

# Anforderungen an Fachkräfte zur Inklusion gehörloser Kinder in Regelkindertagesstätten

*Madlen Goppelt*

„Kindergartenassistenz gesucht“ (Taubenschlag 2013b): Anzeigen dieser Art begegneten mir in den Monaten, bevor meine Bachelorarbeit anstand, häufig. Die Aufgabenbeschreibungen waren jedoch sehr unterschiedlich und die Anforderungen bezüglich gebärdensprachlicher und pädagogischer Qualifikationen gingen weit auseinander: Von einer Assistenzkraft auch „ohne pädagogische Ausbildung“ und mit „Grundkenntnisse[n] in DGS“ (ders. 2012a) bis hin zu „Diplom-PädagogIn“ und „GebärdensprachdolmetscherIn“ (ders. 2013a) reichten die verlangten Qualifikationen. Die Anzeigen enthielten integrative bis inklusive Aufträge und dementsprechend variierende Tätigkeitsbeschreibungen (vgl. ders. 2012a-b, 2013a-c). Als ich selbst praktisch mit der Aufgabe der Inklusion eines gehörlosen Krippenkindes betraut wurde, stellte ich mir zahlreiche Fragen: Wie kann die Teilhabe für das gehörlose Kind bestmöglich sichergestellt werden? Ab welchem Alter verstehen Kinder, dass jemand übersetzt? Inwiefern sollte eine Beziehung zu den Kindern aufgebaut werden, wie die Zusammenarbeit mit den ErzieherInnen gestaltet werden?

Ich beschloss, mich nach rechtlichen Vorgaben sowie fachlichen Empfehlungen zu erkundigen. Dies stellte sich jedoch als ein größeres Vorhaben heraus, sodass ich es 2013 zum Thema meiner Bachelorarbeit machte.

Dafür analysierte ich rechtliche und fachliche Dokumente sowie wissenschaftliche Arbeiten

aus dem In- und Ausland, um auf dieser Basis eine Art Leitfaden zusammenzustellen, der angehenden KindergartenassistentInnen als Orientierung in diesem recht neuen Berufsfeld dienen kann.

Direkt nach Fertigstellung meiner Bachelorarbeit begann ich selbst, ein gehörloses Kind, das die Krippengruppe eines Regelkindergartens besuchte, im Rahmen einer Inklusionsmaßnahme zu begleiten. Dabei konnte ich nicht nur die Anwendbarkeit meiner theoretisch entwickelten Schablone austesten, sondern sie auch durch praktische Erfahrungen und im Kindergartenalltag entstehende Methodenideen erweitern. Auch wurden in der Praxis viele Spannungsfelder deutlich, die vor allem durch die Gleichzeitigkeit verschiedener Aufträge entstanden und in denen ich Wege einer möglichst sinnvollen Priorisierung und Aufteilung suchte. Zudem konnte ich Vor- und Nachteile der Inklusion in einer Regeleinrichtung beobachten, wobei sich viele Bedingungen abzeichneten, die für das Gelingen von Inklusion bedeutsam sind.

In diesem Artikel werde ich einige meiner Ergebnisse, Erfahrungen und Vorschläge vorstellen – einen genaueren und ausführlicheren Einblick bietet das Buch „Inklusion gehörloser Kinder in frühkindlichen Bildungseinrichtungen – Anforderungen an eine Kindergartenassistenz“ (Goppelt 2015).

## Definitionen

Wenn ich in diesem Artikel die Begriffe „gehörlos“ oder „taub“ benutze, ist damit gleichermaßen wertfrei und in einem funktionalen Verständnis, wie es beispielsweise in der Definition des Deutschen Gehörlosen-Bundes vorliegt, der Personenkreis von Menschen gemeint, „die aufgrund einer Hörschädigung (Schwerhörigkeit oder Taubheit) vorwiegend in Gebärdensprache kommunizieren“ (Gehörlosen-Bund o.J.). Darüber hinaus sind auch diejenigen einbezogen, die aufgrund ihrer Hörbehinderung lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) oder lautsprachunterstützende Gebärden (LUG) benutzen. Weite Teile meiner Ausführungen lassen sich für sie gleichermaßen anwenden; mögliche Abweichungen können in diesem Rahmen aus Kapazitätsgründen leider nicht durchgehend angemerkt werden.

Mit „frühkindlichen Bildungseinrichtungen“ sind Tageseinrichtungen gemeint, in denen Kinder vor ihrem Schuleintritt gebildet, betreut und erzogen werden sollen (vgl. § 22 Abs. 3 Satz 1 SGB VIII). Hier werden ausschließlich Kindertageseinrichtungen thematisiert, die bisher kein sonderpädagogisches Angebot für Kinder mit Hörbehinderung bereithalten.

Bezüglich des Alters haben drei- bis sechsjährige Kinder einen Anspruch auf Bildung, Betreuung und Erziehung in einer Kindertageseinrichtung (vgl. § 24 Abs. 3 SGB VIII). Seit August 2013 haben auch ein- und zweijährige Kinder diesen Anspruch oder aber al-

ternativ den Anspruch auf Förderung in einer Einrichtung der Kindertagespflege (vgl. § 24 Abs. 2 SGB VIII). Kinder unter einem Jahr haben diesen Anspruch unter bestimmten Bedingungen (vgl. § 24 Abs. 1 SGB VIII).

