Vorwort

Liebe Mitglieder,
liebe Leserinnen und Leser,

die bis März andauernde Anhörungsphase zum neuen Rahmenlehrplanentwurf regte einen intensiven fachlichen Austausch in den Schulen und Fachgremien an. Die Stellungnahme des vds-Landesverband Berlin entnehmen Sie bitte dem Beitrag ab S. 3.

Mit dem vorliegenden Heft erhalten Sie ein Schwerpunktheft und somit die Gelegenheit, fachliche Anregungen zum sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Hören“ durch eine Vielzahl interessanter Beiträge zu erhalten.

Den Auftakt bildet der Beitrag von Frau Dr. Hoppe, die die auditiven Verarbeitung- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) als anerkannte Entwicklungsstörungen hervorhebt. Hieran anknüpfend leitet sie gezielte Förder- und Unterstützungsmaßnahmen ab, die in der Schule, Kita und im Elternhaus zum Tragen kommen.
Frau Josch beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der „Bedeutung der sozialen Teilhabe am Beispiel eines schwerhörigen Mädchens an einer integrativen Grundschule in Berlin“. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen die konkreten persönlichen Erlebnisse der Schülerin in Bezug auf ihre integrative Beschulung.
Eine weitere praxisorientierte Sichtweise ermöglicht die von Frau Josch und Herrn Wozniak (u.a.) vorgestellte Unterrichtseinheit zum Thema „Gebärdensprache eine Geheimsprache?“, die an einer Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ erprobt wurde.
Mit den zwei abschließenden Beiträgen erhalten Sie die Möglichkeit, den Entstehungsprozess einer für Hörgeschädigte barrierefreien Theaterinszenierung (N. Josch) sowie den Verlauf einer Studienreise nach Kasachstan/Usbekistan und die damit gewonnenen Eindrücke (R. Pawellek) verfolgen zu können.

Ich wünsche Ihnen einen erfogreichen Abschluss des Schuljahres 2014/15 sowie anregende Momente bei der Lektüre der einzelnen Beiträge.

Jürgen Figura
(2. Vorsitzender)

Inhalt

▷ Aus der Verbandsarbeit

vds-Stellungnahme: Der Senat von Berlin Entwurf neuer Rahmenlehrplan
Dr. Ulrike Becker 2

Veranstaltungen - vds-Bildungakademie 5

▷ Beiträge

Kinder mit auditiven Verarbeitung- und Wahrnehmungsstörungen im Unterricht
Dr. Ljudmila Hoppe 6

Aus „I – Kindern“ werden „In – Kinder“
Natalie Josch 9

Gebärdensprache für alle!
Natalie Josch, Lukas Wozniak u.a. 15

Ein Theaterstück auch auf Gebärdensprache
Natalie Josch 24

Hauptsache, die Kinder lächeln
Ronja Pawellek 25

▷ Pressemitteilungen/Buchvorstellung

Deutsche Schulen sind von Inklusion weit entfernt 27

Rahmenlehrplan: Mehr Zeit bis zur Einführung 28

▷ Fachgruppen

Kontakte der einzelnen Fachgruppen 26

vds-Stellungnahme: Der Senat von Berlin Entwurf neuer Rahmenlehrplan

Dr. Ulrike Becker

vds-LV Berlin Landesvorstand

Geschäftsführung
Thurid Dietmann
Sonnenuhr-Schule
Franz-Jacob-Str. 33
10369 Berlin

Tel: 030 / 9752028

Berlin, 26.03.2015

Sehr geehrte Frau Senatorin Scheeres,

der Verband Sonderpädagogik (vds Landesverband Berlin e.V.) nimmt wie folgt Stellung zu dem vom Senat vorgelegten Entwurf der neuen Rahmenlehrpläne.

Der Landesverband Berlin begrüßt die Initiative der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, mit einem umfassenden und die Schulformen übergreifenden neuen Rahmenlehrplan die Grundlage für ein inklusives Bildungsangebot zu schaffen und damit einen Beitrag zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zu leisten.

Für den Verband ist die Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen ein vorrangiges Ziel, jedoch immer unter der Maßgabe, dass sie eine umfassende und für sie angemessene Unterstützung, Förderung und Begleitung erhalten.

Der Verband Sonderpädagogik begrüßt das umfassende Konzept des vorgelegten Entwurfs, sieht jedoch die Bedürfnisse und Unterstützungsbedarfe der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen oder vergleichbaren Beeinträchtigungen im Lernen als deutlich zu wenig beachtet an. Die Themen und Schwerpunkte der einzelnen Unterrichtsfächer orientieren sich fast ausschließlich an den Rahmenlehrplänen der Grundschule und der weiterführenden Schulen, jedoch nur in geringem Maße an den Inhalten des Rahmenlehrplans Lernen.

Das Modell der Niveaustufen kann eine Möglichkeit darstellen, den Kolleginnen und Kollegen in multiprofessionellen Teams einen Überblick über mögliche Entwicklungsverläufe bei Schülerinnen und Schülern zu geben.

Aus unserer Sicht ist das „bunte Band“ der Niveaustufen nicht umfassend genug und bezieht die vorhandene Heterogenität im Hinblick auf die bisher zieldifferent lernenden Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Förderschwerpunkte nicht ausreichend mit ein. So fehlt z. B. eine Berücksichtigung der Schülerinnen und Schüler des Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung“, die bereits jetzt vielfach integriert in der allgemeinen Schule lernen. Querverweise auf den weiterhin gültigen Rahmenlehrplan „Geistige Entwicklung“ und Verbindungen zwischen den Inhalten der verschiedenen Rahmenlehrpläne müssen integriert werden, um auch diesen Schülerinnen und Schülern eine Anschlussfähigkeit in das inklusive Schulsystem sowie in den nachschulischen Bereich zu ermöglichen.

Erfolgt eine Orientierung an Niveaustufen im gemeinsamen Lernen, ist es notwendig, dass auch über Leistungsbewertung, Leistungsrückmeldungen sowie die Erstellung von Zeugnissen im Zuge der Umsetzung der neuen Rahmenlehrpläne nachgedacht wird (siehe hierzu „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“, Beschluss der KMK-Konferenz vom 20.20.2011, II. 3 und II.4). Die Einführung des Rahmenlehrplanes erfordert daher eine Veränderung der gesetzlichen Bestimmungen und der Beurteilungspraxis.

Bei der Entwicklung der angekündigten Aufgabenformate zu den einzelnen Themenschwerpunkten / Unterrichtsinhalten sollten entsprechende Aufgaben für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen Beachtung finden und als mögliche Beispiele dienen.

Der Anspruch auf Förderung und Beurteilung auf Grundlage des Rahmenlehrplans Lernen stellt für Schülerinnen und Schüler des entsprechenden Förderschwerpunktes bisher eine Form als individualisierte Unterstützung zur Teilhabe dar, der an die Statusfeststellung gekoppelt ist.
Laut Sonderpädagogikverordnung sind die entspre-

chenden Rahmenlehrpläne Grundlage der halbjährlich fortzuschreibenden sonderpädagogischen Förderpläne. Fördermaßnahmen zum Erreichen höherer Kompetenzstufen sollten auch zukünftig gezielt und verbindlich auf der Grundlage eines verbindlichen Rahmenlehrplanes eingesetzt werden. Die Auswirkungen der jeweiligen Kompetenzstufen auf den Erwerb von Abschlüssen müssen allen Akteuren transparent gemacht werden. Zur prozessbegleitenden Information und Dokumentation ist ein entsprechendes Verfahren erforderlich. Hier besteht rechtlicher Regelungsbedarf.

Gleichzeitig stellt sich mit dem neuen Rahmenlehrplan generell die Frage nach dem Beibehalt des Förderschwerpunktes Lernen.
Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf Lernen oder damit vergleichbaren Beeinträchtigungen haben andere, verstärkt lebenspraktisch orientierte Zugänge zu Lerngegenständen, leiden häufig unter der erheblichen und langandauernden Beeinträchtigung ihres Lern- und Leistungsverhaltens, benötigen zusätzliche Unterstützung, Motivation und Materialien, wo andere Kinder und Jugendliche Kompetenzen en passant im Laufe ihrer Entwicklung erwerben. Häufig kommen Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderbedarf aus sozial schwierigen Lebenslagen und finden wenig Unterstützung im Elternhaus. Für sie muss es eine angemessene und umfangreiche ganztägige schulische Unterstützung geben (siehe „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen, Beschluss der KMK-Konferenz vom 01.10.1999), die sich auch im Rahmenlehrplan widerspiegeln muss.

Die Einführung des neuen Rahmenlehrplanes hat voraussichtlich Auswirkungen auf die VO-Sonderpädagogik, in der jetzt im § 3 darauf hingewiesen wird, dass die aktuell noch gültigen Rahmenrichtlinien zu den Förderschwerpunkten für die Gestaltung von Unterricht und Erziehung verbindlich sind. Der vds Landesverband Berlin e.V. sieht die Inhalte der Rahmenrichtlinien des Förderschwerpunktes „Lernen“ jedoch nicht in ausreichendem Maße im neuen Rahmenlehrplan berücksichtigt, so dass ein erheblicher Qualitätsverlust der bisher verbindlichen Förderung nach Einführung des neuen Rahmenlehrplans für diese Schülergruppe befürchtet werden muss.

Kolleginnen und Kollegen an den Schulen leisten eine hochengagierte Arbeit im Bereich des gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen oder damit vergleichbaren Beeinträchtigungen. Sie unterrichten häufig zieldifferent mit Orientierung an den bestehenden Rahmenlehrplänen der Förderschwerpunkte (siehe VO Sonderpädagogik §18 Absatz 3 und 4).

Die Qualität der Förderung im Rahmen des ganztägigen Lernens ist von herausragender Bedeutung zur Umsetzung der Zielstellungen der UN-Behindertenrechtskonventionen. Insbesondere die übergreifenden Themen bieten gute Ansatzpunkte für die Zusammenarbeit der verschiedenen Berufsgruppen bei der gemeinsamen Gestaltung der Förderung und des ganztägigen Lernens.

Beim genaueren Betrachten der einzelnen Unterrichtsfächer fällt deutlich auf, dass die sich Themen auf der Inhaltsebene kaum an der Lebens- und Lernwelt der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen orientieren.
Hier möge als Beispiel der Fachbereich Wirtschaft – Arbeit - Technik (WAT) genannt sein. Die Stundentafel WAT beinhaltet derzeit für die Klassen 7/8 an den Förderzentren Lernen drei Stunden und für die Klassen 9/10 an den Förderzentren Lernen fünf Stunden. Mit der Umsetzung der neuen Rahmenlehrpläne könnte sich die Stundenzahl womöglich auf zwei Stunden in der Woche reduzieren.
Um die Stundenanzahl in den einzelnen Unterrichtsfächern so beibehalten zu können wie es in der VO Sonderpädagogik geregelt ist, ist es empfehlenswert, wenn die Förderzentren mit einer eigenständigen Stundentafel ausgestattet werden.
Gerade Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen benötigen im Hinblick auf Berufswahl und Teilhabe an der Gesellschaft eine umfassende praxis- und handlungsorientierte Kompetenzentwicklung. Das Fach WAT ist im Rahmenlehrplan Lernen explizit ein wichtiges Fach, um die Schülerinnen und Schüler auf den Berufsorientierenden Abschluss vor zu bereiten. Aber auch für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ ist der Bereich WAT enorm wichtig.

Der Fachbereich Wirtschaft-Arbeit-Technik soll die Schülerinnen und Schüler auf berufliche Tätigkeiten sowie auf ein gesellschaftliches Leben nach der Schulzeit vorbereiten. Dies wäre bei einer Reduzierung der Stundentafel kaum realisierbar.

Im Fach Deutsch wird deutlich, dass sich die Kompetenzentwicklung einerseits an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen orientiert, sich andererseits aber die inhaltliche Gestaltung und die Themenschwerpunkte an den bisherigen Rahmenlehrplänen der Grundschule und der weiterführenden Schulen orientieren.

Die Standards erscheinen teilweise zu hoch und umfassend angesetzt im Vergleich zum bisherigen Rahmenlehrplan Lernen.

Diese Feststellung ist fast ausnahmslos auf die übrigen Unterrichtsfächer zu übertragen. Exemplarisch seien an dieser Stelle die fachlichen Anforderungen im Fach Mathematik hervorgehoben.

Der aktuell gültige Rahmenlehrplan „Lernen“ sieht für die Doppeljahrgangsstufe 3/ 4 die Erarbeitung des Zahlraumes bis 100 vor. Der neue Rahmenlehrplanentwurf sieht hingegen die Erarbeitung des Zahl-

raumes bis 100 in der Niveaustufe B vor, die bereits mit der dritten Klassenstufe abgeschlossen sein sollte. Die Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen erhalten somit ein ganzes Jahr weniger Zeit als bisher, mathematische Grundfähigkeiten und -fertigkeiten sicher aufzubauen und zu automatisieren. Der Rahmenlehrplanentwurf führt den Themenbereich „Zahlen und Operationen – Darstellen von natürlichen Zahlen bis 1 Mio." für die Niveaustufe C auf, die bereits in der sechsten Klassenstufe abgeschlossen sein sollte (vgl. Niveaustufenmodell). Im aktuell gültigen Rahmenlehrplan „Lernen" ist bis zum Ende der Klassenstufe 6 lediglich die Darstellung des Zahlraumes bis 10 000 vorgesehen.

Diese Beispiele verdeutlichen die zu hoch angesetzten Anforderungen, die für die Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Lernen" oder mit vergleichbaren Beeinträchtigungen im Lernen eine permanente Überforderung darstellen. Die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Lernen" scheint im Rahmenlehrplanentwurf größtenteils unberücksichtigt geblieben zu sein.
Die Umsetzung des Niveaustufenmodells in dieser Form würde für die Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Lernen" eine massive Verschlechterung der Abschlussmöglichkeiten nach sich ziehen. Es ist davon auszugehen, dass die meisten Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe die Niveaustufe E kaum erreichen werden. Dies wird jedoch als Voraussetzung für die Erlangung des Berufsorientierenden Abschlusses angesehen. Die Folge wäre ein deutlicher Anstieg der Quote der Schulabgänger ohne Schulabschluss und hätte deutliche Auswirkungen auf die Motivationslage der Jugendlichen.

Das scheinbar flexibel wirkende Niveaustufenmodell stößt bei genauerer Betrachtung an eindeutige Grenzen, die im Einzelnen wie folgt zu beschreiben sind:

- Schülerinnen und Schüler, die längere Zeit bei einer Niveaustufe verharren bzw. im Niveaustufenmodell Rückschritte erleben: Hier gibt das Modell keine hinreichenden Erläuterungen zur individuellen Förderung; es besteht die Gefahr, dass ein zu langes Warten den notwendigen individuellen Förderprozess unberücksichtigt lässt und massive Frustrationen erzeugen könnte.

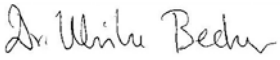
- Ein erfolgreiches Anwenden des Niveaustufenmodells setzt voraus, dass bei Schülerinnen und Schülern mit Lernbeeinträchtigungen die individuelle Lernausgangslage berücksichtigt wird, um günstige Lernbedingungen für erfolgreiche Lernprozesse zu schaffen. Diese finden im Rahmenlehrplanentwurf keine adäquate Berücksichtigung. Die Lernausgangslage bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen erfordert u.a. die unverzichtbare Berücksichtigung der:
  - Schwierigkeiten beim Erwerb von Basisfertigkeiten,
  - reduzierten Wissensbasis,
  - verringerten Problemlösungskompetenz,
  - erschwerten Aufnahme, Verarbeitung, Speicherung und Wiedergabe von Informationen,
  - geringeren Motivation.

Die hier angeführten Überlegungen verdeutlichen die Notwendigkeit einer weiteren fachübergreifenden Kompetenzentwicklung für Schülerinnen und Schüler mit langfristigen und umfassenden Beeinträchtigungen im Lernen. Diese müsste z.B. als Ergänzung zu den im Teil B aufgeführten Bereichen „Basiscurriculum Sprach- und Medienbildung" beschrieben werden.

Abschließend weist der Verband Sonderpädagogik darauf hin, dass die Schulen zusätzliche Fachkräfte und entsprechende Ressourcen (in Form von Stunden, Ausstattung, Verringerung der Klassengröße) sowie umfangreiche Möglichkeiten der Fortbildung benötigen, um eine umfassende und erfolgreiche Implementierung des neuen Rahmenlehrplanes bezogen auf Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen angemessen zu unterstützen.

Der Verband Sonderpädagogik bietet seine fachliche Kompetenz bei der Weiterentwicklung und Ausgestaltung eines inklusiven Bildungsangebotes in Berlin an. Dazu gehört auch die Nachbesserung des aktuell vorgelegten stufenübergreifenden Rahmenplanentwurfs, den wir grundsätzlich begrüßen.

Mit freundlichen Grüßen



Dr. Ulrike Becker
1. Landesvorsitzende vds Landesverband Berlin e.V.

