

Soziale Netzwerkarbeit mit Familien hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher als Grundlage für Lernen

Manfred Hintermair

Um den Stellenwert sozialer Netzwerkarbeit mit Eltern hörgeschädigter Kinder in ihrer Bedeutsamkeit für die Entwicklung der hörgeschädigten Kinder selbst verständlich zu machen, bedarf es einer Einbettung dieser Fragestellung in einen umfassenderen theoretischen Kontext. Dies soll in vier Schritten geschehen: Zunächst soll kurz definiert werden, was unter „Lernen“ überhaupt zu verstehen ist. In einem zweiten Schritt gilt es zu klären, wo Lernen stattfindet, das heißt, in welchen sozialen Zusammenhängen das hörgeschädigte Kind lernt. Wenn dann – das sei an dieser Stelle vorweggenommen – Familie als *ein* wesentlicher Lernort identifiziert ist, ist zu fragen, was das hörgeschädigte Kind speziell in der Familie alles lernt bzw. lernen kann/soll. Wenn auch diese Frage geklärt ist, dann kann abschließend die eigentliche Fragestellung dieses Beitrags beantwortet werden, nämlich, was die Familien hörgeschädigter Kinder für Hilfen und Unterstützung brauchen, kurzum, was die Familien wiederum lernen müssen, damit sie mit der Diagnose „Hörschädigung“ gut umgehen können und so die Lernentwicklung ihres Kindes fördern und positiv begleiten können. Dabei wird in diesem Beitrag fast ausschließlich auf die Bedeutung des sozialen Netzwerks für die Familien hörgeschädigter Kinder fokussiert.

1. Was ist Lernen?

„Lernen ist der Prozeß, durch den Verhalten aufgrund von Interaktionen mit der Umwelt oder Reaktionen auf eine Situation relativ dauerhaft entsteht oder verändert wird, wobei auszuschließen ist, dass diese Änderungen durch angeborene Reaktionsweisen, Reifungsvorgänge oder vorübergehende Zustände des Organismus (Ermüdung, Rausch oder ähnliches) bedingt sind“ (Skowronek, 1974, S. 11). Versucht man, diese Definition von Lernen auf ihre wesentlichen Aspekte zu reduzieren, dann kann man festhalten, dass Lernen ein *Prozess* ist, dass Lernen sowohl durch *Interaktionen* mit anderen Menschen passiert, aber ebenso durch eigene *handelnde Erfahrungen* mit Dingen aus der Umwelt (man denke exemplarisch an die frühkindliche Entwicklung im Sinne der sensumotorischen Phase nach Piaget, aber ebenso daran, wie wir z.B. aus dem eigentätigen Lesen von Büchern großen Lerngewinn ziehen können). Schließlich ist Lernen etwas *Dauerhaftes*, etwas, auf das man auch morgen noch zurückgreifen kann.

Mit dieser Definition von Lernen ist jedoch noch nichts ausgesagt über die genaueren Aneignungsprozesse, d.h. *was* Menschen *wie* zu *welchem Zweck* lernen (sollen), um ihr Leben erfolgreich gestalten zu können. Ein zeitgeschichtlicher Vergleich mag das etwas verdeutlichen: Hermann Hesse hat 1923 seine Erfahrungen mit „Lernen“ in seinem Büchlein „Kindheit des Zauberers“ festgehalten und ermöglicht uns so eine Vorstellung, wie Lernen früher verstanden, gelebt und erlebt wurde: „Langsam aber welkte auch mir die erste Blüte hin, langsam lernte auch ich, ohne es zu ahnen, jenes falsche Lied des Lebens, jenes Sichbeugen unter die „Wirklichkeit“, unter die Gesetze der Erwachsenen, jene Anpassung an die Welt, „wie sie nun einmal ist“ Ich blieb nicht, was ich war, Prinz und König im Land des Möglichen, ich wurde nicht Zauberer, ich lernte Griechisch ...“ (1974, S. 114). 75 Jahre später klingt das mit dem Wissen, was uns der Konstruktivismus bzgl. menschlichen Lernens bereit gestellt hat, ganz anders: „Menschen sind nicht in verlässlicher Weise zu einem ganz bestimmten, von einem anderen festgelegten Verhalten zu veranlassen ... Die Menschen, die miteinander leben, bilden mit ihren Regeln, Verhaltensmustern, Ideen und ihren Worten, die Bedeutung zuweisen und die Welt interpretieren, den „Möglichkeitsraum“, den „Verhaltensspielraum“ des jeweils anderen, innerhalb dessen manche Verhaltensweisen realisierbar sind, andere aber nicht. ... Erziehung wird dann ein spannender Prozeß, weil jede erzieherische Einflußnahme sozusagen ein Experiment mit ungewissem Ausgang ist (alle Zitate aus Rotthaus, 1998). Die Wirklichkeit menschlichen Lernens und menschlicher Entwicklung wird – je nach kulturellem und gesellschaftlichem Hintergrund – irgendwo zwischen diesen beiden Positionen anzusiedeln sein. Hurrelmann (2002) hat mit seinem Modell des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts eine Vorstellung menschlicher Entwicklung aufgezeigt, in der soziale und gesellschaftliche Forderungen und Ansprüche einerseits und individuelle Kompetenzen, Bedürfnisse, Wünsche andererseits in Verbindung gebracht werden. Demnach entsteht das, was wir als unsere Identität, unser Selbst etc. definieren stets an den Schnittstellen von persönlichen Entwürfen und sozialen Zuschreibungen von außen.

