Ausgabe 2005
13. Jahrgang

Netzwerk Lernen
Strategien – Konzepte – Ressourcen

11. Jahrestagung in Königswinter

Ausgabe 2005

13. Jahrgang

Vorwort 4
Einladung zur Mitgliederversammlung 5

forum tagungsberichte

Grußwort *(Ruppert Heidenreich)* 6
Spezialist oder Generalist - Das Dilemma in der Ausbildung von Hörgeschädigtenpädagogen *(Prof. Thomas Kaul)* 7
Soziale Netzwerkarbeit mit Familien hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher als Grundlagen zum Lernen *(Manfred Hintermair)* 9
Politische Netzwerkarbeit *(Ulrich Hase)* 18
Meilensteine der Entwicklung - Knotenpunkte im Netzwerk *(Klaus-B. Günther)* 20
Ein Netzwerk durch Zeit und Raum - der Beitrag konstruktivistischer Didaktik zur Identitätsbildung im Geschichtsunterricht *(Sylvia Wolff)* 32
Einladung zur Mitgliederversammlung in Bremen 49
„Es braucht eben alles auch seine Zeit“ *(Dr. Claudia Becker, Anne Gelhardt)* 52
Konzepte der Weiterbildung für haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter in der Hörgeschädigtenpastoral *(Dr. Juliane Mergenbaum, Alena Kubik)* 57
Kooperation im Gemeinsamen Unterricht, Rollenverständnisse und Strategien *(Jürgen Wessel)* 68
Berufswahlfahrplan für die Kl. 8 der Rheinischen Schule für Hörgeschädigte *(Hermann Vöcklinghaus)* 71
Integrationsfachdienste stellen sich vor *(Sabine Schlüß)* 75
Metakognitive Strategien - Schnellstraßen, Abkürzungen, Eselsbrücken im Netzwerk Lernen 77

forum beiträge

Aktuelle Probleme der Situation an den universitären Ausbildungsstätten für Hörgesschädigtenpädagogen unter besonderer Berücksichtigung der HU Berlin *(Klaus-B. Günther)* 79

forum verbandsinformationen

Protokoll der Mitgliederversammlung in Königswinter 87

Impressum: ISSN 0946-4646
Herausgeber: Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik - **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,– zuzüglich evtl. Versandkosten.
Druck: poppdruck, Langenhagen.

Eine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte und Fotos wird nicht übernommen. Den Abdruck bzw. das Kürzen von Leserbriefen behalten wir uns vor. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der Verfasserin oder des Verfassers und nicht unbedingt die der Redaktion wieder. Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur bei vorheriger schriftlicher Zustimmung der Redaktion erfolgen.

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

es ist schon zu einer Tradition geworden, Ihnen mit der jährlichen Ausgabe des „dfgs-forums“ eine inhaltliche Sammlung der letzten Tagung, die Anfang Dezember 2004 in Königswinter stattfand, vorzulegen. Auf diese Weise können diejenigen, die teilgenommen haben, ihre Erinnerung an bestimmte Vorträge oder Workshops ergänzen und vervollständigen. Andererseits bietet die Dokumentation der Beiträge vielen Lesern des „forums“ die Möglichkeit, Anregungen und Gedanken des Themas „Netzwerk Lernen“ aufzugreifen.
Zu unserem Leidwesen liegen uns einige Vorträge lediglich als Powerpoint-Datei vor.
Im Zusammenhang mit unseren Jahrestagungen erhält der Vorstand zwar unmittelbar nach Ablauf überwiegend persönliche, meist mündliche Rückmeldungen. Dennoch würde es uns freuen, wenn über das Gelingen oder Nichtgelingen einzelner Programmteile auch schriftliche Äußerungen, z.B. in Form von e-Mails, bei uns ankämen. Eine solche Kritik könnte dann in die Planung der folgenden Tagung einfließen. Auch ein Lob über die organisatorische oder inhaltliche Arbeit würde uns beflügeln.
Bei der Formulierung und der Suche nach einem übergeordneten Thema für die diesjährige Tagung ließen wir uns von den in der Mitgliederversammlung geäußerten Wünschen und Ideen leiten. Thematisch sollte eine größere Praxisnähe geboten werden. In einigen Programmpunkten konnten wir diesem Wunsch entsprechen, was gleichzeitig ja auch die Vortragenden betrifft. Auf der anderen Seite kann man nicht gänzlich auf den theoretischen Überbau verzichten, zumal wenn man den Untertitel des Tagungsthemas berücksichtigen will.

Unser Thema für die 12. Jahrestagung des DFGS lautet:
Entwicklung – Sozialisation – Bildung
Gelungene Entwürfe – gestörte Prozesse

Durch die Auswahl der Referenten haben wir uns bemüht, die einzelnen Teile des Gesamtthemas zu berücksichtigen, so dass letztlich die Beiträge ein Ganzes ergeben sollen. Entwicklungspsychologische und neurobiologische Fragen werden ebenso thematisiert wie die Themen Prävention von sexueller Gewalt und Gewalt und aggressives Verhalten an Schulen und deren Entstehungsbedingungen. Es ist sicher für jeden wichtig, der am pädagogischen Prozess beteiligt ist, sich mit diesen Erscheinungen auseinanderzusetzen, um Strategien zu entwickeln, die für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen hilfreich sein können.

Der Begriff Sozialisation spielte bereits im Gründungsjahr des DFGS auf dem ersten Workshop am 12. Juni 1993 in Bremen eine Rolle. Insofern schließt sich der Kreis auch hinsichtlich des Tagungsortes Bremen.
In inzwischen fast altbewährter Weise tagen wir auch diesmal, einschließlich der Unterkunft, unter einem Dach, und zwar im Tulip Hotel Bremen, wo wir sehr gute Tagungsbedingungen vorfinden. Hinzu kommt eine gute Erreichbarkeit sowohl mit der Bahn als auch mit dem PKW. Auch diesmal bitten wir wegen der vertraglich eingegangenen Verpflichtungen gegenüber dem Hotel um **rechtzeitige Anmeldung bei gleichzeitiger Überweisung des Tagungsbeitrages.**

Da auf dem Programm der Mitgliederversammlung die Neuwahl des Vorstandes steht, bitte ich sämtliche Mitglieder unseres Fachverbandes, sich zu überlegen, inwieweit sie sich für ein Amt im Vorstand zur Verfügung stellen können. Dies gilt insbesondere für das Amt des 1. Vorsitzenden. So wie auf unseren Tagungen läuft auch die Zusammenarbeit im Vorstand stets in guter Atmosphäre ab.

Auch für die 12. Jahrestagung, wie auf den vorangegangenen, wünschen wir uns eben diese Atmosphäre mit aufgeschlossenen Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Mit herzlichem Willkommensgruß!

Ihr *Manfred Wloka*

Einladung zur Mitgliederversammlung des DFGS

am Freitag, dem 11. November 2005
um 18.30 Uhr
im Tulip Hotel Bremen
August-Bebel-Allee 4, 28329 Bremen

Tagesordnung:

TOP 1: Protokoll der letzten Mitgliederversammlung
(in dieser Ausgabe veröffentlicht)
TOP 2: Feststellung der Beschlussfähigkeit
TOP 3: Bericht des Vorstandes
TOP 4: Kassenbericht
TOP 5: Bericht der Kassenprüfer
TOP 6: Entlastung des Vorstandes
TOP 7: Neuwahl des Vorstandes
TOP 8: Jahrestagung 2006
TOP 9: Verschiedenes

gez. *Manfred Wloka*
1. Vorsitzender

Grußwort

Ruppert Heidenreich

Sehr geehrte Damen und Herren,
sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen

Für die Einladung zu Ihrer Jahrestagung bedanke ich mich sehr herzlich und darf Ihnen die Grüße und guten Wünsche der Ministerin für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, Ute Schäfer, für eine erfolgreiche Tagung überbringen.

Sie haben die diesjährige Tagung unter das Thema „Netzwerk Lernen" gestellt und wollen sich dabei mit den „Strategien, Konzepten und Ressourcen" befassen. In kaum einem anderen Förderschwerpunkt ist die sonderpädagogische Förderung so zwingend auf interdisziplinäre Zusammenarbeit angewiesen wie im Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation". Der Förderschwerpunkt wird übrigens künftig nach dem vorliegenden Gesetzentwurf eines Schulgesetzes in NRW „Hören und Kommunikation" genannt.

Anders als in den meisten Ländern der BRD hat das Land NRW die pädagogische Frühförderung hörgeschädigter Kinder, im Alter von 0–3 als Hausfrüherziehung und von 3–6 im Sonderschulkindergarten als Teil der Schule für Hörgeschädigte, in den Verantwortungsbereich der Schule genommen. An 11 Stellen im Lande existieren pädagogisch audiolo-gische Beratungsstellen, die in Zusammenarbeit mit den Pädaudiologen der jeweiligen Region, den Hörgeräteakustikern, den pädiatrischen Zentren, aber auch mit Kindergärten und sonstigen regionalen Einrichtungen die pädagogische Frühförderung organisieren und durchführen. Ziel der pädagogischen Frühförderung ist es, die Kinder im vorschulischen Bereich so zu fördern, dass sie mit Beginn der Schulpflicht eine gemeinsame Kommunikationsbasis besitzen und schulisches Lernen im Klassenverband ermöglicht wird.

In NRW besteht für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation eine 11-jährige Schulbesuchspflicht. Alle Schülerinnen und Schüler gehen zunächst in eine Eingangsklasse, bevor dann die für alle geltende 10-jährige Schulbesuchspflicht beginnt. Derzeit werden 445 hörgeschädigte Kinder in der Hausfrüherziehung durch Sonderpädagogen gefördert. 267 gehen in den Sonderschulkindergarten, der Bestandteil der Schulen für Hörgeschädigte ist. 480 hörgeschädigte Kinder werden ambulant in allgemeinen Kindergärten integrativ durch Sonderpädagogen gefördert. In die pädagogische Frühförderung können nach derzeitiger Rechtslage alle hörgeschädigten Kinder auf Antrag der Eltern aufgenommen werden. Das neue Schulgesetz sieht einen gesetzlichen Rechtsanspruch zur Aufnahme in die pädagogische Frühförderung vor.

Die Schulen für Hörgeschädigte befinden sich alle in der Trägerschaft der beiden Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe. Die beiden Landschaftsverbände sind Zusammenschlüsse der 54 Kreise und kreisfreien Städte in NRW und nehmen überregionale Aufgaben wahr. Zur Zeit gibt es 17 Schulen für Hörgeschädigte in NRW, darunter eine Schule in Euskirchen, in die vorwiegend schwerstbehinderte hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden, eine Realschule für Hörgeschädigte in Dortmund und das Berufskolleg für Hörgeschädigte in Essen. Die Schulen für Hörgeschädigte in NRW sind Schulen im personellen und organisatorischen Verbund, d.h. es werden gehörlose und schwerhörige Schülerinnen und Schüler unter einem Dach unterrichtet. Wir halten die Trennung von gehörlosen und schwerhörigen Schülerinnen und Schülern in eigenen Schulen fachlich nicht mehr für zeitgemäß. Allein durch die enormen Entwicklungen der technischen Hörhilfen, aber auch durch die Cochlear Implants, sind die Grenzen zwischen Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit fließender geworden.

Die Zahl der gehörlosen Schülerinnen und Schüler ist beständig zurückgegangen. Um auch künftig die sonderpädagogische Förderung sicherzustellen, wurde die Möglichkeit der Verbundschulen in das neue Schulgesetz eingefügt. Gleichzeitig werden für viele hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler durch eine Erhöhung der Zahl der Förderorte die Schulwege verkürzt.

Das Rheinisch-Westfälische Berufskolleg in Essen ist aufgrund einer Vereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) als Schule mit bundesweitem Einzugsgebiet errichtet worden. Hier können hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler in über 140 Berufen ausgebildet werden. Sie können die Höhere Handelsschule besuchen und die Fachhochschulreife sowie die allgemeine Hochschulreife erwerben. Das Berufskolleg bietet zudem ein weit gefächertes Weiterbildungsprogramm für Hörgeschädigte an, u.a. ist eine virtuelle Fachschule angegliedert, in der berufstätige Hörgeschädigte berufsbegleitend die Abschlüsse „Staatl. geprüfter Techniker“ bzw. „Staatl. geprüfter Betriebswirt“ erlangen können.

Die Landesregierung in Nordrhein-Westfalen setzt auch einen Schwerpunkt in der Ausweitung der Möglichkeiten für den gemeinsamen Unterricht. 166 schwerhörige Schülerinnen und Schüler lernen in einer Grundschule, 41 an weiterführenden Schulen (9 HS, 17 RS, 2 Gym, l3 GesS). Bei den gehörlosen Schülerinnen und Schülern sind es deutlich weniger, nämlich nur 42 an Grundschulen und 10 an weiterführenden Schulen. Ich brauche hier unter Fachleuten nicht näher zu begründen, welche Schwierigkeiten für gehörlose Schülerinnen und Schüler im integrativen Unterricht bestehen.

Seit Bestehen der neuen Empfehlungen der KMK zur sonderpädagogischen Förderung vom 6.5.1994 und dem Beschluss der Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören vom 10.5.1996 bemüht sich das Land NRW, die Gebärdensprachkompetenz der Lehrkräfte an den Schulen für Hörgeschädigte zu verbessern. Die Lehrkräfte sind in hohem Maße bereit, sich an entsprechenden Fortbildungsmaßnahmen zu beteiligen. Z.B. haben an dem Berufskolleg für Hörgeschädigte in Essen nach einer Abfrage durch die Bezirksregierung Düsseldorf über 140 der 170 Lehrkräfte ihr Interesse am Erlernen der Gebärdensprache bekundet. Nun lege ich gerade kein geheimes Geständnis ab, wenn ich Ihnen verrate, dass das Land finanziell in höchster Bedrängnis ist. Es fehlen die Mittel, alle Fortbildungswünsche und -notwendigkeiten in diesem Bereich zu bedienen. Allerdings sind auch die personellen Kapazitäten begrenzt, um entsprechende Fortbildungsmaßnahmen durch gebärdensprachkompetente Fortbilder auf breiter Ebene durchzuführen. Das Land hat die Gebärdensprache als gleichberechtigte Sprache im Behindertengleichstellungsgesetz vom 1.1.2004 anerkannt. U.a. werden gehörlosen Eltern, die in Organen nach dem Schulmitwirkungsgesetz tätig sind, also in Schul- oder Fach- oder Klassenkonferenzen, die Kosten für einen Gebärdensprachdolmetscher erstattet. In den zu erwartenden neuen Richtlinien, die wir nach Verabschiedung des Schulgesetzes und der Ausbildungsordnung für die sonderpädagogische Förderung vorlegen werden, wird auch die Gebärdensprache als gleichberechtigte Kommunikationsform in den Schulen für Hörgeschädigte verankert.

Das Land NRW vertritt hier, wie in den Empfehlungen der KMK zum Förderschwerpunkt „Hören“ bereits beschrieben, einen bilingualen Ansatz, d.h. Hörgeschädigte sollen befähigt werden, sowohl mit den Hörenden als auch mit ihren hörgeschädigten Mitmenschen zu kommunizieren. Und dazu sind Kenntnisse in beiden Kommunikationsformen bzw. Sprachen notwendig.

Meine Damen und Herren, ich möchte Ihnen mit diesen Hinweisen auf die Situation der schulischen Förderung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in NRW verdeutlichen, dass das Land nach wie vor alles tut und tun wird, die sonderpädagogische Förderung Hörgeschädigter zu sichern und zu verbessern. Ich wünsche Ihnen für die weiteren Beratungen auf dieser Jahrestagung gute Ergebnisse und viel Erfolg. Und ich freue mich auf die weitere – selbstverständlich und gerade auch die kritische – Zusammenarbeit mit Ihnen.

Ruppert Heidenreich
Ministerialrat
Ministerium für Schule, Jugend und Kinder
des Landes Nordrhein-Westfalen

Die Tagungsstätte' Karl Arnold Haus'

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

Manfred Hintermair

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

1. Was ist Lernen?

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

Mit dieser Definition von Lernen ist jedoch noch nichts ausgesagt über die genaueren Aneignungsprozesse, d.h. *was* Menschen *wie* zu *welchem Zweck* lernen (sollen), um ihr Leben erfolgreich gestalten zu können. Ein zeitgeschichtlicher Vergleich mag das etwas verdeutlichen: Hermann Hesse hat 1923 seine Erfahrungen mit „Lernen" in seinem Büchlein „Kindheit des Zauberers" festgehalten und ermöglicht uns so eine Vorstellung, wie Lernen früher verstanden, gelebt und erlebt wurde: „Langsam aber welkte auch mir die erste Blüte hin, langsam lernte auch ich, ohne es zu ahnen, jenes falsche Lied des Lebens, jenes Sichbeugen unter die „Wirklichkeit", unter die Gesetze der Erwachsenen, jene Anpassung an die Welt, „wie sie nun einmal ist" …. Ich blieb nicht, was ich war, Prinz und König im Land des Möglichen, ich wurde nicht Zauberer, ich lernte Griechisch …" (1974, S. 114). 75 Jahre später klingt das mit dem Wissen, was uns der Konstruktivismus bzgl. menschlichen Lernens bereit gestellt hat, ganz anders: „Menschen sind nicht in verlässlicher Weise zu einem ganz bestimmten, von einem anderen festgelegten Verhalten zu veranlassen … Die Menschen, die miteinander leben, bilden mit ihren Regeln, Verhaltensmustern, Ideen und ihren Worten, die Bedeutung zuweisen und die Welt interpretieren, den „Möglichkeitsraum", den

„Verhaltensspielraum“ des jeweils anderen, innerhalb dessen manche Verhaltensweisen realisierbar sind, andere aber nicht. … Erziehung wird dann ein spannender Prozess, weil jede erzieherische Einflussnahme sozusagen ein Experiment mit ungewissem Ausgang ist (alle Zitate aus Rotthaus, 1998). Die Wirklichkeit menschlichen Lernens und menschlicher Entwicklung wird – je nach kulturellem und gesellschaftlichem Hintergrund – irgendwo zwischen diesen beiden Positionen anzusiedeln sein. Hurrelmann (2002) hat mit seinem Modell des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts eine Vorstellung menschlicher Entwicklung aufgezeigt, in der soziale und gesellschaftliche Forderungen und Ansprüche einerseits und individuelle Kompetenzen, Bedürfnisse, Wünsche andererseits in Verbindung gebracht werden. Demnach entsteht das, was wir als unsere Identität, unser Selbst etc. definieren stets an den Schnittstellen von persönlichen Entwürfen und sozialen Zuschreibungen von außen.

2. Wo findet Lernen statt?

Dieser von Hurrelmann beschriebene Prozess des „sich selbst Definierens“ – also dieses „produktiv die Realität verarbeiten“ – wird in entscheidenden Anteilen von den Interaktionen mit anderen Menschen gespeist. Gergen (1990) sagt dazu: „Das Selbst ist … nichts als ein Knotenpunkt in der Verkettung von Beziehungen. Jeder Mensch lebt in einem Netzwerk von Beziehungen und wird in jedem von ihnen jeweils unterschiedlich definiert“ (S. 197). Das bedeutet, dass jede Interaktion eines Menschen mit einem anderen Menschen einen Beitrag zum Lernen dieser Menschen darstellt. So gesehen ist das Plakat, das die 11. Jahrestagung des Deutschen Fachverbands für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik ankündigt, insofern nicht umfassend genug, da es als (menschliche) Knotenpunkte ihres Netzwerks lediglich auf die Schüler und Lehrer fokussiert, andere ebenso wichtige Lern- und Erfahrungsbereiche junger Menschen wie die Familie oder die peer-group zumindest nicht explizit thematisiert. Dabei stellt der Erfahrungs- und Lernraum „Familie“ nach heutigen Erkenntnissen eine der wesentlichen und entscheidenden Lernquellen und Lernorte von Kindern dar.

3. Was lernt das hörgeschädigte Kind in der Familie?

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

Grawe geht von vier menschlichen Grundbedürfnissen aus, deren Befriedigung entscheidenden Einfluss darauf haben, ob

Menschen sich gut entwickeln oder Gefahr laufen, psychische Probleme zu bekommen:

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

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

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

• weil die im eigenen Entwicklungsprozess der Eltern gewachsenen Formen der Beziehungs- und Kontaktaufnahme Gefahr laufen, bei einem hörgeschädigten Kind nicht in ausreichendem Maße zu funktionieren,

• weil man als Mutter oder Vater selbst nicht mehr an seine eigenen Kompetenzen in der Beziehungsaufnahme glaubt und

• weil häufig auch die herangezogenen Fachleute eher geneigt sind, methodisch denn entwicklungspsychologisch zu argumentieren und so die Eltern und Kinder in ihren vorhandenen Kompetenzen wie in ihren realen Nöten und Bedürfnissen nicht angemessen wahrnehmen, dann stehen die von Grawe benannten vier Grundbedürfnisse zur Disposition.

Es stellen sich folgende Fragen:

• Wie kann *Selbstwert* beim (kleinen) Kind entstehen, wenn die so wichtige Bestätigung eigenen Handelns und Tuns vom Kind nicht verlässlich wahrgenommen werden kann bzw. umgekehrt die Eltern diese Bestätigung auf Grund irritierender Interaktionserfahrungen nicht kontingent geben können?

• Wie können *Orientierung* und *Kontrolle* gewonnen und *Unlust* vermieden werden, wenn sich einem die engsten Bezugspersonen nur bedingt in ihren Intentionen erklären können und umgekehrt die eigenen Versuche des Kindes, Ordnung in die Weltwahrnehmung zu bekommen, von den Bezugspersonen nicht in ausreichendem Maße verstanden werden?

• Wie soll *Bindungssicherheit* entstehen, wenn gerade die für Bindung so wesentlichen Interaktionsmerkmale wie Sensibilität und Responsivität möglicherweise sich nicht so leicht etablieren können wie bei Eltern-Kind-Konstellationen, in denen die Weltwahrnehmung vergleichbar ist (hörende Eltern mit hörenden Kindern, gehörlose Eltern mit gehörlosen Kindern)?

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

4. Wodurch lernt die Familie eines hörgeschädigten Kindes?

Damit sind wir beim vierten und eigentlichen Punkt angelangt, der sich mit der Frage beschäftigt, welche Bedingungen Eltern hörgeschädigter Kinder brauchen, damit sie die Grundbedürfnisse ihrer Kinder angemessen befriedigen können und so günstige Voraussetzungen für die Lernentwicklung ihrer Kinder in jeglicher Hinsicht (sprachlich, kognitiv, sozial-emotional) schaffen können? Die Diagnose einer Hörschädigung kann als kritisches Lebensereignis beschrieben werden (Hintermair & Horsch, 1998). Kritisch sind Lebensereignisse dann, wenn sie eine qualitative Veränderung im Leben eines Menschen darstellen, die relativ abrupt, d.h. räumlich-zeitlich deutlich lokalisierbar ist, die zu einem Ungleichgewicht im Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt führt sowie Veränderungen mit sich bringt, die in hohem Maße subjektiv bedeutsam und von starker emotionaler Bedeutsamkeit geprägt sind. All das trifft auf die Diagnose einer Hörschädigung für hörende Eltern in zumeist hohem Maße zu. Was brauchen nun Eltern, um mit diesem kritischen Lebensereignis umgehen zu können? Es gibt eine Vielfalt von Faktoren, die hierbei eine Rolle spielen (vgl. Scorgie et al., 1998; Yau & Li-Tsang, 1999). Wenn man diese etwas bündelt, dann zeigt sich, dass es vor allem drei Bereiche sind, die von besonderer Bedeutung sind: Die sozialen Ressourcen der Eltern, ihre personalen Ressourcen und Merkmale des Kindes (z.B. eine Mehrfachbehinderung, der Hörstatus etc.) (vgl. Hintermair, 2002a). Da offensichtlich vor allem die Verfügbarkeit von Ressourcen eine wesentliche Rolle für die Bewältigung spielt, gilt es kurz zu klären, was sich hinter diesem heutzutage fast schon wieder inflationär verwendeten „Zauberwort“ verbirgt. Schiepek und Cremers (2003) haben hierzu eine anschauliche und griffige Beschreibung gegeben: „Ressourcen sind ‚Kraftquellen‘ – wie die französische Wurzel dieses Wortes nahe legt, denn ‚source‘ bedeutet ‚Quelle‘. Es sind Quellen, aus denen man all das schöpfen kann, was man zur Gestaltung eines zufriedenstellenden, guten Lebens braucht, was man braucht, um Probleme zu lösen oder mit Schwierigkeiten zurechtzukommen. Das können

sehr verschiedenartige Bedingungen sein, denn jeder Mensch ist anders, und jede Situation, jede Herausforderung und Lebensphase braucht andere Ressourcen. Natürlich können Freunde, Partner, die Eltern oder wichtige Menschen in der sozialen Umgebung solche Ressourcen sein, aber auch persönliche Eigenschaften, Fähigkeiten, Kompetenzen. Auch das Aussehen oder die Ausstrahlung, die jemand hat, können Ressourcen sein. Sie können in der Bereitschaft und Fähigkeit zu besonderen Anstrengungen liegen oder einfach in der Art, wie man eben ist. Es können Hobbies sein oder wichtige Ziele im Leben, Überzeugungen, für die man eintritt, Ideen oder der Glaube, die Religion. Es können Vereine oder Gruppen sein, denen man angehört, aber auch materielle Dinge wie eine Wohnung, ein Haus, Geld oder ein Auto. Wenn die Gegenwart nicht so viel hergibt, können es auch Erinnerungen, Erfahrungen in der Vergangenheit sein oder aber Hoffnungen für die Zukunft. … Wenn Sie darüber nachdenken, merken Sie schon, dass vielleicht ein und dieselbe Sache Kraftquelle oder Belastung sein kann, je nachdem …“ (S. 154f.).

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

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

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

• Ein Beispiel für eine positive Erfahrung im *primären Netzwerk*: „Dabei stand und stehe ich nicht allein. Anfänglich sehr häufige und intensive Gespräche mit meinem Mann über unsere Gefühle

von Traurigkeit, Wut und Schmerz, über unsere Sorgen und Ängste um unsere Tochter, aber auch über unsere Freuden haben mir ein grundlegendes Gefühl innerer Verbundenheit vermittelt. Oft habe ich mich allein, aber niemals einsam gefühlt“ (Hübener, 1999, S. 47).

• Ein weiteres Beispiel für eine positive Erfahrung im *sekundären Netzwerk*: „Wer je die Not durchkreuzter Lebensentwürfe durchlebt hat, konnte erfahren, was es bedeutet, sich in seinen Ängsten und in seiner Hilflosigkeit angenommen und vor allem ohne umfangreiche Erklärungen verstanden zu fühlen“ (Donath, 1999, S. 9).

• Noch ein Beispiel für eine positive Erfahrung im *sekundären Netzwerk*: „… (es) wurde ein behutsames Öffnen aller ermöglicht; was wir damals erlebten, waren Gruppen, … die sich nicht genierten, das Innerste nach außen zu kehren, … die dadurch vielleicht zum ersten Mal das gesamte Ausmaß dessen, was auf sie zukam, spürten und sich zuerst einmal ganz am Boden wiederfanden; die aber dadurch, daß sie die ganze Wut, Trauer, Enttäuschung, Angst vor der Zukunft etc. endlich im Kreise Gleichgesinnter benennen konnten … auch viele Wege, Eindrücke und Anhaltspunkte, Erfahrungen anderer mit nach Hause nehmen konnten, um den Weg aus dieser Talsohle wieder aufzusteigen.“ (eine Mutter, in Hintermair, 1999b, S. 14f.).

• Ein weiteres Beispiel für eine positive Erfahrung im *tertiären Netzwerk*: „… Also, die erste Hilfe, die auch sofort da war, das war die Frühförderin von der Beratungsstelle, die regelmäßig kam, also die war toll. Hat uns auch sehr bestärkt, dass das auch richtig ist, was wir tun und Tipps gegeben, und eben auch diese Regelmäßigkeit, und auch diese anderthalb Stunden, also nicht nur kurz besucht, sondern anderthalb Stunden, und das war schon immer sehr, sehr hilfreich und sehr entlastend auch. Weil sie eben auch eine Person war, die auch die Eltern, also die Sorgen der Eltern erkannt oder gesehen hat und damit auch gut umgegangen ist und die auch gesagt hat, ihr dürft auch müde sein. … Und nicht nur immer, jetzt müssen wir auch noch das bedenken und dieses und jenes, sondern, ihr dürft auch müde sein. Das war sehr, sehr hilfreich. … (eine Mutter, in Hintermair/Hülser, 2004, S. 114).

• Schließlich auch noch ein Beispiel für eine negative Erfahrung im *tertiären Netzwerk*: „ … Die Wartezeiten und die Behandlung, wie gesagt … A. [ein Klinikum] zum Beispiel war bei mir Anlauftermin, wenn ich wusste, du musst dir schon ein dreiviertel Jahr vorher einen Termin holen. Allerspätestens vier Monate vor dem Termin wurde ich immer unansprechbarer, ich war fertig. Ich war schon vier Monate vorher fertig, weil ich gewusst habe, da drin bin ich wieder das letzte Arschloch. … (eine Mutter, in Hintermair/Hülser, 2004, S. 96).

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

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

• dass mit der Behinderung des Kindes emotional wie instrumentell besser umgegangen werden kann,

• dass die Familie sich auf die veränderte Lebensperspektive einstellen kann,

• dass sich konkret auch die Eltern-Kind-Interaktion verbessert (Hintermair et al., 2000, S. 27).

Es bleibt zu erwähnen, dass das soziale Netzwerk

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

Was bleibt als zusammenfassendes Fazit festzuhalten?

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

Literatur:

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

Diewald, M. (1991). Soziale Beziehungen: Verlust oder Liberalisierung? Soziale Unterstützung in informellen Netzwerken. Berlin: Rainer Bohn Verlag.

Donath, P. (1999). Vorwort. In: M. Hintermair (Hg.), *Möglichkeiten der Begegnung und des Austauschs für Eltern hörgeschädigter Kinder. Der Elternratgeber* (S. 9-10). Hamburg: Verlag hörgeschädigte kinder.

Gergen, K.J. (1990). Die Konstruktion des Selbst im Zeitalter der Postmoderne. *Psychologische Rundschau, 41*, 191-199.

Grawe, K. (2004). Von der Verhaltenstherapie zur Neuropsychotherapie? Eröffnungsvortrag auf dem 15. Kongress für Klinische Psychologie, Psychotherapie und Beratung vom 5. – 9.3.2002 in Berlin. http://www.dgvt.de/index.html?veranstaltungen/index.html ~ Main (23.4.04)

Hesse, H. (1974). *Kindheit des Zauberers*. Frankfurt a.M.: Insel Verlag.

Hintermair, M. (Hrsg.) (1999a). *Möglichkeiten der Begegnung und des Austauschs für Eltern hörgeschädigter Kinder. Der Elternratgeber*. Hamburg: Verlag hörgeschädigte kinder.

Hintermair, M. (1999b). Die Begegnung ist eine Kraft … Eine kurze Einführung in Aspekte der sozialen Netzwerkforschung sowie in die Projekte des vorliegenden Buches. In: M. Hintermair (Hg.), *Möglichkeiten der Begegnung und des Austauschs für Eltern hörgeschädigter Kinder. Der Elternratgeber* (S. 913-43). Hamburg: Verlag hörgeschädigte kinder.

Hintermair, M. (2002a). *Kohärenzgefühl und Behinderungsverarbeitung. Eine empirische*

Studie zum Belastungs- und ewältigungserleben von Eltern hörgeschädigter Kinder. Heidelberg: Median-Verlag.

Hintermair, M. (2002b). Ressourcenorientierung als konzeptionelle Notwendigkeit in der Hörgeschädigtenpädagogik. *Das Zeichen, 55*, 379-389.

Hintermair, M. & Horsch, U. (1998). *Hörschädigung als kritisches Lebensereignis. Aspekte der Belastung und Bewältigung hörgeschädigter Kinder*. Heidelberg: Groos.

Hintermair, M., Lehmann-Tremmel, G. & Meiser, S. (2000). *Wie Eltern stark werden. Soziale Unterstützung von Eltern hörgeschädigter Kinder. Eine empirische Bestandsaufnahme*. Hamburg: Verlag hörgeschädigte kinder.

Hintermair, M. & Lehmann-Tremmel, G. (2003). *Wider die Sprachlosigkeit. Beratung und Förderung von Familien mit gehörlosen Kindern unter Einbeziehung von Gebärdensprache und gehörlosen Fachkräften. Wissenschaftliche Begleitdokumentation des Modellprojekts „GIB ZEIT"*. Hamburg: Signum.

Hintermair, M. & Hülser, G. (2004). *Familien mit mehrfachbehinderten hörgeschädigten Kindern. Eine Analyse aus der Sicht betroffener* Eltern. Heidelberg: Median-Verlag.

Hintermair, M. & Tsirigotis, C. (2004). Ressourcendiagnostik in der Hörgeschädigtenpädagogik. *Hörgeschädigtenpädagogik, 58*, 186-195.

Hübener, K. (1999). Elternarbeit in Mecklenburg-Vorpommern. Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. In: M. Hintermair (Hg.), *Möglichkeiten der Begegnung und des Austauschs für Eltern hörgeschädigter Kinder. Der Elternratgeber* (S. 47-61). Hamburg: Verlag hörgeschädigte kinder.

Hurrelmann, K. (2002[8]). *Einführung in die Sozialisatonstheorie*. Weinheim und Basel: Beltz.

Horsch, U. (Hg.) (2004). *Frühe Dialoge*. Hamburg: Verlag hörgeschädigte kinder.

Loots G. & Devisè, I. (2004). An intersubjective developmental perspective on interactions between deaf and hearing mothers and their deaf children. *American Annals of the Deaf, 148*, 295-307.

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

Rotthaus, W. (1998). *Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Schiepek, G. & Cremers, S. (2003). Ressourcenorientierung und Ressourcendiagnostik in der Psychotherapie. In: H. Schemmel & J. Schaller, (Hrsg.), *Ressourcen. Ein Hand und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit* (S. 147-193). DGVT- Verlag: Tübingen.

Scorgie, K., Wilgosh, L. & McDonald, L. (1998). Stress and coping in families of children with disabilities: An examination of recent literature. *Developmental Disabilities Bulletin, 26*, 22-42.

Skowronek, H. (1974[5]). *Lernen und Lernfähigkeit*. München: Juventa.

Yau, M.K. & Li-Tsang, C.W.P. (1999). Adjustment and adaption in parents of children with developmental disability in two-parent families: A review of the characteristics and attributes. *The British Journal of Developmental Disabilities, 45*, 38-51.

Verfasser:

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

Spezialist oder Generalist

Das Dilemma in der Ausbildung von Hörgeschädigtenpädagogen

Thomas Kaul

Wer heute über die Ausbildung an Hochschulen und hier über die Lehrerausbildung nachdenkt wird auf eine z.T. sehr breite und in vielen Bereichen auch recht kritische Diskussion stoßen. Im Zuge des europäischen Einigungsprozesses hat es eine intensive Auseinandersetzung um die Reform der Universitäten und deren Ausbildungsstruktu-ren geben. Diese wird meist mit zwei Erklärungen in Verbindung gebracht: der sog. Sorbonne Erklärung (1998) und Bologna-Erklärung (1999). Ziel dieser Erklärungen ist eine umfassende Reform des europäischen Hochschulwesens.

Der so genannte Bologna-Prozess verfolgt das Ziel, die akademische Ausbildung in Europa zu vereinheitlichen. Ausbildungsstrukturen, Abschlüsse und Inhalte sollen untereinander kompatibel werden und eine größere Mobilität innerhalb der Ausbildungsgänge selbst, aber auch auf dem Arbeitsmarkt ermöglichen. Erreicht werden soll dies u.a. durch eine Modularisierung der Ausbildungsinhalte eines Studiums, was eine höhere Durchlässigkeit und Mobilität ermöglichen soll. Module könnten idealerweise dann an unterschiedlichen Hochschulen innerhalb Europas studiert werden. Das Studium soll durch Studien begleitende Prüfungen nach dem so genannten Credit-Point-System eine höhere Effizienz erreichen. Die Abbrecherquote soll gesenkt werden und Modul- und Studienabschlüsse sollen dadurch möglichst wechselseitig über die Grenzen der jeweiligen Bundesländer und auch international anerkannt werden. Die Studienabschlüsse sollen gestaffelt oder konsekutiv in so genannten BA- und MA-Abschlüssen aufgebaut werden. Der BA-Studiengang umfasst eine Regelstudienzeit von ca. 6 Semestern, soll berufsqualifizierend und poly-valent ausgerichtet, also weniger an einem engen Professionalisierungskonzept orientiert sein. Der MA-Studiengang ist ein in der Regel ein zwei- bis viersemestriger Studiengang, der auf einem bereits vorhandenen akademischen Abschluss aufbaut und somit weiterqualifiziert oder auch neue, eigenständige Inhalte anbieten kann. Studierende sollen also – neben der kürzeren Studienzeit – auf einfache Art und Weise Hochschulen wechseln können und früher – nach dem BA-Abschluss – auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich sein können.

