

Mireille Audeoud und Ursula Liechti

Wie erlebten ehemals integrierte hörgeschädigte Kinder ihren Alltagsstress?

Unterschiedliche methodische Zugänge auf das subjektive Stressempfinden bei ehemals integriert beschulten hörgeschädigten Fünft- und Sechstklässlern

Zusammenfassung

Bei der Mehrheit der hörgeschädigten Kinder verläuft die schulische Integration positiv (Leonhardt, 2009). Für einige ist der Integrationsalltag jedoch aus unterschiedlichen Gründen «stressig». Mitunter so sehr, dass sie sich entschliessen, in eine separative Beschulung zu wechseln. Wie die Betroffenen die Alltagssituationen in Bezug auf Stress vor diesem Wechsel einschätzen, wird im Folgenden durch drei verschiedene empirische Zugangsweisen – zwei unterschiedliche Fragebogenerhebungen und ein Interview – beschrieben.

Résumé

Pour la majorité des enfants malentendants, l'intégration scolaire se passe bien (Leonhardt, 2009). Cependant, certains d'entre eux ressentent l'intégration au quotidien comme étant «stressante» pour diverses raisons et ceci à tel point qu'ils décident de poursuivre leur scolarité dans une école séparative. Le présent article décrit comment, au moyen de trois approches empiriques (deux relevés différents par des questionnaires et une interview), les élèves concernés évaluent les situations quotidiennes stressantes avant le passage dans un milieu séparatif.

Integrationshürden im Alltag hörgeschädigter Kinder

Die Mehrheit der hörgeschädigten Schulkinder in der Schweiz startet in einem integrativen Setting. Nutzen sie hierfür technische Unterstützung (Hörgeräte, Cochlea-Implantat oder zusätzliche direkte Verbindung zwischen Sprechende und Hörgerät durch eine FM-Anlage) und erleben eine gute audiopädagogische Begleitung, die sowohl das Kind, aber vor allem auch sein Umfeld (Eltern, Lehrpersonen, Mitschülerinnen und Mitschüler) aufklärt und fördert, begünstigt dies die Situation.

Aber: Werden im früheren Kindesalter Interaktionsinhalte durch Handlung wie Spiele oder Visualisierungen an der Tafel

begleitet, verlaufen die Interaktionen in der Vorpubertät zunehmend verbal und komplexer: Peers tuscheln, Jugendsprachen mit komplizierten Codierungen werden kreiert und erste Flirtversuche unternommen. Gleichzeitig nimmt in der Regel die Bereitschaft der hörenden Peers ab, die Hörgeschädigten zu unterstützen – sowohl in der Schule als auch in der Freizeit.

Internationale Studien zeigen, dass Lebensqualität und Wohlbefinden integriert beschulter hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher geringer ist als das bei hörenden Peers der Fall ist. Zudem ist dokumentiert, dass sie mehr Stress erfahren (Bess, Dodd-Murphy & Parker, 1998; Brunnberg, Boström & Berglund, 2008). Stress folgt auf ei-

ne Situation, die als bedrohende Herausforderung, als Stressor, erlebt wird (Lazarus & Folkman, 1984). Die auf eine stressauslösende Situation oder Tätigkeit direkt folgende negative Emotion gilt als Stressempfinden (Gefühle wie Druck, Stress, Ärger oder Nervosität; auch als hohe negative Aktivierung bezeichnet). Wird der Alltag als durchgängig stressvoll erlebt, oder kommen zu den «daily hassles» auch noch Entwicklungskrisen dazu, kann dies zu somatischen Schädigungen führen, auch bei Kindern (Seiffge-Krenke & Lohaus, 2007). Kann das Kind jedoch mit einer stressauslösenden Situation umgehen, hat es so genannte Bewältigungs- oder Copingstrategien zur Hand.

So können beispielsweise Probleme mit dem Sprachverstehen (Verstehen bei Störlärm, undeutliche Artikulation des Gegenübers, zu wenig Visualisierung, fehlender Einsatz von technischer Unterstützung, etc.), der Hausaufgabensituation, der emotionalen Sicherheit oder Mobbing (Camenzind, 2009; Lindner, 2009, S. 181) zu Integrationshürden führen. Diese können bei hörgeschädigten Kindern Stress oder sogar eine Stresssymptomatik auslösen. Dann braucht es eine Lö-

sung, die das Wohlbefinden wiederherstellt. Eine Möglichkeit: der Wechsel in eine separate Beschulung. Ein nicht geringer Anteil an hörgeschädigten Schülerinnen bzw. Schülern wechselt mit dem Übergang in die Oberstufe auch das Beschulungssetting.

