

Ausgabe 2008
16. Jahrgang

dtgs
forum

Jahresschrift des deutschen Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik

**Von 0 bis 12 –
Leben und Lernen in der Kindheit**

14. Jahrestagung in Weinheim

Ausgabe 2008
16. Jahrgang

Impressum:

ISDN:

0946-4646

Herausgeber:

Deutscher Fachverband für
Gehörlosen- und Schwer-
hörigenpädagogik e.V.

V.i.S.d.P.:

Reinhard Riemer

Redaktionsanschrift:

DFGS forum
c/o Prof. K.B. Günther
Humboldt-Uni, Phil Fak IV
RehaWiss
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Einzelverkaufspreis:

EURO 5,-

zzgl. Versandkosten.

Satz und Layout:

Hella Menschel Layout

Druck:

Press Group Slowakei

Eine Gewähr für unverlangt
eingesandte Manuskripte
und Fotos wird nicht über-
nommen. Den Abdruck bzw.
das Kürzen von Leserbriefen
behalten wir uns vor. Na-
mentlich gekennzeichnete
Beiträge geben die Meinung
der Verfasserin oder des Ver-
fassers und nicht unbedingt
die der Redaktion wieder.
Alle Rechte vorbehalten. Ein
Nachdruck darf nur bei vor-
heriger schriftlicher Zustim-
mung der Redaktion erfol-
gen.

Vorwort

(*Manfred Wloka*)

2

forum tagungsberichte

Kognitive Entwicklungsprozesse Hörgeschädigter und ihre mögliche Bedeutung für die pädagogische Arbeit (<i>Manfred Hintermair</i>)	4
Hörschädigung = Sprachentwicklungsstörung?! (<i>Klaus-B. Günther</i>)	16
Sexuelle Gewalt gegen hörgeschädigte Kinder und Jugendliche (<i>Anja Dietzel</i>)	24
Baby-Signing bei gehörlosen und hörenden Kleinkindern (<i>Mechthild Kiegelmann & Klaus-B. Günther</i>)	28
Leben in die Bude – Erlebnispädagogik im Unterricht mit gehörlosen und schwerhörigen Schülern (<i>Jule Hildmann</i>)	42
QUOAI -Das Klötzcheneinmaleins (<i>Claudia Amman</i>)	50
Muttersprachlicher Unterricht und Deutschförderung für hörgeschädigte türkisch-stämmige Schülerinnen und Schüler (<i>Zinet Yilmaz</i>)	52

forum tagung 2008

Tagungsprogramm	58
Anmeldung und Anfahrt	60

forum tagungsberichte abstract

Frühe Dialoge - frühe Bildung (<i>Dr. Sascha Bischoff</i>)	62
Elternarbeit in der Frühförderung unter ressourcenorientierten Gesichtspunkten (<i>Cornelia Tsirigotis</i>)	64

forum verbandsinformationen

Einladung zur Mitgliederversammlung 2008	73
Protokoll der letzten Mitgliederversammlung	74
Auswertung der Mitgliederbefragung	76
Kassenbericht	81
Aufnahmeantrag, Einzugsermächtigung	82

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

in diesem Jahr feiern wir ein kleines Jubiläum, nämlich das Bestehen des DFGS im 15. Jahr. Wer hätte damals in Berlin bei der Gründung unseres Fachverbandes im Februar 1993 gedacht, dass er über einen immerhin beachtlichen Zeitraum bestehen würde. Zwar haben sich unsere Erwartungen hinsichtlich der Mitgliederzahl nicht in dem Maße erfüllt, wie doch viele von uns es gedacht hatten, aber dafür konnten wir eine konstante Zahl an Teilnehmern der Jahrestagungen feststellen. Da wir uns nach wie vor bundesweit orientieren wollen, hatten wir unsere Tagungen immer wieder in die verschiedensten Bundesländer verlegt, auch mit der Absicht, aus der Umgebung der Tagungsorte neue Mitglieder zu gewinnen.

Leider ist dies nur zum Teil gelungen, was wohl auch auf eine mangelnde Aufgeschlossenheit in einigen Einrichtungen unserem Verband gegenüber zurückzuführen sein dürfte.

Immerhin bekamen wir nach nahezu jeder Jahrestagung von den Teilnehmern positive Rückmeldungen, nicht nur bezüglich der wechselnden thematischen und inhaltlichen Gestaltung, sondern auch was die Atmosphäre und die Diskussionskultur betraf. Nicht zuletzt wirkte sich auch die Tatsache positiv aus, als wir dazu übergegangen waren, die Tagungen mit den Vorträgen, den geselligen Abenden und die Übernachtung unter einem Dach durchzuführen. Dies hatte den Zusammenhalt, das gegenseitige Kennenlernen der Teilnehmer begünstigt und den Gedankenaustausch befördert. Aufgrund dieser Erfahrungen wollen wir auch

15. Jahrestagung des DFGS

**Schule
zwischen
Werten,
Normen
und
Grenzen**

Mehr als Wissen:

28./29. November 2008
Haus Hainstein Eisenach

Info und Anmeldung:
Sylvia Wolff - DFGS - Tagung
10117 Berlin - Post-Fach-Nr. 10020
Abteilung Behindertensprachtagung
Unter den Linden 9 10099 Berlin
Email: tagung@dfgs.org
Fax: 030 2093-4529
www.dfgs.org

DEUTSCHER
FACHVERBAND
FÜR
BLINDEN-
UND
SCHWERHÖRIGEN
PÄDAGOGIK e.V. D: Verband für
Erziehung,
Förderung und
Schulwesen
G: Schwerhörigen-
Schulwesen
S: und Erzieher

in Zukunft die Jahrestagungen in dieser Form organisieren. Um aber mehr über die Wünsche der Teilnehmer hinsichtlich der Tagungskosten, des Tagungsablaufes, der inhaltlichen Gestaltung und der Art der Unterbringung zu erfahren, hatten wir eine Fragebogenaktion in Weinheim durchgeführt. Das Ergebnis dieser Befragung finden Sie mit einer kurzen Kommentierung des Vorstandes in der vorliegenden Ausgabe des *dfgs-forums*.

Eines unserer Ziele bestand darin, möglichst viele Hörgeschädigte für die Tagungen zu interessieren und das nicht nur als Teilnehmer, sondern sie auch als Referenten einzubeziehen. Auf vielen Tagungen ist dies auch gelungen, denn unser Anliegen war es immer nicht über Gehörlose und Schwerhörige zu sprechen, sondern mit ihnen die Probleme und Entwicklungen in Bereich Bildung, Erziehung und Rehabilitation zu diskutieren. Eine Selbstverständlichkeit war natürlich im Rahmen der Tagungen der Einsatz von Gebärdensprachdolmetschern. An dieser Stelle sollten die Verdienste des Vorstandes des DFGS nicht verschwiegen werden, deren Mitglieder zum Teil über den gesamten Jubiläumszeitraum an der Organisation der Tagungen mitgearbeitet haben. Es war nicht leicht, jedes Jahr ein allgemein

interessierendes Thema und die dazugehörigen Referenten zu finden, abgesehen von den vertraglichen Risiken, die mit den Tagungsorten immer wieder eingegangen wurden. Dass in diesem Zusammenhang gewisse Ermüdungserscheinungen bei einzelnen auftreten, ist sicher nachvollziehbar. Deshalb ergeht auch immer wieder an die Mitglieder des DFGS die Aufforderung, aktiv in unserem Kreis mitzuarbeiten.

Lassen Sie uns ein wenig das kleine Jubiläum des 15-jährigen Bestehens des DFGS auf der **15. Jahrestagung am 28./29. November 2008 in Eisenach** feiern. Thüringen ist das vierte neue Bundesland, in dem wir eine Tagung ausrichten werden. Kulturell bietet Eisenach als Geburtsstadt von Johann Sebastian Bach im besonderen die Wartburg, zu deren Füßen das **Tagungshotel Hainstein** liegt.

An allen Schulen und Einrichtungen in unserer Republik läuft schon längere Zeit eine Diskussion über zunehmende Gewalt und Werteverfall. Leider hat diese Entwicklung nicht vor den Türen der Hörgeschädigten - Schulen halt gemacht, so dass dieses Thema auch für uns von hoher Relevanz ist. Wir versuchen nun mit dem Thema der diesjährigen Tagung:

„Mehr als Wissen: Schule zwischen Werten, Normen und Grenzen“,

dem Diskussionsbedarf entgegen zu kommen. Wir hoffen, dass Sie unserer Einladung folgen und Ihre Erfahrung in die Auseinandersetzung mit diesem Thema einbringen werden. Wir gehen davon aus, dass genügend Freiräume für Gespräche vorhanden



Manfred Wloka

sein werden, damit diese Tagung auch dieses Mal ein Gewinn für Sie werden könnte. Mit der Tagung wird eine kleine Ausstellung der von Herrn Wolfgang Kleinöder entworfenen Plakaten gezeigt, die auch noch einmal die Vielfalt der 15 Tagungsthemen aufzeigen sollen

und vielleicht bei Ihnen diese oder jene gute Erinnerung an Tagungen wecken, an denen Sie teilgenommen hatten.

Falls Sie die Absicht haben, an unserer Jahrestagung in Eisenach teilzunehmen, haben wir wegen der vertraglich eingegangenen Verpflichtungen gegenüber dem Hotel die Bitte, sich rechtzeitig bei gleichzeitiger Überweisung des Tagungsbeitrages anzumelden. Wie immer wünschen wir uns aufgeschlossene und interessierte Teilnehmerinnen und Teilnehmer, damit wir die Tagung gemeinsam erfolgreich gestalten können.

In diesem Sinne heiße ich Sie in Eisenach herzlich willkommen.

Ihr
Manfred Wloka

Kognitive Entwicklungsprozesse Hörgeschädigter und ihre mögliche Bedeutung für die pädagogische Arbeit

Manfred Hintermair

Zu Beginn soll kurz geklärt werden, was der folgende Beitrag zum Ziel hat und was nicht:

Kein Forschungsüberblick:

Der Beitrag möchte und kann keinen umfassenden Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu Fragen der kognitiven Entwicklung hörgeschädigter Menschen geben. Dazu ist die Thematik zu komplex und umfassend. Wer sich dafür interessiert, kann hierfür u.a. Rückgriff nehmen auf einen Beitrag von Hintermair und Marschark (2008), in dem komprimiert hierauf eingegangen wird, oder noch sehr viel tiefergehender und differenzierter auf einen (allerdings englischsprachigen) Sammelband von Marschark und Hauser (2008).

Kein Diskurs über Sprache und Denken:

Der Beitrag möchte auch keinen Abriss geben über grundsätzliche Positionen zum Zusammenhang von Sprache und Denken (vgl. Marschark, Siple, Lillo-Martin, Campbell & Everhart, 1997), ein Thema, das die Wissenschaft schon lange und immer wieder bewegt hat und im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik vor allem durch die Kontroverse (die bei genauerer Betrachtung so kontrovers dann auch gar nicht war) zwischen Jean Piaget und Lew Wygotsky zum Tragen kam.

Wenn wir als zentrales Anliegen der kognitiven Entwicklung von (hörgeschädigten) Kindern die Aneignung von Wissen und Zusammenhängen über die uns umgebende Welt sowie die Erlangung von Problemlö-

sungsstrategien im Umgang mit dieser Welt und ihren Anforderungen verstehen, dann wird die Frage, ob man „zum Denken Sprache braucht oder nicht“, schnell zu einer sehr akademischen Frage:

Wir können sicherlich ohne Sprache durch unser von Geburt an permanentes Tätigsein in und mit unserer Umwelt kognitive Strukturen, Konzepte etc. entwickeln (vgl. dazu die Forschung von Piaget), aber für gewöhnlich benutzen Menschen eine Sprache, um sich Wissen anzueignen und dieses zu erweitern, da dadurch der Transport und die Ausdifferenzierung kognitiver Strukturen, von Wissen und Zusammenhängen immens beschleunigt wird.

Grimm und Weinert (2002) betonen das interdependente Verhältnis von Denken und Sprache in Bezug auf den Spracherwerb, wenn sie festhalten, dass die Beziehung zwischen kognitiven Strukturen und lexikalischen Repräsentationen sehr viel komplexer ist als das bloße Daraufsetzen eines Worts auf ein vorsprachlich vollständig konstruiertes Konstrukt: „Natürlich erwirbt das Kind schon Unterscheidungen zwischen Ereignissen und Objekten, bevor es die sprachlichen Bezeichnungen kennt. Aber das Auffassen einer Bezeichnung im syntaktischen Kontext kann umgekehrt auch dazu führen, dass eine konzeptuelle Unterscheidung erstmals oder differenzierter als zuvor gemacht wird. Zwischen der Sprache und der Kognition, so lässt sich verallgemeinernd schließen, besteht keine unilaterale, sondern eine reziproke Beziehung“ (S. 527f.).

Um was soll es dann gehen?

Es soll aufgezeigt werden, welche Bedeutung basale kognitive Prozesse wie Wahrnehmung, Verarbeitung, Merkfähigkeit, Speicherung, Abrufen gespeicherten Wissens etc. im Kontext von Hörschädigung bekommen. Es ist somit Ziel, zu sensibilisieren, was kognitive Entwicklung eigentlich bedeutet und welcher besonderer Stellenwert ihr im Bereich der Erziehung hörgeschädigter Kinder zukommt – wie wir sehen werden bislang noch viel zu wenig.

Was verstehen wir unter kognitiven Prozessen?

Warum dies vor allem in Deutschland bislang noch nicht in ausreichendem Ausmaß geschehen ist, mag daran liegen, dass wir das Thema „Hörschädigung“ sehr lange (zu lange?) aus der Perspektive des Methodenstreits betrachtet und diskutiert haben und sich entsprechend hierzulande keine so recht sichtbare Forschungslandschaft für Fragen der kognitiven Entwicklung entfalten konnte (es gibt einige wenige Untersuchungen auch hier, aber es sind vereinzelte, verstreute Aktivitäten und keine systematischen Forschungsprogramme).

Nichtsdestotrotz wurden in der Hörgeschädigtenpädagogik immer schon eifrig Entwicklungsmaßnahmen und Fördervorschläge auf den Weg gebracht, ohne dass zuviel darüber nachgedacht wurde, auf welcher Basis diese Maßnahmen getätigt werden.

Detterman & Thompson (1997) haben in diesem Zusammenhang in einem Artikel mit dem bezeichnenden Titel „What is so special about special education?“ festgehalten, dass



Manfred Hintermair

“...lack of understanding of the cognitive skills underlying educational interventions is the fundamental problem in the development of special education” (Detterman & Thompson, 1997, S. 1983). Sie wollen damit zum Ausdruck bringen, dass (Sonder-)Pädagogik häufig spezifische Maßnahmen für ihr jeweiliges Klientel auf den Weg bringt, ohne genau zu wissen, inwieweit diese Maßnahmen abgestimmt sind mit den individuellen Besonderheiten und Voraussetzungen der Betroffenen, für die diese Maßnahmen entwickelt wurden.

So betonen die Autoren, dass der festgestellte Intelligenzquotient (IQ) dafür nicht ausreicht, da sich in diesem globalen Maß eine Vielzahl von Kompetenzen zu einem Wert verdichten, der auf jeden Fall für ein vertieftes Verständnis kindlicher Entwicklungsprozesse nicht ausreicht. Hier spielt mit hinein, dass sehr viele den Begriff „Kognition“ mit „Intelligenz“ identisch sehen und so häufig kognitive Entwicklung und kognitives Handeln mit Intelligenz gleichgesetzt wird.

Kognitive Entwicklungsprozesse Hörgeschädigter
*Bottom-up- und Top-down-Prozesse
als entwicklungspsychologischer Motor*

Die folgende Definition von kognitiver Entwicklung zeigt auf, dass dies zu kurz gedacht ist: „Bei kognitiver Entwicklung geht es um die Entwicklung geistiger Fähigkeiten des Menschen. Sie gründen sich auf Prozesse des Aufmerkens, Abstrahierens, Problemlösens, Lernens, Speicherns und Erinnerns, Sprechens, Denkens. Oder in einen aktuellen Ausdruck zusammengefasst: Es geht um die Entwicklung des Menschen als eines informationsverarbeitenden Systems und der

darin verfügbaren Prozesse“ (Huber & Mandl, 1979, S. 53). Wir sehen daran, dass eine Vielzahl von Prozesskomponenten mit „hineinspielen“, wenn es darum geht, sprachliche, schulische oder sozial-emotionale Verhaltensmuster von (hörgeschädigten) Kindern vertieft zu verstehen.

Bottom-up- und Top-down-Prozesse als entwicklungspsychologischer Motor

Zunächst ist festzuhalten, dass Sprache, Kognition und Lernen in einer intensiven wechselseitigen Beziehung zueinander stehen und sich gegenseitig verstärken. Jeder Mensch steht vom ersten Tag seines Leben in Beziehung zu (s)einem unmittelbaren Umfeld und macht Erfahrungen in diesem

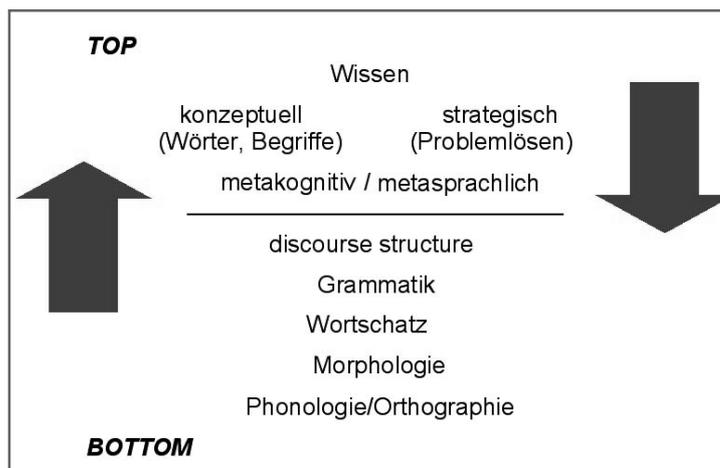


Abb. 1: Bottom-up- und Top-down-Prozesse in ihrer Bedeutung zur Bewältigung von Alltagsanforderungen (nach M. Marschark, Powerpointpräsentation auf dem 7. European Congress on Mental Health and Deafness in Haarlem/Niederlande vom 12.-15.9.2007)

Umfeld. Diese Erfahrungen werden abgespeichert im menschlichen Gehirn und sie werden nicht isoliert abgespeichert, sondern es entsteht ein komplexes Netz an Erfahrungsmustern, auf das fortlaufend Rückgriff genommen wird und das auch fortlaufend darüber mitbestimmt, wie wir neue Erfahrungen bewerten und verwerten. Man kann diesen fortlaufenden Austausch und Abgleich von neuen Erfahrungen und bereits vorhandenem Wissen auch mit den Begriffen Bottom-up- und Top-down-Prozessen beschreiben.

Laut Lexikon werden mit Bottom-up- und Top-down-Prozessen „zwei komplementäre Herangehensweisen an Problemstellungen bezeichnet, die entweder von allgemeinen Ansätzen auf spezielle Lösungen kommen (top down) oder umgekehrt (<http://>

Manfred Hintermair



de.wikipedia.org/wiki/Top-down_und_Bottom-up).

Die elementare Qualität der Erfahrungen auf der Bottom-Ebene spielt also eine bedeutende Rolle, was auf der Top-Ebene ankommt und dort verarbeitet wird und umgekehrt spielt das, was auf der Top-Ebene vorgehalten wird, eine entscheidende Rolle, wie neuen Erfahrungen begegnet wird. Abbildung 1 zeigt diese fortlaufende Aufeinanderbezogenheit von elementaren Prozessen und übergeordneten (in der Biographie erworbenen) Erfahrungen, Begriffen, Konzepten, Zusammenhängen etc..

Um dieses Phänomen in seiner Relevanz noch genauer verstehbar zu machen, zwei Beispiele aus alltäglichen Lebenszusammenhängen:

Beispiel 1 (Lesen):

In einer Ausgabe der beliebten deutschen Ratesendung „Wer wird Millionär“ wurde sinngemäß folgende Frage gestellt: „Was braucht ein Mehrkampfsportler ganz dringend?“. Als Antwortalternativen wurden angeboten: Meersburg, Lindau, Konstanz, Friedrichshafen.

Um diese Aufgabe zu lösen, braucht es – wenn man sie lesend bewältigen will – natürlich grundlegende Schriftsprachkompetenzen wie phonemische, graphemische oder syntaktische Repräsentationen, es braucht einen Wortschatz etc.; im richtigen Quiz kann man sie auch rein hörend angehen, auch hier gehört diese Frage zu den einfacheren Problemen.

Insgesamt handelt es sich hier also sicherlich um keine anspruchsvolle Fragestellung, was die Bottom-up-Prozesse angeht (wenn

man nicht Probleme im Lesen oder beim Hören hat).

Die Lösung der Aufgabe hingegen kann nur durch Rückgriff auf Top-down-Prozesse gefunden werden, die hierzu notwendig sind (und die in ihrer Qualität abhängig sind von vielen früheren guten und differenzierten Bottom-up-Erfahrungen): Man muss zunächst eine Vorstellung des Wortes „Mehrkampfsportler“ haben und die hat man noch nicht, wenn man das Wort fehlerfrei lesen oder akustisch verstehen kann: Man muss also wissen, was in dieser Sportart alles passiert und was verlangt wird.

Als Zweites muss man wissen, dass die zur Auswahl stehenden vier Antworten alle Städte sind und zwar Städte am Bodensee.

Als Drittes muss dann die Verbindung zur Frage hergestellt werden, mithin also festgestellt werden, dass Frage und Antworten eigentlich nicht richtig zusammenpassen können.

Da man sich aber in einem Quiz mit Ernstcharakter befindet, muss man als nächstes schließen, dass irgendein Zusammenhang bestehen muss und muss somit in einem weiteren Schritt prüfen, ob denn eine der Antworten auch noch etwas anderes als eine deutsche Stadt am Bodensee bedeuten kann. Hierzu müssen Frage und Antwort auf einer Metaebene verknüpft werden, um auf die richtige Antwort „Konstanz“ zu kommen.

Beispiel 2 (Kommunikation):

Wenn man sich in einem anderen Land mit einer anderen Sprache aufhält und diese Sprache nicht fließend, sondern nur relativ rudimentär beherrscht, kommt man sehr

Kognitive Entwicklungsprozesse Hörgeschädigter
*Bottom-up- und Top-down-Prozesse
unter der Bedingung „Hörschädigung“*

schnell immer wieder in Situationen, in denen man angesprochen wird und in Verlegenheit kommt und dabei dann häufig unangemessene Reaktionen zeigt. Warum?

Wer eine fremde Sprache nicht beherrscht, ist bei der Sprachwahrnehmung meist zu sehr auf Bottom-up-basierte Prozesse fixiert und hat dadurch vorübergehend reduzierten Zugriff auf sein mentales Wissens-, Begriffs- und Zusammenhangslexikon, der ihm helfen würde, die kommunikativen Intentionen des zu ihm Gesprochenen richtig in seiner Ganzheit zu verstehen und zu beantworten. So kann das angestrengte Bemühen, aus einem Satz zumindest einzelne Elemente herauszufiltern, dazu führen, dass man das Ganze nicht begreift. So dreht man sich vielleicht „Verständnis heuchelnd“ von seinem Gesprächspartner ab und stellt dann fest: „Huch, das war ja eine Frage!“.

Bottom-up- und Top-down-Prozesse unter der Bedingung „Hörschädigung“

Was hat das alles mit Hörschädigung zu tun? Wenn man sich hierzu wiederum Alltagssituationen von Kindern in Familien vorstellt (z.B. beim Essen, beim Spielen, beim Fernsehen etc.), dann ist sicherlich „Sprache“ derjenige Aspekt, der zur Erklärung der Unterschiedlichkeit als Erstes ins Feld geführt wird. Wenn eine Sprache als verlässliche Form der alltäglichen Kommunikation nicht zur Verfügung steht, dann ist die interaktive Welterschließung (Prillwitz, 1995) gefährdet. Wir können leider kleine Kinder dazu nicht befragen, sie können auch noch nicht einschätzen, was Ihnen möglicherweise alles entgeht. Diese Erfahrung des

mehr oder minder deutlich Ausgeschlossen-seins wächst erst mit den Jahren und lässt sich dann immer deutlicher von den Betroffenen zur Sprache bringen. Wer einen Blick in autobiographische Texte Betroffener wirft, findet hierzu reichhaltig Anschauungsmaterial! Die Reaktion darauf ist zumeist, dass man über die emotionalen und sozialen Konsequenzen dieser fraktionierten – also bruchstückhaften – Welterfahrung bestürzt ist. Mindestens genauso bedeutsam, wenn nicht sogar langfristig gesehen schwerwiegender sind jedoch die kognitiven Folgen, die sich daraus ergeben. Ein zentraler empirischer Befund aus Vergleichsstudien bei hörenden und hörgeschädigten Menschen ist, dass hörgeschädigte Menschen im Schnitt über weniger Wissen verfügen, und das gilt auch für Hörgeschädigte, die ein Zertifikat haben, das den Hochschulzugang ermöglicht.

