Ausgabe 2006
14. Jahrgang

dfgs

# forum

JAHRESSCHRIFT DES DEUTSCHEN FACHVERBANDES FÜR GEHÖRLOSEN- UND SCWERHÖRIGENPÄDAGOGIK

## Entwicklung – Sozialisation – Bildung

### 12. Jahrestagung in Bremen

# Ausgabe 2006

## 14. Jahrgang

**Impressum:** ISSN 0946-4646
**Herausgeber:** Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V.
**V.i.S.d.P.:** Reinhard Riemer
**Redaktionsanschrift:** DFGS forum c/o Prof. K.B. Günther
Humboldt-Uni · Phil Fak IV · RehaWiss
Unter den Linden 6 · 10099 Berlin
**Einzelverkaufspreis:**
EURO 5,– zzgl. Versandkosten.
**Druck:** Langenbruch-Druck, 28865 Lilienthal
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.

### forum tagungsberichte

Grußwort zur 12. Jahrestagung in Bremen *(Senator Willi Lemke)* 4
Wieviel Hirn braucht die Schule ? *(Elsbeth Stern)* ..... 8
Neuromythen in der pädagogischen Ratgeberliteratur *(Nicole Becker)* ..... 16
Entwicklungsbegleitung als Weg Psychomotorische Reifung *(Winfried Doering)* ..... 28
Entstehungsbedingungen für Gewalt und aggressives Verhalten *(Monika Lück)* ..... 40
Sexuelle Gewalt an hörgeschädigten Kindern *(Bettina Schekelmann, Heike Pöppinghaus)* ..... 46
Team-Teaching an Hörgeschädigtenschulen *(Ulrike Bregenhorn, Gundula Döhner)* ..... 55
Zwei Sprachen - ein Lehrer *(Saskia Bohl)* ..... 60
Entwicklungspsychologische Fragen (Christine Siebert) ..... 69
Streitschlichtermodell an Hörgeschädigtenschulen *(Birgit Brock, Guy Thorn)* ..... 83

### forum tagungsbericht abstract

Aachener Internet-Lernsoftware zur Berufsqualifizierung von Gehörlosen A.I.L.B. *(Klaudia Grote, Ege Karar)* ..... 88
Elterninitiative für Eltern hörgeschädigter Kinder *(Katja Belz)* ..... 89

### forum verbandsinformationen

Einladung zur Mitgliederversammlung am 24.11.06 ..... 91
Protokoll der Mitgliederversammlung in Bremen ..... 92
13. Jahrestagung des DFGS in Leipzig ..... 95
Serviceseiten für Mitglieder ..... 96

# Grußwort zur 12. Jahrestagung in Bremen

*Senator Willi Lemke*

*Sehr geehrter Herr Wloka, meine sehr verehrten Damen und Herren,*

im Namen der Bremer Landesregierung, des Senats, darf ich Sie alle recht herzlich in Bremen begrüßen. Und wenn wir so hochkarätigen Besuch aus allen Teilen Deutschlands haben, dann ist es ja eine Selbstverständlichkeit, dass, wenn es irgend geht, der Senator zumindest zu einem kurzen Grußwort hier erscheint.

Wenn Sie hier zusammenkommen um im Rahmen einer Fachtagung – Sie haben es eben ‚Fortbildungsveranstaltung' genannt – so begrüße ich Sie als verantwortlicher Bildungssenator außerordentlich. Ich freue mich, dass Sie hierher gekommen sind. Wie Sie eben gehört haben – das zweite Mal schon. Das gefällt mir natürlich besonders gut. Ich sage das deswegen auch voller Anerkennung, weil ich weiß, wie gerade Sie sich sehr in Ihrer Fachrichtung engagieren, - für Kinder, für Jugendliche, die Ihnen anvertraut sind.

Ich möchte anfangs noch sagen, dass ich mich natürlich nicht nur um die Kinder mit einer Behinderung kümmern muss-darf-soll. Sondern ich habe ja die Verantwortung für das gesamte Spektrum von anderen Kindern und wir arbeiten hier ja seit einigen Jahren unter der Begrifflichkeit: Fördern und fordern. Wir müssen die Akzente so setzen, dass wir keinen in der Gruppe vernachlässigen. Manchmal habe ich den Eindruck, dass wir in Bremen diejenigen, die etwas stärker zu fordern es galt, ein wenig vernachlässigt haben, denn anders könnte ich mir einige Ergebnisse von PISA nicht so richtig erklären. Wir steuern aber ganz ganz vehement um und vergessen dabei diejenigen nicht, die unserer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen: Kinder mit einer Behinderung. Diese wollen wir nach Möglichkeit integrativ beschulen soweit es irgend möglich ist. Das stößt bisweilen an Grenzen und diese Grenzen akzeptiere ich ausgesprochen auch bildungspolitisch – denn das werden einige von Ihnen wissen – zumindest die Bremer wissen das - ich bin daran interessiert in einem sehr sehr engen Kontakt zu meinen Schulen, zu meinen Schulleitern, aber auch zu Lehrerinnen und Lehrern, zu Eltern und auch den Schülern zu stehen. Ich möchte wissen, was in meinen Schulen passiert, unter welchen Bedingungen gelernt wird. Ich habe dabei gelernt in den letzten sechseinhalb Jahren, dass das Schuklima sehr sehr wichtig ist.
Soeben habe ich von Ihrem Einsatz gesprochen, wie sehr Sie sich als Pädagoginnen und Pädagogen für Ihre Kinder und Jugendlichen einsetzen; das habe ich mehrfach gelernt, gesehen, persönlich erlebt bei vielen Besuchen an der Schule Marcusallee. Die Bremer Schule an der Marcusallee steht für mich für eine sehr sehr gute Bremer Schule und ich war sehr stolz als ich vor wenigen Monaten hierher kommen und wiederum mal einen Schlüssel übergeben konnte – in diesem Fall war es für einen wunderbaren Anbau. Angesichts der dramatischen Haushaltslage, jeden Tag wachsen unsere Schulden um 3 Millionen Euro bei einem Schuldenberg von 13 Milliarden – und das ist sehr sehr bedrückend – dann ist das der Beweis auch für Sie, der ganz konkrete Beweis, dass wir Kinder mit einer Benachteiligung nach wie vor in unserem Herzen haben und ihnen nach Möglichkeit die besten Chancen geben. Unser gemeinsames Ziel ist es, diese Kinder zu einem selbstbestimmten, eigenverantwortlichen Leben zu





befähigen, und das nach besten Kräften und auch mit den nötigen Geldern zu unterstützen. Das wird in den nächsten Jahren sicherlich noch dramatisch schlechter – wir hoffen alle auf eine konjunkturelle Wende, die uns vielleicht die Steuern an Einnahmen beschert, dass wir wieder etwas großzügiger sein können. Aber ich finde, dieses konkrete Beispiel des Anbaus in der Schule Marcusallee soll Ihnen allen – egal aus welchem Bundesland Sie kommen, – verdeutlichen, dass wir hier nach wie vor – und trotz PISA – einen Schwerpunkt setzen, die Schwachen, die Benachteiligten nicht zu vergessen und nur noch auf die begabten Schüler so einzuwirken, dass die Ergebnisse endlich besser werden; das soll Ihnen ganz deutlich unsere Politik klar machen.
Wir haben gerade an Fördermaßnahmen ganz viel in den letzten Jahren hier umgesetzt – stichwortartig vielleicht für die, die sich nicht so genau in Bremen auskennen: Wir machen eine frühere Förderung, wir geben also einen Bildungsauftrag bereits in die Vorschule. Wir möchten Probleme bereits nicht erst in der Grundschule erkennen, sondern möglichst im Vorschulalter. Hier müssen wir deutlich besser werden und das geht an dieser Stelle nicht ohne mehr Geld. Darüber sind wir uns auch klar. Wir werden die Übergänge deutlich besser machen müssen in unserem Bildungssystem. Ich habe bei der Amtsübernahme so gut wie gar keine Übergänge gesehen vom Kindergarten zur Grundschule, von der Grundschule zur Sek I, und auch nicht von Sek I zu Sek II und dann im Übergang zur beruflichen Orientierung. Dass war ein Problem unseres Bremer Bildungssystems, daran arbeiten wir natürlich heftig im Interesse der Schülerinnen und Schüler und der Eltern, die uns ihre Kinder anvertraut haben.
Die Hörgeschädigtenpädagogik hat ja in Bremen eine sehr sehr lange Tradition. Seit 1827 gibt es eine eigenständige Einrichtung. Sie feierte im Jahr 2002 ihr 175jähriges Jubiläum -in der Tat eine stramme Zeit und große Leistung. Wir haben konkret an der Marcusallee die Ziele besonders definiert, denn sie gelten ja eigentlich für alle Schülerinnen und Schüler. Denn wenn ich hier betone: Selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Leben, natürlich ist das nicht nur gültig für Ihre Schülerinnen und Schüler, Herr Büscher, sondern selbstverständlich auch für alle anderen Kinder in meinem Land, in unserem Land.
Und hier denke ich, dass es richtig war, dass wir in den letzten Monaten gemeinsam mit unseren Schulen im Lande Bremen an einer Schulplanung, an einem Schulprogramm arbeiten und ich soll ausdrücklich betonen wie erfolgreich auch hier unser Ansatz der gemeinsame Ansatz mit der Schule an der Marcusallee war und dass wir ganz fest davon überzeugt sind – sonst hätte unsere Schule auch nicht so einen guten Ruf. Wir werden diese Planung weiter vertiefen, weiter bestätigen, um unsere Qualität der Ausbildung noch besser, ich betone: noch besser zu machen als sie ohnehin schon ist. Sie hat eine ganz ganz hohe Akzeptanz und unsere Ausstrahlung ist soweit, dass viele Schülerinnen und Schüler auch aus Niedersachsen zu uns kommen.
Was ich bei diesen derartigen Tagungen immer besonders schätze, ist, dass Sie sich nicht nur in den nächsten zwei Tagen mit einer Fachproblematik vernetzend auseinandersetzen. Das ist eine ganz ganz wichtige Frage, also nicht nur immer im eigenen Saft zu schmoren und nicht über den Tellerrand der eigenen Schule heraus zu kommen, sondern Sie sind jetzt in den nächsten zwei Tagen zusammen mit Menschen, die an ganz ähnlichen Problemen arbeiten – und Sie haben, wie ich gesehen habe, ein breites Spektrum an Themen und gerade die erste Referentin, die ich persönlich kenne und wertschätze und von der ich hoffe, dass sie möglichst bald ihren Ruf an die Bremer Universität unterschreibt – wir kämpfen schon Monate, glaub ich, darum, dass sie unterschreibt, die belegt, welche hochkarätigen Referentinnen und Referenten Sie gewinnen konnten. Das spricht ja auch ausgesprochen für Ihre Tagung für Ihre Veranstaltung, dass es Ihnen gelun-

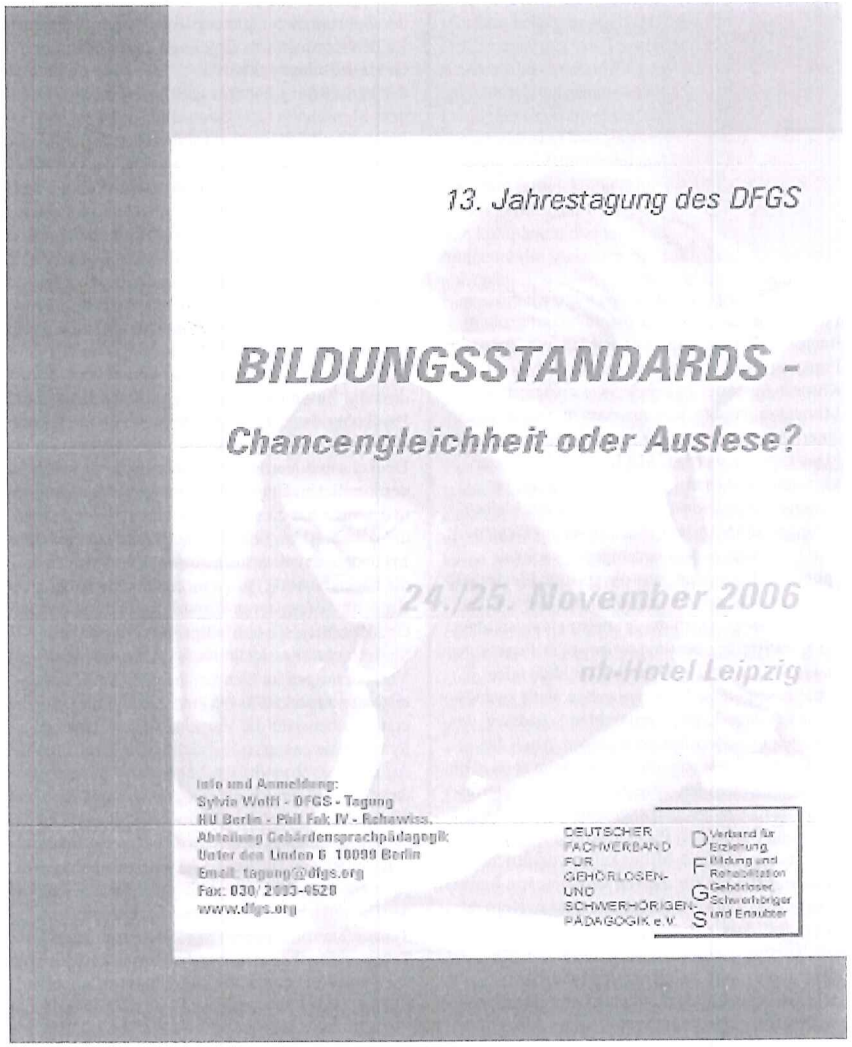
gen ist, so hochkarätige Referentinnen und Referenten zu gewinnen.

Aber nicht nur das, meine Damen und Herren, ist wichtig bei einer derartigen Konferenz: Ich habe in meinem Leben, ich bin nunmehr fast 35 Jahre beruflich tätig, ganz viel immer wertgeschätzt die Kommunikation unter uns. Und wenn wir hier auch unterstützt werden von einer Dolmetscherin, dann ist es besonders schön, dass wir nicht nur übereinander reden –sondern dass wir miteinander kommunizieren. Und dass das auch außerhalb der Fachlichkeit wunderbar ist, weil man nichts bewegen kann, wenn man die Menschen nicht erreicht. Ich bin ja nun nicht mehr ganz der Jüngste, wie ich eben sagte, aber ich weiß, dass die menschlichen Dinge manchmal wichtiger sein können als die fachlichen. Wenn man sich hier trifft und sich dann über die reine fachliche Diskussion nachher beim Bankett oder auch morgen im Laufe des Tages immer wieder begegnet, dann entstehen Netze, dann entstehen Beziehungen und die sind manchmal noch wichtiger als die kognitive Weiterentwicklung dieser Tagung – davon bin ich fest überzeugt – trotz aller technischen Neuerungen des Internets und aller weiteren Dinge, die da möglicherweise irgendwann auch einmal entstehen. Der menschliche Kontakt eben, die Kommunikation, das Hauptthema Ihrer Arbeit, das ist so unendlich, dass Sie sich in die Augen schauen und das Miteinander-Arbeiten, aber auch das Miteinander-Anstoßen, das ist ganz ganz wichtig bei dieser Tagung.

Wir hoffen sehr, dass haben Sie ja eben, Herr Wloka, schon gesagt, dass Sie hier alles gut vorbereitet haben. Bremen ist eine wunderbare Stadt, die lädt geradezu ein, hier solche Tagungen zu machen. Vielleicht gibt es über Ihre Inhalte hinaus auch noch die Möglichkeit einen Blick in die Stadt zu werfen. Sie sind ja hier ein bisschen am Rande der Innenstadt, aber die Verkehrsanbindungen sind hier so optimal, die Wege sind so kurz in Bremen, dass es sich lohnt noch einmal in die Innenstadt, zu einem kleinen Bummel zu gehen, zu fahren. Ich empfehle Ihnen den Marktplatz, den muss man unbedingt gesehen haben, das Ensemble mit den Fachwerkhäusern, den Marktplatz, den Dom, das Haus der Bürgerschaft – wenn Sie dort schon sind, gehen Sie auch durch die Böttcherstraße, den Schnoor, schauen Sie die alten Teile der Altstadt an, die werden Ihnen ganz besonders gefallen.
Bremen und Brüssel streiten darum, wer den schönsten Marktplatz hat. Und ich glaube es ist klar, wer den Schönsten hat. Es ist sehr sehr schön; Sie sollten es sich, wenn Sie es noch nicht geschafft haben, persönlich anschauen.
Also fühlen Sie sich wohl. Sollte es irgend welche Probleme geben, die Herr Wloka nicht bewältigen kann, lassen Sie es mich wissen. Ich habe leider nicht die Zeit für den Vortrag von Frau Stern, der ich immer sehr sehr gerne zuhöre.
Fühlen Sie sich wohl in unserem Land, in unserer Stadt.
Ich wünsche Ihnen einen ganz schönen Verlauf der Tagung.







# Wie viel Hirn braucht die Schule?

*Elsbeth Stern*

Als Kognitionspsychologin verfolge ich die Fortschritte in der Gehirnforschung mit großem Interesse. Zwar wissen wir seit langem, dass die Funktion des Gehirns nicht nur darin besteht, die Körpertemperatur zu regeln, wie man noch im Mittelalter glaubte, sondern dass in diesem Organ unter anderem Wünsche, Ziele, Hoffnungen und Ideen geboren werden. Mit Hilfe bildgebender Verfahren zu sehen, dass das Gehirn auf bestimmte Informationen wirklich reagiert, bleibt faszinierend. Manche Erkenntnisse der Gehirnforschung sind zudem beruhigend, weil sie optimistisch stimmen, was die geistige Flexibilität und Plastizität des Gehirns über die Lebensspanne hinweg angeht. Dazu gehört beispielsweise, dass die Lokalisierung bestimmter geistiger Funktionen im Gehirn flexibel ist. Durch Krankheit oder Unfälle ausgelöste Läsionen gehen nicht zwangsweise mit dauerhaften irreparablen Schäden in der geistigen Funktionsfähigkeit einher. Auch die Dichotomie der Hirnhälften (linke Seite sprachlich, rechte Seite räumlich-visuell) ist weniger determiniert, als dies lange Zeit angenommen wurde. Aufgrund der großen Plastizität des menschlichen Gehirns ergeben sich bisher keine wesentlichen Einschränkungen für die Entwicklung von Lerntheorien in komplexen Inhaltsbereichen. Konkret heißt dies, dass z.B. psychologische Theorien zum Textverständnis (Kintsch 1998) oder zur Integration von sprachlicher und bildlicher Information noch nicht aufgrund von Ergebnissen der Gehirnforschung modifiziert werden müssen. Zu den interessanten Ergebnissen der neueren Gehirnforschung gehört auch, dass wir uns bei der Erforschung höherer geistiger Prozesse, die dem Menschen vorbehalten sind, nicht auf die Betrachtung der Großhirnrinde beschränken dürfen. Dazu gehört beispielsweise, dass sich die Funktion des Kleinhirns nicht – wie ich noch aus dem Grundstudium mitgenommen habe – auf die Regelung des Gleichgewichts beschränkt, sondern dass es auch an anspruchsvollen Lern- und Denkvorgängen beteiligt ist. In der psychologischen Lernforschung häufen sich Befunde, die zeigen, dass es enge Zusammenhänge zwischen Körperhandlungen und Denken gibt, wie z.B. beim Gestikulieren. Es kann erwartet werden, dass die Zusammenführung von Befunden aus der Psychologie und der Gehirnforschung mittelfristig zur Entwicklung integrativer Theorien des Denkens und Verhaltens führt. Auch bezüglich der kindlichen Entwicklung in den ersten Monaten und Jahren hat die Gehirnforschung – allen voran die Arbeiten von Peter Huttenlocher – interessante Erkenntnisse gebracht. Insbesondere beeindruckt die Eigendynamik der Gehirnentwicklung bei Kindern. Sofern deren körperliche und emotionale Grundbedürfnisse befriedigt werden und die Sinnesfunktionen intakt sind, vollziehen sich Veränderungen im Gehirn, die nicht auf Umwelteinflüsse zurückzuführen sind. So nehmen im ersten Lebensjahr die Verschaltungen zwischen Synapsen in einem später nicht mehr erreichten Ausmaß zu. Vom dritten Lebensjahr an setzt dann ein rapider Abbau ein, der sich in abgeschwächter Form bis zur Pubertät fortsetzt. Zu den weitreichenden Irrtümern des letzten Jahzehnts gehörte es, die Zunahme der Synapsendichte mit einer erhöhten Lernfähigkeit gleichzusetzen und in dem bald darauf einsetzenden Abbau von Synapsenverbindungen erste Zeichen geistiger Trägheit zu sehen. Die beschriebene Veränderung der Synapsendichte vollzieht sich teilweise vollständig ohne Reiz-Input, und in den Fällen, in denen Reiz-Input benötigt wird, ist dieser von so universeller Natur, dass er in einer Jurte in der Mongolei, einer Hütte in Afrika, einem Plattenbau in Berlin oder einer Villa in Beverly Hills zur Verfügung steht.

Aus dem sprachlichen Input, den die Kinder im ersten Lebensjahr hören, entwickeln sie im ersten Lebensjahr die Fähigkeit zum Erkennen von Lauten der Muttersprache. Kinder sollten im ersten Lebensjahr Sprache hören. Dies kann geschehen, indem man – wie in westlichen Kulturen üblich – sehr viel mit dem Säugling spricht, wohl wissend, dass er nichts davon versteht. Aber auch die Gelegenheit zur Teilnahme an sprachlicher Interaktion zwischen Dritten scheint für die sprachliche Entwicklung auszureichen. Die frühkindliche Entwicklung stellt offensichtlich keine besonderen Erwartungen an die Umgebung, aber sie reagiert empfindlich auf künstliche Eingriffe und Störungen. Wurden beispielsweise die Eierschalen von noch nicht fertig ausgebrüteten Vögeln geöffnet, führte die vorzeitige Lichteinwirkung zu einer verbesserten Sehfähigkeit der Tiere. Gleichzeitig waren sie aber dauerhaft in ihrer Hörfähigkeit beeinträchtigt (Lickliter 1990). Erklärt werden kann dies damit, dass die für die Verarbeitung akustischer Information vorgesehenen Neuronen vom visuellen System besetzt werden. Diese Ergebnisse zeigen eindrucksvoll, wie eigendynamisch sich die Gehirnentwicklung im Normalfall vollzieht.

Sofern körperliche und emotionale Grundbedürfnisse des Säuglings befriedigt sind, lassen sich kortikale Fehlentwicklungen in den ersten Lebensjahren nicht mit Umweltfaktoren erklären, sondern sind häufig das Resultat von Sinnesdysfunktionen. Schielen im Säuglingsalter ist nicht allein ein Schönheitsfehler, und eine Mittelohrentzündung im ersten Lebensjahr ist mehr als nur schmerzhaft: Sind beide Augen nicht richtig koordiniert, kann es bei der Belegung von Neuronen im visuellen Cortex zu Asymmetrien kommen, die die Sehfähigkeit langfristig beeinträchtigen. Ist die Hörfähigkeit beeinträchtigt, kann die Fähigkeit zur Differenzierung von Lauten so nachhaltig gestört werden, dass auch noch Jahre später der Schriftspracherwerb darunter leidet.

Derartige Ergebnisse der neurobiologischen Forschung sind von großer Bedeutung für den Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern. Eine optimale Entwicklung ermöglicht man Kindern im ersten Lebensjahr nicht durch die Bereitstellung von komplexen und anspruchsvollen Lernumgebungen – die im besten Falle keinen Schaden anrichten –, sondern indem man ihre Sinnesfunktionen in Vorsorgeuntersuchungen prüfen lässt. Eine Beeinträchtigung der Hör- und Sehfähigkeit muss frühzeitig erkannt und behandelt werden. Ist eine Heilung nicht möglich, d.h. ist ein Kind dauerhaft blind und/oder taub, müssen rechtzeitig Kompensationsmaßnahmen eingeleitet werden wie z.B. der Aufbau einer Zeichensprache. Inzwischen wissen wir, dass sich taube Kinder tauber Eltern, die von Anfang an in Zeichensprache kommunizieren, besser entwickeln als taube Kinder nicht-tauber Eltern. Sofern es keine Anzeichen für eine beeinträchtigte Hör- und Sehfähigkeit der Kinder gibt, muss man sich wenig Gedanken über die Lerngelegenheiten von Säuglingen und Kleinkindern machen. Wenn es sich anbietet – weil Personen mit unterschiedlichen Muttersprachen in der Familie leben –, sollte man dem Kind die Chance zur Mehrsprachigkeit geben, indem die verschiedenen Mitglieder der Familie konsequent ihre jeweilige Muttersprache mit dem Kind sprechen. Zu den wenigen Bereichen, bei denen das sich schließende Zeitfenster eine angemessene Metapher für die geistige Entwicklung herausgestellt hat, gehört der Zweitspracherwerb. Mit Hilfe von bildgebenden Verfahren konnten zwischen Erwachsenen, die eine Zweitsprache in den ersten drei Lebensjahren erworben haben, und solchen, die erst einige Jahre später damit begannen, Unterschiede in der Sprachverarbeitung festgestellt werden, auch wenn sich auf der Leistungsebene keine Unterschiede

zeigten. Die erwähnten Ergebnisse zum Zweitspracherwerb unterstreichen aber auch die Bedeutung der Bereichsspezifität des Lernens. Es gibt Kompetenzen und Inhaltsbereiche, deren Grundlagen bereits angelegt sind – man spricht auch von *start-up*-Mechanismen –, so dass das Lernen in diesen Bereichen privilegiert ist. Sprechen und Laufen gehören dazu, Prozesse der visuellen Mustererkennung, aber auch einfache Formen der Quantifizierung sowie Grundformen der sozialen Interaktion, z.B. Empathie und Aggression.
Die vielleicht interessantesten Ergebnisse können bei Castelli et al. (2002) nachgelesen werden. Ein Blick in das Gehirn von älteren Autisten, die Aufgaben zur Perspektivübernahme inzwischen lösen konnten, zeigte eine deutlich verlangsamte Verarbeitung von Information über soziale Interaktion, verglichen mit Menschen mit geistiger Behinderung. Nichtautistische Menschen sind mit *start-up*-Mechanismen ausgestattet, die eine sehr schnelle Verarbeitung von Information über soziale Interaktion ermöglicht. Bei Autisten hingegen fehlen diese *start-up*-Mechanismen, und sie müssen deshalb Wissen über zwischenmenschliche Interaktion mühsam über andere Lernwege aufbauen.
Dass sich inzwischen auch auf kortikaler Ebene die Unterscheidung zwischen privilegiertem und nicht-privilegiertem Lernen vornehmen lässt, ist für die Betrachtung des schulischen Lernens von besonderer Bedeutung. Die Institution Schule wurde ja gegründet, um nicht-privilegiertes Lernen zu unterstützen oder überhaupt erst zu ermöglichen.

## 2. Auf den Inhalt kommt es an: Analyse von Wissensdomänen als zentrale Aufgabe der Lehr-Lern-Forschung

Die Gene der Spezies Mensch haben sich in den letzten 40.000 Jahren nicht wesentlich verändert, das zur Verfügung stehende Wissen hingegen beträchtlich. Allerdings vergingen etwa 35.000 Jahre bis zur Nutzung von Schriftzeichen. Zahlensymbole, aus deren Eigenleben sich viel später die Mathematik entwickelte – man denke an die Bedeutung der Null – und auf deren Grundlagen wiederum Naturwissenschaften und Technik entstanden, kamen erst später hinzu. Analytische Geometrie oder Newtons Gesetze der Mechanik – beides zentrale Bestandteile des Curriculums in der Sekundarstufe – gehören erst seit wenigen Jahrhunderten zum Kulturgut der Menschheit. Von normal begabten Schulkindern werden in wenigen Jahren geistige Sprünge erwartet, die sich in der Menschheitsgeschichte über Jahrtausende vollzogen und an deren Entwicklung geniale Geister beteiligt waren. Ermöglicht wird dies durch die Bereitstellung von professionellen Lern- und Übungsgelegenheiten, in denen Wissen angemessen portioniert über die Jahre aufgebaut werden kann (Stern/Schumacher 2004).

Nicht-privilegiertes Lernen ist zeitaufwändig, daher ist Frühförderung angesagt, und nicht etwa deshalb, weil das kindliche Gehirn ganz unspezifisch besser lernt. Dabei geht es allerdings nicht darum, Lernstoff einfach vorzuverlegen. Den Schriftspracherwerb erleichtert man nicht, indem man bereits mit dreijährigen Kindern Buchstaben paukt. Geübt werden kann aber der Umgang mit Stiften, und mit gezielten Sing- und Sprechspielen lässt sich die akustische Struktur unserer Sprache bewusst machen, was nachweislich das Lesenlernen erleichtert. Eine sinnvolle Vorbereitung auf das Fach Mathematik besteht nicht in der Vorgabe von Rechenaufgaben, sondern in der spielerischen Sensibilisierung der Kinder für mathematische Muster in ihrer Umgebung. So kann rechtzeitig der unseligen Tendenz entgegen gewirkt werden, Mathematik vorwiegend als das korrekte Ausführen von Rechenprozeduren zu verstehen.
Auf naturwissenschaftliches Verständnis können Kinder vorbereitet werden, indem ihnen bestimmte Erfahrungen ermöglicht werden, z.B. dass der Wasserspiegel in einem Gefäß steigt, wenn ein





Gegenstand eingetaucht wird. Darauf kann im Sachunterricht der Grundschule zurück gegriffen werden, wenn für das Schwimmen und Sinken von Gegenständen Erklärungen erarbeitet werden, die dann einige Jahre später das Verständnis von physikalischen Begriffen wie Dichte und Auftrieb erleichtern.
Eine sinnvolle Frühförderung muss also darauf abzielen, die Grundlagen für den Wissenserwerb in Bereichen zu legen, in denen kein privilegiertes Lernen erwartet werden kann.

## 3. Gute Lehrer wissen, wie Schüler lernen

Dass gute Lehrer wissen sollten, wie Lernen funktioniert, ist von Vertretern der Gehirnforschung häufig zu hören. In der Lehr-Lern-Forschung wird dieses Anliegen ebenfalls vertreten.
Der Begriff des *pedagogical content knowledge* (fachspezifisches pädagogisches Inhaltswissen) ist seit vielen Jahren in der Lehr-Lern-Forschung etabliert. Darunter versteht man die Zusammenführung von Wissen über den Inhalt und Wissen über Pädagogik (Staub/Stern 2002). Gute Lehrer haben eine Ahnung von dem Vorwissen, das ihre Schüler über den unterrichteten Inhaltsbereich mitbringen und berücksichtigen dies. Sie ahnen auch, auf welchen Missverständnissen bestimmte Fehler der Lernenden beruhen, und sie können auf Fehler und Defizite ihrer Schüler mit gezielten Übungsaufgaben oder Erklärungen reagieren. Wissen über Neurotransmitter oder die Rolle von Hippocampus und Mandelkern bei der Informationsverarbeitung allein reicht nicht aus, um die Schwierigkeiten der Schüler zu verstehen. Für jeden unterrichteten Inhaltsbereich muss fachspezifisches pädagogisches Wissen erarbeitet werden, und von der Wissenschaftsgeschichte und der Entwicklungspsychologie können Lehrer hier mehr profitieren als von der Gehirnforschung. Auch wenn man Parallelen zwischen Wissenschaftlern, die der Natur eine Gesetzmäßigkeit abringen, und lernenden Kindern nicht überstrapazieren sollte, so findet man doch manchmal Ähnlichkeiten zwischen wissenschaftlichen Irrtümern und Fehlvorstellungen von Schülern. Als Beispiel wird gern die Impetustheorie angeführt, die von Wissenschaftlern zur Erklärung der Bewegung von Objekten herangezogen wurde, bevor Newtons Mechanik die Physik revolutionierte. Die der Impetustheorie verwandte Vorstellung eines sich verbrauchenden Schwunges von in Bewegung versetzten Objekten entspricht einer weit verbreiteten Vorstellung von Schülern und auch erwachsenen Laien. Ähnliche Parallelen gibt es auch bezüglich der Vorstellungen von chemischen Reaktionen bei der Verbrennung: In der Wissenschaft ging man lange Zeit davon aus, dass eine neue Substanz (Phlogiston) entsteht, eine Annahme, die auch bei Laien noch immer verbreitet ist. Wenn Lehrer die Entstehungsgeschichte des zu unterrichtenden Inhaltsbereiches besser kennen, werden sie sensibel dafür sein, dass Schüler nicht in zwei Stunden Unterricht 200 Jahre wissenschaftlichen Fortschritt nachholen können.
Auch neuere Ansätze in der Entwicklungspsychologie können Lehrer helfen zu verstehen, warum sich Schüler mit manchen Inhalten so schwer tun. Bereichsübergreifende Entwicklungstheorien wie die von Piaget sind in den Hintergrund getreten. Die Frage, worin sich die Kognition von Kindern und Erwachsenen unterscheidet, wird heute mit „anders wissen" und nicht mit „besser denken" beantwortet. Kinder benutzen zwar oft die gleichen Begriffe wie Erwachsene, aber sie verstehen nicht selten etwas anderes darunter. Am besten lässt sich dies am Gewichtsbegriff demonstrieren. Kinder bejahen zwar die Frage, ob ein Haufen Reis Gewicht hat, aber sie verneinen die Frage, dass ein einzelnes Reiskorn Gewicht hat. Was aus der Perspektive eines Erwachsenen, der die Schule besucht hat, idiotisch klingt, macht für die Kinder Sinn. Sie setzen nämlich „Gewicht haben" und „sich schwer anfühlen" gleich und sind deshalb auch der

Meinung, dass für eine Ameise ein Reiskorn Gewicht hat. Dass diese körperbezogene Auffassung von Gewicht nicht mit der Unterentwicklung des kindlichen Gehirns erklärt werden kann, sondern ein Lerndefizit widerspiegelt, konnte kürzlich von Boedeker (2004) gezeigt werden. Auch erwachsene Menschen auf der Pazifikinsel Trobriand, die nie eine Schule besucht hatten, hatten keinen von subjektiven Eindrücken losgelösten Gewichtsbegriff.
Voraussetzung für die Entwicklung eines physikalischen Begriffs von Gewicht ist die Verfügbarkeit eines Konzepts von „Messung" sowie einer entsprechenden Metrik. Erst die Integration von mathematischem Wissen und Wissen über Objekte ergibt ein physikalisches Konzept von Gewicht.
Auch Schwierigkeiten beim Verstehen mathematischer Inhalte lassen sich entwicklungpsychologisch erklären. Wie das Lernen der Sprache wird auch das Lernen des Zählens von genetischen Programmen gesteuert. Vorschulkinder lernen auch ohne systematische Instruktion zählen. Es ist ihnen unmittelbar einsichtig, dass sich größere Zahlen auf größere Mengen beziehen.
Zwar verwechseln sie manchmal Zahlnamen, aber bestimmte Fehler, wie z.B. das Benennen zweier unterschiedlich großer Mengen mit dem gleichen Zahlnamen, machen sie nie. Die im Laufe der kulturellen Entwicklung entstandene Mathematik hingegen ist nicht intuitiv einsichtig. Kinder, die gelernt haben, dass 8 größer als 7 ist, müssen bei der Einführung der Bruchrechnung erkennen, dass gilt: $6/7 > 6/8$. Auch dass Multiplikation vervielfachen und Division aufteilen bedeutet, ist intuitiv einsichtig. Dass aber die Multiplikation mit einer Zahl, die kleiner als 1 ist, zu einer Verkleinerung und die Division mit einer derartigen Zahl zu einer Vergrößerung führt, ist nicht intuitiv einsichtig. Lehrer, die die Unterscheidung zwischen intuitivem und kulturell tradierten Wissen Ernst nehmen, können besser auf die Schwierigkeiten ihrer Schüler reagieren.

**4. Anregende Lernumgebungen**

Auf die Frage, wie man Schüler dazu bringt, das Einmaleins, die Binomischen Formeln, den Satz des Pythagoras, ein Gedicht, die Vokabeln und Grammatikregeln einer Fremdsprache, die Hauptstädte Europas oder die Formel für Kraft und Auftrieb zu lernen, würden Lehrer und Psychologen wahrscheinlich ähnliche Antworten geben. Aus der Gedächtnispsychologie wissen wir, dass man in kleineren Schritten üben sollte und die Übungszeit verteilen muss. Verstärkung in Form von Belohnung und Bestrafung werden mit der Zeit dazu führen, dass unerwünschte Antworten seltener und erwünschte öfters genannt werden. Ungleich schwerer ist die Frage zu beantworten, wie man Schüler dazu bringt, beim Schreiben eines Essays in der Fremdsprache die gelernten Vokabeln zu benutzen und die Grammatik regeln zu berücksichtigen.
Unter welchen Bedingungen lernen Schüler, die Frage, warum sich ihre Beine wie Blei anfühlen, wenn sie aus dem Schwimmbecken steigen, unter Zuhilfenahme ihres Wissens über Auftrieb zu erklären?
Auf die Frage, wie Lerngelegenheiten gestaltet sein müssen, damit Wissen zur Bewältigung neuer Anforderungen herangezogen werden kann, gibt die Gehirnforschung keine Antwort. Mit Spaß und guter Laune ist es keineswegs getan. Die bei TIMSS und PISA nachgewiesenen Defizite deutscher Schüler in der selbständigen und flexiblen Anwendung des in der Schule erworbenen Wissens lassen sich nicht mit Störungen in der Dopaminausschüttung erklären, sondern mit dem wenig anregenden Unterricht.
Aus internationalen Vergleichsstudien wie auch aus Schulexperimenten wissen wir inzwischen, wie man Schüler fesseln und bei der Stange halten kann: Man konfrontiert sie mit Anforderungen, die sie noch nicht auf Anhieb bewältigen können, für deren Lösung sie aber bereits Vorwissen mitbringen. Möglichkeiten zur Aktivierung dieses Vorwissens werden durch gezielte Übungs- und Gesprächsangebote gegeben. Irrtümer und Fehler auf Seiten der Schüler sind zugelassen und werden konstruktiv vom Lehrer genutzt. Auf diese Weise erhalten die Schüler Gelegenheit, ihr bestehendes Wissen zu erweitern, zu revidieren und an die spezielle Anforderung anzupassen. Wie solche Lernumgebungen zu gestalten sind, muss für jeden Inhaltsbereich erarbeitet werden und erfordert die gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Fachdidaktikern und Kognitions wissenschaftlern.