Verschiedene methodische Zugänge zum Stressempfinden

Im vorliegenden Artikel geht es um verschiedene Perspektiven und damit um unterschiedliche methodische Zugänge auf das Phänomen Stress bei hörgeschädigten Kindern, die in der Primarschule integrativ, in der Oberstufe dann separativ beschult werden – so genannte Wechsler. Dies soll anhand dreier Teilstudien aufgezeigt werden. Alle drei Teilstudien sind mit denselben Kindern durchgeführt worden; die ersten zwei quantitativen Teilstudien vor drei Jahren (Audeoud & Wertli, 2011), die dritte innerhalb einer noch laufenden Folgestudie (Audeoud & Lienhard, 2011). So wird das Stressempfinden einerseits aus zeitlich unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, andererseits mit standardisierten und nicht standardisierten Befragungsmethoden (Interviews).

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung (N=156)

	N	Hörende Kinder		Hörgeschädigte Kinder			
		absolut	relativ	Integrativ beschult		Wechsler	
				absolut	relativ	absolut	relativ
Total	156	78	50 %	66	42 %	12	8 %
Mädchen	92	50	64 %	36	55 %	6	50 %
Jungen	64	28	36 %	30	45 %	6	50 %
leichtgradig hörgeschädigt	6			6	9 %		
mittelgradig hörgeschädigt	32			25	38 %	7	59 %
hochgradig hörgeschädigt	14			13	20 %	1	8 %
resthörig	11			8	12 %	3	25 %
einseitig hörgeschädigt	10			10	15 %		
Fehlende Angabe zum Hörstatus	5			4	6 %	1	8 %

Herkömmliche Methoden verwenden zur Messung von Stress einen standardisierten Fragebogen zur Einmalbefragung (bsp. SSKJ 3–8, Lohaus et al., 2006). Dies ist auch mit der vorliegenden Stichprobe vor drei Jahren gemacht worden. Darin bewerten die Kinder ihr allgemeines subjektiv erlebtes Stressvorkommen in den vergangenen Wochen, zudem, wie sie sich psychisch und physisch fühlen (Stresssymptomatik) und welche Stressbewältigungsstrategien sie benutzen.

Auf diese Weise lässt sich jedoch nur ein durchschnittlicher Stresswert festhalten, unabhängig von «daily hassles». Die Bewertung des Stressempfindens wäre in aktuellen Situationen «echter». Dies kann mit der Experience Sampling Method (kurz: ESM; vgl. Hektner, Schmidt & Csikszentmihalyi, 2007) gemessen werden: Die Kinder haben während einer durchschnittlichen Woche (vor drei Jahren) einen Signalgeber (Pager) und ein Fragebogenbüchlein bekommen und bei sich getragen. Zu zufällig gewählten Zeitpunkten wurden sie aufgefordert, ihre aktuelle Tätigkeit zu unterbrechen und ihr aktuelles Stressempfinden zu notieren. Das Ausmass des Stresses oder der Entspannung kann mit einer Dimension der Skala für negative Aktivierung (vgl. standardisierte PANAV-Kurzskala von Schallberger, 2005, Ausführungen dazu siehe Audeoud & Wertli, 2011, S. 42f.) gemessen werden; dabei stehen hohe Werte der

negativen Aktivierung für Stress, Ärger, Nervosität und Sorgen, tiefe Werte für Entspannung, Ruhe, Friedlichkeit und Sorgenfreiheit. Damit wird ersichtlich, bei welcher Tätigkeit die 11- bis 13-jährigen Kinder jeweils hoch oder tief negativ aktiviert sind. Die Schwankung des Stressempfindens ist dabei nicht nur von der Tätigkeit oder ungünstigen Kontextbedingungen abhängig, sie sagt auch etwas über die Person aus (Penner, 1994).

Eine weitere Erhebungsmethode ist die individuelle und retrospektive Erzählung (Interview) über den vor drei Jahren erlebten Stress (Folgeprojekt). Es wurden offene Fragen nach Stressvorkommen sowie Copingstrategien gestellt (Liechti, 2011).