Es kommen aber zwei Erschwernisse hinzu, welche die Situation bei Menschen mit einer Hörschädigung noch entscheidend verschärfen und vor allem die kognitiven Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse beeinflussen und auch in gewisser Weise erklären, warum der Wissensstand dieser Zielgruppe geringer ist:

- Da ist zum einen das Phänomen des „*beiläufigen Lernens*“: Damit ist gemeint, dass unser Wissen über die Welt nicht ausschließlich durch Input zustande kommt, den andere Menschen uns in gezielter Zuwendung geben oder den wir uns selbst geben durch Informationerschließung, sondern dass wir vieles durch „Nebenher-Kommunikation und Information“ erwerben: Wir sitzen in der U-Bahn und bekommen (was uns ab und

Manfred Hintermair



zu auch gewaltig nervt) die Gespräche über Gott und die Welt unserer Mitfahrer mit, wir sitzen zu Tisch und bekommen den Streit der Kinder im Kinderzimmer mit, gleichzeitig läuft der Radio oder Fernsehapparat und wir bekommen die neuesten Informationen zu einem Thema, das zuvor gerade am Tisch angesprochen wurde usw..

Was dadurch tagtäglich passiert, ist in seiner Bedeutung für Lernprozesse nicht hoch genug einzuschätzen. Durch dieses beiläufige Lernen vernetzt und vertieft, verschärft und differenziert sich unser Wissen fortlaufend. Für hörgeschädigte Menschen ist dieses beiläufige Lernen häufig sehr erschwert.

- Aber auch wenn Menschen (wie die Eltern, Pädagogen etc.) sich dem hörgeschädigten Kind direkt und gezielt zuwenden, ist das in aller Regel etwas anders als wenn das Gleiche mit gut hörenden Kindern geschieht.

Das Phänomen der „geteilten Aufmerksamkeit“ beschreibt den Umstand, dass in der Kommunikation mit dem hörgeschädigten Kind in der Regel nicht gleichzeitig das Kind sich einem Gegenstand zuwenden kann und gleichzeitig über diesen Gegenstand gesprochen werden kann.

Beim gut hörenden Kind ist das kein Problem: Die Mutter sitzt neben oder hinter dem Kind, sie kann sogar in der Küche stehen und ihr Kind im Wohnzimmer beim Spielen beobachten und gleichzeitig das Spiel ihres Kindes kommentieren. So erfährt das Kind sein eigenes Tun stets kontingent begleitet durch

kommunikative Kommentierung. Der Lerneffekt ist nicht zu überschätzen. Es ist aus Forschungsergebnissen bekannt, das bei hörgeschädigten Kindern erwachsene Bezugspersonen sehr häufig anfangen, mit den Kindern zu kommunizieren, obwohl die Kinder dafür (noch) nicht „empfangsbereit“ sind. So passiert eben gehäuft eine Dyssynchronisation von Handeln und begleitender Kommentierung, was Effekte für den Lernzuwachs der Kinder haben kann.

Die zentrale Botschaft aus diesen beschriebenen Phänomenen lässt sich mit einem Wort als das Grundproblem der Welterfahrung von hörgeschädigten Menschen zusammenfassen: **Access!** Access bedeutet Zugang zur Welt (vgl. im Folgenden Hintermair, 2007, S. 59)!

Marschark (2000) spricht entsprechend von der Notwendigkeit eines „early access to language, to social interactions and to experiential diversity“ (S. 279ff.), also die Sicherstellung eines frühen Zugangs zu Sprache, zu sozialen Interaktionen und zur Ermöglichung von Erfahrungsvielfalt. Diese Aspekte sind miteinander verknüpft, der Zugang zu Sprache (in welcher sprachlichen Modalität auch immer) ist jedoch der entscheidende dafür, dass auch die anderen beiden Aspekte umfänglich realisiert werden können.

Wir wissen aus Studien mit hörenden Kindern (Hart & Risley, 1995), dass das, was Eltern mit ihren Kindern innerhalb der ersten drei Lebensjahre sprechen und tun, großen Einfluss darauf hat, wie sich die Sprache der Kinder in höherem Alter entwickelt. Es zeigte sich, dass diese Erfahrungen der

ersten drei Jahre signifikant die Ergebnisse in Lese- und Wortschatztests beeinflussten, wenn die Kinder in der Grundschule waren. Es zeigte sich auch, dass 86 – 98 % der Wörter, die diese Kinder in ihrem Wortschatz hatten, Wörter waren, die sich auch im Wortschatz ihrer Eltern wiederfanden. Die frühe sprachliche Erfahrung ist somit von entscheidender Bedeutung für viele spätere Entwicklungsprozesse.

Das Beispiel „Metakognitive Prozesse beim Lesen“

Die Auswirkung dieser Situation zeigt sich in vielen Bereichen der kognitiven Entwicklung (z.B. visuelle Wahrnehmung, Kurzzeitgedächtnis, Langzeitgedächtnis und Wissensorganisation, Lernstile, metakognitive Prozesse, Wissensaneignung via Lautsprache, Gebärdensprache, sprachunterstützende Gebärdensysteme etc.) zu denen mittlerweile international eine Fülle von Studien verfügbar ist (vgl. dazu Hintermair & Marschark, 2008; Marschark & Hauser, 2008).

An dieser Stelle soll dies exemplarisch für die Anwendung metakognitiver Prozesse beim Lesen kurz dargestellt werden: Unter Metakognition versteht man die Auseinandersetzung mit den eigenen kognitiven Prozessen, es ist sozusagen das Wissen über das eigene Wissen (und die Anwendung dieses Wissens).

Betrachtet man sich die wesentlichen Ergebnisse verschiedener hierzu durchgeführter Studien, dann kann man zunächst auf Seiten der hörgeschädigten Schüler zusammenfassend feststellen (vgl. Strassman, 1997):

- Hörgeschädigte Kinder zeigen bzgl. der eigenen Lesekompetenz eine schlechtere Selbsteinschätzung als hörende Schüler, d.h. sie schätzen sich häufig besser oder schlechter ein als dies durch Lesetests indiziert ist.
- Das mag daran liegen, dass hörgeschädigte Kinder beim Lesen offensichtlich mehr „skill-oriented“ und eher passive Teilnehmer sind als hörende Kinder, d.h. sie konzentrieren sich beim Lesen z.B. vor allem darauf, richtig (vorzu)lesen und leiten aus dieser Fähigkeit möglicherweise ihre Selbsteinschätzung ab.
- Hörgeschädigte Kinder zeigen beim Lesen ein geringeres Wissen über die Strategien, die man braucht, um den genauen Inhalt eines Textes zu ergründen oder um zu wissen, was zu tun ist, wenn man an einer Textstelle „hängen bleibt“ („feeling-of-knowing“).
- Hörgeschädigte Kinder haben häufiger eine sog. „school-related“ Vorstellung über Lesen. Was damit gemeint ist, kann an der Aussage eines (amerikanischen Highschool-Studenten) deutlich gemacht werden: Auf die Frage, ob er (viel) lesen würde, antwortete er, dass er in diesem Semester nicht lesen würde, weil er keinen entsprechenden Kurs belegt habe. Lesen wird also nicht unbedingt als wesentliches und ständiges Mittel des Wissenserwerbs gesehen, sondern als (notwendiger) Teil des schulischen Curriculums, das zu absolvieren ist.

Manfred Hintermair



Schaut man nun die andere Seite der Medaille an, nämlich wie hörgeschädigte Schüler das Lesen lernen, dann zeigt sich knapp zusammengefasst Folgendes (vgl. Strassman, 1997):

- Die Lesegewohnheiten und Lesevorstellungen hörgeschädigter Leser spiegeln sehr häufig die Leselernprozesse wieder, die sie erfahren haben.
- Das heißt, dass die Konzentration im Unterricht auf dem Erlernen der „basic skills“ des Lesens liegt und eine eher geringe aktive Partizipation der Lernenden am Prozess des Lesenlernens festzustellen ist.
- Hörgeschädigte Leser wollen/können anspruchsvollere Texte lesen, bekommen sie im Unterricht offensichtlich aber nicht.
- Um sog. „independent strategies“ zu erwerben (also zu lernen, wie ich an Texte herangehe, was ich tun kann, wenn ich hängen bleibe etc.), benötigen hörgeschädigte Schüler aber komplexere Texte als die, die sie offensichtlich im Schnitt bekommen. Nur an komplexeren Texten lassen sich komplexere Strategien entwickeln.
- Insgesamt ist bei hörgeschädigten Lesern wenig Vorstellung vorhanden, was Lesen bedeutet. Bestimmte Techniken können angewendet werden, ohne dass diese Techniken in einen Gesamtkontext integriert und entsprechend genutzt werden können.

It's not a deficit, but it's a difference!

Es ist an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass dieses Problem des „Access“ nicht aus einer defizitären Position verstanden und diskutiert werden darf. Es hat also nichts damit zu tun, dass hörgeschädigte Menschen bestimmte Dinge nicht könnten oder aufgrund der Hörschädigung schlechter könnten als Hörende, sondern dass hörgeschädigte Menschen aufgrund ihrer Hörschädigung die Welt anders wahrnehmen und es Aufgabe von Pädagogik wie Gesellschaft ist, diesen Besonderheiten angemessen zu begegnen.

Dazu braucht es fundamentales Wissen über die kognitiven Prozesse hörgeschädigter Menschen und die Fähigkeit (vor allem) der Fachleute, sich auf diese veränderten Prozesse angemessen einzustellen. Erste Ergebnisse von Studien von Marschark, Sapere, Convertino und Pelz (zur Veröffentlichung eingereicht) enthalten Hinweise dahingehend, dass „skilled teachers“ (das waren erfahrene, z.T. mit Preisen belobigte Lehrer) offensichtlich wissen, worauf es ankommt. Es wird Aufgabe zukünftiger Forschungen sein, im Detail herauszufinden, was diese Lehrer konkret mit ihren Schülern im Unterricht tun. Motto könnte also sein, was Marschark auf der Basis vieler vorliegender Befunde zur Entwicklung hörgeschädigter Kinder immer für den Stellenwert jedes einzelnen Befundes betont:

It's not a deficit, but it's a difference!

Und es gilt, diese Unterschiedlichkeiten wahrzunehmen und nicht – im Sinne einer falschen „Gleichmacherei“ – so zu tun, als gäbe es keine. Es geht nicht um Gleichheit, sondern um wechselseitigen „Anerkennung von Verschiedenheit“, einer sozialen Verbin-

derung über individuelle Unterschiede hinweg, in der Toleranz auf einer Gleich-Gül-

tigkeit von individuellen Lebensmodellen beruht“ (Kraus & Mitzscherlich, 1997, S. 166f.).

Was deuten sich für Konsequenzen am hörgeschädigtenpädagogischen Horizont an?

Wie wir gesehen haben, ist unser verfügbares Wissen über die Entwicklung hörgeschädigter Kinder wie ein Puzzle, zu dem längst nicht alle Mosaiksteine gefunden sind. Dennoch lassen sich erste Konsequenzen aus dem bisher Gesagten relativ prägnant bündeln zu kompakten Anforderungspaketen an alle, die mit hörgeschädigten Menschen zusammen leben oder zusammen arbeiten. Gleichwohl ist jedes dieser Pakete für sich betrachtet eine eigene große Herausforderung an die Hörgeschädigtenpädagogik.

- Der entscheidende Motor für kognitive Entwicklung ist Sprache, Sprache, Sprache – und nochmals Sprache! Sprache ist der Dreh- und Angelpunkt jeglicher Entwicklung, unabhängig von der Modalität, in der diese Sprache realisiert wird! Entsprechend erwächst daraus die Aufgabe, hörgeschädigten Kindern so früh wie möglich sprachliche Mittel verfügbar zu machen zur Erschließung der Welt.
- Hörgeschädigte Kinder müssen zu aktiven Problemlösern werden! Problemsituationen (im Sinne von Anforderungssituationen) dürfen nicht gemieden, umgangen oder für die Kinder gelöst werden, sondern vielmehr müssen verstärkt reale Lebenssituationen aufgesucht und interaktiv und kognitiv durchdrungen

werden. Untersuchungen, was gute Problemlöser auszeichnet (vgl. Funke, 2007, S. 62), zeigen Fähigkeiten auf, die häufig bei hörgeschädigten Kindern vermisst werden: Gute Problemlöser legen eher Wert auf Genauigkeit als auf Geschwindigkeit; sie nehmen sich Zeit für die Informationssuche und das Problemverständnis („Was ist das eigentliche Problem?“), sie überwachen ihren eigenen Problemlösungsprozess und überprüfen die Wirksamkeit der eingesetzten Methoden, sie sind flexibel, betrachten ein Problem aus verschiedenen Perspektiven und halten sich verschiedene Handlungsoptionen offen und schließlich, sie nutzen Wissen und Erfahrungen aus anderen Bereichen.

- Eng mit der Fähigkeit des Problemlösens verknüpft ist die Aufforderung: Hörgeschädigte Kinder brauchen die Chance zum kreativen Denken! Alle Kinder bringen eine ganz eigene Neugierde mit, sich mit Dingen ihrer Umwelt zu beschäftigen. Die Erwachsenen sollten Raum für kreative Eigenprozesse schaffen. Das bedeutet, dass die Erwachsenen die wichtigsten Weichensteller und Impulsgeber für solche Prozesse sind.
- Schließlich gilt es mit allen verfügbaren Mitteln: Lesekompetenz hörgeschädigter

Manfred Hintermair



Kinder fördern! Lesekompetenz ist der zentrale Schlüssel zur Weltaneignung! Unsere moderne Gesellschaft ist eine Wissensgesellschaft und ohne ausreichende Lesekompetenz bleiben für hörgeschädigte Schüler große Bereiche dieses Wissens unerschlossen. Auf diesem Weg der Lesekompetenzförderung geht es vor allem darum, dass hörgeschädigte Schüler in der Schule das Lesen wirklich lernen (und nicht nur lernen, Texte fehlerfrei zu reproduzieren), dass die Lehrkräfte versuchen, wo immer möglich, das Textniveau und die Attraktivität der zu lesenden Texte zu steigern und schließlich den Schülern metakognitive Strategien zu vermitteln, die ihnen helfen, Texte für sich sinnvoll werden zu lassen.

Was die Zukunft bringt (bzw. bringen kann)

Wenn der möglichst barrierefreie Zugang zur Welt („Access“) so entscheidend ist, um sich die Welt differenziert aneignen zu können und um damit kognitive Prozesse hörgeschädigter Kinder positiv befördern zu können, dann steht mit dem universellen Neugeborenen-Hör-Screening (NHS) eine Möglichkeit zur Verfügung, die diesbezüglich Vieles verspricht. Was davon gehalten werden kann, hängt von den Anbietern (Medizinern, Pädagogen) und Nutzern (Eltern) des NHS entscheidend ab. Es sind im wesentlichen drei Dinge, die aus einer sozialisations-theoretischen Perspektive von wesentlicher Bedeutung sind, die hier abschließend nur ganz kurz skizziert werden sollen, da sie andernorts bereits ausführlich dargestellt worden sind (vgl. Hintermair 2007, 2008 a, b):

- Frühes Entdecken einer Hörschädigung ermöglicht nicht nur, sondern erfordert auch zwingend die Berücksichtigung des Wissens um Prozesse des ersten Lebensjahres für die Zusammenarbeit mit Familien, deren Kinder so früh entdeckt werden konnten. Die Entwicklungspsychologie des 1. Lebensjahres wird zur Messlatte und Herausforderung für die Fachkräfte. Konzepte wie Bindungstheorie, frühe Interaktionen und was wir dazu alles bei hörgeschädigten Kindern wissen, werden zur Pflichtlektüre und das Einüben in die Beobachtung und Bewertung früher Interaktionen zentral.
- Das Wissen um Theorien der frühen Jahre allein reicht nicht aus, wir brauchen auch diagnostische Mittel, um Prozesse dieser frühen Zeit und ihre Qualität angemessen erfassen und einschätzen zu können. Es steht als neues zentrales Aufgabenfeld Beziehungsdiagnostik an neben allgemeiner entwicklungspsychologischer Diagnostik und audilogischer Diagnostik!
- Schließlich – und das ist in jeder Hinsicht Zukunftsmusik, aber wichtige! – müssen wir versuchen, diese frühe Erfassung zu nutzen, um herauszufinden, auf welchem Wege die einzelnen Kinder am besten in die Welt der Sprache kommen und sich so ihre Zukunft in sprachlicher, emotionaler, sozialer und kognitiver Hinsicht erschließen können. Ich wiederhole deshalb gerne eine früher getroffene Aussage hierzu: „Es wäre ein wesentlicher Fortschritt für die Hörgeschädigtenpädagogik, vor allem aber für die Kinder

und ihre Eltern, sehr früh schon gesicherte diagnostische Informationen verfügbar zu haben, unter welchen Voraussetzungen mit welchen Angeboten sich welche Kinder auf die für sie beste Weise entwickeln können“ (Hintermair, 2007, S. 59).

Das – wie wir gesehen haben – so wichtige fließende Ineinandergreifen von Bottom-up- und Top-down-Prozessen in der Erschließung der Welt könnte durch das Neugeborenen-Hör-Screening – wenn es entwicklungs- und kognitionspsychologisch richtig verortet wird – in einem für die Entwicklung hörgeschädigter Kinder beträchtlichem Ausmaß optimiert werden und so die Anreicherung von Wissen und der flexible Zugriff auf dieses Wissen positiv beeinflusst werden.

-
- Literatur:** Detterman, D.K. & Thompson, L.A. (1997). What is so special about special education? *American Psychologist*, 52, 1082-1090.
- Funke, J. (2007). Problemlösen: Wenn alles nur so einfach wäre!. *Psychologie Heute*, 34, 11, 60-64.
- Grimm, H. & Weinert, S. (2002⁵). Sprachentwicklung. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 517-550). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hart, T.R. & Risley, B. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hintermair, M. (2007). Welche diagnostischen Herausforderungen auf die Hörgeschädigtenpädagogik durch das Neugeborenen-Hör-Screening (NHS) zukommen – Es geht mehr als um frühes Hören! *Hörgeschädigte Kinder – Erwachsene Hörgeschädigte*, 44, 53-60.
- Hintermair, M. (2008a). Neugeborenen-Hör-Screening (NHS) und Behinderungsverarbeitung von Eltern früh erfasster Kinder. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59, 183-189.
- Hintermair, M. (2008b). Ethische Fragen der Sonderpädagogik: Diskursarena Hörschädigung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 77, 110-122.

Verfasser:

Prof. Dr.

Manfred Hintermair,

Dipl.-Psych.

Pädagogische Hochschule

Heidelberg

Institut für Sonder-

pädagogik

Keplerstraße 87

D-69120 Heidelberg

E-mail: hintermair@ph-heidelberg.de

Hintermair, M. & Marschark, M. (2008). Kognitive Entwicklung gehörloser Kinder – Was die Forschung für die Praxis anbietet. *Das Zeichen*, 79(in Druck).

Huber, G.L. & Mandl, H. (1979). Kognitive Entwicklung. In: D.H. Rost (Hg.), *Entwicklungspsychologie für die Grundschule* (S. 53-81). Bad Heilbrunn: Klinkhard.

Kraus, W. & Mitzscherlich, B. (1997). Abschied vom Großprojekt. Normative Grundlagen der empirischen Identitätsforschung in der Tradition von James A. Marcia und die Notwendigkeit ihrer Reformulierung. In: H. Keupp, & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute* (S. 149-173). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Marschark, M. (2000). Education and development of deaf children – or is it development and education? In: P.E. Spencer, C.J. Erting & M. Marschark (Eds.), *The deafchild in the family and at school* (pp. 275-291). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Marschark, M., Siple, P., Lillo-Martin, D., Campbell, R. & Everhart, V.S. (1997). *Relations of language and thought. The view from sign language and deaf children*. New York, Oxford: Oxford University Press.

Marschark, M. & Hauser, P. (Eds.) *Deaf cognition: Foundations and outcomes*. New York: Oxford University Press.

Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C. & Pelz, J. (submitted). Optimizing classroom learning by deaf students.

Prillwitz, S. (1995). Gebärdensprache in Erziehung und Bildung Gehörloser – Versuch einer Standortbestimmung. *Das Zeichen*, 32, 166-169.

Strassman, B. (1997). Metacognition and reading in children who are deaf: A review of the research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 140-149.

Internet: http://de.wikipedia.org/wiki/Top-down_und_Bottom-up
[25.11.2007]

Hörschädigung = Sprachentwicklungsstörung?!

Klaus-B. Günther

1. Einführung

Traditionell ging und geht die Hörgeschädigtenpädagogik davon aus, dass eine gelingende Verbalsprachentwicklung allein durch eine richtig angewandte – bis in die siebziger Jahre orale, später in Verbindung mit frühzeitig-optimaler Diagnose und Versorgung mit Hochleistungshörgeräten bzw. Cochlea-Implantat (CI) aurale – Fördermethode gesichert wird. D. h., dass Sprachentwicklungsprobleme hörgeschädigter Kinder aus Methodenfehlern der Hörgeschädigtenpädagogen resultieren, obwohl Luchsinger & Arnold schon 1970 von audiogener Sprachentwicklungsstörung sprechen. Allerdings gibt es hierzulande - ausgelöst durch die hohe Zahl von CI-Problemkindern eine neue Diskussion um spezifische vs. audiotypische Sprachentwicklungsstörungen, auf die wir uns im folgenden beziehen werden.

2. Empirische Daten zum Spracherwerb Hörgeschädigter

2.1 Schriftspracherwerb

Vorwiegend durch Lese-/Schreibtests erhobene national repräsentative Stichproben von oral geförderten hörgeschädigten Schulabgängern beispielsweise in England und Wales (Conrad 1979) oder in der (alten) Bundesrepublik (Günther & Schulte 1988) zeigten jedoch übereinstimmend, dass nach zehn Schuljahren etwa jeder zweite gehörlose und jeder vierte hochgradig schwerhörige Schüler die Schule auf dem Niveau funktionalen Analphabetismus verlies. Dass die zwischenzeitlich verbesserten Diagnose-,

Versorgungs- und Fördermöglichkeiten keine nachhaltigen Verbesserungen erbracht haben, weisen die Datenanalysen von Karchmer & Mitchell (2003, 31f.) zum nationalen Standardisierungsprojekt für den Leseverständnis-Subtest der neunten Auflage des *Stanford Achievement Tests* für hörende, gehörlose und schwerhörige Schülerinnen und Schüler in den Vereinigten Staaten von 1996 aus, nach denen die Hörgeschädigten insgesamt auf allen Klassen-/Altersstufen bezogen auf den Median um mehr als 50 Prozentrangplätze unter denen der Hörenden liegen.

2.2 Spracherwerb bei CI-Kindern

Nina - ein (un)typischer Fall?!

Wir beginnen mit einer Fallbeschreibung (Niere 2003): Nina ertaubte nach Meningitis perisprachlich im Alter von knapp zwei Jahren. Es erfolgte eine sofortige fachkompetente hörgeschädigtenpädagogische Betreuung und eine zeitnahe CI-Versorgung. Nach professioneller Früh- und Vorschulziehung schloss sich die Einschulung in einer Schwerhörigenklasse einer großen norddeutschen Einrichtung an.

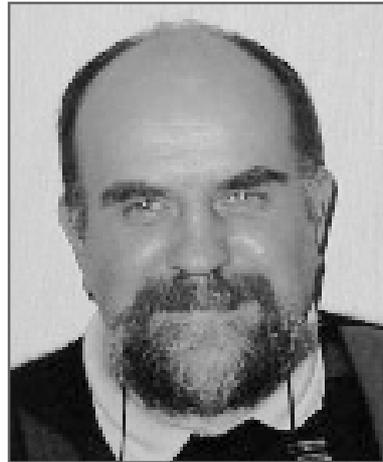
In der dritten Klasse – als das Mädchen knapp 10 Jahre alt war – wurde eine Sprachstandsmessung mit der Profilanalyse nach Clahsen (1986) durchgeführt, mit einem niederschmetternden Ergebnis: Der Sprachentwicklungsstand des Mädchens lag bei dreieinhalb Jahren! Dass Nina keineswegs ein untypischer Fall ist belegen nachfolgend dargestellte Untersuchungen.

2001 legte Szagun eine Untersuchung über die Sprachentwicklung von cochlea-implantierten gehörlosen Kleinkindern vor. Die

Stichprobe bestand neben einer Kontrollgruppe von hörenden Kleinkindern aus 22 frühversorgten sowie gut frühgeförderten CI-Kindern und enthielt keine Mehrfachbehinderungen oder andere Muttersprachen als Deutsch. Nach den Ergebnissen der Studie zeigen von den CI-Kindern drei Jahre nach der Anpassung des Sprachprozessors über die Hälfte ein so niedriges lautsprachliches Entwicklungsniveau, dass Szagun es für fraglich hält, ob sie jemals eine für gelingende Kommunikation und Kognition adäquate Sprachkompetenz erwerben werden. Eine Bestätigung der von Szagun ermittelten Erfolgsrelation bei CI-Versorgung findet sich bei Lürßen (2003, 285), die resümiert, dass bei „mindestens 6 der zehn untersuchten Kinder die expressiven sprachlichen Leistungen als sprachentwicklungsgestört zu interpretieren sind“.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Diller et al. (2000, 139-278) in einer Intensivuntersuchung bei 10 gehörlosen Kleinkindern, die insgesamt sechs CI-versorgte Kinder enthält. Obwohl wir zur Vermeidung von verfälschenden Eindrücken einen mehrfachbehinderten Jungen mit starken allgemeinen und sprachlichen Entwicklungsverzögerungen sowie ein Mädchen mit zu kurzer Versorgungsdauer nicht berücksichtigt haben, zeigt sich nur bei einem Kind eine annähernd normale Sprachentwicklung mit der Perspektive einer Regelbesuchung. Die anderen drei CI-Kinder der Intensivstudie weisen trotz bis zu knapp vierjähriger Versorgungsdauer deutliche bis massive Sprachentwicklungsstörungen auf.

