

Konzeptionelle Überlegungen zur Neustrukturierung des Studiums der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik an der Universität Hamburg

Klaus-B. Günther
& Gerlinde Renzelberg

Die Überlegungen zur ersten Ausbildungsphase sind durch zwei miteinander verzahnte Rahmenbedingungen bzw. -anforderungen bestimmt, die ihre Parallelen auch in der Schulorganisation und den Schulentwicklungen haben:

1. Grundlegende Neustrukturierung der behindertenpädagogischen Ausbildung bezüglich der klassischen Fachrichtungsorientierung und ihrer Ausdifferenzierung in neun verschiedene Fachrichtungen, wie sie u. W. zum ersten Mal vor zwei Jahren auf einer Tagung des Verbundes der norddeutschen Universitäten intensiver diskutiert wurde.¹

2. Zunehmende integrative und kooperative Beschulungsformen, die auf der universitären Ausbildungsebene auch eine konzept-

¹ Vgl. Günther, K.-B./Schuck, K. D. & Wocken, H.: Entwicklungen am Institut für Behindertenpädagogik im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg (85-91) und Wocken, H.: Die Bildung von Sonderpädagogen neu denken (69-84). in: Wittrock, M. (Hg. - 1997): *Sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Förderung in der Zukunft. Beiträge zur zukünftigen Entwicklung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, der sonderpädagogischen Arbeit und universitären Ausbildung.* Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand

tionelle Integration von Allgemein- und Behindertenpädagogik erfordern, wie sie bislang kaum zu erkennen ist.

Ganz anders als für die Massenfachrichtungen - Sprach-, Lern- und Verhaltensgestörtenpädagogik - stellen diese Entwicklungen für die Sinnesbehindertenfachrichtungen - Blind/Sehbehinderten- und Gehörlosen-/Schwerhörigenpädagogik - eine längerfristig existenzbedrohende Krise dar, wenn sie ihrem traditionellen, durchaus als elitär zu bezeichnenden Selbstverständnis verhaftet bleiben - z.B. nur Gehörlosenpädagogen verfügen über die sagenumworbene Fähigkeit, hochgradig hörgeschädigten Kindern zur Sprache zu verhelfen und nicht deutlich machen, welches die spezifischen und für die Entwicklung der bspw. hochgradig hörgeschädigten Kinder essentiell notwendigen Kompetenzen sind, die das Qualifikationsprofil eines hörgeschädigtenpädagogisch ausgebildeten Lehrers ausmachen und zugleich deutlich machen, welchen Anteil sie auch an den anderen Fachrichtungen für eine allgemeine sonderpädagogische Kompetenz einbringen können. Für die Hörgeschädigtenpädagogik, auf die wir uns im weiteren im wesentlichen beschränken wollen, heißt dies vor allem, sich endlich als Sonderpädagogik und

nicht als Vertretung dieser oder jener Methode zu verstehen.

Von daher wollen wir einen Blick auf den Strukturentwicklungsplan des Instituts für Behindertenpädagogik der Universität Hamburg werfen. Dort bestand vordrei Jahren die Gefahr, dass im Zuge des altersbedingten Ausscheidens mehrerer KollegInnen die Professuren für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik sowie für Schwerhörigenpädagogik gestrichen werden. Fachbereichs- und Universitätsleitung forderten von dem Institut eine schlüssige und nachvollziehbare Begründung für die Notwendigkeit dieser Stellen. Alte Rezepte, die noch vor wenigen Jahren erfolgreich waren, wie Aktivierung der Verbandslobby, wären ohne Chance geblieben, so mussten grundlegende neue Perspektiven entwickelt werden. Dies war ein schwieriger Akt und der Veränderungsprozess ist auch heute noch nicht abgeschlossen. Dennoch hat sich der eingeschlagene Weg speziell auch bezüglich der Sicherung der Professuren für die Sinnesbehindertenpädagogiken als notwendig und erfolgreich erwiesen.