**5. Der Blick ins Gehirn: Zukunftsmusik in der Lehr-Lern-Forschung**

Zweifellos ist die Zeit reif für Überlegungen, wie wir mit den Methoden der Gehirnforschung Lehr-Lern-Prozesse besser verstehen können. Gegenwärtig können wir Lernfortschritte nur mit Hilfe von Leistungsmessungen feststellen. Das macht aber gerade die Erforschung von sinnstiftendem, verstehendem Lernen so schwer. Diese Form von Lernen braucht Zeit, und der Durchbruch, das Aha-Erlebnis kommt so unverhofft, dass es nur in Ausnahmefällen der Beobachtung zugänglich ist. Wie weiter vorn angesprochen wurde, entsteht verstehendes Lernen aus der Zusammenführung und Umstrukturierung unterschiedlicher Wissensbereiche.
Welche Aktivitäten sich dabei im Gehirn entfalten, bevor es zum Durchbruch kommt, gehört zu den spannenden Fragen der Zukunft. Es wird noch einige Zeit vergehen, bis die Methoden der Gehirnforschung soweit ausgereift sind, dass wir sie im Klassenzimmer einsetzen können und ein Blick in das Gehirn ausreicht, um zu erkennen, ob sich ein Schüler gerade in einer anregenden Lernumgebung befindet oder ob er mit einem Unterricht gequält wird, in dem er Definitionen und Merksätze lernen und über Seiten hinweg gleichförmige Übungen ausführen muss. Bis dahin müssen wir uns mit Laborstudien zufrieden geben, in denen Gehirnaktivitäten von Schülern registriert werden, die zuvor bestimmte Lerngelegenheiten durchlaufen haben.
In Zusammenarbeit mit mehreren Bremer Kollegen gehe ich zur Zeit der Frage nach, ob sich die Gehirnaktivitäten bei der unangemessenen Lösung von Aufgaben in Abhängigkeit von der Leistungsstärke einer Person unterscheiden. Schüler unterscheiden sich in dem Ausmaß, in dem sie von einer Lerneinheit in Physik profitieren. Diese ist aber so anspruchsvoll, dass auch die besten Schüler nicht alle Aufgaben lösen können. Wir erwarten aber, dass sich auch bei der Bearbeitung ungelöster Aufgaben die Gehirnaktivitäten von leistungsschwächeren und leistungsstärkeren Schülern unterscheiden, da letztere trotz fehlender Lösung aufgrund ihrer komplexeren und besser organisierten Wissensbasis mehr geistige Aktivitäten entfalten können. Mit solchen bescheidenen ersten Versuchen lässt sich vielleicht herausfinden, ob ein Lerner, der das Leistungskriterium noch nicht erreicht hat, geistig aktiv ist oder nicht.
Auch bezüglich der Frage nach dem Zustandekommen und der Entwicklung interindividueller Leistungsunterschiede können Methoden der Gehirnforschung vielleicht weiter helfen, wo reine Leistungsmessung an ihre Grenzen stößt.
Viele offene Fragen gibt es noch zum Zusammenwirken von Intelligenz und Wissen bei der Bewältigung geistiger Anforderungen. Einerseits sind genetisch bedingte Unterschiede in der Intelligenz unbestritten, aber andererseits findet man in unterschiedlichen Bereichen, dass eine gut strukturierte Wissensbasis eine notwendige und hinreichende Voraussetzung für die Bewältigung einer geistigen Anforderung in diesem Bereich ist. Auf Leistungsebene wurde vielfach gezeigt, dass weniger intelligente Experten intelligenten Novizen überlegen sind.
Grabner/Stern/Neubauer (2003) konnten auch auf kortikaler Ebene zeigen, dass sich zumindest bei Routineaufgaben Intelligenzunterschiede zwischen Taxifahrern vollständig kompensieren lassen. In diesem Zusammenhang interessiert natürlich die Frage, wie sich dies bei anspruchsvolleren

Aufgaben verhält, bei denen bestehendes Wissen so umstrukturiert werden muss, dass es auf die Bewältigung neuer Anforderungen zugeschnitten werden kann. Auch hier können wir in den nächsten Jahren erwarten, dass der Blick ins Gehirn während der Informationsverarbeitung interessante Erkenntnisse über interindividuelle Unterschiede im Zusammenwirken von Intelligenz und Wissen liefert.

**Literatur:**

Boedeker, K. (2004): Die Entwicklung intuitiven physikalischen Wissens im Kulturvergleich. Dissertation angenommen an der Freien Universität Berlin.

Castelli, F./Frith, C.D./Happé, F./Frith, U. (2002): Autism, Asperger syndrome and brain mechanisms for the attribution of mental states to animated shapes. In: Brain 125, S. 1839-1849.

Grabner, R./Stern, E./Neubauer, A. (2003): When intelligence loses its impact: Neural efficiency during reasoning in a highly familiar area. In: International Journal of Psychophysiologie 49, S. 89-98.

Kintsch, W. (1998): Comprehension: A paradigm for cognition. New York: Cambridge University Press.

Lickliter, R. (2000): The role of sensory stimulation in perinatal development. In: Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics 21, S. 437-447.

Staub, F./Stern, E. (2002): The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: quasi-experimental evidence from elementary mathematics. In: Journal of Educational Psychology 93, S. 144–155.

Stern, E./Schumacher, R. (2004): Intelligentes Wissen als Lernziel. In: Universitas 59, 2, S.121-134.

*Anschrift der Autorin:*
*Prof. Dr. Elsbeth Stern*
*Max-Planck-Institut für Bildungsforschung*
*Lentzeallee 94*
*14195 Berlin*
*stern@mpib-berlin-mpg.de*

Dieser Artikel wurde bereits veröffentlicht in: Zeitschrift für Pädagogik 50 (4)/2004, S.531 - 538.
Der Abdruck erfolgt mit Genehmigung der Autorin.



13. Jahrestagung des DFGS

BILDUNGSSTANDARDS -

Chancengleichheit oder Auslese?

24./25. November 2006

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

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

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

# Neuromythen in der pädagogischen Ratgeberliteratur

*Nicole Becker*

In den letzten Jahren zog das Thema „Hirnforschung und Pädagogik" weite Kreise. Das Thema ist in den Printmedien allgegenwärtig und vielleicht haben auch Sie schon einmal einen Zeitungsartikel zum Thema gelesen. Immer wie-der ist die Rede davon, dass die Pädagogik von der Hirnforschung lernen könne und lernen müsse. Im Mittelpunkt meines Vortrags stehen aber nicht die durchaus interessanten Erkenntnisse der Hirnforschung, sondern die zahlreichen pädagogischen Ratgeber, die von sich behaupten, die Erkenntnisse der Hirnforschung bereits seit längerer Zeit aufgegriffen und für didaktisch-methodische Zwecke aufgearbeitet zu haben. Ich werde sie im Folgenden unter dem Begriff „Konzeptionen hirngerechten Lernens und Lehrens" zusammenfassen, denn genau darum geht es den Autoren: Sie wollen Lernen und Lehren nach der Arbeitsweise des Gehirns ausrichten. Es geht mir darum, eine kritische Bestandsaufnahme und eine realistische Einschätzung der Leistungsfähigkeit neurowissenschaftlicher Erkenntnisse im Hinblick auf pädagogische Fragen abzuliefern.Ich möchte Ihnen anhand von drei Leitfragen einige - hoffentlich neue - Informationen zum Thema vorstellen.

**1. Welche Art von Literatur kann man unter „hirngerechte" Lehr-Lern-Konzeptionen fassen?**

- **EDU-Kinesthetik/Brain-Gym**
- **Suggestopädie/Superlearning**
- **Hirngerechtes Lernen nach Birkenbihl**
- **Lernen mit allen Sinnen**
- **Mentalpädagogik**
- **Neurodidaktik**

Literatur, die unter folgenden Titeln erscheint bzw. mit diesen Begrifflichkeiten hantiert, fasse ich unter dem Sammelbegriff Ratgeber zum „hirngerechten" Lehren und Lernen zusammen.
Obwohl sich die einzelnen Konzeptionen in einigen Punkten – zum Beispiel ihrer didaktischen Schlussfolgerungen – unterscheiden (die einen legen mehr Wert auf den Einsatz von Kreativitätsübungen, die anderen auf Bewegung), kann man sie zusammen verhandeln, denn die Thematiken, die sie mit Rückgriff auf Hirnforschung behandeln, sind stets die Gleichen.
Auch wenn Ihnen die Namen vielleicht nicht viel sagen, bin ich mir ziemlich sicher, dass Sie zumindest einige der Grundannahmen solcher Konzeptionen kennen. Zu den Grundannahmen gehören zum Beispiel:

- das „mehrkanalige Lernen", manchmal auch „Lernen mit allen Sinnen" genannt, das besagt, dass man angeblich mehr lernt, je mehr Sinnesorgane oder auch „Eingangskanäle" angesprochen werden. Manchmal findet man in der entsprechenden Literatur Tabellen mit Prozentangaben über das, was man angeblich behält, wenn man eine Information nur liest, oder wenn man es zusätzlich hört oder auch noch aufschreibt usw.,
- eine weitere Grundannahme besteht darin zu glauben, dass die Einteilung in Lerntypen eine sinnvolle Voraussetzung für den Unterricht darstellen. Hier findet man dann Lerntypentests, an deren Ende dann herauskommt, dass man ein visueller Typ oder ein auditiver Typ oder ein haptischer Typ sei und dass man entsprechend lernen würde,
- ferner ist häufig von vernachlässigten oder ungenutzten Gehirnpotentialen die Rede, manche Autoren sprechen gar davon, dass ganze Hirnhälften beim herkömmlichen Unterricht abgeschaltet seien.

Autoren von solchen Ratgebern betonen gern, dass alle ihre Behauptungen von der Hirnforschung abgesichert seien. Ich möchte Ihnen ein paar Beispiele dafür geben, wie wissenschaftlich sich die Ratgeber präsentieren:





„Ein großer Verdienst der Suggestopädie ist es, Ergebnisse der Neurowissenschaften zu berücksichtigen, wenn es um die Planung und Durchführung von Unterricht geht."
(Riedel 2000, 241)

Dennison/Dennison beanspruchen für ihre Edu-Kinestetik: „alles, was hier anschaulich dar-gestellt wurde, ist vom neurologischen Standpunkt aus betrachtet korrekt" (ebd. 1992, 5).

„‚Lernen ist lernbar' berücksichtigt die neuesten lerntheoretischen Erkenntnisse, die in den Kapiteln ‚Die Funktionsweise des Gehirns' und ‚Dem Rhythmus des Gehirns entsprechend lernen' verständlich und mit stetem Praxisbezug dargestellt werden."
(Frick/Mosimann 1999, 5).

Konzeptionen „hirngerechten" Lehrens und Lernens sind Ratgeber, die Anleitungen zur Unterrichtsplanung liefern wollen.

Lehren und Lernen sollen so organisiert werden, „wie es das Gehirn am besten kann" (Friedrich/Preiß 2002, 64).

**2.** Um auf meine zweite Frage - **was beanspruchen die Ratgeber eigentlich für sich?** - eine kurze und bündige Antwort zu geben, kann man sagen: Die Ratgeber wollen Anleitungen zur Unterrichtsplanung liefern und sie wollen dies tun, indem sie die Arbeitsweise des Gehirns berücksichtigen.
Und auch die Ziele, möchte ich nochmals kurz zusammenfassen:

**Lehren und Lernen soll effektiver, leichter und angenehmer werden.**

**Unterrichtsmethoden sollen erneuert und durch Wissen aus der Hirnforschung „hirngerechter" gemacht werden**

**Schülern soll das Lernen gelehrt werden – Stichwort: „Lernen lernen"**

Um herauszufinden, was eigentlich die zentralen Grundannahmen oder auch Grundthematiken sind, die in den Konzeptionen verhandelt werden, kann man verschiedene Bücher vergleichen und nachschauen, welche Themen gehäuft auftreten und ob sich die Autoren auf die gleichen Erkenntnisse der Hirnforschung berufen. Man stellt dann fest, dass es im wesentlichen drei Grundthematiken gibt, die in allen Konzeptionen auftreten. Unterschiedlich ist lediglich die Gewichtung.

**Die drei Grundthematiken sind:**

**1. Der Unterschied zwischen rechter und linker Gehirnhälfte,**

**2. die Auswirkung von Gefühlen auf den Lehr-Lern-Prozess und**

**3. Fragen der optimalen Ausnutzung von Lern- und Gedächtniskapazitäten.**

Bei allen drei Schwerpunktthemen liegt der Fokus darauf, dass angeblich bestimmte Teile oder auch Funktionen des Gehirns nicht so genutzt werden, wie es eigentlich beim Lehren und Lernen der Fall sein sollte und dass daraus wesentliche Probleme entstehen. Bei Lehrern kann das „Burnout" sein, bei Schülern Schulunlust, Lernstörungen, Aggressionen usw.

In Bezug auf die beiden Gehirnhälften (Hemisphären) heißt es, dass die herkömmliche Schule die linke Gehirnhälfte einseitig fördere und die rechte daher vernachlässigt werde. Konzepte hirngerechten Lernens und Lehrens gehen davon

aus, dass den beiden Hemisphären eindeutig abgrenzbare Fähigkeiten zugeordnet werden können, wobei es prinzipiell heißt, dass die linke Hemisphäre die dominante sei. Das wird als negativ bewertet, es heißt dann beispielsweise oft, Schule sei „linkshirnig" ausgerichtet und vernachlässige die rechte Hemisphäre, die ja gerade der Sitz der Kreativität sei und besonders gefördert werden müsse. Und nun kommt das entscheidende Argument ins Spiel: Da die rechte Hirnhälfte, besonders beim schulischen Lernen, vernachlässigt werde, funktioniere das Zusammenspiel beider Hemisphären nicht mehr und dies wiederum sei der Grund für Lernstörungen. Daraus wird abgeleitet, wie wichtig Übungen zur Koordination der beiden Hemisphären seien und Begriffe wie „Integration" oder „Lateralitätsbahnung" kommen ins Spiel. Manche Autoren gehen sogar so weit zu sagen, dass traditioneller Unterricht dazu führe, dass die Schüler ihre rechte Hirnhälfte abschalten, weil er zu intellektualistisch ausgerichtet sei.

Zum zweiten Thema: Über die Gefühle heißt es in den Konzeptionen immer wieder, dass sie im Lernprozess nicht ausreichend berücksichtigt würden. Entsprechend würden auch bestimmte Hirnabschnitte vernachlässigt. Positive Gefühle, insbesondere Freude, werden als Grundvoraussetzung zum Lernen betrachtet. Viele Autoren gehen aber noch einen Schritt weiter und sagen, dass es nicht nur alle negativen Gefühle wie Angst, Enttäuschung oder Wut zu vermeiden gilt, sondern dass Lernen am besten im Entspannungszustand und ohne Anstrengung funktioniere. Negative Gefühle erzeugten Blockaden, manchmal ist hier auch von sogenannten „Synapsenblockaden" die Rede, und somit Lernstörungen.

Beim dritten Thema geht es darum, dass durch alte Lehr-Lern-Methoden angeblich vorhandene Lern- und Gedächtniskapazitäten nicht optimal ausgenutzt würden. Mit hirngerechten Methoden hingegen könnten die Schüler viel mehr lernen, und vor allem seien Übung und Wiederholung überflüssig, weil sie das Gehirn optimal ansprechen. Lernen kann angeblich aber ohne Mühe geschehen. Weiter heißt es, dass jemand, der hirngerecht lernt, mehr Hirnkapazität beansprucht als jemand, der nach traditionellen Methoden lernt. Die Behaltenswahrscheinlichkeit vergrößert sich angeblich, je mehr Sinne beim Lehren angesprochen werden. Jeder Mensch hat eine Präferenz für eine bestimmte Wahrnehmungsart, daher gibt es verschiedene Lerntypen, die bei der Lehre berücksichtigt werden sollten.
Das waren jetzt, ziemlich konzentriert, die Hauptaussagen, die zu den drei Themenkomplexen in den Konzeptionen stecken.
Jetzt stellt sich natürlich die Frage, ob sich diese Argumentationen tatsächlich aus den Erkenntnissen der Hirnforschung ableiten lassen. Um das herauszufinden, muss man einen Blick auf die Belege der Autoren werfen.
Sie sehen hier die am häufigsten genannten Verweise:

**→Split-Brain-Untersuchungen**

**→ „Dreigliedriges Gehirnschema" nach MacLean**

**→ Split-Brain-Untersuchungen u. Gedächtnismodelle (vor allem nach F. Vester)**

Zunächst muss man sagen, dass sich alle drei Themen in neurowissenschaftlicher Literatur finden lassen. Das ist aber nur ein kleiner Teil der Wahrheit. Mir fiel, als ich anfing, die Quellen systematisch nachzuprüfen, auf, dass das Thema Hemisphärenasymmetrie in Standardwerken zwar behandelt wird, aber doch ziemlich randständig zu sein scheint. Das hat mich etwas gewundert, denn in der Argumentation „hirngerechter" Lehr-Lern-Konzeptionen nimmt es einen zentralen Stellenwert



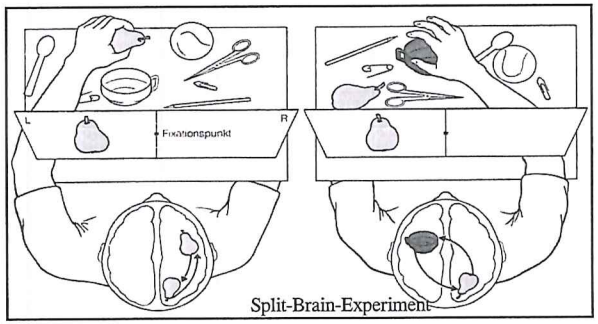


ein. Nichts desto trotz findet man Worte wie Asymmetrie, Lateralität und sogar Hemisphärendominanz in der neurowissenschaftlichen Literatur. Liest man dann jedoch genauer nach, dann fallen einem folgende Punkte auf: Die Untersuchungen, auf die sich die Autoren berufen, liegen zum Teil knapp 40 Jahre zurück und auch die Literatur, die angegeben wird, ist nicht selten veraltet, d.h. aus den 80er, teilweise sogar aus den 70er Jahren.

Aber trotzdem, was haben die Split-Brain-Untersuchungen denn nun eigentlich ergeben?
Die Split-Brain-Untersuchungen wurden in den 60er Jahren von dem Neurologen Roger Sperry durchgeführt. Es handelt sich dabei um Untersuchungen von Menschen, denen aufgrund medizinischer Indikation – die meisten waren schwere Epileptiker – der sogenannte Balken, das ist die Verbindung zwischen den beiden Hemisphären, durchtrennt wurde. Das sollte verhindern, dass sich ein Anfall von einer Hemisphäre auf die andere überträgt, was auch gelang. Diese Personen zeigten allerdings danach in neuropsychologischen Tests Reaktionen, die darauf hindeuteten, dass beide Hirnhälften bei speziellen Aufgabenstellungen autonom arbeiten können.
Ich möchte Ihnen an dieser Stelle ein kurzes Originalzitat vorlesen, damit Sie einen Eindruck davon bekommen, wie die Versuche aussahen und wie die Probanden reagiert haben:

*„Zeigte man ihm einen Apfel für kurze Zeit ausschließlich im rechten Gesichtsfeld und fragte ihn anschließend, was er gesehen habe, sagte er selbstverständlich ‚Apfel'. Zeigte man ihm den Apfel nur im linken Gesichtsfeld, leugnete er, überhaupt etwas gesehen zu haben, riet die Lösung oder erfand irgend etwas. Die rechte Hemisphäre war jedoch weder blind noch außerstande, sich an ein einfaches Objekt wie einen Apfel zu erinnern. Der Patient konnte den Apfel nämlich leicht identifizieren, wenn er auf ihn zeigen durfte. Außerdem konnte er den Apfel mit seinen Händen problemlos aus mehreren anderen Gegenständen heraussuchen, die hinter einem Vorhang verborgen waren. Er war jedoch nicht in der Lage, einen visuellen Stimulus zu benennen, wenn dieser auf die rechte Hemisphären beschränkt war. Diese Beobachtungen lassen vermuten, dass die rechte Hirnhälfte zwar wahrnehmen, lernen, sich erinnern und Anweisungen für motorische Handlungen geben, jedoch nicht ‚sprechen' kann." (Kupfermann 1996, 362)*

Die Untersuchungen besagen tatsächlich, dass bei diesen Patienten die beiden Hirnhälften Informationen unabhängig voneinander verarbeiten. Aber die Frage ist ja, welche Aussagen man aus diesen Experimenten nun über „normale" Menschen ableiten kann.In einschlägigen Standardwerken findet sich stets der Hinweis, dass diese Ergebnisse keinesfalls verallgemeinerbar bzw. auf gesunde Menschen 1:1 übertragbar sind. Im Normalfall arbeiten beide Hemis-phären eng vernetzt und die Wechselwirkungen zwischen



Split-Brain-Experiment

beiden Hemisphären sind so stark, dass spezielle Funktionen nicht voneinander unterschieden werden können. Beide Hemisphären können grundlegende Prozesse wie sensorische Analysen, Gedächtnis, Lernen etc. durchführen. Beide Hemisphären sind an der Kontrolle fast jeden Verhaltens beteiligt. Lateralität, also die Verteilung bestimmter kognitiver Fähigkeiten auf eine oder beide Hemisphären, ist daher ein relatives, kein absolutes Maß. Es gibt sie, aber es ist nie so ausschließlich, dass man sagen könnte: Die linke Hemisphäre ist fürs Sprechen zuständig, die rechte fürs ab-strakte Denken.
In diesem Fall verbreiten die „hirngerechten" Lehr-Lern-Konzeptionen also einen Irrtum: Die Gehirne gesunder Menschen sind nicht mit den Gehirnen der Split-Brain-Patienten vergleichbar, bzw. anders herum gesagt: Die Ergebnisse der Split-Brain-Untersuchungen lassen sich nicht auf gesunde Menschen über-tragen und die Aussage, dass die Schule nur die linke Hemisphäre fördere und die linke Hirnhälfte vernachlässige macht vor diesem Hintergrund keinen Sinn. Das Gehirn arbeitet als Einheit; die Vorstellung, dass nur die link-e oder nur die rechte Hemisphäre durch etwas angesprochen wird, ist unsinnig. Aber was ist dann mit der Dominanz der linken Hemisphäre, von der in den Konzeptionen so oft die Rede ist? Auch hier wird man in der neurowissenschaftlichen Literatur zwar fündig, aber das Ergebnis fällt auch hier ernüchternd aus.
Neurowissenschaftler sprechen durchaus von einer Dominanz der linken Hemisphäre. Aber während die Vertreter „hirngerechter" Lehr-Lern-Konzeptionen daraus schließen, dass die rechte Hemisphäre dann vernachlässigt, weil dominiert sei, stellt sich das in der neuro-wissenschaftlichen Literatur ganz anders dar.
Dominanz bedeutet dort lediglich, dass ein großer Teil der Regionen, die mit Spracherzeugung und -verständnis zu tun haben, sich in der linken Hemisphäre befindet.
Es gibt keine gesicherten Erkenntnisse zu der Frage, warum die Sprachdominanz bei den meisten Menschen in der linken Hirnhälfte liegt. Fest steht, dass Menschen eine genetische Disposition zum Anlegen und Ausbilden sprachrelevanter Regionen besitzen, aber weshalb sie sich bei den meisten Menschen links ausbilden ist ungeklärt. Aber, und das ist sehr wichtig: Die Asymmetrie lässt sich bereits beim Ungeborenen im letzten Drittel der Schwangerschaft feststellen. Das bedeutet, dass die Aussage in „hirngerechten" Lehr-Lern-Konzeptionen, dass die zu intel-lektualistisch ausgerichtete Schule für die Entstehung der Dominanz verantwortlich sei, grober Unfug ist. Und auch die Behauptung, dass die rechte Hemisphäre beim schulischen Lernen abgeschaltet wäre, ist von diesem Standpunkt aus nicht haltbar. Das bedeutet: Es gibt in gewissem Maße lateralisierte Funktionen, aber es ist nicht nachweisbar, dass damit grund Aktivierung der rechten Hirnhälfte vonnöten wären. Die Bewertungen und Schlussfolgerungen der „hirngerechten" Lehr-Lern-Konzeptionen entbehren also jeglicher neurowissenschaftlicher Grundlage.
Es scheint vielmehr für das Gehirn von Vorteil zu sein, wenn kognitive Funktionen, die eng zusammenhängen nicht über die gesamte Großhirnrinde verteilt sind, sondern vergleichsweise nahe beieinander liegen. Sprache kann effektiver verarbeitet werden, wenn die funktionellen Verbindungen eng zusammen liegen; eine dichte Verknüpfung von Neuronen zu Regionen ist also effektiver als eine weitflächige, unspezifische Verteilung. Daher befinden sich sowohl das sogenannte Broca-Areal als auch das Wernicke-Zentrum in der linken Hemisphäre. Aber – und das ist die große Einschränkung: Das bedeutet trotzdem nicht, dass *alle* Funktionen, die mit Sprache zu tun haben, und die wir brauchen, um Sprache verstehen und selbst erzeugen zu können, in der linken Hirnhälfte sitzen.
Dass die linke Hemisphäre „dominant" ist, bedeutet also nicht, dass sie „leistungsfähiger" ist, und man kann umgekehrt auch nicht folgern, dass die andere, „nicht-dominante" Hemisphäre, die unterlegene ist.

Ich habe versucht, das eben Gesagte noch mal in Kurzform zusammenzufassen und dabei herauszuarbeiten, welche Kontraste sich jeweils zwischen den Aussagen der Ratgebern und denen der Neurowissenschaften ergeben.
Was hat es nun mit den positiven Gefühlen auf sich?
Ich denke, es ist eine Binsenweisheit, dass sich großer Stress oder große Furcht in Lernsituationen negativ auswirken. Kein Mensch würde ernsthaft behaupten, dass es gut ist, Schüler in Angst und Schrecken zu versetzen, weil sie dann mehr lernen. Aber wie sieht es nun mit den Beweisen für die Behauptung aus, dass Lernen leicht und mühelos gelingen soll und kann, und dass ein Entspannungszustand dazu am besten ist? Oft wird hierbei auf das „Dreigliedrige Gehirn"-Schema von MacLean zurückgegriffen. Diese Unterteilung besagt, dass das Gehirn aus einem „stammesgeschichtlich alten Reptiliengehirn" (auch „Riechhirn"), einem „frühen Säugerhirn" und einem „entwickelten Säugergehirn" (Neokortex) besteht.

**Hemisphärenasymmetrie**

Konzeptionen:
~~Eindeutige u. ausschließliche Aufteilung von Funktionen - mit negativen Folgen.~~
~~Linke Hemisphäre: intellektuelles, verbales, analytisches Denken~~
~~Rechte Hemisphäre: emotionale, nichtverbale, intuitive Denkprozesse~~

Neurowissenschaften:
Es gibt lateralisierte Funktionen: Ausmaß und Effekt der lateralisierten Funktionen zeigen geschlechtsspezifische Unterschiede.Beide H. sind an grundlegenden Prozessen wie sensorischen Analysen, Gedächtnis, Lernen etc. beteiligt.

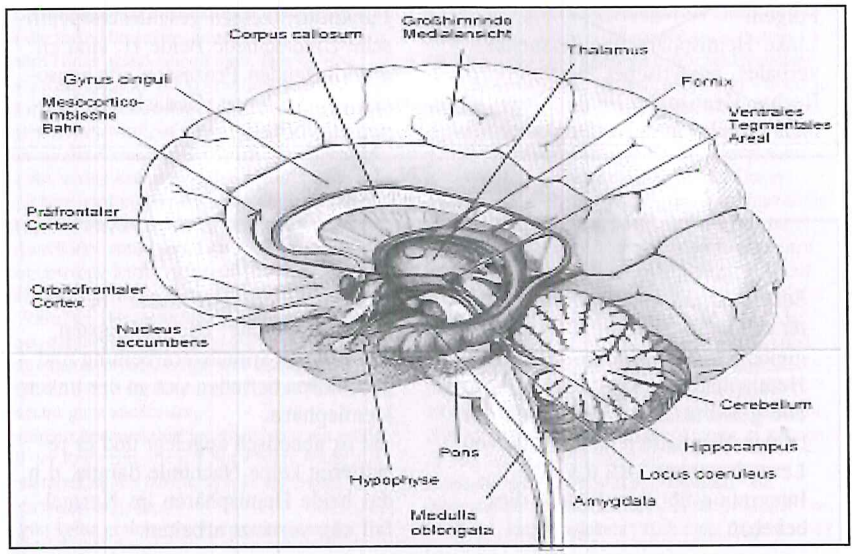
**Hemisphärendominanz**

Schule ist „linkshirnig" ausgerichtet und dadurch entsteht ein Ungleichgewicht zwischen den beiden Hemisphären.
Die gestörte Zusammen-arbeit der beiden Hirnhälften ist Ursache von Lernstörungen, LRS u.v.a., Integrationsübungen können dies beheben.

Der Ausdruck „Dominanz" bezieht sich auf Sprache: Die wichtigsten Zentren für Sprachverarbeitung und –produktion befinden sich in der linken Hemisphäre.
Sie ist genetisch angelegt und es resultieren keine Nachteile daraus, d.h. das beide Hemisphären im Normalfall eng vernetzt arbeiten.

Diese Unterteilung gilt allerdings in der neurowissenschaftlichen Literatur seit mindestens 30 Jahren als überholt. Ich vermute, dass das Schema u.a. deswegen so gern aufgegriffen wird, weil es die Bedeutung von Emotionen auf den ersten Blick plausibel macht: Dem alten Reptiliengehirn wird die Entstehung von Emotionen zugewiesen und die Argumentation geht dahin, dass dieser Gehirnteil sozusagen die neueren dominiert, weil er zuerst da war, und somit Emotionen alles Rationale überlagern. Was ist daran falsch und was ist daran richtig?
Falsch ist daran, dass sich unsere Gehirnabschnitte im Laufe der Evolution nicht nacheinander entwickelt haben, sondern immer alle vorhanden waren. Allerdings hat die Großhirnrinde beim Menschen beträchtlich an Größe zugelegt, während die anderen Teile, wie Hirnstamm und Kleinhirn in etwa gleich groß geblieben sind. Die plausibel klingende Erklärung, dass also die alten Hirnabschnitte, die für Emotionen zuständig seien, als erste da waren und die anderen daher dominieren, kann also nicht stimmen. Das MacLean'sche Schema wurde u.a. wegen dieses Irrtums verworfen.

Dennoch scheint es manchmal so zu sein, dass unsere Emotionen eher uns im Griff haben, als dass wir unsere Emotionen im Griff hätten - und das kann natürlich beim Lernen ziemlich hinderlich sein, und zwar dann, wenn man etwas emotional ablehnt, bzw. sich nicht für etwas interessiert. Warum ist das so? Schlägt man in der neurowissenschaftlichen Literatur nach, so ist im Zusammenhang mit Emotionen häufig die Rede vom „limbischen System". Das limbische System besteht aus mehreren Strukturen, die sich unterhalb der Großhirnrinde befinden. Man liest manchmal,








dass es das zentrale Bewertungssystem unseres Gehirns sei, ohne das Lernen gar nicht möglich wäre. Weil wir permanent einer Vielzahl von Reizen ausgesetzt sind, muss das Gehirn zwischen wichtigen und unwichtigen unterscheiden, und dabei hilft das limbische System. Es „labelt" Eindrücke, und das tut es, indem parallel zur Wahrnehmung Gefühle erzeugt werden, die uns Impulse für unser Handeln liefern. Das limbische System arbeitet, im Gegensatz zu einigen kognitiven Funktionen der Großhirnrinde, unbewusst. Das bedeutet: Wenn wir etwas erleben, bewerten wir es und es ist uns nicht unmittelbar zugänglich, nach welchen Kriterien diese Bewertung abläuft. Nachträglich kommen wir vielleicht zu dem Schluss: „Dieser Mensch war mir gleich sympathisch, weil er so offen und freundlich wirkt", aber das ist eine Art nachträgliche Rationalisierung eines Vorgangs, der zunächst unbewusst ablief. Und deshalb spielen Gefühle auch beim Lernen eine große Rolle: Man sieht oder erlebt etwas und es interessiert einen, oder es interessiert einen nicht. Danach richtet sich dann, wie wir mit dieser Information weiter verfahren. Da das limbische System viele Verbindungen zur Großhirnrinde aufweist, beeinflussen Gefühle unser Denken und auch unser Lernen.
Aber was bedeutet das alles nun?
Es steht außer Frage, dass Gefühle einen Einfluss auf Interesse und Motivation haben. Aber die Frage ist, ob es einschlägige Untersuchungen darüber gibt, wie sich unterschiedliche Gefühle auf Lernleistungen auswirken. Die Antwort darauf lautet: Nein. Einschlägige Untersuchungen gibt es nicht, und das bedeutet: Es wurden noch nie Schüler unter halbwegs realen Situationen neurowissenschaftlich untersucht.

Was gemacht wurde, sind zahlreiche Gedächtnistests, aber die sind – pädagogisch betrachtet – nicht sehr aussagekräftig. Ein Großteil der Experimente erhebt „Befunde zum Einfluß von Erregung auf das Behalten von Wortlisten und sinnlosen Silben" und wurde mit Erwachsenen durchgeführt. Es ist fraglich, ob sich diese Ergebnisse generalisieren und auf schulisches Lernen übertragen lassen. Hinzu kommt, dass viele des Tests keine eindeutige Aussage darüber zulassen, ob nun positive oder negative Gefühle ein leichteres Einprägen von Fakten ermöglichen. Man kann aus den Untersuchungen folglich weder schließen, dass positive Begleitumstände immer ein besseres Einspeichern ermöglichen, noch, dass ausschließlich positive Erlebnisse besser erinnert würden. Im Gegenteil scheint es sogar so zu sein, dass man sich im Bereich persönlicher Erlebnisse besser an negative Situationen erinnert, als an positive. Aber das ist wieder weit weg vom deklarativen, bewussten Lernen, das in der Schule intendiert ist.

Der einzige Konsens, der sich aus verschiedenen Aussagen von Neurowissenschaftlern ergibt lautet, dass weder die ausschließliche Betonung von Gefühlen, noch die ausschließliche Betonung des Verstandes beim Lernen Vorteile verspricht. Das limbische System scheint zwar keine „zugriffsfreie Zone" zu sein, Verstand und Einsicht spielen demnach auch beim Lernen eine Rolle – nur weiß noch niemand zu sagen, *ob* und ggf. *wie* man diese beeinflussen könnte. Auch das weiß man aus Erfahrung: Man kann auch etwas lernen, das einen nicht interessiert. Jeder kennt Fächer, die einen selbst weniger interessiert haben, als andere, aber trotzdem gelingt es einem in der Regel, sich in ausreichendem Maß mit einer Sache zu befassen. Vorliegende Untersuchungen stimmen allerdings skeptisch, was den Grad der Beeinflussbarkeit der Gefühle von außen angeht.

Für die „hirngerechte" Lehr-Lern-Konzeptionen bedeutet das, dass die Manipulations-Arrangements, zur positiven Beeinflussung der Gefühle beim Lernen vorschlagen, allzu simpel gedacht sind. Suggestive Verfahren, wie sie etwa die Suggestopädie einsetzt, scheinen eher dann zu

funktionieren, wenn man ohnehin motiviert ist. Allein sich vorzusagen: „Ich finde Physik ganz toll und habe große Lust das alles zu verstehen" wird nicht viel nützen.

Mit der Grundidee, Unterrichtsinhalte möglichst anschaulich zu gestalten, die Unterrichtsinhalte möglichst in einen größeren, persönlich bedeutsamen Kontext einzubetten, weil abstrakte Inhalte schwieriger zu lernen sind, liegen die Konzeptionen zwar nicht falsch. Nur drängt sich hier die Frage auf, ob es 1. tatsächlich *möglich* und 2. überhaupt *sinnvoll* ist, *jeden* Unterrichtsinhalt in *jeder* Schulform anschaulich zu gestalten. Es ist m. E. jedoch fraglich, ob sich die Forderung nach Lebensweltbezug auf alle Jahrgangsstufen und vor allem auf alle Inhalte übertragen lässt. Und davon abgesehen, findet in vielen Büchern über Didaktik wesentlich aufschlussreichere Beschreibungen vom handlungsorientiertem Unterricht, als es in Ratgebern zum hirngerechten Unterrichten der Fall ist.

Das Fazit fällt an dieser Stelle dementsprechend ernüchternd aus: Dass Konzeptionen „hirngerechten" Lernens und Lehrens die Bedeutung von Emotionen für Lernprozesse hervorheben, ist weder als abwegig noch negativ zu bewerten. Allerdings fehlen auch in diesem Punkt die Fakten aus der Hirnforschung, die die praktischen Vorschläge der Konzeptionen untermauern könnten. Dafür gibt es einen plausiblen Grund: Der Zusammenhang zwischen „Lernen und Emotionen" ist innerhalb der Neurowissenschaften ein vergleichsweise junges Forschungsthema, das bisher wenig Antworten auf pädagogische Fragen bieten kann. Es spricht einiges für die Sichtweise, dass traditionelle pädagogische Annahmen – also Handlungsorientierter Unterricht, möglichst große Aktivität der Schüler, Aufbauen von Neuem Wissen auf Altem, durch die Aussagen der Hirnforschung gestützt werden, ohne dass bisher wesentlich neue Erkenntnisse hervorgebracht wurden.

Was definitiv falsch zu sein scheint, ist die Vorstellung, dass Lernen im gänzlich entspannten Zustand am besten gelingt. Und dafür gibt es eine plausible Erklärung aus den Neurowissenschaften. Sie lautet: Lernen ist ein für das Gehirn hochgradig energieaufwändiger Vorgang, und wo viel Energie verbraucht wird, ist Anstrengung im Spiel. Lernen kann nur mit Konzentration gelingen, nicht nebenbei und schon gar nicht im Dämmerzustand. Ich habe auch diese Aussagen noch einmal zusammengefasst und Aussagen von Seiten der Psychologie und der Neurowissenschaften gegenüber gestellt:

**Lernen und Emotionen**

~~Positive Emotionen bewirken leichtes Lernen.~~
~~Eine entspannte Lernatmosphäre ermöglicht anstrengungsloses Lernen.~~
~~Freude beim Lernen erübrigt eine Wiederholung des Lernstoffes.~~

Ausgangsvoraussetzung für Lernen ist eine gerichtete Aufmerksamkeit.
Lernen ist anstrengend, weil es energieaufwändig ist. Es wird daher nicht als entspannend empfunden.
Positive Emotionen folgen einem Lern-Erfolgserlebnis und wirken sich motivierend auf künftige Lernsituationen aus.





Damit komme ich zum dritten Punke, nämlich dem der optimalen Gehirnnutzung und des mehrkanaligen Lernens:
Was den Energie-Aufwand angeht, sitzen die Konzeptionen noch einem Irrtum auf: Es geht beim Lernen nicht darum, wie oft innerhalb der Konzepte proklamiert, immer mehr Teile des Gehirns zu nutzen, denn Untersuchungen zeigen, dass Ungeübte beim Lösen komplizierterer Probleme ihr Gehirn mehr Ressourcen beanspruchen als Geübte. So dass man sagen kann: Je mehr man übt, um so weniger Aufwand bereitet das Nachdenken und um so weniger Ressourcen beansprucht man und das bezieht sich sowohl auf den Energieaufwand, als auch auf die beanspruchten Areale in bestimmten Bereichen der Großhirnrinde. Die Rede von ungenutzten Kapazitäten und brachliegenden Hirnarealen ist demnach schlichtweg irreführend.

An dieser Thematik kann man aus meiner Sicht auch gut verdeutlichen, weshalb man bei neurowissenschaftlichen Studien nicht einfach „vom Sein auf's Sollen" schließen kann: Es würde hoffentlich niemand aus solchen Untersuchungen ziehen, dass man Aufgaben dann am schnellsten und besten lösen kann, wenn man sein Gehirn möglichst wenig aktiviert.

In Ratgebern zum hirngerechten Lernen findet man häufig den Verweis auf Frederic Vesters bekanntes Buch „Denken, Lernen, Vergessen" und das sollte einen nachdenklich stimmen: Das Buch ist zwar sehr populär und mittlerweile in der 28. Auglage erschienen. Aber es ist ein Irrtum zu glauben, dass Bücher, die sich gut verkaufen, auch per se gut und nützlich sind. Vester selbst ist kein Mediziner. Er ist auch kein Psychologe, sondern Biochemiker. Das muss nicht zwangsläufig schlecht sein. Schlecht ist aber, dass die Neuauflagen kaum aktualisiert wurden und das seit 1976. Vieles von dem, was Vester schreibt, ist mittlerweile widerlegt, so beispielsweise die Vorstellung von Gedächtnismolekülen oder von der Vererbbarkeit bestimmter erworbener Fähigkeiten. Bei Vester spielen die Lerntypen eine wichtige Rolle und die Autoren berufen sich auch heute noch auf ihn, weil die seriöse Psychologie das Thema Lerntypen in dieser Weise nie ernsthaft untersucht hat.