Aktuelle Veranstaltungen der vds-Bildungsakademie

Hier erhalten Sie einen Überblick über Veranstaltungen der vds-Bildungsakademie. Diese Veranstaltungen sind auch online buchbar:

www.vds-bildungsakademie.de

Mai 2015

08.05.2015 / Bensheim
Führungskommunikation
Kommunikative Kompetenzen für Leitungshandeln

09.05.2015 / Wunstorf
Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung - eine besondere Herausforderung

09.05.2015 / Bremen
Den Menschen akzeptieren, sein abweichendes Verhalten aber nicht
Einführung in die konfrontative Pädagogik

29.05.2015 / Reichshof-Wildbergerhütte
Aktuelle Schulpraxis inklusiv gestalten
Modul 2: Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Entwicklungsstörungen in der inklusiven Schule - Workshop

Juni

06.06.2015 / Leipzig
Gemeinsames und individuelles Lernen in heterogenen Lerngruppen
Ein ganzheitlicher Ansatz für die Schulentwicklung (Jahrgangsstufen 1 bis 7)

13.06.2015 / Bad Sassendorf
Rund um den Kieler Leseaufbau
Lautgetreues Lesen und Schreiben

13.06.2015 / Paderborn
Mathematiklernen in heterogenen Gruppen - in inklusiven Systemen der Primarstufe und der Sekundarstufe I sowie in Förderschulen
Theoretische Grundlegung und praktische Hilfen

24.06.2015 / Reichshof-Wildbergerhütte
Sprachförderung im inklusiven Unterricht
Bildungssprache - Lernbarriere und Lernchance im grammatischen und lexikalischen Bereich

Juli

03.07.2015 / Stuttgart
Gemeinsamer Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen an Gymnasien und Realschulen - Ein Mutmachseminar zur Umsetzung erster Schritte

04.07.2015 / Leipzig
Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung - eine besondere Herausforderung

August

21.08.2015 / Bad Sassendorf
Kompetent und erfolgreich Gespräche führen und beraten
Zertifikatskurs Gesprächsführungs- und Beratungskompetenz - Schuljahr 2015/16

Oktober

09.10.2015 / Bad Sassendorf
Inklusive Beschulung von Schülern mit sozial-emotionalem Förderbedarf - aber wie?
Handwerkzeuge, Techniken und Methoden zur praktischen Anwendung in der Inklusion - ein Intensivkurs

10.10.2015 / Bad Kreuznach
Stomp
Rhythmuserfahrungen mit Alltagsgegenständen

10.10.2015 / Bensheim
Mathematiklernen in heterogenen Lerngruppen - im Gemeinsamen Unterricht, in der Förderschule und der Allgemeinen Schule - Theoretische Grundlegung und praktische Hilfen

16.10.2015 / Leipzig
Inklusive Beschulung von Schülern mit sozial-emotionalem Förderbedarf - aber wie?
Handwerkzeuge, Techniken und Methoden zur praktischen Anwendung in der Inklusion - ein Intensivkurs

23.10.2015 / Bensheim
Inklusive Beschulung von Schülern mit sozial-emotionalem Förderbedarf - aber wie?
Handwerkzeuge, Techniken und Methoden zur praktischen Anwendung in der Inklusion - ein Intensivkurs

November

07.11.2015 / Bensheim
Cybermobbing - Wissen, was läuft und angemessen reagieren
Anzeichen, Intervention und Prävention in der Schule

Kinder mit auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen im Unterricht

Dr. Ljudmila Hoppe

Seit einigen Jahren berichten immer mehr Lehrerinnen und Lehrer über einen zunehmend erschwerten Zugang einiger Schülerinnen und Schüler zum Lernen durch nicht richtiges Zuhören im Unterricht. Bei der Frage nach den Ursachen stößt man nicht selten auf Probleme des Hörens, der Verarbeitung und Wahrnehmung des Gehörten sowie des Verstehens von Sprache.

Diese Kinder gehören mittlerweile zu einem festen Personenkreis der Hörgeschädigtenpädagogik. An Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt „Hören" in Bayern bilden sie eine eigene Sprachlerngruppe (SpLgV). Aber auch an den allgemeinen Schulen sowie an Einrichtungen mit dem Förderschwerpunkt „Sprache" wird man sich immer mehr dieses Klientels und seiner Bedürfnisse bewusst (Lindauer, 2009, S. 13).

Hören ist eine Schlüsselkompetenz für das Lernen, für die Kommunikation und das soziale Miteinander. Beim Hören werden akustische Reize vom Außenohr über das Mittelohr zum Innenohr weitergeleitet. Dieser Vorgang wird als peripheres Hören bezeichnet. Die Schallinformationen werden dann in elektrische Reize umgewandelt, die anschließend über den Hörnerv an den auditiven Cortex weitergeleitet und auf diesem Weg bereits auf den Informationsgehalt hin ausgewertet (Goldstein et al. 2007) werden. Bereits auf einer frühen Verarbeitungsstufe wird sehr schnell abstrahiert, um welches Schallereignis es sich handelt: Lärm, Geräusche, Musik oder Sprache. Das Hören ist ein sehr komplexer Vorgang und nicht nur eine Leistung des Ohres, sondern ganz entscheidend auch des Gehirns. „So paradox es nämlich klingt, wir hören gar nicht mit dem Ohr, auch wenn das Ohr den ersten Schritt des Hörvorgangs vollzieht. Hören ist nicht die Aufnahme von Schallereignissen durch das Innenohr, Hören ist die Verarbeitung und Auswertung der Schallereignisse durch das Gehirn. Um diese Auswertung zu ermöglichen, gibt der Hörnerv, die im Schallreiz enthaltenen Informationen in einem relativ einfachen Code an das Gehirn weiter. Spezialisierte Nervennetze verarbeiten dort diese Informationen und ermöglichen eine Schallanalyse, insbesondere Analyse von Sprache" (Klinke, 1998, S. 77, 93).

Die vielfältigen Leistungen des auditorischen Systems auf dem Weg vom Innenohr zum Gehirn werden auch als auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsfunktionen bezeichnet. Es gibt Bestrebungen, zwischen der auditiven Verarbeitung und Wahrnehmung zu differenzieren (Nickisch et al., 2001; Ptok,2000). Unter der **auditiven Verarbeitung** versteht man die zentrale Weiterleitung von Nervenimpulsen zwischen Hörnerv und primärer Hörrinde. Die **auditive Wahrnehmung** ist dagegen die Verarbeitung der aus der zentralen Hörbahn kommenden Nervenimpulse in der Großhirnrinde bis zu den Sprachzentren. Nach Nickisch /Heber/Burger-Gartner (2002) werden zentral-auditive Prozesse in zwei Teilleistungsgruppen unterschieden:

Zentral-auditive Verarbeitungs-Teilleistungen

Auditive Lokalisation	Erkennung der Richtung einer Schallquelle
Auditive Selektion	Herausfiltern informationsrelevanter Schallereignisse aus Störlärm
Binaurale Summation	Verschmelzung beidseits unterschiedlichen Frequenzspektren eines Wortes
Auditive Differenzierung	Unterscheiden von Hörereignissen auf Geräusch-, Klang- und Phonemebene
Auditive Ergänzung	Fähigkeit, fragmentarische auditive Gebilde zu sinnvollen Informationen zu vervollständigen
Sprachgebundene Zeitauflösung	Sprachverstehen bei erhöhtem Sprechtempo
Hördynamik	Spanne von leisest hörbaren zum lautest hörbaren Schallereignis
Psychoakustische Zeitverarbeitung	Erkennen und Differenzieren kürzester nonverbaler auditive Ereignisse

Zentral-auditive Wahrnehmungs –Teilleistungen

Auditive Identifikation	Erkennen von Hörereignissen auf Geräusch-, Klang- und Phonemebene
Lautdifferenzierung	Heraushören von Einzelelementen auf Silben, Wort-, Satz- und Textebene
Auditive Synthese	Verknüpfung von Einzellauten zu Wörtern
Auditives Gedächtnis	Kurzzeitspeicherung, Merkfähigkeit (z.B. Geräusche, Wörter)
Auditive Sequenzierung	Speichern in korrekter Reihenfolge
Dichotische Diskrimination	Auswerten auf jedem Ohr gleichzeitig einlaufender, aber (auditive Separation) unterschiedlicher Informationen
Auditive Ergänzung	Ergänzen von unvollständigen Lautkombinationen zu sinnvollen Wörtern
Auditive Aufmerksamkeit	Lenken der Aufmerksamkeit auf Schallereignisse (Horchen) über einen längeren Zeitraum

Vgl. M. Nickisch ; D.Heber; J.Burger-Gartner (2002, S.16)

Werden drei oder mehrere Teilfunktionen davon eingeschränkt ausgeführt oder gestört, spricht man von **auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen**.
Im neuen Konsensus-Statement der deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie wird der Begriff wie folgt definiert:„ Eine Auditive Verarbeitungs- und/ oder Wahrnehmungsstörung (AVWS) liegt vor, wenn bei normalem Tonaudiogramm zentrale Prozesse des Hörens gestört sind. Zentrale Prozesse des Hörens ermöglichen u.a. die vorbewusste und bewusste Analyse, Differenzierung und Identifikation von Zeit-, Frequenz- und Intensitätsveränderungen akustischer und auditivsprachlicher Signale sowie Prozesse der binauralen Interaktion (z. B. Geräuschlokalisation, Lateralisation, Störungsbefreiung, Summation) und der dichotischen Verarbeitung (vgl. Nickisch et al. 2007).

Für die Feststellung von AVWS benötigt man eine exakte Diagnostik. Es liegen zahlreiche Checklisten und Anamnesebögen (z.B. der DGPP) vor. Zudem werden auch psychoakustische (Sprachaudiometrie ohne und mit Störschall z.B. OLKI und OLSA, dichotischer Hörtest nach Uttenweiler), akustische (Tonaudiometrie, Impedanz- messung, OAE) und psychometrische Testverfahren (Mottier-Test, HVS, H-LAD) dafür eingesetzt.
Bei Annahme von AVWS muss unbedingt ausgeschlossen werden, dass es sich nicht um eine periphere Hörstörung handelt. Dafür reicht in der Regel das Erstellen eines Tonaudiogramms. Kinder mit AVWS zeigen Auffälligkeiten im auditiven Bereich, obwohl das periphere Hörvermögen vollkommen unauffällig ist. Die Ursachen von AVWS liegen in einer Dysfunktion afferenter und efferenter Nervenbahnen und synaptischer Verschaltungen im zentralen Anteil des auditorischen Systems.
Da oft Überschneidungen von AVWS und dem Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS) bzw. dem Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom (ADHS) zu beobachten sind, muss weiterhin ausgeschlossen werden, dass es sich um keine isolierte Hyperaktivität, keinen Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom sowie keine Lese-Rechtschreibschwäche und / oder verzögerte Sprachentwicklung handelt.
Kinder und Jugendlichen mit AVWS fallen in der Schule, im Kindergarten oder zu Hause oftmals z.B. dadurch auf, dass

- in unruhiger Umgebung Sprache nur schwer verstanden wird,
- die auditive Merkfähigkeit für mehrgliedrige Aufträge gestört ist,
- das längere Zuhören (z.B. bei einer Geschichte) nicht gegeben ist,
- Kinderlieder und Kinderreime nur schwer auswendig gelernt werden können,
- der Fernseher sehr laut gestellt wird,
- sie selbst sehr laut sprechen,
- sie schnell ermüden,
- sie sich durch akustische Reize schnell ablenken lassen,
- sie verlangsamt auf Ansprache reagieren („eine lange Leitung haben“),
- klangähnliche Wörter im Diktat verwechselt werden,
- sie sich oftmals an anderen Kindern orientieren und
- ihr Blick bei Ansprache durch den Raum irrt und sie sich erst orientieren müssen.

Mögliche Auswirkungen von AVWS im Alltag

Weil diese Kinder akustische Signale mit Geräuschcharakter (Tongemische) wesentlich lauter als einzelne Töne und auch als wesentlich undifferenzierter empfinden, halten sie sich bei plötzlich auftretenden lauten Geräuschen die Ohren zu oder verlassen den

Ort. In lauter Umgebung gelingt ihnen das dichotische (beidohrige) Hören nicht. Dies liegt vermutlich daran, dass die akustisch unterschiedlichen Signale, die auf die Ohren treffen, nicht getrennt voneinander verarbeitet werden können. Die Kinder hören entweder nur mit dem rechten oder nur mit dem linken Ohr oder links und rechts abwechselnd. Nie aber mit beiden Ohren gemeinsam. Sie „schalten" nach einer gewissen Zeit „ab", bekommen Zusammenhänge nicht mehr mit und fragen häufig nach. Kinder mit Problemen der auditiven Aufmerksamkeit können sich weder kurz- noch langfristig auf einen auditiven Reiz konzentrieren. Sie schweifen leicht ab, können dem Unterrichtsgeschehen nicht lange folgen und sind sehr unruhig. Bei Diskriminationsstörungen können auditive Reize nicht sicher voneinander getrennt werden. Probleme in der Lautdiskrimination führen dazu, dass Kinder klangähnliche Wörter verwechseln (Nuss - muss, den - dem, kriechen - Griechen). Sie müssen oftmals nachfragen und sich Sachzusammenhänge nicht selten aus dem Sinnzusammenhang erschließen. Die Leistungsfähigkeit lässt aus diesem Grund schon nach kurzer Zeit, z.B. nach wenigen Schulstunden, nach. Erwachsene sind jedoch meist in der Lage, aus einem Bruchteil eines Wortes oder einem Teil eines Satzes diese zu vervollständigen. Bei Kindern mit AVWS ist diese Fähigkeit der Kompensation in der Regel noch nicht so weit ausgeprägt.
AVWS werden auch häufig in Zusammenhang mit schlechteren schulischen Leistungen gebracht. Sprachentwicklung und Entwicklung der Schreibfähigkeit können zum Teil stark verzögert sein. Als Folge resultieren oft schulische, familiäre, intrapersonelle und soziale Probleme.

Welche Hilfen können Pädagoginnen und Pädagogen Kindern und Jugendlichen mit AVWS geben?

Eine gezielte Förderung und Unterstützung der auditiven Verarbeitung und Wahrnehmung in der Schule/ Kita und im Elternhaus umfasst folgende Bereiche:

1. günstige Hörbedingungen schaffen
2. Lern- und Hörstrategien entwickeln
3. Auditive Teilleistungen fördern

1. In erster Linie sollten die äußeren Lernbedingungen für die Schülerinnen und Schüler möglichst reizarm, d.h. lärmarm organisiert werden. Dazu gehören: eine schallgedämpfte Lernumgebung, ein ruhiger Sitzplatz, ruhige Nachbarschüler, Einhalten von Gesprächsregeln: z.B. „Eine/r spricht - die anderen hören zu", alle reden nacheinander. Günstig ist ein Einhalten eines Hintergrund-Geräuschpegels bis 30 dB, nicht darüber hinaus. In einem voll besetzten Klassenzimmer kann bisweilen ein Pegel bis zu 85 dB (!) erreicht werden (Kiese-Himmel 2009,Krieger & Thorz 2011). Vor allem, wenn Störgeräusche hochfrequente Anteile haben, vermindern sie die Sprachverständlichkeit, da hauptsächlich hochfrequente Konsonanten, die leiser und nicht so leicht wie die Vokale zu kombinieren sind, die Sprachinformation liefern. Daher ist eine Eindämmung der hochfrequenten Störgeräusche besonders wichtig (vgl. Keilmann & Reutter 2014, S.63).

2. Schülerinnen und Schüler mit AVWS benötigen genaue Planung der Abläufe und klare Unterrichtsstrukturen, präzise Arbeitsaufträge sowie Rituale, um sich gut an den Anforderungen zu orientieren und sich länger zu konzentrieren. Durch Visualisierung des Gehörten (Bilder, Gegenstände, Schrift), hinweisende Gesten, Lautgebärden sowie kurze Berührung und Herstellung des Blickkontaktes kann die Aufmerksamkeit des Kindes gesteigert werden. Empfehlenswert sind ebenso die Methode der Nachfragetechnik bzw. Wiederholen des Gehörten durch die betreffenden Schüler/alle Schüler, um den Lernerfolg und die Konzentration zu steigern. Interessante Hörangebote können das Kind zum Zuhören motivieren und das konzentrierte und genaue Hinhören unterstützen.
Wichtig ist dabei auch, „Hörpausen" einzuhalten (Addelmann-Dippold et al 2012, S.11). Dabei können visuelle Marker, wie die Lärm-Ampel, die Eieruhr, ein Symbol am Platz für „Ich arbeite jetzt in Ruhe" oder ein Wechsel des Sitzplatzes in eine ruhige Umgebung (z.B. Leseecke), nützlich sein. Kinder mit Schwierigkeiten in der auditiven Merkfähigkeit benötigen mehr Zeit, um neue Begriffe, Fachtermini, Fremdwörter und sprachliche Strukturen zu verinnerlichen. Deswegen sind auch häufige Wiederholungen notwendig.

3. Es müssen vielfältige Übungen zur Lautdifferenzierung (Analyse) und zum Zusammensetzen von Lauten und Lautverbindungen (Synthese) sowie einzelne Wortbruchstücke- und Lückensätze (Ergänzung) angeboten werden. Durch Bewegungsspiele und –lieder sowie Reimwörter können die Rhythmus- und Klangmerkmale der Sprache in spielerischer Art hervorgehoben und automatisiert werden.

Technische Hilfen
Ein Hörgerät ist für Menschen mit AVWS keine unmittelbare Hilfe. Hilfsgeräte wie ein FM-System können jedoch einige Probleme erleichtern. Diese Funk-Systeme bestehen aus einem Mikrofon mit Sender und einen Empfänger, der an die Hörhilfe angeschlossen wird oder in sie integriert ist. Der Schülerin/ dem Schüler werden die akustische Information des Mikrofonträgers verstärkt sowie parallel gedämpfte Umgebungsgeräusche angeboten, so als ob der Sprechende direkt in das Ohr des Zuhörers sprechen würde (Bogener, 2009). Eine spezielle Infrarot- FM-Anlagen kann die Eingangssprache bis zu 15 Meter direkt und weniger störauffällig übermitteln.

Außerdem können auditive Trainingsprogramme (z. B. Detektiv Langohr, Audiolog, AUDIVA, DIAS, SFT) und Hör-Spiele (z.B. Geräusche - Memory, "Quatschmuschel") eingesetzt werden.