Wesentliches Kennzeichen des Hamburger Strukturentwicklungsplanes (s. Übers. 1 im Anhang), ist das Zurücknehmen der reinen Fachrichtungsorientierung - die sich seitens der Studieren-

den etwa darin äußerte, dass sie neben den allgemein-übergreifenden Fächern nur die Angebote der beiden Fachrichtungen, die sie studierten, als für sie relevant wahrnahmen - zugunsten des Hervorhebens der spezifischen sonderpädagogischen Kompetenzen, die von den einzelnen ProfessorInnen vertreten werden. Als Konsequenz strukturiert sich das Lehrangebot zunehmend als integriertes Gesamtangebot für das Studium der Behindertenpädagogik, ohne dabei zu einem sonderpädagogischen Einheitsbrei zu gerinnen.

Diese Verknüpfung von sonderpädagogischer Allgemeinheit und Spezifität im Strukturentwicklungsplan des Hamburger Instituts soll nun am Beispiel der beiden hörgeschädigtenpädagogischen Fachrichtungen - Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik - näher erläutert werden.

Entsprechend den Grundgedanken des Strukturentwicklungsplanes haben die beiden Professuren völlig neue Widmungen erhalten:

Übers. 1. 1: Neue Widmungen der Professuren für Gehörlosen- und für Schwerhörigenpädagogik² nach dem Strukturentwicklungsplan des Instituts für Behindertenpädagogik der Universität Hamburg.

Wahrnehmung u. Kommunikation
bei unzureichender
auditiver Kontrolle
unter besonderer Berücksichtigung
der Gehörlosenpädagogik

Pädagogische Audiologie
und Hör-Sprachförderung
unter besonderer Berücksichtigung
der Schwerhörigenpädagogik

In diesen neuen Widmungen ist unter Anerkennung der geltenden Ausbildungs- und Prüfungsbedingungen eine klare perspektivische Orientierung auf eine integrierte hörgeschädigtenpädagogische Ausbildung erhalten. Herausgehoben werden jeweils die spezifischen Kompetenzen, die - im Hinblick auf auditive Störungen unterschiedlichen Grades - vermittelt werden. Bei den auditiven Störungen stellt die Hörschädigung an sich zwar das zentrale Anliegen dar, zu berücksichtigen sind hier aber auch z.B. zentrale auditive Wahrnehmungsstörungen, Autismus und verbal-auditorische Agnosie.

Die traditionellen Bezeichnungen der Fachrichtungen (Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik) müssen jedoch trotzdem noch genannt werden, weil diese spezielle Ausbildung nach wie vor Aufgabe der jeweiligen Professur ist. Was aber sind die spezifischen allgemeinen hörgeschädigtenpädagogischen Ausbildungsanforderungen?

² In der ursprünglichen, noch im Strukturentwicklungsplan enthaltenen Formulierung enthält die Widmung den Zusatz „bei eingeschränkter auditiver Kontrolle“. Dies war aus Gründen einer formalen Formulierungssymmetrie geschehen, grenzt jedoch unzulässig die Gruppen der Hörgeschädigten mit mangelhafter auditiver Kontrolle aus. Der Bezug zu auditiven Störungen ist durch „Pädagogische Audiologie und Hör-Sprachförderung“ bereits eindeutig

| | | |
|--|--|---|
| DGS-Grundkurs (alternativ LBG-Grundkurs) 6 SWS + Konversationskurs* 2 SWS + Aufbaukurse* o. Ang. | Hör-Sprachförderung (Praxis) 4 SWS | Pädagogische Audiologie (Praxis) 4 SWS |
| Linguistische Grundlagen (inkl. Phonetik) 6 SWS | Pädaudiologie und Phoniatrie (med.) 4 SWS | Pädagogische Audiologie (Theorie) 4 SWS |
| (SWS= Semesterwochenstd. auf die Gesamtstudienzeit) | * = fakultativ - alle anderen obligatorisch | Gesamtstunden der spezifischen Anforderungen: 28SWS + 2* |

Übers. 2: Spezifische Studienanforderungen für alle Studierenden der Hörgeschädigtenpädagogik (Entwurf für die Hamburger Ausbildung)