Ergebnisse

Stressempfinden und Stressbewältigungsstrategien

Die hörenden und hörgeschädigten Kinder haben für ihre damalige Lebenssituation den Stressfragebogen (SSKJ 3–8) ausgefüllt. Es ist die Frage zu klären, ob die Wechsler in ihrem Alltag im Allgemeinen mehr Stress erleben als die hörenden und hörgeschädigten Kinder, die später integrativ beschult bleiben. Ebenfalls soll betrachtet werden, ob sie eine höhere Stresssymptomatik zeigen. Zudem wird gezeigt, ob sie schlechtere Stressbewältigungsstrategien haben. Als Referenzgruppe sind die hörenden Kinder – jeweils ein Kind derselben Klasse – angegeben:

Tabelle 2: Mittelwertunterschiede im Stressvorkommen, physische und psychische Stresssymptomatik und zwei Bewältigungsstrategien (N=156)

	Hörende Kinder (N=78)		Hörgeschädigte Kinder				Anova
	M	SD	Integration (N=66)		Wechsler (N=12)		p
			M	SD	M	SD	
Stressvorkommen	15.45	3.27	15.89	3.56	17.29	4.75	.359
Physische Stresssymptomatik	9.79	2.05	8.93	2.36	8.86	3.34	.058
Psychische Stresssymptomatik	22.21	4.47	21.39	5.07	17.71	3.64	.049
Durchschnittlicher Hausaufgabenaufwand	37.21	26.21	40.03	27.90	75.25	45.90	.001
Vermeidende Bewältigung (Streitsituation)	13.72	4.28	15.29	4.75	15.92	3.80	.062
Vermeidende Bewältigung (Hausaufgabe)	12.58	4.12	14.52	4.59	13.33	2.71	.026
Konstr. pall. Emotionsregulation (Streitsituation)	16.91	4.91	18.53	4.95	18.92	5.95	.112
Konstr. pall. Emotionsregulation (Hausaufgabe)	15.78	5.47	18.15	5.39	19.83	7.04	.009

Anmerkung: Obwohl die Gruppenstärke sehr unterschiedlich ist, wurde mit Anova gerechnet, da die Varianzen in der kleineren Gruppe nicht signifikant unterschiedlich sind.

Die Daten aus der Erhebung mit dem Stressfragebogen zeigen, dass hörgeschädigte und hörende Kinder sich hinsichtlich ihres Stressvorkommens nicht signifikant anders wahrnehmen. Deskriptiv gesehen zeigen jedoch die Wechsler ein höheres Stressvorkommen in ihrem Integrationsalltag als diejenigen Hörgeschädigten, die später in der Integration verbleiben.

Interessanterweise zeigen die Wechsler signifikant geringere Werte für psychische Stresssymptomatik; sie bewerteten sich weniger ängstlich, traurig oder ärgerlich.

Es wird auch deutlich, dass ein signifikanter Unterschied in der durchschnittlichen Hausaufgabenzeit besteht: Die Wechsler haben eindeutig die längste Hausaufgabenzeit. Dies bedeutet aber nicht, dass sie sich dabei gestresst fühlen; doch wenn so viel mehr Zeit in die Hausaufgaben gesteckt werden muss, bleibt weniger Zeit für die Erholung.

Bezüglich der Vermeidung als Stressbewältigungsstrategie zeigen die Wechsler nicht die höchsten Werte. Dafür setzen sie

öfter eine Entspannungspause (konstruktiv palliative Emotionsregulation) ein. Gerade Hausaufgaben Situationen, aber auch Streit-situationen (Bullying) werden in der Literatur als entscheidungsleitende Situationen für einen Wechsel bezeichnet (Lindner, 2009).

Zusammenfassend kann nicht bestätigt werden, dass die Wechsler bedeutend höhere Stresswerte zeigen. Dies gilt jedoch nur für die Angaben in der Einmal-erhebung. Es ist also zu fragen, ob es in der Bewertung im *aktuellen* Moment eine andere Bewertung gibt.

Aktuelles Stressempfinden während einer Woche

Betrachtet man nun das mittels ESM protokollierte Stressempfinden bei aktuellen Tätigkeiten von zwei Wechsler als Fallbeispiele, kann genauer nachvollzogen werden, wie oft und mit welcher Intensität sich die Kinder gestresst oder entspannt fühlen. Zusätzlich ist der individuelle Mittelwert

(gestrichelte Linie) eingezeichnet; Ausprägungen darüber sind als eher stresshafte Situationen zu werten (Wert 7 der Skalierung = sehr gestresst), Ausprägungen unterhalb der Linie als eher entspannere Tätigkeiten (Wert 1 = sehr entspannt).