Ziel ist es, auch die Lehrerausbildung in solchen gestaffelten Studiengängen neu zu strukturieren. Dies geschieht z.T. schrittweise über den Prozess der Modularisierung anfangs noch unter Beibehaltung *alter* Prüfungsmodalitäten, so dass die Ausbildungsgänge in einem Anpassungsprozess den neuen Strukturen angeglichen werden können. Es gibt aber auch bereits Hochschulen, die BA- und MA-Studiengänge im Bereich des Lehramtes anbieten.

Gleichzeitig werden das deutsche Schulsystem und deren Erfolg zur Diskussion gestellt. Pisa-Studien oder auch TIMSS stehen für diese Perspektive (vgl. z.B. Schümer, Tillmann, Weiß 2004). Vor diesem Hintergrund werden umfassende Reformbestrebungen in Gang gesetzt, die auf die Schullandschaft erhebliche Auswirkungen haben werden. Die Diskussion um die Ganztagsschule oder das erneute Aufleben der schulischen Strukturdebatte sind nur einige Anzeichen für diesen Prozess.

Auch innerhalb der Sonderpädagogik gibt es eine Diskussion über die Veränderung der pädagogischen Rahmenbedingungen, der Organisationsstrukturen und nicht zuletzt auch der Sonderschullehrerausbildung selbst. Vor dem Hintergrund einer sich verändernden Sonderschullandschaft, der Öffnung zum Gemeinsamen Unterricht und der sich damit verändernden Anforderungen an eine berufliche Qualifikation der dort

arbeitenden Pädagogen stehen Forderungen im Raum auch die Sonderschullehrerausbildung zu reformieren.

Im Folgenden möchte ich insbesondere ausgehend von den zuletzt angesprochenen Veränderungen in der Sonderpädagogik die Hintergründe umreißen, die eine Umgestaltung in der Professionalisierung und damit des Berufsbildes eines Sonderschul-lehrers erfordern bzw. diesem Veränderungsprozess durch entsprechende Schritte Rechnung tragen. Dieses soll dann mit Überlegungen, die aus der engeren fachpädagogischen, also hör-geschädigtenpädagogischen Perspektive erwachsen, in Beziehung gesetzt werden.

In einem zweiten Schritt möchte ich anhand des Kölner Modells der Ausbildung von Sonderschullehrern die eingangs angedeuteten Forderungen, die aus dem Bologna-Prozess erwachsen, mit denen der fachlichen Perspektive verbinden und die Vorteile aber auch die Schwierigkeiten, die aus meiner Sicht damit verbunden sind, thematisieren.

Eine allgemeine sonderpädagogische Perspektive

organisatorisch

Das sonderpädagogische Arbeitsfeld hat sich in den vergangnen Jahren dramatisch verändert. Nicht zuletzt durch Anstöße von außen – kamen diese nun von den Eltern, den betroffenen Menschen selbst oder auch aufgrund von politisch- administrativen Einflüssen wie sie z.B. die KMK-Empfehlungen darstellen – hat sich das sonderpädago-gische Arbeiten sowohl auf der organisatorischen als auch auf inhaltlichen Ebene umfassend verändert.

Es ist in den vergangenen Jahren zu einer organisatorischen Differenzierung und steigenden Komplexität schulischer Organisationsstrukturen im sonderpädagogischen Bereich gekommen. Das Profil der klassischen Sonderschule tritt in den Hintergrund. Natürlich arbeiten Kollegen und Kolleginnen immer noch als Unterrichtende, aber insbesondere die Ausweiterung der Arbeitsfelder *Früherziehung* und *Gemeinsamer Unterricht* bzw. *schulische Integration* zeigen, dass klassischer Unterricht nur ein Aspekt sonderpädago-gischen Arbeitens darstellt. Lehrer und Lehrerinnen arbeiten z.B. im Rahmen von mobilen Diensten, die in enger Kooperation mit Eltern, anderen Einrichtungen der Rehabilitation und anderen Schulformen in vernetzten Strukturen in Kontakt stehen. Diese erhöhte Komplexität führt zu erweiterten Anforderungen im Bereich der Koordination, der Interdisziplinarität aber auch der Kommunikation im fachlichen Bereich.

Das Rollenverständnis von Sonderschullehrern verändert sich vor diesem Hintergrund. Sie sind nicht mehr *nur* Lehrer für Kinder mit einer bestimmten Behinderung, sondern sie werden auch zum Koordinator, Berater, Therapeuten oder gar zum Verwaltungsbeamten und Ausbilder.

Die enge Kooperation mit unterschiedlichsten Berufsgruppen, vom medizinischen Sektor bis hin zur Industrie, vom Therapeuten bis hin zu Lehrern verschiedenster Schulformen erfordern eine neue Qualität der Abstimmung und Zusammenarbeit, um letztendlich eine angemessene Bildung, Förderung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zu ermöglichen.

Schulen setzen sich verstärkt mit ökonomischen Fragen auseinander. Schule soll wirtschaftlich tragbar sein und dies zukünftig auch in Eigenregie. Die selbständige Schule erfordert nicht nur einen Pädagogen mit seinen Kompetenzen im erzieherischen und bildenden Bereich, sondern auch Führungskräfte, die über Kenntnisse im betriebswirtschaftlichen Manage

ment verfügen. Sonderpädagogisches Arbeiten soll möglichst kostengünstig und Veränderungen sollen möglichst kostenneutral, so der politische Wille, gestaltet sein.

In gleichem Atemzug lassen sich Forderungen zu einem umfassenden Qualitätsmanagement auch in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern vernehmen. Selbstevaluation und Fremdevaluation im pädagogischen aber auch im administrativen Bereich sind für viele Schulen und Einrichtungen inzwischen nicht nur Schlagworte, sondern bereits immanenter Bestandteil ihrer alltäglichen Arbeit.

inhaltlich

Neben diesen eher organisatorischen Veränderungen kommt es aber auch zu Veränderungen im gesellschaftlichen und sozialen Gefüge, die sich gleichermaßen auf das sonderpädagogische Handeln niederschlagen.

HÄBERLIN (2002) sieht hier insbesondere das überproportionale Wachsen der Bevölkerung, die Veränderung in der Altersstruktur, die Migration und eher aus einer moralischen Perspektive eine Werteverschiebung im humanistischen Denken, das sich umfassend auf das sonderpädagogische Handeln auswirkt. Es geht also auch um ethische Fragen von äußerst grundlegender Natur. Die Diskussion der vergangenen Jahre um die Präimplantationsdiagnostik mag dies beispielhaft verdeutlichen (vgl. Leonhardt 2004).

Es geht um Fragen der Legitimation und Rechtfertigung sonderpädagogischen Handelns. Dies betrifft z.B. Kollegen, die im Bereich schwerst-mehrfachbehinderter Menschen arbeiten. Die ethische Diskussion im heilpädagogischen und sonderpädagogischen Arbeitsfeld stellt aus der Sicht HAEBERLINS (2002) eine der vordringlichsten Fragen dar. Teilhabe als ein bedeutendes Ziel pädagogischer Arbeit, lässt Erziehungsziele wie Selbstbestimmung, Integration oder eher ein inklusives Verständnis in den Vordergrund pädagogischen Handelns rücken.

Nicht zuletzt durch die WHO (2001) ist der Gedanke der Partizipation allgegenwärtig. Betroffene ergreifen verstärkt das Wort in ihrem eigenen Interesse, seien es nun die Eltern oder die Menschen mit Behinderung selbst. Sie fordern ihre Rechte und beanspruchen Selbstbestimmung, was sich auch auf die Bildungspolitik auswirkt und auch auswirken soll. *Nichts über uns ohne uns*! Partizipation erhält aus dieser Perspektive ein weiteres Gewicht. Wenn über Forschung, Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderung gesprochen wird, so bedeutet Partizipation den systematischen Einbezug behinderter Menschen in all diese Prozesse. Partizipation bedeutet aber auch gleichermaßen eine Veränderung in der Rolle der Sonderpädagogen. Pädagogen und Menschen mit Behinderung begegnen sich sozusagen in gleicher Augenhöhe.

Diese Aspekte mögen genügen, um zu verdeutlichen, dass sich Sonderpädagogik, dass sich Schule massiv ändert und sich damit auch das Anforderungsprofil der Sonderpädagogen verändert.

Aus einer eher allgemeinen fächerübergreifenden sonderpädagogischen Perspektive gewinnen hier Qualifikationen an Kontur, die sich vielleicht als sonderpädagogische Schlüsselqualifikationen charakterisieren lassen.

Fachvertreter und Verbände fordern eine Verzahnung von allgemeinen sonderpädagogischen Kompetenzen mit einer Qualifizierung im klassischen fachrichtungsspezifischen Verständnis. In diesen Bereich der *sonderpädagogischen Basisqualifika-tionen*, wie Schmetz (1998, 363) es nennt, gehören umfassende Fähigkeiten in der Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, also im diagnosti-

schen Bereich genauso wie Beratungskompetenz und Team- und Kooperationsfähigkeit. Interdisziplinäres Denken soll eine genuine Perspektive sonderpädagogischen Handelns sein. Fähigkeiten zur Selbstevaluation - also Grundkompetenzen im Bereich der Qualitätssicherung - müssen hier ebenfalls erwähnt werden (vgl. SPECK 2000). KANTER (1997) sieht vor allem in der Fähigkeit zu analytisch-synthetischem Denken eine Schlüsselqualifikation, um pädagogische Begründungs- und Handlungszusammenhänge zu erschließen oder eben selbst zu formulieren. Ähnliches formuliert SPECK (1998), wenn er vom Denken in Systemzusammenhängen spricht, um pädagogische Sachverhalte einzuordnen. HÄBERLIN (2002) fordert deshalb eine *ganzheitliche Qualifizierung* von Sonderpädagogen – natürlich auch unter Berücksichtigung der jeweiligen Förderschwerpunkte.

Wie weit bzw. wie umfassend dieser fachrichtungsübergreifende Anteil innerhalb einer Sonderschullehrerausbildung sein soll, ist offen. Allerdings lassen sich in Abhängigkeit von den jeweiligen Arbeitsfeldern gewisse Akzentuierungen ausmachen. WOCKEN (1988) sieht für die Arbeit in der integrativen Förderung in der allgemeinen Schule sicherlich Vorteile für die Generalisten unter den Sonderpädagogen. Die Brille des Spezialisten verstelle u.U. den Blick für die Schwierigkeiten der Kinder, die ja ihre Probleme oder ihren spezifischen Förderbedarf nicht notwendigerweise genau in der fachlichen Spezialisierung des gerade anwesenden Sonderpädagogen haben. Hier sind übergreifende Qualifikationen notwendig.

Eine hörgeschädigtenpädagogische Perspektive

Die zuvor eher aus einer allgemeinen sonderpädagogischen Perspektive skizzierten Prozesse der Veränderung bleiben natürlich nicht vor den Türen der Schulen für Hörgeschädigte stehen. GROSSE (2003) hat in einer Untersuchung die Veränderungen im schulischen Bereich aufgezeichnet. Historisch gewachsene Strukturen wie sie in den traditionellen Schulformen im hör-geschädigtenpädagogischen Bereich bekannt sind – hierzu gehört das gewachsene an Segregation ausgerichtete System von Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen, Bildungszentren oder Staatsinstituten, verändern sich gleichermaßen. Schulen werden zusammengeführt, Förderzentren entstehen und Aufgabenfelder verändern sich. In NRW hat es in den neunziger Jahren und auch noch bis in die heutige Zeit hinein eine intensive Diskussion um die organisatorische Gestaltung des Schulwesens für gehörlose und schwerhörige Kinder und Jugendliche gegeben. Diese Entwicklung vollzog sich vor dem Hintergrund einer sich verändernden Schülerschaft und Schullandschaft sowie sich verändernder pädagogischer Zielsetzungen. Es hat eine intensive und lange Diskussion über mögliche neue Organisationsformen gegeben. In NRW mündete diese in der Zusammenlegung der Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen zu Hörgeschädigtenschulen - mit der formalen Einschränkung, dass innerhalb der Hörgeschädigtenschulen als Verbundschule die Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen weiter existieren. Allerdings darf man nicht davon ausgehen, dass es in allen Schulen homogene Klassenverbände über alle Jahrgänge gibt, die einer Schulform oder einer Sprachlerngruppe zuzuordnen sind. Das Bild zeigt hier eher eine heterogene Landschaft. In den Schulen ist vor dem Hintergrund einer geforderten Profilbildung eine intensive Diskussion über den inneren schulischen pädagogischen und organisatorischen Aufbau entstanden. Diese Diskussion bezieht sich z.B. auf die schon eben erwähnten Sprachlerngruppen oder auf Lerngruppen, die eher nach kognitiven Gesichtspunkten strukturiert sind. Es wird über die teilweise Auflösung des traditionellen Klassenverbandes nachgedacht, um Lerngruppen an übergreifenden

Projekten womöglich immer wieder neu zusammenzustellen. Gerade sind die Wogen des Veränderungsprozesses – die Zusammenlegung der beiden Schulformen zu einer Verbundschule - verebbt, eröffnet sich eine neue Diskussion um die Bezeichnung der Schulen. Aus Schulen für Hörgeschädigte sollen nun Förderschulen für den Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation werden.

Parallel zur Veränderung der Binnenstruktur der heutigen Hörgeschädigtenschulen hat sich das Aufgabenfeld der in den Schulen arbeitenden Kollegen und Kolleginnen ebenfalls massiv verändert. Heute ist Gemeinsamer Unterricht pädagogischer Alltag und nimmt bisweilen einen sehr großen Raum ein. Ähnliches gilt für den Bereich der Frühförderung und der Diagnostik. Die frühe Erfassung von hörgeschädigten Kindern geschieht im optimalen Fall durch ein neonatales Hörscreening in den Kliniken. Eine frühe technische Versorgung und daran anschließend eine begleitende, familienorientierte Frühförderung sind für die viele Schulen heute ebenso selbstverständlich wie die Förderung von hochgradig hörgeschädigten Kindern, die mit einem CI versorgt sind.

Gerade im technischen Bereich gibt es große Fortschritte. Hörgerätetechnik, CI-Technik und diagnostisches Instrumentarium haben große Entwicklungsschritte vollzogen, die sich direkt auf die unterschiedlichen Aufgabenfelder und die pädagogische selbst Arbeit auswirken.

Durch die Forderungen, die gehörlose Menschen selbst formuliert haben, Gebärdensprache endlich auch als Kommunikationsmittel mit hochgradig hörgeschädigten Kindern, denen ein Zugang zur Lautsprache auf natürlichem Wege nicht möglich, zuzulassen, durch Ergebnisse der Gebärdensprachlinguistik und nicht zuletzt durch Ergebnisse aus Modellversuchen, wie z.B. des HH-Schulversuches (Günther u.a. 2004), sind inzwischen auch didaktische Ergebnisse vorhanden, die ein fundiertes Arbeiten auf der Basis der Gebärdensprache erlauben. Schulen öffnen sich vor diesem schrittweise auch einer gebärdensprachlich basierten Förderung.

Im Zuge dieser Akzeptanz wird inzwischen auch das Modell der Sprachlerngruppen um eine Sprachlerngruppe für bilingual geförderte Kinder erweitert (vgl. z.B. KAUL, BECKER 1998). Schule kann sich so zu einem Ressourcenzentrum entwickeln, das unterschiedlichen Förderbedarf angemessen berücksichtigt, egal ob dieser nun in der Sonderschule, Förderschule oder im Förderzentrum selbst bzw. im Gemeinsamen Unterricht also an allgemeinen Schulen abgedeckt wird. Fachleute und Verbände sind sich einig, dass sich auch die Inhalte der Ausbildung verändern bzw. diese den neuen Herausforderungen angepasst werden müssen.

FLÖTHER (2002) spricht direkt und ohne große Umschweife sogar von einer Krise der Hörgeschädigtenpädagogik und geht recht kritisch zu Werke, wenn er von hausgemachten Problemen spricht. Er meint damit die ewige und unerquickliche Methodenpolarisation. Er spricht von Gefühlen der Selbstüberschätzung und von verkrusteten Strukturen in den Einrichtungen, die ein Umdenken erforderlich machen. Vernetzte Kompetenzzentren und Teamstrukturen sind auf der organisatorischen Ebene nur zwei Aspekte, die eine Entwicklungsrichtung vorgeben. Auf der persönlichen Ebene brauchen wir einen *neuen* Hörgeschädigtenpädagogen, der teamorientiert ist, methodisch offen denkt und arbeitet und dabei auch noch mobil ist. Aber FLÖTHER (2002) redet nicht unbedingt einer ganzheitlichen Ausbildung das Wort, sondern fordert Profilierung und vor allem Spezialisierung vom Einzelnen. Vor dem Hintergrund der Komplexität jedes einzelnen Aufgabenfeldes bedarf es innerhalb der Institutio-

nen entsprechender Spezialisten, deren Profil sich eben unterscheide, um die unterschiedlichen Bedarfe abdecken zu können. Ähnlich schätzt DIL-LER (2003) die Situation ein, wenn er einem *Allroundpädagogen*, der für alle Notwendigkeiten qualifiziert ist, eine Absage erteilt, so gern sich dies die schulpolitische Administration auch wünsche.

Auch unter der Berücksichtigung der Gebärdensprache in der Erziehung und Bildung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher zeichnet sich immer mehr ein differenziertes Ausbildungsprofil ab, das in einem entsprechenden Studiengang berücksichtigt werden muss. Ausgehend von der unabdingbaren Voraussetzung einer hohen Gebärdensprachkompetenz müssen sich linguistische Grundlagen, sprachdidaktische, soziologische und psychologische Inhalte quasi konzentrisch um dieses Themengebiet anordnen (vgl. KAUL 1994; KAUL, BECKER 1999; GÜNTHER u.a. 2004).

Veränderung der Ausbildung

Wenn man versucht, solche Anforderungskataloge zu operationalisieren, gerät man schnell in die Situation, so etwas wie die Quadratur des Kreises zu bewerkstelligen. Nichtsdestotrotz müssen Ausbildungsstrukturen entwickelt werden, Inhalte festgelegt und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Eine solche Ausbildungsstruktur ist das Ergebnis administrativer Vorgaben, das Ergebnis eines langen manchmal konstruktiven Prozesses, aber auch manchmal das Ergebnis destruktiver Einflüsse, machpolitischer Entscheidungen oder sie wird schlicht und ergreifend durch das Vorhandensein entsprechender Lobby beeinflusst.

In der heutigen Zeit scheint es für die politisch Verantwortlichen nicht mehr unbedingt notwendig zu sein, Fachvertreter in ausreichendem Maße im Vorfeld in die Planung von Studiengängen einzubeziehen. So war es schon ein wenig überraschend, dass eines Tages eine neue Lehrerprüfungsordnung auf dem Tisch lag, die zur Grundlage für eine neue Studienstruktur gemacht werden sollte. Zwar haben die Hochschulen noch die Möglichkeit gehabt, ein Meinungsbild - im Nachhinein - abzugeben. Es wirft aber m.E. doch ein Licht auf politische Planungsprozesse im Bildungsbereich, die aus welchen Gründen auch immer, eher durch fehlende Transparenz gekennzeichnet zu sein scheinen, als durch einen intensiven Austausch mit der Fachwelt.

Eine entscheidende politische Vorgabe besteht in der obligatorischen *Wahl* des Studienfaches *Förderschwerpunkt Lernen* und eines weiteren Förderschwerpunktes (Lehrerprüfungsordnung 2003). Begründet wird dies mit einem erhöhten Lehrerbedarf im Bereich des Förderschwer-punktes Lernen. Dass solch eine Festlegung die Struktur einer ganzen Fakultät kapazitativ gelinde gesagt auf den Kopf stellt, sei nur am Rande erwähnt. Auch mag man über den Sinn solcher Festlegungen durchaus streiten, denn die Lehrer werden erst in 6-7 Jahren in die Schulen kommen. Es ist auch offen, ob überhaupt schon einmal ein solches Steuerungsinstrument wirklich gegriffen hat.

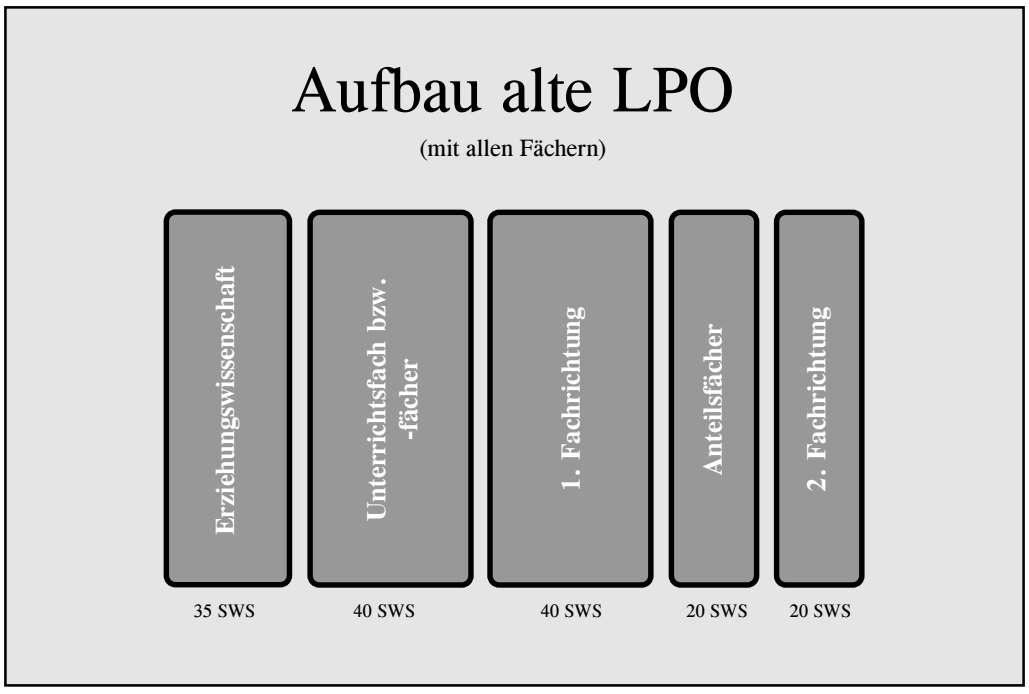
Die Aufgabe bestand also darin einen Studiengang zu konzipieren, der zwei Förderschwerpunkte abdeckt, wobei wie gesagt der Förderschwerpunkt Lernen obligatorisch ist.

Dieser Studiengang sollte sich formal an dem Bologna-Prozess orientieren, d.h. er sollte modular strukturiert sein, die Prüfungen sollen soweit möglich studienbegleitend unter Berücksichtigung des Credit-Point-Systems abgewickelt werden und zumindest mittelfristig aufbauend bzw. konsekutiv in BA- und MA-Studiengängen überführt werden können.

Das Kölner Modell basiert auf einer sehr grundlegenden Entscheidung. Es ist ein kompetenzorientiertes Modell und kein fachorientierter Studiengang. Was heißt das konkret?

Bei einem klassischen fachorientierten Aufbau des Studiums werden primär unterschiedliche Fächer studiert, die jeweils eigene Studienordnungen haben und die innerhalb des Faches einen Aufbau und eine Struktur aufweisen. Ein klassischer Sonderpädagoge hat neben der allgemeinen Erziehungswissenschaft, ein oder zwei Unterrichtsfächer und ein oder zwei Fachrichtungen studiert.

Der kompetenzorientierter Studiengang, wie er in Köln durchgeführt wird, besitzt eine andere Logik. Es wird davon ausgegangen, dass die Studierenden über ein Set an verschiedenen Kompetenzen verfügen müssen, die sie dann in entsprechenden Modulen erwerben können. Hierzu ge-hören Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen, die für sonderpädagogische Aufgabenfelder relevant sind: Sonderpädagogische Basiskompetenzen, sonderpädagogisch-didaktische Kompetenzen, eine umfassende Methodenkompetenz und Einblicke in die sonderpädagogische Praxis.



Der strukturelle Aufbau geht dabei von so genannten Makromodulen aus, die in sich wiederum in Modulen strukturiert sind.

Die einzelnen Module bestehen nun wiederum aus Bausteinen, die sich drei unterschiedlichen Ebenen zuordnen lassen.

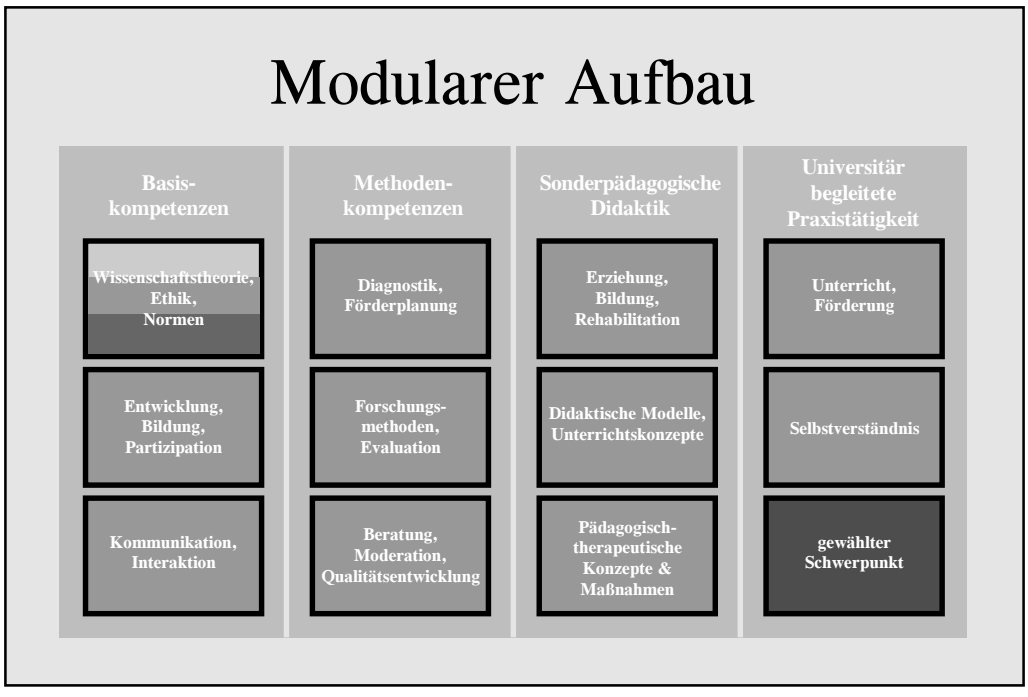
Baustein 1 ist fächerübergreifend orientiert.

Baustein 2 ist auf den Förderschwerpunkt Lernen ausgerichtet und

Baustein 3 entspricht dem weiteren Förderschwerpunkt in unserem Fall also dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation.

Dieser Zugang ist stark an den Überlegungen allgemeiner fächerübergreifender Kompetenzen orientiert. Die Studierenden schließen auch nicht im Rahmen der Module primär fachrichtungsspezifische Kompetenzen ab, sondern formal ordnen sich die fachspezifischen Inhalte den Modulen unter. Tauchen die Förderschwerpunkte noch als Bausteine auf, so sind die klassischen Bezugswissenschaften wie z.B. Medizin, Psychologie oder Soziologie nicht mehr im Rahmen einer Fachsystematik präsent, sondern sind in die jeweiligen Module integriert.

Jedes Modul muss mit einer bestimmten Anzahl an Credit-Points abgeschlossen werden. Die Studierenden haben hier die Möglichkeit, selbst



zu entscheiden, wie viele Punkte sie in welchem Baustein erwerben wollen, wobei in jedem Förderschwerpunkt eine Mindestpunktzahl erworben werden muss.

Die Probleme eines solchen Denkmodells liegen offenkundig darin, dass nicht alle Fächer die gleiche Systematik haben und der fachinterne Aufbau von dieser vorgegebenen Struktur abweicht. Es gibt Fächer, die z.B. eine Basiskompetenz im medizinischen Bereich haben, diese finden sie in der gesamten Struktur zumindest nicht explizit wieder. Auch der zeitliche Aufbau, wann welche Inhalte für welches Fach benötigt werden, korrespondiert nicht immer mit den fachspezifischen Anforderungen. Medizinische, audiologische und sprachwissenschaftliche Grundlagen sind für unser Fach wichtige Inhalte, die zu Beginn eines Studiums vermittelt werden sollten, sich aber nur indirekt in einer solchen Struktur verorten lassen. Und hier fängt aus meiner Sicht das so genannte *Dilemma* an.

Natürlich ist die Öffnung des Faches nach außen, die durch den kompetenzorientierten Aufbau des Studiums provoziert wird, ein wichtiger und positiver Aspekt. Sie kommen mit Fachleuten anderer Disziplinen verstärkt ins Gespräch und in Austausch. Grenzen fallen, es wird nach Gemeinsamkeiten gesucht. Etwas euphemistisch wird dann gerne auch von so genannten Synergieeffekten gesprochen, die natürlich vor dem Hintergrund der begrenzten Möglichkeiten Ressourcen einsparen sollen. Ein durchaus wünschenswerter Effekt, der aber schnell in eine verordnete Synergie umschlagen kann.

Problematisch wird es dann, wenn es eben doch Unterschiede gibt, doch Besonderheiten in einem Fach vorhanden sind, die so basal sind, dass sie nicht *synergetisch* durch Kompetenzen in einem anderen Bereich kompensiert werden können. Man dringt dann nicht mehr in die Tiefe eines Faches oder einer Fragestellung vor.

Ein aus meiner Sicht anderer wichtiger Aspekt ist aber der fachspezifische Umfang, der den Studierenden zur Verfügung steht. In der alten Lehrerprüfungsordnung waren für die erste Fachrichtung unter Einbezug von Anteilsdisziplinen (Medizin, Sprachpsychologie, Linguistik, …) ca. 60 SWS vorgesehen, um die fachspezifischen Inhalte zu vermitteln.

Im Rahmen der neuen LPO stehen hierzu 27 – 33 SWS zur Verfügung.

27 SWS entspricht in etwa 13 – 14 Seminaren, die sich auf die unterschiedlichen Inhalte aufteilen. Dazu gehört auch die umfangreiche und intensive Begleitung der Studierenden im Bereich der Praktika, die alle vor- und nachbereitet werden, was eine wirklich sinnvolle Maßnahme ist.

Wir haben fast 50% des Stundenumfangs gegenüber der alten Studienordnung eingebüßt. Dazu sind der Studiengang *Gehörlosenpädagogik* und *Schwerhörigenpädagogik* in den neuen Studiengang *Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation* integriert eingeflossen. Studierende, die nach alter Studienordnung beide Fachrichtungen studiert haben, haben ca. einen Stundenumfang von 80 SWS in den Fächern Gehörlosenpädagogik und Schwerhörigenpädagogik mit entsprechenden Praktika studiert. Natürlich kann man hier auch die Inhalte und Strukturen kritisch reflektieren und durch eine Straffung der Inhalte kompakter ausbilden. Aber ich denke, dass die Verringerung der Inhalte - und das ist eine Konsequenz des geringeren Stundenumfangs - über die Ausbildung im Rahmen des Studiums hinausweist und verstärkt auf Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen verweist.

Inwieweit im Rahmen eines solchen Studiums Lehrer und Lehrerinnen auf ihre Tätigkeit in hörgeschädigtenpädagogischen Arbeitsfeldern qualifiziert werden, muss die Zukunft zeigen. Gefordert ist hier neben der 1. Ausbildungsphase insbesondere auch die 2. Phase. Darüber hinaus müssen Schulen und Universitäten entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote anbieten.
Ein kompetenzorientierter Zugang bietet viele Vorteile vor dem Hintergrund der sich in einigen Bereichen annähernden Arbeitsfelder innerhalb der verschiedenen sonderpädagogischen Disziplinen. Er kann deswegen positiv eingeordnet werden. Nur sollte dies nicht auf Kosten fachspezifischer Kompetenzen gehen, die notwendig sind für die erfolgreiche Arbeit in einem pädagogischen Umfeld, wo hörgeschädigte Kinder und Jugendliche gefördert werden. Dies könnte allzu leicht geschehen.

Wenn wir den Blick nach vorne wenden und uns die zukünftigen Entwicklungen vor Augen halten, d.h. gestaffelte bzw. konsekutive Ausbildungsgänge, könnte sich dieser Eindruck noch verstärken.

In BA-Studiengängen hat die polyvalente Qualifikation Vorrang vor einer fachspezifischen Professionalisierung, um den Studierenden auch im außerschulischen Bereich Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu eröffnen. Kritische Stimmen sehen in Bezug auf eine polyvalente BA-Ausbildung gar den Einstieg in eine Entprofessiona-lisierung der Lehrerausbildung (vgl. RINKENS 2001).

LINDMEIER (2000) merkt kritisch an, dass die Diskussion um Professionalisierung in der Sonderpädagogik – und damit auch die Diskussion um die Ausbildung von Sonderpädagogen - zu sehr aus einer funktionalistischen Perspektive geführt wird, also eher wissens- und kompetenzorientiert ist. Was fehlt sei eine strukturtheoretische Betrachtung die gesellschafts- und bildungspolitische Fragen aufgreift und diese reflektiere. Denn Diskussionen um Professionalisierung und um den Erwerb, der damit verbundenen Kompetenzen, spiegeln neben (macht)politischen Interessen immer auch Legitimationen, unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen wider und sind eng an den Interessen der jeweiligen Berufsgruppe orientiert.

In der Zukunft wird es darauf ankommen, dass die gesellschaftspolitische und bildungspolitische Verantwortung, die der Hörgeschädigtenpädagogik zukommt, als gemeinsame Aufgabe zwischen Schule, Verbänden, Hochschulen und last but not least den Betroffenen selbst verstanden wird, um sich entsprechend an der Diskussion und damit konstruktiv am Veränderungsprozess zu beteiligen. Erst diese gemeinsame Basis ermöglicht es m.E. die Interessen hörgeschädigter Menschen – und um die geht es ja letztendlich – angemessen zu berücksichtigen.

Literatur

Bologna-Erklärung: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf (01.11.2004)

Diller, G.: Heutige Anforderungen an die Hörgeschädigtenpädagogik - einige Aspekte. In: Hörgeschädigtenpädagogik 57, 2003, Heft 6, 236-243. ?

Flöther, M: Das Berufsbild des Hörgeschädigtenpädagogen: Zwischen Omnipotent und Auslaufmodell. In: Hörgeschädigtenpädagogik 56, 2002, Heft 4,164-171.

Große, K. D.: Das Bildungswesen für Hörbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland - Daten und Fakten zu Realitäten und Erfordernissen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter „Edition S“ 2003.?

Günther, K.-B., Schäfke, I., Poppendieker, R., Staab, A.: Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen – Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum. (mit I. Schäfke und in Zusammenarbeit mit R. Poppendieker/A. Staab/V. Thiel-Holtz & A. Wiechel) 2004.

Häberlin, U.: Sonderpädagogik studieren – eine Herausforderung an den ganzen Menschen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2002, Heft 10, 398-403

Kanter, G. O.: In Zusammenhängen denken und handeln ?Zu Schlüsselqualifikationen für sonderpädagogisches Arbeiten. In: Heilpädagogische Forschung 23, 1997, Heft 1, 3-10.

Kaul, Th.: Problemlösestrukturen im Unterricht. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2004.

Kaul, Th.; Becker, C. (Hrsg.): Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht. Hamburg: hörgeschädigte kinder 1998.

Lehrerprüfungsordnung: http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Recht/Vorschriften/Lehrerausbildung/LPO03.pdf (01.11.2004)

Leonhardt, A. (Hrsg.): Wie perfekt muss der Mensch sein? Behinderung, molekulare Medizin und Ethik. München, Basel: Reinhardt 2004.

Lindmeier, C.: Heilpädagogische Professionalität. Sonderpädagogik, 30, 2000, Heft 3, 166-180.

