

Inhalt

Impressum:

Ausgabe 2016

24. Jahrgang

ISSN: 0946 – 4646

Herausgeber: Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V.

Redaktion / V.i.S.d.P.: Solveig Reineboth, Kristin Hofmann

Redaktionsanschrift:

Deutscher Fachverband für
Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e. V.
Arsenalstr. 2-10
24768 Rendsburg

Einzelverkaufspreis: EURO 10,- zzgl. Versandkosten.

Fotos: Olga Rogachevskaya und die AutorInnen (für ihre eigenen Bilder) sowie L. Schwinger für das Foto von Professor K. Schulte; Entwurf des Tagungsplakates: Svenja Göhde

Satz und Layout: Tina Schöning

Druck: PRESS GROUP Slowakei

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.

02 Vorwort – *Paul Heeg*

forum tagungsberichte

04 Tagungsbericht – *Solveig Reineboth*

08 Nachruf an Prof. Dr. Klaus Schulte - Vergänglichkeiten und Wirkungen – *K.-B. Günther*

14 Verabschiedung von Vorstandsmitgliedern: Birgit Jacobsen – *Sieglinde Lemcke*; Julia Schülner – *Olga Rogachevskaya*; Johannes Hennies – *Paul Heeg*

17 Grußwort – *Paul Heeg*

18 Grußwort – *Martina Wolff*

20 Grußwort - *Susanne Keppner*

23 Leiden – Leidensdruck – Beratung. Wann und für wen ist die „Ressource Beratung“ besonders wichtig? – *Thorsten Burger*

28 Papa ist schwerhörig, Mama ist blind – was sagen die Kinder dazu? – *Cornelia Klöbinger*

32 Beratung und Netzwerkarbeit in der Frühförderung – *Kristin Hofmann*

40 Der Bundeselternverband gehörloser Kinder – Bildungschancen für alle hörgeschädigten Kinder, Eltern helfen Eltern und ein gutes Netzwerk – *Yvonne Opitz*

forum aktuelle Projekte

48 Gemeinsam auf dem Weg zum Abitur. Gehörlose, schwerhörige und hörende Schüler leben den Inklusionsgedanken in ihrem bilingualen Schulalltag an der Stadtteilschule Hamburg-Mitte – Erfahrungsbericht – *Julia Bredehöft*

60 Inklusion durch Schülerpartizipation
Ziel: Inklusion mit möglichst wenig Geld und Aufwand! – *Juliane Große*

forum – Tagung

68 Einladung zur Mitgliederversammlung 2016

69 Anmeldung und Anfahrt

70 Tagungsprogramm

forum verbandsinformationen

72 Protokoll der letzten Mitgliederversammlung

76 Kassenbericht 2014

Vorwort

Paul Heeg, 1. Vorsitzender des DFGS

Liebe Mitglieder des DFGS,
das vorliegende Heft forum beinhaltet die Tagungsdokumentation der Jahrestagung 2015 in Münster. Entsprechend des Themas „Beratung – Vernetzung – Kooperation“ war die Tagung ein Ort, an dem sich die Mitglieder beraten und vernetzt sowie miteinander kooperiert haben. Es waren dynamische, kreative und produktive Prozesse.

Für die Vorstandskollegin Solveig Reineboth stellte die Erstellung dieses Heftes aber eine besondere Herausforderung dar: Aufgrund der allgemeinen Belastung der ReferentInnen gab es zu wenig Artikel, um ein Heft zu füllen. Dafür bitte ich Sie, liebe Mitglieder des DFGS und AbonnentInnen um Entschuldigung.

Anstelle einer vollständigen Sammlung von Artikeln zu den einzelnen Vorträgen und Workshops hat sich Solveig Reineboth bereit erklärt, einen allgemeinen Tagungsbericht zu schreiben. Anlässlich des Todes von Prof. Dr. Klaus Schulte hat Prof. em Klaus Günther einen Nachruf geschrieben.

Zudem haben wir zwei Artikel aufgenommen, welche uns im Kontext lesenswert erscheinen. So berichtet Julia Bredehöft von der Stadtteilschule Hamburg- Mitte von ihren Erfahrungen bei der inklusiven, bilingualen Beschulung von gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen. Ihre Kollegin Juliane Große stellt ein Projekt vor, das zukünftig hoffentlich regelmäßig dazu beitragen soll, inklusiv beschulte schwerhörige junge Menschen als

Experten im Umgang mit ihrer Behinderung zu stärken und dessen Ergebnisse und Folgeprojekte die Schulgemeinschaft für einen gemeinsamen, für alle bereichernden Schulalltag sensibilisieren sollen.

Die Jahrestagung 2016 in Hannover beschäftigt sich mit Gehörlosen und Schwerhörigen mit besonderen Herausforderungen. Anpassung an die speziellen Bedürfnisse der Lernenden ist keine Aufgabe einer getrennten „Mehrfachbehindertenabteilung“ sondern gehört zu den zentralen Inhalten unseres Fachs. Neben Menschlichkeit sind Professionalität und hohes Spezialwissen erforderlich. Hierzu möchten wir Sie alle herzlich einladen.

Zum Abschluss möchte ich mich bei den ReferentInnen der Jahrestagungen sowie bei den AutorInnen und MitarbeiterInnen bedanken. Sie alle tun dies kostenlos aus ehrenamtlichem Engagement, oft zusätzlich zu vielen anderen Aufgaben. Dieses Netzwerk unterstützt den Einzelnen in ihrer / seiner pädagogischen Arbeit.



Der neu gewählte DFGS-Vorstand: Paul Heeg, Solveig Reineboth, Zoe Böhlen, Lutz Pepping, Kristin Hofmann, Sieglinde Lemcke, Asha Rajashekhar, Olga Rogachevskaya.

Tagungsbericht

Solveig Reineboth

Unter dem Titel „Beratung, Vernetzung, Kooperation“ fand vom 20.-21.11.2015 in Münster die 22. Jahrestagung des DFGS statt. Aus ganz Deutschland kamen die Mitglieder und solche, die es sicherlich noch werden wollen, in das Johanniter-Tagungshaus, um die Gelegenheit zu nutzen, bei den Vorträgen und Workshops interessante frische Impulse für die tägliche Arbeit zu sammeln, sich mit „alten“ KollegInnen auszutauschen und neue Kontakte zu knüpfen. Dieser Aspekt unserer Arbeit – das Networking – spielt in unserem Arbeitsalltag als PädagogInnen eine immer größere Rolle. Kein Hörgeschädigtenpädagoge/keine Hörgeschädigtenpädagogin steht ausschließlich allein vor seinen/ ihren SchülerInnen, sondern arbeitet immer mit Menschen unterschiedlichster Profession zusammen. In seinem Grußwort stimmte uns der Vorstandsvorsitzender Dr. Paul Heeg auf dieses Leitthema der Tagung ein.

Als Gäste in Münster begrüßte uns die Schulleiterin der ansässigen Hörgeschädigten-schule, der Münsterlandschule, Frau Martina Wolff.

Eine ganz besondere Freude bereitete uns das Kommen der Vorsitzenden des BDH, Frau Susanne Keppner. Wie wir ihrem Grußwort entnehmen konnten, war die Freude auch auf ihrer Seite. Beide Verbände nähern sich seit einiger Zeit einander an und suchen die Zusammenarbeit – ebenfalls ganz im Sinne unseres Tagungsthemas.

Nach diesem positiven Einstieg stiegen wir

ein in die Materie: Prof. Dr. Dipl.-Psych. Thorsten Burger von der Katholischen Hochschule Freiburg hielt einen Vortrag über „Beratung und Kooperation“ (ab Seite 23).

Im Anschluss daran fand die mittlerweile traditionelle Diskussionsrunde statt. In diesem Jahr waren dazu KollegInnen aus verschiedenen Bundesländern und Schulstufen eingeladen, um über ihre Arbeit mit IntegrationsschülerInnen, deren RegelschullehrerInnen und den Eltern zu berichten. Die KollegInnen haben in den Bundesländern verschiedene Berufsbezeichnungen, so zum Beispiel „AmbulanzlehrerIn“ oder auch „LehrerIn im mobilen Dienst“. Sie berichteten „live“ aus der Praxis. Dass die TeilnehmerInnen der Diskussionsrunde uns KollegInnen an diesem Erfahrungsschatz haben teilhaben lassen, ist ein großes Dankeschön wert. Die Beiträge zeigten, dass auch in Zeiten, in denen sich die Politik „Inklusion“ auf die Fahne geschrieben hat, viel Engagement und Durchsetzungsvermögen vonnöten ist, um sich unter den schwierigen Bedingungen um die hörgeschädigten SchülerInnen in den Regelschulen kümmern zu können. Beklagt wurden die vielerorts schlechte Ausstattung mit Lehrerstunden und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Arbeit der HörgeschädigtenpädagogInnen. Das Fazit: Teilweise sitzen nach wie vor hörgeschädigte SchülerInnen völlig auf sich selbst gestellt in viel zu großen Klassen und müssen sich unter

widrigsten Bedingungen durch den Schulalltag schlagen. Dem großen Einsatz der KollegInnen ist es zu verdanken, dass nicht alle IntegrationsschülerInnen dieses Schicksal teilen. Das positive Feedback unserer Mitglieder zur Diskussionsrunde zeigte, dass dies zum Beginn einer Tagung ein gutes Mittel ist, um mit den KollegInnen – auch solchen, die man vielleicht noch nicht kennt – in den Austausch zu kommen. Probleme und Lösungsansätze werden nicht nur während der Diskussion analysiert, sondern sind dann auch danach noch Thema und Anknüpfungspunkt für weiterführende Gespräche. In Zukunft wird die Tradition der Podiumsdiskussion daher in jedem Fall weitergeführt.

Während der Grußworte, des ersten Vortrages sowie der Diskussionsrunde wurde dieses Jahr erstmals eine FM-Anlage für alle schwerhörigen TeilnehmerInnen eingesetzt. Trotz kleinerer Schwierigkeiten war es ein guter erster Versuch, neben dem Einsatz der Gebärdensprach- und SchriftsprachdolmetscherInnen eine möglichst weitgehende kommunikative Barrierefreiheit herzustellen. Es wird weiter an der Vervollkommnung dieses Angebotes gearbeitet, damit alle TeilnehmerInnen unabhängig von der Modalität ihrer „Wohlfühlsprache“ alles verstehen können.

Nach kurzer Verschnaufpause ging es für die Mitglieder des DFGS in die Mitgliederversammlung. Dr. Paul Heeg und Sieglinde

Lemcke berichteten von den Aktivitäten des Vorstandes (Protokoll siehe ab S. 72).

Während der Mitgliederversammlung stand in diesem Jahr wieder eine Neuwahl des Vorstandes an. Nach teils langjähriger Tätigkeit wurden Prof. Dr. Johannes Hennies, Birgit Jacobsen und Julia Schülner aus dem Vorstand verabschiedet. Wir bedanken uns sehr herzlich für ihr Engagement für unseren Verband (siehe auch S. 14-16).

Für frischen Wind sorgen nun neue Gesichter: Kristin Hofmann vom Herbert-Feuchte-Stiftungsverbund und Zoë Böhlen von der Elbschule Hamburg sind die neuen Beisitzerinnen. Neben ihrer fachlichen Kompetenz kommt zusätzliche jugendliche Tatkraft dem Vorstand zugute. Und ganz nebenbei: es freut mich persönlich sehr, in Zoë Böhlen eine weitere schwerhörige Kollegin an meiner Seite zu wissen. So gehören nun vier taube, zwei schwerhörige und zwei hörende KollegInnen zum neuen Vorstand.

Nach dem erfüllten ersten Tag mit interessanten Vorträgen, der Diskussionsrunde, aber auch dem Wiedersehen und Austausch der KollegInnen ging es zum geselligen Teil der Tagung über. Am Buffet gab es eine große Auswahl an leckeren – auch veganen – Gerichten. Im Mittelpunkt stand natürlich das „Schnacken“ und „Plaudern“. Fachliches oder Privates wurde ausgetauscht, dazu ein Glas Wein und viele setzten die Gespräche anschließend noch in der Hotelbar fort, so dass

der erste Tagungstag einen guten Abschluss nahm.

Am Samstagmorgen – die eine oder andere zusätzliche Tasse Kaffee machte alle wieder fit für den zweiten Tagungstag und den Vortrag „Veränderungen im Berufsbild von HörgeschädigtenpädagogInnen“ von Prof. Dr. Thomas Kaul von der Universität Köln.

Nach der Kaffeepause ging es dann weiter mit den Workshops, bei denen – wie auch bei den Vorträgen – schulische sowie außerschulische Bereiche einbezogen wurden. In dieser ersten Workshoprunde gab es vier parallel laufende Workshops:

- Hermann Vöcklinghaus von der Arbeitsagentur Essen berichtete über „Berufsberatung“.
- Lisa Eidens, systemische Familientherapeutin aus Bremen/Hamburg, widmete sich dem Thema Supervision und zeigte, dass gerade auch professionelle Beraterinnen und Berater Unterstützung benötigen. Sie fragte aus systemischer Sicht, welche Umgebungsbedingungen das eigene Handeln beeinflussen und wie man mit einer solchen Situation umgehen kann. Der Workshop vermittelte einen Einblick in Chancen und Aufgaben von systemischer Supervision in unserem Beruf.
- Angelika Karrasch vom Integrationsfachdienst Münster, befasste sich mit der Zusammenarbeit von Schule und Beratungsstelle. Die langjährige Zusammenarbeit

zwischen der Beratungsstelle und Schule hat eine hohe Bedeutung, da die Schülerinnen und Schüler Unterstützung und Begleitung für den späteren Übergang von der Schule zum Berufsleben benötigen.

- Dr. Eszter Jokay von der Samuel-Heinicke-Realschule München gab in ihrem Workshop „Psychosoziale Beratung“ wertvolle Tipps für die Elternarbeit, die auch direkt im Rollenspiel ausprobiert und geübt wurden. Ich habe meine neuen Erkenntnisse direkt nach der Tagung in der Schule anwenden können und war damit sicherlich nicht die Einzige.

Nach diesen interessanten Workshops konnten sich alle beim Mittagessen nochmal austauschen und sich auf die zweite Workshoprunde vorbereiten. Nun musste man sich erneut zwischen vier verschiedenen interessanten Workshops entscheiden.

- Oliver Riens Vortrag „Empowerment in der Beratung hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler“ überzeugte nicht nur durch die Präsenz des Referenten, sondern auch durch Übungen und Praxisbeispiele, die den TeilnehmerInnen vor Augen führen sollte, was Empowerment bei hörgeschädigten SchülerInnen bedeutet.
- Dr. Cornelia Klößinger aus Kaufungen stellte ihre Studie zum Thema „Gehörlose und schwerhörige Eltern: Was sagen die Kinder dazu?“ vor (siehe auch ab S. 28).
- Bei Zoë Böhlen von der Elbschule Hamburg ging es um „Junge Menschen im Über-

gang von der Schule zum Studium“. Sie war selbst während ihres Studiums als Tutorin im Büro für die Belange Studierender mit Behinderung oder chronischer Erkrankung tätig und so standen die Herausforderungen hörgeschädigter junger Menschen im Studium im Vordergrund. Konkret wurden sowohl erste Ansprechpartner sowie mögliche Nachteilsausgleiche im Studium genannt. Unter den TeilnehmerInnen entspann sich eine Diskussion über die Schwierigkeit etwaige Probleme im Studium aufgrund einer Hörschädigung anzuerkennen und sich Unterstützung zu suchen. In solchen Situationen Lösungen zu finden und verschiedene Strategien auszuprobieren, bleibt dabei für jede und jeden Studierenden die größte Herausforderung.

- Kristin Hofmann (ebenfalls neue Vorstandskollegin) stellte ihre Arbeit vor, indem sie über „Beratung und Netzwerkarbeit in der Frühförderung“ referierte (siehe auch ab S. 32).

Im Anschluss trafen sich dann alle TeilnehmerInnen wieder im Plenum um dem Vortrag von Yvonne Opitz vom Bundeselternverband gehörloser Kinder über „Elternarbeit“ zu verfolgen. Dieser Vortrag lud uns PädagogInnen nochmal ein, in die Lebenswirklichkeit der Eltern hörgeschädigter Kinder einzutauschen – ein wichtiger Einblick, der uns PädagogInnen wieder einmal vor Augen führte, mit welchen realen Problemen die Eltern unserer SchülerInnen zu kämpfen haben

(siehe auch ab S. 40).

Zum Abschluss der gelungenen Tagung konnten alle TeilnehmerInnen bei Sekt und Schnittchen noch einmal ein Resümee ziehen und sich über die Eindrücke auszutauschen. Sicherlich wurden auch Verabredungen getroffen und Pläne geschmiedet. Dann verabschiedete man sich von den neuen und alten Bekannten.

Bei dieser 22. DFGS-Jahrestagung konnte man neue Impulse sowie Ideen für den Arbeitsalltag sammeln. Und wir im Vorstand werden weiter daran arbeiten, dass auch die nächste Tagung wieder ein Ort sein wird, an dem man sowohl fachlich als auch seelisch auftanken kann.



Verfasserin:

Solveig Reineboth
Sonderpädagogin an der Reinfelder-Schule
für Schwerhörige in Berlin
E-Mail: s.reineboth@gmx.de

Nachruf Prof. Dr. Klaus Schulte

* 26.01.1930 – † 04.07.2016

Vergänglichkeiten und Wirkungen

Klaus-B. Günther



*Immer aktiv – Professor Schulte
(Bildnachweis L. Schwinger)*

Anfang Juli ist Professor Schulte im Alter von 86 Jahren verstorben und mit ihm der Letzte aus dem „Euskirchener Kreis“ um Clemens Schuy, der ab den 1950er Jahren die Entwicklung der Gehörlosenpädagogik in der Bundesrepublik bis in die 1970/1980er Jahre wesentlich beeinflusst hat (s. Hennies/ Günther 2015, 88). Etwa zehn Jahre war Klaus Schulte an verschiedenen Gehörlosenschulen in NRW tätig, zuletzt mit dem Aufbau der Früherziehung befasst, (vgl. Schulte 1963a) und promovierte bei Leo Weisgerber – dem „Vater“ der von Schulte (1971) für den Gehörlosenbereich spezifizierten Inhaltsbezogenen Grammatik – in Bonn 1963. 1964 ging er – zunächst als Dozent – nach Heidelberg und war dann 30 Jahre an der dortigen PH als „Professor für Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft einschließlich Phonetik und Sprachanbildung“, so die offizielle Benennung, tätig. Im Rahmen seiner Professur hat Schulte um 1965 mit der Gründung einer entsprechenden Forschungsstelle (FST) 50 Jahre in der Forschung für Menschen mit Kommunikationsbehinderungen innovativ und nachhaltig gewirkt, nach seiner Emeritierung zusammen

mit seiner Frau Prof. Dr. Christa Schlenker-Schulte, die Ende der 1990er Jahre mit Antritt der Professur für Sprachbehindertenpädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg auch die Leitung Forschungsstelle, nun als An-Institut an der LMU übernahm.

Klaus Schulte war, wie seinerzeit weltweit normal, von der Auffassung der oralen Erziehung als allein richtigem Weg zur Bildung und Erziehung gehörloser und schwerhöriger Kinder geprägt. Als Ergebnis seiner Dissertation (1963) war er sich aber auch schon der Notwendigkeit bewusst, traditionelle Konzepte der oralen Erziehung zu korrigieren, zu erweitern und zu modifizieren. Zunächst standen für den gelernten Taubstummenoberlehrer Fragen einer Verbesserung des Unterrichts nach der traditionellen oralen Methode, insbesondere Artikulation und Sprechanbahnung, im Vordergrund, worauf im Folgenden ausführlicher eingegangen werden soll.

Ab Mitte der 1980er Jahre hat er sich zusammen mit seiner Frau zunehmend mit Fragen der Berufsbildung und der Teilhabe am Arbeitsleben für Hör- und Sprachbehinderte befasst:

- Textoptimierung für Prüfungstexte (Nachteilsausgleich),
- Virtuelle Fachschule am RBW Essen,
- Gesetzliche Auswirkungen auf die berufliche Integration Hörgeschädigter.

Damit hat er für die Hör- und Sprachbehin-

derthenpädagogik bislang kaum beachtete neue anwendungsbezogene Forschungsfelder erschlossen, wie bspw. die Textoptimierung für Prüfungsaufgaben, die heute in vielen Bundesländern als Orientierungsmaßstab gelten.

Im Folgenden möchte ich mich jedoch speziell auf die Phase der „Reparatur“ der oralen Methode konzentrieren, weil sich dort die Frage viel schärfer stellt, inwieweit sie nur noch vergängliche Geschichte ist oder auf Gegenwart und Zukunft wirkt.

Systemergänzte Artikulation nach Prof. Dr. Klaus Schulte

Das erste ca. 20 Jahre umfassende, sich in mehrere Teilbereiche gliedernde Forschungsvorhaben hat Schulte mit dem Terminus Systemergänzte Artikulation zusammengefasst und in gleichnamiger Publikation als „Ergänzung von lückenhaften Ersatzzeichensystemen bei der Artikulation Hör-Sprach-Geschädigter“ für die (allenfalls) rudimentäre auditive Lautsprachwahrnehmung definiert (Schwinger 1980, 70ff): der Fonator und das Phonembestimmte Manualsystem (PMS).

Ausgangspunkt für die Forschungsprojekte zu den Ergänzungssystemen war das klassische Instrument der oralen Artikulation schlechthin, das Ablesen, das jedoch die auditiv-sprachliche Informationskapazität nach Alich (1960) im Idealfall nur um 30% abdeckt (Schulte 1974, 168).

Der Fonator

Als eine der beiden neuen Systemergänzungen wurde der Fonator von der Firma Siemens in Kooperation mit der FST entwickelt und in der Artikulationsförderung von der Vorschule bis zur Haupt-/Realschule eingesetzt (vgl. Schulte/Röbler/Ding 1969; Würtemberger 1980; Schulte/Ding 1983). In den 1970/80er Jahren fand er in praktisch allen westdeutschen Gehörlosenschulen als Mono- oder Poly-Fonator Verwendung: Dazu wird in FST-Projekt Fon (2013) ausgeführt: „Die Grundidee des Fonators besteht darin, dass man die hörbaren Schallwellen in fühlbare Vibrationen [mittels] einer Übertragungskette von Mikrophon – Verstärker – Vibrator umsetzt“ (s.a. Schulte u.a., o.J.; Strauß 1980). Der etwa Ø 4 cm große Vibrator wurde i.d.R. wie eine Armbanduhr am Handgelenk angelegt (ebd., 58; Abb. bei Schwinger 1980, 83).

Anfang der 1980er Jahre wurde ein tragbarer, etwa Smartphone großer Mini-Fonator entwickelt und eingesetzt (Strauß 1980, 61ff; Schulte o.J.), der zugleich das allmähliche Ende des Fonator-Einsatzes markiert: Zunächst einmal ist darauf hinzuweisen, dass der Fonator von seinen Informationsgestalten her ein sehr abstraktes, sekundär abgeleitetes Ersatzzeichensystem ist, das für sich genommen lediglich einen Anteil von 27% der Informationen beitragen kann, also noch weniger als das Ablesen mit 30% (Schwinger 1980, 93). Noch wesentlicher aber ist, dass sowohl die Hörgeräte

in den 1980er Jahren, die, obschon zunächst noch analog, wesentlich leistungsfähiger auch für hochgradig hörgeschädigte Kinder waren, als auch das Cochlea-Implantat (CI) ab Ende der 1980er Jahre einen ungleich besseren direkten Zugang zur auditiven Wahrnehmung im Vergleich zum Fonatoren-System ermöglichen.

Das Phonembestimmte Manualsystem

Das Phonembestimmte Manualsystem (PMS) ist der zweite neue Bestandteil der Systemergänzten Artikulation: Das PMS ist ein Handzeichensystem, das die Phoneme des Deutschen in 28 Handzeichen zusammenfasst (Schulte 1980, 73-75), die ein spezifisches Merkmal des jeweiligen Lautes abbilden und auf der Zeichentafel mit dem zuzuordnenden Buchstaben dargestellt werden. Das PMS wurde in einem aufwändigen, durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft geförderten Verfahren – Durchsicht der vorhandenen Systeme, mehrfach überprüfte Zeichenfestlegung, zwei experimentelle Durchgänge und anschließende systematische schulpraktische Erprobung mit 45 Hörgeschädigtenpädagogen und annähernd 250 Schülern aus 25 Einrichtungen in Deutschland und der Schweiz – implementiert und evaluiert (s. Schulte 1974, 1/2; 1980, 3).