Während Schwere und Ausmaß solcher Sprachentwicklungsstörungen bei hochgradig hörgeschädigten Kindern sich durchaus



Klaus-B. Günther

erklären lassen und selbst von auraler Seite mittlerweile bestätigt werden (z. B. Graser 2007), sind Befunde, dass dies auch für einen Teil der mittelgradig Schwerhörigen zu gelten scheint (Kiese-Himmel 2006), in hohem Maße unerwartet. Des Weiteren führten Schultz-Coulon et al. 2005 einen Matched-Pairs-Vergleich mit 22 nach Alter, Geschlecht und Schweregrad der Sprachentwicklungsstörung parallelisierten Paaren von spezifisch vs. audiogen sprachentwicklungsgestörten Kindern durch. Dabei weisen die audiogen sprachentwicklungsgestörten gegenüber auch nicht erwartungsgemäß abschneidenden spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern deutlichere Entwicklungsrückstände in Sprachverständnis und aktivem Wortschatz auf, während sie paradoxerweise im Vergleich zu Erstgenannten und im Widerspruch zu Graser (2007) bei auditiven Gedächtnisaufgaben aber auch bei der Artikulation besser abschneiden.

Es scheint so, als ob Hörgeräte bzw. CI wie auch pädagogisch-therapeutische Maßnahmen zur Hör-Sprechförderung wohl die auditiv-sprachliche Wahrnehmungs- und mittelbar die Sprechfähigkeit bei hörgeschädigten Kindern zum Teil deutlich erhöhen, die eigentliche Sprachentwicklung jedoch in hohem Maße störanfällig bleibt.

Das gilt auch für die bezüglich des Gelingens alltäglicher Kommunikation essentielle emotional psycho-soziale Dimension der Sprache. Kammerer (1989) untersuchte die Einschätzung der kommunikativen Wahrnehmungs- und Mitteilungschancen bei 10- bis 14-jährigen Schülern, die seinerzeit eine Hörgeschädigtenschule in Nordrhein-Westfalen besuchten. Danach schätzen über 40% der gehörlosen und schwerhörigen Schüler ihre Kommunikationsmöglichkeiten in der Familie als mäßig bis minimal ein, was im krassen Widerspruch zur Bewertung der kommunikativen Chancen seitens ihrer Eltern, insbesondere der Mütter, steht. Gegenüber Fremden empfindet die Mehrheit der hörgeschädigten Kinder seine kommunikativen Wahrnehmungs- und Mitteilungschancen als unzureichend, bei den gehörlosen steigt der Anteil auf 90%. Die Auswirkungen dieser permanenten Kommunikationskrise lassen sich im kinderpsychiatrischen Globalurteil nachweisen, nach dem über die Hälfte der untersuchten Hörgeschädigten als mäßig bis stark auffällig einzuschätzen ist – eine Rate, die um das drei- bis vierfache über einer vergleichbaren unausgelesenen Feldstichprobe liegt.

Praktisch keine hinreichenden Erklärungen finden wir bei den zuvor genannten Untersuchungen insgesamt, warum ein Teil der Kinder mit Innenohrschwerhörigkeit in einem beträchtlichen Maße verbalsprachliche Entwicklungsstörungen aufweist, ein anderer jedoch nicht.

2.3. Diskussion

Die genannten Befunde lassen es notwendig erscheinen, systematisch zu prüfen, ob es sich bei den zu beobachtenden Sprachaneignungsproblemen entsprechend der klassischen Auffassung tatsächlich nur um peripher bedingte Auswirkungen der Hörschädigung handelt oder ob aus der peripheren Hörstörung nicht auch zentrale Verarbeitungsstörungen resultieren. Graser (2007) hat diese Überlegung zu der Hypothese zugespitzt, dass es sich auch bei CI-Kindern mit Sprachentwicklungsproblemen um identische „spezifische“ Störungen wie bei hörenden sprachbehinderten Kindern handelt, wobei er eine an Baddeley et al. (1986) orientierte Theorie zugrunde legt, die dem phonologischen Arbeitsspeicher eine zentrale Rolle für die Sprachentwicklung zumisst. Belegen kann er diese Hypothese nach eigenem Eingeständnis jedoch weder mit den Ergebnissen seiner Untersuchung noch mit allgemeinen Daten zur Sprachkompetenzentwicklung bei hörgeschädigten Kindern. Im Einzelnen widersprechen folgende Tatbestände der Gleichsetzung von audiogenen und spezifischen Sprachentwicklungsstörungen:

- Von den vier Kindern der Studie von Graser (2007) weisen neben einem Jungen mit beeindruckender Sprachentwicklung nach CI-Versorgung nur zwei auditiv-sprachliche Gedächtnisstörungen im erwarteten Sinne auf, während sich bei einem weiteren sehr auffällige – zum Teil auditiv bedingte phonematische Vertauschung (z. B. /b/ [à] /w/) oder dialektal bedingte (etwa /aufräume/ statt /aufräu-

Klaus-B. Günther



men/)? Aussprachestörungen sowie massive morphosyntaktische und syntaktische Probleme als klassische Merkmale von Sprachentwicklungsstörungen beobachten lassen, die aber nicht in das zugrunde gelegte Konzept passen und deshalb von Graser als abweichender Fall weitgehend unanalysiert bleiben.

- Der Anteil der audiogen sprachgestörten Kinder bezogen auf die Population der hochgradig hörgeschädigten (~ 50%) liegt etwa um ein Vielfaches über dem Anteil der spezifisch sprachbehinderten an den nichthörgeschädigten Kindern (~ 0,5%). Das heißt, bei hochgradig Hörgeschädigten ist jedes 2./3., bei Hörenden nur jedes 200./300. Kind von einer Sprachentwicklungsstörung betroffen. Von daher erscheint es wenig plausibel, die Sprachentwicklungsstörungen nicht primär audiogen zu erklären.
- Befunde der Begleitforschung zu den bilingualen, Gebärden- und Verbalsprache integrierenden Schulversuchen mit hochgradig hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern in Hamburg (Günther & Schäfke 2004) und Berlin (Günther & Hennies 2007) ergaben deutlich bessere Werte für die Entwicklung der Sprachkompetenz in der Verbalsprache bei den bilingualen gegenüber den aural und/oder oral geförderten SchülerInnen. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass es fehlende oder unzureichende strukturelle, kommunikative und affektive Entwicklungsimpulse in *einer starken*, das heißt, für das Kind bezüglich der Meilensteine der Entwicklung adäquaten

Sprache und nicht Teilleistungen, wie beispielsweise das sogenannte phonologische Arbeitsgedächtnis, sind, die die sprachlichen Entwicklungsstörungen bei einem Teil der schwerhörigen und gehörlosen Kinder bewirken.

- In dieselbe Argumentationslinie weisen Erkenntnisse, aus denen sich die emotionale Dimension von Sprache als essentiell für das Gelingen alltäglicher Kommunikation und Kognition ableiten lässt. Aus der kinderpsychiatrischen Forschung der letzten zwanzig Jahre wissen wir, dass Hörgeschädigte eine Hochrisikogruppe darstellen mit einer um drei bis viermal so hohen Wahrscheinlichkeit einer psychischen Erkrankung gegenüber Normalhörenden und einem signifikanten Zusammenhang mit Sprach- und Kommunikationsproblemen (Kammerer 1988; Wehrmann et al. 2007). Ebenfalls belegt sind in der Forschungsliteratur Störungen der Identitätsentwicklung bei Gehörlosen und hochgradig Hörgeschädigten infolge der sprachlichen Kommunikationsprobleme (Ahrbeck 1992, 1994; Matthes 1996).

3. Förderdiagnostische Konsequenzen für die Frühförderung

Im Vergleich zu hörenden Kindern weisen hörgeschädigte einerseits einen extrem hohen Anteil von Sprachentwicklungsstörungen auf. Andererseits ist forschungsmäßig belegt, dass sich diese Störungen durch psycho-sozial und linguistisch begründete Förderkonzepte, wie etwa dem *bilin-*

gualen Modell vermeiden lassen. Dies führt zu der Frage, ob es sich bei den audiogenen Sprachproblemen tatsächlich um klassische Sprachentwicklungsstörungen handelt oder ob sie das Ergebnis einer falschen einseitigen Methodik sind – alleinige lautsprachliche Förderung unter Vermeidung des Einsatzes von Gebärdensprache –, vor allem in der Phase der Früherziehung. Grundsätzlich scheint für hörgeschädigte Kinder ein fundamentaler Paradigmenwechsel gegenüber der gegenwärtig dominant aural-oralen Förderpraxis in Richtung auf ein offenes bilinguales Konzept in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache notwendig, das für alle Hörgeschädigten schon in der frühen Kindheit die sprachlich-kommunikativen Basisentwicklungen in der *starken* Sprache konsequent sichert ohne auf individuell diffe-

renzierende Förderung in der *schwachen* Sprache zu verzichten. Für den Teil der hörgeschädigten Kinder wird die Gebärdensprache das langfristig sichernde Netz darstellen, um überhaupt zur *Sprache* zu kommen, für die anderen wird durch die implizite Kontrastivität des bilingualen Konzeptes eine stärkere kompetenzfördernde Bewusstheit für *Sprachen* aufgebaut. Dabei geht mit Blick auf die weiter oben genannten Befunde aus der Kinderpsychiatrie- und Identitätsforschung keineswegs nur um Sprachförderung im umschriebenen klassischen Sinne, sondern um ein Konzept, das Sprache neben der kommunikativen und kognitiven auch in seiner psycho-soziale Interaktionsprozesse steuernden *emotionalen Dimension* bewusst werden lässt (vgl. Marschark et al. 2006).

-
- Literatur:** Ahrbeck, B. (1992): Gehörlosigkeit und Identität. Probleme der Identitätsbildung Gehörloser aus der Sicht soziologischer und psychoanalytischer Theorien. Hamburg: Signum.
- Ahrbeck, B. (1994): Das Leben in der Welt der Hörenden heißt Schweigen in der eigenen Sprache. Überlegungen zur Hörspracherziehung. In: dfgs-forum 1, 2, 106-115.
- Clahsen, H. (1986): Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter. Berlin: Marhold.
- Conrad, R. (1979): The deaf schoolchild: Language and cognitive function. London: Harper & Row.
- Diller, G., Graser, P. & Schmalbrock, C. (2000): Hörgerichtete Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kleinkinder. Heidelberg: Winter.

Verfasser:
Prof. Dr. Klaus-B. Günther
Humboldt-Universität
zu Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin
klaus-b.guenther@reha.hu-
berlin.de



Graser, P. (2007): Sprachentwicklung bei Kindern mit Cochlear Implant. Heidelberg: Winter.

Günther, K.-B. & Hennies, J. (2007): Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe – Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Berlin: Berichtsvorlage für die Berliner Senatsschulverwaltung und das BMBW (Veröffentlichung i.V.).

Günther, K.-B. & Schäfke, I. (2004): Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen – Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum.

Günther, K.-B. & Schulte, K. (1988): Berufssprachbezogene Kurzsprachuntersuchung (BSK) – Konjunktionale Verbindungen und Prädikatskonstruktionen als Indikatoren für berufssprachlich geforderte Kompetenz. In: Schulte, K., Schlenker-Schulte, C. & Günther, K.-B. (Hrsg.): Fortentwicklung berufssprachlicher Fähigkeiten Hörgeschädigter. Forschungsbericht Sozialforschung 168 (245-329). Bonn: BMAS

Karchmer, M. A. & Mitchell, R. E. (2003): Demographic and achievement characteristics of deaf and hard-of-hearing students. In: Marschark, M. & Spencer, P. E. (Eds.) Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education (21-37). New York: Oxford University Press.

Kiese-Himmel, C. (2006): Eine Dekade Göttinger Hör-Sprachregister – Persistierende periphere Hörstörungen und Sprachentwicklung im Kindesalter. Heidelberg: Median.

Kammerer, E. (1989): Kinderpsychiatrische Aspekte der schweren Hörschädigung. Stuttgart: Enke.

Luchsinger, R. & Arnold, G. E. (1970): Lehrbuch der Stimm- und Sprachheilkunde. Wien: Springer.

- Lürßen, U. (2003): Untersuchungen zum Wortschatz und phonologischen Gedächtnis bei Cochlear-Implant-versorgten Kindern. Frankfurt a. M.: Lang.
- Marschark, M., Rhoten, C. & Fabich, M. (2006): Ethik und Hörschädigung im 21. Jahrhundert – Forschung, Pädagogik und Politik. In: Hintermair, M. (Hrsg.): Ethik und Hörschädigung (487-522). Heidelberg: Median.
- Matthes, C. (1996): Identität und Sprache Gehörloser zwischen Laut- und Gebärdensprache, zwischen gehörloser und hörender Welt. In: Das Zeichen 10 (Teil I 358-365, Teil II 536-543).
- Schultz-Coulon, K., Klüsener, P., Limberger, A. & Keilmann, A. (2005): Audiogene und spezifische Sprachentwicklungsstörung – ein Matched-Pairs-Vergleich. Vortrag zur Tagung „100 Jahre Phoniatrie in Deutschland“ in Berlin 2005. In: E-Journal German Medical Science (GMS – www2.egms.de/de/meetings/dgpp2005/05dgpp039.shtml).
- Schumann, P. (1940): Geschichte des Taubstummenwesens vom deutschen Standpunkt aus dargestellt. Frankfurt a. M: Diesterweg.
- Szagun, G. (2001): Wie Sprache entsteht; Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalen Hören. Weinheim: Beltz.
- Teumer, J. (Hrsg.) (1995): Zum Beispiel Albert Gutzmann. Leben und Wirken eines bedeutenden Gehörlosen- und Sprachheilpädagogen. Berlin: Marhold.
- Wehrmann, G., Schwenger, D. & Lischka, E. (2007): Diagnostik und Therapie bei hörgeschädigten, psychisch kranken Kindern und Jugendlichen. Hörgeschädigte kinder – erwachsene Hörgeschädigte 44, 2,78-80.



Austausch am runden Tisch

– ein wesentlicher Bestandteil der Tagung außerhalb des offiziellen Programms

Sexuelle Gewalt gegen hörgeschädigte Kinder und Jugendliche

Anja Dietzel

Vorwort

Die Firma dietzel coaching, Fachberatung Sexuelle Gewalt gegen hörgeschädigte Kinder in Köln, befasst sich hauptsächlich mit den drei folgenden Themenschwerpunkten:

1. Sexuelle Gewalt bei hörgeschädigten Menschen, Maßnahmen der Intervention und Prävention,
2. Sexualpädagogische Maßnahmen für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche mit und ohne Mehrfachbehinderung und
3. Gewaltprävention, Prävention von Mobbing und Strategien zur Förderung der Klassengemeinschaft. Angeboten werden Fortbildungen, Seminare und Workshops für Betroffene selbst sowie für pädagogische Fachkräfte, Eltern und Interessierte, Beratung und Coaching, Fallbesprechungen für Einrichtungen, sowie Verhaltenstraining und Schüler-Projekte.

Während in den Medien fast tagtäglich Berichte von sexuellen Übergriffen auf Kinder zu finden sind, fehlen entsprechende Berichte in Bezug auf hörgeschädigte Kinder und Jugendliche. Bedeutet dies vielleicht, dass hörgeschädigte Menschen von sexueller Gewalt nicht betroffen sind? Nein, im Gegenteil. Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche sind in einem wesentlichen höheren Ausmaß von sexuellen Übergriffen betroffen, zum anderen sind hörgeschädigte Jungen ebenso betroffen wie hörgeschädigte Mädchen.

Was ist unter dem Begriff sexueller Missbrauch zu verstehen?

Doch lassen Sie uns zunächst klären, was unter dem Begriff sexueller Missbrauch, sexuelle Gewalt zu verstehen ist. Leider gibt es eine Vielzahl von Definitionen, die sich hinsichtlich verschiedener Faktoren unterscheiden. So beziehen sich einige Definitionen beispielsweise nur auf Handlungen mit Körperkontakt, während andere Definitionen Handlungen wie Pornografie und Exhibitionismus mit einbeziehen. Andere Definitionen, wie die folgende, gehen von einem Altersunterschied zwischen Täter und Opfer aus.

„Sexueller Missbrauch sind sexuell motivierte oder sexualisierte Handlungen von einem Erwachsenen (Jugendlichen) an einem Kind.“

Der Tatsache, dass es an den Schulen und anderen Institutionen jedoch immer wieder zu Übergriffen der SchülerInnen untereinander kommt, wird jedoch nur in der folgenden Definition Rechnung getragen:

„Ein sexueller Übergriff ist ein sexueller Kontakt, der stattfindet mit einem Menschen mit (geistigen) Einschränkungen, gegen dessen Willen oder in einer Beziehung, die durch Abhängigkeit und Machtgefälle gekennzeichnet ist.“

Wer sind die Opfer sexueller Gewalt?

Im Vergleich zu nicht behinderten Kindern und Jugendlichen, bei denen die Zahlen wesentlich niedriger liegen, sind bis zu 45% hörgeschädigter Mädchen und bis zu 42% hörgeschädigter Jungen von sexuellen Übergriffen betroffen. Auch Mädchen und Jungen mit anderen Behinderungsformen werden vermehrt Opfer sexueller Übergriffe.

Und wer sind die Täter?

Für den Bereich der Kinder ohne Behinderungen sprechen wir von drei Tätergruppen, einerseits den Freunden und Bekannten der Familie, zweitens den Tätern innerhalb der Familie sowie drittens den Fremdtätern. Auch bei hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen handelt es sich um drei Tätergruppen. Während auch bei hörgeschädigten Mädchen und Jungen die Täter aus dem Freundes- und Bekanntenkreis sowie aus der Familie kommen, entfällt der Bereich der Fremdtäter und wird ersetzt aus Personen, die mit dem Kind aufgrund seiner Behinderung in Kontakt kommen. Zu diesem Personenkreis können Therapeuten, Fahrer der Transportdienste, Hausmeister, Zivildienstleistende, Praktikanten und pädagogische Kräfte an den Schulen und Einrichtungen gehören.

Wie bereits erwähnt, berichtet jedoch ein Großteil der Kinder und Jugendlichen auch von sexuellen Übergriffen innerhalb der Schülerschaft. Hier ist auffallend, dass die meisten Kinder schweigen oder zum Schweigen gezwungen werden. Nur ein geringer Teil der Betroffenen offenbart sich den Lehrkräf-



Anja Dietzel

ten, einem Teil dieser Kinder wird, wie anderen Opfern auch, nicht geglaubt. Zu bedenken, vor allem in Bezug auf präventive Maßnahmen, ist auch die Tatsache, dass immerhin ein Drittel der Opfer sexueller Gewalt ebenfalls Opfer von Mobbing sind. Sexuelle Übergriffe unter SchülerInnen umfasst ein weites Spektrum von Pornografie via Handy und Internet, über erzwungene Sexualkontakte unter Alkoholeinfluss, Oralbefriedigung bis hin zu Gruppenvergewaltigungen.

Doch warum sind vor allem hörgeschädigte Kinder und Jugendliche betroffen?

Dies liegt zum einen an der größeren Abhängigkeit von wenigen Bezugspersonen und an der kleinen Peer Group, auf die die meisten hörgeschädigten Mädchen und Jungen angewiesen sind, wobei sich gleichzeitig die Zahl der Kontakte zu Erwachsenen, beispielsweise Ärzten, Therapeuten, soziale und pädagogische Kräfte, erhöht. Zusammen mit der räumlichen und familiären Isolation – die meisten Kinder wohnen weit von den zentral gelegenen Schulen entfernt, die Hörschädigung erschwert die Kommunikation innerhalb der Familie – führt dies dazu, dass hörgeschädigte Kinder und Jugendliche oft

einem erhöhten Gruppendruck ausgeliefert sind und sich nach Kontakt, Aufmerksamkeit und Verständnis sehnen. Zudem fehlen oftmals wesentliche Informationen im Bereich der sexuellen Aufklärung, vor allem bezüglich des Punktes Körperrechte. Und nicht zuletzt sorgen die Hörschädigung und die damit in der Regel einhergehende kommunikative Einschränkung dazu, dass viele hörgeschädigte Kinder und Jugendliche sich über das Geschehnis nicht äußern können. Eine nicht zu unterschätzende Gefahr bilden auch die neuen Medien. „Happy Slapping“, also mit Foto festgehaltene grundlose Angriffe auf wehrlose Opfer, und Snuff Videos, in denen Hinrichtungen dargestellt werden oder tatsächlich ablaufen, machen auch vor Schulen für Hörgeschädigte nicht halt. Und auch hörgeschädigte Kinder und Jugendliche werden im Chat, einem Medium, was sie intensiv nutzen, sexuell belästigt. Hier erscheint es wichtig, dass Lehrkräfte und pädagogische MitarbeiterInnen sich fit machen rund um Handy und Internet, die Gefahren mit den SchülerInnen besprechen, sowie Gesetze und Sicherheitsregeln thematisieren.

Gerade Lehrer/innen und Erzieher/innen haben oftmals den Wunsch, sexuelle Übergriffe schneller zu entdecken, um zielgerichtet handeln zu können. Leider gibt es jedoch kaum eindeutige Zeichen, abgesehen von Verletzungen im Genitalbereich, Schwangerschaft und sexuell übertragbaren Krankheiten, die jedoch sehr selten vorkommen. Es sind vor allem die plötzlichen Verhaltensänderungen, die auf sexuelle Gewalt, jedoch auch auf viele andere Ursachen hinweisen können. Dazu gehören Schlaf-und/oder Essstörungen, Bettnässen, Distanzlosigkeiten

oder auch völliger Rückzug, Depressionen, sexualisiertes Verhalten, Autoaggressionen bis hin zu Suizid(-versuchen). Gerade bei hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen können aber auch Zeichnungen auf sexuelle Ausbeutung hinweisen, die allerdings nicht einfach und nur von Fachleuten zu interpretieren sind.

Konsequenzen

Aus dem Gesagten ergeben sich daher folgende Konsequenzen für die Arbeit an den Schulen für Hörgeschädigte:

- a) Sensibilisierung der Lehrkräfte für Signale bezüglich sexueller Gewalt, d.h. spezifische Fortbildungen, die grundlegende Informationen in Hinblick auf sexuelle Gewalt gegen hörgeschädigte Kinder und Jugendliche bieten, das Erkennen und Einschätzen von Signalen üben und damit Sicherheit in der Handlungsweise vermitteln.
- b) Erarbeitung von Möglichkeiten für den Umgang mit Betroffenen, u.a. das Erstellen eines Leitfadens, der die Vorgehensweise bei sexuellen Übergriffen an der Schule festlegt und damit für Sicherheit um Umgang mit solchen Vorfällen sorgt.
- c) Erarbeitung von Möglichkeiten für die präventive Arbeit mit hörgeschädigten SchülerInnen, d.h. Konzepte, die Themenbereiche wie Gefühle, Berührungen, Grenzen setzen und Nein sagen für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche zugänglich machen und geeignetes Bücher- und Präventionsmaterial mit einbeziehen.

Verfasserin:

Dr. Anja Dietzel, Dietzel Coaching
Fachberatung Sexuelle Gewalt gegen
hörgeschädigte Kinder

Markusplatz 21, 50968 Köln
E-mail: info@dietzel-coaching.de



Ein auf dieser Basis entwickelte Konzept ist das Präventionsprogramm „**Ich bin stark!**“ (Dietzel, 2004), das aufgebaut ist in Form eines Baukastensystems bestehend aus acht Bausteinen.

1. Wer bin ich?

Selbstkonzepte Bewusstwerden der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten; Förderung der Entwicklung eines positiven Selbstbildes.

2. Ich bin ein Mädchen / Junge

Geschlechterrollen und -stereotype kennen lernen und bewusstes Wahrnehmen von Geschlechtsstereotypen und Rollenerwartungen; Ausprobieren neuer Verhaltensweisen.

3. Mein Körper

Beschäftigung mit dem eigenen Körper und Benennen der Körperteile, besonders der Sexualorgane; Vermittlung eines positiven Körpergefühls.

4. Berührungen

Sensibilisierung für verschiedene Berührungsgüten; Förderung der bewussten Abgrenzung von gewollten und ungewollten Berührungen.

5. Gefühle

Kennen und unterscheiden lernen einer möglichst großen Gefühlspalette; Lernen, den eigenen Gefühlen zu vertrauen und sie auf verschiedene Weisen auszudrücken.

6. Geheimnisse

Unterscheiden zwischen schönen Geheimnissen und solchen, die Ängste auslösen, verwirren und Sorgen bereiten; Lernen, belastende Geheimnisse weiterzuerzählen.

7. Informationen zu sexueller Gewalt gegen Kinder

Wesentliche Informationen zu Tätern und Opfern sexueller Gewalt, Handlungen und Methoden der Täter, Recht auf körperliche Selbstbestimmung, Personen, Stellen, Organisationen, die Hilfe bieten.

8. Nein sagen und Hilfe holen

Kennen lernen und Ausprobieren verschiedener Möglichkeiten, die eigenen Grenzen gegenüber anderen Personen zu behaupten; Lernen, sich in schwierigen und bedrückenden Situationen Hilfe und Unterstützung zu holen.

Das Präventionsprogramm ist speziell auf die sprachlichen und sozio-emotionalen Bedürfnisse hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher ausgerichtet. Prävention sexueller Gewalt bedeutet gerade für hörgeschädigte Mädchen und Jungen die Förderung der Autonomie, eines positiven Selbstwertgefühls und Unterstützung in ihrer Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung.

Baby Signing bei gehörlosen und hörenden Kleinkindern¹

Mechthild Kiegelmann & Klaus-B Günther

1. Babygebärden in der Diskussion

Das vermehrte Auftreten von sogenannten *Babygebärden* (Signs for Babies) in der Übergangsphase zum Sprechbeginn bei hörenden Kleinkindern an sich ist in der Sprachentwicklungsforschung seit langem bekannt, wurde allerdings kaum in Relation gesetzt zur eigentlichen Sprachentwicklung.

