

Die Professionalität pädagogischen Handelns in der Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen

“Professionalism in pedagogical acting when working with deaf children and adolescents”

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Arts

an der Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät
Karl-Franzens-Universität Graz, am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

vorgelegt von
Alexa Gaßner Bakk.phil.

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Begutachter: Univ.-Prof. Dr.phil. Arno Heimgartner

Graz, 2013

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die eingereichte Masterarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfsmittel bedient habe. Ich versichere ferner, dass ich diese Masterarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als wissenschaftliche Arbeit vorgelegt habe.

Graz, am: _____

Unterschrift: _____

Inhaltsverzeichnis:

INHALTSVERZEICHNIS:	3
I. THEORIETEIL	6
1. EINLEITUNG.....	6
2. THEMENKOMPLEX „GEHÖRLOSIGKEIT“	8
2.1 <i>verwendete Terminologien</i>	8
2.1.1 Weltgesundheitsorganisation (WHO).....	9
2.1.2 Schädigung – Impairment.....	10
2.1.3 Behinderung – Disability - Activity.....	10
2.1.4 Benachteiligung – Handicap - Participation.....	11
2.2 <i>Hörschädigung</i>	13
2.2.1 Ursachen.....	14
2.2.2 Diagnose.....	17
2.2.2.1 Audiogramm.....	17
2.2.3 Faktor 1: Art und Ausmaß der Hörschädigung.....	18
2.2.3.1 Art der Hörschädigung	18
2.2.3.2 Ausmaß der Hörschädigung.....	20
2.2.4 Faktor 2: Zeitpunkt des Eintritts der Hörschädigung.....	21
2.2.5 Faktor 3: Das Vorhandensein einer oder mehrerer weiterer Behinderungen.....	21
2.2.6 Faktor 4: Soziale Entwicklungsbedingungen	22
2.2.7 Technische Hilfsmittel	23
2.2.7.1 Hörgeräte	23
2.2.7.2 Cochlea-Implantate (CIs).....	23
2.3 <i>Eingrenzung des Personenkreises</i>	24
2.3.1 Schwerhörige Menschen	25
2.3.2 Gehörlose Menschen	26
2.3.2.1 Aus Sicht der Gehörlosenbewegung.....	27
2.3.3 Ertaubte Menschen	27
2.3.4 Cochlea-Implantat-TrägerInnen	28
2.3.4.1 Ertaubte mit CI	28
2.3.4.2 Gehörlose mit CI	29
2.4 <i>Zur Selbstwahrnehmung gehörloser Menschen</i>	30
2.4.1 Gehörlosengemeinschaften.....	30
2.4.2 Gehörlosenkultur	31
2.4.3 „Erlernte Hilflosigkeit“	32
2.4.4 Identitätswahrnehmung und Problematik	33
2.5 <i>Mögliche Auswirkungen der Hörstörung</i>	34
2.5.1 – auf den Spracherwerb.....	34
2.5.1.1 Spracherwerb hörender Kinder.....	34
2.5.1.2 Spracherwerb gehörloser Kinder	35
2.5.2 – auf die Identitätsbildung.....	37
2.5.3 – auf die Kommunikationsmöglichkeiten.....	39
2.5.3.1 Grundlagen der Kommunikation	39
2.5.3.2 Formen der Kommunikation.....	40
2.6 <i>Sprachmöglichkeiten</i>	41
2.6.1 Lautsprache	41
2.6.1.1 Schriftsprachkompetenz.....	42
2.6.1.1.1 Schreiben.....	43
2.6.1.1.2 Lesen	43
2.6.1.2 Auditive Merkfähigkeit.....	44
2.6.2 Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG).....	45

2.6.3	Fingeralphabet.....	46
2.6.4	Gebärdensprache	47
2.6.4.1	Deutsche Gebärdensprach (DGS).....	49
2.6.4.2	Grammatik.....	50
2.7	<i>Gehörlosenpädagogik</i>	54
2.7.1	Geschichte der Hörgeschädigten (-pädagogik).....	54
2.7.1.1	Von den Anfängen bis zum Mittelalter.....	55
2.7.1.2	Renaissance	57
2.7.1.3	Aufklärung und Neuzeit.....	60
2.7.1.4	Ende des 19. Jahrhunderts und Anfang des 20. Jahrhunderts	64
2.7.1.5	Im Dritten Reich	66
2.7.1.6	Nach dem Zweiten Weltkrieg bis zur Gegenwart	67
2.7.2	Hörgeschädigtenpädagogik heute.....	68
2.7.2.1	Gegenstand der Hörgeschädigtenpädagogik	72
2.7.2.2	Ziele der Hörgeschädigtenpädagogik.....	74
2.7.2.2.1	Bilinguale vs. auditiv-verbale Erziehung.....	75
2.7.2.2.2	Kennzeichnung aus Sicht einer möglichen auditiven Orientiertheit Betroffener	75
2.7.2.3	Ausbildung der HörgeschädigtenpädagogInnen in Deutschland.....	76
3.	THEMENKOMPLEX „PROFESSIONALITÄT“	77
3.1	<i>Theorieentwürfe</i>	77
3.1.1	Professionalität.....	77
3.1.2	Professionalität im pädagogischen Bezug	78
3.1.3	Professionalität im Bezug auf die Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen.....	80
3.1.4	Schlüsselqualifikationen.....	81
3.1.5	Der Kompetenzbegriff.....	83
3.1.6	Professionelle Handlungskompetenzen	84
3.1.6.1	Wissen	85
3.1.6.2	Können	86
3.1.6.3	Berufliche Haltungen.....	86
3.1.7	Die klassische Unterteilung der Kompetenzen	87
3.1.7.1	Selbst-/Persönlichkeitskompetenz	88
3.1.7.2	Sach- bzw. Fachkompetenz	89
3.1.7.3	Methodenkompetenz.....	90
3.1.7.4	Sozialkompetenz.....	90
3.1.7.4.1	Kommunikative Kompetenz.....	91
3.1.7.4.2	Kommunikative Kompetenz in der Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen	92
3.1.7.5	Organisationskompetenz.....	96
3.1.8	Pädagogische Kompetenz.....	96
3.1.8.1	Berufsethik	98
3.2	<i>Selbstdefiniertes Kompetenzmodell – 13 Attribute</i>	99
II.	EMPIRIETEIL.....	109
1.	FRAGESTELLUNG (FORSCHUNGSINTERESSE) UND ZIELGRUPPE	109
2.	METHODEN	112
2.1	<i>Methoden der empirischen Sozialforschung</i>	112
2.2	<i>Methode der Untersuchung</i>	113
2.2.1	Best- Worst- Scaling	113
2.2.1.1	Die Struktur des Fragebogens.....	119
2.2.1.2	Der Ablauf der Untersuchung.....	120
2.2.1.2.1	Datenerhebung.....	120
2.2.1.2.2	Allgemeine Angaben	121
2.2.1.2.3	Auswertung	122
2.3	<i>Darstellung der Einzelergebnisse</i>	124
2.4	<i>Diskussion der Einzelergebnisse</i>	138

3.	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE.....	152
4.	RESÜMEE.....	155
III.	ANHANG	158
1.	LITERATURVERZEICHNIS	158
2.	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	163
3.	FRAGEBOGEN.....	165

I. Theorieteil

1. Einleitung

„Ich erfahre die Welt ringsum mit all den Sinnen, die ich habe. Und glauben Sie mir, das ist fast so gut, manchmal vielleicht sogar besser, als alles zu hören“
(Jarmer 2011, S.7).

In diesem Zitat beschreibt die gehörlose österreichische Politikerin Helene Jarmer ihre Wahrnehmung gegenüber der eigenen Gehörlosigkeit und bringt diese positiv zum Ausdruck. Solch eine positive Beschreibung von Gehörlosigkeit findet sich in der Literatur jedoch selten. Meist wird von einem „Leben in der Stille“ geschrieben, wobei die nicht vorhandene Funktionstüchtigkeit des Gehörs im Vordergrund steht. Aus Sicht der Betroffenen spielt hingegen das Ausmaß der Hörschädigung und die damit verbundene Terminologie „gehörlos“ eine untergeordnete Rolle. So zählt für die Gehörlosen selbst vielmehr die persönliche Definition einer kulturellen Minderheit und das ganz unabhängig von medizinischen oder pädagogischen Auffassungen (vgl. Leonhardt 2010, S.22).

In meiner Arbeit, bestehend aus einem Theorie- und einem Analyseteil, beschäftige ich mich mit dem Thema der Professionalität des pädagogischen Handelns in der Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen. Der Themenkomplex der Gehörlosigkeit bildet den ersten Teil des Theorieteils.

Für mich war es wichtig, zunächst eine Basis für die Thematik zu definieren, um anschließend, auf diesem Wissen aufbauend, fortfahren zu können. Vielen Menschen ist es nicht bewusst, was es bedeutet, gehörlos zu sein. Dies muss erst einmal verstanden werden, um später auf die Arbeit mit gehörlosen Menschen und vor allem auf das professionelle Handeln mit diesen eingehen zu können.

Während ich zu Beginn der Arbeit allgemeine Fakten zur Hörschädigung und deren Personenkreis genauer erläutere, werde ich im weiteren Verlauf auf die Selbstwahrnehmung und die möglichen Auswirkungen einer Hörschädigung eingehen. Anschließend beschäftige ich mich mit den verschiedenen zur Verfügung stehenden Sprachmöglichkeiten. Daraufhin setze ich mich intensiv mit der Gehörlosenpädagogik und der Geschichte auseinander. Die Geschichte der Hörgeschädigtenpädagogik nimmt einen Großteil des ersten Themenkomplexes ein, da diese bis heute das Handeln in der Hörgeschädigtenpädagogik beeinflusst.

Der Themenkomplex der Professionalität bildet im Anschluss den zweiten Teil des Theorieteils. Pädagogik als Disziplin und Profession stellt ein viel diskutiertes Thema dar und so werden immer wieder neue Forderungen nach erziehungswissenschaftlicher Kompetenz und Professionalität von PädagogInnen laut (vgl. Kahl/Spiewak 2005, zit. n. Rapold 2012, S.1). Aus diesem Grund beschäftige ich mich in meiner Arbeit mit den Kerntheorien der Professionalität und nehme dabei Bezug auf die Handlungskompetenzen der professionellen Arbeit. Alle Professionen, bei denen die Arbeit mit

Menschen im Mittelpunkt steht, müssen sich mit deren individuellen Fähig- und Fertigkeiten auseinandersetzen, um eine berufliche Identität entwickeln zu können.

Beim Themenkomplex der „Professionalität“ werden verwendete Terminologien erläutert und die verschiedenen professionellen Handlungskompetenzen dargestellt. Der folgende Teil beschäftigt sich mit 13 Attributen, welche in Bezug auf den Analyseteil von Bedeutung sind.

Professionalität pädagogischen Handelns in der Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen erfordert eine Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex der Gehörlosigkeit und den in diesem Zusammenhang besonders beanspruchten Kompetenzen der Fachkräfte. Diese Arbeit geht daher der Frage nach, welche Kompetenzen in der Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen besonders gefordert sind.

Um diese Frage beantworten zu können, untersuche ich im Empirieteil meiner Arbeit, welche Persönlichkeitsmerkmale in Bezug auf die professionelle Arbeit aus Sicht der gehörlosen Kindern und Jugendlichen besonderer Wichtigkeit bedarf. Aus diesem Grund habe ich eine Erhebung mit 55 gehörlosen Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 9 und 22 Jahren durchgeführt. Nach einer kurzen Beschreibung des Forschungsinteresses, der Stichprobe und der Forschungsmethode stehen die Einzelergebnisse der Auswertung im Zentrum. Abschließend werden diese zusammengefasst und mit Bezugnahme auf den Theorieteil, diskutiert.

2. Themenkomplex „Gehörlosigkeit“

2.1 verwendete Terminologien

Es bestehen verschiedenste Sichtweisen, ob beispielsweise aus pädagogischer oder medizinischer Sicht eine Hörschädigung festgestellt werden kann. „So gibt es für die einzelnen Bereiche des gesellschaftlichen Lebens unterschiedliche Definitionen, Bezeichnungen und Abgrenzungen, die zudem vom jeweiligen Stand der gesellschaftlichen Entwicklung (z.B. entsprechend dem Niveau fürsorglicher Leistungen) abhängig sind“ (Leonhardt 2010, S.24f.).

Die Schwierigkeiten bei den Begriffsbestimmungen werden auch anhand der verschiedenen Fassungen der Weltgesundheitsorganisation (1980:defizitorientiert; 2001:ressourcenorientiert) deutlich. Mir scheint es an dieser Stelle wichtig darauf hinzuweisen, dass eine Behinderung immer ein relatives Merkmal ist (vgl. Vernooij 2007, S.11): „Behinderung ist nicht durch eine bloße Funktionsbeeinträchtigung bereits eine Behinderung, sondern erst durch die Erschwerung der gesellschaftlichen Partizipation, die diese mit sich bringt. Merkmale der Behinderung und Merkmale einer Gesellschaft bewirken erst gemeinsam das Phänomen Behinderung“ (Bärsch 1973, zit. n. Vernooij 2007, S.11).

Bevor ich nun näher auf die Begriffsbestimmungen der Weltgesundheitsorganisation eingehen werde, ist es mir wichtig zu erwähnen, dass für beeinträchtigte Menschen die Vermittlung eines positiven Selbstkonzeptes und die Integration in die Gesellschaft oberstes Ziel sein sollten (vgl. Bernitzke 2011, S.119). Und so steht dem *medizinischen Modell* der Gehörlosigkeit das *Modell einer Minderheit mit eigener Sprache und Kultur* gegenüber (vgl. Boyes Braem 1995, S.143/ vgl. Kapitel 2.4.4/ 2.5.2).

2.1.1 weltgesundheitsorganisation (WHO)

Die verschiedenen Fassungen der Weltgesundheitsorganisation (WHO), welche von „International Classification of Impairments, Disabilities und Handicaps (ICIDH)“ (1980: defizitorientiert), über den Zwischenschritt der ICIDH von 1997 (fähigkeitsorientiert), bis hin zur „International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)“ (2001: ressourcenorientiert & defizitorientiert) reichen, machen deutlich, dass ein stetiger Wandel der Begriffsbestimmungen vorliegt (vgl. Vernooij 2007, S.14). Auf diese Weise werden „die Schwierigkeiten beim Gebrauch von Behinderungsbegriffen und die damit verbundenen sprachlichen Wertungen“ besonders sichtbar (Leonhardt 2010, S.25).

Im Vergleich zu der Erstfassung von 1980 [impairment (Schädigung) – disability (Funktionsstörung) – handicap (Beeinträchtigung)], wird eine Veränderung der Begriffsbestimmungen deutlich. So werden die Begrifflichkeiten in der Neufassung von 2001 [impairment (Schädigung) – activity (Aktivitäten) – participation (Partizipation)] positiver formuliert (vgl. ebd., S.25). „Die ausschlaggebende Zieldimension der Rehabilitation der Behinderten, Kranken und von Behinderung bedrohten Menschen ist jetzt die Partizipation, d. h. die Teilnahme am normalen Leben in Familie, Beruf und Gesellschaft. Damit steht – im Kern – der soziale Aspekt von Behinderung im Vordergrund“ (ebd., S.25).

Es erforderte einen langjährigen Entwicklungsprozess, um eine bestmögliche Anpassung an das Leben behinderter Menschen unter Berücksichtigung der individuellen Lebensumstände zu gewährleisten. Erwähnenswert ist, dass die ICF nicht ausschließlich für Menschen mit Behinderungen gedacht ist, sondern dass eine Anwendung bei jedem gesundheitlichen Problem möglich ist (vgl. DIMDI 2004, zit. n. Vernooij 2007, S.14). Dies macht bereits der Titel „*International Classification of Functioning, Disability and Health*“ deutlich. Damit wird eine Einbettung in ein „Konzept der funktionalen Gesundheit“ ermöglicht, wobei biologische, psychologische und soziale Aspekte der Gesundheit eine kennzeichnende Rolle spielen (vgl. Vernooij 2007, S.14).

Im Folgenden sollen nun die Begriffsbestimmungen der WHO noch einmal genauer und im Einzelnen erläutert werden.

2.1.2 Schädigung – Impairment

„Schädigung (impairment) ist jede Abweichung von der Norm, die sich in einer fehlerhaften Funktion, Struktur, Organisation oder Entwicklung des Ganzen oder eines seiner Anlagen, Systeme, Organe, Glieder oder von Teilen hieraus auswirkt“ (Riviere 1970, zit. n. Vernooij 2007, S.12).

2.1.3 Behinderung – Disability – Activity

„Behinderung (disability) ist jede Beeinträchtigung, die das geschädigte Individuum erfährt, wenn man es mit einem nicht geschädigten Individuum des gleichen Alters, Geschlechts und gleichem kulturellen Hintergrund vergleicht“ (Riviere 1970, zit. N. Vernooij 2007, S.12).

Mit dem Begriff „Behinderung“ [disability/activity] werden die massiven individuellen Beeinträchtigungen bezeichnet, welche **alle** drei Merkmale (Umfänglichkeit, Schweregrad, Langfristigkeit) in klarer Ausprägung erfüllen:

1. **Umfänglichkeit:** Betroffenheit mehrerer Verhaltensbereiche,
2. **Schweregrad:** Abweichung von mehr als 20% vom Regelbereich,
3. **Langfristigkeit:** Keine voraussichtliche Angleichung an den Regelbereich in den folgenden zwei Jahren.

Die Langfristigkeit ist ein wichtiger Aspekt in der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen. Denn auch wenn mit den derzeitig bekannten Mitteln die Beeinträchtigungen nicht ausgleichbar sind, kann nicht automatisch ein unveränderbarer Zustand vorausgesetzt werden. So werden durch aktuelle medizinische und technische Erkenntnisse stetig weitere Perspektiven eröffnet.

Gehörlosen Menschen wird beispielsweise durch die Entwicklung des Cochlea-Implantats (CI) zu einer auditiven Wahrnehmung verholfen, welche neue Ansatzpunkte der Förderung ermöglicht. Um die bestehenden Funktionsreste (Hörreste) bei Schwerhörigen zu nutzen, werden Hörgeräte zur Unterstützung des Erziehungsprozesses eingesetzt (vgl. Bernitzke 2011, S.18).

Im Vergleich dazu geht die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates von folgender Definition aus:

„Als behindert im erziehungswissenschaftlichen Sinn gelten alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die in ihrem Lernen, im sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation und in

den psychomotorischen Fähigkeiten soweit beeinträchtigt sind, dass ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft wesentlich erschwert ist“ (Deutscher Bildungsrat 1973, zit. n. Bernitzke 2011, S.18).

Der Begriff der Behinderung spielt in der Pädagogik eine entscheidende Rolle, da die Behinderung zunächst als Hindernis für die Erziehung angesehen wird. Somit wird der Kerngedanke des Behinderungsbegriffs darin gesehen, „dass Behinderung eine `intervenierende Variable des Erziehungsvorgangs´ ist“ (Leonhardt 2010, S.36).

Bleidick schreibt dazu folgendes:

„Gemeint ist damit, dass die Behinderung die Lernbedingungen in entscheidender Weise verändert. Aus diesem Sachverhalt bezieht die Sondererziehung ihren Auftrag. Mit der Erschwerung des Lerngeschehens soll nämlich nicht gesagt sein, dass ein Defekt, ein Mangel, eine funktionelle Störung die Ziele der Erziehung und des Unterrichts dauerhaft verstellen oder ihr Erreichen unmöglich machen. Man kann da so definieren: Ein pädagogischer Begriff von Behinderung liegt dann vor, wenn sich der Educandus aufgrund seiner Behinderung nicht mit den `üblichen´ Mitteln erziehen und unterrichten lässt und spezieller, `besonderer´ pädagogischer Verfahrensweisen bedarf“ (Bleidick 1998, zit. n. Leonhardt 2010, S.36).

2.1.4 Benachteiligung – Handicap – Participation

„Benachteiligung (handicap) ist die ungünstige Situation, die ein bestimmter Mensch infolge der Schädigung oder Behinderung in den ihm adäquaten psychosozialen, körperlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Aktivitäten erfährt“ (Riviere 1970, zit. n. Vernooij 2007, S.12).

Mit der „Erschwerung der Personalisation und Sozialisation eines Menschen“ wird laut Bach eine „Beeinträchtigung“ definiert, wobei eine objektive Kennzeichnung „durch Unregelmäßigkeiten in den Bereichen des Erziehungsprozesses“ vorliegen muss, wenn dies nicht der Fall ist, so wird nicht von „Beeinträchtigung“, sondern von „Auffälligkeit“ gesprochen (Bach 1995, zit. n. Leonhardt 2010, S.37).

Eine Behinderung wird in der Gesellschaft häufig als eine Einschränkung der Teilhabe aufgefasst, durch die positive Formulierung der WHO und dem Partizipationsbegriff in diesem Zusammenhang, soll auch den Menschen mit einer Behinderung/Beeinträchtigung eine „Einbezogenheit in Lebensbereiche und Lebenssituationen“ ermöglicht werden (vgl. Biewer 2010, S.141).

In Deutschland konnte sich bisher keines dieser Klassifikationssysteme in vollem Umfang durchsetzen. Laut Bleidick lagen die Schwierigkeiten zum einen in der **Relativität** und zum anderen in der **Relationalität** der Beeinträchtigungen.

So unterscheidet Bleidick zwischen fünf verschiedenen Relativitäten:

Subjektive Relativität: Die betroffenen Personen empfinden ihre vorliegenden Beeinträchtigungen mehr oder minder stark. Die Empfindungen der Betroffenen sind individuell und können dementsprechend von einer positiven, aktiven Auseinandersetzung bis hin zu einer depressiven, selbstzerstörerischen Einstellung reichen.

Soziale Relativität: Verschiedene Bezugsgruppen bewerten die vorliegenden Beeinträchtigungen unterschiedlich. Es besteht jedoch eine allgemeine Übereinstimmung, dass eine Beeinträchtigung vorliegt.

Situative Relativität: Die vorliegenden Beeinträchtigungen spielen nicht in allen Lebenssituationen die gleiche Rolle. Bereiche, welche außerhalb der Beeinträchtigung liegen, können problemlos bewältigt werden.

Temporäre Relativität: Es ist keine statische Sichtweise der Beeinträchtigungen möglich, da diese immer einen Prozesscharakter aufweisen. Dies bedeutet, dass sich Beeinträchtigungen (aber auch Behinderungen) in unterschiedlicher, oft unvorhersehbarer Weise verändern.

Gesellschaftliche Relativität: Die Gesellschaft gibt bestimmte Normvorstellungen vor, auf welchen die vorliegenden Beeinträchtigungen beruhen. So unterscheiden sich die Vorstellungen und Definitionen von Beeinträchtigung bzw. Behinderung in den verschiedenen Gesellschaften.

Unter **Relationalität** versteht Bleidick folgendes: Eine Berücksichtigung der Spannbreite zwischen den verschiedenen Beeinträchtigungen, welche von einer Schwerstmehrfachbehinderung bis zu einer leichten Beeinträchtigung reicht. Durch dieses weite Spektrum und die verschiedensten Definitionen von Behinderung ist es schwierig, eine Aussage über die Verbreitung von Behinderung in der Gesamtbevölkerung zu treffen. Für Deutschland schwanken dabei die Zahlen zwischen 4 und 7 Millionen, was einem prozentualen Anteil von 6%-10% entspricht (vgl. Bleidick 2000, zit. n. Bernitzke 2011, S.22).

2.2 Hörschädigung

In der Medizin findet eine Unterteilung in verschiedene Abstufungen der Hörstörung statt. Es wird hierbei zwischen den Kategorien „gehörlos“, „schwerhörig“ und „hörgeschädigt“ unterschieden, wobei die Zuteilung aufgrund von Hörtests (Audiogrammen) erfolgt (vgl. Jarmer 2011, S.32).

Es liegen kaum statistisch gesicherte Daten vor, da häufig eine Verknüpfung der Diagnosen „gehörlos“ und „schwerhörig“ vorgenommen wird. Weltweit geht man davon aus, dass circa einer von 1.000 Menschen gehörlos ist. Hinzu kommen Menschen, welche so stark „schwerhörig“ oder „ertaubt“ sind, dass die Möglichkeit sich allein über das Gehör zu verständigen, ausgeschlossen werden kann (vgl. ÖGLB o.J., zit. n. Jarmer 2011, S.30).

Die Unterteilung zwischen gehörlos und schwerhörig findet unter Berücksichtigung der verschiedenen Ursachen, Auswirkungen und Hilfen der Hörschädigung statt. Jedoch ist die Einteilung in diese Kategorien auch mit Problemen verbunden, da es sich dabei lediglich um eine Charakterisierung (Beschreibung) der verschiedenen Stufen der Hörfähigkeit handelt (vgl. Bernitzke 2011, S.190).

Daraus ergibt sich, nach Krüger, folgende Einteilung:

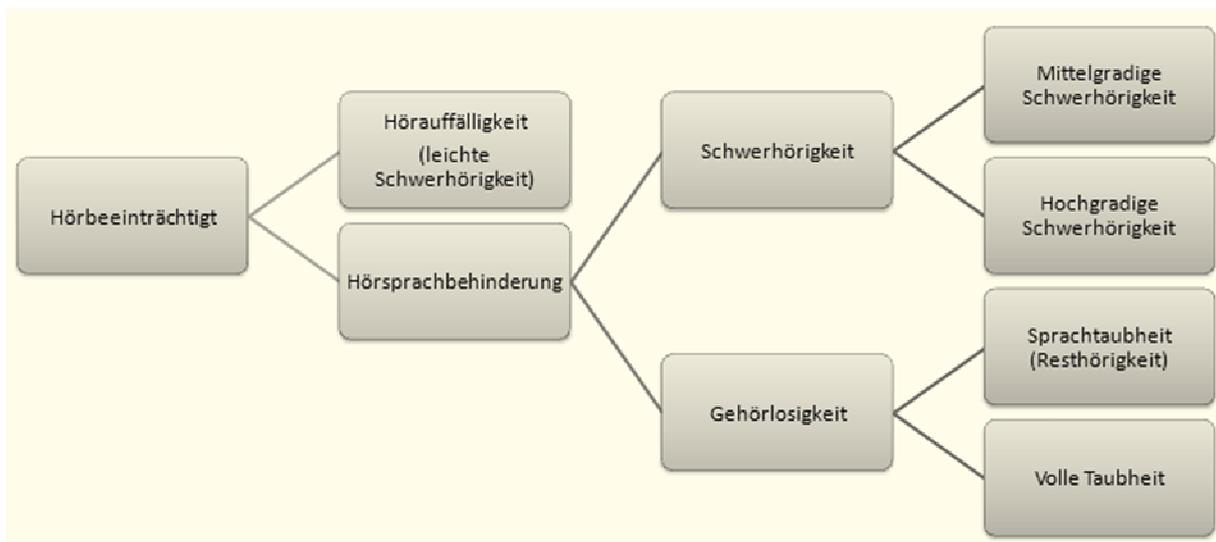


Abb.1: Einteilung von Hörbeeinträchtigungen (Gaßner in Anlehnung an Krüger 1982, zit. n. Bernitzke 2011, S.190).

2.2.1 Ursachen

Die Häufigkeit von Gehörlosigkeit ist vielen nicht bewusst. So kommen allein im deutschsprachigen Raum im Durchschnitt zwei Kinder pro Tag gehörlos zur Welt. Dabei handelt es sich bei der Hälfte der Kinder um einen genetischen Defekt, hingegen hängt es bei der anderen Hälfte mit einer Viruserkrankung (beispielsweise Röteln oder Masern) der Mutter während der Schwangerschaft zusammen. Auch die Erkrankung von Kleinkindern an Röteln oder Masern kann zu einem Verlust des Hörvermögens führen (vgl. Holtmeyer/Schwanenberg 2010, zit. n. Jarmer 2011, S.30). Die Ursache einer Hörschädigung ist jedoch bei circa 40% der betroffenen Kinder nicht diagnostizierbar (vgl. Biesalski/Collo 1991, zit. n. Leonhardt 2010, S.57).

Es gibt verschiedene Möglichkeiten der Einteilung der Ursachen. Eine davon ist die Unterteilung in die verschiedenen Orte der Störung:

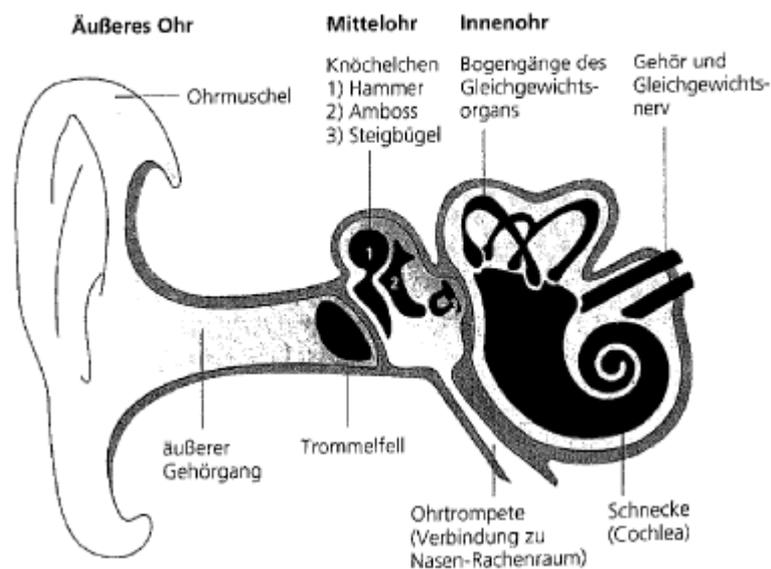


Abb.2: Anatomie des Ohres (Leonhardt 2010, S.42).

Äußerer Gehörgang	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplasie (Organanlage [hier: Gehör] vorhanden, aber Entwicklung ausgeblieben) ▪ Gehörgangsatresie (angeborener Verschluss des Gehörgangs) ▪ Anotie (fehlende Ohrmuschel) ▪ Mikrotie (Kleinheit der Ohrmuschel) ▪ Cerumen obturans (Ohrenschmalzpfropf)
Trommelfell	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fehlbildung ▪ Retraktion (Zurück- oder Zusammenziehen des Trommelfells) ▪ Starke Vernarbung ▪ Sehr große Perforation (Durchbruch)
Paukenhöhle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fehlbildung ▪ Exsudat (entzündungsbedingter Austritt von Flüssigkeit und Zellen aus Blut- und Lymphgefäßen) ▪ Entzündliche Erkrankungen ▪ Blutungen
Cochlea	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fehlbildungen ▪ Entzündungen ▪ Biochemische Veränderungen (z.B. Vitamin-A-Mangel) ▪ Intracochleäre Druckstörungen
Nucleus cochlearis (Nervenfortsätze)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplasie (Organanlage vorhanden, aber Entwicklung ausgeblieben) ▪ Toxische Degeneration
Zentrale Hörbahn und Kortikale Hörregion	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Angeborene und erworbene Hörschäden

Abb.3: Einteilung der Ursachen (Gaßner in Anlehnung an Biesalski/Collo 1991, zit. n. Leonhardt 2010, S.57f.).

Eine weitere Unterteilung ist die nach dem „Zeitpunkt des Eintretens der Hörstörung“, welche sogleich die häufigste Unterteilung darstellt. Dabei wird unterschieden zwischen pränatal, perinatal und postnatal (vgl. Leonhardt 2010, S.58).

▪ **Pränatal:**

Eine pränatale Hörstörung kann sowohl erblich bedingt sein, als auch durch Erkrankung der Mutter während der Schwangerschaft verursacht werden. Zu möglichen Erkrankungen während der Schwangerschaft zählen Röteln, Masern oder Keuchhusten, ebenso gefährlich ist eine schwere Diabetes der Mutter oder starke Blutungen während der Schwangerschaft. Aber auch der Missbrauch von Alkohol, Drogen, Nikotin, Beruhigungsmitteln oder Antibiotika während der Schwangerschaft sind mögliche Ursachen für einen Hörschaden (vgl. ebd., S.58).

Pränatale Ursachen	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erblich bedingte Hörschäden ▪ Erkrankung der Mutter während der Schwangerschaft an: <ul style="list-style-type: none"> - Röteln - Masern - Keuchhusten - Toxoplasmose 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konnatale Lues ▪ Zytomegalie ▪ Schwere Diabetes ▪ Toxische Schäden (Drogen-, Alkohol- und Nikotinmissbrauch, Antibiotika) ▪ Craniofaciale Anomalien (auch Kiefer- Gaumen-Spalte)

Abb.4: Pränatale Ursachen (Gaßner in Anlehnung an Leonhardt 2010, S.63).

▪ **Perinatal:**

Unter perinatal wird der Zeitpunkt kurz vor, während oder nach der Entbindung verstanden. Zu perinatalen Hörschäden kann es unter anderem durch Schädelverletzungen, durch Atemstillstände mit längeren Wiederbelebensmaßnahmen, durch Sauerstoffmangel während der Geburt oder durch auftretende Neugeborenenengelbsucht kommen (vgl. Leonhardt 2010, S.59).

Perinatale Ursachen	
▪ Geburtsgewicht unter 1500g	▪ Schädelverletzungen
▪ Frühgeburt	▪ Sepsis und/oder Meningitis
▪ Hypoxie	▪ Neugeborenenengelbsucht
▪ Neugeborenenasphyxie	

Abb.5: Perinatale Ursachen (Gaßner in Anlehnung an Leonhardt 2010, S.63).

▪ **Postnatal:**

Postnatale Hörschäden stehen häufig im Zusammenhang mit Infektionskrankheiten, wie beispielsweise: „Hirn- und Hirnhautentzündungen, Diphtherie, Mumps, Scharlach und Masern“ (Leonhardt 2010, S.59). Sie können aber auch durch Schädelverletzungen verursacht werden.

Mit zunehmendem Alter werden Hörschädigungen immer seltener durch Krankheiten hervorgerufen, als vielmehr durch einen Hörsturz, welcher meist stressbedingt erfolgt, infolge des Alters oder aufgrund andauernd starker Lärmbelästigung (vgl. ebd., S.59).

Postnatale Ursachen	
▪ Meningitis	▪ Lyme-Borreliose
▪ Encephalitis	▪ Toxoplasmose
▪ Zoster oticus	▪ Lues
▪ Dystrophie	▪ HIV-Infektion
▪ Mumps	▪ Knall- und Explosionstrauma
▪ Masern (selten)	▪ Hörsturz
▪ Scharlach (selten)	▪ Morbus Menière
▪ Diphtherie	▪ Presbyakusis
▪ Bakterielle tympanogene Labyrinthitis	

Abb.6: Postnatale Ursachen (Gaßner in Anlehnung an Leonhardt 2010, S.63).

2.2.2 Diagnose

Beim Neu- oder Frühgeborenen-Screening kann, anhand der Reaktionen, festgestellt werden, ob ein Baby „gehörlos“ ist oder nicht. Dies kann anschließend dank moderner, medizinischer Geräte schnell belegt werden. Jedoch sind es meist die Eltern, welche feststellen, dass ihr Kind keine Reaktion auf beispielsweise laute Geräusche zeigt. Suchen diese daraufhin einen Kinderarzt auf, folgen genauere Untersuchungen, an deren Ende dann meist die Diagnose „schwerhörig“ oder „gehörlos“ steht. Diese Diagnose bringt viele Veränderungen und Herausforderungen für das gesamte soziale Umfeld der betroffenen Familie mit sich. Diese benötigen zunächst Informationen, Hilfe und Unterstützung durch die behandelnden ÄrztInnen. Dabei ist die wichtigste Information die, wie viel das betroffene Kind tatsächlich hört. Diese Angabe wird in Dezibel (dB) angegeben. Jedoch ist es für einen Laien schwer verständlich, was dies genau bedeutet und das behandelnde Fachpersonal ist gefordert, die Tonhöhen, Lautstärken und Geräusche, welche das Kind hören kann, genau zu definieren und zu erklären. Anhand dieser Informationen muss entschieden werden, wie die weitere Vorgehensweise aussehen soll, beziehungsweise welche Möglichkeiten und Hilfen zur Verfügung stehen (vgl. Jarmer 2011, S.30f.).

2.2.2.1 Audiogramm

Durch unterschiedliche Testverfahren lässt sich die Wahrnehmung von gehörlosen Menschen diagnostizieren, wobei ein Audiogramm als bedeutendes Hilfsmittel für die Feststellung von Hörschäden gilt. Bei dieser Form der Diagnostik „wird der Hörverlust (in Dezibel) in Abhängigkeit von der Tonhöhe der Prüftöne (in Hertz) aufgetragen“ (Vernooij 2007, S.168), wobei die Prüfung der beiden Ohren einzeln stattfindet (vgl. ebd., S.168). Die Ergebnisse solcher Hörtests werden in Diagrammen dargestellt und das subjektive Hörvermögen für Töne, gemessen anhand von Frequenz und Lautstärke, beschrieben. Bei diesem Verfahren handelt es sich um die individuelle Hörschwelle, indem gemessen wird, bei welcher Lautstärke die einzelnen Töne gerade noch akustisch wahrgenommen werden. Die Abweichung der Hörleistung, im Vergleich zu einem „normal hörenden Menschen“, lässt bei der Untersuchung Rückschlüsse auf mögliche Ursachen der Erkrankung zu. Ein möglicher Nachteil der Untersuchung liegt in der Tatsache, dass die Mithilfe der Betroffenen erforderlich ist. Dies kann vor allem bei gehörlosen beziehungsweise schwerhörigen Kindern zu Problemen führen, da sich die Vorgehensweise bei Kindern als nicht ganz unkompliziert gestaltet. Beim Aufnehmen eines Tonaudiogramms werden bestimmte Töne in steigender Lautstärke (in 5-dB-Schritten) meist über Kopfhörer abgespielt. Währenddessen ist es die Aufgabe der Testperson, das vereinbarte Zeichen beim Hören des Tons zu geben. Ein Wiederholen des Vorgangs ist so lange von Nöten, bis die genaue Hörschwelle gemessen wurde. Andere Testverfahren, die ohne aktives Zutun

durchgeführt werden können, sind vorhanden, aber bezüglich der Genauigkeit nicht mit dem Audiogramm vergleichbar (vgl. Jarmer 2011, S.32f.).

Die Entstehung psychosozialer Folgen, welche aus einem Hörschaden im Folgenden eine Hörbehinderung werden lassen, beruht auf vier verschiedenen Faktoren:

2.2.3 Faktor 1: Art und Ausmaß der Hörschädigung

Durch Funktionsstörungen des Hörorgans, der Hörbahnen oder der Hörzentren entstehen Hörschäden. Jedoch reicht das Wissen darüber allein nicht aus, um pädagogische oder medizinische Maßnahmen einzuleiten. Wichtig ist es, sich mit der Art und dem Ausmaß der Hörschädigung auseinander zu setzen. Aus pädagogischer Sicht sorgt dies für eine erste Orientierung, aus medizinischer Sicht wird die Art der Versorgung daraufhin abgestimmt. Ebenso bietet die Kenntnis über Art und Ausmaß wesentliche Daten für die Anpassung von Hörhilfen (vgl. Leonhardt 2010, S.51).

2.2.3.1 Art der Hörschädigung

Allgemein lässt sich sagen: „Funktionsstörungen im Bereich des Hörorgans, der Hörbahnen oder der Hörzentren bewirken eine Schwerhörigkeit oder eine Gehörlosigkeit“ (Leonhardt 2010, S.51). Jedoch können aus diesem Wissen keine weiteren Schlüsse gezogen werden. Für das medizinische oder das pädagogische Handeln ist es wichtig, die Art und das genaue Ausmaß der Hörschädigung zu kennen, da dies sowohl für die Form der Behandlung sowie für den Grad der Behinderung von Bedeutung ist (vgl. ebd., S.51).

So lassen sich die Arten der Hörschädigungen wie folgt unterscheiden:

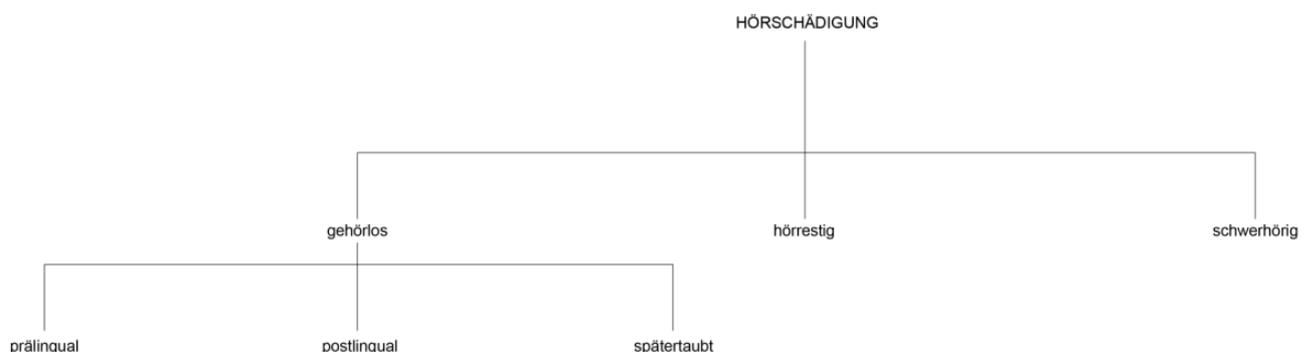


Abb.7: Arten der Hörschädigung (vgl. Wisotzki 1995, zit. n. Vernooij 2007, S.171).

- **Schalleitungsschwerhörigkeit** (Mittelohrschwerhörigkeit oder konduktive Schwerhörigkeit):

Eine Schalleitungsschwerhörigkeit betrifft den schallzuleitenden Teil des Ohres, was bedeutet, dass kein problemloses Eintreffen des Schalls auf das Innenohr erfolgt. Die Ursache basiert meist auf einer Funktionsstörung des Gehörgangs, des Trommelfells oder des Mittelohres, welche häufig die Folge von Mittelohrentzündungen oder von Infektionskrankheiten ist. Diese Art der Hörschädigung kann einfach durch Hörgeräte ausgeglichen werden, da die Betroffenen nur leiser hören, ansonsten aber keine Beeinträchtigungen aufweisen (vgl. Leonhardt 2010, S.51f.).

- **Sensorineurale Schwerhörigkeit** (Schallempfindungsschwerhörigkeit)

„Die sensorineurale Schwerhörigkeit (auch Schallempfindungsschwerhörigkeit) beruht auf pathologischen Veränderungen des Cortischen Organs oder retrocochleär der nervalen Hörbahn. Deswegen sind zwei Formen zu unterscheiden: die sensorische (auch cochleäre) Schwerhörigkeit und die neurale (auch retrocochleäre) Schwerhörigkeit“ (Leonhardt 2010, S.52). Die beiden Formen der Schwerhörigkeit können jedoch auch parallel in Erscheinung treten. Für diese Schädigungsform gibt es unzählige Ursachen, kann es beispielsweise sowohl pränatale, sowie perinatale, wie auch postnatale Gründe geben. Ebenso ist eine Vererbung der sensorineuralen Schwerhörigkeit nicht auszuschließen. Folge dieser Art von Hörschädigung ist, dass die Betroffenen verzerrt hören und Geräusche anders wahrnehmen, wodurch das Hören trotz Hörgeräteversorgung erschwert wird (vgl. ebd., S.52f.).

- **Kombinierte Schalleitungs-Schallempfindungsschwerhörigkeit:**

In diesem Fall weisen die Betroffenen sowohl eine Schalleitungsstörung, als auch eine Funktionsstörung des Innenohrs auf (vgl. Leonhardt 2010, S.55).