Rinkens, H. D.: Entprofessionalisierung der Lehrerbildung? In: Neue Deutsche Schule 2001, Heft 6, GEW NRW.

Schmetz, D.: Die Zukunft der Sonderschullehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Die neue Sonderschule, 43 (1998) 5, 362 - 371.

Schümer, G.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler - vertiefende Analysen der PISA 2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004.

Sorbonne-Erklärung: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf (01.11.2004)

Speck, O.: Sonderschulpädagogische Professionalität durch Qualitätsentwicklung. In: Heilpädagogische Forschung 26, 2000, Heft 1, 2-13.

Speck, O.: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München, Basel: Reinhardt 1998.

Wocken, H.: Sonderschullehrer in Integrationsklassen. In: Wocken, H., Antor, G.; Hinz, A. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs. Hamburg: Curio 1988, 185-198.

World Health Organistion (WHO): International Classification of Functioning, Disability and Health (ICIDH-2). Final Draft. Geneva 2001.

Univ.-Prof. Dr. habil. *Thomas Kaul*
Universitaet zu Köln
Heilpaedagogische Fakultaet
Klosterstraße 79b - 50931 Köln
Tel. (Sekretariat) : +49 221 470 5564
Tel. (Büro) : +49 221 470 5568
Fax : +49 221 470 5579
email : Thomas.Kaul@uni-koeln.de

Politische Netzwerkarbeit

Ulrich Hase

Worüber möchte ich heute sprechen?

1. Kurze Einführung in den theoretischen Bezugsrahmen von Netzwerkarbeit
2. Politische Netzwerkarbeit der DG
3. Perspektiven für die Zusammenarbeit mit dem DFGS

1. Bezugsrahmen

Netzwerkarbeit in der Fachliteratur ...

- als Zusammenarbeit/ Beziehungen unterschiedlicher Gruppen, Einrichtungen und Personen
- in informellen (z.B. persönliche) und formellen Sozialformen (z.B. soziale, weltanschaulich-ethnische, kommerzielle oder kriminelle Netzwerke)
- auf der Grundlage „neuer" differenzierter Methoden (z.B. case-management, Zukunftswerkstatt, Zukunftskonferenz oder open space, vorwiegend in Gemeinwesenarbeit, Gesundheitspolitik, Frauenpolitik)

Vernetzung macht Sinn ...

- bei gemeinsamen Zielen, die so besser erreicht werden können
- zur Bündelung von Ressourcen
- zur Abstimmung von Arbeitsschwerpunkten (Arbeitsteilung)
- zum Informations- und Erfahrungsaustausch
- zur Vertretung von gemeinsamen Interessen

Erfolgsbedingungen sind ...

- Autonomie der beteiligten Gruppen
- Respektierung der Unterschiede
- gegenseitiges Vertrauen und Offenheit
- Wechselseitigkeit der Leistungen
- Bereitschaft, Zeit und Aufwand zu investieren
- Festlegung konkreter Vereinbarungen
- Verbindlichkeit von Absprachen
- Erfolgskriterien und Evaluation

Politische Netzwerkarbeit = Lobbyarbeit

„Lobbyarbeit darf nicht demSelbstlauf überlassen werden - sie setzt aktives Handeln und gezielte Öffentlichkeitsarbeit voraus"

2. Politische Netzwerkarbeit der DG

Welche Vernetzungen bestehen?

- DG als Dachverband
- DG als Mitgliedsorganisation in der BAGH und im Deutschen Behindertenrat
- Kontakte in der/die Politik
- Persönliche „Vernetzung" des Vorstandes

Wichtige Faktoren zur „Netzwerkarbeit" der DG

… Netzwerke aufbauen in ruhigen Zeiten
… Kontakte pflegen und ausbauen
… win-win
… die gesetzliche Anerkennung der Gebärdensprache wäre ohne Unterstützung vieler anderer Verbände nicht gelungen!
… zur Bedeutung von Stellungnahmen

Konkrete Erfolge und Vorhaben der DG

- Freifahrt
- Fernsehen
- Landesgleichstellungsgesetze
- Zielvereinbarungen
- Antidiskriminierungsgesetz
- „Abbau von Sozialleistungen" am Beispiel des Blindengeldes
- Telekommunikationsgesetz

Vernetzung der DG verbessern durch …

- Jahresempfang für Mulitiplikatoren aus Politik und Gesellschaft in Berlin
- Fachtagungen für die Öffentlichkeit durchführen:
- *Hier: Erster Fachkongress „Hörgeschädigte Menschen in Ausbildung und Beruf" 2006 im CCH Hamburg*

Zusammenarbeit mit dem DFGS

1. unter dem Dach der Deutschen Gesellschaft ist der formelle Rahmen für Netzwerkarbeit vorhanden
2. gegenseitiger Informationsaustausch findet statt, es kommt zwischen unseren Verbänden zu konkreten Anlässen der Zusammenarbeit, z.B. durch fachliche Unterstützung zu verschiedenen Anliegen
3. Netzwerkarbeit auf der Basis gemeinsam festgelegter Vereinbarungen findet jedoch nicht statt.

3. Perspektiven für die Zusammenarbeit mit dem DFGS

Zunächst: Wir sind ein Dreamteam!

Denn: gemeinsame Bestrebungen von Hauptamt und Ehrenamt sind „in", sind gesellschaftspolitisch gewünscht und haben eine günstige Erfolgsprognose.

Gemeinsame Ziele definieren!
Dieses könnte geschehen durch:

eine fachlich moderierte Zukunftskonferenz, die verbandsübergreifend gestaltet wird und nach gemeinsamen Zielvorgaben sucht.

Folgende inhaltlichen Schwerpunkte stehen m. E. zur Zusammenarbeit an:

- Konzepte der Einbeziehung von Gebärdensprache im Unterricht
- Positionen und Modelle zur schulischen Integration
  unter Einbeziehung von Gebärdensprache …
- Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Gebärdensprache …
- hörgeschädigte Lehrerinnen und Lehrer … (Quotenregelung an Förderzentren?)
  und nicht zuletzt:
- Positionierung zu gesellschaftlich relevanten Fragen, z.B. zur Bioethik

Manfred Wloka und Ulrich Hase: Zwei, die nicht nur eine positive Ausstrahlung haben, sondern auch zum Erscheinungszeitpunkt dieses Heftes ‚runde' Geburtstage begangen haben:

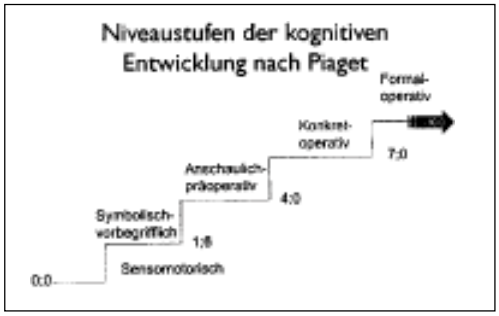
Unser Vorsitzender wurde am 3. September 65; der Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft wurde im August 50. Wir gratulieren herzlich!

Meilensteine der Entwicklung – Knotenpunkte im Netzwerk

Klaus-B. Günther

1. Zur Notwendigkeit der Einbeziehung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse in die Früherziehung hochgradig hörgeschädigter Kleinkinder – die Entwicklungstheorie von Piaget

Mit der Vorverlagerung der Erfassung, medizinisch-technischen Versorgung und hörgeschädigtenpädagogischen Betreuung hochgradig hörgeschädigter Kinder in das Säuglingsalter auf Grund von verbesserten frühen Diagnosemöglichkeiten (Neugeborenenhörscreening) wird die bislang weitgehend unbeachtet gebliebene Einbeziehung allgemeiner entwicklungspsychologischer Erkenntnisse für die Hörgeschädigtenpädagogik virulent. Frühkindliche Entwicklung ist weit mehr als Hören und der alleinige diesbezüglich immer wieder vorgebrachte Verweis auf die sensiblen Phasen, bezüglich der zentralen Reifungs- und Entwicklungsprozesse, ist sowohl für die frühkindliche Entwicklung im allgemeinen (Bruer 2000), wie für früh mit Hörgeräten und Cochlea-Implantat versorgten und früherzieherisch betreuten gehörlose Kinder im speziellen (Diller u.a. 2000; Szagun 2001) grundlegend infragegestellt bzw. zumindest erheblich eingeschränkt worden.



Wenn wir uns im folgenden als Rahmenvorstel-lung an Piaget orientieren, dann deshalb, weil er entgegen offiziösen Interpretationen besonders für die frühen Entwicklungsphasen, auf die wir uns hier beschränken wollen, die Entwicklung von Wahrnehmung, Kognition und Sprache in einem semiotischen Verständnis miteinander verbindet und damit den spezifischen Bedingungen und Problemen, die mit einer schweren Hörschädigung in früher Kindheit verbunden sind, in besonderer Weise gerecht wird.[1]

2. Die Phase der sensomotorischen Intelligenz – der kompetente Säugling

Entsprechend den Ergebnissen der neueren frühkindlichen Entwicklungsforschung folgen wir zwar grundlegend dem Stufenmodell von Piaget, trauen jedoch dem Säugling wesentlich mehr und frühere sensomotorische Kompetenzen zu, wie neuere in Übers. 1 dargestellte Befunde der Säuglingsforschung zeigen, die zu der Auffassung vom *kompetenten Säugling* geführt haben

[1] Wir beziehen uns bei Piagets umfangreichem Werk besonders auf folgende Arbeiten: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde (1936), Nachahmung, Spiel und Traum – Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde (1945) und die Psychologie der Intelligenz (1947).

und in der Denktradition der psychoanalytischen Entwicklungstheorie stehend, Piaget keineswegs wiederlegen, sondern ausdifferenzieren und modifizieren wollen (vgl. besonders Dornes, 1993 und Stern, 1991).

Zieht man die aktuellen Befunde der Säuglingsforschung und Piagets umfangreiches Werk zur sensomotorischen Intelligenz zusammen, dann lassen sich folgende Charakteristika dieser frühesten Intelligenzform in der menschlichen Ontogenese feststellen:

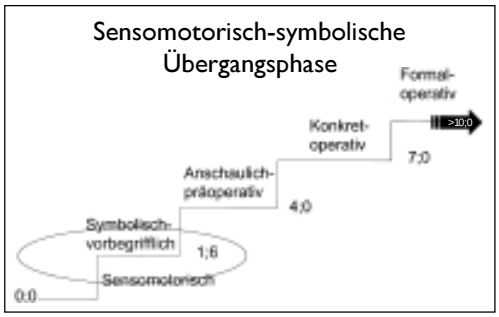
- Dominant visuelle Wahrnehmung,
- Handmotorische Leistungen (Fühlen/Greifen),
- Episodisches Bewusstsein,
- Schemata als zunehmend miteinander koordinierte Vielfalt von Sinneseindrücken eines Objektes, aber:
- Keine bildhaft-symbolische Repräsentation.

Übersicht zur Wahrnehmungs-Entwicklung im ersten Jahr	**Visuelle Wahrnehmung**	**Auditive Wahrnehmung**	**Kreuzmodalen Wahrnehmung** Sehen & Fühlen/ Greifen(SFG) Sehen & Hören (SH)
1. – 6. Woche	* Max. Sehschärfe: ~ 20/25 cm (Entfernung Säugling/Brust zu Muttergesicht) * Farb- und Muster-Unterscheidung * Formwahrnehmung * Figur-Grundwahrnehm. * Größenkonstanz	* Differentielle Wahrnehmung hoch- und niederfrequenter Töne * Unterscheidung von menschlicher und synthetischer Stimme * Phonetische Kontrast-Wahrnehmungen und Lautunterscheidungen	SFG* Visuelle Wiedererkennung von zuvor Gefühltem SH* Reflexartige Kopf- und Augenbewegungen in Richtung Schallquelle SH* Irritation, wenn Stimme bspw. vom Ohr kommt
2. – 6. Monat	* Gestalterfassung von Teilen zu ganzen Gesicht * Differenzierung von Gesichtsausdrücken (z.B. Freunde, Trauer) * Tiefenwahrnehmung		SFG* Übertragung von erfühlter Form, Größe und Struktur auf visuelle Wahrnehmungsmodal. SH* Visuelle Exploration von Gehörten
7. – 12. Monat	* Erkennen von Gesicht als Gleichem aus verschiedener Perspektive		SFG* Wahrnehmen von Diskrepanzen zwischen Visuellem und Gefühlten SH* Äquivalenzbildung von von auditiven vs. visuellen Gefühlsausdrücken SH* Transformation von auditiver auf visuelle Strukturwahrnehmung

Vor allem über visuelle Wahrnehmung und motorischen Fühl- und Greiftätigkeiten realisieren sich also die frühen Intelligenzleistungen des Säuglings, während ihm zugleich im ersten Jahr Möglichkeiten zur bildhaft-symbolischen Repräsentation und somit eines über episodisches Bewusstsein hinausgehende Gedächtnisfähigkeiten fehlen. Dementsprechend werden sprachliche Kommunikationen als *Begleitmelodie* zur dominanten visuellen Perzeption wahrgenommen. Damit ist der Rahmen für jegliche Interaktionen und Förderaktivitäten mit Säuglingen im ersten Lebensjahr abgesteckt.

3. Von der sensomotorischen zur symbolisch-vorbegrifflichen Phase: Übergangsphänomene

Für den Übergang von der sensomotorischen Intelligenz zur symbolisch-vorbegrifflichen Phase sind die Entwicklung der Objektpermanenz und der Nachahmung im Sinne Piagets sowie das Auftreten sogenannter *Babygebärden* in den Interaktionen von Mutter u.a. Bezugspersonen (Acredolo/Goodwin 2002) von besonderer Bedeutung.



3.1 Objektpermanenz

In der Piagetschen Entwicklungstheorie ist die Ausbildung der Objektpermanenz eine zentrale Voraussetzung für den Übergang von der sensomotorischen zur symbolisch-vorbegrifflichen Phase. Zwar lassen sich schon Ende des ersten Monats erste rudimentäre Ansätze von Objektpermanenz beobachten, doch es dauert noch etwa achtzehn Monate, bis sich die Objektpermanenz vollständig ausgebildet hat, d.h. dass das jeweilige Objekt unabhängig von aktuellen Wahrnehmungs- und Handlungsprozessen als permanent – also als identisches – erfasst wird.

3.2 Nachahmung, aufgeschobene Nachahmung und inneres Bild

Die Nachahmung korrespondiert in ihrer Entwicklung mit der Ausdifferenzierung der Objektpermanenz und führt an ihrem Ende zum inneren Bild als nichtsprachlicher Repräsentationsform. Auch bei der Nachahmung tauchen Ende des ersten Lebensmonats rudimentär-sporadische Formen auf. Mit etwa zehn Monaten lassen sich beginnende, ab einem Jahr systematische Nachahmungen von anderen beobachten. Mit etwa eineinhalb Jahren folgen dann „aufgeschobene Nachahmungen“, die als interiorisierte Handlungen die mentale Repräsentation von inneren Bildern ermöglichen.

3.3 Babygebärden (Baby Signs)

An sich ist die Erkenntnis nicht ganz neu, dass es vor und begleitend zum Sprechbeginn zwischen 0;9 und 2;4 Jahren in der Kommunikation von (nicht hörbehindertem) Kleinkind und der Mutter (bzw. anderen Bezugspersonen) zum wechselseitigen Einsatz von gebärdenähnlichen Zeichen kommt. Lange Zeit wurde allerdings diesen „Babygebärden“ wenig Beachtung bzgl. ihrer potentiellen entwicklungsbezogenen Transformationsfunktion für den Übergang vom sensomotorischen zum sprachlich-symbolischen Denken und Handeln geschenkt.

Seit den 70er Jahren haben Linda Acredolo und Susan Goodwyn von der UC Davis mit der systematischen Erfassung von Babygebärden begonnen und in empirischen Studien positive

Langzeitwirkungen auf den Spracherwerb und die Intelligenzentwicklung aufgewiesen. Mit der Veröffentlichung von „Baby Signs – How to Talk with Your Baby Before Your Baby Can Talk" (1996/ 2003 – dt. 1999), von dem seit seinem Erscheinen allein in den USA über 500.000 Exemplare verkauft wurden und das in 14 Sprachen übersetzt wurde, scheinen die beiden Autorinnen einen regelrechten Boom ausgelöst zu haben. Es gibt inzwischen neben diversen klassischen Printmedien ein umfangreiches Angebot an Zusatzmedien – wie DVDs und Videos – sowie Babygebärdenlernkursen für Eltern und ihre Kleinkinder. – (Abbildung 1)[2]

AFRAID
Pat chest rapidly.

AFRAID*
Version 2—Protect body while cringing.

AIRPLANE
Version 1—Place arms straight out to sides.

AIRPLANE*
Version 2—With index and little finger up, swoop hand upward.

ALL GONE/DONE
Version 1—With palm(s) down, move hand(s) back and forth.

ALL GONE/DONE*
Version 2—Swoop hands from center outward.

ANGRY
Version 1—Clench fists and scowl.

ANGRY*
Version 2—Open and close claw hand (toward face) while scowling.

APPLE*
Rotate thumb on cheek.

BABY*
Make rock-a-bye motion.

BALL
Version 1—Make throwing motion.

BALL*
Version 2—Trace ball shape with hands.

Interessant sind dabei Veränderungen, die sich zwischen der ersten (1996) und der New Edition (2002) von Acredolo und Goowyn's „Baby Signs" ergeben haben: Die erste Ausgabe enthielt lediglich eine kleine Sammlung von 52 Zeichenvorschlägen als quasi „reine" Babygebärden. Die New Edition von 2002 enthält dagegen

- ein Lexikon von 130 Babygebärden,[2]

[2] *Vgl. vorstehende Beispielseite (Abbildung 1) aus dem Baby Signs Dictionary (Acredolo & Goodwyn 2002, 160/161).*

- gesonderte Kennzeichnung von ASL-Gebärden,[2,3]

- alternativ zusätzliche ASL-Gebärden zu beste henden Babygebärden,[2]

- ein gesondertes Kapitel zur Frage des Einsatzes von ASL-Gebärden in der frühen Kommunikation mit hörenden Kleinkindern.

Selbst wenn man Abstriche macht angesichts der Kommerzialisierung des Ratgebergeschäfts bei den Babygebärdenbüchern, -medien und -kursen , wie sie sich auch in anderen Bereichen der Früherziehung beobachten lässt, kann man dennoch folgende gesicherte Schlüsse ziehen:

- Babygebärden erfüllen transformationelle Aufgaben für den Übergang von der sensomotorischen zum sprachlich-symbolischen Denken, indem sie als vorsymbolische Präzeichen fungieren, die sich von den eigentlichen sprachlichen Gebärdenzeichen dadurch unterscheiden, dass der Bedeutungsinhalt oder Teile davon Bestandteil der visuell erfahr-baren Zeichenbildung sind. Nicht von ungefähr interpretiert Wygotski (1969, 72) mit Bezug auf Stern und Stern (1974) das Wortes „mama“ als eines der ersten in der Kindersprache so: *Die einzig richtige Übersetzung des kindlichen Übersetzung des kindlichen „mama“ ist die hinweisende Gebärde, deren Äquivalent und symbol*•Dies gilt nur scheinbar paradoxerweise auch für aus einer Gebärdensprache wie z.B. American Sign Language (s. vorstehende Beispielseite) übernommene Babygebärden und zwar selbst dann, wenn es sich um gebärdensprachliche Kommunikation gehörloser Eltern mit ihren ein- bis zweijährigen gehörlosen oder hörenden Kleinkindern handelt. Nach dem Erfassen der Symbolfunktion und dem Beginn der Sprachentwicklung verliert die Bedeutungsexplikation in der Zeichenbildung sehr schnell für in einer Gebärdensprache sozialisierte Kinder an Relevanz.

- Die w.o. angesprochene zunehmende Aufnahme von ASL-Gebärden in amerikanischen Babygebärdensammlungen könnte darin begründet sein, dass bei diesen sprachlichen Zeichen die Bedeutungsexplikation prägnanter und verallgemeinerter vorgenommen wurde als bei den klassischen, häufig situationsspezifisch entstandenen Babygebärden.

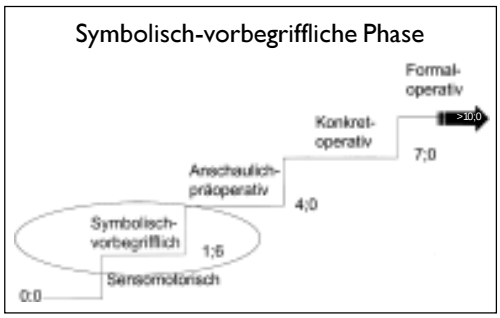
- Mit der Verwendung von Babygebärden in der Kommunikation zwischen Kleinkind und Bezugspersonen wird die Entwicklungsnotwendigkeit des Erfassens der Symbolfunktion als Vorbedingung für die Entfaltung sprachlich-symbolischen Denkens und Handelns nicht vorweggenommen, aber es wird durch die visuelle Explizierung von Bedeutungsinhalten in den Präzeichen der Weg dorthin erleichtert.

4. Die symbolisch-vorbegriffliche Phase

Fast 50 Jahre lang beherrschte die sogenannte Piaget-Vygotski-Kontroverse die entwicklungspsychologische Diskussion um die Bedeutung von Sprache und Kognition im frühen Kindes- und Vorschulalter. Während Vygotski (1935/2000) für die Auffassung steht, dass ungefähr im zweiten Jahr die Entwicklungslinien von Denken und Sprachen zusammenlaufen, wird Piaget die Auffassung zugesprochen, dass Sprache erst mit dem Erreichen der formal-

[2] Vgl. vorstehende Beispielseite (Abb. 1) aus dem Baby Signs Dictionary (Acredolo & Goodwyn 2002, 160/161).
[3] Ähnliche Veränderungen zwischen frühen und späteren Ausgaben bzgl. ASL-Gebärden lassen sich auch bei anderen Autoren – wie bspw. J. Garcia (2004[6]): Sign with your baby – How to communicate with infants before they can speak – beobachten. Dort heißt es im Impressum: This book is based on information originally presented in the book, „Toddler Talk“, written by Joseph Garcia. „Toddler Talk“ is no longer in print.

operativen Phase das Denken fundiert. Wahrscheinlich werden in dieser Interpretation zwei verschiedene Thematiken unzulässigerweise zusammengeworfen, denn im paradox wirkenden Widerspruch zur genannten Kontroverse schuf Piaget (1970) mit der Herleitung der symbolisch-vorbegrifflichen aus der sensomotorischen Phase und ihrer dominant visuellen Wahrnehmungs- und Handlungsbestimmtheit eine Entwicklungssemiotik, die sich weder auf eine – und zwar gesprochene Sprache – beschränkt, noch andere Symbolsysteme, wie innere Bilder ausschließt, sondern als Gesamtheit der entwicklungsrelevanten mentalen Repräsentationsformen in der frühen Kindheit versteht.



Die so gekennzeichnete Entwicklungssemiotik nach Piaget widerlegt die hörgeschädigtenpädagogische Methodendiskussion speziell bzgl. des Einsatzes von Gebärdensprache in der Früherziehung gehörloser Kleinkinder und begründeter allgemeiner Konzepte der „Unterstützten Kommunikation“ bei mehrfachbehinderten Kindern. Entscheidend ist die Erfassung der Symbolfunktion und ihre Anwendung auf ein gesellschaftlich-kulturell geteiltes Sprachsystem. Die Einzigartigkeit der Entdekkung der Symbolfunktion für die weitere Entwicklung und Sozialisation wird bei Helen Keller deutlich. In der „Geschichte meines Lebens“ beschreibt sie in dramatischer Weise, *dass jedes Ding seinen Namen habe* (Stern 1971[10], 132ff):

Auf dem Weg zum Brunnen – nur wenige Wochen nachdem Miss Sullivan Helen Keller mit Hilfe des taktilen Fingeralphabets unterrichtete – *pumpte jemand Wasser und meine Lehrerin hielt mir die Hand unter das Rohr. Während der kühle Strom über meine Hände sprudelte, buchstabierte sie mir in die andere Hand das Wort „water“ zuerst langsam, dann schnell. Ich stand still, mit gespannter Aufmerksamkeit die Bewegungen ihrer Finger folgend. Mit einem mal durchzuckte mich eine nebelhafte Erinnerung, ein Blitz des zurückkehrenden Denkens – und das Geheimnis der Sprache lag plötzlich offen vor mir. Ich wusste jetzt, dass „water“ jenes wundervolle kühle Etwas bedeutete, das über meine Hände strömte…*
Ich verließ den Brunnen voller Lernbegier. Jedes Ding hatte eine Bezeichnung und jede Bezeichnung erzeugte einen neuen Gedanken…

ch lernte an diesem Tag große Mengen Wörter. Ich erinnere mich nicht mehr an alle, aber ich weiß, dass „mother, father, sister, teacher“ unter ihnen waren – Wörter, die für mich die Welt erblühen ließen wie Aarons Stab (Keller Ausgabe 1993, 32ff).

Was Hellen Keller hier in der blumenreichen Sprache ihrer Autobiographie beschreibt, ist nichts anderes als die „Entdeckung der allgemeinen sprachlichen Symbolfunktion“, deren herausragende Bedeutung für die kindliche Symbolfunktion William Stern (1971[10], 133) – einer der großen Entwicklungspsychologen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – lange vor Piaget so erläutert.

Die Einsicht in das Verhältnis von Zeichen und Bedeutung, die hier dem Kinde aufgeht, ist eben prinzipiell etwas anderes als

das bloße Umgehen mit Lautgestalten, Gegenstandsvorstellungen und deren Assoziationen. Und die Forderung, dass zu jedem Gegenstand, welcher Art er auch sei, ein Name gehören müsse, darf man wohl als einen wirklichen – vielleicht den ersten Gedanken des Kindes ansehen.

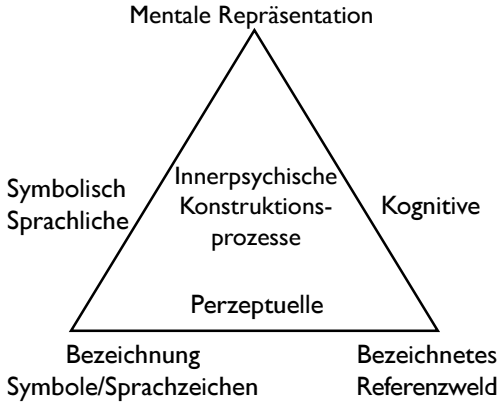


Abb. 2: Das *semiotische Dreieck*

Gerade weil es sich bei Helen Keller um einen Extremfall handelt – sie ertaubte und erblindete perisprachlich mit knapp zwei Jahren und findet nach fünfjähriger, durch ihre Taubblindheit bedingte, kommunikativ-sprachliche Eingesperrtheit über das von ihrer Lehrerin kurz zuvor eingeführte, in die Hand getastete Fingeralphabet, also eine taktile Version der Buchstabenschrift, den „Schlüssel zur Sprache“ – , ist sie ein besonders gutes Beispiel für die entwicklungs-semiotischen Vorstellungen Piagets. Dies soll anhand des „semiotischen Dreiecks“ (Abb. 2) nach Ogden & Richards (1923/1974) verdeutlicht werden, nach dem keine direkte Relation zwischen bezeichneter Realität und bezeichnendem Zeichen (Wort) besteht, vielmehr immer ein zentraler sprachlich-kognitiver Verarbeitungsprozess notwendig ist, der nicht an ein bestimmtes Zeichensystem und eine bestimmte Modalität gebunden ist.

Im folgenden wollen wir uns allein auf Fragen der frühen gebärden- vs. lautsprachlichen Entwicklung auf der Folie der Piagetschen Entwicklungssemiotik beschränken und stützen uns dabei primär auf Horsch und MitarbeiterInnen (2004), die die frühkindliche Gebärden- und Lautsprachentwicklung eines gehörlosen Kleinkindes untersuchen, das auf Wunsch seiner ebenfalls gehörlosen Eltern eine aurale Frühförderung bei *dialogischer* Akzeptanz der familialen Gebärdensprache als Muttersprache erhält. Schnattinger und Horsch (2004) haben dafür zunächst die Forschungsliteratur zur muttersprachlichen Gebärdensprachentwicklung aufgearbeitet, um sie in Relation zu setzen zu den eigenen Untersuchungsergebnissen. Eine Gegenüberstellung der frühen Phasen von Gebärden- bei gehörlosen vs. Lautsprache bei hörenden Kleinkindern zeigen weitgehende Entwicklungsparallelitäten (Übers. 2).

Übers. 2: **Frühe Entwicklungsstufen von Gebärden- bei gehörlosen vs. gesprochener Sprache bei hörenden Kleinkindern**

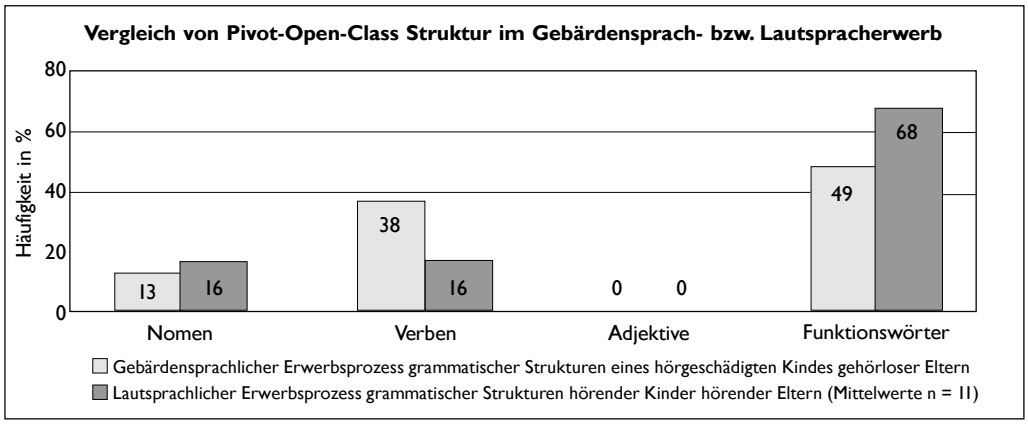
- 0;9 Phasen des manuellen Babbeln mit drei Stufen ~ dem lautsprachlichen Babbeln
- 0;10 Erste symbolisch eindeutige Gebärden ~ ersten eindeutigen lautsprachlichen Wörtern
  Fehlbildungen bei den Handformen 75%, bei den Bewegungen 45% und bei der Ausführungsstelle 19% → Widerlegung der Ikonizitätsthese
- 1;6 Erste Zweigebärdenäußerungen ~ ersten Zweiwortäußerungen
- 1./2. Anpassung von mütterlicher Gebärdensprache (Signerese) Jahr ~ mutterischer Sprache (Motherese)

Besonders interessant ist die Gegenüberstellung von Signerese und Motherese, die die Parallelität im entwicklungssemiotischen Sinne bestätigt (vgl. a. Grieder 2002), wenn auch unverkennbar ist, dass die verfügbaren Daten für Signerese noch sehr begrenzt sind im Vergleich zur Datenfüllen für das Motherese (Mutterische).

Übersicht 3: **Gemeinsame Merkmale von Motherese und Signerese** (n. Schnattinger & Horsch 2004, 173/74)	
Signorese gebärdete Muttersprache	**Motherese** Gesprochene Muttersprache
Beziehungsangebot **Spracherwerbsangebot**	
Angebot für das Sehen, die visuelle Botschaft enthält **emotionale Anteile,** vermehrt zärtliche Gesten beobachtbar, Zentrum der Aufmerksamkeit ist das Gesichtsfeld sowie der Oberkörper der Mutter	Angebot für die Entwicklung des Hörens, die **emotionale Seite des Hörens** wird angesprochen. Motherese schafft Hörereignisse, Zentrum der Aufmerksamkeit ist das Hören, Hören ist führend
wirkt aufmerksamkeitsfokussierend	
Anpassung an die Sprachfähigkeit des Kindes bezüglich Form (Phonologie und Syntax) Inhalt (Semantik) und Verwendung (Pragmatik)	
Mimik verstärkt beobachtbar	**Mimik** vorhanden
Geschwindigkeit langsameres Gebärden	**Geschwindigkeit** etwas verlangsamtes Sprechen, Pausen
Akzentuierung der Gebärden größere Gebärden und größere Bewegungen (das Kind kann die Gebärden auch mit dem peripheren Sehvermögen noch wahrnehmen), erhöhter Gebärdenradius	**Akzentuierung der Sprache** höhere Tonlage, deutlich intonierte Sprache, Veränderung in der Sprechdynamik, muttersprachspezifische Betonungen, Phoneme/ Phonemverbindungen, insbesondere Vokale werden betont
Gebärden altersentsprechendes Gebärdenangebot, Modifizieren der Handformen, einfache Handformen ersetzen kompliziertere, erhöhter Gebärdenradius	**Wörter** Wörter werden groß in die Luft gemalt, sie beziehen sich auf den unmittelbaren Kontext, die Akzentuierung einzelner Wörter erleichtert das Segmentieren des Sprachflusses und fokussiert die Aufmerksamkeit des Kindes
Wiederholungen geben dem Kind mehr Zeit, die Gebärden zu sehen und einzuordnen	**Wiederholungen** wichtige Wörter erscheinen mehrfach, häufig in elliptischen Äußerungen oder in kurzen Sätzen, damit wird die Aufmerksamkeit auf Wesentliches gerichtet (und Unwesentliches zurückgedrängt).
Dialogisches Echo nur in Studie von Bischoff/Bischoff & Horsch (2004, 196/197) beschrieben	**Dialogisches Echo** als Antwort auf Vokalisationen des Säuglings, repetitives Silbenplappern, kanonische Silben (reduplicatet babbling), variegated babbling sowie auf erste Protowörter und Wörter
Vereinfachung überschaubare kleinere bedeutungstragende Einheiten, linear und für das Kind damit leichter segmentierbar, Mütter gleichen ihre Sprachproduktion der ihrer Kinder an, verwenden semantische Konstruktionen, welche das Kind versteht	**Vereinfachung** kurze Sätze, wenige Wörter pro Äußerung, überschaubare Struktur, Lexikon vereinfacht und kontextbezogen, elliptische Äußerungen sind vorherrschend (unvollständige, grammatisch korrekte Sätze)

In ihrer Einzelstudie untersuchen Horsch und Mitarbeiter (2004) die Gebärden- und Lautsprachentwicklung eines gehörlosen Mädchens mit gehörlosen Eltern sowie gehörlosem Bruder und setzen diese in Beziehung zur frühen Sprachentwicklung bei hörenden Kindern. Betrachten wir zunächst die Entwicklung der Gebärdensprache als der Muttersprache des gehörlosen Mädchens.[1]

Abb. 3 Vergleich von Zweigebärden/-wortäußerungen im Gebärden- bzw. Lautspracherwerb im Alte von ca. 22. bzw. 19. Monaten (aus: Horsch/Bischoff & Bischoff 2004, 185).[2]



Wie Abb. 3 zeigt, scheint die frühe Entwicklung gebärdensprachlicher Syntagmen bei dem gehörlosen Kleinkind strukturell ähnlich zu verlaufen, wie die bei hörenden Kleinkindern in der gesprochenen Sprache. Das gilt insbesondere für den hohen Anteil der funktionalen Gebärden/Wörter und das Fehlen von Adjektiven. Zwar zeigen sich bei einem Vergleich mit hörenden Kleinkindern relative Unterschiede beim Auftreten in den Kategorien Verben und Funktionalwörtern bei den ersten Zweiwortäußerungen, doch sind diese mutmaßliche Artefakte des Analysekonzeptes der Untersuchung.

Dies lässt sich deutlicher an Abb. 4.1/2 ablesen. Hier machen bei dem gehörlosen Mädchen die Zwei- und Mehrgebärdensequenzen bereits knapp ein Viertel in der Gesamtvokalisation aus, während die hörenden Kleinkinder zu fast 60% Protowörter/Wörter und nur zu 2% Zwei- bzw. Mehrwortäußerungen produzieren. Der Grund für diese doch erhebliche Differenz dürfte, wie auch die AutorInnen vermuten, in dem Tatbestand liegen, dass aus Vergleichbarkeitsgründen auch für die Gebärdensprachentwicklung das Höralter des gehörlosen Mädchens zugrundegelegt wurde, es tatsächlich aber schon ein Vierteljahr (!) älter ist. Es wäre sehr hilfreich gewesen, wenn parallel zu den in Abb. 3/4 genannten gebärdensprachlichen Entwicklungsdaten auch die zum realen Lebensalter von etwa 19 Monaten aufgeführt worden wären.