Die vorstehende Übersicht enthält lediglich spezifische Angebote, die von allen Studierenden der beiden hörgeschädigtenpädagogischen Fachrichtungen wahrzunehmen sind. Nur die linguistischen und medizinischen Veranstaltungen sind außer von Studierenden der Hörgeschädigtenpädagogik auch von Absolventen der Sprachbehindertenpädagogik wahrzunehmen. In der Gesamtrechnung bedeutet dies für Hörge-

³ Vgl. den fiktiven Modellstudienplan von Emma, Hamburger Studentin der Blinden- und Sprachbehindertenpädagogik, von Sven Degenhardt (Prof. f. Blinden- & Sehbehindertenpädagogik), bei der das tatsächliche Stundenvolumen für den Teilstudiengang Behindertenpädagogik 96 SWS beträgt.

schädigtenpädagogik StudentInnen 28 (!!!) zusätzliche obligatorische Semesterwochenstunden im Vergleich zu Studierenden anderer Fachrichtungen. Daran wird deutlich, dass die hör- ebenso wie die sehbehindertenpädagogischen Fachrichtungen³ deutlich mehr Leistungsnachweise implizieren, ein Tatbestand, der an sich seit langem bekannt sein müsste und auch den gegenwärtigen realen Studienleistungen bspw. von Studierenden der Gehörlosenpädagogik entspricht, aber bei den Studien- und Prüfungsordnungen bislang keine Berücksichtigung gefunden hat. Da die Semesterwochen-

stundenzahl für das Gesamtstudium nur im begrenzten Umfang gesteigert werden kann und es zudem von uns unterstützte Tendenzen gibt, den allgemeinen behindertenpädagogischen Anteil qualitativ und quantitativ zu erhöhen⁴, müssen andere Lösungen gefunden werden.

⁴ Vgl. z. B. die „Empfehlungen für die Neuordnung des Studiengangs Lehramt für Sonderpädagogik, hier: Sprachbehindertenpädagogik als vertieft studierte Fachrichtung von Romonath, R./Braun, O./Dupuis, G. & Homburg, G. in: Die Sprachheilarbeit 43/1998, 177-183.

Wir schlagen deshalb vor, dass Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik zukünftig nur noch gemeinsam als Fachrichtung eins bzw. zwei und drei in Verbindung mit vorzugsweise der Lern-, Sprachbehinderten- oder Verhaltensgestörtenpädagogik studiert werden können.⁵ Dieser Vorschlag nimmt den traditionellen Dreierblock, wie er seit 30 Jahren für Aufbaustudierende aus Hörgeschädigteneinrichtungen norddeutscher Bundesländer in Hamburg angeboten wird, in modifizierter Form auf. Er hat zugleich den pragmatischen Vorteil, dass er in Hamburg ohne studien- und prüfungsrechtliche Veränderungen in die bestehende Regelungen zur Wahl einer dritten Fachrichtung für grundständig Studierende eingeordnet werden kann. Durch die aufgrund dieser Regelung zur Verfügung stehenden zwei weiteren Semestern lassen sich die oben genannten zusätzlichen Leistungsanforderungen besser verteilen.

Die Notwendigkeit der Hörgeschädigtenpädagogik als Doppelfachrichtung in Verbindung mit einer dritten Fachrichtung lässt sich studienorganisatorisch wie inhaltlich begründen. Studienorganisatorisch wurde über viele Jahre fälschlich davon ausgegangen, dass bei der Kombination

von Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik geringere Studienanforderungen entstünden, da die spezifischen Zusatzanforderungen weitgehend identisch seien. Tatsächlich zeigt nachfolgender Studienplanentwurf, dass der Umfang der hörgeschädigtenpädagogischspezifischen Zusatzveranstaltungen so hoch ist, dass überhaupt nur dann, wenn die beiden hörgeschädigtenpädagogischen Fachrichtungen zusammen studiert werden, die maximal zur Verfügung stehende 80 SWS für den behindertenpädagogischen Teilstudiengang nicht überschritten werden. Bei Kombination einer hörgeschädigtenpädagogischen Fachrichtung mit einer der sieben anderen Disziplinen beträgt die Gesamtstundenzahl zwischen 90 und 100 SWS (vgl. auch Blindenpädagogik- s. Anmerkung 3).