Die Einteilung in Lerntypen wird von der wissenschaftlichen Pädagogik vor allem aus zwei Gründen abgelehnt:

1. Zum einen liegt es nahe, dass die Schule vor allem zwei Sinne bedient: den Hörsinn und den Sehsinn, ob sich das mathematische Verständnis von Kindern tatsächlich dadurch bessert, dass sie mit Zahlen nicht nur rechnerisch umgehen, sondern diese auch in Form von Keksen zu sich nehmen, ist äußerst fraglich.

2. Außerdem ist unklar, welchen Nutzen eigentlich die Einteilung in Lerntypen haben soll und welchen Effekt das für Unterricht haben soll. Soll man maßgeschneiderten Unterricht für jeden einzelnen Lerntyp zubereiten? Oder soll man - gemäß dem Motto „mehr hilft mehr" - alle möglichen Medien einsetzen, damit jeder seinen Anschluss findet?

Bei der Diskussion von Lerntypen wird leider allzu häufig vergessen, dass Menschen, selbst wenn sie bevorzugte Wahrnehmungsstrategien haben mögen, um die intellektuelle Durchdringung von (Lern-)Inhalten trotz allem nicht herumkommen. Den Begriff und das Konstrukt des ‚Lerntyps' im Sinne von Vester sucht man in der kognitionswissenschaftlichen Literatur und Diskussion verständlicherweise dann auch vergeblich und auch für die Angaben über die Behaltenswahrscheinlichkeit bei der Präsentation von Informationen über einen oder mehrere Sinneskanäle lassen sich in der neurowissenschaftlichen Literatur keinerlei Belege finden.

lich und auch für die Angaben über die Behaltenswahrscheinlichkeit bei der Präsentation von Informationen über einen oder mehrere Sinneskanäle lassen sich in der neurowissenschaftlichen Literatur keinerlei Belege finden.
Ich habe auch die Hauptaussagen zum Thema Lernen und Gedächtniskapazität noch mal überblicksartig zusammengestellt und einige kurze Kommentare dazu formuliert

**Lern- und Gedächtniskapazitäten**

~~Hirnkapazität wird nicht ausreichend genutzt, weite Hirnteile liegen brach – Übung bewirkt verstärkte Aktivierung und optimale Ausnutzung.~~
~~Lernen mit allen Sinnen fördert Lernerfolg.~~
~~Es gibt verschiedene Lerntypen, auf die Schule eingehen muss.~~

Übung bewirkt, dass man zum Lösen von Aufgaben weniger Aktivität aufwendet und kleinere/eingegrenztere Areale beansprucht.
Es liegt nahe, dass die Schule vor allem zwei Sinne anspricht: den Sehsinn und Hörsinn. Lerntypen und „kognitive" Stile sind wissenschaftlich umstritten.

**Kommentar zu Emotionen und Gedächtniskapazität**

Emotionen spielen beim Lernen eine wichtige Rolle – anstrengungsloses Lernen ist allerdings ein Wunschtraum, denn Lernen ist energieaufwändig.
Unser Gedächtnis ist keine Schublade, die man „einfach füllen" kann.
(Vorteil: Im Gegensatz zur Schublade ist das Gedächtnis nie voll.)
Effekt: Gedächtnisbildung (insbes. der Erwerb semantischen Wissens) benötigt Zeit und Wiederholungen!

Wenn man jetzt zusammenfasst, welche Behauptungen die Autoren aufstellen, was sich davon in der neurowissenschaftlichen Literatur wiederfinden lässt und welche didaktisch-methodischen Folgerungen eigentlich gezogen werden, so fällt das Fazit doch recht ernüchternd aus.Zunächst kann man festhalten, dass sich die Aussagen der Autoren nicht neurowissenschaftlich begründen lassen. Es kann also keine Rede davon sein, dass die Konzeptionen deshalb hirngerecht sind, weil sie sich auf Hirnforschung berufen. Ich würde sagen, dass es nichts weiter als eine Marketingstrategie ist und dass die Autoren zwar vielleicht die Idee hatten, sich auf Hirnforschung zu beziehen, dass das aber auch deswegen nicht funktioniert, weil die den Forschungsstand nicht richtig wiedergeben.

Einige der Forderungen können sicher nicht schaden. Konzentrationsübungen, Phantasiereisen, kreatives Schreiben usw. mögen für einige Altersstufen und einige Fächer nicht verkehrt sein. Aber sie sind sicher nicht universal einsetzbar und ihre Wirkung erklärt sich sicher nicht dadurch, dass sie ein Gleichgewicht zwischen rechter und linker Hemisphäre schaffen.

Die Forderungen, die darüber hinaus gehen, die also etwas allgemeiner gehalten sind, sind nicht





neu. Handlungsorientierten Unterricht hat man auch ohne Hirnforschung erfunden und dass Schüler möglichst selbst aktiv werden sollen, ist nun auch nicht wirklich neu. Jeder, der selbst Unterricht gestaltet, tut also gut daran, sich an die schulpädagogische bzw. didaktische Standardliteratur zu halten.

Ich hoffe, dass aus meinem Gesagten nun kein falscher Eindruck entstanden ist: Ich finde es wichtig, dass man sich als Pädagoge oder auch als Erziehungswissenschaftler für die Erkenntnisse der modernen Hirnforschung interessiert. Aber man sollte sich darüber im Klaren sein, dass deren Erkenntnisse im Hinblick auf praktische pädagogische Fragen bisher nur eine äußerst begrenzte Reichweite besitzen.
Die pädagogische Wendung neurowissenschaftlicher Befunde wird dann problematisch, wenn daraus Neuromythen entstehen, die sich hartnäckig halten und die abstruse Erklärungen für praktisch wichtige Phänomene liefern. So resultiert für Ratgeber zum hirngerechten Lernen und Lehren beispielsweise beinahe jede Lernstörung, bis hin zu komplexen Problem wie Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störungen (ADHS), angeblich aus einem Ungleichgewicht der beiden Hirnhälften. Das ist großer Unsinn und jeder seriöse Wissenschaftler würde solche Deutungen ablehnen.

**Fazit:**
Die Aussagen der Ratgeber lassen sich nicht neurowissenschaftlich begründen:
**Die Erkenntnisse der Hirnforschung werden gar nicht adäquat rezipiert.**
Einige der methodischen Forderungen können sicher nicht schaden und mögen für einige Altersstufen und einige Fächer nicht verkehrt sein, **aus der Hirnforschung sind sie aber nicht abgeleitet.**
Ratgeber zum hirngerechten Lernen haben „die falsche Theorie" zur teilweise „richtigen" Praxis.

Leider konnte ich diesen Vortrag nicht persönlich halten und kann nun auch auf ihre Fragen keine direkten Antworten geben. Ich erlaube mir deshalb, Sie bei dieser Gelegenheit auf mein Buch mit dem Titel *„Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik"* aufmerksam zu machen. Dort gibt es ein langes Kapitel über die Ratgeber, in dem ich weitaus detaillierter, als es mir an dieser Stelle möglich war, auf die zahlreichen Neuromythen und Irrtümer in der Ratgeberliteratur eingehe. Das Buch befindet sich bereits im Druck und wird im Dezember im *Klinkhardt-Verlag (Bad Heilbrunn)* erscheinen.
Ich bedanke mich für Ihre Aufmerksamkeit und wünsche Ihnen noch eine interessante Tagung!

*Dr. Nicole Becker*
*Universität Tübingen*

# Entwicklungsbegleitung als Weg
## Psychomotorische Reifung

*Winfried Doering*

Gelungene Entwürfe – gestörte Prozesse ist der Untertitel dieser 12. Fachtagung des Deutschen Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik.
Um Entwürfe, um Lebensentwürfe geht es auch in meinem Vortrag und um die Frage: Wie können diese Entwürfe gelingen und wie kann mit Störungen so umgegangen werden, dass auch mit ihnen noch genügend Raum für das Gelingen bleibt?

Der französische Schriftsteller und Pilot Antoine de Saint-Exupéry schrieb einmal:
*„Wenn du mit anderen ein Schiff bauen willst, so beginne nicht, mit ihnen Holz zu sammeln, sondern wecke die Sehnsucht nach dem großen, weiten Meer".*
In Analogie zu unserer Arbeit, der Entwicklungsbegleitung, sage ich:
*„Wenn Du Kinder in ihrer Entwicklung begleiten willst, so beginne nicht, mit ihnen Entwicklungsschritte zu üben, sondern wecke in ihnen die Begeisterung für Veränderung."*

Die Entwicklungsbegleitung bezieht sich auf die Psychomotorische Reifung des Kindes.
Grundannahmen der Entwicklungsbegleitung sind:

*Der Dialog ist der Weg der Entwicklung*

*Jedes Verhalten, das ein Mensch zeigt, ist für ihn in seinem Kontext sinnvoll*

*Jeder Mensch konstruiert sich seine Welt und seine Wirklichkeit selbst*

*Entwicklung vollzieht sich im Wechselspiel von Stabilität und Instabilität*

*Die eigene Handlung ist wesentlicher Bestandteil der Entwicklung (handeln statt be-handeln)*

*Der Mensch existiert in einer Einheit von Körper, Seele und Geist*

Schauen wir uns die einzelnen Faktoren an:
Den Begriff „Entwicklung" finden wir sehr häufig in den Naturwissenschaften, besonders in der Biologie.
Betrachten wir die Knospe einer Pflanze. Sie steht am Anfang ihrer Blütenentwicklung. Noch ist die Blüte eingewickelt, noch sind die Blütenblätter von außen nicht erkennbar, aber wir können davon ausgehen, dass innen schon das vorhanden ist, was wir später sehen werden. Müssen wir es also nur noch auswickeln bzw. entwickeln?

Es würde wohl kaum so verlaufen, wie wir es aus der normalen Entwicklung einer Pflanze kennen: Langsames Ausfalten (Entwickeln) der Blütenblätter bis die gesamte Pracht entfaltet ist.

Was braucht also eine Pflanze zur Entwicklung? Sonne, Wasser, Nahrung, also passende Umweltbedingungen für die eigene Entwicklung und nicht die Entwicklung von außen, die Auswicklung.
Und was braucht ein Kind, um sich zu entwikkeln, z. B. um sich aufzurichten? Das Gleiche wie die Pflanze?
Passende Umweltbedingungen wie Sonne, Wasser, Nahrung — sicher — aber darüber hinaus noch etwas anderes.





In vielen Untersuchungen wurde festgestellt, dass Kinder, die lediglich mit Wasser, Nahrung und Luft versorgt wurden, sich nicht ausreichend entwickeln konnten.
Ein grausames Beispiele in der Geschichte ist der Versuch eines Stauferkönigs, festzustellen, wie sich die Sprache eines Menschen entwickelt.
Er hat in einem Waisenhaus die Betreuer angewiesen, einen Teil der dort lebenden Kinder lediglich mit Nahrung und Kleidung zu versorgen. Darüber hinaus durften sie keinen Kontakt über Sprache, Berührung o.ä. zu ihnen aufnehmen.
Diese Kinder sind alle gestorben.

Ein wichtiges Element für die Entwicklung ist also der aktive Austausch mit der Umwelt, die Kommunikation, der Dialog.

### Wie kommt ein Dialog zustande?

In der ersten Lebensphase findet der hauptsächliche Austausch zwischen Säugling und Umwelt über Bewegung und Berührung statt. Zufällige eigene Bewegungen und Berührungen werden registriert, später wiederholt und schließlich gezielt eingesetzt. Berührungen von außen werden wahrgenommen und beantwortet. In diesem Austausch zwischen Kind und Umwelt wird Bewegung zur Handlung.
*„Handlung ist eine oft komplexe Abfolge von koordinierten und umweltbezogenen Bewegungen, die ein Individuum ausführt....sie ist auf das Erreichen eines Zieles gerichtet." (DORSCH).*
Handlung ist also eine Bewegung, die einen Effekt auf etwas/jemanden hat oder zumindest haben könnte.
Das Kind nimmt Einfluss auf seine Umwelt und verändert diese. Das Bemerken/Wahrnehmen dieser Veränderung verändert wiederum das Kind. Ein Dialog (gegenseitiger Austausch) entsteht.

Zu einem Dialog gehören immer zwei — zwei, die sich gegenseitig beeinflussen. Einflüsse der Umwelt, die darauf abzielen, das Kind zu verändern, müssen dem Kind die Möglichkeit geben, selbst verändernd zurückzuwirken. Einseitige Einwirkungen, die keine verändernde Reaktion erlauben und die nicht auf den wirkenden Teil zurückwirken können, sind Sackgassen und kein Austausch, kein Dialog.
Nach Milani-Comparetti „folgt der Dialogaufbau einer nach oben offenen Entwicklungsspirale. Richtung, Aufstieg und Verlauf der Spirale ist ein Resultat des Zusammenwirkens von Vorschlag und Gegenvorschlag, Angebot und Antwort. Jeder Dialogpartner bestimmt selbst, inwieweit er sich einbringt. Manipulation und Fremdbestimmung sind antidialogisch."
Daraus wird deutlich, dass der Versuch des Auswickelns (Entwickelns) von Fähigkeiten durch Einwirken auf das Kind in einer Sackgasse endet und dass nur der Austausch, der Dialog, der auf Gegenseitigkeit beruht, Möglichkeiten zu einer wirklichen Entwicklung gibt.

### Der Dialog als Weg zur Entwicklung

Aber wie, auf welche Weise entwickelt sich ein Kind im Dialog? Dazu ist zunächst zu klären, wie sich Entwicklung vollzieht.
*Traditionell wird unter Entwicklung eine Veränderungsreihe (physisch, psychisch oder geistig) verstanden, die sich kontinuierlich in einzelnen Schritten vollzieht, wobei jeder nachfolgende Schritt eine „höhere Stufe" darstellt und den vorangegangenen Schritt als Grundlage benötigt.*
Dieses Modell suggeriert, dass es in der Entwicklung darauf ankommt, bestimmte Stufen zu durchlaufen, zu überwinden, die dazu dienen, zu einem „Zielzustand" zu gelangen. Um zu diesem Ziel zu gelangen, sind dementsprechend die einzelnen Schritte zu üben.

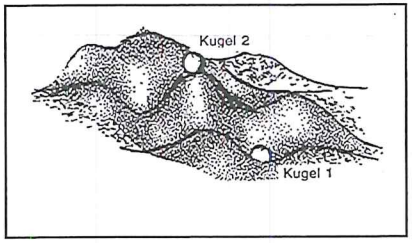
Was geschieht aber nach diesem Modell innerhalb der einzelnen Stufen?
Aus unserer Sicht liegt der Schwerpunkt nicht auf dem „Was" (welche Stufen, wie ist der Übergang von einer Stufe zur anderen, welche Phasen etc.), sondern eben auf dem „Wie".
Wir sehen Entwicklung als Übergang vom Chaos zum Kosmos (Piaget).

Chaos-------Kosmos
Unordnung-------Ordnung

Aufgrund des zunächst existierenden summenden Durcheinanders, das der Säugling erlebt, schafft der Mensch sich Strukturen, wodurch sich nach und nach stabile Ordnungen herstellen. Sobald eine Ordnung hergestellt worden ist, muss diese stabilisiert/gefestigt werden. Wenn sie stabil genug ist, besteht die Möglichkeit, diese als Grundlage/Basis zu benutzen, um sie zu verlassen und eine andere/neue Ordnung zu schaffen. Dies kann durch einen Impuls von innen geschehen: „Ich brauche jetzt etwas Neues – das Alte kenne ich schon, es ist langweilig". Aber auch durch Impulse von außen kann der „Aufbruch" zu einer neuen Ordnung geschehen.

Eine Ordnung-------eine andere Ordnung
Chaos-------Order

Wir können den Entwicklungsvorgang in der folgenden Grafik wiederfinden.




In einer Landschaft mit Bergen und Tälern finden wir verschiedene Zustände wieder.
Befindet sich die Kugel in einem Tal (Kugel 1), hat sie die größtmögliche Stabilität und Sicherheit, aber auch die geringste Veränderungsmöglichkeit. D. h. bei Einflüssen auf die Kugel wird diese im Tal ihre Position nur geringfügig verändern und letztendlich auf die gleiche Position zurückrollen. In dieser Lage kann die gefundene Ordnung stabilisiert und gefestigt werden.
Befindet sich eine Kugel aber auf einem Berg (Kugel 2), so werden schon geringe Einflüsse zu einer veränderten Lage führen. Es besteht also eine Instabilität, mit ihr aber auch die einzige Chance zur Veränderung.

*Stabile Situationen können bedeuten:*
- *Wiederholung und damit Festigung neuer Ordnungen*
- *Bestehen von Bekanntem*
- *Sicherheit*
- *evt. Ruhe und Entspannung oder Langeweile*

*Instabile Situationen können bedeuten:*
- *Entdeckung von Neuem*
- *Veränderung*
- *evt. Unsicherheit*
- *evt. positive oder ängstlich/negative Anspannung*

Das „Betreten" des Berges ist also nötig, um von einem Tal in das nächste zu gelangen, um von einer Ordnung zur nächsten zu kommen, also um sich zu entwickeln.

*Entwicklung ist demnach Veränderung und erfordert Bewegung, die im Zusammenspiel von Instabilität und Stabilität zu Ordnungsbildungen führt. Dementsprechend wäre eine Hilfe zum Umgang mit Stabilität und Instabilität eine Hilfe zur Ordnungsbildung – also Hilfe zur Entwicklung.*
Demonstrieren wir dies an der Aufrichtung eines Kindes. Nach der Geburt ist das Kind bemüht, zunächst Haltungskontrolle zu erlangen.





Das Spiel zwischen Stabilität und Instabilität wird deutlich an dem Bestreben, zu einer stabilen Mittellage zu kommen. Jede Bewegung/Veränderung verursacht in dieser Zeit Instabilität.
Hat das Kind sich in einer Position (z. B. Rükkenlage) stabilisiert, ist es ihm möglich, von hier aus in veränderte Positionen zu gehen, z. B. in den Kontakt Hand — Hand oder Hand — Fuß. In dieser Zeit verursachen z. B. Bewegungen, die über die Körpermitte gehen, Instabilität. Deshalb bemüht sich ein Kind um Symmetrie, in der es am besten Stabilität erlangt.

Nach einigen weiteren Erfahrungen ist aber auch dies ohne Probleme möglich. Das Spiel zwischen Stabilität und Instabilität wird jetzt im Wechsel zwischen Bauch- und Rückenlage gespielt. Neue Bewegungsmöglichkeiten führen zu neuen Instabilitäten und das Spiel geht von vorne los.
*Entwicklung vollzieht sich dementsprechend im selbständigen Handeln, nicht im Be-handelt-werden.*
*Eine Behandlung, Stabilisierung von außen (z. B. Festhalten beim Sitzen oder Laufen) oder Destabilisierung von außen (z. B. passives Drehen des Kindes) kann nicht dazu führen, daß ein Kind das Wechselspiel zwischen Gleichgewicht und Ungleichgewicht, zwischen Stabilität und Instabilität selbst spielt; damit ergeben sich keine Möglichkeiten, selbständig Stabilitäten herauszubilden.* Dieses Wechselspiel zwischen Stabilität und Instabilität geschieht im Dialog/im Austausch mit der dinglichen und personellen Umwelt.
Welche Erkenntnisse lassen sich aus dem Bisherigen ableiten:

**Entwicklung erfordert Handlung und nicht Behandlung. Entwicklung kann man nicht von außen lenken oder gestalten, sondern nur anregen und begleiten.Entwicklung vollzieht sich in der Balance zwischen Stabilität und Instabilität.**

**Der Dialog ist der Weg zur Entwicklung.**

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass jeder Mensch (auch der Säugling) versucht, sein Leben zu erhalten und seine Entwicklung voran zu bringen. Darum ist jedes Verhalten, das ein Mensch zeigt, aus seiner Sicht als sinnvoll zu bezeichnen, auch wenn dies von der Umwelt nicht immer erkannt wird. Das Nichterkennen liegt sehr häufig daran, dass von außen nicht alle Zusammenhänge erkennbar sind.

Darüber hinaus zeigen neuere Untersuchungen der menschlichen Entwicklung, insbesondere des Gehirns, dass jeder Mensch sich seine Wirklichkeit selbst konstruiert. Wenn ein Mensch etwas wahrnimmt, dann erstellt er bzw. sein Gehirn daraus sein eigenes Bild. Dieses Bild entsteht vor dem Hintergrund der bis dahin gemachten individuellen Erfahrungen und des momentanen Zustands. Zum Glück machen wir Menschen relativ viele ähnliche Erfahrungen, so dass sich unsere Wahrnehmungen und erzeugten Bilder ähneln. Deshalb können wir uns auch darüber austauschen. Wie oft kommt es jedoch vor, dass mehrere Menschen eine Begebenheit ganz unterschiedlich wahrnehmen, oder dass jemand etwas sagt oder zeigt und der andere es ganz anders versteht? Stimmt die Wahrnehmung oder Wirklichkeit eines Kindes nicht mit der eines Erwachsenen überein, heißt dies noch nicht, dass die Wirklichkeitskonstruktion des Kindes falsch und die des Erwachsenen richtig ist. Es gibt viele Wahrheiten, über die wir miteinander in den Dialog treten können oder müssen, wenn wir die Entwicklung eines Menschen betrachten.

Um die vorhin erwähnte Ebene der Handlung betreten zu können, um dieses Spiel zwischen Stabilität und Instabilität spielen zu können, um diesen Dialog mit der Umwelt eingehen zu können, benötigt das Kind Zeit.

*Emmi Pikler, ungarische Kinderärztin (1902 – 1984) hat in ihrem Buch „Lass mir Zeit"* genau diesen Aspekt des selbständigen Handelns und die Notwendigkeit, dass jedes Kind sich in seinem eigenen Tempo entwickeln kann, dargestellt. Dies ist auch Inhalt des *Buches „Entfaltungen" von Elfriede Hengstenberg.*

*„Wir alle kennen diese urspünglichen Regungen der Kinder, die immer wieder darauf hinauslaufen, allein probieren zu wollen. Wir sollten nur noch mehr darum wissen, dass diese unermüdliche Überwindung von Widerständen aus eigener Initiative dem Kind jene Spannkraft verleiht, die wir ihm zu erhalten wünschen, und dass die Freude an der Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten darauf beruht, dass es selbständig beobachten, forschen, probieren und überwinden durfte." (Elfriede Hengstenberg).*

Aber es fehlt noch etwas bei der Betrachtung der Entwicklung. Unsere Beispiele haben sich bisher hauptsächlich auf die motorische Entwicklung bezogen. Aber ein Kind entwickelt sich selbstverständlich nicht nur motorisch. Da ist zunächst einmal die Sensorik, die Wahrnehmung. Wahrnehmung und Bewegung werden häufig als zwei getrennte Systeme gesehen, die zwar in Wechselwirkung stehen, die man aber auch unabhängig voneinander betrachten kann. Sowohl die Hirnforschung als auch die Beobachtung der Handlung zeigen jedoch, daß es sich hierbei um eine Einheit handelt, ein untrennbares System der Sensomotorik. Bewegung führt zur Wahrnehmung, Wahrnehmung erfordert Bewegung.

Aber diese Einheit von Wahrnehmung und Bewegung ist nicht die einzige Einheit, die ein Mensch „zu bieten hat". Sehen wir und die Entwicklung eines Säuglings an, so entwickelt sich dieser nicht nur in Bezug auf seine Sensomotorik, sondern es kommen im Dialog des Säuglings mit der Umwelt noch viele andere Aspekte hinzu.

Vor der Geburt hat das Kind in einer Einheit mit seiner Mutter gelebt, in einer *Einheit zu zweit*. In dieser Einheit zu zweit, in dieser Symbiose, werden die ersten Grundlagen für die Lebensrhythmen des Kindes gelegt. Sie werden beeinflusst durch die Rhythmen der Mutter, die sich über Herzschlag, Peristaltik und sonstige körperliche Rhythmen ausdrücken. Diese Einheit zu zweit wird erlebt als Einheit in der Nahrungsaufnahme, wobei die ständige Verfügbarkeit der Nahrung eine große Rolle spielt. Man kann davon ausgehen, dass in dieser pränatalen Einheit zu zweit so etwas wie die Vorstufen für Repräsentationen bezogen auf die Grundbedürfnisse und die Grundrhythmen des Säuglings gelegt werden. Repräsentationen sind „innere Bilder", die zunächst als Empfindungen (Vorrepräsentationen), später als Vorstellungen im Sinne geistiger Leistungen existieren.

Diese Einheit zu zweit erfährt mit der Geburt und der Entbindung eine gravierende Unterbrechung. Das Kind muss sich mit anderen Schwerkrafteinflüssen auseinandersetzen; die visuellen Eindrücke verändern sich ebenso wie die auditiven, die gustatorischen und die olfaktorischen Eindrücke; alle sensorischen Empfindungen haben sich mit einem Schlag verändert. Die nicht bestehende Möglichkeit, auf die „Vorrepräsentationen" und damit auf gebildete Ordnungen und Stabilitäten zurückzugreifen, lässt das Kind zunächst den Mangel am Körper erfahren. Mit dem einher geht das Auftauchen von Verlustängsten.
Diese archaischen Verlustängste beziehen sich zu diesem Zeitpunkt hauptsächlich auf körperliche Prozesse und können zusammengefasst werden als „Angst vor dem Verlust des Haltes des Körpers", was dem Verlust der Stabilität und dem Vorherrschen der Instabilität (eventuell sogar des Chaos') entspricht. Wenn in diesem Zusammenhang von *Angst* gesprochen wird, so muss an dieser Stelle gefragt werden, ob ein Kind in diesem Alter schon ein Angstempfinden in unserem





Sinne hat. Es sind wohl eher Empfindungen, die noch keine Emotionen (mit ihren geistigen Repräsentationen) sind und im Zusammenhang mit den frühen Affekten stehen; daher auch der Begriff der archaischen Ängste. Wir können davon ausgehen, dass es sich um unbewusste Empfindungen handelt, die das Kind zunächst noch nicht verarbeiten kann. Es fehlen die dafür nötigen stabilen Ordnungen, die das Kind zu diesem Zeitpunkt noch nicht ausgebildet hat. Die meisten Eindrücke von außen und innen sind neu und führen deshalb zur Instabilität. Voraussetzungen für die spätere Verar- beitungsfähigkeit sind mentale/geistige Repräsentationen, die dem Kind eine Einordnung des Erlebten, eine Strukturierung des Erlebten und damit eine Ordnungsbildung erlauben. So wird z.B. die fremdbestimmte Bewegung im Raum (zunächst ohne ausreichenden Halt) als bedrohlich empfunden, die Körperpflege eventuell als Prozess der Verletzung der Haut und der körperlichen Umhüllung erlebt. Die notwendigen Repräsentationen (inneren Bilder, Ordnungen) können sich erst über den tonisch-emotionalen Dialog mit der personalen Umwelt, sprich mit der Mutter bzw. den Eltern, entwickeln.

Dieser tonisch-emotionale Dialog ist, wie die Bezeichnung schon deutlich macht, bestimmt durch tonische (Körperspannung) und emotionale Einflüsse. Das tonische System (Verbindung von taktilen (Haut) und propriozeptiven (Muskeln) Empfindungen) ist bereits bei der Geburt voll entwickelt, sowohl hinsichtlich seines sensorischen als auch seines motorischen Anteils. Über diese sehr frühzeitige Organisation des tonischen Systems nimmt das Kind erste Kontakte mit der Welt auf, und zwar auf vor-bewusstem Niveau. Nach und nach entsteht ein Bewusstsein darüber, was in ihm selbst, im biologischen Bereich des Tonus passiert; ein Bewusstsein, das mit der biologischen Lust am Leben verbunden ist. Wohlgemerkt handelt es sich hierbei nicht um diese rational gesteuerte, im Cortex verarbeitete, konzeptualisierende Wahrnehmung, die wir kennen, sondern um eine diffuse Wahrnehmung auf subkortikalem Niveau. Diese Wahrnehmung ist eine innere, propriozeptive Wahrnehmung, eine Wahrnehmung muskulärer Spannungen und ihrer Nuancen; sie ist unmittelbar verbunden mit der primären Lust an der vitalen Bewegung. Alles, was mit dieser primären Bewegung einhergeht oder eine Resonanz bei ihr hervorruft, erzeugt Lust: Langsamkeit, Kontinuität, das Gleiten, das Runde Schaukeln und Wiegen, das Sanfte und Weiche usw. . Alles, was diesen vitalen Rhythmus unterbricht, wie zum Beispiel Geschwindigkeit, Heftigkeit, Diskontinuität, eine verwinkelte, unterbrochene Bahn, feste Widerstände (das Harte) usw., erzeugt Unlust, weil es als Bedrohung erlebt wird."
Diese Sichtweise wird besonders durch Bernard Aucouturier in seinem Buch „Die Symbolik der Bewegung" dargestellt.

In diesen Dialog, der über das tonische System geführt wird, begeben sich Mutter und Kind. Durch das Erleben der Lust stabilisiert sich das Kind. Im Zusammenhang mit den Stabilisierungen entstehen die ersten inneren Bilder und damit Ordnungen und Stabilitäten. Erste Anzeichen dazu zeigen sich darin, wie sich das Kind seiner Umwelt gegenüber äußert. Während das kleine Kind im Alter von 0 – ca. 5 Monaten lächelnd seiner Umwelt kund tut, wenn es sich wohl fühlt, tritt im Alter von 4 – 5 Monaten eine andere Ausdrucksmöglichkeit auf – das Lachen.

Im Alter von 6 – 8 Monaten sind dann die Stabilitäten in der Regel soweit entwickelt, dass das Kind die nötige Grundlage zur Veränderung, zur Instabilität hat.

Auf der Basis einer motorischen Stabilität in den „unteren Lagen" beginnt ein Entwicklungs- und Veränderungsprozess, der durch die Mobilisierung im Raum gekennzeichnet ist. Das Kind

verlässt seinen Platz (Drehung, Rücken-/Bauchlage, Kriechen, Krabbeln). Die zuvor erfahrene Körpermitte kann nun überkreuzt werden und aus der bevorzugten symmetrischen Position werden in dieser Zeit auch nicht symmetrische Haltungen eingenommen. Das Spiel um die Achse beginnt. Mit dem gleichzeitig entwickelten Konzept von innen und außen nimmt das Kind auch die Trennung vom Anderen wahr. Die Loslösung beginnt sowohl auf sensomotorischer als auch auf emotionaler Ebene.

Im gleichen Moment jedoch wird eine weitere Angst beim Kind wirksam, und zwar die Angst vor dem Verlust des Anderen – eine neue Instabilität. Diese Angst kann erst zu diesem Zeitpunkt wirksam werden, wenn das Kind überhaupt die Trennung vom Anderen wahrnimmt, denn nur etwas, das vom Kind getrennt ist, kann auch verloren werden.
Wenn wir hier von Angst sprechen, so ist es zu diesem Zeitpunkt nicht die Angst vor einer Bedrohung im Sinne einer Aggression, sondern es ist die Angst, die entsteht - ebenso wie bei den archaischen Verlustängsten des Körpers -, weil die Empfindungen nicht eingeordnet werden können. Dies liegt daran, dass noch keine verlässlichen Erfahrungen für das Umgehen mit dieser Angst bestehen, d. h. es fehlen noch die entsprechenden Repräsentationen beim Kind. Diese Repräsentationen wiederum sind lediglich durch Handlung zu erreichen. Man kann davon ausgehen, dass jede Repräsentation ihre Wurzel in Handlungen findet und im Umkehrschluss, dass jede Handlung Einfluss hat auf die Bildung von Repräsentationen.
Zwischen dem 8. Monat und dem Alter von 2 Jahren beginnt das Kind seine Stabilitäten zu „testen" und bewusst Instabilitäten einzugehen. Dies sind die Spiele der Rückversicherung. Es sind Spiele, die sich auf die Mitte, das Verlassen der Mitte, die Stabilität und das Verlassen der Stabilität beziehen. Häufig sind in diesen Spielen Kontraste enthalten, z.B. die Gegensatzpaare nah/fern, hoch/tief, hart/weich, groß/klein, leer/voll. Es sind Bewegungsspiele, die sich auf Aktivitäten wie Schaukeln, Drehen, Fallen und Wiederaufrichten, Füllen und Leeren, Sich-Verstecken und Wiederauftauchen, Klettern und Springen (Gleichgewicht und Ungleichgewicht), Sich-Trennen und Sich-Wiederfinden beziehen. Durch diese Spiele bzw. in diesen Spielen beginnt das Kind erste Loslösungsprozesse zu zeigen; das erste Erleben als Individuum beginnt. Im Alter von 2 – 3 Jahren vertieft und verstärkt das Kind diese Entwicklung, bis es sich als Individuum mit eigener Identität erlebt.

Wichtig für den gesamten Zeitraum ist immer wieder die Notwendigkeit, auf „alte Stabilitäten" zurückzugreifen. Die Instabilität/die Veränderung kann nur dann als lustvoll empfunden werden, wenn das Kind sich sicher sein kann, dass es wieder eine grundlegende Stabilität gibt. Einen Aspekt dieser Stabilität findet es in seinen entwickelten körperlichen Fähigkeiten, aber der Hauptbestandteil der Stabilität resultiert aus dem emotional positiven Kontakt zu dem/den Erwachsenen. Bei ihnen muss es Halt finden, wenn seine eigenen Kräfte nicht ausreichen. So entsteht Bindung und Vertrauen.
*Solange sich das Kleinkind der notwendigen Geborgenheit durch den Erwachsenen sicher ist, kann es bei der selbständigen Suche nach dem Gleichgewicht, in der Auseinandersetzung mit der Anziehungskraft der Erde, den Grund dazu legen, auch sein inneres Gleichgewicht zu finden.*
*(Ute Strub in E. Hengstenberg „Entfaltungen").*
Und dieses innere und äußere Gleichgewicht findet es dann sowohl in körperlicher als auch in emotionaler Hinsicht.
An dieser Stelle kommen wir zurück zu der zuvor erwähnten Einheit. Die frühkindliche Entwicklung zeigt deutlich, dass körperliche (sensomotorische) und emotionale Prozesse nicht getrennt werden können. Unsere Sprache zeigt diesen Zusammenhang ebenso:

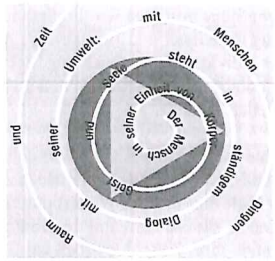




„Ich bin bewegt", „Ich bin im Gleichgewicht".
Aber ein weiterer Aspekt ist ebenfalls von Beginn der menschlichen Entwicklung zu berücksichtigen. In den ersten Lebenswochen eventuell von Außenstehenden noch nicht zu beobachten, ist aber auch die kognitive/geistige Entwicklung von Beginn an Bestandteil der menschlichen Einheit von Körper, Geist und Seele. Die bereits erwähnten Repräsentationen sind geistige Leistungen, die über eine Vorphase der Empfindungen wichtig für die Erlangung von Stabilität und damit auch für die Balance von Stabilität und Instabilität sind.
Der geistige Bereich ist ebenso wenig von dem körperlichen zu trennen wie der seelische. „Greife und du wirst begreifen".
Und damit wären wir bei der untrennbaren Einheit von Körper, Geist und Seele.

Zusammenfassend können wir über die Entwicklung eines Menschen folgende Aussagen machen:

- ***Jeder Mensch entwickelt sich in einer untrennbaren Einheit von Körper, Geist und Seele.***
- ***Die Entwicklung vollzieht sich in der Balance zwischen Stabilität und Instabilität.***
- ***Entwicklung kann man nicht von außen lenken oder gestalten, sondern nur anregen und begleiten.***
- ***Der Dialog ist der Weg zur Entwicklung.***




**Wo/ an welcher Stelle können Probleme entstehen?**

Probleme können in allen Bereichen, in denen sich eine Mensch entwickelt, entstehen.
- Sensomotorisch
- emotional
- geistig
- im Bereich zwischen Sensomotorik und Kognition: Lateralität

Das wären die „internen" Probleme, aber es gibt natürlich auch die, die in der Auseinandersetzung mit der Umwelt, also im Dialog durch den Dialogpartner entstehen.
Deshalb sehen wir uns alle Bereiche „im Kind" aber natürlich auch außerhalb des Kindes – in seiner Umwelt – an.
Wir sehen uns die Dialoge des Kindes an
- mit Menschen
- mit Dingen
- mit Raum
- mit Zeit.

Und in allen Bereichen zusätzlich die Balance bzw. die Nicht-Balance zwischen Stabilität und Instabilität.

**Was tun, wenn ein Kind Probleme in der Entwicklung hat?**

Häufig ist es so, dass ein Kind Therapie bekommt, wenn die Probleme in der Entwicklung zu groß werden.
Die Übersetzung des Wortes Therapeut (griechisch therapon) heißt Gefährte, Begleiter.
Damit sagt die eigentliche Bedeutung dieses Wortes genau das aus, was für die Entwicklung eines Menschen notwendig ist.
*Entwicklung kann nicht von außen gelenkt oder gestaltet werden (siehe die Entwicklung einer Blume), sondern wir können sie nur anregen und begleiten. Es ist nur möglich, Anregungen zu geben und Angebote zu machen, handeln und sich entwickeln muss das Kind selbst.*

Aus diesem Grund nennen wir unsere Arbeit mit den Kindern Entwicklungsbegleitung.

*Hierzu ein Zitat von Konfuzius:*
*Erzähle mir – und ich vergesse*
*Zeige mir – und ich erinnere*
*Lass mich tun – und ich verstehe.*

Die in der Entwicklungsbegleitung gemachten Angebote können vom Kind angenommen oder abgelehnt werden – das Kind und nicht der/die BegleiterIn entscheidet, welche Angebote für es passend sind und welche nicht.
Spezielle Anforderungen an die Begleitung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ergeben sich erst recht, wenn das Kind von einer zusätzlichen Beeinträchtigung oder gar einer Behinderung betroffen ist. Wir können uns vorstellen das wichtige Erfahrungen der psychomotorischen Reifung verändert oder eventuell gar nicht verarbeitet und gespeichert werden.
Aber gerade dann kommt es darauf an, die Begleitung in dieser beschriebenen Ganzheit zur Wirkung kommen zu lassen.
Bei einer motorischen Beeinträchtigung können die unterstützenden Hilfen beispielsweise über tonisch-emotionale Angebote wirksam werden, über auditive Umhüllung über den zusätzlichen körperlichen Halt des Dialogpartners. Meine Erfahrung zeigt, dass über diesen Weg auch schwerbehinderte Kinder Selbstwirksamkeit erfahren und in die Handlung gelangen können. Kinder mit Hörbeeinträchtigungen bzw. Gehörlosigkeit müssen in frühester Kindheit auf den wichtigen Faktor der auditiven Umhüllung bereits in Utero verzichten bzw. haben Schwierigkeiten entsprechende Repräsentationen zu bilden. Dies setzt sich fort bei dem eventuellen Verzicht auf die beruhigende Stimme der Mutter, auf das Gute-Nacht-Lied, auf die Rückversicherung bei dem Erproben der Nähe und Distanz über das Rufen, wenn der Blick nicht mehr möglich ist. Diese Aufzählung lässt sich beliebig erweitern.
Aber gerade dann ist notwendig in der beschriebenen Einheit individuelle Wege der Erfahrung und des Ausdrucks unter den genannten Prinzipien zu entwickeln.