Zum Zeitpunkt der Erhebung befindet sich Fall A – ein Mädchen – in der sechsten Primarklasse, gemeinsam mit 20 hörenden Kindern. Sie erlebt sich als sehr introvertiert und zeigt hohe Werte in Neurotizismus: Sie ist ein ängstlicher Charakter. Gleichzeitig ist sie sehr gewissenhaft und ordentlich. Sie ist mittelgradig hörgeschädigt und trägt Hörgeräte, die ihr – wie sie selbst sagt – auch nützen. Zudem benutzt sie eine FM-Anlage und liest von den Lippen ab. Punkto Leistung liegt sie über dem Klassendurchschnitt. Dafür verbringt sie täglich rund eine Stunde mit den Hausaufgaben. Sie erhält 45 Minuten audiopädagogische Begleitung in der

Woche. Zu Hause fühlt sie sich sehr wohl, in der Schule und mit Freunden hingegen sehr unwohl. Sie ist auch öfters verärgert und gestresst. Etwas, das auch im Wochenverlauf sichtbar ist (hoher Mittelwert, $M=3,51$). In Abbildung 1 wird ersichtlich, dass Fall A ein starkes emotionales Auf und Ab erlebt (Standardabweichung $SD=2,34$). Dies bedeutet, dass sie sich nicht ständig auf einem hohen Stressniveau bewegt, sondern, dass sie sich auch immer wieder erholt. (Dies von Freitagabend bis Sonntagabend). Unter der Woche, während der Schulzeit, gibt es aber viele Zeitpunkte, die sie sehr stressen.

Auffällig ist, dass dieselbe Tätigkeit (Deutsch, Reiten, Mathematik) einmal sehr hoch negativ aktiviert und einmal sehr entspannt erlebt wird. Zudem wird erstmals ersichtlich, dass auch alltägliche Situationen wie der «Schulweg» als Stressor gelten können.