## Rechtliche Dokumente

Bei den rechtlichen Dokumenten nahm ich mir zunächst die 2009 ratifizierte Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) vor, die Menschen mit Behinderung zahlreiche Rechte zu ihrer gleichberechtigten Teilhabe zuspricht und die in ihrem Inklusionsverständnis trotz einer fehlenden eigenen Definition die Aufgabe zur Beseitigung von Barrieren vor allem auf Seiten der Gesellschaft sieht (vgl. Wansing 2012, 94ff.). In der englischen, amtlich gültigen Fassung fordert sie beispielsweise in Artikel 24 zur Bildung das viel diskutierte „inclusive education system“ (Beauftragte der Bundesregierung 2009, 22), ein an die Bedürfnisse eines jeden Menschen angepasstes Bildungssystem, das auf allen Ebenen geschaffen werden und lebenslanges Lernen ermöglichen soll. Da Kindertageseinrichtungen in Deutschland Teil dieses Bildungssystems sind und hierzulande, wie eben erwähnt, für Kinder ab einem Jahr ein Rechtsanspruch auf Zugang zu diesem System besteht, muss es auch für jedes Kind mit Behinderung inklusiv gestaltet werden. Dies umfasst, dass Kinder mit Behinderung nicht nur im allgemeinen Bildungssystem aufgenommen werden, sondern auch, dass „an-

gemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden“ (dies., 23), deren rechtliche Reichweite aber selbst bei Einbezug der Begriffsbestimmung aus Artikel 2 vage bleibt (vgl. dies., 9). Speziell gehörlosen Kindern wird in Artikel 24 der UN-BRK zugesichert, dass die Vertragsstaaten „das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen“ erleichtern (dies., 23). Ebenfalls soll insbesondere Kindern mit einer Sinnesbehinderung neben einer Inklusion in das allgemeine Bildungssystem gerade auch das Lernen in einem Umfeld, das bestmögliche Lernbedingungen bietet, ermöglicht werden (vgl. dies., 23). Daraus lässt sich schließen, dass auch im frühkindlichen Bereich neben Regelkindergärten kompetente Schwerpunkteinrichtungen zur Verfügung stehen sollen. Eltern behinderter Kinder haben in Deutschland laut Bundesgesetzen ein Wunsch- und Wahlrecht, von dem sie vorbehaltlich unverhältnismäßig hoher Mehrkosten Gebrauch machen können (vgl. § 5 Abs. 2 SGB VIII).

Ebenso sollen weitere Rechte wie beispielsweise die Meinungsfreiheit, die das Beschaffen von Informationen und ihre Weitergabe mit alters- und behinderungsgerechter Unterstützung beinhaltet, für Kinder mit Behinderung zu ihrer gleichberechtigten Teilhabe gewährleistet werden, was die von ihnen gewählten Formen der Kommunikation einschließt (vgl. Beauftragte der Bundesregie-

rung 2009, 13, 20).

Das Problematische an der UN-Konvention ist ihre Anwendbarkeit: Weil ihre Formulierungen zu wenig konkret und unbestimmt sind, lassen sich daraus schwer konkrete Rechtsansprüche ableiten. Faktisch sind die Antragsgrundlagen zur Teilhabe in einer Regeleinrichtung demzufolge noch immer in nationalen Gesetzen zu suchen, deren Ermessensspielräume – sofern vorhanden – dann entsprechend im Lichte der UN-Konvention ausgelegt werden sollen (vgl. Kotzur & Richter 2012, Palleit 2011).

Vielversprechend klingt unter den nationalen Gesetzen zunächst das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG), in dem nicht nur die Gebärdensprache als eigenständige Sprache anerkannt, sondern Menschen mit Hörbehinderung auch das Recht auf die Verwendung von Gebärdensprache oder lautsprachbegleitenden Gebärden zugesprochen wird (vgl. § 6 BGG). Faktisch ist dieses Gesetz jedoch nur in wenigen Lebensbereichen direkt anwendbar.

Um für ein gehörloses Kind Leistungen zur Teilhabe zu beantragen, ist vor allem das neunte Sozialgesetzbuch (SGB) in Verbindung mit dem SGB XII als Leistungsgesetz ergiebiger, das Leistungen zur Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderung enthält. Zu diesem Personenkreis gehören per definitionem auch gehörlose Kinder (vgl. § 2 Abs. 1 SGB IX). Trotz der eher medizinisch-kurativen Färbung dieses Gesetzbuches lassen

sich einige Paragraphen wie beispielsweise § 56 zur Heilpädagogischen Frühförderung oder Absätze des § 55 anwenden, um Mittel für eine Maßnahme zur Inklusion eines gehörlosen Kindes in einem Regelkindergarten zu beantragen: Bei „Förderung der Verständigung mit der Umwelt“ beispielsweise kann nicht nur in einem integrativen Verständnis beim gehörlosen Kind, sondern auch inklusiv bei seinem Umfeld angesetzt werden (§ 55 Abs. 2 Satz 3 SGB IX). Dennoch steckt hinter den Formulierungen ein integrativer Auftrag, sodass sie für Inklusion nicht passgenau sind, aber vor dem Hintergrund der UN-Konvention in diese Richtung ausgeweitet werden können.

Ebenfalls kommt das SGB VIII zur Kinder- und Jugendhilfe in Frage, da gehörlose Kinder daneben auch diesem Personenkreis angehören. Kinder mit Behinderung haben das Recht auf gleichberechtigten Zugang zu Kindertageseinrichtungen: „Kinder mit und ohne Behinderung sollen, sofern der Hilfebedarf dies zulässt, in Gruppen gemeinsam gefördert werden“ (§ 22a Abs. 4 SGB VIII). Paragraph 22 Abs. 3 Nr. 3 Satz 3 des SGB VIII besagt, dass sich Bildungseinrichtungen mit ihren Bildungsangeboten auf die heterogenen Bedürfnisse aller Kinder einstellen müssen: „Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den

Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren [...]“. Diese Formulierung könnte so beinahe zur Beschreibung eines inklusiven Bildungssystems benutzt werden; eine Auslegung im Lichte der UN-Konvention ist kaum noch nötig.