2. Wo findet Lernen statt?

Dieser von Hurrelmann beschriebene Prozess des „sich selbst Definierens“ – also dieses „produktiv die Realität verarbeiten“ – wird in entscheidenden Anteilen von den Interaktionen mit anderen Menschen gespeist. Gergen (1990) sagt dazu: „Das Selbst ist ... nichts als ein Knotenpunkt in der Verkettung von Beziehungen. Jeder Mensch lebt in einem Netzwerk von Beziehungen und wird in jedem von ihnen jeweils unterschiedlich definiert“ (S. 197). Das bedeutet, dass jede Interaktion eines Menschen mit einem anderen Menschen einen Beitrag

zum Lernen dieser Menschen darstellt. So gesehen ist das Plakat, das die 11. Jahrestagung des Deutschen Fachverbands für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik ankündigt, insofern nicht umfassend genug, da es als (menschliche) Knotenpunkte ihres Netzwerks lediglich auf die Schüler und Lehrer fokussiert, andere ebenso wichtige Lern- und Erfahrungsbereiche junger Menschen wie die Familie oder die peer-group zumindest nicht explizit thematisiert. Dabei stellt der Erfahrungs- und Lernraum „Familie“ nach heutigen Erkenntnissen eine der wesentlichen und entscheidenden Lernquellen und Lernorte von Kindern dar.

3. Was lernt das hörgeschädigte Kind in der Familie?

Um die Bedeutung des Kontexts „Familie“ für die Entwicklung des hörgeschädigten Kindes herausstellen zu können, bedarf es zunächst eines kleinen Exkurses. Grawe (2004) hat ein Erklärungsmodell psychischen Erlebens und Verhaltens vorgelegt, in dem er Befunde der Psychotherapieforschung mit Befunden der Neurowissenschaften verknüpft und daraus die Vision einer künftigen Neuropsychotherapie entwirft, in der sich die Psychologie die Erkenntnisse neurobiologischer Wissenschaft zu nutze macht. Was dieses Modell von seiner entwicklungspsychologischen Seite her auch für die Hörgeschädigtenpädagogik bedeutsam macht, sind seine Erklärungsansätze, wie sich psychische Probleme (und vice versa psychische Gesundheit) entwickeln. Grawe greift wesentliche Elemente einer an Gesundheit ausgerichteten wissenschaftlichen Position auf und integriert sie in ein ganzheitlich ausgerichtetes Psychotherapiekonzept. Zentrale Kategorien seiner konzeptionellen Suchbewegungen sind Begriffe wie Ressourcenorientierung, Salutogenese, Bindung etc., allesamt Begriffe, die in den letzten Jahren auch in der Hörgeschädigtenpädagogik mehr und mehr Fuß fassen und damit entwicklungsorientierte Beratungs- und Förderstrategien etablieren (vgl. Hintermair, 2002b; Hintermair & Tsirigotis, 2004; Horsch, 2004; Loots & Devisè, 2004; Meadow-Orlans et al., 2004)