Die Grundidee war, durch eine extern nahe dem Mund vollzogene manuelle „Materialisierung“ der Lautbildung, wie es mit der Lernentwicklungstheorie Galperins (1967,

373ff; 1973, 94ff.) interpretiert werden kann, das informationsschwache Ablesen durch eine informationsstarkes Ergänzungssystem zu entlasten. Tatsächlich erreicht das PMS im Vergleich zu den anderen beiden Ersatzzeichensystemen einen Informationsanteil von knapp zwei Dritteln (Schulte 1974, 168). Dementsprechend wurden die Laute des gesprochenen Wortes mit dem entsprechenden Phonembestimmten Manualzeichen (PMZ) sprechbegleitend durchgeführt.

Grenzen der Ergänzungssysteme

Wenn man unter Berücksichtigung der sich überschneidenden Artikulationsbereiche für die Anteile der Informationsgehalte für die drei Ersatzzeichensysteme zusammenzieht, kommt man nach Schulte (ebd.) und Schwinger (1980, 93) beim PMS + Fonator oder PMS + Ablesen auf 71%, bei PMS + Ablesen + Fonator auf bemerkenswerte 82%. Diese Werte beruhen aber nicht auf empirischen Daten, sondern phono-technisch abgeleiteten Merkmalsbestimmungen. Es ist mehr als unwahrscheinlich, dass es besonders beim gemeinsamen Angebot von zwei oder gar aller drei Systeme aufgrund der geforderten parallelen visuellen, kinästhetischen sowie taktilen Wahrnehmung und Verarbeitung nicht zu größeren Informationsverlusten kommt. Das gilt prinzipiell auch für die Zweierkombinationen, wobei wir uns hier auf PMS + Ablesen beschränken wollen. Eine grundsätzliche Problematik besteht darin, dass die beiden Er-

gänzungssysteme sukzessiv angeboten werden (müssen). Aufgrund der primär visuellen Wahrnehmung sind jedoch für eine bessere Verarbeitung simultane Angebote passender. Zugleich lässt sich in der Praxis auch bei Lehrenden beobachten, dass die durchgängige PMS-Begleitung gesprochener Wörter zu einer z.T. sehr starken Isolierung einzelner Laute – besonders der Anfangs- und Endlaute – führt (s. zahlreiche Beispiele in den Videos/DVDs zu Schulte/Schlenker-Schulte 1983).

Die Systemergänzte Artikulation war zweifellos ein außerordentlich ambitioniertes und mit dem Fonatorsystem sowie dem PMS innovatives Forschungsprojekt. Wenn es dennoch mit dem Versuch scheiterte, die orale Erziehung zu reformieren, dann sicher auch weil man an dem oralen, vom Einzellaute ausgehenden Erziehungskonzept festhielt und dadurch auch nicht in der Lage war, sich den im Laufe der 1980er Jahre abzeichnenden Entwicklungen unvergleichlich verbesserter auditiv-sprachlicher Wahrnehmungsmöglichkeit durch Hörgeräte und CI-Technologien sowie Früherkennungsmöglichkeiten anzupassen., d. m. bei Erhalt des real aufgebauten Fundus weg von einer engmaschigen artikulatorischen Systemergänzung hin zu einem die Hör- und Sprechentwicklung unterstützenden Einsatz. Die Anwendung der Ergänzungssysteme im Sinne eines, die Hör- und Sprachentwicklung unterstützenden anstatt eines engmaschigen artikulatorischen

Einsatzes, hätte möglicherweise zu einem Erhalt des Fundus führen können.

Auch wenn entsprechende Modifikationen am Konzept der Systemergänzten Artikulation nicht direkt vorgenommen wurden, in Kommentarband und den Video-Dokumentationen „Sprechlernspiele mit hörgeschädigten Kindergartenkindern“ (Schlenker-Schulte, Schulte & Botzenhardt 1984) wird genau das gemacht: Der Schwerpunkt liegt auf der rhythmisch-silbischen Sprechgliederung und das Ableseangebot für die Kinder ist seiner oralen Verzerrungen völlig entkleidet, Zeichen des PMS werden vereinzelt etwa zur „Kurzkorrektur für falsch gesprochene Phoneme angewandt“ (ebd. 165). Damit wird schon Mitte der 1980er Jahre der langjährige widersinnige Slogan der Hörgerichteten Erziehung „Hörgerichtetheit geht vor Absehgerichtetheit“ recht eindrucksvoll widerlegt.

Das Problem waren die bei Schulte selbst in der Artikulationsarbeit mit Kindern (vgl. Beispiele in Schulte/Schlenker-Schulte 1983) kaum zu beobachtenden Überzeichnungen beim Ableseangebot und das Durchfingern ganzer Wörter und Sätze beim PMS in der klassischen oralen Tradition, nicht das Ablese oder das PMS an sich. Insofern wäre es grob fahrlässig, Fördermittel nur deshalb ad acta zu legen, weil sie eine klassisch orale Vorgeschichte haben. Das gilt nicht nur für eine monolingual-aurale Förderung sondern

ebenso für eine bilingual-bimodale Förderung. Im bilingualen Hamburger Schulversuch etwa wurden von den hörenden LehrerInnen wie selbst verständlich im lautsprachlichen Deutschunterricht gelegentlich bei Schwierigkeiten mit der Lautbildung Zeichen des PMS eingesetzt und auch einmal ein deutliches einzelnes Mundbild gezeigt. Von daher ist es wünschenswert, dass solche unterstützenden Fördermittel auch künftig auf der Agenda bleiben.

Abschluss

Ich bin sicher, Klaus Schulte würde sich freuen, dass auch Teile seiner im klassisch oralen Kontext entwickelten Vorstellungen auch heute noch Wirkungen zeigen, wenn man sie nicht durch die Methodenbrille betrachtet, sondern sie auf der Folie heutiger Einsatzmöglichkeiten reflektiert und genutzt werden. Das gilt insbesondere für das PMS, das das bis heute am besten durchdachte und empirisch überprüfte phonembezogene Handzeichensystem ist und im Übrigen keineswegs auf den hier angesprochenen Hörgeschädigtenbereich beschränkt bleibt, sondern auch für die Therapie sprachentwicklungsbedingter und aphasischer Lautfindungsstörungen von Bedeutung ist.

Klaus-B. Günther

Literaturangaben

Alich, G. (1960): Zur Erkennbarkeit von Sprachgestalten beim Ablesen vom Munde. Dissertation: Universität Bonn.

FST (2013): Projekt Fon. fst-halle.de/forschung/fon (10.10.2016).

Hennies, J. & Günther, K.-B. (2015): Abschlussbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch: Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick. In: *dfgs-forum* 23 (Sonderheft), 85-207.

Galperin, P.J. (1967): Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: Hiebsch, H. (Hrsg.): *Ergebnisse der sowjetischen Psychologie*. Berlin: Akademie, 367-405.

Galperin, P.J. (1973): Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen. In: Däbritz, E. & Kossakowski, A. (Dt. Übersetzung und wiss. Bearbeitung): *Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie*. Westberlin: das europäische buch (Lizenzausgabe Volk und Wissen Berlin), 81-119.

Kern, E. (1958): *Theorie und Praxis eines ganzheitlichen Sprachunterrichtes für das hörgeschädigte Kind*. Freiburg: Herder.

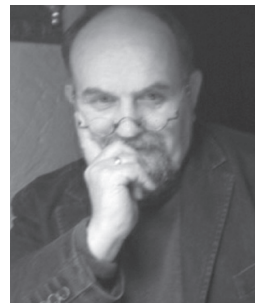
Schlenker-Schulte, Ch./ Schulte, K. & Botzenhardt, R. (1983/4): *Sprechspiele mit hörgeschädigten Kindergartenkindern. Rhythmische Sprechgliederung durch phonemübergreifende Merkmale. Begleittexte zu 40 Video-Dokumentationen – Angewandte Phonetik beim Sprechenlernen*. Villingen-Schwenningen: Neckar.

Schulte, K. (1963): *Zur Frage des Verfalls erlernter Sprachgestalten nach der Schulentlassung. Dargestellt an den Ergebnissen von Untersuchungen des Schulentlassjahrgangs 1955 der Gehörlosenschulen Nordrhein-Westfalens*. Dissertation: Universität Bonn.

Schulte, K. (1963a): *Organisationsformen der Früherziehung unter pädagogischen, psychologischen, soziologischen und audiologischen Gesichtspunkten*. In: *Bund Deutscher Taubstummenlehrer: Arbeitstagung Früherziehung hörgeschädigter Kleinkinder*. Berlin 7. bis 10.4.1963 – Tagungsbericht. Aachen: BDT-Selbstverlag, 54-84.

Schulte, K. (1968): *Der Sinnbezirk. Gegenstand der Wortinhaltsforschung und Voraussetzungen des Sprachaufbaus bei Hörgeschädigten*. Kettwig: Hörgeschädigte Kinder.

- Schulte, K. (1974): Phonembestimmtes Manualsystem (PMS). Forschungsergebnisse und Konsequenzen für die Artikulation. Villingen-Schwenningen: Neckar.
- Schulte, K. (1980): Sprechlernhilfe PMS. Informationen zur Sprechtherapie und Artikulation – Texte zur Film- und Video-Dokumentation. Heidelberg: Julius Groos.
- Schulte, K./Ding, H. (1983): Initialer Sprachaufbau – Frühe Sprechgliederung mit Fonatoren. [+] Bild-Arbeits-Materialien [1, 2] von Roger Folmer. Villingen-Schwenningen: Neckar (Neuaufgabe des Kap. III. aus Schulte/Roesler/Ding 1969).
- Schulte, K./Roesler; H. & Ding, H. (1969): Akusto-vibratorische Kommunikationshilfe. Kettwig/Ruhr: Hörgeschädigte Kinder.
- Schulte, K. & Schlenker-Schulte, Ch. (1983): Sprech-Lehr-Programm Artikulation Hörgeschädigter. Begleittexte zu 52 Video-Dokumentationen – Angewandte Phonetik beim Sprechenlernen. Villingen-Schwenningen: Neckar.
- Schulte, K. u.a. (1980): Systemergänzte Artikulation. Heidelberg: Julius Groos.
- Schulte, K. u.a. (o.J. – 1984): Einsatz der Fonator-Systeme. Sonderdruck aus Hörerziehungstagung Burg Feuerstein 1984. Heidelberg: Julius Groos.
- Schwinger, L. (1980): Ergänzung von lückenhaften Ersatzzeichensystemen bei der Artikulation Hör-Sprach-Geschädigter. In: Schulte, K. u.a., 70-99.
- Strauß, H.-Ch. (1980): Entwicklung von Vibrationsverstärkern. In: Schulte, K. u.a., 28-67.
- Weisgerber, L. (1962): Inhaltsbezogene Grammatik. Düsseldorf: Schwann.
- Württemberg, W. (1980): Sprechverbesserungen in der Oberstufe. In Schulte, K. u.a., 110-116.

**Verfasser:**

Prof. Dr. Klaus-B. Günther,
 Prof.em., Humboldt-Universität zu Berlin
 E-Mail: klaus-b.guenther@hu-reha.hu-berlin.de2

Verabschiedung von Vorstandsmitgliedern

Bei der Jahrestagung im Herbst 2015 traten drei engagierte Vorstandsmitglieder nicht mehr zur Wahl an. Ihnen möchten wir auf den folgenden Seiten noch einmal herzlich für ihre Arbeit und ihren Einsatz danken.



Birgit Jacobsen war seit 2005 im Vorstand und von 2013 bis 2015 als Kassenwartin tätig. Als Beisitzerin im Vorstand hatte ich das Vergnügen, ihr im Tagungsbüro

zur Seite zu stehen und das Geschehen bei der Ankunft der TagungsteilnehmerInnen hautnah zu erleben. Gleichzeitig sah ich, wie Birgit als Kassenwartin das Finanzielle organisierte und habe so einiges darüber gelernt, wie sie ihre Aufgaben erledigt. Ebenso ihre Bereitschaft, während der Sitzung mit anderen hörenden Vorstandsmitgliedern abwechselnd für uns Taube zu dolmetschen, habe ich immer sehr geschätzt und rechne ich ihr haushoch an.

Birgits Fröhlichkeit ist ansteckend und ihre Lockerheit verschaffte den Vorstandssitzungen immer eine angenehme Atmosphäre. Auch ihre Ideen, bestimmte ReferentInnen für die Tagung vorzuschlagen, fanden bei uns Anklang, denn ihre Sichtweise als ehemalige Sozialpädagogin war oftmals eine andere, als die der meisten von uns, sodass wir in vielen

Bereichen einen Blick über den Tellerrand werfen konnten.

Im Namen des Vorstandes danke ich Birgit ganz herzlich für ihre wertvolle, aktive Mitarbeit im DFGS-Vorstand. Ich hoffe, sie bleibt uns mit ihrer erfrischenden Art im Verband erhalten. Ich wünsche ihr für die neue Zeit viel Glück und frohes Schaffen.

Sieglinde Lemcke



Julia Schülner ist als Hörgeschädigtenpädagogin an der Samuel-Heinicke-Schule in München tätig und gestaltet dort den bilingualen Unterricht. Seit vielen Jahren be-

sucht sie die Jahrestagungen des DFGS und fiel bereits in dieser Zeit durch ihre Ideen, Erfahrungen und Diskussionsbeiträge auf. Daher freute sich der Vorstand sehr, als sich Julia bei der Mitgliederversammlung im Jahr 2013 als Vorstandsmitglied zur Wahl aufstellen ließ – und auch gewählt wurde!

Julia bereicherte von Beginn an den noch jungen und neu zusammengestellten Vorstand durch ihr strukturiertes Arbeiten, das sowohl bei den Vorstandstreffen als auch bei der Vorbereitung der Jahrestagungen einen

geordneten Rahmen für die Planung und Durchführung ermöglichte. Julia behielt stets den Überblick! Auch bei der Organisation der Technik oder der Ideenbörse auf den Tagungen spiegelte sich ihr Engagement wider. Besonders Julias Kreativität und Designkünste haben den Verband nachhaltig bereichert und uns beeindruckt: sowohl das überarbeitete Logo des DFGS als auch die tollen Poster der Tagungen 2014 und 2015 tragen ihre Handschrift.

Es ist daher sehr schade, dass wir Julia Schüler nach einer Legislaturperiode wieder verabschieden müssen. Ihr klares, strukturiertes Arbeiten und ihre Kreativität werden uns fehlen. Wir danken Julia für ihr Engagement und ihre Unterstützung und wünschen Ihr alles Gute!

Olga Rogachevskaya



Lieber **Johannes**, am 05.01.2005 bist du in den DFGS eingetreten. Zu dieser Zeit hattest du deinen Master-Abschluss und Interesse im wissenschaftlichen Bereich.

2010 wurde deine Promotion zum Thema Lesekompetenz gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen veröffentlicht. Wissenschaftliches Arbeit und Verbandsarbeit haben für dich eng zusammengehört.

2007 begann deine Vorstandsarbeit. In dieser Zeit warst du beruflich auf Wanderschaft immer unterwegs mit der Bahncard 100 zwischen Hamburg, Bremen, Berlin und schließlich Heidelberg.

Der Verband war für dich viel mehr als eines deiner vielen Projekte. Du warst seit 2008 der verantwortliche Herausgeber für das DFGS-Forum. Nur Insider wissen, was die Redaktion des Forums bedeutet: Du hast dich um alles gekümmert, von den AutorInnen über die Korrekturen bis zum Layout.

Du hattest einen großen Anteil an der Konzeptualisierung, Planung und Organisation der Jahrestagungen. Wenn wir VorstandskollegInnen mal wieder keinen Durchblick hatten, bekamen wir von dir eine Tabelle mit allen Infos und mahnenden Worten, was alles noch erledigt werden muss.

Den Generationswechsel 2009 im Vorstand des DFGS hast du durch Übernahme der Aufgabe des stellvertretenden Vorsitzenden von deinem Mentor Prof. Klaus-B. Günther unterstützt. Als unsere Vorsitzende Sylvia Wolff erkrankte, musstest du den Verband alleine vertreten.

Du hast mich motiviert in den Vorstand zu gehen und später den Vorsitz zu übernehmen. Du bist für mich ein wichtiger Berater und Sparringspartner.

Diese Jahre im DFGS waren nicht nur viel Arbeit und Gestaltung, sondern sie haben sich –

so finde ich – für dich auch sonst gelohnt: Du hast in dieser Zeit eine Lebensgefährtin und einen Beruf gefunden, die mit dem DFGS zu tun haben. Sie werden dich auch weiter mit dem Verband verbinden.

Du hast geholfen, den DFGS in einer schwierigen Umbruchphase zu erhalten und zu modernisieren, Strukturen eingeführt und Abläufe gestaltet. Du hast Schwerpunkte eingebracht und auf ein hohes inhaltliches Niveau geachtet. Du wirst den DFGS als Berater im Hintergrund weiter begleiten. Für das alles ein riesiges Dankeschön.

Dr. Paul Heeg

Grußwort

Paul Heeg

Sehr geehrte Damen und Herren, Kolleginnen und Kollegen, liebe Mitglieder, ich freue mich Sie in meiner Heimatstadt Münster begrüßen zu dürfen.

Das Plakat zu der Tagung von Julia Schülner zeigt Hörgeschädigtenpädagogik als Netzwerk mit vielen Faktoren, bei dem Zahnräder ineinandergreifen oder ineinander greifen sollten. Kooperation, Beratung und Vernetzung war schon immer TEIL der Berufe in der Arbeit mit Hörgeschädigten, heute sind sie bei einigen von uns zu der Hauptaufgabe geworden. Früher stand der Lehrer meist alleine vor der Klasse. Das ist jetzt zu einer Tätigkeit unter vielen geworden. Alle Tätigkeiten sind heute stärker eingebettet in eine Vielzahl kooperierender Zusammenhänge.

Warum ist das so? Weil wir in einer vernetzten Welt leben und weil kein Mensch alleine die immer weiter steigenden Anforderungen von Erziehung und Bildung erfüllen kann.

Die Arbeit des Pädagogen der Zukunft erfordert deshalb zugleich Managementkompetenzen. Der Pädagoge wird zum Manager für Bildung und Erziehung in einer Umgebung, in der es immer auch Mangel gibt. Es geht darum, die Ressourcen durch Verzahnung und Vernetzung optimal, d.h. am besten, zu nutzen und Fehler zu vermeiden.

Das geht nur durch Nutzung von Schwarmintelligenz. Schwarmintelligenz heißt: wer ist klüger als der Klügste einer Gruppe? Das ist die gesamte Gruppe, wenn sie es denn schafft,

ihre Intelligenz zu koordinieren.

Wie schafft man das? Zunächst benötigen wir eine akzeptierende und inklusive Haltung nicht nur gegenüber unseren Schülern und deren Eltern, sondern auch gegenüber Kollegen aus der eigenen und aus anderen Professionen und Institutionen.

Zweitens benötigen wir eine realistisch funktionierende Organisation. Wir brauchen Rahmenbedingungen, in denen wir vernetzend arbeiten können, Strukturen mit Zuverlässigkeit und Innovationsförderung, Freiraum und Ordnung. Dabei sollten wir eins nach dem anderen machen, dies arbeitsteilig und das Ganze ganzheitlich im Auge behalten.

Und drittens steht in der Mitte der Kooperation der hörgeschädigte Lernende. Mit anderen Worten die eigenen Interessen und Interessen der Kooperationspartner sind Mittel zum Zweck, eine gute Umgebung zu ermöglichen, in der lernende Kinder, heranwachsende und erwachsene Hörgeschädigte sich Wissen und Kompetenzen aneignen, um beruflich, sozial und persönlich erfolgreich zu sein.

Kooperation und Vernetzung sind sehr anspruchsvolle Aufgaben, denn je komplexer das System wird, desto mehr Aspekte sind zu berücksichtigen.

Dazu benötigen wir Stärkung von Fachleuten und kollegialen Austausch. Das wünsche ich mir und uns von der diesjährigen Jahrestagung des DFGS.

Dr. Paul Heeg

1. Vorsitzender des DFGS – Vorstandes

Grußwort

Martina Wolff

Mit großer Freude bin ich der Bitte von Herrn Heeg für die 22. DFGS-Tagung in Münster ein Grußwort zu sprechen nachgekommen.

Bezogen auf das Thema der Tagung „Beratung – Vernetzung – Kooperation habe ich die Gelegenheit ergriffen, eine kleine Auswahl aktueller Projekte und Angebote aus der Praxis, die für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer interessant sein können und ggf. Anlass für Gespräche und Diskussionen am Rande der Tagung geben, vorzustellen.

In Form von Infoplakaten und einem kleinen Film präsentierte die Münsterlandschule das LWL-Beratungshaus, ein Kooperationsprojekt der LWL-Schulen in Münster getragen vom LWL und der Bezirksregierung Münster. Im Zuge der UN-Konvention werden immer mehr Kinder und Jugendliche inklusiv gefördert. Durch die Bündelung verschiedener Fachkompetenzen in einem interdisziplinären Team bietet das Beratungshaus Kindern und Jugendlichen, Eltern, Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrkräften Information, Beratung und Unterstützung.

Das Schulvorbereitungstraining für hörgeschädigte Vorschüler, welches 1x wöchentlich u.a. mit dem Ziel der Prävention stattfindet; durch dieses Angebot sollen die besonderen Belastungsmomente eines hörgeschädigten Kindes in der allgemeinen Grundschule durch vorbereitende Übungen minimiert, spätere Überforderungen auf diese Weise vermieden

werden.

das Konzept DGS/Bilinguale Bildung, das seit dem Schuljahr 2013/14 sukzessive an der Münsterlandschule umgesetzt wird; die Schülerinnen und Schüler erhalten Deutsche Gebärdensprache als Unterrichtsfach und nach Möglichkeit die gehörlosen Schülerinnen und Schüler eine bilinguale Förderung im Fach Deutsch in Deutscher Lautsprache und DGS. Auch in unserem Förderschulkindergarten werden die Kinder in DGS gefördert.

Aspekte der Berufsvorbereitung; in Kooperation mit dem IFD und der Agentur für Arbeit werden die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe intensiv auf das Berufsleben vorbereitet. Eine Besonderheit sind dabei die Handwerkerkurse zur Berufsfelderkundung, die von externen Handwerkern für die Schülerinnen und Schüler des LWL-Förderschulzentrums in den Berufsfeldern Maler-Schneiderei-Metall und Fahrradwerkstatt in sehr kleinen Gruppen angeboten werden.

Ein Projekt zur Prävention sexueller Gewalt, das federführend von Frau Esther Lißbeck, Sozialpädagogin des paritätischen Wohlfahrtsverbands in Kooperation mit Lehrkräften der Münsterlandschule durchgeführt und weiterentwickelt wird.

Für die optimale individuelle Förderung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher ist ein gutes Netzwerk mit unterschiedlichen Kooperationspartnern unerlässlich.

Es geht dabei u.a.um Unterstützung bei der

Suche nach individuellen Wegen, um Aufbau tragfähiger Strukturen als Basis für Weiterentwicklung sowie um Zusammenarbeit zum Erreichen gemeinsamer Ziele.

Die Aspekte Beratung – Vernetzung – Kooperation stehen im Mittelpunkt und sind Motor für alle Bereiche rund um die Erziehung und Bildung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher.

In diesem Sinn ist das Thema der 22. DFGS-Tagung eine hervorragende Grundlage, um positive Entwicklungen anzustoßen.

Martina Wolff

Sonderschulrektorin der Münsterlandschule

Grußwort

Susanne Keppner

Zwei Berufsfachverbände gemeinsam unterwegs – eine gute Chance in der Hörgeschädigtenpädagogik

Liebe Kolleginnen und liebe Kollegen, als ich gebeten wurde, anlässlich der Jahrestagung des deutschen Fachverbandes der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik am 20./21. November 2015 ein Grußwort als Bundesvorsitzende des Berufsverbandes Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen zu sprechen, habe ich mich darüber sehr gefreut, war es doch eine gute Gelegenheit, alte Auseinandersetzungen zu beenden und konstruktiv aufeinander zuzugehen.

Es sind nunmehr 23 Jahre verstrichen, dass der DFGS gegründet wurde – als ein neuer, ein weiterer Fachverband der Hörgeschädigtenpädagogen. Bis zu dem Zeitpunkt war der BDH – damals noch BDT (Bund Deutscher Taubstummenlehrer) der alleinige Berufsverband für diese / unsere besondere Pädagogengruppe. 1992 trat der BDH aus der „Deutschen Gesellschaft“ aus, dem Dachverband von Verbänden, die mit unterschiedlichen Zielgruppen die Interessen von Hörgeschädigtengruppen vertreten. Dem voraus gegangen waren kontrovers geführte Diskussionen um die Hörgeschädigtenpädagogik, die zur Polarisierung statt zur Sachlichkeit und Einigkeit führten. Mit dem Austritt des BDH fehlte in der Deutschen Gesellschaft die Vertretung der Hörgeschädigtenpädagogik, was

wiederum letztlich zur Gründung des DFGS am 20.02.1993 führte.