---

[1] Mittlerer Hörverlust auf dem besseren Ohr 104 dB, beidseitige Versorgung mit digitalen Hörgeräten im dritten Lebensmonat.
[2] Die Strukturen früher Zweiwortäußerungen setzen sich nach der von Horsch u.a. zugrundegelegten sprachentwicklungstheoretischen Vorstellung zusammen aus einer kleinen Gruppe von funktional bedeutsamen Pivots (Angelpunkten) und einer offenen Gruppe mit referenzsemantischen Bezug, bes. Nomen und Verben, z.B. „da Teddy", „mehr haben", aber auch „Teddy haben" (Pivots).

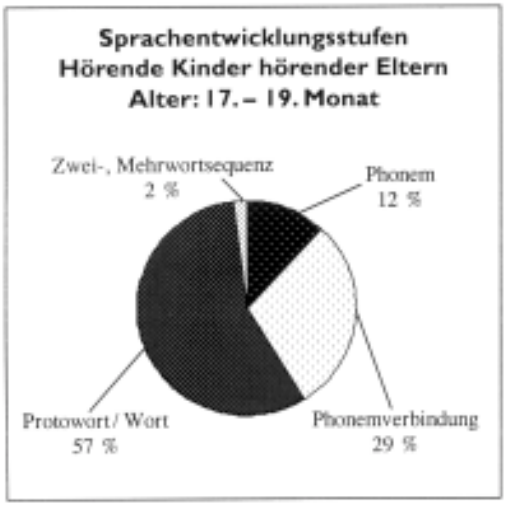


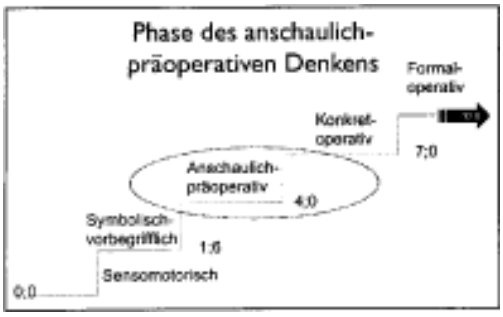
Abb. 4.1/2: Frühe relationalen Anteile von Sprachentwicklungsstufen bei gehörlosem Kleinkind gehörloser Eltern (Ó) und bei hörenden Kleinkindern hörender Eltern (Ô) in der Gesamtvokalisation (aus Bischoff/Bischoff & Horsch 2004, 194/195)

Der Nachweis, dass Gebärdensprache als Muttersprache bei gehörlosen sich analog zur muttersprachlichen gesprochenen Sprache bei hörenden Kleinkindern entwickelt, ist von forschungsmäßigem Interesse, überraschend ist er heute wohl kaum noch. Für die hörgeschädigtenpädagogische Diskussion, die ohne Belege immer noch in weiten Teilen davon ausgeht, dass die Verwendung von Gebärdensprache in der Früherziehung die lautsprachliche Entwicklung gehörloser Kinder zumindest behindert, wenn nicht sogar grundsätzlich stört, sind jedoch Ergebnisse noch bedeutsamer, nach denen das gehörlose Mädchen bezogen auf das Höralter praktisch im gleichen Umfang Phoneme und Phonemverbindungen bildet wie die Vergleichsgruppe hörender Kinder. Dies ist umso auffälliger als die frühe semantisch-syntaktische Entwicklung sich in einem anderen Sprachsystem und einer anderen Modalität realisiert als die Aneignung des Phonemsystems und dennoch erstgenannte letztere crosssystemisch und -modal stützt, was erneut auf Piagets entwicklungssemiotische Vorstellungen verweist.

Die Relevanz dieser Ergebnisse beschränkt sich keineswegs auf die kleine Gruppe gehörloser Kinder gehörloser Eltern.[1] Wenn nach Untersuchungen von Diller und Mitarbeiter (2000) sowie Szagun (2001) etwa die Hälfte der gehörlosen/an Taubheit grenzend schwerhörigen Kleinkinder trotz früher Erfassung, Versorgung und konsequenter hörgeschädigtenpädagogischer Betreuung eine dauerhaft retardierte Kompetenz in der Lautsprache zeigt, dann sind, um die „Meilensteine der sprachlich-symbolischen Entwicklung“ nicht zu verfehlen, entwicklungsgerechte gebärdensprachliche Alternativangebote in der Früherziehung notwendig, denn der Erwerb syntaktischer Verarbeitungssysteme unterliegt generell und so auch in gebärdensprachlichen Modalität einem kritischen Zeitfenster (Horsch u.a. 2004, 187/188;

Friederici 1997). Dabei geht es nicht um ein Entweder-Oder i.S.v. auditorischer Förderung vs. gebärdensprachlicher Kommunikationsentwicklung sondern um ein dialogisch eingebettetes, bilinguales Kommunikations- und Förderangebot in beiden Sprachen, wobei bezüglich der gesprochenen Sprache logischerweise das Primat auf Förder-, bei der Gebärdensprache auf Kommunikations- und Kognitionsaspekten liegt. Weil hörende Eltern gehörloser Kleinkinder i.d.R. über keine gebärdensprachlichen Kompetenzen verfügen, müssen auch die gebärdensprachlichen Kommunikationsangebote früherzieherisch initiiert und zugleich die Eltern in ihrem Kommunikationsverhalten beraten und „geschult" werden (vgl. zur konzeptionellen Umsetzung Günther (1995) sowie das „GIB ZEIT-Projekt" mit der wiss. Dokumentation von Hintermair & Tremmel (2002)).

5. Die anschaulich-präoperative Phase



Normale bzw. der schweren Hörschädigung anpasste Entwicklungsbedingungen im zuvor beschriebenen Sinne vorausgesetzt ist mit etwa vier Jahren der Grunderwerb des sprachlichen Systems abgeschlossen. Deshalb soll die Phase des anschaulich-präoperativen Denkens nur noch stichpunktartig beschrieben werden, weil sich bis zum Ende des Vorschulalters keine grundlegenden Veränderungen bzgl. der Verwendung von sprachlichen Repräsentationssystemen und der Form des Denkens ergeben.

- Die Phase des präoperativ-anschaulichen Denkens ist gegenüber der sensomotorischen durch variable symbolische Repräsentationsformen gekennzeichnet, was auf Fördermöglichkeiten in verschiedenen Sprachen und anderen Symbolisierungsformen verweist.

  Das Denken, und damit auch die symbolbezogenen Bedeutungen/Begriffe, bleiben wahrnehmungsmäßig anschaulich gebunden. Ein typisches Beispiel sind fehlende Invarianzvorstellungen (z.B. Gleichheit der Mengenvolumen bei unterschiedlichen Behälterformen).

- Die kognitive Entwicklung vollzieht sich dominant über handelnde Auseinandersetzung, dem *be-greifen*.

Literatur

Acredolo, L. & S. Goodween (1996/2002[new]/2003[3]): *Baby Signs – How to Talk with Your Baby Before Your Baby Can Talk*. Chicago et al: Contemporary Books.[1] – Acredolo, L. & S. Goodween (1999): *Babysprache – Wie Sie sich mit ihrem Kleinkind unterhalten können, bevor es sprechen lernt*. Reinbek: Rowohlt (Dt. Übers. nach der 1. Auflage). – Bruer, J,T. (2000): *Der Mythos der frühen Jahre*. Weinheim/Basel: Beltz – Diller, G./P. Graser & C. Schmalbrock (2000): *Hörgerichtete Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kleinkinder*. Heidelberg: Edition S. – Dornes, M. (1993): *Der kompetente*

[1] *Der Anteil der gehörlosen Kinder mit gehörlosen Eltern an den gehörlosen Kindern insgesamt liegt bei ≤ 10%.*

Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt: Fischer-Tb. – Friederici, A. (1997): Menschliche Sprachverarbeitung und ihre neuronalen Grundlagen. In: Meier, H. & D. Ploog (Hg.): *Der Mensch und sein Gehirn*. München/Zürich: Piper, 137-156. – Grieder, S. (2002): *Brabbeln und Gebärdensprache. Erwerb und Entwicklung von Gebärdensprache und gesprochener Sprache bei hörenden und gehörlosen Kindern*. Zürich: VUGS. – Horsch, U. (Hg. – 2004): *Frühe Dialoge – Früherziehung hörgeschädigter Säuglinge und Kleinkinder. Ein Handbuch*. Hamburg: hörgeschädigte kinder. – Garcia, J. (2004[6]): *Sign with your Baby – How to communicate with infants before they can speak. Based on ASL*. Seattle (WA): Sign2Me.[2] – GIB ZEIT: www.gibzeit.de – Hintermair, M. & G. Lehmann-Tremmel (2003): *Wider die Sprachlosigkeit – Beratung und Förderung von Familien mit gehörlosen Kindern unter Einbeziehung von Gebärdensprache und gehörlosen Fachleuten. Wissenschaftliche Begleitdokumentation des Modellprojektes „GIB ZEIT"*. Hamburg: Signum. – Horsch, U./S. & Ch. Bischoff (2004): Dialogische Elemente im Erwerb der Gebärdensprache. In: Horsch, U. (Hg.), 177-190. – Keller, H. (1993): Geschichte meines Lebens. In: Dies.: *Mein Weg aus dem Dunkel*. Bern/München/Wien: Scherz, 11-122 (Dt. Neuausgabe). – Ogden, K.F. & I.A. Richards (1923/1974): *Die Bedeutung der Bedeutung*: Frankfurt: Suhrkamp. – Piaget, J. (1936/1975): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett. – Piaget, J. (1945/1969): *Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Stuttgart: Klett. –Piaget, J. (1947/1972): *Psychologie der Intelligenz*. Nachdruck in: Piaget, J./L. Goldmann & W.G. Cobliner: *Beiträge zu einer dialektischen Psychologie*. Gießen: Rotdruck, 1-188. – Piaget, J. (1976): *Probleme der Entwicklungspsychologie – Kleine Schriften*: Frankfurt: Syndikat. – Piaget, J. (1983): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt: Fischer-Tb. – Piaget, J. & B. Inhelder (1979): *Die Entwicklung des inneren Bildes beim Kinde*. Frankfurt: Suhrkamp. – Schnattinger, St. & U. Horsch (2004): Wenn die Hände sprechen lernen. In: Horsch, U. (Hg.), 151-177. – Stern, D. (1991[3]): *Tagebuch eines Säuglings*. München/Zürich: Piper. – Stern, W. (1914/1971[10]): *Psychologie der frühen Kindheit*. Heidelberg: Quelle & Meyer. – Szagun, G. (2001): *Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalem Hören*. Weinheim/Basel: Beltz. – Vygotskij = Wygotski, L.S. – Wilson, F.R. (2000[2]): *Die Hand – Geniestreich der Evolution. Ihr Einfluss auf Gehirn, Sprache und Kultur des Menschen*. Stuttgart: Klett-Cotta. – Wygotski (= Vygotskij), L.S. (1934/1969): *Denken und Sprechen*. Frankfurt: Fischer. (Neuübersetzung Weinheim/Basel: Beltz, 2002).

Prof. Dr. Klaus-B. Günther
Humboldt Universität zu Berlin
Phil. Fak. IV, Inst. f. Rehabilitationswiss.,
Abt. Gebärdensprachpädagogik
Unter den Linden 6, 10099 Berlin

[1] *Auch Videoangebot.*
[2] *Auch DVD-Angebot.*

Ein Netzwerk durch Zeit und Raum – der Beitrag konstruktivistischer Didaktik zur Identitätsbildung im Geschichtsunterricht

Sylvia Wolff

Einleitung:

Aus der Vergangenheit Brücken in die Gegenwart zu konstruieren – das war Ziel meines Workshop-Vortrages, anlässlich unserer letzten Jahrestagung in Königswinter. Als Konstruktionsmaterial, speziell für die Deaf history, dienten nicht nur Bilder und Geschichten, sondern auch ganz persönliche Zugänge von gehörlosen und hörenden TeilnehmerInnen. Für diesen Beitrag sollte der Workshop in Form eines Textes rekonstruiert werden, was sich letztlich jedoch als ein schwieriges Unternehmen herausstellte.

Anders als geplant, ist es im Nachhinein nicht möglich die einzelnen Konstruktionsprozesse von Referentin und TeilnehmerInnen adäquat wieder zu geben, denn es war nicht nur um den geschichtstheoretischen Zugang zur Deaf History gegangen, sondern auch um eigene Erfahrungen im Umgang mit der Geschichte. Deshalb habe ich das Thema etwas modifiziert. In diesem Beitrag soll es ausgehend von der Fragestellung, wie Deaf history auf der Basis einer konstruktivistischen Didaktik bearbeitet werden kann, vor allem um die Voraussetzungen für die Entwicklung eines historischen Verständnisses bei Kindern gehen, also ganz konkret um die Frage, wie es gelingen kann, mit gehörlosen Kindern, Spuren der eigenen Minderheitengeschichte in einer hörenden Mehrheitsgesellschaft zu verfolgen.
Im Unterschied zu den bisher praktizierten didaktischen Modellen nimmt die konstruktivistische Didaktik einen „Perspektivenwechsel“[1] vor und stellt die „biographisch und kontextgebundene Lerngeschichte des Schülers“ in den Vordergrund.[2] Im Mittelpunkt steht das „Selbstmachen“, die Autopoiese. Das bedeutet Strukturdeterminiertheit – also – ein System kann angeregt, aber nicht determiniert werden. Es agiert: selbsterzeugend, selbstorganisierend, selbsterhaltend und selbstreferentiell im Sinne von inneren Landkarten.[3] Das bedeutet für die Gestaltung von Unterrichtsprozessen eine Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen von Schülern und Lehrern, die im Diskurs gleichberechtigt „drei didaktische Rollen“ als „Beobachter, Teilnehmer und Akteure“ einnehmen.[4] Erst aus diesem Blickwinkel erscheint mir die Bearbeitung von Themen aus der Gehörlosenkultur und –geschichte sinnvoll zu sein. Gegenwärtig unterrichten in der Mehrzahl hörende LehrerInnen an den Gehörlosenschulen, für die der Zugang zur Gehörlosenkultur etwas Fremdes bedeutet. Die Annäherung an die Gehörlosenkultur kann nur in einem dialogischen Prozess mit gehörlosen Menschen gelingen, in den gehörlose Schüler als Botschafter ihrer Kultur von Anfang an einbezogen werden sollten.

In diesem Dialog lassen sich kulturelle Differenzen mit einem historischen Rückblick besser erfassen und verstehen. Wenn also Lernen als eine solche „Eigenwelterweiterung“[5] im Hinblick auf die Gehörlosengeschichte praktiziert werden soll, ist eine „individuelle Lernbegleitung“ erforderlich.[6] Hierbei muss der Lernbegleiter vielfältige Kenntnisse haben über „die jeweilige Lernbiographie, die Lebenswelt des Schülers, über

[1] Kupsch, Schumacher 1994, Krüger 1993, zit. nach Voß 2002, S. 45
[2] Vgl. Voß 2002, ebenda.
[3] Vgl. Maturana/ Varela 1987, S. 55.
[4] Reich 2002, S. 90; vgl. außerdem S. 40-157 zur wissenschaftlichen Grundlegung der konstruktivistischen Didaktik aus pragmatischer Sicht.
[5] Begemann 1997, zit. nach Voß 2002, S. 43.
[6] Vgl. hierzu auch den Aufsatz von Siebert (2002) „Lehren als Lernbegleitung“.

individuelle Lernziele und Sinnstrukturen, den speziellen Lerntyp, über Lernstile und Lernstrategien, über Denk- und Handlungsmuster, Lernrhythmen und Vorlieben für hilfreiche Lernkontexte, über Stärken und Schwächen, über Ängste etc.“.[7] Mit dem Blick auf den Lerner steht deshalb in diesem Beitrag die Frage im Vordergrund, **welche Voraussetzungen für die Entwicklung eines historischen Verständnisses gegeben sein müssen, z. B. wie sich möglicherweise räumliche und zeitliche Vorstellungen bei Kindern herausbilden und wie dementsprechend die Unterrichtspraxis an Gehörlosenschulen gestaltet werden müsste**. Entsprechende Vorarbeiten zur entwicklungspsychologischen Grundlegung der Kategorien Raum und Zeit, die gleichzeitig Grundbegriffe historischen Denkens sind, haben Dietrich Eggert und Lucien Bertrand (2002) mit der Konzeption eines diagnostischen Verfahrens zum „Raum-Zeit-Inventar“ geleistet, auf das hier in modifizierter Form zurückgegriffen wurde.[8] Im Anschluss daran geht es um die Frage, wie im Geschichtsunterricht „identitive Räume“ für gehörlose Schüler (Pandel 1991) geschaffen werden können.[9] Auf die Ausführungen zur Entwicklung des Zeitbegriffs im kulturellen Lebenskontext (Spies 1996) muss an dieser Stelle aus Platzgründen leider verzichtet werden.

Zeit und Raum als Grundbegriffe historischen Denkens

Erst in jüngster Zeit beginnt sich in Deutschland die Geschichte der Gehörlosen ihren Weg in die Klassenzimmer zu bahnen. Und langsam setzt sich die Erkenntnis unter den Hörgeschädigtenpädagogen durch, dass eine Identitätsentwicklung ihrer Schüler auch einen historischen Bezugsrahmen braucht. Der neue Lehrplan „Deutsche Gebärdensprache und Gehörlosenkunde“ (Wolff et al 2004) sowie die Rahmenpläne für Sachkunde und Geschichte bieten dazu eine Vielzahl von Möglichkeiten. Wie lässt sich also ein wirklichkeitsnaher und spannender Geschichtsunterricht gestalten und welche Bausteine zur Konstruktion einer neuen Architektur von Lehr- und Lernprozessen werden dazu benötigt? Noch immer wissen wir zu wenig über die Lernwege unserer gehörlosen Schüler, über die Bedingungen, wie bei ihnen historisches Denken im Kontext von Handlungs- und Kommunikationszusammenhängen entsteht. Einen optimalen Zugang für ein vernetztes sowie individuelles Lernen bietet die auf der Erkenntnistheorie basierende konstruktivistische Didaktik (Reich 2002), die an eine ganzheitlich orientierte Sichtweise anknüpft und verschiedene methodische Wege von Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion bereithält.[10]

Zeit, Raum und soziale Welt, als Lebensformen verschiedenster Kulturen lassen sich durch eine konstruktive Verarbeitung aneignen. Als „Individuenbegriffe“ hat sie zuerst Trendelenburg definiert.[11] Für gehörlose

---

[8] Vgl. Eggert/Bertrand 2002. Ein entsprechendes Untersuchungsdesign, das die kommunikative Situation von hörgeschädigten Kindern berücksichtigt wird gegenwärtig von der Verfasserin entwickelt.

[9] Pandel 1991, S. 14.

[10] Reich schlägt im Zusammenhang mit der Entwicklung von neuen Mustern pädagogischen Denkens einen Perspektivenwechsel vor, d. h. aus der Beobachterrolle zwischenmenschliche Beziehungen neu zu erfahren. Als Konsequenz aus den neueren Einsichten in die Erkenntnistheorie ließen sich dadurch „die individuellen Interessen-, Motivations- und Gefühlslagen thematisieren“ .Dazu zählt die Konstruktion, bei der wir zum Erfinder der Wirklichkeit werden, was Piaget bereits konstatierte, der zu den frühen Konstruktivisten gehört. Gefragt sind also Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung und nicht nur kognitive Konstruktionsarbeit. Das heißt jedoch nicht, dass der Unterricht nur noch spontanen Ereignissen überlassen werden soll und nicht mehr planbar ist. Im Hinblick auf die Rekonstruktion werden z. B. Zeit, Raum und soziale Welt als Lebensformen unserer Kultur angeeignet und gleichzeitig relativiert und hinterfragt, hier sind wir also „Entdecker unserer Wirklichkeit“. Schließlich die Dekonstruktion: Unter dem Aspekt „Es könnte auch anders sein!“, enttarnen wir unsere Wirklichkeit und hinterfragen eben auch das Schulbuchwissen. (Reich 2002, S. 118ff.)

[11] Vgl. Peters 1997, S. 100; ausführlich der Streit zwischen Trendelenburg und Kuno Fischer um Raum und Zeit bei Kant, S. 95-112.

Menschen bedeutet dies, die kulturellen Wurzeln ihrer Gemeinschaft an einem bestimmten Ort, in einer bestimmten Zeit zu entdecken. Nähern wir uns diesen beiden historischen Kategorien aus der Perspektive der Kinder. Aus einer bestimmten Naivität heraus fragen sie z. B.: Wann beginnt die Geschichte? Seit wann leben Menschen auf der Erde? Was war vorher? Werden Menschen auch in einigen tausend Jahren noch auf der Erde leben? – und sie führen uns damit auf grundlegende philosophische, geschichtsphilosophische und -theoretische Zusammenhänge in Bezug auf die Frage „Was ist Zeit?".

Die Entwicklung der Dimension ZEIT

Zeit ist ein „sozial institutionalisiertes Mittel der Orientierung (und damit auch der Regulierung".[12] Doch was bedeutet es für den Menschen konkret ein Verständnis von Zeit zu haben? Bereits bei der Beschreibung des Phänomens Zeit begeben wir uns auf den Weg des Konstruktivismus, denn Zeitvorstellungen und –skalierungen können nicht unabhängig vom menschlichen Bewusstsein gedacht werden. Sie sind ein Werk des menschlichen Geistes, der nicht nur den Kalender und die Uhr erfand und das Jahr in vier Viertel teilte. Unabhängig von messbaren Zeiteinheiten entwickelt jeder Mensch ganz autopoietisch ein Zeitgefühl und ein Zeitverständnis, das nicht linear ist. Im Gegensatz dazu steht das lineare Denken von messbarer Zeit in einer Traditionslinie, die bei den Forschungen von Aristoteles ihren Ursprung hat und an die Descartes und Newton anknüpften. Diese Linearität hat dazu geführt, dass bislang auch die Vermittlung von Geschichte häufig nur anhand chronologischer Daten erfolgte. Auch das Lernen wurde bislang häufig als ein linearer Prozess verstanden, bei dem der Lehrer als Vermittler des Stoffs und der Schüler als Empfänger der Anweisungen betrachtet wurde. Doch dieses Vorgehen steht ganz im Gegensatz zum (Geschichts-)denken der Heranwachsenden, denen sich Lerngegenstände, wie z. B. Geschichte nicht linear, sondern als ein Netzwerk eigener Lernerfahrungen präsentieren.[13] Dieser Perspektive hat der neue Lehrplan „Gehörlosenkunde" bereits Rechnung getragen, denn die Annäherung an die Geschichte beginnt aus dem zeitlichen Nahbereich, behandelt also z. B. zuerst in der zweiten Klasse die Familiengeschichte und in Klasse drei die Geschichte der eigenen Schule und der Gehörlosengemein-schaft, bspw. in der Region Berlin-Brandenburg.[14] Erst ab der Sekundarstufe führt sie zu den so genannten Fernbereichen, also z. B. zur europäischen Gehörlosengeschichte oder zu international bekannten gehörlosen Persönlichkeiten. Da die meisten gehörlosen Kinder in hörenden Familien aufwachsen, erfahren sie hier erstmals die Unterschiede, um ihr Ich zu finden. Für die Identifikation mit der eigenen Lebenswirklichkeit, nämlich der gehörlosen Welt brauchen sie Kontakte dorthin und biographische Kenntnisse über gehörlose Persönlichkeiten, wie z. B. über den gehörlosen Berliner Lehrer und Künstler Carl Heinrich Wilke (1800-1876) oder den Gründer des ersten Berliner Gehörlosenvereins Eduard Fürstenberg (1827-1885).

Von wesentlicher Bedeutung für die Entwicklung eines Zeitverständnisses ist die Verknüpfung mit der Muttersprache, bei gehörlosen Schülern ist dies die nationale Gebär-

[12] Weis 1996, S. 10.

[13] Dörner plädiert für ein systemisches Denken in Zusammenhängen und fordert eine Abkehr vom linearen Denken hin zu einem vernetzten Lernen. Nur so könne es gelingen eine „operative Intelligenz" auszubilden, die kontext- und situationsabhängig entscheidet, welches Konfliktmanagement oder Problemlöseschema zu welcher Zeit angemessen verwendet wird. Ein dualisierendes Denken in Entweder-Oder, Schwarz oder Weiß sei unangebracht, da es komplexe Zusammenhänge nicht erfassen lässt. Man könne in komplexen Systemen nicht nur eine Sache machen. Wir müssten lernen mit den Nebenwirkungen umzugehen, die zum Teil an Orten zum Vorschein kommen, wo wir nicht mit ihnen rechnen. (Dörner 1993, S. 307)

[14] Vgl. Wolff et al 2004, S. 72-77.

densprache. Ich erinnere mich gut, als die Mutter eines Kindes, das im bilingualen Schulversuch an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule in Berlin lernt, erleichtert sagte: „Und jetzt weiß Kevin durch die Gebärdensprache endlich was ‚gestern', ‚heute' und ‚morgen' bedeutet!". An dieser Stelle möchte ich Ihnen anhand einer Grafik die Entwicklung des Zeitverständnisses bei Kindern zeigen. Es handelt sich um einen Überblick über die Entwicklungsphasen der Anwendungsformen von zeitlichen Ordnungsbegriffen nach Schorch (1982):

1. Phase: Es ist die Phase des naiven Zeiterlebens. Das Kleinkind kann den Zeitmoment nicht von dem abstrahieren, was es in der Zeit erlebt. Das Kleinkind hat einen ersten Bezug zur Gegenwart, aber ist auch schon in voller Erwartung des jeweils Kommenden. Es gibt dieser Erwartung sprachlich Ausdruck, wie „bald", „warten" – „heute nicht", „morgen ja".

2. Phase: Die weitere Differenzierung des Zeiterlebens ist an die Zahl- und Zeitbegriffe der Uhr und des Kalenders gebunden. Differenziertes Zeitwissen, wie die Uhr- und Kalenderzeit bedarf im Gegensatz zum einfachen Zeitwissen der Grundlage des Aufzählens und Zählens. Mit acht bis neun Jahren wird das Kind für die Arbeit am »Zahl-Zeit-Schema« fähig. Mit dem Sammeln biologischer Zeiterfahrungen, wie jahreszeitlicher Kreislauf, Wachstum und Lebensalter können Zeitabläufe veranschaulicht werden.

Schorch (1982) entwickelte das folgende Zeitordnungsschema für das Schulkindalter:[15]

Lebensjahr	Zeitordnungsschema Uhr	Zeitordnungsschema Kalender
7. Lebensjahr	Tag	Tag
8.Lebensjahr	Stunde	Woche
9.Lebensjahr	Minute	Monat
10.Lebensjahr	Sekunde	Jahr

Für die Entwicklung des Zeitbegriffes sind die Klassifizierung von Ereignissen, die in einer bestimmten Zeit aufeinander folgen, sowie der Rhythmus und die Dauer bestimmend.[16] Das Verständnis des Zeitabstandes der einzelnen Familiengenerationen wird verstanden, wenn man dies etwa in der 3./4. Klasse im „Sohn - Vater - Großvater - Schema" entwickelt. Diese Erkenntnisse sind notwendig, um künftig auch in der Vermittlung der Deaf history personale Zusammenhänge verstehen zu können.

Die Entwicklung des kindlichen Zeitbewusstseins wird von der Reifungs- bzw. Phasentheorie auch anhand des vom Kinde verwendeten Zeitvokabulars beschrieben. Dabei wird einhellig darauf hingewiesen, dass zeitliche Ordnungsbegriffe erst nach der Entwicklung schon recht differenzierter Raumvorstellungen verwendet werden. So bilden schon bei Piaget Zeit und Raum ein unlösbares Ganzes. In seinen Ausführungen zur Konstruktion des operativen Zeitbegriffs im Alter von ca. fünft bis neun Jahren heißt es: „Der Raum ist eine Momentaufnahme der Zeit, und die Zeit ist der Raum in Bewegung".[17] Bleibt die Frage, wie ein Raum erfahrbar wird und wie Kinder räumliche Vorstellungen entwickeln.

[15] *Schorch 1982, S. 46.*
[16] *Vgl. Eggert/Bertrand 2002, S. 99.*
[17] *Piaget 1980, S. 14.*

Die Entwicklung des Raumbegriffs beim Kind

Bislang gibt es in der deutschsprachigen Fachliteratur zu entwicklungspsychologischen Problemstellungen nur wenige Hinweise auf die Frage der Entwicklung eines Raum-Zeit-Inventars (RZI) bei Kindern, im Gegensatz zu den zahlreichen Forschungsarbeiten in Frankreich.[18] Eine dieser Studien geht auf Eggert/Bertrand (2002) zurück, die das RZI im Hinblick auf seine Bedeutung für die psycho-motorische Förderung untersucht haben. Diesen Bereich werde ich unberücksichtigt lassen, zugunsten des Versuches, das RZI unter dem Aspekt der Entwicklungsbedingungen von räumlich-zeitlichen Dimensionen zu analysieren. Zunächst sollen die Arten von Räumen im Zusammenhang mit den neurobiologischen und entwicklungspsychologischen Grundlagen lebenslangen Lernens dargestellt werden. Im Anschluss daran möchte ich auf die Entwicklung des Raumbegriffs im Alter von einem Monat bis zu sechs Jahren eingehen. Der Exkurs scheint mir deshalb sinnvoll zu sein, da es gerade auch bei der Frage: Wo lernen Kinder was? um ganz klare räumliche Bezüge geht, wie z. B. um das Gewinnen von Strukturen, um Abgeschlossenheit und Offenheit von Räumen oder auf der Beziehungsebene um Fragen zu Nähe und Distanz zwischen Raum und Mensch und zwischen Mensch und Mensch. Die Entwicklung eines Rauminventars beschränkt sich also nicht nur auf den kognitiven Bereich, sondern auch die sozio-emotionale Ebene. Eine erfolgreiche Verbindung von innerkörperlichen und außerkörperlichen Räumen ist nach Bertrand nicht nur entwicklungspsychologisch als ein wichtiger Schritt anzusehen, sondern gilt als eine psychomotorische Voraussetzung für das Erlernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen.[19]

Erste Raumerfahrungen sammelt der Säugling im innerkörperlichen Mund- und Mundraum. Der Körperraum ist der zweite Raum in dem Wahrnehmung stattfindet. Durch die Bewegung des Körpers wird der Tonus (Muskeltonus) mit der Wahrnehmung des Körpers im Raum verknüpft, was zur Herausbildung eines bestimmten Aktivitätsschemas führt, z. B. auch bei der erst späteren Zeitwahrnehmung das Gefühl von Rhythmus und Dauer.[20] Der außerkörperliche Raum wird als dritter Raum durch die Reaktionen exterozeptiven Ursprungs geschaffen, was auf die Existenz der exterozeptiven Sinnessysteme zurückzuführen ist. Es ist ein erster Schritt für das Zusammenspiel von Bewegung und Raum. Nun erschließt sich der vierte Raum, der Handlungsraum, in dem spontane und koordinierte Bewegungen des Kopfes, der Arme, Hände usw. stattfinden. Bertrand bezieht sich in der entwicklungspsychologischen Grundlegung seines RZI auf Wallon, der Anfang der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts von den gängigen Reiz-Reaktions-Erklärungsmustern abgewichen war. Im Hinblick auf die sonst nach üblichem Muster vorgenommene Einteilung der Sinnesorgane in ein visuelles, ein akustisches, ein taktiles, ein gustatives und ein olfaktisches System unterscheidet Wallon (1970), der sich auf Sherrington bezieht, nicht nach Systemen, sondern nach der Art der Reizung.[21] So bilden nach Wallon diese Rezeptoren die Grundlage für die von ihm vorgenommene Einteilung in vier Wahrnehmungsräume: den innerkörperlichen Raum, den Körperraum, den außerkörperlichen

---

[18] Die Entwicklung des Raumbegriffes war bis in die jüngste Zeit vor allem Gegenstand von Forschungsarbeiten französischer Entwicklungspsychologen, wie z. B. von Wallon, Osterrieth, Lurcat, Guilmain/Guilmain und de Ajuriaguerra. (Vgl. dazu Eggert/Bertrand 2002, S. 73)

[19] Vgl. Ebenda, S. 45.

[20] Vgl. Ebenda, S. 74f.

[21] Die Sinnesorgane unterteilt Sherrington in drei Kategorien: die Exterozeptoren, die auf äußere Reize reagieren sowie die Pro-priozeptoren und Interozeptoren, die für die Verarbeitung der inneren Reize verantwortlich sind. Hierbei werden sind für inner-körperlichen Reize von Interozeptoren verarbeitet und die Pro-priozeptoren liefern Informationen über die durch Bewegung des Körpers hervorgerufenen Sinneseindrücke. (Vgl. Ebenda, S. 74)

Raum und den Handlungsraum. Diese Theorie ist deshalb von besonderem Interesse, weil sich hier meiner Meinung nach, eine interessante Trias von Körperwelten, Bewegung und Handlungsräumen herstellen lässt, auch unter Berücksichtigung der gängigen Theorien über die Funktion der fünf Sinnesorgane.

Hinsichtlich der Entwicklung von Raumvorstellungen sind Lapierre und Aucouturier (1975) der Auffassung, dass das Geräusch zu den ersten Formen der Erforschung des Raumes gehört. Außerdem gelangten sie zu der Feststellung, dass nicht nur der Laut, sondern auch die Geste eine symbolische Projektion des Ichs in den Raum ermöglicht. Diese Erkenntnis zeigt, wie wichtig der Einbezug von Gebärden in der Früherziehung ist, wenn über die Kommunikation auch die Identität entwickelt werden soll. Auf bestimmte Reize gibt es seit der Geburt festgelegte Systeme von Gesten und Handlungen, also Reflexhaltungen. Im Alter bis zu drei Jahren ist die Welt des Kindes vor allem auf den eigenen Körper bezogen. Je intensiver sich die nervliche Reifung vollzieht, desto stärker entwickelt sich „eine mit den Haltungen verbundene räumliche Wahrnehmung". Nun werden aus spontanen, zum Teil auch koordinierten Handlungen bedeutungsvolle und zielgerichtete Bewegungen im Raum. Die Verbindung zwischen den Wahrnehmungsräumen beginnt mit dem neunten Monat immer stärker zu werden, wenn das Kind allein sitzen kann, schon erste Schritte mit Hilfe unternimmt und seine Greiffähigkeit weiter verbessert. Die Erschließung des äußeren Raumes sowie die Verfeinerung der Augen-Hand- und Ohr-Hand-Koordination erlauben dem Kind, die Permanenz von Objekten zu verstehen.[22]

Eine erste unabhängige Raumerforschung kann das Kind mit etwa 15 Monaten beginnen. Nun kann es allein laufen und lernt nach und nach, räumliche Zusammenhänge herzustellen und zu verstehen, in dem es seinen eigenen Körper in den Raum integriert. Es werden die Wohnräume nach bestimmten visuellen Eindrücken, Gerüchen und Geräuschen zugeordnet. Hier werden erste funktionale Bezüge entwickelt. Andere wichtige Raumbezüge gewinnt das Kind z. B. durch das Spielen mit Bausteinen oder im Sandkasten durch Spielen mit Formen sowie durch das Einfüllen von Sand und Wasser in Gefäße. Wallon (1970) spricht von einer „richtigen Lernzeit", in der das Kind die Bildung des innerkörperlichen Raumes – des introzeptiven Ichs – in einem außerkörperlichen und körperlichen Raum vollzieht und dabei auch das exterozeptive Ich entwickelt. (Vgl. Eggert/Bertrand 2002, ebenda) Durch das nun immer besser funktionierende Laufen vollzieht das Kind vom Ende des ersten Lebensjahres bis zur Mitte des zweiten eine fortschreitende Eroberung von räumlichen Beziehungen. Es lernt Objekte in unterschiedlichen Positionen und Verlagerungen wahrzunehmen. Piaget (1975) spricht hier auch vom so genannten „fünften Stadium" der Entwicklung, das Oerter (1977) als „Endstadium der Raumentwicklung auf dem sensomotorischen Intelligenzniveau" bezeichnet. Erst mit fortschreitender Entwicklung des Denkens ist das Kind, etwa zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr, in der Lage, sich auch Objekte, die nicht im Raum vorhanden sind, vorzustellen.[23]

Der Erwerb des Raumes kann nach de Ajuriaguerra (1974) nicht ohne Bezug auf die Entwicklung des Körperbildes gesehen werden. Dazu stellte Lurcat (1979) fest, dass es zum einen objektive Anhaltspunkte gibt, die zuerst erworben werden und von der Orientierung des Kindes unabhängig sind, da sie einem außerhalb ihres Körpers befindlichen Objekt angehören. Zum zweiten spielen bei der räumlichen

[22] *Vgl. Eggert/Bertrand 2002, S. 78.*
[23] *Vgl. Ebenda, S. 79.*

Begriffsbildung subjektive Anhaltspunkte eine wichtige Rolle, die abhängig von der selbstständigen Orientierung des Kindes sind. Diese werden erst bis zum Alter von sechs Jahren erworben, wenn das Kind sein eigenes Körperbild fester gestaltet hat und der Unterschied von rechter und linker Körperhälfte, von vor und hinter, über und unter seinem Körper bewusst geworden ist. Deshalb besteht auch noch lange Zeit Unsicherheit zwischen dem eigenen Körperraum und seiner Projektion auf andere Menschen.[24] Das erklärt auch, warum Kinder in dem Alter Nähe und Distanz zu Objekten noch nicht richtig einschätzen können, wie z. B. die Entfernung zu einem fahrenden Auto.