Das gegenwärtige Interesse an den Babygebärden wurde maßgeblich beeinflusst durch die intialen Arbeiten von Linda Acredolo & Susan Goodwyn (1985). Ihr 1996 zuerst erschienenes Elternhandbuch *Baby Signs – How to Talk with Your Baby Before Your Baby Can Talk* erreichte allein in den USA schon nach 10 Jahren weit über 500.000 Exemplare und ist in 14 Sprachen übersetzt worden. Von Acredolo und Goodwyn stammen auch die ersten empirischen Untersuchungen zur Bedeutung von Babygebärden für die Sprachentwicklung hörender Kinder (Goodwyn & Acredolo 2000), die zugleich die Notwendigkeit von systematischen Untersuchungen in diesem Feld deutlich machen.

1.1 Babygebärden und Gebärdensprache

Aus hörgeschädigtenpädagogischer Sicht von besonderem Interesse ist das Verhältnis von Babygebärden und Gebärdensprache, was sich beispielhaft an dem Ratgeber von Acredolo & Goodwyn belegen lässt, in dem

sich auffällige Veränderungen zwischen der 1. und 3. Auflage bezüglich Zusammenstellung der Babygebärden registrieren lassen: In der 1. Auflage (– auch deutsche Ausgabe 1999) findet sich eine Sammlung von 52 „reinen Babygebärden“.

Die 3. neue Auflage (2002) enthält dagegen

- ein Lexikon von 130 Gebärden
- gesondert gekennzeichnete ASL-Gebärden
- zusätzlichen ASL-Gebärden zu bestehenden reinen Babygebärden.
- ein Lexikon zum Einsatz von ASL-Gebärden in der frühen Kommunikation mit hörenden Säuglingen.

Der Trend zur Verwendung von Gebärdenzeichen aus den jeweiligen nationalen Gebärdensprachen ist inzwischen international durchgängig zu finden (vgl. für den deutschsprachigen Raum bspw. die Elternhandbücher von Vivian König (2005; 2007) und Sonja Grewing (2008).

Von daher bestimmt sich unsere Beschäftigung mit den Babygebärden. Wenn sich weitergehend belegen lässt, dass sie im Grundsatz ein natürlicher und förderbarer Bestandteil der präsymbolischen Sprachentwicklung auch von hörenden Kleinkindern sind, dann ist das um so bedeutungsvoller für gehörlose Säuglinge, denen häufig aus Gründen methodischer Dogmatik jegliche Gebärdenerfahrungen vorenthalten werden.

2. Ontogenetische Einordnung der Babygebärden in das Entwicklungsstufenmodell von Jean Piaget²

Bevor wir uns der Rolle der Babygebärden direkt zuwenden, ist es notwendig, den ontogenetischen Ort zu bestimmen, an dem diese auftauchen (vgl. Abb. 1). Wir stützen uns dabei auf das Entwicklungsstufenmodell von Jean Piaget (1948; 1969), der mit seiner Theorie wie kein anderer die Entwicklungspsychologie des 20. Jahrhunderts geprägt hat und dessen Konzept für den vorgesehenen Zweck besonders geeignet erscheint. Wie aus Abb. 1 zu ersehen, konzentrieren wir uns auf den Zeitraum von etwa einem ½ Jahr bis 2 Jahre also die Übergangsphase von der sensomotorischen zur symbolisch-vorbegrifflichen Entwicklungsphase.



Mechthild Kiegelmann

2.1 Charakteristika der sensomotorischen Intelligenz des Säuglings

Als spezifische Merkmale der sensomotorischen Intelligenz sind zu nennen:

- Dominant visuelle Wahrnehmung
- handmotorische Tätigkeiten (Fühlen/Greifen)
- Episodisches Bewusstsein

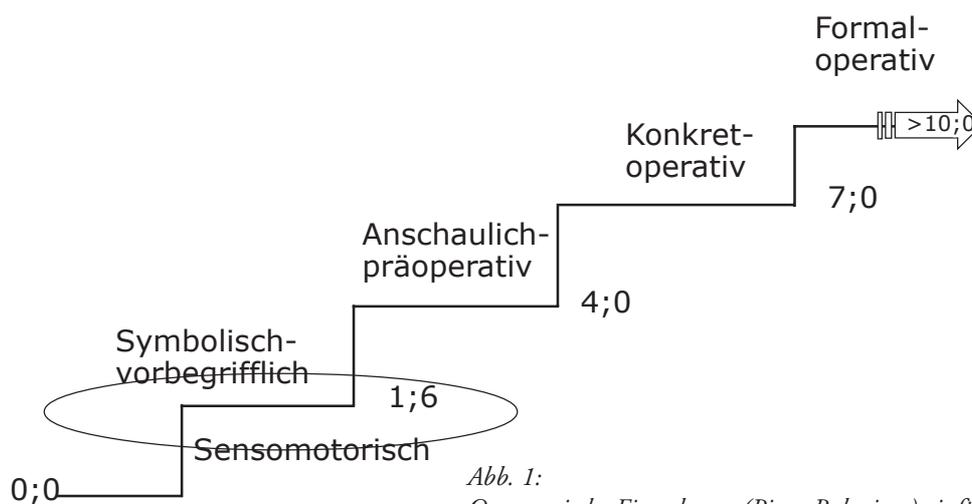


Abb. 1:
Ontogenetische Einordnung (PiagetBabysings) einfügen

- Schemata als zunehmend miteinander koordinierte Vielfalt von Sinneseindrücken eines Objektes

Dagegen verfügt der Säugling noch über *keine* bildhaft-symbolische Repräsentation. Seine lautliche Wahrnehmung und korrespondierenden lautlichen Produktionen fungieren eher als *Begleitmelodie* dominanten visuellen Wahrnehmung und handmotorischen Tätigkeiten denn als eigenständige Explorationen.

2.2 Übergangsphänomene zwischen sensomotorischer und symbolisch-vorbegrifflicher Phase: Objektpermanenz, Nachahmung und Babygebärden

1) Objektpermanenz

- ab Ende 1. Monat Ansätze von Objektpermanenz
- mit 1 ½ bis 2 Jahren vollständige Objektpermanenz, d.h. das Objekt ist nun permanent und unabhängig von aktueller Wahrnehmung und Tätigkeit

2) Nachahmung, aufgeschobene Nachahmung, inneres Bild

- ab Ende des ersten Monats rudimentär sporadische Formen von Nachahmung
- ab 10. Monat beginnende,
- ab 12. Monat systematische Nachahmungen von anderen
- ab 1;6 aufgeschobene Nachahmung durch interiorisierte Handlungen
- und Repräsentation durch innere Bilder

3) Babygebärden (präsymbolische Gesten)

- wechselseitiger Einsatz von „Gebärden“ in der Kommunikation
- von Säugling und „Mutter“ vor und begleitend zum „Sprech“-Beginn
- zwischen 0;8 und 2;4

2.3 Zusammenfassung: Stellung und Funktion der Babygebärden in der frühkindlichen Entwicklung

Babygebärden sind als vorsymbolische Gesten oder Prägebärden zu definieren. Ihr Auftauchen im letzten Drittel des ersten Lebensjahres entspricht der Entwicklungsdominanz der visuellen Wahrnehmung und der handmotorische Produktion in dieser Phase und impliziert eine transformationelle entwicklungsfördernde Funktion (vgl. Bates et al. 1979; Volterra 1987; Volterra & Erting 1990; Petitto 2000; Masataka 2008, 188ff; s. a. Goodwyn, S./Acredolo, L., & Brown, C. 2000).

3. Präsymbolische Gesten (Babygebärden) in der frühkindlichen Entwicklung

3.1 Re-Interpretation von frühesten prälinguistischen Untersuchungsdaten gehörloser Babys gehörloser Eltern

Die Frage nach der Bedeutung von Babygebärden für gehörlose Kleinkinder führt direkt zu der wiederholt geäußerten Auffassung, dass die ersten sprachlichen Gebärden früher als die ersten Wörter auftauchen. Verschiedene Untersuchungen von den 70er bis Anfang der 90er Jahre datieren das Auftau-



chen erster Gebärden bei gehörlosen Kindern um und z. T. unter 0;8, also deutlich früher als das erste Wörter bei hörenden Kindern um 1;0 (Schlesinger/Meadow 1972; McIntire 1977; Orlansky & Bonvillian 1985; Meier/Newport 1992 – vgl. die Diskussion dieser Daten bei Schnattinger/Horsch 2004, 159ff).

Späterer Untersuchungen von Volterra (1987 – s. i. w. Volterra & Erting 1990) zeigten durch Reanalysen bzgl. der Definitionen von Gebärde und Wort bei den genannten Arbeiten sowie durch eigene Daten, dass es sich bei den frühen Zeichen, die etwa zwischen dem achten Monat und einem Jahr bei den Kindern auftauchen, um präsymbolische Gesten handelt. Pettito (2000; 2005) bestätigt den Zeitpunkt des Auftretens der präsymbolischen Gesten nicht nur bei gehörlosen sondern auch bei hörenden Kleinkindern (!), verweist aber auf eine schnellere Ausdifferenzierung des gestischen Vokabulars bei den gehörlosen. Entsprechend unserer eigenen Definition entsprechen damit vom Kind aus betrachtet die Babygebärden den präsymbolischen Gesten.

3.2 Manuelles Babbeln und Babygebärden bei gehörlosen und hörenden Babys

Pettito (2000; 2005) und Masataka (2005, 18f; 2008, 201ff) machen darüber hinaus auf ein weiteres nicht nur bei gehörlosen sondern auch bei hörenden Kleinkindern zu beobachtendes Entwicklungsphänomen aufmerksam, das präsymbolische manuelle Babbeln, das parallel zum vokalischen Babbeln etwa ab einem ½ Jahr zu beobachten ist. Masataka (2000) untersuchte gehörlose mit und ohne gebärdensprachliche Kommuni-

kationserfahrung sowie hörende Kleinkinder im Alterszeitraum von 0;8 bis 1;0 in ihrer Entwicklung von manuell-silbischen Babbeln + Gesten. Bei allen drei Gruppen war das Wachstum beim manuell-syllabischen Babbeln im 8. Monat am größten. Der Anteil des manuellen Babbeln/Gesten an manuellen Aktivitäten insgesamt stieg bei

- hörenden Kindern hörender Eltern ohne Gebärdensprache von 2 auf 6%
- gehörlosen Kindern hörender Eltern ohne Gebärdensprache von 10 auf 15%
- gehörlosen Kindern gehörloser Eltern mit Gebärdensprache von 25 auf 50%.

Auf der Seite des kommunikativen Verhaltens der Bezugsperson konnte Masataka (2000, 4ff; 2008, 191ff) detailliert zeigen, dass gehörlose Mütter in paralleler Weise zu hörenden Müttern beim Sprechen ihre Gebärdendarbietung z. B. bzgl. der Dauer, der Wiederholungen und des Blickwinkels (vgl. desweiteren Schnattinger/Horsch 2004, 170 ff) modifizieren, was mit gebärdendem Motherese (signing motherese analog zu speech motherese) bezeichnet wird (vgl. a. Meadow-Orlans/Spencer & Koester 2004). In der Forschungsliteratur wird das mutterische Sprachverhalten der hörenden Mutter gegenüber dem hörenden Kleinkind allein auf Merkmale des Sprechens bezogen. Für die frühe präsymbolische Phase wären aber die gestischen Angebote (Babygebärden), die sich im Falle gehörloser Mutter/Kind natürlicher realisieren, auch aufgrund früherer Befunde (Volterra 1987; Volterra & Erting 1990) mit in das mutterische Inventar auch bei hörenden Kleinkindern hörender Eltern aufzunehmen.³

Insgesamt lässt sich aus den zuvor zitierten Untersuchungen die Bedeutung von entwickeltem manuellen Babbeln und präsymbolischen Gesten/Babygebärden sowie den mütterischen Entsprechungen als Prärequisit für Sprachentwicklung deutlich ableiten. Zugleich wird klar, dass schon in der präsymbolischen Phase gehörlosen Kleinkinder hörender Eltern ohne gebärdensprachliche Kommunikationsangebote und häufig mit dezidierter Ablehnung von Gebärden und Gebärdensprache in ihrem initialen Zugang zu (einer) Sprache gefährdet sind.

3.3 Vor- und Frühformen von Gebärden bei gehörlosen vs. Wörtern bei hörenden Kleinkindern und mütterische Sprachanpassungen der Bezugspersonen

Aufgrund der zuvor diskutierten Untersuchungsergebnisse lassen sich folgende Vor- und Frühformen von Gebärden bei gehörlosen vs. Wörtern bei hörenden Kleinkindern und mütterische Sprachanpassungen der Bezugspersonen näher bestimmen (nach Volterra 1987; Petitto 2000; Masataka 2008 – s. Abb. 2).

- 0;6 Beginn des manuellen Babbelns (mit nf. 3 Entwicklungsstufen)
Beginn des vokalischen Babbelns mit nf. 3 Entwicklungsstufen
- 0;8 Auftauchen von Babygebärden (prälinguistisch-kommunikative Gesten)
Auftauchen von Babygebärden (prälinguistisch-kommunikative Gesten)
- 0;12 Erste symbolisch-linguistisch eindeutige Gebärden
Erste symbolisch-linguistisch eindeutige Wörter
- 1;6 Erste Zweigebärdenäußerungen
- 2;0 Ersten Zweitwortäußerungen
- > 2;0 Grammatische und semantische Ausdifferenzierung der Gebärdensprache
Grammatische und semantische Ausdifferenzierung der gesprochenen Sprache
- 1./2. Signing Motherese: Anpassung gebärdensprachlicher Kommunikation an das Baby
Jahr Speech Motherese: Anpassung lautsprachlicher Kommunikation an das Baby

Abb. 2: Vor- und Frühformen von Gebärden bei gehörlosen vs. Wörtern bei hörenden Kleinkindern und mütterische Sprachanpassungen



3.4 Prälinguistisch- und postlinguistisch-kommunikative Babygebärden

Als Zeitspanne für die Verwendung von Babygebärden seitens hörender Kleinkinder wird in der Literatur i. d. R. ein halbes Jahr als Beginn und 3/4 Jahre als Ende genannt. D. b. mit Blick auf vorgenannter Entwicklungsübersicht (Abb. 2), dass sich Struktur und Funktion der Babygebärden etwa zu Beginn des zweiten Lebensjahres grundlegend verändern von prälinguistisch-kommunikativen zu postlinguistisch-kommunikativen Gesten (Petitto 2000, 43) mit parallelen Konsequenzen besonders auch für ihren bewussten interventionistischen Einsatz seitens der Bezugspersonen des Kindes.

Anders als bei den prälinguistischen ist bei postlinguistischen Interventionen zu fragen, inwieweit sie besonders bei Kinder mit potentiellen Problemen beim Lautspracherwerb – gehörlose Kinder hörender Eltern, sich früh andeutende spezifische Sprachentwicklungsstörungen oder Kinder mit Down Syndrom – grundsätzlichere Förderwege im Spektrum von Gebärdenunterstützte Kommunikation, Lautsprachbegleitenden/unterstützenden Gebärden bis Gebärdensprache darstellen (vgl. Wilken 2008; Thompson 2005).

Bislang ist dieser Unterschied so gut wie gar nicht berücksichtigt worden, wird aber in unseren geplanten Untersuchungen eine wichtige Rolle spielen.

4. Baby-Signing bei hörenden Kindern und Eltern

4.1 Untersuchungen zum Baby-Signing bei hörenden Kindern und Eltern

Ähnlich wie in den USA, Kanada, Australien, Großbritannien und anderen westlichen Ländern besteht auch in Deutschland derzeit ein gestiegenes Interesse an der Praxis des Baby-Signing. Trotz der Popularität der Praxis gibt es kaum empirische Forschung zur Evaluation dieser Form der Sprachförderintervention bei Kindern ohne erhöhten Förderbedarf. Der Stand der Forschung stellt sich folgendermaßen dar:

Thompson (2004; 2007) konnte zeigen, dass schon einige 6 Monate junge Kinder in der Lage sind, einzelne Gebärden durch eine Art Konditionierungstraining zu lernen. Forscherinnen aus der Gruppe um Acredolo und Goodwyn ermutigten Eltern zum vermehrten Gebrauch von ideosynkratischen Gesten in der Kommunikation mit Babys und fanden positive Effekte. Viel zitiert ist ihre Follow up Untersuchung mit Schulkindern, deren Eltern mit ihnen nach der Anleitung vermehrt Gesten in der frühen Kommunikation genutzt hatten (Acredolo/Goodwyn & Brown 2000). In dieser Studie deutete sich ein Vorsprung in IQ Werten an.

In einem Literaturbericht fassen Johnston et al (2005) den Stand der Forschung als sehr dürftig zusammen und äußern sich eher skeptisch. Pizer et al. (2007) berichtet über

eine Studie zur Alltagspraxis in Familien, die Baby-Signing praktizieren. Hier zeichneten sich Hinweise auf eine Sozialisationspraxis in eine bestimmte schichtspezifisch und kulturgebundene Sprachpraxis ab. Schließlich warnen Zimmerman/Christakis, & Meltzoff (2007) vor zu viel Medienkonsum von unter zweijährigen Kindern und schließen hierbei Filme für Baby-Signing mit ein.

Um die Praxis des Baby-Signings genauer zu verstehen, planen wir eine empirische Studie mit Kindern in Deutschland. Hierzu hat Kiegelmann (vgl. Kiegelmann/Müller, & Nottebaum, 2008; Kiegelmann & Günther 2008) zwei Pilotstudien durchgeführt. Zum einen wurde mithilfe des Fragebogens zur frühkindlichen Sprachentwicklung (FRAKIS – eine Adaptation des McArthur-Bates CDI durch Szagun 2004) der Sprachstand von Kindern, die an einem deutschsprachigen Baby-Signing Kurs teilgenommen haben, erhoben. Es wurde ein leichter Vorsprung im aktiven Wortschatz bei Kindern gefunden, die zum Zeitpunkt der Erhebung 18 bis 20 Monate alt waren gegenüber den Normangaben des FRAKIS. Bei älteren Kindern (hier bis 30 Monate) war zwar ein Vorsprung zu beobachten, der jedoch nicht im statistischen Sinne signifikant wurde. Da diese Pilotstudie ohne Vergleichsgruppen durchgeführt werden musste, kann nicht gesagt werden, ob der leichte Sprachvorsprung der Kinder ein Auswahleffekt ist, oder mit der Praxis des Baby-Signings zusammenhängt. Eltern und Kinder, die an Baby-Signing-Kursen teilnehmen, sind nicht repräsentant für die Gesamtbevölkerung. Vermutlich bevorzugen vor allem solche El-

tern die Kurse, die sowieso schon viel Wert auf Sprachförderung ihrer Kinder legen.

Zum anderen untersuchte Kiegelmann in einem quasi-experimentellen Design in einer anderen Pilotstudie einen potentiellen Effekt einer Intervention mithilfe einer Gebärdenlernsoftware (Tommys Gebärdenwelt – Kestner o. J.). Obwohl sie keine signifikanten Unterschiede in den an Altersnormen gemessenen Entwicklungsständen durch den FRAKIS Elternfragebogen vor und nach der Intervention finden konnte, war ein leicht positiver Trend bei den 10 getesteten Kindern zu beobachten. Eine Auswertung von Beobachtungsdaten und Elterninterviews mit insgesamt 24 Kindern dieser Pilotstudie ergab, dass die Familien zwar Interesse an Gebärden zeigten, diese aber nicht in die Alltagskommunikation übernahmen (vgl. vollständigen Forschungsbericht: Kiegelmann & Lichtenberg 2008).

Auch wenn diese beiden Pilotstudien zu klein für Schlüsse über den Sinn oder Unsinn von Baby-Signing waren und keine Möglichkeit von Vergleichgruppenuntersuchungen vorlagen, deuten die ersten Ergebnisse darauf hin, dass 1) die Verwendung des FRAKIS Fragebogens eine methodisch sinnvolle Möglichkeit der Datengewinnung über die Sprachentwicklung von Kindern zum Zeitpunkt der beginnenden Sprachproduktion ist. 2) Darüberhinaus erscheint eine valide Erhebung einer Umsetzung von Gebärden in die Alltagskommunikation für eine Evaluation der Praxis des Baby-Signing notwendig.



5. Untersuchungsplan zur empirischen Erforschung von Funktion und Struktur des Baby-Signing bei hörenden und gehörlosen Kindern mit hörenden und gehörlosen Eltern

Zur empirischen Erforschung des Baby-Signing planen nun Günther und Kiegelmann eine empirische Längsschnittuntersuchung. Quantitative Daten der Sprachdiagnostik sollen durch qualitative Beobachtungsdaten über die Alltagsbedeutungen von Baby-Signing in Familienkommunikationen einbezogen werden. Zum Verständnis der Bedeutung des Baby-Signing wird es insbesondere wichtig sein, die Entwicklungsprozesse des vokalischen und manuellen Babbels, der präsymbolischen und symbolischen Gesten sowie Gebärden und Worten differenziert nachzuvollziehen. Eine engmaschige Datenerhebung über 2,5 Jahre wird eine Analyse und Interpretation von Entwicklungsprozessen im Vergleich von gehörlosen und hörenden Kindern in Relation zu ihren hörenden bzw. gehörlosen Eltern differenziert ermöglichen. Die statistische Mehrebenenanalyse wird mit qualitativer Auswertung von Videobeobachtungsdaten ergänzt werden.

5.1 Forschungsleitende Fragestellungen

- Kann Baby-Signing die Sprachentwicklung beeinflussen?
- Welche Stufen der Kommunikation und des Denkens erreicht Baby-Signing:
 - Präsymbolisch, symbolisch, konkrete Verständigung ohne Symbolverständnis?

- Verhältnis der expressiven Kommunikation in Eltern-Kind Dyaden?
- Bedeutung von Unterschieden des Sprachgebrauchs für die Kommunikation und die Beziehung?
- Wann und wie vollzieht sich der Übergang von präsymbolischen zu symbolischen Formen und
 - in Richtung auf Wörter und Gebärden und
 - wie verändern sich qualitativ und quantitativ die Babygebärden?
- Gibt es grundsätzliche Unterschiede zwischen
 - hörenden und gehörlosen Kindern?
 - gehörlosen und hörenden Eltern?
 - zwischen gehörlosen Kindern einerseits und hörenden Kindern andererseits in Abhängigkeit vom Hörstatus ihrer Eltern?
- Unterscheiden sich Baby-Signing Interventionsgruppen von den Kontrollgruppen hinsichtlich des Verlaufs der Entwicklung von Babbeln/prä-/postlinguistischen Gesten/Gebärden & Worten?
- Unterscheiden sich die Gruppen hinsichtlich Stress & Beziehungsqualität?
- Gibt es so etwas wie einen Alterseffekt: Wächst sich ein eventueller Einfluss des Baby-Signings wieder aus?

5.2. Angaben zum Konzept der Studie

In der geplanten Studie werden Kinder ab dem Alter von 0;6 gemeinsam mit ihren Eltern für 2,5 Jahre als ForschungsteilnehmerInnen in die Studie einbezogen werden. Aufgeteilt in eine Interventionsbedingung und eine Kontrollbedingung sollen sechs verschiedene Gruppen untersucht werden:

Interventionsbedingung:

- Gehörlose Kinder hörender Eltern
- Hörende Kinder hörender Eltern

Kontrollbedingung

- Gehörlose Kinder hörender Eltern
- Gehörlose Kinder gehörloser Eltern
- Hörende Kinder gehörloser Eltern
- Hörende Kinder hörender Eltern

Da als Intervention eine experimentell kontrollierte Schulung in Baby-Signing erfolgt, erscheint es nicht sinnvoll, Kinder gehörloser Eltern in die Interventionsbedingung einzu beziehen. Denn diese Familien haben Zugang zur vollen Gebärdensprache, so dass eine Intervention mit gezielt ausgesuchten Gebärden des Baby-Signings (und ohne Einführung der Grammatik und des kulturellen Kontextes der Gebärdensprache) keinen Sinn macht, da sie keine messbaren Auswirkungen erwarten lässt. Wohl aber ist insbesondere die Subgruppe der gehörlosen Kinder gehörloser Eltern für die Analyse der frühen kommunikativ-sprachlichen Entwicklung von besonderem Interesse.

Als Intervention planen wir eine Gebärdentrainingschulung für die beteiligten Eltern (d.h. wir werden die Kinder nicht direkt schulen, sondern nur die Eltern). Hierbei werden wir die Eltern in Trainingskursen unterrichten und ihnen Lernmedien zum weiteren vertieften Selbststudium mitgeben. Die hörenden Eltern der hörenden Kinder werden eine Interventionsgruppe bilden, die hörenden Eltern gehörloser Kinder eine zweite Interventionsgruppe. Zusätzlich wird eine Lernsoftware zum Erlernen von ausge-

suchten Gebärden für die Eltern verwendet. In den Kontrollgruppen werden auch die Eltern jeweils zu einem Elternkurs als Präsenzveranstaltung eingeladen. Sie bekommen allgemeine Ermutigungen zur Förderung der allgemeinen Entwicklung ihrer Kinder, insbesondere zu Kindgerechter Kommunikation. Als Unterstützungsmaterial bekommen Sie eine DVD zur Übung von ausgesuchten Begriffen (DVD wie die Interventionsgruppe, jedoch ohne Gebärdendarstellung) Sprachentwicklung der Kinder.