Es gab im Verlauf der dann folgenden Jahre viele Diskussionen, viele Auseinandersetzungen über die Deutsche Gebärdensprache, über ihre Anerkennung und ihre Vermittlung und parallel dazu die Sorgen aber auch Forderungen von Vertretern des lautsprachlich-hörgerichteten Ansatzes.

Wir alle – im BDH wie auch im DFGS – haben inzwischen andere Sichtweisen zur Bewertung beider Kommunikationsformen, zum Umgang mit Lautsprache und zum Umgang mit Gebärdensprache.

Der Gebrauch und der Einsatz von Gebärdensprache sind – zumindest in den meisten Einrichtungen/Schulen – heute selbstverständlich. Mit der rechtlich-offiziellen Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache erfolgte auch bei vielen Hörgeschädigtenpädagogen eine Öffnung in Richtung DGS. Die Weiterbildung in DGS-Kursen und die Anwendung von DGS im Unterricht zeigen, wie sehr sich die Situation in den Schulen gewandelt hat.

Diese Gesamtentwicklung wurde durch erhebliche äußere Veränderungen unterstützt, in der Weise, dass die damaligen, getrennten Schulen für Schwerhörige und Gehörlose auch organisatorisch umstrukturiert wurden. Es gibt heute nahezu im ganzen Bundesgebiet Einrichtungen/Schulen für Hörgeschädigte. Die alten Unterscheidungen zwischen Gehör-

losigkeit und Schwerhörigkeit existieren so nicht mehr, sei es durch technische Versorgung wie Cochlea Implant oder Hörgeräte, aber auch durch den Umgang mit der Gebärdensprache.

Aber letztlich machen überall diese Entwicklungen deutlich, dass wir eine äußerst heterogene Schülerschaft an unseren Schulen haben, der wir mit höchst differenzierten Förderangeboten begegnen müssen, um ihr annähernd gerecht zu werden.

Der Einsatz von Gebärdensprache und Lautsprache im Unterricht in ein und derselben Klasse gehört längst zum Alltag. Die Fragen der Umsetzung des Anspruches von bilingualer Erziehung stellen besondere Anforderungen an die Personalentwicklung, Personalplanung und Personaleinsatz.

Wir haben erfreulicherweise immer mehr Kolleginnen und Kollegen in unseren Schulen, die selbst hörgeschädigt sind und die über ihren beruflichen Einsatz und mit ihrer natürlichen Bilingualität erheblich zur Identitätsentwicklung bei unseren Schülerinnen und Schülern beitragen.

Diese Entwicklungen betreffen alle unsere Schulen und Einrichtungen bundesweit und dies zeigt im Grunde genommen, dass - und jetzt komme ich wieder zu unseren Verbänden - unsere beiden Berufsverbände – Fachverbände gar nicht mehr so weit auseinander liegen. Unterschiede mögen in der Historie oder auch im möglichen Personenkreis für

die Mitgliedschaft oder aber in inhaltlichen Schwerpunktsetzungen begründet sein. Es gibt auch eine erstaunlich große Zahl an Hörgeschädigtenpädagogen, die in beiden Verbänden Mitglied sind, und die dafür auch gute Gründe haben.

Ich persönlich, und wahrscheinlich nicht nur ich, finde es höchst erfreulich, dass sich unsere Verbände einander angenähert haben, dass sich eine Kollegialität entwickelt, man miteinander spricht, sachlich diskutiert, sich gegenseitig einlädt und respektiert. Wahrscheinlich spielt es auch eine große Rolle, dass wir inzwischen einen Generationenwechsel vollzogen haben, so dass die jungen Kollegen/die neue Generation ohnehin viel unbefangener, aber auch selbstverständlicher und vor allem sachlicher mit den alten Streitthemen umgeht.

In Zeiten wie heute, in denen alles auf dem Prüfstand steht und die Politik im rasanten Tempo Förderschulsysteme auflöst zugunsten von inklusiven Beschulungsformen, sind Berufsverbände/Fachverbände gefragt, die zusammenstehen und den allzu schnellen Entwicklungen in der Schulpolitik mit Fachlichkeit und Sachlichkeit begegnen. Um bildungspolitische Forderungen zu postulieren und durchzusetzen, sind zwei Fachverbände für die Hörgeschädigtenpädagogik von nicht zu unterschätzendem Wert – noch dazu, wenn sie die Themen von verschiedenen Blickwinkeln her beleuchten.

Ein Zusammengehen, ein gemeinsames Vorgehen bei bildungspolitischen Fragen macht bei zwei eigenständigen Fachverbänden mit Sicherheit Eindruck und erhöht die fachliche Schlagkraft.

Ich bin sicher, dass die aktuellen Entwicklungen im Bildungssektor für Kinder, Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigungen viele Themen vorhalten, die wir gemeinsam angehen und bearbeiten können und auch gemeinsam bearbeiten sollten.

Der BDH ist seit November 2014 wieder Mitglied in der Deutschen Gesellschaft für Hörgeschädigte, um sich auch auf dieser Ebene gemeinsam mit den vielen verschiedenen Interessenverbänden mit diesem großen und wirksamen Dachverband für das Wohl und die Interessen der Kinder und Jugendlichen mit Hörschädigungen einzusetzen. Auch hier gilt, dass selbst innerhalb eines so großen Dachverbandes zwei Verbände der Hörgeschädigtenpädagogik gemeinsam sicher mehr ausrichten können als einer alleine!

Wir – der Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen – freuen uns auf die Zusammenarbeit!

Susanne Keppner
Bundesvorsitzende des Berufsverbandes
Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen

Leiden – Leidensdruck – Beratung

Wann und für wen ist die „Ressource Beratung“ besonders wichtig?

Thorsten Burger

Beratung ist ein weites Feld. Selbst Beratung beim Frisör oder in der Bank einmal abgeschlossen und lediglich den psychosozialen Bereich betrachtet, erscheint es eine enorme Anzahl unterschiedlicher Beratungskonzepte und -ansätze zu geben, welche wiederum nach Anlass oder Adressat spezifiziert sein können. Eine exemplarische Auflistung: „...Berufsberatung, Schullaufbahnberatung, Familienberatung, Erziehungsberatung, Systemische Beratung, Kollegiale Beratung...“ stellt nur einen kleinen Ausschnitt aus dieser Vielfalt dar.

Bei dieser Vielfalt erscheint es hilfreich, sich auf ein wesentliches zu konzentrieren: „Es ist jemand auf Grund seines Leidensdruckes motiviert sich beraten zu lassen bzw. sucht Hilfe und Unterstützung bei der Lösung von Problemen.“ definierten Brunner & Schönig bereits 1990. Leiden bzw. Leidensdruck und daraus resultierender Bedarf an Beratung gilt auch in der aktuellen Literatur als Grundvoraussetzung für das Zustandekommen eines Beratungsprozesses.

Richtet man nun den Blick auf Beratungsprozesse im Kontext (kindlicher) Hörschädigung, so erscheint es ebenfalls von Bedeutung, auch hier zunächst die Frage des „Leidens“ bzw. des Leidensdrucks“ näher zu beleuchten. Mit dieser Thematik setzt sich die vorliegende Arbeit auseinander. Hierbei sollen drei umfangreiche Forschungsarbeiten zusammenfassend und unter diesem Fokus betrachtet werden.

Familiäre/Elterliche Belastung

Ein Blick in die Forschungsliteratur zu elterlicher Belastung bzw. elterlichem Stress zeigte noch um 2005 eine relativ heterogene Befundlage (Quittner et al. 1991; Hintermair & Horsch, 1998; Pipp-Siegel et al., 2002; Spahn et al. 2004). Die positiven Ergebnisse sind dabei überraschend, da theoretische Modelle bisher postulierten, dass auch für Angehörige eine Behinderung einen potentiellen Risikofaktor für psychosoziale Belastungen darstellt. Eine umfangreiche Längsschnittstudie sollte weitere Klärung bringen (Burger et al. 2006; Burger et al. 2008): Über zwei Jahre hinweg wurden Eltern von hörgeschädigten Kindern von der Diagnose bis in die Hörrehabilitation begleitet und über Fragebögen zu deren Befinden befragt. Es zeigte sich, dass ihre Lebensqualität kurz nach der Diagnose signifikant eingeschränkt war und noch unterhalb der von körperlich schwer kranken Patienten lag. Für die Subgruppe der Eltern, deren Kind mit Cochlea-Implantaten versorgt wurde, zeigten sich auch im Zeitraum um die Voruntersuchung und Operation signifikante Einschränkungen in ihrem psychischen Befinden. Nach diesen schwierigen Phasen erwies sich allerdings auch, dass sich im Laufe der Rehabilitation der Kinder das psychische Befinden der Eltern und ihre Lebensqualität auf ein unauffälliges Normalniveau einpendelten, also so etwas wie „Alltagsnormalität“ wieder möglich war. Interessant ist, dass die Lebensqualität in der Zeit um die Einschulung

des Kindes wieder auf ein signifikant eingeschränktes Niveau sank. Es wurde vermutet, dass Eltern an sogenannten sozialen Schwelensituationen, wie hier der Entscheidung zur Beschulungsart, erneut schmerzlich mit der Tatsache der kindlichen Hörbehinderung konfrontiert werden.

Psychische Situation der Kinder und Jugendlichen mit Hörschädigung

Ausgangspunkt für eine umfangreiche multizentrische Studie zu psychischen Auffälligkeiten von CI-versorgten Jugendlichen war ebenfalls eine heterogene Befundlage dazu: Sehr fundierte und umfangreiche Arbeiten wiesen eine deutlich erhöhte psychische Auffälligkeit nach (von Eldik 2005; Hintermair, 2007), andere fanden keine relevanten Unterschiede zu guthörenden Jugendlichen (Sinkonen, 1994).

In einer eigenen Studie mit Kontrollgruppendesign nahmen 140 Jugendliche mit Cochlea-Implantaten teil (Huber et al. 2015). Die zentralen Befunde daraus lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die gehörlosen Jugendlichen unterschieden sich statistisch nicht signifikant von den guthörenden hinsichtlich genereller psychischer Auffälligkeit (gemessen anhand der Gesamtskala des SDQ ; Wörner et al., 2002). Einzig in dem Unterbereich „Probleme im Umgang mit Gleichartigen“ erwiesen sich die gehörlosen, CI-tragenden Jugendlichen als signifikant auffällig. Deutlich höhere Auffälligkeitswerte zeigte

eine gesondert untersuchte Subgruppe: Kinder, die neben der Hörschädigung noch Zusatzbeeinträchtigungen haben, weisen generell erhöhte Auffälligkeitswerte auf und können durchaus als Risikogruppe betrachtet werden.

Hinsichtlich der Zusammenhänge von audiologischen Variablen und psychischer Auffälligkeit zeigte sich, dass vor allem die alltagsrelevante Variable „Hören im Störschall“ einen besonderen Einfluss auf die Entstehung psychischer Auffälligkeiten zu haben scheint.

Eine weitere von Ihrem Umfang her große Studie zum psychischen Befinden ist eine bislang noch unveröffentlichte Arbeit, in der 130 Kinder und Jugendliche, die an Bildungs- und Beratungszentren für Hörgeschädigte beschult werden, über Fragebögen zu ihrem Selbstwert (Rosenberg-Skala: Ferring & Filipp, 1996) befragt wurden (Messmer, 2016). Die Ergebnisse bestätigen die oben beschriebenen Befunde: Es liegt keine generelle Einschränkung im Selbstwert vor, der als Dimension psychischer Stabilität und Integrität verstanden werden kann. Interessant ist, dass auch keine signifikanten Unterschiede zwischen lautsprachlich kommunizierenden und gebärdenden, zwischen CI-tragenden und hörgerätetragenden und zwischen gehörlosen und leichtgradig hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen gefunden wurden. Diese Merkmale scheinen keinen Einfluss auf das Selbstwerterleben zu haben. Dagegen erwies sich das subjektive

Gefühl, zuhause und vor allem auch von der peer group „verstanden zu werden“ als ausgesprochen wichtiger Aspekt: Wer diese Frage verneinend beantworten musste, war statistisch betrachtet signifikant stark in seinem Selbstwelterleben eingeschränkt.

Fazit

Wenn wir über den Leidensdruck als bedeutende Voraussetzung für Beratungsprozesse nachdenken und wenn wir Leidensdruck in diesem psychosozialen Bereich wie in dieser Arbeit mit psychischer Belastung und/oder psychischer Auffälligkeit operationalisieren, so muss zunächst hervorgehoben werden, dass weder die Eltern von hörgeschädigten Kindern noch hörgeschädigte Kinder und Jugendliche generell psychisch belastet oder psychisch auffällig sind. Diese Feststellung erscheint gerade auch vor dem historischen Hintergrund wichtig, als Hörschädigung und Gehörlosigkeit allzu leichtfertig und erstaunlich monokausal mit Psychopathologie in Zusammenhang gebracht wurde.

Wenn auch keine generelle Belastung nachgewiesen wurde, so kann dennoch auf besonders belastende Phasen und besondere Risikofaktoren verwiesen werden, die gerade unter dem Aspekt der Beratung und der interdisziplinären Vernetzung relevant sind.

Für die Eltern ist die Zeit nach der Diagnose der Hörschädigung bei ihrem Kind extrem be-

lastend und mit markanten Einschränkungen in ihrer Lebensqualität verknüpft. Hier bedarf es (bei individuellem Wunsch und Bedarf) einer engmaschigen und zeitlich nahe an der Diagnose liegenden professionellen Begleitung und einer engen Vernetzung aller beteiligten Disziplinen: Der Pädaudiologie, der Frühförderdienste und ggf. psychologischer Fachdienste.

Kinder, die neben ihrer Hörschädigung noch zusätzliche Beeinträchtigungen haben, sind statistisch betrachtet einem höheren Risiko ausgesetzt, unter psychischen Belastungen zu leiden oder gar psychische Symptome zu entwickeln. Bei der Verteilung der „knappen Resource“ Beratung und Betreuung muss diese Gruppe besonders beachtet werden. Gerade, da hier häufig unterschiedliche Fachdisziplinen involviert sind, ist eine möglichst enge, reibungsfreie, offene, konkurrenzfreie, gut-kommunizierende Vernetzung aller Beteiligten höchst relevant.

Durch die oben berichteten eigenen Studien, aber auch anhand vieler anderer Arbeiten, kann als empirisch gesichert gelten: Für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche ist ein störungsfreies und befriedigendes Miteinander mit Gleichaltrigen ein besonders sensibler Bereich, über den sich psychisches Wohlbefinden ausdrückt und der bei Nicht-Gelingen zu Belastungen und psychischen Problematiken führen kann. Beratung nun letztendlich

und in Ergänzung der eingangs vorgestellten Kriterien nicht nur über den Leidensdruck definiert, sondern präventiv gedacht, sollte beizutragen helfen, Umgebungssituationen so zu gestalten, dass ein kommunikatives Eingebundensein des hörgeschädigten Kindes oder Jugendlichen verwirklicht werden kann.

Literatur

Brunner, E.J. & Schönig, W. (1990): Theorie und Praxis von Beratung. Freiburg: Lambertus.

Burger, T; Bengel, J; Löhle, E; Richter, B; Laszig, R & Spahn, C (2008): „Ihr Kind ist schwerhörig“ – Eine Verlaufsun- tersuchung zum elterlichen Befinden“. In: Laryngo-Rhino- Otologie 87, 3- 11.

Burger, T; Spahn, C; Richter, B; Eissele, S; Löhle, E & Bengel, J (2006): „Psychic Stress and Quality of Life in Parents During Decisive Phases in the Therapy of Their Hearing- Impaired Children“. In: Ear and Hearing, 27:4, 313-320.

Ferring, D & Philipp, S-H (1996): „Messung des Selbstwert- gefühls: Befunde zu Reliabilität, Validität und Stabilität der Rosenberg-Skala.“ In: Diagnostica 42:3, 284-292.

Hintermair, Manfred & Ursula Horsch (1998): Hörschädi- gung als kritisches Lebensereignis. Aspekte der Belastung und Bewältigung von Eltern hörgeschädigter Kinder. Heidel- berg: Groos.

Hintermair, Manfred(2007): „Prevalence of socio-emotional problems of deaf and hard of hearing children in Germany“. In: American Annals of the Deaf, 152:3, 320-330.

Huber, M; Burger, T; Illg, A; Kunze, S; Giourgias, A; Braun, L; Kröger, S; Nickisch, A; Rasp, G, Becker, A & Keilmann, A (2015): „Mental health problems in adolescents with cochlear implants: peerproblems persist after controlling for additio- nal handicaps“ In: Frontiers in Psychology,6; article 953

Messmer, A. (2016): Das Selbstwertgefühl hörgeschädigter Jugendlicher – eine quantitative Fragebogenerhebung. Un- veröffentlichte Bachelorarbeit. Kath. Hochschule Freiburg

Pipp-Siegel, S; Sedey, A L & Yoshinaga-Itano, C (2002): „Predictors of parental stress in mothers of young children with hearing loss“. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Educa- tion, 7, 1–17.

Quittner, A L; Steck, J T & Rouiller, R L (1991). Cochlear implants in children: A study of parental stress and adjust- ment. In: American Journal of Otology, 12 (suppl.), 95–104.

Sinkkonen, J (1994): „Evaluation of mental health problems among Finnish hearing impaired children“. In: Psychiatrica Fennica, 25, 52–65.

Spahn, C; Burger, T; Löschmann, C & Richter, B (2014): „Quality of Life and Psychological Distress in Parents of Children with a Cochlear Implant“. In: Cochlear Implants International; 5:1, 13-27

Van Eldik, T (2005): „Mental health problems of Dutch youth with hearing loss as shown on the Youth Self Report“. In: American Annals of the Deaf, 150, 11–16.

Woerner, W; Becker, A; Friedrich, C; Klasen, H; Goodman, R & Rothenberger, A. (2002): „Normierung und Evalua- tion der deutschen Version des Strengths and Difficulties Question-naire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung“. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychi- atrie und Psychotherapie, 30, 105–112.

Verfasser:

Prof. Dr. Dipl.-Psych.
Thorsten Burger
Katholische Hochschule Freiburg
Studiengang Heilpädagogik /
Inclusive Education
E-Mail: thorsten.burger@kh-
freiburg.de
www.kh-freiburg.de





Der Vortrag von Prof. Dr. Thomas Kaul (Universität zu Köln) zum Thema „Veränderungen im Berufsbild von HörgeschädigtenpädagogInnen“ war interessant und sehr gut besucht.

Papa ist schwerhörig, Mama ist blind – was sagen die Kinder dazu?

Cornelia Klößinger

Betroffenenperspektiven zugänglich machen – eine Dissertationsstudie

Bei der DFGS-Tagung habe ich die neuen Erkenntnisse aus meiner Dissertation vorgestellt. Meine Dissertation erforscht die Lebenssituation von erwachsenen Töchtern und Söhnen von Elternteilen, die blind, sehbehindert, gehörlos, schwerhörig bzw. körperbehindert sind, aus der Retroperspektive. Die Befragten kommen aus ganz Deutschland – Stadt und Land. Männer und Frauen wurden dabei ebenso berücksichtigt wie eine unterschiedliche Altersstruktur der Teilnehmenden. Die Erhebung fand 2008 statt.

Zur Methodik

Es sollten keine vorgefassten Thesen verifiziert oder falsifiziert werden, das heißt, der Blickwinkel war kein quantitativer. Die Forschung basiert auf 17 qualitativen Leitfadeninterviews. Dieses methodische Herangehen sollte es ermöglichen, die Sichtweisen der erwachsenen Kinder in den Mittelpunkt zu stellen. Die Interviews wurden mit einem Minidiskgerät aufgenommen, transkribiert und danach kategorisiert – das heißt, Äußerungen zu denselben Themenkomplexen wurden in einem Zwischenarbeitsschritt in derselben Farbe koloriert.

Gliederung der Arbeit

Die Ergebnisse sind 2015 im Tectum Verlag Marburg – Buchdaten, siehe unten – erschienen. In der Veröffentlichung finden sich diese

Abschnitte: Ein Abriss zu historischen und gegenwärtigen Umgangsweisen mit Behinderung, Begründung der Methodenauswahl, die Darstellung aller Interviews und ein synoptischer Quervergleich aller Interviews.

Die Interviewdarstellungen und die Interviewtexte habe ich bewusst in Alltagssprache verfasst. Somit ist dieser Schatz an Betroffenenenerfahrungen auch als gemütliche Feierabendlektüre geeignet.

Die im Buch enthaltene CD-ROM umfasst die Interviewtexte im pdf-Format, die auch für Computerprogramme für blinde und sehbehinderte Nutzer zugänglich sind.

Darstellung der Ergebnisse in Kurzform (Klößinger 2015)

1. Eine Elternschaft beim gleichzeitigen Vorliegen einer Körper- und/oder Sinnesbehinderung wird von den erwachsenen Töchtern und Söhnen individuell betrachtet und bewertet. In keinem Fall erfolgt dies durchgehend negativ.
2. Als belastend werden insbesondere ein Mangel an Unterstützungsmöglichkeiten bzw. das Ablehnen von Hilfsangeboten und eine ungleiche Verteilung von Hilfen auf wenigen Schultern – meist enger Familienangehöriger, teilweise auch der eigenen Kinder – eingeschätzt.
3. Die Interviewpartner zeichnen ein Gesamtbild ihres Aufwachsens, das sowohl Wertschätzung, Freude und Dankbarkeit als auch ein klares Benennen von Schwierigem

beinhaltete.

4. Als unangenehme Erfahrungen werden verschiedene gesellschaftliche Reaktionen auf die Körper- und/oder Sinnesbehinderungen der Eltern(teile) benannt.
5. Das bedeutet in der Schlussfolgerung, dass Belastendes nicht zwangsläufig aus der Körper- und/oder Sinnesbehinderung der Mutter oder des Vaters resultiert, sondern praktisch durch Zuschreibungen Dritter erlebt werden kann.
6. Die erwachsenen Töchter und Söhne von Eltern(teilen) mit Körper- und/oder Sinnesbehinderungen aus meiner Forschung vertreten nie eine reine Schwarz-Weiß-Sicht, sondern eine sehr differenzierte Perspektive auf ihr Elternhaus, in die Erbauliches und Belastendes integriert wird.
7. Während der Pubertät, des Jugendalters und zu Beginn des Erwachsenseins wird ein Abstand zum Elternhaus immer wieder als notwendig betrachtet. Die Töchter und Söhne reagieren in dieser Phase mitunter sehr feinfühlig auf alles, worauf sie zum Beispiel von Gleichaltrigen bezüglich ihrer Eltern angesprochen werden bzw. gefragt werden könnten. Diese Rezeptionsvariante verschwindet zunehmend während weiterer Phasen des Erwachsenenalters.
8. Einen beruhigenden Effekt haben Hilfen für den Elternteil mit der Körper- und/oder Sinnesbehinderung, die während der Abwesenheit des Nachwuchses, zum Beispiel während eines Auslandsaufenthaltes, weiterhin funktionieren.
9. Entlastende Hilfen erscheinen grundsätzlich von unterschiedlichster Seite möglich (nette Nachbarin, Mieter) zu sein. Liegen keine Überforderungen vor, so können die Töchter und Söhne schon früh an realen Aufgaben wachsen, die sie eigenverantwortlich für ihre Elternteile mit Körper- und/oder Sinnesbehinderungen übernehmen. Es besteht die Chance für den Nachwuchs, hierbei selbstständiger und selbstbewusster zu werden.
10. Umfassendere Behinderungen führen nicht automatisch zu belasteteren Eltern-Kind-Beziehungen und schränken, wenn ausreichend Assistenz zur Verfügung steht, den Aktionsradius der betreffenden Familien nicht per se ein.
11. Elternschaft mit Körper- und/oder Sinnesbehinderung kann genauso mit Höhen und Tiefen, Freude und Enttäuschungen, Wertschätzung und Verzweiflungsmomenten gelebt werden wie ohne Behinderung.

Überraschende Resultate

Neben diesen Ergebnissen zeigten sich in meiner Forschung viele interessante Details, von denen hier ein paar exemplarisch angeführt werden sollen.