Grawe geht von vier menschlichen Grundbedürfnissen aus, deren Befriedigung entscheidenden Einfluss darauf haben, ob Menschen sich gut entwickeln oder Gefahr laufen, psychische Probleme zu bekommen:

- Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle
- Lustgewinn bzw. Unlustvermeidung
- Bindungsbedürfnis
- Selbstwerterhöhung

Werden diese Bedürfnisse in der Kindheit nicht ausreichend befriedigt, entstehen über gehäuftes Inkongruenz- und Inkonsistenzerleben motivationale Schemata, die mehr auf

Vermeidung denn auf Annäherung ausgerichtet sind und so auf Dauer zu eher weniger konstruktiven Verhaltens- und Erlebensmustern beitragen. Etwas vereinfacht ausgedrückt: Erfahrungen, die in Bezug zu den benannten vier Grundbedürfnissen nicht stimmig und zufriedenstellend sind, führen zu psychischer Instabilität. Grawe kann anhand zahlreicher Studien aufzeigen, dass nahezu alle Patienten mit schweren psychischen Problemen eine Vorgeschichte von Verletzungen ihres Bindungs- und Kontrollbedürfnisses in ihrer frühen Kindheit aufweisen: „Ihr Problem lässt sich deshalb nicht auf die zuletzt entwickelte Störung reduzieren. Sie ist nur ein letztes Glied in einer langen Kette verletzender Erfahrungen, die schließlich zu so hoher Inkonsistenz geführt haben, dass ein qualitativ neues Mittel zu ihrer Reduktion erforderlich wurde“ (S. 8). Deshalb ist auch naheliegend, bei dem Ziel, Probleme oder Störungen zu reduzieren, nicht nur an den Störungen selbst anzusetzen, sondern auch an den ihnen zugrundeliegenden und sie aufrechterhaltenden (inneren und äußeren) Bedingungen. Zu einer Veränderung kann man am besten beitragen, „indem man den Patienten möglichst viele positive Wahrnehmungen im Sinne seiner Grundbedürfnisse machen lässt, also für sein Bindungsbedürfnis, sein Kontrollbedürfnis und sein Selbstwertbedürfnis“ (a.a.O., S. 13). Grawe fügt ergänzend dazu an, dass es sich hierbei um therapeutische Aufgaben handelt, die nichts mit den Störungen des Patienten zu tun haben, sondern störungsübergreifend sind. In diesem Sinne sieht er auch eine Psychotherapie als wirksamer an, die alle Möglichkeiten nützt, um die Konsistenz im psychischen Geschehen zu erhöhen als eine Therapie, die sich nur auf die Reduktion von Störungen konzentriert. Damit bestätigt sich, dass sich durch eine „störungszentrierte“ Fokussierung therapeutischen Handelns bei weitem nicht alle Aspekte erschließen lassen, die für eine effektive Entwicklungsförderung und –begleitung notwendig und vor allem hilfreich sind – ein Aspekt, der auch für die Diskussionen in der Hörgeschädigtenpädagogik durchaus bedeutsam ist.

Wenn man nun dieses Modell von Grawe überträgt auf die Situation von hörgeschädigten Kindern und ihre Familien, dann lässt sich festhalten, dass hörgeschädigte Kinder in hörenden Familien (und das ist mit über 90% aller Fälle die deutliche Mehrheit) eine spezifische Gruppe mit besonderen Gefährdungspotenzialen darstellen. Wenn die Interaktion zwischen Eltern und Kind beeinträchtigt ist,

- weil die im eigenen Entwicklungsprozess der Eltern gewachsenen Formen der Beziehungs- und Kontaktaufnahme Gefahr laufen, bei einem hörgeschädigten Kind nicht in ausreichendem Maße zu funktionieren,
- weil man als Mutter oder Vater selbst nicht mehr an seine eigenen Kompetenzen in der Beziehungsaufnahme glaubt und

▪ weil häufig auch die herangezogenen Fachleute eher geneigt sind, methodisch denn entwicklungspsychologisch zu argumentieren und so die Eltern und Kinder in ihren vorhandenen Kompetenzen wie in ihren realen Nöten und Bedürfnissen nicht angemessen wahrnehmen,

dann stehen die von Grawe benannten vier Grundbedürfnisse zur Disposition.