Fazit

In der ICD-10-GM, die am 01.01.2007 in Kraft trat, wird AVWS in Kapitel V als Entwicklungsstörung unter der Nummer F 80.20 erstmals separat aufgeführt. Damit sind AVWS als Entwicklungsstörungen anerkannt. Die Population von Kindern mit AVWS weist ein großes Spektrum bezüglich der Erscheinungsbilder zentraler Verarbeitungs- und Wahrnehmungsteilleistungen auf. Daher benötigen diese Kinder auch ein breites, individuell angepasstes Angebot an didaktisch-methodischen Konzepten. Die pädagogischen Bezugspersonen dieser Schülerinnen und Schüler benötigen entsprechende Qualifizierungen und Kompetenzen. Auch schon während der Kita-Zeit sind entsprechende Angebote und das Eingehen auf die individuellen Hörbedürfnisse des Kindes wichtig – auch in Hinblick auf den Übergang in die Schule mit einer ganz neuen Lern- und Lebensumgebung für das Kind. Besonders aktuell ist das Thema im Rahmen der inklusiven Bildung.

Literatur :

Adelmann-Dippold, M.; Jugert, H.; Lutz, Ch. (2012): Zu Hören will gelernt sein. Information und Angebote zur Förderung der auditiven Wahrnehmung. Hör- Sprachzentrum Heidelberg/Neckarmund

Bogener, B. (2009): Hörtechnik für Pädagogen – Folge 9 FM-Systeme. In : HörgeschädigtenPädagogik, 63, S.28-34

Bohme, G. (2008): Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen, Hans Huber Verlag , Bern

Burre, A. (2006) : Diagnose und Therapie auditiver Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen in der Praxis.Forum Logopädie, Heft 1(20)

Keilmann, A. ; Cl. Reutter (2014): Nutzung von FM-Anlagen durch hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler an Regelschulen in Rheinland-Pfalz, In : HörgeschädigtenPädagogik,68, H.2

Klinke, R. (1998): Hören lernen : Die Notwendigkeit frühkindlicher Erfahrungen. In: A. Leonhardt : Ausbildung des Hörens – Erlernen des Sprechens, Luchterhand Verlag, Neuwied / Berlin

Lindauer, M. (Hrsg.) Girardet, U.; Reul, J.; Rudat, A. (2009): Schülerinnen und Schüler mit Auditiven Verarbeitung- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS), Edition Bentheim, Würzburg

Nickisch, M. ; Heber, D.; Burger-Gartner, J. (2002): Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen bei Schulkindern. Diagnostik und Therapie.2.modermes lernen, Dortmund

weitere Quellen :

http://www.avws.info/was_ist_avws.html

http://www.praxis-fuer-hoergeschaedigte.de/avws.htm

Aus „I – Kindern“ werden „In – Kinder“ Die Bedeutung der sozialen Teilhabe am Beispiel eines schwerhörigen Mädchens an einer integrativen Grundschule in Berlin

Natalie Josch

Welche Schule ist für mein Kind die richtige Wahl? Sowohl Eltern von Kindern mit als auch ohne Behinderung stehen vor dieser Frage, die oft mit Ängsten, Befürchtungen, aber auch Hoffnungen verbunden ist. Besonders bei Kindern mit Hörschädigung sind verschiedene Faktoren zu bedenken, wenn es um die Entscheidung für eine geeignete Beschulung geht. Der Anfahrtsweg, das Vorhandensein einer bereits bekannten Peergroup, die Identifikationsmöglichkeiten mit anderen hörgeschädigten SuS[1] und Lehrkräften, die dominante Kommunikationsform des Kindes, die Erfahrungen der Schule mit hörgeschädigten SuS sowie die Fördermöglichkeiten – sollen nur einige Stichworte sein, welche die Komplexität der Überlegungen nur skizzieren können. Betrachtet man die von Yvonne Opitz (Opitz 2013) dargestellten Fallbeispiele hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher, so ergibt sich eine Vielzahl positiver und negativer Eindrücke und Erlebnisse, sowohl an Schulen mit Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“, als auch im gemeinsamen Unterricht. Dabei stehen zwei Gesichtspunkte zur Disposition. Es kann nicht eine konkrete Vorgabe zur Beschulung eines Kindes mit Förderbedarf - im Konkreten - mit Hörschädigung geben. Jedes Individuum hat persönliche Bedürfnisse und fordert individuelle Fördermöglichkeiten! „Vielfalt schätzen lernen und Respekt

1 SuS steht im Folgenden für Schülerinnen und Schüler.

und Achtung vor unterschiedlichen Wegen haben“ wie Hintermair in seinem Vortrag „Sozial- emotionale Entwicklung gehörloser und schwerhöriger Kinder“ (Hintermair 2014) treffend formuliert. Um diese Prämisse zu erfüllen, bedarf es unter anderem der Möglichkeit, unterschiedliche Wege gehen zu können. Das bedeutet, die äußeren Gegebenheiten müssen vielfältig und nicht starr und frugal sein. Ein Schulsystem kann sich nicht auf einen Weg festlegen, wenn es die Vielfalt achten möchte. Dieser Punkt kann hier allerdings nicht weiter verfolgt werden.
Vielmehr steht ein weiterer Gesichtspunkt, nämlich das emotionale Befinden der befragten SuS im Fokus der nachfolgenden Betrachtungen. Die SuS mit Hörschädigungen berichteten von ihren Erlebnissen in Bezug auf ihre Beschulung und immer standen der Umgang mit ihrer Hörschädigung und die daraus folgende Akzeptanz ihrer Person im Zentrum ihrer Darstellungen.
Vor diesem Blickwinkel ergab sich die Möglichkeit, eine elfjährige schwerhörige Schülerin aus Berlin nach ihren konkreten Erlebnissen an einer integrativen Grundschule zu befragen und gleichzeitig die Eindrücke der Sonderpädagogin und der Eltern einfließen zu lassen. Ziel ist es hier, dem Aspekt der sozialen Teilhabe[2] der Schülerin im integrativen Setting ein besonderes Maß an Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Dadurch ist es möglich, ein persönlich geprägtes Bild zu skizzieren, in dem Vorteile und Hürden des gemeinsamen Unterrichts aufgezeigt werden und dies sogleich eine Auswahl von Prämissen erlaubt, die unabdingbar für eine Beschulung im inklusiven Kontext sein sollten. Dabei besteht die Fokussierung innerhalb der Gruppe der Hörgeschädigten auf die der Schwerhörigen. Wobei viele Aspekte sicherlich zu übertragen wären, hier aber nicht vertieft weiterverfolgt werden können.

Frühkindliche Entwicklung

Bei L. besteht eine beidseitige Hochtonschwerhörigkeit. Es wurden Auffälligkeiten im Spracherwerb deutlich. Beispielsweise hat das Kind spät gesprochen und zeigte eine dominante Orientierung auf das Mundbild. Auch beim Rufen ihres Namens reagierte sie oft nicht. Zudem waren bei ihr Orientierungsschwierigkeiten zu beobachten. L. zeigte einige Indizien, die eine Hörbeeinträchtigung vermuten ließen. Nachdem HNO- und Kinderärzte immer wieder Befürchtungen der Eltern zerstreut hatten, wurde die Schwerhörigkeit von L. erst im Alter von 4½ Jahren diagnostiziert. Wichtig ist somit eine fundierte Aufklärung zum Thema „Hörschädigung“ und ihrer möglichen Auswirkungen bzw. Erkennungsmerkmale zu etablieren. Daher folgt hier eine kurze Skizzierung einzelner Auffälligkeiten, die eine Hörbeeinträchtigung vermuten lassen und typische Beeinträchtigungen Hörgeschädigter im Alltag darstellen:

- schwache oder auch keine Reaktion auf akustische Reize wie z.B. laute Geräusche (Sirene, Autohupe, Rufen des Namens), Schwierigkeiten beim Spracherwerb,
- Schwierigkeiten beim Spracherwerb;
  - Verzögerung des Spracherwerbs > z.B. spätes Sprechen, Verbleib auf einer Entwicklungsstufe (z.B. Einwortsätze),
  - morphologisch-syntaktische Ebene > Störungen der Grammatik und des Satzbaus,
  - semantisch-lexikalische Ebene > geringer Wortschatz und schwierige Bedeutungserfassung,
  - phonetisch- phonologische Ebene > Lauterfassung und Bildung von Lauten ist erschwert,
  - Sprechablauf und Stimme > z.B. zu lautes/ zu leises Sprechen, unnatürliche Sprechpausen,
  - Sprachverständnis > z.B. Schwierigkeiten im Verständnis von Metaphern oder Sprichwörtern,
- auditive Wahrnehmung auffällig > Verarbeitung der Höreindrücke ist gestört z.B. Lokalisation von Höreindrücken fällt schwer „Von wo werde ich angesprochen?“ und
- Verhaltensauffälligkeiten > z.B. Aggressivität, Zurückgezogenheit, Vermeidung von verbaler Kontaktaufnahme (vgl. Wendler et al. 2005, S. 236-237).

L. konnte nach Aussage der Eltern schnell und selbstständig mit den Hörgeräten umgehen. Mit der Diagnose der Hörschädigung folgte eine Vielzahl an Terminen (z.B. Hörgeräteakustiker, Ärzte, Hörberatungsstelle), die für das Kind und auch die Familie innerhalb dieses kritischen Lebensereignisses eine hohe Belastung darstellten (Hintermair; Horsch 1998). Dazu war es für L. ungewohnt, die neuen Höreindrücke zu verarbeiten, was ihr viel Kraft und Konzentration abforderte. L. besuchte einen Kinderladen, wo auf die Bedürfnisse des Kindes, im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten, eingegangen werden konnte. Eine sonderpädagogische Frühförderung fand nicht statt. Durch die relativ späte Versorgung mit Hörgeräten hatte L. eine Vielzahl an Versäumnissen, vor allem in Bezug auf die Sprachentwicklung aufzuholen. Durch positive Einflüsse von außen, ein gutes Verhältnis zur Hörgeräte-Akustikerin, viel Mühe, Zeit und finanzielle Investitionen der Fami-

2 „Soziale Teilhabe im Sinne einer gleichberechtigten Einbeziehung von Individuen und Organisationen in gesellschaftliche Entscheidungs- und Willensprozesse ist kein einmal erreichter, fester Zustand. Soziale Teilhabe ist vielmehr ein vielschichtiger, verzahnter und hochgradig dynamischer Prozess, der in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen immer wieder veränderte Schwerpunkte findet. Sie ist gesellschaftlich relevant, da das individuelle und kollektive Mitwirken von Menschen bzw. deren Kooperation untereinander zum Aufbau von sozialem Kapital führt“ (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2013, S. 1). Die Übertragung des inhaltlichen Konsenses dieser Definition auf das Setting Schule, in Bezug auf die Integration von SuS mit Behinderung, fällt nicht schwer. Schulische Einrichtungen stellen sich hier als Teil der Gesamtgesellschaft dar und haben somit ihren Beitrag zur Ausbildung sozialer Teilhabe aller SuS zu leisten.

lie konnten viele Hürden überwunden und eine positive Entwicklung des Kindes verzeichnet werden.

Entwicklung im integrativen Schulkontext (GS)

Durch die Beschulung des Bruders an der Grundschule und die positiven Erfahrungen dort, wurde L. in diese Schule mit langjähriger Integrationserfahrung eingeschult. Die Beschulung fand in JÜL-Klassen statt. Da die Einschulung einen weiteren kritischen Lebensabschnitt mit neuen Anforderungen und Entwicklungsaufgaben, besonders für das hörgeschädigte Kind, darstellt (vgl. Kretschmann et al. 2005, S. 7.), bedarf es ein engmaschiges pädagogisches System, in dem sich alle SuS unter förderlichen Bedingungen im höchsten Maß entwickeln können. Allerdings erwies sich die Beschulung im JÜL-Bereich für L. nicht nur als vorteilhaft. Durch das jahrgangsübergreifende Lernen und den Fokus auf Integration ergab sich eine Vielzahl an Schwerpunkten, die dazu führten, dass nicht alle Bedürfnisse der SuS ausreichend abgedeckt werden konnten. L.s Mutter übernahm die Position einer Lesepatin in der Klasse ihrer Tochter und schaffte damit eine enge Anbindung der Eltern an die Schule und konnte sogleich aktiv an der Förderung ihrer Tochter teilhaben. Oftmals ergaben sich Situationen, in denen die Hörschädigung in ihrer Komplexität nicht ausreichend berücksichtigt wurde und eine adäquate Förderung fehlte. L. kompensierte die fehlenden Höreindrücke im erstaunlichen Ausmaß und zeigte sich unauffällig sowie leistungsstark. Durch fehlende Auffälligkeiten im schulischen Kontext traten die Bedürfnisse im Fokus zurück und das Kind „funktionierte“ im Rahmen seiner Möglichkeiten.

„Minimal hearing loss is not minimal“ (Kaderavek; Pakulski 2002, S. 14). Jede Art von Hörschädigung bedarf ihrer Beachtung und Berücksichtigung. Sie beinhaltet immer eine Beeinträchtigung in Bezug auf primäre Auswirkungen, was die Sprachwahrnehmung und Lokalisation sowie sekundäre Auswirkungen in Bezug auf Schulleistung, Aufmerksamkeit, Partizipation, Kommunikation und die sozial- emotionale Ebene betrifft, wie Hintermair erneut in seinem Vortrag zur „Sozial-emotionalen Entwicklung gehörloser und schwerhöriger Kinder“ formuliert (vgl. Hintermair 2014).
Vielfach erwarten Mitmenschen im Umgang mit Schwerhörigen, dass durch die Versorgung mit Hörgeräten die Hörschädigung „behoben“ ist. In Hinblick auf das schulische Setting verlangt es trotz Versorgung mit technischen Hilfsmitteln nach einer individuellen sonderpädagogischen Förderung und Differenzierung. Neben der Prämisse - „Wer schlecht hört, muss mehr sehen“ - ergeben sich vielfältige didaktische, methodische und unterrichtsorganisatorische Maßnahmen, z.B. Vereinbarung von Gesprächsregeln im Klassenverband, Begünstigen der Raumakustik durch schallschluckende Maßnahmen (z.B. Filzgleiter an Stuhlbeinen) oder Gewährleistung einer günstigen Sitzordnung für die hörgeschädigte Schülerin/den hörgeschädigten Schüler (vgl. Schinn; Langer 2013, S. 9 f.).

Bei der Exploration[3] der Schülerin stand weniger der Erfolg im schulischen Kontext, sondern mehr ihre soziale Integration im Fokus. Dazu wurde auf die Nutzung eines Fragebogens verzichtet, um den Anforderungen einer qualitativen Untersuchungsstrategie nahezukommen.
Es war das Ziel, einen direkten Zugang zur Lebenswelt des hörgeschädigten Kindes zu erhalten und gleichzeitig zu möglichst differenzierten Aussagen in Bezug auf soziale und emotionale Empfindungen zu gelangen (vgl. Becker et al. 2013, S. 419). Bei Fragen nach ihrem Kontakt zu Mitschüler/innen oder dem Wohlfühlfaktor im Klassen- bzw. Schulgefüge waren unterschiedliche Aussagen je nach Klassenstufe durch verschiedene Abhängigkeitsfaktoren geprägt. Besonders im JÜL-Bereich 1./2./3. Klasse war es für L. schwierig, konstante Freundschaften zu schließen. Durch den stetigen Wechsel der Schülerschaft musste sich das Kind stets auf neue SuS einstellen und Freunde verließen das Klassengefüge. Außerdem waren wenig gleichaltrige Mädchen in der Klasse, so dass L. wenig Auswahl bei der Findung von gleichgeschlechtlichen Freundschaften hatte. Im elterlichen Kontext zeigte L. zunehmend Auffälligkeiten, die in dem Wunsch nicht mehr zur Schule gehen zu wollen, gipfelten. Einige Mitschüler und Mitschülerinnen nutzten ihre Situation aus und flüsterten absichtlich oder zeigten offensiv kein Verständnis für ihre Einschränkung. In der Freizeit gab es wenig Verabredungen mit gleichaltrigen Klassenkameraden, so dass sich das Gefühl von Alleinsein, verknüpft mit Ängsten z.B. vor einer bevorstehenden Klassenfahrt, einstellte. L. beschrieb es selbst als „schlimmes Gefühl“. Grundlage einer solchen Entwicklung in Peergroups kann das mangelnde vorhandene Sprachrepertoire bzw. das Fehlen von verlangten Verhaltensweisen sein. Die vorgegebenen Ansprüche der Peergroup können Schwerhörige auf Grund ihrer sprachlichen Probleme und verhaltensmäßigen Besonderheiten als Folge von Defiziten in der Informationsbeschaffung oft nicht erfüllen (vgl. Müller 1994, S. 176). Dies führt zu Miss- und Unverständnis und somit auch zu vielfältigen Konflikten.
Mit dem Wechsel von JÜL Klasse 1./2./3. zu JÜL 4./5./6. erfolgte gleichzeitig ein Lehrerwechsel der Sonderpädagogin, der sich positiv auf die emotionale Entwicklung und die Klassenstruktur im Umgang miteinander auswirken sollte. Für die Identitätsbildung von L. war es zusätzlich von Vorteil, dass ein weiterer Schüler mit Hörschädigung die Klasse besuchte[4]. Die Lehrerin machte die Bedürfnisse der schwerhörigen Kinder transparent und präsentierte sie als Experten. Kontakte zu anderen Hörgeschädigten der Schule schafften Anknüpfpunkte für einen Austausch auch über das

3 L. besuchte zum Zeitpunkt der Exploration die 6. Klasse der Grundschule. Der Übergang in die 7. Klasse der weiterführenden Schule stand kurz bevor.

4 Der Schüler besuchte gemeinsam mit L. die 1.-5. Klasse.

Klassensetting hinaus, und die Kinder hatten die Möglichkeit sich gegenseitig zu unterstützen. Durch die wachsende Aufmerksamkeit wuchs auch das Ansehen der Schülerin.