Situation 1: Streit mit schwerhörigem Vater

Der Vater von Silke Holz ist schwerhörig und seit einigen Jahren beidseitiger CI-Träger. Im Konfliktfall erzählte Silkes Mutter, die

hörend ist, ihrem Ehemann das Vorgefallene mit vielen Wiederholungen. Einerseits schrie Silke in ihrer Jugend ihre Wut immer wieder so schnell heraus, dass ihr Vater dem akustisch nicht folgen konnte. Andererseits nennt sich Silke ein Papa-Kind, das zum Vater einen innigeren Kontakt aufgebaut hat als zu ihrer Mutter. Den Ausgleich in Streitsituationen erzielte Silke mit ihrem Vater meistens nach der Akut-Situation in aller Ruhe.

Situation 2: Hörende Codas (children of deaf adults) als Gelegenheitsdolmetscher: ja und nein

Beide Elternteile von Andrea Riegel sind gehörlos. Die Kernfamilie besteht aus drei Personen. Als die Interviewpartnerin im Grundschulalter war, erwartete ihr Vater, dass sie beim Finanzamt anrief, um die Fragen des Vaters mit dem dortigen Fachpersonal zu klären. Davon fühlte sich Andrea überfordert. Sie wählte die Nummer und drückte unbemerkt auf die Telefongabel und beendete das Gespräch ehe es angefangen hatte. Später hat Andrea ihrem Vater offen mitgeteilt, wie sie sich bei diesen Diensten fühlte. Ihr Vater war erschrocken und zeigte Reue.

Anders als bei Andrea Riegel verhielt es sich in den Familien von Marina Thoma und Peter Rath – beide haben gehörlose Eltern: Hier wurde der Nachwuchs nie dazu angehalten, für die Eltern zu dolmetschen. Hilfe beim Verfassen von Behördenbriefen erhielten die Eltern von Marina Thoma von

der Gehörlosengemeinde.

Situation 3: Inlinerkurs von Rolli-Vater

Im Kindesalter erlernte Annalena König das Inlinerfahren, indem sie sich am Rollstuhl ihres hochquerschnittsgelähmten Vaters festhielt und dann losließ, als sie sich sicher fühlte.

Ausblick - Künftige Forschungsinhalte

Als Interviewpartner waren für die vorliegende Studie grundsätzlich auch gehörlose Töchter und Söhne gehörloser Eltern willkommen. Es hat sich dann so ergeben, dass sich nur hörende Codas gemeldet haben. Im Nachhinein betrachte ich eine weitere Studie, die sich schwerpunktmäßig den Lebenswelten von Deaf-Deaf-Familien widmet, als weiterführender als es eine marginale Integration dieses Fokusses in meine Forschung gewesen wäre. Besonders interessant erscheinen mir folgende Bereiche zu sein: Selbstwahrnehmung, Selbsteinschätzung und Selbstwertgefühl der Familienmitglieder aus Deaf-Deaf-Familien, Formen gelebter Gehörlosen- und Hörgeschädigtenkultur, Arten der Interaktion mit Hörenden und die Aspekte, die den Betroffenen am wichtigsten erscheinen. Darüber hinaus wäre eine weitere Forschung richtungsweisend, die beinhaltet, wie Errungenschaften der Deaf-World an gehörlose Kinder/Erwachsene mit Cochlea Implantat (CI), an schwerhörige und mehrfachbehinderte Personen weitergege-

ben werden können, wobei es sich hier nicht um ein Aufoktroyieren, sondern um eine je individuell-kreative Anpassung an die eigene Kommunikationssituation handeln sollte.

Literatur

Klößinger, Cornelia (2015): Wie Eltern mit Körper- und Sinnesbehinderungen erziehen. Und was die Kinder dazu sagen. Marburg: Tectum Verlag.



Verfasserin:

Dr. Cornelia Klößinger
Sprachförderlehrerin in Großalmerode-
Rommerode und in Hessisch Lichtenau
E-Mail:ckundgk@t-online.d

Kooperation, Beratung und Netzwerkarbeit in der bimodal-bilingualen Frühförderung

Kristin Hofmann

In den vergangenen Jahren rückte nach den bilingualen Schulversuchen in Hamburg (Günther & Schäfke 2004) und Berlin (Hennies & Günther 2015) nun auch im frühkindlichen Bereich die Bedeutung und Notwendigkeit bimodal-bilingualer Angebote in den Mittelpunkt der Hörgeschädigtenpädagogik. Erste Veröffentlichungen, die vor allem grundlegende Konzeptideen diskutieren, weisen darauf, dass Angebote entsprechend der jeweiligen Lebenssituationen der Kinder differenziert werden müssen (Günther et al. 2009, Becker 2010).

In vielen Diskussionen und Überlegungen wird die Gestaltung einer bimodal-bilingualen Frühförderung vorwiegend von der Frühförderstelle aus gedacht. Regionale Strukturen bestimmen die Gestaltung der Angebote mitunter mehr als die spezifischen Bedarfe des Kindes und seines Umfeldes. Die Voraussetzung einer gehörlosen Fachkraft wird teilweise als alleinige und notwendige Voraussetzung gesetzt, sodass alternative Ansätze und bimodal-bilinguale Gestaltungsoptionen in den Hintergrund rücken.

Im Folgenden sollen daher Möglichkeiten einer bimodal-bilingualen Frühförderung diskutiert werden, die vom Kind und den wesentlichen Grundprinzipien der Frühförderung aus gedacht wird. Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Frage nach einer Frühförderung, die den Erwerb von Laut-, Gebärden- und Schriftsprache unter Berücksichtigung der intraindividuellen und lebens-

weltlichen Voraussetzung des Kindes erzielt. Somit werden hier unter bimodal-bilingualer Frühförderung grundsätzlich alle Angebote verstanden, „die bimodal-bilingual machen“ (vgl. Hofmann & Hennies 2015).

Konzeptuelle Grundlagen einer bimodal-bilingualen Frühförderung

Die heterogenen Bedingungen, denen Angebote der Frühförderung unterliegen (z. B. Personal, regionale Strukturen, Organisation), erfordern eine Konzeption, die sowohl flexibel ist als auch an vorhandene Bedingungen angepasst werden kann. Wesentliche und mögliche fakultative Aspekte werden vorgestellt.

Bimodal-bilinguale Frühförderung

Bimodal-bilinguale Angebote beinhalten die Förderung in Laut-, Schrift- und Gebärdensprache (vgl. auch Günther & Hennies 2011). In der frühkindlichen Bildung sind dabei insbesondere eine mündlich-unmittelbare und schriftlich-mittelbare Modalität von Bedeutung sowie die zwischen den Sprachen im Input und Outcome natürlich auftauchenden Übergänge beziehungsweise Mischformen (vgl. Tabelle) (Hennies & Stein 2011; Hofmann & Hennies 2015). Letztere tauchen besonders in bilingualen Kontaktsituationen auf. Da es zur Gebärdensprache kein mittelbares Medium gibt, wie es die Schrift für die Lautsprache darstellt, werden hier Gebärdenschrift, -bilder und -fotos zugeordnet. SchülerInnen können so einen äquivalenten Bezug herstellen.

mündlich / unmittelbar	DGS	LUG, LBG, Codeblending	DLS
schriftlich / mittelbar	Gebärdenschrift, -bilder und -fotos	Mischformen	Schriftsprache

Tabelle 1: Darstellung bimodal-bilingualer Kompetenzen

Die Ziele bimodal-bilingualer Förderangebote sind vielfältig, da sie im Wesentlichen durch den Elternwunsch und die Bedürfnisse des Kindes formuliert werden. In den ersten beiden Lebensjahren kommen daher bimodal-bilinguale Angebote (insbesondere in Form von LUG bzw. Babysigns) vorrangig zum Tragen, um die frühe Kommunikation zwischen Eltern und Kind zu unterstützen, zu stärken und abzusichern. Darauf aufbauen soll die bimodal-bilinguale Frühförderung den ungestörten Erwerb von mindestens einer Sprache sowie den Zugang zur Kultur der Gehörlosen und Hörenden ermöglichen. Daraus ergibt sich eine grundlegende und notwendige Gleichberechtigung aller Sprachen in den spezifischen Förderangeboten. Zugleich ist eine offene und wertschätzende Haltung gegenüber den Wünschen und Prioritäten der Familie erforderlich, die den Weg der bimodal-bilingualen Förderung auch jederzeit wieder verlassen (vgl. Günther & Hennies 2012) bzw. sich in diesem Prozess für die intensivere oder alleinige Förderung einer Sprache entscheiden könnte. Auch im Hinblick auf Zielgrup-

pe ist eine Offenheit und Flexibilität sowie Vielfältigkeit in der Gestaltung erforderlich: Neben hörenden Kindern gehörloser Eltern (Codas) können auch hörende Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation sowie Geistige Entwicklung von einem breiten Sprachangebot, das im Rahmen einer bimodal-bilingualen Förderung verfügbar ist, profitieren. Die Bedürfnisse und Ressourcen der Familien sind dabei höchst heterogen, sodass ein bimodal-bilinguales Konzept sich durch eine Flexibilität und Adaptivität auszeichnen muss.

Spracherwerbstheoretische Grundlagen als Ausgangspunkt bimodal-bilingualer Förderangebote

Um die vorhandenen Ressourcen gezielt, nachhaltig und bedarfsorientiert einsetzen zu können, muss eine theoretische Fundierung der Angebote sichergestellt sein. Oftmals erfordert dies im Hinblick auf die Sprachförderung ein Umdenken seitens der Fachkräfte, da nicht mehr therapeutische Einheiten mit dem Kind im Mittelpunkt stehen, sondern eine

Beratung und intensive Begleitung des kindlichen Umfeldes.

Für den Spracherwerb sind sowohl die Quantität als auch Qualität des Sprachinputs bedeutsam. Ein reichhaltiges und wertvolles Sprachangebot spiegelt sich zudem wider in der Einbettung von Sprache im Alltag, in der Häufigkeit und Diversität von Sprachkontakten und Sprachvorbildern sowie im Umfang an gemeinsamen Interaktionen oder an Möglichkeiten, Sprache selbst produzieren zu können. Der Sprachinput muss also vor allem durch das tägliche Umfeld des Kindes bereitgestellt werden. Die Eltern gestalten diesen wesentlich als erste Bildungsinstanz, die Pädagogischen Fachkräfte in der Kindertagesstätte nehmen eine ergänzende und zugleich bedeutsame Rolle in der zweiten Bildungsinstanz ein. Die Frage, wie eine Frühförderfachkraft die relevanten Gelingungsaspekte des Spracherwerbs im Rahmen einer Einzelförderung bereitstellen kann, rückt somit in den Hintergrund. Entscheidend ist die Installation notwendiger Bedingungen im familiären Umfeld des Kindes sowie seinen ergänzenden Erwerbskontexten. Auch aktuelle Studien beschreiben einen direkten, positiven Einfluss einer familienorientierten Frühförderung auf die elterliche Kompetenz, die die Entwicklung des Kindes maßgeblich und direkt bestimmt (vgl. Hintermair & Sarimski 2015). Eine bimodal-bilinguale Frühförderung zeichnet sich folglich durch einen hohen Grad an Familienzentrierung und Umfeldorientierung aus.

Um die sensiblen Zeitfenster des Spracherwerbs sowohl für Laut- als auch Gebärdensprache und frühe Schrift effektiv nutzen zu können, muss die bimodal-bilinguale Frühförderung frühzeitig beginnen. Es ist somit eine Beratung erforderlich, die die Eltern von Beginn der Förderung an über die Möglichkeit und den Gewinn des bimodal-bilingualen Ansatzes informiert, anstatt diese Möglichkeit erst dann zu diskutieren, wenn die erhofften Erfolge in der Lautsprachentwicklung des Kindes ausbleiben.

Angebote und Organisation der Frühförderung

Unter Frühförderung werden allgemein spezielle Hilfsangebote für Kinder im Alter von null Jahren bis zur Einschulung verstanden, die eine Behinderung aufweisen oder von einer Behinderung bedroht sind (vgl. Weiß et al. 2000). Frühförderung soll die Entwicklung und Integration des Kindes fördern, die Eltern im Sinne des Empowermentansatzes stärken und gesellschaftliche Anliegen in ihrer Arbeit berücksichtigen (vgl. Thurmair & Naggl 2010).

Die sinnesspezifische Frühförderung als Teilsystem ist vorwiegend an die Hörgeschädigtenschulen gebunden; Einrichtungen in freier Trägerschaft, deren Leistungen im Rahmen der Eingliederungshilfe vom für das Kind zuständigen Sozialamt getragen werden, gibt es nur vereinzelt (z. B. Frühförderstellen des Herbert Feuchte Stiftungsverbundes,

Sprachsignal in Hamburg). Die sinnesspezifische Frühförderung hörbehinderter Kinder wird überregional angeboten. Für die Fachkräfte ergeben sich dadurch besondere Herausforderungen in der (zeitlichen) Organisation, die insbesondere in strukturschwachen bzw. ländlichen Regionen aufgrund der langen Fahrtstrecken erhöht sind, sowohl für die Eltern bei ambulanten Angeboten als auch für die Fachkräfte bei mobilen Diensten. Ein bimodal-bilinguales Frühförderkonzept sollte daher ein breites Angebot bereithalten, das die Ressourcen der Frühförderstelle berücksichtigt und eine individuelle Adaption ermöglicht.

Die Vielfältigkeit der bimodal-bilingualen Frühförderung: Umsetzungsmöglichkeiten der Arbeitsprinzipien

Unabhängig von der jeweiligen Organisationsform und den spezifischen Angeboten basiert die Frühförderung auf grundlegenden Arbeitsprinzipien, die ein Ausgangspunkt aller Angebote sein sollte: Ganzheitlichkeit, Familienorientierung, Interdisziplinäre Zusammenarbeit und Vernetzung (Thurmair & Naggl 2010). Im Hinblick auf die Vielschichtigkeit und Heterogenität der Frühförderstellen können daher konzeptuelle Überlegungen zu einer bimodal-bilingualen Frühförderung von den übergeordneten Arbeitsprinzipien aus gedacht werden.

Ganzheitlichkeit

Eine ganzheitliche Frühförderung, die das Kind im Kontext seiner Gesamtentwicklung und Lebenswelt sieht, muss vielfältige Methoden und Settings generieren und sich sowohl in der heilpädagogischen Förderung und Diagnostik als auch in therapeutischen Angeboten widerspiegeln. Dies erfordert zum einen eine grundlegende Offenheit und Sensibilität gegenüber den Wünschen und Ressourcen der Familie (z. B. Motivation oder Bereitschaft der Eltern zum Erlernen der Gebärdensprache). Zum anderen sind flexible Strukturen erforderlich, die eine Diagnostik und Förderung beider Sprachen basierend auf sprachenerwerbstheoretischen Aspekten gewährleisten. Beispielsweise ergeben sich im Hinblick auf die Sprachwahlstrategien verschiedene Optionen, die neben den Prinzipien „eine Person / eine Sprache“ (Ronjat 2013) oder „eine Situation / eine Sprache“ auch Sprachmischungen beinhalten. Insbesondere im Hinblick auf die lautsprachliche Realität hörender Eltern sollten Systeme Anwendung finden, die den Eltern eine frühe Kommunikation mit ihrem Kind ermöglichen, ohne sie im Hinblick auf den Erwerb einer DGS-Kompetenz zu überfordern. Die grundlegende Heterogenität bimodal-bilingualer Familien muss entsprechend diagnostisch erfasst werden, sowohl im Hinblick auf die Sprachkompetenz von Kind und Eltern als auch auf die Gestaltung des Sprachinputs (z. B. EvISK-Modell von Hofmann & Hennies 2015).

Familienorientierung

Da die Lebenswelt des Kindes dessen Entwicklung maßgeblich bestimmt, müssen Präventions- und Förderangebote grundlegend in den primären Entwicklungskontext eingebettet sein. Die Eltern gestalten in den frühen Lebensjahren des Kindes dessen Sprachinput wesentlich und begünstigen durch eine gewinnbringende Beziehungsgestaltung die effektive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt (Sarimski et al. 2013). Die bimodal-bilinguale Frühförderung sollte folglich sowohl den Gebärdenspracherwerb der Eltern unterstützen als auch im Hinblick auf bimodal-bilinguale Eltern-Kind-Interaktionen beraten und begleiten. Bedeutsam sind dabei im Hinblick auf eine vertrauensvolle und motivierte Zusammenarbeit die kontinuierliche, intensive Abstimmung von Anliegen und Zielen sowie eine wertschätzende Berücksichtigung der Ressourcen und Bedarfe der Familie.

Beratungsgespräche nehmen in der Frühförderung oft einen großen Stellenwert ein, da immer wieder Klärungs- und Umorientierungsprozesse in der Familie stattfinden. In der Anfangszeit, die häufig durch den Diagnose-Schock und die Trauerarbeit der Eltern gekennzeichnet ist, sind sensible Gespräche notwendig, die sowohl die Sorgen und Ängste der Eltern thematisieren als auch neue Perspektiven aufzeigen. Insbesondere im Hinblick auf die unterschiedlichen Ansätze und Empfehlungen, mit denen Eltern konfrontiert werden

(s. Beitrag von Opitz in diesem Heft), muss die Beratung durch die Frühförderung besonders offen und sensibel sowie theoretisch fundiert erfolgen. Die bimodal-bilinguale Förderung ist ein möglicher Weg, der den Eltern detailliert aufgezeigt werden sollte ohne eine Richtung vorzugeben.

Gruppenangebote für Eltern haben in der Frühförderung eine lange Tradition. Sie dienen zum einen einer ökonomischen Gestaltung (insbesondere in Anbetracht der Ressourcen einer Frühförderstelle) und ermöglichen zum anderen den Austausch mit Gleichbetroffenen. Im Rahmen bimodal-bilingualer Angebote stellt dies eine wichtige Möglichkeit für hörende Eltern dar, Erfahrungen in der gebärdensprachlichen Kommunikation zu machen und die Vielfältigkeit einer bimodalen Bilingualität zu erleben. Die Vernetzung bimodal-bilingualer Familien untereinander, die Organisation und ggf. Begleitung von Familientreffen oder die Durchführung von Gruppenkursen zum Erlernen der DGS können wichtige, nachhaltige und ggf. auch entscheidende Angebote sein.

Interdisziplinäre Zusammenarbeit

Die Interdisziplinäre Zusammenarbeit (IZA) als Verbindung von funktionell-behandlungsorientierten und interaktions- und verstehensorientierten Konzepten (Thurmair & Naggl 2010, S. 29) ist in den Interdisziplinären Frühförderstellen weit verbreitet, da hier Fachkräfte unterschiedlicher Bereiche in ei-

ner Stelle zusammenarbeiten. In der sinnesspezifischen Frühförderung ist die IZA jedoch von einer vielfältigen Arbeitsweise und oft erschwerten Bedingungen geprägt, da der Kontakt zu anderen Berufsfeldern (z. B. PhysiotherapeutInnen, LogopädInnen) vorwiegend einrichtungsübergreifend hergestellt werden muss. Je nach Netzwerk des Kindes muss folglich ein interdisziplinärer Austausch mit allen an der Förderung des Kindes beteiligten Personen und Institutionen erfolgen, der im Idealfall ein einheitliches, ganzheitliches Vorgehen bei der Förderung des Kindes und der Beratung der Eltern erzielt. Erfahrungsgemäß kann dies insbesondere im Hinblick auf eine bimodal-bilinguale Förderung oft nicht gewährleistet werden, da die unterschiedlichen Fachdisziplinen mit abweichenden Perspektiven und Theorien agieren und beraten. Ein umfassendes, wissenschaftlich fundiertes Wissen der Frühförderfachkräfte ist in diesem Zusammenhang auch deswegen von großer Bedeutung und unerlässlich.

In der bimodal-bilingualen Frühförderung gewinnt die IZA jedoch an Relevanz, wenn sie im Tandem realisiert wird, in dem eine Fachkraft die Förderung auditiver Fähigkeiten sowie der Lautsprache (mit unterstützenden Gebärdensprache) abdeckt und eine zweite, im Idealfall hörgeschädigte, Fachkraft den Gebärdenspracherwerb fördert. Auch eine übergreifende Kooperation mit einer Kommunikationsassistentin, die das Kind gebärdensprachlich im

Kindergartenalltag begleitet (vgl. Goppelt 2015), kann in dem Konzept einer Frühförderstelle verankert sein. Insgesamt sind der Umfang und die Qualität des Interdisziplinären Austauschs stark von den jeweiligen PartnerInnen abhängig. Eine einheitliche Zielformulierung und die konkrete Beschreibung der Verantwortlichkeiten und Angebote aller Beteiligten können jedoch zum einen für die einzelne Fachkraft entlastend wirken und ermöglichen zum anderen ein ressourcenorientiertes und nachhaltiges Förderangebot.

Vernetzung

Die systemische Aufklärung, Sensibilisierung und (fachliche) Interessenvertretung in den das Kind umgebenden Systemen und Kontexten ist ein wesentliches Arbeitsprinzip der Frühförderung. Es berücksichtigt sowohl informelle und formelle Netzwerke der Familie als auch regionale Strukturen im Sinne einer Weiterentwicklung von Ressourcen in der Gesellschaft (Thurmair & Nagl 2010). Für die bimodal-bilinguale Frühförderung ergibt sich in dem Zusammenhang die Aufgabe, sich mit (professionellen) Unterstützungssystemen zu vernetzen (z. B. DozentInnen für Hausgebärdensprachkurse; Bundeselternverband; Landesgehörlosenverbände, Familienhilfe) und notwendige Systeme für Familien zugänglich zu machen bzw. zu entwickeln (z. B. bimodal-bilingualen Familientreffen). Da die Frühförderfachkräfte die Bedürfnisse und Ressourcen der Familien oft am besten und längsten

kennen, obliegt ihnen hier eine besondere, und für manche Frühförderstellen in ihrem Gebiet mitunter alleinige, Verantwortung für die Entwicklung von Strukturen.

Zusammenfassung & Fazit

In Anbetracht der heterogenen Ressourcen der Frühförderstellen, den spezifischen regionalen Strukturen und den individuellen Bedürfnissen der Kinder kann es kein generalisiertes Konzept für eine bimodal-bilinguale Frühförderung geben. Die grundlegende Philosophie eines solchen Angebots, die hier skizziert wurde, ermöglicht basierend auf flexiblen Strukturideen, einer psycholinguistische Mehrsprachigkeitsperspektive sowie einer vielfältigen Angebotswahl eine individuelle Adaption.

Die familienzentrierte und umfeldbezogene Arbeit muss dabei im Fokus der Angebote stehen, da Spracherwerb in den alltäglichen Kontexten des Kindes stattfindet, zu denen die Frühförderung per se nicht gehört. Insofern muss eine bimodal-bilinguale Frühförderung das Umfeld des Kindes zweisprachig fit machen und Bedingungen bzw. Ressourcen generieren, die die Qualität und Quantität des kindlichen Sprachinputs bedeutsam erhöhen. Dies bedeutet ggf. ein verändertes Selbstverständnis der Frühförderung, das der Einzelförderung des Kindes einen geringeren Stellenwert beimisst und die Wirksamkeit des Sprachinputs durch Eltern und ErzieherInnen in der Kindertagesstätte erkennt und entspre-

chende Beratungs- oder Coachingangebote zur effizienteren Gestaltung der gebärdensprachlichen Förderung bereitstellt. Die dafür notwendigen Ressourcen stehen oft nicht jeder Frühförderstelle zur Verfügung. Insbesondere Einrichtungen in strukturschwachen Regionen sind gegenüber größeren Städten mit einer starken Gehörlosenkultur im Hinblick auf die Einstellung hörgeschädigter Fachkräfte im Nachteil. Die Bereitstellung eines bimodal-bilingualen Angebotes kann also nicht nur von der Verfügbarkeit einer hörgeschädigten Frühförderfachkraft abhängen, sondern muss flexible Strukturen aufweisen, die auf einem spracherwerbstheoretischen Fundament basieren. Ausgehend von diesem sind vorrangig Kooperationen und eine starke Vernetzung mit PartnerInnen notwendig, die bei der Gestaltung eines bimodal-bilingualen Erwerbssettings unterstützen können. Der Austausch über die Vielfältigkeit solcher Kooperationen und Angebote sowie deren finanzielle Umsetzung ist für die Entwicklung nachhaltiger und ressourcenorientierter bimodal-bilingualer Konzepte entscheidend und könnte auch im Rahmen jährlicher DFGS-Tagungen einen besonderen Stellenwert erhalten.

Literatur:

Becker, Claudia (2013): „Bilinguale Frühförderung“. In: Leonhardt, Anette (Hrsg.) Frühes Hören. Hörschädigungen ab dem ersten Lebensstag erkennen und therapieren. München: Reinhardt, 209-235.

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

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

Günther, Klaus-B., Barbara Hänel-Faulhaber & Johannes Hennies (2009): „Bilinguale Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kinder – Entwicklungstheoretische Grundlagen und frühpädagogische Bildungspraxis“. In: Frühförderung Interdisziplinär 28(4), 179-186.

Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (2011): „Hörgeschädigtenpädagogische sowie lern- und entwicklungstheoretische Fundierung der bilingualen Erziehung als Förderkonzept für gehörlose und schwerhörige Kinder“. In: Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum. 11-26.

Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (2012): „From pre-symbolic gestures to language: Multisensory early intervention in deaf children“. In: Foolen, Ad; Ulrike Lüdtke; Jordan Zlatev & Tim Racine (Hg.): Moving ourselves, moving others: (E)motion in the making of consciousness, intersubjectivity and language. Amsterdam [u.a.]: John Benjamins, 369-382.

Hennies, Johannes & Klaus-B. Günther (Hg./2015): Abschlussbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. In: DFGS forum – Sonderheft.

Hennies, Johannes & Melanie Stein (2011): „Unterrichtsbeispiele aus dem kontrastiven Anfangsunterricht“. In: Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum, 75-81.

Hintermair, M. & Sarimsik, S. (2014): Frühförderung hörgeschädigter Kinder. Stand der Forschung, empirische Analysen und pädagogische Konsequenzen. Heidelberg: Median- Verlag.

Hofmann, Kristin & Johannes Hennies (2015): „Bimodal-bilinguale Frühförderung: Ein Modell zur Evaluation von Input, Sprachnutzung und Kompetenz (EvisK)“. In: HÖRPÄD (4), S. 138-144.

Ronjat, Jules (1913): „Le developpement du langage observé chez un enfant bilingue“. Paris: Champion.

Sarimski, Klaus, Hintermair, Manfred, Lang, Markus (2013): „Familienorientierte Frühförderung von Kindern mit Behinderung“. München: Reinhardt.

Weiß, Hans, Neuhäuser, Gerhard, Sohns, Armin (2000) (1. Aufl.): „Frühförderung und Sozialpädiatrie“. München: Reinhardt.

Thurmair, M. & Naggl, M. (2010). Praxis der Frühförderung (4. Aufl.). München: Reinhardt.

**Verfasserin:**

Kristin Hofmann
Mitarbeiterin im Frühförder- und Beratungszentrum Hören und Kommunikation Erfurt
(Herbert Feuchte Stiftungsverbund)
Doktorandin an der Universität Erfurt
E-Mail: kontakt@kristinhofmann.de

Der Bundeselternverband gehörloser Kinder – Bildungschancen für alle hörgeschädigten Kinder, Eltern helfen Eltern und ein gutes Netzwerk

Yvonne Opitz

Der Bundeselternverband gehörloser Kinder e. V.

Der Bundeselternverband versteht sich als Dachverband für alle Eltern von Kindern mit Gehörlosigkeit, Schwerhörigkeit, Hörschädigung mit Mehrfachbehinderung und Kindern mit Cochlea-Implantaten. Seit dem Gründungsjahr 1963 setzen wir uns für die Belange dieser Kinder ein und unterstützen die Eltern in vielfacher Hinsicht. Die Namensgebung des Verbands hat sich im Laufe der Verbandsgeschichte (s. Tabelle 1) geändert, die Inhalte und das Ziel „Anerkennung der Gebärdensprache, wertneutrale Beratung und Bildungschancen für alle hörgeschädigten Kinder“ sind gleich geblieben.

19.5. 1963	Gründung: Arbeitsgemeinschaft der Elternvertreter deutscher Taubstummenanstalten und Gehörlosenschulen e. V.
1980	Bundesarbeitsgemeinschaft der Elternvertreter und Förderer Deutscher Gehörlosenschulen e.V.
1989	Elternverband Deutscher Gehörlosenschulen e.V.
1999	Bundeselternverband gehörloser Kinder e.V.

Tabelle 1: Namensgebung des Bundeselternverbandes seit Gründungsjahr

Unsere ca. 250 Mitglieder setzen sich nach dem Stand von November 2015 zusammen aus Familien, Schulbeiräten und Vereinen. Die Tendenz unserer Mitgliederzahlen ist steigend.

Was sind wir eigentlich für Eltern?

Wir sind Eltern, die hörgeschädigte Kinder bekommen haben. Während sich früher überwiegend die hörenden Eltern in diesem Verband getroffen haben, sind heute auch hörgeschädigte Eltern vertreten. Für hörende Eltern ist der Erfahrungsaustausch mit hörgeschädigten Eltern sehr wichtig, da sie dann auch eine Vorstellung bekommen können, wie ihre Kinder sich entwickeln können. Eben überraschend normal.

Wir sind also Eltern, deren Gemeinsamkeit das hörgeschädigte Kind ist, und doch sind wir alle verschieden.

Beratung von Eltern gehörloser Kinder nach der Diagnose

Für hörende Eltern ist die Diagnose „Hörschädigung“ erst mal ein Schock, den es zu verarbeiten gilt. Sie können die Auswirkung der Beeinträchtigung nicht einschätzen. Sie wissen nicht wie Gehörlose leben und lernen und wie sie sozialisiert sind. Der Informationsbedarf ist entsprechend groß. Hier haben hörgeschädigte Eltern einen Vorteil: Sie wissen aus eigenen Erfahrungen, welche Wege sie mit einem hörgeschädigten Kind beschreiten können.

Und doch machen fast alle ähnliche Erfahrungen nach der Geburt ihres hörgeschädigten Kindes.

Es fängt mit dem Hörcreening an. Das Hör-screening ermöglicht durch die Erkennung einer Hörschädigung eine frühestmögliche Förderung. Allerdings findet eine gefühlte Bewertung für das Kind statt. Wenn es hörend ist, hat man Glück gehabt, wenn es schwerhörig ist, dann ist es schade – aber noch nicht so schlimm. Aber wenn es gehörlos ist, dann ist es für die Eltern zunächst wirklich schlimm. Oft erleben die Eltern dann ein sorgenvolles Gesicht von den Ärzten und werden anschließend aber oft allein gelassen. Manchmal werden sie ohne richtigen Plan von einer Institution zur nächsten geschickt. Dies ist sehr unterschiedlich und hängt von dem Wissen, den Erfahrungswerten und der Empathie der Mediziner ab.

Überspitzt gesagt, könne eine Gebrauchsanweisung für das Kind wie folgt aussehen:

à Zuerst geht man zum HNO Arzt, ...

à ... dann zur Beratungsstelle für Hörgeschädigte.

à Anschließend sollte man schnell noch den Akustiker aufsuchen ...

à .. oder für eine Soforteinweisung in die CI-Klinik sorgen.

à Und wichtig ist zudem, dass man nicht die Logopädie vergisst.

Wenn man Glück hat, wird man neutral beraten, dabei nicht bevormundet und es wird nicht über die Köpfe der Eltern hinweg ent-

schieden.

Dass dies in der heutigen Zeit immer noch nicht gelingt, zeigen einige Zitate von Eltern auf, die von ihren Erfahrungen mit den Institutionen berichten.

„Wir stellen anhand der vorliegenden Daten fest, dass Ihr Kind gehörlos ist. Sie können sich sofort mit einer der CI-Kliniken in Verbindung setzen. Die Adressen liegen uns vor. Ganz toll ist die Klinik in Freiburg. Wenn Sie das nicht sofort in Angriff nehmen und Ihr Kind nicht schnellst möglichst operieren lassen, dann wird Ihr Kind sein Leben lang in der Ecke stehen und keine Freunde haben.“

(Das erste Gespräch hörender Eltern nach der Diagnose mit einer Ärztin im Krankenhaus 2009)

„Ach, Ihr Kind hört nichts. Das ist ja schlimm. Oh, wie gehen wir jetzt damit um? Am besten Sie fragen mal beim Jugendamt oder Kinderzentrum nach. Die können Ihnen bestimmt weiterhelfen.“

(Aus einem Gespräch hörender Eltern mit einem Kinderarzt 2012)

„Wieso waren Sie denn zuerst beim Kinderzentrum? Hat Ihnen der Arzt nicht gesagt, dass Sie sich bei der Beratungsstelle melden sollen? Immer diese Schlamperei. Also das geht wirklich zu weit, dass keiner weiß, wo man diese armen taubstummen Kinder hinschicken soll. Äh, Ihr Kind ist taubstumm oder waren da noch mehr schwere Behinderungen? Damit meine ich Blindheit oder die Nieren sind dann auch defekt. Haben Sie das

untersuchen lassen? Seien Sie nicht traurig. Das ist ja nicht wie früher, wo diese Kinder auch noch doof waren. Heute kann man viel mehr machen. Früher lebten diese Kinder versteckt bei ihren Eltern. Heute schaffen sie es mit viel Hilfe sogar, Einkäufen zu gehen.“

(Erstes Beratungsgespräch für hörende Eltern bei einer Beratungsstelle für Hörgeschädigte / Außenstelle 2010)

„Ja, ja, der Apfel fällt nicht weit vom Stamm. Wieso sie sich mit ihren Erbanlagen überhaupt vermehren müssen?“

(Erstvorstellung gehörloser Eltern mit ihrem gehörlosen Kind in einer HNO-Praxis 2012)

„Hm ..., Ihr Kind ist immer so still und in sich gekehrt. Es ist nicht besonders lebhaft und antriebsschwach. Das kann nur an der Gehörlosigkeit liegen.“

(Hörende Eltern bei einer Beratung in einer Beratungsstelle für Hörgeschädigte 2013)

„Ach, Ihr Kind ist immer so laut und unruhig. Das kann nur an der Gehörlosigkeit liegen.“

(Dieselbe Beratungsstelle für Hörgeschädigte wie im Zitat zuvor, aber im Gespräch mit anderen hörenden Eltern 2013)

„Um Himmels willen, Sie können Ihr Kind nicht zweisprachig erziehen. Die Gebärdensprache macht doch die Lautsprache kaputt. Besser es spricht ein paar Wörter in Lautsprache als mit den Händen so rumzufucheln. Davon kann ich Ihnen nur abraten. Kann sein, dass es Ihrem Kind momentan Spaß macht, aber es ist gefährlich“

(Beim zweiten Besuch hörender Eltern in der

allgemeine Frühförderstelle 2009)

Der Bundeselternverband sieht aber auch die Anstrengungen, die unternommen werden und fragt auch bewusst nach, wo es gut läuft und wie man es besser machen kann, damit Eltern auch von den guten Beispielen profitieren können. Folglich werden einige genannt:

„Wir hatten Glück. Der Arzt hat uns bei der Entscheidung für ein CI sehr viel Zeit gelassen. Er hat nicht gedrängelt. Er hat sogar gesagt, dass wir noch abwarten sollen, ob das Hörgerät nicht vielleicht schon ausreichend ist. Wir haben uns dann später mit einem guten Gefühl für das CI entschieden, weil wir eine menschliche Beratung hatten.“

(Hörende Eltern eines gehörlosen Mädchens, 2012) „Wir haben eine ganz tolle Akustikerin. Sie geht einfühlsam mit meinen Kindern um. Sie gehen gerne zu ihr und sie stellt die Hörgeräte wirklich gut ein.“

(Eine hörende Mutter mit zwei hörgeschädigten Kindern 2013)

„Zuerst waren wir in ZZZZZZ. Sie wollten sofort operieren. In zwei Tagen hätten wir einen Termin bekommen. Aber wir sind trotzdem noch in die andere Stadt XXXXXX gefahren und dort sagte man uns, dass unser Kind sehr gut mit Hörgeräten zurechtkommen würde. Der Arzt in XXXXXX war wirklich um das Wohl des Kindes besorgt. Wir sind so froh, dass wir uns in ZZZZZZ nicht überrumpeln ließen. Unsere Tochter hat kein CI und kommt wunderbar zurecht.“

(Hörende Eltern eines gehörlosen Mädchens 2012)

Leider überwiegen die negativen Erfahrungen und daraus erwachsen Sorge und Fragen:

- „Was wird aus meinem Kind?“
- „Wie sieht die Zukunft für mein Kind aus?“
- „Wird es ein glückliches Leben führen?“
- „Welche Bildungschancen hat mein Kind?“

Eine wichtige Ressource kann hierbei der Bundeselternverband gehörloser Kinder sein, indem Eltern sich gegenseitig unterstützen und helfen.

Bildungswege hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher

Die Arbeit des Bundeselternverbands gehörloser Kinder e.V. verfolgt u.a. zwei wichtige Ziele.

Für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche soll ein barrierefreier Zugang zur Bildung und gesellschaftlichen Teilhabe ermöglicht werden. Eltern werden in ihrem bzw. hin zu einem Wirken als mündige Eltern unterstützt.

Dazu stellen wir uns zunächst die Frage: Welche Bildungschancen hat mein Kind?

Der wichtigste Schritt in Richtung einer umfassenden Bildung ist der schnellstmögliche Aufbau einer altersgemäßen Kommunikation zwischen dem gehörlosen Kind und seiner Umwelt. Unserer Erfahrung nach wird dies gewährleistet durch eine bilinguale Förderung in Deutsch (Schrift- und Lautsprache) und Deutscher Gebärdensprache von An-

fang an, die auch eine weitgehend ungestörte soziale und kognitive Entwicklung von Kindern mit Hörschädigung sichert. Zudem bieten wir einen Erfahrungsaustausch mit anderen Eltern über die technische Versorgung an.

Demzufolge befürworten wir Folgendes:

- Der altersgemäße Aufbau der Kommunikation sollte mit Hilfe von Hausgebärden und Frühförderung beginnen.
- In der Schule für Hören und Kommunikation sollte die bilinguale Förderung nicht nur auf dem Papier stehen.
- Eine geregelte Übernahme von Dolmetscherkosten für gehörlose Kinder in der Inklusion an Regelschulen ist erforderlich, um den Schulalltag zu erleichtern und eine erfolgreiche Wissensvermittlung zu ermöglichen.

Für den Elternverband hat die Förderschule den gleichen Stellenwert wie die Inklusion. Das KIND muss sich gut aufgehoben fühlen. Somit setzen wir uns für die Umsetzung der Inklusion ein, sehen aber auch die Notwendigkeit der Erhaltung der Förderschulen für Hören und Kommunikation. Die Förderschulen und die Möglichkeit der Regelschulen sollten sich nicht gegeneinander ausspielen, vielmehr sollte darauf geschaut werden, welche Schule gut ist für das eigene Kind.

Grundsätzlich sollte berücksichtigt werden, dass nur mit einem einwandfrei funktionierenden Kommunikationssystem eine Förderung fruchtbar und Bildung möglich ist.

An dieser Stelle möchte ich kurz umreißen, was der Bundeselternverband gehörloser Kinder aufgrund von Vorträgen, Erfahrungswerten und Berichten seitens der Eltern beobachtet hat.

Zum einen hat sich die Schullandschaft in der Förderschule verändert:

- Es können mehr LehrerInnen als früher die Gebärdensprache.
- Die Einstellung gegenüber einer bilingualen Bildung hat sich positiv verändert, aber nicht bei allen.
- Viele hörgeschädigte Kinder finden sich in extrem heterogenen Klassen wieder.
- Leistungsstarke SchülerInnen gehen in die Inklusion, sodass die Klassen ihre „Zugpferde“ verlieren.

Zum anderen findet Inklusion bereits statt, geht aber mit verschiedenen Herausforderungen einher:

- Ausstattung (Dolmetscher, pers. Assistenz, Technik)
- Klassenzusammensetzung (Einstellung der Schüler und Lehrer)
- Pausensituation (Bin ich alleine? Integriert?), Freundschaften
- Leistungsanforderung

An dieser Stelle sollen die hörgeschädigten Kinder mit ihren Erfahrungen in der Inklusion oder an der Förderschule zu Wort kommen.

„Der Unterricht gefällt mir gut, meine Dolmetscher mag ich und wir verstehen uns gut,

aber ich mag die Pausen nicht. Da will keiner so richtig mit mir spielen oder sich mit mir unterhalten. Naja, unterhalten geht ja auch nicht so gut, sie können keine Gebärden und dann wollen sie nur wissen, wie „Arschloch“, „Scheiße“ und andere schlimme Wörter gebärdet werden. Das finde ich total doof.“
(gehörloses Mädchen, 9 Jahre alt, 2012)

„Ich will keine Dolmetscher. Dann kann ich ja auch zu Hause unterrichtet werden. Immer nur diese 1:1-Situation. Ist ja wie Privatunterricht. Ist doch doof. Gucke sowieso nur auf die Dolmetscher.“
(gehörloser Junge, 14 Jahre, 2013)

„Alle denken, mit dem CI wäre ich hörend. Dann wundern sich die Kinder, wenn ich manche Sachen nicht so gut aussprechen kann. Du bist doch operiert, sagen die dann. Manche nennen mich ‚Alien‘ wegen meiner CIs.“
(CI Träger, 11 Jahre, 2012)

„Ich finde meine Schule (Regelschule) toll. Meine Klasse lernt auch Gebärden. Ich habe Freundinnen gefunden.“
(gehörloses Mädchen, 10 Jahre, 2014)

„Ich bin froh, hier an der Schule (Förderschule) zu sein. Endlich kann ich im Unterricht etwas verstehen. Ich traue mich auch, nachzufragen, wenn ich etwas nicht verstanden habe. Das habe ich früher nie gemacht. Früher habe ich immer nur genickt und so getan,

als wenn ich etwas verstehen würde.“
(CI-Trägerin, 12 Jahre, 2014)

„Ich bin total froh, dass ich hier bin. An der normalen Schule hatte ich eigentlich keine Freunde. Sie waren zwar ganz o.k. zu mir, haben mir auch im Unterricht geholfen, wenn ich etwas nicht verstanden habe. Aber ich habe nachmittags keine Verabredungen gehabt. Bin eigentlich auch nie zu Geburtstagen eingeladen worden.“
(schwerhöriger Junge, 13 Jahre, 2013)

„Ich bin der einzige Gehörlose in der Klasse. Oft vergessen die Lehrer im Unterricht zu gebärden. Meine Mitschüler können nicht so gut gebärden. Eigentlich verstehe ich nichts. Es ist alles Durcheinander.“
(gehörloser Junge, 15 Jahre, 2013)

Aber auch die Perspektiven der Eltern sollen an dieser Stelle beachtet werden.

„Unsere Tochter ist nicht ganz einfach. Sie hat neben ihrer Schwerhörigkeit auch Schwierigkeiten in ihrem Verhalten. Sie ist oft distanzlos und kann damit Grenzen überschreiten. Bei Mitschülern und Lehrern. Aber an der Förderschule wird sie so angenommen, wie sie ist.“
(hörende Eltern einer hochgradig schwerhörigen Tochter, 13 Jahre, 2012)

„Wir sind so erleichtert, dass wir die Möglichkeit dieser Beschulung haben. Wenn es diese

Förderschule nicht gäbe, dann wüssten wir nicht, wohin mit unserem Sohn. Nein, das darf nicht sein, dass es diese Schulen nicht mehr geben soll!“
(hörende Eltern eines Sohnes, CI Träger 8 Jahre, 2013)

„Ich hatte ein Gespräch mit der Klassenlehrerin. Sie ist nicht bereit mit unserer Tochter zu gebärden. Sie sagt, sie kann nicht gebärden. Das hat sie nicht studiert. Seit 30 Jahren geht es ohne Gebärden und kurz vor der Rente braucht sie auch gar nicht mehr mit den Gebärdenkursen anfangen“
(hörende Eltern einer Tochter, gehörlos 10 Jahre, 2012)

„Wenn ich sehe, wie heute die Lehrer gebärden können, wäre ich heute gerne Schüler. Wir haben in unsere Klasse früher nichts verstanden. War den Lehrern auch egal. In meiner Klasse waren früher viele Gehörlose. Heute hat mein Sohn bessere Lehrer, aber keine gehörlosen Mitschüler und schwierige Kinder in seiner Klasse. Verrückt“
(gehörloser Vater eines Sohnes, gehörlos 9 Jahre, 2014)

Die Erfahrungen der Kinder, Jugendlichen und Eltern zeigen nachdrücklich, dass es keinen Königsweg gibt.

Es sind viele Faktoren und manchmal auch glückliche Fügungen, die man nicht beeinflussen kann, die zum Gelingen einer Schulzeit

für das hörgeschädigte Kind führen. Aber wir möchten, dass die hörgeschädigten Kinder auch eine Wahl haben. Wir möchten, dass sie wie ihre hörenden Gleichaltrigen wählen dürfen auf welche Schule sie gehen. Daher plädieren wir neben der Inklusion für den Erhalt der Förderzentren.

Netzwerkarbeit des Bundeselternverbandes

Aus den vielen Gesprächen mit den Eltern und den hörgeschädigten Kindern entwickeln wir gemeinsam Ideen und Projekte. Der Bundeselternverband gibt Informationen für Eltern und Rechteratgeber heraus, unterstützt die Entwicklung von Büchern mit Gebärden-DVD und organisiert regelmäßig Ferien- und Freizeitangebote. Zudem sind die politische Arbeit und die Vernetzung wichtige Aufgaben des Verbandes.



Bild 1: Buch mit Gebärden DVD

Bild 2: Vernetzung und politische Arbeit



Bild 3: Informationen für Eltern

Ein Aspekt des Netzwerkes ist die Verknüpfung und Kooperation mit den verschiedenen Betroffenenverbänden (z.B. DGB, Deutsche Gehörlosengrund, Deutsche Schwerhörigenjugend). Wir tauschen Informationen aus, machen gegenseitig Werbung für Veranstaltungen und unterstützen politische Ziele durch Stellungnahmen. Weitere Vernetzung findet durch die Zusammenarbeit mit den „Profis“ durch unsere aktive Teilnahme an deren Tagungen (z. B. DFGS, BDH, Budiko,...) statt. Auch arbeiten wir in verschiedenen Arbeitskreisen und Gremien mit. Hinzu kommt, dass wir ein Dachverband für viele Landesverbände, Elternvertretungen von Schulen oder Selbsthilfegruppen sind, die von uns Informationen bekommen, und deren Informationen wir weiter verteilen.

Unsere größte Stärke ist es aber, Eltern miteinander zu vernetzen.

Das passiert auf unseren Tagungen, aber auch zwischendurch. Die Eltern profitieren voneinander (z. B. Erfahrungen), es werden Kon-

takte geknüpft, die den Eltern über das Jahr helfen und sie organisieren weiter Treffen und Fahrten. Der Bundeselternverband vermittelt zudem Kontakte, z.B. wenn Eltern in einer bestimmten Region wohnen und andere Eltern suchen.

Seit kurzem haben wir nun auch eine eigene Beratungsstelle: „Eltern helfen Eltern“, die auf unserer Homepage eingesehen werden kann.

Unsere Beratungsstelle bietet eine wertneutrale barrierefreie Beratung an, und eröffnet Eltern damit neue Perspektiven. Ärzte, Frühförderstellen und Audiologen beraten gemäß ihrer fachlichen Qualifikation, wir beraten vor dem Hintergrund unserer eigenen Erfahrung – denn wir sind Eltern von Kindern mit einer Hörschädigung.

„Die Diagnose „Hörschädigung“ darf nicht nur aus medizinischer Sicht betrachtet werden. Wir möchten allen betroffenen Eltern die Möglichkeit bieten, ohne Zeitdruck die unterschiedlichsten Lebenswege kennen zu lernen – nur so können sie für sich selbst den richtigen Weg finden.“

(Bundeselternverband gehörloser Kinder e. V. „Informationen für Eltern mit Hörschädigung“, 2014)



Verfasserin:

Yvonne Opitz

Präsidentin des Bundeselternverbands
für gehörlose Kinder

www.gehoerlosekinder.de

E-Mail: yvonne.opitz@t-online.de

Gemeinsam auf dem Weg zum Abitur

Gehörlose, schwerhörige und hörende Schüler leben den Inklusionsgedanken in ihrem bilingualen Schulalltag an der Stadtteilschule Hamburg-Mitte – ein Erfahrungsbericht

Julia Bredehöft

„In dem bilingualen Setting gefällt mir besonders, ruhig arbeiten zu können, *zwei AnsprechpartnerInnen zu haben, die Vielseitigkeit des Unterrichts, mehr von der DGS-Welt kennenzulernen* und mir durch die Gebärden wichtige Fachbegriffe besser merken zu können! Schwer fällt mir vor allem, langsamer und deutlicher zu sprechen, Gebärden wiederzuerkennen und zu verstehen und nur nach vorne schauen und nebenbei nichts anderes machen zu können, wenn gebärdet wird.“

So schnell und leicht sich dieses anonyme Feedback unserer SchülerInnen des bilingualen Kunstprofils (Klassenstufe 13) der Stadtteilschule Hamburg-Mitte lesen lässt, so herausfordernd war und ist die Aufgabe, den Weg zum Abitur in einem bilingualen und inklusiven Setting zu ebnen und Inklusion zu denken und zu leben. Im Schuljahr 2015/16 öffnete sich die Stadtteilschule Hamburg-Mitte nach ihren bisherigen positiven Erfahrungen in der Beschulung schwerhöriger SchülerInnen auch für die Beschulung gehörloser SchülerInnen in der Oberstufe. Eine Schülerin nahm dieses Angebot an und stellte sich der Herausforderung, den Weg zum Abitur gemeinsam mit schwerhörigen und hörenden SchülerInnen zu gehen. In enger Kooperation mit dem Bildungszentrum Hören und Kommunikation, der Elbschule Hamburg, entschied man sich für das Zwei-Lehrer-System, sodass gebärdensprachkompetente KollegInnen der Elbschule an die Stadtteilschule Hamburg-Mitte abgeordnet wurden. Nach nun bereits zwei

Jahren bilingualen Unterrichts, den es so an einer Oberstufe in Hamburg bisher noch nicht gab und der damit für alle Beteiligten neu und voller Höhen und Tiefen war, sind die reflektierten und differenzierten Aussagen der Schüler wirkliche Highlights unserer Arbeit. Der Artikel soll einen kleinen Einblick in genau diese Arbeit ermöglichen und über unsere unterschiedlichen Erfahrungen berichten.