Es stellen sich folgende Fragen:

- Wie kann *Selbstwert* beim (kleinen) Kind entstehen, wenn die so wichtige Bestätigung eigenen Handelns und Tuns vom Kind nicht verlässlich wahrgenommen werden kann bzw. umgekehrt die Eltern diese Bestätigung auf Grund irritierender Interaktionserfahrungen nicht kontingent geben können?
- Wie können *Orientierung* und *Kontrolle* gewonnen und *Unlust* vermieden werden, wenn sich einem die engsten Bezugspersonen nur bedingt in ihren Intentionen erklären können und umgekehrt die eigenen Versuche des Kindes, Ordnung in die Weltwahrnehmung zu bekommen, von den Bezugspersonen nicht in ausreichendem Maße verstanden werden?
- Wie soll *Bindungssicherheit* entstehen, wenn gerade die für Bindung so wesentlichen Interaktionsmerkmale wie Sensibilität und Responsivität möglicherweise sich nicht so leicht etablieren können wie bei Eltern-Kind-Konstellationen, in denen die Weltwahrnehmung vergleichbar ist (hörende Eltern mit hörenden Kindern, gehörlose Eltern mit gehörlosen Kindern)?

Die vorliegenden Befunde in ihrer Gesamtschau zeigen, dass vor allem in der frühen Kindheit, aber auch noch in späteren Jahren das Ausmaß der Belastungsbewältigung sowie die daraus erwachsenden Copingstrategien der Eltern in Bezug zu ihrer durch die Hörbehinderung veränderten Lebenssituation einen entscheidenden Bedingungsfaktor für die Entwicklung des Kindes in einer Reihe von Bereichen und hier insbesondere für die sozial-emotionale Entwicklung darstellen.

4. Wodurch lernt die Familie eines hörgeschädigten Kindes?

Damit sind wir beim vierten und eigentlichen Punkt angelangt, der sich mit der Frage beschäftigt, welche Bedingungen Eltern hörgeschädigter Kinder brauchen, damit sie die Grundbedürfnisse ihrer Kinder angemessen befriedigen können und so günstige Voraussetzungen für die Lernentwicklung ihrer Kinder in jeglicher Hinsicht (sprachlich, kognitiv, sozial-emotional) schaffen können? Die Diagnose einer Hörschädigung kann als kritisches Lebensereignis beschrieben werden (Hintermair & Horsch, 1998). Kritisch sind