- **Gehörlosigkeit:**

Die Gehörlosigkeit ist eine der seltensten Behinderungen, genaue Häufigkeitsangaben sind jedoch, aufgrund verschiedenster Definitionen von Gehörlosigkeit und verschiedener Erfassungsmethoden, strittig (vgl. Vernooij 2007, S.174). „Gehörlosigkeit ist eigentlich keine gesonderte Hörstörung, sondern beruht auf einem hochgradigen Schallempfindungsschaden. Anders ausgedrückt: Die sensorische oder neurale Schwerhörigkeit bedeuten im Extremfall eine praktische Taubheit oder Gehörlosigkeit“ (Leonhardt 2010, S.55). Dass von „absoluter Taubheit“ gesprochen werden kann, ist äußerst selten der Fall. Dabei dürften keinerlei Hörreste mehr vorhanden sein, was entweder durch Schädigung des Hörnervs oder des primären Hörzentrums eintreten würde. „Biologisch gesehen ist die Gehörlosigkeit eine (sehr) hochgradige sensorineurale Schwerhörigkeit oder kombinierte Schwerhörigkeit, bei der der Hörverlust im Hauptsprachbereich (zwischen 500 und 4.000 Hz) über 90dB liegt“ (ebd., S.78). So besitzen 98% der gehörlosen Menschen Reste des Hörvermögens. Jedoch

sind diese Hörreste so eingeschränkt, dass eine Aneignung der Lautsprache auf natürlichem Wege nicht möglich ist, beziehungsweise nur mittels spezifischer Förderung oder technischer Hilfsmittel (vgl. ebd., S.55). „Die Verwertbarkeit der Hörreste (also der noch vorhandenen Hörfähigkeit) insbesondere für das Sprachverstehen hängt nicht allein von dem in Dezibel gemessenen Hörverlust ab, sondern vor allem davon, in welchem Frequenzbereich der auditive Analysator überhaupt noch auf akustische Reize anspricht“ (Neimann 1978 zit. n. Leonhardt 2010, S.78). Auch die individuellen Fähigkeiten der betroffenen Personen spielen hierbei eine Rolle, inwiefern (wie) aus den vorhandenen Hörresten profitiert wird (vgl. Leonhardt 2010, S.78).

2.2.3.2 Ausmaß der Hörschädigung

Nicht nur die Art des Hörschadens, sondern ebenso das Ausmaß ist entscheidend und wird bei den betroffenen Personen bestimmt. Das Ausmaß des Hörverlustes wird in Dezibel (dB) erfasst. Dezibel dient „als Maß der für die Tonwahrnehmung oder das Sprachverstehen notwendigen relativen Lautstärkenerhöhung“ (Leonhardt 2010, S.56). Mit Einsatz eines Audiometers wird die Hörschwelle festgestellt, woraus sich anschließend die grafische Darstellung des Audiogramms ableiten lässt. „Die Hörschwelle kennzeichnet den Schalldruck der Töne, der gerade so groß ist, dass eine Hörempfindung ausgelöst wird“ (ebd., S.56). Bei (normal-) hörenden Personen liegt die Hörschwelle bei circa 0 Dezibel, wobei dies als ungefähre Mittelwert für junge Erwachsene festgelegt wurde, „die in ihrem Leben keine außergewöhnlichen Ohrenerkrankungen hatten und keinem besonderem Lärm ausgesetzt waren“ (ebd., S.56).

		Hörverlust	
Grad des Hörschadens	Hörweite	in Prozent	in Dezibel
Normalhörigkeit	mehr als 6,00 Meter	0 – 25%	Unter 25dB
Leichte oder geringgradige Schwerhörigkeit	4,00 – 6,00 Meter	15 – 45%	25 – 40dB
Mittelgradige Schwerhörigkeit	1,00 – 4,00 Meter	35 – 65%	40 – 70dB
Hochgradige (erhebliche) Schwerhörigkeit	0,25 – 1,00 Meter	55 – 85%	55 – 90dB
Extreme Schwerhörigkeit/ An Gehörlosigkeit grenzend	An der Hörmuschel – 0,25 Meter	75 – 95%	Ab 90dB
Gehörlosigkeit/Taubheit (Resthörigkeit)	An der Hörmuschel	100%	

Abb.8: Ausmaß des Hörschadens (Gaßner in Anlehnung an Benitzke 2011, S.191/ Leonhardt 2010, S.56).

Wichtig dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Klassifikation keine allgemeingültige Aussage über das Ausmaß des Hörverlustes darstellt. Auch bei gleicher Art des Hörschadens und ähnlichem Hörverlust, ist die individuelle Empfindung über „Auswirkungen und Folgeerscheinungen“ oft sehr verschieden (vgl. Leonhardt 2010, S.56).

2.2.4 Faktor 2: Zeitpunkt des Eintritts der Hörschädigung

Das Lebensalter, in dem bei einer Person ein Hörschaden auftritt beziehungsweise diagnostiziert wird, ist eines der bedeutenden Faktoren, wenn es um die Persönlichkeitsentfaltung eines Menschen geht. Je geringer das Lebensalter, desto schwerwiegender sind die Konsequenzen für die Entwicklung (vgl. Leonhardt 2010, S.78).

„Starke und hochgradige Hörschäden, die angeboren, unter der Geburt oder im frühen Kindesalter, noch vor oder während des Spracherwerbs eingetreten sind, belasten die Entwicklung des Kindes erheblich, zumal Kleinkinder noch nicht über die erforderlichen Regulationsmechanismen verfügen, um aktiv auf die Gestaltung der Wechselbeziehung mit ihrer sozialen Umwelt Einfluss nehmen und der Hörbehinderung entgegenwirken zu können“ (ebd., S.78).

Falls es nach Beendigung des Spracherwerbs (circa 3./4. Lebensjahr) zu einem Hörschaden kommt, sind sowohl die lautsprachlichen Kompetenzen, sowie auch die kognitiven Funktionen erheblich weniger betroffen, da diese bereits deutlich ausgeprägter sind, als vor Abschluss des Spracherwerbs: „Die Problematik besteht vor allem darin, dass der Hörschaden die psychosoziale Situation der Betroffenen häufig kurzfristig (oft sogar schlagartig) verändert, ihre kommunikativen Möglichkeiten stark einschränkt und dadurch eine sehr umfangreiche psychische Belastung bewirken kann“ (ebd., S.79).

Eine Ausnahme bilden dabei gehörlose Kinder gehörloser Eltern, da in diesem Fall keine Sprachbarriere (zumindest nicht im familiären Raum) besteht und die Entwicklung der Sprache (in diesem Fall: Gebärdensprache) ungehindert erfolgen kann (vgl. ebd., S.78f.).

2.2.5 Faktor 3: Das Vorhandensein einer oder mehrerer weiterer Behinderungen

Die Folgen eines Hörschadens auf die allgemeine Entwicklung können durch zusätzliche Behinderungen intensiviert werden: „Die einzelnen Behinderungen wirken (sofern sie sich überhaupt klar voneinander abgrenzen lassen) nicht additiv oder nebeneinander, sondern haben in ihrer Auswirkung potenzierenden Charakter“ (Leonhardt 2010, S.79). Art und Ausmaß einer Mehrfachbehinderung sind sehr variabel. So unterscheiden sie sich beispielsweise im Umfang, in der Ausprägung oder der Kombination. Ableitend daraus lässt sich sagen, dass eine Hörstörung grundsätzlich mit jeder anderen Behinderung einhergehen kann (ebd., S.79).

2.2.6 Faktor 4: Soziale Entwicklungsbedingungen

Neben den drei anderen Faktoren spielt auch der Faktor des sozialen Umfeldes eine entscheidende Rolle für das Ausmaß eines Hörschadens. Das soziale Umfeld setzt sich aus den engeren Bezugspersonen, wie beispielsweise der Familie, und Personen beziehungsweise Institutionen, welche Betreuung, Förderung und Unterstützung leisten, zusammen. Ein Beispiel für solche Einrichtungen ist zum einen die Pädagogisch-Audiologische Beratungsstelle für hörgeschädigte Kleinkinder oder zum anderen ein Absehkurs¹ an der Volkshochschule für schwerhörig gewordene Erwachsene. Dabei kann die Qualität der Arbeit dieser Institutionen äußerst positiv auf das Befinden der Betroffenen einwirken und somit zu einer „Minimierung möglicher negativer Auswirkungen des Hörschadens“ beitragen (vgl. Leonhardt 2010, S.79f.). So schreibt Leonhardt: „Bei frühzeitigem Beginn hörgeschädigtenpädagogischer und therapeutischer Einflussnahme, bei ihrer kontinuierlichen Fortführung und bei angemessener Intensität und Qualität können Auffälligkeiten in der psychischen Entwicklung vermieden oder möglichst gering gehalten werden“ (ebd., S.80). Anderenfalls kann zu wenig soziale Förderung und Unterstützung zu Auffälligkeiten in der Entwicklung und zu negativen Auswirkungen der Persönlichkeitsstruktur führen (vgl. ebd., S.80).

¹ Absehen: „von den Lippen ablesen“

2.2.7 Technische Hilfsmittel

Neben dem sozialen Umfeld ist aber auch die Qualität der technischen Hilfsmittel entscheidend, da durch diese eine Wechselbeziehung zwischen Individuum und Umwelt entsteht. Jedoch ist der Nutzen, welchen die Betroffenen daraus ziehen, individuell (vgl. Leonhardt 2010, S.80).

„Der tatsächliche Wirkungsgrad der technischen Hilfe hängt nicht allein von den technischen Parametern ab, entscheidend sind die subjektiven Voraussetzungen, unter denen das Hören mit Hörgeräten oder Cochlea-Implantaten zielgerichtet aufgebaut und das Interesse an akustischen Erscheinungen geweckt (bei Kindern) oder erhalten (bei Spätbetroffenen) wird“ (ebd., S.80).

Die Entwicklung der technischen Hilfsmittel ist inzwischen so weit fortgeschritten, dass eine optimale, individuelle Anpassung an das Behinderungsbild der Betroffenen gewährleistet werden kann (vgl. Vernooij 2007, S.169).

2.2.7.1 Hörgeräte

Hörgeräte sorgen dafür, dass der Hörschall (im Besonderen die Sprache) so verstärkt wird, dass die hörgeschädigten Personen besser hören und verstehen können. Wenn durch chirurgische oder medikamentöse Maßnahmen keine Hörverbesserung erzielt werden kann, wird auf die Hilfe von Hörgeräten zurückgegriffen. Ein Hörgerät, das eine Veränderung der Lautstärke bewirkt, soll zu einer verbesserten Wahrnehmung des Schalleindrucks beitragen.

Heutzutage werden elektroakustische Geräte eingesetzt, bei welchen allgemein zwischen individuellen Hörhilfen, welche als Hilfe für das Individuum dienen und Höranlagen, welche als Hilfe für mehrere gedacht sind, unterschieden wird (vgl. Leonhardt 2010, S.107).

2.2.7.2 Cochlea-Implantate (CIs)

Das Cochlea-Implantat (CI) ist eine Hörhilfe, eine sogenannte Innenohrprothese, welche gehörlosen und ertaubten Menschen operativ eingesetzt wird. Dieses Verfahren wird seit den 1970er Jahren angewandt, wobei erwähnt werden muss, dass für die Implantation nur Personen in Frage kommen, deren Hörnerv und deren zentrales Hörsystem intakt sind. Es eignen sich also nur Personen, bei welchen die Gehörlosigkeit beziehungsweise Ertaubung mit einem Ausfall der Innenohrfunktion zusammenhängt (vgl. Leonhardt 2010, S.116). „Die Ergebnisse (also der Gewinn für das `Hören´ und damit für die betreffende Person) hängen von der Funktionstüchtigkeit des Hörnervs und seiner Fasern sowie von der vorhandenen Wahrnehmungsfähigkeit ab, d.h. der Fähigkeit des Gehirns, das Wahrgenommene zu empfangen und zu verarbeiten“ (Plath 1995, zit. n. Leonhardt 2010, S.116).

2.3 Eingrenzung des Personenkreises

Bei näherer Auseinandersetzung mit dem Personenkreis hörgeschädigter Menschen, ist es unumgänglich, „sich auf verschiedenen Betrachtungsebenen mit den *Auswirkungen* der Hörschädigung auseinander zu setzen“ (Leonhardt 2010, S.77). Dies erfordert eine Befassung mit der Untergliederung der Auswirkungen in medizinische, sprachliche und psychosoziale Aspekte, wobei ausschließlich durch die Berücksichtigung aller Merkmale eine pädagogische und somit auch rehabilitative Arbeit möglich ist (vgl. ebd., S.77):

„Obwohl versucht wird, die einzelnen Gruppierungen von Hörschädigung näher zu beschreiben, muss angemerkt werden, dass die Erscheinungsbilder hörgeschädigter Menschen und ihrer psychosozialen Situation infolge der Vielzahl der Faktoren, die am Zustandekommen der Hörschädigung beteiligt sind, und infolge der sehr unterschiedlichen Intensität und Zeitdauer, mit denen diese wirken, ein sehr breites Spektrum aufweisen. Es ist de facto nicht möglich, von *dem* Gehörlosen, *dem* Schwerhörigen oder *dem* Ertaubten zu sprechen“ (ebd., S.77).

Trotz übergreifender Merkmale, sind die Auswirkungen einer Hörschädigung oder eines Hörverlustes sehr individuell. So lassen sich deutliche Unterschiede in dem persönlichen Erleben der Höreinschränkung und ihrer Definition, feststellen. Auch eine eindeutige Zuordnung zu einem Personenkreis ist aus diesem Grund nicht möglich. „Aus dem Emanzipationsstreben der (erwachsenen) Gehörlosen heraus kann sich ein Hörgeschädigter, unabhängig vom Ausmaß der Hörschädigung, selbst als gehörlos definieren, wenn er sich dieser Gruppe zugehörig fühlt“ (ebd., S.89).

Die Auswirkungen einer Hörschädigung werden individuell sehr unterschiedlich empfunden und sind nicht miteinander vergleichbar, so dass eine eindeutige Zuordnung kaum möglich ist (vgl. ebd., S.77):

„Unter pädagogischem Aspekt ist es trotz aufgeworfener Überlegungen sinnvoll, mehrere Gruppierungen nach der *Spezifik des Förderbedarfs* zusammenzufassen. Kriterien dieser Einteilung bzw. Zuordnung zu bestimmten Gruppen sind vorrangig die verbliebenen Hörkapazitäten *und* die Fähigkeit zur verbalen Kommunikation bzw. deren Entwicklungsstand“ (ebd., S.77).

Bei der Charakterisierung der verschiedenen Gruppen ist eine starke Verallgemeinerung und ein Bezug auf vorherrschende Erscheinungen Grundvoraussetzung. Dies dient allerdings zunächst der reinen Orientierung. „Hörgeschädigtenspezifische Bildung, Erziehung und Förderung verlangen nach weiterem differenzierten Wissen über die individuelle psychosoziale Situation, insbesondere über die Fähigkeit, vorhandene Hörkapazitäten auszunutzen, den Stand der geistig-sprachlichen Entwicklung und über den Entwicklungsverlauf jedes hörgeschädigten Kindes“ (ebd., S.78).

Die Begriffsbestimmungen von Schwerhörigkeit, Gehörlosigkeit und Ertaubung werden als wichtige Basis für den pädagogischen, therapeutischen, medizinischen und psychologischen Bereich angesehen, damit eine Versorgung der betroffenen Personen und eine soziale und gesellschaftliche Anerkennung gewährleistet werden kann (vgl. ebd., S.22). Aus pädagogischer Sicht kommt es immer wieder zu

Abgrenzungsproblemen, da sich die pädagogischen Prozesse sehr komplex gestalten. Jedoch kann eine Begriffsbestimmung auch in dieser Disziplin nicht missachtet werden, „u.a. deshalb, weil die Erziehung, Bildung und Förderung im Kindes- und Jugendalter die Entwicklung der Persönlichkeit entscheidend, letztendlich maßgeblich, beeinflussen“ (ebd., S.27).

2.3.1 Schwerhörige Menschen

Schwerhörigkeit kann zu jedem Lebensalter eintreten. Eine allgemeingültige Charakterisierung gestaltet sich wegen unterschiedlicher Arten und Ausmaß als schwierig, da dies zum einen von der individuellen Sprachentwicklung abhängt und zum anderen von Unterschieden in der Perzeptionsleistung geprägt ist. Aufgrund der unterschiedlichen Ausprägungen einer Schwerhörigkeit spielen die Zeitfaktoren und die „spontan wirkenden sozialen Entwicklungsbedingungen“ eine besondere Rolle für die Auswirkungen auf den Entwicklungsverlauf einer Schwerhörigkeit und ebenso für die fachpädagogische Beurteilung. Für alle Schwerhörigen gilt aber, dass sie eine Abweichung in der akustischen Wahrnehmung aufweisen (vgl. Leonhardt 2010, S.80f.).

Die Hörleistung ist durch die Schädigung des Gehörs stark eingeschränkt, jedoch sind die Wahrnehmung akustischer Reize, sowie die Kontrolle über das eigene Sprechen mit Hilfen über das Ohr möglich. Der Hörverlust bei Schwerhörigen liegt zwischen 30dB und 90dB (vgl. Bernitzke 2011, S.191).

„Unter pädagogischem Aspekt werden Menschen als schwerhörig bezeichnet, deren Schädigung des Hörorgans die Wahrnehmung akustischer Reize so beeinträchtigt, dass sie Lautsprache mit Hilfe von Hörhilfen aufnehmen und ihr eigenes Sprechen – wenn auch mitunter nur eingeschränkt – über die auditive Rückkopplung kontrollieren können“ (Leonhardt 2010, S.80f.). Aus pädagogischem Aspekt heraus muss ebenso geklärt werden, „wann eine Schwerhörigkeit so schwerwiegend wird, dass sie in ihren Auswirkungen einer Gehörlosigkeit gleichkommt“ (Vernooij 2007, S.171f.). Da sich aus dieser Klärung, Konsequenzen für die behindertengerechte Förderung und die sonderpädagogischen Fördermaßnahmen des betroffenen Kindes ableiten lassen (vgl. ebd., S.172).

2.3.2 Gehörlose Menschen

„Als gehörlos bezeichnet man Menschen, bei denen im frühen Kindesalter (prä-, peri- oder postnatal) vor Abschluss des Lautspracherwerbs (also prälingual) eine so schwere Schädigung des Gehörs vorliegt, dass seine Funktionstüchtigkeit hochgradig bis total beeinträchtigt ist“ (Leonhardt 2010, S.86). Diese Schädigung des Gehörs ist der Grund dafür, dass die Entwicklung der Lautsprache nicht auf natürlich auditiv-imitative Weise stattfinden kann. Jedoch besagt dies nicht, dass Gehörlose nicht fähig sind, Lautsprache zu erwerben und ebenso lautsprachlich zu kommunizieren (vgl. ebd., S.86).

Prälingual Gehörlose wurden früher häufig (auch in frühen heilpädagogischen Schriften) als „taubstumm“ bezeichnet (vgl. Schumann 1929, zit. n. Vernooij 2007, S.167). Dies galt bis Anfang des 20. Jahrhunderts, erst dann etablierte sich im deutschsprachigen Raum der Begriff „gehörlos“. Die Bezeichnung „taub“ ist jedoch bis heute in anderen Ländern ein weit verbreiteter Begriff (vgl. Jarmer 2011, S. 29):

„Die Unterscheidung erhält ihre Bedeutung durch die gravierenden Auswirkungen von unbehandelter Gehörlosigkeit auf den Spracherwerb eines Kindes. Noch heute dürfte die Bezeichnung `taubstumm´ in der Bevölkerung gebräuchlicher sein als der Ausdruck `gehörlos´; damit wird eine Kopplung von Taubheit und Sprachlosigkeit impliziert, die ohne Förderung zwangsläufig ist“ (Vernooij 2007, S.167).

Sowohl die Medizin, als auch die Pädagogik, als auch die Betroffenen selbst, haben eine unterschiedliche Definition von „gehörlos“. In der Medizin wird von einer Funktionsstörung des Hörorgans ausgegangen, in der Pädagogik hingegen, wird sich mit den Funktionsstörungen zwischen Individuum und Umwelt und den damit verbundenen sozialen Auswirkungen beschäftigt (vgl. Leonhardt 2010, S.22).

„Für eine pädagogische Betrachtung sollte man aufgrund neuester Forschungsergebnisse aus der Hörphysiologie und aufgrund von Erkenntnissen aus der Gebärdensprachbewegung über eine (biologische) Definition von `gehörlos´, nach der der Hörverlust im Frequenzbereich zwischen 500 und 4.000 Hz mehr als 90dB beträgt, hinausgehen. Mit dieser Definition werden zwei Aspekte nicht berücksichtigt:

- Das Emanzipationsstreben der Gehörlosen und
- Grundlegende Erkenntnisse aus der neurophysiologischen Forschung“ (ebd., S.88).

Dabei spielt aus Sicht der Betroffenen das Ausmaß der Hörschädigung, verbunden mit der Terminologie „gehörlos“ eine untergeordnete Rolle. Für die Betroffenen selbst zählt viel mehr die persönliche Definition einer kulturellen Minderheit, unabhängig von medizinischen und pädagogischen Auffassungen. So bezeichnen sich viele Betroffene, als „gehörlos“, wenn sie beispielsweise die Gebärdensprache beherrschen oder sich in der Gehörlosenkultur [vgl. Kapitel 2.4.2] heimisch fühlen (vgl. ebd., S.22): „Ähnlich wie im anglo-amerikanischen Raum sind auch in

Deutschland bzw. Europa deutliche Emanzipationsbestrebungen der Gruppe der Gehörlosen zu verzeichnen in Richtung einer gesellschaftlichen Minorität mit dem gemeinsamen Merkmal der Gebärdenkommunikation“ (Vernooij 2007, S.172).

2.3.2.1 Aus Sicht der Gehörlosenbewegung

Ein hörgeschädigter Mensch kann sich aus dem Emanzipationsstreben der (erwachsenen) Gehörlosen heraus, der Gruppe der Gehörlosen zugehörig fühlen beziehungsweise als gehörlos definieren, unabhängig vom Ausmaß des vorhandenen Hörschadens. Der Erstspracherwerb, der durch eine bilinguale Erziehung gefördert wird, richtet sich auf die Gebärdensprache, welche für einen späteren Aufbau einer Schrift- und einer Lautsprachkompetenz dienlich sein soll. Die Pädagogik soll in diesem Zusammenhang einen wichtigen Beitrag zur Identitätsfindung liefern, bei welchem wiederum auch die Gebärdensprache ihren Anteil hat, indem sie eine Teilhabe in einer eigenen Sprach- und Kulturgemeinschaft fördert. Die Gebärdensprache ist für Gehörlose ein unerlässliches Verständigungsmittel. Sie ermöglicht eine entspannte und ungehinderte Kommunikation und ist aufgrund dessen immer wieder Gegenstand fachlicher und politischer Diskussionen im Zusammenhang der systematischen Lehre als Unterrichtsmittel (vgl. Leonhardt 2010, S.89).

2.3.3 Ertaubte Menschen

Die Medizin unterscheidet den genauen Zeitpunkt der Ertaubung, wobei zwischen prä- und postlingual unterschieden wird. Mit prälingualer Ertaubung wird die Ertaubung vor dem Spracherwerb bezeichnet, mit postlingual die Ertaubung nach dem Spracherwerb. Dabei ist der Zeitpunkt des Hörverlustes deswegen so entscheidend, da bei einer späteren Ertaubung die Sprechfähigkeit meist weniger beeinflusst wird. Der Grund dafür, liegt in der bereits erlernten Lautsprache und dem vorhandenen Wissen über Sprache und Geräusche (vgl. Jarmer 2011, S.31).

Im Gegensatz zu prälingual Gehörlosen, haben postlingual Ertaubte die Lautsprache auf natürliche imitativ-auditive Weise bereits erlernt (vgl. Leonhardt 2010, S.91):

„Die untere Altersgrenze für die Charakterisierung eines Kindes als `im Sprachbesitz ertaubt´ ist in der Regel das 3./4. Lebensjahr. Die Lautsprachentwicklung hat zu diesem Zeitpunkt einen relativen Abschluss gefunden, so dass die Umstellung auf die visuelle Perzeption der Lautsprache, die Erhaltung des bis dahin erreichten Sprachstatus und der weitere Ausbau der Sprachkompetenz möglich sind“ (ebd., S.92).

Je später ein Mensch ertaubt, desto besser wird die Lautsprache beherrscht und desto weniger wird diese durch den Hörschaden beeinflusst. Bei Spätertaubten - Personen, welche nach dem 18./19. Lebensjahr das Gehör verlieren - wird meist keine Behinderung der Sprachentwicklung, und damit zusammenhängende Sozialisationsprobleme, festgestellt. Ertaubte besitzen ein großes Spektrum an akustischen Vorstellungen - Spracherinnerungsvorstellungen - welche ihnen helfen, mit der neuen Situation besser zurechtzukommen. Das weit größere Problem ist die Auffassung der Lautsprache über den visuellen Weg, da sie bis jetzt über akustische Reize ihre Umwelt wahrgenommen haben. Für die Rehabilitation ist die Präsenz des Sprachbesitzes eine wichtige Grundlage. Die Zahl der Kinder, welche im Sprachbesitz ertaubten, ist äußerst niedrig. Dies stellt sowohl für die Bildung, wie auch die Erziehung eine große Herausforderung dar (vgl. ebd., S.92f.).

In Verlauf der weiteren Arbeit wird nicht mehr speziell auf Ertaubte eingegangen. Ebenso wurden sie, aus den oben genannten Gründen, bei der Befragung [vgl. Teil II] nicht berücksichtigt.

2.3.4 Cochlea-Implantat-TrägerInnen

Die Deutsche Cochlea Implantat Gesellschaft e.V. will die Durchsetzung der Begriffe CI-Träger und CI-Kinder erreichen. Dadurch ist eine Unterscheidung zwischen Erwachsenen und Kindern sofort möglich und eine Vermeidung der Begriffe CI-PatientInnen und cochlea-implantierte Erwachsene beziehungsweise Kinder gewährleistet.

Seit Beginn der 1980er Jahre werden Cochlea-Implantationen durchgeführt, jedoch wurde die Operation damals zunächst nur an im Sprachbesitz ertaubten Erwachsenen vorgenommen. Ende der 1980er Jahre wurden dann auch prä-, peri- oder postnatal gehörlose Kinder operiert, was bedeutet, dass diese Kinder noch ohne Sprachbesitz waren. Aus diesem Grund hat die CI-Versorgung in den letzten Jahren extrem zugenommen.

Bei der Beschreibung des Personenkreises der CI-TrägerInnen, ist es wichtig, dass zwischen den zwei Gruppen, „Ertaubte mit CI“ und „Gehörlose mit CI“, unterschieden wird (vgl. Leonhardt 2010, S.94).

2.3.4.1 Ertaubte mit CI

Für Ertaubte stellt das Cochlea-Implantat (CI) eine gute Möglichkeit dar, den Kontakt zur „hörenden Welt“ nicht gänzlich zu verlieren. Dabei ist eine rasche Versorgung von Vorteil, insofern keine medizinischen Einwände vorliegen. Betroffene sind zu keiner auditiven Kontrolle oder Regulation der eigenen Sprechweise mehr fähig. Dies kann jedoch durch die Versorgung mit einem CI und einer angemessenen Übungsphase wiedererlangt werden.

Falls jedoch eine Cochlea-Implantat-Versorgung nicht in Frage kommt, müssen schnellstmögliche pädagogische Fördermaßnahmen getroffen werden, da diese den Bruch in der Entwicklung des ertaubten Kindes verringern. Bewältigungsstrategien für die psychischen Belastungen müssen aufgezeigt und das Selbstvertrauen gestärkt werden. Ebenso ist die Erhaltung der Kommunikationsbereitschaft ein wichtiger Teil der pädagogischen Einflussnahme. Erfahrungen zeigen, dass jüngere Kinder sich leichter an neue Situationen anpassen können, als ältere. Durch die gute CI-Versorgung haben sich die Umstände für ertaubte Kinder und Jugendliche wesentlich verbessert, da durch die Implantierung ein Hören, wenn auch verändert, ermöglicht wird (vgl. Leonhardt 2010, S.91-94).

2.3.4.2 Gehörlose mit CI

Bei der Gruppe der „Gehörlosen mit CI“ muss eine Unterscheidung zwischen frühzeitig implantierten Kindern und Kindern beziehungsweise Jugendlichen, welche erst im Schulalter implantiert wurden, getroffen werden. In der heutigen Zeit, dank der Etablierung der CI-Versorgung, ist es jedoch eher selten, dass Kinder beziehungsweise Jugendliche erst im Schulalter implantiert werden, da eine Entscheidung der Eltern (für beziehungsweise gegen ein Implantat) meist im Rahmen der Frühförderung stattfindet.

Kinder, welche um das erste Lebensjahr mit einem Cochlea-Implantat versorgt werden, gelten als frühzeitig implantiert. Dadurch wird den prälingual gehörlosen Kindern eine gute Chance geboten zu lernen, die Lautsprache auditiv wahrzunehmen und selbst zu entwickeln.

Aufgrund der Implantation und einer entsprechenden Förderung ergibt sich für viele Kinder die Möglichkeit, einen allgemeinen Kindergarten oder einen Integrationskindergarten zu besuchen. Die Kinder weisen dabei meist eine gute auditive Orientierung auf und verfügen, teilweise mit Hilfe des Absehens, über eine gute Lautsprachwahrnehmung sowie eine gute Lautsprachproduktion.

Jedoch muss auch erwähnt werden, dass dies nicht bei allen Kindern der Fall ist. So gibt es frühzeitig implantierte Kinder, welche nicht die erhoffte Entwicklung durchlaufen. Die individuellen Möglichkeiten und Dispositionen dürfen nicht außer Acht gelassen werden und die Vereinigung zwischen Hören und Persönlichkeit kann nicht als gelingende Grundvoraussetzung angesehen werden. Für einen Großteil der Betroffenen stellt die CI-Versorgung allerdings eine große Unterstützung dar, da eine auditive Wahrnehmung lautsprachlicher Informationen und eine auditive Orientierung in der Umwelt ermöglicht werden.

Kinder und Jugendliche, welche erst im Schulalter mit einem CI versorgt werden, müssen indes völlig neue Hörstrategien beziehungsweise Hörmuster entwickeln. In diesem Fall zeigt sich, dass eine Implantation nur dann sinnvoll ist, wenn die betroffenen Personen sich bereits vorher verstärkt auditiv orientierten.

Jedoch muss angemerkt werden, dass infolge einer zu kurzen Geschichte der CI-Versorgungen noch keine Langzeitstudien vorliegen (vgl. Leonhardt 2010, S.95f.).

2.4 Zur Selbstwahrnehmung gehörloser Menschen

Im folgenden Kapitel wird auf die Selbstwahrnehmung gehörloser Menschen näher eingegangen. Einen wichtigen Aspekt stellen dabei die Gehörlosengemeinschaften und die Gehörlosenkultur dar, durch welche die betroffenen Personen Anerkennung und eine Stärkung des Selbstbewusstseins erfahren. Aber auch die „erlernte Hilflosigkeit“ gehört zu der Selbstwahrnehmung der Gehörlosen. In diesem Kapitel wird der Zwiespalt, in dem sich gehörlose Personen befinden, deutlich. Zum einen die Zugehörigkeit zur gehörlosen Welt und zum anderen die „Andersartigkeit“ in der hörenden Welt.

2.4.1 Gehörlosengemeinschaften

„Die Gehörlosengemeinschaft umfasst diejenigen gehörlosen und schwerhörigen Personen, die eine gemeinsame Sprache, gemeinsame Erfahrungen und Werte und eine gemeinsame Art, miteinander bzw. mit hörenden Menschen umzugehen, teilen“ (Baker/Padden 1978, zit. n. Ladd 2008, S.39).

Jedoch gehören nicht alle Gehörlosen der Gehörlosengemeinschaft an, die Mitgliedschaft hängt eher von der individuellen inneren Einstellung gegenüber der Gehörlosigkeit ab und hat weniger etwas mit dem Ausmaß des eigentlichen Hörschadens zu tun (vgl. Padden/Markowicz 1976, zit. n. Boyes Braem 1995, S.136f.).

Die Kultur der Gehörlosengemeinschaft wird seit über 200 Jahren von den Sichtweisen, Werten, Normen und Überzeugungen der Gehörlosen geprägt und findet auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene statt. Die Mitglieder der Gehörlosengemeinschaften bezeichnen sich als „kulturell gehörlos“, wobei das Beherrschen der Gebärdensprache ein wesentliches Kennzeichen darstellt, da dadurch eine soziale Teilhabe ermöglicht wird (vgl. Ladd 2010, S.31f.). „Gebärdensprache ist nicht nur das wichtigste Kommunikationsmittel innerhalb der Gehörlosengemeinschaft, sie stellt auch ein Mittel zur Identifikation mit der Kultur der Gehörlosen dar“ (Boyes Braem 1995, S.137). Eine sinnvolle kulturelle Teilhabe setzt das Verstehen der Sprache und der Kultur einer Gruppe voraus. Eine genaue Angabe über die Zahl der Mitglieder der Gemeinschaften ist nicht möglich, da zum einen kaum statistisches Interesse von Seiten der Regierungen besteht und es zum anderen zu einer Vermischung von medizinischen und kulturellen Kriterien kam. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass weltweit circa vier bis fünf Millionen Menschen Gebärdensprache verwenden (vgl. Ladd 2010, S.32f.).

Kennzeichnend für die Gehörlosengemeinschaften sind die jeweils eigenen, faszinierenden Sprachen, eigene Organisationen, eine eigene Geschichte, eigene Kunst und Humor. Durch die nationalen und

internationalen Gemeinschaften lernen sich die unterschiedlichsten Gehörlosen kennen und verbreiten mit Stolz ihre Kultur und den Wunsch, dies alles an die zukünftigen Generationen gehörloser Kinder weitergeben zu können (vgl. ebd., S.36).

Die Tatsache, dass 90% der Gehörlosen hörende Eltern haben, beeinflusst die Gehörlosengemeinschaft und die Kultur sehr, da nur 10% der gehörlosen Kinder die Kultur und die Gebärdensprache direkt von den eigenen Eltern lernen. Und auch nur 10% geben es dann wiederum an ihre eigenen Kinder weiter. Die 90% der Gehörlosen, welche hörende Eltern haben, werden meist von den Gehörlosengemeinschaften ferngehalten, da auf ihre Eltern ein enormer Druck von außen verübt wird. Dabei wird häufig die Angst der Eltern und ihr Wunsch nach „Normalität“ genutzt. Mit Hilfe von Interventionen (wie beispielsweise dem Oralismus² oder einem Cochlea-Implantat) wird die Möglichkeit aufgezeigt, den Hörschaden zu verleugnen. Dass dieses anti-demokratische Verhalten enorme psychische Schäden sowohl bei den Kindern als auch bei den Eltern hinterlässt, wird meist ignoriert. Dies wird deutlich an der Tatsache, dass dieses Vorgehen seit etwa 120 Jahren Realität ist und auch bis heute nicht an Einfluss verliert (vgl. ebd., S.34).

Bei den 90% der Gehörlosen mit hörenden Eltern findet die Vermittlung der kulturellen Werte und Überzeugungen der Gehörlosengemeinschaft meist in den Schulen für Gehörlose statt. „Diese Schulen, häufig Internate, stellen für die meisten Gehörlosen die einzige Gemeinschaft dar, in die sie sich voll integriert fühlen“ (Boyes Braem 1995, S.139).

Ich möchte an dieser Stelle kurz auf die Gehörlosengeschichte [vgl. Kapitel 2.7.1] hinweisen, da diese maßgeblich zu dieser Entwicklung beigetragen hat.

2.4.2 Gehörlosenkultur

„Die gehörlosen Gebärdenden haben ihre ‚Gehörlosenkultur‘ mit eigenen Verhaltensmustern und eigenen kulturellen Werten. Es ist ihre Sprache, die Gebärdensprache, die dies alles erst durchdringt, zusammenhält und ihm Ausdruck verleiht“ (Boyes Braem 1995, S.136). Innerhalb der Gehörlosengemeinschaften spüren sie eine Verbundenheit durch „bestimmte Verhaltensweisen, Sichtweisen, Vorlieben und Wertsetzungen“, welche wichtige Bestandteile einer eigenen Kultur darstellen (Leonhardt 2010, S.141).

Lange Zeit wurde die Gehörlosenkultur an Defiziten, Defekten und Mängeln bemessen. Eine Änderung dieser „Kultur“ stellte Mitte der 1960er Jahre die „Independent-Living-Bewegung“ dar. Diese Bewegung stammte ursprünglich aus den USA, verbreitete sich jedoch auch im deutschen Raum rasch. Dabei ging es um eine Auflehnung gegen die bis dahin vorherrschenden Bevormundungen und Vorschriften (vgl. Hintermair/Tsirigotis 2008, S.14). Die TeilnehmerInnen der Bewegung setzten sich

² Oralismus: „Lautsprachliche Erziehung“

für gleiche Rechte ein und erfahren dabei, sowohl als Individuen als auch als Gruppe, eine Stärkung, welche mit dem Begriff „Empowerment“ [vgl. Kapitel 3.2] bezeichnet wurde. (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, S.161). „Mit diesem Begriff, der häufig als ‚Selbstermächtigung‘ übersetzt wird, wird die Erfahrung ausgedrückt, dass durch das gemeinsame politische Handeln Kräfte freigesetzt werden, die die ehemals ohnmächtigen und marginalisierten Personen und Gruppen handlungsfähig und mächtig werden lassen“ (ebd., S.161).

Eine heutige Sicht auf die Gehörlosenkultur liefert Voit und fasst die Merkmale der Gehörlosenkultur wie folgt zusammen:

- Kreation einer eigenen Sprache
- Organisation verschiedener Vereine
- Hoher Prozentsatz endogamer Ehen
- Spezifische Umgangsformen und auch Tabus
- Eigene Kunstformen, wie beispielsweise Gehörlosentheater oder Gebärdensprachpoesie
- Eigene Art des Humors
- Eigene Namensgebung, individuelle Gebärdennamen
- Mythen

(vgl. Voit 2000, zit. n. Leonhardt 2010, S.142).

2.4.3 „Erlernte Hilflosigkeit“

Die behinderten/beeinträchtigten Personen treten inzwischen immer selbstbewusster auf und sehen ihre eigenen Behinderungen/Beeinträchtigungen oft gar nicht als solche an [vgl. Kapitel 2.1.4].

Auch die Gehörlosen sehen sich oft selbst nicht als behindert und entwickeln immer mehr Vertrauen in die eigenen Fähig- und Fertigkeiten. Dennoch spielt in Bezug auf gehörlose Menschen auch die „erlernte Hilflosigkeit“ noch immer eine Rolle.

Der „Begriff“ der erlernten Hilflosigkeit wird nicht einheitlich gebraucht, sondern wird für die Beschreibung verschiedener Phänomene beziehungsweise Sachverhalte verwendet (vgl. Buchwald/Coyne&Cole 1978, Peterson 1985, zit. n. Meyer 2000, S.29). So verstehen Maier und Seligman unter erlernter Hilflosigkeit einen *psychischen Prozess*, bei welchem die Erwartungen und die dadurch transportierten Anreize von zentraler Bedeutung sind (vgl. Maier/Seligman 1976, zit. n. Meyer 2000, S.29). Im Gegensatz dazu versteht Seligman die gelernte Hilflosigkeit weniger als einen Prozess und viel mehr als einen speziellen *psychischen Zustand*. Dieser Zustand umfasst laut Seligman „die *Erwartungen* eines Individuums, bestimmte Ereignisse oder Sachverhalte nicht kontrollieren zu

können“ (Seligman 1975, zit. n. Meyer 2000, S.29). Unter anderem wird mit dem Begriff der erlernten Hilflosigkeit ganz einfach das „*Gefühl, hilflos zu sein*“ beschrieben (vgl. Meyer 2000, S.30).

Gilt die Verbindung zwischen einem positiven oder einem negativen Ereignis und den Auswirkungen als unkontrollierbar, „entsteht eine *Erwartung zukünftiger Unkontrollierbarkeit dieses Ereignisses und weiterer Ereignisse*, das heißt: gelernte Hilflosigkeit“ (ebd., S.40). So lässt sich sagen, dass die Erwartungen zukünftiger Unkontrollierbarkeit nicht auf ein einmaliges, ursprüngliches Ereignis beschränkt sind, sondern eine Verallgemeinerung künftiger Geschehnisse stattfindet (vgl. Seligman 1975, zit. n. Meyer 2000, S.40).

2.4.4 Identitätswahrnehmung und Problematik

Es bedarf einer Diskussion über die Gewährung und Absicherung der sprachlichen Rechte in einem präzisen behindertenrelevanten Zusammenhang, „denn eine Verankerung von Sprachenrechten in einem Behindertengleichstellungsgesetz ist zunächst das Resultat eines Missverständnisses (...)“ (Krausneker 2006, S.139). Die „reduzierende Fehleinschätzung“ von Gehörlosigkeit wird in diesem Zusammenhang als eine „weitere Behinderung“ beschrieben, welche für die Einzelintegration und die Isolation gehörloser Kinder verantwortlich ist. Dies führt dazu, dass der Zusammenhang zwischen Gebärdensprache und anderen Sprachen weitgehend unverstanden bleibt und die Barrieren und Kommunikationsprobleme der gebärdenden Menschen nicht in einen gemeinsamen Kontext mit anderen Sprachminderheiten gebracht werden. Allerdings darf dabei keine Verallgemeinerung der behinderten Menschen getroffen werden, welche sie als *eine* Gruppe ansieht (vgl. ebd., S.139).

Bis heute besteht eine Diskrepanz zwischen dem Aspekt der Behinderung und dem gleichzeitigen Wunsch der Perzeption als Sprachminderheit (vgl. ebd., S.140).

Woodward beschreibt die Haltung der hörenden Menschen gegenüber den Gehörlosen als „*das medizinische Modell der Gehörlosigkeit*“. Demnach werden Gehörlose in erster Linie als behindert betrachtet, deren normale Lebensführung durch einen physischen Defekt beeinträchtigt ist (vgl. Woodward 1982, zit. n. Boyes Braem 1995, S.142).

Dem medizinischen Modell der Gehörlosigkeit steht jedoch das Modell *einer Minderheit mit eigener Sprache und Kultur* gegenüber, bei welchem der Schwerpunkt auf der Toleranz und der Akzeptanz der Hörenden gegenüber den Gehörlosen liegt (vgl. Boyes Braem 1995, S.143).

„Einer der grundlegenden Unterschiede zwischen der Kultur der hörenden Gesellschaft und derjenigen der Gehörlosen liegt in der Einstellung zu Gehörlosen: Die hörende Gesellschaft sieht sie als ‚behinderte Hörende‘, während die Gehörlosengemeinschaft sich mehr und mehr als eine Minderheit mit eigener Sprache und Kultur betrachtet“ (ebd., S.144). So ist ein Überblick über die Lebenssituation einer Gehörlosengemeinschaft am besten dann möglich, wenn sie als **Minderheitengruppe** verstanden wird (vgl. Krausneker 2006, S.22).

2.5 Mögliche Auswirkungen der Hörstörung

Hörstörungen können Einfluss auf den Spracherwerb der Kinder nehmen, ebenso wie auf die Identitätsbildung und die Kommunikationsmöglichkeiten hörgeschädigter Menschen. Wie sich diese möglichen Auswirkungen im Einzelnen gestalten, wird in folgendem Kapitel näher beschrieben.