Als Daten sollen folgende Quellen dienen (derzeitiger Planungsstand):

- Von den Eltern beantwortete FRAKIS-Fragenbögen zur kommunikativ-sprachlichen Entwicklung zu wiederholten Messzeitpunkten
- Von den Eltern per Video aufgenommene Interaktionen zwischen Eltern & Kind (später ggf. Kind & Geschwister & Eltern u. a. Bezugspersonen) in häuslicher Umgebung
- Angaben der Eltern im *Eltern Stress Inventar*
- Aufzeichnungen von Kommunikation in Alltagssituationen durch teilnehmender Beobachtung von VersuchsleiterInnen
- Interviews mit Eltern und später auch mit den Kindern
- Derzeitiger Stand der Pläne für Datenanalyse

FRAKIS

- Unterschiede berechnen (auf Gruppenebene und auf Einzelfallebene: Mehrebenenanalyse)

Mechthild Kiegelmann & Klaus-B Günther



Videos und Beobachtungsdaten:

- Dokumentation des manuellen Babbelns bei allen Kindern (nach Petitto)
 - Handbewegungen der Kinder zum jeweiligen Alterszeitpunkt zählen, beschreiben und Stufen zuordnen
- Dokumentation von Gesten, Gebärden und Worten
 - Zählen und Bedeutung der prä- und postlinguistische Gesten sowie Gebärden und Worte zum jeweiligen Alterszeitpunkt auflisten und klassifizieren
 - Notation von „turn taking“ im Bezug auf Modalität der Kommunikation (Auflistung des Verhältnisses von Verwendung von Gesten, Gebärden, Gebärden- und/oder Lautsprache)
 - Dokumentation, welchen Zeitpunkt die „Zielwörter“ aus den Lehrvideos von Eltern und Kindern produziert werden.

Interviews und Beobachtungsdaten

- Analyse der Alltagsbedeutung des Baby-Signing in den Interventionsgruppen
- Gesonderte Analysen von Interviews mit gehörlosen Eltern sowie mit hörenden Eltern gehörloser Kinder

- Demographische Informationen
- „Bildungsmotivation“ der Eltern (z.B. Leistungsdruck aufgrund der „Mode“ des Baby-Signing?)
- Informationen über Beziehungsqualität und elterlichen Stress

5.3 Schlussbemerkung

Ausgehend von der Babygebärden-Diskussion sind wir nach eingehenden Recherchen in der Fachliteratur speziell zur vor-symbolischen und frühen Sprachentwicklung von gehörlosen im Vergleich zu hörenden Kleinkindern im Kontext (Günther) und Pilotuntersuchungen zum Baby-Signing (Kiegelmann) dabei, eine systematische empirische Untersuchung zu Struktur und Funktion der prä-/postsymbolischen Gesten (Babygebärden) und ihrer Bedeutung für den Übergang zu sprachlichen Gebärden bzw. Worten vorzubereiten, weil hier eine wichtige Weichenstellung für die weitere Sprachentwicklung anzunehmen ist, die bislang von der Entwicklungspsycholinguistik weitgehend vernachlässigt wurde und die zudem von spezifischer Bedeutung für gehörlose Kinder ist. Unser Ziel ist es, bis Jahresfrist ein Untersuchungskonzept entwickelt und eingereicht zu haben,

¹ Der Beitrag basiert auf einem Vortrag der AutorInnen zum XXIX International Congress of Psychology (Berlin 20 -25 July 2008) im Rahmen des von M. Kiegelmann und A. Hohenberger geleiteten Symposiums „Baby-Signing“.

² Vgl. detaillierter: Günther (2005).

³ Bezüglich der Einschätzung der „Babygebärden“ als präsymbolische Gesten stimmen wir mit Morgan (2008) überein, nicht aber mit der von seiner Seite geäußerten Bedeutungslosigkeit für die Sprachentwicklung hörender Kinder und ihrer Mütter. Letzteres ist Gegenstand unserer geplanten Untersuchungen (s. Kap. 5).

- Literatur:** Acredolo, L. & Goodwyn, S. W. (1985): Symbolic gesturing in language development. *Human Development* 28, 40-49.
- Acredolo, L. & Goodwyn, S. (1996/^{3new} 2002): *Baby Signs – How to talk with your baby before your baby can talk*. Chicago et al.: Contemporary Books.
- Acredolo, L. & Goodwyn, S. (1999): *Baby-Sprache – Wie Sie sich mit ihrem Baby unterhalten können, bevor es sprechen lernt*. Reinbek: Rowohlt.
- Bates, E./Benigni, L./Bretherton, I./Campioni, L. & Volterra, V. (1979): *The emerge of symbols*. New York: Academic.
- Chamberlain, Ch., Morford, J. P. & Mayberry, R. I. (eds. – 2000): *Language acquisition by eye*. Mahwah (NJ)/London: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Erting, C. J. & Volterra, V. (1990): Conclusion. In: Volterra, V. & Erting, C. J. (eds.), 299-303.
- Goodwyn, S./Acredolo, L., & Brown, C. (2000): Impact of symbolic gesturing on early language development. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24, 81-103.
- Grewing, S. (2008): *Let's talk Wonneproppen. Babygebärden erobern die Welt. Wie Sie mit Ihrem Kind reden können, bevor es spricht. Für hörende Eltern hörender Babys. Band I für Einsteiger*. Hamburg: Birgit Jacobson.
- Günther, K.-B. (2005): Meilensteine der Entwicklung – Knotenpunkte im Netzwerk. In: *dfgs forum* 13, 30-41.
- Johnston, J.C./Durieux-Smith, A. & Bloom, K. (2005): Teaching gestual signs to infants to advance child development: A review of the evidence. *First Language*, Vol. 25(2), 235-251.
- Kestner, K. (o. J.): *Tommys Gebärdenswelt 1-3*. DVD. Guxhagen: Karin Kestner.

Verfasserin:

Dr. Mechthild Kiegelmann
(Vertretungsprof.)
Pädagogische
Psychol./Angew.
Entwicklungspsychol,
FB 1 Psychologie
Universität Trier
54286 Trier
Mechthild.Kiegelmann@
uni-tuebingen.de

Verfasser:

Prof. Dr. Klaus-B. Günther
Humboldt-Universität
zu Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin
klaus-b.guenther@
reha.hu-berlin.de



König, V. (2005): *Kleines Wörterbuch der Babyzeichen. Mit Babys kommunizieren bevor sie sprechen können*. Guxhagen: Karin Kestner.

Kiegelmann, M. & Günther, K.-B. (2008): Baby signing with deaf and with hearing children. Presentation at XXIX Congress of Psychology (ICP) 20 - 25 July 2008 at Berlin.

Kiegelmann & Lichtenberg (2008). Forschungsbericht zur Evaluation der Nutzung der Gebärdensoftware Tommys Gebärdenwelt mit hörenden Kindern. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Tübingen.

Kiegelmann, M., Müller, G. M., & Nottebaum, L. (2008). Should Parents in Germany Copy Baby-Signing? Poster presented at the *116th Annual Convention of the American Psychological Association*. Boston (MA).

König, V. (2007): *Das große Wörterbuch der Babyzeichen*. Guxhagen: Karin Kestner.

Masataka, N. (2000): The role of modality and input in the earliest stage of language acquisition: Studies of Japanese Sign Language. In: Chamberlain, Ch., Morford, J. P. & Mayberry, R. 1. (eds.), 3-24.

Masataka, N. (Digital printed 2008): *The onset of language*. New York: Cambridge University Press (first edition 2003).

McIntire, M. (1977): The acquisition of ASL hand configurations. *Sign Language Studies* 16, 247-266.

Meadow-Orlans, K. P., Spencer, P. E. & Koester, L. S. (2004): *The world of deaf infants – A longitudinal study*. New York: Oxford University Press.

Meier, R. P. & Newport, E. L. (1992): Out of the hand of babes: On a possible sign advantage in language acquisition. In: *Language* 66, 1-23.

Morgan, G. (2008): Does Baby-Signing lead to faster language development in hearing children? Evidence from deaf signing babies. Presentation XXIX International Congress of Psychology, Symposium S-163 "Baby-Signing" (20 – 25 July 2008 at Berlin.

Orlansky, L. & Bonvillian, J. (1985): Sign language acquisition: Language development in children of deaf parents and implications for other populations. *Merill-Palmer Quarterly* 32, 127-143.

Pettito, L. A. (2000): The acquisition of natural signed languages: Lessons in the nature of human language and its biological foundations. In: Chamberlain, Ch., Morford, J. P. & Mayberry, R. I. (eds.), 41-50.

Pettito, L. A. (2005): How the brain begets language. In: McGilvray, J. (ed.): *The Cambridge companion to Chomsky*: Cambridge: Cambridge University Press, 84-101.

Piaget, J. (1969): *Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Stuttgart: Klett.

Piaget, J. (1948): *Psychologie der Intelligenz*. Nachdruck in: Piaget, J./Goldmann, L. & Coblner, W. G. (1972): *Beiträge zu einer dialektischen Psychologie*. Gießen: Rotdruck, 1-188.

Pizer, G., Walters, K. & Meier R. P. (2007) Bringing up Baby with baby signs: Language ideologies and socialization in hearing families. *Sign Language Studies Vol. 7 (4)*, 387-430.

Szagun, G. (2004). FRAKIS - Fragebogen zur Erfassung der frühkindlichen Sprachentwicklung. CD, Universität Oldenburg, Institut für Psychologie. (FRAKIS will be published in 2009 with Harcourt Test Services)?.

Schlesinger, H. S. & Meadow, K. P. (1972): *Sound and sign: Childhood deafness and mental health*. Berkeley: University of California Press.



Schnattinger, St. & Horsch, U. (2004): Wenn die Hände sprechen lernen. Das Kind im Gebärdenspracherwerb. In: Horsch, U. (Hg.): *Frühe Dialoge – Früherziehung hörgeschädigter Säuglinge und Kleinkinder. Ein Handbuch*. Hamburg: hörgeschädigte Kinder, 151-176.

Thompson, R., McKerchar, P., & Dancho, K. (2004) : The effects of delayed physical prompts and reinforcement on infant sign language acquisition. *Journal of applied behavior analysis* 37, 379-383.

Thompson, R., Cotnoir-Bichelman, N., McKerchar, P., Tate, T., & Dancho, K. (2007). *Journal of applied behavior analysis*.40, 15-23.

Thompson, S. A. (2002): *Teach your tot to sign. The parent's guide to American Sign Language*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

Volterra, V. (1987): From single communicative signal to linguistic combinations in hearing and deaf children. In: Montangero, J., Tryphon, A. & Dionnet, S. (eds.): *Symbolisme et connaissance – Symbolism and knowledge*. Geneve: Fondation Archives J. Piaget.

Volterra, V. & Erting, C. J. (eds. - 1990): *From gesture to language in hearing and deaf children*. Heidelberg/New York: Springer.

Wilken, E. (überarb.¹⁰2008): *Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom – mit ausführlicher Darstellung des GUK-Systems*. Stuttgart/Berlin/Köln.

Zimmerman, F. J./Christakis, D. A. & Meltzoff, A. N. (2007): Television and DVD/Video viewing in children younger than 2 years. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine* 161, 473-479.

Leben in die Bude – Erlebnispädagogik im Unterricht mit gehörlosen und schwerhörigen Schülern

jule hildmann

Erlebnispädagogik boomt. Weltweit und in allen möglichen Sparten und sozialen Einrichtungen. Leider werden dabei die Grenzen zu reinen Spaß- oder ‚Action‘-Angeboten oft verwischt – weil Erlebnispädagogik in Mode ist, die Angebote Spaß machen und nicht zu letzt ordentlich Geld einbringen, wenn man sie kommerziell vermarktet!

Was aber verbirgt sich hinter diesem Modebegriff, wenn man ihn mit strengem Blick betrachtet? Was macht darin die *Pädagogik* aus und wie und weshalb können gerade gehörlose und schwerhörige Personen durch Erlebnispädagogik profitieren?

Dieser Artikel möchte dazu einiges Grundlagenwissen vermitteln und sich mit den genannten Fragen auseinandersetzen.

Erlebnis – Abenteuer – Erfahrung aus pädagogischer Sicht

Zum Verständnis dieses Ansatzes ist es hilfreich, einige zentrale Begriffe genauer zu betrachten und gegenüberzustellen. Bei einem Streifzug durch diverse Lexika fällt allerdings auf, dass sich die Definitionen z.T. erheblich unterscheiden. Daher werden hier nur ausgewählte Merkmale hervorgehoben.

Ein Kernbegriff in der Erlebnispädagogik ist logischerweise das **Erlebnis**. Was aber genau macht eine Situation zum Erlebnis? Wie würden *Sie* ein solches definieren? Die einschlägigen Lexika sprechen von einem ‚beeindruckenden‘ (Dudenredaktion 2001, 485) oder ‚aufregenden Ereignis‘ (Wahrig 1975, 1168).

Bisweilen liest man auch die Bezeichnung *Abenteuerrpädagogik*. Ein **Abenteuer**, im Gegensatz zum Erlebnis, ist aber nicht nur spannend, sondern immer auch unberechenbar, gefährlich und ein schiefgehen mit – meist gesundheitlich – gravierenden Folgen kann nicht ausgeschlossen werden (vgl. Peltzer/Normann 2004; u.a.). Als Pädagogen würden wir geradezu fahrlässig handeln, wenn wir solche Risiken bewusst zuließen und jemanden gezielt in Gefahr brächten.

Die englische Bezeichnung für Erlebnispädagogik ist *experiential learning*, also *Erfahrungslernen*. **Erfahrung** gilt dabei als Summe aller „Erlebnisse und der daraus gewonnenen Erkenntnisse des Menschen in der Auseinandersetzung mit der Welt“ (Bertelsmann Redaktion 2006, 247), und ist damit vom Begriff her noch umfassender als Erlebnispädagogik. Im englischsprachigen Raum hat sich die eine, im deutschsprachigen Raum eher die andere Bezeichnung durchgesetzt. Bezogen auf die Praxis beinhalten sie aber die gleichen Übungen und Prozesse. Die genaue Wortbedeutung sollte also wohl betrachtet aber letztlich nicht überbewertet werden.

Am Anfang steht das Ziel!

- dies sollte der erste didaktische Grundsatz eines jeden Lehrenden sein. Wer pädagogisch aktiv werden möchte, muss sich zuerst darüber im Klaren sein, was er/sie bei den Lernern bewirken möchte!

Die Zielkompetenzen erlebnispädagogischer Maßnahmen werden je nach Autor in verschiedene Kategorien gegliedert (z.B. Reiners

1995, 2003; Ministerium für Jugend, Kultus und Sport Ba-Wü 2000). Hier soll eine grobe Dreiteilung genügen, die aber dennoch alle in der Literatur auftauchenden Ziele umfasst.

Personale Kompetenzen, d.h. individuumsbezogene Kompetenzen, wie:

- Umgang mit eigenen Grenzen
- Problemlösekompetenz
- Frustrationstoleranz
- Durchhaltevermögen
- Zeitmanagement
- Eigeninitiative
- Eigenverantwortung
- usw.

Soziale Kompetenzen, also alle Kompetenzen, die in Zusammenhang mit sozialer Kommunikation und Interaktion stehen:

- Kooperationsbereitschaft
- Kompromissbereitschaft
- Teamgeist
- Verantwortung für andere und eine gemeinsame Sache
- Empathie
- Helfen und Hilfe annehmen
- Vertrauen
- Konflikte aushandeln
- usw.

Weitere Kompetenzen, worunter alle fachsportlichen Kenntnisse und Fähigkeiten (z.B. Klettertechniken) zusammengefasst werden können, da diese zwar im Rahmen einer erlebnispädagogischen Maßnahme erlernt und genutzt werden können, sie aber streng genommen – und hierin liegt die



Jule Hildmann

Abgrenzung zum einfachen outdoor Sport – nur Mittel zum Zweck sind, nämlich zur Förderung der oben genannten Personal- und Sozialkompetenzen.

Eine Ausnahme stellt dabei die Umweltbildung bzw. ökologisches Bewusstsein und Verantwortungsgefühl dar, da ein respektvoller und schonender Umgang mit der Natur ein Grundprinzip der Erlebnispädagogik ist. Da es inzwischen aber auch eine Reihe von Drinnen- und Stadtangeboten gibt (vgl. Gilsdorf/Kistner 2004; Eichinger 1995; u.a.), verliert dieser Faktor nach und nach seine Vormachtsstellung.

Der erlebnispädagogische Werkzeugkasten Versierte Trainer verfügen über ein breites Repertoire an Methoden, die sie wie Werkzeuge an bestimmten Stellen ansetzen können, um verschiedenes zu bewirken. Je nach Gruppe, Zielen und Rahmenbedingungen (Zeit, Ort, Mittel, etc.) werden Übungen aus den einzelnen Kategorien ausgewählt und ggf. kombiniert. Dabei lässt sich folgende Einteilung vornehmen:

Natursportarten: Wandern, klettern, bergsteigen, Kanu fahren, segeln, trekking, Schneeschuhtouren, usw. Dabei ist bitte zu beachten, dass die Sportart an sich noch nicht (unbedingt – s.u.) pädagogischen Wert hat.



*Das Teampuzzle
– man kann nur mit, nicht gegen die anderen gewinnen.*

Leben in der Bude
Und wie funktioniert's?

City Bound: Kooperationsaufgaben oder angeleitete Individualmaßnahmen in gezielt städtischem Kontext. Genutzt werden dabei bauliche Gegebenheiten (Kanalisation, Häuser, Plätze,...) sowie unbekannte Menschen und Umgebungen. Natur spielt ganz bewusst keine Rolle.

Naturerfahrung: Hierunter fällt alles von Kim-Spielen mit Naturmaterialien über Land Art und naturpädagogische Exkursionen bis hin zu meditativen Wanderungen oder ‚Solos‘. Naturerfahrung mit unterschiedlichen Schwerpunkten bietet sich für nahezu alle Alters- und Zielgruppen an.

Kooperationsaufgaben: An eine Gruppe als Ganzes gestellte Aufgabe oder Herausforderungen, die nur durch Zusammenarbeit und gute Kommunikation untereinander bewältigt werden können (- Konflikte und Scheitern werden dabei allerdings ebenfalls für Erkenntnisse genutzt). Die Übungen dieser Kategorie sind inzwischen zahllos, mit breiter Auswahl für drinnen und draußen, für jede Gruppenstärke und mit großem oder kleinem Materialaufwand (z.B. Gilsdorf/Kistner 2004; Reiners 2003).

Vertrauensübungen: Meist unter Verwendung von Augenbinden, um ein Angewiesen sein auf andere zu erzeugen. Können als Partner- oder Gruppenübungen konzipiert sein und zur Förderung von Kommunikation, Empathie, Verantwortung, (Gruppen) Zusammenhalt oder zur Besinnung eingesetzt werden.

Selbstverständlich sind auch andere Unterteilungen möglich (z.B. Reiners 1995) und Überlappungen der einzelnen Kategorien sind offensichtlich.

Und wie funktioniert's?!

Im Laufe der letzten 50 Jahre (Erlebnispädagogik im eigentlichen Sinne ist natürlich viel älter!) haben sich verschiedene Konzepte darüber entwickelt, wie und warum erlebnispädagogische Aktivitäten bei den Rezipienten so große Lernzuwächse erzielen und wie diese nachhaltig gesichert werden können. Hier die zentralen Modelle:

The Mountains speak for themselves. In den 60er Jahren war die Ansicht verbreitet, dass ‚die Berge für sich selbst sprechen‘, die Auseinandersetzung mit und das hautnahe Erleben der Natur also so beeindruckend, bewegend und/oder herausfordernd sei, dass alleine dadurch bei den Kursteilnehmern erhebliche Kompetenzzuwächse zu erwarten seien. Gespräche über das Erlebte fanden evtl. spontan, aber nicht geplant oder gar in strukturiertem Rahmen statt. Hierbei ist allerdings einzuräumen, dass die

Jule Hildmann



Maßnahmen damals i.d.R. vier bis sechs Wochen dauerten und oft ausschließlich in der Natur stattfanden, so dass die Wahrscheinlichkeit, tief greifende Erfahrungen zu machen durchaus realistisch war. Bei den heute auf ein oder mehrere Tage reduzierten Angeboten kann eine derartige Quasigarantie nicht mehr gegeben werden.

Daher setzte sich zunehmend das so genannte **Outward Bound Plus** Modell durch, welches davon ausgeht, dass eine gezielte Reflexion erforderlich ist, um das körperlich und emotional Erlebte auch kognitiv nutzbar zu machen, z.B. für eine Übertragung der erworbenen Kompetenzen in den Alltag.

Das **Metaphorische Modell** entwickelte sich noch später und empfiehlt dem Übungsleiter, Aktivitäten auszuwählen, die eine möglichst große Isomorphie (Struktur-



Kugelbahn – mit einfachsten Mitteln etwas ins Rollen bringen

gleichheit) zum Alltag der Teilnehmer aufweisen, damit Erkenntnisse aus den Übungen möglichst automatisch übertragen werden können. Eine offensichtliche Schwierigkeit besteht allerdings darin, dass der Übungsleiter die Gruppe oft erst am Tag der Veranstaltung kennen lernt und selbst bei guten Vorabsprachen aus verschiedenen Gründen in der Wahl der Methoden eingeschränkt sein kann.

Heutzutage wird meist eine Kombination der letzteren beiden Modelle angewendet. Inzwischen gibt es aber schon wieder Weiterentwicklungen zu neuen konzeptuellen Modellen über die Wirkung und Nachhaltigkeit erlebnispädagogischer Angebote (vgl. Heckmair/Michl 2004).

Wer nicht hören kann...?

Anders als für Menschen mit einer körperlichen und/oder geistigen Behinderung (für die es inzwischen ein breites Angebot an speziellen oder integrativen Maßnahmen gibt) sind die Veranstaltungen und Veranstalter, die sich auf gehörlose und schwerhörige Menschen spezialisieren, gleich Null! Im deutschsprachigen Raum gibt es kaum Anbieter mit Doppelqualifikationen in Gehörlosen-/Schwerhörigen- und Erlebnispädagogik. Dabei können gerade gehörlose und schwerhörige Menschen aus diesem Ansatz einen besonderen Nutzen ziehen - wobei bitte zu bedenken ist, dass die Gruppe von Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung in sich sehr inhomogen ist und Verallgemeinerungen daher mit großer Vorsicht zu genießen sind. Meine Erfahrungen und damit Erkenntnisse beziehen sich

auf Kinder und Jugendliche mit irgendeiner Form von Hörbeeinträchtigung und einem mehr oder weniger starken Förderbedarf in den Bereichen Sozialverhalten, Kommunikation, emotionale Entwicklung, Selbstbewusstsein, lebenspraktische Fertigkeiten, und/oder weitere.

Besondere Ziele.

Zu den oben genannten, allgemeinen Zielen bieten sich bei dieser Personengruppe folgende weiteren Ziele an:

Kompetenzgefühl, ein Nicht behindert sein – wenn die Übungen sprachlich adaptiert oder komplett sprachfrei durchgeführt werden können.

Eigeninitiative– durch Freiraum zum Ausprobieren ohne negative Folgen (Noten, Schimpfen, o.ä.) bei Irrwegen und Misserfolgen

Teamarbeit– d.h. teilen, Absprachen durchführen, Wünsche äußern und angemessen durchsetzen, nachfragen, Rücksicht nehmen, Empathie zeigen, Konflikte aushandeln, helfen und Hilfe annehmen, uvam.

Mut, sich auf Neues einzulassen– weil eine Übung die Teilnehmer in ungewohnte aber motivierende Situationen versetzt

Lernen durch Handeln– auch Unterrichts- & Sachinhalte, da der begrenzende verbale und akustische Zugang durch haptische Angebote ausgeglichen wird.

Und weitere nach individuellem Bedarf.

Adaptionen.

Wer bereits als Outdoor-Trainer o.ä. ausgebildet ist und mit den üblichen Zielgruppen Erfahrung hat, dem seien folgende Adaptionen für Gruppen mit gehörlosen und schwerhörigen Personen ans Herz gelegt: Eine *saubere Anmoderation* und die Gegenprobe, dass alle Regeln und sicherheitsrelevanten Hinweise verstanden wurden. Ein ‚Nachschieben‘ von Informationen ist oft nur durch Unterbrechen der Übung oder Sicherheitsgefährdung möglich. Dies erfordert folglich auch eine gründliche Vorbereitung, die nicht für jeden Kollegen dieses Metiers selbstverständlich ist.

Vorsicht mit Blind-Übungen! Bei Menschen mit einer Sinnesbeeinträchtigung kann das Einschränken oder der Verlust eines weiteren Sinnes mitunter zu Panikattacken führen. Die Vorbereitung solcher Übungen – so man sie denn überhaupt durchführt – muss also mit erhöhter Sensibilität erfolgen und die Begleitung der ‚Verblindeten‘ mit größter Achtsamkeit und Verantwortungsgefühl.

Die meisten Übungen lassen sich durch verschiedene ‚Schikanen‘ beliebig im Schwierigkeitsgrad steigern. Dazu gehören unter anderem das bereits erwähnte ‚verblinden‘, Sprechverbote oder das Zusammenbinden von Füßen oder Händen (z.B. rechter Arm von Teilnehmer 1 mit linkem Arm von Teilnehmer 2). Da das Zusammenbinden von Händen bei gehörlosen Menschen – historisch bedingt – oft Aversionen erweckt, sollten hierfür vergleichbare Alternativen gewählt werden.

Jule Hildmann



Verbale Kommandos, die in machen Aktivitäten verwendet werden, sollten ebenfalls angepasst werden, z.B. durch Kopfnicken, stampfen, vereinbarte Körperberührungen, o.ä. Dies stellt keinen großen Aufwand dar, aber es bedarf eben einer entsprechenden Planung im Vorfeld. Diese Empfehlungen beziehen sich wie gesagt auf bereits bekannte Übungen von bereits erfahrenen Trainern.