Aus „I – Kindern" werden „In – Kinder"![5] Einen Status der Beeinträchtigung zur Befähigung zu novellieren, bedarf einer Veränderung der Sichtweise auf Behinderung. Tatsächlich bleiben Einschränkungen bestehen und die Hörschädigung bedarf spezieller Unterstützungssysteme, wie Hörgeräte, FM-Anlage oder der Visualisierung von Inhalten. Doch genau diese Maßnahmen bilden zugleich Fähigkeiten aus und schaffen positive Erfahrungen. Z.B.:

- der Umgang mit moderner Technik,
- lustige Situationen, wie das vergessene Ausschalten der FM-Anlage beim Toilettengang der Lehrkraft,
- Fragerunden, in denen die Kinder ihre Behinderung erklären und damit ihre Bedürfnisse deutlich machen können,
- Experten von außen, die Hörstörungen für alle SuS erfahrbar machen und erklären,

bieten emotionale Anknüpfungspunkte für die Schülerschaft und ermöglichen Empathie auszubilden sowie gegenseitige Rücksichtnahme für alle als prinzipiell geltend zu machen. Deutlich wird hierbei, dass die benannten Maßnahmen die Gefühle der Unzulänglichkeit, Unsicherheit und Einsamkeit, die L. in der Befragung beschrieb, durch die Stärkung ihres Selbstwertes haben zurücktreten lassen. Viele dieser Begebenheiten hätte L. nur schwer selbstständig realisieren können. Dazu bedurfte es Anleitung und Unterstützung von außen, wie hier beispielsweise durch eine engagierte Sonderpädagogin. Zukünftig kann L. die Erfahrungen nutzen, soziale Situationen besser einschätzen zu lernen, um die größtmögliche Chance zur sozialen Teilhabe für sich selbst zukünftig immer autonomer gestalten zu können (vgl. ebd. S. 183). Als wesentlich für das stabile soziale Standing ihrer Tochter aus der Perspektive der Eltern galt außerdem, die Thematisierung der Hörschädigung ihres Kindes in regelmäßigen Elternabenden der Klasse und der Elternabende aller Eltern von Kindern mit Integrationsstatus zum Austausch und zur Kontaktaufnahme.
Trotzdem sich L. nun größtenteils wahrgenommen und akzeptiert fühlt, ergeben sich dennoch vereinzelt Situationen, in denen sie sich noch immer als Außenseiter empfindet. Nicht immer haben ihre Mitschüler/innen die Verfassung auf L.s Bedürfnisse Rücksicht zu nehmen. Für L. bedeutet es allerdings immer wieder eine emotionale Belastungsprobe, die durch positive Erfahrungen ausgeglichen werden muss. Wie bereits zuvor beschrieben ist „[d] er Kontakt Jugendlicher und junger Erwachsener mit Schwerhörigkeit untereinander […] sehr wichtig. Insbesondere im Jugendalter bei der Suche nach Peer-groups ist der Austausch über Erfahrungen und Erlebnisse von großer Bedeutung" (Müller; Hans 1998, S. 78). Das Gefühl gleichwertig zu sein, das Verständnis für Kommunikationsprobleme und die mögliche Reduzierung dieser, der dadurch verminderte Stress, verstehen zu können oder verstanden zu werden, bieten einen unumgänglichen Raum, die Schwerhörigkeit zu akzeptieren, ohne sich durch sie zurückzuziehen. Denn beispielsweise erlebte L. die wechselseitige Vorbildfunktion Schwerhöriger untereinander, als sie hörgeschädigten SuS als Patin die Schule zeigte und als ältere, wissende Schülerin auftreten konnte. Den jüngeren SuS wurde die Angst genommen und L. erfuhr ein positives Selbstbild, in dem sie anderen Mut machen konnte (vgl. ebd. S. 79). Gleichzeitig wäre es denkbar ein Fach für hörgeschädigte SuS obligatorisch in die Stundetafel einzubauen, welches beispielsweise durch den mobilen Dienst in der Integration umgesetzt wird und sich mit den Inhalten der „Hörgeschädigtenkunde" und DGS auseinandersetzt. Auch wenn L.s Kommunikation auf Lautsprache ausgerichtet ist, böte es ihr die Möglichkeiten alle Kommunikationskanäle nutzbar zu machen, die zukünftig sogar Entlastungsmöglichkeiten für sie darstellen könnten.

Zusammenfassung

Bei der Frage nach ihrem Wunsch in Bezug auf die weiterführende Schule gab L. an, schnell Freunde finden zu wollen, so dass sich die negativen Erfahrungen aus der alten Schule nicht wiederholen. Auch möchte sie gut mitkommen und dem Unterricht folgen können[6]. Dabei steht auch hier die Akzeptanz durch die Peergroup im Mittelpunkt der kindlichen Entwicklung. Zusätzlich zu den entwicklungsbedingten Ängsten ergibt sich bei Hörgeschädigten im gemeinsamen Unterricht eine Verstärkung dieser, durch ihre Behinderung weniger akzeptiert zu werden. Dabei ist die Schwerhörigkeit als individuelle Voraussetzung zu betrachten, mit der L. in das Gefüge der sozialen Integration eintritt. Durch die Integration ist es L. möglich, diese Ängste ggf. zu mindern, indem ihr deutlich wird, dass alle SuS ohne Schwerhörigkeit Schwierigkeiten in bestimmten Lebenssituationen gegenüberstehen. Ein Bild vom Menschen mit Stärken und Schwächen in den individuellsten Bereichen zu gewinnen, wird sich ebenfalls auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und der Schwerhörigkeit positiv auswirken können (vgl. Müller; Hans 1998, S. 87). Als wesentlich für die erfolgreiche Integration in diesem Beispiel kann von den stabilen familiären Verhältnissen, dem hohen elterlichen Bildungsgrad, sowie den positiven sozialen

5 Eine Umbenennung, die auf dem „Inklusions-Treff" der Schule von den Eltern initiiert wurde.

6 Ggf. bietet sich zukünftig die Möglichkeit die Schülerin zu begleiten und weitere Eindrücke in Bezug auf ihre Beschulung an der nächst weiterführenden Schule zu sammeln. Vielen Dank an dieser Stelle für die Offenheit und die Kooperation in den Gesprächen mit der Schülerin, den Eltern und der Sonderpädagogin, die es erst ermöglichten, diesen Artikel verfassen zu können.

Kontakten ausgegangen werden. Im Konkreten bezieht sich das beispielsweise auf den Kontakt mit der Hörgeräteakustikerin, die es L. ermöglichte, erste positive Erfahrungen in Bezug auf den Umgang mit ihrer Hörschädigung zu machen. Besonders hervorzuheben sind die Erfahrungen aus der zweiten Hälfte der Grundschulzeit, welche L. befähigten, die negativen Erfahrungen mit neuen positiven zu überlagern und daraus neue Kraft zu schöpfen. Wie die Sonderpädagogin von L. passend zusammenfasste, funktioniert eine positive Integration über Beziehungsarbeit (vgl. Juul 2008). Struktur, Verlässlichkeit, Transparenz bilden u.a. weitere Pfeiler im Umgang mit den SuS. In diesem Zusammenhang greift das Modell von Integration als sensibles Mobile (Leonhardt 2009). Auch Müller geht von einem System „sensitiver Abhängigkeiten" aus (Müller 1994). „Mit „sensitiver Abhängigkeit" ist gemeint, daß jede Veränderung irgendwelcher Systemkomponenten eine direkte oder indirekte Auswirkung auf das Mikrosystem des Kindes hat. […] [Es] ist der Versuch, das Geflecht von Aspekten und Beziehungen innerhalb des Kind-Umfeld-Systems [, die im Rahmen der integrativen Beschulung von hörgeschädigten SuS eine Rolle spielen könnten,] graphisch darzustellen" (ebd., S. 187). Auf Grund der größeren Übersichtlichkeit der Abbildung 1: „Integration als sensibles Mobile" soll diese hier Darstellung finden. Müller hingegen greift innerhalb der Teilaspekte noch viele weitere

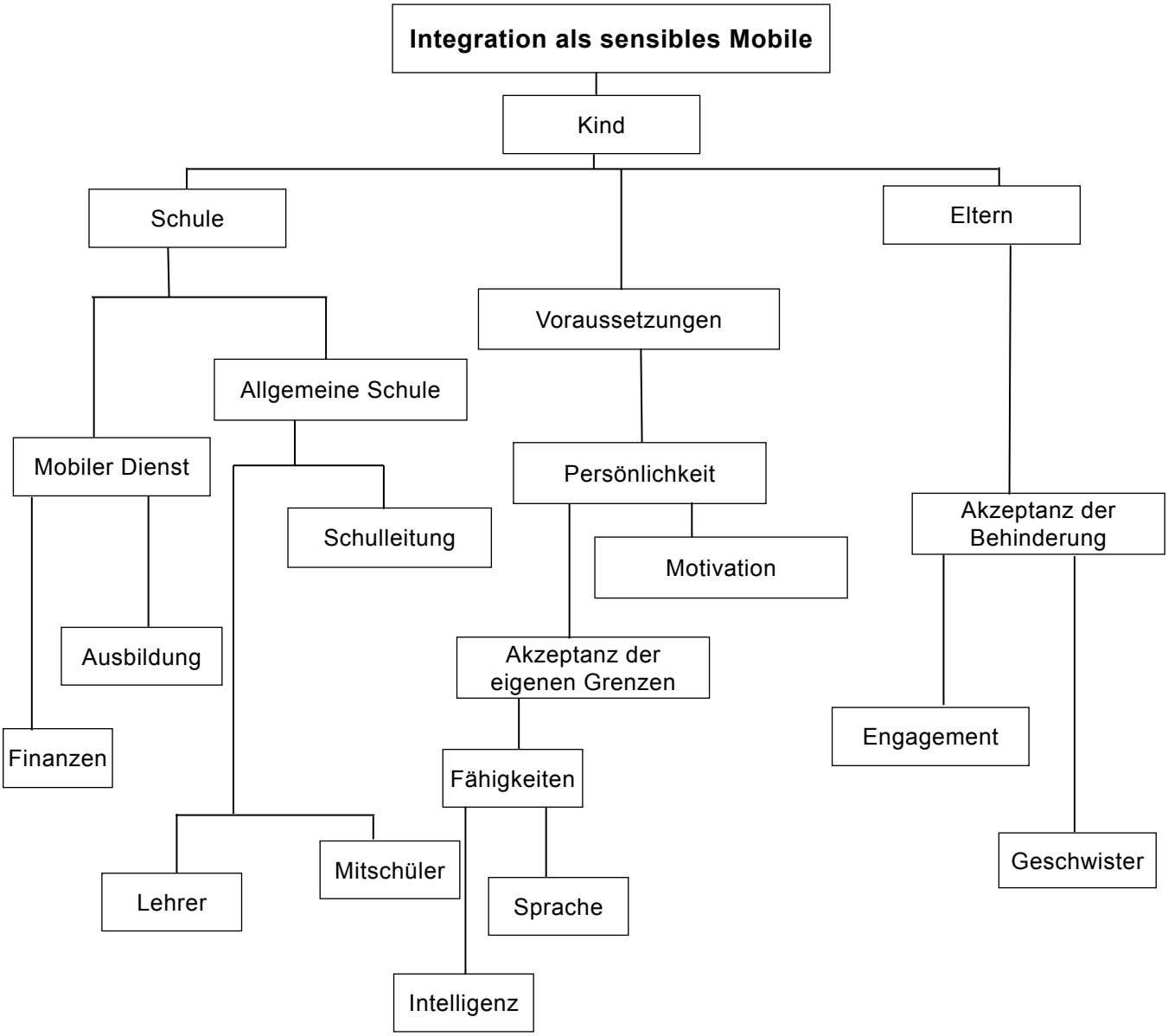


Abb.1: Integration als sensibles Mobile.

Bereiche auf und erreicht damit ein sehr komplexes Gebilde, welches ebenso Interdisziplinarität und Multikausalität veranschaulicht (vgl. ebd.).

Innerhalb dieses „sensiblen Mobiles" ist es wichtig, die Balance zwischen Zumuten und Zutrauen zu gewährleisten und von den Fähigkeiten des Kindes auszugehen. „Deshalb muß die Hörbehinderung als Teil der eigenen Persönlichkeit begriffen und in das Selbstbild eingefügt werden" (Müller 1994, S. 178). Speziell für

hörgeschädigte Kinder bietet der gemeinsame Unterricht die Möglichkeit, die Sprachentwicklung in den Fokus zu stellen. Es fordert die Selbständigkeit und fördert die Unabhängigkeit der Kinder. Durch das Angebot qualitativ und quantitativ guter Sprache erhält das hörgeschädigte Kind konstant einen fördernden sprachlichen Input. Gleichzeitig bietet dies eine hohe Motivation für das Kind, dem zu entsprechen und verstanden zu werden (vgl. Müller; Hans 1998, S. 61). „Dabei muss festgehalten werden, dass bei der gemeinsamen Beschulung von hörgeschädigten und hörenden Schülern der individuellen Identität jedes einzelnen Schülers Rechnung getragen werden muss“ (Leonhardt 2009, S. 216). Dabei ist jeder gefordert, der in diesem Kontext an das Kind gebunden ist. Um die Stabilität des „sensiblen Mobiles“ zu gewährleisten, ist eine enge Kooperation aller Beteiligten maßgeblich. Der zentrale Punkt der Ausrichtung aller Maßnahmen konzentriert sich auf das Kind, welches, wie in der Abbildung ersichtlich, alle weiteren Faktoren durch seine Bedürfnisse und Voraussetzungen bedingt.

Literaturangaben

Becker, Claudia; Blochius, Petra; Hintermair, Manfred (2013): Wie Verlässlich sind Aussagen, die einzelintegriert beschulte Kinder mit einer Hörschädigung in Fragebogenstudien zu ihrem psychosozialen Wohlbefinden treffen? DAS ZEICHEN, 95, S. 416-421.

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (22.02.2013): „Soziale Teilhabe“. Handlungsempfehlungen des Beirats der Integrationsbeauftragten. http://www.bagiv.de/pdf/soziale-teilhabe-empfehlungen-beirat.pdf (Zugriff: 17.03.2015, 15:16).

Hintermair, Manfred (08.11.2014): Sozial- emotionale Entwicklung gehörloser und schwerhöriger Kinder. Bundesfachkongress Förderschwerpunkt Hören und Sehen Verband Sonderpädagogik e.V. in Leipzig.

Hintermair, Manfred; Horsch, Ursula. (1998). Hörschädigung als kritisches Lebensereignis. Aspekte der Belastung und Bewältigung von Eltern hörgeschädigter Kinder. Heidelberger Beiträge zur Gehörlosenbildung und Schwerhörigenbildung. Band 3. Heidelberg: Groos (314 S.).

Juul, Jasper: Was Familien trägt. Werte der Erziehung und Partnerschaft. Ein Orientierungsbuch. Weinheim/Basel 2008.

Kaderavek, Joan N.; Pakulski Lori A. (2002): Minimal hearing loss is not minimal. Teaching Exceptional Children, 34 (6), S. 14-18.

Kretschmann, Rudolf; Dobrindt, Yvonne; Behring, Karin: Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2. 4. Aufl. Horneburg 2005.

Leonhardt, Annette (Hrsg.): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart 2009.

Müller, René J.: …ich höre nicht alles. Hörgeschädigte Mädchen und Jungen in Regelschulen. Heidelberg 1994.

Müller, René J.; Hans, Maren (Hrsg.): Hörgeschädigte in der Schule. Integration in Schule und Freizeit. Neuwied, Kriftel, Berlin 1998.

Opitz, Yvonne (2013): Welche Schule für mein hörgeschädigtes/gehörloses Kind? Eine Sammlung von Erfahrungsberichten. DAS ZEICHEN, 95, S. 422-430.

Schinn, Natalie; Langer, Susanne: Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung (2013). Eine Handreichung für Lehrer/innen schwerhöriger Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht. Zeitschrift des Landesverbandes Berlin Verband Sonderpädagogik e.V., 1, S. 3-11.

Wendler, Jürgen; Seidner, Wolfram; Eysholdt, Ulrich: Lehrbuch der Phoniatrie und Pädaudiologie. 4. Aufl. Stuttgardt 2005.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Integration als sensibles Mobile. In: Leonhardt, Annette (Hrsg.): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart 2009, S. 87.

Gebärdensprache für alle!

Eine Unterrichtseinheit zum Thema „Gebärdensprache eine Geheimsprache?“ und ihre Erprobung an einer Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ Idee – Umsetzung – Auswertung

Natalie Josch, Lukas Wozniak in Kooperation mit
Olga Rogachevskaya und Juliana Brand

Thema der Einheit

Das Thema der Unterrichtseinheit „Gebärdensprache eine Geheimsprache?“ soll innerhalb des schulischen Settings eine Möglichkeit bieten, SuS[1] sowie Lehrkräfte im Umgang mit hörgeschädigten Personen für deren (kommunikative) Bedürfnisse zu sensibilisieren und gleichzeitig erste Erfahrungen im Umgang mit der DGS[2] sammeln zu können. Zur konkreten Umsetzung im Unterricht soll der Abschnitt „Aufbau der Unterrichtseinheit“ Möglichkeiten und Anregungen bieten. Vereinzeltes Material, zusätzlich zu den benötigten Gebärden, in Form von Foto- und Videomaterial, wird online zur Verfügung gestellt (*Link: siehe Anhang*).
Ausschlaggebend für die Umsetzung dieses Projektes ist Sprache, in Form einer Minderheitensprache, als Prämisse der Vielfältigkeit in der Gesellschaft geltend zu machen und die SuS für das Leben in einer inklusiven Gesellschaft vorzubereiten bzw. eine inklusive Denkweise zu schulen und vielfältige Erfahrungen im Umgang mit Menschen sammeln zu können.
Die gehörlosen und schwerhörigen Menschen haben eigene Kulturelemente entwickelt und sind somit eine Gruppe, die innerhalb der deutschen Gesellschaft eine kulturelle Minderheit darstellt. Sie sollen allerdings nicht als eine „gesonderte“ Gruppe betrachtet werden. Um kommunikative Hemmungen abzubauen, lernen die Kinder im Rahmen der Unterrichtseinheit vereinzelte Gebärden kennen, die es ihnen ermöglichen können eine erste Kontaktaufnahme zu Gehörlosen umzusetzen. Die Beherrschung einfacher gesellschaftlicher Floskeln beispielsweise zur Begrüßung und Verabschiedung von Seiten des Hörenden könnten zukünftig bei einem Zusammentreffen von einem Hörenden und einem Gehörlosen positive Momente schaffen, bei denen gegenseitige Akzeptanz spürbar wäre und dies somit zur Verhütung von Vorurteilen sowie Ängsten auf beiden Seiten beitrüge. Zusätzlich bietet die Umsetzung der Einheit die Möglichkeit eine andere Sprache zu erfahren und feinmotorische Kompetenzen sowie das Beachten von Kommunikationsregeln zu fördern. Ebenfalls bildet es Empathiefähigkeit aus und bietet gleichzeitig einen Handlungsraum, in dem zwischenmenschliche Begegnung im Mittelpunkt pädagogischer Ziele stehen kann.