Vgl. an dieser Stelle auch Übersicht 3. und 3.1. im Anhang.

Ohne an dieser Stelle ins einzelne gehen zu können, seien folgende Hinweise zur Organisation des Studiums der Doppelfachrichtung gegeben. Die in Übers. 2 genannten Grundlagenkurse und Praxisveranstaltungen - Gebärdenkurse, Hör-Sprachförderung, Pädagogische Audiologie und Pädaudiologie - sowie jeweils eine Doppelstunde der Fachseminare

- Linguistik/ Phonetik und Pädagogische Audiologie (Theorie) - sind im Grundstudium zu absolvieren. Im Hauptstudium differenziert sich dann das hörgeschädigtenpädagogische Studium in die zwei Teilfachrichtungen aus. Dabei ist längerfristig davon auszugehen, dass sich diese Differenzierung von der traditionellen Fachrichtungsgliederung - Gehörlosen- vs. Schwerhörigenpädagogik - zu neuen Schwerpunkten hin verändert.

Kommen wir noch einmal zurück auf die spezifischen allgemeinen Studienanforderungen für Studierende der Hörgeschädigtenpädagogik (Übers. 2). Wie begründet sich neben den sprachlicherzieherischen, den pädagogisch- und phoniatriisch-audiologischen Kompetenzen die aufwendige Berücksichtigung auch von gebärdensprachsprachlichen Fähigkeiten und Kenntnissen über kompensatorisch-alternative Sprachsysteme, die übrigens keineswegs nur die Gebärdensprache, sondern auch die Schrift, Bliss u.w. umfassen.

Bis heute versteht die Hörgeschädigtenpädagogik ihre Aufgabe fast ausschließlich in der Entwicklung von Hör- und Sprechfähigkeit.

⁵ Auf den Sonderfall der Ausbildung von TaubblindenlehrerInnen, die in Hamburg für AufbaustudentInnen aus dem Taubblindenzentrum Hannover angeboten wird, wird hier nicht eingegangen.

Auch entwickelte elektroakustische Hilfen - Cochlea-Implantat und digitalisierte Hörgeräte - können jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass ein großer Teil der gehörlosen und resthörigen SchülerInnen in seiner allgemeinen kognitiven und sprachlichen Entwicklung nicht sein potentiell mögliches Niveau erreicht. Nach von Herka et al. (1995) mitgeteilten Daten über die Verteilung der lautsprachlichen Kommunikationskompetenz bei von der HNO-Universitätsklinik Innsbruck - also einer gewiss unverdächtigen Quelle - zwischen 1980 und 1995 erfassten hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen wiesen zwei Drittel der gehörlosen und resthörigen und immerhin ein Viertel der hochgradig schwerhörigen maximal das Niveau einer unvollständigen lautsprachlichen Kommunikationskompetenz auf.

Übers. 4: Verteilung der lautsprachlichen Kommunikationskompetenz bei von der HNO-Klinik Innsbruck zwischen 1980 und 1995 erfassten hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen (nach Herka et al. 1995).

| Lautsprachliches Kompetenzniveau | leicht/mittelgrad. schwerhörig | hochgradig schwerhörig | resthörig und gehörl. |
|--|--------------------------------|------------------------|-----------------------|
| Vollwertige lautsprachl. Kommunikation | 81,9% | 38,0% | 8,1% |
| Vollwertige lautsprachl. Kom. zu erwarten | 15,7% | 38,0% | 26,6% |
| Unvollständige lautsprachl. Kommunikation | 1,2% | 17,6% | 32,6% |
| Keine lautsprachl. Kommunikation | - | 5,6% | 19,8% |
| Keine lautsprachl. Ausdrucksformen | 1,2% | 0,9% | 14,0% |
| Häufigkeiten | 83 | 108 | 86 |