Selbstständigkeit üben – eigene Erfolge erfahren

Pädagogisches Verhalten

Einige Verhaltensweisen bei der Moderation der Aufgaben und in der Interaktion mit den Übungsteilnehmern bilden eine Art Rahmen oder Grundhaltung, welche die ganzen Methoden der Erlebnispädagogik erst wirksam macht – unabhängig von der Zielgruppe.

Handeln statt sprechen und durch Handeln erfahren lassen. Dies geht bei weitaus mehr Aktivitäten und Inhalten, als auf den ersten Blick offensichtlich. Generell gilt: Je mehr Sinne beteiligt sind, umso erlebnisintensiver und nachhaltiger ist das Erfahrene.

Ungewöhnliches tun & (heraus)fordern. So banal es klingt, versuchen Sie es einmal. Machen Sie ein Spiel daraus und schon sinkt die Hemmschwelle und Motivation und Anreiz steigen.

Selber machenlassen. Zumindest die Pädagogen unter den Fachkräften im Umgang mit Hörbehinderten neigen dazu, ihren

Schützlingen alles abzunehmen. Schluss damit!

Freude am Spielen. Je nach Anmoderation kann der Spielcharakter einer Übung mehr oder weniger unterstrichen werden. Die ‚ersten‘ Lernziele werden evtl. erst in der Reflexion aufgezeigt. Dadurch sinkt der empfundene Leistungsdruck und der Motivationswert nimmt deutlich zu.

Irrwege aushalten. Das erfordert Geduld, aber auch Zeit. Wir müssen uns also befreien von einem Zeitrahmen, der nur den direktesten Weg zum gewünschten (vorgegebenen) Ergebnis zulässt.

Es gibt viele Lösungen. Stellen Sie hundert Gruppen die gleiche Aufgabe und Sie bekommen nahezu hundert verschiedene Ergebnisse. Und die meisten sind großartig und Sie selbst wären nie darauf gekommen!

Wachsenden Freiraum einräumen. Zu geringe Vorgaben können am Anfang überfordern. Aber die Jugendlichen lernen, ihren Freiraum zunehmend konstruktiv zu füllen, und ihre Rolle wandelt sich vom Instruktor zum Begleiter.

Verfasserin:
Jule Hildmann

Jahrgang 1976,

Studium der Gehörlosen- & Schwerhörigen-
pädagogik in Heidelberg (1.&2. Staatsexamen);
Erweiterungsstudium Beratung;
Ausbildung u. diverse Zusatzqualifikationen in
Erlebnispädagogik;

freiberufliche Erlebnispädagogin;
Lehrtrainerin am Centrum für Erlebnispädagogik
Volkersberg; z.Z. Promotion an der LMU
München über Erlebnispädagogik im Unterricht;
z.Z. Ausbildung zur systemischen Beraterin.

Kontakt
jule.hildmann@gmx.de

Leben in der Bude
Mut tut gut!

Mut tut gut!

Der erlebnispädagogische Ansatz ist deshalb innovativ, weil er vieles, was Jahrzehnte bis Jahrhunderte lang die Bildungsarbeit mit hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen geprägt hat, hinter sich lässt und multisensorisch, ressourcenorientiert, und sprachunabhängig vorgeht. Und er ist pragmatisch, weil – wie der Workshop versuchte zu zeigen – sich die Grundprinzipien der Erlebnispädagogik auch ohne aufwendige Zusatzausbildung oder Spezialgeräte Freude bringend und effektiv umsetzen lassen.

Ich möchte daher allen Interessenten Mut machen, mit aktiv zu werden, um diesen Ansatz auch für Personen mit einer Hörbeeinträchtigung breiter zugänglich zu machen. Zu diesem Zwecke biete ich selbst auch Fortbildungen für Lehrer/innen und andere Interessierte an, in denen vor allem erlebnispädagogische Übungen mit geringstem Materialaufwand erarbeitet, erprobt und diskutiert werden.

Wer sich in diesem Bereich umfassender weiterbilden möchte, kann am *Centrum für Erlebnispädagogik Volkersberg* eine berufs begleitende Weiterbildung zum *erlebnispädagogischen Kompetenztrainer* besuchen, in der eine große Bandbreite an Übungen und Methoden vermittelt werden, die für inner- und außerschulische Zwecke genutzt werden können.

Anfragen, Ideen und Netzwerkgedanken sind jederzeit herzlich willkommen.

Neue Fragezeichen

Folgende Fragen sind im Rahmen des Workshops entstanden und konnten nur zum Teil beantwortet werden:

Die meisten Übungen richten sich an Gruppen. Gibt es auch *einfache* (d.h. drinnen, ohne Material,...) erlebnispädagogische Aktionen für Einzelpersonen?

Gibt es erlebnispädagogische Übungen, die sich speziell für die Förderung autistischer Personen eignen?

Gibt es spezielle Angebote oder Anbieter für Senioren?

Wer sich an der Beantwortung dieser Fragen beteiligen möchte, kann sich gerne mit mir in Verbindung setzen.

Jule Hildmann



- Literatur:** Bertelsmann Redaktion (Hrsg.) (2006). Das neue Universal Lexikon. Gütersloh, München: Wissen Media.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2001⁴). Duden – Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Eichinger, W. (1995¹). City Bound. Erlebnispädagogik in der Stadt. Alling: Dr. Sandmann.
- Gilsdorf, R./Kistner, G. (2004). Kooperative Abenteuerspiele. Praxishilfe für Schule und Jugendarbeit, Bd. I und II. Ort: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Heckmair, B. / Michl, W. (2004⁵). Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. München: Reinhardt.
- Hildmann, J. (unveröffentlicht). Probleme sind verkleidete Möglichkeiten – Kompetenzförderung durch Erlebnispädagogik im Unterricht. Dissertationsschrift an der LMU München.
- Ministerium für Jugend, Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2000). Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. Der erlebnispädagogische Ansatz. Stuttgart: Eigenverlag.
- Peltzer, K. / Normann, R. v. (2004²⁷). Das treffende Wort – Wörterbuch sinnverwandter Ausdrücke. Thun: Ott.
- Reiners, A. (1995). Erlebnis und Pädagogik. München: Dr. Sandmann.
- Reiners, A. (2003⁶). Praktische Erlebnispädagogik – Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele. Augsburg: Ziel.
- Wahrig, G. (Hrsg.) (1975²). Deutsches Wörterbuch. Gütersloh, Berlin, München, Wien: Bertelsmann.

QUOAI -Das Klötzcheneinmaleins

Claudia Amman

Ich freue mich, daß der folgende Text über Quoai, von der Lerntherapeutin Frau Dr. Bärbel Lorenz, so wie er ist, auch für Menschen gilt, die stimmlos, oder ohne zu sehen, lernen.

Mit den hundert Quoai - Steinen werden mathematische Zusammenhänge sinnlich erfahrbar;

Ideen und Wahrnehmungen können ohne Worte kommuniziert werden.

$3+2=5$ – für uns als Erwachsene ist diese Aufgabe „kinderleicht“. Kinder müssen sich die Welt der Zahlen und des Rechnens aber erst nach und nach erobern. Sie müssen nacherfinden und entdecken, was wir mit 3 oder 2, mit Plus oder gleich meinen, sich also ihre eigenen mathematischen Vorstellungen und Zusammenhänge selbst konstruieren.

Im Kindergartenalter geschieht das in vielfältiger Form, im Alltag, in einer strukturierten, angeleiteten Erarbeitung und vor allem im Spiel.

Quoai bietet für alle diese Bereiche vielfältige Einsatzmöglichkeiten.

Die Kinder können mit Quoai Erfahrungen in allen wichtigen mathematischen Lernfeldern machen. Sie lernen sich räumlich und in der Ebene zu orientieren, Gesetzmäßigkeiten und Strukturen zu entdecken, Beziehungen zwischen Mengen zu erfassen, Zahlen und Zählprozesse zu verstehen und sie entwickeln erste Vorstellungen zu Größen und zum Messen. Dazu werden grundlegende Fähigkeiten wie Konzentration, Kreativität, Kooperation und Kommunikation gefördert.

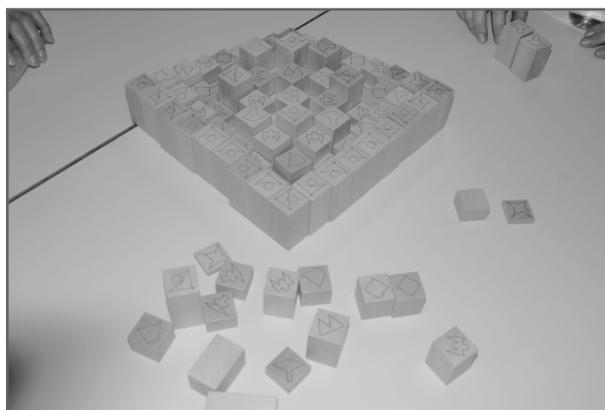
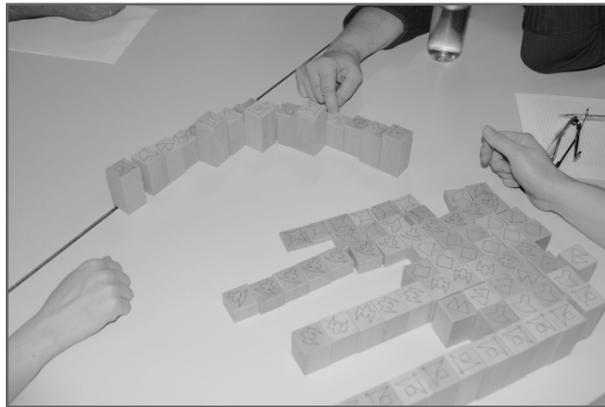
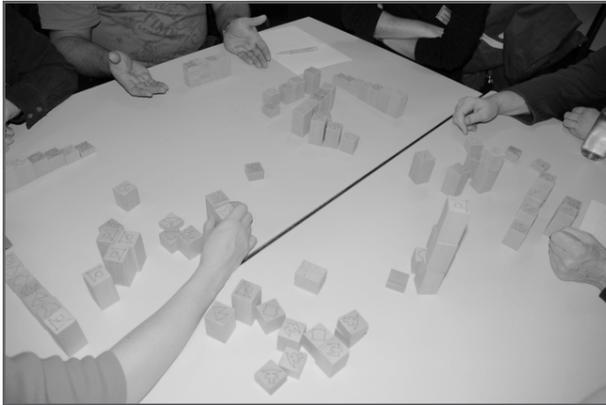
Quoai ermöglicht es den Kindern, direkte sinnliche Erfahrungen zu machen, konkret zu handeln, auszuprobieren, unterschiedliche Ideen und Lösungswege zu verfolgen und ihre Kreativität spielen zu lassen. Jeder kann auf unterschiedlichen Abstraktionsstufen damit arbeiten, schneller oder langsamer vorgehen. Damit bietet Quoai auch für Erzieherinnen eine gute Möglichkeit diagnostisch den Stand der Entwicklung der Kinder zu beobachten und individuell mit ihnen zu arbeiten.

Die folgenden Arbeitsideen sollen Sie auf die Möglichkeiten von Quoai im Kindergarten neugierig machen und Sie anregen, selbst auszuprobieren, zu spielen und zu entdecken.



*Verfasserin:
Claudia Maria Ammann*

*Am Neuen Teich 6
19386 Benzin
038 731/24 625
E-mail: info@quai.net
www.quai.net*



Quoi kann auch in der Grundschule und in weiterführenden Schulen genutzt werden.

Muttersprachlicher Unterricht und Deutsch-förderung für hörgeschädigte türkisch-stämmige Schülerinnen und Schüler

Zinet Yilmaz

„Wenn du ein Schiff bauen willst, so trommle nicht die Menschen zusammen, um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Menschen die Sehnsucht nach dem weiten endlosen Meer.“

1. Was ist Sprache?

Sprache ist die wichtigste Grundlage in der Kommunikation mit anderen Menschen. Sie hat einen entscheidenden Einfluss darauf, wie sich die zwischenmenschlichen Beziehungen gestalten. Das Beherrschen der deutschen Sprache entscheidet mit über den schulischen und beruflichen Erfolg aller Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.

Das alltägliche Leben in der Familie ist wichtig für die Entwicklung der Sprache. Denn in der Familie lernen Kinder ihre erste Sprache, die Muttersprache. In der Familie kann man die Sprache nicht trainieren. Sie entwickelt sich bei jüngeren Kindern jeden Tag, indem die Kinder zuhören und nachsprechen.

Ein erfolgreicher Erwerb der Zweitsprache Deutsch ist abhängig vom Entwicklungsstand der Erstsprache. Die Muttersprache sollte im Alter von vier Jahren weitgehend abgeschlossen sein. Dann kann koordiniert mit der Muttersprache die Zweitsprache Deutsch gelernt werden.

Die Zielgruppe meiner Arbeit am PIH – Augustin-Violet-Schule – in Frankenthal sind türkisch-stämmige hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler aus den Klassen der Primar- und Sekundarstufe.

2. Was ist Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht (MU)?

Mit MU wird der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht zur Weiterentwicklung der Erstsprache eines Kindes mit Migrationshintergrund abgekürzt.

Die Erstsprache der Kinder hat eine besondere Bedeutung, da sie eine wichtige Rolle bei der Herausbildung und Stabilisierung der kindlichen Identitätsbildung spielt. Die Interaktionen zwischen den Kindern und Eltern wird durch Sprache begleitet. Weiterhin vermitteln die Eltern mit Hilfe der Sprache Normen und Werte der Familie und ihrer Ursprungsgesellschaft. Einstellungen und Vorstellungen eines Kindes sowie seine Persönlichkeitsentwicklung insgesamt werden dadurch geprägt.

Häufig sprechen die Kinder nicht nur die Zweitsprache Deutsch, sondern auch schon ihre Muttersprache nicht richtig. Deshalb sollten die Schülerinnen und Schüler koordiniert in zwei Sprachen gefördert werden.

3. Überprüfungsgespräch der Erst- und Zweitsprache

Im Überprüfungsgespräch werden die Kenntnisse beider Sprachen festgestellt. Die Schülerinnen und Schüler führen das Ge-

sprach zunächst in der Sprache, die sie besser beherrschen. Für jedes Kind wird ein Protokollbogen ausgefüllt.

Was wird geprüft?

- Sprachverständnis:
Zuordnung zu Oberbegriffen
- Wortschatz:
Nomen, Verben, Adjektive (Bildkarten der Testformulare)
- Artikulation:
Feststellung der Aussprache beim Nachsprechen von Wörtern und Sätzen
- Lautdiskrimination:
Erkennung von Lauten; phonologisches Bewusstsein

Wie wird ausgewertet?

An Hand einer selbst entwickelten Legende werden die erreichten Leistungen ermittelt. Das Ergebnis zeigt, wo das Kind in seiner sprachlichen Entwicklung steht und wo vom Kind her der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht anfangen kann.

Wie werden Fördergruppen eingeteilt?

Fördergruppen werden entsprechend der heterogenen Voraussetzungen, der unterschiedlichen Kenntnisse in der Muttersprache und der unterschiedliche Hörschädigungen, nach dem Modell der Sprachlerngruppen gebildet.

Weil die Kinder in den unterschiedlichen Kulturmodellen der eigenen Familie und der umgebenden Gesellschaft aufwachsen, ist die Identitätsfindung komplexer und erschwert, zumal sie schon innerhalb der Familie mit einer nicht nur latenten spezifischen Identitätsproblematik konfrontiert werden.



Zanet Yilmaz

4. Ziele der MU

1. Die Schülerinnen sollen in der Muttersprache kommunizieren, indem sie

- andere verstehen,
- sich mündlich ausdrücken,
- sich schriftlich ausdrücken und
- von einer in die andere Sprache übersetzen können.

2. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre kulturelle Identität aufrecht erhalten, indem sie vielfältige Einblicke in die Ursprungskultur der Familie gewinnen. Inhalte ergeben sich aus den Bereichen der Erdkunde (Heimatkunde), Geschichte, Musik, Spiele, Feste und Feiertage, Sitten und Bräuche sowie Literatur und Kunst.

3. Die Schülerinnen und Schüler sollen zur Toleranz erzogen werden, indem sie

- Identität und Selbstbewusstsein entwickeln und verstärken,
- Unterschiede der Kulturen erkennen und sie als gleichwertig anerkennen,
- Werte der Aufklärung sehen,
- Vor- und Nachteile der Integration sowie
- das Toleranzgebot der eigenen Religion kennen und praktizieren.

4. Der MU zieht selbst Nutzen aus dem Unterricht in der Zweitsprache und unterstützt ihn, indem

- er Fähigkeiten und Fertigkeiten im Lesen und Schreiben verstärkt,
- Begriffe klärt und Wissensgebiete erweitert und festigt,
- soziales Verhalten fördert und dazu Hilfestellung leistet.

5. Unterrichtsinhalte

5.1 Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mündlich ausdrücken können, indem sie z.B.

- sich mit einfachen Sätzen am Gespräch beteiligen
- Wünsche, Vorlieben, Hoffnungen, Befürchtungen äußern
- einfache zeitliche Abläufe erkennen und darstellen,
- Begeisterungen und/oder Enttäuschungen zum Ausdruck bringen
- Erlebnisse kurz schildern.

5.2 Die Schülerinnen und Schüler sollen andere in der Muttersprache verstehen können, wenn

- bei kleinen Geschichten zuhören
- Informationen entnehmen,
- Redensarten und Sprichwörter verstehen
- sich mit Ablauf und Inhalt von Alltagsgesprächen auseinandersetzen.

5.3 Die Schülerinnen und Schüler sollen Texte aller Art lesen und verstehen können, indem sie

- verständlich lesen,
- Fragen zu Textinhalten beantworten,
- den Textinhalt allgemein verstehen und wiedergeben.

5.4 Die Schülerinnen und Schüler sollen sich schriftlich ausdrücken können, indem sie z.B.

- Tagebuch schreiben,
- zu Bildern und Bildfolgen Geschichten ausdenken und niederschreiben,
- über verschiedene Anlässe (Geburtstage, Feste usw.) informieren,
- kurze Infos formulieren,
- Postkarten und Briefe schreiben,
- Formulare ausfüllen,
- möglichst Regeln der Rechtschreibung anwenden.

6. Wünschenswerte Bedingungen zur Erreichung der Unterrichtsziele

Obwohl sich der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht als ein Unterrichtsfach versteht, dessen vorläufige Ziele oben dargestellt sind, werden trotzdem wünschenswerte Bedingungen aufgeführt, die das Erreichen der Unterrichtsziele erleichtern:

- homogene Sprachlerngruppen,
- geeignete Räumlichkeiten,
- Unterrichtszeit innerhalb der regulären Schulzeit,
- Kooperation zwischen den Kollegen,
- Inhalte des MU in Übereinstimmung mit dem Lehrplan,
- Regelmäßigkeit des MU.

Zanet Yilmaz



7. Koordination Deutsch- und Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht

Viele türkisch-stämmige Kinder sind in zweiter bzw. dritter Generation in Deutschland geboren. Ihre Hörschädigung ist hier diagnostiziert und Hörhilfen (Hörgeräte, Cis) sind ihnen verordnet worden, sie haben an Maßnahmen der Frühförderung und der Kindertagesstätte teilgenommen - trotzdem sind die Kenntnisse weder in der Muttersprache Türkisch noch in der Zweitsprache Deutsch ausreichend.

Hier soll nicht nach Gründen dafür gesucht werden, vielmehr wird nur festgestellt, dass eine Verbesserung der Sprachkompetenz dringend notwendig ist. Dies kann m.M. nur über die Koordination von Muttersprachlichem Ergänzungs- und Deutschunterricht erreicht werden.

Dieses Konzept muss von der ganzen Schule (Schulleitung, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern) getragen werden, damit es nicht eine einmalige Sache bleibt, sondern kontinuierlich in den nächsten Jahren weiter- und insbesondere für die Schülerinnen und Schüler zum Erfolg geführt werden kann.

Bei der Koordination geht es um ungeteilt um Förderung der Sprachkompetenz, bei der dann auch die psycholinguistische Dimension durch Einbeziehung von Emotion und Motivation berücksichtigt wird, um die ganzheitliche Wahrnehmung und das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler in beiden Sprachen und somit in beiden Kulturen zu evozieren und zu festigen.

8. Zusammenarbeit zwischen den Lehrern

Basis der Koordination können die Methoden sein, die das Teamteaching zur Verfügung stellt. Dabei sind die Deutsch- und die MU-Lehrer auf eine enge Kooperation angewiesen. Insbesondere ist der ständige Informationsaustausch über jede Schülerin und jeden Schüler wichtig.

9. Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Zusammenarbeit mit den Eltern hat einen hohen Stellenwert, wenn die Sprachförderung zum Erfolg kommen soll. Die Fähigkeiten, die Fertigkeiten und das Wissen der Eltern muss genutzt werden, indem sie sich mehr mit ihren Kindern beschäftigen, z.B. türkische Texte vorlesen oder einfach spielen.

Die Motivation, an Elternabenden teilzunehmen, wird allein schon durch das Vorhandensein des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts verstärkt. Die MU-Lehrer informieren die Eltern über das deutsche Schulsystem; sie helfen, das Vertrauen der Eltern zur Schule aufzubauen; sie spielen als sprachliche Vermittler mit der gleichen ethnischen Herkunft eine große Rolle. Durch die Elternarbeit wird der Kontakt zwischen Elternhaus und Schule intensiviert.

10. Probleme türkisch-stämmiger Schülerinnen und Schüler

Wie alle Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben auch die türkisch-stämmigen Probleme:

- mangelnde Kenntnisse der Muttersprache,
- Deutsch als Zweitsprache,
- das Leben in zwei Kulturen,
- erschwerte Identitätsfindung,
- mangelndes Selbstbewusstsein,
- Angst vor dem Misslingen der Integration.

Dazu kommen noch Probleme, die sich aus der Hörschädigung ergeben:

- verspäteter Beginn der Frühförderung,
- unzureichende Kompetenz der Frühförderer
- und später der Lehrer für interkulturelle Bildung

Es bleibt eine Aufgabe für die ganze Schulgemeinschaft, sich mit der Aufarbeitung dieser Problemkreise zu beschäftigen.

11. Momentaner Einsatz der MU-Lehrerin am PIH – Augustin-Violet-Schule-

Es ist nicht bekannt, ob noch eine andere Schule für Hörgeschädigte in Deutschland eine Lehrkraft für Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht beschäftigt. Am PIH – Augustin-Violet-Schule – in Frankenthal ist *Zinet Yilmaz* mit dieser wichtigen Aufgabe

betraut. Ihre vielfältigen Aufgaben lassen sich so umschreiben:

- Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht für türkisch-stämmige Schülerinnen und Schüler
- Durchführung von Sprachtests
- Förderunterricht Deutsch
- Veranstaltung von Info – Abenden für türkische Eltern mit Themen wie Bildung/Erziehung, Integration, Projekte, Berufsfindung
- Dolmetschertätigkeit bei Gesprächen zwischen türkischen Eltern und Einrichtungen des PIH
- Übersetzertätigkeit bei Elternbriefen der Einrichtung
- Beratung türkischer Eltern in der Schule
- Beratung türkischer Eltern bei Hausbesuchen
- Gespräche mit einzelnen Schülerinnen und Schülern
- Vertrauensperson für Schülerinnen/Schüler und Eltern

Nicht nur aus praktischen sozialpädagogischen Gründen, wie sich vielleicht aus der Aufgabenfülle dieser Übersicht denken lässt, hat die Leitung des PIH mit Frau Direktorin *Dr. Hiltrud Funk* an der Spitze diese Stelle geschaffen, sondern gerade aus ihren Überlegungen, die Reihenfolge des Spracherwerbs bei Kindern mit Migrationshintergrund an den Ressourcen der Familien zu orientieren und mit dem frühen wirklichen Zugang zur Sprache grundlegende Voraussetzungen auch für soziale Interaktion und Erfahrungsvielfalt in der Zweitsprache zu schaffen.

Zanet Yilmaz



Verfasserin:

Zinet Yilmaz

Pfalzinstitut für Hörsprachbehinderte

-Augustin-Violet-Schule-

Holzhofstraße 21

67227 Frankenthal

Tel.: 06233 – 49090

eMail: z.yilmaz@pih-ft.de

Zu meiner Person

Ich kam an das PIH auf Empfehlung von der ADD mit dem Ziel türkische Schüler zu fördern; Lehrern bei Sprachproblemen zu helfen und somit zwischen zwei Kulturen Brücken zu bauen und Hürden zu nehmen.

Ich bin deshalb auf eine enge und gute Kooperation mit meinem Kollegium angewiesen, wobei auch die Eltemarbeit einen hohen Stellenwert hat.

Ich denke die Kinder am PIH brauchen viel Zeit und Hilfe um die Eukalyptusblätter zu verdauen. Sie bekommen Hilfe. Sie wachsen und gedeihen....

Deshalb brauchen sie auch Zeit und Hilfe um mit ihrer Mehrsprachigkeit und Bikulturalität zurecht zu kommen und sie zueinander in Beziehung zu setzen. Ich versuche ihnen zu helfen um es zu verdauen und zu steuern. Ich hoffe auf das Beste.



15. Jahrestagung des DFGS

Schule
zwischen
Werten,
Normen
und
Grenzen

Mehr als Wissen:

28./29. November 2008
Haus Hainstein Eisenach

Info und Anmeldung:
Sylvia Wolff - DFGS - Tagung
HU Berlin - Phil Fak IV - Behawiss.
Abteilung Gehörden Sprachpädagogik
Unter den Linden 6 10099 Berlin
Email: tagung@dfgs.org
Fax: 030/ 2093-4529
www.dfgs.org

DEUTSCHER
FACHVERBAND
FÜR
GEHÖRLOSEN-
UND
SCHWERHÖRIGEN-
PÄDAGOGIK e.V.