Erst im Alter von sechs bis zwölf Jahren entwickelt sich das Körperschema auch zu einem Handlungsschema, wird das Kind aus dem topologischen zum euklidischen Raum und zur Abstraktion geführt. Das Kind gewinnt die Vorstellung vom eigenen Körper in Bewegung, kann links und rechts nun auch auf die Seiten eines anderen Menschen übertragen, so dass Nachahmungsbewegungen nicht mehr Spiegel verkehrt wiedergegeben werden. Aus der Vorstellung der Geraden wird ein Koordinatensystem mit den Begriffen horizontal und vertikal entwickelt. Hier entsteht beim Kind das erwähnte Netzwerk von Zeit und Raum, das eben auch Geschichte nicht als einen linearen Prozess begreifen lässt, sondern eine Systematik entlang der Knotenpunkte aufbaut, bspw. zu dem Thema „Schulleben in Gegenwart und Vergangenheit“. Es ist eine Voraussetzung für das Erkennen des Zusammenhangs von vertikal determinierten Räumen, bspw. als Beschreibung einer Epoche und horizontal festgelegten zeitlichen Abschnitten. Die Voraussetzungen dafür werden bereits in der Primarstufe geschaffen, in dem man die Vertikale für die Beschreibung des so genannten „identitiven Raums“ (Pandel 1991) nutzt.[25]

Die Bedeutung des „identitiven Raums“ im Geschichtsunterricht

In der allgemeinen Geschichtsdidaktik entstand der Begriff vom „identitiven Raum“, in dem es um die Berücksichtigung von Lebenswirklichkeiten der Schüler geht. Dieser Raum ist die Geschichte des „kleinen Raums“, die einen günstigen Zugang zum historischen Denken eröffnet, wenn dabei zwischen folgenden Komponenten differenziert wird: erstens, dem Bewusstsein der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Raum, also bspw. dem Wohnort, der Region, dem Heimatland, und zweitens, dem Inhalt der Raumvorstellung, hier bspw. die Verknüpfung mit der historischen Entwicklung einer Gemeinschaft. Die psychologische Verortung einer raumbezogenen Identität lässt sich nach Klose (2004) an einer „Ankerpunkt-Hypothese“ demonstrieren: Das bedeutet, dass in der unmittelbaren Umgebung und der mit ihr gegebenen Erfahrungssicherheit stabile Bezugspunkte räumlich-sozialer Identität erworben werden können.[11] Daraus lassen sich für die Deaf History folgende Vorschläge ableiten:

[24] *Vgl. Ebenda, S. 83ff.*
[25] *Vgl. Klose 2004, S. 121.*
[26] *Ebenda, S. 124.*

Beispiele für die Reflexion von Deaf History in folgenden identitiven Räumen

Sprache	Bildung	Kultur
INSTITUTIONEN		
- Einrichtungen zur Erforschung und Popularisierung der Gebärdensprache (z. B. Institut für Deutsche Gebärdensprache Hamburg oder regionale Gebärdensprachschulen)	- Taubstummeninstitute - Berufsbildungseinrichtungen - Fortbildungseinrichtungen - wissenschaftliche Ausbildungsstätten	- Gehörlosenverbände und -vereine - Interessen- und Selbsthilfegruppen - Begegnungsstätten - Gehörlosentheater - Galerien von gehörlosen Künstlern - Bibliotheken und Archive mit speziellem Bestand zur Gehörlosenkultur und –geschichte (z. B. HSW Leipzig)
PROFESSIONEN		
- gehörlose SprachwissenschaftlerInnen in der Gebärdensprachforschung	- GehörlosenpädagogInnen - GebärdensprachdolmetscherInnen - PsychologInnen/ PsychotherapeutInnen - akademische MitarbeiterInnen	- gehörlose KünstlerInnen
BIOGRAPHIEN		
- gehörlose SprachwissenschaftlerInnen in der Gebärdensprachforschung	- gehörlose LehrerInnen und ErzieherInnen - gehörlose ErfinderInnen und ForscherInnen	- gehörlose KünstlerInnen - gehörlose Familien - gehörlose Persönlichkeiten des Vereinslebens
IDEEN UND WIRKUNGEN		
- Entwicklung der regionalen, nationalen und europäischen Gebärdensprachen	- Bildbarkeit von Gehörlosen - Integrationsmodelle - Lehr- und Lernmodelle - Bilingualer Unterricht - Unterrichtsfach Gehörlosenkunde	- Emanzipationsbewegung der Gehörlosengemeinschaft zu einer sprachlichen und kulturellen Minorität

Bestimmend für Schüler und Lehrer ist ein Selektionsprinzip für die Bevorzugung bestimmter Themen und Aspekte aus dem Gegenwartsbezug heraus. Das Erkenntnis leitende Interesse[27] basiert:

- auf der kritischen Reflexion des eigenen Standorts;
- in Abhängigkeit von der Themenwahl;
- auf Entscheidungen, die nicht nach subjektiver Beliebigkeit getroffen wurden, sondern als Angehöriger einer bestimmten Gesellschaft, z. B. der gehörlosen Minderheit;
- auf dem Wechselverhältnis zwischen Fragestellung, Gegenstand und Forschungsergebnis, mit dem einerseits die Betrachtung von historischen Quellen aus einem Perspektivenwechsel vorgenommen werden kann und das andererseits eine Rekonstruktion und Dekonstruktion von Lernen ermöglicht.

Grundsätzlich erweist sich die Frage nach der Objektivität in der Auseinandersetzung mit historischen Quellen als ein schwieriges Problem, denn offen bleibt der Weg vom Subjekt der Erkenntnis (aus der historischen Fragestellung heraus) zum Objekt der Erkenntnis (dem historischen Gegenstand), dem sich jeder Lernende und Lehrende aus dem eigenen Erfahrungshorizont nähert. Aus diesem Grund ist auch die Reichweite historischer Erkenntnis begrenzt und zwar in dreifacher Hinsicht: Erstens: Der Historiker kann niemals die ganze Vergangenheit erfassen, sondern nur unter einer von ihm herangetragenen Fragestellung bestimmte Ausschnitte oder Aspekte der Vergangenheit rekonstruieren. Zweitens: Die geschichtliche Überliefe-

[27] *Vgl. zu geschichtstheoretischen Grundlagen: Jürgen Habermas: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt 1968.*

rung (Quellen historischer Erkenntnis) ist nicht mit der Vergangenheit identisch, sondern enthält nur Bruchstücke, z. B. das Resultat eines historischen Prozesses. Draus folgt schließlich drittens: In jeder Tatsachenforschung hat es immer schon Elemente der Deutung gegeben.

Die *REKONSTRUKTION VON GESCHICHTE* lässt sich anhand von Bildern, Vorstellungen und (Gebärden)-sprache vornehmen. Das ist die Basis und gleichzeitig ein spannender Prozess in der Übersetzung von iconischen Vorstellungen und realen Bildern in Sprache.

Mögliche Themenfelder für den „identitiven Raum" im Lehrplan „Deutsche Gebärdensprache", Gehörlosenkultur und -geschichte (Primarstufe) [28]

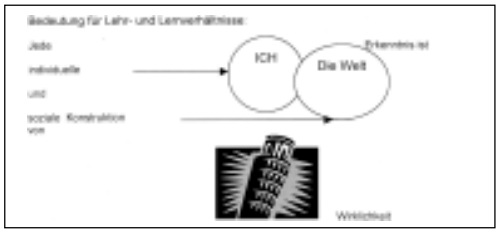
Lern-/Klassenstufe 3 Lernbereich Gehörlosengeschichte Lernfelder und –ziele	*Didaktische Stichwörter*	*Medien*
• **Miteinander umgehen, einander verstehen**		
◦ Erste Begegnung mit Persönlichkeiten der Gehörlosengeschichte	• Kennen lernen von Lebensläufen, historischen Orten und besonderen Ereignissen der Vergangenheit. Das Leben historisch wichtiger Persönlichkeiten erforschen, z. B.: Eduard Fürstenberg als Gründer des ersten deutschen Gehörlosenvereins (Lebenslauf erstellen, wenn möglich: Exkursion zu wichtigen Stätten seines Wirkens nach Berlin, Führung mit einem gehörlosen Stadtführer)	• *Der Taubstummenfreund* (Jg. 1872ff.); Muhs, Jochen: „Eduard Fürstenberg". In: *Das Zeichen* 30/1994, S. 422-423; ders.: „Eduard Fürstenberg". In: *Deutsche Gehörlosenzeitung* 5/2002; ders. u.a.: Theaterstück in 4 Szenen über das Leben und Wirken Eduard Fürstenberg (Video in Planung)
◦ Die Herausbildung eines Gehörlosenvereins in der Heimatregion erforschen	• Besuch des regionalen Gehörlosenvereins, Begegnung mit den dort aktiven Gehörlosen, Kennen lernen des Vereins und seiner Aufgaben, evtl. Teilnahme an einer besonderen Vereinsveranstaltung (Veranstaltungen, Feste, Ausflüge, Jugendtreffs, Kindergruppe...)	• Vereinszeitungen (regionale Blätter, z. B. *Im Bilde* usw.), sonstige Vereinsblätter (Einladungen, Festschriften) • Homepage eines Vereins im Internet aufsuchen

Konstruktivistische Didaktik zur Vermittlung von Deaf History

Die ersten Impulse für ein Überdenken der bisherigen Unterrichtspraxis an Hörgeschädigtenschulen in Richtung systemisch-konstruktivistische Didaktik gab Hintermair (1997) als Ergänzung zu dem damals von Leonhardt erschienenen Kompendium zur „Didaktik des Unterrichts von Gehörlosen und Schwerhörigen". Hintermair ging es darum, auf die Möglichkeiten einer neuen didaktischen Perspektive hinzuweisen, die subjektwissenschaftlich den Lerner in den Mittelpunkt rückt.[1] Inzwischen wird diesem Perspektivenwechsel, vor allem nach dem ‚PISA-Schock', eine viel größere Bedeutung beigemessen.[30]

Der Konstruktivismus basiert bei aller Vielfalt seiner Positionen auf einer psychologisch – neurobiologisch – anthropologisch getragenen **Erkenntnistheorie**, die den Menschen als denkendes, fühlendes, lernendes „System" betrachtet.[31]

[28] *Vgl. Wolff et al, S. 74.*
[29] Vgl. Hintermair 1997, S. 6.
[30] Vgl. dazu die Arbeiten von Krauskopf (1999) und Wessel/ Schmidt (2003/04). Letztgenannte konstatieren, dass ein konstruktivistisches Menschenbild es nicht zulässt, „einen Menschen im Sinne eines ontologischen Korrelats zu beschreiben und zu verstehen" (2003, S. 262). In Bezug auf die Perspektiven für die Hörgeschädigtenpädagogik machen beide Autoren deutlich, dass Kommunikation eine ganz „individuelle Sinnkonstruktion", d.h. durch bestimmte Operationen werden Signale in Informationen umgewandelt. Dieser Prozess wird vom Subjekt und seinen Erfahrungen gestaltet. Die Bedeutung des Gesagten wird folglich nicht vom Sender der Nachricht, sondern vom Empfänger bestimmt. (2004, S. 24).
[31] Siebert 2003, S. 13



Grundlagen des systemisch gedachten Konstruktivismus bilden systemische Theorien, wie z. B. die Systemtheorie von Niklas Luhmann, die Theorie der Wissensgesellschaft von Helmut Wilke oder die Chaostheorie von Hermann Haken sind eher soziologisch und haben gesellschaftliche Systeme zum Gegenstand.[32] Die systemisch-konstruktivistische Konzeption der Erziehungswissenschaft besteht im Wesentlichen in einer Erweiterung des Luhmannschen Begriffs der Systemtheorie, in dem es diese Systeme als abgeschlossen betrachtet. Diese Grundkonstruktion könne auch auf das Bewusstseinssystem übertragen werden.[33]

„Konstruktivismus“ in Stichworten:

- **K**onstruktion von Welten anstatt Abbildung von Wirklichkeit.
- **O**perationale Geschlossenheit: Das Gehirn interagiert mit seinen eigenen Zuständen, es ist operational, aber nicht informatorisch ‚geschlossen'.
- **N**achhaltiges Lernen setzt Anschlussfähigkeit und Relevanz der Lerninhalte sowie metakognitive Kompetenzen voraus.
- **S**trukturdeterminiertheit: Die kognitiven, emotionalen und sensorischen Strukturen entscheiden darüber, was das „System“ verarbeiten kann.
- **T**ransversale Vernunft (W. Welsch): Denken in Übergängen, Anerkennung unterschiedlicher Rationalitäten und Erkenntniswege.
- **R**elativierung von Wahrheitsansprüchen und Relationierung (d.h. In-Beziehungs-Setzen) der Wahrnehmungen.
- **U**nzulänglichkeit der außersubjektiven Realität; das „Wesen“ der Welt bleibt und verborgen.
- **K**ommunikation schafft Verständigungsgemeinschaften und gemeinsame Welten, auch wenn jede Kommunikation missverständlich bleibt.
- **T**eilnehmerorientierung als Ermöglichung und Unterstützung von Selbstlernprozessen.
- **I**ndividualisierung des Lernens als Folge der Autopoiesis u. Biografieabhängigkeit des Erkennens.
- **V**iabilität als Kriterium für erfolgreiche, brauchbare, passende Erkenntnisse.
- **I**ronie als Bewusstsein der Vorläufigkeit und Einseitigkeit menschlichen Erkennens.
- **S**elbst gesteuertes Lernen als pädagogische Konsequenz aus der Autopoiese des Erkenntnissystems.
- **M**etakognition als reflexive Selbstlernkompetenz und als ‚Beobachtung zweiter Ordnung'.
- **U**nberechenbarkeit u. Nichtdeterminiertheit lebendiger (autopoietischer) psychischer u. sozialer Systeme.
- **S**elbstorganisation, Eigendynamik u. Emergenz komplexer biologischer, psychischer u. sozialer Systeme.“ [34]

[32] Vgl. Siebert 2003, S. 12. - 33 Vgl. Lenzen 1999, S. 154f. - 34 Vgl.Siebert 2003, S. 29.

Das zentrale Element des Lernens bildet die **INTERAKTION**.

Für das Leben lernen	
- für das eigene Ich	Überleben
- für das künftige	was will ich beruflich?
- für das Leben überhaupt	die Welt verändern

Nach Glaserfeld (1987) ist dies auf zwei Wegen möglich: zum einen **durch Auswendiglernen** und zum anderen auf **konstruktivem Wege**. Es ergeben sich hierbei in der Identitätsentwicklung

Diskrepanzen zwischen:	
Selbstsinn	Fremdsinn
Autonomie	Kontrolle
ICH WILL	ICH SOLL[35]

Methodisch-didaktisch lassen sich diese Diskrepanzen beschränken, wenn bspw. anhand des Lehrplans „Gehörlosenkunde“ eine Planung der Unterrichtseinheiten mit den Schülern erfolgt. Konstruktive Methoden anwenden, heißt Empathie und Rollenverständ-nisse entwickeln: als Akteur (learning by doing), als Teilnehmer und als Beobachter. So könnte ein gemeinsamer Jahresarbeitsplan erstellt werden, der zum einen viel stärker die Lebenswirklichkeit der Schüler berücksichtigt und zum anderen den Schülern schon sehr früh Planungsschritte verdeutlicht, die zu realistischen Arbeitsergebnissen führen sollen. Für die Vorbereitung der einzelnen Unterrichtseinheiten könnten Gruppen gebildet werden, die z. B. folgende Aufgaben übernehmen: eine erste Auswahl der Medien treffen, Interviews mit Eltern und Großeltern vorbereiten, gehörlose Familien in ihrer Region aufsuchen, möglicherweise von gebärdensprachkompetenten Erwachsenen historische Fach- oder Regionalgebärden erfragen und dokumentieren. Sie können auch an der Vorbereitung einer Exkursion beteiligt werden, bspw. nach dem „Gebärdensprach-Historischen Wegweiser durch Berlin“, der unter meiner Leitung von Studierenden der Humboldt-Universität Berlin in der Abteilung Gebärdensprachpädagogik erstellt wurde.[36]

Langfristige Visualisierungen sollten erarbeitet werden, z. B. in Form eines Zeitstrahls. Mit der Festlegung von so genannten „Fixpunkten“ kann gezeigt werden, welcher Zeitraum in einem Schuljahr behandelt wird. Die entsprechenden „Ankerpunkte“ dienen gleichzeitig der räumlichen Ordnung. Diese können von den Schülern mit Fotos, Zeichnungen u. a. illustriert werden, womit sie sich stärker mit „ihrem Lernmaterial“ identifizieren.

Für einzelne Zeitabschnitte können Symbole nach dem Bausteinprinzip angebracht werden. Sie sollten möglichst beweglich sein, wegen des Trainierens von Verlaufsstrukturen und der mehrdimensionalen Zuordnung, so z. B. Bausteine für chronologische Ereignisse, gesellschaftliche Strukturen oder kulturelle Leistungen.

Es sollte für die Doppelkodierung im Gedächtnis in Form von Gebärden-, Wort- und Bildkarten gesorgt werden. Hierzu entsteht gegenwärtig „Berlilex“, ein Lexikon mit Berliner Gebärden für den Sachunterricht in der Grundschule.

Gleichzeitig sollte auf eine gedächtnisfreundliche Vernetzung von Zeit-, Raum-, Gebärde-, Wort- und Bildmarken bei der Visualisierung geachtet werden.

Hier sollten nicht nur wesentliche Inhalte, sondern auch bedeutsame Lernerlebnisse, z. B. Emotionen während eines Interviews oder des Aufenthalts an einem historischen Ort, erinnert werden. Sinnvoll wäre außerdem eine visuelle Darstellung der Beziehungen zwischen deklarativem (inhaltsbezogenem) und prozedualem (fähigkeitsbezogenen) historischen Wissen.

---

[35] *Vgl. Kersten 2002, S. 31; 92.*

[36] *Vgl. auch meine regionalhistorischen Studien zur Gehörlosengeschichte in Berlin-Brandenburg (Wolff 2000/2004).*

Resümee

Abschließend möchte ich kurz, die für mich künftig relevanten Forschungsfragen skizzieren: Aus entwicklungspsychologischer Perspektive ließe sich fragen: Wie entwickelt sich bei hörgeschädigten Kindern ein Raum-Zeit-Inventar unter Be-ücksichtigung ihrer besonderen kommunikativen Situation? Eine entsprechendes Diagnostikverfah-ren wurde bereits von Lucien Bertrand und Dietrich Eggert für hörende Kinder entwickelt und könnte dazu mit entsprechender Modifikation herangezogen werden. Aus psycholin-guistischer Perspektive kann gefragt werden: Wie wirkt sich das Raum-Zeitverständnis auf die Entwicklung der Gebärdensprache aus? und schließlich aus didaktischer Perspektive in Bezug auf Mehr-sprachigkeit: Welche Möglichkeiten bietet der Ge-schichtsunterricht von hörgeschädigten und hörenden Kindern für die Anwendung einer konstruktivistischen Didaktik unter besonderer Berücksichtigung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität?

Aus der Beantwortung dieser Forschungsfragen lässt sich Aufschluss darüber erwarten, wie sich bei hörgeschädigten Kindern Lernstrategien und Lernstile entwickeln.

Das Wissen darüber eröffnet möglicherweise ein didaktisches Vorgehen, das sich an den wirklichen Bedürfnissen von hörgeschädigten Kindern orientieren kann. Das bedeutet Lernen als Lernbegleitung aufzufassen und als offenen, dynamischen und dialogischen Prozess zu begreifen, womit den Anregungen von Hintermair (1997) und Voß (1999) zum Perspektivenwechsel in der Didaktik, d. h. der Abkehr von einer linearen Steuerung der Lerngruppe hin zum Verständnis von Mitwirkung des Lehrers am Lernprozess und dem Plädoyer von Horsch (2004) für ein dialogisches Lernen in der Hörgeschädigtenpädagogik gefolgt werden würde.

Literatur

Dörner, Dietrich: Die Logik des Misslingens. Reinbek 1993.

Eggert, Dietrich/Lucien Bertrand u. M. von Tina Deeken und Nicola Wegner-Blesin: RZI – Raum-Zeit-Inventar der Entwicklung der räumlichen und zeitlichen Dimension bei Kindern im Vorschul- und Grundschulalter und deren Bedeutung für den Erwerb der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. Dortmund 2002.

Hintermair, Manfred: Konstruktivismus und Didaktik des Gehörlosen- und Schwerhörigenunterrichts. Eine Ergänzung zu dem Buch von Annette Leonhardt „Didaktik des Unterrichts für Gehörlose und Schwerhörige“. In: HörPäd (51) 1/97, S. 6-24.

Horsch, Ursula: Wege in eine Dialogische Hörgeschädigtenpädagogik. In: dfgs-forum (12) 2004, S. 27-36.

Klose, Dagmar: Kliios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte. Hamburg 2004.

Krauskopf, Sibylle: Konstruktivistische Lerntheorien und ihre Ansätze der situierten Kognition für den Unterricht an Schulen für Hörgeschädigte. In: HörPäd (53) 3/99, S. 128-136.

Maturana, Humberto/Varela, Francisco: Der Baum der Erkenntnis. Bern 1987.

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein. Zusammenfassendes Resümee empirischer Untersuchungen. In: Borries, Bodo von/ Pandel, Hans-Jürgen/ Jörn Rüsen (Hg.): Geschichtsbewusstsein empirisch. Pfaffenweiler 1991.

Peters, Jens-Peter: Der Weg nach Davos. In: Astroh, Michael/Gerhardus, Dietfried/Gerhard Heinzmann: Dialogisches Handeln. Eine Festschrift für Kuno Lorenz. Heidelberg, Berlin, Oxford 1997, S. 91-112.

Piaget, Jean: Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde. Stuttgart 1980.

Reich. Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied u.a. 2002.

Schmidt, Britta/ Wessels, Jürgen: Konstruktivistische Perspektiven für die Hörgeschädigtenpädagogik, Teil I. In: HörPäd (57) 6/2003, S. 257-262.

dies.: Konstruktivistische Perspektiven für die Hörgeschädigtenpädagogik, Teil II. In: HörPäd (58) 1/2004, S. 22-27.

Schorch, Günther: Kind und Zeit. Entwicklung und schulische Förderung des Zeitbewusstseins. Bad Heilbrunn 1982.

Siebert, Horst: Lehren als Lernbegleitung. In: Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied u.a. 2002, S. 223-232.

Ders.: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. Neuwied 2003 (a).

Ders.: Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München u.a. 2003 (b).

Spies, Susanne: Entwicklung des Zeitbegriffs im kulturellen Lebenskontext. Hamburg 1995.

Voß, Reinhard: Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied u.a. 2002

Weis, Kurt: Zur Einführung: Was verdeutlicht das Fragen nach Zeit? In: Ders. (Hg.): Was ist Zeit? Zeit und Verantwortung in Wissenschaft, Technik und Religion. München 1996.

Wolff, Sylvia/ Bauermann, Anne/ Christian Borgwardt/ Markus Fertig/ Sabine Fries/ Evelyne George-Kuhnert/ Michaela Grosche/ Klaus B. Günther (Ltg.)/ Aya Kremp/ Sieglinde Lemcke/ Angie Staab/ Olaf Tischmann: Lehrplanentwurf für das Unterrichtsfach Deutsche Gebärdensprache (DGS) und Gehörlosenkunde, Primarstufe. In: hörgeschädigte Kinder – erwachsene hörgeschädigte 41: 2 (2004), S. 53-77.

Dies.: Gehörlose im Land Brandenburg zwischen 1750 und 1900 – Teil I: Von Zöglingen, Künstlern und Handwerksgesellen – Schulleben und berufliche Bildung. In: Das Zeichen 18: 68 (2004), S. 348-357.

Dies.:„Taubstumme zu glücklichen Erdnern bilden“ – Lehren, Lernen und Gebärdensprache am Berliner Taubstummeninstitut. Teil I: Selbstverständlich Gebärdensprache! Ernst Adolf Eschke in der Zeit von 1788 bis 1811. In: Das Zeichen 14: 51 (2000), 20-29.

Dies.: Lehren, Lernen und Gebärdensprache am Berliner Taubstummen-Institut. Teil II: Die Willkür der Zeichen. In: Das Zeichen 14: 52 (2000), S. 198-207.

Weiterführende Links:

http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/
http://www.uni-koblenz.de/~odsjgroe/konstruktivismus/index.htm
http://www.methodenpool.de
http://www.uni-koblenz.de/~didaktik/voss/literatur/literaturhinweise.htm (Ausführliche Literaturempfehlungen)

Dipl.-Päd. Sylvia Wolff
Humboldt Universität zu Berlin
Phil. Fak. IV, Inst. f. Rehabilitationswiss.,
Abt. Gebärdensprachpädagogik
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
kontakt: sylvia.wolff@rz.hu-berlin.de

12. JAHRESTAGUNG DFGS

Entwicklung **Sozialisation** **Bildung**

GELUNGENE ENTWÜRFE - GESTÖRTE PROZESSE

18./19. November 2005
Bremen

Hotel Golden-Tulip
Bremen

Info und Anmeldung:
Sylvia Wolff - DFGS-Tagung
Humboldt-Universität zu Berlin
Phil Fak IV
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
Email: sylvia.wolff@rz.hu-berlin.de
Fax: 030/ 2093-4529
www.taubenschlag.de/dfgs

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

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

Vorankündigung der
12. Jahrestagung des DFGS

Entwicklung - Sozialisation - Bildung

Gelungene Entwürfe - gestörte Prozesse

am 18./19. November 2005 in Bremen

Tagungsort: **Tulip Hotel Bremen**
Eintreffen der Teilnehmer: **am 18. 11. 05 ab 14.00 Uhr**
Eröffnung der Tagung: **um 16.00 Uhr durch Manfred Wloka (1. Vors. des DFGS)**
Ende der Tagung: **am 19. 11. 05 um 17.00 Uhr**

Tagungsbeitrag:

Preise €	Tagung + Verpflegung Ü/F		Ohne Ü/F	
	EZ	DZ	2 Tage	1 Tag
DFGS-Mitglieder	125	115	75	37,50
Nicht-Mitglieder	165	155	95	47,50
Stud. Mitglieder	100	90	60	30
Stud. Nichtmitglieder	115	105	80	40

Information und Anmeldung:

Sylvia Wolff
DFGS-Tagung
Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Abteilung Gebärdensprachpädagogik
Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Email: sylvia.wolff@rz.hu-berlin.de

Fax: 030/ 2093-4529

www.taubenschlag.de/dfgs

Entwicklung – Sozialisation – Bildung

Gelungene Entwürfe – gestörte Prozesse

Freitag, den 18. November 2005

Zeit	Programmpunkt	Vortragende/r
16.00 Plenum	Eröffnung Grußwort	Manfred Wloka (1. Vorsitzender DFGS) Willi Lemke (Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen)
16.30 Plenum	Wie viel Hirn braucht die Schule?	Prof. Dr. Elsbeth Stern (Berlin)
17.30 Plenum	Neuromythen in der pädagogischen Ratgeberliteratur	Dr. Nicole Becker (Tübingen)
18.30	Mitgliederversammlung	
20.00	Geselliger Abend mit Büffet	

Samstag, den 19. November 2005

Zeit	Programmpunkt	Vortragende/r
09.00 Plenum	Entwicklungsbegleitung als Weg Psychomotorische Reifung	Dipl. Psych. Winfried Doering (Bremen)
10.15 Kleingruppen	Entwicklungspsychologische Fragen	Christine Siebert (Bremen)
	Sexuelle Gewalt an hörgeschädigten Kindern	Bettina Schekelmann/ Heike Pöppinghaus (Essen)
	Elterninitiative für hörgeschädigte Kinder	Katja Belz (Berlin)
	Team-Teaching an Hörgeschädigtenschulen	Ulrike Bregenhorn / Gundula Döhner (Oldenburg)
12.15	Mittagspause	
13.30 Plenum	Entstehungsbedingungen für Gewalt und aggressives Verhalten	Dipl. Psych. Monika Lück (Delmenhorst)
14.30 Kleingruppen	Streitschlichtermodell an Hörgeschädigtenschulen	Birgit Brock / Guy Thorn (Köln)
	Zwei Sprachen – ein Lehrer	Saskia Bohl (Bremen) / Melanie Stein (Berlin)
	Aachener Internet-Lernsoftware zur Berufsqualifizierung von Gehörlosen	Klaudia Grote (Aachen)
	„Lena&Marc" – Eine Adaption des Theaterstücks ‚Mein Körper gehört mir' für hg. Kinder	Theaterpädagogische Werkstatt Osnabrück Stefanie Mirusch / Konrad Regler (Köln)
16.30 Plenum	Abschlussplenum	Reinhard Riemer (Vorstand DFGS)
17.00	Ende der Tagung	

„Es braucht eben alles auch seine Zeit...“

Gehörlose Auszubildende und hörende Ausbilder

Claudia Becker, Anne Gelhardt

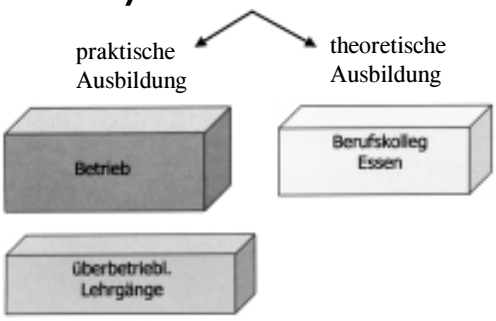
Da der Vortrag bereits an anderer Stelle veröffentlicht wurde (s. Literaturhinweis) drucken wir in Absprache mit Frau Dr. Becker die ‚Handouts' des Vortrags ab.

Thema der Untersuchung:

„Erhebung des Bedarfs an Maßnahmen zur Verbesserung der Situation gehörloser Auszubildender und deren Ausbilder“ 2001 – 2002 finanziert durch den Landschaftsverband West-falen-Lippe / Integrationsamt durchgeführt vom Seminar für Hör- und Sprachgeschädigtenpädagogik, Universität zu Köln

Betriebliche Ausbildung in NRW

Duales System



Eine Ausbilderin berichtet…
„Also unter Stress geht eben sehr wenig und es braucht alles auch seine Zeit. Man wundert sich dann auch manchmal, was z.B. erklärt werden muss, was man sich als Hörender gar nicht so vorstellt…“

Eine Auszubildende berichtet…
„Am Anfang gab es trotzdem Kommunikationsprobleme. Ein Kollege hat mich betreut, aber der war vom Mundbild her schwer zu verstehen. Er hat mir Bücher gegeben, die sollte ich lesen, und da bin ich fast immer eingeschlafen, weil ich nichts verstanden habe.“

Anne Gelhardt (li.) und Dr. Claudia Becker (Universität zu Köln)

Ziele der Untersuchung:

- Ist-Stand-Analyse der Situation gehörloser Auszubildender und deren Ausbilder aus der Sicht der
  - Auszubildenden
  - Ausbilder
  - Experten
- Erfassung der Nutzung der in NRW existierenden Unterstützungsangebote
- Erhebung des Bedarfs und der Struktur zusätzlicher Angebote

Methodik

Schriftliche Befragung
- Ausbilder im dualen System (N = 91)
- Ausbilder in außerbetriebl. Ausbildungsstätten (N = 9)
- Experten (N = 71)

Mündliche Befragung
- Auszubildende (N = 10)
- Ausbilder im dualen System u. im überbetriebl. Lehrgang (N = 5)
- Experten (N = 6)

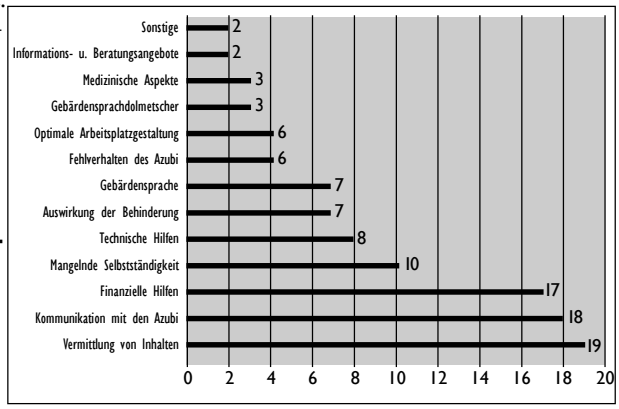
Ergebnisse

„Wie gesagt, es ist sehr unterschiedlich, aber so ist durchgängig mein subjektiver Eindruck: Sehr oft zutiefst beeindruckt, mit welch geringen Möglichkeiten und wie viel Engagement und Kreativität die Ausbilder das geregelt bekommen, ziehe den Hut, egal: Bäcker, Verwaltungsmensch, Fliesenleger, völlig egal, durch alle Berufssparten." (Expertin)

Würden Sie noch einmal gehörlose Auszubildende ausbilden?

Von 91 Antworten:	57	Ausbilder	= Ja
	7	Ausbilder	= Nein
	27	Ausbilder	= o. A.

Fragen und Probleme von Ausbildern an Experten



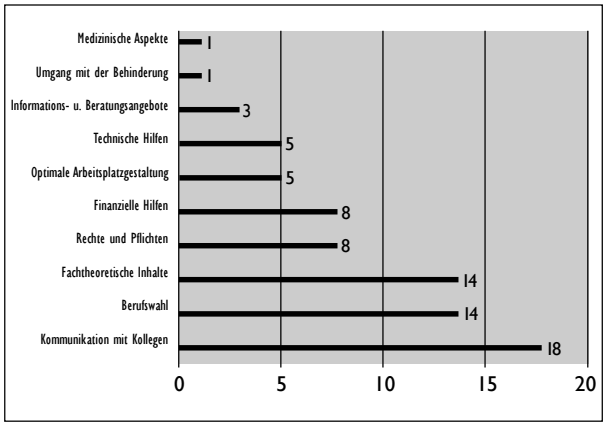
Als problematisch wird vor allem betrachtet…

- → die kommunikative Situation
- → fehlende Informationen zu Auswirkungen der Gehörlosigkeit
- → Defizite im Grundlagenwissen und in der Fachtheorie auf Seiten der Azubis

Kommunikative Situation

Ca. die Hälfte der befragten Ausbilder schätzt die Verständigung als *zufriedenstellend*, die andere Hälfte als *mittelmäßig bis schlecht* ein.
Die gehörlosen Azubis machen sehr unterschiedliche Erfahrungen.

Fragen und Probleme von Azubis an Experten



Kommunikationsprobleme

a) Bei Nicht-Verstehen wird von beiden Kommunikationspartnern nicht nachgefragt.
b) Der Azubi kennt wichtige Termini und Fachwörter nicht.
c) Verständigungsprobleme bei der Unterweisung und bei Arbeitsaufträgen
d) Kompensatorische Mittel wie Ablesen und Aufschreiben werden von hörenden Kollegen und Vor-gesetzten überschätzt.
e) Die gehörlosen Azubis sind von der informellen Kommunikation ausgeschlossen.
f) Falsche Erwartungen und Fehleinschätzungen („dumm", „faul")
g) Großer Betreuungsaufwand durch aufwändigere Form der Erklärung

h) Soziale Integration ist erschwert.
i) Informationsstand der Ausbilder
„Er weiß, wie er sprechen muss, langsam sprechen und so. Wie man leicht erklärt, das weiß er. Ich weiß nicht, was fehlt, aber ich merke, dass er nicht alles weiß, das spüre ich einfach." (Azubi)j) Ausbildern und Beratern fehlen Informationen über…

- die Auswirkungen einer Hörschädigung (Gefahr von Fehleinschätzungen und Missverständnissen)
- hörgeschädigtengerechte Kommunikationsmittel
- Möglichkeiten der effizienten, hörgeschädigtengerechten Vermittlung von Inhalten
- hörgeschädigtenspezifische Angebote (fehlende Vernetzung auch zwischen den vers. Beratern)

Fertigkeiten und Fähigkeiten der Azubis

Überwiegend positive Einschätzung bei
- den praktischen Fertigkeiten
- den überfachlichen Qualifikationen
(Selbstständigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, kollegiales Verhalten etc.)