Welche der genannten Gesetzbücher und Paragraphen als Antragsgrundlage für die Finanzierung genutzt werden können und wie eine konkrete Ausgestaltung möglich ist, hängt vor allem davon ab, welche Regelungen in Gesetzen und Verordnungen unterer Ränge, beispielsweise auf Landes- oder kommunaler Ebene getroffen werden. Dies hat nicht nur strukturelle, sondern auch inhaltliche Auswirkungen, deren Erörterung aber in diesem Rahmen zu weit führen würde. Ebenso bleiben weitere mögliche Elemente von Antragstellungen an dieser Stelle unberücksichtigt.

### **Fachliche Dokumente**

Bei den fachlichen Dokumenten beschloss ich, neben der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), die mit ihrem bio-psycho-sozialen Modell von Behinderung alle Ansatzpunkte zur Herstellung von Teilhabe im Blick behält (Schuntermann 2009), mir zunächst Bildungsempfehlungen anzusehen, wobei ich mich beispielhaft für die Hamburger Bildungsempfehlungen entschied (Hamburg 2012). Dadurch wollte ich aufzeigen, welche Prozesse in frühkindlichen

Bildungseinrichtungen ablaufen, an denen ein gehörloses Kind teilhaben sollte.

Natürlich nehmen dort Bildungsprozesse eine zentrale Rolle ein, bei denen Lernen nicht als einseitig-intentionaler Vorgang zu verstehen ist, sondern wechselseitige Anregungen zwischen ErzieherInnen und Kindern sowie Kindern untereinander einen Prozess der Selbstbildung ermöglichen sollen (vgl. Hamburg 2012, 12). Dafür ist natürlich eine unabdingbare Voraussetzung, dass ein gehörloses Kind sowohl mit den ErzieherInnen als auch mit den anderen Kindern barrierefrei kommunizieren kann. Sofern dies in einer Regelinrichtung aufgrund fehlender Gebärdensprachkompetenz nicht beziehungsweise noch nicht möglich ist, ist es folglich eine wichtige Aufgabe der Kindergartenassistenz, die Inhalte altersangemessen zu übersetzen. Dabei muss unbedingt berücksichtigt werden, dass Kinder laut einer Studie erst um das Alter von acht Jahren herum die Rolle einer dolmetschenden Person verstehen können (vgl. Seal 2004, 208ff.). Daraus folgt zum einen, dass bei Übersetzungen sehr deutlich gemacht werden muss, wer etwas gesagt hat und – anders als beim Dolmetschen üblich – beispielsweise Personal- und Possessivpronomina der ersten und zweiten Person in der dritten Person wiedergegeben werden müssen, wenn sie sich nicht auf die angesprochene Person selbst beziehen. Zum anderen bedeutet das fehlende

Verständnis für dieses Berufsbild, dass Kinder auf die Kindergartenassistenz das gewohnte Rollenbild einer erwachsenen Bezugsperson übertragen und die damit verbundenen Rollenerwartungen an sie stellen. Dadurch muss die Kindergartenassistenz als Teil des pädagogischen Teams einheitlich mit den weiteren Fachkräften der Gruppe im dort vorgegebenen Rahmen beispielsweise Regeln vermitteln und Bildungsprozesse unterstützen, bei denen sie jedoch insbesondere die Inklusion des gehörlosen Kindes anvisiert und durch ihr gebärdensprachliches Angebot die direkte Kommunikation aller Beteiligten fördert.

Auch zur Teilhabe des gehörlosen Kindes an sozialen Prozessen, die in der Kindertageseinrichtung ablaufen, ist direkte Kommunikation ein wichtiges Ziel. Solange dies aufgrund fehlender Gebärdensprachkompetenz noch nicht möglich ist, stellt sich die Frage, inwieweit eine Fachkraft intervenieren sollte, was in der Fachliteratur unterschiedlich eingeschätzt wird (vgl. Seal 2004, 58f., Albers 2012, 76ff.). Dies muss folglich individuums- und situationsbezogen angepasst werden.

Alle Aspekte können hier aus Platzgründen nicht aufgeführt werden, es seien lediglich einige weitere zentrale Elemente kurz erwähnt: Weil Bindung eine wichtige Voraussetzung für Bildungsprozesse ist, sollte diese folglich zwischen der Kindergartenassistenz und allen Kindern der Gruppe hergestellt werden (vgl.

Hamburg 2012, 17, 41). Kommunikationsangebote der Kinder sollten angenommen werden, um ihre Entwicklung nicht zu gefährden – sie können für Bildungsprozesse mit dem Ziel der Inklusion des tauben Kindes genutzt werden (vgl. dies., 17). Die von den Kindern als Bezugsperson wahrgenommene Kindergartenassistentin nimmt zudem ebenso wie die ErzieherInnen eine Vorbildfunktion ein: Dies gilt nicht nur für die Vermittlung von Werten (vgl. dies., 20) und Empathie (vgl. dies., 17), sondern auch für die Sprachentwicklung (dies., 67). Dies legt nahe, dass eine hohe – besser muttersprachliche – Kompetenz in der zu vermittelnden Sprache erforderlich ist, was auch im weiteren Verlauf dieses Artikels aufgegriffen wird.

Abschließend soll ein Satz, der einen bisher wenig beleuchteten Aspekt von Inklusion enthält, nicht unter den Tisch fallen: „Inklusive Bildung bejaht die vorhandene Heterogenität und nutzt sie für Lern- und Bildungsprozesse“ (Hamburg 2012, S. 22). Auf sprachlicher Ebene beispielsweise profitieren insbesondere hörende Kleinkinder von einem Angebot mit Gebärden, die sie aus motorischen Gründen bereits früher als lautsprachliche Wörter benutzen können (vgl. Anthony & Lindert 2005). Wahrnehmungsspiele zum Thema Hören und Hörbehinderung können sowohl das Bewusstsein für die Sinne als auch die Empathiefähigkeit der hörenden Kinder steigern (vgl. Böhler-Kreitlow 2004).