Lebensereignisse dann, wenn sie eine qualitative Veränderung im Leben eines Menschen darstellen, die relativ abrupt, d.h. räumlich-zeitlich deutlich lokalisierbar ist, die zu einem Ungleichgewicht im Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt führt sowie Veränderungen mit sich bringt, die in hohem Maße subjektiv bedeutsam und von starker emotionaler Bedeutsamkeit geprägt sind. All das trifft auf die Diagnose einer Hörschädigung für hörende Eltern in zumeist hohem Maße zu. Was brauchen nun Eltern, um mit diesem kritischen Lebensereignis umgehen zu können? Es gibt eine Vielfalt von Faktoren, die hierbei eine Rolle spielen (vgl. Scorgie et al., 1998; Yau & Li-Tsang, 1999). Wenn man diese etwas bündelt, dann zeigt sich, dass es vor allem drei Bereiche sind, die von besonderer Bedeutung sind: Die sozialen Ressourcen der Eltern, ihre personalen Ressourcen und Merkmale des Kindes (z.B. eine Mehrfachbehinderung, der Hörstatus etc.) (vgl. Hintermair, 2002a). Da offensichtlich vor allem die Verfügbarkeit von Ressourcen eine wesentliche Rolle für die Bewältigung spielt, gilt es kurz zu klären, was sich hinter diesem heutzutage fast schon wieder inflationär verwendeten „Zauberwort“ verbirgt. Schiepek und Cremers (2003) haben hierzu eine anschauliche und griffige Beschreibung gegeben: „Ressourcen sind ‚Kraftquellen‘ – wie die französische Wurzel dieses Wortes nahe legt, denn ‚source‘ bedeutet ‚Quelle‘. Es sind Quellen, aus denen man all das schöpfen kann, was man zur Gestaltung eines zufriedenstellenden, guten Lebens braucht, was man braucht, um Probleme zu lösen oder mit Schwierigkeiten zurechtzukommen. Das können sehr verschiedenartige Bedingungen sein, denn jeder Mensch ist anders, und jede Situation, jede Herausforderung und Lebensphase braucht andere Ressourcen. Natürlich können Freunde, Partner, die Eltern oder wichtige Menschen in der sozialen Umgebung solche Ressourcen sein, aber auch persönliche Eigenschaften, Fähigkeiten, Kompetenzen. Auch das Aussehen oder die Ausstrahlung, die jemand hat, können Ressourcen sein. Sie können in der Bereitschaft und Fähigkeit zu besonderen Anstrengungen liegen oder einfach in der Art, wie man eben ist. Es können Hobbies sein oder wichtige Ziele im Leben, Überzeugungen, für die man eintritt, Ideen oder der Glaube, die Religion. Es können Vereine oder Gruppen sein, denen man angehört, aber auch materielle Dinge wie eine Wohnung, ein Haus, Geld oder ein Auto. Wenn die Gegenwart nicht so viel hergibt, können es auch Erinnerungen, Erfahrungen in der Vergangenheit sein oder aber Hoffnungen für die Zukunft. ... Wenn Sie darüber nachdenken, merken Sie schon, dass vielleicht ein und dieselbe Sache Kraftquelle oder Belastung sein kann, je nachdem ...“ (S. 154f.).

Wie relevant Ressourcen nicht nur für die Eltern sind, sondern indirekt auch für die Entwicklung des hörgeschädigten Kindes, haben Ergebnisse eines eigenen Forschungsprojekt,

das soeben abgeschlossen wurde, gezeigt (Hintermair, 2005, in Vorbereitung). Es bestätigte sich darin in einer Studie mit 213 Müttern und 213 Vätern von hörgeschädigten Kindern im Alter von 4 – 13 Jahren an bayerischen Hörgeschädigtenschulen, dass die Verfügbarkeit von sozialen, insbesondere aber auch von personalen Ressourcen zunächst entscheidend dazu beiträgt, dass die elterliche Belastung (vor allem im kommunikativen Bereich) geringer wird. Gleichzeitig zeigt sich, dass der Grad der elterlichen Belastung in hohem Maße in Zusammenhang steht mit der kindlichen Entwicklung: Eltern mit geringer Belastung haben in aller Regel auch Kinder, die in ihrer psychischen Gesamtentwicklung weniger Probleme zeigen. Wir sehen also, dass auf Seiten der Eltern einmal persönliche Kräfte und Stärken (= personale Ressourcen) eine wesentliche Rolle spielen, zum anderen aber auch die Unterstützung, die von außen kommt (= soziale Ressourcen), einen wesentlichen Beitrag zur Belastungsreduzierung leisten und damit indirekt für die positive Entwicklung des Kindes.

Da es in diesem Beitrag um soziale Netzwerkarbeit geht, soll im Folgenden der Aspekt der sozialen Beziehungen noch etwas vertieft werden: In der Literatur trifft man eine Einteilung in verschiedene Arten von Netzwerken: „Primäre Netzwerke (,natürliche‘) sind die Netzwerke des Alltags, insbesondere Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen, also Herkunftsbeziehungen und Freundschafts- und Nachbarschaftsbeziehungen, also Wahlbeziehungen. Sekundäre Netzwerke sind ,künstliche‘ Netzwerke, d.h. solche, die durch Initiativen von Bürgern und/oder durch Professionelle zu einem bestimmten Zweck eigens arrangiert werden (z.B. Bürgerinitiativen, Selbsthilfegruppen, Angehörigengruppen). Als tertiäre Netzwerke können professionelle Hilfen gekennzeichnet werden, die sich in einem institutionellen Versorgungssystem etablieren“ (Bergold & Filsinger, 1998, S. 225).