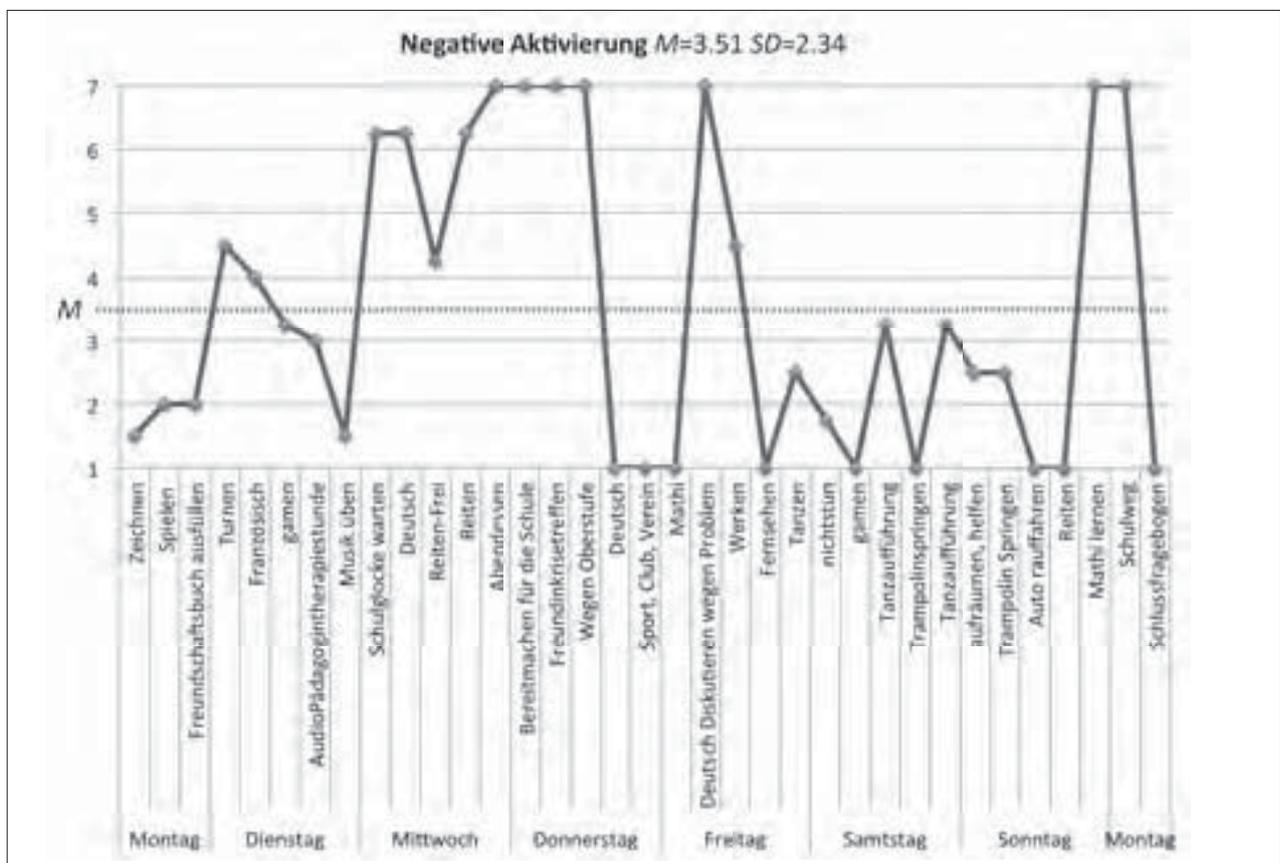


Abbildung 1: Wochenverlauf negative Aktivierung Fall A

Die Abbildung 2 zeigt den Wochenverlauf von Fall B – einem Jungen –, dessen Mittelwert tiefer liegt ($M=2,44$) und dessen Ausprägungen nicht so stark variieren ($SD=0,78$), wie dies bei Fall A sichtbar ist. Der Schüler ging zur Zeit der Erhebung gemeinsam mit sechs anderen in eine kleine Klasse einer Privatschule (5. Primarklasse). Er bekommt keine regelmässige audiopädagogische Betreuung in der Schule (Kontaktkind). Zu Hause spricht er nicht schweizerdeutsch. Er beschreibt sich als extravertiert, gewissenhaft und wenig ängstlich. Seine allgemeinen Lebensqualitätseinschätzungen

sind sehr hoch, es geht ihm sehr gut, sowohl zu Hause als auch mit Freunden oder in der Schule. Gleichzeitig gibt er im Stressfragebogen (SSKJ 3–8) jedoch auch an, er habe sehr oft Stress. Er ist mittelgradig schwerhörig und trägt zwei Hörgeräte. Am Wochenende schaltet er seine Hörgeräte aus. Er macht pro Tag etwa anderthalb Stunden Hausaufgaben. In Mathematik zeigt er gute Leistungen, in Deutsch hingegen unterdurchschnittliche.

In seinen aktuell erlebten Tätigkeiten ist ersichtlich, dass er sich während des Wochenendes gut erholen kann.