Defizite werden genannt

- im Grundlagenwissen u. im Fachwissen
- im allgemeinen Wortschatz u. im Fachvokabular
- bei dem Theorie-Praxis-Transfer
- bei der Übertragung von gelernten Inhalten in andere Zusammenhänge
- bei geeigneten Lernstrategien
- bei der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten

Vermutete Ursachen

„Entweder sie schlafen die ganze Zeit oder sie bekommen es nicht vermittelt oder sie verstehen es wirklich nicht" (Ausbilderin)

„Wir sind acht in der Klasse, davon sind sechs schwerhörig, nur zwei gehörlos. Deshalb gebärdet der Lehrer halt nicht und redet mehr und ich verstehe halt nichts."
(Auszubildende)

Die Ausbildung verläuft positiv, wenn...

…Gebärden in der Berufsschule stärker eingesetzt werden,
…der Azubi ein stabiles Selbstbewusstsein und Eigeninitiative hat.
…einige Kollegen bereits durch das Praktikum bekannt sind,
…ein Kollege fester Ansprechpartner/Mentor zu Beginn der Ausbildung ist,
…Ausbilder, Kollegen u. Vorgesetzte die Auswirkungen einer Hörschädigung kennen,
…Kollegen langsam sprechen, einfacher schreiben, „die Hände bewegen" und einfache Gebärden benutzen,

„Also ich hatte da eigentlich immer Mut und habe mich mit denen auseinander-gesetzt, bin auf die zugegangen. Das hat gut geklappt, ich habe mich da auch nicht geschämt." (Azubi)

Bestehende Angebote

<u>für Auszubildende</u>

→Berufswahlberatung
→Hilfe bei Ausbildungsplatz-suche
→Vermittlung zwischen Ausbilder und Azubi
→Gebärdensprachdolmetscher
→Stützunterricht
→finanzielle und technische Beratung u. Unterstützung

<u>für Ausbilder</u>

→Information über finanzielle Hilfen, technische Ausstattung, Arbeitsplatzgestaltung
→Vermittlung von Kenntnissen über Gehörlosigkeit

Wer bietet Unterstützung an?

→Vermittlung zwischen Ausbilder und Azubi
→Gebärdensprachdolmetscher
→Gebärdensprachkurse

Rhein.-Westf. Berufkolleg für Hörgeschädigte, Essen

- Zentrale Stelle in der Ausbildung hörgeschädigter Menschen
- Berufsschulunterricht
- „Ausbildertag"
- Austausch zwischen Lehrer und Ausbilder

! Nicht alle Lehrer können Gebärdensprache.
! Ausbildertag wird nur ca. von der Hälfte der Ausbilder wahrgenommen.

Arbeitsämter

- Berufsberatung
- Berufsinformationszentren

! nur wenige Berater mit spezifischem Hintergrund-wissen und Kommunikationskompetenzen
! Berater kennen weitere Unterstützungsangebot für Hörgeschädigte häufig nicht.
! Materialien sehr textlastig und nicht hörgeschädigtengerecht

Integrationsämter / -fachdienste

- Informationen über Auswirkungen einer Hörschädigung
- Beratungsgespräche mit beiden Seiten bei Problemen
- Kommunikative Hilfen (Gebärdensprachdolmetscher)
- Finanzielle Hilfen
- Informationen über technische Hilfen u. Arbeitsplatzgestaltung
- Kollegenseminare

! Ausbilder und Azubis suchen hier eher selten Unterstützung, da die Angebote wenig bekannt sind.
! Andere Berater kennen die Angebote i.d.R. nicht.

Bildungszentrum für Hörgeschädigte in Essen

- Ausbildungsbegleitende Hilfen
- Stützunterricht
- sozialpädagogische Begleitung und Beratung

! Angebot nur für Azubis, bei denen das Erreichen des Ausbildungsziels gefährdet ist.

Kammern

- Ausbildungsberatung

! Berater haben i.d.R. keine hörgeschädigtenspezifische Kenntnisse
! Unterstützungsangebot für Hörgeschädigte weitgehend unbekannt

Bedarf an weiteren Maßnahmen

„Ich habe sicherlich Sachen falsch gemacht, die hätte ich anders machen können, wenn ich es gewusst hätte." (Ausbilderin)

„Wenn ich mir etwas wünschen dürfte, das wäre, dass die Lehrer voll Gebärdensprache benutzen, dass ich das besser verstehe an der Berufsschule" (Auszubildende)

„Ich würde gerne beiden Seiten mehr Sicherheit geben, gegenseitige Anforderungen und die Erwartungen des jeweils anderen klarer machen." (Expertin)

für alle

- Vernetzung der bestehenden Angebote

für Ausbilder

- Informationen über Auswirkungen einer Hörschädigung
- Infos z. hörbehindertengerechten Vermittlung v. Inhalten
- Verbesserung der Kommunikation

für Azubis

- Verbesserung der Kommunikationsmöglichkeiten
- Ausgleich der Defizite im Grundlagenwissen und fachtheoretischen Wissen der Auszubildenden

für Berater

- Informationen über Hörschädigungen
- Verbesserung der Kommunikation / DGS-Kompetenz

Handlungsmöglichkeiten

1. Vernetzung der bestehenden Angebote
2. Schulungsangebote in modularer Form
3. Theoretische Ausbildung: Ursachenforschung
4. Intensivierung der Vorbereitung auf das Arbeitsleben durch die Schule

Vorschläge für die Vernetzung der bestehenden Angebote

- Schriftliche Informationen (Broschüre, Internetplattform)

- Verzeichnis aller zuständigen Ansprechpartner, Institutionen, Angebote
- Kurze Information zu Auswirkungen einer Hörschädigung etc
- Austauschforum für Ausbilder u. Berater
- Vernetzung über Berufsschule,
- automat. Einschalten d. Integrationsamts / IFDs bei neu abgeschlossenen Ausbildungsverhältnissen

Vorschläge für Schulungsangebote in modularer Form

Informationsveranstaltung

- Grundinformationen
- Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten
- Ausbilder, Ausbildungsberater

Seminar für gl. Auszubildende

- Rechte und Pflichten in der Ausbildung
- Kommunikationstraining
- Umgang mit Gebärdensprachdolmetschern

Seminar für gl. Azubis und deren Ausbilder

- Unterschiedl. Kommunikationsverhalten
- Übungen zur Kommunikation
- Rollen und Erwartungen
- Grundlegende Gebärden
- Strategien zur Unterweisung

Literatur

Becker, Claudia; Gelhardt, Anne. 2002. „Es braucht eben alles auch seine Zeit". Zur Situation gehörloser Auszubildender und deren Ausbilder. In: *Das Zeichen* 17:64. 230-239

Dr. Claudia Becker, Anne Gelhardt

Universität zu Köln
Seminar für Hör- und Sprachgeschädigtenpädagogik
Klosterstraße 79 b
50931 Köln
e-mail: claudia.becker@uni-koeln.de

Konzepte der Weiterbildung für haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter in der Hörgeschädigtenpastoral

Juliane Mergenbaum, Alena Kubik

1. Das Ausbildungskonzept für pastorale Mitarbeiter in der Hörgeschädig-tenpastoral für die Arbeitsstelle Pastoral für Menschen mit Behinderung der Deutschen Bischofskonferenz

Das Netzwerk „Pastoral und Pädagogik" in der Geschichte der Hörgeschädigtenpädagogik

Pädagogische und pastorale Bemühungen für Menschen mit Hörschädigung blicken in der Geschichte auf eine gemeinsame Entwicklung zurück. Dass die Entstehungsgeschichten so eng miteinander verwoben sind, ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass im 16. Jahrhundert **die ersten systematischen Bemühungen, Taubstumme zu unterrichten, in Kirchen und Klöstern stattgefunden haben.**

Es waren Priester und Ordensleute, die sich um die Erziehung und Bildung Taubstummer kümmerten. Ihre Motivation war dabei einmal **geprägt durch den christlichen Auftrag der Annahme und Liebe zum Nächsten, sie war zum anderen dadurch veranlasst, Taubstumme auf den Empfang der Sakramente vorzubereiten.**

Aus dem so entstandenen engen Geflecht von allgemeiner Fürsorge, Erziehung, Bildungsarbeit und Glaubensunterweisung entwickelten sich Taubstummenseelsorge und Taubstummenpädagogik miteinander, bis sie vor allem in der jüngeren Geschichte die Unterschiedlichkeit ihres jeweiligen Auftrages herausarbeiteten. Das heißt: gehörten lange Zeit schulisches, fürsorgliches beziehungsweise caritatives und seelsorgliches Bemühen gemeinsam in die Hand des Lehrers und Erziehers, der oft auch Priester oder Angehöriger eines Ordens war, so veränderte sich diese Zuständigkeit im Verlauf der Geschichte. Diese Veränderung wurde durch das Herausarbeiten des jeweils fachlichen Profils der Hörgeschädigtenpädagogik einerseits und der Hörgeschädigtenpastoral andererseits hervorgebracht.

Hörgeschädigtenpädagogische Bemühungen liegen nun nicht mehr in der Verantwortung der Kirchen, und pastorale Sendung ist nicht mehr den Erziehern und Lehrkräften überlassen, die zudem heute auch nicht mehr gleichzeitig Priester oder Ordensleute sind. Unterschiedliche Schwerpunkte sind auch für die Ausbildung der Mitarbeiter notwendig geworden, um sie entsprechend auf ihre Aufgaben in Schule oder Seelsorge vorzubereiten. Dabei sind beide, Lehrer wie auch Mitarbeiter der Seelsorge, auf eine enge Kooperation und die Bildung eines Netzwerkes auch mit weiteren Fachvertretern in Beratungsstellen und Einrichtungen für Hörgeschädigte angewiesen.

Die Kooperation nicht nur im praktischen Arbeitsfeld, sondern auch auf fachtheoretischer Ebene im Sinne eines interdisziplinären Dialoges war insbesondere für die Entwicklung eines Konzeptes in der Hörgeschädigtenpastoral von besonderer Bedeutung. Fachliche Fortentwicklung innerhalb der Hörgeschädigtenpädagogik, Veränderungen auf dem Gebiet von Medizin und Audiologie haben ebenso Einfluss auf ein Konzept der pastoralen Arbeit mit Hörgeschädigten genommen wie auch das Bemühen um die Anerkennung der Gebärdensprache und wichtige Erkenntnisse auf dem Gebiet der pädagogischen Psychologie.

Es ist im Rückblick auf die geschichtliche Entwicklung bemerkenswert festzustellen, dass Schule und Kirche nach wie vor die tragenden Säulen in der Bildung und Begleitung hörgeschädigter Menschen sind, und dass die Kooperation beider Institutionen heute mehr denn je eine bedeutende Rolle spielt für die Integration Hörgeschädigter in der Gesellschaft und in der Kirche als Teil dieser Gesellschaft.

Der Paradigmenwechsel in der Hörgeschädigtenpastoral: Hörgeschädigte als Partner und die fachliche Ausbildung für Mitarbeiter in der Hörgeschädigtenpastoral

Der im Vorausgegangenen beschriebene interdisziplinäre Dialog zwischen Hörgeschädigtenpädagogik und –pastoral hat im Erzbistum Köln in den letzten Jahren zu einem Paradigmenwechsel geführt. Entscheidend für eine Veränderung der Sichtweise war dabei der erneute Blick auf pädagogisch- anthropologische Grundlagen und ein sich daraus ergebendes verändertes Rollenverständnis von hauptamtlichen Mitarbeitern und Menschen mit Hörschädigung in der Seelsorge. Das heißt, Hörgeschädigte sind in der Pastoral nicht **„Objekt der Fürsorge“** im Sinne einer Pastoral für Menschen mit einer Hörschädigung, sondern vielmehr **„Partner in der Pastoral“**[1], einer Pastoral mit Menschen mit einer Hörschädigung.

Die Voraussetzung dafür, Menschen mit einer Hörschädigung als Partner in der Pastoral zu verstehen, setzt einen kompetenzorientierten Ansatz voraus. [2] Es geht in der Hörgeschädigtenpastoral darum, die Fähigkeiten, die ein Mensch mit Hörschädigung einbringen kann, ernst zu nehmen und im kirchlichen Leben zu entfalten. So ist er nicht nur Teilnehmer am kirchlichen Leben, sondern kann aktiver Mitgestalter werden. Auf diesem Weg bedarf er der Begleitung durch Mitarbeiter in der Seelsorge. Das heißt, da wo Menschen mit Hörschädigung der Hilfe und weiteren Qualifizierung bedürfen, um ihre Kompetenzen einbringen zu können, sollten ihnen diese Möglichkeiten gegeben werden.

Der Paradigmenwechsel in der Hörgeschädigtenpastoral hat vor allem hauptamtliche Mitarbeiter vor veränderte und neue Aufgaben gestellt. Neben den allgemeinen Anforderungen an die Seelsorger geht es darum, hörgeschädigtenpädagogische Methoden in das seelsorgliche Handeln zu integrieren. Des weiteren geht es darum, ehrenamtliche hörgeschädigte Mitarbeiter zu qualifizieren, zu integrieren und in ihrer Mitarbeit zu begleiten. Zwei Beispiele sollen dies verdeutlichen:

Es ist, wie der Blick in die Geschichte gezeigt hat, ein pastoraler Auftrag, hörgeschädigte Kinder auf den Empfang der Sakramente Erstkommunion und Firmung vorzubereiten. Wie dies aber nach handlungsorientiertem Vorgehen in einer bilingualen Lehrsituation zusammen mit einem gehörlosen Katecheten gelingen kann, stellt eine neue Herausforderung für die Mitarbeiter in der Pastoral dar, auf die sie fachlich vorbereitet werden müssen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass pastorale Mitarbeiter Theologen und Religionspädagogen sind, die in der Regel keine sonderpädagogische oder gar hörgeschädigtenpädagogische Ausbildung haben. Sie bedürfen hierzu einer entsprechenden zusätzlichen Qualifizierung.

Es geht für den pastoralen Mitarbeiter des weiteren darum, nicht nur Kenntnisse in der Gebärdensprache zu haben, sondern in Ge-

[1] *Mergenbaum 2003,28*
[2] *Mergenbaum 2003,55*

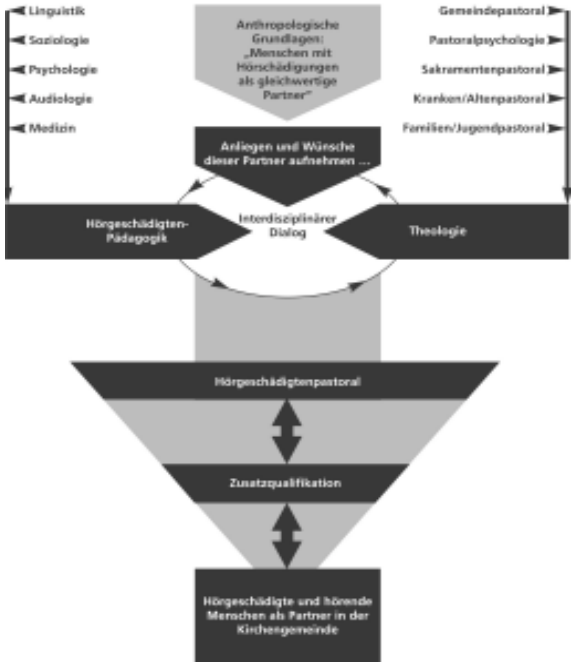
bärdensprache mit Gehörlosen, biblische Originaltexte sprachlich erarbeiten zu können.

Das setzt zunächst einmal ein theologisches Wissen voraus, um die Originaltexte tinhaltlich erschließen zu können. Das fordert des weiteren, das Inhaltsverständnis von Menschen mit Hörschädigung in bezug auf biblische Texte zu erweitern, um danach eine gebärdensprachliche Vortragsform für den Gottesdienste gemeinsam mit ihnen zu erarbeiten . An dieser Stelle können dann vor allem Hörgeschädigte selbst ihre Gebärdensprachkompetenz einbringen. Auf diese Weise entsteht eine partnerorientierte Arbeitsweise.

Als Gebärdenlektoren sind Menschen mit Hörschädigung nunmehr selbst am kirchlichen Auftrag der Verkündigung des Wortes Gottes aktiv beteiligt. Sie bedürfen hierzu der besonderen Qualifizierung, weil sie biblische Texte nur dann in Gebärdensprache entsprechend umsetzen können, wenn sie diese Texte zuvor für sich selbst inhaltlich erschlossen haben.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Paradigmenwechsel in der Hörgeschädigtenpastoral eine neue Zugehensweise der hauptamtlichen Mitarbeiter auf Menschen mit Hörschädigung in der Pastoral fordert. Das setzt eine erneute Auseinandersetzung mit den pädagogisch-anthropologischen Sichtweisen voraus und nimmt Menschen mit Hörschädigung nunmehr als Partner in der pastoralen Beziehung wahr [3] . Das neue Konzept der Hörgeschädigtenpastoral bedarf auf fachlicher Ebene des regelmäßigen Austausches hörgeschädigtenpädagogischer und theologischer Fachvertreter, um mit Menschen mit Hörschädigung als Partnern das Konzept der Hörgeschädigtenpastoral adäquat umsetzen zu können. Das stellt an die hauptamtlichen Mitarbeiter neue Anforderungen, auf die sie entsprechend vorbereitet werden müssen. Das Modell der „Zusatzqualifikation pastoraler Dienste in der Hörgeschädigten pastoral“ hat das Ziel die pastoralen Mitarbeiter dahingehend fachlich zu qualifizieren.

Theoriekonzept der Hörgeschädigtenpastoral im Erzbistum Köln



Das Ausbildungskonzept

Durch die Teilnahme an der „Zusatzqualifikation pastoraler Dienste in der Seelsorge mit Menschen mit Hörschädigung sollen pastorale Mitarbeiter neue Sichtweisen im Umgang mit hörgeschädigten

[3] *Vgl. hierzu: Pädagogisch-anthropologische Grundlagen der Behinderten- insbesondere der Hörgeschädigtenpastoral. In: Mergenbaum 2003, 56*

Menschen, neue Arbeitsschwerpunkte und neue Strukturen kennen lernen und in die Praxis der Hörgeschädigtenpastoral hineintragen. Gleichzeitig liefern die neuen praktischen Erkenntnisse aus der Arbeit vor Ort ihrerseits wertvolle Anregungen und Rückmeldungen für die Fortentwicklung der theoretischen Konzeption der Hörgeschädigtenpastoral und für die Lerninhalte in der Ausbildung. Somit entsteht ein lebendiger Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen den Ausbildungsbereichen untereinander, und es findet eine theoretische Reflexion der Praxiserfahrung statt. Hiervon profitieren alle Seiten: die Lernenden, die Lehrenden und insbesondere die Menschen mit Hörschädigung in den Gemeinden vor Ort.

Die Gruppe der Lehrenden setzt sich zusammen aus Fachvertretern für die Bereiche Hörgeschädigtenpädagogik, Psychologie, Medizin und Audiologie der Universitäten Köln, Hamburg und Berlin, einer Vertreterin für die psychiatrische Arbeit mit Hörgeschädigten sowie aus Theologen, Religionspädagogen und Verantwortlichen aus den unterschiedlichen Bereichen der Hör-geschädigtenpastoral. Gemeinsam bilden sie das Netzwerk der ausbildenden Fachvertreter.

Die Zusatzqualifikationslehrgänge in der Hörgeschädigtenpastoral werden von der Arbeitsstelle Pastoral für Menschen mit Behinderung der Deutschen Bischofskonferenz getragen und angeboten. Die Lehrgänge haben folgendes Rahmenkonzept:

Zusatzqualifikation für pastorale Mitarbeiter in der Hörgeschädigtenpastoral

Die Auszubildenden und ihre Teilnahmebedingungen:

Auszubildende sind Mitarbeiter im pastoralen Dienst: Priester, Diakone, Pastoral- und Gemeindereferenten Die Zusatzqualifikation ist ein berufsbegleitender Ausbildungslehrgang und setzt eine abgeschlossene Berufsausbildung im pastoralen Dienst voraus.

Ziel der Ausbildung:

„Ziel (…)“, so heißt es in den allgemeinen Ausbildungsrichtlinien, „(…) ist es, die Persönlichkeit der Seelsorger zu stärken und sie auf die vielfältigen Aufgaben in der Behindertenpastoral vorzubereiten und entsprechend zu qualifizieren. Seelsorger für Menschen mit Behinderung müssen sowohl in Beratung und Begleitung als auch in Fragen der Leitung, der Organisation und der Teamarbeit geschult werden.“[4]

Um dieses Ziel erreichen zu können, muss jeder Teilnehmer unterschiedliche Kompetenzen erlangen.

So ist es für jeden Mitarbeiter im pastoralen Dienst zunächst einmal wichtig, die eigene Rolle als Seelsorger zu kennen und grundsätzlich zu seelsorglichem Handeln fähig zu sein. Dazu gehört es auch, das eigene pastorale Handeln kritisch reflektieren zu können.

Neben einer solchen **Subjektkompetenz** im bezug auf pastorales Handeln sind gleichermaßen auch **Institutions- und Beratungskompetenz** von Bedeutung. Hierbei geht es darum, um verschiedene Beratungsmethoden für die unterschiedlichen Handlungsebenen der pastoralen Praxis zu wissen und diese in der Praxis anwenden zu können. Solche Beratungsmethoden sollten immer im Zusammenhang mit den Grundsätzen der Institution stehen, für die man arbeitet. Das heißt, hier geht es um die Grundsätze caritativen Handelns einerseits

[4] *In: Arbeitsstelle Pastoral für Menschen mit Behinderung 2003,6*

und um die eigene Rolle im Team der Seelsorge andererseits. Dabei ist auch das Verhältnis von Caritas und Seelsorge sehr wichtig. Jeder Mitarbeiter im pastoralen Dienst sollte die unterschiedlichen Schwerpunkte der Arbeit im seelsorglichen Bereich und die im caritativen Bereich kennen. Ebenso sind die gemeinsamen Arbeitfelder von Caritas und Seelsorge sehr wichtig. Es geht hierbei auch darum, zu einem guten Verhältnis zwischen Caritas und Seelsorge dadurch beizutragen, dass man um die Schwerpunkte des eigenen Handelns und um die der Kollegen im caritativen Bereich weiß und sich einander ergänzend für die Anliegen von Menschen mit Hörschädigung einsetzt. Hierzu ist vor allem die Fähigkeit zu kooperativem Handeln wichtig.

Der **Kooperationskompetenz** bedarf es aber auch für die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kol-legen im eigenen Fachbereich, in anderen pastoralen Bereichen, in weiteren Beratungsstellen sowie mit den Mitarbeitern in Schulen und Einrichtungen für Menschen mit Hörschädigun-gen und mit den pastoralen Mitarbeitern der evangelischen Gehörlosen- und Schwerhörigenseelsorge.

Schließlich geht es in der Ausbildung zum Mitarbeiter in der Hörgeschädigtenpastoral neben den allgemeinen Kompetenzen um das Erlangen von spezifischer **Fach- und Handlungskompetenz.** Diese soll erreicht werden, wenn sich die Teilnehmer mit den allgemeinen und **soziokulturellen Aspekten** der Lebenssituation hörgeschädigter Menschen auseinandersetzen. Hierzu gehört es auch, medizinische und audiologische Aspekte von Hörschädigung zu kennen und um die Folgen dieser Besonderheit für die Kommunikationssituation der Betroffenen zu wissen. Ferner hat eine Hörschädigung psychosoziale Folgen für das Zusammenleben von Menschen mit Hörschädigung mit anderen Hörgeschädigten sowie mit anderen, nicht hörgeschädigten Menschen. Auch hier sollten die Teilnehmer um Grundsätzlichkeiten wissen. Eine besondere Anforderung stellt die Integration von Menschen mit Hörschädigung ins kirchliche Leben dar. Hier geht es darum, Lebensräume zu schaffen, die es **jedem ermöglichen, die eigene Rolle und die eigene Aufgabe im Leben der Kirche und im eigenen Glaubensleben zu finden.**

Schließlich geht es darum, **Handlungskompetenz** in den verschiedenen Aufgabenfeldern der Hörgeschädigtenpastoral zu erwerben. Aufgabenfelder der Hörgeschädigtenpastoral sind zum Beispiel die Vorbereitung auf die Sakramente, die seelsorgliche Begleitung von Menschen in Krisensituationen, die Vermittlung wesentlicher Glaubensgrundsätze, Vorbereitung und Durchführung von Gottesdiensten und weitere Aufgaben.

Ausbildungsumfang:

6 Werkwochen über 1,5 Jahre

Ausbildungsbereiche:

1. pastorale und religionspädagogische Grundlagen
2. Anthropologische, theologische und pädagogische Grundlagen
3. medizinische und audiologische Grundlagen
4. sprachpsychologische und kommunikative Grundlagen
5. Psychologische und psychiatrische Grundlagen
6. Konfliktmanagement in und für die pastorale Praxis

Praktische Lernorte:

Exkursionen nach St. Michielsgestel und Hamburg/Rendsburg

Dozenten und Dozentenkonferenz:

Dozenten aus den unterschiedlichen Fachbereichen verantworten und unterrichten die Lehrinhalte in den Werkwochen und optimieren bei den

regelmäßigen Dozentenkonferenzen das Ausbildungskonzept zusammen mit Trägervertretern und Kursleitern

Mentoren vor Ort:
Pastorale Mitarbeiter in der Hörgeschädigtenpastoral mit Berufserfahrung

Supervision:
Kursbegleitende Supervision im Rahmen der Werkwochen

Prüfungsverfahren:
Nach der Teilnahme an allen Werkwochen sowie nach Vorlage einer 20-25 Seiten umfassenden Hausarbeit, die ein praktisches Thema aus der Hörgeschädigtenpastoral theoretisch reflektiert, sowie der Teilnahme an einem Gruppenkolloquium erhalten die Teilnehmer ein Zertifikat.[5]

2. Modell eines Ausbildungskonzeptes für hörgeschädigte ehrenamtliche Mitarbeiter in der Hörgeschädigtenpastoral St. Georg – Köln

Die Ausbildung zum Gebärdensprachlektor

Im Zusammenhang mit der Qualifizierung von Mitarbeitern in der Hörgeschädigtenpastoral wurde im ersten Teil bereits auf die Voraussetzungen für hauptamtliche, in der Regel hörende Mitarbeiter hingewiesen. Für die Anleitung bzw. Ausbildung von Menschen mit Hörschädigung zum Gebärdensprachlektor sollen nachfolgend drei Fragestellungen beantwortet werden:

- Was ist ein Gebärdensprachlektor?
- Welche Voraussetzungen sollte ein Interes sent mitbringen, der Gebärdensprachlektor werden möchte?
- Wie sieht die Ausbildung zum Gebärden sprachlektor im Lektorenkreis aus?

Was ist ein Gebärdensprachlektor?

Der Gebärdensprachlektor ist wie der hörende Lektor ein ehrenamtlicher Mitarbeiter der Kirchengemeinde. Seine Aufgabe ist es, Texte im Gottesdienst vorzulesen. Der Gebärdensprachlektor ist in der Regel selber gehörlos oder schwerhörig und trägt im Gottesdienst die Lesung oder das Evangelium für gehörlose Teilnehmer in Gebärdensprache vor. Wenn der Gebärdensprachlektor im integrativen Gottesdienst mit Hörenden den biblischen Text vorträgt, dann geschieht dies gleichzeitig mit dem Vortrag des hörenden Lektors. Da er die Lautsprache des hörenden Lektors akustisch nicht verfolgen kann, fährt der hörende Lektor mit dem Finger entlang des Textes, so dass der gehörlose Partner, der direkt neben ihm steht, den Text optisch verfolgen kann und weiß, an welcher Stelle der hörende, in der Regel nicht gebärdensprachkompetente Partner aus der Gemeinde gerade liest. Der Text auf dem Lesepult liegt in der lautsprachlichen und der gebärdensprachlichen Fassung vor. Gezeigt wird der Text abschnittweise.
Auf diese Weise sind ein optischer und ein visueller Vortrag des Bibeltextes durch einen gehörlosen und einen hörenden Lektor gleichzeitig möglich.

Welche Voraussetzungen sollte ein Interessent mitbringen, der Gebärdensprachlektor werden möchte?

Es gibt nur zwei Voraussetzungen, die ein Gebärdensprachlektor mitbringen sollte, die eine Voraussetzung ist die Motivation zu

[5] Ausschreibungsunterlagen sind in der Arbeitsstelle der Deutschen Bischofskonferenz:"Pastoral für Menschen mit Behinderung", Georgstraße 20, 50676 Köln, erhältlich. Der vierte Lehrgang schließt im März 2005, die Planung eines fünften Lehrgangs liegt derzeitig noch nicht fest.

diesem Amt und die zweite ist Geduld. Oft braucht es viel Zeit bis die Lektorengruppe gemeinsam einen einzelnen Text erarbeitet und die optimale Gebärdenumsetzung gefunden hat.

Wie sieht die Ausbildung zum Gebärdensprachlektor im Lektorenkreis aus?

Der Teilnehmerkreis

Zum Lektorenkreis gehören derzeitig sechs Damen und Herren, die selbst alle gehörlos sind.
Die Teilnehmerin, die schon sehr lange mitarbeitet, ist seit fünf Jahren in diesem Arbeitskreis, die Teilnehmerin, die erst vor Kurzem angefangen hat, ist seit 10 Monaten in diesem Kreis.

Die Erarbeitung der Texte

Die Zusammenarbeit in der Gruppe geschieht zusammen mit den beiden hörenden hauptamtlichen Mitarbeitern: dem Pfarrer und der pädagogischen Mitarbeiterin. Der Pfarrer bringt die anstehenden Texte zum Treffen des Lektorenkreises mit. Dann bekommt jeder einen Text und sucht für sich die Begriffe und Textstellen heraus, die er nicht versteht. Diese Wörter, Satzwendungen oder ganze Textpassagen werden dann zunächst inhaltlich erklärt.

Nach dieser Worterarbeitung konzentrieren wir uns auf die inhaltliche Aussage des ganzen Textes. Das Schwierige bei Bibeltexten ist, dass viele Texte auf den ersten Blick ganz leicht aussehen, dass aber inhaltlich ein anderer Sinn gemeint ist. Andere Texte habe einen geschichtlichen Zusammenhang, der zuerst vom Pfarrer erläutert werden muss, damit man die Zusammenhänge verstehen kann. Wieder andere Texte haben eine umfassende Bildsprache, die bestimmte Zusammenhänge und Lebenssituationen verdeutlichen soll. Um das herauszufinden, sind oft lange Diskussionen erforderlich.

Zum Beispiel bei Gleichnissen ist es so: Da steht in der Bibel die Geschichte vom barmherzigen Vater, der seinen verlorenen Sohn wieder in die Arme nimmt. Diese Geschichte ist ja so nie passiert. Jesus hat diese Geschichte erzählt, um den Aposteln deutlich zu machen, wie sie sich genau so die Liebe Gottes zu den Menschen vorstellen sollten. Das heißt, der Vater in der Geschichte steht im übertragenen Sinne für Gott, und der Sohn, der weg gegangen ist und zurückkehrt, steht für uns Menschen, die wir uns von Gott abwenden und sündigen, aber dann auch wieder um Verzeihung bitten.

Oder ein anderes Beispiel: eine Lesung des Propheten Jesaja. Der Prophet spricht von einer Vision, die er hat. Das heißt, er spricht über etwas, was erst 500 Jahre später passieren wird. Und wir heute sehen das Geschehen als etwas, das 500 Jahre vor Christus passiert ist, also schon lange vorbei ist. Die verschiedenen Zeiten der Handlung sind schwer zu vermitteln.

Es braucht schon viel Wissen und Erfahrung über Gleichnisse, bis man herausfindet, was Jesus genau mit dem genannten Beispiel sagen möchte. Oder wir brauchen, wie im zweiten Beispiel, einen Jahreszahlenstreifen, um zu verstehen, wann der Prophet etwas gesagt hat und über wen oder über welche Zeit er spricht. Wenn wir solche Texte gemeinsam erarbeiten, dann brauchen wir viel Informationen zur Geschichte, zum kulturellen Umfeld zur Zeit Jesu oder zur Zeit des Propheten, wir brauchen viel Unterstützung, um den Sinn zu erkennen. Wir brauchen vor allem aber Geduld, bis wir in der Diskussion herausgearbeitet haben, was der Text aussagt und wie wir das verständlich in Gebärde umsetzen können.

Wenn wir nämlich den Text gut verstanden haben, dann kommt auf uns auch eine große Verantwortung zu. Wir nehmen uns ja in der Gruppe sehr viel Zeit, um einen Text zu verstehen. Die Gehörlosen aber, die zum Gottesdienst kommen, haben nicht in der Gruppe lange über einen Text diskutiert und sehen ihn auch nur einmal, nämlich dann, wenn einer von uns den Text in Gebärde vorträgt. Dann muss der Gebärdenvortrag so klar und so sauber sein, dass die Kirchenbesucher den Inhalt verstehen und gut im Kopf haben, bevor dann anschließend über den Text in der Predigt gesprochen wird.

Wir lernen also eine ganze Menge in unserem Lektorenkreis, und wir haben im Lektorenkreis alle sehr viel Spaß, weil es einfach schön ist, so vieles über Jesus, über den Glauben, über die Geschichte der Kirche zu erfahren. Wenn man dann nach einigen Treffen mehr Erfahrung hat mit diesen Texten, dann erkennt man viel schneller, was gemeint ist. Und so lernt man immer weiter dazu und gewinnt mehr Sicherheit im Umgang mit biblischen Texten.

Die Teilnehmer, die noch nicht so lange im Kreis sind, brauchen viel länger, bis ihnen klar wird, was gemeint ist. Dann diskutieren und erklären wir gemeinsam. So wächst unser Wissen, und so geben wir es nach und nach auch selbst an andere weiter.

Ich lese zum Beispiel jetzt auch schon einmal selbst in der Bibel, weil es mir viel mehr Spaß macht, darin zu lesen, und ich erarbeite mit Pfarrer Reuther die Antworten der Gemeinde, damit ich im Gottesdienst die Antworten auch in Gebärde geben kann. Ich möchte einfach mehr wissen, mehr erfahren über die Kirche und auch über die Feier des Gottesdienstes.

Was lernt man darüber hinaus im Lektorenkreis?

Wir lernen im Lektorenkreis nicht nur die Bibel besser kennen und was sie uns sagen möchte, wir erarbeiten auch, wie man die Texte in Gebärde umsetzt. Wir lernen darüber hinaus, wie die heilige Messe aufgebaut ist, welche Verantwortung wir übernehmen, wenn wir einen Gottesdienst durch unseren Dienst mitgestalten.

Da ist es zum Beispiel auch wichtig, wie man sich anzieht, wie man geht, warum man eine Verneigung vor dem Altar macht bevor, man eine Lesung am Lesepult vorträgt. Wir haben eine wichtige Rolle, und da sollte man sich auch entsprechend verhalten. Und wenn wir das so machen, dann machen es uns andere, ganz besonders die Kinder nach, und sie lernen dann auch, wie man sich in der Kirche und beim Gottesdienst verhält. Wir sind eben auch ein wichtiges Vorbild. Das ist etwas ganz Besonderes, und ich übernehme diese Aufgabe sehr gerne.

Die Aus- und Weiterbildung als Helfer in der Sakramentenkatechese – bilinguales Modell in der Vorbereitung auf die Erstkommunion bei Kindern

Die Erstkommunionvorbereitung von hörgeschädigten Kindern findet neben den wöchentlichen Treffen im Rahmen des Religionsunterrichtes der Schule auch zusätzlich an mehreren Intensivtagen in der Gehörlosenseelsorge St. Georg statt. Intensivtag heißt, dass die Kinder morgens mit dem Schulbus gemeinsam zum Saal der Gemeinde kommen und hier bis zum Mittag bleiben. – Dabei ist der Intensivtag in mehrere Teile gegliedert:

Es gibt eine gemeinsame Begrüßungsrunde und einen gemeinsamen Start in das Tagesthema, zum Beispiel das Thema: „Die Taufe“. Danach gibt es ein gemeinsames Frühstück mit der Gruppe. Der nächste Teil ist die Arbeit in Gruppen, bei dem das Thema noch einmal in einer etwas anderen Form bearbeitet wird.