2.5.1 – auf den Spracherwerb

Die Sprache ist notwendig, damit die Menschen ihre Gefühle und Erfahrungen miteinander teilen, Geschichten differenzieren, unterschiedliche Blickwinkel erzählen und dabei verschiedene Sichtweisen und Perspektiven einnehmen können. Diese Voraussetzungen sind erforderlich für die Entwicklung eines Solidaritätsgefühls. Das Verlangen nach Solidarität ist bereits in der Empathiefähigkeit des Säuglings fundiert (vgl. Bickes/Pauli 2009, S.11). „Diese Urform von rudimentärer *Intersubjektivität* ist zunächst einmal die *notwendige Voraussetzung* für den Aufbau eines symbolischen Handelns zwischen Säugling und Bezugspersonen und somit der eigentliche Auslöser des Spracherwerbs“ (ebd., S.11). Sobald das Kleinkind die Ähnlichkeit zu anderen erkennt, entdeckt es auch einen Sinn in deren Tun. Dies ist der Auftakt sowohl zu einem symbolischen, wie auch sprachlichen Handeln (vgl. ebd., S.11).

Es ist unvermeidlich, dass jedes Kind einen natürlichen Spracherwerb durchmacht und sich in einer gewissen Altersspanne eine Sprache aneignet. Dabei kommt es nicht darauf an, ob dieser Spracherwerb in oral-lautlicher oder in gestisch-visueller Form geschieht (vgl. Krausneker 2006, S.39f.).

2.5.1.1 Spracherwerb hörender Kinder

Das Gehör eines Säuglings ist in der Regel bereits im 6.Schwangerschaftsmonat soweit ausgereift, dass Stimmen und Geräusche wahrgenommen werden können. Diese *Lautwahrnehmungen* bilden daher die Basis für spätere *Lautbildungen*. Bereits vier Tage nach der Geburt können verschiedene Sprachen differenziert gehört werden, wobei der einzelsprach-spezifische Rhythmus von besonderer Bedeutung für die Wahrnehmung zu sein scheint.

Ab dem dritten Lebensmonat beginnt das Baby mit ersten Lautäußerungen („*Gurren*“), da ab diesem Zeitpunkt die Artikulationsorgane ausgereift sind. Ab dem vierten Monat ist das Baby in der Lage komplizierte Laute zu bilden und fängt mit der Nachahmung verschiedener Laute an. Ab dem siebten Monat entwickelt sich die *Lallphase*, worauf die Phase des „*Babbeln*“ folgt.

Die Frage nach der Worterkennung bei Säuglingen gestaltet sich durchaus interessant. Babys entwickeln ab dem siebenten Monat eine besondere Aufmerksamkeit für verschiedene sprachliche

Strukturen, welche es ihnen ermöglicht Wörter und Sprache zu erkennen, obwohl sie deren Bedeutung noch nicht verstehen. Die Bedeutung wird ihnen erst kurz vor dem ersten Geburtstag klar und so beginnen sie ungefähr zu dieser Zeit selbst erste *Protowörter* zu erzeugen (vgl. Bickes/Pauli 2009, S.49-52).

2.5.1.2 Spracherwerb gehörloser Kinder

Um die Lebens- und Bildungssituation gehörloser Menschen verstehen zu können, ist es notwendig sich mit deren Spracherwerb auseinander zu setzen. Die deutschsprachige Literatur befasst sich größtenteils mit der klinischen Sichtweise zum Spracherwerb, beziehungsweise zur Sprachkompetenz. Dies hat zur Folge, dass kulturelle und linguistische Perspektiven und Faktoren fehlen.

Gehörlose Menschen werden dabei oftmals als „sprachlos“ dargestellt, da nur der Lautspracherwerb als Spracherwerb gedeutet wird (vgl. Krausneker 2006, S.39). „Dass es unter Umständen eine Erstsprache gibt, die gebärdet und gesehen, das heißt: von Gehörlosen barrierefrei produziert und wahrgenommen werden kann, wurde von der Forschung oftmals einfach ignoriert oder negiert“ (ebd., S.39).

Wie bereits erwähnt, ist es vorbestimmt, dass jedes Kind in einem gewissen Alter eine Sprache lernt, „dies verknüpft mit der Tatsache, dass für nicht oder eingeschränkt hörende Kinder nur eine visuelle Sprache ohne Verluste und ohne Zusatzanstrengungen wahrgenommen werden kann, ...ergibt die Erkenntnis, dass die Erstsprache gehörloser Menschen eine Gebärdensprache ist“ (ebd., S.39).

Es lässt sich also zusammenfassen, dass gehörlose Kinder einen anderen Zugang zur Sprache entwickeln als hörende Kinder. Dieser Zugang führt für sie über das Sehen - die komplette Kommunikation ist visuell ausgelegt (vgl. Jarmer 2011, S.62).

Ein früher Gebärdenspracherwerb wirkt völlig anders auf die Entwicklung der Kinder als ein später. So besagen aktuelle Studien, dass Kinder, welche von Geburt an mit Gebärdensprache aufwachsen, genau die gleichen Erwerbungsphasen absolvieren wie hörende Kinder, die mit Lautsprache aufwachsen (vgl. Krausneker 2006, S.41). Es ist belegt, dass in genau dem gleichen Alter, in welchem hörende Kinder mit „Babbeln“ beginnen, auch gehörlose Kinder mit einem „manuellen Babbeln“ anfangen. In diesem „manuelle Babbeln“ lassen sich erste einfache Handformen klar erkennen und ebenso lassen sich diese ersten manuellen Sprachversuche deutlich von anderen Armbewegungen abgrenzen (vgl. Masataka 2000, zit. n. Krausneker 2006, S.41). Es lässt sich beobachten, dass diese gebärdensprachlichen Bewegungen von den gehörlosen Kindern gezielt eingesetzt werden und sich auch sichtbar von kommunikativen Bewegungen, welche ebenso von hörenden Babys ausgeführt werden, unterscheiden. Der gesamte Prozess des natürlichen Spracherwerbs einer Gebärdensprache

gehörloser Kinder verläuft absolut parallel zu den Phasen des Lautspracherwerbs hörender Kinder (vgl. Petitto 2000, zit. n. Krausneker 2006, S.41).

Bei der Beschreibung des Spracherwerbs gehörloser Kinder muss zwischen Kindern unterschieden werden, welche in einem gebärdensprachlich geprägten Umfeld aufwachsen und Kindern, welche in einem lautsprachlich geprägten Umfeld aufwachsen (vgl. Krausneker 2006, S.43).

„Eine Person, die von Geburt an teilweise oder vollständig gehörlos ist, kann die Kommunikation mit hörenden Menschen langsam aufbauen und wird, wenn beide Seiten geduldig sind, im Gespräch mit einer einzelnen Person bestehen können. Die Kommunikation in der Gruppe wird ihr jedoch nahezu unmöglich sein, da solche Situationen das Lippenlesen erschweren und Hörgeräte nicht dazu in der Lage sind, einzelne Laute aus einer geräuschvollen Umgebung herauszufiltern“ (Ladd 2010, S.33).

Nur 10% der gehörlosen Kinder haben auch gehörlose Eltern, kommen somit direkt nach der Geburt mit Gebärdensprache in Berührung und wachsen in einem sprachlich angemessenen, visuell-kommunizierenden Umfeld auf. Die restlichen 90% der gehörlosen Kinder kommen häufig erst spät mit Gebärdensprache in Kontakt und lernen so ihre Erstsprache oft recht verzögert. Dies hängt selbstverständlich von verschiedenen Faktoren, wie beispielsweise dem Zeitpunkt der Feststellung des Hörschadens, der Beratung und dem Verständnis der Eltern ab (vgl. Krausneker 2006, S.43). Auch für gehörlose Kinder hörender Eltern gilt die Gebärdensprache als Muttersprache, somit ist die Annahme, dass die Sprache der Eltern automatisch die Muttersprache des Kindes sei, falsch (vgl. ebd., S.110).

Gehörlose Kinder bedürfen fachpädagogischer Anleitung und Hilfe beim Erlernen der Sprache, da ohne spezifische Förderung die Lautsprachentwicklung bei den betroffenen Kindern nicht stattfinden würde. Die pädagogische Förderung umfasst nicht nur die Lautsprachentwicklung, sondern schließt ebenso die Aneignung und Erweiterung des Wortschatzes und die grammatisch-syntaktischen Sprachformen mit ein. Dabei sind kommunikative Erfolgserlebnisse für gehörlose Kinder eine unumgängliche Erfahrung, da diese eine Kontaktaufnahme zur hörenden Welt und somit eine Verständigung mit hörenden Menschen ermöglicht (vgl. Leonhardt 2010, S.87.).

Durch die Gehörlosigkeit wird die zwischenmenschliche Kommunikation wesentlich beeinflusst, wobei die Auswirkungen des Hörschadens von den hörenden Personen oft falsch eingeschätzt werden, der Grund dafür könnte in der „Nicht-Sichtbarkeit“ der Behinderung liegen (vgl. Bernitzke 2011, S.202).

Trotz vieler Barrieren gelangen viele Gehörlose zu einer guten Sprachverständlichkeit, wobei das individuelle Niveau der Lautsprachkompetenz auf verschiedenen Faktoren beruht. Diese Faktoren sind zum einen „Art und Ausmaß des Hörschadens“, „Zeitpunkt des Eintritt des Hörschadens“, „das Vorhandensein einer oder mehrerer weiterer Behinderungen“ und „soziale Entwicklungsbedingungen“ [vgl. Kapitel 2.2.3 - 2.2.6] und zum anderen endogene Faktoren, wie beispielsweise das Sprachgefühl einer Person. Durch eine frühzeitige Hörgeräteversorgung kann sichergestellt werden, dass das

gehörlose Kind „sein angeborenes instinktives Lallen“ beibehält und weiter ausüben kann (vgl. Leonhardt 2010, S.87f.).

2.5.2 – auf die Identitätsbildung

In Deutschland wird immer mehr die Forderung nach der Anerkennung eines sprachlichen Minoritätsstatus´ laut. So sollte die Früherziehung innerhalb der Familie verbessert, integrierte Erziehungsversuche müssten während der Schulzeit durchgeführt und die Gesellschaft sollte der Situation gegenüber aufgeschlossener werden. All dies könnte zu einer Verbesserung der Situation der Gehörlosen beitragen und neben der Gruppenzugehörigkeit der eigenen Gruppe der Gehörlosen zu einem identitätsstabilisierenden Faktor werden (vgl. Vernooij 2007, S.184).

Personen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen wird eine Gestaltung der individuellen Werte vermittelt. Das Zurechtkommen mit der Behinderung oder der Beeinträchtigung muss erlernt und ein positives Selbstkonzept entwickelt werden. Ziel ist die Schaffung einer Unabhängigkeit, die Ermöglichung eines eigenständigen Lebens und die Integration in die Gesellschaft (vgl. Bernitzke 2011, S.119).

Wie bereits beschrieben, steht dem *medizinischen Modell* der Gehörlosigkeit das *Modell einer Minderheit mit eigener Sprache und Kultur* gegenüber (vgl. Boyes Braem 1995, S.143). Dabei muss in erster Linie zwischen der Kultur der Hörenden und der Kultur der Gehörlosen, in Bezug auf die Einstellung gegenüber gehörloser Personen, unterschieden werden. „Die hörende Gesellschaft sieht sie [die Gehörlosen] als `behinderte Hörende´, während die Gehörlosengemeinschaft sich mehr und mehr als eine Minderheit mit eigener Sprache und Kultur betrachtet“ (ebd., S.144).

▪ Kulturmodell vs. Defizitmodell:

Das **Kulturmodell** umfasst:

- Eine eigene Sprache – Gebärdensprache
- Eine eigene Geschichte
- Eine eigene Kultur
- Soziale Gruppen
- Gesellschaftliche Institutionen

Wichtig im Kulturmodell ist die einzigartige Sprache der Gehörlosen, welche sich auf natürliche Art und Weise entwickelte. „Die Gebärdensprachen bieten den Gehörlosen die Chance nicht als `behindert´ bzw. `mangelhaft ausgestattet´ bezeichnet zu werden, da sie eine vollwertige

Kommunikation ermöglicht und so das Defizit, das laut Mediziner vorliegt, beseitigt“ (Stalzer/Hofstätter 2009, o.S.). Ebenso wie die hörende Gesellschaft, haben auch die Gehörlosen eine eigene Geschichte, da es zu allen Zeiten ebenso gehörlose Menschen gegeben hat. Meist trat man ihnen jedoch negativ gegenüber und isolierte sie. Da die Gehörlosen immer eine Minderheit darstellten, schlossen sie sich sehr häufig zu Gemeinschaften zusammen und so entwickelte sich mit der Zeit eine eigene Kultur (vgl. ebd., o.S. / Kapitel 2.4.1 und 2.4.2).

Ein erwähnenswerter Ansatz in diesem Zusammenhang stellt die „Independent-Living-Bewegung“ dar, welche sich gegen das fremdbestimmte Fürsorgesystem wendet und eine Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung oder Beeinträchtigung fordert. Ebenso werden die Unabhängigkeit von anderen und eine Eigenverantwortung angestrebt (vgl. Bernitzke 2011, S.121). Weitere Ziele der „Independent-Living-Bewegung“ sind beispielsweise: Die Überwindung von Isolation, das Erkennen von individuellen Bedürfnissen, die Sensibilisierung für die Lebenssituation und eine Forderung nach Selbstorganisation (vgl. Schönwiese 1997, zit. n. Bernitzke 2011, S.121 / Kapitel 2.4.1).

Im Gegensatz zum Kulturmodell umfasst das **Defizitmodell**:

- Das Fehlen der Hörfähigkeit
- Die Stille
- Individuelles Leiden
- Die persönliche Unfähigkeit, Probleme zu überwinden

„Begründet wird der Name dieses Modells durch das teilweise oder auch gänzliche Fehlen der Hörfähigkeit, die aus Sicht der hörenden Mehrheit ein Defizit der gehörlosen bzw. schwerhörigen Minderheit darstellt“ (Stalzer/Hofstätter 2009, o.S.). Dabei sind es die hörenden Menschen, welche häufig von einer Stille der Gehörlosen sprechen, und dies obwohl sie selbst nur von ihrer eigenen Vorstellung ausgehen können. Ebenso verhält es sich mit dem individuellen Leiden und der persönlichen Unfähigkeit, Probleme zu überwinden. Gehörlose Personen werden dabei häufig als „dumm“ oder „naiv“ dargestellt, welche nicht fähig sind zu kommunizieren. Die Gebärdensprache wird dabei völlig übersehen oder als „ziellooses Gestikulieren“ interpretiert (vgl. ebd., o.S.).

Häufig führt eine Abweichung von der sogenannten „Normalität“ zur Aus- beziehungsweise Abgrenzung von Menschen mit Behinderungen/Beeinträchtigungen in der Gesellschaft. Dieser Prozess, welcher auch als Stigmatisierung bezeichnet wird, führt oft zu zusätzlichen seelischen Beeinträchtigungen und erschwert eine soziale Integration erheblich (vgl. Bernitzke 2011, S.134).

Bei dem Ansatz des Defizitmodells werden den Menschen jegliche Stärken abgesprochen, was gerade mit Blick auf die (Hörgeschädigten-)Pädagogik große Schwierigkeiten birgt (vgl. Stecher 2011, S.15). Bei einer allzu großen Orientierung an den Defiziten, geht Wolfgang Jantzen sogar soweit, dass er von

einer sozialen Isolation spricht, sowohl im Bezug auf die gesellschaftliche Teilhabe als auch auf den Kontakt zum eigenen Selbst (vgl. Jantzen 1974, zit. n. Lindmeier/Lindmeier 2012, S.21).

2.5.3 – auf die Kommunikationsmöglichkeiten

"Kommunikation ist essenziell, sie schafft Gemeinsamkeit und Nähe, fördert im Idealfall das Selbstbewusstsein" (Jarmer 2011, S.62). Bei der Entwicklung der Kinder sind der Erwerb der Sprache und das Selbstbild eng miteinander verknüpft. Es ist von großer Bedeutung, dass den Kindern ein guter Zugang zu Sprache und dem damit verbundenen Wortschatz geboten wird, da sie dadurch ihre Bedürfnisse, Wünsche und den eigenen Willen kundtun können. Auf der anderen Seite bedeutet dies allerdings auch, dass die Entwicklung der Kinder ohne diesen Zugang gehemmt ist (vgl. ebd., S.62). "Oberstes Ziel sollte also sein, allen Kindern Kommunikation zu ermöglichen, und zwar jedem Kind nach seinen Bedürfnissen und Möglichkeiten. Nur so kann die Interaktion mit anderen Menschen positiv erlebt werden" (ebd., S.62).

2.5.3.1 Grundlagen der Kommunikation

In erster Linie geht es bei jeder Art der Kommunikation um einen Informationsaustausch. "Menschen nutzen Sprache, um ihre Bedürfnisse oder Wünsche auszudrücken und um Gefühle in Worte zu fassen" (Jarmer 2011, S.61).

Wenn Kommunikation stattfindet, kommt es häufig zu Missverständnissen. Das ist sowohl bei Hörenden so wie auch bei Gehörlosen. Kommunikation stellt einen wechselseitigen Ablauf zwischen zwei oder mehreren Personen dar, wobei auf ganz unterschiedliche Arten kommuniziert werden kann – lautsprachlich, in Gebärdensprache, mit Gesten und Mimik, Körpersprache oder auch Schrift und Bild. Eigentlich ist es unmöglich *nicht* zu kommunizieren.

Für eine gelingende Kommunikation ist es jedoch wichtig, dass die Gesprächspartner eine gemeinsame Sprache haben, in welcher am besten ein Austausch der Gedanken und Gefühle stattfinden kann.

Dabei gibt es bei einer Kommunikation immer einen Sender, welcher Informationen mitteilt, und einen Empfänger, welcher die mitgeteilten Informationen aufnimmt und verarbeitet beziehungsweise interpretiert. In dieser Konstellation zwischen Sender und Empfänger gibt es immer zwei Ebenen, auf denen Kommunikation stattfindet - zum einen die Inhaltsebene und zum anderen die Beziehungsebene. Die Inhaltsebene übermittelt *was* gesagt wird auf sachliche Art und Weise, wie zum Beispiel: Worte, Gebärden, Informationen oder Fakten. Die Beziehungsebene impliziert *wie* etwas gesagt wird, wie zum Beispiel: Gefühle, Mimik und Gestik. Dabei geht es um die Bedeutung einer Aussage und das Verhältnis zwischen Sender und Empfänger. Es werden Gefühle, Stimmungen und

Beziehungsaspekte übermittelt, welche nicht immer unmittelbar wahrgenommen werden. Durch diese ständige Interpretationsaufgabe des Empfängers, kann es leicht zu Fehlern oder Missverständnissen während der Kommunikation kommen. Eine häufige Ursache dafür ist, wenn die Inhalts- und die Beziehungsebene nicht übereinstimmen. Es ist also notwendig, dass besonders darauf geachtet wird, *wie* etwas kommuniziert wird (vgl. Peter/Raith-Kaudelka/Scheithauer 2010, S.64-67.).

2.5.3.2 Formen der Kommunikation

In Theorie und Praxis lassen sich verschiedene Kommunikationsformen ausmachen. Generell wird aber zwischen verbaler und nonverbaler Kommunikation unterschieden (vgl. Jarmer 2011, S.61). "Als verbale Kommunikation wird gemeinhin der sprachliche Austausch bezeichnet, also das, was man landläufig unter 'Sprechen' versteht. Dieser kann jedoch auch durch eine der zahlreichen Gebärdensprachen erfolgen" (ebd., S.61).

Die Kommunikation findet über die Sprache statt, auch wenn die Sprache dabei nicht als Voraussetzung für Kommunikation angesehen werden kann, da beispielsweise auch Babys bereits kommunizieren (über Gestik und Mimik). Das Sprechen stellt dabei eine Form von Sprache dar. Jedoch kann neben dem Sprechen auch über die Körpersprache kommuniziert werden (vgl. Vollmer 2008, S.80).

So schreibt Meyer zum Thema verbale und nonverbale Kommunikation im Unterricht von gehörlosen SchülerInnen:

„Verbale und nonverbale Kommunikation (...) spielen für den unterrichtlichen Prozeß [sic!] gleichermaßen eine Rolle. Wie in den Allgemeinen Schulen wird die Körpersprache zur Regelung der Beziehungsstrukturen und zur Prozeßsteuerung [sic!] des Unterrichts eingesetzt, während die Verbalsprache primär der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichtsprozesses dient, aber auch prozeßbezogene [sic!] und auf die Beziehungsstruktur gerichtete Botschaften enthalten kann“ (Meyer 1990, zit. n. Leonhardt 1996, S.32).

Verbale Kommunikation: Die verbale Kommunikation dient in erster Linie dem Informationsaustausch, bei welchem die Menschen ihre Bedürfnisse und Wünsche zum Ausdruck bringen. Dies spielt eine ganz besondere Rolle in der kindlichen Entwicklung, bei welcher die Eltern ganz automatisch mit ihren Kindern kommunizieren, auch wenn diese das Gesagte noch gar nicht begreifen können. Auf diese Art und Weise geschieht das Lernen der Sprache ganz beiläufig und unbewusst (vgl. Jarmer 2011, S.61).

Im Unterricht von gehörlosen SchülerInnen sind die Sprechweise und die körperliche Haltung der Professionellen von großer Bedeutung für die lautsprachliche Verständigung. Dabei ist es wichtig,

dass eine natürliche Sprechweise (Artikulation, Rhythmisierung, Tempo) berücksichtigt wird (vgl. Leonhardt 1996, S.33).

Nonverbale Kommunikation: "Nonverbale Kommunikation umfasst im Grunde die feinen Zwischentöne einer Konversation. Sie werden in geringem Maß über das Hören aufgenommen, weil sie viel mehr auf visueller Wahrnehmung beruhen. Es geht dabei beispielsweise um Gestik und Mimik, um die Haltung des Oberkörpers und die Position der Arme und Hände" (Jarmer 2011, S.62). Wie auch bei der verbalen Kommunikation ist die nonverbale Kommunikation ein bedeutender Bestandteil der kindlichen Entwicklung gehörloser Kinder. Schon für die Kleinsten sind die Instrumente der nonverbalen Kommunikation grundlegende Informationsquellen (vgl. ebd., S.62).

Im Unterricht gehörloser SchülerInnen ist darauf zu achten, dass die inhaltlichen Aussagen der LehrerInnen durch deren Körpersprache unterstützt und bekräftigt werden und nicht im Widerspruch zum Inhalt stehen (vgl. Leonhardt 1996, S.32).

2.6 sprachmöglichkeiten

„Wir können [...] sagen, daß [sic!] sprachliche Symbole soziale Konventionen dafür sind, andere dazu zu bringen, daß [sic!] sie eine bestimmte Erfahrungssituation in bestimmter Weise auffassen bzw. eine bestimmte Perspektive auf sie einnehmen“ (Tomasello 2002, zit. n. Bickes/Pauli 2009, S.9). Die Sprache gilt als das wichtigste Kommunikationsmittel der Menschen. Dabei muss eine Sprache nicht unbedingt „gesprochen“ werden (vgl. Jarmer 2011, S.61).

In diesem Kapitel wird näher auf die verschiedenen, zur Verfügung stehenden Sprachmöglichkeiten eingegangen. Von der Lautsprache, über lautsprachbegleitendes Gebärden, bis hin zur Gebärdensprache.

2.6.1 Lautsprache

Der Begriff der „Lautsprache“, welcher heute in vielen Wissenschaftsdisziplinen Verwendung findet, wurde höchstwahrscheinlich von der Hörgeschädigtenpädagogik beeinflusst.

Samuel Heinicke [vgl. Kapitel 2.7.1.3] verwendete erstmalig den Begriff der „artikulierten Sprache“, welcher jedoch im Jahr 1778 durch den Ausdruck „Tonsprache“, welcher ebenfalls von Heinicke geprägt war, abgelöst wurde. Dieser geriet jedoch immer mehr in Kritik, da die Bezeichnung „Tonsprache“ ebenfalls im Bereich der Musik angesiedelt ist und somit für die Hörgeschädigtenpädagogik als unpassend angesehen wurde. 1822 taucht erstmals der von Neumann

präsentierte Terminus der „Lautsprache“ auf. Dieser wurde letztendlich 1866 endgültig übernommen (vgl. Leonhardt 2010, S.127).

Zunächst wurde mit Lautsprache die gesprochene „gelaute“ Sprache bezeichnet. Wie Schumann schreibt, ist „die Lautsprache (terminologisch) eine aus Lauten zusammengesetzte oder in Lauten gegliederte Sprache“ (Schumann 1929, zit. n. Leonhardt 2010, S.127). Heute beinhaltet die Bezeichnung der Lautsprache die mündliche und schriftliche Modalität, so definiert Jussen die Lautsprache als „ein konventionalisiertes Symbolsystem von gelaute[n] und geschriebenen Zeichen“ (Jussen 1982, zit. n. Leonhardt 2010, S.127). Dabei kann eine vollständige oder partielle Ergänzung oder Unterstützung der mündlichen und schriftlichen Modalität einer Lautsprache durch Finger-, Hand-, oder Armbewegungen stattfinden (vgl. Große 2001, zit. n. Leonhardt 2010, S.127).

Von der Lautsprache wird die Schriftsprache abgeleitet, „ihre Nutzung bedingt einerseits die Kenntnis der morphologisch-syntaktischen Regularitäten und der Lexik der Lautsprache mit ihrer Semantik³ andererseits kann sie prosodische Elemente der Lautsprache nur bedingt (...) wiedergeben“ (ebd., S.130).

2.6.1.1 Schriftsprachkompetenz

Die enge Verbindung zwischen mündlicher und schriftlicher Modalität deutet auf die vorstellbaren Probleme bei der Nutzung der Schriftsprache für hörgeschädigte Menschen hin. Allerdings ist das Erlernen und Beherrschen der Schriftsprache von enormem Wert für alle, da es eine Grundvoraussetzung für die Alltagsbewältigung darstellt und die gesellschaftliche Teilhabe erleichtert (vgl. Leonhardt 2010, S.130).

Bei einem genaueren Blick auf die Schriftsprachkompetenz muss eine Unterscheidung zwischen Schreiben und Lesen getroffen werden (vgl. ebd., S.130).

Die Deutschkompetenz ist für gehörlose Gebärdensprachler eine notwendige Voraussetzung für eine gesellschaftliche Teilhabe und für gesellschaftliche Aufstiegschancen. Jedoch wird die Thematisierung der Sprachkompetenzen im Bezug auf die Integration der Gehörlosen oft vernachlässigt. Krausneker schreibt dazu folgendes: „Die Zuschreibung und Zuordnung als ‚Behinderte‘ lässt das Sprachthema oftmals in den Hintergrund rücken. Tatsächlich ist jedoch die Deutschkompetenz der wichtigste Faktor, wenn es um Partizipation Gehörloser an der Mehrheitsgesellschaft geht“ (Krausneker 2006, S.34).

³ Semantik: „(griech. semantikos = bezeichnend) Die Bedeutung von Wörtern bzw. ein Teilgebiet der Sprachwissenschaft, das sich mit der Bedeutung von Lauten bzw. sprachlichen Zeichen befasst“ (Vollmer 2008, S.82).

2.6.1.1.1 Schreiben

Das Klangbild, welches von Art und Ausmaß der Hörschädigung abhängig ist, beeinflusst das Schreiben bei Hörgeschädigten. So können viele Fehler auf Hör- beziehungsweise Absehfehler zurückgeführt werden. Die Schriftsprachkompetenz wird zudem vom Grad der Beherrschung der Lautsprache (bezüglich Wortschatz und Grammatik) bestimmt (vgl. Leonhardt 2010, S.131).

Ein Vergleich zeigt, dass die Schriftsprachkompetenz Gehörloser oft nicht altersgemäß ist. Ein gehörloses Kind beispielsweise, welches lautsprachlich gut gefördert wurde, verfügt bei Schuleintritt über einen aktiv/passiv Wortschatz von circa 250/500 Wörtern. Im Gegensatz dazu können/kennen hörende Kinder in diesem Alter 3000-3800/19.000 Wörter (vgl. Kramer 2001, zit. n. Krausneker 2006, S.34). Gehörlose im Alter zwischen 14-16 Jahren können auf einen Wortschatz von ungefähr 2000 Wörtern zurückgreifen (vgl. Krausneker 2006, S.34).

Kraußmann, welcher die Schriftsprachkompetenz erwachsener Gehörloser in Deutschland untersuchte, fand heraus, „dass 40% der 60.000 deutschen Gehörlosen ein Leseniveau von `Zweit- und Drittklässlern´ haben und mehr als 50% als Nicht-Leser einzustufen sind“ (Kraußman o.J., zit. n. Krausneker 2006 S.34). Und auch Kramer schreibt, dass nur 0,5% der gehörlosen Menschen auf allen Sprachebenen kompetent seien (vgl. Kramer 2001, zit. n. Krausneker 2006, S.34).

Bei einem Wortschatz von circa 3800 Wörtern spricht van Uden von einem „Basiswortschatz“, welcher ausreichend sei. Jedoch ist er ebenso der Meinung, dass ein Lesewortschatz von 7000 Wörtern notwendig sei, um die Grenzen zum Analphabetismus zu bezwingen (vgl. van Uden o.J., zit. n. Krausneker 2006, S.34f.).

Dies hat zur Folge, dass deutsche Texte, welche häufig aus komplizierten Gefügen bestehen, von den Gehörlosen nicht verstanden werden. Ebenso weichen die schriftlichen Äußerungen der gehörlosen Personen oftmals stark von der Zielsprache ab. Viele von ihnen sind sich ihrer Defizite durchaus bewusst und vermeiden daher aus Scham schriftliche Aussagen (vgl. Krausneker 2006, S.35).

2.6.1.1.2 Lesen

Ein angemessenes Sprachniveau ist Voraussetzung zum Lesenlernen, welches für gehörlose Kinder nicht gegeben ist. „Während sich das hörende Kind beim Lesenlernen auf das akustische Klangbild stützen kann, ist dieses dem hörgeschädigten Kind verwehrt oder steht ihm nur eingeschränkt zur Verfügung“ (Leonhardt 2010, S.130). Erschwerend kommt hinzu, dass häufig eine Abweichung zwischen Schriftbild und korrekter Artikulation vorliegt. In der Hörgeschädigtenpädagogik findet aus diesem Grund eine (bewusste) Konfrontation mit der Schrift statt.

Auch das sinnerfassende Lesen stellt für hörgeschädigte Kinder ein Problem dar. So werden die SchülerInnen bei der Sinnentnahme aus Texten vor große Herausforderungen gestellt, da meist eine Einschränkung der Lautsprachkompetenz vorliegt. Auf Grund dessen sind die Bedeutung von Wörtern

oder die morphologisch-syntaktische Struktur eines Satzes den SchülerInnen häufig unklar (vgl. ebd., S.131).

2.6.1.2 Auditive Merkfähigkeit

Bei der Formulierung von Arbeitsaufträgen muss bei Kindern und Jugendlichen mit einer Hörschädigung auch die auditive Merkfähigkeit bedacht werden. Unter Beachtung der Bereiche Semantik, Syntax⁴ und Morphologie bei der Aufgabenstellung, ist es ebenso wichtig sowohl die eingeschränkte auditive Wahrnehmung zu berücksichtigen wie auch das eingeschränkte phonologische Arbeitsgedächtnis. Beides ist für die auditive Merkfähigkeit von Bedeutung.

Unter der auditiven Merkfähigkeit wird die Fähigkeit verstanden, „nacheinander stattfindende Schallereignisse speichern zu können, um sie dann wieder abzurufen und weiter zu verarbeiten“ (Stecher 2011, S.48).

Es reicht also zum Verstehen von Sprache nicht aus, wenn einzelne Laute unterschieden werden können. Es besteht die Notwendigkeit, diese Laute bis zum Wort- und Satzende zu speichern. Erst wenn die Sätze bis zum Ende gehört und auch im Gedächtnis gespeichert werden, kann auf den Sinn der Sätze zurückgeschlossen werden.

Die speziellen Voraussetzungen von hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen stellen die Professionellen daher immer wieder vor die Herausforderung, neue Maßnahmen zur Förderung des Anweisungsverständnisses zu entwickeln beziehungsweise zu verbessern. Dadurch kann ein zielgerichtetes, selbstständiges und kooperatives Lernen der Kinder und Jugendlichen ermöglicht werden. Es ist jedoch zu beachten, dass die Maßnahmen rechtzeitig wieder abgebaut werden, da in einem außerschulischen Kontext ein Zurückgreifen schwer fällt (vgl. ebd. S.48).

„Grundsätzlich gilt bei Arbeitsanweisungen der Leitsatz: Soviel Hilfen wie nötig (um Barrieren für das Lernen in schulischen Kontexten abzubauen), so wenig Hilfen wie möglich (damit Barrieren in außerschulischen Kontexten mehr und mehr selbstständig überwunden werden können)“ (ebd., S.48).

⁴ Syntax: „(griech. syntaxis = Zusammenstellung) Die Verbindung von Wörtern zu Sätzen, der Satzbau“ (Vollmer 2008, S.82).

2.6.2 Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG)

Neben der Gebärdensprache existiert ein System lautsprachlich begleitender Gebärden (LBG), welches die lautsprachliche Kommunikation unterstützt (vgl. Bernitzke 2011, S.203). „Der Begriff `lautsprachbegleitende Gebärden (LBG)` bezieht sich auf den methodischen Gebrauch der Gebärden, um Morpheme der gesprochenen Sprache auszudrücken“ (Boyes Braem 1995, S.148). LBG orientiert sich dabei an der Lautsprache, wobei es für jedes gesprochene Wort eine Lautgebärde gibt, welche häufig ihren Ursprung in der Gebärdensprache hat. Jedoch findet bei dieser Entlehnung der Gebärden, häufig keine vollständige Übertragung der gesamten Bedeutung und Verwendung der Gebärden statt. Auch kann es zu neuerfundenen Gebärden kommen, wenn keine passenden Gebärden verfügbar sind, so z.B. bei Wortendungen, Konjunktionen oder anderen grammatischen Morphemen. Obwohl LBG auf einer visuell-manuellen Ebene stattfindet und auch viele Gebärden der Gebärdensprache imitiert werden, darf es nicht mit Gebärdensprache verwechselt werden. Passender wäre die Bezeichnung „gebärdete Lautsprache“ (vgl. ebd., S.148).

Bereits Abbé de l' Epée [vgl. Kapitel 2.7.1.3] verwendete diese Art der manuellen Darstellung der gesprochenen Sprache in seiner Arbeit mit gehörlosen Kindern. Auch heute wird LBG häufig im Unterricht als eine „Form von `(Gebärden-/Laut-)Mischsprache`“ verwendet (vgl. ebd., S.148). „Die Lautgebärden sollen Auskunft geben, wie einzelne Laute und Lautverbindungen gebildet werden, und dienen der Unterstützung des Sprechlernens“ (Leonhardt 2010, S.135). Ebenso findet eine Verdeutlichung der Elemente der Lautsprachgrammatik anhand dieser Unterrichtsmethode bei gehörlosen Kindern und Jugendlichen statt (vgl. Boyes Braem 1995, S.158).

Um die Sätze in LBG verstehen zu können, sind Grammatikkenntnisse der deutschen Sprache Grundvoraussetzung. Für jedes deutsche Wort wird, nach dem deutschen Satzbau, eine Gebärde im neutralen Gebärdenraum gebildet und durch das dazugehörige Mundbild begleitet (vgl. ebd., S.148f.). Die unterschiedliche Geschwindigkeit der Lautsprache und der Gebärdensprache stellt jedoch ein Problem bei der Verwendung von LBG dar und erschwert somit die Anwendung der lautsprachlichen Begleitung der Gebärden (vgl. Bernitzke 2011, S.203).

„Untersuchungen haben gezeigt, daß [sic!] Personen, die die `gebärdete Lautsprache` konsequent in einem langen Gespräch anzuwenden versuchen, deren langsame Produktion bald durch das Fallenlassen mancher Gebärden kompensieren. In der Folge entstehen gebärdete Sätze, die weder vollständigen gesprochenen Sätzen noch korrekt flektierten Sätzen in Gebärdensprache entsprechen“ (Marmor/Petitto 1979, Maxwell 1983, Kluwin 1981, Swisher 1985, Woodward/Allen 1988, zit. n. Boyes Braem 1995, S.157).

2.6.3 Fingeralphabet

Das Fingeralphabet wird auch als graphembestimmtes Manualseystem bezeichnet (vgl. Leonhardt 2010, S. 132). Diese Bezeichnung hängt mit der Tatsache zusammen, dass bei der Kommunikationsform des Fingeralphabets die einzelnen Handformen den einzelnen Buchstaben des Alphabets, also den Graphemen, entsprechen (vgl. Boyes Braem 1995, S.146).

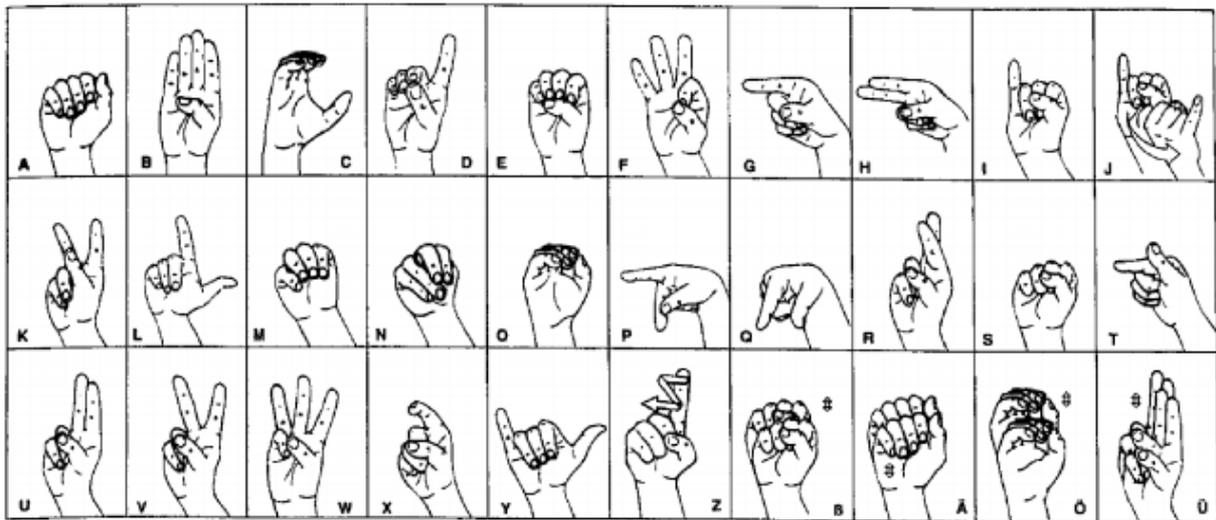


Abb.9: Fingeralphabet (Leonhardt 2010, S.133).

Die einzelnen Fingerzeichen werden mit einer Hand auf Kopfhöhe (in Mundnähe) an der gleichen Stelle und mit gleichbleibender Handstellung ausgeführt (vgl. Boyes Braem 1995, S.146/Leonhardt 2010, S.132). Dabei findet eine Orientierung an der Rechtsschreibung der geschriebenen Sprache statt und somit können einzelne Wörter flüssig im Sprechrhythmus „gefingert“ werden.

Das Graphembestimmte Manualseystem wird von den Gehörlosen meist im Zusammenhang mit Begriffen verwendet, welche schwerverständlich oder unbekannt sind oder für die keine Gebärden existieren, wie beispielsweise bei Eigennamen oder Fremdwörtern (vgl. Leonhardt 2010, S.132).

Das Fingeralphabet ist eine weltweit anerkannte Methode zur Kommunikationshilfe für hörgeschädigte Menschen (vgl. ebd., S.132), jedoch muss darauf hingewiesen werden, dass in den verschiedenen Ländern verschiedene Fingeralphabete angewendet werden, welche sich oft sehr stark voneinander differenzieren (vgl. Camel 1975, zit. n. Boyes Braem 1995, S.147).

Das Fingeralphabet, welches im Rahmen der Hörgeschädigtenpädagogik Verwendung findet, geht zurück auf den Spanier Ponce de León (~16.Jhd.) [vgl. Kapitel 2.7.1.2], welcher bereits ein Handalphabet in seinem Unterricht von gehörlosen Kindern verwendete (Leonhardt 2010, S.132).

2.6.4 Gebärdensprache

"Mit den Händen reden- mit den Augen hören"
(Jarmer 2011, S.61).

Die Sprache ist für die Menschen das wichtigste Kommunikationsmittel. Nach Jarmer lassen sich weltweit schätzungsweise 6.000 verschiedene Sprachen zählen. Dabei muss eine Sprache nicht ausschließlich "gesprochen" werden, was anhand der Gebärdensprachen, deutlich wird. So zählen zu den 6.000 Sprachen momentan 30 anerkannte Gebärdensprachen. Überall dort, wo gehörlose Menschen leben, entwickelt sich auch immer eine Gebärdensprache und so gibt es neben den 30 anerkannten Gebärdensprachen noch viele andere Gebärdensprachen, welche im Moment noch keinen offiziellen Status vorweisen können (vgl. Jarmer 2011, S.61-65).

Bis Ende der 1960er Jahre war die Annahme weit verbreitet, dass die Gebärdensprache der Gehörlosen eine lose Zusammenstellung globaler Gesten sei, welche lediglich einfache Zusammenhänge darstellen könnten. Da sich keine Parallelen zu vertrauten linguistischen Formen der gesprochenen Sprache eruieren ließen, wurde konkludiert, dass es sich bei der Gebärdensprache um keine eigenständige Sprache handeln könne (vgl. Boyes Braem 1995, S.12).

Jedoch kann heute gesagt werden, dass Gebärdensprachen vollwertige, natürliche Sprachen mit einer komplexen Grammatik sind, welche sich aus *manuellen* und *non-manuellen* Komponenten zusammensetzen (vgl. Tenorth/Tippelt 2012, S.269).

Zu diesen manuellen und non-manuellen Kommunikationsmitteln der Gebärdensprache gehören:

Manuelle Ausdrucksmittel:

- Hände
- Arme

Non- manuelle Ausdrucksmittel:

- Gesichtsausdruck
- Blick
- Kopf
- Oberkörper
- Mundbild

Die non- manuellen Komponenten spielen sowohl für die Grammatik der Gebärdensprachen, wie auch für die Mitteilung von Gefühlen der gebärdenden Person eine entscheidende Rolle (vgl. Boyes Braem 1995, S.18).

Gebärdensprachen entwickeln sich in den einzelnen Gehörlosengemeinschaften der verschiedenen Länder und sind von den jeweils vorherrschenden Lautsprachen unabhängig (vgl. Tenorth/Tippelt

2012, S.269). Überall wo Gehörlose regelmäßigen sozialen Kontakt haben, wird irgendeine Art von Gebärdensprache angewandt. Aus diesem Grund unterscheidet sich die Gebärdensprache von Land zu Land, aber auch von Region zu Region. Da die Gebärdensprachen natürliche Sprachen darstellen, sind sie eng verknüpft mit der *Kultur der Gehörlosen* und somit sind für das Verständnis auch kulturelle Kenntnisse erforderlich. Eine Parallele zu den Lautsprachen bilden die nationalen Varianten von Gebärdensprache, sowie regionale Dialekte und Unterschiede. Dabei unterscheiden sich in erster Linie die einzelnen Gebärden voneinander, die grammatikalischen Regeln und syntaktischen Strukturen stimmen jedoch meist überein. Gebärdensprachen können sich aber nicht nur von Land zu Land oder von Region zu Region unterscheiden, sondern können ebenso zwischen Generation und Generation auftreten (vgl. Boyes Braem 1995, S.14, 125-129). „Da Gebärdensprachen lebende, natürliche Sprachen sind, sind sie stets im Wandel begriffen und passen sich immer wieder den Bedürfnissen ihrer Anwendergemeinschaft an“ (ebd., S.129).