Neben den Bildungsempfehlungen habe ich auch Aktionspläne und Positionspapiere von Selbsthilfe- und Fachverbänden einbezogen. Um eine knappe Zusammenfassung zu geben: Der nationale Aktionsplan des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS o.J.) beispielsweise beinhaltet zwar viele Maßnahmen zur Förderung der inklusiven Kindertagesbetreuung, die sich aber nicht speziell auf Kinder mit Hörbehinderung beziehen und dementsprechend keine konkreten Umsetzungsmöglichkeiten enthalten. Bei Dokumenten der Selbsthilfe- und Fachverbände wie dem Aktionsplan des Deutschen Gehörlosen-Bundes (2011) und den Positionspapieren der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten (2011) sowie des Bundeselternverbandes gehörloser Kinder (2010) werden bilinguale Schwerpunktkindergärten vorgeschlagen, die Deutsche Gebärdensprache und Deutsch von jeweils muttersprachlichem Fachpersonal anbieten. Dies ist aus fachlicher Sicht ein sinnvolles Ziel, da bei einer solchen Konstellation mehrere Aspekte abgedeckt werden können: Es gibt muttersprachliche Sprachvorbilder, die auch als Identifikationsfiguren für die Kinder stehen können, das für Mehrsprachigkeit effektive Prinzip, eine Person mit einer Sprache zu verbinden, lässt sich gut umsetzen und die Bildung einer Peer Group von Kindern, die ebenfalls eine Hörbehinderung haben, ist wahrscheinlicher, da das Angebot gezielt für sie konzipiert wurde. Da die hörenden ErzieherInnen bei diesem Modell ebenfalls

bereits über Gebärdensprachkompetenz verfügen sollen, ist gewährleistet, dass auch das gehörlose Kind mit allen Bezugspersonen barrierefrei kommunizieren kann. Warum dann überhaupt eine Auseinandersetzung mit der Inklusion in Regeleinrichtungen und dem Berufsbild einer Fachkraft dafür erforderlich ist, werde ich im folgenden Absatz thematisieren.

Dass für diese Fachkraft nicht einfach bestehende Berufsbilder übernommen werden können, zeigt eine nähere Betrachtung der Aufgabenprofile von GebärdensprachdolmetscherInnen, ArbeitsassistentInnen und FrühförderInnen: Zwar bestehen in einigen Bereichen inhaltliche Überschneidungen, aber eine Adaption oder Erweiterung ist bei jedem Profil nötig, wodurch Neuausrichtungs- und Weiterbildungsbedarf entsteht (vgl. BGSD 2013, DGS im Job 2013, FrühV o.J., Sohns 2010, VIFF o.J.).

### **Berufsbild „Kindergartenassistentz“**

Bei der Analyse der hier erwähnten sowie weiterer rechtlicher und fachlicher Dokumente tauchte nirgendwo die Bezeichnung „Kindergartenassistentz“ oder auch das Berufsbild einer Fachkraft, die zur Inklusion eines gehörlosen Kindes in einer Regelkindertagesstätte eingesetzt wird, auf. Ein möglicher Grund hierfür könnte sein, dass bei der Entwicklung von Gesetzen und fachlichen Empfehlungen, die für Menschen mit Behinderung allgemein gelten, die vergleichsweise kleine

Gruppe der Menschen mit Hörbehinderung, die daneben das Recht auf Verwendung der für sie zugänglichen Gebärdensprache hat, schlichtweg nicht ausreichend berücksichtigt wurde. Selbsthilfe- und Fachverbände, die sich speziell auf diese Personengruppe beziehen, plädieren für die Implementation bilingualer Schwerpunkteinrichtungen, was aus fachlicher Sicht auch sinnvoll erscheint. Das Problem liegt vielmehr in der praktischen Umsetzung: Bisher gibt es nur sehr wenige solcher Einrichtungen mit entsprechend qualifiziertem Personal, was für viele gehörlose Kinder unzumutbare Wege bedeuten würde. Für eine flächendeckende Versorgung wären umfassende Weiterbildungen und Umstrukturierungen nötig – dieser gezielte Prozess dürfte viel Zeit in Anspruch nehmen und scheint bisher weitgehend auszustehen (vgl. BMAS 2011, 2015). Da in Deutschland – statistisch gesehen – auf einer Fläche von etwa 500 Quadratkilometern pro Jahrgang nur ein gehörloses Kind geboren wird, stellt sich zudem die Frage, inwieweit auch abseits von Ballungsgebieten finanzielle Mittel für den Auf- und Ausbau bilingualer Schwerpunkteinrichtungen bereit gestellt werden (vgl. Gehörlosen-Bund o.J., Statistisches Bundesamt 2013a-b). Die Tendenz, dass Kinder mit Cochlea-Implantat häufig wohnortnahe Regeleinrichtungen besuchen, verstärkt nicht nur die Brisanz dieser Frage, sondern erschwert auch die Bildung einer Peer Group von Kindern mit Hörbehinderung zusätzlich. Gerade

für Kinder mit CI oder schwerhörige Kinder wäre ein bilinguales Konzept jedoch dringend empfehlenswert und beispielsweise Kinder mit Förderbedarf in anderen Bereichen könnten ebenso von diesem Angebot profitieren. Aus fachlicher Sicht wäre es also durchaus sinnvoll, bilinguale Schwerpunktkindergärten, in denen DGS und Deutsch von MuttersprachlerInnen vermittelt wird, flächendeckend zu errichten.