D Verband für
Erziehung,
F Bildung und
Rehabilitation
G Gehörloser,
S Schwerhöriger
und Ertaubter

Tagungsprogramm

Freitag, d. 28. November 2008		
Zeit	Programmpunkt	Vortragende/r
16.00 Plenum	Eröffnung Grußwort	Manfred Wloka (1. Vors. DFGS)
16.30 Plenum	Stressbewältigung von Pädagogen im Berufsalltag (Arbeitstitel)	Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt, Universität Potsdam
17.30 Plenum	Stressmanagement bei Pädagogen	Prof. Dr. Rudolph Kretschmann, Universität Bremen
18.15 Plenum	Kurzvorstellung der Kleingruppen	
18:30	Mitgliederversammlung des GFGS	
20:00	Geselliger Abend mit Büffet	

Samstag, d. 29. November 2008		
Zeit	Programmpunkt	Vortragende/r
09.00 Plenum	Ver(haltens)störungen bei Kindern mit einer Hörschädigung – sozial-emotionale Entwicklung, konzeptionelle Neuorientierung und pädagogisch-therapeutische Interventionen	Prof. Dr. Manfred Hintermair, PH Heidelberg
10.15 Kleingruppen	„Ich weiß mir zu helfen“: Alltagsstrategien Hörgeschädigter	Mireille Audeoud, HfH Zürich
	Neue Medien – wieso neu! (?) Der Umgang mit Internet und Mobiltelefon	Andreas Ruff, Jugendamt Essen
	Erfahrungen mit dem Streitschlichter-Modell	Maria Müller, Rh. Förderschule Essen
	Therapeutische Arbeit mit gehörlosen Jugendlichen	Sofia Wegner, Erziehungsberatung Hamburg
12.15	Mittagspause	
13.30 Plenum	Diesseits und jenseits der Gehörlosenpädagogik – Impulse aus soziolinguistischer Perspektive	Prof. Dr. Christian Rathmann, Universität Hamburg
14.30 Kleingruppen	Soziale Kompetenz hörgeschädigter Schüler – Wie kann ich als Lehrer diese fördern?	Dr. Oliver Rien, TSBW Husum
	Genug gekuschelt! – Über den Nutzen von Grenzüberschreitungen für die Entwicklung im Jugendalter	Jule Hildmann, LMU München
	Inklusion, Integration oder Sonderpädagogik? Was ist gute Bildung für Schwerhörige und Gehörlose?	Dr. Paul Heeg, Gehörlosenfachschule des IBAF, Rendsburg
	Der Seele eine Pause gönnen – kind- u. jugendgerechte Angebote zwischen Schulseelsorge und gebärdensprachlichen Gemeinden in Bayern	Pfarrer Joachim Klenk, Evangelische Gehörlosenseelsorge Bayern, Nürnberg
16.30 Plenum	Abschlussplenum	Reinhard Riemer, Bremen
17.00	Ende der Tagung	
im Foyer	Ideenbörse Lernen (wir erbitten Ihre Ideen)	Julia Schülner / Benjamin Dietzsch, HU Berlin

Anmeldung und Anfahrt

Tagungsort/-büro:

Hotel Haus Hainstein · Am Hainstein 16 · D-99817 Eisenach

www.hainstein.de

Tel: 03691 / 2420 · Fax: 03691 / 242109

haushainstein@t-online.de

Anmeldung/ Information:

Sylvia Wolff · DFGS -Tagung
Humboldt – Uni · Phil Fak IV · RehaWiss

Unter den Linden 6 · 10099 Berlin

Fax: 030 2093-4529 · E-mail: tagung@dfgs.org

www.dfgs.org (mit detaillierten Infos)

Bankverbindung:

Sparda-Bank Essen

BLZ: 360 605 91

Konto: 110 795

Tagungs- kosten:	EZ	DZ	Tageskarten		
	incl. Verpflegung		Freitag	Samstag	2 Tage
DFGS-Mitglied	EUR 165.–	EUR 140.–	EUR 40.–	EUR 60.–	EUR 95.–
Nichtmitglied	EUR 205.–	EUR 185.–	EUR 60.–	EUR 80.–	EUR 135.–
Stud. Mitglied *	EUR 100.–	EUR 80.–	EUR 25.–	EUR 45.–	EUR 65.–
Stud.Nichtmitglied*	EUR 115.–	EUR 95.–	EUR 35.–	EUR 55.–	EUR 85.–

* Vorlage der Studienbescheinigung erforderlich inclusive Büffet des gewählten Tages

Anreise per PKW:

BAB 4 - Abfahrt West (von Kreuzburg)
 BAB 4 - Abfahrt Mitte (von Mülhausen)
 BAB 4 - Abfahrt Ost (von Langensalza)

- Richtung Wartburg
- in der Wartburgallee vor der Wandelhalle rechts
- die Marienstraße überqueren
- der Barfüßerstraße bis zum Hainstein folgen

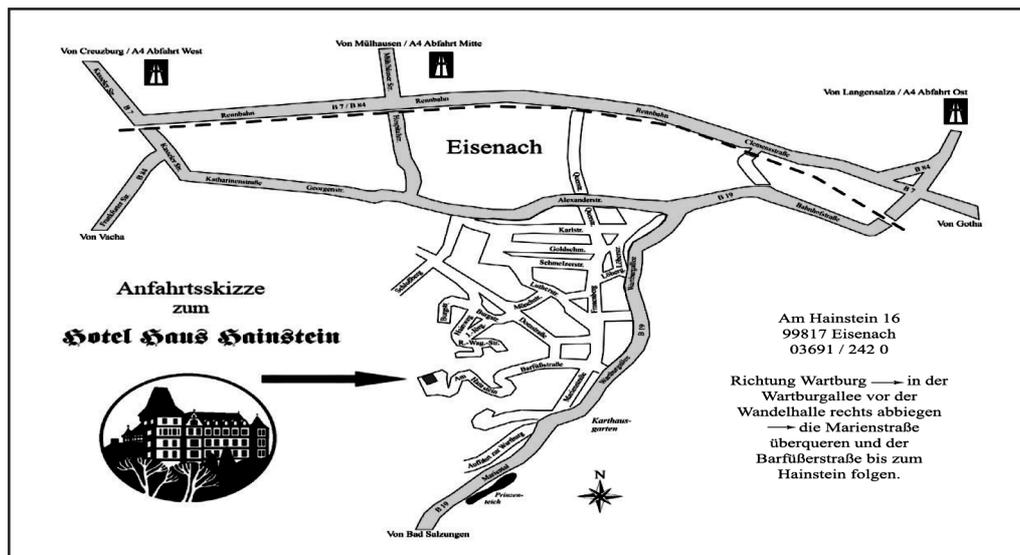
Anreise per Bahn:

Entfernung zum Hotel: 1,6 km

- Bahnhofstr. nach rechts Richtung Gabelbergerstr. - links in die Wartburgallee abbiegen
- rechts in die Barfüßerstraße abbiegen
- links in Am Hainstein abbiegen

Wegen des teilweise beträchtlichen Höhenunterschiedes empfehlen wir ein Taxi zu nehmen!

Anfahrtsskizze:



Frühe Dialoge - frühe Bildung Sind frühe Dialoge frühe Bildungsprozesse?

Notizen zum Vortrag von Dr. Sascha Bischoff

1. Bildung

Was ist Bildung im traditionellen Verständnis?

- Traditioneller Bildungskanon
- Klassisches Allgemeinwissen
- Relativ geschlossen

Kritik:

Bildung wird mit Wissen gleichgesetzt
Bildung ist wenig alltagstauglich

Mein Bildungsverständnis:

Bildungskriterien müssen sich im Alltag bewähren, d.h. man muss etwas damit anfangen, etwas verwirklichen, etwas erreichen können:

- für mich als Person (individuell)
- in der Gesellschaft, in der ich lebe (sozial)

Worin zeigen sich Bildungskriterien?
(von Hentig, 1996)

- Fähigkeit und Willen sich zu verständigen
- Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica
- Wahrnehmung von Glück
- Bewusstsein von der eigenen Geschicklichkeit
- Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit

2. Dialogisch sein – Was bedeutet das?

Dialogisch sein ist eine Haltung, die sich im Verhalten zeigt

Dialogische Haltungen / Verhaltensweisen

- das Kind als kompetenten Partner wahrnehmen
- ihm etwas zutrauen
- ihm vertrauen
- von ihm Dialogangebote erwarten
- mit ihm in den Dialog treten
- ihm Verantwortung für den Dialog geben
- ihm Verantwortung geben für sein Tun

Elemente des Dialogs

- Blickkontakt zur Bestätigung und Verständigung
- Zu-Hören und Antworten
- Turnwechsel: „Jetzt bist du dran – dann bin ich dran“
- Motherese/Fatherese
- Grußreaktionen
- Vokalisationen
- Dialogisches Echo
- handeln und verhandeln.....

3. Fragestellungen

Sind diese Elemente in frühen Dialogen enthalten?

Sind sie Bildungsanlässe?

Was können Sie im nachfolgenden Video beobachten?

Vortragender:
Sascha Bischoff

PH Heidelberg



Sascha Bischoff

Beobachtbare Dialogelemente (z. B.):

- Grußreaktionen
- Vokalisationen des Kindes
- Dialogisches Echo
- Motherese/Fatherese
- Blickkontakt

Die Ergebnisse verweisen auf eine negative Korrelation der Grußreaktionen mit dem Dialogischen Echo ($r = -0.30$) und den kindlichen Vokalisationen ($r = -0.34$).

Eltern verwenden häufiger Grußreaktionen und weniger Dialogisches Echo, wenn die Kinder weniger vokalisieren. Mit Grußreaktionen versuchen sie das Kind in den Dialog zurückzuholen.

Mehr noch: Die Grußreaktionen korrelieren mit der Verwendung von Motherese / Fatherese ($r = 0.87$).

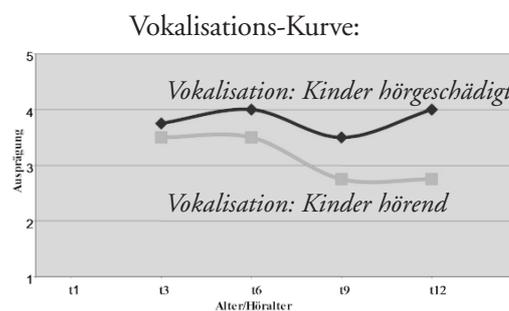
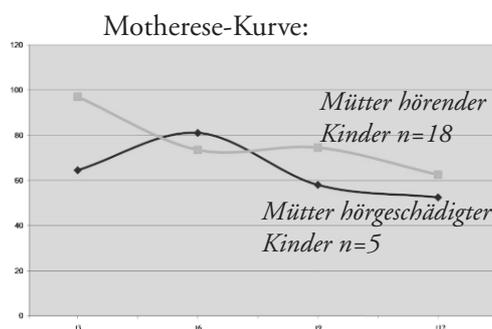
Diese Korrelation ist hochsignifikant ($p = 0.0051$). Eine weitere signifikante Korrelation besteht zwischen den Vokalisationen des Kindes und dem Dialogischen Echo der Eltern ($r = 0.82$; $p = 0.0126$).

4. Was bedeuten diese Ergebnisse? Warum sind sie für uns wichtig?

Der Vergleich der Ergebnisse hörende Kinder - hörgeschädigte Kinder verweist auf Schwerpunkte der Förderung z.B. Motherese.

- Was macht Motherese so bedeutsam?
- Wobei hilft Motherese dem Kind?
- Was braucht das hörgeschädigte Kind?
- Was bekommt das hörgeschädigte Kind?

Fazit: Frühe Dialoge sind Meilensteine für frühe Bildungsprozesse !



Literatur: Text in HörPäd 6/ 2006 , Horsch: Der Dialog beginnt
Zur Notwendigkeit einer Bildungsdiskussion in der Frühpädagogik

Zusammenfassung des Vortrags: Elternarbeit in der Frühförderung unter ressourcenorientierten Gesichtspunkten

Notizen zum Vortrag von Cornelia Tsirigotis

Frühförderung ist Elternarbeit bzw. Arbeit mit der ganzen Familie

- Schwerpunkte der Frühförderung im Ersten Lebensjahr
 - Bedürfnistheorie
 - Bindungsentwicklung
- Beratung und Begleitung unter lösungs- und ressourcenorientierten Gesichtspunkten
- Rolle und Haltung der FrühförderIn

Bauklötze oder Beziehung?

– Wirkfaktoren der Frühförderung
Was wirkt eigentlich in unserer Frühförderung:

- Das entwicklungs- und sprachfördernde Spiel mit dem Kind? Das Geräuschpuzzle?
- Das Spiel der Mutter mit dem Kind?
- Die vertrauensvolle Beziehung des Kindes zur Frühförderin? Oder zur Mutter? Oder der Frühförderin zur Mutter?
- Die Ressourcen und Stärken, die das Kind und die Familie mitbringen? Die wir „nur“ entdecken?
- Was mache ich (als Frühförderin) dann da, was ist meine professionelle Rolle?

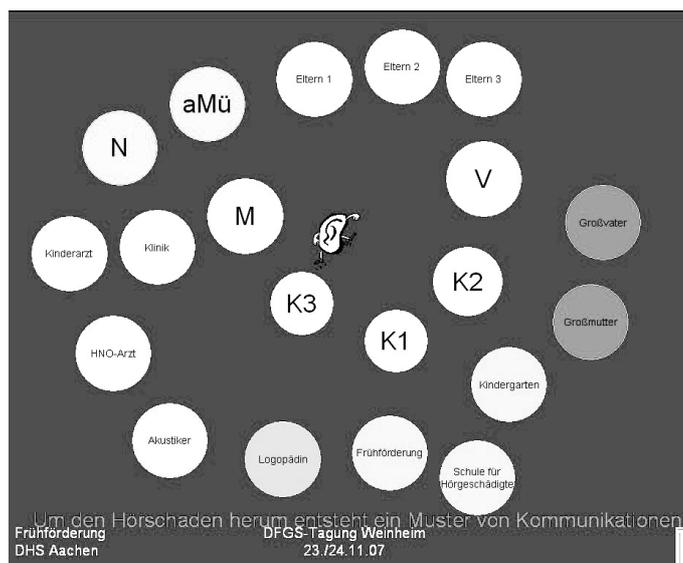
Die unterschiedlichen Wirkfaktoren greifen ineinander

- Die Diagnose „Hörschaden“ tritt in die Familie
- „Die Beschreibung verändert das Beschriebene“

Frühförderung im ersten Lebensjahr: Veränderungen durch Neugeborenencreening

- Was bedeutet es und was hängt alles damit zusammen,
- wenn Eltern unmittelbar nach der Geburt von einer möglichen Behinderung ihres Kindes erfahren?
- Ist es eine Erleichterung, ganz früh schon von der Hörbehinderung zu wissen?
- Gehen möglicherweise nicht alle Eltern mit dieser frühen Diagnose in gleicher Weise um? (Hintermair 2007)

Systemischer Blick auf die Familie und Hilfsanbieter



Was ist anders als bei späteren Erst-diagnosen:

Wir wissen mittlerweile durch zahlreiche Untersuchungen, dass

- im ersten Lebensjahr eines Kindes die befriedigende interaktive Beziehungsgestaltung zwischen Eltern und Kind die Grundlage für nahezu alle späteren Entwicklungsprozesse des Kindes darstellt.
- die mütterliche Sensitivität für ihr hörgeschädigtes Kind in hohem Maße verantwortlich war für den sprachlichen Fortschritt des Kindes zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr.
- auch gut hörende Kinder erst gegen Ende des 1. Lebensjahres anfangen, sich mit (gut verstehbaren) sprachlichen Zeichen zu äußern (Hintermair 2007)

Der Hörschaden verändert...

- Bindungsentwicklung
- Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitserleben
- Erziehungskompetenz (hier geht es um erlebte!)

Welche psychischen Grundbedürfnisse müssen für eine emotional gesunde Entwicklung erfüllt werden?

- Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz
– *Ich bin o.k., ich kann...*
- Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung
– *Das ist schön*



Cornelia Tsirigotis

- Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle
– *Ich hab's im Griff*
- Bindungsbedürfnis
– *Das ist mein sicherer Hafen*

Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz

Ein positives Bild von sich selbst haben, beliebt sein und anerkannt werden. Dieses Bedürfnis wird erfüllt durch

- Achtung - Rücksicht - Wärme (Überlappung mit Bindungsbedürfnis)
- Ermutigung
- Bestätigung
- Fördernde Anleitung der Eltern

Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung

Es geht um positive Gefühle und eine Balance zwischen Lust und Unlust, positive Erfahrungen, ein positives emotionales Erleben,

z.B. beim Spielen:

- Funktionslust im Umgang mit Spielzeug, Wiederholungen

- Flow-Effekt, das heißt, dass man alles um sich herum vergisst

Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle
Über Möglichkeiten und Kompetenzen zu verfügen, um Situationen „im Griff“ zu haben

- Beispiel Baby: merkt, dass sein Lächeln bei anderen Lächeln erzeugt und sein Schreien Stillen
- Probieren beim Greifen und Hantieren
- Bei Erwachsenen: z.B. die Diagnose „Hörschädigung beim Kind“ löst zunächst das Gefühl von Kontrollverlust aus

Bindungsbedürfnis

- Bindung ist ein komplementäres Fürsorgesystem
- Sichere Bindung bedeutet Nähe, Sicherheit, Schutz, Fürsorge
Sie wird erfahren zunächst in
 - Elternbeziehungen, später in
 - Freundschaftsbeziehungen
 - Partnerschaftsbeziehungen
- Frühkindliche Bindungs- und Beziehungserfahrungen haben nachhaltigen Einfluss auf die Formung und Strukturierung des Gehirns

Sicher gebundene Babys zeigen im Gegensatz zu unsicher gebundenen Babys (6-9 Monate):

- weinen weniger,
- harmonische Balance zwischen Erkundungsverhalten, selbstständigem Spiel und Freude am Kontakt mit der Mutter
- bringen in Interaktionen mit ihren Müttern weniger Ärger, Aggressionen oder Ängstlichkeit zum Ausdruck,
- Vertrauen in die Verfügbarkeit und Hilfsbereitschaft der Bezugspersonen
- sind eher bereit, auf Ge- und Verbote einzugehen

Sicher gebundene Babies

- mehr und differenzierte Lautäußerungen bereits mit 6-10 Monaten!
- Kognitiv-intellektuell positive Entwicklung
- größere Aufmerksamkeitsstabilität
- größere Anwendung von Ressourcen im Spiel (ca. mit einem Jahr)
(nach Klemenz 2007 S. 107 ff)

Metaressource Bindungssicherheit

- Bindungssicherheit ist eine Metaressource, d.h. eine Ressource, die sich auf höherer Eben auf andere Ressourcen auswirkt
- Bindungssicherheit wirkt als kräftiger Antrieb, eine Ressourcengewinnspirale in Gang zu setzen!
- Z.B: sicher gebundene Kinder haben die größten Chancen, auch in anderen Bereichen Ressourcen zu entwickeln wie sozial-emotionale Kompetenz und positives Selbstkonzept

Cornelia Tsirigotis



Bindungssicherheit fördernde Elternressourcen

Vier Merkmale der Feinfühligkeit für die Kommunikationen (Initiativen) des Babys

- **Wahrnehmung** der Befindlichkeit des Säuglings, Mutter bzw. Bindungsperson hat Kind aufmerksam „im Blick“ und besitzt niedrige Wahrnehmungsschwelle, um bemerken zu können, was das Kind ihr mitteilen will.
- **Interpretation** der Äußerungen des Säuglings aus seiner Sicht und gemäß seinem Befinden
- Prompte **Reaktion** auf seine Bedürfnisse, damit der Säugling zwischen seinem Verhalten und der mütterlichen Handlung eine Assoziation bilden kann (das wird auch gebraucht zur Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen)
- **Angemessenheit der Reaktion**, verändert sich mit der Entwicklung (nach Klemenz 2007)

Emotionale Verfügbarkeit

- Emotional wechselseitig verfügbar sind Eltern und Kind also dann, wenn es ihnen gelingt, sich in ihren Handlungen, Empfindungen, Wünschen und Bedürfnissen abzustimmen und so ein diesbezügliches Passungsverhältnis herzustellen. (Hintermair 2007a)

Konsequenzen für die Frühförderung im ersten Lebensjahr hörgeschädigter Kinder

- Sichere Bindung hat Vorrang
- Fokus auf die Prävention von Bindungsunsicherheit durch den Diagnoseschock.
- Eine Fokussierung auf Hör- und Sprachentwicklung könnte hier eher kontraproduktiv wirken
- Im zweiten Lebensjahr geht es um gelingende Kommunikation (egal welches Kommunikationsmittel gebraucht wird)

Was bedeutet das für lösungs- und ressourcenorientierte Beratung?

Immer:

- Lösungs- und ressourcenorientierte Haltungen
- Nicht ausgehen von fachlichen Ansprüchen
- Sondern von den vorhandenen Eltern-Kind-Ressourcen

Beratung ist zu verstehen als ...

Gemeinsam gestalteter Prozess mit folgenden Merkmalen:

- Fördern von Ressourcen
- Erweitern von Möglichkeiten
- Entdecken neuer Handlungsspielräume
- Stärken von Kompetenzen
- Aufzeigen verschiedener Wege
- bezogen auf den Kontext (d.h. für diese Familie mit ihren Lebensbedingungen)

Zitat: Beratung ist: „kompetenzfördernde Unterstützung von Alltagshandeln“ (Chur 1997, S. 41)

Ressourcenorientierte Haltung

- KlientInnen- bzw. Kundenorientierung (enthält „kundig“) (Hargens 1995): Eltern als kundige Partner ernst nehmen
- Haltung des Nichtwissens (Anderson & Goolishian 1990): mit „ursprünglicher, unverstellbarer Neugier“ auf Familien zugehen, nicht mit: „Ich weiß, was das Beste oder der richtige Weg für Sie ist“
- Ressourcenblick, d.h. eine Optik, die auf vorhandene und mögliche Stärken und Ressourcen fokussiert
- Respektieren des anderen und seiner Lösungsideen
- Empathie

Zur professionellen Haltung gehört:

- Neutralität gegenüber kulturellen Wertvorstellungen
- Unvoreingenommenheit gegenüber Lösungsvorschlägen anderer Berufsgruppen: nicht: „Das ist falsch“
- sondern: „Was können Sie damit anfangen?“, Sortierungshilfe bieten
- Ergebnisoffenheit in der Entscheidungsberatung: Rahmen für eine gute Entscheidung herstellen



Cornelia Tsirigotis



Rahmen von Beratung:

– lösungsorientierte Beratungsgespräche

- Klärung des Zuweisungskontextes und der bisherigen Botschaften
- Würdigung des bisher Durchgemachten, Geleisteten
- Klärung von Anliegen und Auftrag
- (Frage nach Wunder und Hoffnung)
- Formulieren von Zielen und alltags-tauglichen ersten guten Schritten
- Erkennen und Betonen der dafür notwendigen, bereits vorhanden Stärken
- Step by Step – Markierungen setzen
- Abschlusswürdigung und mitgenommener Werkzeugkasten

Vom Anlass über das Anliegen zum Auftrag

Anlässe

- Was ist los?
- Wer sagt was?
- Wer sagt noch etwas dazu?
- Wo drückt Ihnen am meisten der Schuh?

Anliegen

- Was soll passieren?
Verändern
 - handeln
 - sicherer machen
 - ertragen
- Wer soll mitmachen?
- Wer noch?
- Handhabbare Ziele

Anlass – Anliegen – Auftrag

- **Vom Anlass:** mein Kind ist so schwierig! Die Erziehung des hörgeschädigten Kindes ist schwieriger als die der hörenden Geschwister. Mein Kind soll sich ändern!
- **Zum Anliegen:** Wie kann ich mich verhalten? Ich möchte Tipps... Helfen Sie mir, dass.... Ich möchte mich ändern/etwas ändern.
- **Zum Auftrag:** Wir können hier gemeinsam nach Möglichkeiten gucken und etwas anderes ausprobieren.... Veränderungsmöglichkeiten entdecken, probieren, reflektieren, Beobachtungsaufträge

Aufträge formulieren

- Sie kennen und beobachten Ihr Kind am genauesten
- Ich biete Ihnen meinen fachlichen Blick
- Wir tauschen uns darüber aus
- Wir können hier gemeinsam sortieren, was Ihnen hilft
- Wir wollen hier heute Ideen entwickeln, die wir ausprobieren können
- Wir werden in den nächsten 3 Monaten gemeinsam danach gucken, dass...

Wohlformulierte Ziele

- Wichtig, bedeutsam
- klein
- handhabbar
- selbstinitiiierbar
- den Beginn von etwas
- Anwesenheit von Erwünschtem
- konkrete, verhaltensbezogene, messbare Begriffe

Rollen der FrühförderIn

Bessere Logopädin Ratgeberin

Vertraute Kooperationspartnerin

Anleiterin Therapeutin

Ersatzoma Bessere Mutter

Prozessbeobachterin

Prozessbegleiterin Prozessbeisteuerin

Wie klar bin ich, in welcher Rolle ich agiere?

Frühförderung DHS Aachen DFGS-Tagung Weinheim 23./24.11.07

Hilfreiche Fragen nach Ressourcen Übung:

- Denken Sie zurück an die Geschichte des Anfangs:
- Überlegen Sie mit Ihren NachbarInnen, wie Sie nach Ressourcen fragen können!