Bezug zum Rahmenlehrplan

Die Planung und Durchführung dieser Einheit basiert auf der Grundlage des Rahmenlehrplans für SuS mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen Berlin/Brandenburg (RLP Lernen 2005). Gleichzeitig finden sich im Rahmenlehrplan Grundschule sowie der Sekundarstufe I/II wesentliche Anknüpfpunkte zur Umsetzung des Themenkomplexes, die beispielsweise in Form eines Projektunterrichts oder im Rahmen des Sach-, Deutsch-, gesellschaftswissenschaftlichen oder naturwissenschaftlichen Unterrichts angewendet werden können. Dies ist dann mit Abwandlungen flexibel, z.B. in Bezug auf den zeitlichen Umfang oder die inhaltliche Komplexität, pädagogisch gestaltbar. Die zentrale Bedeutung der Einheit ergibt sich aus dem Ziel: „[…] sich mit sich selbst und der sich umgebenden Welt und den gesellschaftlichen Schlüsselproblemen auseinanderzusetzen“ (RLP Grundschule 2004, S. 8). Daraus ergeben sich drei Prämissen, die sich als wesentlich auch in Bezug zu dem Thema „Gebärdensprache für alle!“ bezeichnen lassen:

- Stärkung der Persönlichkeit,
- Anschlussfähigkeit und lebenslanges Lernen und
- Mitbestimmungs- und Teilhabefähigkeit (ebd. S. 7).

Besonders die Leitthemen „Der Mensch im Alltag“, „Der Mensch und die Gesundheit“ sowie „Der Mensch in der Gesellschaft“ lassen eindeutige Bezüge zur inhaltlichen Fokussierung der Einheit zu. Wobei alle Leitthemen den Bereich der Kommunikation und des

1 SuS steht im Folgenden für Schülerinnen und Schüler.
2 DGS steht im Folgenden für Deutsche Gebärdensprache.

sozialen Lernens fest in ihrer inhaltlichen Orientierung bis Jahrgangsstufe 10 verankert haben (vgl. RLP Lernen 2005, S. 26 ff.). Neben der Förderung der Sach-, Methoden- und personalen Kompetenz steht vor allem die Förderung der sozialen Kompetenz als Basis einer demokratischen und auch „integrativen" Gesellschaft im Mittelpunkt der Einheit (vgl. ebd. S. 13). Dabei bezieht sich die Kompetenzstärkung besonders auf die Bereiche:

- gegenseitig Achtung zeigen,
- situationsbezogen kommunizieren,
- sich mit den Bedürfnissen, Interessen, Meinungen anderer auseinandersetzen sowie
- sich in andere einfühlen und auf Argumente eingehen können (vgl. ebd. S. 13).

Aus diesen Erläuterungen ergibt sich eine Orientierung auf vielfältige Standards innerhalb unterschiedlicher Unterrichtsfächer und Jahrgangsstufen. Beispielsweise zum Sachunterricht „beschreiben die SuS Unterschiede zwischen sich und anderen, vergleichen eigene Schwächen und Stärken mit denen anderer" sowie „nehmen Fremdes und Ungewohntes in ihrem unmittelbaren Umfeld bewusst wahr und beginnen Strategien zur Überwindung von Angst und Abwehr zu entwickeln" (ebd. S. 66). Ebenfalls ergeben sich Verknüpfungspunkte mit dem Fach Deutsch (ebd. S. 44 ff.), Naturwissenschaften (ebd. S. 104 ff.) sowie in Bezug auf die Gesellschaftswissenschaften (ebd. S. 122 ff.).

Sachanalyse

Die DGS ist eine visuelle Sprache, die im Gegensatz zur Lautsprache lautlos mit den Händen, Mimik und Körpersprache kommuniziert wird. Wie jede Sprache ist die DGS eine natürliche, eigenständige Sprache mit einer eigenen Grammatik. DGS ist die Muttersprache und damit ein wichtiges Kommunikationsmittel für Gehörlose sowie stark hörbeeinträchtige Menschen. Sie wird ebenfalls von normalhörenden Menschen, die einer Gebärdensprachgemeinschaft zugehörig sind, wie z.B. Gebärdensprachdolmetscher, Pädagogen, Eltern und Familienangehörigen von Hörgeschädigten, verwendet. Man kann die Gebärdensprache auch wie eine Fremdsprache erlernen. Nur 10 Prozent gehörloser Kinder haben gehörlose Eltern und wachsen mit der Gebärdensprache, ihrer Muttersprache, ganz natürlich auf. Studien innerhalb der Sprachforschung haben festgestellt, dass der Spracherwerb der Gebärdensprache ähnlich wie der, der Lautsprache verläuft, falls die gehörlosen Kinder in einem gebärdensprachlichen Umfeld aufwachsen (vgl. Boyes-Barem 1992; vgl. Eichmann et al. 2012).
Historisch gesehen, stellte innerhalb der Gebärdensprachentwicklung der Beschluss des Mailänder Kongresses 1880 (Taubstummenkongress) eine Zäsur dar und Gebärdensprache war für eine lange Zeit „eine verbotene Sprache". Dieses „Dilemma" hatte eine große Auswirkung auf die Gehörlosenbildung bzw. -gemeinschaft.
Bis in die Gegenwart hinein ist die DGS immer noch keine „selbstverständliche" Sprache für die Gesellschaft, die oft von Hörenden umgangssprachlich als Zeichen- oder Taubstummensprache betitelt wird. Durch das lange Gebärdensprachverbot und die sich daraus ergebenden Auswirkungen auf die Lebensbedingungen sowie Bildungschancen von gehörlosen Menschen wurden sie gesellschaftlich nicht akzeptiert und waren nicht in der Lage, sich aus dieser (negativen) Situation zu „befreien". Für die Gebärdensprachgemeinschaft verbesserte sich die Situation erst langsam, als der amerikanische Linguist William Stokoe bei wissenschaftlichen Untersuchungen herausfand, dass sich ASL (American Sign Language) als eine eigenständige und vollwertige Sprache darstellt (Krausnecker 2004, S. 13; Ladd 2008, S. 142). In Deutschland entwickelte sich die Akzeptanz und Anerkennung der DGS viel langsamer und später. Erst in den 1980er Jahren wurde die Anwendung von Lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) schrittweise akzeptiert, um die lautsprachliche Kommunikation für Hörgeschädigte zu erleichtern. LBG ist ein visualisiertes Deutsch für Hörgeschädigte, das den Regeln der deutschen Lautsprachgrammatik folgt und ist aufgrund dessen nicht als eigenständige Sprache zu bezeichnen. Für die Zulassung und Anerkennung der DGS, auch im schulischen Bereich für Hörgeschädigte, war LBG ein bedeutsamer Anstoß (Günther 2007, S. 96). In Deutschland wurde die Gebärdensprache erst nach jahrelangem politischen Kampf anerkannt. Die erfolgreiche Anerkennung der DGS als eigenständige und vollwertige Sprache im Mai 2002 stellte eine positive Gebärdensprachbewegung für die Gehörlosengemeinschaft dar (vgl. Wolff 2012, S. 455). Mit dieser Anerkennung erfolgten in Deutschland wichtige behinderten- und bildungspolitische Entwicklungen, wie auch die Verankerung der DGS im Sozialgesetzbuch IX (SGB), was auch zu einer sozialen Aufwertung der Gehörlosen führte.
Gegenwärtig ist DGS für viele eine neue und unbekannte Sprache. Häufig werden die Gehörlosen nach wie vor von Unwissenden als „taubstumm" bezeichnet, was diese als diskriminierend empfinden. In der Tat sind sie selten stumm, da sie sogar im Gegenteil zweisprachig aufwachsen. Die Gehörlosen lernen neben ihrer Muttersprache (DGS) auch die Laut- und Schriftsprache der deutschen Sprache und können von den Lippen absehen und ggf. auch lautsprachlich kommunizieren.
Die DGS ist nicht international. Wie bei der Lautsprache hat jedes Land seine eigene(n) Gebärdensprache(n) so z.B. in den USA die Amerikanische Gebärdensprache (ASL), in Frankreich die Französische Gebärdensprache (LSF) und in Österreich die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS). Weltweit gibt es etwa 5000 Gebärdensprachen, die sich im Laufe der Jahrhunderte in Bezug auf Grammatik und Wortschatz eigenständig entwickelt haben. So wie beim Erlernen einer

(Fremd-) Sprache muss man sich beides aneignen. Die DGS wird von rund 200 000 Menschen kommuniziert. Auch innerhalb der DGS gibt es Dialekte mit regionalen Unterschieden. Je nach Region werden bestimmte Gebärdenausdrücke für ein Wort verwendet.
Da die DGS eine eigenständige Sprache ist, muss sie unabhängig von der Deutschen Grammatik betrachtet werden. Die Bedeutung von Wörtern muss wie in der Lautsprache erlernt werden, da die Bedeutung der meisten Gebärden nicht transparent ist. Sie ist also keine pantomimische Kommunikationsform. Auch in der Gebärdensprache lässt sich über Themen wie Politik, Wissenschaft oder auch abstrakte Dinge kommunizieren, die nicht nur sinnliche Konstellationen bildlich beschreiben. Die DGS wird vierdimensional umgesetzt. Dadurch werden mehrere Gegenstände bzw. Objekte zeitgleich ausgeführt und es kann schnell kommuniziert werden. Beim Gebärden wird das Mundbild bzw. auch die Mundmimik, in diesem Fall das lautlose Mitsprechen, mitbenutzt. Sie haben hierbei eine bedeutende Funktion, um Gebärden voneinander unterscheiden zu können.
Die Unterschiede zwischen der deutschen Laut- und Gebärdensprache sollen hier mit kurzen Beispielsätzen veranschaulicht werden, um die besonderen Sprachcharaktere zu verdeutlichen.

Lautsprache:

Ich	gebe	dir	morgen	das	Buch.
Subjekt	*Verb*	*Dativobjekt*	*Tempus*	*Artikel*	*Akkusativobjekt*

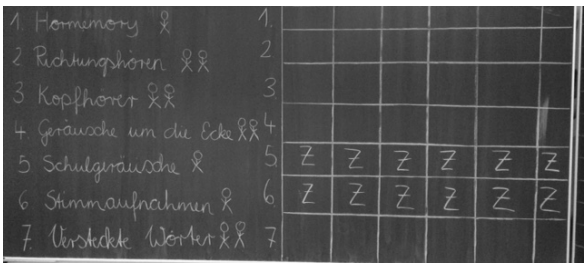
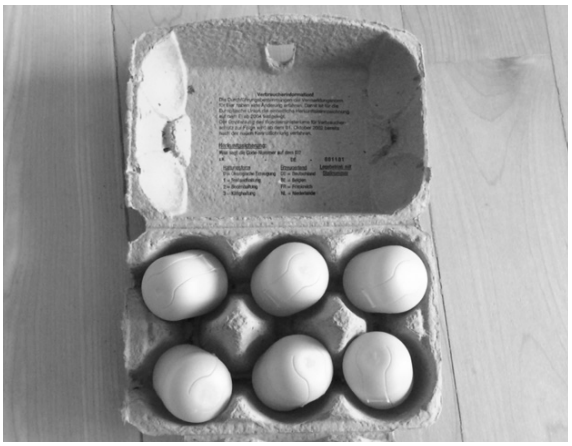
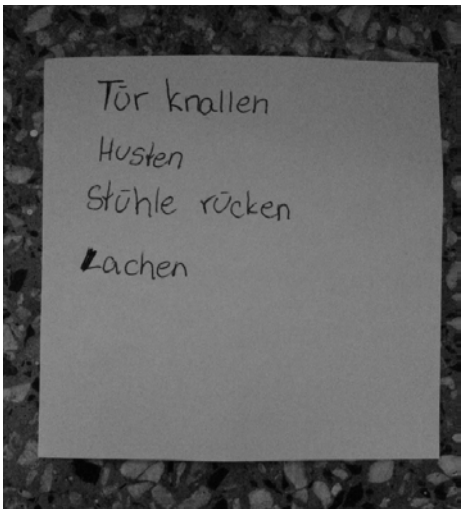
Gebärdensprache:

MORGEN	ICH	BUCH	ich-GEB-du
Tempus	*Subjekt*	*Sachobjekt (Akk.)*	*Verb*

Die Gebärde „ich-GEB-du“ wird mit der flachen Hand gebärdet - beginnend beim Subjekt (ich) und endend beim Objekt (du). Gebärdet wird aber nur „GEB“. Die Personalpronomen „ich“ und „du“ vor beziehungsweise hinter der Glosse zeigen nur die Richtung an, in welche die Gebärde ausgeführt wird. Das Verb beinhaltet das Subjekt und das Zielobjekt als Ausgangspunkt (vgl. Papaspyrou et al. 2008). Dieses Beispiel zeigt, dass das Verb am Ende eines Satzes steht. Dagegen steht die Zeitinformation immer am Anfang des Satzes und wird nie am Verb markiert. Mithilfe von Mimik werden viele grammatische Zusatzinformationen ausgedrückt. Die Markierung wird z.B. mit Hilfe der Bewegungsstellung unserer Augenbrauen in Bezug auf einen Aussage-, Frage- und Befehlssatz unterschieden (vgl. ebd.; vgl. Eichmann et al. 2012).
Zur Gebärdensprache gehört ebenfalls das Fingeralphabet. Das Fingeralphabet visualisiert die Buchstaben und stellt ebenso einen Ersatz für das ausgesprochene Wort dar. Es wird benutzt, um Abkürzungen wie z.B. BIO, ARD, Namen, Fremdwörter und Wörter, für die es keine Gebärden gibt, in die Kommunikation einfließen lassen zu können. Bekannte Personen oder Orte haben eine eigene Namensgebärde und sind meistens auf charakteristische Eigenschaften der Person bzw. des Ortes zurückzuführen.

Gebärdensprache als Geheimsprache?			
Std.	**Stundenthema**	**Inhalt/didaktische Überlegungen**	**Material**
1	Einführung Geheimsprachen	- Vorwissen zu Geheimsprachen abfragen - Bildkarten zuvor an der Tafel befestigen > Vergleich mit Bildkarten nun möglich ggf. Ergänzungen durch Schüleraussagen vorzunehmen - Vorwissen zu Bildkarten abfragen > SuS ordnen im Stuhlkreis vor der Tafel Bildkarten den Begriffen zu (z.B. Esperanto, Hieroglyphen, Morsezeichen, Zeichensprache, Atbash)	Bildkarten, Wortkarten - AB mit Kärtchen zum Ordnen - Schere, Kleber - Single „Esperanto“ von Freundeskreis - www.blinde-kuh.de > Geschichte der Geheimsprachen

		- Erklärungen der SuS sammeln ggf. Vorstellung durch LK zu den einzelnen Geheimsprachen mit kurzer Notiz zum Inhalt - AB zur Ergebnissicherung zum Ordnen von Bild, Karte und Notiz > innere Differenzierung mgl. (Zeit, Anzahl) > Kontrolle mit Hilfe der Tafel auch selbstständig mgl. - Wann können die Geheimsprachen gebraucht werden? > Anfertigung Cluster - Ideen sammeln – ggf. Übertragung auf AB	 Abb.:1
1	Zeichensprache	a) Situationskärtchen an Gruppentische geben, in denen man sich auf Grund von äußerlichen Gegebenheiten nicht verstehen kann (z.B. Baulärm, durch die Scheibe, unter Wasser, an Sylvester, Disco) > Ausdenken von eigenen Zeichen zur Situation, pantomimische Darstellung der Gruppen > SuS erraten jeweilig vorgestellte Situation b) einzelne/r S. erhält Situation und stellt diese mit Hilfe der LK pantomimisch dar > SuS erraten jeweilig vorgestellte Situation - ggf. Zeichen vorgeben, falls Anforderung zu schwer - eindeutiges Zeichen (auf Situationskarten markiert) durch SuS herausarbeiten lassen und fotografisch festhalten (GA) - SuS überlegen weitere Situationen, in denen ihnen spontane Zeichen nützlich sein können und stellen sie zum Erraten vor der Klasse dar	-Situationskarten (online verfügbar) -Kamera Abb.: 2
2	Einführung Gebärdensprache	- Was ist Gebärdensprache? -Gegenüberstellung der Fotos, Zeichen und der Bildkarten DGS - Vergleich der ausgedachten Zeichen mit DGS > Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Zeichen und Gebärden herausstellen > viele Gebärden kennen wir bereits und sind in der alltäglichen Kommunikation verankert (z.B. Hallo, super) - PPP mit zentralen Inhalten zur Gebärdensprache > Können Gehörlose und Hörende gemeinsam Musik hören? > Kultur der Gehörlosen - Zusammenhang Kultur und Sprache – Kultur der Hörenden > Schnittstellen für Inklusion	- Fotos ausgedachter Zeichen - Bildkarten/ Video Gebärden (online verfügbar) - PPP (online verfügbar) -www.geolino.de > Gebärdensprache, Fingeralphabet - Gebärdensingen z.B. Music For The Eye https://www.youtube.com/watch?v=9DMU6dWlzgQ - Rotkäppchen in DGS https://vimeo.com/32917861