... Zwei AnsprechpartnerInnen zu haben ...

Das Kernstück unseres Schulalltages ist die enge Teamarbeit zwischen einem/r GymnasialpädagogIn und einem/r GehörlosenpädagogIn. Nach Möglichkeit wird jede Unterrichtsstunde von beiden Lehrkräften gemeinsam vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet. Mündliche und schriftliche Noten werden zusammen festgelegt. Im Unterricht nutzt der/die GymnasialpädagogIn die Lautsprache und der/die GehörlosenpädagogIn die Deutsche Gebärdensprache (DGS). Sie lehren simultan in beiden Sprachen und agieren im Idealfall abwechselnd und auf Augenhöhe vor der Klasse. Beide Lehrkräfte stimmen ihre Aufgabenbereiche aufeinander ab und setzen dabei professionsgebundene Schwerpunkte. Sie nehmen vor der Klasse zwar unterschiedliche Rollen ein, sind aber Ansprechpartner für alle Schüler. Was in der Theorie so einfach klingt, benötigte in der Praxis viel Zeit, viel Verständnis, viel Empathie und eine hohe Frustrationstoleranz.

Die KollegInnen brachten aufgrund ihrer verschiedenen Ausbildungswege unterschiedliche Vorstellungen von Schule, Unterricht und dem Umgang mit SchülerInnen mit. Sie wurden mit in der Oberstufe bisher gar nicht erprobten Herausforderungen für den Unterricht konfrontiert und von den Schulleitungen (in Abhängigkeit von den Unterrichtsfächern) als Team festgelegt. Im Schulalltag gab es dann nur wenige Freiräume für einen intensiven Austausch über die eigenen Vorstellungen einer sinnvollen Zusammenarbeit und des gemeinsamen Unterrichts. Gleichzeitig mussten die KollegInnen sich erst einmal persönlich kennen- und einschätzen lernen. Feste und im Stundenplan verankerte Teamzeiten waren aber keine Selbstverständlichkeit. Daher waren hauptsächlich das eigene Interesse aller beteiligten KollegInnen an einer engen, multiprofessionellen Kooperation und die eigene Überzeugung von der Sinnhaftigkeit der Inklusion der gehörlosen Schülerin ausschlaggebend dafür, Wege zu finden, um miteinander in Austausch zu treten.

Das permanente gemeinsame Auftreten vor der Klasse und die gemeinsame Verantwortung für die Lerngruppe wurden sowohl als Belastung als auch Entlastung empfunden. Dieses Empfinden hing stark von der Qualität der Teamarbeit ab, da diese sich essentiell durch das zwischenmenschliche Miteinander und Vertrauen zueinander, die Anerkennung des jeweils anderen als gleichberechtigte/n,

kompetente/n TeampartnerIn und die Offenheit für gegenseitige, konstruktive Kritik bedingte. Insbesondere der letzte Aspekt konnte sehr problematisch sein. Selbst wenn die Art und Weise der Rückmeldungen über die Anpassungen des Unterrichts empathisch, freundlich und kollegial war, blieb oft der unerschwellige Eindruck des Kritisiertwerdens. Der Blick auf den Unterricht und auf die SchülerInnen war ausbildungsbedingt zwangsläufig verschieden. Des Weiteren war die Inklusion einer gehörlosen Schülerin in der Oberstufe sehr neuartig und musste innerhalb kurzer Zeit und unterrichtsbegleitend umgesetzt werden. Dies führte dazu, dass in der Zusammenarbeit zunächst auf die bisher gewohnten Verfahrensweisen der Unterrichtsplanung seitens des/der GymnasialpädagogIn zurückgegriffen wurde und diese dann jeweils durch den/die GehörlosenpädagogIn an die Bedürfnisse der gehörlosen Schülerin angepasst wurden. So entstand häufig der Eindruck, dass das bisher Gewohnte und Funktionierende nun als fragwürdig oder sogar als „falsch“ angesehen würde. Die Schwierigkeit lag darin, über diese Gegebenheit offen und sachlich zu kommunizieren und sie nicht auf der Beziehungsebene zu bewerten. Die Anpassung an das inklusive Setting sollte nicht als grundsätzliche Kritik an der eigenen Person oder des eigenen Unterrichts verstanden werden, sondern war systembedingt unvermeidlich. Da der eigene Unterricht, die eigene Vorstellung von gutem Unterricht und das

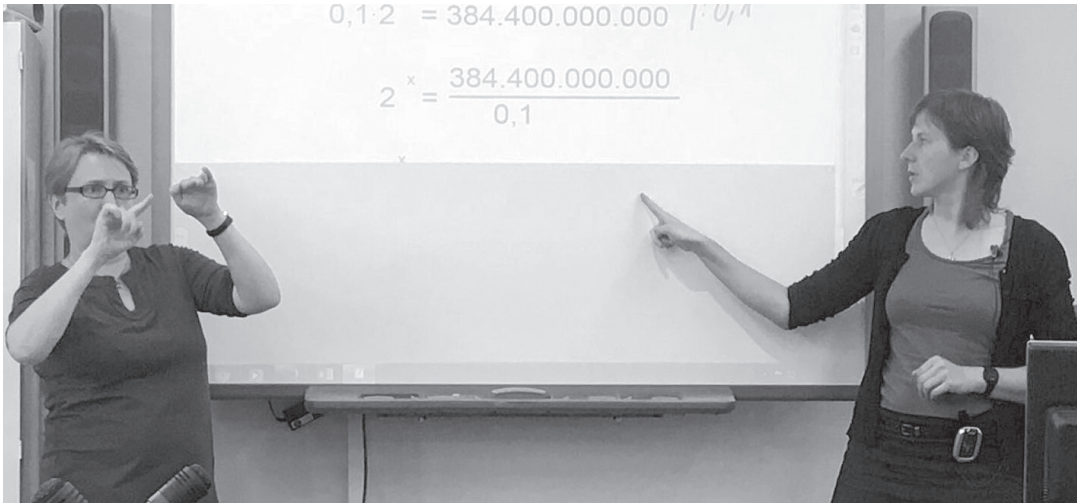


Abb. 1: Jedes Team muss in Abhängigkeit vom Unterrichtsfach und den Lehrerpersönlichkeiten eine eigene Form der Zusammenarbeit finden

Selbstverständnis der eigenen Lehrerpersönlichkeit doch häufig sehr emotionale Themen sind und viel Einfluss auf die eigene Identität haben, kann man sagen, dass die Teamarbeit in dem beschriebenen Inklusionssetting als eine der größten Herausforderung erlebt wurde und noch immer erlebt wird. In diesem Bereich ergeben sich nach wie vor Schwierigkeiten, die besser und gezielter von Anfang an durch eine kontinuierliche Prozessbegleitung (Supervision, Teamcoaching) bearbeitet worden wären.

Im Laufe der Zeit kristallisierte sich heraus, dass jedes Team eine eigene Form der Teamarbeit finden musste. Dabei spielten die je-

weiligen Lehrerpersönlichkeiten und auch das Unterrichtsfach eine Rolle. Im Fremdsprachenunterricht ergaben sich bei der bilingualen Inklusion natürlich andere Herausforderungen als in einem gesellschaftswissenschaftlichen Fach. Im Idealfall unterrichteten die KollegInnen im Teamteaching¹. Grundsätzlich galt aber für alle Teams, dass beide KollegInnen jeweils als LehrerInnen vor der Klasse agierten und die Dolmetschtätigkeit nur ein Teil der Aufgaben des/der GehörlosenpädagogIn war. Außerdem führten sie den Unterricht grundsätzlich gemeinsam mit allen SchülerInnen durch, wobei phasenweise aber auch das räumliche Differenzieren der gehörlosen Schülerin und ihrer MitschülerInnen gerechtfertigt war. Allgemein kann gesagt werden, dass der/die Gymnasial-

¹ Was Teamteaching genau bedeutet, kann nachgelesen werden bei Reich, K. (Hg.): Methodenpool. In: url: http://methodenpool.uni-koeln.de/teamteaching/frameset_team.html (ges. am 18.09.2016).

pädagogIn als ExpertIn für die inhaltliche Planung und den Oberstufenunterricht im eigentlichen Sinne verstanden wurde.

Der/die GehörlosenpädagogIn hingegen war ExpertIn für die methodische Planung, die den Bedürfnissen aller SchülerInnen, auch denen der gehörlosen Schülerin, angemessen war. Außerdem war er/sie verantwortlich für die Verdolmetschung der Inhalte und die Einhaltung der Kommunikationsregeln. Dies schloss aber nicht aus, dass der/die jeweilige TeamkollegIn nicht auch Anregungen für die inhaltliche oder die methodische Gestaltung des Unterrichts geben konnte oder der/die GymnasialpädagogIn auf die Kommunikationsregeln achtete, während der/die GehörlosenpädagogIn auf Fragen hörender SchülerInnen einging. Je flexibler und dynamischer das Rollenverständnis gelebt wurde, umso kollegialer und reibungsloser wurde die Zusammenarbeit. Von den SchülerInnen wurde diese Rollenverteilung sehr gut angenommen und nach nunmehr zwei Jahren auch als selbstverständlich und "normal" angesehen. Stellten die Lehrenden die Kompetenzen ihrer TeampartnerInnen nicht mehr in Frage, so taten dies auch die SchülerInnen nicht mehr. Ihre anfängliche große Skepsis, von zwei LehrerInnen gleichzeitig unterrichtet und bewertet zu werden, von denen der/die eine auch "nur" ein/e SonderschullehrerIn war, wich der Erkenntnis, dass es von Vorteil sein kann, zwei AnsprechpartnerInnen zu haben, sich die jeweils positiven Eigenschaften der beiden



Abb. 2: Beide Kollegen agieren als Lehrer vor der Klasse. Die Dolmetschtätigkeit ist nur ein Teil der Aufgaben.

Lehrerpersönlichkeiten zunutze zu machen und bei der Bewertung auf zwei Einschätzungen bauen zu können.

... die Vielseitigkeit des Unterrichts ...

Gemeinsam vor der Klasse zu stehen und für einen Unterricht verantwortlich zu sein, der alle SchülerInnen einbezieht, bedeutete noch einmal ganz neu über guten Unterricht nachzudenken. Dabei musste nicht nur über die Bedürfnisse der SchülerInnen nachgedacht, sondern auch das Rollenverständnis der Lehrenden beachtet werden. Die GehörlosenpädagogInnen waren zwar ausreichend gebärdensprachkompetent und konnten Gesprächsphasen simultan dolmetschen, waren aber überwiegend keine ausgebildeten DolmetscherInnen, so dass die übliche Form

des Oberstufenunterrichts (der Frontalunterricht mit langen Gesprächsphasen oder vielen Diskussionsrunden) anfänglich zur Überforderung der GehörlosenpädagogInnen und der gehörlosen Schülerin führte. Dolmetschsituationen beanspruchten eine lange Aufmerksamkeitsspanne und eine hohe Konzentrationsfähigkeit, sowohl des/der GehörlosenpädagogIn, als auch der gehörlosen Schülerin. Insbesondere bei einer Vielzahl an Themen- und SprecherInnenwechsel wurde es mit der Zeit für beide Seiten sehr mühsam, dem Inhalt zu folgen.

Außerdem brachte die indirekte Kommunikation über eine/n dolmetschende/n LehrerIn für die gehörlose Schülerin zwangsläufig mit sich, kein aktiver Teil der Gruppe sein zu können, da die Inhalte immer etwas zeitversetzt aufgenommen und verarbeitet wurden, so dass auch eine Reaktion darauf zeitversetzt erfolgte. Die Teilnahme an Unterrichtsgesprächen wurde somit erschwert. Der/die GehörlosenpädagogIn und die gehörlose Schülerin waren außerdem stets darauf angewiesen, dass die Anderen in einem angemessenen Tempo laut und deutlich sprachen und der/die TeamkollegIn nach einer Frage wartete bis das Dolmetschen beendet war, bevor er einen Redebeitrag zuließ. Die gehörlose Schülerin konnte in solchen Situationen nicht über den direkten Blickkontakt mit ihren MitschülerInnen oder dem/der GymnasialpädagogIn kommunizieren.

Natürlich hatten frontale Phasen mitunter

ihre Berechtigung, dennoch stand insgesamt die große Frage im Raum: „Wie kann der Unterricht so gestaltet werden, dass

1. Der/die GehörlosenpädagogIn überwiegend LehrerIn und nicht ausschließlich DolmetscherIn ist,
2. die gehörlose Schülerin durch verschiedene Methoden ein selbständig agierender Teil der Gruppe wird und
3. der gymnasiale Anspruch an Arbeitsformen und Inhalten nicht vernachlässigt wird?“

Bewährt hatte sich ein häufiger Methodenwechsel, der frontale Phasen zeitlich begrenzte und damit den/die GehörlosenpädagogIn in der Dolmetschrolle entlastete. Ein Großteil der daraufhin eingesetzten Methoden griff hauptsächlich auf die Schriftsprache zurück, so dass die gehörlose Schülerin ein aktiver Teil der Gruppe werden konnte, da sie imstande war, ebenso über die Schrift zu kommunizieren wie ihre MitschülerInnen. Häufig verwendete Methoden waren das „Platzdeckchen“ und ein stilles Brainstorming an einer interaktiven und/oder herkömmlichen Tafel, an der die SchülerInnen ihre Vorkenntnisse, Ideen oder auch Ergebnisse nacheinander oder gleichzeitig verschriftlichten. An einer interaktiven Tafel konnten auch Inhalte aus der letzten Stunde rekapituliert oder abgefragt werden, indem die SchülerInnen z.B. einzelne Fakten in die richtige Reihenfolge brachten (Verschieben von vorbereiteten Wortgruppen) oder Fachbegriffe den Inhalten

zuordneten. Auch waren „Galeriegänge“ oder „Ausstellungen“ hilfreich, um z.B. SchülerInnen-Texte oder -werke zu sichten, ohne sie vorlesen lassen zu müssen. Dabei legte jede/r SchülerIn seinen/ihren Text oder sein/ihr Kunstwerk auf den Tisch und ging dann von Platz zu Platz. Die SchülerInnen lasen die Ergebnisse ihrer MitschülerInnen und kommentierten sie auf zusätzlichen Rückmeldebögen oder einfachen Post-it.

Um das Mündliche methodisch nicht nur in den Bereich der Schrift zu übertragen, galt die Aufmerksamkeit auch immer wieder der Möglichkeit, die bildliche und handelnde Ebene (auf Oberstufenniveau) zu nutzen, die eben auch allen SchülerInnen gleichermaßen zugänglich war. So wurde auch mit Schaubildern, Storyboards oder Zeitleisten gearbeitet, die die SchülerInnen selbst erstellten, um z.B. Textinhalte, geschichtliche Ereignisse oder Handlungsabfolgen eines Buches zu visualisieren. Diese konnten dann ebenfalls ausgestellt und von allen gesichtet werden. Die SchülerInnen konnten auch durch ihre Bewegung und die eigene Positionierung im Raum Stellung zu bestimmten Themen oder Fragestellungen beziehen. Ebenfalls waren selbst entwickelte Standbilder und pantomimische Szenen eine gute Möglichkeit, Einblick in die Denkleistung der SchülerInnen zu erhalten. Vorteilhaft hierbei war nicht nur, dass die SchülerInnen über nicht-lautsprachliche Wege zu kommunizieren lernten, son-

dern (ganz unabhängig von der inklusiven Herausforderung) dass alle SchülerInnen aktiviert wurden und eine größere Bandbreite an Lernwegen angesprochen werden konnte. Ohne Frage beanspruchte diese Art der Unterrichtsgestaltung mehr Zeit zur Erarbeitung der Inhalte als der Frontalunterricht. Dafür wurden diese aber wesentlich intensiver betrachtet, dauerhaft visualisiert und auf verschiedene Lerntypen abgestimmt präsentiert. Die SchülerInnen selbst nahmen diese Veränderung wahr, wenngleich sie anfänglich befürchteten, mit den Parallelklassen nicht Schritt halten zu können. Diese Befürchtung bewahrheitete sich im Laufe der zwei Schuljahre aber nicht. Der Einsatz der unterschiedlichen Methoden und damit das vermeintliche „Loslassen der Zügel“ bedeutete also nicht, die Inhalte oder den gymnasialen Anspruch herabzusetzen, nur weil man als LehrerIn nicht mehr direkt im Frage-Antwort-Geschehen den Lerngegenstand für bzw. mit einzelnen SchülerInnen erarbeitete. Vielmehr waren die SchülerInnen nun gefordert, sich den Inhalt selbst zu erschließen und dabei den/die LehrerIn als BeraterIn in Anspruch zu nehmen. Dass viele SchülerInnen dies als wesentlich anstrengender empfanden und sich darüber zeitweise auch beschwerten, deuteten wir im Zusammenhang mit den beobachtbaren Lernerfolgen als ein positives Indiz für einen anspruchsvollen Unterricht.

Natürlich durfte nicht versucht werden, nur

noch schriftsprachlich, bildlich oder handelnd zu arbeiten. Schülerergebnisse mussten auch lautsprachlich und gebärdensprachlich abgesichert werden. Aber ein ausgewogener Einsatz verschiedenster Methoden ermöglichte es

- dem/der GehörlosenpädagogIn als LehrerIn für die Gesamtgruppe zu agieren,
- dem/der GymnasialpädagogIn auch mit der gehörlosen Schülerin Kontakt aufzunehmen,
- den SchülerInnen direkt zu kommunizieren und
- der gehörlosen Schülerin aus der Sonderstellung herauszutreten.

Nichtsdestotrotz entschieden wir uns auch für einen punktuellen Einsatz von professionellen DolmetscherInnen. Diese unterstützten uns beispielsweise in sehr sprachlastigen Fächern wie Philosophie oder Politik/Gesellschaft/Wirtschaft oder auch bei Referaten, Filmvorführungen und Präsentationsleistungen.

Selbstverständlich konnte auch bei Partner- und Gruppenarbeiten nicht verlangt werden, ausschließlich nicht-lautsprachlich zu kommunizieren. Die alltägliche Sprachform der Mehrheit der SchülerInnen ist nun einmal die Lautsprache. Da es in dem Jahrgang nur eine gehörlose Schülerin gab, konnte das Ungleichgewicht der Kommunikationsformen auch durch die unterschiedlichen Methoden nicht vollständig aufgehoben werden. Der Unter-

schied zum reinen Frontalunterricht war hierbei aber, dass es für sie weniger Anstrengung bedeutete, in einer 2er oder 3er Gruppe über einzelne Gebärden, Gestik und Mimik und mit Hilfe von Schrift direkt mit ihren MitschülerInnen Kontakt aufzunehmen, als 90 Minuten in der Gesamtgruppe zu versuchen, den Anschluss zu halten.

Insgesamt ist die Kommunikationsbarriere aber auch in den Kleingruppen nicht zu unterschätzen. Unsere Erfahrungen haben gezeigt, dass es ertragreicher war, wenn sich der/die GehörlosenpädagogIn als DolmetscherIn aus Gruppen- und Partnerarbeiten herauszog, da die Gruppe ansonsten automatisch auf ihn/sie als „LehrerIn“ und damit als ModeratorIn fixiert, in ihren Äußerungen befangen und in der Kontaktaufnahme zu der gehörlosen Schülerin gehemmt war. Ohne DolmetscherIn hingegen waren die SchülerInnen dann gewissermaßen „gezwungen“, einen gemeinsamen Kommunikationsweg zu finden und Absprache zu treffen. Gut strukturierte Aufgaben, klare Aufgabenstellungen und methodische Vorgaben erleichterten es dabei allen Seiten, sinnvolle Kommunikationsformen zu finden. Es bleibt dennoch ein langwieriger und mühsamer Prozess, in dem die gehörlose Schülerin stets auf den guten Willen der Anderen angewiesen sein wird, auch ohne Gebärdensprachkompetenz irgendwie mit ihr kommunizieren zu wollen.

Doch trotz viel guten Willens kamen die Schü-



Abb. 3: Eine hörende Schülerin kommuniziert über das Tablet mit der gehörlosen Schülerin.

lerInnen kommunikativ immer wieder an ihre Grenzen. Auch wenn die hörenden und schwerhörigen MitschülerInnen die Schrift, ihre einzelnen Gebärden und das Fingeralphabet eifrig einsetzten, war es systembedingt nicht zu vermeiden, dass keine intensiven Gespräche über Themen wie Heinrich Heine, die Bioproteinsynthese oder die Französische Revolution in DGS geführt werden konnten. Und im Englischunterricht sprachlich und inhaltlich anspruchsvolle Inhalte auch noch auf verschiedenen Sprachebenen zu diskutieren, stellte sich oft als Überforderung für beide Seiten heraus.

Viele der SchülerInnen hatten bisher keinerlei Berührungspunkte mit der Gebärdensprache und naturgemäß ist man auch nach einigen

Monaten noch nicht so firm in einer neuen Sprache, als dass man problemlos Fachgespräche führen könnte. Daher kam die Frage auf, wie die Kommunikationssituation zu erleichtern und die Motivation zu kommunizieren wieder anzufachen wäre! Wir entschieden uns für den Einsatz eines Tablets mit einer offline nutzbaren Spracherkennung und einem Mikrofon, welches das Gros des Störlärms absorbiert. Die Kommunikation über dieses digitale Gerät hatte einen hohen Aufforderungscharakter, da die SchülerInnen ihre Beiträge viel schneller verschriftlichen konnten als mit einem Stift. Sie konnten einfach in das Mikrofon sprechen, während die gehörlose Schülerin simultan mitlas. Des Weiteren konnte die Kamera des Tablets als Dokumentenkamera genutzt werden und über eine Form der Wire-



Abb. 4: Die SchülerInnen nutzen das Mikrofon und die Spracherkennung des Tablets, um ihre Gedanken der gehörlosen Schülerin mitzuteilen.

less-Display-Technologie (z.B. Miracast) mit der interaktiven Tafel verbunden werden. So wurden Schülerergebnisse sofort visualisiert und kommuniziert, ohne auf den Einsatz des/der GehörlosenpädagogIn als DolmetscherIn angewiesen zu sein. Insgesamt erleichterte diese Technik die Kommunikationssituationen sowohl in Partner- und Gruppenarbeiten als auch in der Gesamtgruppe sehr.

... DGS-Welt kennenzulernen ...

Wie bereits anklang, hatten viele unserer SchülerInnen zuvor keinerlei Berührungspunkte mit der Gehörlosenwelt. Nur die schwerhörigen SchülerInnen, die vor dem Einstieg in die Oberstufe die Elbschule besuchten, waren mit den Themen „Gehörlosigkeit“ und „Gebärdensprache“ sehr vertraut und hatten eine Vorstellung von Begrifflichkeiten und Abkürzungen wie „Nachteilsausgleich“, „DGS“ oder „Fingeralphabet“. Unsere SchülerInnen wurden also zu Beginn des Schuljahres 2014/15 nicht nur mit einer ungewohnten Form des Unterrichts konfrontiert, sondern auch mit einer ganz neuen Sprache und Art zu leben. Neben allen anderen Herausforderungen, die der Eintritt in die Oberstufe mit sich brachte und an die es sich zunächst einmal zu gewöhnen galt, mussten sich alle nebenbei auch noch auf „zwei Welten“ einstellen. Außerdem stand immer die unterschwellige Erwartungshaltung seitens der LehrerInnen im Raum, freiwillig und ohne Benotung einen DGS-Kurs

zu besuchen, um in der bilingualen Klasse auch zweisprachig kommunizieren zu können. Da die Gebärdensprache noch nicht als zweite Fremdsprache anerkannt ist, bedeutete dies neben einem sehr umfangreichen Wochenzeitplan und einem allgemein hohen Leistungsdruck, zwei Stunden zusätzlich pro Woche in der Schule zu verweilen, ohne das Fach ins Abitur einbringen zu können. Eine kleine Gruppe von SchülerInnen stellte sich dieser Herausforderung und lernte freiwillig die Deutsche Gebärdensprache. In dem Kurs wurde nicht nur die Sprache vermittelt, sondern auch kulturelle Aspekte der Gehörlosengemeinschaft. Die SchülerInnen bekamen so einen kleinen Einblick in die Gehörlosenwelt.