Die Gruppen werden dann auf die Katecheten[6] aufgeteilt. Dabei ist der Leistungsstand der Kinder, der Grad ihrer Taubheit oder Schwerhörigkeit von entscheidender Bedeutung für die Aufteilung der Gruppen. Auch die hörenden Kinder der Gemeinde sind dabei und mischen sich in den Gruppen mit den Gehörlosen oder Schwerhörigen. Dann gibt es einen praktischen Teil, bei dem etwas gemalt, gebastelt oder gespielt wird, und zum Schluss feiern wir einen Gottesdienst in der Kirche, damit die Kinder sich auch an die Kirche gewöhnen, in der dann später die Erstkommunion gefeiert wird.

Ich habe schon zweimal die Erstkommunionvorbereitung mitgemacht und an den Intensivtagen eine Gruppe bei der Gruppenarbeit eigenständig übernommen.

Bei der Erarbeitung am Morgen mit der ganzen Gruppe bin ich auch dabei und helfe, wenn es um die Erklärung in Gebärdensprache geht. Wir Leiter sind immer zu viert; wenn noch eine andere Katechetin mitmacht und die Gruppe größer ist, dann sind wir auch noch mehr Erwachsene. Wir, das sind die hauptamtlichen Mitarbeiter der Gemeinde: der Pfarrer und die pädagogische Mitarbeiterin, die Religionslehrerin der Schule und ich als Katechetin.

Vor diesen Intensivtagen treffen wir uns immer zur Besprechung des Tagesablaufes. Dabei bleibt die Struktur des Tages immer gleich, damit die Kinder eine feste Orientierung haben. Die Inhalte und die Form der Erarbeitung wechseln jeweils.

Wir erzählen zum Beispiel eine Geschichte mit Lichtbildern, oder wir stellen eine Geschichte mit Figuren auf dem Boden dar. Wir arbeiten mit Wortkarten und zeigen die Geräte für die Messe. In der Gruppenarbeit wiederholen und vertiefen wir dann die Inhalte von vorher, also eine Geschichte aus dem Leben Jesu zum Beispiel mit der Bilderbibel, die für alle Kinder da sind, oder wir setzen die Geschichte noch einmal aus einzelnen Bildern zusammen und erzählen dazu. Wichtig sind auch die Gebärdenlieder oder das Nachspielen einer Bibelgeschichte im Rollenspiel.

Damit die Kinder sich die Zeit, in der Jesus gelebt hat, noch besser vorstellen können, fahren wir auch zusammen ins Bibelmuseum. Dort kann man Häuser sehen, wie sie zur Zeit Jesu ausgesehen haben, Straßen, den See Genezareth und Menschen, die Kleider aus der Zeit Jesu tragen. Das ist für die Kinder eine wichtige Erfahrung. Ich und auch andere gehörlose ehrenamtliche Mitarbeiter begleiten die Kinder und helfen ihnen bei dem „Suchspiel durch das Museum“, das wir vorbereiten.

Bevor ich das erste Mal selber eine Gruppe übernommen habe, haben wir uns mit den hauptamtlichen Mitarbeitern zusammen gesetzt, um uns vorzubereiten und zu lernen, wie man eine solche Gruppe leitet. Ich wollte auch selbst sicher sein und wissen, wie ich etwas erklären kann, was wir erklären müssen oder wie wir die Fragen der Kinder beantworten können. Auch heute noch besprechen wir Fragen oder Vorschläge, wie wir ein Thema erarbeiten können, vorher, und wir sprechen nach den Intensivtagen darüber, was gut war oder was schlecht verlaufen ist und überlegen gemeinsam, wie wir es beim nächsten Mal besser machen können. Auch das Üben, in der Kirche für die Erstkommunionfeier, machen wir gemeinsam, so dass alle Kinder auch die Erwachsenen, die bei der Vorbereitung helfen, immer besser kennen lernen.

---

[6] Katecheten sind ehrenamtliche Helfer in der Gemeinde, die Kinder oder Erwachsene in religiösen Inhalten unterweisen.

3. Weitere Aufgaben und Ziele für die Fort- und Weiterbildung ehrenamtlicher Helfer in der Hörgeschädigtenpastoral

Unser Anliegen in der Hörgeschädigtenpastoral ist es, Gehörlosen und Schwerhörigen selber viele Aufgaben zu übertragen, die in der hörenden Gemeinde auch von ehrenamtlichen Helfern übernommen werden. Genau wie in hörenden Gemeinden bedarf es auch in einer integrativen Gemeinde mit Hörgeschädigten der entsprechenden Vorbereitung und Begleitung dieser helfenden Mitarbeiter, damit sie sich in ihrer Aufgabe sicher fühlen und auch Inhalte kompetent vermitteln können.

Hörgeschädigte dabei als Partner zu erleben und ihnen auch die Voraussetzungen zu geben, Aufgaben der Mitarbeit im pastoralen Umfeld zu übernehmen, ist unser wichtigstes Anliegen in der Hörgeschädigtenpastoral. Ebenso ist es unser Ziel, die hörenden Gemeindemitglieder entsprechend auszubilden und zu begleiten, damit Hörende und Gehörlose in der integrativen Gemeinde einander nicht fremd bleiben. So üben hörende und Gehörlose Lektoren nicht nur miteinander, sie lernen auch miteinander bei Pfarrcafe oder Neujahrsempfang, beim Pfarrfest oder auf der Straße sprachlich zu kommunizieren. Das ist möglich, weil wir Gemeindemitglieder gemeinsam über die Lebenswelt Gehörloser informieren, und weil einige bereit sind, in einem Gemeindegebärdenkurs Gebärden zu lernen.

Unser Ziel ist es, weitere Katecheten auch für die Firmvorbereitung zu gewinnen und zu qualifizieren sowie auch Jugendliche als Leiter für die Messdiener- und Jugendarbeit zu motivieren und ihnen entsprechende Hilfen zu geben. Ein Jugend-Gebärdenchor ist im Aufbau mit dem Ziel, bei der Papstmesse im Rahmen des Weltjugendtages mitzuwirken. Ferner werden erwachsene Gehörlose an Schulungen teilnehmen, um auch selbst als ehrenamtliche Helfer beim Weltjugendtag mitzuwirken. In dieses Vorbereitungsgremium zur Vorbereitung dieser Mitarbeiter arbeitet Frau Kubik mit. Ein Dolmetscher sichert die Kommunikation.

Es gibt noch viele Ziele für die aktive Mitarbeit von Menschen mit Hörschädigung in der Gemeinde und noch weitere Ideen für die adressatenbezogene Gestaltung von Gottesdiensten und Besinnungstagen in der Hörgeschädigtenpastoral. Wir sind davon überzeugt, dass wir viele dieser Ziele in den kommenden Jahren gemeinsam mit Hörenden und Gehörlosen und Schwerhörigen erreichen und noch viele Ideen umsetzen können.

Literaturhinweise:

Arbeitsstelle Pastoral für Menschen mit Behinderung (Hrsg.) (2003):
Zusatzqualifikation pastoraler Dienste in der Seelsorge für Menschen mit Behinderung und psychischer Erkrankung, Ausschreibungsunterlagen, 50676 Köln, Georgstr. 20
Mergenbaum, Juliane (2003):
Paradigmenwechsel in der Behindertenpastoral, Frankfurt, Peter Lang Verlag
Stockhausen, Karl-Heinz; Mergenbaum, Juliane; Jussen, Heribert (1998):
Hörgeschädigtenpastoral. Bd. 1. Anliegen und Bedingungen. Heidelberg: Julius Groos Verlag
Stockhausen, Karl-Heinz; Mergenbaum, Juliane; Jussen, Heribert (1999):
Hörgeschädigtenpastoral. Bd.2. Grundlagen und Aufgaben. Heidelberg: Julius Groos Verlag
Stockhausen, Karl-H.; Mergenbaum, Juliane; Jussen, Heribert,ther, Hermann-Josef (2001):
Hörgeschädigtenpastoral. Bd.3. Arbeitsgebiete der Seelsorge. Heidelberg: Median Verlag

Dr. Juliane Mergenbaum
Hörgeschädigtenpädagogin
Diözesanreferentin für die Gehörlosenseelsorge

Abend an Bord:
Der gesellige Abend ,verbunden mit einer Fahrt auf dem Rhein, fand großen Anklang .

Der komplette Vorstand bei der MV (v.l.: Peter Bergmann, Sylvia Wolff, Klaus-B. Günther, Manfred Wloka, Reinhard Riemer, Felizitas Ibach, Jule Hildmann)

Die Triologie: Hörgeschädigtenpastoral Band 1-3 ist zu einem Gesamtpreis von • 15,00 über die Katholische Gehörlosenseelsorge St. Georg – Köln, Georggsplatz 17, 50676 Köln, Tel.: 0221/210801 – Fax: 0221/9232812 – email *kath.gehoerlosenseelsorge@gmx.de* zu beziehen.

Der Namensgeber der Tagungsstätte, Karl Arnold, nimmt am Gespräch von Eva-M. Kammerer und Manfred Wloka teil.

Teilnehmerinnen bei einer Tagungspause im vorweihnachtlichen Königswinter

Kooperation im Gemeinsamen Unterricht Rollenverständnisse und Strategien

Jürgen Wessel

1. Design der Untersuchung

- Forschungsprojekt KOJOTE 2001 - 2004
- Fragestellung:

„Wie gestalten die am GU mit hörgeschädigten Schülern beteiligten Lehrer von allgemeinen Schulen und Hörgeschädigtenschulen den Kooperationsprozess?“

- Organisatorische Rahmenbedingungen
- Gestaltung des Arbeitsalltags
- Formen der Kooperation
- Verteilung der Arbeitsbereiche
- Bewertung der Zusammenarbeit

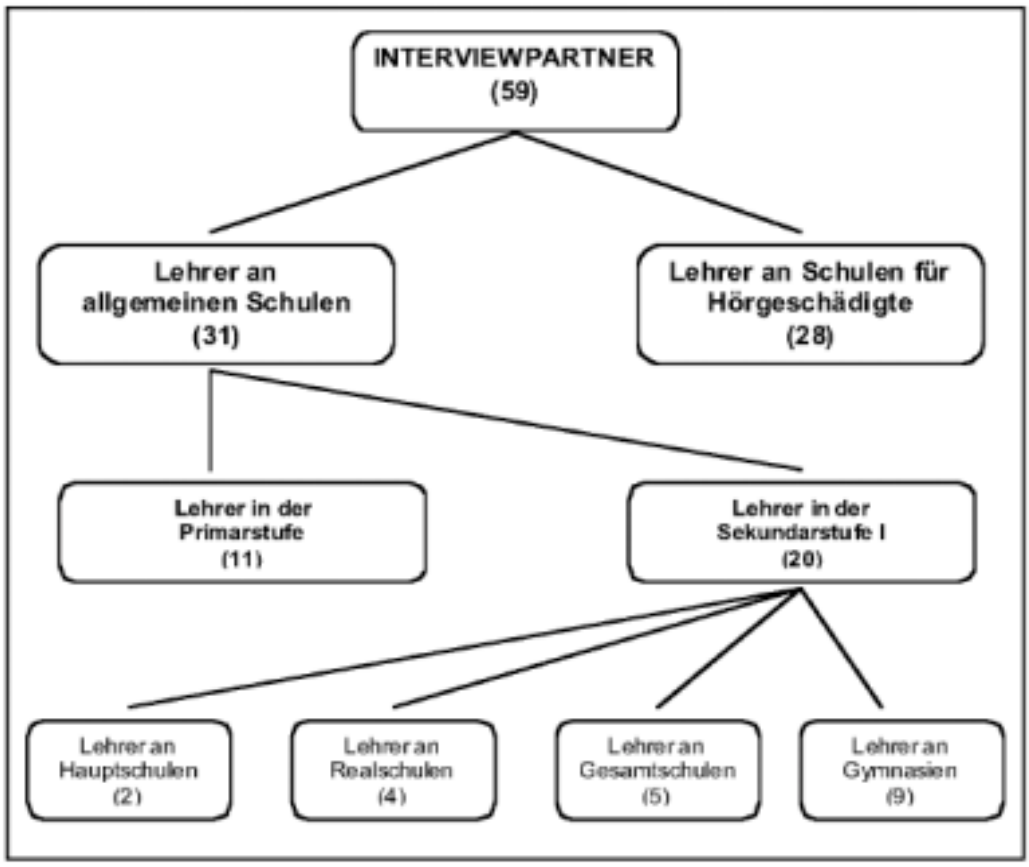


Abb. 1: Verteilung der Interviewpartner auf die Schulformen und -stufen

These 1:
Die Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern im GU mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern ist geprägt durch ein hohes Maß an Unsicherheit im professionellen Handeln.

2. Kooperationserfahrungen

Kooperationsformen

Unterrichtliche Kooperationen
Hospitationen
Formen gemeinsamen Unterrichtens
Fördermaßnahmen
Besondere schulische Aktivitäten

Außerunterrichtliche Kooperationen
Einzelfördermaßnahmen
Elternarbeit
Kollegialer Austausch

These 2:
Beide beteiligten Lehrergruppen schöpfen aus der Kooperation professionelle Gewinne.

Kooperationsgewinne

Entlastung im Arbeitsalltag
Professionalisierung
- auf didaktischer Ebene
- auf psychischer Ebene

These 3:
Das Tätigkeitsfeld „GU“ konfrontiert beide Lehrergruppen mit Gefühlen von Verunsicherung und Überforderung.

These 4:
Konflikte im Kooperationsgeschehen sind vielfach auf Aspekte der Arbeitsorganisation bzw. auf individuelle Voraussetzungen der Beteiligten zurückzuführen.

Kooperationserschwerungen

Organisation
Eigene Einschränkungen
Einschränkungen des Kooperationspartners
Konflikte

These 5:
Lehrerinnen und Lehrer beider Gruppen wenden Strategien zur Durchsetzung ihres Rollenverständnisses an.

3. Rollenverständnisse

3. Rollenverständnisse

Abb. 2: Rollenverständnisse von Hörgeschädigtenpädagogen

Kooperation im Gemeinsamen Unterricht – Rollenverständnisse und Strategien

Abb. 3: Rollenverständnisse von Klassen- und Fachlehrern

4. Kooperationsstrategien

Strategien von Hörgeschädigten pädagogen

Aufmerksamkeit erzeugen
Beruhigen
Eindringen
Eindringen
Überzeugen
Druck ausüben

Strategien von Lehrern an allgemeinen Schulen

Abwehren
Anpassen
Beschäftigen

5. Rollen-Strategie-Muster

Kooperation im Gemeinsamen Unterricht – Rollenverständnisse und Strategien

Hörgeschädigtenpädagogen

Rollen-Strategie-Muster	Rolle		Strategie
1	Sonderpäd. Förderer Psychosozialer Versorger Anwalt des Schülers Lobbyist	↔	Aufmerksamkeit erzeugen Eindringen Überzeugen Druck ausüben
2	Experte für Förderung	↔	Anpassen
3	Coach – Praxisberater	↔	Beruhigen

Rollen-Strategie-Muster von Sonderschullehrern

Kooperation im Gemeinsamen Unterricht – Rollenverständnisse und Strategien

Lehrer an allgemeinen Schulen

Rollen-Strategie-Muster	Rolle		Strategie
1	Experte für Unterricht und Klassenführung	↔	Abwehren Anpassen
2	Leitung	↔	Beschäftigen

Rollen-Strategie-Muster von Lehrern an allgemeinen Schulen

Literatur (in Vorbereitung)

Wessel, Jürgen (2005). Kooperation im Gemeinsamen Unterricht. Die Zusammenarbeit von Lehrern in der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher

Jürgen Wessel

Beratung zur Qualitätssicherung
am Arbeitsplatz
Kyllburger Str. 14

50937 Köln
mail: kontakt@wessel-beratung.de
http://www.wessel-beratung.de

Berufswahlfahrplan für die Kl. 8 der Rheinischen Schule für Hörgeschädigte

im Schuljahr 2004/2005

Hermann Vöcklinghaus

Frühjahr 2005	1. Beratungsgespräch mit dem Berufsberater (in der Schule)
Frühjahr 2005	1. Besuch des Berufsberaters in der Klasse
Herbst 2005	Besuch im Berufsinformationszentrum ?
Herbst 2005	Untersuchung beim Arbeitsmediziner + Berufseignungstest
2005 - 2007	Schülerbetriebspraktikum Information über berufskundliche Themen durch das Arbeitsheft der Berufsberatung „Ausbildung – Beruf – Chance“ in der Schule
Frühjahr 2006	2. Beratungsgespräch (in der Arbeitsagentur): weitere Planung: z.B. Förderlehrgang, Anmeldung für ein Berufsbildungswerk, Vermittlung eines Ausbildungsplatzes, weiterer Schulbesuch
Möglichkeiten nach Klasse 10 Ende der Kl. 10 Sommer/Herbst 2006	- weiterer Schulbesuch - Qualifizierungs-Lehrgang (= 9 Monate Praktikum in einem Betrieb, 2 x 6 Wochen Blockunterricht in der Berufsschule) - Besuch eines Berufsbildungswerks - Ausbildung - Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM)

Im Einzelnen:

Qualifizierungslehrgang/ Förderlehrgang

Dauer

Der Lehrgang dauert ein 11 Monate. Er beginnt ab 1. August des Jahres.

Lehrgangsplätze

Das Bildungs- und Informationszentrum für Hörgeschädigte e.V. am Rheinisch - Westfälischen Berufskolleg für Hörgeschädigte in Essen sucht in Zusammenarbeit mit der Arbeitsagentur Essen und den jeweiligen Heimatarbeitsagenturen die Betriebe in Wohnortnähe. der Schüler/innen für dieses einjährige betriebliche Praktikum

Ablauf

- Arbeit im Betrieb in Wohnortnähe des/der Jugendlichen,
- Blockunterricht in Essen - 30 Werktage Urlaub

Betreuung

Gebärdensprachkundige Sozialarbeiter/innen des Bildungs- und Informationszentrum für Hörgeschädigte betreuen während der Lehrgangsdauer die Teilnehmer/innen in ihren Betrieben und führen bei Bedarf auch Hausbesuche durch.

Wenn ich noch nicht in einer Firma arbeiten kann …

…gibt es Vorbereitung auf Ausbildung oder Arbeit in einem

Berufsbildungswerk (BBW)

z.B. Josefsheim Bigge

- Berufsfindung
- Förderlehrgang
- Ausbildung
- Ausbildung in verschiedenen Berufen möglich
- Wohnen + Freizeit (Internat)
- Hilfen durch Sozialpädagogen, Arzt und Psychologen
- Berufsschule in Essen (nur BBW Bigge)

Betrieb = Ausbildung / Arbeit

Ein Zuschuss, den die AA einer Firma vielleicht zahlen kann, *kann* die Chance auf eine betriebliche Ausbildung / Arbeitsstelle erhöhen!

Aber…die Betriebe erwarten von Schülern:
Grundwissen in den wichtigsten Lern- und Lebensbereichen z.B.:
- Grundlegende Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift
- Beherrschung einfacher Rechentechniken

Grundhaltungen und Werteinstellungen, die die Jugendlichen befähigen, den Anforderungen im Unternehmen gerecht zu werden

Persönliche Kompetenzen

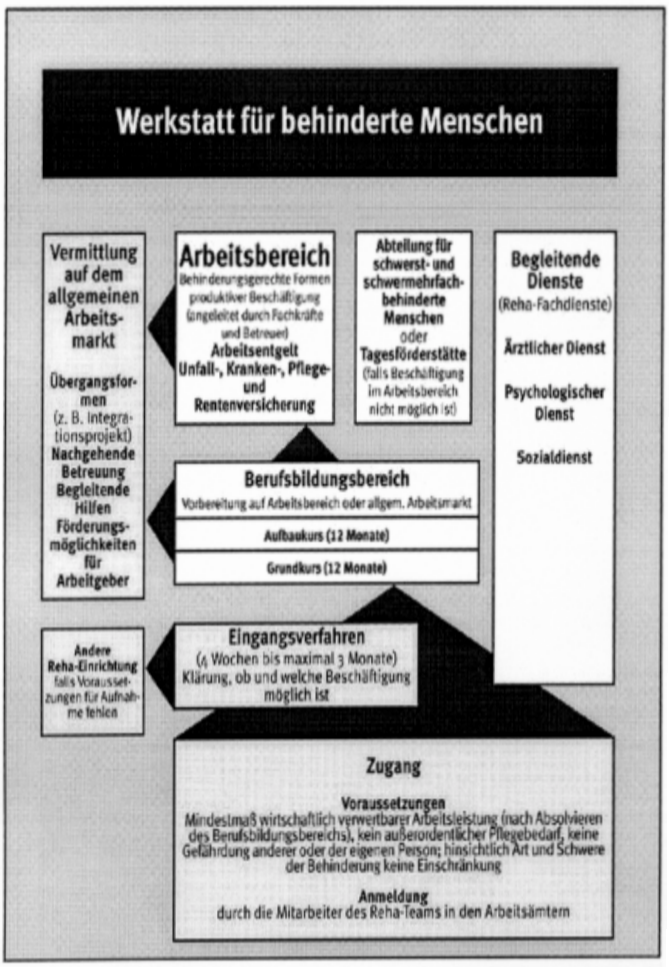
- Zuverlässigkeit
- Lern- und Leistungsbereitschaft
- Ausdauer - Durchhaltevermögen
– Belastbarkeit
- Sorgfalt - Gewissenhaftigkeit
- Konzentrationsfähigkeit
- Verantwortungsbereitschaft – Selbstständigkeit
- Fähigkeit zu Kritik und Selbstkritik

Soziale Einstellungen, die die Zusammenarbeit in der Organisation Betrieb ermöglichen

Soziale Kompetenzen

- Kooperationsbereitschaft - Teamfähigkeit
- Höflichkeit - Freundlichkeit
- Konfliktfähigkeit
- Toleranz

Kein Betrieb kann durch Geld von der AA überredet werden eine/n Jugendliche/n in Ausbildung zu nehmen, auf die/den er sich nicht verlassen kann !



Infomöglichkeiten im Internet:

Berufedatenbank, Berufenet, Ausbildungsstellenbörse:
www.arbeitsagentur.de

Technische Hilfen

- Technische Arbeitshilfen für behinderte Menschen können von der Agentur für Arbeit durch Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben gefördert werden.

- Bei der Auswahl geeigneter technischer Hilfen und der Planung der spezifischen barrierefreien Gestaltung helfen die Experten vom Technischen Beratungsdienst der Agentur für Arbeit. Sie beraten in diesen Fragen auch die Betriebe.

Leistungen sind möglich bei

- einer betrieblichen Berufsausbildung oder einer betrieblichen Weiterbildung und

- einer Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt.

- Die Hilfen müssen notwendig sein, damit eine Ausbildung, eine Weiterbildung oder die Aufnahme einer Beschäftigung möglich ist.

Hermann Vöcklinghaus
Berufsberater in der AA Essen
Berliner Platz 10
45116 Essen

Unsere neue Adresse:

DFGS

c/o
Prof. K. B. Günther
Humboldt-Uni · Phil Fak IV
Reha Wiss

Unter den Linden 6
10099 Berlin

oder per E-mail:

dfgs@taubenschlag.de

Integrationsfachdienste Wir stellen uns vor!

Sabine Schlüß

1. Fachbereich Berufsvorbereitung

Auftraggeber:

Integrationsamt LVR (früher Hauptfürsorgestelle)

Aufgaben:

- Beratung und Begleitung im Hinblick auf mögliche berufliche Perspektiven
- Beratung bei der Einleitung vorbereitender Maßnahmen (Arbeitstraining, Praktikum u.a.)
- Fachliche Beratung bei der Berufsorientierung, auch von Mitarbeitern in Werkstätten für Behinderte, die vielleicht in einer „normalen“ Firma arbeiten möchten

Weitere Aufgaben:

- Vermittlung weiterer Hilfen, auch Hilfe und Unterstützung bei Kontakten z.B. mit der Agentur für Arbeit
- Unterstützung bei der Beantragung eines Schwerbehindertenausweis

Informationen über Rechte und Pflichten während der Ausbildung
Möglichkeiten der Betreuung der Schulen durch die Vorbereitungsphase des IfD für Hörgeschädigte

a) Kontaktphase

Klasse 7/8

- Vorstellung IfD/Elternbrief/ Einverständniserklärung
- SB-Ausweis (Überprüfung und Erklärung der Prozente/
- Merkzeichen/Unterlagen Versorgungsamt)
- Praktikumserfahrung/ Wünsche
- Information über Gehörlosengeld/ Rundfunkgebührenbefreiung
- Vorbereitung Berufsberatung AfA

3-4 Termine/ Klasse

b) Vertiefungsphase I

Klasse 9

- Regeln Arbeitszeit/ Krankmeldung
- Praktikumswünsche/ Erfahrungen
- 1. Gespräch mit IfD/ AfA/ Schule/ Schüler/ Eltern bzgl. Ausbildungs-/ Berufswunsch
- Information über technische Hilfsmittel
- Umgang mit und Aufgaben von Dolmetschern
- Besprechung psychologischer Tests mit der AfA

4 - ? Termine

c) Vertiefungsphase II

Klasse 10

- 2. Gespräch mit IfD/ AfA/ Schule/ Schüler/ Eltern und Entscheidung Ausbildung/ Beruf/ Schule bei der zuständigen AfA oder in der Schule
- Besuch im IfD
- Einstellungstests an Lehrer geben zur Vorbereitung in den Klassen (vor den Herbstferien der Klasse 10)
- ? Termine

Vorstellung und Besprechung des Konzeptes in Elternpflegschaft und Lehrerkonferenz

Angebot an Elternpflegschaft, das Konzept in der Klassenpflegschaft vorzustellen.

2 x jährlich Elternsprechtag
1 x monatlich Sprechstunde

2. Fachbereich Vermittlung

Auftraggeber:
Agenturen für Arbeit und Rehaträger in allenvkreisfreien Städten und Kreisen desLandschaftsverbandes Rheinland

Voraussetzung:
Der Integrationsfachdienst Vermittlung darf nur für Hörgeschädigte arbeiten, die ihm vorher durch einen Rehaträger oder die Agentur für Arbeit zugewiesen worden sind.

Aufgaben:
- Beratung hörgeschädigter Arbeitsloser und von Arbeitslosigkeit Bedrohter bei der Suche nach einem (neuen) Arbeitsplatz
- Akquisition von Arbeitsplätzen; Werbung bei Firmen für die Einstellung von Menschen mit Behinderung
- Beratungsarbeit (z.B. Bewerbungsunterlagen erstellen, gemeinsam überlegen, welche Arbeit am besten ist, Auswerten von Stellenanzeigen, Hilfe beim Formulieren von Bewerbungen)
- Unterstützung beim Kontakt mit Arbeitgebern, Begleitung zu Vorstellungsgesprächen

Weitere Aufgaben:
- Unterstützung beim Kontakt mit der Agentur für Arbeit und Bildungsanbietern, ggf. auch Begleitung zu Terminen
- Beratung von Arbeitgebern bei der Einstellung, Information der Arbeitgeber über die (Hör-) Behinderung
- Hilfe für die Arbeitgeber bei Kontakten mit der Agentur für Arbeit, Fürsorgestelle und Integrationsamt
- Erste Begleitung und Beratung von Arbeitnehmern und Arbeitgebern nach Arbeitsantritt auf einem Arbeitsplatz

3. Fachbereich Berufsbegleitender Dienst

Auftraggeber:
Integrationsamt LVR (früher Hauptfürsorgestelle)

Aufgaben:
- Beratung, Begleitung und Unterstützung am Arbeitsplatz für Hörgeschädigte, deren Kollegen und Vorgesetzte
- Unterstützung bei Problemen und Konflikten mit Vorgesetzten
- Unterstützung bei Kommunikationsschwierigkeiten
- Hilfe bei drohender Kündigung oder bei Abmahnung
- Lösungssuche bei Unter- oder Überforderung am Arbeitsplatz
- Weiterbildung und Qualifizierung im Beruf

Weitere Aufgaben:
- Beratung, Begleitung und Unterstützung bei der Verbesserung der Arbeitsplatzsituation
- Hilfe beim Ausfüllen von Formularen, beim Schreiben von Anträgen oder Briefen
- Vermittlung und Einsatz von Gebärdensprachdolmetschern
- Vermittlung bei Ämtern und Behörden im Zusammenhang mit dem Arbeitsleben

Die Arbeit der Berufsvorbereitung und des berufsbegleitenden Dienstes wird durch hauptamtliche Gebärdensprachdolmetscher unterstützt.

Außerdem stehen dem berufsbegleitendem Dienst bei Bedarf 3 Psychologen zur Verfügung.

Sabine Schlüß
Integrationsfachdienst für Hörgeschädigte, Essen

Metakognitive Strategien – Schnellstraßen, Abkürzungen, Eselsbrücken im Netzwerk Lernen

Jule Hildmann

Die Schnellstraßenmetapher

Sie müssen mit Ihrem Auto regelmäßig von A nach B fahren und es gibt dorthin nur eine holprige Schotter-straße. Dann wird beschlossen dort eine Schnell-straße zu bauen. Das heißt aber, dass zunächst die Schotterstraße gesperrt wird und Sie große Umwege fahren müssen. Außerdem entstehen jede Menge Schmutz, Lärm und Kosten. Fast wünschen Sie sich Ihre „olle Buckelpiste“ zurück! Aber schließlich ist die neue Straße fertig und Sie kommen im Nu an Ihr Ziel. Auf lange Sicht gesehen haben sich die Umstände für Sie also wirklich gelohnt.

So in etwa muss man sich metakognitive Strategien (MkS) vorstellen, nur, dass sie universale Schnellstraßen sind, denen man immer wieder einen neuen Start- und Zielpunkt zuordnen kann.

1. Begriffsklärung

1.1. Kognition

„Unter **Kognition** verstehen wir die **psychischen Funktionen** und **Prozesse**, mit deren Hilfe der Mensch **Kenntnis von sich selbst und seiner Umwelt erhält** und **verarbeitet**. Wir unterscheiden dabei zwischen

1. **Wahrnehmen** und **Erkennen** auf dem Weg der Sinnesorgane

2. **Repräsentation** dieser Erfahrung in uns (**Vorstellung**)

3. **Gedächtnis**, das die Erfahrung speichert und abrufbar macht

4. **Bewusstsein** als besondere Qualität der (Selbst-) Wahrnehmung, oft in Form der **Reflexion**

5. **Denken**, **Urteilen**, **Problemlösen**, eine meist mehrgliedrige relationale Form des Erkenntnisprozesses, die sich bis zur kognitiven Verhaltenssteuerung ausweiten kann

6. **Lernen**, als ein speziell auf Erkenntniserwerb abzielender Prozess, an dem die vorangehenden psychischen Prozesse in hohem Grade beteiligt sind“.

(Prillwitz 1982, 16. Hervorhebung durch jh.)

1.1. Metakognition

Metakognition heißt demnach, sich die oben genannten Funktionen und Prozesse bewusst zu machen und darüber nachzudenken, sie zu strukturieren und gezielt einzusetzen.

1.3. Metakognitive Strategien (MkS)

Metakognitive Strategien sind Techniken und Strukturhilfen, die man sich bewusst (d.h. metakognitiv) aneignet, um Wahrnehmung, Lernen, Gedächtnis, Problemlösen, usw. (s.o.) in Geschwindigkeit, Nachhaltigkeit und Vielseitigkeit zu verbessern. Die meisten und die am weitesten verbreiteten MkS sind

Gedächtnistechniken, da das Gedächtnis bzw. das zur Verfügung stehen bestimmten Wissens für die meisten anderen psychischen Prozesse einen wesentlichen Teil ausmacht.

Laut Weskamp (1995) „versteht man [darunter] die Aneignung von Wissen über kognitive Prozesse mit dem Ziel der Planung, Beobachtung und Bewertung solcher Prozesse“ (Weskamp 1995, 125).

Einige der Ziele des Einsatzes von MkS sind:

- Sich Dinge schneller und länger merken können
- Effektiver und vernetzter lernen
- Wissen gezielter abrufen können
- Probleme schnell erkennen und strukturieren können und dafür adäquate Lösungsansätze entwickeln
- Texte gezielt strukturieren, verstehen, bearbeiten können
- usw.

Andere Begriffe, die ähnliche Bereiche wie MkS bezeichnen, sind:

- Lerntaktiken
- Arbeitstechniken
- Brain-Jogging / Brain-Gym
- Gedächtnistraining
- Wortschatztechniken
- usw.

2. Bei Hörgeschädigten:

Primär visuell orientierte Hörgeschädigte verwenden laut Marschark, Lang & Albertini (2002) von Natur aus andere Merkstrategien als auditiv orientierte Menschen. Beide Arten von Strategien haben bei gewissen Aufgaben ihre Vorteile bzw. Nachteile, so dass eine Kombination verschiedener Techniken den vielseitigsten Erfolg verspricht.

Martin, Craft & Sheng (2001) haben untersucht, welche Auswirkungen es hat, wenn man hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen MkS gezielt in der Schule vermittelt. Dabei wurde je Übungseinheit eine Technik erklärt, die dabei ablaufenden kognitiven Prozesse (meta-)diskutiert und die Technik anschließend mittels lehrplanrelevanter Inhalte eingeübt. Die Erfolge – nach nur 6 Wochen à 60-90min/Woche Unterweisung:

<u>Die Schüler</u>

- arbeiteten zielgerichteter und damit effektiver
- hatten ein besseres Leseverständnis
- hatten bessere mathematische Konzepte und Problemlöseverhalten
- konnten gestellte Probleme leichter in eigenen Worten ausdrücken
- entwickelten ein umfangreicheres ‚kognitives’ Vokabular und stellten Fragen auf höherem Niveau
- entwickelten eine differenziertere und kritischere eigene Meinung und äußerten diese auch vermehrt

Aktuelle Probleme der Situation an den universitären Ausbildungsstätten für Hörgeschädigtenpädagogen unter besonderer Berücksichtigung der HU Berlin

Klaus-B. Günther

Vorbemerkung:

In der Folge einer Tagung „Hören ist ein Grundrecht. Integration durch Lautsprache“, die Ende vergangenen Jahres unter der Schirmherrschaft des Behindertenbeauftragten der Bundesregierung Herrn Haack in Berlin stattfand, hatte sich dieser an die fünf universitären Ausbildungsstätten für Hörgeschädigtenpädagogik mit der Bitte um Darstellung der Ausbildungsinhalte und -strukturen sowie daran anschließende Gespräche gewandt, weil man von einer am tatsächlichen Bedarf vorbeigehenden Übergewichtung von DGS-Kursen u.ä. Schwerpunkten ausging. Weil wir uns in unserem Antwortschreiben sehr grundsätzlich mit der gegenwärtigen Situation besonders an der Berliner Humboldt-Universität befasst haben, veröffentlichen wir nachfolgend unser – übrigens bis dato unbeantwortetes – Antwortschreiben, dass wir als Prodekan für Studium und Lehre der Philosophischen Fakultät IV im April 2005 an den Behindertenbeauftragten der Bundesregierung gesandt haben.

Einleitend seien ein paar Takte gesagt zu der Suggestion von gewisser Seite, dass die Ausbildung von Hörgeschädigtenpädagogen für die Förderung auditiv erreichbarer gehörloser/stark schwerhöriger Kinder gefährdet sei wegen einer zwischenzeitlich durchgesetzten Überbetonung von gebärdensprachlicher Orientierung. Dies liest sich etwas merkwürdig für jemanden, der in seinen fast 15 Jahren an der Universität Hamburg als für den Gehörlosenbereich zuständiger Professor[1] mehrere hundert Studierende in einem integrierten, gemeinsam mit der für den Schwerhörigenbereich zuständigen Professur[2] durchgeführten, hörgeschädigtenpädagogischen Ausbildungskonzept ausgebildet hat – darunter etwa 50 als Aufbaustudenten aus den niedersächsischen Landesbildungszentren für Hörgeschädigte (!) – und der den für die gemeinsame Publikation der KMK-Empfehlungen „Zur sonderpädagogischen Förderung in der Bundesrepublik Deutschland“ pädagogisch-wissenschaftlichen Kommentar zu den KMK-Empfehlungen zum Förderschwerpunkt „Hören“ (Günther 2000) verfasst hat.