2	Was bedeutet „hörgeschädigt“?	- inhaltliche Erfassung des Themas „Hören“ > Welche Hörschädigungen gibt es?, Wie wird man hörgeschädigt?, Wie kann man seine Ohren pflegen? - Sinnesparcours zum Thema hören/ taub sein Hörmemory > Differenzierung von ähnlichen Klängen - Dosen von Überraschungseiern pärchenweise mit unterschiedlichen Inhalten (Nudeln, Nägel, Reis etc.) füllen und die richtigen Paare finden lassen Richtungshören > Schalllokalisation - der/dem S. werden aus verschiedenen Richtungen Geräusche angeboten (Augen sind verdeckt) - dabei muss er die Richtung aus dem das Geräusch kommt, durch Handzeichen anzeigen Kopfhörer > Hören auf Entfernung - die/der S. trägt Kopfhörer, seine Sichtachse ist vom Partner weggewandt - dabei wird sein Name aus einem festgelegten Abstand (verschiedene Schwierigkeitsstufen mgl.) gesprochen - sie/er zeigt an, wenn er seinen Namen vernommen hat Geräusche um die Ecke > Zuordnen von Geräuschen - mit Hilfe bspw. von aufgenommen Geräuschen werden diese in Partnerarbeit abwechselnd mit verdeckten Augen oder an einer Ecke ohne Blickkontakt abgespielt und müssen erraten werden Schulgeräusche > Differenzierung von Geräuschen - die/der S. stellt sich still in einen geschützten Ort im Schulgebäude und lauscht den Geräuschen - schreibt diese auf oder malt sie Stimmaufnahmen > Zuordnen von verschiedenen Sprechern - auf einem Tonbandgerät befinden sich verschiedene, den SuS bekannte Stimmen (z.B. Lehrkräfte, Hausmeister etc.), die sie erraten müssen Versteckte Wörter > Selektion von wichtigen Informationen - in einem Text befinden sich Wörter, die Gegenstände betiteln - die Gegenstände befinden sich vor der/dem S., so dass der passende Gegenstand beim Hören (Text wird vorgelesen) des Wortes hochgehalten werden muss Anmerkungen: - der Parcours kann als Stationsarbeit erfolgen - die Sozialform befindet sich an der Tafel neben den Namen der einzelnen Stationen - über den Kästchen befinden sich die Namen der SuS	- www.auditorix.de - www.planetschule.de > Superohren - www.ll-web.de > Sinne - Umweltbundesamt > „Physikalische und biologische Phänomene im Ohr beim Hören. Ein Schulbuch nicht nur für Schüler“ - Umweltbundesamt > „Gut, dass du Ohren hast, gut, dass du hörst!“ - Material für den Parcours  Abb.: 3  Abb. 4: Hörmemory  Abb. 5: Schulgeräusche

		- in den Kästchen notieren die SuS nach Bewältigung der Aufgabe, welchen Schwierigkeitsgrad die Aufgabe in Bezug auf das Hören für sie hatte (l- leicht; m- mittel; s- schwer) - „Z“ bedeutet Zettel > dazu gibt es einen vorgefertigten Zettel, auf dem die SuS ihre Antworten notieren und an der Tafel befestigen Auswertung des Parcours > Was war schwer/was leicht? > Wie würde es wohl Hörgeschädigten mit den Aufgaben zum Hören ergehen? Wozu sind die einzelnen Fähigkeiten des Ohres im Alltag nützlich und was bedeutet ihre Schädigung im Alltag für Hörgeschädigte? Nicht zu hören macht das Leben im Alltag manchmal schwer, zum Glück gibt es die Gebärdensprache und wichtige technische Hilfsmittel!	 Abb. 6: Versteckte Wörter
4	DGS Alltag	- Warum ist Gebärdensprache keine Geheimsprache? > Sprache der Gehörlosen, sollen alle lernen – kein Geheimnis! Übungen zur körperlichen Orientierung - z.B. „Der dicke Mann“ > Bild/Zeichnung einer Person wird mit allen seinen äußerlichen Eigenheiten gebärdet und pantomimisch dargestellt, die SuS zeichnen ihre Imagination dazu auf, im Anschluss wird verglichen Mimikspiele: - anhand von mimisch dargestellten Gefühlen (z.B. traurig, wütend, fröhlich etc.) sollen die SuS diese erraten Gebärdenname mit Fingeralphabet: - eine/ ein S. tritt vor die Klasse und gebärdet einen Namen mit Hilfe des Fingeralphabetes, die verbleibenden SuS erraten den Namen und eine/ein S. daktyliert den nächsten Namen Gebärdenspiele: - z.B. Stille Post > die SuS werden in Gruppen eingeteilt, zum Spielleiter gedreht, sind die ersten SuS der jeweiligen Reihen, die restl. SuS blicken in die entgegengesetzte Richtung, der Spielleiter zeigt den vorderen SuS eine Begriffskarte (z.B. Mama, Napoleon, Löwe etc.), diese drehen sich um und versuchen den Begriff mit Hilfe von Gebärden und Pantomime dem „Vordermann“ darzustellen, ist der Begriff (scheinbar) erfolgreich verstanden worden, wird er an den nächsten der Gruppe in gleicher Form weitergegeben bis der/die letzte S. denkt, den Begriff erraten zu haben und diesen notiert	- Foto- und Videomaterial (online verfügbar - *siehe Anhang*) > Übungsmaterial damit vielfältig erstellbar (Memory, Domino, Videorätsel etc.) - Wortkarten zum Üben in PA, GA, EA - Merkheft (online verfügbar) Abb. 7: „Der dicke Mann“ Abb.: 8

		- das Spiel wird auf Zeit gespielt und die jeweiligen Gruppen treten gegeneinander an > es darf NICHT gesprochen werden - Vokabeln, Mimik, Gestik üben - Kommunikationsregeln festlegen und anwenden > Erstellen eines Merkheftes zu den wichtigsten Gebärden und Kommunikationsregeln	
2	Erstellen eines Plakates	- Materialsichtung, Gestaltung des Plakates/ggf. der Plakate > Klassenplakat als stetige Bezugsmöglichkeit im weiteren Verlauf des Unterrichts	- Merkheft - Material für Plakat
	Wandertag/ Exkursion	- bspw. Wandertag mit einer Klasse tauber SuS, Treffen in einem Gehörlosenzentrum - Ausprobieren der Gebärden > Einteilung in Gruppen, Lösen von Aufgaben z.B. bei einer Berlinrallye oder bei einer gemeinsamen Aktivität z.B. Bowlen	

Auswertung

Um die Umsetzung der Einheit für interessierte Kollegen und Kolleginnen durchführbar zu machen, war es notwendig, ebenfalls eine Kollegin ohne Gebärdensprachkenntnisse in das Projekt einzubinden. Diese Kooperation ermöglichte es, auf ihre Bedürfnisse als hörende Lehrkraft ohne DGS-Kenntnisse bei der Planung und Durchführung eingehen zu können und den Aufbau der Einheit sowie die Anpassung der Materialien im gemeinsamen Diskurs zu optimieren. Das Unterrichtsprojekt wurde fächerübergreifend an der Schule mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ Ludwigsfelde parallel in zwei 7. Klassen durchgeführt. Die SuS zeigten sich offen und begeistert, dieses, für sie vollkommen unbekannte Thema, zu bearbeiten. Auch das Erlernen der Gebärden bereitete ihnen Freude und schürte zusätzliches Interesse an der Lebenswelt der Gehörlosen. Hinsichtlich dessen ergaben sich vielfältige Fragen von Seiten der SuS, deren Beantwortung eine umfassende inhaltliche Vorbereitung der durchführenden Lehrkräfte voraussetzte (s. Literatur- und Materialempfehlungen). Auf Grund des Einübens von einzelnen Vokabeln in DGS war eine erkennbare Kompetenzsteigerung im Einsatz von Kommunikationsstrategien sowie im Bereich der Selbstwahrnehmung (Ausdruck von Gefühlen durch Mimik), Konzentrationsfähigkeit, Motorik, Merkfähigkeit, Begriffsbildung und Empathie erkennbar. Auch der Einsatz von verschiedenen Sozialformen bot vielfache Situationen, die das soziale Lernen und die Förderung der Handlungskompetenz in Bezug auf das sichere „Bewegen“ innerhalb der Kommunikationsebenen ermöglichten. Der Ergänzung der Unterrichtseinheit bzw. die Vertiefung einzelner Aspekte sind nachfolgend keine Grenzen gesetzt. Auch eine Gegenüberstellung der grammatischen Besonderheiten von DGS in Bezug auf Deutsch in laut- und Schriftsprache ist beispielsweise möglich und bietet vielfältige Anknüpfpunkte eines integrierten Grammatikunterrichtes.

Zusammenfassend ist hier der erste Berührungspunkt sowie Gebärdensprachkontakt für die hörenden SuS als ein unvergessliches Erlebnis zu bezeichnen. Das Treffen mit tauben SuS der Ernst-Adolf-Eschke Schule aus Berlin ließ die hörenden SuS begreifen, dass sich das Erlernen der Gebärdensprache als komplex darstellt und man viel Zeit benötigt, um mit Gehörlosen erfolgreich kommunizieren zu können. Gleichzeitig war es ihnen durch das begleitete Zusammentreffen möglich, einen unmittelbaren Eindruck der Lebenswirklichkeit von Gehörlosen zu gewinnen und dadurch eine bessere Vorstellung über deren Kommunikationssitua-

tion zu erhalten. Während des Treffens in einem Bowlingcenter zum gemeinsamen Bowlen, in gemischten Gruppen mit einer erwachsenen Betreuungsperson (gehörlos oder hörend), ergaben sich vielfältige Kommunikationssituationen, die allerdings auf Grund der vorhandenen Sprachbarriere oft nicht zufriedenstellend genutzt werden konnten. Auch traten Konflikte auf, als beispielsweise eine taube Schülerin versehentlich einen Spielzug eines hörenden Schülers machte und dieser sich nicht in der Lage fühlte, diese darauf aufmerksam zu machen. Es war für den Schüler neu, dass er in dieser Situation nicht sprachlich eingreifen konnte. Die Folgen für die fehlenden kommunikative Strategien waren Frustration und Wut, machten ihm aber auch die Bedeutung der wechselseitigen Kommunikationsbarrieren deutlich und verhalf nachhaltig zu neuen Diskursen innerhalb der Ausbildung eines toleranten und inklusiven Denkens und Handelns.
Auf Grund äußerer Umstände war das durchgeführte Treffen zu kurz und bot den SuS kaum Gelegenheit sich besser kennenzulernen oder Berührungsängste intensiv abzubauen. Empfehlenswert wäre eine Aktivität, bei der ein gemeinsames Produkt im Fokus stünde und sich ggf. eine längerfristige Kooperation entwickeln könnte. Eine Stadtrallye mit Fotoauftrag oder eine gemeinsame Theateraufführung scheinen dabei sinnvoller, um einen vertiefenden Sprachkontakt zu ermöglichen. Auch könnte eine intensivere Vorbereitung der Schülergruppen z.B. in Form von Steckbriefen im Vorfeld per Brieffreundschaft ausgetauscht werden, so dass emotionale Anknüpfpunkte bereits bestehen, die ein gegenseitiges Aufeinander-Zugehen erleichtern würden und zusätzlich vielfältige Fördermöglichkeiten im Unterricht böten. Dabei hätte auch der Nutzen für die gehörlosen SuS weit mehr im Fokus gestanden. In Bezug auf das durchgeführte Zusammentreffen zeigten sich viele der gehörlosen SuS wenig motiviert, in den direkten Kontakt mit den hörenden SuS zu treten. Für sie war es ein alltägliches Phänomen, Kommunikationsbarrieren mit hörenden Mitmenschen zu begegnen. In der zukünftigen Umsetzung ist es daher wichtige Prämisse, nicht nur den Lernzuwachs der hörenden SuS im Fokus einer solchen Begegnung zu haben. Die Planung muss die Bedürfnisse beider Gruppen in den Mittelpunkt stellen, damit eine fruchtbare und nachhaltig positive Erfahrung im Sinne der inklusiven Bildung seine Umsetzung findet.

Vielen Dank für die Kooperation und fruchtbare Zusammenarbeit an die SuS der Klasse 7 der Ernst-Adolf-Eschke Schule Berlin, Olga Rogachevskaya (nicht auf dem Foto), die SuS der Klassen 7a/b der Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ Ludwigsfelde, Lukas Wozniak (vorne links) und Juliana Brand (vorne mitte). Natalie Josch (vorne rechts)

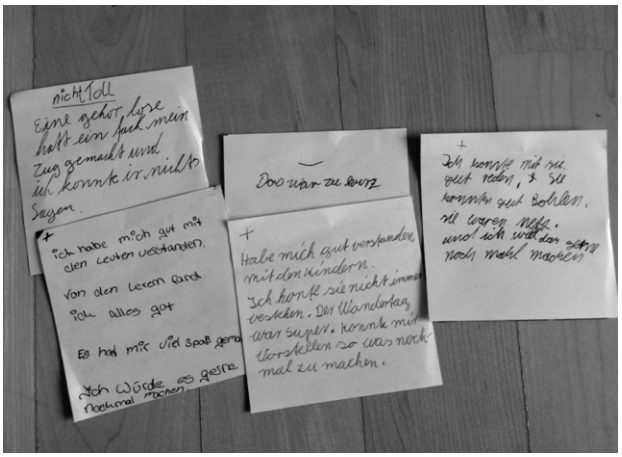


Abb. 10: Meinungen der SuS der Schule mit dem sonderpäd. Förderschwerpunkt „Lernen“ zum gemeinsamen Wandertag

Literatur-/Materialempfehlungen

Eichmann, Hanna; Hansen, Martje; Heßmann, Jens (Hrsg.): Handbuch Deutsche Gebärdensprache. Sprachwissenschaftliche und anwendungsbezogene Perspektiven. Seedorf 2012.

Günther, Klaus-B.: Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit. In: Johann Borchert. Einführung in die Sonderpädagogik. München 2007.

Görsdorf, Alexander: Taube Nuss. Nichtgehörtes aus dem Leben eines Schwerhörigen. 2. Auflage. Berlin 2013.

Hämmerle, Susa: Abenteuer Hören. Entdecke deine Welt. Wien 2012.

Jacobsen, Birgit: Das Gebärdenbuch. Das kleine 1x1 der Gebärdensprache. 3. Auflage. Hamburg 2003.

Ladd, Paddy: Was ist Deafhood? Gehörlosenkultur im Aufbruch. Seedorf 2008.

Leonhardt, Annette: Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. 3. Auflage. München 2010.

Neyen, Susanne. Gut, dass du Ohren hast, gut, dass du hörst. Hrsg. Umweltbundesamt. Berlin 2012. (kostenlos zu beziehen Servicetelefon: 0340 2103-6688)

Neyen, Susanne. Physikalische und biologische Phänomene im Ohr beim Hören. Ein Schulbuch nicht nur für Schüler. Hrsg. Umweltbundesamt. Berlin 2012. (kostenlos zu beziehen Servicetelefon: 0340 2103-6688)

Schönfeldt, Susanne: Bodo Borstel hört nicht gut. Erkheim 2011.

Strixner, Stefan; Wolf, Serona: Kleines Wörterbuch der Gebärdensprache. Wiesbaden 2004.

Filmmaterial:

- „Jenseits der Stille“
- „Verstehen Sie die Béliers?“
- „Ein Sommer in der Provence“ (bestimmte Abschnitte)
- „Vier Hochzeiten und ein Todesfall“ (bestimmte Ausschnitte)

Literaturangaben

Boyes Braem, Penny: Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser. Hamburg 1992.

Günther, Klaus-B.: Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit. In: Johann Borchert.

Einführung in die Sonderpädagogik. München 2007.

Krausneker, Verena: Viele Blumen schreibt man „Blümer“. Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Seedorf 2004.

Ladd, Paddy: Was ist Deafhood? Gehörlosenkultur im Aufbruch. Seedorf 2008.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenlehrplan Grundschule. Sachunterricht. 1. Auflage. Berlin 2004.

Papaspyrou, Chrissostomos; Alexander von Meyenn; Michaela Matthaei; Bettina Herrmann: Grammatik der Deutschen Gebärdensprache aus der Sicht gehörloser Fachleute. Hamburg 2008.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen (Berlin). Rahmenlehrplan für den Bildungsgang zum Erwerb des Abschlusses der Allgemeinen Förderschule (Brandenburg). 1. Auflage. Berlin 2005.

Wolff, Sylvia: Spricht etwas gegen Gebärdensprache? Anmerkungen zum Ursprung oralistischer Fehlannahmen im Sprachphilosophischen Diskurs des 18. und 19. Jahrhunderts. In: Eichmann, Hanna; Hansen, Martje; Heßmann, Jens (Hrsg.): Handbuch Deutsche Gebärdensprache. Sprachwissenschaftliche und anwendungsbezogene Perspektiven. Seedorf 2012.

----------*Anmerkung der Redaktion*----------

Das umfangreiche Bild- und Videomaterial kann bei der Schriftleitung angefordert werden. Hierzu rufen Sie bitte unten stehenden Link auf und füllen das Formular aus.