Die Debatte um eine lautsprachliche oder gebärdenorientierte Erziehung in der Hörgeschädigtenpädagogik wird von Ruoff als ein „fruchtloser Gebärdenstreit“ [vgl. Kapitel 2.7.1.3] bezeichnet. Denn laut Ruoff ist die Gebärdensprache die natürliche Sprache der Gehörlosen, da durch diese eine umfassende Kommunikation ermöglicht wird (vgl. Ruoff 1994, zit. n. Bernitzke 2011, S.203).

Die Gebärdensprache soll nicht als Alternative zur Lautsprache oder zur fehlenden sprachlichen Kommunikation gesehen werden, da der Einsatz von Gebärden ein umfassendes eigenständiges System darstellt.

Dieses System wird laut Günther wie folgt definiert:

- „Die Gebärdensprache erfüllt alle Kriterien der Definition der Sprache hinsichtlich eindeutig definierbarer Zeichen, die sich aus der Kombination von Handform, Handstellung, Ausführungsstelle und Bewegung zusammensetzt. Die Gebärden werden nach bestimmten grammatikalischen Regeln gebildet.
- Die Gebärden werden, wie auch die Sprache, in der linken Gehirnhälfte verarbeitet.
- Die Entwicklung der Gebärdensprache weist deutliche Parallelen zum normalen Spracherwerb (Ausformung der Gebärden, Aufbau der Grammatik) auf.
- Die Gebärdensprache lässt sich problemlos in die Lautsprache übertragen“ (Günther 2000, zit. n. Bernitzke 2011, S.203).

Mit Gebärdensprachen können wie in den Lautsprachen, komplexe und abstrakte Ideen formuliert werden. Ebenso weisen Gebärdensprachen eigene linguistische Strukturen auf, welche von den jeweiligen Lautsprachen autark sind. Sie stellen somit keine unvollständigen oder ‚gebrochenen‘ Formen einer gesprochenen Sprache dar (vgl. Boyes Braem 1995, S.14).

Trotz allem ist es notwendig, dass in einem von hörenden Menschen geprägten Umfeld neben der Gebärdensprache auch die Schriftsprache des jeweiligen Landes von den gehörlosen Menschen erlernt wird. Der Einsatz der Gebärdensprache in den Schulen ist bis heute ein viel umstrittenes Thema, da einige zu bedenken geben, dass durch den Erwerb der Gebärdensprache, die Kommunikation mit der hörenden Welt, und zudem der Einsatz der Lautsprache, erschwert wird (vgl. Bernitzke 2011, S.203).

2.6.4.1 Deutsche Gebärdensprache (DGS)

Die Deutsche Gebärdensprache wird als die Sprache einer sprachlichen Minderheit, als die Sprache der Gehörlosen oder der Gebärdensprachgemeinschaft in Deutschland, angesehen. Schätzungsweise wird die Deutsche Gebärdensprache von 60.000 Gehörlosen in Deutschland verwendet (vgl. Krausneker 2006, S.34).

Sowohl 1988 als auch 1998 forderte das Europäische Parlament die Mitgliedstaaten der EU zur Anerkennung der nationalen Gebärdensprachen und Sicherung der Sprachrechte auf.

Am 1. Mai 2002 wurde in Deutschland das *Behindertengleichstellungsgesetz* (BGG) rechtskräftig. Dieses Gesetz beabsichtigt die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen, inklusive gehörloser Menschen. So nimmt §6 des Art.I Bezug auf „Gebärdensprache und andere Kommunikationsmittel“ und impliziert die Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache als autarke Sprache (vgl. ebd., S.138f.).

BGG §6: Gebärdensprache und andere Kommunikationshilfen:

„(1) Die Deutsche Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt.

(2) Lautsprachbegleitende Gebärden sind als Kommunikationsform der deutschen Sprache anerkannt.

(3) Hörbehinderte Menschen (Gehörlose, Ertaubte und Schwerhörige) und sprachbehinderte Menschen haben nach Maßgabe der einschlägigen Gesetze das Recht, die Deutsche Gebärdensprache oder lautsprachbegleitende Gebärden zu verwenden. Soweit sie sich nicht in Deutscher Gebärdensprache oder mit lautsprachbegleitenden Gebärden verständigen, haben sie nach Maßgabe der einschlägigen Gesetze das Recht, andere geeignete Kommunikationshilfen zu verwenden“ (Bundesministerium der Justiz o.J.).

Seit diesem Zeitpunkt findet die Gebärdensprache, gleich wie die Lautsprache, Gebrauch und Akzeptanz in der Gesellschaft. Aufgrund dessen müssen allen GebärdensprachnutzerInnen bei offiziellen Angelegenheiten DolmetscherInnen zur Verfügung stehen (vgl. §6 BGG 2007 zit. n. Jarner 2011, S.65).

2.6.4.2 Grammatik

Die (Deutsche) Gebärdensprache lässt keinerlei Verwandtschaft zur (deutschen) Lautsprache erkennen, besonders im Bezug auf die Grammatik.

Die Gebärden lassen sich in vier simultane Konstanten der Artikulation unterteilen:

- Handstellung
- Handform
- Ausführungsstelle
- Bewegung

(vgl. Battison 1987/Klima/Bellugi 1979, zit. n. Boyes Braem 1995, S.18).

Im Vergleich zu anderen gestischen Kommunikationsformen (wie beispielsweise der Pantomime) ist es in der Gebärdensprache nicht möglich, irgendeine Handform beziehungsweise Ausführungsstelle zu wählen. Ausschließlich charakteristische Handformen- und stellungen, sowie Ausführungsstellen und Bewegungen werden in der Gebärdensprache gebraucht. Dabei ist eine Begrenzung der Grundelemente für den linguistischen Gebrauch und für eine gelingende Kommunikation zwischen Menschen von Bedeutung (vgl. Boyes Braem 1995, S.18f.).

- **Die Handstellung:**

Unter der Handstellung wird die Stellung der Handfläche und der ausgestreckten Finger verstanden. Ebenso wie bei der Handform gibt es auch Gebärden, welche sich alleine durch die Handstellung differenzieren (vgl. Boyes Braem 1995, S.22).

- **Die Handform:**

Die Hand kann viele verschiedene Formen bilden, jedoch wird von diesen Formen nur eine begrenzte Anzahl in den Gebärdensprachen benutzt. Die Handform stellt eine signifikante Komponente des manuellen Ausdrucksmittels dar, da einige Gebärden in Handstellung, Ausführungsstelle und Bewegung gleich sind und sich lediglich durch die Handform unterscheiden. Durch die Unterscheidung der Handform ändert sich die Bedeutung der Gebärde.

Da in den verschiedenen Gebärdensprachen unterschiedliche Handformen verwendet werden, kann eine Gebärdensprache auch mit Akzent gesprochen werden (vgl. Boyes Braem 1995, S.ff.).

Es gibt jedoch sechs Grundhandformen, welche in allen (bis jetzt erforschten) Gebärdensprachen zu finden sind (vgl. Battison 1978, zit. n. Boyes Braem 1995, S.22). Auch gehörlose Kinder eignen sich

zunächst diese sechs Grundhandformen an (vgl. Boyes Braem 1990/McIntire 1987, zit. n. Boyes Braem 1995, S.22).

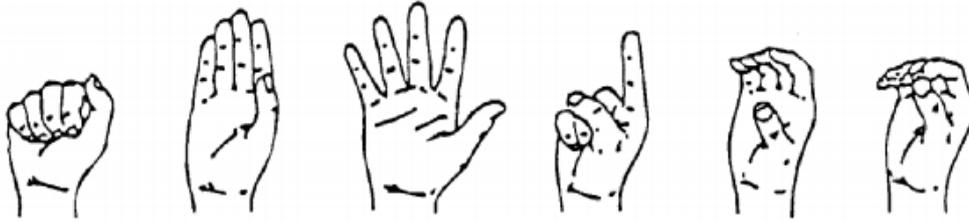


Abb.10: Die Handform (Boyes Braem S. 22).

▪ Die Ausführungsstelle:



Abb.11: Die Ausführungsstelle (Boyes Braem, S.24).

Bei der Wahrnehmung von Gebärden lässt sich beobachten, dass die Gegend um die Augen der GesprächspartnerInnen im Zentrum der größten Aufmerksamkeit liegt (vgl. Boyes Braem 1995, S.25.). „Diese Gegend nennt man den Brennpunkt der Wahrnehmung oder das Gesichtsfeld“ (ebd., S.25). In diesem Bereich können Details gut zur Kenntnis genommen werden. Je weiter dabei eine Gebärde vom Gesichtsfeld entfernt ausgeführt wird, desto weniger Details lassen sich erkennen (vgl. ebd., S.25). Es ist bewiesen, dass im Gesicht mehr Ausführungsstellen von Gebärden zu finden sind, als vergleichsweise in anderen peripheren Wahrnehmungsbereichen (vgl. Siple 1978, zit. n. Boyes Braem 1995, S.25).

So gut wie alle Bewegungen der Gebärdensprache werden in einem beschränkten Raum dargestellt – dem Gebärdenraum.

Der Gebärdenraum:



Abb.12: Der Gebärdenraum (Boyes Braem S.23).

Der Gebärdenraum ist im Normalfall die Ausführungsstelle der Gebärden. Es gibt jedoch Ausnahmen, wie beispielsweise beim „Schreien“ einer Gebärde. Dabei wird die Gebärde vergrößert dargestellt, dies kann unter Umständen auch außerhalb des Gebärdenraums geschehen. Beim „Flüstern“ einer Gebärde wird die Gebärde im Gegensatz dazu zwar im Gebärdenraum dargestellt, jedoch verkleinert beziehungsweise reduziert.

Innerhalb des Gebärdenraums können die einzelnen Gebärden in Körpernähe beziehungsweise am Körper oder auf der anderen Hand lokalisiert werden. Auch eine Lokalisation im Raum ist möglich. Zudem ist es möglich, dass sich Gebärden allein durch ihre Ausführungsstelle unterscheiden und ansonsten in Handform, Handstellung und Bewegung identisch sind (vgl. Boyes Braem 1995, S.23f).

Zonen der Sehschärfe:



Abb.13: Zonen der Sehschärfe (Boyes Braem S.25).

▪ Die Bewegung:

Die Bewegung wurde lange Zeit von den SprachwissenschaftlerInnen außer Acht gelassen, dabei ist es vielleicht der wichtigste Punkt bei der Gebärdensprachanalyse (vgl. Boyes Braem 1995, S.26). Ein Experiment zeigt, dass viele Gehörlose im Stande sind, unterschiedliche Gebärden allein anhand ihrer Bewegung zu erkennen. Dabei wurden Lichtquellen an fünf Punkten des Körpers (Kopf, Schulter, Ellenbogen, Handgelenk, Spitze des Zeigefingers) fixiert und anschließend wurden unterschiedliche Gebärden in Dunkelheit gefilmt. 86% der Befragten war es möglich, allein anhand des Bewegungsablaufs die richtigen Gebärden zu bezeichnen (vgl. Poinzer/Bellungi/Lutes-Driscoll 1981, zit. n. Boyes Braem 1995, S.26).

Es gelten zwei Regeln, welche bei der Verwendung aller Gebärdensprachen berücksichtigt werden müssen. Zum einen die *Regel der Symmetrie* und zum anderen die *Regel der Dominanz*.

„Die *Regel der Symmetrie* besagt, daß [sic!] beide Hände, falls sie sich gleichzeitig bewegen, die gleiche Handform aufweisen müssen. (...) Die *Regel der Dominanz* besagt, daß [sic!] falls zwei Hände eine unterschiedliche Handform aufweisen, die dominierende `starke´ Hand sich bewegt und die passive, `schwache´ Hand stillsteht“ (Battison 1978, zit. n. Boyes Braem 1995, S.27f.).

Die grammatikalischen Formen der Gebärdensprache sind geeignet, um von unterschiedlichen Körperteilen, wie beispielsweise den Händen, Armen, dem Rumpf oder Gesicht gebildet und gleichzeitig von den Augen wahrgenommen zu werden. Es handelt sich also um eine durch manuelle Ausdrucksmittel gestaltete und visuell wahrnehmbare Sprache, welche im Stande ist, *gleichzeitig* produziert und wahrgenommen zu werden, wobei sich der Möglichkeit des dreidimensionalen Raumes bedient wird (vgl. Boyes Braem 1995, S.47ff.). „An welcher Stelle im Raum eine bestimmte Gebärde ausgeführt wird oder in welche Richtung sie erfolgt, ist für die Bedeutung der betreffenden Gebärde sehr wesentlich“ (ebd., S.51).

2.7 Gehörlosenpädagogik

Die Gehörlosenpädagogik weist eine lange Tradition auf, welche generelle mangelhafte und elitäre Volksbildung und die Annahme der Bildungsunfähigkeit der Gehörlosen beinhaltet (vgl. Vernooij 2007, S.173): „Die Erziehungstradition der Gehörlosenpädagogik ist geprägt von bestimmten Urteilen und Vorurteilen über die Gebärdensprache, die sich zutiefst auf die Lebensbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten gehörloser Menschen ausgewirkt haben“ (Prillwitz/Vollhaber 1990, zit. n. Krausneker 2006, S.67).

Der derzeitige Stand der Gehörlosenpädagogik ist nur mit Wissen über den historischen Kontext und die verschiedenen Ansätze verständlich.

Im Folgenden werden die verschiedenen Richtungen und Traditionen der Gehörlosenpädagogik mit einem besonderen Augenmerk auf die linguistische Frage des Spracherwerbs in der Gehörlosenpädagogik aufgeführt. „Bereits die frühe Geschichte spiegelt die bis heute andauernde Auseinandersetzung der richtigen Methode der Befähigung Taubstummer bzw. Gehörloser zur Kommunikation“ (Vernooij 2007, S.174).

2.7.1 Geschichte der Hörgeschädigten (-pädagogik)

Die Geschichte der Gehörlosen beziehungsweise der Hörgeschädigten ist genauso alt wie die Geschichte der Menschheit. Jedoch war die Geschichte der Hörgeschädigtenpädagogik bis Anfang des 20. Jahrhunderts eine Geschichte der Taubstummenbildung. Zu diesem Zeitpunkt wurde aufgrund fehlender Diagnosemöglichkeiten kein Unterschied zwischen „gehörlos“, „schwerhörig“ und „sprachbehindert“ gemacht. Die einzelnen, eigenständigen pädagogischen Disziplinen entwickelten sich erst im Laufe der Zeit (vgl. Leonhardt 2010, S.221).

Die einzelnen Epochen im Zusammenhang mit der Entwicklung der Hörgeschädigtenpädagogik und den damit verbundenen unterschiedlichen Ansätzen werden in den folgenden Absätzen dargestellt.

2.7.1.1 Von den Anfängen bis zum Mittelalter

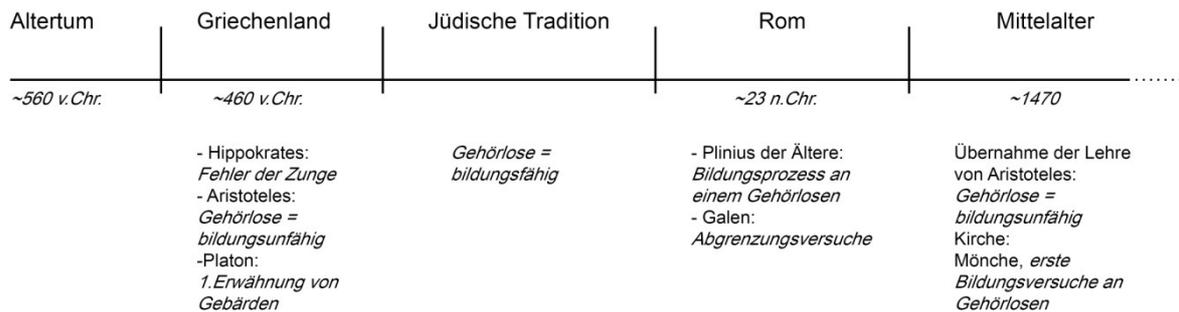


Abb. 14: Anfänge bis Mittelalter (Gaßner 2013).

Bis zum Mittelalter war die Haltung gegenüber behinderten Kindern äußerst gespalten. Die Kluft war riesig, zum einen Verehrung, Fürsorge und Duldung und auf der anderen Seite Unfruchtbarmachung, Verstoßung und physische Vernichtung. Da jedoch ein Hörschaden nicht optisch sichtbar ist und die Kinder durch einen Hörverlust auch nicht entstellt waren, kann er über einen längeren Zeitraum auch unbemerkt bleiben (vgl. Leonhardt 2010, S.222).

▪ **Altertum:**

Hochgradig hörgeschädigte Kinder und Jugendliche, sogar aus Königsfamilien, konnten im Altertum keinem überlieferten Bildungsideal genügen. Es gibt Tradierungen, welche besagen, dass der erste taube und stumme Mensch, welcher in der Weltliteratur genannt wurde, der Sohn von König Krösus von Lydien (Amtszeit circa 560-546 v. Chr.) war. Laut diesen Überlieferungen soll sich der Vater gegenüber seinem anderen Sohn wie folgt geäußert haben: „Du bist mein einziger Sohn, denn den anderen kann ich gar nicht rechnen“. Es wird vermutet, dass diese erste Erwähnung eines Gehörlosen die Einstellung der Menschen bis gegen Ende des Mittelalters geprägt hat (vgl. Löwe 1992 zit. n. Leonhardt 2010, S.222).

▪ **Griechenland:**

Im antiken Griechenland gab es verschiedenste Ansichten über gehörlose Menschen. Es war zwar das äußere Ohr bekannt, das Trommelfell und teilweise auch die Paukenhöhle. Das Innenohr hingegen war noch unbekannt. Daraus lässt sich eine entsprechende Schwierigkeit in Bezug auf die Beschreibung des Hörvorgangs ableiten. Der Zusammenhang von Hörschaden und Stummheit bestand zur damaligen Zeit noch nicht, und so ordnete Hippokrates (460–ca. 377 v. Chr.) die Stummheit fälschlicherweise einem Fehler der Zunge zu. Hippokrates beobachtete bei den gehörlosen Menschen zwar einen Ausstoß von Lauten, jedoch keine richtige Artikulation durch die Zunge. Aufbauend auf den Beobachtungen von Hippokrates, verglich Aristoteles (384-322 v. Chr.) die gehörlosen Menschen ohne Lautsprache mit Tieren und hielt dabei das Gehör für das wichtigste Organ zur Belehrung des

Menschen. Seiner Ansicht nach konnten Bewusstseinsinhalte ausschließlich über die Sinnesorgane aufgenommen werden. Ebenso war er der Meinung, dass Blinde leichter zu erziehen seien, als Gehörlose. Dies führte später sogar soweit, dass behauptet wurde, gehörlose Menschen seien gänzlich bildungsunfähig. Im Gegensatz dazu erkannte Alexander von Aphrodisias (Wende vom 2. zum 3. Jhd. n. Chr.), dass Gehörlose nicht sprechen, da sie nicht hören (vgl. Leonhardt 2010, S.222f.).

Es gab keine einheitliche Haltung der Gelehrten gegenüber der Intelligenz der Gehörlosen, die Sprache wurde mit der Lautsprache gleichgesetzt. Und so blieb auch die Einsicht Platons (427-347 v. Chr.), dass sich die Gehörlosen mittels Gebärden verständigen und dies von Intelligenz zeugt, unbeachtet (vgl. Schumann 1940 zit. n. Leonhardt 2010, S.222f.).

▪ **Jüdische Tradition:**

Sowohl die Bücher im Alten Testament, wie auch die spätere jüdische Literatur berichten über die Situation von gehörlosen Menschen in der Gesellschaft im alten Israel. Im dritten Buch Moses steht beispielsweise folgendes Gebot: „Du sollst einen Tauben nicht schmähen!“ (Löwe 1992 zit. n. Leonhardt 2010, S.223). Im Gegensatz zu den Vermutungen im alten Griechenland waren die Juden der Meinung, dass die Gehörlosen bildungsfähig seien und erkannten ebenso einen Zusammenhang zwischen Gehörlosigkeit und Stummheit (vgl. Schumann 1940, zit. n. Leonhardt 2010, S.223).

▪ **Rom:**

Im Zusammenhang mit Plinius dem Älteren (23-79 n. Chr.) gibt es Überlieferungen über einen Bildungsprozess an einem Gehörlosen. Dies war jedoch für die damalige Zeit eher die Ausnahme (vgl. Schumann 1940, zit. n. Leonhardt 2010, S.224). Im Gegensatz dazu wird über den berühmten Arzt Galen (circa 129-201 n. Chr.) berichtet, dass dieser die Schwerhörigen und Spätertaubten von den von Geburt an Gehörlosen abgrenzte. Seiner Meinung nach waren die gehörlosen Menschen den Anforderungen des alltäglichen Lebens nicht gewachsen. Er übernahm die Auffassung, dass die Zunge für die Sprachlosigkeit verantwortlich sei und empfahl daher die Lösung des Zungenbändchens (vgl. Jetter 1992, zit. n. Leonhardt 2010, S.224).

▪ **Mittelalter:**

Im Mittelalter war die Haltung gegenüber Gehörlosen geprägt von der Lehre Aristoteles` und der damit verbundenen Annahme, dass gehörlose Menschen bildungsunfähig seien. Durch diese Fehlinterpretation blieb der Versuch einer Gehörlosenbildung aus. Lediglich die Kirche war zu einer Vermittlung der Sakramente und der allgemeinen christlichen Lehre verpflichtet, um dadurch eine Teilhabe an religiösen Weihen (Kommunion, Abendmahl usw.) zu ermöglichen (vgl. Leonhardt 2010, S.224f.). Nachweislich waren es Mönche, welche die ersten Bildungsversuche mit gehörlosen Menschen durchführten und diese unterrichteten (vgl. Rieder 1976/ Löwe 1992 zit. n. Leonhardt 2010, S.225). Auch die Äbtissin Scholastica (circa 1469) unterrichtete bekanntlich ein gehörloses Mädchen

in den Hauptlehren des Christentums anhand von Zeichen und Bildern (vgl. Emmerig 1927/ Schumann 1940 zit. n. Leonhardt 2010, S.225).

2.7.1.2 Renaissance

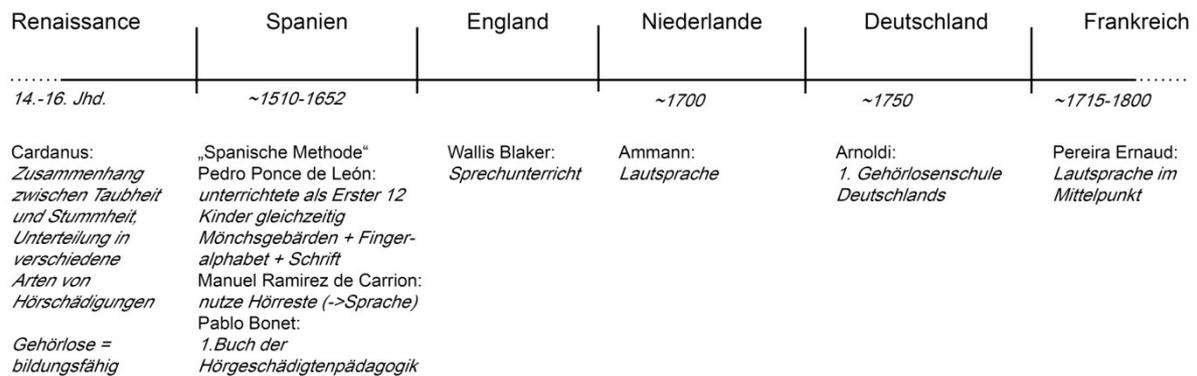


Abb. 15: Renaissance (Gaßner 2013).

Erst mit dem Übergang zur Renaissance (14.-16. Jahrhundert) änderte sich allmählich die Einstellung gegenüber den Gehörlosen. Jedoch war eine Überwindung und Loslösung von Vorurteilen und negativen Einstellungen, welche über eine lange Zeitspanne aufgebaut worden waren, ein sich nur langsam entwickelnder Prozess. Die Medizin hielt trotz neuer Erkenntnisse, an der aristotelisch-galenischen Lehre fest. Sie lieferte aber auch neue Nachrichten und Berichte über Gehörlose. Neben der Medizin beschäftigten sich nun auch Naturforscher und Chronisten mit dem Bereich der Gehörlosigkeit und berichteten von gebildeten Gehörlosen, welche schreiben, lesen und auch sprechen konnten.

Eine wesentliche Neuerung in Richtung Bildung der Gehörlosen erwirkte Hieronymus Cardanus (1501-1576), ein italienischer Mathematiker, Arzt und Philosoph, welcher die Taubheit als primäres Leiden erkannte (vgl. Vernooij 2007, S.174), einen ursächlichen Zusammenhang zwischen Taubheit (Gehörlosigkeit) und Stummheit feststellte und zugleich eine Unterteilung in verschiedene Arten von Hörschädigung vornahm. Er war der Meinung, dass Gehörlose bildungsfähig seien und widersprach damit den damals vorherrschenden Ansichten (vgl. Leonhardt 2010, S.225f.).

„Manche sind so beschaffen von Geburt. Sie sind folgerichtig auch stumm, denn wir lernen durch Hören sprechen, wer nicht hören kann, kann auch nicht sprechen. Andere werden nach der Geburt taub, aber bevor sie sprechen lernen. Sie werden aus der gleichen Ursache stumm und sind den ersteren ähnlich, weshalb man sie einer Art und Behandlungsweise zuweisen kann. Die übrigen sind die, welche taub werden, nachdem sie entweder nur sprechen oder auch zugleich schreiben gelernt haben“ (Schumann 1940 zit. n. Leonhardt 2010, S.226).

Mit dieser Ansicht kommt Cardanus aktuellen pädagogischen Sichtweisen [vgl. Kapitel.2.7.2.1; 2.7.2.2] recht nah.

Durch die Erkenntnisse Cardanus` und die Erarbeitung der physiologischen Grundlagen für die Entwicklung der späteren Gehörlosenbildung durch die italienische Medizin, wurde ein entscheidender Grundstein für eine Hörgeschädigtendidaktik gelegt. So wurde die Möglichkeit des Unterrichtens von gehörlosen Kindern erkannt und entwickelt. Auch hierbei lieferte Cardanus den Grundsatz der Didaktik, indem er erkannte, dass die Gehörlosigkeit keinen Einfluss auf die Intelligenz eines Menschen nimmt. Er entwickelte eine Methode des Unterrichts für Hörgeschädigte, welche auf der Grundlage des Schriftbildes beruhte.

Zur Realisierung der in Italien erworbenen Erkenntnisse und Ergebnisse kam es zu jener Zeit in Spanien, wo es eine auffallende Häufigkeit von Hörschäden gab. Um diesen Menschen eine angemessene Bildung zu ermöglichen, entwickelte sich Interesse an einer möglichen Erziehung der Hörgeschädigten (vgl. Leonhardt 2010, S.226f.).

▪ Die spanische Methode:

Die frühen Bildungsversuche erfolgten meist nur an einem einzelnen Gehörlosen. Im Gegensatz dazu war *Pedro Ponce de León* (1510-1584) der erste, welcher zwölf hörgeschädigte Kinder gleichzeitig unterrichtete. Er unterrichtete im Kloster San Salvador zu Ona und ließ sich auch in seinem Unterricht zunächst von den im Kloster üblichen Traditionen leiten, welche die Hilfsmittel der Mönchsgebärden, des Handalphabets und der Schrift umfassten (vgl. Leonhardt 2010, S. 227).

Manuel Ramirez de Carrión (1579- nach 1652) galt als erster Gehörlosenlehrer, welcher bei seinen SchülerInnen Hörreste erkannte und diese für den Unterricht nutzte und dadurch eine hohe Sprach- und Geistesbildung erlangte (vgl. Schumann 1940 zit. n. Leonhardt 2010, S.228).

Ein dritter Spanier war *Pablo Bonet* (1579-1633), welcher 1620 die erste umfassende Darstellung zur Unterrichtung Gehörloser vorlegte. Obwohl von Bonet Carrión dabei nicht erwähnt wird, wird davon ausgegangen, dass sich die beiden gekannt haben, da in dem Werk von Bonet die Verfahren Carrións dargestellt werden. Mit dem Werk Bonets lag das erste Lehrbuch der Hörgeschädigtenpädagogik vor und eine Zusammenfassung des Wissens um die Unterrichtung Gehörloser war getätigt, welches nun für die Öffentlichkeit zugänglich war und eine Art Lautsprache empfahl (vgl. Leonhardt 2010, S.229/ Vernooij 2007, S.174).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in der Geschichte der Hörgeschädigtenpädagogik diese drei Spanier als eine Einheit gesehen werden, welche sich in ihrem Wirken ergänzten und somit ein geschlossenes Verfahren entstand, das durch die Schrift, das Handalphabet und die Lautsprache gekennzeichnet war. Dabei erkannte keiner der drei die Bedeutung des Absehens. Dieses Verfahren gilt als die „*Spanische Methode*“, bei welchem Ponce de León als Erfinder, Ramirez de Carrión als Methodiker und Bonet als Theoretiker bezeichnet werden (vgl. ebd., S.229).

▪ **Europa:**

Hörgeschädigte zu unterrichten fand in den darauffolgenden Jahren auch in anderen Ländern großen Anklang. Zu nennen wären England, die Niederlande und das deutschsprachige Mitteleuropa.

So gelten beispielsweise John Wallis (1616-1703) und William Holder (1615-1696/97) als die ersten in **England**, die sich mit dem Unterrichten von gehörlosen Kindern auseinandersetzten und neue praktische Erfahrungen und Wege beim Sprechunterricht darlegten (vgl. Leonhardt 2010, S.228ff.).

In den **Niederlanden** ist in diesem Zusammenhang der Mediziner Johann Conrad Ammann (1669-1724) zu nennen, welcher der Meinung war, dass medizinische Mittel gehörlosen Menschen nicht helfen können. Er war nach Versuchen vor dem Spiegel davon überzeugt, dass die Verschiedenheit der Mundbilder (Bewegung, Sprechbild) die Grundlage einer Verständigung für Hörgeschädigte sein könnte (vgl. Schumann 1940 zit. n. Leonhardt 2010, S.231). „Insbesondere hob er ab auf die mit den Augen wahrnehmbare Verschiedenheit von Mundbildern beim Sprechen“ (Vernooij 2007, S.174). Ab 1690 lehrte Ammann, auf Basis seiner Überlegungen, mehrere Gehörlose mit großem Erfolg das Sprechen (vgl. Schumann 1940 zit. n. Leonhardt 2010, S.231).

In **Deutschland** waren es hauptsächlich evangelische Pastoren, welche es sich zur Aufgabe machten, hörgeschädigte Kinder zu unterrichten. Dabei ist in erster Linie Johann Ludwig Ferdinand Arnoldi (1737-1783) zu nennen. Ein Pfarrer in Großlinden bei Gießen, der in seinem Pfarrhaus eine kleine Gehörlosenschule für hörgeschädigte Kinder wohlhabender Eltern errichtete, welche als erste deutsche Gehörlosenschule gilt (vgl. Löwe 1992 zit. n. Leonhardt 2010, S.232).

In **Frankreich** befassten sich besonders Jacob Rodriguez Pereira (1715-1780) und R. Ernaud (1740-1800) mit der Hörgeschädigtenbildung und nahmen dabei Bezug auf Bonet, Wallis, Holder und Ammann. Im Mittelpunkt ihrer Bildungsauffassung standen dabei die Lautsprache und die Aufgabe, den Gehörlosen das Sprechen zu lehren. Sie stellten fest, dass die SchülerInnen Hörreste besaßen und teilten sie somit in drei verschiedene Gruppen nach ihrer Hörfähigkeit ein. Pereira verwendete zur Einführung in das Wortverständnis und zur Begriffserarbeitung Gebärden und entwickelte das einhändig spanische Fingeralphabet weiter. Im Gegensatz dazu verzichtete Ernaud auf das Fingeralphabet und versuchte die Hörreste seiner SchülerInnen durch systematische Hörübungen zu stärken (vgl. Leonhardt 2010, S.232f.).

2.7.1.3 Aufklärung und Neuzeit

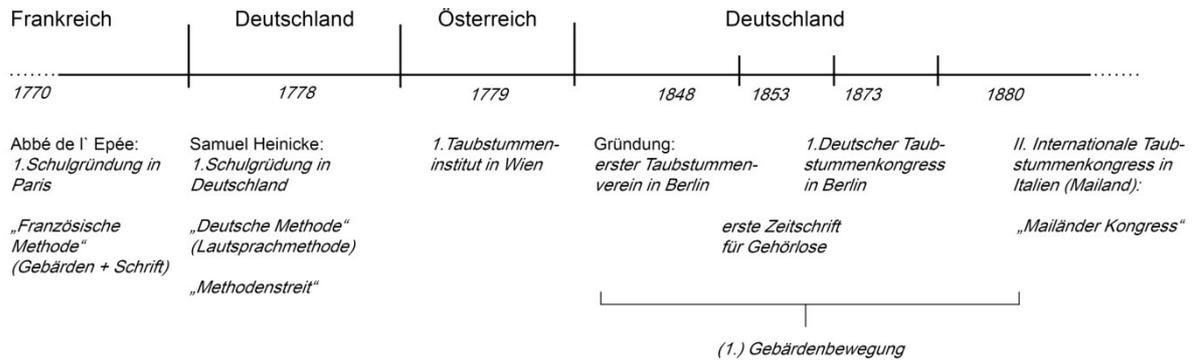


Abb.16: Aufklärung und Neuzeit (Gaßner 2013).

Es existierten immer wieder einzelne (private) Gehörlosenschulen, welche jedoch meist mit dem Tod ihres Gründers geschlossen wurden. Dies änderte sich mit den Schulgründungen von *Abbé de l' Epée* (1712-1789) 1770 in Paris und von *Samuel Heinicke* (1727-1790) 1778 in Leipzig. Diese beiden Schulgründungen nahmen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der institutionalisierten Bildung und Erziehung Hörgeschädigter.

Mit der Etablierung der Gehörlosenschulen in Paris und Leipzig war der Grundstein für eine institutionalisierte Bildung und Erziehung von hörgeschädigten Menschen gelegt und es folgten weitere Bildungseinrichtungen für Gehörlose.

Aus fachlicher Sicht waren de l' Epée und Heinicke jedoch Kontrahenten, so war de l' Epée ein Vertreter der „*Französischen Methode*“ und Heinicke stand für die „*Deutsche Methode*“ (vgl. Leonhardt 2010, S.233-237).

▪ Die Französische Methode:

Die Gehörlosenschule de l' Epées wurde in Anlehnung an die Pädagogik von Rousseaus in eine Erziehungsanstalt verwandelt. Dort galten die Verwendung von Gebärdenzeichen, Mundalphabet und Schrift als die Mittel und Ziele seines Unterrichts (vgl. Vernooij 2007, S.174). Seine Unterrichtsmethoden waren geprägt durch die sprachphilosophischen Auffassungen seiner Zeit und der Ansicht, dass die Gebärden der Natur der Gehörlosen entstammen. Die Schrift hingegen sollte zur Kultursprache der Hörenden führen, was er mit Hilfe des Fingeralphabets ermöglichte (vgl. Leonhardt 2010, S.233f.). De l' Epée war der Meinung, dass „das Sprechen lernen möglich, erstrebenswert und erreichbar“ sei (Schumann 1940, zit. n. Leonhardt 2010, S.234). Jedoch geriet die Lautsprache im praktischen Handeln de l' Epées in den Hintergrund, da er die Zeit unterschätzte, die zum Vermitteln der Lautsprache nötig gewesen wäre und so waren Handalphabet, Schrift und Gebärden die Hauptbestandteile seines Unterrichts (vgl. Leonhardt 2010, S.234).

▪ Die Deutsche Methode („Lautsprachmethode“ beziehungsweise „Orale Methode“):

Heinicke orientierte sich am Gedankengut der Aufklärung und übernahm die philosophischen Anregungen von Kant (1724-1804) und Herder (1744-1803), welche auf den Grundgedanken der Antike, bei der der Mensch als sprechendes und daher Verstand besitzendes Wesen dargestellt wurde, aufbauten. Für Kant und Herder waren aus diesem Grund die Lautsprache und das Denken nicht von einander differenzierbar (vgl. Leonhardt 2010, S.235).

„Heinicke stellte das Prinzip des in der Lautsprache Sprechenden und in dieser Sprache denkenden Gehörlosen auf“ (Schumann 1940, zit. n. Leonhardt 2010, S.235). Das Ziel war es, die gehörlosen Menschen entsprechend auszubilden, da sie seiner Meinung nach, nur auf diese Weise zu nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft werden könnten (vgl. Leonhardt 2010, S.235). „Er verzichtete auf konventionelle Gebärden, da er die Lautsprachmethode unter ‚sozial-ethischen und formalgeistigen‘ Gesichtspunkten als höher bewertete“ (Blau 1969, zit. n. Vernooij 2007, S.174f.). Auf diese Weise lernten die Gehörlosen je nach Möglichkeit Sprechen, Absehen, Lesen und Schreiben (vgl. Vernooij 2007, S.175). „Heinicke kam auf den Gedanken, die Vokale den Gehörlosen mit Hilfe bestimmter Flüssigkeiten anzubilden, so z.B. scharfer Essig für i, Zuckerwasser für o, Wermutsextrakt für e, reines Wasser für a und Baumöl für u“ (ebd., S.235). Neben dem Geschmackssinn nutzte er aber auch den Tastsinn, da er erkannte, dass die Sprechbewegungsempfindungen, sowohl für den Erwerb wie auch für die Wiedergabe der Sprache, genutzt werden können (vgl. ebd., S.235).

▪ Der Methodenstreit:

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Abbé de l' Epée ein gebärdensprachliches Zeichensystem entwickelte und verwendete, dabei jedoch der Lautsprache keine Bedeutung zuordnete. Hingegen forderte Heinicke die Lautsprache für die Gehörlosen und sah die Vermittlung der Lautsprache als entscheidenden Teil des Unterrichts an.

Diese zwei unterschiedlichen Meinungen werden in der Geschichte der Hörgeschädigtenbildung als „*Methodenstreit*“ bezeichnet und sind bis heute Thema in der Gehörlosenpädagogik (vgl. Leonhardt 2010, S.236f.). Die Diskussion über beide Methoden dauert bis heute an und so konnte für die Problematik „Gebärdensprache-Lautsprache“ bisher keine allgemein zufriedenstellende Lösung gefunden werden (vgl. Vernooij 2007, S.175).

▪ **Die Wiener Schule:**

Auch in Österreich eröffnete 1779 das erste Taubstummeninstitut in Wien, nachdem Kaiser Joseph II, 1777 bei einem Besuch in Paris das Schaffen de l' Epées kennengelernt hatte. Daraufhin schickte er den Sprachlehrer Joseph May (1755-1800) und den Priester Dr. Friedrich Stork nach Paris, um dort die Theorie und die Praxis des Gehörlosenunterrichts von Abbé de l' Epée zu erlernen. Jedoch wurde die „Französische Methode“ nur anfänglich in Wien verwendet. Im Laufe der Zeit entwickelte sich dort das „gemischte Lehrverfahren“, bei welchem der Kern aus der Schriftsprache besteht, welchem die Gebärden und die Lautsprache untergeordnet werden (vgl. Leonhardt 2010, S.237).

▪ **Verallgemeinerung:**

Die Zahl der Gehörlosenschulen wuchs zwar zu der damaligen Zeit rasch an, allerdings muss berücksichtigt werden, dass eine solche Schule häufig aus weniger als 10 SchülerInnen bestand. So kam die Frage auf, wie die nicht beschulten Gehörlosen auch Bildung erhalten könnten. In den bis dahin vorhandenen Einrichtungen lebten die Gehörlosen oft sehr isoliert von der Außenwelt. Es wurde die Forderung laut, dass die gehörlosen Kinder in der heimatlichen Volksschule unterrichtet werden sollten. Die Überlegungen zu dieser Zeit waren, dass durch das Unterrichten von hörgeschädigten Kindern in allgemeinen Volksschulen, die Kinder in ihren Familien und damit in der Gesellschaft bleiben können. Die Bewegung der Integrationsbemühungen [vgl. Kapitel 2.7.2] kam gegen Ende der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf und es wurden daraufhin geeignete VolksschullehrerInnen in Seminaren mit den Besonderheiten und den Methoden des Gehörlosenunterrichts vertraut gemacht, um von nun an gehörlose Kinder zusammen mit hörenden Kindern in den Volksschulen zu unterrichten. Die Bewegung fand große Zustimmung und so entwickelten sich viele theoretische und praktische Verallgemeinerungsversuche des Unterrichts von Kindern mit Hörstörungen. Damals wie heute stand dabei die Diskussion um die beiden Hauptprobleme der Erziehung, Bildung und sonderpädagogischer Förderung hörgeschädigter Kinder im Vordergrund: Integration vs. Segregation und Lautsprachmethode vs. alternativer Methoden (vgl. Leonhardt 2010, S.238ff.). Leonhardt schreibt dazu, dass dies als erster Versuch einer schulischen Integration angesehen werden kann (vgl. Leonhardt 2009, zit. n. Leonhardt 2010, S.240).

▪ Der Mailänder Kongress:

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatte sich im deutschsprachigen Raum die Lautsprachmethode im Gehörlosenunterricht durchgesetzt. Dabei gab es erhebliche Auseinandersetzung über den „richtigen“ Weg der Bildung von Gehörlosen - es standen sich Vertreter des lautsprachlich und des gebärdensprachlich geführten Unterrichts gegenüber.

Die Debatte fand 1880 ein (vorläufiges) Ende mit dem II. Internationalen Taubstummlehrerkongress in Mailand, bei welchem ein lautsprachlich geführter Unterricht von 164 TeilnehmerInnen beschlossen wurde.

Neben der Anwendung der Lautsprachmethode wurde ebenso die reine Artikulationsmethode empfohlen, was letztendlich zu einer Überspitzung der Forderungen des Mailänder Kongresses führte. Es endete in einem didaktischen Verbalismus, woraufhin die Gehörlosenschulen zu Sprech- und Sprachschulen wurden, welche die Aneignung des Bildungsgutes vernachlässigte und bei welchen ausschließlich die Qualität des Sprechens im Vordergrund stand.

Die Gebärden wurden gänzlich aus dem Unterricht verbannt und auch die Schriftsprache trat in den Hintergrund, was anhand von Methoden durchgesetzt wurde, welche jeder Pädagogik widersprechen (vgl. Leonhardt 2010, S.242f.) [Beispiele dafür waren: „- Dem Gehörlosem wurde beim Sprechen jede körperliche Bewegung untersagt. - Während des Unterrichts sollten die Kinder die Hände auf dem Rücken halten. - Bei Gebärdengebrauch waren Strafen angedroht. [...]“ (ebd., S.243f.).]

Der Mailänder Kongress hatte trotz der dortigen Beschlüsse keine unmittelbaren Konsequenzen, sondern bewirkte eine allgemeine Wandlung. „Der Fokus der Gehörlosenbildung verschob sich von der Bildung der Gruppe gehörloser Menschen stetig zur Transformation Gehörloser in `behinderte` hörende Individuen, denen mit medizinisch-therapeutischen Hilfsmitteln zu helfen war“ (Branson/Miller 2002, zit. n. Krausneker 2006, S.70). Die „Heilung“ der gehörlosen Kinder trat dabei in den Fokus der Aufmerksamkeit, wobei die Professionellen eher daran interessiert waren, die Kinder zu ändern, anstatt zu bilden (vgl. Krausneker 2006, S.70).