Da verständlicherweise nicht alle SchülerInnen dieses Angebot annahmen, war es unser Anliegen, auch im alltäglichen Unterricht die Gebärdensprachkenntnisse unserer SchülerInnen zu erweitern. Uns war bewusst, dass das passive Sprachverständnis umfassender sein kann als die aktive Sprachproduktion und den SchülerInnen durch einen regelmäßigen Input schon früh Erfolgserlebnisse im Verstehen der neuen Sprache ermöglicht werden können. In einigen Kursen wurden daher „stille Phasen“ eingeführt, in der der/die GehörlosenpädagogIn Unterrichtsinhalte ausschließlich in DGS wiedergab. Dabei wurde stets darauf geachtet, dass der Inhalt von allen verstanden werden konnte, indem er durch viele Visualisierungen und/oder die



Abb. 5: Tafelbild im Unterrichtsfach Geschichte: Einführung eines neuen Themas in einer „stillen Phase“.

Schriftsprache abgesichert wurde. Ein Beispiel hierfür sind Unterrichtseinstiege, in denen der an der Tafel visualisierte Stundenablauf Schritt für Schritt gebärdet wurde. Auch die Einführung von neuen Fachbegriffen konnte in „stillen Phasen“ vollzogen werden, indem neue Begrifflichkeiten anhand der entsprechenden Gebärden und Wörter präsentiert wurden. Sehr beeindruckend hierbei war für uns, dass selbst die SchülerInnen, die nur im Unterricht mit der Gebärdensprache konfrontiert wurden, nach einiger Zeit imstande waren, kurzzeitig für z.B. neue SchülerInnen oder BesucherInnen zu voicen, da sie den Gebärdensprachinput bereits vollständig verstehen konnten. Auch teilten SchülerInnen uns mit, dass sie sich Fachwörter mit Hilfe der Gebärden viel besser merken konnten, da sie nicht nur einen auditiven, sondern auch einen visuellen Eindruck des Wortes bekamen. Weitere Vorteile dieser „stillen Phasen“ waren außerdem, dass der/die Gehörlosen-

pädagogIn in seiner/ihrer Rolle als LehrerIn wahrgenommen wurde und er auch Teile des Unterrichts übernehmen konnte, ohne dabei den fachlichen Anspruch zu mindern. Diese Phasen stellten kleine Momente dar, in denen die gehörlose Schülerin im Vorteil war, da nun sie es war, die die Inhalte einige Sekunden früher und sicherer verstand, als ihre Klassenkameraden. So waren „stille Phasen“ für sie Entspannungsphasen und wirkten sich positiv auf ihr Selbstbewusstsein aus.



Abb. 6: Die Schüler wiederholen die Gebärden zum Thema „Kinderarbeit“ in der „stillen Phase“.

Natürlich tauchten im Laufe des Schullalltags viele Fragen zu dem Thema „Gehörlosigkeit“ und vor allem zu dem Thema „Nachteilsausgleich“ auf. Wir stellten fest, dass es für das soziale Miteinander unbedingt nötig war, diesen Fragen genügend Raum zu geben. Wo das Verständnis für den unterschiedlichen Umgang mit Anforderungen, Leistungen und Abläufen von LehrerInnenseite still-

schweigend vorausgesetzt wurde, entstanden fast immer Missverständnisse oder sogar Misstrauen. Dieses Misstrauen schlug auch der gehörlosen Schülerin immer wieder entgegen, wenn sie sich aufgrund der für sie sehr kräftezehrenden Kommunikationssituationen in Gruppenarbeitsphasen oder auch in den Pausen lieber zurückzog und diese stillschweigend über sich ergehen ließ. Besonders eindrucksvoll war es daher, als die gehörlose Schülerin selbst über ihre Gehörlosigkeit und ihren Alltag sprach. Spannend war ebenfalls der Besuch gehörloser LehrerInnen oder gehörloser StudentInnen. Durch diese sehr persönlichen Einblicke in die Welt unterschiedlicher gehörloser Menschen fiel es den MitschülerInnen leichter nachzuvollziehen, warum „gleich“ nicht immer „gerecht“ ist. Auch gefiel es unseren SchülerInnen bei einem gemeinsamen Frühstück, eine eigene hochgradige Hörschädigung durch entsprechende Kopfhörer zu simulieren oder mit abdämpfenden Kopfhörern durch die Ausstellung „Dialog im Stillen“ zu gehen.²

War der Wissensdurst in Bezug auf dieses Thema aber erst einmal gestillt, war es ratsam, die „Besonderheit unseres bilingualen Unterrichts“ nicht ständig wieder erneut zu thematisieren. Hierfür brauchten wir ein gutes Fingerspitzengefühl, um die Neugierde der SchülerInnen nicht ins Gegenteil zu ver-



Abb. 7: Die Schüler spielen auf der Klassenfahrt bilingual das Spiel „Wer bin ich?“.

kehren. Die für alle Beteiligten neue Situation konnte nicht sofort als „normal“ abgetan werden, durfte aber auch nicht auf Dauer als „besonders“ herausgestellt werden. Es mussten Grundvoraussetzungen für ein gelungenes, „normales“ Miteinander festgelegt und gelebt werden. Die gemeinsame Studienfahrt nach Prag tat in dieser Hinsicht SchülerInnen und LehrerInnen gut, da das enge Korsett des Schulalltages gelockert werden konnte und es nun galt, sich über Kleinigkeiten des Alltags in DGS auszutauschen und sich gegenseitig besser kennenzulernen. „Wer will Zähne putzen?“ oder „Ich liebe Schokoladeneis.“ waren im Gegensatz zu Unterrichtsgesprächen wie „In welche Bezirke wurde Berlin nach 1945 aufgeteilt?“ nur kleine Kommunikationshürden, die mit der Leichtigkeit des allgemeinen Wohlgefühls genommen wurden. Jeder/jede einzelne SchülerIn wurde in seiner Individualität wahr-, und vor allem, an-

2 Vgl. <https://www.dialog-im-stillen.de/de> (ges. am 14.09.2016).

genommen. Auch konnten von dem eigenen Hörstatus unabhängige Interessen ausgetauscht und geteilt werden. Nichtsdestotrotz bleibt das soziale Miteinander zwischen den hörenden/schwerhörigen SchülerInnen und der gehörlosen Schülerin problematisch, da die Sprachbarriere trotz aller Bemühungen einem lockeren und altersgemäßen Umgang, insbesondere im Schulalltag im Wege steht.

Resümee

Der bilinguale Schulalltag war für uns alle nichts Alltägliches und bleibt in vielen Bereichen sehr herausfordernd. Erst als dieser für alle ausreichend transparent wurde und wir durch die Erkenntnis entlastet wurden, dass Inklusion ein Prozess ist und nicht allein durch den Inklusionsgedanken zur Normalität wird, konnte der Weg hin zur „Selbstverständlichkeit“ unseres bilingualen Unterrichtssettings geebnet werden. Dank starker Nerven, vieler Absprachen und einer hohen Bereitschaft, vor allem auch seitens der gehörlosen Schülerin, das Projekt zum Erfolg zu bringen, ist es für unsere SchülerInnen und KollegInnen mittlerweile Alltag geworden, dass zwei LehrerInnen vor der Klasse stehen, von denen der eine spricht und der andere gebärdet. Es ist selbstverständlich geworden, dass manche SchülerInnen mehr Zeit für das Schreiben einer Klausur bekommen als andere. Und es ist unsere Realität, dass die SchülerInnen der Klasse 13b entweder hell- oder dunkelhäutig sind, mit oder ohne Kopftuch in



Abb. 8: Die Schüler der bilingualen Klasse 13b sind so verschieden und haben dennoch viele Gemeinsamkeiten.

die Schule kommen, extro- oder introvertiert oder eben hörend, schwerhörig oder gehörlos sind. Es ist normal, dass alle auf ihre Art und Weise sind wie sie sind und dennoch alle gemeinsam in einem Klassenraum sitzen und das gleiche Ziel vor Augen haben: Abitur 2017.



Verfasserin:

Julia Bredehöft

Lehrerin am Bildungszentrum

Hören und Kommunikation

Elbschule Hamburg

E-Mail: julia.bredehoeft@googlemail.com

Inklusion durch Schülerpartizipation

Ziel: Inklusion mit möglichst wenig Geld und Aufwand!

Juliane Große

SchülerInnen mit einer Hörschädigung bilden ihre eigenen LehrerInnen zum Thema "Leben mit einer Hörschädigung" fort: Das ist Tradition an der Stadtteilschule Hamburg-Mitte (im Folgenden: StS HH-Mitte), und fand bereits seine Anfänge, als ich selbst noch Oberstufenschülerin am damaligen Lohmühlengymnasium war (2005). Inzwischen hat die Schule u.a. hierfür mit den betroffenen SchülerInnen einen Film gedreht, der die wichtigsten Kriterien für einen Unterricht mit hörgeschädigten SchülerInnen darstellt. Regelmäßig bittet Thomas Nedden, selbst betroffener Koordinator an der „Schwerpunktschule Hören“, seine schwerhörigen SchülerInnen, ihre Erfahrungen und Wünsche direkt an die Lehrkräfte zu richten, ob im Schulalltag oder bei einer schulinternen Fortbildung.

Im vergangenen Schuljahr betrat ich die StS HH-Mitte nun als ausgebildete Lehrkraft mit dem Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“. Neben meinem eigenen Unterricht war es mir ein Anliegen, mit den hörgeschädigten SchülerInnen in Austausch zu kommen und zu erfahren, wie es ihnen an der Schule geht. Würden die herausfordernden Themen die gleichen sein wie vor zehn Jahren? Was beschäftigt die SchülerInnen heute? Plakativ gefragt: Ist es mit der „Inklusion“ anders als mit der „Integration“ damals? Thomas Nedden und ich wissen um die Wichtigkeit des Netzwerks hörgeschädigter SchülerInnen untereinander, um voneinander zu

lernen. Wir repräsentieren dabei erwachsene Hörgeschädigte, die Herausforderungen angenommen haben und die mit dem Abitur und dem Studium der Hörgeschädigtenpädagogik ihren Weg gegangen sind. Auf diesem jeweils sehr individuellen Weg wurden wir mit Themen wie Nachteilsausgleichen und Hörstürzen konfrontiert, die heute unsere SchülerInnen ebenso beschäftigen.

Doch auch die SchülerInnen mit Hörgerät oder CI sind ExpertInnen in eigener Sache. Um diese Perspektiven zusammenzubringen und gemeinsam zu überlegen, wie man den Herausforderungen im Schulalltag vielleicht gemeinsam (!) begegnen kann, boten wir einen zweigeteilten Workshop an. Die Zielvorgabe war dabei, dass aus diesem Workshop über die Gespräche hinaus konkrete Ideen entstehen, die im folgenden Schuljahr umsetzbar sein sollten. Inklusion sollte dabei nicht nur eine Vision bleiben, sondern für die SchülerInnen in kleinen Teilbereichen unmittelbar und bewusst erfahrbar werden.

Wir wurden von der Schulleitung unterstützt, indem die schwerhörigen SchülerInnen der Oberstufe insgesamt drei Schultage vom Unterricht freigestellt wurden. Wir fuhren an zwei dieser Tage bewusst in eine andere Umgebung, in eine Jugendherberge an die Ostsee. Die Gruppe bestand dabei aus 10 SchülerInnen mit Hörgerät oder CI. Als Leiter bzw. Leiterin des Workshops fuhren Thomas Ned-

den und ich mit, sodass wir nur Schwerhörige waren. Dadurch war eine offene Atmosphäre gegeben, in der z.B. Kritik geäußert werden konnte.

Das Programm bestand neben morgendlichen und nachmittäglichen Arbeitsphasen aus einem Freizeitprogramm, z.B. einem Spieleabend und einem gemeinsamen Ausflug zum nahegelegenen Badesee bzw. zum Strand. Durch den engen Zeitrahmen war abzusehen, dass die Pausen und Freizeit als zu kurz betrachtet werden würden; jedoch sollte die gemeinsame Zeit auch genutzt werden, um Potenziale der Schüler freizusetzen. Darüber hinaus war es nach Erfahrungen aus der Vorbereitungszeit des Workshops von Bedeutung, ein Ziel zu erreichen, mit dem wir unter anderem auch kritische LehrerInnen davon überzeugen konnten („Die Schüler verpassen Unterricht!“), dass die vermeintlich freie Zeit „als produktive Zeit an anderen Lernorten“ verstanden werden kann und sollte.

Erster Projekttag

In einem Gedankenexperiment zu einer „idealen Schule“ tauschten sich die SchülerInnen über bereits gelingende Aspekte an der konkreten Schule aus, und entwickelten dabei Verbesserungsvorschläge. Sie wurden in Teams zu Experten, die sowohl die räumliche Gestaltung der Schule entwarfen, als auch die (gut hörenden) LehrerInnen und MitschülerInnen genauer in den Blick nah-

men. Hilfreich für dieses Szenario war die Tatsache, dass derzeit auf dem Schulgelände ein neues Gebäude gebaut wird, bei dem zum Zeitpunkt der Exkursion noch nicht die Belegung aller Räume festgelegt war. Die SchülerInnen benannten unter anderem im Hinblick auf den Ganztagsschulbetrieb, dass sie sich mehr sportliche Aktivitäten als Ausgleich für den (Hör-)Stress im Alltag, aber ebenso einen Ruheraum wünschten, um eine Hörpause einlegen zu können. Zunächst sollten die SchülerInnen einzeln an ihren Ideen arbeiten. Später gab es die Aufgabe, auf dieser Grundlage zu dritt eine gemeinsame Schule zu planen, die die Gruppen einem kritischen Plenum vorstellen sollten. Diese Präsentationsphase initiierte eine sehr lebendige Diskussion, bei der die SchülerInnen sich spontan Anregungen gaben und intensiv über viele Details sprachen (alleine diese Diskussion hätte man für einen ganzen Tag verwenden können.). Das Thema „Freizeit als Ausgleich“ für den erlebten Hörstress kam später noch einmal auf, als die TeilnehmerInnen Feedback zu dem Workshop gaben. Eine Schülerin formulierte, dass diese zwei Projektstage jedes Jahr an einem anderen Ort stattfinden sollten, als Ausgleich für den Mehraufwand, den hörgeschädigte SchülerInnen haben, um in der Schule nicht nur mithalten zu können, sondern auch „gleich gut“ mit den gut hörenden MitschülerInnen sein zu können. Benannt wurde die Kraft, die man aus diesen gemeinsamen Tagen unter Gleichgesinnten (im wahrsten Sinne des



Bild 1: *Gemeinsam stark in Schule und Freizeit*

Wortes) für die verbleibende Zeit des Schuljahres gewinnt. Am Ende des ersten Tages hielten wir fest, dass neben der Aufklärung der LehrerInnen auch die SchülerInnen wichtig seien. Das korreliert mit dem Gedanken, dass Inklusion nur gelingen kann, wenn sich die Gesellschaft ändert. Schule ist dabei ein Mikrokosmos und ein Spiegelbild der Gesellschaft. Gerade sie stellt eine besonders wichtige Chance dar, denn hier wachsen junge Menschen heran, die die Gesellschaft später bestimmen werden. Ein wichtiger Aspekt, der im Workshop immer wieder auftauchte, war hierbei das (Miss-)Verständnis gut hörender SchülerInnen bezüglich des Nachteilsausgleiches schwerhöriger SchülerInnen, welcher

sich z.B. darin äußert, dass schwerhörige SchülerInnen bei Klassenarbeiten mehr Zeit erhalten. Dies werde noch zu oft als Bevorzugung einzelner SchülerInnen gewertet und führe zu Unstimmigkeiten in Lerngruppen. Aber LehrerInnen seien ebenso teilweise noch verunsichert, wie mit Nachteilsausgleichen umzugehen sei.

Wie kann man nun also möglichst zeitsparend, möglichst wenig kostenaufwändig etwas gestalten, das man im kommenden Schuljahr umsetzen kann? Erste Assoziationen wurden festgehalten, um am nächsten Tag weiter zu brainstormen und konkrete Projekte zu entwickeln. Spannend war hierbei zu beobachten, wie wertschätzend die SchülerInnen

untereinander mit ihren Ideen umgingen, einander inspirierten, aber weitgehend „auf dem Boden der Tatsachen“ blieben. In einer Reflexionsrunde am Ende des Tages sollten die SchülerInnen Rückmeldung zum Workshop geben. Deutlich wurde hier, dass einzelne SchülerInnen skeptisch waren, ob das, was wir bislang an Ideen gesammelt hatten, tatsächlich in irgendeiner Form umgesetzt werden würde. Auf der anderen Seite stand die Erfahrung, dass man im häufig hektischen Schulalltag nicht alleine mit seinen Problemen ist und die anderen Ähnliches erleben und erlebt haben. Bewegend war darüber hinaus, dass die SchülerInnen sich von sich selbst aus motiviert und engagiert zeigten, ihre eigenen Ideen eigenverantwortlich umzusetzen und

aktiv daran mitzuwirken – bspw. unabhängig von der Tatsache, dass viele von ihnen im kommenden Jahr das Abitur schreiben und viel lernen müssen werden.

Der zweite Tag an der Ostsee brachte konkretere Ideen (s. Tabelle 1 sowie Bild 2) mit sich und viele Diskussionen über politische Entwicklungen, z.B. dem Gebrauch der Termini „Hörbehinderung“ oder „Hörschädigung“ und „hörend – schwerhörig“ oder „gut hörend – schwerhörig“.

Der dritte Projekttag fand bewusst erst eine Woche später in Hamburg statt, damit Ideen „sacken konnten“ und es eventuell Impuls für weiteren Austausch in der Schule gibt. Wir

durften die Räumlichkeiten einer Wohnung einer außerschulischen Einrichtung nutzen, die dicht an der Schule liegt. Das erwies sich in dem Falle als Vorteil, denn in der konkreten Planung brauchten wir reale SchülerInnenzahlen im künftigen Schuljahr. Die Gruppen zur Projektplanung waren ursprünglich flexibel geplant: Nach mehreren Plenumsrunden zum jeweiligen Arbeitsstand sollten Einzelne auch Gruppen wechseln dürfen, um gegebenenfalls noch neue Ideen einzubringen. In



Bild 2: Brainstorming und konkrete Planung in der Gruppe

- **Ein Aktionstag (z.B. 1x im Jahr)**

Ziel: Sichtbarmachung der Hörbehinderung und der Besonderheit der Schule als Schwerpunktschule

Zielgruppe: alle Klassen, zunächst aufbauend von OberstufenschülerInnen ab Kl. 11; mit Erfahrungen beim Aktionstag zunehmend für alle Klassen

Idee: selbstbetroffene SchülerInnen präsentieren „Themenräume“, die rotierend von Lerngruppen über einen Vormittag hinweg besucht werden

Themenräume: Rollenspiel „denkbar schlechtesten Unterricht für Schwerhörige“ in herausforderndem Raum; Rollenspiel „guter Unterricht“ in einem anderen Raum (gut hörende SchülerInnen erfahren an sich selbst und reflektieren beide Perspektiven); theoretischer Hintergrund zu CI/Hörgerät/Hörschädigung mit verschiedenen Ausstellungsstücken; ein Raum zum spielerischen Umgang z. B. mit „Pantomime-Bild“ und Spielen zum Thema visuelle Wahrnehmung/Mimik/Gestik/Gebärdensprache

Abschluss: gemeinsame Fragerunde in Untergruppen, Gespräch über das Erfahrene; evtl. eine Stunde in den Klassen mit KlassenlehrerIn, wo z.B. vertrauensvoll schriftlich Fragen gesammelt werden können, die Grundlage für den nächsten Aktionstag sind

Andere Idee: einzelne Fragen können an einem zentralen Punkt der Schule, z.B. neben dem Vertretungsplan gezeigt werden, mit der Antwort von einem/r hörgeschädigten SchülerIn, um die unsichtbare Behinderung auch im Alltag präsent zu machen und den Dialog zwischen hörgeschädigten und gut hörenden SchülerInnen aufrecht zu erhalten

- **Ein verpflichtender Tag mit Schallschutz-Kopfhörern (1x im Jahr pro Lerngruppe)**

Idee: die Praxis der Aufklärungsstunde für alle SchülerInnen der neuen Lerngruppen mit Hörgeschädigten in Klasse 11 auf einen Schultag und alle Jahrgänge auszuweiten (Übung mit den Schallschutz-Kopfhörern)

Konzept:

1. Geschlossene Lerngruppen (z.B. jahrgangswise) treffen sich zu Beginn des Schultages in der Aula
2. Einführung durch betroffene SchülerInnen zum Thema Nachteilsausgleich und Hörschädigung
3. Schüler erhalten Kopfhörer, tragen den ganzen Tag und in der Pause (Idee: eine Hörschädigung kann nicht abgelegt werden, auch nicht, wenn man eigentlich gerne „mittendrin“ wäre)
4. Treffen am Ende des Tages, Reflexion und Austausch zu eigenen Erfahrungen

Die Verwaltung der Kopfhörer und Übersicht über die bereits erfolgten Tage in den jeweiligen Lerngruppen entwickeln und übernehmen schwerhörige SchülerInnen eigenverantwortlich!

Tabelle 1: Ideen der SchülerInnen zur Sensibilisierung

der Praxis hat sich jedoch gezeigt, dass die SchülerInnen emsig an ihren jeweiligen Projekten werkten und die eng gesteckte Zeit nutzen wollten. Dabei wurden auch das Internet genutzt, bereits vorhandene Smartboard-Folien einer Präsentation überarbeitet und den Zielgruppen angepasst. Ein Reflexionsbogen für die verschiedenen Altersgruppen wurde erstellt. Darüber hinaus wurden Verbesserungsvorschläge für die Homepage der StS HH-Mitte erarbeitet, da man nicht auf Anhieb erkennt, dass es eine „Schwerpunktschule Hören“ ist: So kreierte die SchülerInnen über die Zeit des Workshops hinaus unter anderem mithilfe von Abstimmungen über die WhatsApp-Gruppe bspw. ein eigenes Logo, das mit wenig Aufwand sichtbar macht, wofür die Schule unter anderem steht.



Bild 3 : Von Schülern gemeinsam entwickelte Entwürfe für ein Logo zur Visualisierung der „Schwerpunktschule Hören“ auf der Schulhomepage



Bild 4: Ideen der SchülerInnen zur Sensibilisierung

Am Schluss des Projekttag zeigte sich dann, dass ein weiterer Tag zur konkreten Vorbereitung der Teams notwendig wäre. Dieser sollte gleich zu Beginn des folgenden Schuljahres stattfinden, um zeitnah die Projekte umsetzen zu können.

Thomas Nedden und ich verstanden uns im Rahmen dieses Workshops primär als ebenfalls Betroffene, die ein offenes Ohr für die Wünsche und Sorgen der SchülerInnen hatten, und allenfalls einen Raum schufen, um die SchülerInnen und ihre Ideen zusammenzubringen. Wir standen den jungen Menschen darin bei, kleine Ziele zu stecken und vermittelten ihnen Aspekte von Projektmanagement: z.B. die Planung von Räumlichkeiten und Zeitspannen, die Vorausplanung von TeilnehmerInnenzahlen und die Anpassung von Inhalten auf die Bedürfnisse von verschiedenen Altersgruppen.

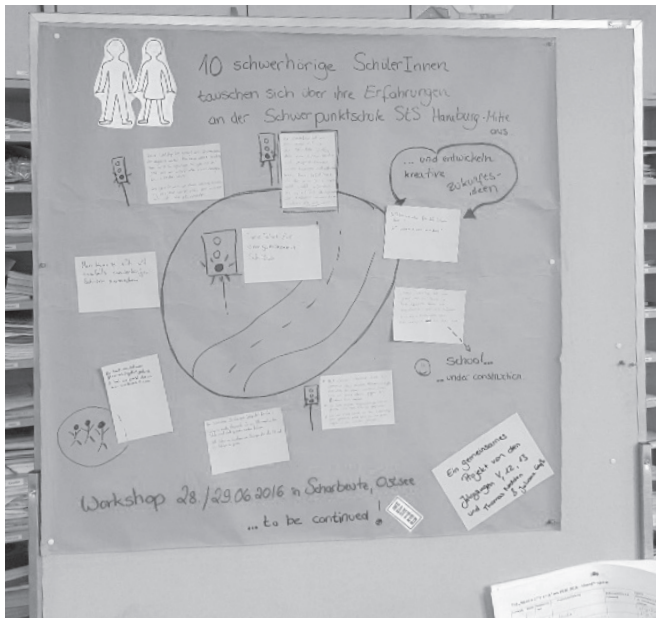


Bild 5: Echo ins Lehrerzimmer: Schülerstimmen zu Scharbeutz

Außerdem waren wir das Sprachrohr für die Ergebnisse des Workshops sowohl der Schulleitung als auch dem Lehrerkollegium gegenüber.