Solange diese Einrichtungen aber in den meisten Regionen noch fehlen, sind viele Eltern darauf angewiesen, ihr gehörloses Kind in einer Regeleinrichtung anzumelden – oder sie entscheiden sich aus verschiedenen Gründen bewusst dafür. So entsteht ein Bedarf an entsprechend qualifizierten, räumlich flexiblen Fachkräften, der auch in den veröffentlichten Anzeigen deutlich wird.

Welche Aufgaben eine Fachkraft hat, die zur Inklusion eines gehörlosen Kindes in einer Regeleinrichtung eingesetzt wird, habe ich auf Grundlage der genannten sowie weiterer Dokumente herausgearbeitet und im abgebildeten Leitfaden zusammengestellt (folgende Seite).

### **Qualifikationen und Bezahlung**

Beim Anblick dieser Aufgaben wird offensichtlich, dass die Fachkraft Qualifikationen in mehreren Bereichen benötigt: Zum einen sollte sie über eine möglichst hohe Gebärdensprachkompetenz verfügen, wobei davon

ausgegangen werden muss, dass mindestens 300 Stunden Unterricht absolviert sein müssen, um das Level B1 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens zu erreichen, was „fortgeschrittene Sprachverwendung“ beinhaltet und deshalb nicht unter- sondern überschritten werden sollte (vgl. GER o.J., Kubus & Rathmann 2013). Neben einer pädagogischen Ausbildung, die Wissen über frühkindliche Bildung und Entwicklung im Allgemeinen beinhaltet, sollte sie auch über sonderpädagogisches Fachwissen zur Bildung und Entwicklung von Kindern mit einer Hörbehinderung verfügen. Ebenso sind Kenntnisse über Spracherwerb und Sprachförderung eine wichtige Voraussetzung. Entsprechend dieser Qualifikationen und dem beschriebenen Tätigkeitsbereich sollte dann eine angemessene Einstufung vorgenommen werden.

### **Erfahrungen aus der Praxis**

In der Praxis fiel mir zunächst auf, dass eine große Neugierde und Aufgeschlossenheit gegenüber Gebärden bei allen Kindern zu erleben war, aber altersabhängig große Unterschiede in der Aneignung und Benutzung von Gebärden zu beobachten waren.

Kinder im Krippenalter brauchten – genauso wie in ihrer Lautsprachentwicklung – meist mehrere Wiederholungen einer Gebärde, bevor sie sie in ihren Wortschatz aufnahmen. Sie verwendeten Gebärden gerne für Wörter, die sie noch nicht aussprechen konnten. Meist

## Anforderungen an eine KINDERGARTENASSISTENZ

zur Inklusion eines tauben Kindes in einer Regeleinrichtung frühkindlicher Bildung

Taubes Kind	Hörende Kinder	ErzieherInnen
Methodisch angepasstes Übersetzen zwischen taubem Kind und noch nicht gebärdensprachkompetentem Umfeld (DGS <sup>1</sup> -Deutsch und Deutsch-DGS)		
Durchgehend parallel gebärden! Situationsabhängig DGS, LBG, LUG		
Entwicklung von Namensgebärden anleiten und begleiten		
Vorbildfunktion, auch Sprachvorbild für DGS		Sprachvorbild für DGS
Stets erreichbar und ansprechbar sein	Sprachliche Fragen beantworten (z.B. Vokabeln, Grammatik etc.)	
Anregungen aufgreifen, in vorgegebenem Rahmen Bildungsprozesse unterstützen		Über Konzept informiert sein
Bei Bedarf soziale Interaktionen unterstützen		
Als Bezugsperson zur Verfügung stehen		Klären der Aufsichtspflicht
Relevante Inhalte visualisieren (Bilder, Fotos, Schrift etc.)		
Abläufe und Grenzen bei Bedarf erläutern		Über Abläufe und Grenzen informiert sein
Kompetenzen zum Umgang mit Taubheit bzw. Hörbehinderung vermitteln (Empowerment)	Wahrnehmungsspiele zum Thema Taubheit bzw. Hörbehinderung anbieten	Beratung zum Thema Taubheit/Hörbehinderung anbieten (inkl. Hilfsmittel)
<b>Rahmenbedingungen:</b> ggf. Anschaffung/Reparatur von Hilfsmitteln initiieren, die relevante akustische Signale in der Einrichtung visualisieren (Türklingel, Feuermelder etc.)		

Bei heilpädagogischem Förderauftrag nach § 56 SGB IX:

Zusätzliche Aufgaben siehe Frühförderungsverordnung (FrühV); bei tauben Kindern insbesondere:

- Sprachförderung (Gebärdensprache, Schriftsprache, ggf. Lautsprache)
- Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit Taubheit
- Beratung und Anleitung der Eltern
- Herstellung von Kontakten zu tauben bzw. hörbehinderten Menschen

<sup>1</sup> „DGS“ ist die Abkürzung für Deutsche Gebärdensprache. Mit LBG und LUG sind lautsprachbegleitende und lautsprachunterstützende Gebärden gemeint.

benutzten sie einzelne oder wenige Gebärden, die zum Teil aus motorischen Gründen noch abgewandelt waren. Gebärden, die häufig benutzt wurden oder in Liedern vorkamen, wurden von den hörenden Kindern oft auch dann noch verwendet, wenn die Kinder sie schon aussprechen konnten. Dass die Kinder gezielt gegenüber dem gehörlosen Kind gebärdeten, konnte ich meist erst in den Monaten zwischen dem zweiten und dritten Geburtstag erstmals beobachten. Allerdings überwog bei den Krippenkindern im Allgemeinen nonverbale Kommunikation; Nachahmung war eines der zentralen Elemente darin.