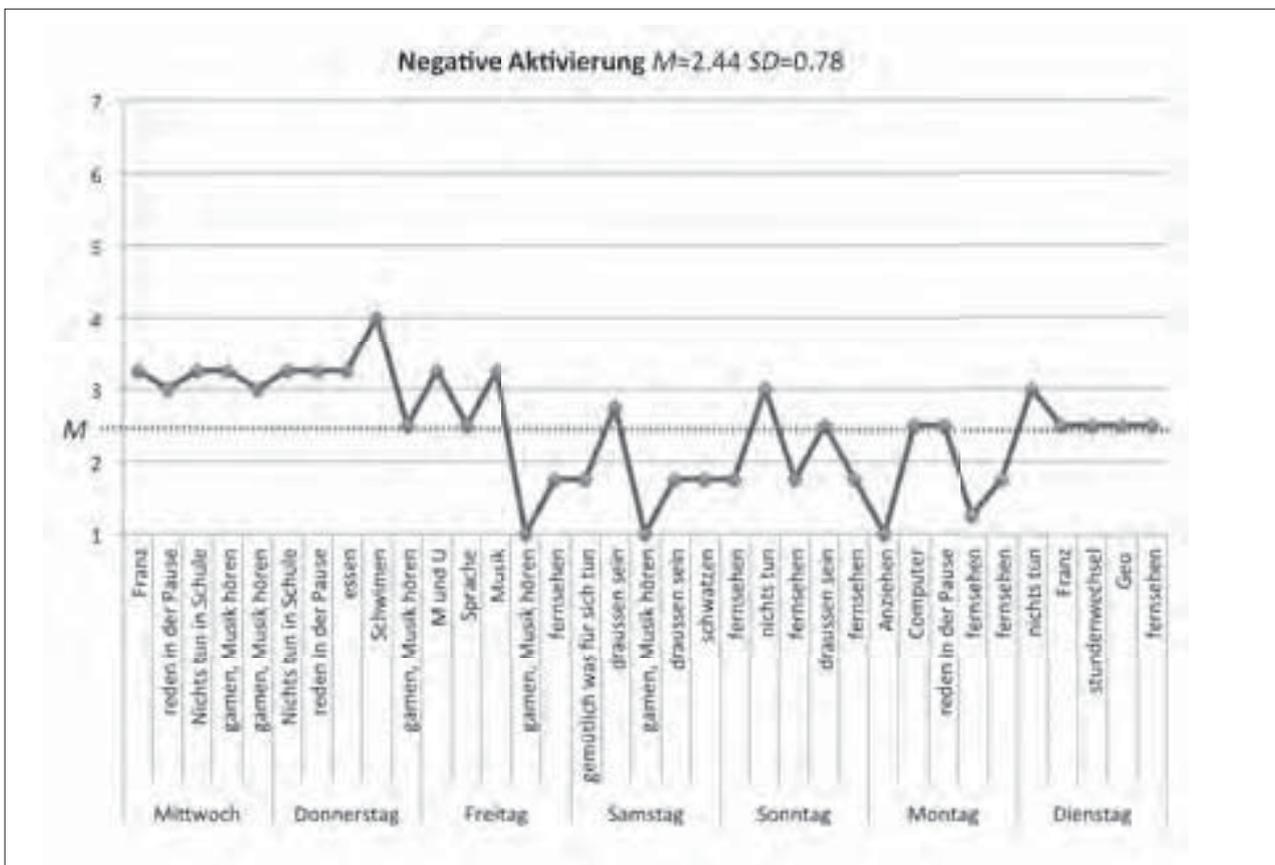


Abbildung 2: Wochenverlauf negative Aktivierung Fall B

Stressempfinden aus der Retrospektive

Welche Aussagen finden sich bei diesen beiden Fällen aber, wenn man sie in einem Interview dazu befragt, wie es ihnen vor dem Wechsel in die separate Beschulung ergangen ist?

Fall A beschreibt, dass sie vor ihrem Wechsel in den grossen Klassen gewohnt war, zu «kämpfen», das sei zu dieser Zeit «normal» gewesen. Zwar sei der Lehrer in der 6. Klasse vom audiopädagogischen Dienst aufgeklärt worden. Doch der Lehrer in der Ober-

stufe (ebenfalls noch integrierte Beschulung), «hat nicht funktioniert, weil [...] dort nicht informiert worden ist». Der Lehrer wusste zwar, dass sie in Französisch kein Hörverständnis machen musste, aber «ich selber habe ja auch nicht gewollt, dass man mich nur wegen meiner Hörbehinderung in den Mittelpunkt stellt oder mich bevorzugt». Sie hatte dort nur sehr wenig Freizeit, weil die Notizen aus der Schule «nachgelesen» werden mussten: «Ja, ich habe während dem Schulunterricht das Material wie gesammelt und so und Notizen gemacht und dann zu Hause habe ich alles noch einmal selber auflernen müssen, also selber mir beibringen oder irgendwie so»; manchmal das ganze Wochenende – das hat sie überfordert und sie sei «an den Anschlag gekommen». Es gab jedoch auch soziale Stressoren, beispielsweise in der Pause: «es ist irgendwie Gruppen zusammen, Lärm und alles Zeugs, ich habe es trotzdem nicht verstanden und nach fünfmal nachfragen hat es bei mir auch abgelöscht [...] ja und so verpasst man auch ziemlich viel». Das Problem wurde mit den Eltern diskutiert. Daraufhin habe man nach einer Lösung gesucht: Die Schülerin ging eine Woche an einer Schwerhörigenschule «schnuppern». Es dauerte relativ lange, bis sie sich dafür entscheiden konnte.

Fall B beschreibt seine Zeit in der Privatschule: Das kleine Schulzimmer mit sehr vielen visuellen Ablenkungen wie lebenden Tieren (Hund, Fische, etc.), Plakaten und Kindern (Spielgruppe bis sechste Klasse) sowie Schwierigkeiten im Fach Deutsch waren der Auslöser für Stress. Wenn B etwas nicht verstanden hatte oder er überfordert war, schrieb er ab, was von Lehrpersonen und Mitschülerinnen bzw. Mitschülern nicht gern gesehen war. Vor allem aber gab es Kinder, die ihn verspotteten, auch wegen

seiner Schwerhörigkeit. Dies geschah nicht immer in Form von offener Aggression, sondern «einfach so hinten durch reden, so vorne sagen sie nichts und dann so hinten schlecht reden und so.»

Er wechselte dann auch an eine Schule für Schwerhörige. Im Vergleich zur alten Schule erwähnt er die zahlreichen Freunde, die er nun gefunden hat. Dass alle schwerhörig – und damit gleich – sind, macht es ihm leicht. Deshalb hat er sogar Spass am neuen Ort: «Ich habe mich eigentlich noch nie so gut gefühlt gehabt. Es ist so wie anders gewesen».

In seinen Erzählungen wird deutlich, dass der Mehraufwand bei Hausaufgaben, Verständnisprobleme, aber auch Ärger in sozialen Situationen, für den Wechsel ausschlaggebend waren. Sie scheinen zum Teil auch den standardisierten Angaben der Einmalbefragung etwas zu widersprechen (Fall B hatte gute Werte beim Item «Wohlbefinden in der Schule» und «Wohlbefinden mit Kameraden», in der Erzählung jedoch nicht). Nach dem Wechsel nehmen die sozialen Stressoren ab; Ausgrenzung, Mobbing und Verspottung werden nicht mehr genannt. Im Gegensatz dazu werden die neuen Freundschaften und die erleichternde Selbstverständlichkeit der Hörschädigung von Gleichaltrigen, also auch Betroffenen, erwähnt. Es ist jedoch nicht so, dass der leistungsbezogene Stress in der separativen Beschulung fehlt. Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass diese Beschulung als Leistungs-«Schonraum» erlebt wird. Im Vergleich zum kaum bewältigenden Stress an der Regelschule scheint dieser Stress aber eher Antrieb zu guten Leistungen zu sein.