Abschließend sollen im Folgenden unkommentiert einige Eltern hörgeschädigter Kinder aus unseren Forschungsprojekten zu Wort kommen, die die Bedeutung dieser sozialen Vernetzung in positiver wie in negativer Hinsicht bestätigen können. Diese Aussagen sind selbstredend und dienen zur Sensibilisierung, was nötig ist und was nicht immer gegeben wird.

- Ein Beispiel für eine positive Erfahrung im *primären Netzwerk*: „Dabei stand und stehe ich nicht allein. Anfänglich sehr häufige und intensive Gespräche mit meinem Mann über unsere Gefühle von Traurigkeit, Wut und Schmerz, über unsere Sorgen und Ängste um unsere Tochter, aber auch über unsere Freuden haben mir ein grundlegendes Gefühl innerer Verbundenheit vermittelt. Oft habe ich mich allein, aber niemals einsam gefühlt“ (Hübener, 1999, S. 47).

- Ein weiteres Beispiel für eine positive Erfahrung im *sekundären Netzwerk*: „Wer je die Not durchkreuzter Lebensentwürfe durchlebt hat, konnte erfahren, was es bedeutet, sich in seinen Ängsten und in seiner Hilflosigkeit angenommen und vor allem ohne umfangreiche Erklärungen verstanden zu fühlen“ (Donath, 1999, S. 9).
- Noch ein Beispiel für eine positive Erfahrung im *sekundären Netzwerk*: „... (es) wurde ein behutsames Öffnen aller ermöglicht; was wir damals erlebten, waren Gruppen, ... die sich nicht genierten, das Innerste nach außen zu kehren, ... die dadurch vielleicht zum ersten Mal das gesamte Ausmaß dessen, was auf sie zukam, spürten und sich zuerst einmal ganz am Boden wiederfanden; die aber dadurch, daß sie die ganze Wut, Trauer, Enttäuschung, Angst vor der Zukunft etc. endlich im Kreise Gleichgesinnter benennen konnten ... auch viele Wege, Eindrücke und Anhaltspunkte, Erfahrungen anderer mit nach Hause nehmen konnten, um den Weg aus dieser Talsohle wieder aufzusteigen.“ (eine Mutter, in Hintermair, 1999b, S. 14f.).
- Ein weiteres Beispiel für eine positive Erfahrung im *tertiären Netzwerk*: „... Also, die erste Hilfe, die auch sofort da war, das war die Frühförderin von der Beratungsstelle, die regelmäßig kam, also die war toll. Hat uns auch sehr bestärkt, dass das auch richtig ist, was wir tun und Tipps gegeben, und eben auch diese Regelmäßigkeit, und auch diese anderthalb Stunden, also nicht nur kurz besucht, sondern anderthalb Stunden, und das war schon immer sehr, sehr hilfreich und sehr entlastend auch. Weil sie eben auch eine Person war, die auch die Eltern, also die Sorgen der Eltern erkannt oder gesehen hat und damit auch gut umgegangen ist und die auch gesagt hat, ihr dürft auch müde sein. ... Und nicht nur immer, jetzt müssen wir auch noch das bedenken und dieses und jenes, sondern, ihr dürft auch müde sein. Das war sehr, sehr hilfreich. ... (eine Mutter, in Hintermair/Hülser, 2004, S. 114).
- Schließlich auch noch ein Beispiel für eine negative Erfahrung im *tertiären Netzwerk*: „... Die Wartezeiten und die Behandlung, wie gesagt ... A. [ein Klinikum] zum Beispiel war bei mir Anlauftermin, wenn ich wusste, du musst dir schon ein dreiviertel Jahr vorher einen Termin holen. Allerspätestens vier Monate vor dem Termin wurde ich immer unansprechbarer, ich war fertig. Ich war schon vier Monate vorher fertig, weil ich gewusst habe, da drin bin ich wieder das letzte Arschloch. ... (eine Mutter, in Hintermair/Hülser, 2004, S. 96).

Die Liste von Aussagen ließe sich – wie gesagt – beliebig in jede (positive wie negative) Richtung verlängern (vgl. Hintermair et al., 2000; Hintermair & Lehmann-Tremmel, 2003; Hintermair & Hülser, 2004).