Das Material wird Ihnen per zip-Datei als Mailanhang zur Verfügung gestellt und dient ausschließlich der persönlichen Nutzung. Es erfolgt keine Weitergabe der personengebundenen Daten.

www.vds-in-berlin.de/Formular_Video_Bildmaterial_anfordern.php

Ein Theaterstück auch auf Gebärdensprache

„Der Russe ist einer der Birken liebt“ von Olga Grjasnowa in einer Bühnenfassung von Yael Ronen

© Maxim Gorki Theater (Foto: Esra Rotthoff)

Das Gorki X schafft Freiraum für alle! und bot daher die Möglichkeit einer Initiative der Lehrerin Natalie Gehrke der Ernst-Litfaß-Schule (OSZ für Druck- und Medientechnik) Raum zu verschaffen. Dabei wurde das Maxim Gorki Theater angeregt, ein „Experiment“ zu starten, in dem, neben den Schauspieler/innen auf der Bühne, auch ausgebildete Gebärdensprachdolmetscher zum Einsatz kamen. Der Wunsch der Deutschlehrerin, das zur Unterrichtseinheit passende Theaterstück auch für eine gehörlose Schülerin zugänglich zu machen, gab den Anstoß für eine für Hörgeschädigte barrierefreie Inszenierung des benannten Stücks. Das Maxim Gorki Theater und auch die Schauspieler/innen zeigten sich sofort begeistert. Mit Hilfe des Kontingentes der gehörlosen Schülerin für Gebärdensprachdolmetscher und der Finanzierung des Gorki Theaters für die Vorbereitung der Dolmetscher auf die Umsetzung, beispielsweise in Form von optimalen Beleuchtungseinstellungen, war die finanzielle Realisierung der Idee möglich. Abgesehen von der gelungenen Inszenierung war die Integration der Gebärdensprachdolmetscher (Laura Schwengber und Daniel Meixner) hervorragend. Es ist mit viel Witz und Charme gelungen, die Gebärdensprache so einzubauen, dass es als großes Ganzes verstanden werden konnte und nicht separat als „Sonderbereich“ abgegrenzt wurde. Auch die Schauspieler/innen integrierten, vereinzelte Gebärden in ihr Schauspiel und schufen damit eine Möglichkeit, die ihrer Akzeptanz und ihrer Wertschätzung gegenüber der Gebärdensprache Ausdruck zu verleihen vermochte. Die Reaktionen des Publikums zeigten sich positiv. Nicht nur bezüglich des Stücks, sondern auch die Gebärdensprache wurde als interessant empfunden, was vielfältige Anregung zum Austausch bot. Allerdings wurde auch in diesem Kontext erneut spürbar, welch hohes Maß an Aufklärungsbedarf in Bezug auf die Gebärdensprache sowie die Gehörlosenkultur besteht. Dessen Anstoß kann nur durch diese Form von gesellschaftlicher Inklusion seinen Einzug finden und wir würden uns somit auf weitere „Projekte“ dieser Art sehr freuen.

Natalie Josch (Landesreferentin Gehörlosen und Schwerhörigenpädagogik vds Berlin)

Kontakt:
GORKI X - Schule, Club, Labor
Janka Panskus, Suna Gürler, Astrid Petzoldt
Maxim Gorki Theater
Am Festungsgraben 2
10117 Berlin
Tel. (030)20221-315
E-Mail: theaterpaedagogik@gorki.de

Hauptsache, die Kinder lächeln

Ronja Pawellek

23. September 2014. Der Bus fährt in Almatys Tal los und von dort stets den Berghang hinauf. Zusammen mit sieben weiteren Studenten und Studentinnen der Humboldt Universität zu Berlin und unter der wissenschaftlichen Leitung von Frau Dr. Ljudmila Hoppe trete ich gerade unsere Studienreise an. Wir sind in Kasachstans größter Stadt, nach ungefähr einer Woche Aufenthalt werden wir nach Tashkent, Usbekistans Hauptstadt, weiterreisen. Ich bin gespannt, denn bisher hat mich noch keine meiner Reisen nach Zentralasien geführt. Meine Mitreisenden sind zudem alle entweder angehende oder ausgebildete Reha- und Audiopädagogen. Ich als Studentin der Deaf Studies, einem Studiengang zur Geschichte und Kultur der Gehörlosen sowie Gebärdensprache, bin die einzige eines Studiengangs, dessen Schwerpunkt nicht die Pädagogik oder Rehabilitation ist.

Hier oben werden neue Hochhäuser gebaut, die wenigen verbliebenen Wohnhäuser kauern sich zwischen die Baustellen.

Zwischen den Bäumen im Vorgarten der Schule ist eine Schnur mit Fähnchen gespannt, deren Farben einen grellen Kontrast zu den grauen Gebäuden ringsherum darstellen. Wie demonstrativ tanzen sie in der Luft. Auf dem Schild neben dem Eingang der Gehörlosen- und Schwerhörigen Schule steht „Korrektionsschule“. Die Direktorin persönlich begrüßt uns, ihre Kleidung blitzt unter dem langen weißen Kittel hervor, den sie trägt.

Unser Besuch wurde scheinbar nicht nur erwartet, sondern auch vorbereitet: Wir werden sogleich in einen relativ kleinen Raum geführt, durch die großen Fenster und die Spiegelwand wirkt er sehr hell, die freien Wände sind bunt bemalt. Auf dem Teppich in der Mitte steht eine kleine Gruppe Kinder, ordentlich aufgereiht in ihren Kleidern und Anzügen, mit neugierigem und erwartungsvollem Ausdruck auf ihren Gesichtern. Der Raum ist ausgestattet mit Musikgegenständen: einem Klavier, einem Keyboard, einer Musikanlage und in den Tisch sind mehrere Mikrofonstationen mit Kopfhörersätzen eingebaut. Die Lehrerin macht Musik an, zählt und gibt dann das Zeichen: Die Kinder fangen an zu singen und zu tanzen, sichtlich bemüht, ihre geübte Choreographie zu unserer aller Zufriedenstellung aufzuführen. Schließlich endet die Vorführung, die Pädagogen schauen stolz, wir klatschen, die Kinder lächeln, erfreut ob des Lobs von allen Seiten. Dann verteilen wir die Süßigkeiten, die wir mitgebracht haben und bekommen leuchtende Kinderaugen zum Dank. Wir werden auf verschiedene Klassen aufgeteilt, meine nächste Station ist der Einzelsprachunterricht, zusammen mit einer Kommilitonin. Eine Schülerin und ihre Lehrerin sitzen vor einem großen Spiegel. Die Kleine ist gefragt, genau zuzuhören, während ihre Lehrerin ein Wort von der Liste vor ihnen vorliest. Ihr Mund ist dabei von einer orangefarbenen Plastikmaske verdeckt, das Mädchen soll also keine Lippen lesen. Die Schülerin tippt fragend auf ein Wort auf der Liste, die Lehrerin nickt. Sie wiederholt es mehrmals. Nach dieser Übung setzen die beiden sich vor einen Computerbildschirm: Die Artikulationsübungen bestehen unter anderem aus dem Ausblasen virtueller Kerzen und darin, den abgebildeten Smiley durch Artikulieren des richtigen Vokals das entsprechende Mundbild formen zu lassen.

Die Übungen erscheinen unangenehm für das Kind. Und dennoch lächelt es die ganze Zeit und scheint Spaß zu haben.

Wieder geben wir Süßigkeiten, bevor wir den Raum verlassen, diesmal für eine Führung durch das Haus.

Neben den Klassenräumen verfügt die Schule über einen „Verkehrsraum“, in dem die Schüler und Schülerinnen ihr Verhalten im Straßenverkehr trainieren, ein Spielzimmer, das den Kindern etliche Bücher, Spielzeug und Plüschtiere bereitstellt, einen Turnraum, mit Matten und großen Turnelementen ausgestattet, und sogar einen Entspannungsraum, dekoriert mit Lichterketten und einer unglaublich weichen Matte. Den Entspannungsstunden in diesem Raum wohne extra ein Psychologe bei, so die Direktorin. Wir laufen weiter durch die Korridore. Einige Schülerinnen und Schüler waren unserer Gruppe neugierig gefolgt, sichtbar bemüht, dies so unauffällig wie möglich zu tun. Doch dann gebärde ich einer gehörlosen Kommilitonin zu, welche am anderen Ende des Ganges läuft. Und die Jugendlichen beginnen sofort ganz aufgeregt, untereinander zu „tuscheln“. Obwohl ich ihre Gebärdensprache nicht verstehen kann, kann ich mir vorstellen, was ihre Hände wohl ausdrücken. Ich lächele und winke ihnen zu.

Die gesammelten Eindrücke verwirren mich: Einerseits scheint es, als würde ihre Gehörlosigkeit weniger als Eigenschaft, denn als Behinderung betrachtet und die Gebärdensprache eher ungern gesehen. Andererseits scheinen die Pädagogen hier sichtlich bemüht, den Kindern alle Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen, um ihre Fähigkeiten herauszufinden und diese dann zu stärken.

Wir fragen nach, wie es sich mit der Gebärdensprache verhalte. Gebärdet würde ab der 5. Klasse, vorher

werde die Lautsprache angewandt, erklärt uns die Direktorin. Natürlich sei die Lautsprache für die hörbehinderten Kinder schwierig, gibt sie zu, aber man müsse es wenigstens versuchen. Wenn die Kinder früh anfingen zu sprechen, würden sie später weitersprechen. Wenn sie zu früh das Gebärden lernten, dann falle es den Kindern so leicht, dass sie später zu faul zum Sprechen seien. Die schwerhörigen Lehrkräfte der Schule würden jedoch auch in Gebärdensprache erklären, wobei die Kinder in Lautsprache antworten müssten. Die Klassen haben eine Durchschnittskapazität von 12 Plätzen. 146 Kinder gingen hier zur Schule, davon würden ca. 110 das Internat nutzen, meint die Direktorin. Im Winter steige diese Zahl. Und was ist mit den Kosten für Schule, Internat und Essen? Die würden vom Staat übernommen. Die Schüler könnten hier ihren Hauptschulabschluss erlangen und danach eine weiterführende Schule besuchen. Sehr gute Schüler könnten anschließend studieren, was jedoch selten vorkomme, erklärt sie weiter. Sie betont, dass die Lehrkräfte hier sehr bemüht seien, dass sich die Kinder wohlfühlen. Zusammen unternehme man mit ihnen Exkursionen in den Zoo, das Theater und in Parks – dafür stünden zwei schuleigene Busse zur Verfügung.

Nächster Tag, nächste Schule, nächste Klasse, die uns erwartet: jedes Kind mit einem anderen Instrument in den Händen, denn das Thema ist „Orchester“. Und dann wird musiziert: Begleitet von ihrer Lehrerin spielen und singen die Schülerinnen und Schüler, eine Mitschülerin darf Dirigentin sein. Die Kinder haben wohl Spaß, sie folgen ihrer Lehrerin aufmerksam. Ich frage mich, wie viel sie verstehen von Rhythmus und Melodie und ob dieser „Mischmasch“ aus Klängen mit ihren Hörhilfen genießbar ist.

Viel Zeit für Gedanken bleibt jedoch nicht, das Programm wurde straff geplant. Ein nächster Raum voller Kinder, die uns etwas vorführen werden: Eine Tanzaufführung, mit beeindruckender Choreographie irgendwo zwischen traditionellem und modernem Tanz. Die aufgeregten Kinder können ihre Neugierde nur schwer zurückhalten, sie gebärden mit uns: Woher kommen wir? Wer sind wir? Was machen wir hier? Die Direktorin legt einen Zeigefinger an ihre Lippen und gibt ihrer linken Hand einen demonstrativen Klaps. Die Geste ist eindeutig, die Kinderhände verstummen. Wieder scheint es, als solle die musikalische Darbietung der Kinder die Hauptattraktion unseres Aufenthaltes darstellen. Als würde über der Inszenierung ein unsichtbares Banner hängen mit dem Titel „Sie sind zwar behindert und hören nichts, aber trotzdem können sie das“.

Wir lassen wieder Süßigkeiten da, dann bekommen wir die Schule gezeigt: Psychologie-, Entspannungs- und Verkehrszimmer, alle liebevoll gestaltet und eingerichtet. Und dann die große Bibliothek, die mich beeindruckt: Von Naturkunde- über Märchen- bis fremdsprachigen Büchern ist hier scheinbar jedes interessante Buch zu finden. Und jedes Jahr kommen dank Subvention neue hinzu. Die Direktorin erklärt uns: Behinderte Menschen würden hier zwar nicht unbedingt angestarrt werden, doch würden viele Bettler im Rollstuhl sitzen und Behinderten somit ein schlechtes Image verleihen. Gleichzeitig bekämen Gehörlose von ihrer Geburt an monatlich ihre Rente ausgezahlt - auch, wenn sie berufliche Einkünfte haben. Weitere Vorteile seien zudem 50% Mieterlass sowie die kostenlose Nutzung der öffentlichen Transportmittel. Der Staat bemüht sich, Menschen, die aufgrund einer Behinderung benachteiligt sind, zu unterstützen. Doch für mich fühlt es sich eher wie eine Entschädigung an. Auf der einen Seite ist die Möglichkeit, als körperlich behinderter Mensch den örtlichen Bus kostenfrei zu nutzen. Auf der anderen Seite sehe ich diesen Service als verwehrt, wenn ich die hohen Stufen der Busse betrachte und beispielsweise an einen rollstuhlgebundenen Menschen denke. Im Rahmen der Reise treten wir mit Studenten der Kasachischen Nationalen Universität Abai ins Gespräch. Und eine kasachische Studentin bringt meine Gedanken auf den Punkt, als sie sagt: „Man muss die Gesellschaft vorbereiten“. Sie berichtet, dass ihr einige ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen mit Ärgernis begegnet waren, als ihr Tippen auf der Braille-Maschine in dem Vorlesungssaal zu laut hallte. Ob das (ironischerweise) an der fehlenden Toleranz der angehenden Pädagogen oder an den mangelhaften Raumbedingungen lag, ist dabei unwichtig und soll nur den vorangegangenen Gedanken verdeutlichen.

Noch sind die Kinder in ihren Schulen, wo sie Freunde haben, ihre Pädagoginnen nicht selten die Mutter oder Großmutter ersetzen und wo die Verhältnisse meist besser sind als zu Hause.

Was aber, wenn ihre Schulzeit zu Ende ist?

Für den Moment sind sie versorgt, lernen lesen und schreiben, nähen und kochen, werken und rechnen, tanzen und singen. Auch erschreckten mich die eher strengen Unterrichtsmethoden und die fehlende Anerkennung der Gebärdensprache, erinnere ich mich, dass die Kinder fröhlich aussahen. Ich erinnere mich an die freundlichen Farben an den Wänden der Schule, das ehrliche Lächeln der Lehrkräfte voller Zuneigung und Stolz gegenüber ihren Schülerinnern und Schülern. Die Kinder lächelten. Und das sei die Hauptsache, wie eine der Direktorinnen sagte. Sie lächeln, aber sie sind „abgeschottet“, von einer Gesellschaft, welche noch in vielen Bereichen das Bewusstsein für einen von Selbstbestimmtheit und Gleichberechtigung geprägten Umgang mit Menschen mit Behinderung fehlt.

UN-Prüfer stellen fest: Deutsche Schulen sind von Inklusion weit entfernt

Berlin 09.03.2015, News4teachers mit Material der dpa

Wie läuft die Integration von Behinderten in Deutschland? Schlecht, sagen diejenigen, die die Umsetzung der UN-Behindertenkonvention überwachen. Allerdings stellt sich die Frage nach dem Maßstab: Nach welchen Kriterien bemisst die so genannte Monitoring-Stelle den Grad an Inklusion vor allem an den Schulen in Deutschland? Der Bericht macht deutlich, dass die beim Institut für Menschenrechte angesiedelte Institution offenbar einen radikalen Ansatz vertritt.

Deutschland verfehlt aus Sicht von Experten die Ziele der Vereinten Nationen bei der Eingliederung von Behinderten in wesentlichen Punkten. Die unabhängige nationale Monitoring-Stelle zur UN-Konvention von Behindertenrechten (deren Einrichtung von der Behindertenrechtskonvention gefordert wurde) kritisierte am Montag Bund und Länder, weil sie an gesonderten Einrichtungen für Behinderte festhalten – etwa bei Bildung, Wohnen und Arbeit. «Solche Doppelstrukturen bergen (…) die Gefahr von Ausgrenzung und Benachteiligung», heißt es in einem Bericht.