Zusammenfassend schreibt Prillwitz zu den Auswirkungen des Mailänder Kongresses folgendes:

„Gehörlosenpädagogik reduzierte sich weitgehend auf eine Sprech-Pädagogik, eine Pädagogik des Entstummens. Die Gebärdensprache wurde aus der Erziehung und Bildung Gehörloser verbannt (...). Das pädagogische Hauptziel war nicht mehr die umfassende gebildete Persönlichkeit eines selbstbewussten Gehörlosen und seine ganzheitliche Entfaltung, sondern die Anbildung der Lautsprache beherrschte alles“ (Prillwitz 1990, zit. n. Krausneker 2006, S.71).

2.7.1.4 Ende des 19. Jahrhunderts und Anfang des 20. Jahrhunderts

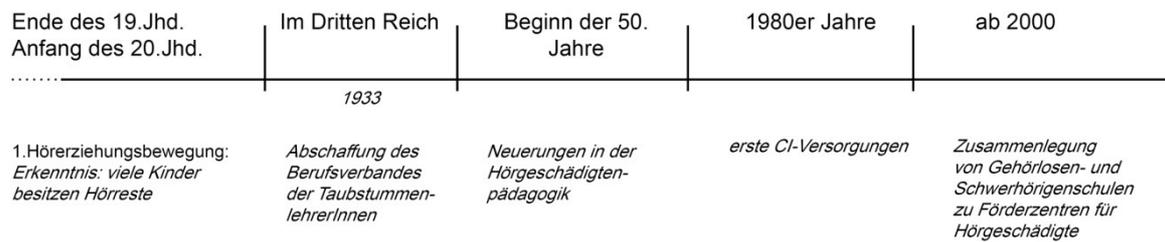


Abb.17: Ende des 19Jahrhunderts bis heute (Gaßner 2013).

▪ Die (erste) Gebärdensprache:

Seit der zweiten Hälfte des 19.Jahrhunderts ordneten sich die Gehörlosen zu einer zunehmend organisierten Gruppe, welche 1848 in Berlin den ersten (deutschen) Taubstummenverein gründete und 1853 die erste Zeitschrift für Gehörlose veröffentlichte. 1873 lud Eduard Fürstenberg die Vorsitzenden der deutschen Taubstummenvereine zum ersten Deutschen Taubstummenkongress nach Berlin ein, welchem daraufhin etliche weitere Kongresse (1874: Wien, 1875: Dresden, 1878: Leipzig, 1881: Prag, 1884: Stockholm) folgten. Durch diese Versammlungen verschafften sich die Gehörlosen eine Stimme und bekamen immer mehr Selbstbewusstsein für ihre Forderungen.

Das Recht auf Gebärden für Gehörlose und der Einbezug der Gebärden in den Unterricht war ein großes Thema bei diesen Kongressen und wurde auch von verschiedenen GehörlosenlehrerInnen unterstützt. Zu nennen wären hier Johann Heidsiek (1855-1942), Joseph Heinrichs (1845-1919) und Mathias Schneider (1869-1949) (vgl. Leonhardt 2010, S.244f.).

So forderte beispielsweise Heidsiek: „Wir haben die Methode dem Wesen des Schülers anzupassen..., das Umgekehrt ist nicht nur unpädagogisch, sondern im höchsten Grade inhuman... Wir tun der Natur des Taubstummen Gewalt an, wenn wir von ihm akustische Sprachäußerungen fordern“ (Schumann 1940, zit. n. Leonhardt 2010, S.246).

Aus aktueller Sicht muss erwähnt werden, dass viele der (berechtigten) Forderungen der Gehörlosen von damals, bis heute (mehr als 100 Jahre später) noch nicht verwirklicht worden sind. Der Streit um das „Für und Wider der Gebärdensprache“ und die Verwendung im Unterricht ist noch immer gegenwärtig (vgl. Leonhardt 2010, S.246).

▪ **Die Schrift- und Mutterschulmethodik:**

Auch die Schrift- und Mutterschulmethodik kann als Kritik an der reinen Lautsprachmethode gesehen werden. Sie verlief ungefähr gleichzeitig mit der Gebärdenbewegung und wurde durch Karl Emil Göpfert (1851-1906) ausgelöst. Bei dieser methodischen Richtung ging es Göpfert darum, das geschriebene Wort zum Ausgangspunkt und zur Grundlage des Sprachunterrichts für Gehörlose zu machen. Er betrachtete die Schrift als „Ersatz für das fehlende Gehör“ und wollte dem Kind zunächst einzelne Wörter und bald vollständige Sätze vermitteln. Die Ideen Göpferts stießen zunächst auf starke Ablehnung, wurden jedoch im Laufe der Zeit von einigen anderen übernommen. So griff beispielsweise auch Rudolf Lindner (1880-1964) die Ideen von Göpfert auf, wich jedoch in seinem Vorgehen im Unterricht davon ab, indem er nicht auf der Schrift, sondern auf dem Lesen aufbaute. Auch Walter Querll (1882-1947) war ein Vertreter dieser Methode. Er wollte die gehörlosen Kinder auf dem Weg der Mutterschule in die Sprache einführen, wobei er zu der Erkenntnis gelangte, dass dieses Verfahren bereits in der Erziehung des hörgeschädigten Kleinkindes stattfinden sollte. Aus diesem Grund forderte er Beratungsstellen für Eltern und die Schaffung von speziellen Kindergärten für hörgeschädigte Kinder (vgl. Löwe 1992, zit. n. Leonhardt 2010, S.247f.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die VertreterInnen der Gebärdenbewegung und der Schrift- und Mutterschulmethodik Vorbehalte gegenüber der reinen Lautsprachmethode hatten. Die Diskussionen und Einwände führten „im Laufe der Zeit zu einem kindgemäßerem Sprechunterricht, zu einer vermehrten Hineinnahme der Schrift in den Erstsprachunterricht und zu einem Sprachaufbau, der den Bedürfnissen des hörgeschädigten Kindes mehr entsprach als viele der früheren Verfahren“ (Löwe 1992, zit. n. Leonhardt 2010, S.249).

▪ **Die (erste) Hörerziehungsbewegung:**

Nach der (ersten) Gebärdenbewegung in der zweiten Hälfte des 19.Jahrhunderts, kam es gegen Ende des 19.Jahrhunderts/Anfang des 20.Jahrhunderts zu einer neuen Bewegung, der (ersten) Hörerziehungsbewegung, welche von zwei HNO-Ärzten (Urbantschitsch und Bezold) ausgelöst wurde. Diese erkannten, dass viele der Kinder in den Gehörlosenschulen Hörreste besaßen und waren darum bestrebt, dass diese genutzt wurden und in den Schulen eine angemessene pädagogische Beachtung fanden.

Viktor Urbantschitsch (1847-1921) war der Meinung, dass von 100 Gehörlosen nur etwa 3 auch tatsächlich taub seien und dass die Leistung der tatsächlich vorhandenen Hörfähigkeit durch eine Lethargie der Hörfunktion bedingt sei, welche jedoch durch akustische Reize und Übungen angeregt werden könne. Seiner Ansicht nach könne das Gehör physiologisch durch die speziellen Hörübungen angeregt und das Hörvermögen verbessert werden (vgl. Leonhardt 2010, S.250ff.).

Friedrich Bezold (1842-1908) hingegen stellte anhand von Überprüfungen mit einer kontinuierlichen Tonreihe fest, dass fehlende Hörfunktionen durch keine Therapie beziehungsweise durch keine Hörübungen, wieder hergestellt werden können. Bei einem Drittel der SchülerInnen besteht, aufgrund ausreichender Hörreste, die Möglichkeit, ihnen die Sprache auf auditive Weise zu vermitteln (vgl. Schumann 1940, zit. n. Leonhardt 2010, S.252). Nach Bezold sollten die SchülerInnen in der Lage sein, ihre vorhandenen Hörreste mit Hilfe spezieller Hörübungen zu nutzen und anhand dieser in verschiedene Gruppen eingeteilt werden. Diese wissenschaftlichen Erklärungen Bezolds über die Nutzung der noch vorhandenen Hörkapazität, bilden die Basis für die gegenwärtige Hörerziehung (vgl. Leonhardt 2010, S.253).

Karl Kroiß interessierte sich aus pädagogischer Sicht sehr für die Beobachtungen Bezolds und entwickelte in seinem Buch „Zur Methodik des Hörunterrichts“ eine wissenschaftliche Begründung der Hörerziehung. Diese Publikation, welche 1903 erschien, war das erste Buch über die Hörerziehung hörgeschädigter Kinder (vgl. Löwe 1992, zit. n. Leonhardt 2010, S.253f.).

2.7.1.5 Im Dritten Reich

Die Hörgeschädigtenpädagogik hatte zur Zeit des Nationalsozialismus` keinen guten Stand. Anfang des Jahres 1933 kam es zur Abschaffung des Berufsverbandes der TaubstummenlehrerInnen. „Am 14.7.1933 wurde das `Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses´ erlassen. Diesem folgte am 10.10.1935 das `Gesetz zum Schutze der Erbgesundheit´. Nach diesem Gesetz konnten Gehörlose mit erblicher Taubheit zwangsweise sterilisiert werden“ (Leonhardt 2010, S.262).

„Das Sonderschulwesen wurde durch den Aufbau des `Referates für negative Schülerauslese und Sonderschulfragen im Rassenpolitischen Amt (RPA)´ Anfang 1937 bewusst einbezogen“ (Leonhardt 2010, S.262). Es gab keinen Beschluss, durch den die Sonderschulen gezwungen gewesen wären, die SchülerInnen offiziell zu melden. Etliche LehrerInnen jedoch nahmen eine Meldung der SchülerInnen vor und verhalfen auf diese Weise zur Verwirklichung der Gesetze. So kam es nicht selten vor, dass SchülerInnen der Gehörlosenschulen verschleppt und ermordet wurden.

Die Gehörlosenschulen waren toleriert, erfuhren aber keinerlei Förderung und Hilfe. Somit ist es nicht verwunderlich, dass sowohl die Hörgeschädigtenpädagogik, als auch das Bildungswesen für Gehörlose zur damaligen Zeit einen Stillstand beziehungsweise einen Rückschritt zu verzeichnen hatten (vgl. ebd., S.262f.).

2.7.1.6 Nach dem Zweiten Weltkrieg bis zur Gegenwart

Zu Beginn der 50er Jahre hatte man die Auswirkungen des Zweiten Weltkrieges soweit verarbeitet, dass es zu Neuerungen im Bereich der pädagogischen Förderung von Gehörlosen kam und so entstanden im Rahmen eines differenzierten Sonderschulwesens sowohl Gehörlosen- als auch Schwerhörigenschulen (vgl. Vernooij 2007, S.175). Die Schwerhörigenschule gilt in diesem Zusammenhang als Hörschule, hingegen die Gehörlosenschule als Sehschule deklariert wird, bei welcher die Gebärdensprache und das Absehen im Vordergrund stehen (vgl. Löwe 1973, zit. n. Vernooij 2007, S.172).

Jedoch durch die steigende Zahl der Kinder mit frühzeitiger CI-Versorgung, die Verbesserung der Frühförderung und einer frühen Diagnosemöglichkeit von Hörschäden, gab es seit etwa 2000 weniger Kinder in den Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen, was zur Folge hatte, dass diese nicht mehr als eigenständige Einrichtungen bestehen konnten. So bildeten sich aufgrund der Zusammenlegung von Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen „Förderzentren für Hörgeschädigte“.

Neben den eben beschriebenen Entwicklungen lässt sich weiterhin ein deutlicher Trend zur schulischen Integration (Inklusion) erkennen, welcher durch den Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2008), bestärkt wird. Dieser „Bildungsartikel“ beschreibt das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung. Wichtig bei diesen neuen Ansätzen ist, dass das Kind mit seinen Fähigkeiten und Kompetenzen im Vordergrund steht und dass die persönliche Förderung sich noch stärker an den individuellen Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren soll (vgl. ebd., S.265).

2.7.2 Hörgeschädigtenpädagogik heute

Nach den eben beschriebenen theoretischen und geschichtlichen Kontextualisierungen der Gehörlosenpädagogik, soll nun der Fokus auf die aktuelle Situation gelegt werden.

Bevor eine Definition des Begriffs der Hörgeschädigtenpädagogik folgt, möchte ich zuerst kurz die Begriffe der Pädagogik und der Sonderpädagogik skizzieren.

Leonhardt schreibt dazu: „Die Voranstellung scheint sinnvoll, da die Hörgeschädigtenpädagogik Teilgebiet der Sonderpädagogik ist, die sich wiederum als Teilgebiet der (Allgemeinen) Pädagogik versteht“ (Leonhardt 2010, S.30).

Ebenso wird in diesem Kapitel kurz auf die Integration und die Inklusion eingegangen, da diese beiden Konzepte wichtige Teile der heutigen Pädagogik darstellen.

▪ **Pädagogik:**

„**Pädagogik**´ bezeichnet die Lehre, Theorie und die Wissenschaft von der Erziehung und Bildung der Kinder und der Erwachsenen in unterschiedlichen pädagogischen Feldern wie Familie, Kindergarten, Schule, Freizeit und Beruf“ (Leonhardt 2010, S.30). Dabei steht Pädagogik als Oberbegriff für alle Formen, welche auf das praktische Erziehungsgeschehen Bezug nehmen (vgl. Hobmair 2008, S.12): „Unter Pädagogik werden sowohl alle Formen des praktischen Erziehungsgeschehen als auch die wissenschaftliche Erhellung der Erziehungswirklichkeit verstanden“ (ebd., S.13). Die Pädagogik steht in einer ständigen Konfrontation mit ethischen und politischen Themen. So ist es Aufgabe der Pädagogik sich mit verschiedensten Themen und Lebensbereichen auseinanderzusetzen und dabei die „Dimensionen des Lebens aus pädagogischer Perspektive zu analysieren“ (Raithel/Dollinger/Hörmann, 2009, S.16). Dabei tragen viele andere Wissenschaften (wie beispielsweise die Psychologie, die Biologie, die Soziologie, die Philosophie u.a.) tragen in ihren Erkenntnissen zur Pädagogik bei (vgl. Hobmair 2008, S.12).

▪ **Sonderpädagogik:**

„Sonderpädagogik ist Teildisziplin der Pädagogik, spezialisiert auf Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung und Lern- und Entwicklungsstörungen. (...) Bis heute stehen Sonderpädagogik, Heilpädagogik, Behindertenpädagogik und Rehabilitationspädagogik als Disziplinbezeichnungen nebeneinander“ (Tenorth/Tippelt 2012, S.656). Die Erziehung von Kindern und Jugendlichen und von Erwachsenen, welche „Rahmen der allgemeinen und üblichen Erziehung nicht hinreichend gefördert werden können und deshalb spezieller Hilfen bedürfen“ stehen im Mittelpunkt der Heil- bzw. Sonderpädagogik (Hobmair 2008, S.365).

Bis heute hat sich keiner der oben definierten Begriffe direkt durchgesetzt, jedoch findet die Bezeichnung der Sonderpädagogik seit den 1960er Jahren am häufigsten Verwendung. Der Grund dafür liegt in der Etablierung eines differenzierten Sondersystems für alle Behinderungsarten, allerdings in erster Linie in Bezug auf die (Sonder-)Schule und so war die Sonderpädagogik damals eher eine (Sonder-) Schulpädagogik. Mit der Zeit haben sich die Aufgabenfelder dieser „speziellen Pädagogik“ immer mehr erweitert und umfassen heute alle Altersstufen und Lebensbereiche (vgl. Leonhardt 2010, S.31).

Besonderer Widerstand gegen die defizitorientierte Sichtweise der Sonderpädagogik kam zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch die Reformpädagogik auf. So wurden immer mehr Konzepte entwickelt, welche das gemeinsame Unterrichten behinderter und nicht behinderter Kinder ermöglichten (vgl. Bloemers/Johnstone/Vojtová 2006, S.45ff.).

Mittlerweile treten indes Begriffe wie Prävention, Integration oder Rehabilitation in den Vordergrund, „u.a. auch deshalb, weil man sich vom Gedanken einer `Sonder`-beschulung mehr und mehr löst und die Integration bzw. Inklusion des Kindes und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Einrichtungen in den Vordergrund stellt“ (Leonhardt 2010, S.31).

▪ Integration:

Mit der Zeit kristallisierte sich zunehmend heraus, dass sich das Ziel der Sonderpädagogik, die Kinder und Jugendlichen durch gezielte Förderung auf das Leben in der Gesellschaft optimal vorzubereiten, oftmals nicht realisieren lässt. Abgeleitet aus dieser Erkenntnis begann die Geschichte der Integrationspädagogik mit der Forderung beeinträchtigte Kinder und Jugendliche in das gesellschaftliche Leben einzugliedern (vgl. Sander 2008, S.30). „Integration bedeutet die gemeinsame Teilnahme von behinderten und nichtbehinderten Menschen an allen Bereichen des öffentlichen Lebens“ (Hobmair 2008, S.379).

Eine allgemeine Definition von Integration laut Brockhaus:

„[lat. `Wiederherstellung eines Ganzen`], die -/en. allg.: (Wieder-) Herstellung einer Einheit; Einbeziehung, Eingliederung in ein größeres Ganzes. Soziologie: Bez. 1) für einen gesellschaftl. Prozeß [sic!], der durch einen hohen Grad an harmon., konfliktfreier Zueinanderordnung der versch. Elemente (Rollen, Gruppen, Organisationen) sowohl in horizontaler (arbeitsteiliger, funktionspezialisierter) als auch vertikaler (herrschafts-, schichtenmäßiger) Hinsicht gekennzeichnet ist, sowie 2) für Prozesse der bewußtseinsmäßigen [sic!] oder erzieher. Eingliederung von Personen und Gruppen in oder ihre Anpassung an allgemein verbindl. Wert- und Handlungsmuster. Der Grad der I. bestimmt das Ausmaß des Konsenses der Gesellschafts - Mitgl. über die gemeinsamen Ordnungsprinzipien und damit die gesellschaftl. Stabilität. Totale I. bedeutet ein `Einfrieren` des gesellschaftl. Status quo und eine Unfähigkeit zu Wandel und Anpassung. (...)“ (Brockhaus 1989, S. 552).

Eine wichtige Aussage, welche sich aus dieser sehr allgemein gehaltenen Definition ableiten lässt, ist die Erkenntnis, dass es sich bei der Integration um einen Prozess handelt. Ziel der Integration ist die Eingliederung beziehungsweise die Anpassung an allgemein verbindliche Wert- und Handlungsmuster.

Wird dies nun auf die Hörgeschädigtenpädagogik übertragen, so wäre eine mögliche Definition, dass Integration einen Prozess darstellt, bei welchem sich hörgeschädigte Menschen an die allgemein verbindlichen Wert- und Handlungsmuster der „hörenden Welt“ anpassen müssen, um in diese eingegliedert werden zu können.

Aus Sicht einer Betroffenen klingt die Definition von Integration folgendermaßen:

„Integriert sind wir nicht allein, indem wir uns trotz der Behinderung der Außenwelt anpassen und ein vordergründig problemloses Leben führen. Integration bedeutet vielmehr, dass es uns Hörbehinderten ermöglicht wird, uns unsere Persönlichkeit, zu der im positiven Sinne auch die Behinderung gehört, in eine Gesellschaft von Normalhörenden einzubringen“ (Stein 1999, S.280). Auch Jakob Muth ist der Meinung, dass Integration nicht allein aus der Perspektive des behinderten Kindes gesehen werden dürfe. Seiner Ansicht nach, sei eine Veränderung der Einstellung der nichtbehinderten Menschen die Voraussetzung (vgl. Muth 1986, zit. n. Biewer 2010, S.123).

Der erste Integrationsgedanke kam bereits in der ersten Hälfte des 19.Jahrhunderts auf [vgl. Kapitel 2.7.1.3]. Jedoch ist das Verhältnis von Hörenden und Gehörlosen noch immer oftmals durch soziale Distanz gekennzeichnet. „Die dadurch bedingte gesellschaftliche Isolierung der Gehörlosen wird heute durch die verstärkte bilinguale Förderung und der damit verbundenen Forderung nach einem sprachlichen Minderheitenstatus u.U. verfestigt; die Unsicherheit Nichtbehinderter gegenüber Menschen mit Gebärdensprache trägt zusätzlich zu einer gesellschaftlich nur minimalen Integration bei“ (Vernooij 2007, S.180). Um dies zu verbessern, wäre es wichtig, dass sich die Integration nicht nur auf den Bereich der Schule, sondern auch auf den Bereich des Wohnens, der Freizeit und der Arbeit bezieht (vgl. Biewer 2010, S.122).

▪ Inklusion:

Inklusion „ist die Vision einer neuen Gesellschaft, die alle Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit akzeptiert und mit einschließt“ (Wilhelm/ Eggertsdóttir/ Marinósson 2006, S. 13). Es existiert eine Vielzahl an Definitionsmöglichkeiten. Die 48. Weltkonferenz der UNESCO, die sich eingehend mit dem Konzept der Inklusion beschäftigt hat, definiert den Begriff der Inklusion wie folgt:

„Inklusion wird [also] als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung. Dazu gehören Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien“ (UNESCO 1994, o.S.).

So lässt sich auch der Kernunterschied des Konzeptes der Integration gegenüber der Inklusion ableiten: Während Integration nur auf Kinder und Jugendliche mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf abzielt, bezieht sich Inklusion auf ein umfassenderes Spektrum von Verschiedenheit. Bei der Inklusion steht nicht die bloße Eingliederung im Zentrum, sondern das generelle Miteinander aller Menschen, egal ob sie einer Mehr- oder Minderheit angehören (vgl. Hinz 2002, o.S.).

▪ **Hörgeschädigtenpädagogik:**

Trotz aller Intergrations- und Inklusionsbemühungen, bleibt weiterhin die Disziplin der Hörgeschädigtenpädagogik bestehen.

In der Hörgeschädigtenpädagogik werden immer neue didaktisch-methodische Konzepte wichtig. Es wird nicht mehr die Frage nach dem Kommunikationssystem in den Vordergrund gestellt, sondern die Frage nach den Ressourcen und Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen. Die PädagogInnen sind gefordert, eine „Ressourcenfindeperspektive“ zu entwickeln und dabei auf die Stärken und Möglichkeiten der SchülerInnen einzugehen. Es ist wichtig, dass die SchülerInnen im Erleben der Selbstwirksamkeit bestärkt, die positiven Beziehungserfahrungen gefördert und die Erfolge als Ausgangspunkt für nachfolgende Entwicklungsschritte betrachtet werden (vgl. Tsirigotis 2010, zit. n. Stecher 2011, S.9).

2.7.2.1 Gegenstand der Hörgeschädigtenpädagogik

Um eine Kennzeichnung des Gegenstandes der Hörgeschädigtenpädagogik vorzunehmen, wird zunächst auf eine kurze Bestimmung des Gegenstandes der (Allgemeinen) Pädagogik sowie der Sonderpädagogik eingegangen.

Die Gegenstandsbestimmung der (Allgemeinen) Pädagogik gestaltet sich jedoch recht schwierig. Dies mag unter anderem daran liegen, dass eine Aufgliederung der Pädagogik in zahlreiche Subdisziplinen vorliegt, welche eigene abgrenzbare Gegenstandsbereiche aufzeigen und somit eine Übereinstimmung der verschiedenen Vertreter der unterschiedlichen Strömungen erschweren (vgl. Leonhardt 2010, S.33). Keßler und Krätzschmar definieren eine Gegenstandsbestimmung der (Allgemeinen) Pädagogik wie folgt:

„Die Allgemeine Pädagogik beschäftigt sich mit bergreifenden Fragestellungen, erforscht das Wesen pädagogischer Prozesse, und sie erfasst die historischen Dimensionen erziehungswissenschaftlicher Inhalte. Sie reflektiert gesellschaftliche, philosophische und anthropologische Ursprünge und Grundlagen in ihrem Gegenstandsbereich“ (Keßler/Krätzschmar 1993 zit. n. Leonhardt 2010, S.35).

Letztendlich definiert Bleidick die Gegenstandsbestimmung der Behindertenpädagogik folgendermaßen: „Gegenstand der Behindertenpädagogik ist das Lernen und die soziale Eingliederung angesichts erschwerten Lernens und erschwerter sozialer Eingliederung“ (ebd., S.37).

Im Gegensatz zu Bleidick spricht Bach von Sonderpädagogik und definiert dabei die Gegenstandsbestimmung, wie folgt:

„Sonderpädagogik erstreckt sich

- auf alle Arten der Beeinträchtigung (also nicht nur auf Behinderungen, sondern ebenso auf Störungen, Gefährdungen und Sozialrückständigkeiten),
- auf alle Formen von Beeinträchtigung (und nicht nur auf intellektuelle, sondern ebenso auf sensorielle, motorische und andere Formen),
- auf alle Altersstufen (und nicht nur auf die Kindheit, sondern ebenso auf das Säuglings- und das Erwachsenenalter) und
- auf das ganze Erziehungsfeld (und nicht nur auf die Schule, sondern ebenso auf das familiäre und auf andere Erziehungsfelder)“ (Bach 1995 zit. n. Leonhardt 2010, S.37).

Wird davon ausgegangen, dass die Hörgeschädigtenpädagogik ein Teilgebiet der Sonderpädagogik, und diese wiederum ein Teilgebiet der (Allgemeinen) Pädagogik darstellt, so beinhaltet die Hörgeschädigtenpädagogik beide Gegenstandsbereiche [sowohl der Sonderpädagogik wie auch der (Allgemeinen) Pädagogik].

An dieser Stelle muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass sich die (Allgemeine) Pädagogik auf *alle* Phasen des Lebensalters bezieht und folgernd daraus, ebenso auch die

Hörgeschädigtenpädagogik. Dies ist wichtig, da, wie bereits erwähnt, ein Hörschaden zu jedem Zeitpunkt des Lebens eintreten kann. Aus diesem Grund muss auch die Gegenstandsbestimmung dementsprechend angepasst werden (vgl. Leonhardt 2010, S.37).

„Gegenstand der Hörgeschädigtenpädagogik ist das Gewährleisten einer möglichst allumfassenden und uneingeschränkten Entwicklung Hörgeschädigter durch hörgeschädigtenspezifische Bildung, Erziehung und Förderung“ (ebd., S.39), sowie eine Schaffung besonderer Bedingungen des Lernens und der sozialen Eingliederung von gehörlosen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Dabei gilt es die Gegenstandsbestimmung der (Allgemeinen) Pädagogik dahingehend zu erweitern, dass eine Berücksichtigung um die Dimension, welche sich aus dem dynamischen Charakter einer Hörschädigung (beispielsweise: Auffälligkeiten im Verwenden der Sprache oder im sozialen Verhalten) ableiten lässt, gewährleistet wird (vgl. Pöhle 1994 zit. n. Leonhardt 2010, S.37f.).

Große wiederum gliedert die Gegenstandsbestimmung der Hörgeschädigtenpädagogik in drei Erkenntnisebenen:

„Die 1. Ebene (=Realbereich) bildet das spezifische erzieherische Handeln mit und für den hörgeschädigten Menschen (=Gegenstand). Auf der 2. Ebene bildet der Realbereich den Gegenstand der gedanklichen Reflexion. Der hörgeschädigte Mensch ist als konstitutives Element des Bildungs- und Erziehungsprozesses eingeordnet und besitzt als solches Relevanz. Auf der 3. Ebene ist die Hörgeschädigtenpädagogik als Wissenschaft Gegenstand“ (Große 2001 zit. n. Leonhardt 2010, S.38).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Augenmerk der Gegenstandsbestimmung der Hörgeschädigtenpädagogik nicht auf der eingeschränkten oder gar ausgefallenen auditiven Bedeutung liegt, sondern auf den im Vordergrund stehenden *Entwicklungspotenzialen*. Die Hörgeschädigtenpädagogik will nicht nur beschreibend, sondern auch gestaltend agieren und besitzt sowohl einen allgemeinen, wie auch einen angewandten Wissenschaftszweig.

Praxis und Forschung der Hörgeschädigtenpädagogik stellen in der heutigen Zeit vor allem den hörgerichteten Spracherwerb und die bilinguale Erziehung [Gebärdensprache und Lautsprache] in den Vordergrund (vgl. Leonhardt 2010, S.38f.).

Leonhardt schreibt hierzu: „ Es wäre wünschenswert, wenn man die grundsätzliche Entweder-oder-Entscheidung gegen ´Angebot´ austauscht und der Gesichtspunkt der Persönlichkeitsentwicklung im Kontext jeweiliger sozialer Rahmenbedingungen und –bezüge stärker herausgearbeitet würde“ (ebd., S.39).

2.7.2.2 Ziele der Hörgeschädigtenpädagogik

„Das Ziel der Hörgeschädigtenpädagogik ist es, Gehörlose, Schwerhörige, im Sprachbesitz Ertaubte, CI-Träger, aber auch Mehrfachbehinderte mit Hörschäden zu befähigen, sich durch eigenes aktives soziales Tätigsein zu verwirklichen, ihre Identität zu finden und sich sozial zu integrieren“ (Leonhardt 2010, S.33).

Jedoch wird es im Rahmen der Ausbildung für pädagogische Berufe unmöglich sein, die Fähigkeit zu vermitteln, „die richtige Handlungsanweisung aus *vorgegebenen übergeordneten gesellschaftlichen* Zielen abzuleiten“ (Lenzen zit. n. Leonhardt 2010, S.30).

Leonhardt fasst die Teilziele, unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen der Betroffenen, wie folgt zusammen:

- „das Erwerben einer möglichst umfassenden Bildung;
- die Entwicklung und Ausformulierung ihrer Persönlichkeitsqualitäten (die ihnen eine weitgehend uneingeschränkte Teilnahme am Leben der Gesellschaft ermöglicht);
- die Entscheidungskompetenz des Hörgeschädigten, in welcher der sozialen Gruppierungen er leben möchte (in der lautsprachlich geprägten Gemeinschaft Hörender, in der vorwiegend gebärdensprachlich bestimmten Gemeinschaft der Gehörlosen, inmitten der Gruppe von Schwerhörigen oder auch durch einen häufigeren Wechsel seiner Bezugssysteme in Abhängigkeit seines jeweils aktuellen Bedürfnisses oder Anliegens)“ (Leonhardt 2010, S.33).

Es muss in der Hörgeschädigtenpädagogik bedacht werden, dass gehörlose Kinder nicht an sich lernschwach oder minderbegabt sind im Gegensatz zu hörenden Kindern. Sie benötigen lediglich eine spezielle Förderung und gut didaktisierten Unterricht, denn dann können gehörlose Kinder alle Inhalte genauso gut oder schlecht meistern wie hörende Kinder (vgl. Krausneker 2006, S.90).

Als *Hauptziel* der Hörgeschädigtenpädagogik kann der Erwerb der *kommunikativen Kompetenz* genannt werden und dies unabhängig von Art und Ausmaß des Hörschadens der betroffenen Person. Mit diesem Erwerb ist eine Grundlage für sprachliche Interaktionen und Dialoge mit Gebärdensprachpartnern geschaffen, welche als Voraussetzung für das Erreichen und Verwirklichen aller anderen Teilziele dient. „Ohne eine angemessene sprachliche, kommunikative und soziale Kompetenz ist weder das Aneignen kultureller Werte, noch die Ausformulierung seiner Persönlichkeit, noch die selbstständige, von äußerer Hilfe unabhängige Lebensführung (z.B. Absicherung der Existenz) möglich“ (Leonhardt 2010, S.34).

2.7.2.2.1 Bilinguale vs. auditiv-verbale Erziehung

Die bilinguale und die auditiv-verbale Erziehung stellen zurzeit die am meist diskutierten Förderkonzepte dar.

Diese Diskussion bildet im Grunde eine Fortsetzung des „Methodenstreits“, welcher in Kapitel 2.7.1.3 ausführlicher beschrieben wird.

Bis heute besteht eine Fachdiskussion der konkurrierenden Verfahren zur Kommunikationsbefähigung gehörloser SchülerInnen: Zum einen der hörgerichtete Spracherwerb und zum anderen die bilinguale Erziehung (vgl. Vernooij 2007, S.172). Beide Konzepte sind im gehörlosenpädagogischen Alltag und im schulkonzeptionellen Kontext auch heute noch zu finden. Diese Arbeit zielt darauf ab, den Entwicklungsmöglichkeiten und Kommunikationsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen besser zu entsprechen.

Von 1993-1999 gab es beispielsweise zwei Schulversuchsklassen in Hamburg, welche bilingual unterrichtet wurden und auch gegenwärtig gibt es einzelne bilinguale Klassen, teilweise auch jahrgangsübergreifend, an den Förderzentren für Hörgeschädigte (vgl. Leonhardt 2010, S.88). Jedoch stimmen die Vorgehensweisen oft nur ansatzweise mit den von AVI (Auditory-Verbal-International) [vgl. Kapitel 2.7.2.2.2] festgelegten Grundprinzipien und den methodischen Grundsätzen einer auditiven-verbale Erziehung überein (vgl. Goldberg 1993/Estabrooks 1998, zit. n. Leonhardt 2010, S.88). Der Unterricht findet in den meisten Schulen lautsprachlich statt, unter Einbezug von Hörerziehhilfen Maßnahmen. Und auch der hörgerichtete Ansatz findet aufgrund der ansteigenden Zahl der CI-versorgten Kinder und Jugendlichen immer mehr Anklang (vgl. Leonhardt 2010, S.88).

Dennoch benötigen gehörlose Kinder sonderpädagogische Hilfen, da die Lautsprache trotz technischer Hilfsmittel nur bruchstückhaft aufgenommen werden kann. In einigen Schulen wird daher die Gebärdensprache als Bestandteil des Unterrichts gesehen (vgl. Bernitzke 2011, S.204).

2.7.2.2.2 Kennzeichnung aus Sicht einer möglichen auditiven Orientiertheit Betroffener

Erst seit den 1990er Jahren wird eine auditiv-verbale Frühförderung realisiert, durch welche es gehörlosen Menschen ermöglicht wird, ein funktionelles Hören und eine, gegenüber traditionellen Maßstäben, kaum vorstellbare Lautsprachkompetenz zu erreichen. Um den Erwerb der Lautsprache auf Grundlage des Hörens zu fördern, nutzt die auditiv-verbale Erziehung die vorhandenen Hörkapazitäten der Betroffenen. Dabei ist es oberstes Ziel, eine Integration der hörgeschädigten Personen in die Gesellschaft zu gewährleisten (vgl. Leonhardt 2010, S.89).

Das Wissen über voll funktionsfähige Sprechorgane hörgeschädigter Menschen, sowie über die potentielle Fähigkeit zum Sprechen und vorhandene Hörkapazitäten, führt zu der Förderung der auditiv-verbale Erziehung. Auch die stetigen Entwicklungen auf dem Hörhilfensektor

(hochleistungsfähige Hörgeräte und CIs) erleichtern dem hörgeschädigten Kind die Möglichkeit zum Lautspracherwerb auf natürlichem, imitativem Weg über das Gehör. Durch das inzwischen weitverbreitete Neugeborenenhörscreening wird eine frühzeitige Diagnose von Hörschäden gewährleistet und in der Folge eine rasche Versorgung mit Hörhilfen und eine hörgeschädigtenspezifische Beratung der Eltern. Diese Faktoren erleichtern eine auditiv-verbale Erziehung erheblich.

Es gibt jedoch auch Kritik an dieser Erziehung, da durch die auditiv-verbale Erziehung ein Weg eingeschlagen wird, welcher das Leben der betroffenen Personen beeinflussen wird. Dies geschieht zu einem Zeitpunkt, an dem nicht klar ist, welche anderen Perspektiven sich im Leben der Betroffenen ergeben könnten. Ebenso gibt es bis heute noch keine Langzeitstudien über derart geförderte Kinder und ihr Leben als Erwachsene (vgl. ebd., S.90).

2.7.2.3 Ausbildung der HörgeschädigtenpädagogInnen in Deutschland

Bisher ist in Deutschland ein Studium der Hörgeschädigtenpädagogik beziehungsweise der Gehörlosen- oder der Schwerhörigenpädagogik an den Universitäten in Berlin, Hamburg, Köln und München, sowie an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg möglich. Meist liegen die Schwerpunkte des Studiums im didaktischen Bereich (also ein Studium des Lehramts), allerdings gibt es in München die Möglichkeit für ein Studium im vor-, neben- bzw. außer- oder nachschulischen Bereich. An der Universität in München wird nur eine Fachrichtung studiert, was zu einer höheren Spezialisierung in dieser führt. Im Gegensatz dazu beinhaltet das Studium an den Universitäten in Berlin, Hamburg, Köln und Heidelberg eine weitere zusätzliche sonderpädagogische Fachrichtung (vgl. Leonhardt 2010, S.32).

3. Themenkomplex „Professionalität“

3.1 Theorieentwürfe

Durch die wissenschaftlichen Definitionen, werden nicht nur Gegenstandsbereiche, sondern auch Verantwortungsbereiche einer Wissenschaft bestimmt. Im Besonderen gilt dies für Handlungswissenschaften (wie die Erziehungswissenschaft), welche bezüglich ihrer „gezielten Einflussnahme auf Menschen einer erhöhten Verpflichtung zur ethischen Legitimation professionellen Handelns unterliegt (...)“ (Lindmeier/Lindmeier 2012, S.13).

Es ist zu beachten, dass sich verschiedene erziehungswissenschaftliche Theorien auf verschiedene begriffliche Ansätze stützen beziehungsweise eine differente Interpretation fundamentaler Begrifflichkeiten erfolgt. Somit liegt kein allgemeingültiges System von Definitionen vor, sondern vielmehr eine Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorieentwürfe (vgl. König/Zedler 2002, zit. n. Lindmeier/Lindmeier 2012, S.14).

3.1.1 Professionalität

Dewe und Wagner sind der Meinung, „dass professionelle Arbeit sich in Interaktionsprozessen realisiert, deren Qualität angemessen nur als Prozessqualität des Handelns bestimmt werden kann. Diese Prozessqualität des Handelns hängt entscheidend vom situativ realisierbaren Wissen und Können der Professionellen ab“ (Dewe/Wagner 2012, S.51). Das verfügbare Wissen der Professionellen kann den Ansprüchen der Arbeitssituationen, welche sich wesentlich umfangreicher gestalten, häufig nicht genügen. Auf Grund dessen, „ist professionelles Handeln immer auch Umgang mit Ungewissheit“ (ebd., S.51).

„Professionalisierung kann daher bezeichnet werden als `bewußtes [sic!] und planvolles Bemühen, das an dem überkommenden Handlungsbündel der Profession ansetzt, das auf Sicherung bzw. Steigerung des Einkommens, des Ansehens und des Einflusses (Kontrolle von Sozialbeziehungen) zielt, das einen möglichst autonomen Verband zur Voraussetzung hat und das mittels normativer Gestaltung der Arbeitsleistung, insbesondere mittels Spezialisierung und Monopolisierung von Leistungen sowie mittels Ausdehnung, Theoretisierung und Spezialisierung der Ausbildung die Sicherung bzw. Steigerung der Arbeitsentschädigung zu erreichen sucht““ (Hesse zit. n. Raithel et al. 2009, S.41).

▪ Profession:

„Zu Beginn der Entwicklung moderner Gesellschaften hat sich mit dem Typus des Professionellen ein Handlungsmuster durchgesetzt, in dem eine praktische Verwendung von in weiterem Sinne humanwissenschaftlichem Wissen organisiert ist“ (Dewe/Wagner 2012, S.56). Die Basis bildet dabei die Gemeinwohlorientierung, welche im Berufsethos der Professionellen verankert ist. Im Gegensatz zu den klassischen Professionen (ÄrztInnen, JuristInnen, TheologInnen), haben die Professionen der modernen Gesellschaft die essenzielle Bestimmung „einer stellvertretenden Interpretation gesamtgesellschaftlich verbindlicher Interpretationen von Rechtsnormen, Moralvorstellungen, Wahrheit, Gerechtigkeit, Glück, Gesundheit oder Intelligenz übernommen“ (ebd., S.56).

„Sofern Professionalisierung entweder als Prozess der Verwandlung eines Berufs in eine Profession oder als Prozess der Umwandlung von einer theoretischen in eine angewandte Wissenschaft verstanden wird, können etwa folgende Kennzeichen einer Profession genannt werden:

1. auf theoretischem (beruflichem Sonder-) Wissen basierende Fähigkeiten
2. eine spezifische Ausbildung
3. eine Überprüfung der beruflichen Kompetenzen (Kompetenzkontrolle)
4. eine Berufsorganisation
5. ein beruflicher Verhaltenskodex
6. eine altruistische Orientierung (Dienst am Allgemeinwohl)“
(Hörmann 2012, S.97).

Professionen werden als exklusive Tätigkeiten bezeichnet, da „Erklärungen“ die Grundlage des praktischen Handelns bilden (vgl. Hartmann 1968, zit. n. Dewe/Wagner 2012, S.56).

Oevermann kritisiert jedoch, dass die Soziologie der heutigen Zeit nicht mehr fähig sei, „an der Analytik der klassischen (...) Version der Professionstheorie festzuhalten, sondern durchgehend Professionen mit Expertentum und Professionalisierung mit Expertisierung gleichsetzt (...)“ (Oevermann 1996, S.70).

3.1.2 Professionalität im pädagogischen Bezug

„Pädagogik – verstanden als verantwortliche Form der Führung von Menschen - hat in ihrer methodischen und organisatorischen Vielseitigkeit eine solch enorme Bandbreite erreicht, dass für den praktisch arbeitenden Pädagogen eine gezielte Vorbereitung und Einarbeitung dringend erforderlich ist!“ (Trapper/ Leutz 2012, S.202). Diese Aussage ist für viele verwunderlich, da immer und überall Erziehung stattfindet, ohne jegliche Einführung in die Erziehungswissenschaft. Meist benötigt es keine ExpertInnen, es ist Bestandteil der lebensweltlichen Kompetenz der Menschen zu erziehen. In Krisensituationen wird jedoch häufig auf ExpertInnen zurückgegriffen, um eine Lösung für die Krise

zu offerieren. Bei solchen Herausforderungen ist die Hilfe der PädagogInnen gefragt, um gemeinsam Ziele auszuarbeiten und diese auch mit pädagogischen Methoden im Alltag zu festigen (vgl. ebd., S.202f.).

„Eine professionsbezogene Erziehungswissenschaft im angewandten Sinne könnte dem erforderlichen Wissenschaftscharakter gerecht werden und zugleich über thematische Fokussierung (pädagogische Professionen, Verbindung von Empirie und Reflexion, Wissensanwendung, allgemeine Strukturen des Pädagogischen, `Grammatik pädagogischen Handelns` etc.) eine Nähe zum professionellen pädagogischen Handlungskontext erreichen“ (Koring 1996, S.314).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Dewe und Wagner der Ansicht sind, „dass der Bezugspunkt einer pädagogischen Professionalisierungstheorie grundsätzlich das Lernen im Sinne des Machens neuer Erfahrungen ist, insofern Lernen auf die emergierenden pädagogischen Handlungen, an denen ein Individuum im Laufe seiner Biographie partizipiert, bezogen ist“ (Dewe/Wagner 2012, S.60).