Insgesamt zeigen die vorliegenden Forschungsergebnisse, dass erfahrene soziale Unterstützung Eltern hörgeschädigter Kinder hilft,

- dass mit der Behinderung des Kindes emotional wie instrumentell besser umgegangen werden kann,
- dass die Familie sich auf die veränderte Lebensperspektive einstellen kann,
- dass sich konkret auch die Eltern-Kind-Interaktion verbessert (Hintermair et al., 2000, S. 27).

Es bleibt zu erwähnen, dass das soziale Netzwerk von Eltern hörgeschädigter Kinder vielfältige und unterschiedliche Aufgaben wahrnimmt. Das heißt, dass die eigenen Eltern anders unterstützend (oder belastend) wirksam werden als der Partner oder die eigenen Freunde, und diese wiederum anders als die Fachleute oder betroffene Eltern bzw. erwachsene Hörgeschädigte. Es trifft die Aussage von Diewald (1991) auch für die Situation von Eltern mit hörgeschädigten Kindern zu, wonach informelle Netzwerke „hochgradig arbeitsteilig organisierte Sozialsysteme“ (S. 232) sind mit eindeutigen Schwerpunktsetzungen in ihrer Unterstützungsleistung.

Was bleibt als zusammenfassendes Fazit festzuhalten? Wenn Eltern stark gemacht werden, dann bringen sie hervorragende Voraussetzungen mit, um ihrem hörgeschädigten Kind all das geben zu können, was es wie ein hörendes Kind für eine gelingende Entwicklung braucht. Lernen für ein hörgeschädigtes Kind fängt mit dem ersten Tag seines Lebens an, Eltern sind die ersten Personen, die ihm begegnen, deshalb stellen Eltern wesentliche und entscheidende Knotenpunkte in einem Netzwerk „Lernen“ dar. Hier werden die entscheidenden Grundlagen für Lernen und für das Entwickeln psychischer Gesundheit gelegt. Die Fachleute können zum Gelingen dieser Entwicklung entscheidend beitragen, indem sie sich zum einen darum bemühen, mit ihrer fachlichen Beratung und Unterstützung selbst zu einem positiven Knotenpunkt im Netzwerk der Eltern und des Kindes zu werden und zum anderen, dass sie – wo nötig – Unterstützung und Hilfe anbieten, um das natürliche Netzwerk (Partner, Eltern, Freunde, Nachbarn etc.) zu stärken bzw. Eltern bei der Erweiterung oder dem Umbau ihres Netzwerks um neue Kontakte (andere Eltern, erwachsene Hörgeschädigte etc.) offensiv zu unterstützen (vgl. Hintermair, 1999a).

Literatur

Bergold, J.B. & Filsinger, D. (1998). Die Vernetzung psychosozialer Dienste und ihre Konsequenzen für Professionelle und Nutzer. Ein Vergleich zwischen den Gesundheitssystemen in BRD und DDR. In: B. Röhrle, G. Sommer & F. Nestmann (Hrsg.), *Netzwerkinterventionen* (S. 223-258). Tübingen: DGVT-Verlag.