In der Elementargruppe hingegen nahm Sprache eine schnell wachsende Rolle ein. Die Kinder schafften oft schon nach einmaligem Zeigen einer Gebärde, sie richtig umzusetzen. Auch das Benutzen mehrerer aufeinanderfolgender Gebärden war für viele von ihnen gut machbar. Zudem fragten sie häufig nach Gebärden, nutzten also die bereits vorhandenen Kompetenzen in der deutschen Lautsprache zum Erschließen neuer Gebärden. Was den Kindern dieses Alters ebenfalls erstaunlich gut gelang, war, sich auf die Kommunikationsbedürfnisse des gehörlosen Kindes einzustellen und mit ihm visuell zu kommunizieren, wofür sie zum Teil auch eigene Wege erfanden. Im Spiel war dieses Bewusstsein zwar für einige nicht immer präsent – andere hingegen übertrugen den visuellen Kommunikationsmodus auf weitere Kinder, die im

gleichen Alter wie das gehörlose Kind waren.

### **Methodenideen**

Hier können freilich nur einige Methodenideen angerissen und kurz skizziert werden – weitere Impulse und Ausführungen sind im eingangs erwähnten Buch zu diesem Thema zu finden.

Damit das gehörlose Kind sich von Anfang an auf alle beziehen kann, sollte die Entwicklung von Gebärdennamen möglichst früh stattfinden. Dabei sollten die Kinder altersgemäß mit einbezogen werden und die gewählten Gebärden motorisch nicht zu anspruchsvoll sein.

Weil Gruppen in Regelkindergärten meist recht groß sind, kann es sinnvoll sein, sich besonders auf Kinder zu konzentrieren, die bevorzugte SpielkameradInnen des gehörlosen Kindes sind. So ist eine intensivere gebärdensprachliche Förderung möglich, um möglichst bald eine direkte Kommunikation zwischen dem gehörlosen Kind und den häufig mit ihm in Kontakt stehenden Kindern zu ermöglichen. Dabei sollten auch eventuelle Gruppenwechsel von Kindern im Blick behalten werden und darauf geachtet werden, dass dennoch die gesamte Gruppe einbezogen wird, um eine grundsätzliche Vertrautheit mit visueller Kommunikation und den wichtigsten Gebärden sicher zu stellen.

Visualisierungen wie Gruppenplakate oder Tagesablaufpläne mit Fotos, Gebärden und Schrift bieten nicht nur dem gehörlosen Kind, sondern auch den hörenden Kindern jeden Alters anschauliche Informationen und Lern-

impulse.

Speziell bei den Krippenkindern kann es sinnvoll sein, zunächst einen kleinen Pool an Gebärden, die besonders häufig im Krippenalltag und bei der Kommunikation der Kinder untereinander benutzt werden, zusammen zu stellen. Diese können dann sowohl von den ErzieherInnen verstärkt eingesetzt werden als auch in Videoform an die Eltern der hörenden Kinder zur Anwendung zu Hause weitergegeben werden. Dies bietet mehrere Vorteile: Die ErzieherInnen können sich zu Beginn auf die wichtigsten Gebärden konzentrieren, die hörenden Kinder haben mehr Sprachvorbilder, wodurch das gehörlose Kind mehr Möglichkeiten zu direkter Kommunikation bekommt und die Eltern der hörenden Kinder können ebenfalls Teil des Inklusionsprozesses werden, wovon sie auch in der Kommunikation mit ihrem eigenen Kind profitieren.

Da Elementarkinder meist bereits über ein gutes Regelverständnis verfügen, können ihnen neben dem besonders effektiven alltagsintegrierten Sprachangebot auch visuelle Spiele angeboten werden, deren Erklärung aber in diesem Rahmen zu weit führen würde.

### **Spannungsfelder**

Im Auftrag, die Teilhabe des gehörlosen Kindes bestmöglich herzustellen, ist zum einen enthalten, dem Kind zu ermöglichen, zu den in der Kindertageseinrichtung ablaufenden Prozessen gleichberechtigten Zugang zu ha-

ben, zum anderen aber auch, ihm bestmögliche Bedingungen für seine Entwicklung in allen Bereichen bereit zu stellen. Zudem lassen sich für einige dieser Aufgaben kurz- und langfristig sinnvolle Lösungen finden. Das alles klingt zunächst nicht gegensätzlich, führt im Berufsalltag aber durch die Gleichzeitigkeit von Aufträgen zu Spannungen, für die durch möglichst sinnvolle Priorisierung und Aufteilung Lösungswege gesucht werden müssen. Beispielhaft werden hier einige der sich in der Praxis ergebenden Fragen aufgezeigt: Mit Hörenden mit oder ohne Stimme gebärden? Übersetzen oder Anleiten? Welche Inhalte übersetzen und übertragen? Inwiefern sollte die Kindergartenassistentin eine Bezugsperson sein? Wie weit sollte sie Sozialkontakte unterstützen?

Es würde zu weit führen, in diesem Rahmen die von mir eingeschlagenen Lösungswege aufzuzeigen. Zwei Pfeiler möchte ich aber in aller Kürze benennen: Erstens sollte trotz kurzfristigen Übersetzungsbedarfs in den Situationen, in denen keine Dringlichkeit besteht, der langfristigen Anleitung gebärdensprachlicher Kommunikation Priorität gegeben werden, da diese meiner Erfahrung nach für alle Beteiligten am angenehmsten ist. Zweitens sollte bei aller Wichtigkeit der Sicherstellung der Kommunikation auch ganz besonders die sozial-emotionale Entwicklung des gehörlosen Kindes und die der anderen Kinder im Blick behalten werden und auf

möglichst förderliche Bedingungen in diesem Bereich geachtet werden, dem enorme Bedeutung zukommt.