Die in der Entwicklungsbegleitung gemachten Angebote müssen so gestaltet sein, dass sie den Entwicklungskriterien entsprechen. Sie müssen

- *... im Dialog geschehen.*
*Das heißt, dass der/die BegleiterIn nicht einseitig auf das Kind einwirkt (im Sinne eines Trainings oder einer Übungsbehandlung), sondern eine gegenseitige Wirkung und damit auch eine gegenseitige Veränderbarkeit möglich ist.*
- *...dem Kind die Möglichkeit geben, Stabilität zu finden. Ebenfalls müssen die Angebote darauf gerichtet sein, dass das Kind in die Veränderung (Instabilität) gehen kann, wenn es dazu bereit ist (Halt und Flexibilität).*
- *...der Einheit von Körper, Geist und Seele gerecht werden;d.h. es müssen sensomotorische Aktivitäten angeboten werden, die in symbolisches Spiel übergehen können. Hierbei sind besonders die Spiele der tiefgreifenden Rückversicherung wichtig.Außerdem muss das Kind die Möglichkeit haben, seine inneren Bilder nach außen zu „transportieren". Dieses kann besonders gut durch Malen, Kneten (oder die Arbeit mit Ton) oder Bauen mit kleinen Bausteinen geschehen. Die Kinder können ebenfalls über Sprache ihre inneren Repräsentationen ausdrücken, die meisten ziehen aber die anderen Wege vor.*

In diesem Sinne gestalten wir die Entwicklungsbegleitung für Kinder und Jugendliche. Auf der Basis der individuellen Entwicklung, der individuellen psychologischen Vergangenheit und der existenziellen Zukunft.

Ich möchte zum Schluss eine Unbekannte oder einen Unbekannten zu Wort kommen lassen. Diesen Text fügte eine unserer Weiterbildungsteilnehmerinnen, die die Herkunft des Textes auch nicht kannte, ihrer Abschlussarbeit am Ende an:





**„Wenn ich nur darf,**
**wenn ich soll,**
**aber nie kann,**
**wenn ich will,**
**dann mag ich auch nicht, wenn ich muss.**

**Wenn ich aber darf,**
**wenn ich will,**
**dann mag ich auch,**
**wenn ich soll,**
**und dann kann ich auch, wenn ich muss.**

**Denn schließlich:**
**Die können sollen,**
**müssen wollen dürfen."**

***Winfried Doering, Diplom-Psychologe, Bremen***
*institut doering -entwicklungsbegleitung für kinder-*
*WiWa Doering –Energie fürs Leben-*

***Literatur:***

*Aucouturier, B./Lapierre, A., Bruno, München, 1982*
*Aucouturier, B./Lapierre, A., Die Symbolik der Bewegung, München, 1998*
*Aucouturier, B./Mendel, G., Was bewegt ein Kind? Bremen, 2001*
*Ayres, J. A., Bausteine der kindlichen Entwicklung, Berlin, 1984*
*Balgo, R., Bewegung und Wahrnehmung als System, Schorndorf, 1998*
*Balgo, R., Systemisch-konstruktivistische Positionen in der Psychomotorik, in: motorik, 1998/1*
*Bronfenbrenner, U., Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Frankfurt/M., 1993*
*Buber, M., Das Dialogische Prinzip, Heidelberg, 1984*
*Damasio, A. R., Descartes' Irrtum, München, 1996*
*Damasio, A. R., Ich fühle, also bin ich, München, 2000*
*Davis, M., Wallbridge, D., Eine Einführung in das Werk von D. W. Winnicott, Stuttgart, 1995, 2. Auflage*
*Deneke, F.-W., Psychische Struktur und Gehirn, Stuttgart, 1999*
*Doering, W. und W. (Hrsg), Das andere ADS-Buch, Bremen 2003*
*Doering, W. und W., Entwicklungsbegleitung, in: Praxis der Psychomotorik, 2/1996*
*Doering, W. und W., Entwicklungsbegleitung Doering, Bremen 2002*
*Doering, W. und W. Entwicklungssprünge, Bremen 2003*
*Doering, W. und W. (Hrsg.), Sensorische Integration, Dortmund, 1999, 4. Auflage*
*Doering, W., Entwicklungsbegleitung und Psychomotorische Praxis Aucouturier, Unveröffentlichtes Manuskript, Bremen, 2000*
*Doering, W. und W. (Hrsg.), Von der Sensorischen Integration zur Entwicklungsbegleitung, Dortmund, 2001*
*Doering, W. und W. (Hrsg.), Störe meine Kreise nicht – Von störenden und gestörten Menschen, Dortmund, 2002*
*Doering, W. und W./Dose, G./Stadelmann, M. (Hrsg.), Sinn & Sinne im Dialog, Dortmund, 1996*
*Esser, M., Beweg-Gründe, München, 1995*
*Esser, M., Bortel, D., Grundlegende Intervention im psychomotorischen Ansatz von Aucouturier, in: Praxis der Psychomotorik, 1/1995*
*Esser, M., Von Bruno bis heute, in: Praxis der Psychomotorik, 2/2000*
*Fisher, A. G., Murray, E. A., Bundy, A. C., Sensorische Integrationstherapie, Berlin, 1998*
*Foerster von, H., Pörksen, B., Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners, Heidelberg, 1998*

*Foerster von, H., Glasersfeld von, E., Wie wir uns erfinden, Heidelberg, 1999*
*Fröhlich, A., Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungsförderung, Heidelberg, 1989*
*Ginsburg, H./Opper, S., Piagets Theorie der geistigen Entwicklung, Stuttgart, 1975*
*Grandin, T., Durch die gläserne Tür, München, 1994*
*Grandin, T., Ich bin die Anthropologin auf dem Mars, München, 1997*
*Haken, H., Erfolgsgeheimnisse der Natur, Frankfurt, 1991*
*Haken, H., Haken-Krell, M., Erfolgsgeheimnisse in der Wahrnehmung, Frankfurt, 1994*
*Hengstenberg, E., Entfaltungen, Freiamt/Schwarzwald, 1993, 2. Auflage*
*Kahl, R., Lob des Fehlers, Textbuch zur Sendereihe, Hamburg, 1995*
*Kalde, M., Vom spielerischen zum sprachlichen Dialog mit behinderten Kindern, Dortmund, 1995, 2. Auflage*
*Kálló, E./Balog, G., Von den Anfängen des freien Spiels, Berlin, 1996*
*Karch, D./Michaelis, R./Rennen-Allhoff, B., Normale und gestörte Entwicklung, Berlin, 1989*
*Kiesling, U., Sensorische Integration im Dialog, Dortmund, 1999*
*Köckenberger, H., Hyperaktiv mit Leib und Seele, Dortmund, 2001*
*Kolb, B./Whishaw, I., Neuropsychologie, Heidelberg, 1996, 2. Auflage*
*Korczak, J., Kinder achten und lieben, Freiburg, 1998, 2. Auflage*
*Kühl, J. (Hrsg.), Autonomie und Dialog, München, 1999*
*Largo, R. H., Babyjahre, München, 1998, 6. Auflage*
*Lüpke von, H., Voß, R. (Hrsg.), Entwicklung im Netzwerk, Neuwied, 2000, 3. Auflage*
*Michaelis, R., Niemann, G., Entwicklungsneurologie und Neuropädiatrie, Stuttgart, 1999, 2. Auflage*
*Milani-Comparetti, A., Von der Behandlung der Krankheit zur Sorge um Gesundheit, Entwicklungsförderung im Dialog, in: Dokumentation einer Fachtagung des Paritätischen Bildungswerks Bundesverband e.V., Frankfurt,1996*
*Milz, I., Neuropsychologie für Pädagogen, Dortmund, 1996*
*Oerter, R./Montada, L. u. A., Entwicklungspsychologie, Weinheim, 1987, 2. Auflage*
*Palmowski, W./Heuwinkel, M., Normal bin ich nicht behindert, Dortmund, 2000*
*Piaget, J., Sprechen und Denken des Kindes, Düsseldorf, 1979, 4. Auflage*
*Piaget, J., Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, Stuttgart, 1991, 3. Auflage*
*Pikler, E., Lasst mir Zeit, München, 1988*
*Pikler, E., Miteinander vertraut werden, Freiamt/Schwarzwald, 1997, 2. Auflage*
*Pöppel, E., Grenzen des Bewusstseins, München, 1987*
*Pöppel, E./Edingshaus, A.-L., Geheimnisvoller Kosmos Gehirn, München, 1994*
*Prohl, R., Seewald, J. (Hrsg.), Bewegung verstehen, Schorndorf, 1995*
*Reich, K., Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, Neuwied, 1997, 2. Auflage*
*Reimann, B., Im Dialog von Anfang an, Neuwied, 1993*
*Roth, G./Prinz, W. (Hrsg.), Kopf-Arbeit, Heidelberg, 1996*
*Roth, E. u.a., Intelligenz, Stuttgart, 1973, 2. Auflage*
*Rotthaus, W., Wozu erziehen?, Heidelberg, 1999, 2. Auflage*
*Sacks, O., Eine Anthropologin auf dem Mars, Hamburg, 1995*
*Schmidt, S. J. (Hrsg.), Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus, Frankfurt/M., 1994, 6. Auflage*
*Schnabel, U./Sentker, A., Wie kommt die Welt in den Kopf? Hamburg, 1998*
*Spitz, R. A., Vom Dialog, Berlin, 1982*
*Stemme, G./v. Eickstedt, D., Die frühkindliche Bewegungsentwicklung, Düsseldorf, 1998*
*Stendler-Lavatelli, C., Früherziehung nach Piaget, München, 1976*
*Stern, D. N., Die Lebenserfahrung des Säuglings, Stuttgart, 1996, 5. Auflage*
*Uexküll u.a., Subjektive Anatomie, Stuttgart, 1994*
*Vester, F., Unsere Welt – ein vernetztes System, München, 1996, 9. Auflage*
*Vittinghoff-Eden, K., Selbstorganisationsprozesse in Therapie und Pädagogik, Unveröffentlichtes Manuskript einer Fortbildung, Bremen, 2000*
*Watzlawick, P., Wie wirklich ist die Wirklichkeit? München, 1976*
*Watzlawick, P., Anleitung zum Unglücklichsein, München, 1996*
*Wellendorf, E., Es gibt keinen Weg, es sei denn, Du gehst ihn, Stuttgart, 1999*
*Wendler, M., Irmischer, T., Hammer, R., Psychomotorik im Wandel, Schorndorf, 2000*
*Winnicott, D. W., Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart, 1997, 9. Auflage*





**So erreichen Sie uns:**

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

Fax: 030/2093 - 4529

Email: info@dfgs.org

**NEU:**

**www.dfgs.org**

# Entstehungsbedingungen für Gewalt und aggressives Verhalten

*Monika Lück*

**Wieso wird ein Kind gewalttätig?**
**Und weshalb stellt man sich diese Frage?**

Zum einen sind Psychologen grundsätzlich immer daran interessiert, wieso Menschen sich unter bestimmten Umständen so verhalten, wie sie sich verhalten. Zum anderen wäre es gut, wenn man diese Frage mit einer klaren eindeutigen Aussage beantworten könnte, um mögliche Präventionsansätze genauestens planen zu könne. Leider gibt es keine eindeutigen Zusammenhänge. Die Entwicklung solch problematischen Verhaltens ist sehr komplex und vielschichtig.

**Überblick**

Mein Vortrag gliedert sich wie folgt: eine kurze Begriffsabgrenzung, darauf folgt der Hauptteil in dem ich Risikofaktoren der kindlichen Entwicklung beschreibe, dann werde ich etwas über mögliche Entwicklungsverläufe aggressiven Verhaltens erzählen und zum Abschluss ein paar Bemerkungen über den Unterschied zwischen Jungen und Mädchen.

**Begriffsabklärung**

Um konkretere Aussagen treffen zu können als: „Meist sind die Entwicklungsumstände bei Menschen, die in ihrem späteren Leben massiv aggressiv werden eher schwierig gewesen", muss man zunächst einmal das zu untersuchende Verhaltensrepertoire etwas eingrenzen.

Die Risikofaktoren, die ich im folgenden darstellen werde, beziehen sich auf *personenbezogene Gewalt*, also gewalttätige Handlungen, deren Motivation in der Schädigung des Gegenübers liegt. Diese wird abgegrenzt zur strukturellen Gewalt, wie z.B. Repressalien, mit denen eine Regierung seine Untertanen unterdrückt, und zum Vandalismus, wie z.B. das Antennen abknicken, Mercedesstern klauen und je nachdem, wie man es bewertet, das Besprühen von Betonwänden. Insbesondere wird es darum gehen, welche Merkmale sich ausmachen lassen für die Entstehung von drei personenbezogene Gewaltformen: *physische Gewalt*, also das Zuschlagen, Erschießen etc., *psychische Gewalt*, wie z.B. Mobbing am Arbeitsplatz oder bei Kindern unter Mitschülern und *verbale Gewalt,* wie z.B. das Anschreien. Andere Formen personenbezogener Gewalt wie z.B. sexuelle Gewalt und frauen- beziehungsweise fremdenfeindliche Gewalt, also das Ausgrenzen, Abwerten von Anderen werden nicht berücksichtigt.

Aggressives Verhalten wird weiterhin unterteilt in konstruktive und destruktive Formen. Es kann durchaus für ein Kind in bestimmten Situationen sinnvoll und damit konstruktiv sein, aggressiv zu handeln. Sei es aus Selbstabgrenzungs- und Selbstbestimmungsgründen, wie z.B. gegenüber den Eltern oder Spielkameraden, oder sei es in wesentlich bedrohlicheren Situationen zur Selbstverteidigung. Demgegenüber stehen *destruktive* Formen der Aggression, wo die schädigenden Aspekte überwiegen.
Dies ist die rein verhaltensbezogene Ebene, hinzu kommen zugrundeliegende *Emotionen*, wie beispielsweise Ärger, Wut oder auch Angst. Und motivationale Aspekte, eben die *Motivation*, die Absicht den Anderen zu schädigen, abzuwerten oder aber sich selbst zu verteidigen.
Ebenfalls eine Rolle spielen *situationsspezifische Aspekte*, die aggressionsauslösend, -fördernd, -aufrechterhaltend oder aggressionshemmend wirken können. Als letzten Punkt möchte ich noch anführen, dass die Handlung auf der Basis der oben angeführten Kriterien außerdem vom Gegenüber als *Angriff*, mit der Absicht zur Schädigung, wahrgenommen werden muss.





Aggressives Verhalten ist also eine komplexe Handlung, die durch bestimmte Verhaltensweisen, zugrundeliegenden Emotionen und Motivationen, situativen und interaktiven Aspekten bestimmt wird. Daraus erschließt sich, dass die Entwicklung von aggressivem Verhalten nicht eindimensional, sondern nur durch das Zusammenspiel von verschiedenen Faktoren erklärt werden kann. Die Entwicklung aggressiven Verhaltens wird aus der individuellen Entwicklung erklärt, dazu dienen verschiedene Entwicklungsaspekte als mögliche Ursachen.

Ich werde im folgenden Risikofaktoren vorstellen, die von der Prädisposition über die Schwangerschaft bis vor die Pubertät eine Rolle spielen. Ich werde mich nicht beschäftigen mit der Pubertät selbst und Faktoren, die im späteren Erwachsenenalter auftreten können.
Dabei besteht zwischen Risikofaktoren und der späteren Entwicklung eines aggressiven Verhaltens keine kausale Verknüpfung, sondern sie führen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit als andere Faktoren zur Entstehung aggressiven Verhaltens. Wobei mit der Abbildung verdeutlicht werden soll, dass alle diese Faktoren nicht unabhängig voneinander sind, sondern miteinander interagieren und häufig auch ihre gegenseitige Ausprägung beeinflussen.

**Prädispositionen, Schwangerschaft und Geburt**

Die Frage, ob massives aggressives Verhalten zu einem Teil *angeboren* ist, kann nicht abschließend beantwortet werden. Es finden sich allerdings größere Übereinstimmungen bei monozygoten als bei dizygoten Zwillingen, die gemeinsam aufwachsen.
Zudem ist es schwierig die Einflüsse der Schwangerschaft von den genetischen Einflüssen zu trennen. Probleme in der *Schwangerschaft*, wie massiver Stress, Drogen- und Alkoholmissbrauch und Komplikationen bei der *Geburt*, hier insbesondere Sauerstoffmangel wirken sich massiv auf die weitere kognitive und auch motorische Entwicklung des Kindes aus. Das heißt sie verursachen weniger direkt aggressives Verhalten beim Kind, sondern sie verursachen Defizite, die wiederum als Risikofaktoren angesehen werden. Warum die Schwangerschaft schon eine großen Einfluss haben kann wird deutlich, wenn man sich ansieht, wie viel an Hirnentwicklung auch schon vor der Geburt stattfindet. Hier sieht man ein Gehirn im vierten und fünften Schwangerschaftsmonat. Es ist faszinierend wie früh, also schon hier in diesem Bild die wesentlichen Strukturen des Gehirns erkennbar sind. Insbesondere in den frühen Schwangerschaftsmonaten ist der Embryo extrem empfindlichen gegenüber Störungen.

**Hirnentwicklung**

Während der Schwangerschaft ist die Hirnentwicklung geprägt durch Zellwachstum, Zellwanderung, Axonbildung und Synapsenaufbau. Diese Prozesse sind hauptsächlich genetisch gesteuert, aber wie schon gesagt höchst störempfindlich.
Nach der Geburt werden weitere Synapsen gebildet und die Nervenzellen myelinisiert, was die Verbindungen schneller macht. Insbesondere der Prozess des Prunings, also des Synapsenabbaus wird wohl durch die Interaktion des Kindes mit seiner jeweiligen Umwelt bestimmt. Bestimmte Bereich des Gehirns, beispielsweise der frontale Cortex, dessen Aktivität im Zusammenhang mit sozialer Interaktion steht, reift noch bis nach der Pubertät. Das macht das Kind extrem anpassungsfähig an die Umwelt in die es hineingeboren wird. Leider ist es so, dass sich ein Gehirn, beziehungsweise das Kind nicht nur in eine positive Umgebung einpasst, sondern auch in negative soziale Umstände. Regionen, wie Amygdala und Hippocampus, die im Erwachsenenalter eng mit Emotionen verbunden sind, sind in der Kindheit extrem stressanfällig. Ebenso entwickeln sich die

physiologischen Systeme, beispielsweise die physiologische Reaktion eines Kindes auf Stresssituationen, dass eine emotionale Sicherheit zu seinen Bezugspersonen hat reagiert anders als das eines Kindes, dass nicht sicher gebunden ist.

**Frühe Interaktionen**

Die emotionale Entwicklung des Kindes verläuft auf der Basis von frühen Interaktionen des Kindes mit seinen Bezugspersonen.
Einen zentralen Bereich stellt hier die Bindungsqualität dar. Das Bindungssystem wird immer dann aktiviert, wenn sich ein Individuum bedroht fühlt oder verunsichert ist, wenn es die Situation nicht alleine bewältigen kann. Bei besonders ungünstigen Bindungen spricht man von Bindungsstörungen. Für das Entstehen aggressiven Verhaltens stellen vor allem Bindungsstörungen einen wichtigen Risikofaktor dar.
Kindern denen eine sichere Basis fehlt zeigen:

- Explorationsverhalten ohne Rückversiche rung,
- aggressives Verhalten vor allem auch wenn die Bezugspersonen anwesend sind, provokatives Verhalten

Kinder mit solch schweren Bindungsstörungen stammen häufig aus Familien mit Gewalterfahrung, körperlichen Auseinandersetzungen zwischen den Eltern, inkonsistentem Grenzensetzen kombiniert mit extremer Straftendenz.
Andere Risikofaktoren die man mit Hilfe von Längsschnittstudien als mögliche Vorläufer späteren aggressiven Verhaltens der Kinder identifiziert hat sind:

- Mangel darin (vor allem auch die negativen) Gefühle des Kindes zu erkennen und aufzufangen
- große Strenge
- inkonsistente Bestrafung
- sexueller Missbrauch, körperliche Misshandlung
- Geringschätzung

Wichtig bei der Analyse der frühen Interaktionen ist es das Zusammenspiel der beiden Parteien, also Kind und Bezugspersonen im Blick zu haben. Mechthild Papousek, eine Müncher Kleinkindexpertin, hat auf der Basis ihrer reichhaltigen Erfahrung dazu ein Modell entwickelt, was ich ihnen auf der nächsten Folie mal zeigen möchte.
Sie sehen hier zwei Seiten, die des Kindes und die der Bezugsperson und was ich finde, was das Modell so besonders macht, ist, wie es das Zusammenspiel verdeutlicht. Papousek spricht von Engels- und Teufelskreisen, die entstehen können. Wie sich also Kinder und Eltern in ihrem positiven und negativen Verhalten verstärken können. (Vielleicht noch kurz was zu dem Wort Gespenster – Frau Papousek ist eine sehr intelligente und erfahrene Frau und sie glaubt keineswegs an Gespenster. Was sie mit Gespenstern meint, sind eigene Erfahrungen der Eltern in deren Kindheit, die eine unbelastete Auseinandersetzung mit dem eigenen Kind verhindern können.)

**Emotionale und kognitive Entwicklung**

Wie schon gesagt sind diese frühen Interaktionen substantiell für die weitere Entwicklung des Kindes. Im folgenden möchten ich auf Risikofaktoren in der emotionalen und kognitiven Entwicklung eingehen. Kinder die schwer aggressives Verhalten zeigen, haben häufig einen Mangel in der Empathiefähigkeit. Was ist Empathie? *Empathie* ist laut Duden-Fremdwörterbuch die Fähigkeit und Bereitschaft sich in die Einstellung anderer Menschen einzufühlen. Wir probieren mal aus, wie empathisch Sie sind. Ich mache mal ein paar Beispiele. Auf den nächsten Folien sind Bilder von Kindern und Sie müssen mir sagen, wie sich die Kinder fühlen.

Ekel – Angst – Ärger – Freude





Man hat herausgefunden, dass Kinder mit aggressivem Verhalten die Gefühlsausdrücke anderer Personen schlechter einschätzen können. Was dazu führt, dass sie inadäquat reagieren. Ein ähnlicher Punkt, ein bisschen komplexer, ist die *soziale Informationsverarbeitung*.
Also die Frage, wie gut Kinder soziale Informationen wahrnehmen und interpretieren können und wie sie in entsprechenden Situationen reagieren.
Kinder mit aggressivem Verhalten sind häufig unfähig den sozialen Situationen wichtige Informationen zu entnehmen, sie interpretieren eine uneindeutige Situation signifikant häufiger als Angriff und zeigen eine deutlich höhere Neigung in solchen Situationen mit Aggression zu reagieren.In Untersuchungen zu diesem Thema wurden klare Zusammenhänge zum einen mit der Wahrnehmungstendenz der Mütter, die auch zu einer bedrohlichen Bewertung neigten, als auch einen Zusammenhang zu physischer Misshandlung des Kindes und seinen Defiziten in der sozialen Wahrnehmung.
In manchen Studien wird vor allem die *Kombination verschiedener Risikofaktoren* als besonders schwerwiegend betont. Das sind z.B. das gleichzeitige Auftreten von fehlender Impulskontrolle, oppositionellem Trotzverhalten, Waghalsigkeit und Reizbarkeit.
Ebenso sind Kinder besonders gefährdet, die über eine mangelnde moralische Urteils- und Konfliktlösefähigkeit verfügen. Die mangelnde Konfliktlösefähigkeit und das Fehlen von prosozialem Verhalten sind u.U. auch die vermittelnden Faktoren, warum eine niedrige verbale Intelligenz als Risikofaktor für aggressives Verhalten angesehen wird.

**Eltern und Erziehungsstile**

Insbesondere das Zusammentreffen dieser oben angeführten Risikofaktoren wie oppositionelles Verhalten, Reizbarkeit etc. mit einem inkonsisten ten oder überharten Erziehungsstil ist für die prosoziale Entwicklung des Kindes sehr ungünstig. Hier sieht mann auch wieder deutlich ein Beispiel für die Interaktion zwischen kindlichen und elterlichen Faktoren. Es ist sicherlich auch einfach schwierig auf ein Kind konsistent erzieherisch einzuwirken, dass extrem viele Probleme macht. Andererseits ist es für das Kind extrem schwierig sich auf die Erziehung der Eltern einzulassen, wenn es ständige Inkonsistenz oder gar körperliche Bestrafungen erfährt.
Allerdings gibt es scheinbar auch Eltern die sehr gute Erziehungskompetenzen besitzen.Wenn Kinder mit einem schwierigen Temperament auf kompetente Eltern oder Bezugspersonen tref-fen, können kindliche Risikofaktoren abgeschwächt werden. Solche *Schutzfaktoren* sind bei-spielsweise: elterliches Engagement, Aufmerksamkeit, emotionale Wärme und Interesse am Kind.

**Peers – Gleichaltrige**

Der Einfluss der Gleichaltrigen, also der Kinder und Jugendlichen mit denen ein Kind zu tun hat, nimmt mit der Zeit zu. Meist wurde in Studien eher der Einfluss von Peers auf antisoziales Verhalten untersucht. Das muss nicht immer massiv aggressiv sein. Hier scheinen zwei Faktoren besonders ungünstig zu sein, sowohl der Ausschluss von der Gruppe als auch der Umgang mit antisozialen Gleichaltrigen sind für die weitere Entwicklung ungünstig.
Sie haben jetzt relativ viele Risikofaktoren in der kindlichen Entwicklung gehört, wichtig ist mir hierbei, dass deutlich wird, dass alles diese Faktoren nicht unabhängig voneinander sind.

**Entwicklungsverläufe**

Wie sieht es mit den Entwicklungsverläufen von Kindern mit aggressivem Verhalten aus? In einer relativ großen Längsschnittstudie zu antisozialem Verhalten wurden *zwei Entwicklungsverläufe* beobachtet, denen die meisten der antisozialen Kinder zugeordnet werden konnten. Die eine Gruppe der Kinder setzte sich aus früh auffälligen

zusammen, deren antisoziales Verhalten über die Pubertät hinaus bis ins Erwachsenenalter anhielt. Die Forscher gehen davon aus, das eben hier diese vielen verschiedenen Faktoren, von u.U. frühen kindlichen Auffälligkeiten, wie schwierigem Temperament, interagiert mit massiv widrigen sozialen Umständen. Die andere Gruppe beschränkt sich mit ihrem antisozialen Verhalten auf den Bereich der Pubertät und frühen Adoleszenz. Das sieht man auch in den Statistiken, dass im Alter von ca. 15-16 bis 21 das antisoziale Verhalten, vor allem bei den Jungen deutlich zunimmt, dann aber mit zunehmendem Alter wieder abnimmt. Hier spricht man davon, dass es eine Lücke zwischen der biologischen Reife und der gesellschaftlichen Reife gibt. Die Jugendlichen wollen eigentlich schon die Rechte von Erwachsenen haben, die ihnen aber von der Gesellschaft nicht zugestanden werden. Wie z.B. Autofahren oder Alkohol trinken etc. In dieser Phase spielt die Peergruppe eine wichtige Rolle um das antisoziale Verhalten aufrechtzuerhalten. Wichtig im Hinblick auf die weitere Entwicklung dieser Jugendlichen ist jedoch die Annahme, dass sie über Handlungsalternativen zum antisozialen Verhalten verfügen. Damit haben sie eine wesentlich günstigere Prognose für das weiter Erwachsenenalter als die Kinder im ersten Entwicklungsverlauf.
Wie schon gesagt, lässt sich aggressives Verhalten als eine Form antisozialen Handelns verstehen und ist auch ein Symptom, das in einem gewissen Maße vorhanden sein muss, um ein Kind als antisozial zu klassifizieren. Insofern werden ähnliche Entwicklungsverläufe für aggressives Verhalten erwartet und auch gefunden.

**Geschlechtsunterschiede**

Sie sehen jetzt es ist ein komplexes Zusammenspiel von verschiedenen Faktoren, es geht aber noch komplexer. Und zwar wurden die meisten Studien zu Risikofaktoren für aggressives Verhalten an Jungen erhoben. Aber es gibt ja auch noch Mädchen. Im folgenden nur kurz etwa zum Geschlechterverhältnis. Das Verhältnis der früh antisozial auffälligen Jungen zu Mädchen ist 10 zu 1, also ein deutlicher Überhang der Jungen. In der zweiten Gruppe, derjenigen deren antisoziales Verhalten sich auf die Pubertät und frühe Adoleszenz beschränkt liegt das Verhältnis nur noch bei 1.5 zu 1. Grundsätzlich kann bisher noch davon gesprochen werden, dass Jungen und Mädchen unterschiedliche Formen von Aggressivität ausleben. Jungen werden eher physisch aggressive und Mädchen eher indirekt. Das hat dazu geführt, dass wie schon angeführt, die meisten Studien, die sich mit der Entwicklung aggressiven Verhaltens beschäftigen die Entwicklung von Jungen betrachten. Es kann also nicht unbedingt davon ausgegangen werden, dass Mädchen weniger aggressiv sind als Jungen wahrscheinlich findet die Aggression auf einer anderen Ebene statt.

**Zusammenfassung**

Zusammenfassend möchte ich Folgendes sagen: Die Entwicklung aggressiven Verhaltens wird am stärksten von den relativ frühen Faktoren der Entwicklung beeinflusst. Dies liegt vor allem auch an der Gefahr der Entstehung eines Teufelskreises, in dem sich Kinder um soziale Umwelt gegenseitig negativ beeinflussen. Aggressives Verhalten kann in verschiedenen Entwicklungs- verläufen beschrieben werden, einmal einem eher persistierenden Verlauf und einem der auf die Pubertät und das frühe Erwachsenenalter beschränkt ist. Es gibt klare Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, die aber vor allem was ihre Entwicklungsgeschichte betrifft noch weitere Untersuchungen benötigen.

Ich habe in meinem Vortrag nichts über Präventionsansätze erzählt. Jedoch soll auch der ungünstigste Verlauf, wo das aggressive oder antisoziale Verhalten über die Entwicklung bis zum Erwachsenenalter persistiert, nicht so verstanden werden, als das Hopfen und Malz verloren sind. Jedoch erscheint auf der Basis der Forschungsergebnisse die derzeit vorliegen eine umfassende Prävention, die nicht nur Kinder, sondern auch Eltern beziehungsweise Bezugspersonen und im Idealfall auch andere Mitglieder des sozialen Umfelds mit einbezieht, die möglichst früh einsetzt die optimale Lösung. Allerdings gerade im Rahmen der Schule wurde auch die Effektivität von schulischen Gewaltpräventionsprogrammen nachgewiesen.

Damit möchte ich schließen und mich herzlich für Ihre Aufmerksamkeit bedanken!

**Möglicher Exkurs - Methoden:**

Wie untersucht man die Risikofaktoren, die zu gewalttätigem Verhalten führen?
Prädispositionen, also genetische Faktoren werden meist mit Hilfe von *Zwillings- und Adoptionsstudien* untersucht. Dabei geht man davon aus, dass eineiige Zwillinge die zusammen aufwachsen sowohl die genetische Ausstattung als auch die sozialen Umweltfaktoren teilen, zweieiige Zwillinge, die zusammen aufwachsen, teilen sich nur die sozialen Umweltfaktoren, nicht aber die genetische Ausstattung diese entspricht einem normalen Geschwisterverhältnis also im Mittel 50%. Bei Adoptionsstudien geht man davon aus, dass die Eltern nicht mit dem adoptierten Kind verwandt sind und die Kinder keine sozialen Einfluss von ihrem leiblichen Eltern erfahren, mit ihnen jedoch genetisch verwandt sind. Das ermöglicht theoretisch genetische Einflüsse von sozialen Einflüssen zu trennen.
*Retrospektive Untersuchungen* versuchen bei gewalttätigen oder straffällige gewordenen Personen im Rückblick Faktoren über die Entwicklung in der Kindheit zu erfassen, dabei werden je nach Herangehensweise verschiedene Quellen verwendet. Einen ähnlichen Ansatz verfolgen Studien, die die sozialen und psychischen Begleitumstände von auffälligen Kindern erfassen, allerdings liegt hier der Schwerpunkt weniger auf einer retrospektiven Betrachtung als auf dem Versuch Zusammenhänge zwischen aktuellen Entwicklungsdefiziten der Kinder und beispielsweise sozialen Interaktionskompetenzen der Eltern oder des näheren sozialen Umfelds im *Querschnitt* zu erfassen. Hierbei ist es allerdings nicht möglich Aussagen über weitergehende Entwicklungsverläufe zu treffen.
Die aufwändigste Untersuchungsmethode, aber auch diejenige, die am vielversprechendsten ist, sind *Längsschnittstudien*, hierbei wird eine Kohorte von Kindern über einen langen Zeitraum, m Idealfall von der Schwangerschaft bis ins Erwachsenenalter hinweg begleitet.
Dabei werden, auch wieder je nach Schwerpunkt der Forschungsgruppe, sowohl soziale, psychologische und physiologische Maße erhoben. Als Beispiel wären hier zum einen eine neuseeländische Studie zu nennen, die ca. 1000 Kinder, die zwischen dem 1. April 1972 bis zum 31. März 1973 geboren wurden bis zum heutigen Datum mehr oder weniger engmaschig verfolgt hat. Eine entsprechende deutsche Studie, die ebenfalls die Entwicklung von Kinder untersuchen will, ist die Mannheimer Risikokinderstudie, die eine Gruppe von ca. 400 Kindern, geboren zwischen dem 1.2. 1986 und dem 28.02. 1988, in ihrer Entwicklung begleitet.

*Dipl. Psych. Monika Lück*
*Hanse-Wissenschaftskolleg, Delmenhorst*
*Email: mlueck@h-w-k.de*

# Sexueller Missbrauch an hörgeschädigten Kindern

*Bettina Schekelmann*
*Heike Pöppinghaus*

**Was ist sexueller Missbrauch?**

Ein kurzer Exkurs ins Strafgesetzbuch führt uns zu Kapitel 12 mit der Überschrift: *Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung*. In diesem Kapitel finden wir u.a. die Straftatbestände für sexuelle Nötigung, Vergewaltigung, Menschenhandel, Zuhälterei, jugendgefährdende Prostitution, exhibitionistische Handlungen und auch die Strafvorschriften für den sexuellen Missbrauch von Kindern.

Rein rechtlich gesehen ist der sexueller Missbrauch von Kindern also eine Straftat gegen die *sexuelle Selbstbestimmung*. Dieser Begriff - bezogen auf das kindliche Opfer - sagt ganz deutlich: das Kind kann nicht eigenverantwortlich bestimmen, was mit ihm und seinem Körper geschieht, denn der Missbraucher bestimmt darüber unter Ausnutzung seiner Überlegenheit und Macht, die er als Erwachsener oder älterer Jugendlicher dem Kind gegenüber immer hat.

Seine Befriedigung erlebt der Missbraucher, wenn er das Kind mit ganz gezielten, oft mals subtilen Strategien, mit psychischem Druck oder körperlicher Gewalt gefügig macht und das Kind zum Stillhalten und Stillschweigen zwingt. Und der Täter arbeitet mit allen Mitteln: mit Komplimenten und Lob, materiellen Belohnungen, mit Geschenken, Zuwendung und vermeintlicher Zuneigung. Oder mit dem Gegenteil: mit Bestrafung, Liebesentzug, Verweigerung und Drohungen: „Wir haben jetzt unser kleines Geheimnis. Wenn Du das weitererzählst, hat der Papi dich gar nicht mehr lieb!" oder: „Wenn du der Mami etwas davon erzählst, dann ist sie ganz traurig, wird vor lauter Traurigkeit krank und stirbt!" oder: „Wenn Du etwas erzählst, dann denken alle schlecht von dir und werden sagen, du lügst. Dann kommst Du in ein Heim und musst zur Strafe allein in einer dunklen Zelle leben !!" oder: „Wenn du etwas erzählst, werde ich deinen Hund oder dein Meerschweinchen umbringen!"

Der Missbraucher erweckt in dem Kind die erdrükkende Vorstellung, dass es selbst dafür verantwortlich ist, ob all diese schlimmen Dinge passieren, und da das Kind dies natürlich nicht will, schweigt es aus Angst und Scham und erträgt weiter den Missbrauch.

An dieser Stelle wird ganz deutlich, dass der sexuelle Kindesmissbrauch in erster Linie ein ***Machtmissbrauch*** ist. Die Sexualität wird dabei als Mittel zum Zweck, sozusagen als "Waffe" benutzt.

**Sexueller Missbrauch beginnt dort, wo körperliche Nähe und Berührungen nicht dazu dienen echte Zuneigung und Liebe auszudrücken, sondern zur eigenen Bedürfnis- und Machtbefriedigung benutzt werden.**

Dazu zählt auch das zur Schau stellen sexueller Handlungen und das Anfertigen und Verbreiten von Bildern, Photos, Videos und anderer Aufzeichnungen mit sexuellem Inhalt.

Zu der Frage, welche weiteren strafbaren Handlungen unter den Begriff "sexueller Missbrauch eines Kindes" fallen und welche strafbaren sexuellen Kontakte es zwischen einem erwachsenen oder jugendlichen Missbraucher und einem Kind gibt, sei gesagt: *alle sexuellen Praktiken*, die es zwischen Erwachsenen gibt, gibt es als Missbrauch auch zwischen einem Erwachsenen und einem Kind.

Zahlreiche Missbrauchshandlungen finden *ohne direkten Körperkontakt* statt - sind aber deshalb nicht weniger abstoßend, entwürdigend und traumatisierend:





* der Exhibitionist, der vor dem Kind schamverletzend sein Geschlechtsteil entblößt,
* das Zeigen von pornographischen Bildern oder Filmen
* Gespräche mit dem Kind mit eindeutig sexuellem Inhalt
* das zur Schau stellen sexueller Handlungen vor den Augen des Kindes

Zum Missbrauch zählen aber ebenso die gravierenden körperlichen Missbrauchshandlungen, die mit physischen und psychischen Qualen des Kindes einher gehen: wenn Kinder gezwungen werden, an sich selbst oder einem Dritten sexuelle Handlungen zu begehen, wenn Kinder vergewaltigt werden, wenn die Bilder und Filme missbrauchter Mädchen und Jungen meistbietend an Pädosexuelle im Internet verkauft oder getauscht werden.

Jeder vermag sich vorzustellen, wie die Gefühlswelt eines missbrauchten Kindes aussieht: Angst, Trauer, Schmerz, Wut, Ekel, Scham, Schuld, Ohnmacht, Einsamkeit, Verwirrung, Sprachlosigkeit!

Die Sprachlosigkeit des Kindes und unsere eigene Sprachlosigkeit angesichts der massiven Missachtung der kindlichen körperlichen Unversehrtheit und der kindlichen Würde spiegelt sich deutlich wieder in dem Begriff „unsagbares Leid". Wie oft endet für die betroffenen Kinder das unsagbare Leid in Sprachlosigkeit, weil ihr Schicksal bei den Erwachsenen kein Gehör findet.

Wenn wir über die massive Missachtung des kindlichen Willens auf körperliche Unversehrtheit sprechen, dann heißt das im Klartext:
*Sexueller Missbrauch geschieht nie mit Einwilligung des Kindes.*

Der Täter sieht das anders:
* „Die Kleine hat sich doch gar nicht gewehrt, also war sie damit ja wohl einverstanden!"
* „Der Junge hat doch freiwillig mitgemacht! Ich musste ihn nicht überreden."
* „Hätte die Kleine nicht so ein kurzes neckisches Röckchen angehabt und so nett gelächelt, dann wäre ich ja gar nicht erst auf die Idee gekommen!"
* „Der Junge hatte doch auch Spaß daran, es war für ihn doch auch schön.
* „Wenn sie gesagt hätte, ich soll aufhören, dann hätte ich das sofort getan."