Fazit

Diese drei Perspektiven, eine allgemeine (Einmalerhebung mit einem standardisierten Stressfragebogen), eine spezifische (ESM-Erhebung im je aktuellen Moment) und eine rückblickende (Interview), zeigen, wie heterogen die Gruppe der Wechsler ist: Es ist nicht davon auszugehen, dass der Hörstatus oder die Persönlichkeit allein den Wechsel erklären können. Beispielsweise beeinflusst die Charakteristik bei Fall A (hohe Werte bezüglich Neurotizismus) zwar das Stressempfinden und die Schwankungen im Alltag, doch scheint diese Disposition beim zweiten Fall B nicht auffällig. Interessant ist auch, dass es in einem hörgeschädigtengerechteren Setting einer Privatschule (kleine Klassen) nicht unbedingt zu weniger Stressoren kommt, auch wenn im aktuellen Moment (Wochenverlauf Fall B) dies nicht sichtbar wird.

In der allgemeinen Stressbefragung zeigt sich nicht klar, dass Wechsler die Schwierigkeiten als nicht bewältigbar bewerten; die Ergebnisse der retrospektiven Sicht jedoch lassen erkennen, dass sich die Betroffenen an die Integrationssituation angepasst hatten, da sie nichts anderes konnten; beide Fälle berichten von hörgeschädigtenspezifischen Stressoren (Hausaufgaben, soziale Probleme) – sie gelangen jedoch erst zu einer neuen Bewertung *nach* dem Wechsel. Sie realisieren erst im Nachhinein, welche Situationen früher als Stressoren zu werten gewesen wären.

Einige Wechsler formulieren sogar, dass sie früher an die Schwerhörigenschule hätten wechseln sollen. Dies wird von Leonhardt (2009) bestätigt, wenn sie zusammenfasst: «Bei nicht gelingender oder unzureichend ablaufender Integration greifen Alternativen zu spät» (S. 40). Dies wird aus der *retrospektiven* Sichtweise deutlich; die Frage

ist, inwiefern es vielleicht möglich ist, mit einer spezifischen Befragung der aktuellen Situationen schon früher herauszufinden, bei welchen Tätigkeiten eine unzureichende Integration stattfindet?

lic. phil. Mireille Audeoud
Hochschule für
Heilpädagogik Zürich
Schaffhauserstrasse 239
5850 Zürich
mireille.audeoud@hfh.ch



lic. phil. Ursula Liechti
Schulische Heilpädagogin
Lehrerin an einer Hörgeschädigten Klasse am Pädagogischen Zentrum HSM Münchenbuchsee
Klosterweg 7
3053 Münchenbuchsee
u.liechti@gmx.ch

**Literatur**

- Audeoud, M. & Wertli, E. (2011). *Nicht anders, aber doch verschieden. Befindensqualität hörgeschädigter Kinder in Schule und Freizeit*. Bern: Edition SZH/CSPS.
- Audeoud, M. & Lienhard, P. (2011). *Veränderung der Befindensqualität Hörgeschädigter vom Kindesalter zum Jugendalter*. (laufendes Forschungsprojekt) Internet: http://www.hfh.ch/projekte_detail-n70-r76-i1566-sD.html [Stand Dezember 2011]
- Bess, H., Dodd-Murphy, J. & Parker, R. (1998). Children with minimal sensorineural hearing loss: Prevalence, educational performance, and functional status. *Ear & Hearing, 19*, 339–354.
- Brunnberg, E., Boström, M. & Berglund, M. (2008). Self-rated mental health, school adjustment, and substance use in hard-of-hearing adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13*, 324–335.