Das pädagogische Gebiet unterscheidet sich jedoch in vier Aspekten von den klassischen Professionen:

1. Das pädagogische Handlungsfeld gestaltet sich überaus homogen. Dabei lässt sich nicht sicher sagen, ob die Tätigkeiten der ErzieherInnen, der LehrerInnen, der SozialarbeiterInnen oder der Weiterbildenden in gleicher Weise pädagogische Professionen darstellen oder unterschiedliche Teilbereiche vertreten.
2. Die pädagogischen Tätigkeiten sind komplex. Dies liegt beispielsweise daran, dass das Fachwissen nicht klar vom Alltagswissen abgesteckt werden kann, dass keine eindeutige Definition der professionellen Kompetenzen vorliegt oder am Handeln in Spannungsfeldern (Bsp.: Kontrolle-Unterstützung; Selektion-Förderung). Im Bezug auf die pädagogischen Tätigkeiten ist von *bescheidenen Professionen* die Rede, da das Verhältnis von Wissen, Können und Handeln sehr vage ist.
3. Die Ausbildungsmöglichkeiten sind sehr vielfältig und reichen von Fachschulniveau bis hin zu einer universitären Ausbildung.
4. Die pädagogischen Tätigkeiten unterliegen einem strengen staatlichen Rahmen und sind dadurch wenig selbstständig.

(vgl. Helsper 1996 zit. n. Tenorth/Tippelt 2012, S.577).

„Inzwischen wird auch das pädagogische Handeln den Professionstheorien zugerechnet. Im Kern geht es um die Vermittlung von Wissen, Normen und Werten (Erziehung), die Herausbildung fachlicher, sozialer, kognitiver und symbolischer Kompetenzen und die Ermöglichung von Bildung“ (ebd., S.577):

„In der Anwendung humanwissenschaftlichen Wissens durch professionelle Interventionen tritt zwischen die theoriesprachlich gefasste abstrakte Ebene des Erklärungswissens und die jeweils konkrete lebenspraktische Entscheidung die Ebene eines Begründungswissens, das die Vermittlung zwischen Wissenschaft und Lebenspraxis interpretativ erst möglich macht. Die advokatorische Beziehung zwischen Professionellem und Klient dient einer Verbesserung der Handlungskompetenz im Sinne der Ermöglichung eines `Könnens`, das das Wissen um eine Sache mit der Fähigkeit, sich diesem Wissen entsprechend zu verhalten vereint.“ (Dewe/Wagner 2012, S.58).

Bei der professionellen Arbeit ist es wichtig, sich den Erfahrungen und Vorstellungen der betroffenen Personen nicht zu verschließen und zu beachten, dass die Betroffenen meist die ExpertInnen in eigener Sache sind.

Die selbstbestimmte Gestaltung des eigenen Lebens (gerade im Bezug auf Menschen mit einer Behinderung) dient als handlungsleitende Maxime in den expertendefinierten Professionalisierungsstrategien. Dabei erweisen sich die Menschen als eigenständige und aktive Partner, welche individuelle Entscheidungen treffen und sich dabei der Wirklichkeit eigenverantwortlich annehmen (vgl. Hintermair/Tsirigotis 2008, S.14f.).

3.1.3 Professionalität im Bezug auf die Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen

„Aktuelle Forschungsergebnisse belegen, dass insbesondere die Selbstwirksamkeit, sprich die Überzeugung, aufgrund eigener Ressourcen und Kompetenzen eine bestimmte Situation erfolgreich zu meistern, und positive Beziehungserfahrungen der Schlüssel für nachhaltige Bildungsprozesse sind“ (Bauer 2006-2008; Horsch 2007-2009; Tsirigotis 2009/2010, zit. n. Stecher 2011, S.9). Dies spielt eine entscheidende Rolle für die Weiterentwicklung didaktisch-methodischer Konzepte im Rahmen der Hörgeschädigtenpädagogik [vgl. Kapitel 2.7.2] und bedeutet, dass die konzeptionelle Ausrichtung eine veränderte Unterrichtspraxis anstreben muss (vgl. Stecher 2011, S.9). Vielfach entsprechen expertendefinierte Vorstellungen über das Leben mit einer Behinderung nicht der Wirklichkeit und so können Konzepte und Instruktionen, was in der Zusammenarbeit mit hörgeschädigten Personen zu tun und zu lassen sei, oftmals nicht erfüllt werden. Das Expertentum muss sich demnach den Sichtweisen und Vorstellungen der Betroffenen anpassen und hinnehmen, dass die betroffenen Personen selbst ExpertInnen in eigener Sache sind (vgl. Hintermair/Tsirigotis 2008, S.14).

„Diese stellt nicht die Hörschädigung und die Frage nach dem Kommunikationssystem ins Zentrum, sondern die Frage nach den Ressourcen und Kompetenzen“ (Stecher 2011, S.9). Die Professionellen sind dabei gefordert, eine „Ressourcenfindelperspektive“ zu beweisen, bei welcher auf die individuellen Ressourcen und Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen eingegangen wird [vgl. Kapitel 2.7.2].

In diesem Zusammenhang wird ganz bewusst von „Bildung“ gesprochen und nicht von „Förderung“, da eine „Förderung“ an den Defiziten ansetzt. „Bildung“ hingegen weist den Kindern und Jugendlichen einen aktiven Part zu, befähigt zu Eigenaktivität und knüpft an vorhandenen Kompetenzen an (vgl. ebd., S.9). „Bildung stellt zudem einen wechselseitigen, dialogischen Prozess dar, orientiert sich an der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und schließt die Berücksichtigung von Bildungsumgebung und Kontextfaktoren mit ein“ (ebd., S.9).

3.1.4 Schlüsselqualifikationen

Was ist wichtig für PädagogInnen in der Praxis? Für die Beantwortung dieser Frage, „liegt eine Vielzahl von mehr oder weniger umfangreichen Abhandlungen zum Theorie-Praxis-Transfer in der Pädagogik vor, die den Themenbereich Praxiskompetenz dabei meist aus einer systematisch-distanzierten Perspektive heraus analysieren“ (Trapper/Leutz 2012, S.201). Die professionelle Arbeit der PädagogInnen wird beeinflusst von einer Fülle von zu leistenden Prozessen und zu berücksichtigenden Strukturen, die das Handeln eines jeden Professionellen bedingt.

Das Verhalten im Alltag lehnt sich an recht beständigen kognitiven Mustern an, welche zum Teil durchaus mit Emotionen (der handelnden Person) verbunden sind. Bei einer Störung der gewohnten Abläufe, kann es zu einer Instabilität kommen, ebenso wenn die Ergebnisse der Handlungs- und Verhaltensabläufe zu einem nicht ersichtlichen Ende leiten. Eine Krise (häufig ein Wendepunkt oder eine Entscheidungssituation) bildet den Ausgangspunkt von einem bewusst gesteuerten Eingriff, welcher eine Abänderung des normalerweise üblichen Prozesses begründet. Unter solchen Bedingungen wird deutlich, inwiefern die Professionellen aus einem vorhandenen pädagogischen Repertoire situationsgerecht handeln können. Bei spontanem und adäquatem Handeln wird den PädagogInnen die benötigte Souveränität und Kompetenz zugesprochen. Bei einem solch selbstverständlichen Handeln müssen bewusste Werteentscheidungen getroffen werden und eine Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns vorweg gegangen sein. Dabei spielen sowohl das *Selbstverständnis* und die berufliche *Grundhaltung* der Professionellen eine entscheidende Rolle, wie auch die getroffene Entscheidung über den *AdressatInnenkreis* und die Prüfung der *Rahmenbedingungen*, in denen die Professionellen pädagogisches Handeln verantworten können (vgl. ebd., S.201f.):

„Pädagogik in der Praxis stützt sich auf wissenschaftliches Wissen, aber ebenso auf Berufs- und Lebenserfahrung wie auf praktische Handlungskompetenz. Die notwendige pädagogische Autorität gewinnt der Pädagoge über seinen Kompetenzvorsprung. Pädagogische Kompetenz in der Praxis kann gezielt trainiert werden, um eigene Stärken weiter zu entwickeln und erkannte eigene Defizite zu kompensieren. Dies setzt jedoch die grundlegende Bereitschaft zur selbstkritischen Reflexion voraus, die Anstrengungsbereitschaft zum Erwerb erweiterter Wissensbestände und Handlungskompetenzen sowie das Wagnis zum Einsatz veränderter Handlungsmuster“ (Trapper/ Leutz 2012, S.203).

Schlüsselqualifikationen			
Basisqualifikationen	Horizontalqualifikationen	Breitenelemente	Vintage-Faktoren
vor allem kognitive Denkstile	vor allem zur Informationsverarbeitung, Nutzung der Informationshorizonte	vielseitig verwendbare Kenntnisse und Fertigkeiten	nachholendes Wissen zur Aufhebung intergenerativer Bildungsdifferenzen

Abb.19: Schlüsselqualifikationen (vgl. Mertens 1974 zit. n. Raithel et al. 2009, S.39).

„*Schlüsselqualifikationen* sind solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr

- a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und
- b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ (Raithel et al. 2009, S.39).

Mit dem Begriff „Schlüsselqualifikation“ wird das Wissen und Können bezeichnet, welches einen Menschen dazu befähigt, zum einen flexibel und angemessen auf sich verändernde Lebensbedingungen zu reagieren und zum anderen bevorstehende Aufgaben zu bewältigen (vgl. Hobmair 2008, S.194):

„Solche zentralen Schlüsselqualifikationen sind zum Beispiel Konzentration, Ausdauer, Kreativität, Planungsfähigkeit, Zeit- und Mitteleinteilung, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, Kommunikation und rationale Konfliktaustragung, Fähigkeit zum logischen und vernetzen Denken, Zuverlässigkeit, Eigeninitiative, Selbstkontrolle“ (ebd., S.194).

3.1.5 Der Kompetenzbegriff

Unter Kompetenz wird „die Fähigkeit zur situationsspezifischen Konkretisierung und Relationierung zwischen Person und Umwelt“ verstanden (v. Spiegel 2004, zit. n. Heimgartner 2009, S.113), wobei ein Zusammenhang zwischen „personalen Möglichkeiten wie Wissen, Können und Wollen“ und externen Bedingungen besteht (Heimgartner 2009, S.113). Dabei ist das Handeln der Professionellen zum einen von den Fähigkeiten und Kenntnissen, und zum anderen von anderen Beteiligten und räumlichen Gegebenheiten, abhängig. Es ist wichtig darauf zu achten, welche Kompetenzen Personen besitzen, damit diese wahrgenommen und weiterentwickelt werden können (vgl. Leisgang/Kehler 2006, zit. n. Heimgartner 2009, S.113). Kompetenzen sind die „bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Klieme et al. 2003, zit. n. Lindmeier/Lindmeier 2012, S.241).

Die Definitionen des Kompetenzbegriffes sind breit gefächert, grenzen sich allerdings deutlich von den Definitionen des Qualifikationsbegriffes ab. Busian und Pätzold verstehen unter dem Kompetenzbegriff „die reflektierte und kritische Anwendung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Tradition des Bildungsbegriffes“, während „der Qualifikationsbegriff eher auf die funktionierende und routinemäßige Erledigung von Aufgaben abzielt“ (Busian/Pätzold 2002, zit. n. Heimgartner 2009, S.113).

Raithel, Dollinger und Hörmann schreiben dazu folgendes: „*Kompetenz* sieht den Lernerfolg im Hinblick auf die Person des Lernenden (umfassende personale Fähigkeiten und Fertigkeiten). *Qualifikation* betrachtet den Lernerfolg im Hinblick auf die Verwertbarkeit (instrumentell-technischer, auf Effizienz gerichteter Charakter)“ (Raithel et al. 2009, S.39).

„Der Begriff *Kompetenz* wird in der Regel in zweierlei Weisen gebraucht: Zum einen kann damit die in Anschluss an Max Weber in einem juristischen Sinne die *Zuständigkeit* für besondere Handlungsbefugnisse gemeint sein, die mit einer bestimmten Position, beispielsweise einem Amt verbunden sind. Zum zweiten umschreibt *Kompetenz* in einem psychologischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Sinn die Befähigung, die *Zuständigkeit* auch ausfüllen zu können“ (Fuhr 1991/Nieke 2002, zit. n. Rapold 2012, S.5).

3.1.6 Professionelle Handlungskompetenzen

Jede Situation, die im Leben eines jeden Menschen geschieht, ist einzigartig und speziell und erfordert somit angemessenes und flexibles Handeln. Dieses Handeln wird von den Fachkräften und Professionellen erwartet und immer wieder aufs Neue gefordert. Kompetenzen, welche in solchen speziellen Situationen benötigt werden, werden unter dem Begriff der „sozialpädagogischen Handlungskompetenzen“ zusammengefasst. „Der Begriff *Handlungskompetenz* bezeichnet Potenziale, über die eine Person verfügt und die notwendig sind, um komplexe und bedeutende Aufgaben zu bewältigen“ (Heiner 2010, S.12).

Dabei wirken die Handlungskompetenzen keinesfalls einseitig, sondern es muss die richtige Balance zwischen den Fachkräften und den AdressatInnen gefunden werden. Wichtig ist hierbei, dass die Fachkräfte in ihrem Handeln zwischen den unterschiedlichen Aufgabenbereichen, Bedarfslagen und Situationen unterscheiden, aber auch die Herkunft und das soziale Milieu der AdressatInnen berücksichtigen (vgl. Treptow 2011, S. 605). Es ist Aufgabe der Professionellen ihre pädagogischen Bemühungen an die Lebenswelten⁵ der AdressatInnen anzupassen und ihr pädagogisches Handeln an den vorhandenen Ressourcen anzusetzen (vgl. Barth/Bernitze/Fischer 2010, S.17).

Die Handlungskompetenzen von PädagogInnen stehen in einem Spannungsfeld zwischen der „wissenschaftlich begründeten Theorie und Empirie und den Herausforderungen der Praxis“ (Treptow 2011, S.605). Somit entsteht eine Beziehung zwischen „den Kompetenzbereichen und den Formen des Handelns“, welche auf das wissenschaftliche und ethische Handeln der Fachkräfte angewiesen ist (ebd., S. 605).

In der professionellen pädagogischen Arbeit werden nach und nach Kennzeichen pädagogischen Handelns gewonnen, bei welchen eine professionelle erzieherische Grundeinstellung zum Ausdruck kommt. Dabei findet eine Integration dieser Kennzeichen in das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz statt und führt zur Gewinnung einer beruflichen Identität (vgl. Barth et al. 2010, S.13).

⁵ Lebenswelt: „Lebenswelt ist derjenige Ort, an dem das Individuum handelt und ihm gesellschaftliche Verhältnisse widerfahren“ (Hobmair 2008, S.332).

▪ Wissen- Können - Haltungen

Nach Hiltrud v. Spiegel werden die Kompetenzbereiche nach Ebenen (Fallebene und Managementebene) gegliedert, welche sie in ihrer Methodenlehre mit den Dimensionen „Wissen“, „Können“ und „berufliche Haltungen“ verknüpft (vgl. v. Spiegel zit. n. Heiner 2010, S. 69).

„- Die Fallebene meint Aufgaben und Prozesse im unmittelbaren, individuellen Kontakt mit den AdressatInnen. (...) Inhalt ist überwiegend die Gestaltung von Kommunikationsabläufen in entsprechenden Situationsabfolgen.

- Die Managementebene ist bestimmt durch mittelbare Arbeitsprozesse, die sich durch koordinierte, organisatorische sowie administrative Aufgaben ergeben (...)“ (Heimgartner 2009, S.123).

Auch Dieter Kreft geht von diesen drei Dimensionen aus und bezeichnet diese als ein „mehrdimensionales Handlungsprofil“ (vgl. Kreft 2005, S.405).

„Angesichts des impliziten Charakters des situativ zu verausgabenden Wissens Professioneller wird deutlich, dass auch die Handlungsorientierung stets eine Kompetenz einschließt, die sich nicht in Gestalt von wissenschaftlichen Aussagen objektivieren und mitteilen lässt. Wissen und Können sind als differente Formen des Handelns anzusehen“ (Dewe/Wagner 2012, S.51).

3.1.6.1 Wissen

„Handlungskompetenz verlangt ein Zusammenspiel von Wissen, Können und Wollen“ (Heiner 2010, S.56). Laut Kreft setzt sich das Wissen aus dem Fachwissen über die Grundlagen, die dazugehörigen Teilbereiche und auch aus dem Wissen über die Nebendisziplinen zusammen. Selbstverständlich gibt es verschiedene Arten des Wissens. So schreibt Kreft beispielsweise von dem „fachlichen Orientierungswissen“ (vgl. Kreft 2005, S.406).

Allgemein gesagt, knüpft das Wissen an theoretische Bestände an, welche unter praktischen Bedingungen zur Umwandlung und Adaption aufgegriffen werden können (vgl. v. Spiegel 2004, zit. n. Heimgartner 2009, S.123). In Bezug auf die Fallebene wird das Wissen in „(1) Beobachtungs- und Beschreibungswissen, (2) Erklärungs- und Begründungswissen, (3) Wertewissen, (4) Handlungs- und Interventionswissen“ unterschieden (v. Spiegel 2004, zit. n. Heiner 2010, S. 56). Die Kompetenzen der Fallebene decken sich ebenso mit den Inhalten der Managementebene, wobei jedoch organisatorische Ideen im Fokus stehen (vgl. v. Spiegel 2004, zit. n. Heimgartner 2009, S.124).

3.1.6.2 Können

Mit Können wird die Anwendung des Wissens bezeichnet. „Das setzt zunächst wieder Wissen/Kenntnisse von/über Methoden und Verfahren voraus“ (Kreft 2005, S.406). Dabei sind die Methoden und Konzepte selbstverständlich nichts Allgemeingültiges, welche auf jeden Fall übertragbar wären (vgl. ebd., S.406). „Nicht die Methode entscheidet, wie in einer gegebenen Lebenslage zu handeln sei, sondern die Lebenslage erfordert ein ihr angemessenes Handeln“ (Treptow zit. n. Kreft 2005, S.406). Zusammengefasst nimmt das Können Bezug auf die konkrete Umsetzung, sofern eine Legitimation der methodischen Fähigkeiten stattfindet (vgl. v. Spiegel 2004, zit. n. Heimgartner 2009, S.123). In Hinblick auf die Fallebene spricht v. Spiegel von folgenden wichtigen Kompetenzen für die Dimension des Könnens: „Die Fähigkeit zum kommunikativen Handeln, die Fähigkeit zum Einsatz der Person als Werkzeug und die Beherrschung der Grundoperationen des methodischen Handelns“. Bezogen auf die Managementebene sind „die Fähigkeit zur effektiven und effizienten Gestaltung der Arbeitsprozesse oder die Fähigkeit zur interinstitutionellen und kommunalpolitischen Arbeit“ zu nennen (ebd., S.123f.).

3.1.6.3 Berufliche Haltungen

Berufliche Haltungen beinhalten wertebasierende Inhalte, wie sie in einem reflektierten Handlungsprozess vorzufinden sind (vgl. v. Spiegel 2004, zit. n. Heimgartner 2009, S.123). „Reflexive Arbeit der beruflichen Haltung, die Orientierung an beruflichen Wertestandards und der reflektierte Einsatz beruflicher Haltungen“ sind Kompetenzen der beruflichen Haltung, welche sowohl in Bezug auf die Fallebene, wie auch auf die Managementebene von Bedeutung sind (ebd., S.123f.).

3.1.7 Die klassische Unterteilung der Kompetenzen

Erpenbeck und Rosenstiel unterteilen die Kompetenzen in: „Personale Kompetenzen, Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen, fachlich-methodische Kompetenzen und sozial-kommunikative Kompetenzen“ und sehen diese Kompetenzklassen als Schlüsselkompetenzen an (Erpenbeck/Rosenstiel 2003, zit. n. Heimgartner 2009, S.115).

Schlüsselkompetenzen sind nicht nur in Arbeitsfeldern der Erziehungswissenschaft von Bedeutung, sondern finden allgemeinen Nutzen in der Berufswelt einer modernen Gesellschaft (Friebertshäuser 2002, zit. n. Heimgartner 2009, S.115).

Die klassische Unterteilung der Kompetenzen für soziale Berufe ist jedoch die Gliederung in: Selbst-/Persönlichkeitskompetenz, Sach- bzw. Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz.

Diese Kompetenzen setzen sich aus verschiedenen Fähig- und Fertigkeiten zusammen, welche für ein professionelles pädagogisches Handeln unumgänglich sind. Aus diesem Grund ist es auch möglich, dass eine Überschneidung der Kompetenzen stattfindet. Die Professionellen tragen Verantwortung dafür, dass eine Aneignung der Handlungskompetenzen erfolgt und eine Gewinnung der beruflichen Identität stattfindet (vgl. Barth et al. 2010, S.18f.).

Handlungskompetenzen			
Selbst-/ Persönlichkeitskompetenz	Sach- bzw. Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz
Selbstbestimmung und Entscheidungsvermögen	Fähigkeit zu Besitz, Gebrauch und Umsetzung von Sach-/Fachwissen zur Aufgabenbewältigung	Fähigkeit zum Gebrauch allgemeiner Verfahrensweisen des Erkennens und Problemlösens	Fähigkeit zum sozialverträglichen Handeln

Abb.20: Handlungskompetenzen (vgl. Raihnel et al. 2009, S.40).

Im Gegensatz zu der klassischen Unterteilung der vier Kompetenzen für soziale Berufe, gliedert Reinhold Miller in *fünf* verschiedene Kompetenzbereiche 1.Selbstkompetenz, 2.Fach-/Sachkompetenz, 3.Beziehungskompetenz, 4.Gesprächskompetenz, 5.Organisationskompetenz, welche ich ebenfalls kurz mit anführen werde, da einige von ihm genannten Eigenschaften, relevant für meine Arbeit sind.

3.1.7.1 Selbst-/Persönlichkeitskompetenz

In der Literatur lassen sich verschiedene Bezeichnungen für diese Kompetenz finden. Löcherbach (2002) spricht von der *Selbstkompetenz*, Erpenbeck und v. Rosenstiel (2003) von der *personalen Kompetenz* und Heimgartner von der *persönlichen Kompetenz*. Ihnen gemeinsam ist aber der Inhalt, dass es sich um die Persönlichkeit der Professionellen handelt (vgl. Heimgartner 2009, S.117).

„**Persönlichkeitskompetenz** bedeutet a) sich bewusst werden: seiner eigenen Werte, seiner Ausstrahlung (Charisma), seines eigenen Werdegangs, seiner Stärken und Schwächen, seiner Rolle, b) zulassen von: Gestaltungsfreiräumen seiner Mitarbeiter, Fehlern, Erfolgen, Kritik und der Meinung seiner Mitarbeiter, c) sich entwickeln können durch: natürliches Bewusstsein, seine geistigen Kräfte, individuelle Anlagen, Gemeinschaftssinn, Gestaltungsfreiräume, d) handeln können: der eigenen Überzeugung gemäß, aufgrund eigener Initiative, aufgrund kreativer Gestaltungskraft, zum Nutzen der Gemeinschaft, aufgrund persönlicher Autorität, e) fähig und bereit sein: zur Selbstkritik, zur Vorbildfunktion, zur Verantwortung, zur offenen Kommunikation, zur Akzeptanz anderer. *Persönlichkeitskompetenz* ist erforderlich für die Entwicklung von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz“ (Raithel et al. 2009, S.40f.).

Mit der personalen Kompetenz wird die Persönlichkeit angesprochen, wobei es zum einen um die Haltung der Person und zum anderen um die Fähigkeit der Selbstwahrnehmung geht. Die persönlichen Kompetenzen sind dafür zuständig, die Anforderungen des Berufs zu bewältigen und den eigenen Ansprüchen gerecht zu werden (vgl. Heimgartner 2009, S. 117).

Maus/Nodes/Röh verstehen unter der personalen Kompetenz „die Fähigkeit der Arbeit mit und an der eigenen Person in Bezug auf die Interaktion mit anderen Menschen, hier insbesondere in Bezug auf die Tätigkeit der Professionellen (...)“ (Maus/Nodes/Röh 2013, S.79).

Wichtige Fertigkeiten sind beispielsweise:

- Selbstmanagement (regelgeleitetes und selbstständiges Arbeiten)
 - Aufbau zwischenmenschlicher Kontakte (professionelle Haltung und Unterstützung)
 - Professionelle Hilfebeziehung (*Empowerment, Empathie*)
 - Balance zwischen Nähe und Distanz
 - Selbstreflexion
 - Professionelle Haltung – berufsethische Prinzipien
 - Fähigkeit zur Formulierung von Kritik und Lob
 - Teamfähigkeit (Kooperation)
 - Sicherheit im Umgang mit Krisen
 - Erkennen eigener Grenzen
 - Humanistische Grundhaltung
- (vgl. ebd., S.79f.).

Gragert und Beher sind der Ansicht, dass ein enormer Druck auf den Professionellen lastet und daher „besondere Fähigkeiten zur Stressbewältigung, Gelassenheit und innere Ruhe“ von Nöten sind (Gragert/Beher 2004 zit. n. Heimgartner 2009, S.117). Ebenso werden „*Frustrationstoleranz*, Flexibilität und Belastbarkeit“ als weitere wichtige Eigenschaften in Bezug auf die Selbst-/Persönlichkeitskompetenz genannt (vgl. ebd., 2009, S.117).

Selbstkompetenz	
Dabei ist es von besonderer Bedeutung, dass die Professionellen den Blick auf die eigene Person nicht außer Acht lassen, da die Arbeit mit anderen immer beim eigenen ICH beginnt. „Wie gehe ich mit mir um?“ (Miller 2013,S.9).	
Dazu zählen:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ichstärke ▪ Stabilität ▪ Realitätssinn ▪ Belastbarkeit ▪ Selbstwahrnehmung ▪ Selbstbewusstsein ▪ Selbstakzeptanz ▪ Selbstbehauptung ▪ Entscheidungsfähigkeit ▪ Zivilcourage ▪ Abgrenzungsfähigkeit

Abb.21: Selbstkompetenz (vgl. Miller 2013, S. 10;20).

3.1.7.2 Sach- bzw. Fachkompetenz

„**Fachkompetenz** bedeutet a) fachliches Wissen besitzen, b) fachliches Wissen situationsgerecht umsetzen können, c) zum fachlichen Engagement bereit sein. *Fachkompetenz* ist erforderlich für die Gestaltung, Steuerung, Untersuchung und Absicherung von Vorgängen, Prozessen und Abläufen“ (Raithel et al. 2009, S.41).

Unter „*Sozialem Handeln*“ kann nicht die ausschließliche Anwendung von Alltagserfahrungen verstanden werden, vielmehr ist es ein analytisches Vorgehen, welches der Theorie und dem Praxiswissen bedarf und ebenso eng verbunden mit empirischem Wissen ist (vgl. Heimgartner 2009, S.118). Jedoch werden die Alltagstätigkeiten häufig in die Arbeit der Professionellen mit einbezogen und stellen einen ersten Handlungsbezug dar. Grunwald und Thiersch bezeichnen dies als „unauffällige Bewältigungsaufgaben“ (Grunwald/Thiersch 2004, zit. n. Heimgartner 2009, S.118), aus denen sich später eine Strukturierung des Alltags herausbilden kann. Es ist fraglich, inwieweit diese Handlungsstücke als Teil einer alltagsbezogenen Entwicklung zu bewerten sind und inwieweit eine Widerspiegelung der Ansatzpunkte für Beziehungsqualität stattfindet. Dies alles lässt sich nur interpretativ abwägen (vgl. Heimgartner 2009, S.118f.). „*Soziale Arbeit* bewegt sich grundsätzlich

nicht nur im kognitiv-therapeutischen Raum, sondern die angewandten Alltagsvollzüge sind Teil von Gestaltungsprozessen“ (ebd., 2009, S.119).

Fach-/Sachkompetenz	
Miller ordnet hier ebenso die Methodenkompetenz zu. Die Fach- und Sachkompetenz und die Methodenkompetenz bilden für ihn die beiden wichtigsten Säulen für die Arbeit der Professionellen. „Was muss ich wissen, können, tun?“ (Miller 2013, S.9).	
Dazu zählen:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grundlagenwissen ▪ wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen ▪ Fach-, Gesetzeswissen ▪ Reflexionsfähigkeit ▪ Produktorientierung ▪ systemisches Denken ▪ fachübergreifendes Wissen ▪ Realisierung von Fort-/Weiterbildungen ▪ Diagnosefähigkeit ▪ Lern- und Lehrfähigkeit ▪ Evaluationsfähigkeit ▪ Problemlösefähigkeit ▪ Medienkompetenz

Abb.22: Fach-/Sachkompetenz (vgl. Miller 2013, S.20).

3.1.7.3 Methodenkompetenz

„*Methodenkompetenz* bedeutet: a) wissen, welcher Weg zu gehen ist, b) fähig sein, diesen Weg gehen zu können, c) bereit sein, diesen Weg zu gehen. *Methodenkompetenz* ist erforderlich für Gestaltung, Steuerung, Untersuchung und Absicherung von Vorgängen, Prozessen und Abläufen“ (Raithel et al. 2009, S.41).

Methodenkompetenz umfasst die Fähigkeit eines *planmäßigen* und reflektierten *Handelns*, wobei das Kennen, Zuordnen und Anwenden von angemessenen Verfahren und Vorgehensweisen ebenso Voraussetzung sind, wie die Selbstreflexion und die Gegenstands- und Problembestimmung (vgl. Maus et al. 2013, S.50).

3.1.7.4 Sozialkompetenz

„*Sozialkompetenz* bedeutet a) Gedanken, Gefühle, Einstellungen wahrnehmen können, b) sich situations- und personenbezogen verständigen können, c) Akzeptanz und Verständnis haben und aufrechterhalten, d) zur Verständigung bereit sein. *Sozialkompetenz* ist erforderlich für Menschenführung, Kommunikation und Interaktion, Entwicklung von Wir-Gefühl sowie Persönlichkeitsentwicklung in Vorgängen, Prozessen und Abläufen“ (Raithel et al. 2009, S.40).

Bei der sozialen Kompetenz kommt es nicht darauf an, die gesamte Zeit über die Führung zu übernehmen, sondern auch das „Sich-Zurücknehmen“ gilt als eine Form des Handelns (vgl. Heimgartner 2009, S. 115). „Die soziale Kompetenz ermöglicht es, soziale Beziehungen zu initiieren, aufrechtzuerhalten und wieder zu beenden. Verschiedene Handlungselemente gehen in die Gestaltung von sozialen Beziehungen förderlich ein, z.B. angemessenes Maß an Offenheit, Balance zwischen Nähe und Distanz, die gleichzeitige Berücksichtigung von *Authentizität* und Rollenverständnis“ (Winkler zit. n. Heimgartner 2009, S. 115).

Miller spricht anstelle von „Sozialkompetenz“ von „Beziehungskompetenz“:

Beziehungskompetenz	
Bei der Beziehungskompetenz geht es um zwischenmenschliche Beziehungen und das Soziale Lernen. So schreibt Miller: „Das WIE bestimmt das WAS, die Beziehungen dominieren die Sache“ (Miller 2013, S.59). „Wie gehe ich mit anderen Menschen um?“ (ebd.,S.9).	
Dazu zählen:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wahrnehmungsfähigkeit ▪ Einfühlungsvermögen ▪ Toleranz/ <i>Akzeptanz</i> ▪ Offenheit für Feedback ▪ Vertrauenswürdigkeit ▪ Echtheit ▪ Verlässlichkeit ▪ Flexibilität ▪ Solidarität ▪ Wertschätzung ▪ Führungskompetenz ▪ Verantwortungsbewusstsein ▪ Prozessorientierung ▪ <i>Transparenz</i> ▪ <i>Konfliktfähigkeit</i>

Abb.23: Beziehungskompetenz (vgl. Miller 2013, S.20).

3.1.7.4.1 Kommunikative Kompetenz

„Kommunikative Kompetenz beschreibt die Beherrschung und Beachtung der mit nonverbaler, verbaler und symbolischer Kommunikation einhergehenden Regeln, Strukturen und Prozessen. Darunter soll die Diskurs- und Diskussionsfähigkeit im fachlichen Zusammenhang und in Respekt und Achtung des anderen Menschen und seiner Autonomie der Lebenspraxis verstanden werden“ (Maus et al. 2013, S.80).

„Das ist ` (zunächst und sehr allgemein) die Fähigkeit zur Kommunikation in verschiedenen Lebenssituationen wie auf Zweck gerichtetes Handeln...“ (Deutscher Bildungsrat zit. n. Kreft 2005, S.406). Die kommunikativen Aufgaben stehen im Mittelpunkt des Handelns. Dabei geht es um das Aushandeln, das Vermitteln oder den Austausch zwischen den Fachkräften und den AdressatInnen.

Durch die kommunikative Kompetenz werden die sozialen Bezüge zwischen den PädagogInnen und den AdressatInnen hergestellt und gepflegt (vgl. Heimgartner 2009, S.116).

Die Kommunikation spielt in vielen Bereichen eine zentrale Rolle, wie z.B. bei Analyse- und Umsetzungsprozessen, bei der Einholung von Informationen oder aber bei der Reflexion und Evaluation der Arbeit (vgl. Heiner 2010, S. 64).

Wichtige Eigenschaften sind beispielsweise:

- Soziale Beziehungen leben
- Formulierung persönlicher Wünsche und Ziele
- Kenntnisse über Grundlagen und Prinzipien der Kommunikationstheorien
- Fähigkeit zur systematischen und methodisch vielfältigen Gesprächsführung
- Fähigkeit zur Formulierung positiver und negativer Kritik

(vgl. Maus et al. 2013, S.80).

Gesprächskompetenz	
„Gespräche führen“ ist eine der Hauptaufgaben in der professionellen Arbeit.	
Dazu zählen:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Kommunikationsfähigkeit</i> ▪ Klarheit, sprachliche Präsenz ▪ Rhetorik ▪ Deutungsvermögen ▪ Vermittlungsfähigkeit ▪ <i>Strukturfähigkeit</i> [Anmerkung der Verfasserin: „planvolles Handeln (Struktur)“] ▪ Verhandlungsgeschick ▪ Vereinbarungsfähigkeit ▪ Konferenztechniken

Abb.24: Gesprächskompetenz (vgl. Miller 2013, S.20).

3.1.7.4.2 Kommunikative Kompetenz in der Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen

Durch die Funktionsbeeinträchtigung des auditiven Analysators der gehörlosen SchülerInnen bedarf es einiger besonderer Maßnahmen für die Gestaltung des Unterrichts, um den gehörlosen Kindern und Jugendlichen das Wahrnehmen von Sprache zu erleichtern. Dabei ist eine ungehinderte Perzeptionsleistung Grundvoraussetzung für eine professionelle Arbeit.

Die Lehrkräfte müssen über die auditive Perzeptionsleistung der SchülerInnen informiert sein, was eine genaue Kenntnis über das Ton- und des Sprachaudiogramms erfordert. Aber auch das Tragen der Hörhilfen ist für eine gelingende Unterrichtssituation unumgänglich. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass immer wieder „Hörpausen“ eingeplant werden, bei welchen die Kinder und Jugendlichen ihre Hörhilfen ausschalten dürfen. Auch die Raumakustik spielt eine wichtige Rolle für die

Kommunikation mit Gehörlosen, wobei auf eine ruhige Lernatmosphäre zu achten ist (vgl. Leonhardt 1996, S.24ff.). Durch die Art und Weise des Sprechens der LehrerInnen wird die Sprachperzeption der gehörlosen SchülerInnen unterstützt oder gehemmt (vgl. ebd., S.31). Die Lehrkräfte sollten daher besonders auf ein rhythmisch-dynamisches Sprechen und auf die Lautstärke achten (vgl. Pöhle 1989, zit. n. Leonhardt 1996, S.31).

Wichtig ist zu beachten, dass Vieles, was ein hörendes Kind „beiläufig“ lernt, von einem gehörlosen Kind zielgerichtet und bewusst gelernt werden muss. Auch im Bereich der Kommunikation muss dies berücksichtigt werden. So sind die verbal-kommunikativen Fähigkeiten von gehörlosen Kindern gegenüber gleichaltrigen hörenden Kindern oft eingeschränkt beziehungsweise können nicht ausreichend geübt und gefestigt werden. Daher dienen die LehrerInnen als sprachliches Vorbild, besonders im Bezug auf die Sprechweise und den sprachlichen Ausdruck (vgl. Leonhardt 1996, S.31). Wichtigste Voraussetzungen für die visuelle Lautsprachperzeption (also für das Absehen) ist der visuelle Analysator. „Nicht erkannte Sehschäden haben Auswirkungen auf das Absehen, da die feinmotorischen Bewegungsabläufe beim Sprechvorgang vom Rezipienten [sic!] nicht ausreichend wahrgenommen und differenziert werden können“ (ebd., S.27).

Eine halbkreisförmige Sitzordnung ist in Klassen mit gehörlosen SchülerInnen üblich. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass sich die Gesichter des Sprechenden und des Absehenden auf gleicher Ebene (gleicher Augenhöhe) befinden und ebenso angemessene Lichtverhältnisse vorhanden sind. Eine gute Beleuchtung betont die Plastizität des Gesichtes und erleichtert dadurch das Absehen (vgl. ebd., S.28f.).

▪ **Teacherese:**

Die Teacherese dient als optimales Hör- und Beziehungsangebot für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche. „Sie ist das variationsreiche sprachliche Angebot des Lehrers, welches sich durch eine sehr melodiose, akzentuierte und Aufmerksamkeit fokussierende Sprechweise auszeichnet“ (Stecher 2011, S.46). Weitere Kennzeichen sind eine höhere Tonlage beim Sprechen, eine klare intonierte Sprache, Abänderungen in der Sprechdynamik und eine Akzentuierung der Phoneme, speziell der Vokale. Die Sätze werden kürzer und einfacher gehalten, wobei die Grammatik ihre Richtigkeit behält. Hinsichtlich der Phonologie, Syntax, Semantik und Pragmatik ist die Teacherese flexibel und passt sich den individuellen auditiven und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen an. Durch die vereinfachte Sprachform trägt die Teacherese dazu bei, dass Zuhören (trotz des Hörschadens) möglich ist und auch zum Dialog befähigt. Dies alles findet auf der Beziehungsebene statt und vermittelt den Kindern und Jugendlichen, dass sie ernst genommen werden (vgl. ebd., S.46). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Teacherese „im Prozess der Hör- und Sprachentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit einer Hörschädigung das zentrale Dialogelement“ darstellt (ebd., S.46).

Teacherese	
<p>Variationsreiches Angebot für die Entwicklung des Hörens. Die emotionale Seite des Hörens wird angesprochen. Schafft Hörereignisse. Zentrum der Aufmerksamkeit ist das Hören.</p>	
Wirkt aufmerksamkeitsfokussierend	
Anpassung an die Sprachfähigkeit der Kinder und Jugendlichen bezüglich:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Form (Phonologie und Syntax) ▪ Inhalt (Semantik) ▪ Verwendung (Pragmatik)
Geschwindigkeit:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Etwas verlangsamtes Sprechen ▪ Pausen
Mimik:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorhanden
Akzentuierung der Sprache:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Höhere Tonlage ▪ Deutlich intonierte Sprache ▪ Veränderungen in der Sprachdynamik ▪ Muttersprachspezifische Betonung ▪ Phoneme/Phonemverbindungen (besonders Vokale) werden lang gezogen und betont
Wörter	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wörter werden groß in die Luft gemalt ▪ Äußerungen beziehen sich auf den Kontext ▪ Die Akzentuierung einzelner Worte erleichtert das Segmentieren des Sprachflusses und fokussiert die Aufmerksamkeit der Kinder und Jugendlichen
Wiederholungen:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wichtige Wörter erscheinen mehrfach, häufig in elliptischen Äußerungen oder kurzen Sätzen, damit wird die Aufmerksamkeit auf Wesentliches gerichtet.
Vereinfachungen:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kurze Sätze ▪ Weniger Wörter pro Äußerung ▪ Überschaubare Struktur ▪ Lexikon nach Möglichkeit kontextbezogen ▪ Elliptische Äußerungen sind vorherrschend

Abb.25: Teacherese (Gaßner in Anlehnung an Horsch 2004, zit. n. Stecher 2011, S.47).

▪ **Signerese:**

Im Gegensatz zu der Teacherese, welche in der Lautsprache als optimales Hör- und Beziehungsangebot gilt, wird auf der gebärdensprachlichen Ebene die Signerese verwendet, welche als „gebärdensprachliches Angebot für den visuellen Sinn“ angesehen wird (Horsch 2004, zit. n. Stecher 2011, S.46).

<p>Signerese</p> <p>Variationsreiches Angebot für das Sehen. Die visuelle Botschaft enthält emotionale Anteile. Schafft Sehereignisse. Zentrum der Aufmerksamkeit ist das Sehen.</p>	
<p>Wirkt aufmerksamkeitsfokussierend</p>	
Anpassung an die Sprachfähigkeit der Kinder und Jugendlichen bezüglich:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Form (Phonologie und Syntax) ▪ Inhalt (Semantik) ▪ Verwendung (Pragmatik)
Geschwindigkeit:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Etwas verlangsamtes Gebärden ▪ Pausen
Mimik:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verstärkt beobachtbar
Akzentuierung der Gebärden:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Größere Gebärden ▪ Erhöhter Gebärdenradius ▪ Saubere Ausführung der Gebärden (auf Handform, Bewegung und Artikulationsort wird geachtet) ▪ Bewegungswiederholungen ▪ Gebärden werden stärker im neutralen Raum produziert
Gebärden:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Altersentsprechendes Gebärdenangebot ▪ Visualisierende Darstellung ▪ Modifizieren der Handform ▪ Erhöhter Gebärdenradius ▪ Um die visuelle Aufmerksamkeit zu erringen können Gebärden in den Sichtbereich des Zuhörers verlagert werden.
Wiederholungen:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zentrale Gebärden werden häufiger wiederholt, meist werden nur kurze Sätze produziert. ▪ Ziel ist es, das Wesentliche ins Zentrum der visuellen Aufmerksamkeit zu rücken.
Vereinfachungen:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kurze Sätze ▪ Wiederholungen ▪ Klare Struktur, indem gezielt und überschaubar Verortung angewandt wird.

Abb.26: Signerese (Gaßner in Anlehnung an Horsch 2004, zit. n. Stecher 2011, S.47).

3.1.7.5 Organisationskompetenz

Diese Kompetenz kommt nur in dem Kompetenzmodell von Miller vor, soll jedoch an dieser Stelle ebenfalls kurz angeführt werden.

Organisationskompetenz	
Dazu zählen:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>planen, koordinieren, kontrollieren</i> [Anmerkung der Verfasserin: „planvolles Handeln (Struktur)“] ▪ <i>Strukturen aufbauen/ entwickeln</i> [Anmerkung der Verfasserin: „planvolles Handeln (Struktur)“] ▪ Übersicht/ Weitblick haben ▪ lokale Gegebenheiten berücksichtigen ▪ <i>Aufgaben sinnvoll verteilen</i> [Anmerkung der Verfasserin „Delegieren können“] ▪ Prozesse initiieren ▪ Grenzen setzen ▪ Klarheit vermitteln ▪ Entscheidungen umsetzen ▪ „Spielräume“ ermöglichen

Abb.27: Organisationskompetenz (vgl. Miller 2013, S.21).

3.1.8 Pädagogische Kompetenz

Es lassen sich spezielle Zielbestimmungen für die Kompetenzen pädagogischen Handelns bestimmen, woraus sich eine spezifische pädagogische Kompetenz bestimmen lässt. Dies geschieht in den drei Ausprägungen: 1. allgemein, 2. beruflich, 3. professionell.

(1) *„Allgemeine pädagogische Kompetenz* beschreibt das Bündel von Fähigkeiten, Fertigkeiten und darauf bezogenes Selbstmanagement für die Steuerung von Lernen im Alltag, für welche keine weitere spezialisierte Lernleistung erwartet wird, also vor allem für das Erziehen von Kindern durch ihre Eltern“ (Nieke 2012, S.39).

Das Bestehen einer solchen „Erziehungskompetenz“ (vgl. Butzmann 2000, zit. n. Nieke 2012, S.39) wird zunächst allen Eltern zugesprochen. Erst wenn das Kindeswohl gefährdet zu sein scheint, darf diese Erziehungskompetenz der Eltern durch eine kontrollierte Vorgehensweise (durch das Jugendamt oder das Erziehungsgericht) angezweifelt werden (vgl. Nieke 2012, S.39).