Diese Rechtfertigungen bewirken nur eines: dass der Täter sich weniger schuldig, kaum verantwortlich, kurz: viel besser fühlt. Und so ist fehlende Empathie, fehlendes Mitgefühl für das Opfer auch *das* wesentliche Merkmal in der Persönlichkeitsstruktur des Missbrauchers.

Darüber hinaus gibt es zahlreiche Täter, die sich die Frage nach der Schuld gar nicht stellen, weil sie es als ihr gutes männliches Recht ansehen, Frauen und Kinder zu besitzen, mit Gewalt gefügig zu machen und sexuell auszubeuten.

**Schuld hat nie das Kind, sondern immer der Missbraucher !**

...denn ein Kind ist aufgrund seiner emotionalen und geistigen Entwicklung gar nicht in der Lage, die Bedeutung und den Inhalt einer sexuellen Beziehung zu verstehen und zu begreifen, geschweige denn einer solchen Handlung freiwillig zuzustimmen.

Ein Kind möchte Zärtlichkeiten, Nähe, Kuscheln, Schmusen und körperliche Geborgenheit. All diese Bedürfnisse missachtet der Missbraucher, er fordert stattdessen sexuelle Verfügbarkeit für seine eigene Macht- und Bedürfnisbefriedigung.
*Immer wieder.*
Sexueller Missbrauch ist kein einmaliger Ausrutscher, er passiert nicht "hoppla, mal eben so aus Versehen", sondern ist eine bewusste und geplante Tat, die sich oft über Jahre hinweg wiederholt. Die urchschnittliche Missbrauchsdauer eines Kindes durch den eigenen Vater beträgt 4-7 Jahre, die Missbrauchshandlungen werden mit zunehmender Dauer intensiver und brutaler.

Wer will dem Vater glauben, der immer wieder beteuert, das alles nur ein Ausrutscher gewesen sei und er „das alles eigentlich gar nicht gewollt" habe?

**Wer sind die Täter?**

"Hüte dich vor dem bösen, schwarzen Mann auf dem Spielplatz!"
"Geh mit keinem Fremden mit!"
"Steig zu keinem Fremden ins Auto!"
"Nimm von keinem Fremden etwas Süßes an!"

Wer kennt nicht die Ratschläge aus der eigenen Kindheit! Gutgemeint.... aber leider in den meisten Fällen an der Realität vorbei!

Auch wenn spektakuläre Einzelfälle in den Medien uns suggerieren, dass wir unsere Kinder vor dem bösen Fremden schützen müssen, spricht die Realität eine andere Sprache: Ca. 80% aller sexuellen Missbräuche passieren im sozialen Nahfeld des Kindes, d.h. Täter und Opfer kennen sich, kommen oftmals sogar aus dem familiären Freundeskreis, der unmittelbaren Lebenswelt des Kindes oder aus der eigenen Familie.
In den meisten Fällen sind die Täter männlich, der Anteil der weiblichen Täter beträgt ca. 10-15%. Ja, auch Frauen missbrauchen Kinder, aus den gleichen Gründen wie Männer: Streben nach Überlegenheit, Macht und Dominanz! Kaum vorstellbar, dass auch Mütter, Großmütter, Tanten, ältere Schwestern oder Erzieherinnen so etwas tun, wo sie doch ihrer weiblichen Bestimmung nach Kinder behüten und schützen sollen.
Die Missbraucher sind somit der freundliche Nachbar, nette Freunde oder gute Bekannte der Eltern, der eigene Vater oder die Mutter, der Stiefvater, der Babysitter, der Onkel oder die Tante, der Großvater, der Nachhilfelehrer, der Kinderarzt, die Kindergärtnerin, der Sporttrainer, der Leiter der Jugendfreizeit.
*Nie hätten wir gedacht, dass die so was tun.....!*
Viele Missbrauchsfälle kommen gar nicht ans Tageslicht. Scham, Ignoranz und Schuldgefühle verhindern, dass Menschen hinschauen und den Mund aufmachen, wenn in ihrer Familie, Nachbarschaft oder im Freundes- und Bekanntenkreis ein Kind missbraucht wird.

Hinzu kommt, dass sexueller Missbrauch in ca. 80% aller Fälle entweder in der Wohnung des Opfers oder der Wohnung des Täters stattfindet, d.h. in der angeblich so geschützten Privatsphäre, in den eigenen vier Wänden wo es oft außer dem Kind und dem Missbraucher keine weiteren Zeugen gibt.
Bei den bekannt gewordenen Fällen haben wir es nur mit der Spitze des Eisberges zu tun! Pessimistische Dunkelfeldschätzungen gehen mittlerweile davon aus, dass auf eine angezeigte Missbrauchstat bis zu 20 nicht angezeigte Taten kommen.

**Was sind das für Täter, die Kinder missbrauchen?**

Die Meinung der Öffentlichkeit spiegelt sich in folgenden Aussagen wieder:

* Der kann bei keiner richtigen Frau mehr landen, und bei seinem sexuellen Notstand ergreift er sich dann halt an Kindern ...

* So einer kann doch nur aus der Unterschicht kommen, dem fehlt doch der nötige Verstand, sonst würde der doch so was nicht tun!! - Der ist doch abartig, krank...

* Wen wundert's: so wie der aussieht... dem sieht man doch schon von weitem an, dass der so was tut...

Missbraucher bedienen keine stereotypen Klischees: sie kommen nicht zwingend aus der Unterschicht, es sind nicht die einfachen, unstudierten Leute ohne Berufsausbildung, sie leben nicht im sexuellen Notstand oder sind erfolglos bei Frauen, sie sind nicht krank im Sinne einer Krankheit, die man mit Medikamenten heilen kann, und sie tragen kein Zeichen auf der Stirn, das erkennen lässt: der oder die ist es!!
Solch bequemes Schubladendenken führt dazu, dass viele sexuellen Missbraucher sicher und unerkannt unter uns leben können.
Die Realität zeigt es ganz deutlich: die typischen Missbraucher sind „Menschen wie du und ich" ! Es sind unauffällige Menschen, äußerlich anständig, angepasst, völlig normal und unscheinbar, Menschen aus allen sozialen Schichten, quer durch alle Berufsgruppen, mit intakten sozialen und sexuellen Bindungen, Menschen mit tadellosem Ruf, religiöse Menschen, gebildet, politisch aktiv, treusorgende Ehemänner, liebende Väter, zufriedene Mütter,erfolgreiche Manager, Arbeitslose, Hausfrauen, Handwerker, Akademiker.. und immer wieder auch Täter, die in ihrer Kindheit selbst Opfer sexuellen Missbrauchs wurden und mit den erlernten Verhaltensmustern weiterleben.

**Wer sind die Opfer?**

Mädchen wie Jungen aus allen Bevölkerungsschichten sind betroffen, aber die Anzahl der betroffenen Mädchen überwiegt!
Nach den Ergebnissen der Dunkelfeldforschung müssen wir davon ausgehen, dass etwa jedes fünfte Mädchen und jeder zwölfte Junge sexuell missbraucht werden!

**Welche Kinder sind gefährdet?**

Angst und Unsicherheit führen oft zu falschen Einschätzungen. Manche Erwachsene sind tatsächlich der Meinung, dass niedliche Mädchen mit langen blonden Haaren in kurzen Kleidchen sowie hübsche Jungen mit blauen Augen eher missbraucht werden als optisch unauffällige Kinder.
Die Realität zeigt ein anderes Bild:
Besonders gefährdet sind all jene Kinder, die körperlich und seelisch vernachlässigt werden, die von den Eltern wenig Zuwendung bekommen, die vom Elternhaus oder ihrer Umwelt das Gefühl vermittelt bekommen, nichts wert oder unerwünscht zu sein. Gefährdet sind auch stille, isolierte, emotional schwache und einsame Kinder, Kinder, die ihre Sorgen und Nöte nicht loswerden können, die ihre Gefühle nicht äußern dürfen, deren Eltern keine Zeit und kein offenes Ohr haben, Kinder, die keine Freunde und Bezugspersonen haben. Gefährdet sind Kinder mit einem Mangel an Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl und Ich-Stärke. Gefährdet sind ebenso Kinder, die streng autoritär erzogen werden, weil in dieser Erziehung oft kein Platz für eigene Wünsche, Gefühle und Bedürfnisse ist. Solche Kinder sind leichte Opfer für den Missbraucher.
Denn der Missbraucher setzt gezielt an *den* Stellen an, an denen ein offensichtlicher Mangel herrscht. Er widmet seine Zeit dem Kind, hört ihm zu, spielt mit ihm, gibt ihm das Gefühl, liebenswert und etwas Besonderes zu sein.
Er verwöhnt das Kind, gewinnt sein Vertrauen, beschenkt es, erfüllt seine Wünsche, stillt sein Bedürfnis nach Zuwendung, Zärtlichkeiten und körperliche Nähe durch Kuscheln und Schmusen, kurz: er gibt dem Kind alles, was es vermisst und entbehrt.
So ist es auch geradezu verständlich, dass viele missbrauchte Kinder ihren Peiniger lieben und aus Angst, ihn zu verlieren oder zu verraten, schweigen.
Und wenn der missbrauchende Opa den Enkel fragt: Du möchtest doch nicht, dass dein Lieblingsopa ins Gefängnis kommt und die Oma dann für immer alleine ist??? gibt es nur eine Antwort für das Kind! Dass der Missbraucher die Ahnungslosigkeit, Abhängigkeit und die Schuldgefühle des Kindes benutzt, um es einzuschüchtern und zum Stillschweigen zu zwingen, bleibt dem Kind verborgen.

**Es gibt noch weitere Risikofaktoren, die den sexuellen Missbrauch eines Kindes begünstigen.**

*Risiko:*
*Die Nichtachtung der körperlichen Selbstbestimmung!*

Ein treffendes Beispiel aus dem Alltag eines Kindes ist der Besuch bei Oma und Opa, der für das Kind bei der Begrüßung mit der Ermahnung der Mutter beginnt: "Jetzt sei aber schön artig und gib der Oma ein Küsschen!!" Das Kind will zwar artig sein, aber kein Küsschen geben, weil die Oma vielleicht so sabbert und die Küsse so feucht sind. Viel lieber würde es der Oma nur die Hand geben. Aber Oma setzt noch einen drauf und meint eingeschnappt:

ja, wenn ich kein Küsschen bekomme, dann gibts auch keine Schokolade! Unter dem Erwartungsdruck der Erwachsenen - Oma ist enttäuscht - Mama und Papa peinlich berührt - gibt das gut erzogene Kind schließlich Küsschen, eine erzwungene körperliche Berührung mit schlechten Gefühlen!
Für die Kinder heißt eine solche Erfahrung im Klartext:
An meinen Körper darf jeder ran! Und wenn ich das nicht will und mich wehre, krieg ich nur Ärger!
Richtig ist vielmehr die Erziehung zu dem Bewusstsein:

***Mein Körper gehört mir!***
***Kein Küsschen auf Kommando!***

Das, was für uns so selbstverständlich klingt, muss Kindern oft erst deutlich gemacht werden, damit sie sich und ihren Körper als etwas Wertvolles und Schützenswertes begreifen und den Mut finden, sich gegen sexuellen Missbrauch zu wehren.
Im konkreten Fall bedeutet das:

* Ich bestimme, was mit meinem Körper geschieht !
* Ich bestimme, zu wem ich zärtlich bin!
* Ich bestimme, von wem ich angefasst und geküsst werden will!
* Ich habe das Recht *Nein* zu sagen und mich zu wehren, wenn mich jemand anfasst und ich das nicht will.
* Ich darf mich wehren, wenn mein *NEIN* nicht akzeptiert wird! Und zwar mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln: ich darf schreien, kratzen, hauen, schlagen, spucken, treten, beißen...
* Ich habe das Recht, über ein schlechtes Geheimnis, das mich traurig macht oder mir Angst und Bauchschmerzen bereitet, mit einer vertrauten Person zu reden. Das ist kein Petzen!!

Dieses Bewusstsein ist – wie die Erfahrungen zeigen – schon im Alltag von Babies und Kleinkindern von Nöten, nämlich dann, wenn Erwachsene auf offener Straße ohne Hemmungen in vorbei fahrende Kinderwägen greifen, kleine Kinder tätscheln, in die Kinderbäckchen kneifen, auf den Babypopo klopfen und mit Entzücken festzustellen: "Ach, ist der/die Kleine aber süß!" Auch wenn diese Menschen zumeist nichts Böses im Sinn haben, stellt sich ihr Verhalten bei genauerer Betrachtung als Nichtachtung der körperlichen Selbstbestimmung dar, denn zumeist werden die betroffenen Kinder nicht gefragt, ob sie solche Berührungen oder Zärtlichkeiten wirklich wollen oder als angenehm empfinden.

*Risiko: keine bzw. mangelnde Sexualerziehung*

Viele Kinder werden nicht darüber aufgeklärt, dass es sexuellen Missbrauch gibt. Immer wieder äußern Eltern die Befürchtung, dass ihre Kinder durch schonungslose Aufklärung in Angst und Schrecken versetzt werden und Misstrauen gegenüber allen Menschen entwickeln würden.
Diese Sorge ist verständlich, aber im Kern eher unbegründet.
Diffuse Beschreibungen über "schlimme Sachen", die eigene Ratlosigkeit im Umgang mit Gefahren und Ängste der Eltern führen viel eher zur Verunsicherung der Kinder.

Die Förderung kindlicher Selbstsicherheit und Ich-Stärke funktioniert hier genau so wie bei vielen praktischen Dingen des täglichen Lebens: so wie wir den Kindern frühzeitig beibringen, nicht bei Rot die Straße zu überqueren und beim Essen Messer und Gabel zu benutzen, so müssen wir Kinder auch darüber aufklären, dass sie ein Recht auf körperliche Selbstbestimmung haben und dass sie sich (mit einigen Ausnahmen, z.B. beim Arztbesuch, beim Ankleiden) wehren dürfen, wenn ein anderer ihnen diese Recht nehmen will.

Hier darf auch die sprachliche Aufklärung nicht zu kurz kommen. Ein Kind, das seinen Genital- und Gesäßbereich nur mit dem all-umfassenden Begriff "da unten" beschreiben kann, wird im Falle eines sexuellen Missbrauchs kaum in der Lage sein, über das Geschehene zu sprechen, weil ihm die passenden Worte dafür fehlen.
Bei nicht aufgeklärten Kindern besteht die große Gefahr, dass ein Missbraucher die sexuelle Ahnungslosigkeit, Neugier und Unwissenheit des Kindes ausnutzt.

*Risiko: strikte geschlechtsspezifische Erziehung*

In unserer modernen Gesellschaft existieren vielfach immer noch ganz rigide Vorstellungen über das männliche und weibliche Rollenbild. Die Vorstellung, wie "Frau" zu sein hat, ist immer noch weitverbreitet: in erster Linie attraktiv, verführerisch, weich und anschmiegsam, zurückhaltend, ausgleichend, duldsam, bescheiden und fürsorglich.

Von Männern hingegen wird zumeist erwartet, dass sie stark, selbstbewusst, erfolgreich und erobernd agieren. Ihnen wird auch viel selbstverständlicher zugestanden, lautstark ihre Meinung sagen und zielstrebig und kompromisslos ihre Ziele verfolgen. Auch das Bild der männlichen Sexualität ist von Dominanz, Stärke, Potenz und Initiative geprägt. Und wenn ein bisschen Aggression dabei ist... „na ja, sie liegt ja eigentlich in der Natur des Mannes".

Die unterschiedlichen Rollenerwartungen haben automatisch ein Machtgefälle zwischen Männern und Frauen in unserer Gesellschaft zur Folge.
Dies ist dann besonders tragisch, wenn sich missbrauchte Mädchen gemäß ihrer Rollenerwartung verhalten - nämlich duldsam, aggressionslos, passiv und unauffällig.
Der männliche Missbraucher hingegen, der in der Überzeugung aufwächst, als "ganzer Mann" stark sein zu müssen und mehr Rechte zu haben, fühlt sich viel eher ermutigt, sein vermeintliches Recht auch mit Gewalt durchzusetzen. Bei Kindern hat er leichtes Spiel, da sie immer die Schwächeren sind.
Im Sinne einer präventiven Erziehung ist eine Rollenerweiterung für beide Geschlechter notwendig. Rollenzwänge müssen aufgeweicht werden, um Mädchen wie Jungen den gleichberechtigten Zugang zu bestimmten Verhaltensmustern nicht zu erschweren, geschweige denn zu verwehren.

Und Menschen, die in der Kindheit selbst sexuell missbraucht wurden und ohnmächtig und hilflos erfahren haben, dass sie Sexualität statt Zärtlichkeit und Anerkennung erhalten haben, werden dieses Gelernte später gewaltsam bei anderen Kindern fortsetzen.

Mit Blick auf die hörgeschädigte Kinder ist zu sagen, dass sie zusätzlich einer Reihe von Risikofaktoren ausgesetzt sind, die sexuelle Gewalt begünstigen können.
Beispielhaft sind hier zu nennen:

** Risiko: fehlende Kommunikation*

Fehlende Kommunikation bedeutet im Hinblick auf sexuellen Missbrauch bei hörgeschädigten Kindern: doppelte Sprachlosigkeit. Zum einen kann sich das Kind gegen einen hörenden Täter nicht in seiner Sprache mit einem deutlichen „NEIN! Ich will das nicht" zur Wehr setzen. Zum anderen verhindern Scham, Hemmungen und fehlende lautsprachliche Mittel, sich jemandem anzuvertrauen und über den Missbrauch zu sprechen. Oft haben Gehörlose und Schwerhörige nie gelernt, ihre Gefühle, ihre momentanen Befindlichkeiten oder Probleme ausreichend verbal darzustellen und mitzuteilen, auch nicht mittels Gebärdensprache. Das wissen Täter und haben daher leichtes Spiel.
Auch auf Seiten der Professionellen herrscht oft Sprachlosigkeit, weil die Verständigung nicht zustande kommt (weil viele Erwachsene keine Gebärdensprache beherrschen).
In den Einrichtungen ist das Thema „sexueller Missbrauch" vielfach TABU !

** Risiko:*
*Besondere Lebenssituation hörgeschädigter Kinder*

Fast alle hörgeschädigten Kinder und Jugendliche wachsen in sonderpädagogischen Institutionen auf. Viele sind schon ab dem 3.Lebensjahr in Heimen

und Internaten untergebracht, vor allem in ländlicher Umgebung. Das bedeutet eine sehr frühe Trennung vom Elternhaus als Ort der Geborgenheit, des Schutzes und der Mutter-Kind-Beziehung. Die Kinder wachsen in einer größeren Gruppe auf, in der eine so enge Beziehung wie bei Mutter und Kind gar nicht möglich ist.

*Für das Kind kann das emotionale Instabilität bedeuten sowie mangelndes Selbstbewusstsein und fehlendes Selbstvertrauen.*
*Und das sind gerade die Kräfte, die das Kind dringend braucht, um sich gegen sexuelle Gewalt zu wehren.*

Das Leben des Kindes in einer Institution bedeutet ein Stück Isolierung: fernab der Familie, aber auch fernab der Welt der Hörenden und damit isoliert von hörenden gleichaltrigen Kindern.
Hier fängt schon sehr früh eine Stigmatisierung statt: es wird nach außen scharf getrennt zwischen den hörenden Kindern draußen und den hörgeschädigten Kindern in der Institution.
Die Abschottung nach außen bewirkt andererseits, dass nach innen ein umso größerer Zusammenhalt entsteht, die Bildung einer eigenen Gruppe und einer eigenen Kultur gefestigt wird („ihr" da draußen – „wir" hier drinnen!).
Der feste Zusammenhalt der Gruppe verhindert zumeist ein Offenlegen des sexuellen Missbrauchs innerhalb der Gruppe, z.B. durch ein anderes Gruppenmitglied oder einen Gruppenbetreuer - , da dies als Verrat an der ganzen Gruppe verstanden wird. Die Störung des Gruppenfriedens, die befürchteten Ausgrenzungen und Schuldzuweisungen durch die Gruppe lassen das Opfer weiter schweigen – und leiden.

** Risiko: Fremdbestimmtheit*

Das Leben hörgeschädigter Kinder ist mehr oder weniger fremdbestimmt. Eltern, Lehrpersonal, Betreuer bestimmen vielfach, was das Kind morgens anzieht, was es mittags isst, wen es nachmittags trifft, wann es abends schlafen geht und was es in der Zwischenzeit tut. Hier findet sich oft ein Umfeld von Überbehütung, Fremdbestimmung und Wehrlosigkeit für das Kind.
Die Erziehung geht oftmals dahin, dass die Kinder sich fügen und damit einen reibungslosen Ablauf garantieren.
Sexueller Missbrauch stellt eine ähnliche Situation dar: auch hier wird der Willen des Kindes missachtet und die Wehrlosigkeit vom Täter ausgenutzt.

Auch die Frühförderung des Kindes wird fremdbestimmt beschlossen. Oft haben nicht einmal die Eltern Mitspracherecht bei der Entscheidung über Therapien und Fördermaßnahmen. Das übernehmen i.d.R. Ärzte, Pädagogen und Therapeuten.
Das Kind ist bei diesen Maßnahmen passiv und damit nicht Subjekt, sondern Objekt des Handelns anderer.
Hier zeigt sich wieder eine Parallele zum Missbrauch: auch beim Missbrauch ist das Kind Objekt des Handelns eines anderen. Eigene Entscheidungsfreiheit und Selbstbestimmung sind ausgeschaltet.

** Risiko: Zusatzbehinderung*

Einige hörgeschädigte Kinder haben eine geistige oder körperliche Zusatzbehinderung, d.h. diese Kinder müssen zusätzlich körperlich gepflegt und umsorgt werden. Es ist für das Kind daher sehr schwierig zu unterscheiden, was noch körperliche Pflege oder schon sexuelle Gewalt ist. Die Grenzen verschwimmen, die Wahrnehmung wird undeutlich, und die Kinder werden handlungsunfähig, weil sie Verhalten nicht richtig zuordnen können und ihnen dazu auch noch die Sprache fehlt.
Die Unterscheidung zwischen dem Ja-Gefühl und dem Nein-Gefühl im Bauch wird für sie oft unmöglich. Die Ausreifung der sog. „Intuition", die als emotionale Komponente das situative Handeln mit bestimmt, findet nur unzureichend bzw. überhaupt nicht statt.





** Risiko: Eingeschränkter Erfahrungs- und Handlungsspielraum*

Viele hörgeschädigte Kinder haben nicht gelernt, welche zwischenmenschlichen Kontakte sie unbesorgt eingehen und welche für sie gefährlich werden können. Die Kinder lernen kaum, dass es unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Situationen gibt und trainieren auch nicht das NEIN-sagen, zumal sie sich ein NEIN auch nicht leisten können, da sie stets auf andere Erwachsene angewiesen sind.

** Risiko: fehlende sexuelle Aufklärung*

Aufklärungsunterricht findet so gut wie nicht statt. Auch in der Familie gibt es kaum Gespräche über Sexualität. Die meisten hörgeschädigten Kinder wissen nicht, was sexueller Missbrauch bedeutet. Das missbrauchte Kind hat somit keine Möglichkeiten, das Geschehene einzuordnen und wird sich in seiner Verwirrung und Unwissenheit dann auch nicht an eine andere Vertrauensperson wenden.

** Risiko: Strategie der Täter*

Man geht davon aus, dass potenzielle Täter sich als berufliches oder soziales Umfeld verstärkt Einrichtungen aussuchen, in denen sie Kontakt zu Kindern haben. Horte, Schulen, Internate und sonderpädagogische Einrichtungen sind solche Orte. Die ständige Abhängigkeit hörbehinderter Kinder von den Bezugspersonen in diesen Einrichtungen erleichtert es den Tätern, Missbrauch vorzubereiten und durchzuführen.

** Risiko: Informationsdefizit*

Die Projekte, Beratungen und Hilfsangebote, die es für Opfer sexueller Gewalt gibt, wenden sich in ihrer Öffentlichkeitsarbeit bisher nicht an Einrichtungen für Hörgeschädigte (Kommunikationsprobleme!!), weder in den Hörgeschädigten-Einrichtungen selbst (z.B. Workshops) noch in den Beratungsstellen (Fachkräfte mit Gebärdensprachkompetenz).
Hörgeschädigte wissen vielfach gar nicht, an wen sie sich wenden können. Die Pädagogen und Pädagoginnen in den Einrichtungen sehen sich oft alleingelassen und schon mit genügend anderen Problemen konfrontiert.
An dieser Stelle wird ganz deutlich, welche Möglichkeiten wir Erwachsenen nutzen müssen, um unsere Kinder vor sexuellem Missbrauch zu schützen.

**Kinder brauchen eine starke Lobby.**

**Wir Erwachsene sind diese Lobby.**

An uns orientieren sich die Kinder. Uns nehmen sie sich zum Vorbild. Uns vertrauen sie. Dieses Vertrauen müssen wir nutzen, um unsere Kinder zu stärken und ihnen auch das Vertrauen in sich selbst zu vermitteln.

Viele Kinder glauben, nur ihnen allein widerfahre sexueller Missbrauch, weil sie nicht die Möglichkeit haben, mit anderen darüber zu sprechen. Sie fragen sich, was sie falsch gemacht haben oder was an ihnen nicht stimmt. Viele hörgeschädigten Kinder meinen, der sexuelle Missbrauch passiere ihnen, weil sie eine Behinderung haben, anderen „hörenden" Kindern passiere so etwas nicht. Zum Gefühl der Wehrlosigkeit kommt dann auch noch das Gefühl der Wertlosigkeit.
Damit das nicht passiert, muss immer wieder an folgendes erinnert werden: Alle Erwachsenen haben - ganz unabhängig von verwandtschaftlichen oder bekanntschaftlichen Beziehungen - die Verpflichtung zum Hinsehen und Einschreiten, um der Gewalt gegen Kinder und ihrer sexuellen Ausbeutung wirkungsvoll zu begegnen.
Das ausgebeutete Kind lebt häufig in einer sich selbst isolierenden Familie, die sich der Außenkontrolle entzieht. In dieser „Missbrauchsfamilie" können Täter sich sicher sein, dass das Kind und die Menschen in seiner Umgebung die Tat verschweigen.
Erfahrungsgemäß sprechen Täter bevorzugt unsicher und unselbständig wirkende Kinder an. Selbstbewusstsein ist der wirksamste Schutz vor se

xuellem Missbrauch. Daher ist es umso notwendiger, dass Kinder im Alltag Respekt erfahren und Selbstvertrauen entwickeln.

Wir alle können den Grundstein legen für selbstbewusste, selbstbehauptete Kinder. Und wenn ich sage „wir", dann sind wir *alle* angesprochen, nicht nur Eltern und Erziehende mit eigenen Kindern, sondern alle, die im täglichen Leben mit Kindern zusammentreffen.

Die größte Verantwortlichkeit für den Schutz und das Wohl unserer Kinder – seien es nun die eigenen oder nicht – liegt jedoch bei uns Erwachsenen. Wir sind die Lobby für die Kinder dieser Welt.

*© 2005 Bettina Schekelmann,*
*Kriminalhauptkommissarin,*
*Kommissariat Vorbeugung Essen*

**13. Jahrestagung des DFGS am 24./25. 11. 2006 in Leipzig:**

**Bildungsstandards - Chancengleichheit oder Auslese?**

mehr auf den Seiten 94/95
sowie unter
**www.dfgs.org**

DFGS
c/o Prof. K.B. Günther
Humboldt-Uni · Phil Fak IV · RehaWiss
Unter den Linden 6
10099 Berlin
Fax: 030/2093-4529
Email: info@dfgs.org





# „Haben wir gleich getrennt oder zusammen?" Team-Teaching an Hörgeschädigtenschulen

*Ulrike Bregenhorn*
*Gundel Döhner*

Eigentlich ist die Frage nicht nötig. Vor Eintritt in den Klassenraum fällt der erste Blick der meisten Schülerinnen und Schüler morgens beim Ankommen gespannt auf den Tagesplan, der auf einer Wandtafel im Flur zwischen den Räumen der zwei Parallelklassen über Inhalte und Besonderheiten des Schultages informiert.

Die 19 SchülerInnen der zwei 9. Klassen für Schwerhörige arbeiten wie ihre Lehrerinnen seit der 5. Klasse im **Team**. Durch die Zusammenarbeit verstehen sich die beiden Klassen als eine Großgruppe. Unterricht und Unternehmungen werden gemeinsam durchgeführt. Wir zwei Lehrerinnen fühlen uns für beide Klassen gleichermaßen zuständig, die SchülerInnen und Eltern haben zwei gleichberechtigte Ansprechpartnerinnen.

**Teamwork**

- Angloamerikanische Bezeichnung für jede Gruppenarbeit.
- Besondere Form unmittelbarer Zusammenarbeit, wenn jedes Gruppenmitglied Spezialist, aber auf Koordination und Kommunikation mit den anderen ständig angewiesen ist ( ... ) und der Arbeitserfolg von keinem allein für sich erreicht werden kann.

*(Arnold, Eysenck, Meili Hrsg.: Lexikon der Psychologie, Freiburg i. Breisgau, 1993)*

Während unserer nun beinahe zehnjährigen Kooperation ist im Laufe der Jahre ein Teamarbeitskonzept entstanden, das sich insbesondere für Klassen in Förderschulen eignet, da hier die Klassenfrequenzen relativ niedrig sind. Dies ist deshalb wichtig, damit die zwei Klassen auch zeitweise in einem Raum arbeiten können.

Die enge **Zusammenarbeit** der zwei Parallelklassen geschieht in allen Fächern, welche wir als Klassenlehrerinnen in unserer jeweiligen Klasse unterrichten. Abhängig von den Anforderungen der jeweiligen Stundentafel sind dies in der Regel 16 bis 18 Stunden. Im Vorhinein ist also eine Übereinkunft zu treffen, die selben Unterrichtsfächer erteilen zu wollen. Die Schulleitung muss insofern kooperieren, indem sie den KlassenlehrerInnen - Unterricht der TeampartnerInnen parallel legt. Dies bedeutet eventuell einen höheren Aufwand bei der Stundenplangestaltung, insbesondere dann, wenn mehrere Teams darum anfragen, er zahlt sich aber für die Schulorganisation auf jeden Fall wieder aus. Im Falle von Krankheit der einen Kollegin kann die andere zum Bespiel relativ mühelos beide Klassen gemeinsam unterrichten.

### Voraussetzungen für das Gelingen

Sehr wichtig ist die „gute Chemie" der beteiligten Lehrkräfte. Kritische Reflexion des eigenen Verhaltens sollte erwünscht sein. Es sollte ein Vertrauensverhältnis, aber insbesondere der Wunsch der Teampartnerinnen nach Weiterentwicklung vorhanden sein. Teamfähigkeit muss ja zunächst erprobt und erlernt werden. Während der Lehrerausbildung steht sie bedauerlicherweise an unterer Stelle.
Die Persönlichkeiten der LehrerInnen müssen sich nicht gleichen. Es kann durchaus von Vorteil sein, unterschiedliche Rollen im Erziehungsprozess für die SchülerInnen darzustellen. Unverzichtbar sind gemeinsame Erziehungsziele, die sich auch praktisch so auswirken, dass ein Schüler von der einen Lehrerin die selbe Auskunft erhält wie von der anderen oder er von beiden zunächst gefragt wird, was die andere denn dazu gesagt habe.

Wichtig für eine gut zu organisierende Teamarbeit von zwei Klassen sind auch direkt benachbarte Räume. Wir haben es so gestaltet, dass in einem der beiden Zimmer ausreichend Arbeitsplätze für alle zur Verfügung stehen. Der Raum ist daher recht vollgestellt, wird aber für alle SchülerInnen zur gleichen Zeit nur in frontalen Unterrichtssituationen gebraucht. Das zweite Klassenzimmer ist entsprechend der Anzahl der einen Klasse mit Tischen und Stühlen ausgestattet.

**Planung des Unterrichts**

Vor Beginn eines neuen Schuljahres überarbeiten wir den von der Schulleitung erhaltenen Stundenplan um festzulegen, welche Stunden wir für den Wochenarbeitsplan [1] und das wöchentlich stattfindende Plenum[2] festlegen. Außerdem planen wir neben den Inhalten auch die jeweilige Gruppenzusammensetzung für den Deutsch- und Mathematikunterricht. Trotz der langjährigen Zusammenarbeit stellt sich für uns die Frage nach Einteilung in eher homogene oder heterogene Gruppen immer wieder neu. Je nach den derzeit im Vordergrund stehenden Zielen, erscheint uns einmal die Einteilung nach Leistungs- bzw. Sprachentwicklungstand günstig, zu einem anderen Zeitpunkt ist uns die Möglichkeit der gegenseitigen Befruchtung innerhalb einer heterogen zusammengesetzten Gruppe wichtiger.

Derartige Differenzierungsmöglichkeiten sind natürlich auch ohne eine sonstige Teamarbeit möglich, sofern das entsprechende Unterrichtsfach zeitlich parallel liegt.

Wir nehmen uns wöchentlich etwa eine bis anderthalb Stunden Zeit, um die **Wochenplanung** vorzunehmen. Währenddessen skizzieren wir die Stunden und Unterrichtseinheiten grob, die Feinplanung teilen wir untereinander auf, sodass sich die Teamarbeit im Laufe der Entwicklung als zeitsparend erweist. Darüber hinaus empfinden wir die gemeinsamen Sitzungen als bereichernd und stellen fest, dass wir zu zweit interessanteren und innovativeren Unterricht planen beziehungsweise durchführen, als wir es früher ohne Teampartnerin vermochten.

---

*[1] Von den Fächern Deutsch, Mathematik, Geschichtlich-Soziale Weltkunde bzw. Arbeit/ Wirtschaft sowie Werte und Normen wird je eine Wochenstunde für den **Wochenarbeitsplan** verwendet. Dieser enthält sowohl für alle SchülerInnen gleiche, als auch individuelle Aufgaben zu diesen Fächern. Die Reihenfolge der Bearbeitung steht ihnen frei. Falls Partnerarbeit gefordert ist, müssen sie Verabredungen mit den jeweiligen MitschülerInnen treffen. Mittels dieser Arbeitsweise werden sie dahin geführt, selbstständig Aufgaben zu erlesen und zu bearbeiten. Hier wird besonders darauf geachtet, dass die SchülerInnen Medien (Lexika, Bücher, Internet, Zeitung...) zur Informationsbeschaffung nutzen. Darüber hinaus üben sie vorher erarbeitete Unterrichtsinhalte, sachgerecht auf die Aufgabenstellungen hin anzuwenden. Zusätzlich bietet der Wochenarbeitsplan die Möglichkeit, differenzierte Aufgaben anzubieten, so dass einzelne Kinder ihren besonderen Ansprüchen entsprechend gefördert werden können. Hier finden auch leistungsstärkere SchülerInnen Aufgaben vor, die sie fordern. Während des Wochenarbeitsplans nutzen die beiden Lehrerinnen die Möglichkeit, sich speziell einzelnen Kindern zu widmen unter anderem auch, um Einzelgespräche zu führen.*

*[2] Eine Unterrichtsphase mit wöchentlich unterschiedlichem Zeitbedarf von maximal 45 Minuten ist dem **Plenum** (Klassenrat) vorbehalten. Innerhalb der Woche schreiben SchülerInnen und Lehrerinnen gewünschte Besprechungsthemen auf eine dafür vorgesehene Tafelfläche. Hier ist für alle Beteiligten die Gelegenheit, Anliegen in der Großgruppe zu besprechen. Dazu zählen Klassenunternehmungen, Verhaltensprobleme einzelner SchülerInnen mit anderen, Konfliktfälle im Schulleben, Unterrichtsorganisation, etc.. Es wird seit dem 8. Schuljahr von jeweils einem/r SchülerIn geleitet. Außerdem wird reihum ein Protokoll dazu geschrieben. So finden sich hier die Unterrichtsinhalte des Deutschunterrichts (Gesprächsleitung, Protokollführung, Argumentieren etc.) wieder. Zudem wird demokratisches Verhalten erprobt. An dem Plenum nehmen regelmäßig ErzieherInnen des Internats teil.*





**Durchführung des Unterrichts**

„Team Teaching ist eine Organisationsform, in der einzelne Lehrer beschließen, sich zu einer gegenseitigen Helfer- und Interessensgemeinschaft zusammenzuschließen, um gemeinsam einen solchen Unterricht in flexiblen Schülergruppen zu planen und durchzuführen, der den Nöten ihrer Schüler und den Möglichkeiten derselben gerecht wird."

*(David Warwick, Team Teaching – Grundlegung und Modelle, London 1971, S. 29)*

Obige Definition von **Team Teaching** spiegelt recht gut unser Verständnis davon wider. Die Phasen in denen wir zu zweit alle SchülerInnen unterrichten, also das was unserer Erfahrung nach gemeinhin als Team Teaching verstanden wird, macht höchstens ein Drittel unserer Unterrichtszeit aus. In dem Fall übernimmt eine von uns die Moderation, die andere assistiert und beobachtet. Will sie sich am Gespräch beteiligen, meldet sie sich wie die SchülerInnen auch.

Ansonsten arbeiten wir entsprechend dem Tagesplan getrennt in den individuell nach den unterschiedlichen Erfordernissen zusammengestellten Lerngruppen oder gemischt und verteilt in den zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten im Wochenarbeitsplan. Auch wenn wir in den unterschiedlichen Lerngruppen unterrichten, nutzen wir Lehrerinnen die Möglichkeit, die andere Gruppe kurz zu besuchen, um uns über den Lernstand der Parallelgruppe zu informieren. Die Türen stehen bildlich gesprochen immer offen.

**Einzelberatung der Schülerinnen und Schüler**

Als erzieherisch sehr wirkungsvoll haben sich für uns Einzelgespräche erwiesen. Entweder die Schülerin oder der Schüler wünscht sich eine Beratung und trägt sich in die entsprechende Liste ein oder wir bitten jemanden zum Gespräch. Hier wird das Verhalten reflektiert, es werden Absprachen getroffen oder Verträge aufgesetzt und unterschrieben. Je nach Hintergrund und Ziel, findet das Gespräch mit einer oder beiden Lehrerinnen statt. Eine Förderung und Unterstützung einzelner ist im Rahmen von Teamarbeit besser möglich, insbesondere da durch zwei Beteiligte Sichtweisen erweitert und differenziertere Interventionen möglich sind.

**Zusammenarbeit mit den Eltern**

In Förderschulen spielt die Zusammenarbeit mit den Eltern eine zentrale Rolle, um die Erziehungs- und Förderbemühungen möglichst effektiv zu gestalten. Da hier häufig Störungen in der Kommunikation bzw. Interessenskonflikte auftreten, stellt die sogenannte Elternarbeit unseres Wissens eine teilweise hohe Anforderung und Belastung für LehrerInnen dar. Teamarbeit bietet hier eine sehr geeignete Form der Entlastung und gegenseitigen Unterstützung. Schwierige Gespräche können gemeinsam geplant und durchgeführt werden. Eltern haben die Möglichkeit, sich an die Teampartnerin zu wenden, wenn sie Gesprächsbedarf mit einer anderen pädagogisch Beteiligten haben.

**Pädagogische Konferenzen**

Ein- bis zweimal pro Schuljahr führen wir eine pädagogische Konferenz durch. Dazu sind die Fachlehrerinnen und Fachlehrer, Eltern sowie Erzieherinnen und Erzieher des Internats eingeladen. Hauptanliegen sind Einzelfallbesprechungen und ein Austausch bezüglich der Entwicklung der Klasse/n im Allgemeinen.