Über diese Fakten hinaus erfordern die potentiellen Entwicklungsmöglichkeiten und gleichzeitigen -risiken bei schwerer Hörschädigung ein individuell differenzierendes Konzept auf der Basis umfassender hörgeschädigtenspezifischer Kompetenzen sowohl im Bereich der pädagogischen Audiologie und Hör-Sprachförderung wie bei den alternativen Sprach- und Kommunikationsmitteln. Auf die Frage - warum die Kombination mit einer dritten Fachrichtung? - soll anschließend noch stichpunktartig eingegangen werden. Auch hier lassen sich stu-

dienorganisatorische und inhaltliche Aspekte unterscheiden. Studienorganisatorisch kommt es erst mit einer dritten Fachrichtung zu einer echten Reduzierung der obligatorischen Stundenanforderungen, so dass damit dann vom Stundenvolumen her tatsächlich nur eine zusätzliche „halbe“ Fachrichtung studiert wird.

Für die drei Fachrichtungen er rechnen sich insgesamt ca. 100 SWS. Das entspricht etwa dem gleichen Umfang wie beispielsweise die Kombination von (nur) Gehörlosenpädagogik mit einer der anderen nicht sinnesbe-

hindertenspezifischen Fachrichtungen (vgl. auch Anm. 3). Allein deshalb können für eine dritte Fachrichtung lediglich ein bis zwei zusätzliche Semester zusätzlich in Rechnung gestellt werden.

Inhaltlich von bislang wenig explizit bedachter Bedeutung ist der Tatbestand, dass nach den Blinden und schwer Sehbehinderten die hochgradig Schwerhörigen und Gehörlosen die kleinste Behindertengruppe darstellen. Dies fährt im Zusammenhang mit der spezifischen Sprach- und Kommunikationsproblematik zu erheblichen Problemen bei der in

der Regel praktizierten Einzelkindintegration⁶. Durch Sonderpädagogen, ausgestattet mit hörgeschädigtenpädagogischen Kompetenzen, ließen sich hörgeschädigte SchülerInnen besser in die „normalen“ Integrationsformen eingliedern, was zugleich die Problematik des Ambulanzlehrerwesens in der Betreuung dieser Kinder reduzieren könnte. Auch bezüglich der Zunahme von Mehrfachbehinderungen ist der in Hörgeschädigtenpädagogik und in einer weiteren fachrichtungsfremden Bereich ausgebildete Sonderpädagoge von zunehmender Bedeutung, um eine angemessene

Förderung von mehrfachbehinderten hörgeschädigten SchülerInnen an unterschiedlichen Schulstandorten zu gewährleisten. Die Ausbildung von Hörgeschädigtenpädagogen in einer dritten Fachrichtung verfolgt somit das Ziel, für eine sehr kleine Klientel den individuellen Förderbedarf flächendeckend langfristig zu garantieren ohne für diese gesellschaftlich unakzeptable Sonderbedingungen zu fordern.

⁶ Vgl. Günther, K.-B. (1998): Von der Taubstummenanstalt zum Ressourcen- und Förderzentrum für Hörgeschädigte. In: hörgeschädigte Kinder 35, 63-71, dort besonders S. 70.

Anhang:

| Grundstudium | WS I | SS 2 | WS 3 | SS 4 |
|---|---|---|--|--|
| Allgem. Grundst. für alle Fachrichtungen SWS 16 | Einf. Grundorientierung (I) | Einf. Grundorientierung (II) | | |
| | Allg. Behindertenpädagogik (I) | Allg. Behindertenpädagogik (II) | Struktur ... von Symbolsystemen | Psychopathologie (I) |
| | | Einf. Psychologie der Behinderten (I) | Einf. Psychologie der Behinderten (II) | |
| | 4 | 6 | 4 | 2 |
| GSt. Gh & Sh u. Gh/Sh-spezifische Zusatzveranstaltungen SWS 26 | Einf. Fachrichtung (Gh) ^{a.g.} | Einf. Fachrichtung (Sh) ^{a.g.} | Projektorientierte Veranstaltung (Gh) | Projektorientierte Veranstaltung (Sh) |
| | Unterrichtsprakt. Einf.(Hospitationp.) | Hör-Sprach-Förder. (Hospitationsprak.) | Päd. Audiologie (Th. I) | Angew. Sprachw./Phonetik (I) |
| | | UE (2. Hospitationspraktikum ^{fak}) | Pädaudiologie und Phoniatrie (I) | Pädaudiologie und Phoniatrie (II) |
| | Grundkurs DGS/LBG (I) | Grundkurs DGS/LBG (II) | Grundkurs DGS/LBG (III) | Konversationsk. DGS ^{fak} (+ Aufb) ^{Hst} |
| | 6 | 6 (+2 ^{fak}) | 8 | 6 (+2 ^{fak}) |
| Grundst. ins.SWS 42 | 10 | 12 (+2 ^{fak}) | 12 | 8 (+2 ^{fak}) |

| Hauptstudium | WS 5 | SS 6 | WS 7 | SS 8 |
|--------------------------------|-----------------------------|--------------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| HSt. für alle FR | Psychopathol.(II) | Theorie | Diagnostik | noch nicht festgelegte Anordnung |
| SWS 10 | Soziologie | Psychologie | | |
| | 4 | 4 | 2 | - |
| Hst. Gehör.päd. | Didakt. Sem (I/Gh) | | Praktikum (Gh) | |
| | Seminar (Gh) | Studienschwerp.- | Seminare (Gh) ^{fak.} | Ex.koll. (Gh) ^{fak.} |
| | | Didak. Sem (I/Sh) | | Praktikum (Sh) |
| Schw.-päd. + spezif. | Seminar (Sh) | Studienschwerp. | Seminare (Sh) ^{fak.} | Ex.koll. (Sh) ^{fak.} |
| Zusatzver. | Angew. Sprachw. /Phon. (II) | | Hör-Sprachförderung (II) | Angew. Sprachw. /Phonetik (III) |
| Gh/Sh | Päd.Audiol. (II) | Audiometrie (Prax.) | Did. Sem. (II) | |
| SWS 28 | 10 | 8 | 6 (+4 ^{fak.}) | 4 (+4 ^{fak.}) |
| Hauptstud. ins. SWS 38 | 14 | 12 | 8 (+4 ^{fak.}) | 4 (+4 ^{fak.}) |
| Studium Gh + Sh insges. SWS 80 | 24 | 24 (+2 ^{fak.}) | 20 (+4 ^{fak.}) | 12 (+6 ^{fak.}) |

Übersicht 3: Studienplanentwurf für Gehörlosen- und Schwerhörigen pädagogik im Dreierblock mit einer dritten, hier nicht aufgeführten Fachrichtung (s. Übersicht 3.1.)

Übersicht 3.1: Schematischer Studienplan für eine mögliche Kombination von Gehörlosen-/Schwerhörigen- und Sprachbehindertenpädagogik

| Grundstudium | WS 1 | SS 2 | WS 4 | SS 4 |
|--------------------------------------|----------------------|--------------------------|--|---|
| SWS 16 | | Allgemeines Grundstudium | | |
| Gh 6 | Einführung | | (Projekt-) Seminar | |
| | Unterrichtspr. Einf. | | | |
| Sh 6 | | Einführung | Hör-Sprachförd. I | (Projekt-) Seminar |
| Sp 6 | Einführung | | (Projekt-) Seminar | Unterrichtspr. Einf. |
| Zusatzver. | | | Pädaud./Phoniatrie I | Pädaud./Phoniat. II |
| Gh/Sh/Sp 8 | | | Pädag. Audiologie I | Sprachw./Phon. I |
| nur Gh/Sh 6 | DGS/LBG I | DGS/LBG II | DGS/LBG III | |
| Summe 48 | 12 | 10 | 16 | 10 |
| Hauptstudium | WS 5 | SS 6 | WS 7/9 | SS 8/10 |
| SWS 10 | | Allgemeines Hauptstudium | | |
| Gh-päd. 8 | Didaktik I Seminar | Schwerp.-Sem. | Praktikum | |
| Sh-päd. 8 | Seminar | Didaktik I Schwerp.-Sem. | | Praktikum |
| Sp-päd. 18 | Seminar | Didaktik I Seminar | Praktikum Schwerp.-Sem. Therap./Förderd. I | Didaktik II Schwerp.-Sem. Therap./Förderd. II |
| Zusatz Gh/Sh/Sp 4 | Sprachw./Phon. II | | | Sprachw./Phon. III |
| Zusatz nur Gh/Sh 4 | Pädag. Audiologie II | Audiometrie | Didaktik II | Hör-Sprachförd. II |
| Summe 56 | 16 | 16 | 14 | 10 |
| Studium Gh/Sh + Sp insgesamt SWS 104 | 28 | 26 | 30 | 20 |