### **Gelingensbedingungen**

Während des Jahres, in dem ich das gehörlose Kind in einer Regeleinrichtung begleitete, wurden mir zahlreiche Faktoren bewusst, die neben der Arbeit der Kindergartenassistenz auf den Inklusionsprozess Einfluss nehmen: Charaktere der Kinder, Hörstatus des Kindes, Lernbereitschaft und Lernfähigkeit aller Beteiligten, Einstellung zu Taubheit, zeitliche und kräftemäßige Ressourcen für den Inklusionsprozess, der Umfang von Fehlzeiten durch Krankheit, Schließzeiten und Ähnliches, eine altershomogene oder -heterogene Gruppenstruktur, die Beständigkeit des Teams und vieles andere mehr. Dementsprechend lässt sich kaum eine pauschale Aussage darüber treffen, ob die Inklusion in einer Regeleinrichtung als so bereichernd erlebt wird, wie es beispielsweise in dieser Konstellation der Fall war. Falls Eltern sich dafür entscheiden, ist es sinnvoll, auf möglichst förderliche Bedingungen zu achten beziehungsweise diese zu schaffen.

Insgesamt haben mich in diesem Jahr einige Vorteile wohnortnaher Inklusion beeindruckt: Die kurzen Wege zur Kita und zu Freunden aus der Kita zählen dazu ebenso wie eine große Auswahl an SpielkameradInnen, bei denen nicht immer Sprachkompetenzen,

sondern oft auch andere Gemeinsamkeiten oder Vorlieben ausschlaggebend für einen Beziehungsaufbau sind.

Dennoch ist auch der Nachteil offensichtlich, dass die Lautsprache in einer Regeleinrichtung bei dieser Konstellation die dominante Sprache bleibt und das gehörlose Kind in seiner Gebärdensprachkompetenz den hörenden Kindern weitestgehend voraus ist.

Deshalb sehe ich es als sehr wichtig an, auch in diesem Rahmen taube Fachkräfte einzubeziehen, die muttersprachliche Sprachvorbilder für alle Beteiligten darstellen, dem gehörlosen Kind eine Identifikationsmöglichkeit bieten und die ausschließlich in Deutscher Gebärdensprache kommunizieren, sodass das bewährte Prinzip „eine Person – eine Sprache“ umgesetzt und die Rolle der Gebärdensprache insgesamt gestärkt werden kann. Auf rechtlicher Ebene gibt es mehrere Möglichkeiten, eine taube Fachkraft neben einer hörenden einzubeziehen, deren Umsetzbarkeit und Umsetzungsform aber unter anderem von regionalen Regelungen, möglicher Spendenakquise und einrichtungsinternen Strukturen wie aktuell zu besetzenden Stellen abhängt. Ist eine taube Fachkraft während der gesamten Zeit im Team, kann eine bilinguale Gruppe in einem Regelkindergarten entstehen, was – sofern die hörenden Fachkräfte ebenfalls gebärdensprachkompetent sind – dem Vorschlag von Selbsthilfeverbänden als eine zeitnah umzusetzende Maßnahme in Richtung

Inklusion gehörloser Kinder entspricht (vgl. Bundeselternverband 2010, DGB 2011).

Sodann wäre es wünschenswert, eine sich sinnvoll ergänzende Zusammenarbeit gehörloser und hörender Fachkräfte, die in Gruppen von Regelkindertageseinrichtungen tätig werden nicht nur zu konzipieren, sondern auch zu evaluieren und weiter zu entwickeln. Daneben ist der Auf- und Ausbau von bilingualen Schwerpunkteinrichtungen, die neben Kindern mit Hörbehinderung auch hörende Kinder aufnehmen und eine wissenschaftliche Begleitung dieses Prozesses eine wichtige Maßnahme, um flächendeckend schon früh bestmögliche Bildungsbedingungen für Kinder mit Hörbehinderung zu schaffen.

---

#### Literatur:

Albers, Timm (2012): *Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Anthony, Michelle E. & Lindert, Reyna (2005): *Signing Smart with Babies and Toddlers: A Parent's Strategy and Activity Guide*. New York: St. Martin's Griffin.

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hg./2009): *Alle inklusive! Die neue UN-Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Bonn: Druckerei des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales.

Behindertengleichstellungsgesetz (2013): *Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen.(BGG)*. Unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BjNR14680002.html> [ges. am 18.8.2013].

Böhler-Kreitlow, Dagmar (2004): *Mündliche Mitteilung*

zur Thematisierung der Gehörlosigkeit. In: Kyburz, Doris: *Gebärdensprache für Gehörlose – ein vollwertiges Sprachsystem?* Unter: [http://www.taubenschlag.de/cms\\_pics/vollwertig.pdf](http://www.taubenschlag.de/cms_pics/vollwertig.pdf) [ges. am 30.4.2015].

Bundeselternverband gehörloser Kinder e.V. (2010): *Positionspapier Verortung der Gebärdensprache in Erziehung und Bildung*. Unter: <http://gehoerlosekinder.de/ueber-uns/veroeffentlichungen/positionspapier-des-bundeselternverbandes-gehoerloser-kinder-zur-verortung-der-gebaerdensprache-in-erziehung-bildung-deutsch-deutsch-gebaerden-sprachige-kindergaerten-schulen-au/> [ges. am 30.4.2015]

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS o.J.): *Maßnahmenkatalog Handlungsfeld Kinder, Jugendliche, Familie und Partnerschaft*. Unter: [http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/BRK/DE/StdS/Vorreiter/Massnahmen/Kinder\\_und\\_Familie/massnahmen\\_node.html](http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/BRK/DE/StdS/Vorreiter/Massnahmen/Kinder_und_Familie/massnahmen_node.html) [ges. am 29.4.2015]

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS 2011): *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland*. Unter: [http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/StdS/UN\\_BRK/2011\\_08\\_03\\_staatenbericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/StdS/UN_BRK/2011_08_03_staatenbericht.pdf?__blob=publicationFile) [ges. am 30.4.2015].