**Teamarbeit in zwei Parallelklassen aus Sicht der Lehrerinnen ermöglicht aus unserer Sicht ...**

- Arbeitszufriedenheit;
- Entlastung (auch für die Schulorganisation);
- Gegenseitige Unterstützung, Sicherheit;

- Austausch, Befruchtung, gemeinsame Vorbereitung;
- Arbeitsteilung;
- Innovativeren Unterricht/Methodenvielfalt;
- Reflexion des Verhaltens;
- Korrektiv durch konstruktive Kritik;
- Effektive Elternarbeit;
- Beratung der SchülerInnen.

„Team Teaching wäre fehlinterpretiert, würde man darunter nur die Kooperation der Lehrer untereinander verstehen. Die Kooperation der Schüler ist von gleichrangiger Bedeutung."

(David Warwick, Team Teaching – Grundlegung und Modelle, London 1971, S. 29)

**Teamarbeit von zwei Parallelklassen - Unterricht aus Sicht der SchülerInnen (objektive Interessen) bietet ...**

Zusammenarbeit mit mehr SchülerInnen;
Unterschiedliche Lehrerpersönlichkeiten;
- –Auswahl der AnsprechpartnerIn;
- –Ausgewogenere Beurteilung bzgl. Leistungen und Schülerpersönlichkeit;

Durch die Reflexion und gegenseitige Befruchtung interessanterer Unterricht;
häufiger interessante Vorhaben/ Projekte auch außerhalb;
Unterricht mit guten Differenzierungmöglichkeiten
- –Individuelle Förderung;
- –Unterricht an verschiedenen Lernorten zur selben Zeit;
- –Bei Interventionen wegen Konflikten kann der Unterricht durch die andere Lehrkraft fortgesetzt werden;

Erfahrung von klaren und begründeten Erziehungszielen;
- –Inhaltliche Fortführung des Unterrichts bei Ausfall (Krankheit, andere dienstliche Verpflichtungen) einer Lehrkraft.

*Zeichnung: Margitta Laabs*

Die SchülerInnen erhalten durch unsere Zusammenarbeit ein Vorbild für soziale Kompetenz und Teamarbeit. Sie erleben, dass wir uns ebenso an die Gesprächsregeln halten, uns bezüglich Vorgehensweisen besprechen und wie wir uns in besonderen Situationen über Lösungen austauschen. Unsere Erfahrung zeigt, dass die SchülerInnen, die mit uns die Teamarbeit praktiziert haben ein höheres Maß an sozialer Kompetenz und demokratischer Vorgehensweisen zeigen, als frühere Klassen, die wir als „Einzelkämpferinnen" unterrichteten.





**Resümee**

Teamfähigkeit stellt eine Schlüsselqualifikation in unserer Gesellschaft, insbesondere für die Arbeitswelt dar. In Förderschulen (hier: mit dem Schwerpunkt Hören und Kommunikation) haben wir aufgrund der relativ niedrigen Klassenfrequenzen eine günstige Ausgangslage für Teamarbeit, vorausgesetzt die Klassenstufen sind nicht nur einzügig. Doch auch Stufen übergreifende Teamarbeit ist aus unserer Sicht realisierbar.

Wir arbeiten seit 1996 im Team mit jeweils 2 Parallelklassen und möchten die Vorteile unserer Zusammenarbeit nicht missen. Aber insbesondere unsere SchülerInnen zeigen uns, dass wir auf dem richtigen Weg sind. Durch die immerwährende Erprobung des selbständigen, partnerschaftlichen Lernens entwickeln sie ein positives, in der Regel selbstbewusstes Bild ihrer Person, das sie auch außerhalb von Schule, in Form von kleinen Vorträgen oder Präsentationen, demonstrieren. Wir bekommen immer wieder sehr positive Rückmeldungen von außen, zum Beispiel im September 2005, als unsere Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen SpitzenpolitikerInnen der Parteien in der Region aufgesucht, interviewt und gefilmt haben. Sie wurden als höflich, freundlich, selbstbewusst sowie vor allem interessiert und informiert wahrgenommen.

*Zeichnung: Margitta Laabs*

Ein Vortrag zu unserer Teamarbeit ist unter der Internetadresse:www.lbzh.de (Oldenburg/ Veröffentlichungen) einzusehen.

*Ulrike Bregenhorn*
*E-mail: ulrikebregenhorn@web.de*
*Gundel Döhner*
*E-mail: gdoehner@t-online.de*

# Zwei Sprachen – ein Lehrer

*Saskia Bohl*

Dieser Artikel basiert auf dem gleichnamigen Vortrag, gehalten auf der DFGS-Tagung 2005 in Bremen. Ich stelle die Arbeit in meiner Klasse, der Klasse 1/2A am FÖZ für Hörgeschädigte in Bremen vor. Schwerpunkt dabei ist die Erziehung hochgradig hörgeschädigter Kinder zu einer bewussten Zweisprachigkeit unter „normalen" Schulbedingungen.

## 1. Theorie und Praxis

Wer kennt es nicht? – Man kommt frisch von der Uni, hat auf einer Fachtagung an einem interessanten Workshop teilgenommen und hat Ideen von bilingualem Unterricht, Team-teaching mit einem gehörlosen Kollegen im Hinterkopf. Und dann?
In der Schule trifft man auf die Realität. Hier ist man mit dem Unterrichtsalltag mit 1000 zusätzlichen Aufgaben und Verpflichtungen konfrontiert: Der Stundenetat lässt keine durchgehende Doppelbesetzung zu, es gibt keinen oder nur wenige gehörlose Kollegen, mit denen man bilingual unterrichten kann, der Leistungsdruck durch PISA und VERA steigt. Zudem bringen die Schüler unterschiedlichste kognitive Voraussetzungen mit, dem einen muss man die Schuhe noch binden, der andere rechnet schon bis 20, der eine spricht viel und fließend, der andere drückt seine Bedürfnisse über konkretes Handeln aus. Die Liste der widrigen Umstände ist lang. Und was nun?
Besteht in einer solchen Situation überhaupt eine Chance, seine Ideen und Ideale zu erhalten und umzusetzen? Ist man nicht von Vorneherein zum Scheitern oder zum Burnout verurteilt?
Ich möchte zeigen, dass es sich lohnt, die Realität mit einer Prise Idealismus zu würzen und die Ideale passend zu machen, so dass sie alltagstauglich werden. Denn eins ist sicher, ideale Bedingungen bekommen wir nur in den seltensten Fällen. Natürlich bringt die Kooperation von Wunsch und Wirklichkeit mit sich, dass man Kompromisse schließen muss, aber grade dadurch ergeben sich neue Chancen und Überraschungen, die man nicht erwartet hätte.

Wie sah und sieht es aus mit meinen Wünschen und Vorstellungen und der Realität, an der ich mich messen musste/muss?
Beim Unterricht hörgeschädigter Kinder liegt mir die sprachliche Entwicklung besonders am Herzen. Daraus leiten sich folgende Leitideen ab:

- Jedes Kind hat das Recht auf sprachliche und somit kognitive Entwicklung.
- Wächst ein Kind mit zwei Sprachen auf, ist es wichtig, ihm einen bewussten Blick auf beide Sprachen zu vermitteln, da es sonst zu einem Sprachgemisch kommt – Eine Erziehung sollte zu einer bewussten Zweisprachigkeit und Sprachentrennung führen
- Die Erziehung eines hochgradig hörgeschädigten Kindes muss ihm die Bedeutung der Laut- und Gebärdensprache für sein persönliches Leben aufzeigen. Es muss früh die Bedeutung seiner Sprachen für seinen Alltag und die Zukunft erfahren.
- Die Kinder wählen intuitiv ihre „Erst sprache" selbst, die ihnen die größtmögliche geistige Entwicklung ermöglicht.
- Kein Kind wird gezwungen zu sprechen oder zu gebärden. Besonders wichtig ist dies im Bereich des Artikulationsunterrichts! Dabei wird aber alles für alle angeboten.
- Kinder haben in der Schule das Recht auf Kommunikation mit sich, mit den Lehrern und auch den Mitschülern. Sie haben ein Recht darauf, zu verstehen und verstanden zu werden.





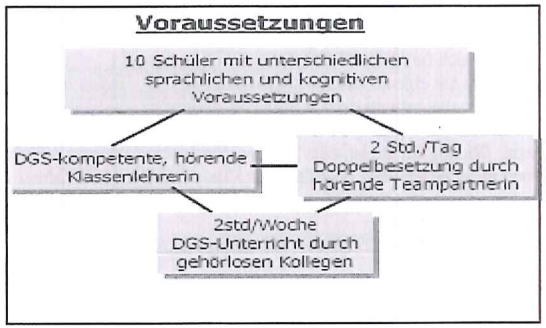
## 2. Zur Ausgangssituation

Am Bremer Förderzentrum für Hörgeschädigte werden ca. 130 Kinder und Jugendliche von Klasse 1 bis 10 beschult. Sprachhomogene Klassen gibt es selten. In der Regel besuchen schwerhörige und gehörlose Kinder gemeinsam den Unterricht.
Im Sommer 2004 begannen wir mit der Klasse 1a unter folgenden Rahmenbedingungen:

- **10 Kinder (3 w;7 m)**
- **Hörstatus:**
  - 2 mittelgradig sh
  - 4 hochgradig sh
  - 2 an Taubheit grenzend sh
  - 2 CI - versorgt
- **Familiensituation:**
  - 5 aus gh Familien
  - 5 aus hörenden Familien
  - 2 aus Migrantenfamilien
- **Spontansprache:**
  - 6 gebärdenorientiert
  - 3 lautsprachorientiert
  - 1 zweisprachig
- **Kognitiver Entwicklungsstand**
  - Von altersangemessen bis stark entwicklungsverzögert

Es war also eine große Heterogenität in Bezug auf Entwicklungsalter und sprachliche Voraussetzungen festzustellen.
Die Besonderheit dieser Klasse bestand darin, dass von Beginn an ein gewisses bilinguales Potential vorhanden war. Für einen Teil der Kinder war zweisprachige Kommunikation durch hörgeschädigte Eltern oder Bekannte alltäglich. Als Lehrerinnen brauchten wir also nicht mehr bei allen das Interesse an Sprache zu wecken.
Aufgrund der Klassengröße hatten wir die Möglichkeit im Team zu arbeiten. Mit Frau Siebert als Grundschullehrerin und Ergotherapeutin mit 10 Stunden und Herrn Opitz-Plotzki, selbst gehörlos, mit zwei Stunden DGS-Unterricht hatte ich 12 Stunden kompetente Doppelbesetzung an meiner Seite.

So sahen unsere Voraussetzungen in der Übersicht aus:



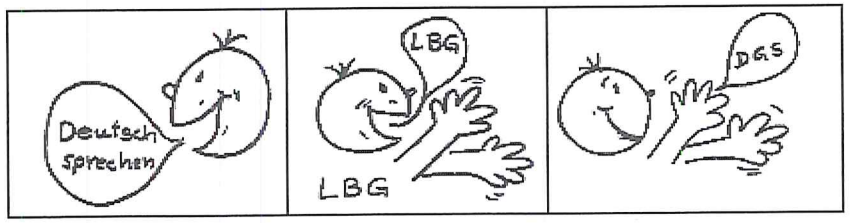

In einem nächsten Schritt hieß es nun, die Grundideen auf die Lerngruppe anzupassen.
Das bilinguale Konzept des Hamburger Schulversuchs war mir bekannt. Dort geht man von einer personalen Sprachentrennung aus. Eine Klasse wird mindestens im Sprachunterricht von einem gehörlos-hörenden Team unterrichtet. DGS und Deutsch werden an die jeweilige Person gebunden. Das war bei uns nicht möglich.
Ich suchte nach einer Möglichkeit, die Kinder zu einer bewussten Zweisprachigkeit zu führen, ohne DGS und LS an feste Lehrpersonen zu binden. Nach einigen Versuchen besann ich mich auf unser größtes Gut: die oben beschriebene Zweisprachigkeit der Klasse. LS und DGS waren vorhanden, die Kinder **lebten** tagtäglich die Zweisprachigkeit. Ich musste sie ihnen nur sichtbar machen und ihre Aufmerksamkeit darauf lenken, um sie so vom LEBEN zum bewussten ERLEBEN der Zweisprachigkeit zu führen.

Bei der Vorüberlegungen sah ich von linguistischen Aspekten ab und nahm die naive Perspektive der Kinder ein. Ich stellte mir vor, wie hörgeschädigte Kinder eine sprachliche Äußerung des Gegenübers wahrnehmen. Sie sehen und/oder hören Menschen, die sprechen –nur mit dem und ohne Gebärden. Sie begegnen Menschen, die sprechen **und** gebärden und Menschen, die **ohne** Stimme gebärden. In unserer Fachsprache entspricht dies Deutscher LS, LBG/LUG und DGS. Dass es sich bei DGS + Deutsch um vollwertige Sprachen mit eigener Grammatik handelt und LBG nur eine visualisierende Sprachform des Deutschen ist, ist für die Kinder noch nicht relevant. Wichtig für sie ist, dass alle drei Sprachformen ihren festen Platz im Alltag der Klasse 1/2A haben.

Ich entwarf dazu drei Schilder, die sich bis heute gut bewährt haben.

Die sprachgeleiteten Unterrichtssituationen sind überschaubar und enthalten bekannte, ritualisierte, formelhafte Sprachstrukturen (z.B. Morgenkreis mit Datumsansage und Vorstellung des Tagesplans). Außerdem nutzen wir Erzählsituationen (Wochenenderzählungen, Präsentationen von Arbeitsergebnissen) für eine Sprachentrennung. Mit wachsender Schriftsprachkompetenz werden wir auch auf der grammatischen Ebene zunehmend Sprachentrennung betreiben.

Ich habe die Symbole sehr kleinschrittig und behutsam eingeführt. Am Anfang der ersten Klasse haben wir viel Zeit im Sitzkreis auf dem Fußboden verbracht, uns „Guten Morgen" gewünscht, die Zahlen 1-10 handelnd erfahren oder ausführlich den Tagesplan erarbeitet. In diesem Rahmen fing ich an, die Sprachen zu lenken, indem ich mir ein Symbol umhängte und die Tagesplankarten in Lautsprache vorstellte. Beim abschließenden Aufsagen im Chor in der gewählten Sprache hatte jedes Kind den Schutz der Gruppe,

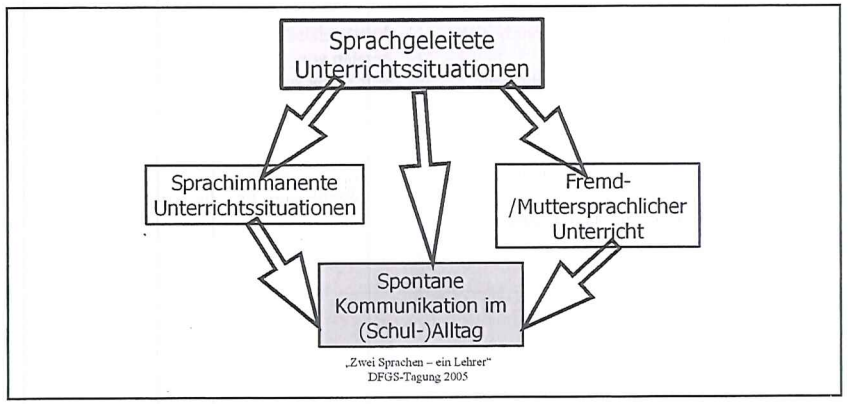



Anhand dieser Symbole sollten die Kinder in einem ersten Schritt lernen, ihr spontanes Sprachhandeln von außen, d. h. metasprachlich zu betrachten.
Dafür haben wir im Unterricht sogenannte SPRACHGELEITETE Phasen eingeführt, in denen die Kinder bewusst ihre Sprachen auswählen und einsetzen können. Sie entscheiden sich für eins der Schilder, hängen es sich um den Hals und kommunizieren in der gewählten Sprachform.

um unbekannte Gebärden abzuschauen oder seine Stimme auszuprobieren. Kinder, die sich in exponierten Situationen verweigert hätten, brüllten nun mit vollster Begeisterung „Buuuuuus" oder „1,2,3,4.....". Im Laufe der Zeit übernahmen die Kinder den Datums- und Tagesplandienst samt dazugehöriger Sprachauswahl.








„Zwei Sprachen – ein Lehrer"
DFGS-Tagung 2005

Diese eingeübte Sensibilität für die Sprachen sollte ausstrahlen auf das sprachliche Verhalten der Kinder im sogenannten **sprachimmanenten** Fachunterricht. Hier wird die Sprachentrennung mit den Schildern nur phasenweise praktiziert. In diesem Rahmen wurden die erworbenen Kompetenzen in Unterrichtsthemen aufgegriffen. Alles sollte sich schließlich auf die **spontanen** Sprachhandlungen zwischen den Kindern in der Freiarbeit oder auf dem Schulhof auswirken.

Wir Lehrkräfte benutzen im Frontalunterricht i.d.R. LBG/LUG, in der Einzelansprache das jeweils vertrauteste Sprachsystem. Bei Unterrichtsgesprächen erinnern wir die Kinder, soweit sie dies nicht sowieso einfordern, dass sie sich so äußern, dass die anderen sie verstehen oder wir dolmetschen komplexe Äußerungen.

### 3. Ein Unterrichtstag in der 1A

Nun möchte ich Sie einladen, mich durch einen fiktiven Schulvormittag im Oktober 2005 zu begleiten.
Es ist Montag, 8:00. Die Kinder erwarten mich bereits im Klassenraum. Sie haben sich zu einem Orchester formiert und bringen mir auf aus Steckwürfeln gebauten Trompeten, Flöten und Gitarren ein Ständchen. Die Überraschung ist gelungen. Nun sortiert und setzt man sich. Nach einer kurzen Begrüßungsrunde, gespickt mit Rechen- oder Ableseübungen, stellen wir die Lernuhr ein. Wir einigen uns auf 12 min Zeit, die Klassendienste zu erledigen. Ein buntes Treiben beginnt. Die Kinder holen Milch, decken den Tisch, stecken Datum und Tagesplan... Die Dienste werden in zufälliger Partnerarbeit erledigt – Hier begegnen wir der ersten kommunikative Herausforderung des Tages: wenn Mark (leicht sh, LS- und DGS-kompetent) René (kaum Sprache, sehr langsam und verträumt) klar machen muss, dass er sich ein wenig beeilen soll, wenn Nicolas (sh und zunehmende Gebärdenkompetenz) mit Stefan (gh und sehr lebhaft) entziffern, welche Tagesplankarten sie stecken müssen, Ali (CI und wenig DGS) und Sabrina (hochgradig sh, undeutliche Gebärden) mit Händen und Füßen über das heutige Datum diskutieren, im Nebenraum Klara (sh) und Tanja (sh) lautstark über die heutige Sitzordnung beraten und Bastian (sh, DGS) und Nick (gh, DGS) nach nicht abgegebenen Hausaufgaben fahnden.

Schon hier sind alle Sprachformen zu beobachten, jeder kommuniziert mit jedem und versucht sich verständlich zu machen.
Nicht immer, aber heute sitzen schließlich alle pünktlich nach 11 min auf ihren Plätzen und beobachten gebannt den Minutenzeiger der Klassenuhr. Lautstarker Jubel beim Umspringen des großen Zeigers – es wird beschlossen, morgen die Zeit auf 10 min zu verkürzen.
Nach diesem offenen Beginn, kommt eine geleitete Sprachphase:

Die Datums- und Tagesplanvorstellung umfasst nur wenige Vokabeln, die immer wiederkehren. Daher eignet sie sich sehr gut, um den Focus auf die Sprachen zu lenken.
Ali und Sabrina wählen sich je eine Sprachkarte aus und stellen das Datum vor. Hierbei hat es sich so entwickelt: zuerst benutzten beide Kinder dieselbe Sprache, dann unterschiedliche Sprachformen, aber nebeneinander. Inzwischen ist es so, dass die beiden verschiedene Sprachformen benutzen und einer den anderen dolmetscht. Wenn es nötig ist, spreche ich vor- Sabrina dolmetscht mich, ohne es zu bewusst zu merken.
Anschließend stellen Stefan und Nicolas den Tagesplan vor. Auf der Abbildung unten kann man sehr schön sehen, wie Nicolas Stefan voict.
Da heute Montag ist, folgt nun die Wochenenderzählung. Jeder malt und schreibt zu Hause ein Wochenenderlebnis in sein Heft. Drei Kinder dürfen sie vorstellen.
Nicolas beginnt. Er zeigt sein Heft herum, sucht sich die Sprachkarte „DGS“ aus. Da die Kinder sich auch hier mit Begeisterung im Dolmetschen versuchen, nimmt Nick neben ihm Platz und sucht sich ausgerechnet die Karte „Sprechen“ aus. (Nick ist gh und hat am Anfang das Sprechen komplett verweigert, in-zwischen versucht er sich freiwillig!- zwar schwer verständlich, aber beharrlich- darin.) Damit auch die sh Kinder etwas verstehen, bitte ich Ni-colas auf „LBG“ zu wechseln. Man beachte das Setting: Nicolas (sh kam fast ohne Gebärden in die Schule) gebärdet seine Erzählung, während Nick (gh und mit größtem Störungsbe- wusstsein in Bezug auf sein Sprechen) ihn „voict“.)
Nach der Pause steht Deutsch auf dem Stundenplan. Wir üben die Mundbildschrift von Stefan Wörmann. Um den Kindern zum Schriftspracherwerb möglichst viele Kanäle zu öffnen, lege ich u.a. Wert darauf, dass auch die gehörlosen Kinder ihr Bewusstsein für Wörter und Silben durch Artikulation schärfen. Nach der Übung suchen die Schüler 'R' – Dinge im Klassenraum, benennen sie und schreiben Wortkarten dazu.

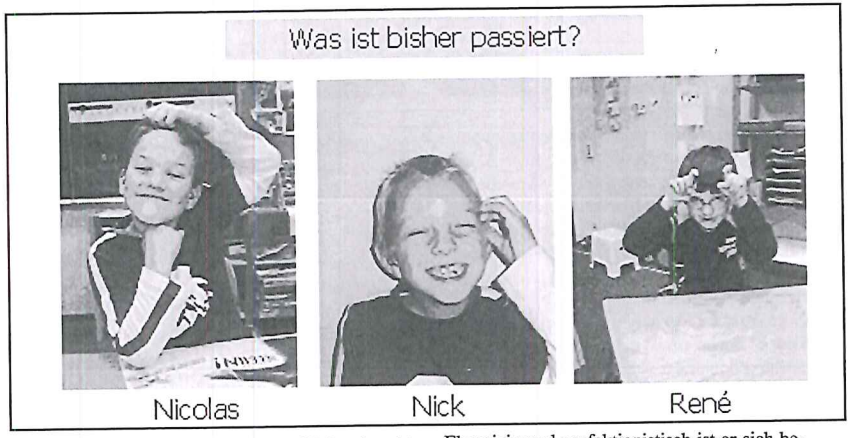
Großen Raum im Unterrichtsalltag nehmen von Anfang an geöffnete Arbeitsformen ein, z.B. mit Stationen zum Einführen von Buchstaben oder Zahlen. Hier können sie frei entscheiden, mit wem, wo, in welcher Reihenfolge sie ihre Aufgaben erledigen wollen. Es entstehen viele kommunikative Situationen, Arbeitsgruppen bilden sich, Nicolas geht noch herum und sucht einen Partner, wobei er je nach Gegenüber seine Bitte in LBG, DGS oder LS vorbringt. Bastian orientiert sich an Klara, die schon etwas weiter ist, sie switchen zwischen LBG und DGS. Ali und Sabrina sind ein bewährtes Team (sehr gut für uns, da Sabrina den verträumten und dyspraktischen Ali bestimmt zum Arbeiten anhält) und verständigen sich mit Händen, Füßen und Stimme, was für Ärger bei den anderen sorgt, die sich gestört fühlen. Stefan und Tanja arbeiten heute lieber allein, sie haben sich vorgenommen, als erstes fertig zu werden. René wählt sich wie immer zuerst die Fühlkiste und Nick und Mark ziehen sich mit ihren Arbeitsblättern in den Flur zurück, wo sie unter dem DGS-Schild sich in Gebärden ohne Stimme verständigen.

Im nächsten Block steht DGS-Unterricht bei Herrn Opitz-Ploztki auf dem Stundenplan. Nick hat mich heute früh schon gefragt: "HEUTE ZEIGEFINGER?"
Er meinte den DGS-Unterricht, wo sie gerade Handformen als Einstieg in die DGS-Grammatik erarbeiten, auch eine metasprachliche Betrachtungsweise. Nacheinander sollen die verschiedenen Parameter der DGS untersucht werden. Herr O-Plotzki zeichnet noch einmal die Handform an die Tafel und sammelt passende Gebärden. Die Kinder beteiligen sich trotz fortgeschrittener Zeit mit großer Motivation. Alle überlegen mit Eifer, bis die Tafel voll ist. Auf dem folgenden Arbeitsblatt müssen sie überprüfen, ob die Gebärdenzeichen der abgebildeten Gegenstände die Zeigefinger-Handform haben. In einem letzten Schritt zeichnen und schreiben die Kinder selbst. Es ist beeindruckend zu sehen, wie begeistert die Kinder bei der Sache sind. Besonders René, Ali und Sabrina, eher leistungsschwach, sind sehr engagiert bei der Sache. Als ich die Klasse betrete, fällt uns auf, dass die schwerhörigen Kinder mich mit LBG bzw. mit Stimme ansprechen, bei Herrn O-Plotzki aber konsequent die Stimme weg

lassen und DGS gebärden.
Nach dieser Stunde ist der Schultag beendet und die Kinder fahren nach Hause.

## 4. Auswirkungen und Beobachtungen

Wie entwickeln sich die Schüler und ihre Sprachen innerhalb dieser Rahmenbedingungen? Dieser Frage möchte ich am Beispiel dreier Schüler nachgehen.




**Nicolas**: Nicolas ist hochgradig schwerhörig mit recht guter Lautsprache. Er kam mit wenigen Gebärden in die Klasse. Die Anfangszeit war schwer für ihn: Neue Freunde zu finden, eine neue Sprache zu lernen, seine Stellung in der Klasse zu sichern ging nicht immer ohne Tränen der Überforderung und Erschöpfung. Nicolas hat sich sehr schnell Gebärden angeeignet und nutzt sie nicht nur, um mit seinen gehörlosen Freunden zu kommunizieren. Sie helfen ihm, seinen Lautsprachwortschatz zu präzisieren und stetig zu erweitern. Dies hat auch seine Mutter bestätigt. Ich freue mich immer wieder, wenn er meine Ausführungen unterbricht und fragt: „Was heißt die Gebärde?" So habe ich ihm u.a. „vernünftig" erklärt. Er wiederholte sie ein paar mal und ich konnte sicher sein, dass er sie zu Hause und in der Schule bei nächster Gelegenheit einsetzen würde. Inzwischen geht er sehr souverän mit dem Codeswitching um, hat seinen festen Platz in der Klassengemeinschaft und sowohl gehörlose als auch hörende Freunde!

**Nick** (gh) ist Kind gehörloser Eltern. DGS ist seine Muttersprache. Er ist sehr intelligent und den Klassenkameraden in vielen Bereichen voraus. Ehrgeizig und perfektionistisch ist er sich bewusst, dass sein Sprechen mit seinen anderen Fähigkeiten nicht Schritt halten kann. Auch dass er zum Lesen und Schreiben lernen länger Zeit braucht als z.B. der schwerhörige Nicolas, fällt ihm nicht leicht. Er kam in die Schule mit der absoluten Weigerung, seine Stimme zu benutzen. Zum Artikulationsunterricht wollte er partout nicht gehen. Erst in der großen Runde fing er an, beim morgendlichen lautstarken Zählen der Hefte seine Stimme einzusetzen. Trotzdem - allein wollte er nicht. In der Gesamtgruppe hörte ich seine Stimme allerdings immer deutlicher. Ich ließ ihn gewähren und zwang ihn auch nicht zum Artikulationsunterricht. Nach einigen Monaten fiel mir auf, dass er sich freiwillig meldete. Eines Tages versuchte ich vergeblich Stefan (auch gh) zu überzeugen, zur Artikulation zu gehen. Plötzlich hielt Nick ihm (auf DGS!) einen langen, heftigen Vortrag: Ob Stefan schon einmal darüber nachgedacht hätte, wie es wäre, wenn er erwachsen sei. Auf der Arbeit und beim Einkaufen würden doch alle sprechen. ER wollte jedenfalls sprechen lernen! Das wäre wichtig! Und dann ging er zur Artikulation. Stefan und ich waren gleichermaßen sprachlos. Inzwischen wählt Nick bei der Datums- und Tagesplanvorstellung am liebsten „Sprechen". Zwar versteht man ihn sehr schwer, aber ich finde es erst einmal wichtig, dass er sich überhaupt traut, seine Stimme einzusetzen. Neulich fragte er mich, wann es wieder Artikulationsunterricht gäbe. Als ich sagte, erst einmal nicht, war er enttäuscht. Ich schlug ihm vor, zum Logopäden zu gehen. Er antwortete daraufhin, das hätte er schon mit seiner Mutter besprochen. Sie hätten schon einen Termin ausgemacht. Ich war noch einmal sprachlos.

**René** ist CI-implantiert, laut Audiogramm mittelgradig schwerhörig, kann aber diese Eindrücke nicht sicher verarbeiten. Auch Gebärden kann er sich sehr schlecht merken und kommuniziert mit wenigen Gebärden und Worten. Wie man seinen Zeichnungen entnehmen kann, ist er ein sehr phantasievoller Junge. Er driftet oft in seine Welt ab, scheint abwesend und beschäftigt sich am liebsten allein mit Knete und Fühlkasten. Ganz langsam beginnt er gegen Ende des ersten Schuljahrs, sich am Unterricht zu beteiligen. Als wir das Wasserlassen eines Mitschülers hinterm Spielhaus besprechen, gebärdet er plötzlich BLUME AUFBLÜHEN, VERBLÜHEN. Alle Kinder nehmen sofort auf seine Idee Bezug.
Als René nach einem Jahr endlich auch etwas in sein WE- Heft geschrieben hat, will er zunächst nur mit Stimme erzählen. Schnell merkt er, dass er sich nicht verständlich machen kann und wechselt das Schild auf LBG. Er erzählt mit rudimentärsten Gebärden und einem Bild von einem Haus, in dem er und sein Bruder wohnen. Plötzlich wird er rot, zeigt auf Tanja und bedeutet ihr, dass sie auch in dem Haus wohnt. Plötzlich genießt René die ungeteilte Aufmerksamkeit aller. Jeder bekommt ein Zimmer in seinem bunten Haus zugewiesen und er schließt seine Erzählung damit, dass alle gemeinsam hinter dem großen runden Fenster essen.
Inzwischen lebt René zusehend auf und hat seinen festen Platz in der Klasse gefunden.

Dem schwerhörigen Nicolas Gebärden an die Hand zu geben, mit denen er sich (laut)sprachlich und kognitiv weiter entwickeln kann, René die Möglichkeit aufzuzeigen, seine Kreativität nicht nur durch Malen auszudrücken und durch Kommunikation von seinen Klassenkameraden Achtung und Aufmerksamkeit zu erfahren, und zu guter Letzt Nick zu sehen, der sich trotz großer Versagensängste für das Sprechen Lernen entscheidet, weil er Sinn für sein Leben darin sieht- diese und viele andere Erlebnisse zeigen mir, dass wir auf dem richtigen Weg sind.

Wir beobachten in der Klasse zunehmend Kommentare über Gebärden oder Sprechen. Die Kinder nehmen die Ausführung von Gebärden sehr genau, fragen nach und verbessern sich gegenseitig auch bei verwaschener Aussprache, ohne jedoch herablassend oder spöttisch zu sein. Hörende Gäste bekommen das „Sprechen"- Schild um den Hals gehängt. Sprachliche Verbesserung wird gewürdigt und Äußerungen über Sprache nehmen zu. (Mark: „Ich wusste noch gar nicht, dass Natalie gebärden kann!"; Mark, auf Nicolas` Bitte hin, einen gesprochenen Wortbeitrag mit LBG zu wiederholen: "Da gebärde ich lieber richtig- beides zusammen geht nicht so gut!"; Bastian und Stefan erfinden mit großem Spaß immer wieder neue, treffende Namensgebärden; Tanja gibt sich bei Hospitanten als gh aus und gebärdet ohne Stimme. Die Liste der Beispiele ließe sich noch weiter führen.)

Kommen wir zum Abschluss noch einmal auf das Unterrichtskonzept zurück. Ich bin von der Idee ausgegangen, sprachgeleitete Unterrichtssituationen in den Alltag einzuflechten, um Zweisprachigkeit und Sprachentrennung ins Bewusstsein der Kinder zu holen. Im Laufe des ersten Schuljahres haben die Kinder gelernt, sich lustvoll in beiden Sprachen auszuprobieren, zeigen Sensibilität für die drei Sprachformen und heben erste metasprachliche Kompetenzen entwickelt.
Auch der erhoffte Transfer auf andere Unterrichtssituationen ist zu beobachten: Auch hier achten sie auf Sprachentrennung und zeigen Gefühl für eigenes und fremdes Sprachhandeln. Im Sprachunterricht, sei es DGS oder Deutsch, sind sie hoch motiviert. Sie wollen verstehen und verstanden werden und fordern dies auch ein. Zu guter Letzt erleben wir, dass die Kinder in der spontanen Kommunikation das Erlernte bewusst oder unbewusst umsetzen. Zu Beginn des Vortrags habe ich alltägliche Widrigkeiten erwähnt, die sich als Chance entpuppen können. Eine sprachheterogene Gruppe hätte ich früher nie befürwortet. Doch gerade sie ist ein Grundstein unserer Arbeit. Für jedes der Kinder bot und bietet diese sprachgemischte Klasse ein ideales, motivierendes Übungsfeld. Sowohl gebärdensprachliche als auch lautsprachliche Vorbilder sind vorhanden. Sprache wird nicht nur im Unterricht durch die Lehrkraft gelehrt oder angebahnt, die Kinder haben ein natürliches Bedürfnis, miteinander in Kontakt zu treten und zu kommunizieren. Unser Auftrag ist und war es, diese Lust und Freude der Kinder, miteinander zu kommunizieren, wach zu halten, weiter zu entfachen und zu kanalisieren. Wir müssen dafür sorgen, dass jedes Kind seine laut- und gebärdensprachlichen Potentiale im Rahmen seiner Möglichkeiten entfalten kann.
Mit Hilfe von drei Sprachkarten, guter Teamkollegen und einer offenen kindgerechten pädagogischen Grundeinstellung haben wir es tatsächlich geschafft, unter alltäglichen Schulbedingungen, den Kindern einen bewussten Zugang zu ihrer eigenen Zweisprachigkeit zu ermöglichen. Wir möchten Ihnen Mut machen, es auch zu versuchen!

Ein Lehrer – zwei Sprachen – es geht!

Klasse 1/2a sagt „Tschüs!"

Wir sind gespannt darauf, wie es mit uns und der Klasse 1/2a weitergeht! Auf jeden Fall mit viel Freude am Sprechen, Gebärden und Lernen!

*Saskia Bohl*
*Schule an der Marcusallee Bremen*
*Förderzentrum für Hörgeschädigte*





# Von der HAND zur HANDLUNG

## dem **kognitivem** Begreifen geht immer das **motorisch – sensorische** beGreifen voraus!

*Christine Siebert*

Eine grundlegende Voraussetzung für die ‚normale' kognitive Entwicklung des Kindes ist eine differenziert entwickelte Feinmotorik. Sie ist Grundlage der Grafomotorik, die Kinder letztlich befähigt, zu lesen, zu schreiben, zu rechnen - zu lernen.
Für hörgeschädigte Kinder ist es offensichtlich, dass eine gut entwickelte Feinmotorik unabdingbar für den Gebärdenspracherwerb ist.
Anhand von praktischen Übungsbeispielen zur Förderdiagnostik bietet diese Einheit die Möglichkeit, theoretische Kenntnisse ‚normaler' kindlicher Entwicklung der Feinmotorik, aber auch ihrer beeinträchtigten Entwicklung, aufzufrischen. Es werden Anregungen gegeben und Ideen entwickelt, wie Lehrer/Innen einer unzureichenden feinmotorischen/grafomotorischen Entwicklung im Rahmen von Schule begegnen können.

**Vorbemerkung**

Der ursprüngliche Vortrag war so gefasst, dass sich immer an einen bewusst kurz gehaltenen theoretischen Teil eine ausgiebige praktische Übungseinheit anschloss. Für dieses Protokoll habe ich mich entschieden 2 Teile anzubieten, zum einen den praktischen Übungsteil mit entsprechenden Anmerkungen und einen theoretischen Teil. Sie können beide Teile unabhängig voneinander nutzen. So können Sie z.B. den praktischen Teil ohne theoretischen Hintergrund selber ‚durchturnen'. Dabei wird Ihnen vieles von selber wieder bewusst werden und/oder Sie werden sich wieder an schon mal ‚Gehörtes/Gelesenes' erinnern. Der theoretische Teil kann als Ergänzung zur Praxis oder als Wiederauffrischung genutzt werden.
Der Schwerpunkt der Veranstaltung lag auf den praktischen Übungen, um so den theoretischen Hintergrund bewusster und erfahrbarer zu machen und daraus Ideen zu entwickeln, die im Unterricht problemlos und ohne großen Aufwand genutzt werden können. Da der theoretische Hintergrund nachzulesen ist, erscheint es mir wichtiger, Sie mit einer Auswahl praktischer Übungen bekannt zu machen, die sich im schulischen Alltag bewährt haben. Diese Übungen sind eine Art ‚Förderdiagnostik', da sie einerseits Auskunft über die aktuelle Entwicklungssituation des Kindes geben und es andererseits in seiner Entwicklung anregen und fördern. Ihnen bieten sie die Möglichkeit, selbst auszuprobieren, was ihre Hände und Finger so alles können, bzw. was an Anforderungen an sie gestellt werden. Insbesondere können Sie auf diese Art und Weise nachvollziehen, was Kinderhände in der Schule alles leisten müssen.

**Es sieht so einfach aus**

Beginnen möchte ich mit einer Bewegung, die wir alle täglich immer wieder viele Male ausführen: Vor mir auf dem Tisch liegt ein Stift, den ich nun aufheben werde.
Folgendes geschieht nun: Mit 3 Fingern - Daumen, Zeigefinger und Mittelfinger - fasse ich den Stift und nehme ihn auf, drehe ihn nach oben und lege ihn schräg, meinem Körper zugewandt zwischen Daumen und Zeigefinger und könnte jetzt so schreiben.
Da der Stift von drei Fingern gehalten wird, heißt dieser Griff Tripodengriff (Präzisionsgriff).

Dieser uns so einfach erscheinende Griff stellt aber erst den Schlusspunkt einer senso-motorischen Entwicklung dar, die sich vom Säugling bis zum Schulkind im Wesentlichen über folgende Entwicklungsschritte vollzogen hat:

- Festhalten – Loslassen
- Faustgriff
- Pinzettengriff
- Zangengriff
- Präzisionsgriff (Tripodengriff)

Ein kleiner Handgriff, den wir täglich ausführen, ohne dass uns dies bewusst ist und ohne dass er uns Mühe oder vielleicht sogar Probleme bereitet.

„Halte den Stift gerade!" „Schreib vernünftig!" „Oh je, die Spitze ist schon wieder abgebrochen!" „So eine Sauklaue!"