Nach jüngsten Angaben des Statistischen Bundesamtes gibt es in Deutschland etwa 7,5 Millionen Schwerbehinderte. Die Bundesrepublik hat sich verpflichtet, die 2006 von den UN verabschiedete Konvention umzusetzen. Daraus leitet sich zum Beispiel ab, dass behinderte Menschen nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen sein dürfen. Durchaus strittig ist allerdings, ob von Eltern gewünschte Förderschulen zu einem solchen allgemeinen Bildungssystem gehören – oder eben nicht.
Die Monitoring-Stelle hat zu dieser Frage eine klare Haltung – und Deutschland nach Darstellung der Prüfer einen großen Nachholbedarf. „Von einem inklusiven Bildungssystem ist der Vertragsstaat weit entfernt“, so heißt es in dem Bericht mit Blick auf Deutschland. Je nach Bundesland betrage die Inklusionsquote an allgemeinen Schulen demnach zwischen 15 und 63 Prozent. Von den Abgängern der Sonder- oder Förderschulen hatten laut Bericht 2012 fast drei Viertel keinen Hauptschulabschluss. „Einige Länder verweigern sich offenkundig dem Auftrag, Inklusion strukturell zu begreifen und halten an der Doppelstruktur Regelschule und Sondereinrichtung ausdrücklich fest. Beispielsweise hatte die Untersuchung der rechtlichen Rahmenbedingungen zum Ergebnis, dass es zwar Rechtsänderungen gegeben, jedoch kein Bundesland seine Rechtsvorgaben hinreichend entwickelt habe.“
Weiter heißt es: „Das Festhalten an einer Doppelstruktur behindert den im Vertragsstaat erforderlichen Transformationsprozess, in dessen Zuge die vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen der sonderpädagogischen Förderung in die allgemeine Schule verlagert werden könnten.“ Und: „Von einer Weichenstellung hin zu einem ‚inklusiven System‘ kann erst dann gesprochen werden, wenn die sonderpädagogische Förderung systematisch und strukturell in die allgemeine Schule verankert wird und gleichzeitig trennende Strukturen im Bereich der schulischen Bildung überwunden werden.“
Allerdings stellt sich die Frage: Wo steht das? Die UN-Behindertenrechtskonvention jedenfalls lässt sich konkret zur Schulstruktur nicht aus; dort (in Artikel 24) heißt es in der offiziellen deutschen Übersetzung lediglich: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen (…).“
Weiter heißt es in Absatz zwei: “Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass (..) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden (…).“ Schließt das tatsächlich eine Förderung in besonderen Klassen oder Schulen aus – auch wenn die Eltern betroffener Kinder dies ausdrücklich wünschen?
Nicht allerdings die Behindertenbeauftragte der Bundesregierung, Verena Bentele. Sie meint: „Der Bereich der inklusiven Bildung läuft besonders schlecht. Das wird nicht in allen Bundesländern mit der gleichen Energie und Konsequenz vorangetrieben“, sagte sie. Der Bericht zeige, dass die verschiedenen Stellen besser zusammenwirken sollten. „Sowohl die Gesetzgeber auf Bundes-, Landes- und Kommunalebene als auch die Verwaltungen, die die gesetzlichen Vorgaben umsetzen.“
Bundessozialministerin Andrea Nahles (SPD) räumte am Montag in Berlin ein, dass es Rückschritte bei der Integration von Schwerbehinderten auf dem Arbeitsmarkt gebe. Die Zahl der arbeitslosen Schwerbehinderten steige, sagte sie auf einer Veranstaltung unter anderem von Diakonie und Verdi. «Was ich eigentlich will: Dass Schwerbehinderte in den ersten normalen Arbeitsmarkt integriert werden.» Allerdings erhöhten sich laut Monitoring-Stelle die Zahlen derjenigen, die in eigenen Werkstätten für Behinderte beschäftigt sind. 2013 waren es 300.000 Menschen.
Man darf gespannt sein: Die Vereinten Nationen wollen Ende März einen eigenen Bericht vorlegen, wie Deutschland die Konvention umsetzt.

Einführung für Schuljahr 2017/18 geplant - Rahmenlehrplan: Mehr Zeit bis zur Einführung

Pressemitteilung SEN BJW vom 23.04.2015

Bildungssenatorin Sandra Scheeres und Bildungsminister Günter Baaske ziehen eine erste Zwischenbilanz aus den Anhörungsergebnissen zum Entwurf des gemeinsamen Rahmenlehrplans für die Klassen 1 – 10.

Scheeres: „Sie sind überwiegend positiv." Für 23 Unterrichtsfächer wurde geringer Handlungsbedarf signalisiert, sieben Themenfelder sollen intensiver bearbeitet werden. Baaske: „Dazu werden die Verfasser des Entwurfs und Vertreter von Verbänden nochmals Gespräche führen. Und wir wollen den Schulen mehr Zeit zur Vorbereitung zu geben." Deshalb verständigten sich die beiden Bildungspolitiker darauf, dass der Plan zum Schuljahr 2017/18 unterrichtswirksam werden soll – ein Jahr später als bisher geplant. Scheeres: „Qualität muss hier eindeutig vor Zeitdruck stehen."
1.763 Lehrkräfte, 1.313 Fachkonferenzen, 86 Schulleitungen, 308 Vertreterinnen und Vertreter eines Gremiums bzw. einer anderen Organisation und 17 Vertreterinnen und Vertreter eines pädagogischen Fachverbands beteiligten sich an der onlinegestützten Befragung. Auch 245 Eltern sowie viele Klassen, Schülerinnen und Schüler gaben eine Rückmeldung. Die fast 4.000 Personen und Gruppen, die den Online-Fragebogen ausgefüllt haben, äußerten in den meisten Bereichen eine überwiegende bis vollständige Zustimmung zu den Befragungsaspekten.
Auch die etwa 900 Rückmeldungen, die in schriftlicher Form in den beiden Bildungsverwaltungen und am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) eingegangen sind, werden nach Fächern und Themen zusammengestellt und analysiert.

Scheeres und Baaske: „Die Ergebnisse aus den anstehenden Beratungen der Fachgruppen mit den Verbänden sind für uns besonders wichtig, denn die Beurteilung der Rückmeldungen durch Fachleute und Praktiker ist für uns mitentscheidend. Es geht darum, sachgerechte Kompromisse zu finden."
In den Facharbeitsgruppen sollen mit den Verbänden neben anderen Themen und Fächern noch folgende sieben Punkte vertieft besprochen werden:
- Geschichte in Klassen 7 und 8
- Geographie in Klassen 8 und 9 sowie
- Sexualerziehung
- Leistungsfeststellung und -bewertung
- Integration des Lehrplans Förderschwerpunkt „Lernen"
- Ausgestaltung des neuen Faches Gesellschaftswissenschaften in Klassen 5 und 6 (aus Geschichte, Geographie und Politische Bildung)
- Ausgestaltung des für Brandenburg neuen Faches Naturwissenschaften in Klassen 5 und 6

Das LISUM wird alle Stellungnahmen weiter auswerten, einarbeiten und in Verbindung mit den Anregungen aus den Gesprächen mit den Verbänden eine fertige Fassung des neuen Rahmenlehrplans im Herbst vorlegen. Anschließend soll er von den beiden Bildungsverwaltungen geprüft und freigegeben werden.
Viele Rückmeldungen machten deutlich, dass zu den Kerninhalten des Rahmenlehrplans Fort- und Weiterbildungsbedarf für die Lehrkräfte besteht und die Schulen mehr Zeit für die Erarbeitung der schulinternen Curricula benötigen.

Baaske: „Nachdem wir bereits die Anhörung um sechs Wochen bis Ende März verlängert hatten, wird jetzt mehr Zeit gegeben, um die Einführung systematisch vorzubereiten. Zugleich empfehle ich für manche Bereiche Übergangsregelungen. Mit dem neuen Zeitplan besteht ein ausreichender Zeitraum für die Schulen in Berlin und Brandenburg, sich auf den neuen Rahmenlehrplan vorzubereiten."

Scheeres: „Die Lehrkräfte benötigen ausreichend Zeit zur Qualifizierung, die Schulen wiederum müssen ihre schuleigenen Curricula anpassen. Qualität geht vor Zeitdruck: Im Sinne des in der Anhörung formulierten hohen Fort- und Weiterbildungsbedarfs wird der Rahmenlehrplan erst im Schuljahr 2017/18 wirksam."
Die beiden Bildungspolitiker betonen, dass der Rahmenlehrplan die notwendige Durchlässigkeit zwischen den Jahrgangsstufen 1 – 10 garantiert und die Anschlussfähigkeit in Bezug auf die Übergänge zwischen den Schulstufen gesichert sind. Statt 68 Einzelplänen gibt es künftig einen Gesamtplan. Zugleich sei der gemeinsame Rahmenlehrplan „auch ein Bekenntnis für die gemeinsame Bildungsregion Berlin-Brandenburg."
Die Bildungsbehörden beabsichtigen, alle Anhörungsbeiträge in anonymisierter Form zu veröffentlichen.

Bildungspolitik vor 10 Jahren

Schulen schulen

Das Land Berlin will seine Bildungseinrichtungen überprüfen. Was wären Möglichkeiten, die Qualität von Schulen zu verbessern?

Von Susanne Vieth-Entus, Tagesspiegel, 15.01.2005

Berlins Schulen sollen in regelmäßigen Abständen inspiziert und auf ihre Qualität überprüft werden. Die Senatsverwaltung für Bildung erarbeitet zurzeit einen Kriterienkatalog, anhand dessen die Inspekteure ihr Urteil über die Schulen fällen können. Sie folgt damit dem Vorbild Schleswig-Holsteins, das bereits mit dieser Art der Bewertung begonnen hat. Niedersachsen will im kommenden Schuljahr nachziehen. Wann Berlin startet, steht noch nicht fest. Bei null fängt Berlin aber nicht an.

Der Präsident der Freien Universität, Dieter Lenzen, hat vor zwei Jahren einen Kriterienkatalog erarbeitet, der auf internationalen Standards beruht. Erprobt wurde dieser Katalog bereits vom Verband Berliner Kaufleute und Industrieller (VBKI): Der VBKI ermittelte mit Hilfe des von Lenzen konzipierten Fragebogens im vergangenen Jahr zum Beispiel Berlins „Leistungsschule".

Zu den Kriterien gehörte die Effizienz des Unterrichts. Deshalb wurde an den Schulen erfragt, wie viele Sitzenbleiber und Abbrecher sie „produzieren", ob die Lehrer klassenübergreifend den Wissensstand der Schüler erfassen und vergleichen, ob sie gegenseitig im Unterricht hospitieren oder sogar externe Fachleute zur Beurteilung heranziehen. Wichtig ist auch, dass die Lehrer regelmäßig an Fortbildungen teilnehmen. Weitere Kriterien: Bietet die Schule außerhalb des Unterrichts Aktivitäten wie Arbeitsgemeinschaften, Wettbewerbsteilnahmen, Schulsportfahrten, Seminare für Schüler, Exkursionen? Hat die Schule Außenkontakte zu Firmen, Verbänden, anderen Schulen oder Universitäten?

Inwieweit die Senatsverwaltung für Bildung diese Kriterien für ihren eigenen Katalog übernimmt, steht noch nicht fest. Klar scheint zu sein, dass die Inspektionen im Drei-Jahres-Rhythmus stattfinden sollen. Kürzere Abstände sind geplant, wenn eine Schule negativ auffällt. Unklar ist hingegen noch, welche Konsequenzen es haben soll, wenn eine Schule keine Besserung zeigt. Nur den Schulleiter „haftbar" zu machen, hält Lenzen für falsch. Schließlich sei der Leiter bisher nicht in der Lage, sich sein Personal selbst auszusuchen. Auch über sein Budget verfüge er nur teilweise.

Die ganze „Schul-Inspektion" ist nur eines von vielen Mitteln, die Qualität der Schulen auf Dauer zu verbessern. Eine wichtige Rolle spielen auch die Vergleichsarbeiten, die seit zwei Jahren in allen Bundesländern geschrieben werden. Außerdem entwickelt die Kultusministerkonferenz Bildungsstandards, die bundesweit Grundlage für die Rahmenpläne der Schulen sein sollen.

Schulschwänzer: Sozialpädagogen sollen helfen

Tagesspiegel, 05.03.2005

Sie lungern in Kaufhäusern herum, ziehen als marodierende Gangs durch die Straßen oder machen mit ihren Eltern Behördengänge: Rund 15 000 Schüler gelten als hartnäckige Schwänzer, die mehr als 20 Prozent des Unterrichts verpassen. Nun sollen Sozialpädagogen dabei helfen, dass die Kinder zurück in die Schulen finden. Dies ist eine zentrale Forderung einer Tagung über Schulverweigerer, die gestern in der Charlottenburger Pommern-Hauptschule stattfand.

„Wir brauchen an den Hauptschulen nicht nur Lehrer, sondern auch Sozialpädagogen", unterstützte Bildungsstaatssekretär Thomas Härtel (SPD) den Ansatz der 150 Fachleute, die sich auf Initiative der Bürgerstiftung versammelt hatten. Allerdings dämpfte er die Erwartungen gleich wieder: Zusätzliche Stellen gebe es nicht. Zur Not müssten Schulen entscheiden, ob sie einen Sozialpädagogen oder einen Lehrer einstellen.

Eine weitere Forderung der Fachleute ist eine bessere Vernetzung aller Behörden und Projekte, die mit Schwänzern zu tun haben. Auch die Polizei sollte dabei sein; andernfalls erführen Jugendamt und Schule nicht einmal, wenn ein Schwänzer ins kriminelle Milieu abrutscht – was häufig passiert. sve

Fachgruppen

(Termie, Ort und Tagesordnung bitte erfragen)

Fachgruppe	Kontaktadresse
Lernbehindertenpädagogik	n.n.
Geistigbehindertenpädagogik	Holger Völk, Richard-Wagner Str. 30, 10585 Berlin, Tel.: 9029-13250, Fax: 9029-13259
Sprachbehindertenpädagogik	Patrick Lang, Gubener Straße 28, 10243 Berlin, E-Mail: p.lang@vds-in-berlin.de
Emotionale und soziale Entwicklung	Marina Koch-Wohsmann, Eibenweg 13, 16727 Oberkrämer/OT Schwante Tel.: 033055-75880, Fax: 033055-22493 Email: m.koch-wohsmann@vds-in-berlin.de
Pädagogik bei Krankheit	Inka Vogler, Schule in der Charité, Augustenburger Platz 1, 13353 Berlin Tel.: 450566592, Fax: 450566932
Berufliche Bildung	Michael Szymanski, Annedore-Leber-Oberschule, Paster-Behrens-Str. 88, 12359 Berlin, Tel.: 66588361, Email: michael.szymanski@alumni.TU-Berlin.de
Körperbehindertenpädagogik	Katja von der Heyde, Südwestkorso 71 12161 Berlin
Gehörlosen- und Schwerhörigen-pädagogik	Natalie Marie Caroline Josch Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen Ludwigsfelde Salvador-Allende-Straße 20, 14974 Ludwigsfelde, Telefon:03378 - 514612, Fax: 03378 – 5100375, n.schinn@vds-in-berlin.de
Blinden- und Sehbehindertenpädagogik	n.n.
Autismus	Uta Johst-Schrader Sonderpädagogisches Förderzentrum Schule am Friedrichshain, Tel.: 293474231 Lasdehner Str. 19, 10243 Berlin sl@schule-am-friedrichshain.schule-berlin-fk.de
Aus-, Fort- und Weiterbildung in sonder-pädagogischen Berufen	Dr. Ulrike Becker Refik-Veseli-Schule Skalitzer Str. 55, 10997 Berlin, Tel.: 22503511 e-mail: ulrike.becker@verband-sonderpaedagogik.de

Bitte deutlich in Blockschrift ausfüllen und einsenden an die vds-Bundesgeschäftsstelle,
Ohmstraße 7, 97076 Würzburg, per Fax: 0931-24023 oder die jeweilige Landesgeschäftsstelle

Beitrittserklärung

Ich beantrage hiermit die Aufnahme in den Verband Sonderpädagogik e.V.

Landesverband **Berlin**
Möglich ist der Landesverband in dessen Bereich Sie wohnen oder arbeiten.

Vor- und Zuname: _____

Dienstbezeichnung: _____ **Geburtsdatum:** _____

Privatanschrift: _____

_____

Jahresbeitrag: Euro 90,00 (Euro 36,00 für Studenten). In diesem Beitrag ist der Bezug für die „Zeitschrift für Heilpädagogik“ und die „Sonderpädagogik in Berlin“ enthalten.

Telefon: _____ *E-Mail:* _____

Mein Eintritt erfolgt zum **1**. _____ _____
Monat Jahr

O Ich beantrage einen ermäßigten Beitrag (Nachweis beifügen) :

Begründung: .....

_____ _____ _____
Ort Datum Unterschrift

Einzugsermächtigung

Im Zusammenhang mit meiner Mitgliedschaft zum Verband Sonderpädagogik e.V. erkläre ich mich damit einverstanden, dass der Mitgliedsbeitrag von meinem

Konto _____ BLZ _____

bei der _____ **jährlich** abgebucht wird.

_____ _____ _____
Ort Datum Unterschrift

Ich habe den Beitritt des neuen Mitglieds zum vds vermittelt und wähle folgende Prämie:

Vor- und Zuname: _____

Privatanschrift: _____

O Bücherscheck **O** 50 % auf 1 Bestellung v. Materialien d. vds, Wert d. Materialien max. 50 € **O** CD ZfH 1997-2005

Herausgeber: **Verband Sonderpädagogik e.V.**
Fachverband für Behindertenpädagogik
Landesverband Berlin

1. Vorsitzende: Dr. Ulrike Becker
Refik-Veseli-Schule
Skalitzer Str. 55
10997 Berlin, Tel.: 22503511
e-mail: ulrike.becker@verband-sonderpaedagogik.de

2. Vorsitzender: Jürgen Figura, Peter-Jordan-Schule
Nehringstr. 9, 14059 Berlin, Tel.: 902924-330, Fax: -310
e-mail: j.figura@vds-in-berlin.de

Geschäftsführerin: Thurid Dietmann, Sonnenuhr-Grundschule,
Franz-Jacob-Str. 33
10369 Berlin, Tel.: 975 20 28, Fax: 978 95 304
t.dietmann@vds-in-berlin.de

Pressereferentin: Claudia Schoeps, Carl-von-Linné-Schule
Paul-Junius-Str. 15, 10367 Berlin, Tel.: 5050960,
Fax: 50509678
e-mail: c.schoeps@vds-in-berlin.de

Schriftführerin (komm.): Sylke Rohloff, Schule am Fennpfuhl,
Alfred-Jung-Str. 19, 10369 Berlin,
e-mail: s.rohloff@vds-in-berlin.de, Tel.: 9720416

Schatzmeisterin: Sylke Rohloff, Schule am Fennpfuhl,
Alfred-Jung-Str. 19, 10369 Berlin,
e-mail: s.rohloff@vds-in-berlin.de, Tel.: 9720416

Redaktion der Informationen:
1. Schriftleitung (komm.): Jürgen Figura, Peter-Jordan-Schule
Nehringstr. 9, 14059 Berlin, Tel.: 902924-330, Fax: -310
e-mail: j.figura@vds-in-berlin.de

Druck: Brandenburgische Universitätsdruckerei

Auflage: 350 Exemplare

- Für Mitglieder des vds-Berlin ist der Bezugspreis für die „Sonderpädagogik in Berlin“ im Mitgliedsbeitrag enthalten.
- Einzelheft: Bestellung und Anfrage bei der Pressereferentin.
- Adressenänderung bitte beim Schatzmeister vornehmen.

Die Beiträge können mit Quellenangabe nachgedruckt werden.
Belegexemplare erbeten.