Die allgemeinen verbreiteten Sorgen der Eltern, in Bezug auf die Richtigkeit ihrer Erziehung zeigen, „dass auch für eine solche allgemeine pädagogische Kompetenz inzwischen immer mehr systematische, methodisch kontrollierte Lernprozesse die bisherige alltägliche Erfahrungsweitergabe zwischen den Generationen werden ersetzen müssen“ (ebd., S.39).

(2) *„Berufliche pädagogische Kompetenz* wird im deutschen Bildungssystem durch das Absolvieren einer schulischen Berufsausbildung zur ErzieherIn erworben und befähigt zu so unterschiedlichen Tätigkeiten wie der Arbeit in Kindertagesstätten oder in der Heimerziehung, was nicht bildungstheoretisch oder erziehungswissenschaftlich begründet werden kann, sondern allein berufshistorische Gründe hat“ (ebd., S.39).

Im Gegensatz zu vielen anderen Staaten, wird in Deutschland bis heute keine professionelle pädagogische Kompetenz, basierend auf einer Hochschulausbildung, für dieses Tätigkeitsfeld gefordert (vgl. ebd., S.39).

„Als Basis für die allgemeine und die berufliche pädagogische Kompetenz wird in einigen Bundesländern – und in vielen Staaten der Welt bereits seit längerem – ein Pädagogikunterricht in die Allgemeinbildung für alle eingefügt“ (Beyer 2002 zit. n. Nieke 2012, S.39).

(3) *„Professionelle pädagogische Kompetenz* ist durch eine Hochschulausbildung definiert und findet sich in Deutschland an Fachhochschulen in Studiengängen der Sozialpädagogik (...) und an Universitäten im auslaufenden Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft mit unterschiedlichen institutionenbezogenen Schwerpunktmöglichkeiten“ (Nieke 1989, Böllert/Nieke 2002 zit. n. Nieke 2012, S.40).

Es entstehen immer mehr Professionen mit einer wissenschaftlichen Ausbildung, welche sich für diese beruflichen Handlungsfelder, in denen kein Alltagswissen gefordert wird, qualifizieren (vgl. Nieke 2012, S.40). Genauer gesagt: Handlungsfelder, „in denen umfangreiche nichtalltägliche Wissensbestände zur Bewältigung der Aufgaben erforderlich oder nützlich sind und in denen nicht-routinisierte komplexe Aufgabenstrukturen ein eigenständiges, ständig innovatives Handeln erfordern, so dass eine Außenkontrolle der Qualität dieses Berufshandelns unmöglich ist und deshalb der Kontrolle der Qualifizierten (...) überantwortet wird“ (ebd., S.40). Von den Professionellen muss daher die „interne Bindung der beruflichen Handlungsentscheidungen“ an eine charakterisierende professionelle Ethik gefordert werden. Ebenso wird eine Professionalisierung in immer mehr pädagogischen Feldern erwartet, wie auch der aktuelle Diskurs der Akademisierung des Personals von Kindertagesstätten beweist (vgl. ebd., S.40). „Alle pädagogisch Handelnden sollten sich und anderen Rechenschaft geben können über das, was sie tun. In diesem Sinne ist (...) professionelles Handeln als *Verpflichtung* oder Selbstverpflichtung aufzufassen“ (Lindmeier/Lindmeier 2012, S.151).

3.1.8.1 Berufsethik

„*Ethik* ist die philosophische Disziplin als Reflexionstheorie der Moral, die sich mit der Begründung der moralischen Normen befasst (...)“ (Raithel et al. 2009, S. 25).

Die Professionellen werden täglich mit ethischen Fragen konfrontiert und müssen dementsprechend nach „kollektiven“ ethischen Normen handeln. So schreiben Maus et al.: „Wer professionell arbeitet, muss sein professionelles Handeln auf der Grundlage fundierter wissenschaftlicher Theorien erklären können. Dabei geht es auch um die ethische Begründung und ethische Maßstäbe des beruflichen Handelns“ (Maus et al. 2013, S.88). Die Sozialethik bezeichnet eine Ethik, welche sich auf das Gemeinschaftsleben und die damit verbundenen Regeln und Pflichten bezieht und somit wegweisend für die Berufsethik der Profession ist. Somit begründet sich die Existenz der Profession auf eine Werterhaltung der Gesellschaft und gibt dabei grundlegende Werterhaltungen und Verhaltensnormen vor, welche eine allgemeingültige Verbindlichkeit aufweisen (vgl. ebd., S.79ff.). „Die Profession hat nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht, eine Berufsethik und ethische Standards des beruflichen Handelns zu formulieren“ (ebd., S.89).

Der Anspruch der pädagogischen Ethik beruht auf der Annahme „in einem bestimmten Sinne die Grunddisziplin der Erziehungslehre bzw. der Erziehungswissenschaft zu sein, insofern die pädagogische Frage nach den Zielen der Erziehung unmittelbar an die ethische Frage gekoppelt bleibt nach dem, was der Mensch als Mensch aus sich machen soll“ (Pieper/Thurnherr 1998, zit. n. Lindmeier/Lindmeier 2012, S.92). Ein Erziehen und Bilden wäre ohne ethische Normen nicht möglich, da einem pädagogischen Handeln eine moralische Basis zugrunde gelegt wird, wobei eine Reflexion der Haltung und des Ethos´ der PädagogInnen unumgänglich ist (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, S.92).

In Bezug auf Behinderung und Benachteiligung ist es wichtig, dass die ethische Fundierung der Pädagogik darauf Wert legt, dass das individuelle *Lebens- und Bildungsrecht* als Menschenrecht, die *Anerkennung von Verschiedenheit* und die *wirksame und gleichberechtigte Teilhabe*, berücksichtigt wird (vgl. ebd., S.93).

3.2 selbstdefiniertes Kompetenzmodell – 13 Attribute

Es ist wichtig, dass der Kompetenzbegriff so formuliert wird, dass es möglich ist, daraus ein Kompetenzmodell zu entwickeln, welches zu einer Formulierung von miteinander in Verbindung stehender Kompetenzen und zum Verständnis für die Kinder und Jugendlichen beiträgt (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, S.206).

Im Folgenden möchte ich nun 13 Attribute (Handlungsprinzipien), welcher meiner Meinung nach für die professionelle Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen von Bedeutung sind, und ebenso die Berufspraxis mit ihnen prägen, in einem kurzen Überblick darstellen:

1) Partizipation

Die Frage nach den Rechten behinderter Menschen steht in einem engen Zusammenhang mit der Frage nach Partizipation in den individuellen Lebensbereichen dieser Menschen (vgl. Biewer 2010, S.141). Anstelle von Partizipation wird auch häufig der Begriff „Teilhabe“ verwendet (vgl. Wacker/Bundesvereinigung Lebenshilfe 2005, zit. n. Biewer 2010, S.141), welches sich von dem lateinischen Wort „participium“ ableiten lässt, was so viel bedeutet wie „Anteil haben“ oder „beteiligt sein“ (vgl. Kluge 1999, zit. n. Biewer 2010, S.141).

„Teilhabe, Mitwirkung oder Mitbestimmung von Einzelnen oder Gruppen an Entscheidungen und Handlungsabläufen der jeweiligen Organisationen (Betrieb, Gewerkschaft, Partei), Institutionen (Schule, Hochschule) oder gesellschaftlichen Struktur (Stadtteil, Bundesland, Staat). Ziel ist die Einbindung der von den Entscheidungsfolgen Betroffenen in die Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse im Sinne von Integration und Demokratisierung. Aus pädagogischer Sicht stehen v. a. die Bildungsbeteiligung der Bevölkerung und die Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen im Zentrum des Interesses (...). Partizipation gilt als Grundlage einer demokratischen Erziehung“ (Tenorth/Tippelt 2012, S. 550f.).

Göbel ist der Meinung, dass die Partizipation dazu beiträgt, dass Kinder und Jugendliche einen Teil ihrer Verfügungsgewalt in Bezug auf ihre individuelle Lebensgestaltung übernehmen (vgl. Göbel 2008, zit. n. Hintermair/Tsirigotis 2008, S.22). Dabei stellt das Konzept der Partizipation einen entscheidenden Ansatzpunkt für pädagogisches Handeln dar (vgl. Pluto 2006, zit. n. Hintermair/Tsirigotis 2008, S.22). Laut Husi ist ein partizipatives Vorgehen für den Umgang mit den AdressatInnen unumgänglich, wobei die betroffenen Personen an den Gestaltungsprozessen partizipativ beteiligt sein sollen (vgl. Husi 2004, zit. n. Heimgartner 2009, S.122). Die Professionellen sind bei der Unterstützung zur Entdeckung der individuellen Stärken und Fähigkeiten gefordert und

müssen eine Hilfe bei bevorstehenden Lern- und Entwicklungsprozessen bilden (vgl. Lenz 2002, zit. n. Hintermair/Tsirigotis 2008, S.22).

Partizipation an sich beansprucht Platz für kreative Lösungsansätze und ist dabei auf den Respekt, die Beachtung und die Wertschätzung vor dem Individuum angewiesen. Ebenso wird durch die Partizipation die Forderung nach einer Neudefinition des beruflichen Selbstverständnisses der Professionellen laut, was unter anderem eine Auseinandersetzung und Verarbeitung der Kritik der AdressatInnen erfordert (vgl. Hintermair/Tsirigotis 2008, S.22f.). „Um in der psychosozialen Arbeit emanzipatorische Prozesse anzuregen, muß [sic!] das Verhältnis von Professionellen und NutzerInnen neu bestimmt werden, müssen Machtverhältnisse geklärt werden und damit die Frage, wer eigentlich für was ExpertIn ist“ (Teuber et al. 2000, zit. n. Hintermair/Tsirigotis 2008, S.23).

Wie in den Kapiteln 2.1.1 und 2.1.4 beschrieben, verwendet auch die WHO in der neuesten Klassifikation den Begriff der „Partizipation“ und setzt diesen in Zusammenhang mit den Rechten behinderter/beeinträchtigter Menschen (vgl. Biewer 2010, S.141). „Die WHO wird sich weiterhin dafür einsetzen, dass Menschen mit Behinderungen durch die Klassifikation und die Beurteilung ermächtigt statt ihrer Rechte beraubt und diskriminiert werden“ (DIMDI/WHO 2005, zit. n. Biewer 2010, S.141). In diesem Sinne wird unter Partizipation „die Einbezogenheit in Lebensbereiche und Lebenssituationen“ verstanden und so ist unter gesellschaftlichen Aspekten die Behinderung eine Einschränkung der „Teilhabe“ (vgl. ebd., S.141).

2) Empowerment

Empowerment wird häufig als „komplementäres Prinzip zur Selbstbestimmung“ beschrieben (vgl. Kulig/Theunissen 2002, zit. n. Biewer 2010, S.147). Selbstbestimmtes Handeln schließt eine Unterstützung durch professionelle Fachkräfte, im Sinne einer „Hilfe zur Selbsthilfe“, nicht aus. „Empowerment bezeichnet dieses Moment der Unterstützung durch professionelle, aber auch durch andere Menschen in vergleichbarer Lebenslage“ (Biewer 2010, S.147).

„Der Begriff `Empowerment´ wird von einem gewissen Etwas, einem Flair umgeben. Das vermittelt vor allem die `Power´-Komponente im Begriff. (...) Eine gewisse emanzipative Bedeutung steckt natürlich in diesem Begriff. Aber es geht ja weniger um Machtgewinn, denn der Empowermentbegriff lebt ja nicht nur von der `Power´-Komponente, sondern auch von der Vorsilbe `Em-´, die den Sinn von Geben, Abgeben, Weggeben transportiert. Und das ist gerade der zentrale neue Aspekt: Nicht für sich Macht fordern oder erobern, sondern sie weitergeben, sie bei anderen wecken, ihnen dabei helfen, sie zu entdecken“ (Keupp 2008, S.7).

Bei Empowerment kann also nicht ausschließlich von einer Veränderung der Machtverhältnisse gesprochen werden, sondern von einer Kontrollgewinnung über die eigenen Lebensbedingungen (vgl. ebd., S.7). Vielmehr beschreibt Keupp Empowerment als „den Prozeß [sic!], innerhalb dessen

Menschen sich ermutigt fühlen, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, ihre eigenen Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und den Wert selbst erarbeiteter Lösungen schätzen lernen“ (Keupp 1992, zit. n. Hintermair/Tsirigotis 2008, S.20).

Der Begriff Empowerment stammt ursprünglich aus den USA und wird häufig mit „Selbst-Bemächtigung“ oder „Selbst-Ermächtigung“ übersetzt (vgl. Theunissen/Plaute 2002, zit. n. Biewer 2010, S.147). Mit Empowerment wird inzwischen immer mehr ein Prozess bezeichnet, „in dem benachteiligte und ausgegrenzte Bevölkerungsgruppen ihre Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen und sich für ihre Interessen einsetzen. Ein wichtiges Ziel besteht in der Herstellung von Kontrolle über die eigenen Lebensumstände“ (Biewer 2010, S.147).

„Professionelles Empowerment zielt also auf die Förderung und Erweiterung der Selbstgestaltungskräfte der Subjekte ab. Sie sollen ermutigt werden, ihre eigenen Fähigkeiten und Kräfte zu entdecken und auf diese Weise in die Lage versetzt werden, ihre Lebenswelt eigenständig und eigenverantwortlich mitzugestalten sowie Ressourcen produktiv zur Bewältigung belastender Lebensumstände einsetzen zu können“ (Lenz 2002, zit. n. Hintermair/Tsirigotis 2008, S.13).

Durch die Empowerment-Perspektive werden wichtige Lernprozesse zusammengefasst und so kommt es zu einer neuen Orientierung des psychosozialen Handelns:

- Es wandelt sich von einer Defizit- und Krankheitsperspektive, hin zu einer Ressourcen- und Kompetenzperspektive. Dabei stehen das Wissen über die Stärken und die Fähigkeiten im Vordergrund, nicht die Hilfebedürftigkeit.
- Das professionelle Angebot muss sich in das „System des Selbst- und Weltverständnisses“ der betroffenen Personen einfügen. Durch solche Erkenntnisse werden die Allmacht der ExpertInnen und die vorherrschende qualifizierte Lösungskompetenz der Professionellen durch eine partnerschaftliche Zusammenarbeit der betroffenen Personen und der Fachleute ersetzt. Eine Realisierung der Devise `Hilfe zur Selbsthilfe´ ist dabei unumgänglich (vgl. Keupp 2008, S.7f.).
- Es ist entscheidend, dass das professionelle Handeln „zur Überwindung des Erfahrungskomplexes der `gelernten Hilflosigkeit´ [Anmerkung der Autorin: vgl. Kapitel 2.4.3] oder `Demoralisierung´ beiträgt“ (ebd., S.8). Ein Machtgewinn über die eigenen Lebensentwürfe ist dabei das Ziel der professionellen Arbeit.
- Sowohl bei der Überwindung von Krisen, Krankheiten und Behinderungen, als auch bei dem Entwurf und der Verwirklichung selbstbestimmter Lebensentwürfe, ist soziale Beteiligung im eigenen sozialen Beziehungsgefüge von besonderer Wichtigkeit.
- Widersprüche und Interessensunterschiede zwischen den betroffenen Personen und den Professionellen müssen berücksichtigt und ein Gleichgewicht zwischen Hilfe und Kontrolle muss hergestellt werden (vgl. ebd., S.8).

Das Empowerment-Konzept wird bereits „seit Anfang der 1990er Jahre in die Diskussion über die Leitprinzipien professionellen Handelns in die Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung eingebracht“ (Hintermair 2009, zit. n. Lindmeier/Lindmeier 2012, S.160).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Empowerment-Konzept die Chance in sich birgt, dass durch eine Zusammenarbeit zwischen hörgeschädigten Menschen und Professionellen „eine Begegnung `auf gleicher Augenhöhe`“ ermöglicht wird (Keupp 2008, S.9).

3) Empathiefähigkeit/ Authentizität

„Empathie bezeichnet die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Differenzierung affektiver Zustände anderer Personen, zur Perspektiven- und Rollenübernahme sowie eine entsprechende emotionale Antwortbereitschaft. Empathie ist daher nicht mit einem bloßen Mitgefühl gleichzusetzen, weil sie sich zusätzlich noch auf die kognitiven Voraussetzungen von Mitgefühl bezieht und somit eine grundlegende Voraussetzung prosoziales[n] Verhalten[s] [sic!] darstellt“ (Tenorth/Tippelt 2012, S.181).

Husi ist der Meinung, dass Empathie ein wichtiger Bestandteil der Beziehungsarbeit ist, um der Vereinsamung der Menschen entgegenzuwirken (vgl. Husi 2004, zit. n. Heimgartner 2009, S.122). Auch Behr zählt in ihrem Kompetenzmodell Empathiefähigkeit und Authentizität zu den Kernkompetenzen in der Sozialen Arbeit (vgl. Behr 2004, zit. n. Heimgartner 2009, S.126).

Heimgartner beruft sich auf 218 AbsolventInnen der Sozialpädagogik, welche zu den wichtigsten Kompetenzen, Persönlichkeitseigenschaften und Fähigkeiten Stellung nehmen. Die am häufigsten genannten Kompetenzen sind dabei die Empathiefähigkeit und das Einfühlungsvermögen, welche beide unter die „kognitiv-emotionalen Kompetenzen“ fallen.

Die Kompetenz der Authentizität unterstreicht, nach Meinung der AbsolventInnen, die Präsenz der Professionellen als Person und ordnet sich dabei in die Gruppe der „persönlichkeitsorientierten Kompetenzen“ ein (vgl. Heimgartner 2009, S.133-137).

4) Kommunikationsfähigkeit

Kommunikationsfähigkeit „umfasst alle Fähigkeiten, die zur Bewältigung der gegenwärtigen und zukünftigen erwartbaren typischen Kommunikationssituationen notwendig sind. Sie kann in Inhaltskompetenz, Beziehungskompetenz und Äußerungskompetenz spezifiziert werden“ (Schlotthaus o.J. zit. n. Tenorth/Tippelt 2012, S.411).

Laut Behr gehört die Kommunikationsfähigkeit zu den wichtigsten Kompetenzen in der Sozialen Arbeit (vgl. Behr 2004, zit. n. Heimgartner 2009, S.126). Wichtig dabei ist es, dass nicht „die

Kommunikation in konfliktären und problembeladenen Beziehungen“ in den Fokus rückt und dass bedacht wird, dass die Kommunikation auch immer auf einer emotionalen Ebene abläuft. Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Kommunikationsfähigkeit zu den am häufigsten genannten Kompetenzen in der Studie von Heimgartner gehört. Die Kommunikationsfähigkeit fällt, nach Heimgartner, unter die „sozial-kommunikativen Kompetenzen“ (vgl. Heimgartner 2009, S.130-136).

Bei Kindern und Jugendlichen mit einer Hörschädigung ist der Abbau von sprachlich-kommunikativen Barrieren notwendig, so dass eine Teilhabe ermöglicht werden kann. Dabei ist es maßgebend, dass eine Reflexion und möglicherweise auch eine Veränderung der Kommunikation aller Beteiligten stattfindet und „nicht `nur´ die Kommunikationsfähigkeit einer einzelnen Person gefördert wird“ (Stecher 2011, S.16). Es ist in diesem Zusammenhang jedoch anzumerken, dass kommunikative Barrieren und eine eingeschränkte Teilhabe nicht auf dem Unvermögen eines Einzelnen begründet sein können, sondern auf „ein ko-konstruiertes Produkt in einem gesellschaftlichen Interaktionskontext“ zurückzuführen sind und dabei zusätzlich von verschiedenen Umweltfaktoren in der Bildungsumgebung mit beeinflusst werden (ebd., S.16f.).

5) Krisenmanagement/ Konfliktfähigkeit

Krise: „[griech. Krisis >>Entscheidung<<]: Der Ausdruck Krise bezeichnet eine schwierige Entscheidungssituation, die den Höhe- oder Wendepunkt einer gefährlichen Entwicklung darstellt. Aus psychologischer Sicht stellt eine *aktuelle Krise* ein Ereignis dar, welches einen schmerzhaften seelischen Zustand auslöst und als bedrohlich erlebt wird, weil das Erreichen wichtiger Lebensziele oder die Bewältigung des Alltags gefährdet sind und bisherige Problemlösemethoden zur Bewältigung nicht ausreichen“ (Tenorth/Tippelt 2012, S.426).

Heimgartner erwähnt in seiner Sammlung wichtiger Kompetenzen die „Kriseninterventionsfähigkeit“ und ordnet diese den „sozial-kommunikativen Kompetenzen“ zu (Heimgartner 2009, S.136).

Konflikt: „Problematische Spannungssituation infolge von Differenzen, ausgelöst durch unterschiedliche Meinungen, Überzeugungen, Interessen, Ziele, Werthaltungen, Bedürfnisse, Ansprüche, Handlungstendenzen von mindestens zwei Konfliktparteien (...)“ (Tenorth/Tippelt 2012, S.416).

Konfliktfähigkeit ist ein wichtiger Bestandteil in dem Kompetenzmodell nach Beher (vgl. Beher 2004, zit. n. Heimgartner 2009, S.126). Auch Heimgartner erwähnt die Kompetenz der Konfliktfähigkeit und ordnet diese den „sozial-kommunikativen“ Kompetenzen zu (vgl. Heimgartner 2009, S.136).

6) Frustrationstoleranz

„Frustration beschreibt einen psychophysischen und psychischen Zustand der Enttäuschung, der i.d.R. damit zusammenhängt, dass ein bewusstes oder unbewusstes Ziel bzw. eine Bedürfnisbefriedigung nicht erreicht werden kann“ (Tenorth/Tippelt 2012, S.264).

Frustrationstoleranz: „Die Fähigkeit einer Person zu ertragen, dass ihre Wünsche oder Erwartungen an Interaktionspartner nicht erfüllt werden, und damit zusammenhängende Bedürfnisse aufzuschieben. Frustrationstoleranz ist zur Aufrechterhaltung von Kommunikation wichtig, da die Interaktionspartner in ihren Reaktionen nie ganz den eigenen Wünschen und Erwartungen entsprechen“ (ebd., S.265).

Nach Heimgartner wird die Frustrationstoleranz in die Gruppe der „motivational-konstitutionellen Kompetenzen“ eingeteilt (vgl. Heimgartner 2009, S.136).

7) Geduld

Wie bereits erwähnt, beruft sich Heimgartner auf 218 AbsolventInnen der Sozialpädagogik, um herauszufinden, welche Kompetenzen für wichtig gehalten werden. Dabei wurde, nach der Empathiefähigkeit, die Geduld genannt. Heimgartner schreibt dazu: „Auffallend ist, dass persönlichkeitsnahe Kompetenzen wie Geduld und Belastbarkeit einen hohen Stellenwert einnehmen, obwohl sie in Ausbildungen kaum zu den explizit vermittelten Inhalten gehören dürften“ (Heimgartner 2009, S.133). Auch die Geduld wird laut Heimgartner den „motivational-konstitutionellen Kompetenzen“ zugeordnet (vgl. ebd., S.136).

8) Durchsetzungsvermögen

Laut Husi fällt die Kompetenz des Durchsetzungsvermögens in die Kategorie der „generellen Managementkompetenzen“, welcher seiner Ansicht nach für die Arbeit der Professionellen benötigt werden (vgl. Husi 2004, zit. n. Heimgartner 2009, S.121f.). Dabei ist es wichtig zu beachten, dass das Durchsetzungsvermögen darauf angelegt ist, spezielle Inhalte zu vermitteln. Im Gegensatz dazu steht die „Offenheit“, bei welcher es darum geht, dass es einem möglich ist, sich auf verschiedene Kontexte einzulassen. Durchsetzungsvermögen und Offenheit werden daher als ein Spannungsfeld unter den Kompetenzen angesehen. Die Kompetenz des Durchsetzungsvermögens wird, laut Heimgartner, der Gruppe der „beziehungsorientierten Kompetenzen“ zugeteilt (vgl. Heimgartner 2009, S.133-136).

9) Planvolles Handeln (Struktur)

Planung: „Planung kann allgemein definiert werden als Entwicklung eines begründeten Handlungsentwurfs. Damit ist Planung eng an den Begriff der Handlung gebunden. (...) In allen Fällen liegt der Planung das Verständnis zugrunde, dass pädagogisches Handeln zum einen eines erziehungswissenschaftlich fundierten Handlungsentwurfs bedarf, um die angestrebten Ziele zu erreichen. Zum anderen muss pädagogisches Handeln aber auch offen bleiben für spezifische situative Bedingungen und eine Balance zwischen Planung und Offenheit herstellen. Die Realisierung erzieherischer Prozesse weicht immer ein Stück weit von deren Planung ab“ (Tenorth/Tippelt 2012, S. 563).

Struktur: „Aufbau und Organisation eines aus Teilen bestehenden Gefüges oder Systems. Deskriptiv bezeichnet der Begriff generalisierte Aufbau- und Beziehungsmuster (...). Als Erklärungsprinzip verweist der Strukturbegriff auf allgemeine Ideen, Prinzipien oder Gesetzesmäßigkeiten, welche der Organisation oder Funktion des Ganzen zugrunde liegen“ (ebd., S.697).

Nach Meyer ist eine klare Strukturierung das entscheidende Merkmal für den Lernerfolg der Kinder (vgl. Meyer 2008, zit. n. Stecher 2011, S.30). Im Bezug auf den Unterricht von Kindern und Jugendlichen, wird von einer klaren Strukturierung gesprochen, wenn sowohl für die Kinder, als auch für die LehrerInnen „ein erkennbarer roter Faden durch die Stunde zieht“ (Stecher 2011, S.30).

Und auch Heimgartner weist darauf hin, dass methodisches Handeln immer auch einer Zeitperspektive untergeordnet werden muss und somit auch Planungsarbeit ist (vgl. Heimgartner 2009, S.132).

Gemeinsame, immer wiederkehrende Situationen tragen zur Strukturierung bei, wovon gerade Kinder mit einer Hörschädigung profitieren. Jedoch gestalten sich diese Situationen durchaus flexibel und können durch ein dialogisches Miteinander zwischen LehrerInnen und SchülerInnen neu gestaltet werden. In diesen vielfältigen und komplexen, aber minimalen Veränderungen liegt jedoch die Lerneffizienz für die Kinder und Jugendlichen. Durch den Rahmen des Unterrichtsformats erhalten die SchülerInnen die notwendigen Grundinformationen über das Bevorstehende. Dieses Wissen bietet ihnen die Sicherheit für ihr weiteres Handeln und die aktive Beteiligung. Wenn sich die SchülerInnen auf dieses Wagnis des Neuen einlassen, ist ein Schritt in Richtung Weiterentwicklung getätigt.

Die einzelnen Phasen des Unterrichts strukturieren den gesamten Ablauf und erleichtern die Übersicht über das Geschehen. Ebenso bringen sie Abwechslung, gewähren Halte- und Ruhepunkte, bieten die Möglichkeit zu einer Neuorientierung und wecken die Aufmerksamkeit (vgl. Stecher 2011, S.30ff.). Eine exakte Planung der Stundenphasen ermöglicht es den LehrerInnen eine methodische Vielfalt in das Unterrichtsgeschehen einzubringen und „den inhaltlichen roten Faden der Stunde nicht aus den Augen zu verlieren“ (Unruh/Petersen 2007, zit. n. Stecher 2011, S.33).

Stecher arbeitet acht Schritte heraus, welche für eine klare Strukturierung des Unterrichts von hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen hilfreich sein sollen:

Qualitätsindikatoren für eine klare Strukturierung des Unterrichts	
Die Professionellen...	... sorgen für Zielklarheit, indem die Frage- und Problemstellungen mit den SchülerInnen herausgearbeitet und visualisiert werden.
	... machen transparent, welche Kenntnisse/Kompetenzen die SchülerInnen erwerben sollen.
	... sorgen für Transparenz, indem der Stundenverlauf visualisiert wird.
	... machen klare Zielangaben zu Beginn neuer Unterrichtsschritte und unterstützen diese gegebenenfalls durch Visualisierung.
	... fassen wichtige Teilergebnisse zusammen und stellen diese für die SchülerInnen heraus.
	... achten auf eine Rhythmisierung des Unterrichtsablaufes und planen Hörpausen ein.
	... achten auf den gezielten Wechsel des Arbeitsplatzes und der Sozialformen.
	... achten auf die Gestaltung von Übergängen und Gelenkstellen.

Abb.28: Qualitätsindikatoren für eine klare Strukturierung des Unterrichts (Gaßner in Anlehnung an Stecher 2011, S.33).

10) „Delegieren können“

Delegieren wird im Duden folgendermaßen definiert: „1. jemanden abordnen; 2. a) Zuständigkeiten, Leistungen, Befugnisse übertragen (...); b) eine Aufgabe auf einen anderen übertragen“ (Drosdowski/Müller/Scholze-Stubenrecht 1982, S.169).

In der Liste über die wichtigsten Kompetenzen für Professionelle im sozialen Feld, erwähnt Heimgartner ebenso die Delegationsfähigkeit und teilt diese in die Gruppe der „sozial-kommunikativen Kompetenzen“ ein (vgl. Heimgartner 2009, S.136).

11) Transparenz

Laut Miller wird Transparenz den Beziehungskompetenzen zugeordnet, welche für die zwischenmenschlichen Beziehungen und das Soziale Lernen von Bedeutung sind (vgl. Miller 2013, S.10; 20).

Im Besonderen in der Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen im Unterricht spielt die Transparenz eine entscheidende Rolle, da sie den Rahmen für Klarheit und Verlässlichkeit schafft. Zieltransparenz bildet eine wichtige Grundvoraussetzung für zielgerichtetes und selbstständiges Handeln der Kinder und Jugendlichen. Dabei werden in Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, die verschiedenen Problem- und Fragestellungen herausgearbeitet und visualisiert (vgl.

Stecher 2011, S.30). Durch die Visualisierung werden die Zuhörenden zu Zusehenden (vgl. Barth et al. 2010, S.44). Auch werden die Kenntnisse und Kompetenzen, welche die Kinder und Jugendlichen erwerben sollen, transparent dargestellt (vgl. Stecher 2011, S.30).

Auch die zusätzlichen Anforderungen in den unterschiedlichen Unterrichtsphasen werden transparent gemacht, indem visualisiert wird. Visualisiert werden zum Beispiel: „- mit welchen Sozial- und Arbeitsformen gearbeitet wird, - wann Zuhörpausen und Hörpausen sind (...), - wie viel Zeit für die jeweilige Phase zur Verfügung steht (...)“ (ebd., S.30).

12) Konsequenz

Konsequenz bedeutet laut Duden: „1. (ohne Plural) a) Folgerichtigkeit, b) Zielstrebigkeit, Beharrlichkeit; 2. (meist Plural) Folge, Aus-, Nachwirkung (einer Handlung)“ (Drosdowski et al. 1982, S.416).

Heimgartner erwähnt die Konsequenz in seiner Sammlung wichtiger Kompetenzen, welche für die Arbeit in sozialen Berufen erforderlich sind und ordnet dabei die Konsequenz den „beziehungsorientierten Kompetenzen“ zu (vgl. Heimgartner 2009, S.136).

13) Akzeptanz/ vorurteilsfreies Auftreten

„Akzeptierende Haltung: Akzeptiere, respektiere und achte das fremde gelebte Leben, auch wenn es deinen (Wert-) Vorstellungen nicht entspricht“ (Mägdefrau 2012, S.171). Heimgartner ordnet die Akzeptanz den „wertschätzenden Grundhaltungen“ zu (vgl. Heimgartner 2009, S.135).

Trapper und Leutz schreiben, dass viele junge Menschen mit denen sie zusammengearbeitet haben, das „Herz“ bei den Professionellen am wichtigsten fanden. Mit diesem „Herz“, so erklären sie, war nicht die Nachgiebigkeit oder die Verwöhnung gemeint. Es war die Vermittlung des Gefühls von Akzeptanz und Angenommensein (vgl. Trapper/ Leutz 2012, S.205).

Vorurteil: „Schematische, generalisierende oft abwertende Einstellung Personen, Gruppen, Objekten oder Sachverhalten gegenüber, die kaum oder gar nicht durch Realitätsgehalt oder Erfahrung gestützt wird“ (Tenorth/Tippelt 2012, S.760).

Diese genannten Attribute beeinflussen die Arbeit der Professionellen mehr oder minder. Dabei stellt sich die Frage, welche Rolle solche berufsethischen Grundsätze für die Arbeit der Professionellen spielen und ob diese mit den Zielen in einem direkten Zusammenhang stehen?

Ob das eigene Handeln als professionell eingeschätzt wird, ist abhängig von den „attribuierten Erfolgen“ der AdressatInnen beziehungsweise misst es sich an der Bewältigung individueller Ziele. Aber auch ohne das Erreichen gewünschter Ergebnisse, können die PädagogInnen professionell handeln. In der Regel stehen die selbstgesteckten Ziele der KlientInnen im Mittelpunkt des beruflichen Handelns und dabei dienen die individuellen Ziele als Maßstab für die Qualität der eigenen Arbeit. Wichtig ist, dass die Ziele nicht zu weit gespannt werden und darauf geachtet wird, dass sie sich im Rahmen der gesetzten Strukturen und des selbst definierten Auftrags befinden. Dabei ist ein Loslösen von den KlientInnen oft unumgänglich und wird als Teil der professionellen Arbeit angesehen. Dieser Prozess pädagogischen Handelns kann in keiner Weise als mangelnde Professionalität angesehen werden, sondern ist Teil der Einsicht, dass keine Allzuständigkeit für das Gelingen der professionellen Arbeit, besteht (Mägdefrau 2012, S173-180).

II. Empirieteil

Auf die theoretische Abhandlung folgt nun im anschließenden Teil die Zuwendung zur empirischen Forschung, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde. Nach einer kurzen Beschreibung des Forschungsinteresses, der Stichprobe und der Methode stehen die Einzelergebnisse der Auswertung im Zentrum. Abschließend werden diese zusammengefasst und diskutiert.

1. Fragestellung (Forschungsinteresse) und Zielgruppe

Die vorliegende Erhebung behandelt die Bedeutung der Professionalität pädagogischen Handelns für die Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen.

Wie im vorausgegangenen Theorieteil erläutert, ist dies ein äußerst umfangreiches Thema. Ziel dieser Erhebung ist es, die Bedeutung professionellen Handelns aus Sicht der gehörlosen Kinder und Jugendlichen zu erfragen, eventuelle Tendenzen aufzuzeigen und zu diskutieren.

Aus meinem Forschungsinteresse ergaben sich folgende Forschungsfragen:

- Was ist den gehörlosen Kindern und Jugendlichen in der professionellen Arbeit mit ihnen wichtig? (Wie sollte der „Sein“-Zustand aussehen?)
- Inwieweit findet professionelles Handeln in der Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen statt? (Wie ist der „Ist“-Zustand?)

Im Zentrum des Interesses standen in diesem Zusammenhang die Meinungen der betroffenen Kinder und Jugendlichen. Zu diesem Zweck wurden gehörlose Kinder und Jugendliche aus drei verschiedenen Institutionen befragt.

Da die Zahlen der Gehörlosen an den Förderzentren für Hörgeschädigte sehr rückläufig sind, gestaltete es sich nicht ganz einfach eine ausreichende Zahl an gehörlosen Kindern und Jugendlichen für diese Erhebung zu finden [vgl. Kapitel 2.7.1.6]. Auch die Kontaktaufnahme selbst gestaltete sich schwieriger als erwartet, da die verschiedenen Institutionen oft nicht selbstständig über eine Durchführung der Erhebung entscheiden konnten. Letztendlich fanden sich jedoch drei Institutionen, die sich bereit erklärten, mich bei meiner Erhebung zu unterstützen.

- 1.) Förderzentrum Augsburg – Förderschwerpunkt Hören
- 2.) Berufsbildungswerk Nürnberg für Hör- und Sprachgeschädigte
- 3.) Dominikus-Ringeisen-Werk Privates Förderzentrum Ursberg – Förderschwerpunkt Hören und weiterer Förderbedarf

a) Stichprobe:

Zielgruppe der vorliegenden Erhebung waren gehörlose Kinder und Jugendliche, welche in ihrem näheren Umfeld mit professioneller pädagogischer Arbeit in Berührung kommen.

Um aussagefähige Auswertungen vornehmen zu können, wurde die Gruppe der Befragten aus drei verschiedenen Institutionen zusammengestellt.

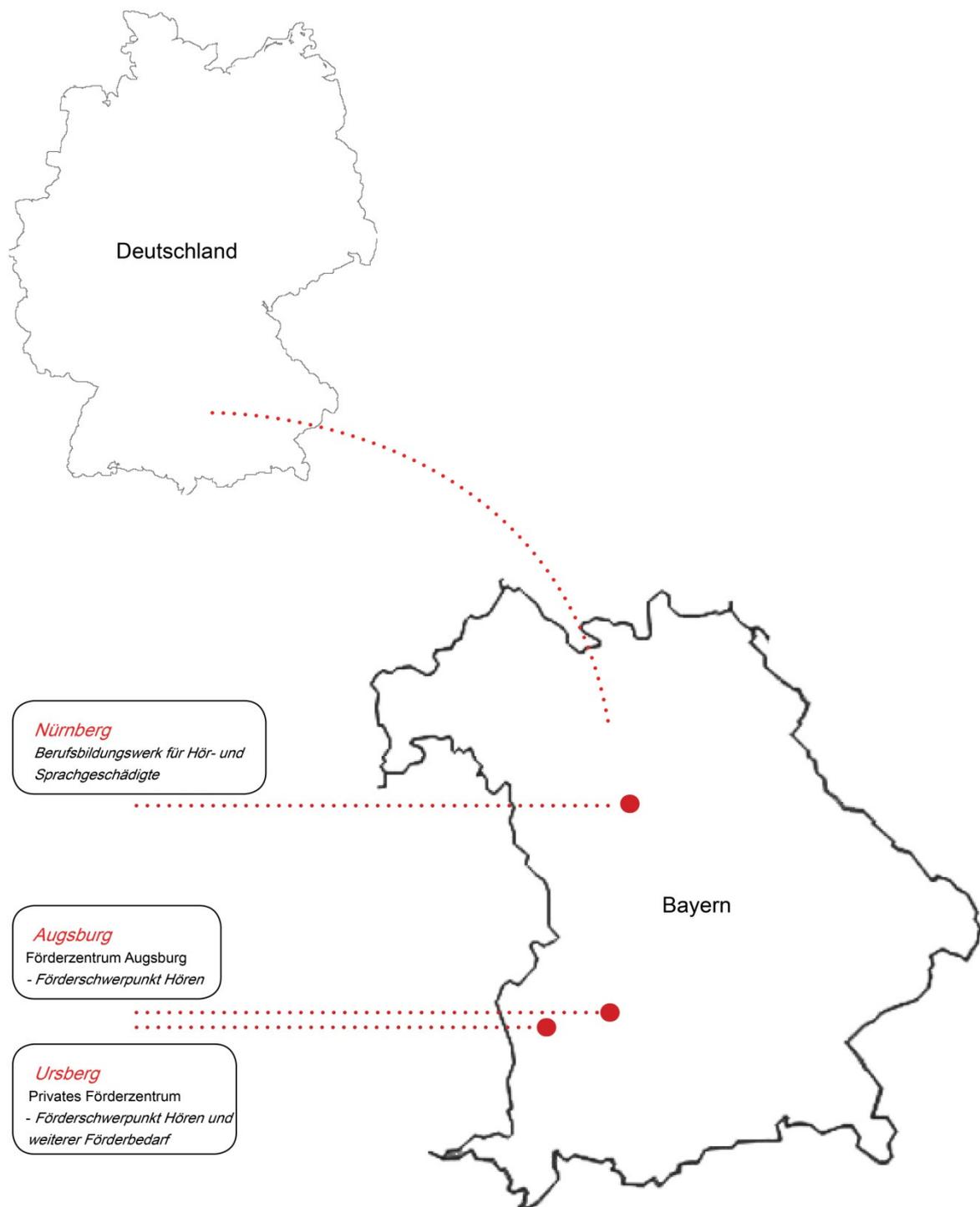


Abb.29: Karte (Gaßner 2013).

Um ein möglichst umfassendes Bild zu erhalten, sollte außerdem eine breite Altersspanne abgedeckt werden. So setzt sich schließlich die Gruppe der TeilnehmerInnen aus insgesamt 55 *gehörlosen Kindern und Jugendlichen* (37 Jungen und 18 Mädchen), im Alter zwischen 9 bis 22 Jahren zusammen.

Es muss an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass die Meinungen der Befragten nicht repräsentativ sind für alle gehörlosen Kinder und Jugendlichen, da es sich bei den TeilnehmerInnen um eine geringe ausgewählte Gruppierung von Gehörlosen handelt.

So schreiben zum Thema „Repräsentativität“ Schnell/Hill/Esser folgendes: „Um eine Untersuchung in Bezug auf ihre Güte beurteilen zu können, benötigt man genaue Angaben über Grundgesamtheit, Ziehungsprozesse, detaillierte Angaben über die Art der Ausfälle sowie über die verwendeten Instrumente“ (Schnell/Hill/Esser 2011, S.300).

b) Zugang zur Stichprobe:

Aufgrund des Zeit- und des Kostenaufwandes entschied ich mich für drei Institutionen in Bayern. Nach E-Mail-Kontakt und Telefonaten, bei welchen das Anliegen zur Mithilfe erläutert wurde, stimmten die drei ausgewählten Institutionen der Erhebung zu.

Ich entschied mich für keine Zusendung der Fragebögen, da sich die Methode komplexer gestaltet und meiner Meinung nach Erklärungen zum besseren Verständnis benötigt werden.

Ich erhielt an allen drei Einrichtungen große Unterstützung der ErzieherInnen/LehrerInnen und es wurde sich ausreichend Zeit für die Durchführung meiner Erhebung genommen. So kam ich letztendlich zu 55 ausgefüllten Fragebögen.

2. Methoden

2.1 Methoden der empirischen Sozialforschung

„Empirische Sozialforschung ist die systematische Erfassung und Deutung sozialer Tatbestände“ (Atteslander 1984, zit. n. Mayr 1997, S.5).

Drei sich gegenseitig bedingende Grundfragen dominieren die empirische Sozialforschung, ein Beantworten dieser Fragen ist vor jeder Untersuchung unumgänglich (vgl. ebd., S.5):

- **Was soll erfasst werden?**

Dabei wird der Untersuchungsgegenstand beschrieben.

In meinem Fall ist das die Professionalität pädagogischen Handelns in der Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen.

- **Wie soll erfasst werden?**

Diese Frage nimmt Bezug auf die gewählte Methode der Erhebung.

In meiner Arbeit ist dies mit Hilfe des Best-Worst-Scalings geschehen.

- **Warum soll erfasst werden?**

Hierbei wird nach dem Zweck der Untersuchung gefragt.

Innerhalb meiner Erhebung soll das professionelle Handeln in der Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen untersucht werden, was anhand der individuellen Präferenzen der befragten Kinder und Jugendlichen geschehen soll.

2.2 Methode der Untersuchung

Grundsätzlich kamen als Methoden für meine Erhebung die Befragung anhand eines Fragebogens oder eines Interviews in Betracht. Ich entschied mich für die Durchführung mittels Fragebogen, genauer gesagt für die Methode des „*Best-Worst-Scalings*“ (quantitative Methode).