Kennen wir LehrerInnen das nicht zur Genüge? Immer wieder stehen wir vor unseren SchülerInnen und beobachten einige Kinder, die sich auf geradezu atemberaubende Art beim Versuch zu schreiben die Hand abbrechen und nichts ‚Gescheites' auf das Papier bringen. Was steckt dahinter? Warum klappt der Schreibvorgang bei einigen Kindern nur so mühsam?

Verabschieden Sie sich von der Idee, dass Kinder irgendetwas ‚absichtlich falsch' machen. Nein, sie zeigen uns durch ihre ‚Fehler', was sie können bzw. machen deutlich, was sie noch nicht können. Es ist an uns, dies zu registrieren, zu deuten und passende Angebote zu machen.

Eine weitere Anmerkung vorweg: Kinder mit massiven Auffälligkeiten und solche, bei deren Einschätzung Sie sich nicht sicher sind, gehören in Hände von Fachleuten, wie z.B. Ergotherapeuten, Physiotherapeuten oder Kinderpsychologen mit entsprechenden Zusatzausbildungen. Sie haben eine fundiertes Wissen und daher andere Möglichkeiten, Kinder zu untersuchen, zu diagnostizieren und zu therapieren. Idealerweise sind sie auch in der Lage, uns LehrerInnen zu informieren, zu beraten und uns Tipps zu geben, was wir im Rahmen von Schule und Unterricht überhaupt leisten können.

## 1 Praktischer Teil

Vor Jahren hatte ich das Glück, auf einer ergotherapeutischen Weiterbildung Hauke Stehn kennen zu lernen und bei ihm an einer Fortbildung zum Thema „Hilfe für das schreibauffällige Kind. Feinmotorische Übungen zur Verbesserung grafomotorischer Fähigkeiten" teilzunehmen (dies ist auch der Titel seines gleichnamigen Buches). Hauke Stehn ist selbst Sonderschullehrer und hat durch langjährige Erfahrung viele Übungen und Tipps zusammengetragen und so ein feinmotorisches Übungsprogramm zusammengestellt, das sehr empfehlenswert ist. Jede Übung, aber auch wirklich jede Übung, ist sinnvoll, durchführbar und schulalltagstauglich. Viele KollegInnen nutzen sie und berichten über gute Erfolge.
Ich habe einige Übungen ausgewählt, die ich hier vorstellen möchte.
Als einen, wie ich finde, sinnvollen Einstieg in die ‚Fingergymnastik' stelle ich vor:

### Übungseinheit „Zaubern/Wünschen"

Die Kinder sitzen dabei an ihren Tischen und legen ihre Hände hinter den Rücken. Sie holen sie auf Aufforderung hervor und bringen sie nach Ansage wieder hinter ihren Rücken. Der Lehrer sitzt vor ihnen und ‚turnt' vor.

Es geht los mit einem Zauberspruch:
*„Ene, mene Erdbeerbrei,*
*ich zaubere* ***eine Hand*** *herbei,*
*....* *beide Hände herbei,*
*...* *die rechte Hand herbei,*
*...* *die linke Hand herbei."*

Nach jeder Aktion wird die Hand natürlich auch wieder weggezaubert:
*„Ene, mene, meck,*
*die Hand fliegt wieder weg"*





Intention: Es geht spielerisch um die Festigung der Seitenbegriffe rechts und links. Sprache und Bewegung werden miteinander in Verbindung gebracht. Hand und Arme werden unabhängig voneinander isoliert bewegt. Nicht zuletzt geht es aber auch um den Spaß am Spiel.

Mit einem Zauberspruch werden jetzt die einzelnen Finger hinter dem Rücken hervorgeholt:
*„Ene, mene Bananenbrei, ich zaubere einen* ***Daumen*** *herbei"*
Und: *„Ene, mene, meck, der Daumen fliegt wieder weg."*

Entsprechend für Zeigefinger, Mittelfinger usw. Rechts und Links spielen noch keine Rolle, es werden die einzelnen Finger benannt.

Intention: Durch diese spielerische Aktion wird eine Bewegungsvorstellung geschaffen, auf die mit der geforderten Bewegung reagiert wird. Die Fingerbewegungen werden isoliert ausgeführt. Sie stellen eine Körperschemaübung dar mittels derer ein Körperbegriff erarbeitet wird. Wir verändern die Anzahl der Finger:

*„Ene, mene Gurkenbrei, ich zaubere*
*zwei* ***Ringfinger*** *herbei."*

Intention: Zwei gleichnamige Finger koordiniert bewegen ohne hinzuschauen.

Jetzt können wir dazu übergehen die Finger einer bestimmten Hand herbeizuzaubern:
*„Ene, mene Wolkenbrei, ich zaubere*
*den* ***rechten Zeigefinger*** *herbei,*
*... den linken Daumen herbei."*

Intention: Unterschiedliche Finger isoliert bewegen. Die Seitigkeit festigen durch das Reagieren auf links und rechts.

Die Anforderungen werden nun gesteigert, indem wir jetzt unterschiedliche Finger der rechten und der linken Hand herbeiwünschen:

*„Ene, mene Himbeerbrei,*
*ich wünsche mir den* ***rechten Daumen***
***und den linken Mittelfinger*** *herbei*
*...den linken Zeigefinger*
*und den rechten kleinen Finger herbei.*
*...den rechten Ringfinger*
*und den linken Zeigefinger herbei."*

Es wird spannend! Wir wünschen uns jetzt **Daumen** und **Zeigefinger der rechten Hand** und **Mittelfinger** und **Ringfinger der linken Hand** herbei usw.

Intention: Steigerung der Konzentrations- und Koordinationsanforderung.

Versuchen Sie es! Ihrer Fantasie und Kreativität sind keine Grenzen gesetzt. Oft kommen auch noch Ideen durch Anregungen und Hinweise der Schüler hinzu. Nehmen Sie diese auf, da sie vermutlich den Bedürfnissen der Kinder entsprechen. Der Zauberspruch ist auch nur ein Vorschlag, meist haben die Kinder eigene Sprüche parat.

### Übungseinheit mit kleinem Hölzchen

Hierfür wird etwas Material benötigt: ein Rundholz ca. 8–10 mm Durchmesser, Länge ca. 15–18 cm, evt. mit farbigen Feldern markiert. Notfalls greift man auf einen längeren Bunt- oder Bleistift zurück.
Die Kinder sollten zunächst die Möglichkeit bekommen, mit dem Stab eigene Erfahrungen zu machen. Ohne Korrekturen probieren sie aus, was alles ‚machbar' ist. Es ist immer wieder interessant zu erleben, auf welche Ideen die Kinder dabei kommen. Dies können dann gute Trainingshinweise für den weiteren Übungsverlauf sein.
Nun eine weitere ‚Fingergymnastik':
Greifen mit 2 Fingern:
Das Hölzchen wird senkrecht gehalten von:

- **Daumen** und **Zeigefinger** – rhythmische Übergabe zwischen **li + re**
- Daumen und Mittelfinger – rhythmische Übergabe zwischen li + re
- Daumen und Ringfinger - rhythmische Übergabe zwischen li + re
- Daumen und kleiner Finger – rhythmische Übergabe li + re

Intention: Die Greifmuster Pinzettengriff und Zangengriff werde gefestigt, stabilisiert und automatisiert. Linke und rechte Körperseite müssen koordinieren. Zudem dient es als Konzentrationsübung.

Greifen mit 3 Fingern (zwei davon benachbart)
- **Daumen, Zeigefinger, Mittelfinger** greifen den Stab,
- dann Übergabe an die andere Hand Daumen, Zeigefinger, Ringfinger...,
- dann Übergabe ... Daumen, Ringfinger, kleiner Finger ...,
- dann Übergabe ...

Greifen mit 3 Fingern (nicht benachbart)
- **Daumen, Zeigefinger, Ringfinger**..., dann Übergabe ...
- Daumen, Zeigefinger, kleiner Finger ..., dann Übergabe ...
- Daumen, Mittelfinger, kleiner Finger ..., dann Übergabe ...

Intention: Konzentrations-, Koordinations- und Muskeltonusanforderungen werden gesteigert. Unterarm- und Fingermuskulatur werden gekräftigt. Die Stifthaltemotorik wird gefestigt und verbessert.

**Übungseinheit das Leiterspiel**

Auch für diese Einheit werden die Hölzchen benötigt. Diese Übung wird umso interessanter, je spannender die Geschichte ist, in die sie eingesponnen wird. Z.B.: Die Finger möchten heute einen Besuch im Zoo machen. Dort angekommen stellen sie fest, dass der Zoo bereits geschlossen hat. Schade! Aber da entdecken sie im Gras eine Leiter. Sie beschließen, die Leiter an die Hecke zu stellen, hochzuklettern und über die Hecke zu schauen, um so vielleicht doch noch einige Tiere zu sehen.

**Rechter Daumen** und **Zeigefinger** halten die Leiter/Hölzchen unten fest,

**Linker Daumen** und **Zeigefinger** greifen die Leiter nun knapp darüber (erste Leitersprosse), das erste Fingerpaar (**re Da + Zf**) schiebt sich wieder darüber (zweite Leitersprosse) usw.
Oben angekommen könnten die Finger über die Hecke schauen und den anderen Fingern berichten, was es zu sehen gibt.
Dann geht die Kletterei wieder abwärts.

Beim nächsten Mal sind nun die anderen Finger dran, z.B.
- Daumen + Mittelfinger,
- Daumen + Ringfinger,
- Daumen + kleiner Finger

Andere 3 Finger Greifvarianten:
- Daumen – Zeigefinger – Mittelfinger
- Daumen – Mittelfinger – Ringfinger
- Daumen – Ringfinger – kleiner Finger
- usw.

Intention: Geschult werden Auge-Hand-Koordination, Fingerbeweglichkeit und zielgenaues Greifen mit zwei und drei Fingern.
Es besteht eine erhöhte Anforderung an Konzentration, Muskeltonusanpassung und die Isolierung der Bewegung der einzelnen Finger.
Der Bewegungsablauf der Handmotorik wird automatisiert.

Wichtig ist auch hier, dass die Kinder Spaß an diesen ‚Fingerspielen' haben.
Spaß und Freude beeinflussen den Muskeltonus. Ein ausgewogener ‚normaler' Muskeltonus ist nicht zu ‚schlapp' (Hypotonus) und nicht zu steif (Hypertonus). Das Problem unsere Kinder heutzutage ist meist ein viel zu ‚schlapper' Tonus. Ein guter Tonus bewirkt Aufmerksamkeit, Konzentration und Wachheit.
Des weiteren gilt auch hier: Fantasie und Kreativität sind keine Grenzen gesetzt!





**Übungseinheit Fingergymnastik mit einem kleinen Plastikring**

Benötigtes Material: kleiner Plastikring ca. 7 - 8 cm Durchmesser. Ich habe diese Ringe, 60 Stück in rot, gelb, grün und blau, bei Wehrfritz gekauft. Ich hörte, dass es sie da vielleicht nicht mehr gibt. Alternativ können Sie z.B. auch Gardinenringe verwenden.

Meine Lieblingsübungseinheit! Interessant ist es zudem, in Lehrerfortbildungen zu erleben, dass dieser kleine Ring auch uns Erwachsene enorm fordert und uns unsere eigenen fingermotorischen Fähigkeiten deutlich werden lässt. Wann ist uns eine solche Erfahrung noch möglich? Und es macht einfach Spaß!

Die Kinder probieren den Ring zunächst ohne Vorgabe in seinen Möglichkeiten aus und gewöhnen sich so an das Gerät.
Dann üben die Finger das Einsteigen in den Ring:
- der **re Zeigefinger** steigt in den Ring ein, alle anderen Finger machen eine Faust
- der **re Zeigefinger** übergibt den Ring an den **li Zeigefinger**,
- der li Zeigefinger übergibt an den re Mittelfinger,
- usw.

Intention: Die einzelnen Finger und die Hände werden koordiniert. Trainiert werden die Streckung der Finger, die Stabilisierung der Statomotorik der Fingermuskulatur. Die Statomotorik der Unterarm- und Fingermuskulatur wird gekräftigt. Zielorientiertes Handeln wird geübt.

Hinweis: Sollten die Begriffe: links und rechts noch nicht gefestigt sein, dann wechselt der Ring von der einen in die andere Hand!
Diese Übung lässt sich beliebig erweitern: Den Ring auf den angesagten Finger geben, dann aufstehen und im Klassenraum herumgehen, auf einen Stuhl steigen, unter einem Tisch durch krabbeln. Und das alles natürlich ohne den Ring zu verlieren. So wird auch die Grobmotorik gefordert. Eine enorme Koordinationsleistung!
Wir fahren Fahrrad!

Die Geschichte zu dieser Übungseinheit ist die Folgende:
Der Ring ist natürlich nicht einfach ein Ring. Nein, weit gefehlt, das ist ein Mountainbike mit 28 Gängen. Die Daumen haben dieses ‚coole' Rad zum Geburtstag bekommen und wollen es natürlich sofort ausprobieren.
Ring an einen Daumen hängen, der zweite Daumen steigt ein. Es geht gemütlich los. Wir fahren erstmal vom Schulhof runter und dann die Marcusallee hoch, *beide Daumen drehen den Ring in langsamem Tempo vom Körper weg.*
Dann müssen wir eine Kurve nach links fahren, *die Arme bewegen sich nach links, der Ring wird dabei immer weiter gedreht.* Die Daumen fahren weiter geradeaus. Es kommt, wie in Bremen so üblich, Kopfsteinpflaster, *die Arme machen kleine Hüpfer, der Ring wird weitergedreht.* Die Fahrt geht weiter. Es kommt ein Berg, es geht bergauf und wir schalten (evt. Schnalzgeräusche) und schalten und schalten bis wir oben angekommen sind.
*Arme bewegen sich hoch und wieder runter, der Ring wird immer weiter gedreht.* Oben angekommen, geht es natürlich auch wieder bergab. Weiter geradeaus, vielleicht kommt noch eine Rechtskurve ...
Und da sitzen am Wegrand die Zeigefinger. Sie sind blass vor Neid auf dieses coole Mountainbike und sie fragen: Dürfen wir auch mal fahren? Das dürfen sie natürlich und die Zeigefinger steigen auf und die Daumen steigen ab.

Und die Fahrt geht weiter.
Am Wegrand sitzen die Mittelfinger und auch sie wollen natürlich das neue Rad ausprobieren, die Mittelfinger steigen auf, die Zeigefinger steigen ab. Und los geht's.

Auf einer Bank am Straßenrand sitzen auf einer Bank die Ringfinger. Diese sind nicht ganz so am Radfahren interessiert, sie tragen lieber Ringe, aber auch sie steigen auf und machen eine kleine Tour.
Zuletzt sind die kleinen Finger dran.
Diese Geschichte ist beliebig zu erweitern. So fahren die Finger auch rückwärts. Es gibt Klingel und Bremse, vielleicht durch Geräusche darzustellen. Und und und ...

Intention: Enorme Anforderung! Schult die Fähigkeit Finger isoliert zu bewegen und die rechte und linke Hand zu koordinieren. Der ganze Körper ist gefordert, Bewegungen auszugleichen und mitzumachen.
Tipp: Selber ausprobieren! Worte können nicht wirklich ausdrücken, was Sie selber erleben und fühlen werden. So erfahren Sie hautnah, was durch diese Bewegungsgeschichte alles trainiert wird.

Am Anfang, wenn ich mit dieser Übung beginne (1. Klasse), liegen die Ringe oft unten auf dem Boden und dies wird dann mit viel Lärm, Bewegung und Hallo begleitet. Nicht entmutigen lassen, das verändert sich. Die Kinder sind erfahrungsgemäß mit viel Engagement und Begeisterung dabei.

**Fingergymnastik mit Sandsäckchen**
Benötigtes Material: 2 Sandsäckchen , je ca. 8 x 8 cm, die Seiten verschiedenfarbig
Die Säckchen können selber hergestellt werden. Als Füllung können Sand, Reis oder kleine Kieselsteine benutzt werden.

Wir beginnen mit einer freien Erprobungsphase.
Wurfübungen:
Das Sandsäckchen mit einer Hand hochwerfen, mit beiden Händen wieder auffangen (mehrmals wiederholen).
Die Wurfhand wechseln.
Das Sandsäckchen mit einer Hand hochwerfen und mit derselben Hand wieder auffangen.
Kinder beobachten und gegebenenfalls Hinweise geben: „Vielleicht ist besser nicht so hoch zu werfen." „Klebe deine Augen an das Säckchen, so kannst du es vielleicht besser verfolgen."
Wir werfen das Sandsäckchen mit der jeweils ‚starken' Hand – Rechtshänder mit rechts und Linkshänder mit links, und fangen es mit der anderen Hand wieder auf.
Intention: Auseinandersetzung mit der Bewegungssituation. Übungen zur Verbesserung der Auge-Hand-Koordination und der visuomotorischen Koordination. Kreuzen der Körpermitte. Einbeziehen der ‚nicht starken' (subdominaten) Hand. Erhöhte Anforderung an die Steuerung durch Kraftanpassung und –dosierung. Visuomotorische Funktionen werden verbessert.

Üben verschiedener Abwurftechniken:
Geworfen werden kann sowohl durch das schnelle Hochkippen als auch durch das Fixieren des Handgelenks und das Hochkippen des Unterarms. Das Sandsäckchen wird auf die Außenhand (Handrücken) gelegt. Die Hand ist gestreckt und die Finger sind geschlossen. Das Säckchen wird hochgeworfen und mit beiden Händen wieder aufgefangen.
Steigerungen:
- auf die Außenhand legen, hochwerfen, Hand drehen und mit der Innenhand (Handteller) wieder auffangen.
- Handwechsel, mehrmals wiederholen
- auf die rechte, gestreckte Außenhand, Finger sind geschlossen (Linkshänder die linke Außenhand), werfen es hoch und fangen es mit der anderen Hand wieder auf.
- wie vorher, nur von der Innenhand der Wurfhand zur Außenhand der Fanghand
- Abwurf von der Außenhand, fangen mit der Innenhand, mit einer Hand, von Hand zu Hand





IItention: Statische und dynamische, feinmotorische Bewegungsabläufe werden koordiniert. Auge-Hand-Koordination.
Rotation des Handgelenks; Kreuzen der Körpermitte; Verbesserung von Finger- und Handmotorik, der visuomotorischen Funktionen und der Koordination der beiden Hände, der Statomotorik der Unterarmmuskulatur.

Über Sandsäckchensalto, hier kommen die unterschiedlichen Seiten der Säckchen zum Einsatz, bis hin zum Jonglieren - zunächst mit 2 dann vielleicht 3, aber auch noch mehr Säckchen oder Bällen - gibt es eine Vielzahl an spielerischen Übungseinheiten.
Auch Jonglierbälle lassen sich prima selber machen. Luftballon mittels eines Trichters mit Sand füllen, so dass er in die Kinderhand passt. Den Ballon abschneiden und einen weiteren drüberziehen und noch einen. Die Bälle sind so passgenau und haben auch ein gutes Gewicht und bieten den nötigen Fühlwiderstand.

Weitere Übungsgeräte können sein: Murmeln, Wäscheklammern (simpel, sehr effektiv), Flummis, Jongliergeräte, Fadenspiele. Ihnen wird sicher selber noch das eine und andere einfallen, vermutlich haben sie da schon eigene Erfahrungen gemacht.
Erinnern möchte ich auch an alte Spiele: Z. B. das gute, alte Flohspiel, Mikado in groß (Ikea family) oder in klein, die oben schon erwähnten Murmeln oder Knicker und Fadenspiele, die ja inzwischen wieder eine Renaissance erlebt haben. (Wir erfreuen uns in Bremen an der Gruppe aboinudi, www.aboinudi.de. Absolut empfehlenswert!!)
Es ist nicht möglich, alles aufzuzählen. Ich möchte nur einen Eindruck vermitteln und Mut machen, einfach anzufangen, denn die Empfehlung lautet:
Jeden Tag 10 Minuten Fingergymnastik!!!

**Das richtige Schreibgerät**
Ein weitere wichtiger Punkt ist die Wahl der richtigen Schreibgeräte, bzw. der richtigen ‚Schreibhilfen'. Achten Sie auf gute dicke, wenn möglich dreieckige Bunt- und Bleistifte. Filzstifte sind leider nicht auszurotten, hin und wieder dürfen die Kinder vielleicht damit malen - zum Schreiben lernen sind sie nicht hilfreich.
Auch ein guter, zunächst sicher teurer Füller, ist das A und O für das Schreibenlernen.
Empfehlenswert sind z.B. der Schreiblernstift und der Holzfüller von Lamy o.ä.
Als Schreibhilfen dienen u.a. die bekannten Gummidreiecke, die auf den Stift gesteckt werden. Die dreieckige Form gibt den Griff vor, die Finger können gar nicht anders als im Präzisionsgriff zu liegen, der sich auf diese Art automatisieren kann. Das Gummi gleicht sowohl zu starken als auch zu schwachen Druck aus und die Finger werden nicht so schnell müde. Wir nennen diese Geräte nicht Schreibhilfen sondern ‚Zauberdreieck'. Zu Beginn des 1. Schuljahres werden alle Kinder damit ausgestattet.

Es gibt sie in klein für normale Bunt- und Bleistifte und in groß für die Dickies. Einige Kinder benötigen diese Dreiecke nicht sehr lange, andere hingegen benutzen sie jahrelang. Meine Schwester hat damit ihre Abiturklausuren gut überstanden.
Es gibt eine Vielzahl an Schreibhilfen. Ich kann hier nur an die entsprechenden Fachleute verweisen, da jedes Kind mit seiner speziellen Situation seine eigene, ganz individuelle, notfalls sogar eigens angefertigte, Schreibhilfe benötigt.
Diesem Thema widmet Hauke Stehn in seinem Buch ein eigenes Kapitel. Es lohnt sich, sich damit einmal auseinanderzusetzen.

## 2 Theoretischer Hintergrund

Der folgende Streifzug durch die Entwicklung eines Kindes mit dem besonderen Augenmerk auf die der Handmotorik und dem Zusammenhang zur Ausbildung kognitiver Fähigkeiten ist bewusst sehr knapp gehalten. Für eine Vertiefung sei auf die unten angeführte Literatur verwiesen.

### 2.1 Die senso-motorische Entwicklung des Kindes

Die senso-motorische Entwicklung des Kindes beginnt bereits vorgeburtlich im Mutterleib. Hierzu möchte ich einen kurzen Blick auf die Entwicklung der Hände und ihrer Motorik werfen.
Schon in der 4. Woche nach der Befruchtung bilden sich die Augen und die Arm- und Beinknospen. Anschließend entwickeln sich in einem bestimmten zeitlichen Ablauf die Oberarme und die Oberschenkel, die Unterarme und die Unterschenkel, die Hände und die Füße. Die Hände entstehen ein paar Tage vor den Füßen. Zeitgleich bilden das Gehirn und die Schläfenhaut die Augen.

In der 6. Woche übt das Kind Nuckeln und beginnt am Daumen zu lutschen. Dies geschieht erst jetzt, da die Arme vorher noch nicht lang genug gewachsen sind, damit die Hand den erreichen kann.

In der 8. Woche berührt das Kind sein Gesicht.
In der 9. Woche spielt das Kind mit der Nabelschnur, es übt greifen und loslassen. Das Kind strampelt, reckt und streckt sich, greift und tatscht im Uterus herum.
In der 12. Woche übt das Kind Saugen und Schlucken (Fruchtwasser).
Es trainiert alle Bewegungsformen der Hand und des Fußes, sowie es überhaupt vorgeburtlich alle Bewegungsmuster erprobt.
Während seines 1. Lebensjahres macht das Kind die größten Fortschritte in seiner Entwicklung. Es macht mehr Entwicklungsschritte, bezogen auf seine körperliche Entwicklung, als in seinen darauf folgenden Lebensjahren.
Nach der Geburt bewegt sich das Kind zunächst mit Hilfe der frühkindlichen Reflexe. Diese Bewegungsmuster helfen ihm vor allem im Kampf gegen die Schwerkraft. Das Kind lernt sein Gleichgewicht zu halten und seine Körperbewegungen zu koordinieren. Dies entwickelt sich über den Prozess des Kopfhebens, das Drehen des Kopfes nach einem interessanten Reiz, des Zusammenführen der Hände und der parallelen und entgegen gesetzten Bewegung beider Arme und Beine. Weiter geht es über Körperrotation, Sitzen und Krabbeln, um dann über das Stehen meist innerhalb des 1. Lebensjahres zum Laufen zu kommen.
Zunächst entwickelt sich die so genannte, Grobmotorik'. Dabei werden die Funktionen wie die Koordination der Arme und Beine trainiert und die Bewegungsabläufe automatisiert. Das Kind lernt, sein Gleichgewicht zu halten und seine Körperbewegungen zu koordinieren. Es wird zunehmend geschickter. Hat das Kind seine Grobmotorik gut differenziert steht als Ergebnis die ‚Feinmotorik'.

Auf den Bereich der Hand- bzw. Feinmotorik, an deren Entwicklungsschlusspunkt die Grafomotorik steht, möchte ich ein wenig genauer eingehen:

### 2.2 Entwicklung der Handmotorik

Die Entwicklung der Handmotorik verläuft von:

- proximal nach distal
- ulnar nach radial
- von der Zufälligkeit zur Zielgerichtetheit
- von der Bilateralität zur Lateralität

Zur weiteren Entwickung der Handmotorik sind exakte visuelle, taktile (Oberflächensensibilität), kinästhetische (Tiefensensibilität, d.h. Bewegungsrichtungssinn) und vestibuläre (Gleichgewichtssinn, der die Aufrichtung gegen die Schwerkraft ermöglicht) Informationen nötig.





Mangelnde Erfahrungen über das taktile System führen dazu, dass das Kind Druck und Zug z.B. beim Schreiblernprozess nicht exakt dosieren kann.
Wenn das Kind über das kinästhetische System die Lage und Haltung der Finger nur diffus wahrnimmt, kann es diese nicht differenziert bewegen.

Vielfältige Handlungserfahrungen sind wiederum eine grundlegende Voraussetzung zur Entwicklung der Intelligenz. Diese entwickelt sich vorwiegend durch die eigenen Erkenntnisse, die ein Kind aus seinem aktivem Tun und Handeln erwirbt.
Nur wenn das Kind in der Lage ist mit allen Sinnessystemen und seinem ganzen Körper vielfältige Erfahrungen zu mache und aktiv zu handeln, kann es sich und seine Umwelt im Sinne von „AnFassen" „BeGreifen".

Diese Entwicklung ist kein isolierter Prozess sondern entsteht aus dem Zusammenwirken mit der Entwicklung der Aufrichtung, des Rollens, Robbens, Krabbelns Es zeigt sich, dass wahrnehmungsgestörte Kinder diese Phase fast ausnahmslos übersprungen haben. Das Krabbeln gilt als eine der entscheidensten Entwicklungsphasen überhaupt!

Der Gebrauch der Hände, das Ertasten, das Erfahren und Experimentieren mit Gegenständen führt zur Begriffsbildung der objektiven Umwelt. Objektverständnis drückt sich in Sprache aus. Voraussetzung dafür sind intakte Sinnessysteme, die eine intakte Wahrnehmung gewährleisten.

Wahrnehmungsnehmungsgestörte und bewegungsauffällige Kinder haben somit oft Entwicklungsrückstände, die sich dann in Schule als Lernstörungen manifestieren.

Um die feinmotorische Situation auffälliger Kinder beobachten zu können, sei hier aufgelistet, welche Bewegungsformen unsere Hände leisten. Wir können:

- die Hand beugen und strecken (Flexion – Extension)
- die Finger heranführen und abspreizen (Adduktion – Abduktion)
- die Hand zum Radius hin bewegen (radiale Abduktion)
- die Hand zur Ulna (ulnare Abduktion)
- die Handfläche nach oben drehen (wie beim Suppe essen = Supination)
- die Handfläche nach unten drehen (wie beim Brotschmieren = Pronation)
- diese beide Bewegungen mit einanderverbinden (Diadochokinese) = Problem vieler schreibauffälliger Kinder!
- die Hand zur Faust schließen und öffnen (Faustschluss = greifen und loslassen)
- den Daumen (bedingt durch ein Sattelgelenk) in Opposition zu den Fingern stellen (Daumen – Finger – Opposition)

### 2.3 Die Feinmotorik

Zu den kompliziertesten Bewegungen, zu denen wir Menschen fähig sind, gehören die unserer Hände. In der Handgeschicklichkeit zeigt sich unsere Feinmotorik, sie ist gezielte und koordinierte Bewegung.
Die Bewegungsfähigkeit unserer Hände bildet zusammen mit unserem Tastsinn, dem taktilen System, die motorische Grundlage all unseres Handelns. Die Handlung ist Grundlage unserer kognitiven Entwicklung. So gelangen wir vom Greifen zum Begreifen. Das Kind begreift die Welt zunächst handelnd, es muss erst fühlen, wie sich z.B. ein Ball anfasst. Dann kann es von diesem Eindruck ausgehend später in der Schule vom konkreten ins abstrakte übertragen. (z.B. der Kreis im Mathematikunterricht)

Zur Feinmotorik gehören aber auch unsere Augen- und unsere Mundmotorik.
In ganz enger Korrespondenz arbeiten unsere Hände mit unseren Augen zusammen. Daher ist es wichtig, die Funktions- und Arbeitsweise der

Augen noch einmal kurz aufzuzeigen.
Der Säugling lernt zunächst ein Objekt zu fixieren. Geraten seine Hände in den Blickbereich seiner Augen, so führen die Hände als ersten Schritt die Augen. Später ist es umgekehrt: Die Augen führen die Hände, d.h. Auge – Hand – Kontakt.
Folgende Entwicklungsschritte durchlaufen die Augen in ihrer Entwicklung:

- Fixierung – Einstellung auf Objekte
- Sprünge – von einem Gegenstand zum anderen
- Verfolgen, d.h. Bewegungsgeschwindigkeit und Bewegungsrichtung nachvollziehen.

Diese letzte Fähigkeit stellt die Voraussetzung dar, dass Kinder in der Schule lesen und schreiben lernen. Es zeigt sich leider, dass gerade die ‚auffälligen' Kinder diese Fähigkeit noch nicht automatisiert haben. Sie fallen dadurch auf, dass Sie Objekte mit einer Bewegung des Kopfes verfolgen.

### 2.4 Funktionelle Grundlagen der Grafomotorik

Die funktionellen Grundlagen der Grafomotorik erwirbt das Kind bereits, wie bereits erwähnt, vorgeburtlich durch isolierte Fingerbewegungen und Hand-Hand, Hand-Körper- und Hand-Mundkontakte.
Im Verlaufe seiner funktionellen Reifung sollte ein Kind mit Erreichen der Schulreife in der Lage sein, ein Schreibgerät festzuhalten und dieses gleichzeitig zielgerichtet, vertikal, horizontal, schräg und rotatorisch zu bewegen, diese Bewegung zu fühlen, Bewegungsformen über das Muskelgedächtnis zentral zu speichern, wieder abzurufen und letztlich in grafomotorische Leistung umzusetzen.

Folgende Fähigkeiten sind eine grundlegende Voraussetzung der normalen Grafomotorik:

1. Die **Körperkontrolle** ermöglicht die sensomotorische und perzeptorische Körpersymmetrie als Grundlage der Fähigkeit die Körpermitte zu überschreiten, bewirkt eine Gleichgewichtsverlagerung, die ihrerseits mittels Rotation innerhalb der Körperachse Gleichgewichtsreaktionen zur Folge hat. Körperkontrolle bei Gewichtsverlagerung und Gleichgewicht ermöglicht eine freie Armbewegung wie sie beim rechtshändigen Gleiten, aber auch beim linkshändigen Schieben des Stiftes in die Schreibrichtung benötigt wird.
2. Die **freie Kopfbewegung** gestattet ein Beibehalten des Gleichgewichtes und der freien Armbewegung bei horizontaler, bzw. vertikaler Blickwendung.
3. Die **Auge-Hand-Koordination** setzt Körper- und Kopfkontrolle sowie Beibehalten oder Wiedererlangen des Gleichgewichts voraus. Gemeinsam damit wird eine intermodale Wahrnehmungsleistung der GM möglich.
4. **Diadochokinese** (Drehbewegung im Handgelenk) muss sowohl im Uhrzeigersinn als auch im Gegenuhrzeigersinn flüssig und isoliert mit einer Hand durchgeführt werden können, ohne dass es zu einer Mitbewegung oder assoziierten Reaktion der anderen Hand kommt. Gleichzeitig muss die sich im Handgelenk drehende Hand einen Gegenstand, einen Stift im Daumen-Finger-Spitzgriff fest halten können. Die Drehbewegung mit gleichzeitigem Festhalten und Weiterführen eines Stiftes ist für den Rechtshänder entgegen dem Uhrzeigersinn mit sich kreuzenden Schlingen nach oben leichter durchführbar, während für den Linkshänder die Schlingen nach unten mit Drehrichtung leichter geschoben werden können. Drehrichtungswechsel setzen eine automatische Änderung der Diadochokinese voraus.





5. Bei **Daumenopposition** wird der Daumen den übrigen Fingern der Hand gegenüber gestellt und zwar derart, dass es zu einem Daumen-Finger-Spitzberühren kommt, dabei nähert sich der entsprechende Finger in allen Gelenken gebeugt dem etwas angebeugten Daumen, sodass eine runde zangenartige Bewegung resultiert. Die Daumenopposition ermöglicht somit einen Daumen-Finger-Spitzgriff, entweder mit einem oder mehreren Fingern, mit welchen ein kleiner Gegenstand zwischen Daumen- und Fingerspitzen muss bei Hand- und Armbewegung in Beugung und Streckung, bei Armdrehung, bei Auf- und Abbewegungen von Arm und Hand, sowie gleichzeitiger gleitender Weiterführung von links nach rechts, bzw. Schieben von rechts nach links beibehalten werden und eine koordinierte funktionelle Betätigung mit dem kleinen festgehaltenen Gegenstand, der beim Schulkind auch ein Schreibgerät sein wird, durchführen.

6. Ein sich notwendigerweise anpassender **Muskeltonus** garantiert nicht nur eine 1. dosierte, dem festgehaltenen und bewegten Gegenstand angepasste Muskelkraft, sondern auch eine Zielbewegung, eine Koordination sowie eine isolierte Fingerbewegung.

Um Ihnen es zu erleichtern, einen Zusammenhang zwischen der Handgeschicklichkeit und eventuellen Störungen herzustellen finden Sie in Abbildung 1 einen Überblick.
Die Auflistung und der Überblick wurden dem unten angeführten Buch von Sabine Pauli & Andrea Kirsch entnommen.

## 3 Abschließende Bemerkungen

Gestattet sei an dieser Stelle der Hinweis auf das Thema Linkshändigkeit. Es dürfte sicher einer ausführlicheren Darstellung, da es nach wie vor von großer Wichtigkeit ist.
So gibt es immer wieder Kinder, die mit einer nicht eindeutigen Händigkeit in die Schule kommen. Manchmal habe ich den Eindruck, es werden immer mehr Kinder. Leider sind unser Schulsystem und unsere Lehrerausbildung nicht auf Kinder vorbereitet, die zunächst einmal beidhändig ‚arbeiten' müssten, bis sich eine eindeutige Händigkeit/Lateralität herausgebildet hat.
Nutzen Sie gerade in diesen Fällen ganz dringend die entsprechenden Fachleute. Die Idee, das Kind bei nicht geklärter Händigkeit einfach als Rechtshänder zu erziehen, damit es in unserer Rechtshändergesellschaft besser klar kommt, wäre unter Umständen fatal. Die neurologischen und daraus resultierenden kognitiven Probleme derartiger Umerziehungen sind inzwischen hinlänglich bekannt.
Zum Thema ‚Linkshändigkeit' empfehle ich die unten angeführte Literatur von Babara Sattler.
Linkshändige Kinder bedürfen einer besonderen Sitzordnung und spezieller Schreibgeräte, Schere, Lineal usw. Inzwischen sind im Internet jede Menge Linkshandartikelversandgeschäfte zu finden.
Natürlich ist es genauso möglich, dass das Kind rechtshändig ist, seine Händigkeit aber noch nicht ausgereift ist. Auch hier ist eine therapeutische Förderung sinnvoll, wenn nicht sogar nötig.

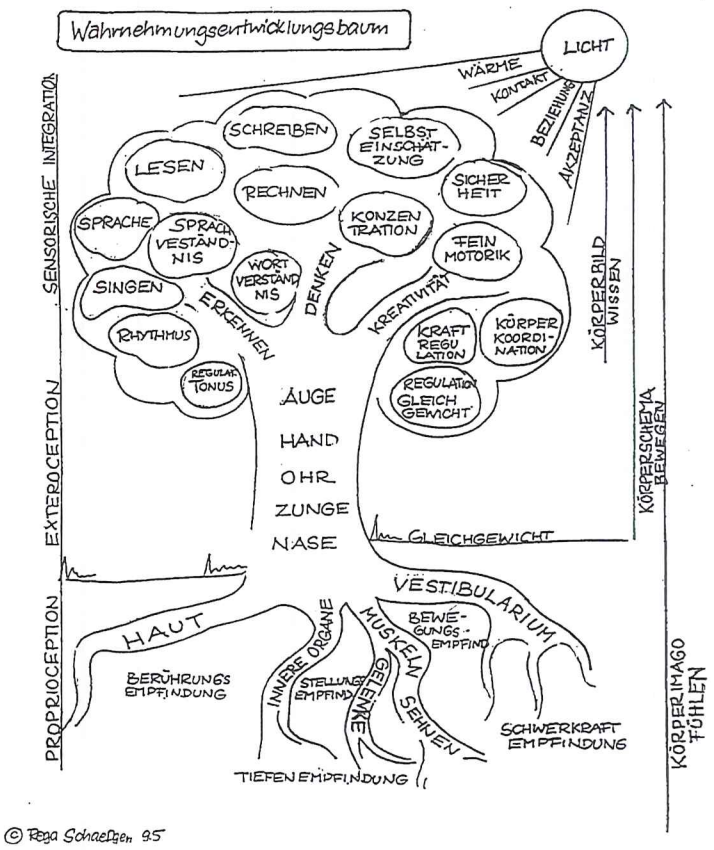
Zusammenfassend möchte ich Ihnen an dieser Stelle den Wahrnehmungsentwicklungsbaum der Ergotherapeutin Rega Schaefgen mitgeben (Abb. 2). Er veranschaulicht auf eindrückliche Art und Weise die kindliche Entwicklung. Unser Blick als Lehrer ist zumeist auf die Früchte (Lesen, Schreiben, Rechnen) gerichtet. Dies ist aber erst das Ergebnis einer komplexen Gesamtentwicklung des Kindes.

| Abbildung 1 | |
|---|---|
| **Dimensionen der Hand-geschicklichkeit** | **Störungen** |
| 1. Hand und Fingerkraft, Kraftdosierung | Schlaffheit, Kraftlosigkeit, mangelnde Kraftdosierung, zu kleiner / zu grofler Kraftimpuls, kin‰sthetische St^rungen |
| 2. Schulter- und Ellbogen- Gelenk-beweglichkeit | Schlaffheit, Steifheit, Verkrampfung, kin‰sthetische St^rungen |
| 3. Handgelenkbeweglichkeit | Schlaffheit, Steifheit, Dysdiadochokinese, kin‰sthetische St^rungen |
| 4. Fingergelenkbeweglichkeit | Schlaffheit, Steifheit, Verkrampfung, mangelnde isolierte Bewegungen, mangelnde Koordination, kin‰sthetische St^rungen |
| 5. Zielgenauigkeit | Augenmotorische St^rungen, Augen-Hand-Koordinationsst^rungen, Hand-Finger-geschicklichkeitsst^rungen, mangelnde Kraftdosierungt, zittern, zucken, kin‰sthetische St^rungen, ataktische St^rungen |
| 6. Hand-Hand-Koordination | Dominanzprobleme, keine Kreuzung der K^rpermittellinie, mangelnde Raum-K^rpervorstellung z.B. von rechts-links, Mitbewegungen der Haltehand durch assoziierte Reaktionen |
| 7. Dominanz | Verz^gerte Dominanzentwicklung, mangelnde Zusammenarbeit der Hirnh‰lften |
| 8. Taktile und kin‰sthetische Wahrnehmung | Hypo-/Hypersensibilit‰t, ungenaue Tast- und Bewegungsempfindlichkeit |





Abbildung 2:



Zum Abschluss möchte ich Sie einfach an folgendes erinnern:

Der Mensch behält von dem
... was er liest – 10%
... was er hört – 20%
... was er sieht – 30%
... was er sieht und hört – 70%
... was er selber tut – 90%

**Literaturhinweise**

Vorab ein Buch, dass ich persönlich jedem Lehrer wärmstens an Herz legen möchte, zumal es sich auch sehr gut lesen lässt!