| Arbeitsbereich Wahrnehmung und Kommunikation | | Arbeitsbereich Lernen und Entwicklung | |
|--|---|---------------------------------------|---|
| Prof. Schuck | Inhalt: Behindertenpädagogische Psychologie und Diagnostik | Prof. Beck | Inhalt: Allgemeine Behindertenpädagogik |
| Prof. N.N. | Inhalt: Behindertenpädagogisch angewandte Sprachwissenschaft und Phonetik | Prof. Wocken | Inhalt: Integrative Erziehung bei Beeinträchtigungen des Lernens Lernbehindertenpädagogik |
| Prof. Welling | Inhalt: Kommunikation bei Beeinträchtigungen der Sprache und des Sprachgebrauchs Sprachbehindertenpädagogik | u.B. | Inhalt: Entwicklung bei Beeinträchtigungen des Lernens in der Sekundarstufe und in der Beruflichen Bildung |
| Prof. Günther | Inhalt: Wahrnehmung und Kommunikation bei unzureichender auditiver Kontrolle Gehörlosenpädagogik | u.B. | Inhalt: Lernbehindertenpädagogik |
| Prof. Renzelberg | Inhalt: Pädagogische Audiologie und Hör-Sprachförderung | Prof. Warzecha | Inhalt: Lernen und Entwicklung bei abweichendem Verhalten Verhaltensgestörtenpädagogik |
| u.B. | Inhalt: Schwerhörigenpädagogik | Prof. Zimpel | Inhalt: Geistige Entwicklung bei schweren neurologischen und psychischen Syndromen |
| Prof. Degenhardt | Inhalt: Wahrnehmung und Kommunikation bei eingeschränktem oder fehlendem Sehvermögen | u.B. | Inhalt: Geistigbehindertenpädagogik |
| u.B. | Inhalt: Blindenpädagogik & Sehbehindertenpädagogik | Prof. Kallenbach | Inhalt: Beeinträchtigungen der Bewegungsfähigkeit |
| Nach- von Knebel | Inhalt: Diagnostik bei hör- und sprachbehinderten Menschen | u.B. | Inhalt: Vergleichende Behindertenpädagogik unter besonderer Berücksichtigung kultureller Differenzen |
| CI | | CI | |
| Nach- Krämer- wuchs Kilic | Inhalt: Pädagogische Sprachtherapie und integrative Erziehung | Nach- N.N. wuchs CI | Inhalt: Frühförderung schwer mehrfachbehinderter Kinder |
| CI | | CI | |
| Nach- N.N. wuchs 24.3 | Inhalt: Frühziehung und Beratung bei Sprach- und Sinnesbehinderungen | Nach- Marquardt wuchs 24.3. | Inhalt: Lernen und Entwicklung bei abweichendem Verhalten mit dem Schwerpunkt Institutionelle Desintegrationsprozesse bei Heranwachsenden |

Strukturrentwicklungsplan
des Instituts für Behindertenpädagogik
am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