Was den Anlass für Ihr Schreiben betrifft, so heißt es in einem Bericht von Hartwig Eisel (Schwerhörigenverband Berlin)[3] zu der Tagung „Hören ist ein Grundrecht. Integration durch Lautsprache“:

Selbst wenn man davon ausgeht, dass gebärdensprachkundige Pädagogen immer gebraucht werden, ist die Anzahl der in dieser Richtung ausgebildeten Studenten unverhältnismäßig hoch. Es wird also einfach am Bedarf vorbei ausgebildet. Andererseits beklagen sich bundesweit die Direktoren der Hörgeschädigtenschulen, dass sie von den Lehrerbildungseinrichtungen kein qualifiziertes Personal für die hör- und lautsprachgerichtete Bildung schwerhöriger Schüler mehr bekommen. Man könnte fast meinen, alle hörgeschädigten Schüler sollen auf Kommunikation mit Gebärdensprache „getrimmt“ werden, egal, ob sie fähig sind, lautsprachlich zu kommunizieren.[4]

[1] *Ich hatte in Hamburg wie in Berlin eine C3-Professur – also keinen Lehrstuhl – inne.*
[2] *Bis Mitte der neunziger Jahre mit Prof. Claußen, dann mit Frau Prof. Dr. G. Renzelberg.*
[3] *Eisel, H. (2005): Zukunft der Schulbildung (hic! – d.A.) für Hörgeschädigte in Berlin. In: Das FLAGHschiff Berlin 8/1, 16-19.*
[4] *Ebenda, 18f.*

Bei soviel Unkenntnis oder bewusster Falschinformation könnte man geneigt sein, die Diskussion schlicht zu beenden. Bis 2004 wurden bundesweit lediglich von den Studierenden der hörgeschädigtenpädagogischen Fachrichtungen in Hamburg überhaupt eine nennenswerte Anzahl von 6-8 Semesterwochenstunden (SWS) DGS- oder LBG-Kurse studienverpflichtend verlangt,[5] an allen anderen Studienstätten waren sie fakultativ oder betrugen lediglich 2 SWS. Von einer „gebärdensprachgetrimmten Ausbildung am Bedarf vorbei" kann also weder gegenwärtig noch zukünftig die Rede sein, denn die Zulassungszahlen in Berlin werden für die Fachrichtung „Gebärdensprachpädagogik" strikt bedarfsorientiert auf 15 im Jahr (!!!) begrenzt.[6]

Tatsächlich gibt es gegenwärtig z.T. massiv verschärfende Probleme in den Fachrichtungen für die Sinnesbehinderungen – also auch im Bereich der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik –, die jedoch nichts mit den immer wieder „aufgewärmten" Methodendiskussionen zu tun haben. Vielmehr lassen sich aus meiner Sicht folgende Verursachungsfaktoren ausmachen:

1. Die kleine Zahl.
   Nach den Blind/Starksehbehinderten bilden die Gehörlosen/Schwerhörigen die kleinste Behindertengruppe. Nach eigenen Recherchen (Günther 2002, Übers. 1,3) gibt es in der Bundesrepublik ca. 30.000 schwerhörige/gehörlose Kinder – darunter < 20.000 hochgradig Hörgeschädigte[7] – zwischen 0 und 20 Jahren mit definitivem Förder-bedarf im Bereich des „Hörens", von denen sich etwa die Hälfte an Hörgeschädigtenschulen (inkl. Kindergärten und Früherziehungs-/Beratungsstellen sowie weiterführende und berufsbildenden Schulen) befindet. Von den hochgradig hörgeschädigten Kindern sind – neueren empirischen Untersuchungen von Szagun (2001) und Diller u.a. (2000) und (Günther 2002, Übers. 5, 6) folgend – etwa die Hälfte (< 10.000) trotz optimierter früher Diagnose, medizintechnischer Versorgung und Förderung nicht in der Lage, Lautsprache in altersangemessener und dem individuellen Entwick-lungspotential entsprechender Weise zu entwickeln und benötigen alternative, Gebärdensprache einbeziehende Förderkonzepte. Daraus ergeben sich für eine sehr kleine Behindertengruppe sehr aufwendige und differenzierte Anforderungen in der Ausbildung der betreffenden Hörgeschädigtenpädagogen.

2. Die Länderhoheit für die Hochschulbildung.
   Die Länderhoheit bei der Hochschulbildung führt gerade bei den Pädagogiken für die Sinnesbehindertenarten mit ihrer sehr kleinen Klientel und gleichzeitig hohen Ausbildungsanforderungen zu Problemen, und zwar insbesondere bei den beiden Stadtstaaten-Universitäten in Hamburg und Berlin. Hier ist davon auszugehen, dass jede (aus welchen Gründen auch immer) freiwerdende Professur in der Blinden-/Sehbehinderten- sowie der Gehörlosen-/Schwerhörigenpädagogik massiv bzgl. einer Wiederbesetzung gefährdet ist, weil die Ausbildung besonders teuer in diesem Bereich ist und

[5] Praktisch 100% meiner ehemaligen Hamburger Gehörlosenpädagogikstudenten, die bundesweit als gebärdensprachkompetent gelten, haben nach dem 1. und 2. Staatsexamen eine Lehrerstelle an einer Hörgeschädigtenschule bekommen, weit über 90% davon außerhalb Hamburgs! Man kann auf diesem Hintergrund wohl kaum behaupten, dass hier zuviel und am Bedarf vorbei ausgebildet wird.

[6] Da wegen des chaotischen Zulassungssystems zu den Fachrichtungen in der Sonderpädagogik an der HUB vor meiner Zeit zuviel Studierende für die Gebärdensprachpädagogik zugelassen worden waren, wurden konsequenterweise zum vergangenen Wintersemester überhaupt keine Studenten in der Fachrichtung Gebärdensprachpädagogik zugelassen. Darüberhinaus ist darauf hinzuweisen, dass die ersten Studierenden dieser Fachrichtung 2007 ihren Abschluss machen werden.

[7] = gehörlos, resthörig, stark schwerhörig. Bei allen hörgeschädigtenpädagogischen Diskussionen geht es allein um diese Gruppe der hochgradig hörgeschädigten Kinder.

zugleich weit über 75% für andere Bundesländer ausgebildet werden. Dabei spielen weder Methodenfragen noch Erfolg eine Rolle. So ist es augenfällig, dass sowohl meine bisherige Hamburger Professur definitiv nicht in der bisherigen Form erhalten bleibt als auch die Berliner Professur für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik mit dem Ausscheiden von Prof. Große als eigenständige Professur nicht wiederbesetzt wird.

3. Die Egalisierung der sonderpädagogischen Fachrichtungen.
Neben der Frage der auditiven Erreichbarkeit bzw. des Einsatzes von Gebärdensprache differenzieren sich aufgrund eines Anteil von etwa 30% schwer mehrfachbehinderten unter der Gesamtheit der hörgeschädigten SchülerInnen die Förderbedürfnissen und -notwendigkeiten weiter aus und es entsteht ein extrem hoher obligatorischer Lehrveranstal-tungsanteil für Studierende der Gehörlosen- bzw. Schwerhöri-genpädagogik. In Hamburg z.B. lag der Anteil der Pflichtveranstaltungen in der Gehörlosen- und der Schwerhörigenpädagogik um etwa ein Drittel über denen der Fachrichtung Lernbehinderten-pädagogik. Eine solche Differenz lag schon im bisherigen klassischen Lehramtsstudium am Rande der Legalität und erklärt sich allein aus spezifischen Bedingungen in Hamburg, z.B. die Zulassung der Kombination von Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik und die relativ einfache und wenig zeitaufwendige Möglichkeit, eine dritte Fachrichtung hinzuzuwählen. In den auch in Hamburg anstehenden modularisierten BA/MA-Studiengängen sind solche Sonderregelungen völlig ausgeschlossen. An den anderen Ausbildungsstätten, wie nachfolgend am Berliner Beispiel erläutert wird, wurde aber schon im Lehramtsstudium bisheriger Art die Egalisierung der Fachrichtungen viel strikter gehandhabt.

3.1 Verteilung der SWS im Lehramt Sonderpädagogik nach der Berliner LPO in der Fassung vom 1.12.1999[8]

Erziehungswissenschaft (inkl. d. a. Sozialwissenschaft)	20 SWS
Sonderpädagogische Grundwissenschaft(en)	16 SWS
Sonderpädagogische Fachrichtung 1	30 SWS
Sonderpädagogische Fachrichtung 2	30 SWS
Unterrichtsfach[9]	54 SWS
Fachdidaktik Unterrichtsfach[4]	10 SWS
Studienumfang in Semesterwochenstunden insgesamt	160 SWS

Konkret heißt das, bezogen auf die hörgeschädigtenpädagogischen Fachrichtungen,[10] dass bei einem Kombinationsverbot von Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik[11] für die gewählte hörgeschädigtenpädagogische Fachrichtung lediglich 30 SWS zur Verfügung stehen. Wenn man davon ausgeht, dass allein die Einführungs-/Grundlagenveranstaltungen 4 SWS, die HNO- bzw. Phoniatrie/Pädaudiologie-Vorlesung zusammen mit der pädagogischen Audiologie $\leq$ 6 SWS und die unterrichtspraktisch-didaktischen Veranstaltungen, inkl. Praktikum, Hör- und/oder Gebärdensprachförderung sowie DGS/LBG-Kurse[12], mindestens 12 SWS beanspruchen, dann bleiben noch etwa 8 SWS – d.s. max. vier zweistündige Veranstaltungen – für wesentliche hörgeschädigten-

[8] Mit dem WS 2004/05 wurden in Berlin die Ba/MA-Studiengänge für alle bisherigen Lehramtsstudiengänge eingeführt. Gemäß der alten LPO werden keine Studenten mehr zugelassen.
[9] In der Terminologie der LPO = Prüfungsfach.
[10] = Gehörlosen-, Schwerhörigen- und (seit WS 2002/03) Gebärdensprachpädagogik.
[11] Eine Kombination von Schwerhörigen- mit Gebärdensprachpädagogik ist hingegen ebenso wie mit Gehörlosenpädagogik möglich. Von letztgenannter Kombination wurde wegen der faktischen Doppelung der Behindertengruppe und den damit verbundenen extrem schlechten Berufsaussichten dringend abgeraten. Nach meiner Kenntnis gibt es keinen Studierenden mit der Kombination Gebärdensprach-/Gehörlosenpädagogik.
[12] Für Studierende der Gehörlosen-/Schwerhörigenpädagogik werden lediglich 2 SWS LBG- oder DGS-Kurse gefordert(!), für Studierende der Gebärdensprachpädagogik ca. 25 SWS, die aber nur zu einem Fünftel (~ 5 SWS) in den auch für diese Fachrichtung gelten 30 SWS-Pool enthalten sind. Die übrigen 20 SWS absolvieren diese Studierenden zusätzlich!!

pädagogische Inhaltsbereiche – wie z.B. Früherziehung, Integration, Mehrfachbehinderte, ZAWS, Berufsbildung – und Ergänzungsfelder – bspw. Linguistik und Phonetik oder Geschichte – übrig, so dass differenzierende thematische Schwerpunktbildungen praktisch ausgeschlossen sind und gerade einmal die Hälfte der genannten Inhaltsbereiche und Ergänzungsfelder überhaupt in einer Lehrveranstaltung thematisiert werden kann. Diese Situation wird sich, wenn es dabei bleibt, dass die Sonderpädagogik in Berlin lediglich einen zweisemestrigen Master erhält, mit der gerade begonnenen Überführung der klassischen Lehramts- in BA/MA-Studiengänge noch dramatisch verschärfen, weil dann im Master überhaupt keine Inhalte der Fachrichtungen mehr studiert werden, sondern allein das Unterrichtsfach und didaktische Angebote (=Berufswissenschaften).

4. Ausbildungsprofilliste der Bundesdirektorenkonferenz.
   Auf diesem Hintergrund ist eine Resolution der Bundesdirektorenkonferenz vom Mai 2004 zu betrachten. Sieht man einmal von den seltsamen Bezeichnungen „Phänomen Hören“ und „Phänomen Sprechen“ sowie den „*neurologischen* (?) Grundlagen einer modernen Früherziehung“ ab, dann handelt es sich um eine Auflistung von der Sache nach unstrittig relevanten Ausbildungsinhalten für Studierende der Hörgeschädigtenpädagogik. Da dieser Liste aber einerseits eine qualitative und quantitative Gewichtung sowie inhaltliche Ordnungsstruktur fehlen und sie andererseits, völlig unverständlicherweise, den für die Sonderschullehrerausbildung in Deutschland genuinen – und eben nicht der „allgemeinen Lehrerausbildung“ zuzuordnenden – unterrichtspraktisch-didaktischen Bereich völlig ausblendet, ist sie als Orientierung für Ausbildungsinhalte und -strukturen der Hörgeschädigtenlehrerausbildung wenig hilfreich. Nimmt man die hinter dieser Liste stehenden Vorstellungen Ernst und bietet für wenigsten einen der Inhaltsbereiche (bspw. Früherziehung) eine 6 bis 8 SWS umfassende Vertiefung an,[13] dann kommt bei durchaus vorsichtiger Berechnung unter Einbeziehung der in der Liste fehlenden unterrichtspraktischen Veranstaltungen auf >50 SWS für eine einzige Fachrichtung.[14] Ich kenne keine universitäre Ausbildungsstätte in Deutschland, die in zwei Fachrichtungen ausbildet und ein solches Programm erfüllen kann.

Deutlich dürfte nach diesen Ausführungen geworden sein, dass unter den gegenwärtigen, am Beispiel Berlins, aufgezeigten Bedingungen in einer Fachrichtung mit etwa 30 SWS Studienanteilen, die hinter der Ausbildungsprofilliste stehenden Ausbildungsziele nicht realisiert werden können und dass dies keine Frage der Methodendiskussion ist. Will man dennoch eine umfassende Ausbildung für Hörgeschädigtenpädagogen im Rahmen der derzeitigen Sonderschullehrerausbildung realisieren, dann geht das m.E. nur in einer Doppelfachrichtung „Hörgeschädigtenpädagogik“, die sich zusammensetzt aus Audio- und Gebärdensprachpädagogik als die zeitgemäßen Termini für die traditionellen Bezeichnungen Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagogik.[15]

Es sind aber auch ganz andere Modelle denkbar, die das hörgeschädigtenpädagogische Studium wieder zurückführen auf ein reines Aufbau- bzw. Masterstudium. Um solche alternativen Konzepte durchzusetzen, bedürfte es allerdings einer sorgfältigen Grundsatzdiskussion und eines koordinierten Vorgehens von Hochschullehrern, Schulen und Verbänden, was bislang nicht einmal in Ansätzen erkennbar ist.

---

[13] Für die anderen 12 Studieninhalte der Ausbildungsprofilliste werden jeweils eine Veranstaltung (= 2 SWS) zugrundegelegt.
[14] Das wären 75-80 Studienpunkte im modularisierten BA-Studiengang!
[15] Auf einen Vorschlag, der sich auf die spezifische Berliner Situation bezieht, wird im letzten Abschnitt eingegangen.

5. Schulpolitische Entscheidungen.
Schulpolitische Entscheidungen scheinen mir besonders in NRW von Bedeutung. Wenn sich die gegenwärtige Orientierung mit der Dominanz der Allgemeinen Behinderten- bzw. Lernbehindertenpädagogik und gleichzeitiger radikaler Reduzierung der Studienanteile der anderen sonderpädagogischen Fachrichtungen fortsetzt, dann bedeutet dies das Ende einer behindertengerechten Lehrerausbildung, nicht nur für hörgeschädigte Kinder. Weiter will ich auf diesen Punkt nicht eingehen, weil ich annehme, dass meine Kölner Kollegen ausführlich und in der Sache informierter darauf antworten können.

6. Hausgemachte Probleme.
In den letzten eineinhalb Jahren ist viel und zugleich mit wenig Kenntnis in der Sache über die Situation der Hörgeschädigtenpädagogik an der Humboldt-Universität geredet worden. In beträchtlichem Umfang sind die Probleme allerdings hausgemacht.

Problem No. 1: Die Professur für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik ist seit etwa 1992 nicht ordentlich besetzt, sondern wird von Prof. Dr. Große kommissarisch geleitet, nicht weil eine Besetzung entsprechend der Berufungsliste aus Finanzgründen nicht erfolgte, sondern vielmehr das Berufungsverfahren Ende der 90er Jahre eingestellt wurde. Die Ignorierung dieses Tatbestandes erwies sich bei der Sparrunde 2003/04, bei der ca. 90 Professuren von etwa 650 an der HU gestrichen werden mussten und keine Einrichtung von Streichungen verschont blieb, als schwere Hypothek, zumal die neue Professur für Gebärdensprachpädagogik mit einem ausgewiesen Hörgeschädigtenpädagogen besetzt wurde, der lediglich in den Augen einiger Kritiker das „falsche Parteibuch“ trägt.[16]

Problem No.2: In DDR-Zeiten wurde an der Charité in Kooperation mit der damaligen Sektion Kommunikations- und Rehabilitationswissenschaften eine richtungsweisende Einrichtung geschaffen, das „Ambulatorium“ gleichsam als Scharnier zwischen medizinischer Pädaudiologie und pädagogischer Anwendung. Diese Ambulatorium wurde Ende des vergangenen Semesters sang- und klanglos geschlossen. Mir ist völlig unverständlich, warum gegen diesen schon seit Jahren erkennbaren Schließungsprozess nicht massiv interveniert und perspektivische Konzeptionen entwickelt wurden.

Problem No. 3: Es handelt sich hierbei um das Ignorieren der Einrichtung und Ausgestaltung der Professur für Gebärdensprachpädagogik, die als Folge des Berliner Landesgleichstellungsgesetzes zusammen mit einer Professur für Gebärdensprachdolmetschen seit Anfang 2000 von politischer Seite betrieben wurde, vermutlich in der fundamentalen Fehlannahme, dass daraus sowieso nichts würde mit dem fatalen Ergebnis, dass das zuständige Referat der Schulbehörde – aus hier nicht weiter zu verfolgenden Gründen – das völlig unsinnige Konstrukt einer 10. sonderpädagogischen Fachrichtung schuf, die tatsächlich aber eher als Unterrichtsfach verstanden wird. Die Korrektur dieser Fehlkonzeption bereitet noch heute erhebliche Probleme und unnötige Reibungsverluste, die hätten vermieden werden können, wenn man sich durchaus kritisch mit der Planung befasst hätte.

---

[16] Neben der Professur für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik wurde auch die Professur für Lernbehindertenpädagogik als eigenständige Professur gestrichen und mit der Allgemeinen Rehabilitationspädagogik fusioniert. Desweiteren wurde eine Professur mit medizinischem Schwerpunkt an die Charité abgegeben und die Rehabilitationssoziologie mit einem Sperrvermerk versehen.
Ein zusätzliche Verschärfung der Sparsituation entstand durch das Scheitern der Hochschulleitung bei ihrem Versuch, die Landwirtschaftliche Fakultät aufzulösen.

7. Stand und Perspektiven der Hörgeschädigtenpädagogik an der HUB.
   Als Konsequenz des am 17. Mai 1999 vom Abgeordnetenhaus von Berlin verabschiedeten und am 29. Mai 1999 in Kraft getretenen Landesgleichstellungsgesetzes zu Artikel 11 der Berliner Verfassung (Abschnitt II, § 12-14) war von politischer Seite die Einrichtung zweier Professuren für Gebärdensprachdolmetschen und für Gebärdensprachpädagogik gefordert und vorangetrieben worden. Während sich die Einrichtung einer Professur für die Gebärdensprachdolmetscherausbildung direkt aus § 14 BLGG ableiten lässt, geht die Einrichtung der Professur für Gebärdensprachpädagogik darauf zurück, dass sich die Forderungen an die Aus-, Fort- und Weiterbildung nach §13 BLGG bezüglich der gebärdensprachlichen Kompetenzen von Hörgeschädigtenpädagogen und des Einsatzes von Gebärdensprache/Lautsprachbegleitenden Gebärden im Unterricht für Hörgeschädigte im Rahmen des bestehenden Lehrangebotes der HUB nicht realisieren ließen. Darüberhinaus aber waren zunächst eine Reihe von grundsätzlichen Punkten völlig unklar:

1. Da der Finanzsenator sich weigerte, Mittel für die Finanzierung der neuen Professuren incl. der wiss. Mitarbeiter[17] und der Ausstattung zur Verfügung zu stellen, wurden die drei großen Berliner Universitäten – FU, HU und TU – unabhängig von der universitären Zuordnung dazu verpflichtet, diese Mittel zu je einem Drittel zu tragen. Die beiden Professuren folgen also einem anderen Finanzierungsmodell als die üblichen Universitätsprofessuren.

2. Weder die Zuordnung zu einer der Berliner Universitäten oder Hochschulen, noch die zu einer Fakultät und zu einem Institut standen fest. Für das Gebärdensprachdolmetschen hätte etwa eine linguistische Orientierung wesentlich näher gelegen. Mit der Einbindung der Gebärdensprachpädagogik in das Institut für Rehabilitationswissenschaften an der Philosophischen Fakultät IV der HUB hat sich letztendlich die Schulbehörde durchgesetzt.

3. Von daher ist die Entscheidung, Gebärdensprachpädagogik als zehnte Fachrichtung zu etablieren, höchst problematisch, weil

3.1 sich Gehörlosen- und Gebärdensprachpädagogik bezüglich der Behinderungsart und ihrer Schulen nicht voneinander unterscheiden,

3.2 Fachrichtung und Unterrichtsfach (DGS) unzulässig vermischt werden, was unverträglich mit dem bundesweit üblichen System der Fachrichtungen ist, und

3.3 deshalb i.d.R. die Studierenden nach Abschluss des ersten und zweiten Staatsexamens keine Chance haben (würden) außerhalb Berlins als Lehrer an einer Hörgeschädigtenschule angenommen zu werden.

Aus den unter 3. genannten Gründen habe ich mich nach Übernahme der Stelle umgehend bemüht, die eben genannten Fehlentwicklungen zu korrigieren und die Gebärdensprachpädagogik zurückzuführen auf eine Gehörlosenpädagogik mit dem Schwerpunkt der Vermittlung gebärdensprachlicher Förderkompetenzen.[18] Zu einer ausführlichen Diskussion und Abstimmung innerhalb des Institutes wie mit der Abteilung Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik kam es nicht, weil spätestens im Herbst 2003 deutlich wurde, dass die Universitätsleitung bzgl. Streichungen am Institut für Rehabilitations-

[17] Für die Professur für Gebärdensprachpädagogik sind dies eine unbefristete Lehrkraft für besondere Ausgaben und eine befriste wiss. Mitarbeiterstelle als Qualifikationsstelle.
[18] Vgl. Günther, K.-B. & S. Wolff (2004)

wissenschaften aus w.o. genannten Gründen die Professur für Gehörlosen-/Schwerhörigenpädagogik präferierte. In dieser Situation hielt ich es für dringend geboten, einen Vorschlag vorzulegen, in welcher Weise das bisherige Lehrangebot auch bei einer Streichung der Professur für Gehörlosen-/Schwerhörigenpädagogik aufrechterhalten werden könnte.[19] Im Kern habe ich mich bei der Konsolidierung der Professur in modifizierter Form am Hamburger Modell orientiert, das den Schnittbereich der Hörgeschädigtenpädagogiken nutzt und über zwei unbefristete „Lehrkräfte für besondere Aufgaben“ (LfbA – Lehrverpflichtung 14 SWS) oder wiss. MitarbeiterInnen (Lehrverpflichtung 8 SWS) – eine für Gebärdensprach- und eine für Audiopädagogik – die spezifischen Ausbildungsinhalte der zuvor genannten Fachrichtungen sichert.[20] Dieser Vorschlag wurde sowohl vom Institut wie von der „Norddeutschen Direktorenkonferenz“ abgelehnt, ohne dass man es für nötig hielt, irgendwelche alternativen Vorschläge zur Sicherung der Professur und/oder der Ausbildungsinhalte vorzubereiten, geschweige denn, zu erarbeiten.

Diese erübrigten sich, wie der von meiner Seite vorgebrachte Vorschlag, weil im Dezember 2003 das Abgeordnetenhaus von Berlin die Modularisierung sämtlicher Berliner Lehramtsstudiengänge schon zum Wintersemester 2004/05 beschloss und damit zugleich die bisherigen Lehramtstudiengänge als auslaufende deklariert wurden. In den Bachelor aber ließen sich die zusätzlichen 15-20 SWS für die DGS-Sprachlehre bei der Fachrichtung Gebärdensprachpädagogik auch als Zusatzleistung nicht mehr unterbringen.[21] Auch aus anderen Gründen mussten völlig neue Überlegungen getroffen werden.

In den neuen Bachelor-Ordnungen „Rehabilitationswissenschaften mit Lehramtsoption“ kann die Fachrichtung Gebärdensprachpädagogik wegen der genannten Probleme nicht gewählt werden. In diesem Studiengang kann nur Gehörlosen-/Schwerhörigenpädagogik (Audiopädagogik) als eine von zwei Fachrichtungen gewählt werden.

Für die bisherigen Studiengänge Gebärdensprachpädagogik und Gebärdensprachdolmetschen ist ein gemeinsamer polyvalenter Bachelor „Gehörlosenwesen“ („Deaf Studies“) mit den Fachrichtungen Audio- und Gebärdensprachpädagogik im Kernfach und „Deutsche Gebärdensprache“ im Zweitfach[22] geplant, der sich ab dem vierten Semester partiell ausdifferenziert in Lehramts- bzw. Dolmetscheroption. Je nach gewählter Option schließen sich an den Bachelor die Masterstudiengänge Hörgeschädigtenpädagogik“ und „Gebärdensprachdolmetscherausbildung“ an. Näheres lässt sich beim gegenwärtigen Stand der Verhandlungen zwischen Universitätsleitung und den zuständigen Senatsbehörden nicht sagen. Sicher wäre aber, dass durch die Konzentration auf Audio- und Gebärdensprachpädagogik im Kernfach im geplanten BA, die von der Bundesdirektorenkonferenz im vergangenen Jahr verabschiedete Ausbildungsprofilliste (s.o.) – auch für angehende Dolmetscher (!) – ungleich besser eingelöst würde, als es nach der STO/PO für den *Bachelor-Kombinationsstudiengang Rehabilitationswissenschaften* oder dem bisherigen Lehramtsstudium nach der alten LPO möglich ist.

8. Schlussbemerkungen. Es gibt gegenwärtig erhebliche Probleme mit der Ausbildung von

---

[19] Vgl. ebenda, 13f..

[20] Nach den Strukturengesprächen mit der Universitätsleitung ist diese Ausstattung bis mindestens 2010 gesichert.

[21] Anders als in der Denkschrift (Günther, K.-B. & S. Wolff 2004,16) angegeben, sind die zusätzlichen etwa 15 SWS für die DGS-Sprachlernkurse nicht in dem schulbehördlichen Entwurf des Nachtrages zur alten LPO bzgl. der Fachrichtung Gebärdensprachpädagogik enthalten (s.a.w.o.)!

[22] Derzeit ist die Einbeziehung eines zweiten „klassischen“ Unterrichtsfaches im Gespräch

Hörgeschädigtenpädagogen vor allem an den Studienstätten Berlin, Hamburg und Köln. Diese haben jedoch so gut wie nichts mit der Methodendiskussion zu tun. Um eine fundierte und umfassende Hörgeschädigten-lehrerausbildung zu sichern, bedarf es m.E. einer grundlegenden Neuorientierung im Rahmen der BA/MA-Studiengänge auf die w.o. stichpunktartig eingegangen wurde.

Literatur

Günther, K.-B. (2000): Förderschwerpunkt Hören – Kommentar. In: Drave, W./F. Rumpler & P. Wachtel (Hg.): *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur sonderpädagogischen Förderung – Texte und Kommentare*. Würzburg: edition bentheim, 85-95. – Günther, K.-B. (2002): Konzepte, Probleme und Perspektiven für die Hörgeschädigtenschulen. In: *dfgs forum 10*, 5-19. – Günther, K.-B. & S. Wolff (1/2004): *Denkschrift Gebärdensprachpädagogi*k. Berlin: HU.

Prof. Dr. Klaus-B. Günther
Prodekan f. Lehre/Studium der Phil. Fak. IV
Humboldt Universität zu Berlin
Unter den Linden 6, 10099 Berlin..

DFGS-Mitgliederversammlung

am 03. Dezember 2004 in Königswinter

Protokoll:
Paul Heeg (Rendsburg)

Top 1 Protokoll

Das Protokoll wird ergänzt im Tagesordnungspunkt 7 Wahlen des Vorstands: Herr Riemer wird en bloc in den Vorstand des DFGS gewählt.

Top 2 Beschlussfähigkeit

Die Beschlussfähigkeit ist bei Anwesenheit von über 10 % der Mitglieder gegeben.
Die Beschlussfähigkeit wird durch Augenschein festgestellt.

Top 3 Bericht des Vorstands

Der Vorstand hat sich zu folgenden Sitzungen getroffen:
10.1.2004 in Essen
6.3.2004 in Königswinter
1.5.2004 in Berlin
25.9.2004 in Berlin

Herr Burkhardt Hochmut erklärte im September 2004 seinen Rücktritt vom Vorstand aus familiären Gründen.
Damit ändert sich die Geschäftsstelle. Neue Adresse ist:

DFGS c/o Prof. K.B. Günther
Humboldt-Universität
Philosophische Fakultät IV Rehabilitationswissenschaft
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Frau Jule Hildemann (Heilbronn) vertrat den DFGS bei der Deutschen Gesellschaft in Eisenach. Thema war u.a. ein Antrag der Gehörlosenjugend auf Mitgliedschaft in die DG, der vertragt wurde. Die DG plant im Mai 2006 oder 2007 eine große Fachkonferenz bzw. Fachmesse zum Thema „Hörgeschädigte Menschen in Ausbildung und Beruf“

Am 9.11. vertrat Herr Riemer (Bremen) in Bad Nenndorf den DFGS auf einer Podiumsdiskussion der Landesbildungszentren Niedersachsens zum Thema „Gebärdensprache an Hörgeschädigtenschulen“.

Es wurde über neuere Entwicklungen im Bereich des Aufbaus des Studiengangs Gebärdensprachpädagogik in Berlin berichtet. U.a. werden dort Lehrerfortbildungen auch für LehrerInnen an Schulen für geistig Behinderte angeboten.

Top 4 Kassenbericht

Die Schatzmeisterin Frau Felizitas Ibach (Bremen) stellt die Kasse vor und erläutert die finanzielle Situation. Kosten sind vor allem die Jahrestagung, Reisekosten der Vorstandsmitglieder sowie das forum.

Ein spezielles Problem sei der Verkauf des forum. Das forum werde für 3 Euro verkauft, die Herstellungskosten lägen aber wesentlich höher. Zur Deckung der Herstellungskosten sei ein Betrag von 7,50 Euro zuzüglich Versandt erforderlich. Betroffen sind insbesondere 53 Abonnenten, die nicht Mitglied im DFGS sind, z.T. Institutionen. Nach Diskussion wird dem Vorstand eine Erhöhung der Kosten zunächst auf 5 Euro empfohlen, um durch eine zu starke Erhöhung nicht Kündigungen zu provozieren.

Bei der Finanzierung der Jahrestagung stellen die Honorare für die DolmetscherInnen einen hohen Betrag dar. Es sei aber gewünscht, dass hörgeschädigte Mitglieder und Gäste an der Tagung teilnehmen. Deshalb seien diese Kosten weitgehend unvermeidbar.

Problematisch sei, dass oftmals Adressen oder Kontoänderungen nicht mitgeteilt werden. Es habe auch organisatorische Probleme bei der Erhebung der Mitgliedsbeiträge gegeben, die aber inzwischen geklärt seien. Es wird besonders gebeten, Änderungen von Adressen oder Kontonummern dem Verband umgehend mitzuteilen.

Der Kassenprüfer Herr Salber-Correia (Essen) erläutert, die Kasse sei korrekt und nachvollziehbar geführt, es gäbe keine Beanstandungen.
Er macht darauf aufmerksam, dass angesichts nicht bezahlter Rechnungen für die Jahrestagung der DFGS im Rechungsjahr 2004 mit einem Defizit von ca. 3000 Euro zur rechnen habe.

Top 5 Erhöhung der Mitgliedsbeiträge

Angesichts der Defizite schlägt der Vorstand vor, den Mitgliedsbeitrag zu erhöhen. Der reguläre Beitrag soll von 35 Euro auf 40 Euro angehoben werden, der ermäßigte Beitrag von 15 Euro auf 20 Euro. Mit der Beitragserhöhung soll der Ermäßigungssatz für die Jahrestagung ebenfalls angehoben werden sodass für Tagungsteilnehmer Innen die Kosten neutral bleiben.

In der folgenden Diskussion wurden Bedenken gegen eine Erhöhung der Beiträge für Studierende und Arbeitslose Mitglieder geäußert.

Es wurde der Antrag gestellt, den regulären Tagungsbeitrag auf 42 Euro zu erhöhen und den Beitrag für Studierende zu belassen.

Der Antrag wurde mit 6 Enthaltungen angenommen.

Top 6 Jahrestagung 2006

Die Jahrestagung 2006 soll am 18./ 19.11.2005 in Bremen stattfinden. Die Tagungskosten sollen möglichst nicht die Kosten der Tagung in Königswinter übersteigen.

Themenvorschläge für die Tagung sollen auf der Stellwand im Foyer notiert werden.

Top 7 Verschiedenes

keine Wortmeldungen – Ende 19:45 Uhr.

Kassenbericht 01.01.04–31.12.04

EINNAHMEN

Beiträge	5.443,00	
Forum	186,00	
Tagung:		
dieses Jahr		11.287,00
Vorjahr		29,30
Gesamt Tagung	**11.316,30**	
Gesamt Einnahmen	16.945,30	

AUSGABEN

Auslagenerstattung		
Vorstand	2.342,19	
Bankgebühren	64,02	
Beitrag DG	177,50	
Forum Druck	4.423,85	
Forum Versand	746,70	
Tagungskosten:		
dieses Jahr		10.406,80
Vorjahr		988,72
Gesamt Tagungskosten	11.395,52	
Gesamt Ausgaben	**19.149,78**	
Gesamt Einnahmen - Ausg.	–2.204,48	
Übertrag aus 2003	3.103,39	
Gesamtsumme	898,91	
Kontostand am 31.12.2004	898,91	

gez. *Felizitas Ibach* gez. *Trinkhaus*
Schatzmeisterin Kassenprüfer

gez. *Salber-Correia*
Kassenprüfer

Unsere neue Adresse:

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

oder per E-mail:
dfgs@taubenschlag .de

DFGS

Wollen Sie Mitglied im

Deutschen Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik

werden ?

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

Deutscher Fachverband für
Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V.
c/o Prof. K. B. Günther
Humboldt-Uni · Phil Fak IV · RehaWiss
Unter den Linden 6

10099 Berlin

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

Sollten Sie weitere Beitrittserklärungen benötigen, können Sie diese Doppelseite einfach kopieren oder bei uns neue Beitrittserklärungen anfordern.

DFGS

Beitrittserklärung

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum

Deutschen Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik (DFGS)

Name, Vorname

Straße

PLZ, Ort

Telefon/Fax

Bezug zu Gehörgeschädigten (sofern nicht durch Beruf gegeben)

Ich überweise den jährlichen Betrag von

- ❑ € 35,— (Standardbeitrag)
- ❑ € 25,— (Mitglieder aus den neuen Bundesländern)
- ❑ € 15,— (StudentInnen, Erwerbslose)
  - ❑ Nachweis liegt bei

Bankverbindung:
Sparda-Bank Essen eG, Konto-Nr.: 110 795, BLZ 360 605 91

Ort, Datum Unterschrift

DFGS

Ermächtigung zum Einzug von Forderungen mittels Lastschriften

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 Kreditinstituts keine Verpflichtung zur Einlösung.

Teileinlösungen werden im Lastschriftverfahren nicht vorgenommen.

Name und genaue Anschrift der/des Zahlungspflichtigen

Kontonummer des Zahlungspflichtigen

Name des kontoführenden Kreditinstituts

Bankleitzahl

Zahlungen wegen (Verpflichtigungsgrund, evtl. Betragsbegrenzung)

Ort, Datum

Unterschrift