Wichtig war uns dabei, dass wir „das Rad nicht neu erfinden“ und dabei insgesamt so wenig Aufwand wie möglich betreiben. Es gab bereits Präsentationen, die Ursache und Auswirkungen von Hörschädigung erklärten. Schallschutz-Kopfhörer für Aufklärungsstunden waren bereits vorhanden, und können mit wenig Aufwand neu bestellt werden. Die Kopfhörer gelangen in einen Pool, der nachhaltig ist, weil er immer wieder verwendet werden kann. Prinzipiell könnten diese

Kopfhörer darüber hinaus im täglichen Schulalltag benutzt werden, oder eben platzsparend in einem Koffer im Lehrerzimmer verstaut werden.

Fazit

In diesem Workshop wurden junge schwerhörige SchülerInnen der Schwerpunktschule zusammengebracht, die sich im Alltag zum Teil kaum begegnen. Gemeinsam wurden Synergien genutzt, um konkrete Ideen anzustoßen und weiterzuentwickeln. Der Wunsch nach einem Workshop dieser Art für jedes Jahr besteht und wurde bei der folgenden Vollver-

sammlung bestärkt. Es wurden verschiedene Projekte entwickelt, die sich flexibel über das ganze Jahr verteilt umsetzen lassen und das Bewusstsein der Schülerschaft für die Besonderheit der Schwerpunktschule und der SchülerInnen dort immer wieder wachrufen lassen.

Im Rahmen der regelmäßigen Hamburger sogenannten „Inklusionsveranstaltungen“, die durch den Bund der Schwerhörigen Hamburg, deren Jugendgruppe, den Hamburger Gehörlosenverband sowie die StS HH-Mitte organisiert werden, sind unter anderem verantwortliche Politiker geladen (ganz aktuell am 5. November 2016 in der StS HH-Mitte).

Selbstbetroffene SchülerInnen werden hierbei nicht nur aus ihren Erfahrungen berichten, sondern auch wesentliche Faktoren einer Schwerpunktschule benennen (die auch bei diesem Workshop diskutiert wurden). Auf diesem Wege werden die Meinungen und Erfahrungen aus dem Alltag der SchülerInnen und der Schule über das Schultor hinaus in die Politik getragen. Individuelle Schulentwicklung wird ein Stückweit wiederum in die Verantwortung der Macher und Geldgeber „von oben“ übergeben. Dass Inklusion Geld und personelle wie räumliche Ressourcen braucht, wird allen an Schule Beteiligten jeden Tag auf vielen Ebenen deutlich. Wie damit umzugehen ist, kann man nur durch eigene Lösungen ausprobieren. Die StS HH-Mitte hat sich jedenfalls mit kreativen Köpfen und Engagement auf den Weg gemacht.

Link zur Inklusionsveranstaltung:

<http://elbschul-eltern.de/inklusionsveranstaltung2016/>
(zuletzt besucht am 09.10.2016)



Verfasserin:
Juliane Große
Sonderpädagogin,
Stadtteilschule Hamburg-Mitte
E-Mail: jule.grosse@gmx.net

Einladung zur Mitgliederversammlung des DFGS

am Freitag, den 25. November 2016
um 18.30 Uhr im
Tagungshaus Stephansstift,
Kirchröder Str. 44, 30625 Hannover

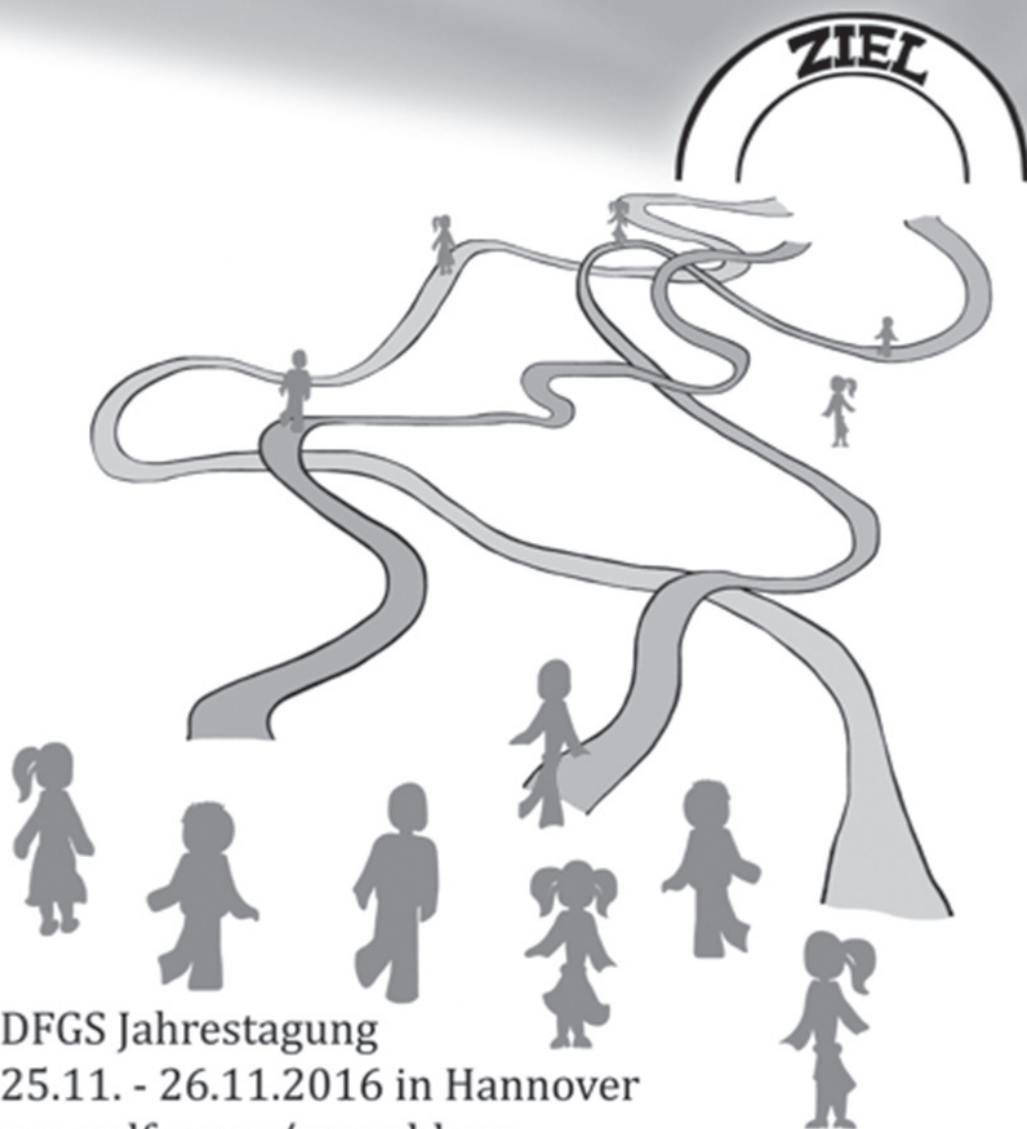
Tagesordnung:

- TOP 1: Protokoll der Mitgliederversammlung 2015 (veröffentlicht in dieser Ausgabe)
- TOP 2: Feststellung der Beschlussfähigkeit
- TOP 3: Bericht des Vorstandes
- TOP 4: Kassenbericht
- TOP 5: Bericht der Kassenprüferinnen
- TOP 6: Homepage
- TOP 7: DFGS-forum
- TOP 8: Mitgliedsbeiträge
- TOP 9: Jahrestagung 2017
- TOP 10: Verschiedenes

gez. Paul Heeg

l. Vorsitzender

Gehörlose und Schwerhörige mit besonderen Herausforderungen



DFGS Jahrestagung
25.11. - 26.11.2016 in Hannover
www.dfgs.org/anmeldung

23. Jahrestagung des DFGS in Münster

Gehörlose und Schwerhörige mit besonderen Herausforderungen

Programm:

Freitag, 25. November 2011

Zeit	Programmpunkt	Vortragende/r
16.00 Plenum	Eröffnung Grüßworte	Dr. Paul Heeg (1. Vors. DFGS), Achim Budtke (Hartwig Claußen-Schule Hannover), Gudrun Lemke-Werner (Taubblindenwerk Hannover)
16.30 – 17.30 Plenum	Familien mit hörgeschädigten Kindern mit besonderen Bedürfnissen	Prof. Dr. Manfred Hintermair (München)
17.30 – 18.15 Plenum	Diskussionsrunde „Wohnen und Arbeiten“	Nils Jensen (Herbert Feuchte Stiftungsverbund, Heide) Achim Barth (Hermann Gocht-Haus, Zwickau) Andrea Wieland (Caritas Köln) Ines Helke (ev. Stiftung Alsterdorf, Hamburg)
18.15 Pause		
18.30 – 20.00	Mitgliederversammlung des DFGS	Vorstand
20.00	Geselliger Abend	

Samstag, 26. November 2016

Zeit	Programmpunkt	Vortragende/r
09.00 – 10.00 Plenum	Kommunikationsverhalten sehr junger Kinder mit Hörschädigung und Behinderungen	Katinka Trauth (Universität Köln)
10.00	Kaffeepause	
10.15 - 11:45 Kleingruppen	Bildungsangebote für Menschen mit Hörsehbehinderung/ Taubblindheit	Herbert Kubis (Taubblindenwerk Hannover)
	Gebärden(sprache) in der Unterstützten Kommunikation	Kristin Hofmann (Herbert Feuchte Stiftungsverbund, Erfurt)
	Tiergestützte Therapie	Karen Jahn (Münster)
	Menschen mit Hörschädigung und Autismus - Förderung und Unterstützung in Unterricht und Alltag	Anna Ewert (Herbert Feuchte Stiftungsverbund, Putbus)
12.00	Mittagspause	
13.30 -14.30 Kleingruppen	Beratung für Niedersachsen, Erwachsenenwohnheim mit unterschiedlichen Kommunikationsformen und Umgang mit taubblinden Menschen	Ines Desjarnes (Taubblindenwerk Hannover)
	Hörgeschädigte Flüchtlinge	Asha Rajashekhar (Elbschule, Hamburg)
	Elternarbeit bei Familien mit türkischem Migrationshintergrund - ein kultursensitiver Ansatz	Özlem Önder (Vestische > Kinderklinik/Phoniatrie & Pädaudiologie, Datteln)
	Psychische Behinderungen	Thomas Stritzke (Klinikum am Europakanal, Erlangen)
14.45-15.45 Plenum	Leben mit Usher-Syndrom	Sebastian Wegerhoff und Melanie Drewke
16:00 Foyer	Große Kaffeepause und geselliger Abschluss	
17.00	Ende der Tagung	

Mitgliederversammlung des DFGS

am Freitag, 20. November 2015 um 18.30 Uhr,
im großen Saal des Johanniter Gästehauses Münster

TOP 1: FESTSTELLUNG DER BESCHLUSSFÄHIGKEIT

Es sind mehr als 10% der Mitglieder anwesend, sodass die Beschlussfähigkeit Mitgliederversammlung festgestellt wird.

TOP 2: VERABSCHIEDUNG DER PROTOKOLLE DER LETZTEN MITGLIEDERVERSAMMLUNG

Das Protokoll der Mitgliederversammlung vom 21.11.2014 in Berlin wird mit drei Enthaltungen und ohne Anmerkungen angenommen. Das Protokoll der Mitgliederversammlung vom 23.01.2015 in Hamburg wird mit drei Enthaltungen und ohne Anmerkungen angenommen.

TOP 3: BERICHT DES VORSTANDES

a) Vorstandstreffen:

Bei den Treffen des Vorstandes werden erfahrungsgemäß immer viele verschiedene Themen behandelt, sodass beschlossen wurde, das erste Meeting im Geschäftsjahr über zwei Tage zu strecken. Dies soll künftig so fortgeführt werden. Um die Räume der nächsten Jahrestagung vorab besichtigen zu können, soll das dritte Vorstandstreffen am nächsten Tagungsort Hannover stattfinden.

b) Satzung:

Da das Registergericht Berlin-Charlottenburg die Satzung des DFGS nicht akzeptiert hat und Änderungen auferlegte, musste eine außerordentliche Mitgliederversammlung einberufen werden, die am 23.01.2015 in Ham-

burg stattfand. Glücklicherweise nahmen viele Mitglieder teil, sodass die Versammlung beschlussfähig war. Im nachfolgenden Verlauf gab es Verzögerungen verschiedener Art. Nach Erhalt des Bescheids über die Annahme der Satzung wurde der Antrag auf Körperschaftssteuer gestellt. Derzeit wird der entsprechende Finanzbescheid erwartet, mit Problemen ist hier jedoch nicht zu rechnen.

c) Mitgliedsbeiträge:

Aufgrund der SEPA-Umstellung wurden die Mitgliedsbeiträge im Jahr 2014 und 2015 nicht eingezogen. Der Vorstand will Doppelbezahlungen vermeiden, was eine genaue Prüfung erfordert. Daher werden demnächst Infobriefe an alle Mitglieder des DFGS versandt. Sowohl die Prüfung der Unterlagen als auch der Einzug der Mitgliedsbeiträge sollen noch im laufenden Jahr erledigt werden. Seitens der Mitglieder wird dieses Vorhaben mit wohlwollendem Applaus unterstützt.

d) dfgs forum

Das forum konnte leider nicht bis zur Tagung fertiggestellt werden. Als Sonderausgabe wird das forum den Abschlussbericht des Berliner bilingualen Schulmodells beinhalten. Johannes Hennies wird dieses Forum in seiner Funktion als Herausgeber noch fertigstellen und bietet erfreulicherweise an, auch nach seinem Austritt aus dem Vorstand (struktur-) beratend zu unterstützen.

e) Homepage:

Da es gegenwärtig keine wesentlichen Anmerkungen oder wichtige Veränderungen betref-

fund der Homepage gibt, wird dieser Punkt verschoben auf die nächste Mitgliederversammlung.

f) Teilnahme von Vorstandsmitgliedern an Veranstaltungen:

Taube PädagogInnen: Sieglinde Lemcke berichtet über das Treffen der tauben PädagogInnen vom 12. bis 13. Juni in Hamburg. Bengt Förster stellte eine an der HU genutzte Sprachlaborsoftware, die jedoch leider nicht in Gehörlosenschule übertragen werden kann, vor. Zukünftig möchte die Arbeitsgruppe verstärkt mit schwerhörigen PädagogInnen zusammenarbeiten. Derzeit arbeitet eine Gruppe in NRW daran, diese Idee umzusetzen. Es wird herausgestellt, dass es bei beiden Berufsgruppen ähnliche Themen gibt, aber auch individuelle Bedürfnisse, die im Rahmen eines Treffens zur Geltung kommen sollen. Es ist daher angedacht, in Zukunft einen Tag zusammen gestalten, aber auch ein getrenntes Angebot gruppenspezifischer Inhalte vor Ort zu durchzuführen.

Paul Heeg berichtet über die wesentlichen Inhalte und Ergebnisse der Bundesdirektorenkonferenz, die vom 10. bis 13.05.2015 in Güstrow stattfand. Im Hinblick auf den Nachteilsausgleich zeichnet sich nach wie vor keine bundeseinheitliche Position ab, sodass sich insgesamt der Prozess der Vereinheitlichung als schwierig erweist. Ein Zuruf aus dem Publikum bestätigt diese Wahrnehmung und verweist auf viele Unterschiede in der Umset-

zung allein in Nordrhein Westfalen.

Die Stimmung und Begegnungen bei der Jahrestagung des Berufsverbandes deutscher Hörgeschädigtenpädagogen vom 20. bis 22.03.2015 in Berlin nahmen die gesandten DFGS-Vorstandsmitglieder Sieglinde Lemcke und Solveig Reineboth als offen und angenehm wahr und bemerkten zudem die barrierefreie Kommunikationsgestaltung. Eine Öffnung gegenüber dem DFGS ist zunehmend erkennbar. Auch das Grußwort Susanne Keppners zu Beginn der aktuellen DFGS-Tagung spiegelt diese Entwicklung wider und bestärkt den Gedanke, dass zukünftig mehr Kooperationen und gegenseitige Einladungen geplant sind.

Die Norddeutsche Direktorenkonferenz fand vom 11.11. bis 13.11.2015 in Berlin statt. Im Mittelpunkt stand die Veränderung des LehrerInnenberufs in Richtung Beratung. Obgleich diese Entwicklung weiterhin spannend bleibt, tauchen immer wieder ähnliche Fragen auf,

z.B. nach dem ursprünglichen „Fachwerk“ der Hörgeschädigtenpädagogin bzw. des Hörgeschädigtenpädagogen. Fortgeführt wurde zudem das Thema Nachteilsausgleich der Budiko im Rahmen gemeinsamer Überlegungen.

Bei der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten vom 16.10. bis 18.10.2016 in Eisenach vertrat Johannes

Hennies den Vorstand. Die Eintragung des Merkmals Taubblindheit „TB“ in den Ausweis wurde als Thema auf die nächste Sitzung verschoben. Vorgestellt wurde eine Initiative des DGB zur Flüchtlingshilfe, die derzeit Arbeitsgruppen mit Beauftragten in jedem Bundesland installieren will. Umfassend diskutiert wurde zudem die Frage der Begrifflichkeiten Hörschädigung versus Hörbehinderung, wobei kein Ergebnis erzielt werden konnte. Der DFGS-Vorstand sieht die Klärung dieser Frage grundsätzlich als Aufgabe der Selbstbetroffenen und nicht des DFGS an, der jedoch bei Bedarf fachliche Begründungen beisteuern kann. In der DG hat sich ein Fachausschuss zusammengestellt, der sich mit dem Fach DGS auseinandersetzt. Die Hörgeschädigten-schulen werden hier durch den Vorsitzenden der Budiko vertreten, die Verbände der HörgeschädigtenpädagogInnen (DFGS, BDH) wurden jedoch nicht eingeladen. Es soll daher im DFGS eine eigene Arbeitsgruppe installiert werden, die sich mit dem Unterrichtsfach DGS beschäftigt.

TOP 4: KASSENBERICHT

Der Kassenbericht wird von Birgit Jacobsen vorgestellt. An der aktuellen Tagung nehmen 121 Personen teil, von denen 39 Nicht-Mitglieder, 49 Mitglieder und 33 weitere TeilnehmerInnen sind. Die Frage von Manfred Wloka nach dem aktuellen Stand der Mitgliederzahl, kann zur Zeit nicht genau beantwortet werden. Im Rahmen der Beitragseinzüge wird

der Vorstand eine erneute Prüfung der aktuellen Mitgliederzahl vornehmen.

TOP 5: BERICHT KASSENPRÜFERIN

Evelin George-Kuhnert berichtet von der mit Anke Chmella durchgeführten Kassenprüfung und bestätigt die korrekte Kassenarbeit des Vorstandes. Sie beantragt die Entlastung des Vorstandes. Mit zwei Enthaltungen wird der Vorstand durch die Mitgliederversammlung entlastet.

TOP 6: NEUWAHLEN DES VORSTANDES

Johannes Hennies übernimmt die Wahlleitung für den ersten und zweiten Vorsitz und den Schatzmeister.

Paul Heeg stellt sich zur Wahl für den ersten Vorsitz. Er wird mit einer Enthaltung gewählt und nimmt die Wahl an.

Sieglinde Lemke stellt sich zur Wahl für den zweiten Vorsitz. Sie wird mit einer Enthaltung gewählt und nimmt die Wahl an.

Für den Posten des/der Schatzmeisters/in werden Olga Rogachevskaya, Birgit Jacobsen und Lutz Pepping vorgeschlagen. Birgit Jacobsen und Lutz Pepping verzichten auf eine Kandidatur, Olga Rogachevskaya stellt sich zur Wahl. Sie wird mit einer Enthaltung gewählt und nimmt die Wahl anschließend an.

Paul Heeg übernimmt als erster Vorsitzender die Wahl der Beisitzer. Es werden alle BeisitzerInnen des alten Vorstandes vorgeschlagen (Lutz Pepping, Asha Rajashekhar, Julia

Schülner und Solveig Reineboth) sowie zusätzlich Kristin Hofmann, Zoë Böhlen, Lena Michalik, Bettina Röhrig, Gabi Finkelmeyer und Meike Vaupel. Julia Schülner kandidiert nicht, bietet aber an, weiterhin die Gestaltung der Tagungsplakate zu übernehmen. Bettina Röhrig und Meike Vaupel überlegen, zu einem späteren Zeitpunkt zu kandidieren. Lena Michalek und Gabi Finkelmeyer stellen sich nicht zur Wahl. Es kandidieren folglich fünf Personen. Auf Zuruf aus dem Publikum wird die Blockwahl der Beisitzer beantragt und einstimmig gewählt. Lutz Pepping, Asha Rajashekhar, Solveig Reineboth, Zoë Böhlen und Kristin Hofmann nehmen die Wahl an.

Protokollantin: Kristin Hofmann

TOP 7: VERSCHIEDENES

a) Wahlleitung 2017:

Evelin George-Kuhnert erklärt sich bereit, bei der Mitgliederversammlung 2017 die Wahlleitung zu übernehmen.

b) Nächste Jahrestagungen:

Für das Thema der Jahrestagung 2016 werden Vorschläge und Wünsche gesammelt. Als noch offener Arbeitstitel wird „Psyche & Mehrfachbehinderung“ beschlossen.

Als Tagungsort 2017 wird Erfurt vorgeschlagen und von der Mitgliederversammlung einstimmig angenommen.

Renate Poppendieker bittet darum, bei den Tagungen in Vorträgen und Workshops auf Gender-Formulierung zu achten. Die Anmerkung wird zur Kenntnis genommen und soll künftig berücksichtigt werden.

Kostenbericht 2014 Stand 31.12.2014

Bezeichnung	Einnahmen		Einnahmen Gesamt
Mitgliederbeiträge	1.414,00 €		10.753,10 €
Forum Verkauf	154,10 €		
Tagung 2014	8.720,00 €		
Tagung 2013	465,00 €		

		Ausgaben	Ausgaben Gesamt
Forum Druck/Versand		2.396,01 €	10.461,96 €
Auslagererstattung Vorstand		992,20 €	
Tagung 2014		531,04 €	
Tagung 2013		4.869,96 €	
Tagung 2012		231,92 €	
Beiträge DG + DGB		1.220,00 €	
Bankgebühren		40,95 €	
Homepage		179,88 €	

Jahres-Ist-Berechnung	Einnahmen	Ausgaben	Ist- Wert 2014
	10.753,10 €	10.461,96 €	291,14 €

Berechnung Kontostand zum	Ist-Wert	Übertrag 2013	Kontostand 31.12.14
31.12.2014	291,14 €	17.327,88 €	17.619,02 €

Offene Forderungen

Bezeichnung	Anzahl Mitglieder	gesamt Wert	Gesamt
Mitgliederbeiträge	175 offen von 201	8.480,00 €	10.609,94 €
Tagung 2014		- €	
Tagung 2013		1.768,04 €	
Forum		361,90 €	



Interessante Workshops bieten einen guten Rahmen für Diskussion und Austausch.



Diesmal ohne eigenen Tagungsbeitrag, brachte sich Prof. M. Hintermair aktiv in die Diskussionen ein.

DFGS

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

Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e. V.

IBAF-Gehörlosenfachschule

Arsenalstr. 2-10

24768 Rendsburg

Fax: 04331/126714

Email: info@dfgs.org

Informationen rund um den DFGS finden Sie unter:

www.dfgs.org

DFGS

Beitrittserklärung

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum

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

Name

Vorname

Straße

PLZ, Ort

Telefon/Fax

Email

Ich bezahle einen jährlichen Beitrag von:

- 50,00 € (Standardbeitrag)
 18,00 € (StudentInnen, Erwerbslose)

Die Beiträge werden zum 31.3. jeden Jahres eingezogen. Wir senden Ihnen ein Formular für das Sepa-Lastschriftmandat.

Bankverbindung: Sparda-Bank Essen eG

IBAN: DE95 3606 0591 0000 1107 95 / BIC: GENODED1SPE

Ort, Datum

Unterschrift