Beschlossen vom Institutsrat am 24.1.96; aktualisiert Fassung vom 16.9.1998

Computereinsatz in der Schule für Gehörlose und Schwerhörige: Sprachförderung im Elementarbereich und Aufbau eines gebärdensprachlichen Fachwortschatzes im Physikunterricht *

Ulrike Schega, Aachen
Andrea Enders, Düsseldorf
Dr. Thomas Kaul, Köln

Im Rahmen des Workshop 4 sollen in der Entwicklung befindliche Computeranwendungen vorgestellt werden, die direkt oder indirekt auf die schulische und häusliche Förderung gehörloser und schwerhöriger Kinder ausgerichtet sind. Zum einen soll die Entwicklung eines computerbasierten Gebärdensprachlexikons für den naturwissenschaftlichen Unterricht dargestellt werden. Hier steht insbesondere das Unterrichtsfach Physik im Mittelpunkt. Das Lexikon *PhyLex* (Physiklexikon) stellt einen ersten beispielhaften Vorschlag für eine mögliche Realisierung eines solchen Vorhabens dar. Es soll kurz die Entstehungsgeschichte umrissen und darüber hinaus auf die mit der Umsetzung verbundenen Schwierigkeiten eingegangen werden.

Als zweiten Anwendungsbereich wird das Projekt der Universität zu Köln SPIKE vorgestellt. SPIKE steht für *Sprache im Kon-*

* Anmerkung der Redaktion:
Der Beitrag wurde im Rahmen der 5. Jahrestagung des DFGS am 18./19.9.1999 in Aachen im Rahmen eines Workshops vorgestellt

text entdecken. Es ist das Ziel, ein multimediales Computerprogramm zur sprachlichen Förderung hörgeschädigter Kinder zu entwickeln. Die vorgestellten Prototypen *Auf dem Bauernhof* und *Fred und Lotti in der Küche* sollen Möglichkeiten aufzeigen, wie sprachliche Inhalte kontextbezogen und kindgerecht mit Hilfe des Computers aufbereitet werden können.

PhyLex – ein praxisbezogenes Gebärdensprachlexikon für den Physikunterricht

Andrea Enders, Ulrike Schega,
Tanja Michael, Angela Schulte-Mäter

Entstehungsgeschichte

Die Entwicklung des Projektes *PhyLex* begann mit der Tagung des Deutschen Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik mit dem Thema "Konzepte beruflicher Bildung – Wechselwirkungen zwischen Schule und Arbeitswelt" am 1. - 2. November in Essen. Im Rahmen eines dort angebotenen Workshops haben sich Lehrer, die an unterschiedlichen Schulen für Gehörlose und Schwerhörige im naturwissenschaftlichen Unterricht tätig sind, zusammengefunden und ihre Erfahrungen ausgetauscht. Von allen Lehrern wurde bedau-

ert, daß in den naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern bislang nur wenig Fachgebärden zur Verfügung stehen. Folglich werden in der Unterrichtspraxis Gebärden vielfach "erfunden", indem der Lehrer die Gebärden vorweg festlegt, oder sie mit den Schülern gemeinsam im Unterricht entwickelt.

Aus dieser unbefriedigenden Situation heraus entstand die Idee und Zielsetzung des derzeitigen Projektes *PhyLex*. Der Wortschatz für den naturwissenschaftlichen Unterricht sollte zusammengetragen werden, um als Grundlage zur Entwicklung eines gebärdensprachlichen Fachwortschatzes zu dienen. Zielsetzung ist es, die fachliche Begriffsbildung zu unterstützen, die Kommunikation im Unterricht zu erleichtern und damit letztendlich den Wissenserwerb zu fördern.

Im Anschluß an die DFGS-Tagung haben Gespräche mit Dr. Th. Kaul (Universität zu Köln), Prof. Dr. W. Huber (RWTH Aachen) und mit Frau Kröhnert vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung stattgefunden.

Aus diesen Gesprächen ergaben sich konkrete Möglichkeiten zur Umsetzung des Vorhabens. Im September 1997 konnte eine erste Arbeitstagung zum Thema "Fachgebärden im Physikunterricht" in Soest stattfinden. An