Mit Fragen wird das Augenmerk gelenkt auf Ressourcen (auch auf Bindungsressourcen):

- Was hat Ihnen an und mit Ihrem Kind in der letzten Woche Freude gemacht?
- Worauf sind Sie stolz?
- Was genießen Sie an ihrem Baby?
- Woher wissen Sie, warum es jetzt weint?
- Wie unterscheiden Sie, ob...
- Wer unterstützt Sie zur Zeit am meisten?
-

Abschluss (-würdigung und mitgenommener Werkzeugkasten)

- Die Abschlussfrage einer Stunde: Was nehmen Sie heute mit?
- Wofür klopfen Sie sich auf die Schulter?
- Abschlusswürdigungen:
- Abschlusskommentar einer Stunde: „mich hat heute besonders beeindruckt...“
- Abschluss-Urkunden für Eltern
- Gruppenarbeiten für/mit Eltern z.B. der Werkzeugkoffer
- Markierungswürdigungen z.B.:
- die Schultüte für die Eltern: enthält ein Drahtseil für die Nerven, Beruhigungstee, ein Trostpflaster für das betrauerte Erträumte, ein Mars für die Energie...
- Wofür stehen die Eltern beim Nikolaus im goldenen Buch?

**Frühförderung: Rahmen für förderliche
Entwicklungsbedingungen**

Haltung der BeraterIn
Respekt – Kooperation – Ressourcenorientierung

**Prozess-
verantwortung:**

- Konzept der Frühförderarbeit
- Beratungs-kompetenz
- Klärung von Anliegen und Auftrag
- Beziehungs-gestaltung
- Kooperation



**Fachwissen
über:**

- Entwicklung
- Diagnostik
- Hörschaden
- Kommunikation
- Ressourcen
- Bindungs-
theorie
- Technik ...

Kontextstrukturierung/gestaltbare Umweltbedingungen
Unterstützung für die Familie - Kindergartenbedingungen – Netzwerke
Frühförderung
DHS Aachen

DFGS-Tagung Weinheim
23./24.11.07



Rolle und Haltung der FrühförderIn:

Elternarbeit in der Frühförderung: Raum für Selbstwirksamkeitserleben schaffen

Untersuchungen zeigen: Beratung wird dann als wirksam empfunden, wenn sie das Selbstwirksamkeitserleben stärkt (Vossler 2002).

Wie kann Frühförderung dazu beitragen, dass sich Eltern (wieder) als selbstwirksam erleben?

- Nicht: wir (Fachleute) sind die besseren Eltern
 - sondern: Was funktioniert bei Ihnen gut? Können Sie uns Anregungen geben?
- Kleinste Schritte würdigen,
 - wo Eltern ihre Rolle gut eingenommen haben
 - wo Bindungsbedürfnisse befriedigt werden (Responsivität)
 - Wo ist die Bezugsperson den Initiativen des Kindes gefolgt

- Literatur:** Fiebig, S. & Hintermair, M. (2007). Psychosoziale Implikationen des Neugeborenen-Hör-Screenings (NHS) für die Früherfassung und Frühförderung hörgeschädigter Kinder. *Frühförderung interdisziplinär* ().
- Hintermair, M. (2002). Kohärenzgefühl und Behinderungsverarbeitung. Heidelberg: Median-Verlag.
- Hintermair, M. (2005). *Familie, kindliche Entwicklung und Hörschädigung. Theoretische und empirische Analysen*. Heidelberg: Edition Schindele.
- Hintermair, M. (2007). Welche diagnostischen Herausforderungen auf die Hörgeschädigtenpädagogik durch das Neugeborenen-Hör-Screening (NHS) zukommen – Es geht mehr als um frühes Hören! *Hörgeschädigte Kinder – Erwachsene Hörgeschädigte* ().
- Klemenz, B. (2007). Ressourcenorientierte Erziehung. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Tsirigotis, C., Beer, S., Jürgensen, C., Krumbach, B. (2004). Frühförderung hörgeschädigter Kinder: einen Rahmen für förderliche Entwicklungsbedingungen schaffen. *Hörgeschädigtenpädagogik* 58 (6), 236-245.
- Tsirigotis, C. (2005). Lösungsorientierte Elternarbeit mit interkulturellen Herausforderungen. *Hörgeschädigtenpädagogik* 59 (6), 240-250.
- Tsirigotis, C. (2006): Hörgeschädigte Kinder in der Regelschule – was brauchen sie für ihre psychosoziale Entwicklung. *Hörgeschädigtenpädagogik* 60 (2), 64-72
- Tsirigotis, C. (2006): Er/Sie hört mich ja nicht“ – Stärkung elterlicher Stimme und Präsenz angesichts von Hörschaden und Behinderung. In: Tsirigotis, C, von Schlippe, A, Schweizer, J (Hrsg.) (2006). *Coaching für Eltern. Mütter, Väter und ihr „Job“*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag

**Einladung zur
Mitgliederversammlung
des DFGS**

**am Freitag, d. 28. November 2008
um 18.30 Uhr
im Haus Hainstein, Eisenach,
Am Hainstein 16**

Tagesordnung:

1. Feststellung der Beschlussfähigkeit
2. Protokoll der Mitgliederversammlung 2007
3. Bericht des Vorstandes
4. Kassenbericht
5. Bericht der Kassenprüfer
6. Jahrestagung 2009
7. Verschiedenes

gez. Manfred Wloka
1. Vorsitzender

Protokoll der DFGS Mitgliederversammlung vom 23.11.2007

1. Protokoll

Das Protokoll der Mitgliederversammlung 2006 wird angenommen.

2. Bericht des Vorstands

Manfred Wloka berichtet – unterstützt vom Vorstand des DFGS:

2.1 Vorbereitung der 14. Jahrestagung in Leipzig

Die inhaltliche und organisatorische Vorbereitung der Jahrestagung stellte einen Hauptpunkt der Vorstandsarbeit dar: Die Tagung wurde vorbereitet auf den Vorstandssitzungen am 10.1. in Bremen, 12.5. in Berlin sowie 23.6. in Bremen. Als Tagungsort 2008 wird Eisenach vorgeschlagen.

2.2 Deutsche Gesellschaft (DG)

Manfred Wloka und Prof. Klaus-B. Günther vertraten den DFGS am 8.10. in Berlin.

- Die DG hat einen neuen Namen: „Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten-Verbände und Selbsthilfe e.V.“ Sie ist im Internet vertreten unter www.deutsche-gesellschaft.de
- Als Vorsitzender wurde Dr. Ulrich Hase bestätigt, Stellvertreter ist Andreas Kammerbauer.
- Die DG unterstützt politische Initiativen für mehr Untertitelung von Fernsehsendungen.

- Es wurde TESS vorgestellt, ein Sign- und Relay-Dienst für hörgeschädigte Menschen, der unter dem Dach der DG angeboten wird.

3. Werbung für den DFGS

Peter Bergmann bittet im Namen des Vorstandes darum, in allen Schulen und Einrichtungen darauf zu achten, dass die Materialien des DFGS und die Plakate der Jahrestagung ausgehängt werden. Zuweilen bleibe die Post in Sekretariaten oder bei Schulleitungen liegen.

Alle Kolleg/innen werden gebeten, die E-Mails zur Jahrestagung über ihnen bekannte Verteiler wie Frühförder teams, Fachgruppen oder GEW Fachgruppe weiterzugeben.

Der DFGS sucht Kolleg/innen, die bereit sind, sich ehrenamtlich für den DFGS zu engagieren. *Der Vorstand freut sich über Angebote.*

4. Kassenbericht

Felizitas Ibach stellt den Kassenbericht vor. Der DFGS hat 159 Mitglieder. Diese Anzahl bleibt in etwa konstant.

Ein wichtiger Kostenfaktor ist die Jahrestagung, insbesondere die Ausstattung mit Gebärdensprachdolmetscher/innen. Gehörlose Teilnehmer/innen werden gebeten, den DFGS zu unterstützen, indem sie bei ihrem Integrationsamt Dolmetschkosten beantragen.

Ein besonderer Dank gilt den vielen ehrenamtlichen Tätigkeiten, durch die Kosten gespart werden konnten insbesondere Wolfgang Kleinöder für das Layout des Plakats.

5. Bericht der Kassenprüfer und Entlastung des Vorstandes

Karl Salber-Correia berichtet auch im Namen des zweiten Kassenprüfers Jens Trinkhaus: Die Kasse wurde geprüft. Die Kasse ist ordentlich und nachvollziehbar geführt, es wurden keine Unregelmäßigkeiten festgestellt. Die Kassenprüfer beantragen die Entlastung des Vorstandes.

Der Vorstand wird ohne Gegenstimmen bei 7 Enthaltungen entlastet.

6. Wahl des Vorstandes

Die Mitgliederversammlung bestimmt Jule Hildmann zur Wahlleiterin.

Vorschläge für die erste Vorsitzende / den ersten Vorsitzenden des DFGS:

Manfred Wloka, Silvia Wolf (nicht bereit), Reinhard Riemer (nicht bereit).

Manfred Wloka wird ohne Gegenstimmen bei einer Enthaltung gewählt und nimmt die Wahl an.

Die weiteren Wahlen leitet Manfred Wloka.

Als zweiter Vorsitzender wird vorgeschlagen: Prof. Klaus-D. Günther. Die Wahl erfolgt einstimmig ohne Enthaltung.

Als Schatzmeisterin wird vorgeschlagen: Felizitas Ibach: Die Wahl erfolgt einstimmig ohne Enthaltung.

Als Beisitzer/innen werden vorgeschlagen: Peter Bergmann, Sylvia Wolf, Reinhard Riemer, Melanie Stumpfe-Sappert, Karl

Salber-Correia (nicht bereit), Johannes Henjes, Birgit Jacobsen.

Entsprechend der Satzung wird die Anzahl der Beisitzer/innen auf sechs festgelegt. Die Wahl erfolgt en bloc ohne Gegenstimmen und ohne Enthaltung.

7. Wahl der Kassenprüfer/innen

Als Kassenprüfer/in werden vorgeschlagen: Karl Salber-Correia und Petra Flügel. Beide werden ohne Gegenstimmen und Enthaltungen gewählt.

8. Jahrestagung 2008

Die Jahrestagung 2008 findet am 28. und 29. November 2008 im Hotel Hainstein in Eisenach statt.

Themenvorschlag: Grenzerfahrungen, Werte und Normen im Jugendalter.

Anregungen von Mitgliedern des DFGS: Thema Montessori-Pädagogik, Workshopcharakter stärken, eigene Kompetenzen von Mitgliedern einbringen.

9. Verschiedenes

Der Lehrstuhl von Prof. Klaus-B. Günther veranstaltet im April eine Tagung zum Berliner Schulversuch bei dem die Ergebnisse vorgestellt werden. Ein Anschlussprojekt des Schulversuchs steht in Aussicht.

Auswertung des Fragebogens des DFGS zur Bewertung des Veranstaltungsangebotes

Der Vorstand des DFGS hatte auf der **Jahrestagung in Weinheim** eine Befragung der Teilnehmer mittels Fragebogen durchgeführt, um eine Bewertung des Veranstaltungsangebotes für die Organisation künftiger Tagungen zu erhalten. Die Veröffentlichung des Ergebnisses dient zur Information derjenigen, die einen Fragebogen abgeben haben, aber auch für die übrigen Teilnehmer/innen und Teilnehmer/innen früherer Tagungen.

Der Rücklauf betrug etwa ein Drittel der Tagungsteilnehmer, wobei die **Tagungsform**, Übernachtung und Verpflegung unter einem Dach auf große Zustimmung stieß. Hinsichtlich der **Tagungskosten** kann man auch eine allgemeine Akzeptanz konstatieren, wenn auch einzelne Einwendungen gemacht wurden. Bei der Auswahl eines Tagungshauses spielte u.a. die Verfügbarkeit am ausgewählten Tagungsort und zum festgelegten Zeitpunkt eine Rolle. Nicht zuletzt sollte auch das Niveau des Hauses und sein Ambiente den Ansprüchen der Tagungsteilnehmer entsprechen. Insofern glauben wir, bisher das rechte Maß getroffen zu haben, was uns aber nicht davon abhält, weiterhin nach kostengünstigen Tagungshäusern zu suchen.

Zur Frage hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Gestaltung des **Tagungsablaufes** gibt es anerkennende, aber auch kritische Stimmen. Die Kennzeichnung von Workshops und Kleingruppen sollte vom Inhalt und Art der Gestaltung deutlicher erfolgen. Die Kritik an nicht existierenden Workshops war berechtigt, da der Begriff in den Aushängen, aber nicht im Programm vorkam. Zeitverzögerungen beim Beginn der Veranstaltungen werden immer wieder beklagt, sind

jedoch nicht leicht zu vermeiden: in den Pausen ist der Gesprächsbedarf groß und Diskussionen z. B. am Ende eines Workshops führen oft zu Zeitüberschreitungen. In dieser Hinsicht ist Tagungsdisziplin von allen gefordert.

Bei der Bewertung, inwieweit die **inhaltliche Gestaltung** der Tagung auf Zustimmung stößt, stellt sich ein unterschiedliches Meinungsbild dar. Während die Abwechslung von Vorträgen und Arbeit in Kleingruppen bzw. Workshops positiv gesehen wird, wünscht man sich eine stärkere Bezogenheit der Themen untereinander. Einerseits wird das interessante, **breit gefächerte Angebot** mit vielen Anregungen für die tägliche Arbeit gelobt, andererseits werden mehr Schwerpunkte bei der **Praxisorientierung** und weniger wissenschaftliche Beiträge gefordert. Doch auch in diesem Punkt gehen die Auffassungen auseinander. Der Vorstand sieht bei der Findung eines Generalthemas für eine Tagung seine Aufgabe darin, die beiden Pole Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen, wobei dies nicht immer gelingt und die Wichtung unterschiedlich ausfallen kann. Unser Bemühen geht auch dahin, aktuelle Strömungen und Diskussionen im pädagogischen Bereich thematisch zu erfassen. Dabei wollen wir auch interdisziplinäre Themen berücksichtigen und dazu Referenten einladen, wie in der Vergangenheit geschehen.

Zur Verbesserung der Information und der Vorbereitung der Tagungsteilnehmer werden wir versuchen, von den Referenten Abstracts zu bekommen, damit jeder Teilnehmer vorab einen Überblick über die jeweilige Thematik erhält.

Der Wunsch, die **Ideenbörse** als festen Bestandteil jeder Tagung zu machen, kann in Zukunft berücksichtigt werden. Allerdings sind alle Tagungsteilnehmer dazu aufgefordert, einen eigenen Beitrag zu leisten, um so eine Vielfalt der Angebote zu erreichen.

Die im Fragebogen gegebenen **weiterführenden Anregungen** beziehen sich mehr auf die organisatorische Seite eines Tagungsablaufes, zielen aber auch auf eine inhaltliche Verbesserung. Auf der organisatorischen Seite wird u.a. die Mitgliederversammlung und die Tätigkeit des Vorstandes angesprochen. Die Visualisierung z.B. des Tätigkeitsberichtes als Anregung sollte möglich sein. Der Vorstand trifft sich ohnehin stets einen Tag vor Beginn einer Tagung, um die Zeit für die Vorbereitung der erst am Ort zu regelnden Dinge wie Zusammenstellung der Tagungsmappe oder die Überprüfung der Technik zu haben. Bestimmte Vorschläge lassen sich aber nur bedingt realisieren. Die **Vorstandswahlen** können zwar in Grenzen vorbereitet werden, hängen aber von der Mitgliederversammlung ab, die das Vorschlagsrecht für Kandidaten hat. Ein gewisser Generationenwechsel wurde, durch die Bereitschaft jüngerer Mitglieder im Vorstand mitzuarbeiten, erreicht und für gut befunden. Dennoch muß in dieser Richtung noch mehr passieren. Die Kritik an der **Dolmetscherqualität** auf der Weinheimer Tagung ist nicht unberechtigt. Da wir aber wegen der hohen Kosten auf Dolmetscher aus der Tagungsumgebung angewiesen sind, müssen wir uns auf Empfehlungen verlassen. Eine Qualitätsüberprüfung vor einer Tagung übersteigt unsere Möglichkeiten.

Der **Tagungsbericht** im dfgs-forum wird redaktionell von den Vorstandsmitgliedern

Frau Wolff und Herrn Riemer betreut und von Bremen aus versandt. Eine verspätete Ausgabe liegt in der Regel an fehlenden Beiträgen, denen man hinterherjagen muß, um sie doch noch aufnehmen zu können. Diese Tätigkeit wird selbstverständlich neben der beruflichen Arbeit ausgeführt, so dass in dieser Hinsicht Brüche auftreten können. Der gewünschte spätere **Beginn** am Freitag **einer Tagung** würde die einzelnen Programmpunkte weit nach hinten verschieben. Bislang haben wir die Tagungsorte auch nach ihrer guten Erreichbarkeit mit der Deutschen Bahn ausgesucht und zwar so, dass man auch von entfernteren Wohnorten auf der Tagung relativ pünktlich eintreffen kann. Die hier nicht erwähnten Punkte der Anregungen werden auf jeden Fall in die Arbeit des Vorstandes einfließen.

Die Anregungen, die die inhaltliche Seite des Veranstaltungsangebotes betreffen, wurden z.T. schon bei den vorangegangenen Fragen kommentiert. Hier sei noch der **Vorschlag** genannt, der die **Weiterbildung** anspricht. Ein Konzept ist sicher sinnvoll. Nur - es sollte von interessierten Tagungsteilnehmern erstellt werden. Vielleicht melden sich Kolleginnen und Kollegen, die eine Arbeitsgruppe bilden, um ein Konzept für die Weiterbildung zu erarbeiten.

Der Vorstand dankt allen, die sich die Mühe gemacht haben, den Fragebogen auszufüllen. Unser Fachverband lebt von den Aktivitäten der Mitglieder und den Anregungen der Tagungsteilnehmer im Hinblick auf künftige Tagungen.

Manfred Wloka
im Namen des
DFGS Vorstandes

**Abgegeben: 27,
davon DFGS-Mitglied: 18 Nicht-Mitgl: 5 ohne Nennung: 4**

1. Befürworten Sie die bisher praktizierte Verknüpfung von Tagung und Übernachtung/Verpflegung unter einem Dach?

Ja 27 /nein 0

2. Standen Tagungskosten und -angebot für Sie bisher in einem angemessenen Verhältnis?

Ja 20 /jein 1

- Preisgrenze leicht überschritten
- Relativ hochpreisig; Essen nicht so gut (2x);
- gestern war ich sehr im Zweifel;
- Wasser, Tee in den kleinen Pausen wäre gut;
- ist o.k., aber Einwände ernst nehmen;
- Service mäßig;
- gut: mgl. Trennung von Wohnen, Tagungsteilnahme;
- Mittagspause etwas länger

3. Sind Sie mit der Gestaltung des Tagungsablaufs zufrieden?

Ja 19 Jein 1 Nein 0

- Jein: mehr als ein Thema; workshops sind keine solchen, sondern Vorträge,
- Pausen u. Gesamtstruktur im Vergleich zu früher besser; abhängig von einzelnen Beiträgen; sehr geballt, Geselliger Abend prima u. wichtig;
- Gut: Wechsel zw. Vorträgen u. Kleingruppenauswahl;
- Verspätungen ärgerlich - verschwendete Zeit;
- Evtl. Themenblöcke mit versch. AGs für intensiveren Austausch;
- Ja sehr: abwechslungsreiche Themen und gute Atmosphäre;
- Ja, welch ein Luxus;
- Guter Wechsel zw. Arbeits- u. Pausenphasen;
- Abwechslungsreich und informativ

Manfred Wloka

4. Gefällt Ihnen die inhaltliche Gestaltung der Tagung?

Ja: 10 Jein: 1 Nein: 0

- Abwechslung workshops/Vorträge gut (2x);
- Teilw. Zu oberflächlich Bsp: diesjährige Freitagsvorträge
- Workshops sollen handlungsbetonter sein (2x); Raum f. Austausch
- Bezug aus best. Altersgruppen bed. Fernbleiben von Kollegen;
- Tolle Vorträge („Spitze“)- Kontroverse (Babysign mit Mängeln) interessant
- Viele Anregungen für die tägl. Arbeit
- Interessantes, breit gefächertes Angebot
- Büchertisch mit aktueller Fachliteratur!!!
- Bedauerlich: Ausfall von Veranstaltungen (DFGS machtlos)(2X); gut kompensiert
- Bei Vorträgen auf Adressatenbezug achten (versch. Wissenshintergrund), Konsequenzen für den Alltag, wo?
- Information breiter streuen – Skripte /Unterlagen
- Gut: 2 einführende Vorträge am Freitag
- Hintermair for ever;
- Ideenbörsefest installieren;
- Bitte Schwerpunkte bei Praxisorientierung setzen (statt wissenschaftl.);
- Workshops sind Vorträge! Themen wenig vernetzt (zusammenhanglos) u. empirisch fragwürdig;
- Neue Referenten;
- Theorie u. Praxis gut ausgewogen;
- Praxisangebote waren gut

Abgegeben: 27,
davon DFGS-Mitglied: 18 Nicht-Mitgl: 5 ohne Nennung: 4

5. Weiterführende Anregungen:

- bessere Dolmetschqualität sichern (3X);
- Material- u. Bücherausstellung;
- Themenwunsch: Schulsozialarbeiter u. -psychologen f. Hörgesch.;
- Wahl des Vorstands besser vorbereiten;
- Aktivitäten d. Vorstandes auf Folie;
- Stärkere Verbindung der Themen durch Themenblöcke am Samstag;
- Stärkere Einbindung von Nachwuchswissenschaftlerinnen; Verzahnung von Theorie und Praxis; klare Schwerpunktsetzung, Programm soll alle ansprechen;
- Namensliste der TN mit e-mail;
- Aushänge für Themensammlung
- Zu späte und nicht ausreichende Information über die Tagung (von Nichtmitglied);
- Handout der Vorträge;
- Professionalisierung der MV;
- Generationenwechsel im Vorstand gut;
- Themen: echter Schwerpunkt oder übergreifend bleiben;
- Ideen-, Lernbörse als feste Einrichtung;
- Neue Referenten einwerben;
- Tagungsbericht zu spät;
- Späterer Beginn am Freitag gewünscht;
- Wenn möglich: Änderungen der workshops im Internet ankündigen;
- Mehr Veranschaulichung durch Fallbeispiele (Videos);
- Mögliche Weiterbildung z.B. Konzept herstellen;
- Einheitliche Weiterbildung in der Schule;
- Lernbörse laufend (nicht nur im workshop)

**Kassenbericht
01.01.07 - 31.12.2007**

Einnahmen		
Beiträge	5.552,00	
Forum	164,00	
Tagung: dieses Jahr		12.123,00
Tagung: Vorjahr		262,00
Tagungskosten gesamt	12.385,00	
Gesamteinnahmen	18.101,00	
Ausgaben		
Auslagenerstattung Vorstand	1.627,05	
Bankgebühren	53,28	
Beitrag DG	186,50	
Forum Druck	1.972,32	
Forum Versand	202,50	
Homepage	112,04	
Tagungskosten: dieses Jahr		12.078,19
Vorjahr		304,76
Tagungskosten gesamt	12.382,95	
Gesamtausgaben	16.536,64	
Gesamteinnahmen – Ausgaben	1.564,36	
Übertrag aus 2006	1.205,19	
Gesamtsumme	2.769,55	
Kontostand am 31.12.2007	2.769,55	

Bremen, den 01.01.2008

D F G S

Wollten Sie Mitglied im
**Deutschen Fachverband für
Gehörlosen- und Schwerhörigen-
pädagogik e.V. (DFGS)**
werden?

Dann lösen Sie die folgenden Seiten heraus und schicken die ausgefüllte und unterschriebene Beitrittserklärung an:

**DFGS
c/o Prof. K.B. Günther
Humboldt-Uni • Phil Fak IV • Reha Wiss
Unter den Linden 6
10099 Berlin**

**Fax 030/2093-4529
Email: info@dfgs.org**

Wenn sie zusätzlich die Einzugsermächtigung ausfüllen und unterschreiben, erleichtern Sie uns die Verwaltungsarbeit erheblich.

Alle weiteren Informationen rund um den DFGS finden Sie unter:

www.dfgs.org

D F G S

Beitrittserklärung

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum

**Deutschen Fachverband für
Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V.
(DFGS)**

Name, Vorname

Straße

PLZ, Ort

Telefon/Fax

Email

Ich überweise den jährlichen Beitrag von

- EURO 42,- (Standardbeitrag)
 EURO 15,- (StudentInnen, Erwerbslose) Nachweis liegt bei

Bankverbindung: Sparda-Bank Essen eG, Konto-Nr. 110795 BLZ 360 605 91

Ort, Datum

Unterschrift

D F G S

Ermächtigung zum Einzug von Forderungen mittels Lastschriftverfahren

Hiermit ermächtige ich Sie widerruflich, die von mir zu entrichtenden Zahlungen bei Fälligkeit zu Lasten meines Kontos mittels Lastschrift einzuziehen. Wenn mein Konto die erforderliche Deckung nicht aufweist, besteht seitens des kontoführenden Kreditinstitutes keine Verpflichtung zur Einlösung. Teileinlösungen werden im Lastschriftverfahren nicht vorgenommen.

Name und genaue Anschrift des/der Zahlungspflichtigen

Kontonummer des/der Zahlungspflichtigen

Name des kontoführenden Kreditinstitutes

Bankleitzahl

Zahlungen wegen (Verpflichtungsgrund, evtl. Betragsbegrenzung)

Ort, Datum

Unterschrift