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS 2015): *Beantwortung der Fragen aus der „List of Issues“ im Zusammenhang mit der ersten deutschen Staatenprüfung*. Unter: [http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/StdS/UN\\_BRK/LOI\\_Anlagenband.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/StdS/UN_BRK/LOI_Anlagenband.pdf?__blob=publicationFile) [ges. am 30.4.2015].

Bundesverband der GebärdensprachdolmetscherInnen Deutschlands e. V. (BGSD, o.J.). Unter: <http://bgsd.de/kundeninformationen/> [ges. am 29.4.2015]

Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten (2011): *„Inklusion in der Bildung“ – Gemeinsames Positionspapier der Verbände der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten - Selbsthilfe und Fachverbände e. V.* Unter: <http://www.deutsche-gesellschaft.de/fokus/anhaenge/dginklusionspapier.pdf> [ges. am 29.4.2015].

Deutscher Gehörlosen-Bund (DGB, o. J.): *Aufgaben und Ziele des Deutschen Gehörlosen-Bundes*. Unter: [http://www.gehoerlosen-bund.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=565%3Aaufgabenundzieledesdgb&catid=41%3Aueberuns&Itemid=53&lang=de](http://www.gehoerlosen-bund.de/index.php?option=com_content&view=article&id=565%3Aaufgabenundzieledesdgb&catid=41%3Aueberuns&Itemid=53&lang=de) [ges. am 26.4.2015].

Deutscher Gehörlosen-Bund (2011): Aktionsplan/Maßnahmenkatalog als Ergänzung zum Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Unter: [http://www.gehoerlosenbund.de/dgb/images/stories/pdfs\\_presse/03\\_stg\\_2011\\_03a\\_aktionsplan\\_110516.pdf](http://www.gehoerlosenbund.de/dgb/images/stories/pdfs_presse/03_stg_2011_03a_aktionsplan_110516.pdf) [ges. am 29.4.2015].

FrühV (o.J.): Verordnung zur Früherkennung und Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder. Unter: [http://www.gesetze-im-internet.de/fr\\_hv/](http://www.gesetze-im-internet.de/fr_hv/) [ges. am 28.4.2015].

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER, o.J.): Die Niveaustufen des GER. Unter: <http://www.europaesicher-referenzrahmen.de/> [ges. am 30.4.2015].

Goppelt, Madlen (2015): Inklusion gehörloser Kinder in frühkindlichen Bildungseinrichtungen – Anforderungen an eine Kindergartenassistenz. Heidelberg: Median-Verlag.

Hamburg, Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration, Abteilung Familie und Kindertagesbetreuung (Hg./2012): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. 2. überarbeitete Auflage. Hamburg: Compact Media.

Kotzur, Markus & Richter, Clemens (2012): Anmerkungen zur Geltung und Verbindlichkeit der Behindertenrechtskonvention im deutschen Recht. In: Welke, Antje (Hrsg.): UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge.

Kubus, Okan & Rathmann, Christian (2013): German Sign Language Sentence Repetition Test (DGS-SRT): Process (Preparation, Development and Implementation). Paper presented at colloquia series in Stockholm University, 20.2.2013.

Schuntermann, Michael F. (2009): Einführung in die ICF. Grundkurs – Übungen – offene Fragen. 3. überarbeitete Auflage. Heidelberg u.a.: Ecomed Medizin.

Seal, Brenda C. (2004): Best Practices in Educational Interpreting. 2nd edition. Boston u.a.: Allyn and Bacon.

Sohns, Armin (2010): Frühförderung. Ein Hilfesystem in Wandel. Stuttgart: Kohlhammer.

Sozialgesetzbücher (SGB, o.J.): [www.sozialgesetzbuch-sgb.de](http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de) [ges. am 27.4.2015].

Statistisches Bundesamt (2013a): Gebiet und Bevölkerung. Unter: [http://www.statistik-portal.de/statistik-portal/de\\_jb01\\_jahrtab1.asp](http://www.statistik-portal.de/statistik-portal/de_jb01_jahrtab1.asp) [ges. am 30.04.2015]

Statistisches Bundesamt (2013b): Geburten. Unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Geburten/AktuellGeburten.html> [ges. am 30.4.2015]

Taubenschlag (2012): Kindergartenassistenz gesucht. (a) Anzeige vom 16.7.2012. (b) Anzeige vom 2.9.2012. Unter: <http://www.taubenschlag.de/Stellen> [ges. am 26.4.2015].

Taubenschlag (2013): Kindergartenassistenz gesucht. (a) Anzeige vom 6.6.2013. (b) Anzeige vom 17.7.2013. (c) Anzeige vom 7.8.2013. Unter: <http://www.taubenschlag.de/Stellen> [ges. am 26.4.2015].

Vereinigung für interdisziplinäre Frühförderung e.V. (VIFF, o.J.): Über Frühförderung. Unter: <http://www.fruehfoerderung-viff.de/eltern/> [ges. am 30.4.2015].

Wansing, Gudrun (2012): Der Inklusionsbegriff in der Behindertenrechtskonvention. In: Welke, Antje (Hg.): UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge.

#### **Verfasserin:**

Madlen Goppelt  
Studentin im Masterstudiengang  
Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der  
Universität Hamburg,  
Frühförderin bei der  
Lebenshilfe Buxtehude,  
Studentische Hilfskraft bei  
Prof. Dr. Hänel-Faulhaber  
[madlen.goppelt@gmx.de](mailto:madlen.goppelt@gmx.de)