- Camenzind, P. (2009). *Befindlichkeit hörbeeinträchtigter Kinder in der Regelschule. Eine qualitative Studie*. Unveröffentlichte Masterarbeit: Hochschule für Heilpädagogik Zürich.
- Hektner, J.M., Schmidt, J.A. & Csikszentmihalyi, M. (2007). *Experience sampling method: Measuring the quality of everyday life*. Thousand Oaks: Sage.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Liechti, U. (2011). *Stress und Coping. Eine qualitative Untersuchung zu Stress und Coping jugendlicher hörgeschädigter Schüler/innen, die an eine Sonderschule für Schwerhörige wechseln*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit: Philosophische Fakultät der Universität Freiburg.
- Lindner, B. (2009). «Soviel Integration wie möglich – so viel Sondereinrichtungen wie nötig.» Warum wechseln hörgeschädigte Schüler von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förder-schwerpunkt Hören? In A. Leonhardt (Hrsg.), *Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration* (S. 180–217). Stuttgart: Kohlhammer.
- Leonhardt, A. (2009). Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen – aktuelle Befunde der Wissenschaft. In Bundesjugend im DSB e. V. (Hrsg.), *Inklusion/Integration: Netzwerke für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen*. (S. 40–56). Heidelberg: Median Verlag.
- Lohaus, A. et al. (2006). *SSKJ 3–8. Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Penner, L. et al. (1994). Individual differences in intraperson variability in mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 712–721.
- Schallberger, U. (2005). *Kurzskalen zur Erfassung der Positiven Aktivierung, Negativen Aktivierung und Valenz in Experience Sampling Studien (PANAVAKS): Theoretische und methodische Grundlagen, Konstruktvalidität und psychometrische Eigenschaften bei der Beschreibung intra- und interindividueller Unterschiede*. (Forschungsberichte aus dem Projekt: «Qualität des Erlebens in Arbeit und Freizeit», Nr. 6.) Zürich: Fachrichtung Angewandte Psychologie des Psychologischen Instituts der Universität.
- Seiffge-Krenke, I. & Lohaus, A. (2007). *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.

Marco Knecht

Integrative Sonderschulung blinder und sehbehinderter Schülerinnen und Schüler

Zusammenfassung

Mit den neuen «Richtlinien Integrative Sonderschulung IS» des Kantons Zug und der Leistungsvereinbarung 2012–2014 zwischen dem Kanton Zug und dem SONNENBERG, Baar, sind günstige Voraussetzungen für gelingende integrative Sonderschulmassnahmen geschaffen worden. Die neue Leistungsvereinbarung führt endgültig weg vom Versicherungsprinzip, hin zum Individualanspruch aufgrund besonderer Bedürfnisse.

Résumé

Les nouvelles «directives cantonales pour une scolarisation intégrative» ainsi que le contrat de prestations 2012–2014 entre le canton de Zoug et l'école Sonnenberg de Baar, créent des conditions garantissant des mesures favorables à une scolarisation intégrative réussie. Le nouveau contrat de prestations tourne définitivement le dos au principe d'assurance et offre en revanche un droit individualisé en lien avec les besoins particuliers de chaque assuré.

Sonderschulen für Blinde und Sehbehinderte sind interkantonal tätig. Das gilt in der Regel sowohl für ihre separativen wie auch für die integrativen Angebote. Viel hoch spezialisiertes Knowhow, fortlaufende Weiterbildung und hohe Investitionen sind notwendig, um auf der Höhe der Anforderungen zu bleiben. Weil die Zahl der sehbehinderten und blinden Kinder gemessen an der Gesamtpopulation sehr klein ist, muss das Einzugsgebiet der Institutionen eine Mindestgrösse (gemessen in Einwohnern) aufweisen, damit Können und Wissen nicht verloren gehen. Die enge Kooperation unter den spezialisierten Sonderschulen nimmt in diesem Zusammenhang einen zunehmend wichtigeren Platz ein.

Bekanntlich war nicht Vereinheitlichung das Ziel der NFA, sondern die Wiederherstellung der Souveränität der Kantone. Es entstanden in der Folge in allen Kantonen sonderpädagogische Konzepte, viele Gesetze, Verordnungen, Richtlinien, Weisungen, sowie verschiedenste Verfahren

und Finanzierungsmodelle. Für Institutionen wie den SONNENBERG ist deshalb die Interkantonale Vereinbarung für soziale Einrichtungen (IVSE) überlebenswichtig. Sie ermöglicht den beigetretenen Kantonen und den unterstellten Institutionen die gegenseitige Anerkennung und Übernahme von Leistungsvereinbarungen.

Das heilpädagogische Schul- und Beratungszentrum SONNENBERG Baar hat sich im Verlauf der vergangenen fünf Jahre zu einer sonderpädagogischen Institution entwickelt, die zuständig ist für

- sehbehinderte und blinde Kinder und Jugendliche von der Geburt bis zum Ende der ersten beruflichen Eingliederung,
- sehbehinderte und blinde Kinder und Jugendliche mit mehrfachen Behinderungen von 0 bis 20 Jahren,
- Jugendliche mit Behinderungen der Sprache und des Sprechens von der Oberstufe bis zum Ende der ersten beruflichen Eingliederung und