Milz, I. (2002): Neuropsychologie für Pädagogen/ Neuropädagogik für die Schule. Bormann, 4. überarbeitete und erweiterte Auflage

Ballinger, E. (2001): Lerngymnastik Bewegungsübungen für mehr Erfolg in der Schule. Droemer Knauer

Goddard, S. (2002): Greifen und BeGreifen Wie Lern- und Verhaltensstörungen mit frühkindlichen Reflexen zusammenhängen. VAK Verlags GmbH

Haak, K. (2006): Wieder gut sehen – Augentraining. DVD Bezug www.bol.de

Hesse, K. (1996): Meister Wangs Fingerspiele. Vgs Verlagsgesellschaft

Loose, A.C., Piekert, N. & Diener, G.(1997): Graphomotorisches Arbeitsbuch. Verlag Pflaum

Mertins, K. & Wasmund-Boderstedt, U. (2006): 10 Minuten Bewegung. verlag modernes lernen

Pauli, S. & Kirsch, A. (2001): Geschickte Hände Feinmotorische Übungen für Kinder in spielerischer Form. verlag modernes lernen

Pauli, S. & Kirsch, A. (2002): Geschickte Hände zeichnen Zeichenprogramm für Kinder 1 und 2. verlag modernes lernen

Poizner, H., Klima, E. S. & Bellugi, U. (1990): Was die Hände über das Gehirn verraten, Neuropsychologische Aspekte der Gebärdensprachforschung. Signum Verlag

Röttgen, G. & Mühlenbruch, M. (1997): Ort und Richtung Wahrnehmungstraining zur Orientierungsverbesserung. verlag modernes leben

Sattler, B.: Das linkshändige Kind in der Grundschule (1995)
Der umgeschulte Linkshänder oder Der Knoten im Gehirn (1995)
Übungen für Linkshänder (1997)
Die Psyche des linkshändigen Kindes (1999), alle Auer Verlag

Schäfer, E.L. (1995): Die Hände in ihrer Schlüsselfunktion für die menschliche Entwicklung. Neuromedizin Verlag

Schilling, F. (2004): Spielen * Malen * Schreiben Marburger Graphomotorische Übungen Teil 1 und Teil 2. verlag modernes leben

Stehn, H. (2005): Hilfe für das schreibauffällige Kind, Feinmotorische Übungen zur Verbesserung grafomotorischer Fähigkeiten. Kiel Finger & Bewegung

Stehn, H. (2005): Wenn das „O" Ecken hat Mal- und Schreibauffälligkeiten erkennen – Hilfen geben. Kiel Finger & Bewegung

Scharll, M. (1990): Fußgymnastik mit Kindern. Trias

Spitzer-Nunner, E. (1980): Kinder Augen-Training. Rororo, mit Kindern leben

Springer, S.P. & Deutsch, G. (1995): Linkes Rechts Gehirn. Spektrum Akademischer Verlag

Wehr, M. & Weinmann, M. (Hrsg.) (1999), Die Hand Werkzeug des Geistes. Spektrum Akademischer Verlag



*Christine Siebert*
*Schule an der Marcusallee*
*FÖZ für Hörgeschädigte Bremen*






# Streitschlichtermodell

## an der Rheinischen Förderschule, Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation, Köln


*Birgit Brock*
*Guy Thorn*


***„Es gibt keinen Weg zum Frieden, wenn nicht der Weg schon Frieden ist"***

An vielen Regelschulen wurde in den letzten Jahren das Konzept der Schülerstreitschlichtung erfolgreich eingeführt.
Die Streitschlichter helfen Schülerinnen und Schülern, die Streit haben, in einem Schlichtungsgespräch, den Konflikt selbständig zu analysieren und Lösungswege zu finden. Dabei muss der Schlichter als neutraler, verschwiegener Helfer darauf achten, dass die Regeln für das Schlichtungsgespräch eingehalten werden und die Schülerinnen und Schüler nach einem vorstrukturierten Schlichtungsablauf den Fall zur eigenen Zufriedenheit lösen können.
Schuldzuweisungen gibt es in der Streitschlichtung nicht!!!
Auch wir haben an unserer Schule begonnen, diese Konzeption umzusetzen.Alles begann 1999 als wir bei der Vorbereitung für die Projektwoche *Gewaltprävention* bei der Polizei (KK-Vorbeugung) in Köln über das Konzept *Streitschlichtung* informiert wurden. Es erschien uns höchst interessant und wir wollten mehr darüber erfahren. Aus diesem Grund haben wir in der Thomas-Morus-Akademie in Bensberg an einer Fortbildung zum Thema teilgenommen. Aus diesen Informationen haben wir dann eine Konzeption der Schülerstreitschlichtung für gehörlose und schwerhörige Schülerinnen und Schüler entwickelt. Diese Konzeption ist von uns in Anlehnung an das Streitschlichtermodell von *Günther Braun* entwickelt und auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen unserer Schülerschaft modifiziert worden. Nach einer Vorstellung dieser Konzeption hat sowohl die Lehrerkonferenz als auch die Schulkonferenz der Einführung des Konzepts Schülerstreitschlichtung zugestimmt.

**Kurzer Abriss über die darauf folgenden Aktivitäten:**

- Erstellen eines Demo-Videos
Ein Streit – Ein Streitschlichtungsgespräch
Die gehörlosen Streitenden und Streitschlichter kommunizieren in der Gebärdensprache.

- Information in den Klassen
Werbung für Streitschlichterausbildung
Die Streitschlichter aus dem Video gehen durch die Klassen, erklären den Mitschülern das Thema und werben neue Streitschlichter.

Schuljahr 2001/2002: 1. Streitschlichter AG
(Es werden 16 hörgeschädigte Schüler und Schülerinnen ausgebildet).

Schuljahr 2002/2003: 2. Streitschlichter-AG
(Es werden 12 hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler ausgebildet)
Einrichtung eines separaten Streitschlichterraumes

Schuljahr 2003/2004: 3. Streitschlichter-AG
(Es werden 8 hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler ausgebildet)

Schuljahr 2004/2005: 4. Streitschlichter-AG
(Es werden 8 hörgeschädigte Schülerinnen Schüler ausgebildet)
Untertitelung des Videos- jetzt als DVD für 12 EUR erhältlich.

**Was bedeutet Streitschlichtung?**

- Die Schülerinnen und Schüler lösen selbstständig ihre Konflikte.Die Lehrerinnen und Lehrer sind nicht daran beteiligt.
- Es gibt keine Schuldzuweisung.
- Es gibt keine Gewinner und Verlierer.
- Weg von der Schuldsprache zur Kausalsprache
- Es soll das Problem und nicht die Person „be kämpft" werden

**Voraussetzungen der Streitenden**

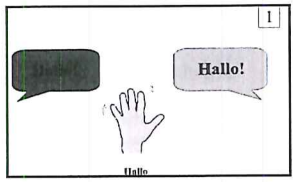
- Freiwilligkeit
- Bereitschaft, sich zu verständigen und gemeinsam Lösungen zu suchen
- dem Gegenüber trauen
- den Anderen respektieren

**Voraussetzungen der Lehrer**

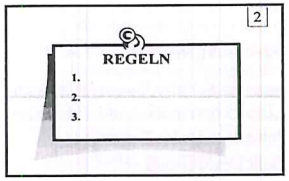
- Keine Einmischung
- Lösungswege der Streitenden akzeptieren
- Grundhaltungen der Streitschlichtung (siehe oben) verkörpern
- Zeit für Schlichtungsgespräche gewähren

**Das Schlichtungsgespräch (an unserer Schule)**

*1. Schlichtung einleiten:*

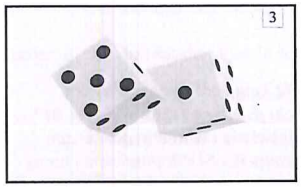



- Begrüßung



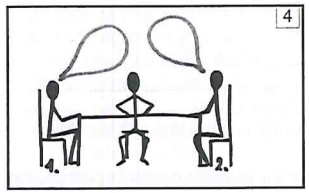

- Regeln erklären:
  Streitschlichter sind neutral und verschwiegen. Streitende dürfen sich nicht beschimpfen, sich nicht stören und müssen gut aufpassen.

- Ablauf erklären

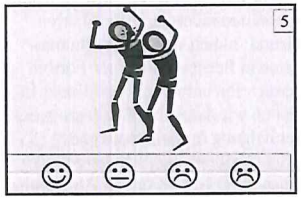



- Beginn vereinbaren

*2. Sachverhalt klären / Anteile finden*



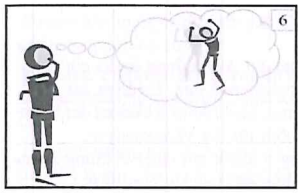

- Standpunkte vortragen
- Zusammenfassung durch den Streitschlichter



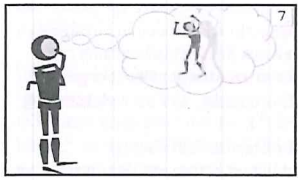

- Stimmungen / Gefühle in der Streitsituation ausdrücken



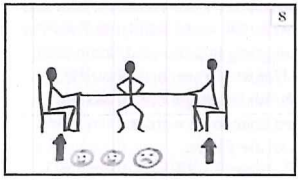





- eigene Anteile am Konflikt erkennen

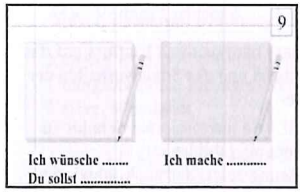



- Anteile der anderen Streitpartei erkennen

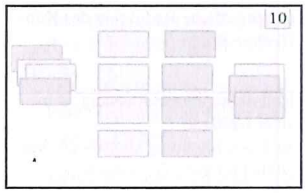



- aktuelle Stimmungen / Gefühle ausdrücken

*3. Verständigung / Lösungen suchen*

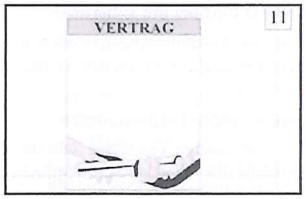



- Lösungsvorschläge aufschreiben
  (Ich mache .../ Du sollst.....)

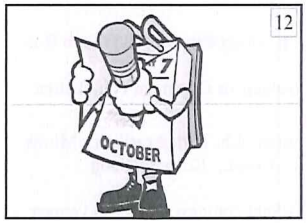



- Vorschläge gemeinsam bewerten und auswählen
- auf gemeinsame Lösungen verständigen

*4. Vereinbarungen schriftlich festhalten*




- Vertrag erstellen
- Vertrag unterschreiben




- Kontrolltermin ausmachen
- Verabschiedung

**Streitschlichtung an der Schule für Hörgeschädigte**

- Inhaltliche und sprachliche Reduktion des Konzeptes von *Günther Braun*
- Symbole
- Einheitliche Kommunikation notwendig, d.h. Lautsprache oder Gebärde
  evtl. muss eine Co-Schlichtung stattfinden, bei der der Streitschlichter auch Dolmetscherfunktion hat.
- Ablauf (visualisiert durch Karten) ist für alle Beteiligten sichtbar
- Werbung für die Streitschlichter AG erfolgt durch hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler mit Hilfe des Videos.
- Das Video ist in Gebärdensprache gedreht.
- Es gibt eine DVD-Fassung mit Untertiteln.
- Schwierigkeiten bei Formulierungen können mit Hilfe von vorgefertigten evt. bildlichen Beispielen behoben werden.
- Streitschlichter helfen bei Formulierungen
- **Wichtig:** Das gegenseitige Verstehen steht im Vordergrund, **nicht** eine korrekte Schriftsprache!

**Ausbildung**

Die Streitschlichter-AG erstreckt sich über ein Schuljahr.
Die Ausbildung erfolgt überwiegend durch Rollenspiele
Es werden Übungen zu folgenden Fähigkeiten durchgeführt:

- aktives Zuhören d.h. Paraphrasieren, Mimik, Blickkontakt, Gestik, Körperhaltung
- Empathie
- Ablauf eines Schlichtungsgespräches kennen
- Regeln erklären
- über Streitkategorien und Lösungsvorschläge reflektieren
- Vorgehensweise bei Konflikten während einer Streitschlichtung

Einmal während der Ausbildung findet ein gemeinsames Wochenende statt. Es dient zur Gruppenstärkung, bietet Möglichkeiten der Intensivierung und Zeit für die Videoanalyse.
Die Ausbildung schließt mit einer Prüfung ab und die Streitschlichter erhalten ein Zertifikat.

**Organisation**

Die Schlichtungsgespräche finden in einem eigenen, selbstgestalteten Streitschlichterraum statt.
Die Streitschlichter werden per Foto vorgestellt.
Es gibt einen Einsatzplan, wer an welchem Tag „Dienst" hat.
AG-Lehrer koordinieren Schlichtung.
Schüler und Schlichter klären mit den entsprechenden Fachlehrern ab, ob sie für die bestimmte Zeit den Unterricht versäumen dürfen.(Die Schlichtungen finden während der Unterrichtszeit statt und dauern ca. 20 Min. Da viele Schüler auf die Personenbeförderung angewiesen sind, kann keine Zeit nach dem Unterricht verabredet werden.)
Regelmäßige Reflexionsangebote für aktive Schlichter sollen angeboten werden.
Informationen an die Eltern

**Fazit**

- Die Streitschlichter nehmen ihre Aufgabe ernst und arbeiten angstfrei.
- Die Resonanz von betroffenen Schülerinnen und Schülern und Lehrern ist durchweg positiv.
- Die Ausbildung hat positiven Einfluss auf das Selbstbewusstsein und das Sozialverhalten der Streitschlichter.
- Es ist sinnvoll, alle interessierten Schüler zu Streitschlichtern auszubilden.
  Unsere Erfahrung zeigt, das auch schwierige Schüler zu kompetenten Streitschlichtern ausgebildet werden können.
- Streitschlichtung wirkt sich positiv auf das gesamte Schulklima aus.
- Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern sind weitgehend aus dem Unterricht verschwunden.
- Die Entlastung für die Lehrer ist bemerkbar. Sie müssen keine „Tür- und Angel-Konflikt gespräche" führen.
- Die Umsetzung des Streitschlichterkonzepts an der Schule für Hörgeschädigte ist auf jeden Fall möglich.

Für weitere Informationen stehen wir gerne zur Verfügung.
Sie können auch über uns die **DVD „Streitschlichtung"** zu einem Preis von 12EUR bestellen.

**Literatur:**

*Faller K, Kerntke W, Wackermann M* (1996) Konflikte selber lösen. Das Streit-Schlichter-Programm. Ein Trainingsbuch für Mediation und Konflikt-management in Schule und Jugendarbeit. Verlag and der Ruhr, Mühlheim

*Großmann C* (1996) Projekt: Soziales Lernen. Verlag an der Ruhr, Mülheim

*Jefferys K, Noack U* (1995) Streiten – Vermitteln – Lösen: Das Schüler-Streit-Schlichterprogramm für die Klassen 5-10. AOL Verlag, Lichtenau

*Klippert H* (1999) Kommunikationstraining, Übungsbausteine für den Unterricht. Beltz Verlag, Weinheim

*Klippert H* (1999) Teamentwicklung im Klassenraum, Bausteine für den Unterricht. Beltz Verlag, Weinheim

*Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.)* (1998) Ein Streitschlichterprogramm für Schülerinnen und Schüler der Grundschule und Orientierungsstufe. Soest

*Miller R* (1998) Du dumme Sau. Von der Beschimpfung zum fairen Gespräch. AOL Verlag, Lichtenau

*Miller R* (1998) Halt's Maul, du dumme Sau. Schritte zum fairen Gespräch. AOL Verlag, Lichtenau

*Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hrsg.)* (1997) Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler, Bad Kreuznach

*Birgit Brock*
E-Mail: BrockKoeln@aol.com
*Guy Thorn*
E-Mail: guy.thorn@netcologne.de
*Rheinische Förderschule, Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation, Köln*
Gronewaldstraße 1
50931 Köln

# Aachener Internet-Lernplattform zur Berufsqualifizierung Gehörloser

*Klaudia Grote*
*Ege Karar*

Mit dem Projekt ‚Aachener Internet-Lernplattform zur Berufsqualifizierung von Gehörlosen' wurde ein erster wichtiger Schritt in Richtung Online-Berufsqualifizierung für Gehörlose unternommen. Im Projektzeitraum 2003-2005 wurde für Gehörlose ein Internet-Portal eingerichtet, dass es ihnen erstmals ermöglicht, beruflich relevantes Wissen in den Bereichen Schrift und Arithmetik im Medium ihrer Muttersprache, der Deutschen Gebärdensprache, zu erwerben. Präsentationen des Projekts sowie verschiedene Evaluationsstudien haben gezeigt, dass dieses Portal gut an die Bedürfnisse Gehörloser angepasst ist und deshalb seitens der Gehörlosen positiv beurteilt wird.

## Das Projekt

Problematisch bei der Berufsfindung vieler Gehörloser sind – wie vielfach beschrieben – insbesondere die schlechten Leistungen in grundlegenden berufsrelevanten Fächern wie Deutsch und Mathematik. In Berufseignungstests schneiden gehörlose Testpersonen regelmäßig wesentlich schlechter ab als Hörende. Hier bestand dringender Handlungsbedarf, weil in jedem Ausbildungsberuf Grundkenntnisse in beiden Fertigkeitsbereichen vorausgesetzt werden und nur darauf aufbauend spezielles Fachwissen erworben werden kann. Fehlen aber die Grundlagen, ist der weitere Wissenserwerb nahezu unmöglich. Deshalb wurden im ersten Arbeitsabschnitt des AILB-Projektes Lernmodule über 1000 Seiten in Deutsch und Mathematik, Grafiken und Animationen sowie verschiedene Lern-Werkzeuge entwickelt, mit denen sich Gehörlose selbständig Wissen aneignen beziehungsweise bestehendes Wissen verbessern können. Letztere bilden die Voraussetzung für berufliche Weiterbildung, so dass die jungen in der beruflichen Ausbildung befindlichen Gehörlosen als Lernhilfe genutzt werden kann. Die AILB zeichnet sich durch die folgenden Besonderheiten aus:

- Alle Erklärungen in der Lernsoftware werden nicht nur in schriftsprachlicher sondern auch in gebärdensprachlicher Form (DGS) angeboten. Dadurch wird eine Verbesserung bei der Vermittlung der Lerninhalte und eine Steigerung der Motivation der gehörlosen Lerner angestrebt.
- Die Lernplattform ist modular aufgebaut und wird schrittweise entwickelt. Lerninhalte werden durch Visualisierungen, Animationen und schematische Darstellungen verdeutlicht. Darüber hinaus werden kulturspezifische Besonderheiten der Gebärdensprachgemeinschaft mit einbezogen.
- Die AILB-Lernplattform erreicht eine große Anzahl von Berufssuchenden. Sie können selbstständig und im individuellen Lerntempo ihre Kompetenzen erweitern. Es besteht für den Lernenden eine freie Wahl zwischen rezeptiven, geleitet interaktiven und selbstgesteuert problembasierten Aneignungsweisen des Wissens.
- Den Lernern wird die Möglichkeit geboten, sich in virtuellen Arbeitsgruppen zusammen zu schließen. Absprachen und gemeinsames Lernen werden durch Videokonferenzen mit bis zu vier Teilnehmern, oder in schriftlicher Form über einen Chat ermöglicht. Ein Diskussionsforum in deutscher Gebärden- und Schriftsprache bietet weitere Austauschmöglichkeiten.

Mehr unter: **www.gebaerdensprache.de**





# Workshop: Elterninitiativen für Eltern hörgeschädigter Kinder

### 1. Persönliche Vorstellung

Katja Belz, Berlin, 2 hörende, 1 gl Kind, gl Partnerin
Dipl. Religions-Pädagogin, vor 10 Jahren aus Kirchendienst ausgestiegen, ehrenamtl. in der Elternarbeit, 3 Jahre Gebärdensprachschule, arbeitslos

## 2. Situation in Berlin

### 2.1.Selbsthilfegruppe

**Start 1999:**
Raumangebot eines Nachbarschaftszentrums, Bedürfnis nach Austausch unter Betroffenen: Kontrapunkt zur Beratungsstelle (DGS)Bilingual, Frust-Abbau, Infos zum Thema Hörschädigung, praktische Tipps..., kleine intime Gruppe: ohne finanzielle Unterstützung, mit geringer Außenwirkung aber viel Stabilität für uns, eigene Literatur verliehen, Flyer, Programm des Nachbarschaftsheims, Gespräche mit Beratungsstelle

**Wendepunkt**: Spende eines Eishockey-Fanclubs 3000,-DM, seit 2002 Unterstützung durch die KK

**Heute:**
äußeren Bedingungen:
dieselben Räume, kleine Leihbibliothek ( Bücher, Zeitschriften, CD-Roms, Videos)
versch. Wegweisern für Selbsthilfe-Organisationen erwähnt, Homepage
Gruppe: harter Kern von 6 h,gl Elternteilen, Verantwortung, Informationssuche...
Außenwirkung: Homepage: einzige Selbsthilfegruppe, neue Leute

**Was suchen die Eltern?**
Gespräche auf einer Ebene, Schockbewältigung, Austausch, Infos, Frustabbau, Orientierungshilfe (DGS – CI)
andere gl,sh Kinder sehen, konkrete praktische Tipps (z.B. Hörgeräte beim Kleinkind)

**Was können wir bieten?**
Gesprächspartner, gegenseitige Hilfe und Motivation
Bücher, Zeitschriften, Info-Material zum Hörschädigung, Literaturliste
Listen von Integrations-Kitas
Tipps im Umgang mit Ämtern, Ärzten,.....
Beratung , Hilfe
CD-Roms mit Gebärden
Kontakte zu Gehörlosen vermitteln, Kontakte zu Organisationen, Veranstaltungskalender

**Unser Ziel**
Wir befürworten und unterstützen den Bilingualen Weg.
Eltern helfen, ihre Kinder so anzunehmen wie sie sind, Perspektiven für die Zukunft,
Zugang zur DGS, GL-Kultur, Berührungsängste abbauen

### 2.2.Vernetzung

**Basis:** Schul.Förderverein ? Selbsthilfegruppe ? Kirchengruppe
Selbsthilfegruppe als Info-Sammelstelle
**1.Ebene:** Institutionen /Organisationen ? Berliner Elternverein ? GL-Vereine
BEV als Info-Sammelstelle
**2.Ebene:** Bundes-Eltern-Verband gehörloser Kinder

### 2.3.Berliner Eltern Verein Hörgeschädigter Kinder e.V.

seit 1989, 2003 Vorstandswechsel
hörende, gl Eltern, z.T. auch in der Selbsthilfe tätig
finanziell unterstützt von KK

**Aktivitäten**
politische Elternarbeit
Info-Stände bei Reha-Messen, Selbsthilfe-Tagen, Tag der GL, Schulfesten ....Zusammenarbeit mit Verlagen u Institutionen
Finanzielle Unterst. der Teilnahme von Eltern an nationalen und internationalen Tagungen zum Thema Hörschädigung oder Elternarbeit
Finanzierung von Dolmetscher-Einsätzen bei Veranstaltungen für Kinder (z.B. Kinder-Uni)
Workshops für gl Kinder (Visual Services), monatl.Schwimmtreffs f.gl Kinder
Kontakte zu Gl-Organisationen : Info-Austausch – Vernetzung (Veranstaltungskalender)

**Ziele**
Dachverband werden für versch. Gruppen
Interessensvertretung in der Öffentlichkeit
Verbesserung der Bedingungen für gl bzw. hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Schule, Berufsausbildung und Beruf
Rechte der hg Kinder auf Barrierefreie Kommunikation und Bildung: Bilingual
Mündige Eltern

### 3. Problematische Bereiche

**Beratungsstellen:**
Zusammenarbeit schwierig
Beratung einseitig
**Eltern**
Fehlende Offenheit
Kontaktaufnahme
Motivation zur Mitarbeit

### 4. Warum Elternarbeit

Mündige Eltern sind auch für Schulen und andere Institutionen die besseren Partner zum erreichen des gemeinsamen Ziels: Den hörgeschädigten Kindern die Möglichkeiten zu bieten selbstbewusste gebildete Erwachsene zu werden mit denselben Chancen wie die hörenden Altersgenossen.

**Schlussfrage:** Wie können Lehrer und Pädagogen die Elternarbeit unterstützen?

Homepage:
www.hoergeschaedigte-kinder-berlin.de





# Einladung zur Mitgliederversammlung des DFGS

**am Freitag, dem 24. November 2006**
**um 18.30 Uhr**
**im *nh*-Hotel Leipzig**

Tagesordnung:

TOP 1: Protokoll der letzten Mitgliederversammlung (veröffentlicht in dieser Ausgabe)
TOP 2: Feststellung der Beschlussfähigkeit
TOP 3: Bericht des Vorstandes
TOP 4: Kassenbericht
TOP 5: Bericht der Kassenprüfer
TOP 6: Nachwahl zum Vorstand
TOP 7: Jahrestagung 2007
TOP 8: Verschiedenes

gez. *Manfred Wloka*
1. Vorsitzender

# DFGS-Mitgliederversammlung

**Freitag, den 18.11.2005**
**Bremen, Tulip-Hotel**
**Protokollant: Paul Heeg**

**Top 1: Protokoll**
Protokoll der letzten Mitgliederversammlung
Das Protokoll der Mitgliederversammlung 2004 in Königswinter wird per acclamationem (durch Äußerungen der Zustimmung) genehmigt.

**Top 2: Beschlussfähigkeit**
Es sind 48 DFGS-Mitglieder anwesend somit ist die Mirgliederversammlung beschlussfähig.

**Top 3: Bericht des Vorstandes**
Es fanden vier Vorstandssitzungen statt, auf denen im Schwerpunkt die Jahrestagung vorbereitet wurde:

15.01.2005 in Bremen
23.4.2005 in Bremen
8.10.2005 in Berlin
17.11.2005 in Bremen

Prof. Klaus-B.Günther und Sylvia Wolff nahmen an dem internationalen Kongress zur Bildung und Erziehung Gehörloser in Maastrich teil. Veranstalter waren die Einrichtungen in Hasselt (Belgien), Sint-Michielsgestel (Niederlande) und Aachen. Von den 750 TeilnehmerInnen waren nur wenige aus Deutschland.
Sylvia Wolff wird im 'Zeichen' einen Artikel veröffentlichen.

Sylvia Wolff nahm an einer Elterntagung in Königswusterhausen teil. Sie berichtet von einem deutlichen Elterninteresse an bilingualem Unterricht.
Prof. Prillwitz wurde emiritiert. Er bleibt aber aktiv tätig, insbesondere im Bereich der Erstellung von Gebärdenlexika.

Manfred Wloka hat sein Vorstandsamt in der Gesellschaft für Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser (GGKG), welches er als Gründungsmitglied seit 1987 innehatte, niedergelegt.

Reinhard Riemer berichtet, das letzte forum sei verspätet erschienen, weil ein wichtigerArtikel erst spät eingereicht wurde. Er bittet um Entschuldigung, weil das Inhaltsverzeichnis nicht korrekt ist. Angesichts der hohen Erstellungskosten des forum wird überlegt, in geringem Umfang Werbung aufzunehmen. Papierqualität und -format sollen erhalten bleiben.

Der Vorstand bedankt sich bei Wolfgang Kleinöder für die Erstellung des farbigen Tagungsplakates sowie bei Sylvia Wolff für die Abwicklung der Anmeldungen für die Tagung.

Aus der Mitgliedschaft wird die Anregung geäußert, auf den Namensschildern den Ort zu vermerken, an dem das Mitglied tätig ist.
Es wird angeregt hierzu auf den Anmeldebögen der nächsten Tagung eine eigene Spalte einzurichten.
Sylvia Wolff bittet die TeilnehmerInnen, darauf zu achten, dass die Telefon- und Faxnummern korrekt sind, da Bestätigungen nur per Fax, nicht aber per E-Mail versandt werden können.

**Top 4: Kassenbericht**
(Aufstellung siehe nächste Seite)
Felizitas Ibach legt den Kassenbericht vor.
Der DFGS hat z.Zt. 173 Mitglieder. Aufgrund der relativ geringen Einnahmen muss der Verband sehr sparsam wirtschaften.

**Top 5: Bericht der Kassenprüfer**
Kassenprüfer waren: Jens Trinkhaus und Karl Salber-Correa.
Jens Trinkhaus erklärt: „Die Kasse ist korrekt und nachvollziehbar geführt,.es gibt keine Beanstandung."





**Top 6: Entlastung des Vorstandes**
Auf Antrag von Jens Trinkhaus wird der Vorstand einstimmig entlastet.

**Top 7: Neuwahl des Vorstandes**
Als Wahlleiterin wird Eveline George-Kuhnert per acclamationem gewählt.
Für das Amt des ersten Vorsitzenden wird Manfred Wloka vorgeschlagen, der sich bereit erklärt erneut zu kandidieren. Manfred Wloka wird bei einer Enthaltung einstimmig zum Vorsitzenden gewählt.
Für die weiteren Ämter des Vorstandes werden die derzeitigen Mitglieder erneut vorgeschlagen. Diese sind zu einer Kandidatur bereit. Frau Jule Hildmann, die durch einen Auslandsaufenthalt verhindert ist, hat schriftlich ihre Bereitschaft zu einer erneuten Kandidatur erklärt.

Für den zur Zeit vakanten Vorstandsposten gibt es keine KandidatInnen.
Es wird der Wunsch geäußert, mehr hörgeschädigte Mitglieder in den Vorstand aufzunehmen.
Es gibt keine KandidatInnen, die zur Annahme der Wahl bereit wären.

Es kandidieren: Peter Bergmann, Prof. Klaus-B. Günther, Jule Hildmann, Felizitas Ibach, Reinhard Riemer und Sylvia Wolff.
Die Wahl erfolgt en bloc einstimmig mit 5 Enthaltungen.

**Top 8: Jahrestagung 2006**
Der Vorstand berichtet von Überlegungen, die nächste Jahrestagung im Themenfeld berufliche Bildung durchzuführen. Als Ort ist Leipzip im Gespräch.
Aus der Mitgliedsschaft wird der Wunsch geäußert, das Thema Nachteilsausgleich aufzugreifen.

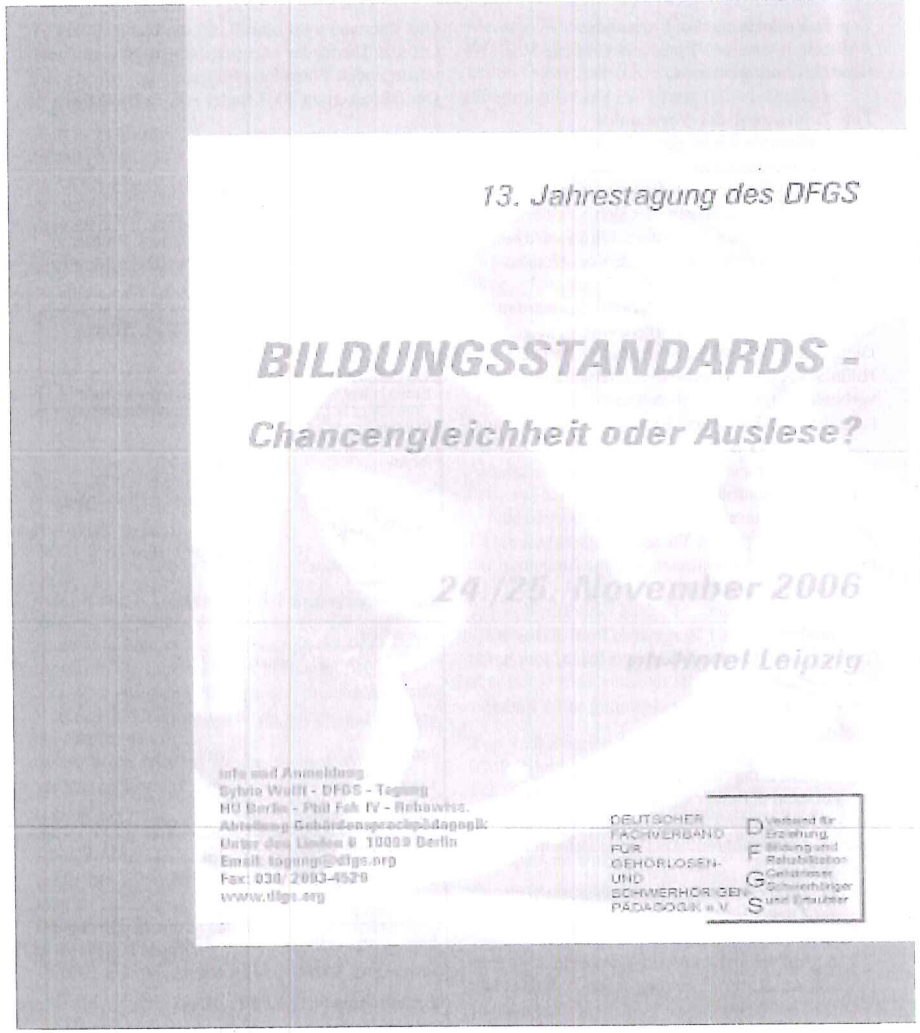
Der Vorstand wird beauftragt, die Planung von Ort und Thema der nächsten Jahrestagung mit den vorliegenden Voten fortzuführen.
Die Jahrestagung 2007 findet evtl. in Heidelberg statt.

**Top 9: Verschiedenes**
Bernd Rehling bittet den DFGS eine eigene Internetpräsenz aufzubauen und den 'Taubenschlag' zu verlassen, weil es rechtliche Probleme gibt. Der DFGS strebt eine eigene Internetdomain an.

Kassenbericht vom 01.01. - 14.11.2005
erstellt am 16.11.05:

| Einnahmen | Beträge (in EURO) | |
|---|---|---|
| Beiträge | 5.489,00 | |
| forum | 183,00 | |
| Tagung 2005 | | 9.055,00 |
| Tagung Vorjahr | | 0,00 |
| Tagungen gesamt | 9.055,00 | |
| **Einnahmen gesamt** | **14.727,00** | |
| **Ausgaben** | | |
| Auslagenerstattg. Vorstand | 475,92 | |
| Bankgebühren | 39,26 | |
| Beitrag Deutsche Gesells. | 186,50 | |
| forum Druck | 2.803,59 | |
| forum Versand | 692,59 | |
| Tagungskosten 2005 | | 234,43 |
| Tagungskosten Vorjahr | | 141,20 |
| Tagungskosten GESAMT | 384,63 | |
| **Ausgaben gesamt** | **4.582,49** | |
| Einnahmen -Ausgaben | 10.144,51 | |
| Übertrag aus 2004 | 898,91 | |
| Kontostand am 14.11.2005 | **11.043,42** | |

**Nähere Informationen zur Jahrestagung unter:**
**www.dfgs.org sowie in den beigefügten Informationen**








13. Jahrestagung des DFGS:

**Bildungsstandards – Chancengleichheit oder Auslese?**

| **Vorschläge für früh Angereiste am Freitag, 24.11. 2006** | | |
|---|---|---|
| vormittags | Besuch der Bibliothek ‚Hör- und Sprachgeschädigtenwesen' an der Samuel-Heinicke-Schule, Karl-Siegismund-Str. 2, Tel: 0341/ 2690423 | |
| bis 13.00:<br>13.00 – 14.30:<br>anschl.: | Mittagessen am BBW Leipzig<br>Führung durch das BBW Leipzig<br>Transfer zum NH-Hotel (kostenlos) | Bitte auf Anmeldung eintragen |

**Freitag, den 24. November 2006**

| Zeit | Programmpunkt | Vortragende |
|---|---|---|
| 16.00 Plenum | Eröffnung<br>Grußwort | OB Jung (Leipzig) angefr. |
| 16.30 Plenum | Bildungsstandards – Chancengleichheit oder Auslese | Prof. Dr. Klaus-B. Günther(HU Berlin) |
| 17.30 Plenum | Bildungschancen für benachteiligte Jugendliche | Prof. Dr. Josef Rützel (TU Darmstadt) |
| 18.00 Plenum | Zur Durchsetzung des Nachteilsausgleichs | Dr. Uli Hase (DG Rendsburg) |
| 18.30 | Mitgliederversammlung | |
| 20.00 | Geselliger Abend mit Büffet | |

**Samstag, den 25. November 2006**

| Zeit | Programmpunkt | Vortragende/r |
|---|---|---|
| 09.00 Plenum | Schule im Scheinwerferlicht –<br>Was Schulleistungsstudien an den Tag bringen und was wir damit anfangen | Dipl.Päd. Sylvia Wolff (HU Berlin) |
| 10.15 Kleingruppen | Diagnostik DBA-Projekt für Hörgeschädigte | Dr. Andrea Merseburger (BBW Leipzig) |
| | Lernen lernen / Selbstorganisiertes Lernen / Projektkompetenz | Klaus Schulz (OSZ Versorgungstechnik Berlin) |
| | Chancengleichheit durch Nachteilsausgleich? Textoptimierung bei schriftlichen Prüfungen | Dr. Susanne Wagner (FST Uni Halle Wittenberg) |
| 12.15 | Mittagspause | |
| 13.30 Plenum | Empirische Studie zu Vergleichsarbeiten bei Hörgeschädigten in der Primarstufe | MA Johannes Hennies (HU Berlin) |
| 14.30 Kleingruppen | Diskussionsforum zu: Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten | Moderation: Prof. Dr. Klaus-B. Günther und MA Johannes Hennies ( beide HU Berlin) |
| | Diagnostik in Sek I und Berufsvorbereitung | Dipl. Psych. Birgit Rose (OTA Berlin), Dipl. Psych. Elsbeth Trzaska (Agentur f. Arbeit Essen) |
| | Erfahrungen aus der Arbeitsassistenz für Hörgeschädigte – Was muss Schule noch tun? | Dipl. SozPäd. Ines Helke (Alsterdorf Assistenz Nord Hamburg) |
| 16.30 Plenum | Abschlussplenum | Reinhard Riemer (Vorstand DFGS) |
| 17.00 | Ende der Tagung | |

# D F G S

Wollen Sie Mitglied im

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

werden?

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

**DFGS**
**c/o Prof. K.B. Günther**
**Humboldt-Uni · Phil Fak IV · RehaWiss**
**Unter den Linden 6**
**10099 Berlin**
**Fax: 030/2093-4529**
**Email: info@dfgs.org**

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

Alle weiteren Informationen rund um den DFGS finden Sie unter

**www.dfgs.org**





# D F G S

## Beitrittserklärung

Hiermit erkl‰re ich meinen Beitritt zum

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

Name, Vorname

Straße

PLZ, Ort

Telefon/Fax

E-mail

Ich überweise den jährlichen Beitrag von

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

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

Ort, Datum Unterschrift