- Diewald, M. (1991). Soziale Beziehungen: Verlust oder Liberalisierung? Soziale Unterstützung in informellen Netzwerken. Berlin: Rainer Bohn Verlag.
- Donath, P. (1999). Vorwort. In: M. Hintermair (Hg.), *Möglichkeiten der Begegnung und des Austauschs für Eltern hörgeschädigter Kinder. Der Elternratgeber* (S. 9-10). Hamburg: Verlag hörgeschädigte kinder.
- Gergen, K.J. (1990). Die Konstruktion des Selbst im Zeitalter der Postmoderne. *Psychologische Rundschau*, 41, 191-199.
- Grawe, K. (2004). Von der Verhaltenstherapie zur Neuropsychotherapie? Eröffnungsvortrag auf dem 15. Kongress für Klinische Psychologie, Psychotherapie und Beratung vom 5. – 9.3.2002 in Berlin. <http://www.dgvt.de/index.html?veranstaltungen/index.html~Main> (23.4.04)
- Hesse, H. (1974). *Kindheit des Zauberers*. Frankfurt a.M.: Insel Verlag.
- Hintermair, M. (Hrsg.) (1999a). *Möglichkeiten der Begegnung und des Austauschs für Eltern hörgeschädigter Kinder. Der Elternratgeber*. Hamburg: Verlag hörgeschädigte kinder.
- Hintermair, M. (1999b). Die Begegnung ist eine Kraft ... Eine kurze Einführung in Aspekte der sozialen Netzwerkforschung sowie in die Projekte des vorliegenden Buches. In: M. Hintermair (Hg.), *Möglichkeiten der Begegnung und des Austauschs für Eltern hörgeschädigter Kinder. Der Elternratgeber* (S. 913-43). Hamburg: Verlag hörgeschädigte kinder.
- Hintermair, M. (2002a). *Kohärenzgefühl und Behinderungsverarbeitung. Eine empirische Studie zum Belastungs- und Bewältigungserleben von Eltern hörgeschädigter Kinder*. Heidelberg: Median-Verlag.
- Hintermair, M. (2002b). Ressourcenorientierung als konzeptionelle Notwendigkeit in der Hörgeschädigtenpädagogik. *Das Zeichen*, 55, 379-389.
- Hintermair, M. & Horsch, U. (1998). *Hörschädigung als kritisches Lebensereignis. Aspekte der Belastung und Bewältigung hörgeschädigter Kinder*. Heidelberg: Groos.
- Hintermair, M., Lehmann-Tremmel, G. & Meiser, S. (2000). *Wie Eltern stark werden. Soziale Unterstützung von Eltern hörgeschädigter Kinder. Eine empirische Bestandsaufnahme*. Hamburg: Verlag hörgeschädigte kinder.
- Hintermair, M. & Lehmann-Tremmel, G. (2003). *Wider die Sprachlosigkeit. Beratung und Förderung von Familien mit gehörlosen Kindern unter Einbeziehung von Gebärdensprache und gehörlosen Fachkräften. Wissenschaftliche Begleitdokumentation des Modellprojekts „GIB ZEIT“*. Hamburg: Signum.
- Hintermair, M. & Hülser, G. (2004). *Familien mit mehrfachbehinderten hörgeschädigten Kindern. Eine Analyse aus der Sicht betroffener Eltern*. Heidelberg: Median-Verlag.
- Hintermair, M. & Tsirigotis, C. (2004). Ressourcendiagnostik in der Hörgeschädigtenpädagogik. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 58, 186-195.
- Hübener, K. (1999). Elternarbeit in Mecklenburg-Vorpommern. Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. In: M. Hintermair (Hg.), *Möglichkeiten der Begegnung und des Austauschs für Eltern hörgeschädigter Kinder. Der Elternratgeber* (S. 47-61). Hamburg: Verlag hörgeschädigte kinder.
- Hurrelmann, K. (2002⁸). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Horsch, U. (Hg.) (2004). *Frühe Dialoge*. Hamburg: Verlag hörgeschädigte kinder.

- Loots G. & Devisè, I. (2004). An intersubjective developmental perspective on interactions between deaf and hearing mothers and their deaf children. *American Annals of the Deaf*, 148, 295-307.
- Meadow-Orlans, K.P., Spencer, P.E. & Koester, L.S. (2004). *The world of deaf infants. A longitudinal study*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Rotthaus, W. (1998). *Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Schiepek, G. & Cremers, S. (2003). Ressourcenorientierung und Ressourcendiagnostik in der Psychotherapie. In: H. Schemmel & J. Schaller, (Hrsg.), *Ressourcen. Ein Hand und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit* (S. 147-193). DGVT- Verlag: Tübingen.
- Scorgie, K., Wilgosh, L. & McDonald, L. (1998). Stress and coping in families of children with disabilities: An examination of recent literature. *Developmental Disabilities Bulletin*, 26, 22-42.
- Skowronek, H. (1974⁵). *Lernen und Lernfähigkeit*. München: Juventa.
- Yau, M.K. & Li-Tsang, C.W.P. (1999). Adjustment and adaption in parents of children with developmental disability in two-parent families: A review of the characteristics and attributes. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 45, 38-51.

Verfasser:

Prof. Dr. Manfred Hintermair, Dipl.-Psych.
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Sonderpädagogik
Zeppelinstraße 3
D-69121 Heidelberg
E-mail: hintermair@ph-heidelberg.de