In Bezug auf die Zielgruppe bringt diese Methode einen wesentlichen Vorteil mit sich: während bei Interviews eine etwas größere Gefahr von Kommunikationsschwierigkeiten besteht, werden diese bei der Erhebung durch Fragebögen verringert. Jedoch kann es aufgrund der Problematik in der Lautsprachentwicklung Hörgeschädigter häufig auch zu einer Einschränkung der Lese-beziehungsweise Schriftsprachkompetenz kommen [vgl. Kapitel 2.6.1.1] und so besteht auch bei der schriftlichen Befragung die Gefahr von Verständnisproblemen.

Das Best-Worst-Scaling beugt diesen Verständnisproblemen insofern vor, als dass keine offenen Fragen verwendet werden und die Befragten nur die Bedeutung einzelner Worte, nicht aber ganzer Sätze wissen müssen. Ebenso wurde bei der Erstellung des Fragebogens darauf geachtet, dass eine klare, deutliche und somit leichtverständliche Formulierung verwendet wurde. Die Formulierungen wurden in Absprache mit erfahrenen HörgeschädigtenpädagogInnen erarbeitet, um das Maß an möglichen Verständigungsproblemen so gering wie möglich zu halten.

2.2.1 Best- worst- Scaling

a) Grundgedanke:

Das Ziel des Best-Worst-Scaling ist die Erfassung von Präferenzen in Bezug auf die Attribute und ihre Ausprägungen. Um dies zu erreichen, wählen die ProbandInnen mehrmals zwischen verschiedenen Stimuli, welche in mehreren Choice-Sets kombiniert werden. Anhand statistischer Verfahren können so Rückschlüsse auf die Präferenzen bezüglich der einzelnen Attribute gezogen werden (vgl. Kübler 2012, S.1).

b) Vorteile des Best-worst-Scalings:

Durch die Angabe der Präferenzextreme (beste bzw. schlechteste Alternative) lassen sich in verhältnismäßig kurzer Zeit viele Informationen über die Präferenzstruktur der teilnehmenden ProbandInnen gewinnen (vgl. Louviere, Street, Burgess, Wasi, Islam, Marley 2008, zit. n. Kübler 2012, S.2).

Ich möchte dies nun kurz anhand eines konkreten Beispiels veranschaulichen: Ein Choice-Set besteht aus den vier Attributen Partizipation (P), Kommunikationsfähigkeit (K), Empathiefähigkeit (E) und Transparenz (T). Angenommen eine(r) der ProbandInnen empfindet Partizipation (P) als am

wichtigsten und Empathiefähigkeit (E) als am unwichtigsten, so lassen sich aus diesen beiden direkten Informationen weitere indirekte Informationen ableiten. Es lässt sich daraus schließen, dass die Partizipation (P) in den Augen des Probanden/der Probandin wichtiger ist als die Kommunikationsfähigkeit (K), die Empathiefähigkeit (E) und die Transparenz (T). Gleichzeitig weiß man jedoch auch, dass die Empathiefähigkeit (E) in diesem Zusammenhang als am wenigstens wichtig angesehen wird. Analog lässt sich daraus ableiten, dass die Kommunikationsfähigkeit (K) und die Transparenz (T) wichtiger für den Probanden/die Probandin sind als die Empathiefähigkeit (E). Die einzige Information, die daraus nicht abgeleitet werden kann, ist der direkte Vergleich zwischen Kommunikationsfähigkeit (K) und Transparenz (T), da dafür keine Informationen erfasst wurden.

P>K, P>E, P>T

K>E

T>E

Lediglich über das Paar K und T kann keine Aussage getroffen werden.

(> bedeutet „wichtiger“ beziehungsweise „mehr präferiert als“)

(vgl. Louviere/Flynn 2009, S.5).

Ebenso ist bekannt, dass es ProbandInnen leichter fällt, „gleichzeitig beide Extrempunkte ihrer Präferenz – also das am meisten präferierte und das am wenigstens präferierte Attribut - zu benennen, als sich in schwierigen Auswahl-situationen zwischen ähnlichen Stimuli für einen Besten zu entscheiden, oder gar eine komplette Rangfolge für eine Vielzahl an Stimuli zu bilden“ (Finn/Louviere 1992, zit. n. Kübler 2012, S.3).

Die Differenz zwischen den beiden gewählten Stimuli (wichtigste und unwichtigste Alternative) kann zudem als der maximale Abstand zwischen den gewählten Alternativen auf der individuellen Nutzenskala der befragten ProbandInnen ausgelegt werden. Der Nullpunkt der Skala wird in diesem Fall durch die unwichtigste Alternative gekennzeichnet, hingegen das Maximum der Präferenzskala durch die wichtigste Alternative gebildet wird (vgl. ebd., S.3). „Durch die Benennung des Maximums und des Minimums (bzw. der maximalen Differenz = MaxDiff) erfolgt somit eine Normierung der individuellen Präferenzskala (ebd., S.3).

Des Weiteren werden bei der Methode des Best-Worst-Scalings die Ipsativität ausgeschlossen (vgl. Baumgartner/Steenkamp 2001, zit. n. Kübler 2012, S.4). „Unter Ipsativität wird allgemein der Unterschied im Niveau der Beantwortung verstanden“ (Meade 2004, zit. n. Kübler 2012, S.4). Es ist bewiesen, dass sich ProbandInnen, aus verschiedenen sozialen und kulturellen Milieus in der Bewertung des Maximums bzw. des Minimums unterscheiden (vgl. Paulhus 1991, zit. n. Kübler 2012, S.4). Bei einer Skala gibt es zwei Extreme, die einen, die aus Höflichkeit nie etwas ganz schlechtes ankreuzen würden und die anderen, welche sehr kritisch sind und aus diesem Grund nie das Maximum vergeben würden (vgl. Kübler 2012, S.4). Diese Verhaltensmuster sind jedoch dafür verantwortlich,

dass sie „zu einer problematischen Verzerrung der Mittelwerte und Varianzen bei einer Erhebung mit `reinen` Skalen führen können“ (Baumgartner/Steenkamp 2001, zit. n. Kübler 2012, S.4). Ein Vergleich zwischen unterschiedlichen Personen bzw. Erhebungsumfeldern fällt daher oft schwer und ist nicht aussagekräftig. Dieses Problem wird durch das Best-Worst-Scaling umgangen, da dabei die ProbandInnen durch die Wahl der besten bzw. schlechtesten Alternative, eine normierte Spannweite fest setzen (vgl. Cohen/Orme 2004, zit. n. Kübler 2012, S.4). Aus diesem Grund kann die Methode des Best-Worst-Scalings „als wirkungsvolle Alternative zu den traditionellen, skalenbasierten Ansätzen zur Messung von Einstellungen verstanden werden“ (Lee/Soutar/Louviere 2004, zit. n. Kübler 2012, S.4).

c) Nachteile des Best-Worst-Scalings:

Zu den Nachteilen des Best-Worst-Scalings zählen die explizite Erklärungsbedürftigkeit des Verfahrens, da diese Methode den ProbandInnen selten bekannt ist, die kognitiven Anforderungen an die Befragten, die aufwendige Datenerhebung und Datenauswertung und die Voraussetzung spezifischer Kenntnisse (vgl. Simon 2010, S.162).

d) Vorgehensweise:

Die Messung der Wichtigkeit einzelner Attribute ist das Ziel dieser Methode. Daher kann die Methode des Best-Worst-Scaling auch als Alternative zu Ratingskalen gesehen werden, welche ebenfalls auf die Erfassung von Wichtigkeiten abzielen.

Die verschiedenen Attribute werden mittels eines experimentellen Designplans auf Choice-Sets verteilt (vgl. Kübler 2012, S.3).

Dabei wird die relative Wichtigkeit von 13 verschiedenen Attributen untersucht. Diese 13 Attribute bilden wiederum 13 verschiedene Choice-Sets, welche jeweils aus vier verschiedenen Attributen bestehen. Jedes der 13 Attribute kommt insgesamt vier Mal in den Choice-Sets vor, wobei die einzelnen Attribute nur ein einziges Mal miteinander in Verbindung auftauchen. Daraus ergibt sich folgendes Design: 13,4,4,1 (vgl. Cohen 2009, S.13).

$v = 13$ Choice set no.	13,4,4,1 Attribute no.			
1	1	2	4	10
2	2	3	5	11
3	3	4	6	12
4	4	5	7	13
5	5	6	8	1
6	6	7	9	2
7	7	8	10	3
8	8	9	11	4
9	9	10	12	5
10	10	11	13	6
11	11	12	1	7
12	12	13	2	8
13	13	1	3	9

Abb.30: Choice-Set Varianten (vgl. Cohen 2009, S.14).

Hierdurch ergibt sich folglich dieses Choice-Set: 1,2,4,10.

Am wichtigsten (best)	Attribute	Am unwichtigsten (worst)
<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	10	<input type="checkbox"/>

Abb.31: Choice-Set Beispiel (Gaßner 2013).

Anhand dieses Choice-Sets wählen später die ProbandInnen das von ihnen am meisten und am wenigsten präferierte Attribut aus (vgl. Kübler 2012, S.3). Dieses Vorgehen wiederholt sich über mehrere Choice-Sets, „bis – abhängig von der Anzahl der Attribute – genügend viele Beobachtungen vorliegen“ (ebd., S.3).

„Unter der Annahme, dass die nicht beobachtbaren Nutzelemente ε_j und ε_r des individuellen Nutzens eines Entscheiders einer Gumbel-Verteilung folgen, sowie der gebräuchlichen Annahme, dass die Auswahl der besten Alternative B_j auf den identischen intervallskalierten Werten der Nutzenkomponenten der betrachteten Alternativen beruht, folgt, dass für alle j gilt“ (Kübler 2012, S.7):

(1)

$$B = \frac{\exp(V_j)}{\sum_j \exp(V_j)}$$

(Kübler 2012, S.7)

Bei der Wahlwahrscheinlichkeit der schlechtesten Alternative gilt die Vermutung nicht, dass die Störterme einer Gumbel-Verteilung unterliegen:

„Gemäß Wirth (2010) kann allerdings für die Bestimmung der Wahrscheinlichkeit W_k , dass k aus der verbleibenden Menge an Alternativen im Choice Set C (ohne j) als die schlechteste Alternative ausgewählt wird, auf die folgende Identität zurückgegriffen werden:

(2)

$$W_k = \sum_{\eta \in R(C \setminus (j,k))} B_{C \setminus (k)}(\eta_2) \dots B_{\eta(j-1,k)}(\eta_{j-1})$$

Hierbei ist $R(C \setminus (j,k))$ die Menge aller möglichen weiteren Rangfolgen von noch zur Wahl stehenden Attributen in einem Choice-Set $C \setminus (j,k)$, das die beiden gewählten Alternativen j (beste) und k (schlechteste) nicht beinhaltet. $\eta = \eta_2 \eta_3 \dots \eta_{j-1}$ ist dann als eine beliebige Rangfolge mit den Elementen η_2 bis η_{j-1} zu verstehen. Hierbei wird die Position einer Alternative in einer Rangfolge als das Produkt der Best-Wahlwahrscheinlichkeiten innerhalb dieser Rangfolge ausgedrückt“ (ebd., S.8).

Zur besseren Verständlichkeit der Berechnung der Worst-Wahrscheinlichkeit W_k wird anhand der im Rahmen dieser Arbeit erhobenen Daten die hergeleitete Darstellung von Wirth veranschaulicht.

Die ProbandInnen mussten sich zwischen Partizipation (P), Kommunikationsfähigkeit (K), Empathiefähigkeit (E) und Transparenz (T) entscheiden. Dabei wurde in einem konkreten Fall Partizipation (P) als beste Alternative j und Empathiefähigkeit (E) als schlechteste Alternative k gewählt. Daraus lässt sich ableiten, dass die Menge $R(C \setminus (P,E))$ alle möglichen weiteren Rangfolgen im Choice-Set C , die Rangfolgen $\eta = K,T$ und $\eta = T,K$, umfasst.

Somit kann die Wahrscheinlichkeit $W(E)$, dass Empathiefähigkeit als schlechteste Alternative gewählt wurde, wie folgt bestimmt werden:

(1)

$$W_{(E)} = B(T) * B_{(K,T)}(K) + B(K) * B_{(T,K)}(T)$$

In diesem Fall drückt $B_{(K,T)}(K)$ die Wahrscheinlichkeit aus, dass bei einer Wahl zwischen Kommunikationsfähigkeit und Transparenz, die Kommunikationsfähigkeit, beziehungsweise im Fall $B_{(T,K)}(T)$, die Transparenz präferiert wird (vgl. ebd., S.8).

„Multipliziert man nun die Wahrscheinlichkeit zur Wahl der besten Alternative (Gleichung 1) mit der Wahrscheinlichkeit zur Wahl der schlechtesten Alternative (Gleichung 2), so erhält man für die Wahl der B/W-Kombination die folgende Wahrscheinlichkeit:

(2)

$$BW_c(j) = B_c(j) * \sum_{\eta \in R(C \setminus (j,k))} B_{C \setminus (k)}(\eta_2) \dots B_{\eta(j-1,k)}(\eta_{j-1})$$

Gleichung 4 wird als das konsistente B/W-Extremwert-Zufallsnutzenmodell bezeichnet (...)“ (ebd., S.8).

e) Auswertung (Berechnung):

Best-Worst-Experimente lassen sich anhand von sogenannten Count-Analysen auswerten, was bedeutet, dass die einzelnen Wahlwahrscheinlichkeiten ausgezählt werden (vgl. Finn/Louviere 1992, zit. n. Kübler 2012, S.9). Durch die Count-Analyse wird festgestellt, wie oft ein Attribut als beste beziehungsweise schlechteste Alternative gewählt wurde. Diese Auszählung kann sowohl auf individueller Ebene, als auch alle ProbandInnen übergreifend stattfinden (vgl. Finn/Louviere 1992, Cohen 2009, zit. n. Kübler 2012, S.9). Wichtig dabei ist jedoch, dass jedes Attribut gleich oft präsentiert wurde und auch mindestens viermal zur Auswahl gestanden haben muss, damit die Ergebnisse als repräsentativ gewertet werden können (vgl. Orme 2009, zit. n. Kübler 2012, S.9f.).

Bei der Berechnung der Best-Worst-Experimente mittels Count-Analyse bietet die Tabellenkalkulation Excel gute Ergebnisse und kann zur Datenerhebung und Datenaufbereitung genutzt werden (vgl. Kübler 2012, S.14).

2.2.1.1 Die Struktur des Fragebogens

Der Fragebogen setzt sich aus elf Seiten, einschließlich Erläuterungen, zusammen. Schnell/Hill/Esser weisen auf die Bedeutungswichtigkeit der Wirkung des Fragebogens in Bezug auf die Bereitschaft zur Beantwortung, hin. „Der erste Eindruck des übersandten Fragebogens sollte entsprechend Seriosität, Wichtigkeit und leichte Handhabbarkeit vermitteln sowie ästhetischen Maßstäben genügen“ (Schnell et al. 2011, S.354).

Im vorliegenden Fall wurde das Thema deutlich hervorgehoben, da dies die Neugierde und die Motivation zur Teilnahme wecken sollte. Ebenso wurde mit einem Farbsystem gearbeitet, welches es den gehörlosen Kinder und Jugendlichen erleichtern sollte, sich bei der Beantwortung der Fragen visuell zu orientieren.

Auf den ersten beiden Seiten werden die verwendeten Terminologien (= 13 Attribute) erläutert und anhand von alltagsnahen Beispielen den Kindern und Jugendlichen verdeutlicht, was zur Vermeidung von inhaltlichen und formalen Missverständnissen beitragen soll.

Der erste Teil des Fragebogens (quantitativ) setzt sich aus 13 verschiedenen Choice-Sets zusammen, welche wiederum 13 verschiedene Items beinhalten. Dies zielt darauf ab, zu hinterfragen, was den Kindern und Jugendlichen in der professionellen Arbeit mit ihnen am wichtigsten beziehungsweise unwichtigsten ist („Soll-Zustand“).

Im zweiten Teil des Fragebogens (qualitativ) werden diese 13 verschiedenen Attribute erneut benannt und die Befragten dazu aufgefordert, diese Attribute mit Hilfe eines Smiley-Systems einzuschätzen („Ist-Zustand“).

Daraufhin wird den TeilnehmerInnen noch die Möglichkeit geboten, ihre eigene Meinung zu äußern beziehungsweise ergänzende Anmerkungen anzuführen.

Ergänzend werden die Befragten gebeten, ihr Alter beziehungsweise das Geschlecht anzugeben.

Bei der Erstellung des Fragebogens wurde vorrangig auf eine übersichtliche Gestaltung und leichte Verständlichkeit geachtet [siehe Anhang].

2.2.1.2 Der Ablauf der Untersuchung

Bei den ersten telefonischen Anfragen bei den in Frage kommenden Institutionen hoffte ich, Interesse zu wecken und sie zu einer Mitarbeit beziehungsweise Unterstützung meiner Erhebung zu motivieren. Dies gestaltete sich jedoch nicht ganz einfach. Nach mehreren Telefonaten, E-Mails und Fragebogen-Zusendungen erklärten sich drei Institutionen bereit mich bei meiner Erhebung zu unterstützen. So fuhr ich ans Förderzentrum Augsburg- Förderschwerpunkt Hören, ans BBW Nürnberg und an das private Förderzentrum Ursberg, um dort die Fragebögen zu verteilen und die Erhebung durchzuführen. Die Kinder und Jugendlichen beantworteten die Fragebögen größtenteils selbstständig, wobei darauf geachtet wurde, dass die verschiedenen Terminologien zuerst einmal erklärt und auch in Gebärdensprache übersetzt wurden. Ebenso war es wichtig, dass bei der anschließenden Beantwortung darauf geachtet wurde, dass die Fragebögen korrekt ausgefüllt und Rückfragen beantwortet wurden. So mussten einige unbekannte Begriffe häufiger wiederholt beziehungsweise gebärdet werden [vgl.: Auditive Merkfähigkeit, Kapitel 2.6.1.2]. Hierbei erhielt ich sehr gute Unterstützung der jeweiligen ErzieherInnen/LehrerInnen.

2.2.1.2.1 Datenerhebung

Die Daten der beantworteten 55 Fragebögen wurden kodiert und in Excel übertragen. Dabei wurden die jeweiligen Antworten für die beste beziehungsweise schlechteste Alternative mit einer `1` kodiert.

The screenshot shows an Excel spreadsheet with the following structure:

- Columns:** Labeled with letters A through Z, followed by AA through Z. The data columns are grouped under numbers 1 through 17, with each group containing 9 sub-columns labeled B, WB, W, B, W, B, W, B, W.
- Rows:** Labeled 'Nr.' followed by questionnaire numbers from 001 to 029.
- Data:** Each cell contains either a '1' or is blank, indicating the coding of a response for a specific questionnaire item.

Abb.32: Excel-Tabelle

2.2.1.2.2 Allgemeine Angaben

Bevor ich im Anschluss zur Auswertung meiner Daten komme, möchte ich an dieser Stelle noch einmal die allgemeinen Angaben zusammenfassen. Insgesamt haben sich 55 gehörlose Kinder und Jugendliche bereit erklärt, an meiner Erhebung teilzunehmen. Davon sind 37 der Befragten männlich und 18 weiblich.

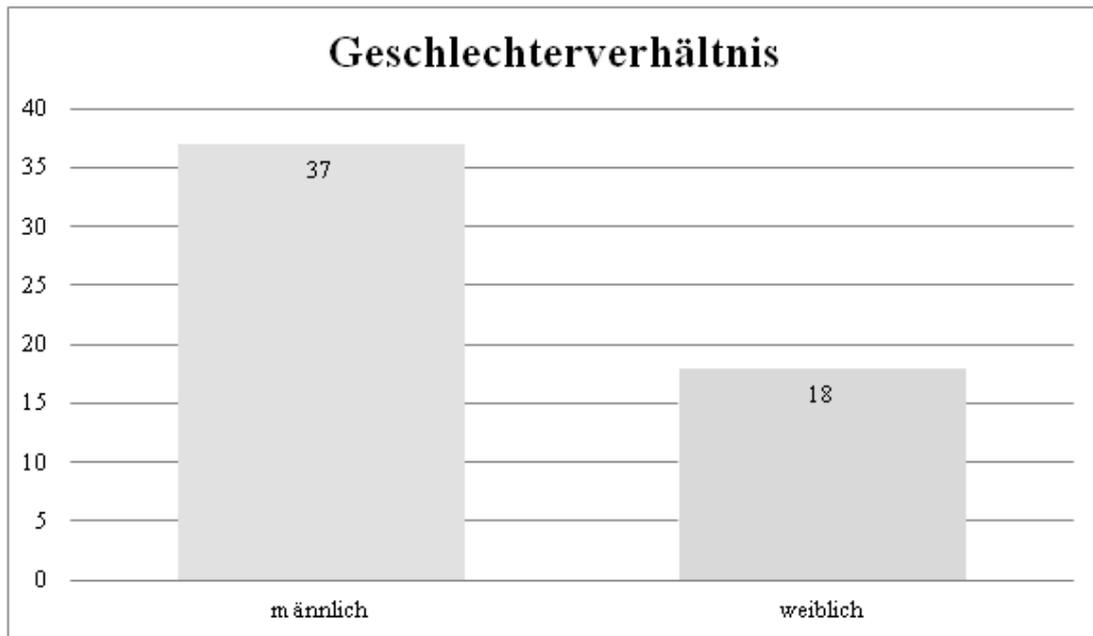


Abb.33: Geschlechterverhältnis

9 Jahre war das jüngste angegebene Alter und 22 Jahre das älteste angegebene Alter. Die Gruppe der Befragten umfasst somit eine Altersspanne von 13 Jahren.

Wie sich das Alter der Befragten auf die einzelnen Jahre verteilt, verdeutlicht folgende Grafik:

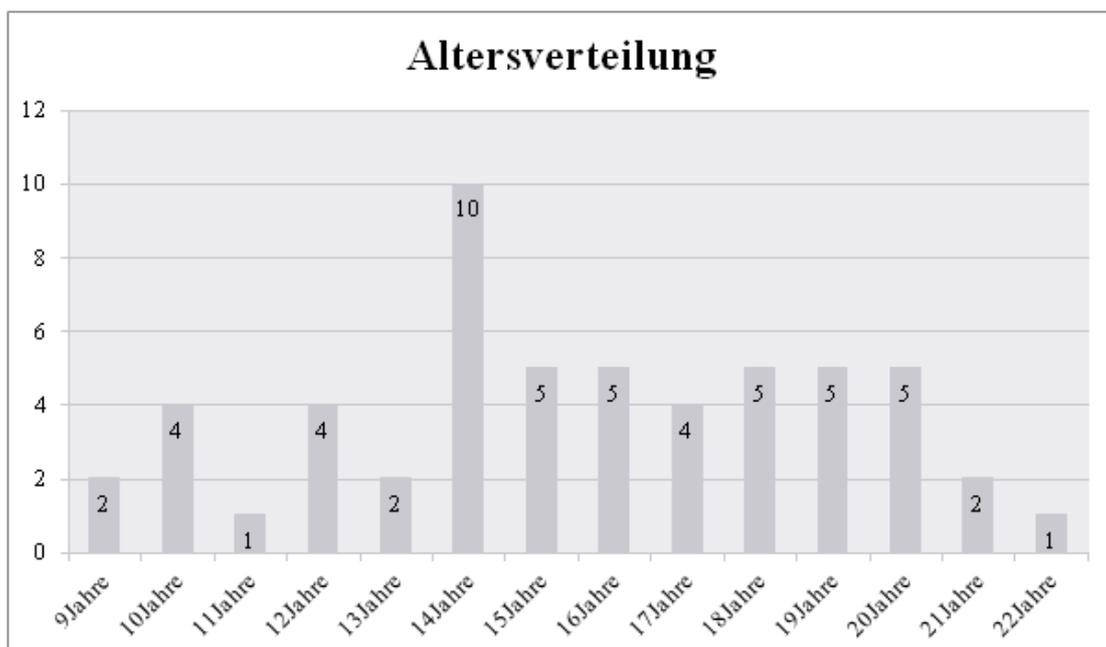


Abb.34: Altersverteilung

2.2.1.2.3 Auswertung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Attribute darstellt.

Die Beantwortungen der offenen Frage am Ende des Fragebogens werden aus Gründen des besseren Verständnisses und der besseren Lesbarkeit transkribiert wiedergegeben.

Als erstes möchte ich nun auf das Gesamtergebnis meiner Erhebung eingehen, um im Anschluss auf dieses zurückgreifen zu können.

Zur Erinnerung:

- | | |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------|
| 1. Partizipation | 8. Durchsetzungsvermögen |
| 2. Empowerment | 9. Planvolles Handeln (Struktur) |
| 3. Empathiefähigkeit / Authentizität | 10. Delegieren können |
| 4. Kommunikationsfähigkeit | 11. Transparenz |
| 5. Krisenmanagement / Konfliktfähigkeit | 12. Konsequenz |
| 6. Frustrationstoleranz | 13. Akzeptanz / vorurteilsfreies Auftreten |
| 7. Geduld | |

Die folgende Grafik zeigt die Auswertungsergebnisse der 55 Fragebögen im Bezug auf die Best-Worst-Verteilung der 13 Attribute.

Anzahl Fragebögen	55			
Male Merkmalserscheinung	4			
Merkmals	Total best	Total Worst	B-W	Av B-W Score
1 - Partizipation	65	61	4	0,018
2 - Empowerment	17	104	-87	-0,395
3 - Empathiefähigkeit/ Authentizität	66	44	22	0,100
4 - Kommunikatinsfähigkeit	107	8	99	0,450
5 - Krisenmanagement/ Konfliktfähigkeit	37	65	-28	-0,127
6 - Frustrationstoleranz	46	55	-9	-0,041
7 - Geduld	108	21	87	0,395
8 - Durchsetzungsvermögen	35	73	-38	-0,173
9 - Planvolles Handeln (Struktur)	48	35	13	0,059
10 - "Delegieren können"	2	112	-110	-0,500
11 - Transparenz	67	38	29	0,132
12 - Konsequenz	61	50	11	0,050
13 - Akzeptanz	57	48	9	0,041

Abb.35: Auswertung der Fragebögen

Sortiert man nun diese Ergebnisse, ergibt sich folgende Rangordnung:

	Merkmal	Av B-W Score
	4 - Kommunikationsfähigkeit	0,45
	7 - Geduld	0,39545455
	11 - Transparenz	0,13181818
	3 - Empathiefähigkeit/ Authetizität	0,1
	9 - Planvolles Handeln (Struktur)	0,05909091
	12 - Konsequenz	0,05
	13 - Akzeptanz/ vorurteilfreies Auftreten	0,04090909
	1 - Partizipation	0,01818182
	6 - Frustrationstoleranz	-0,0454545
	5 - Krisenmanagement/ Konfliktfähigkeit	-0,1272727
	8 - Durchsetzungsvermögen	-0,1727273
	2 - Empowerment	-0,3954545
	10 - "Delegieren können"	-0,5

Abb.36: Sortierte Ergebnisse

Anhand der Ergebnisse wird eine klare Best-Worst-Verteilung deutlich, welche in der folgenden Grafik noch veranschaulicht dargestellt wird:

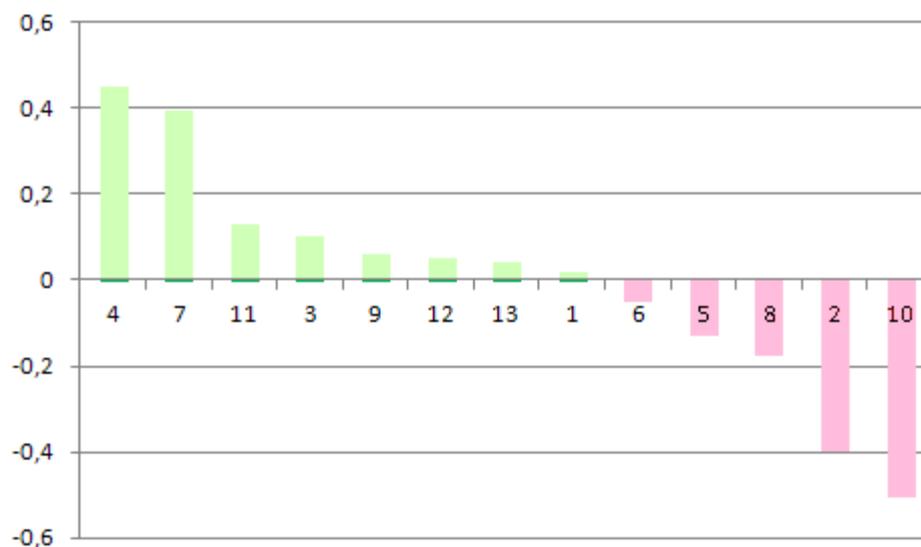


Abb.37: Grafische Darstellung der Ergebnisse

2.3 Darstellung der Einzelergebnisse

Im folgenden Kapitel sollen nun die Ergebnisse der Erhebung dargestellt werden.

Die einzelnen Attribute wurden bereits in Kapitel 3.2 definiert. Im Folgenden wird noch einmal auf diese 13 Kompetenzen, bezüglich auf den Fragebogen und die Ergebnisse, näher eingegangen.

Die letzte offene Frage des Fragebogens wurde von nur 11 der 55 befragten Kinder und Jugendlichen ausgefüllt. Ein möglicher Grund für die geringe Beteiligung kann in der eingeschränkten Schriftkompetenz der Befragten liegen [vgl. Kapitel 2.6.1.1].

1) Kommunikationsfähigkeit

„Kommunikationsfähigkeit“ war den gehörlosen Kindern und Jugendlichen bei der Erhebung wie folgt definiert worden:

„Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin kann gut Gebärdensprache. Er/sie kann gut erklären, was er/sie will. Du verstehst gut, was er/sie dir sagen will.“

Mit einem Best-Worst-Score von 0,45 liegt die Kommunikationsfähigkeit in Bezug auf die Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen in der professionellen Arbeit, bei den befragten Kindern und Jugendlichen deutlich an erster Stelle.

Dies spiegelt ebenso die Auswertung der letzten offenen Frage wider, bei welcher die TeilnehmerInnen ihre persönlichen Anmerkungen und Wünsche äußern konnten.

So schrieben sechs von elf TeilnehmerInnen, dass für sie Kenntnisse in der Gebärdensprache am wichtigsten seien. So wird beispielsweise die Forderung laut, dass alle LehrerInnen/ErzieherInnen die Gebärdensprache beherrschen sollten, damit die Kommunikation (unter anderem auch mit den MitschülerInnen) erleichtert würde.

Der zweite Teil des Fragebogens soll abklären, inwieweit die 13 Attribute in dem Umfeld der gehörlosen Kinder und Jugendlichen tatsächlich vertreten sind.

In Bezug auf die Kommunikationsfähigkeit ergibt sich dabei folgendes Ergebnis:

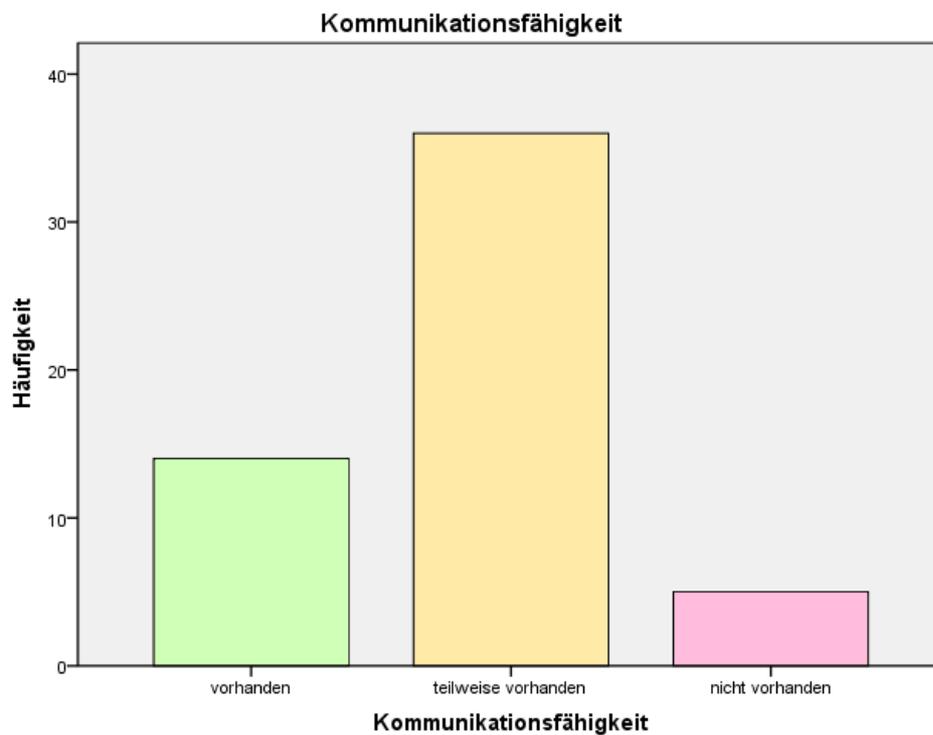


Abb.38: Kommunikationsfähigkeit

Die Grafik verdeutlicht, dass von der Gesamtzahl der Befragten, 14 TeilnehmerInnen mit der Kompetenz der „Kommunikationsfähigkeit“ in ihrem Umfeld (Schule/BBW/Internat) zufrieden sind. 36 der befragten Kinder und Jugendlichen geben an, dass die Kommunikationsfähigkeit nur teilweise vorhanden ist und 5 der TeilnehmerInnen sagen sogar, dass die „Kommunikationsfähigkeit“ bei den LehrerInnen/ErzieherInnen nicht vorhanden sei.

2) Geduld

In Bezug auf den Fragebogen wurden den gehörlosen Kindern und Jugendlichen „Geduld“ wie folgt erläutert:

„Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin ist geduldig. Er/sie erklärt auch gerne ein zweites Mal. Er/sie bleibt ruhig und verständnisvoll.“

Bei der Frage, was den gehörlosen Kindern und Jugendlichen in der professionellen Arbeit mit ihnen am wichtigsten sei, liegt „Geduld“ mit einem Best-Worst-Score von 0,395 an zweiter Stelle der Erhebung.

Inwiefern „Geduld“ in der Arbeit mit den Befragten vorhanden ist, zeigt sich in folgendem Ergebnis:

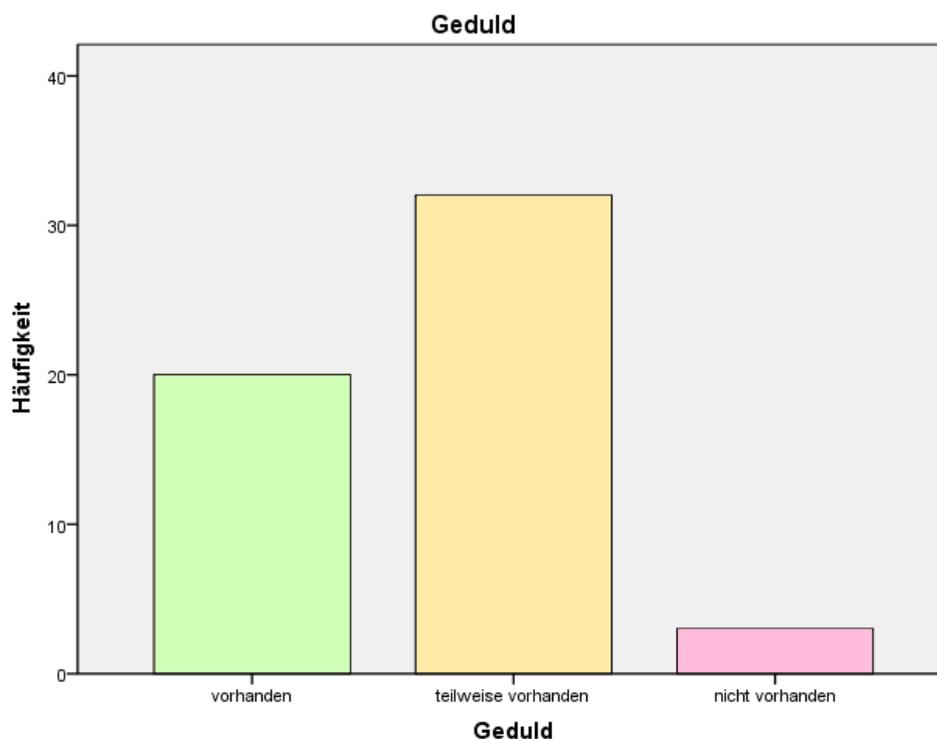


Abb.39: Geduld

Das Ergebnis zeigt, dass 20 der befragten Kinder und Jugendlichen angeben, dass die Komponente der „Geduld“ bei den LehrerInnen/ErzieherInnen vorhanden ist. 32 TeilnehmerInnen empfinden die Professionellen nur als teilweise geduldig und 3 sind der Meinung, dass die „Geduld“ nicht ausreichend vorhanden sei.

3) Transparenz

Das Attribut „Transparenz“ wurde den Kindern und Jugendlichen anhand folgender Definition erklärt: „Du verstehst immer, warum der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin das macht. Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin erklärt seine/ihre Regeln und sein/ihr Handeln.“

Mit einem Best-Worst-Score von 0,13 belegt das Attribut „Transparenz“ den dritten Rang hinter „Kommunikationsfähigkeit“ und „Geduld“.

Auch bei der letzten offenen Frage betonte eine(r) der Befragten die Wichtigkeit des transparenten Handelns in der professionellen Arbeit.

Für den „Ist-Zustand“, ergibt sich folgendes Ergebnis:

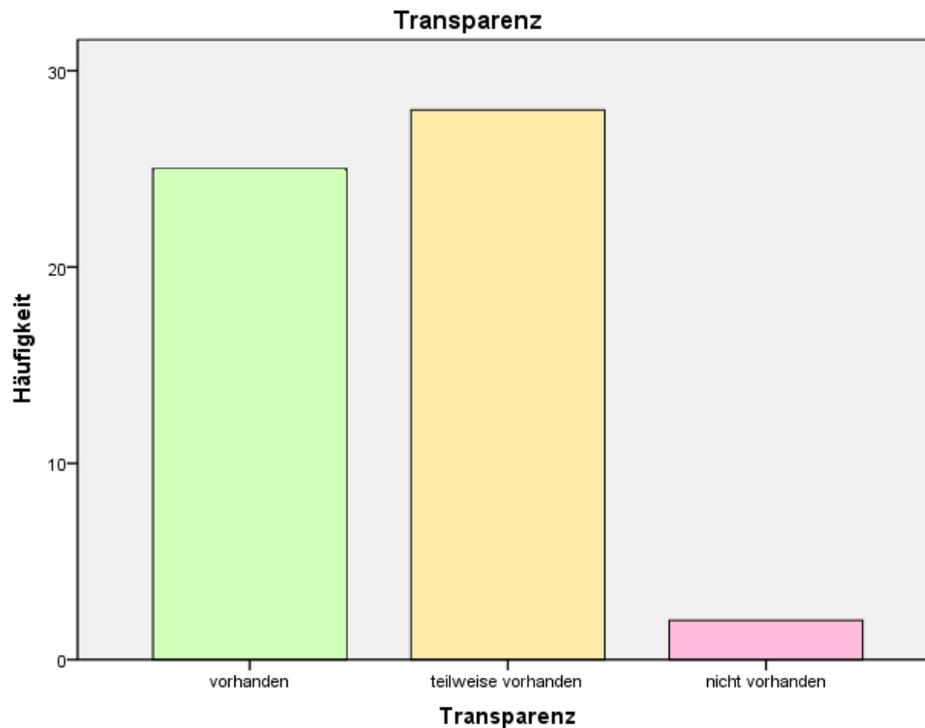


Abb.40: Transparenz

Dass in der professionellen Arbeit „transparent“ gearbeitet wird, behaupten 25 der befragten TeilnehmerInnen. 28 der gehörlosen Kinder und Jugendlichen sind mit dem transparenten Arbeiten ihrer LehrerInnen/ErzieherInnen teilweise zufrieden und 2 geben an, das Handeln der Professionellen nicht nachvollziehen zu können.

4) Empathiefähigkeit/ Authentizität

Die Empathiefähigkeit (Authentizität) wurde in Bezug auf den Fragebogen wie folgt dargestellt:
„Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin versteht deine Probleme, Sorgen etc.“.

Bezüglich der Wichtigkeit der Kompetenzen der Professionellen in der Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen, ergab sich, dass die „Empathiefähigkeit“ der professionellen Arbeit für die Befragten einen hohen Stellenwert einnimmt. Und so liegt die Empathiefähigkeit (Authentizität) mit einem Best-Worst-Score von 0,1 an vierter Stelle.

In Bezug auf den zweiten Teil des Fragebogens ergibt sich folgendes Ergebnis:

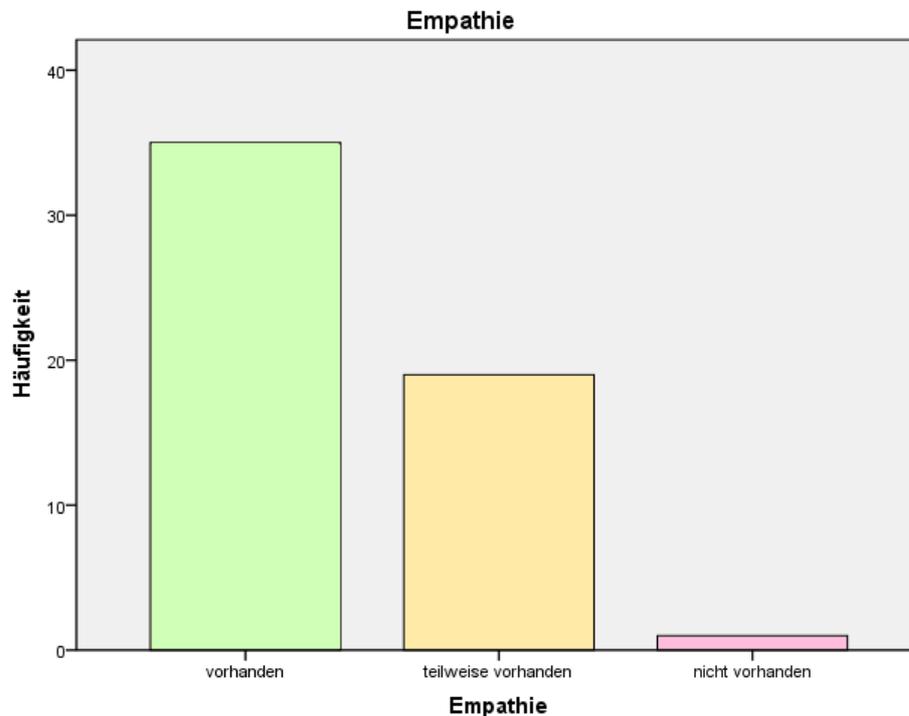


Abb.41: Empathie

Bei der Frage, inwieweit die Empathiefähigkeit der LehrerInnen/ErzieherInnen vorhanden ist, zeigten sich 35 der befragten Kinder und Jugendlichen sehr zufrieden. 19 der TeilnehmerInnen gaben an, dass die Kompetenz der „Empathiefähigkeit“ teilweise vorhanden ist und nur ein(e) Einzige(r) ist der Meinung, dass die LehrerInnen/ErzieherInnen kein empathisches Verhalten zeigen würden.

5) Planvolles Handeln (Struktur)

„Planvolles Handeln“ wurde den Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Erhebung folgendermaßen beschrieben:

„Du weißt, was der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin geplant hat. Du verstehst immer, was der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin gerade tut.“

Mit einem Best-Worst-Score von 0,059 liegt das „Planvolle Handeln (Struktur)“ an fünfter Stelle des Rankings.

Inwiefern die befragten Kinder und Jugendlichen mit dem „planvollen Handeln“ in ihrem pädagogischen Umfeld zufrieden sind, veranschaulicht folgende Grafik:

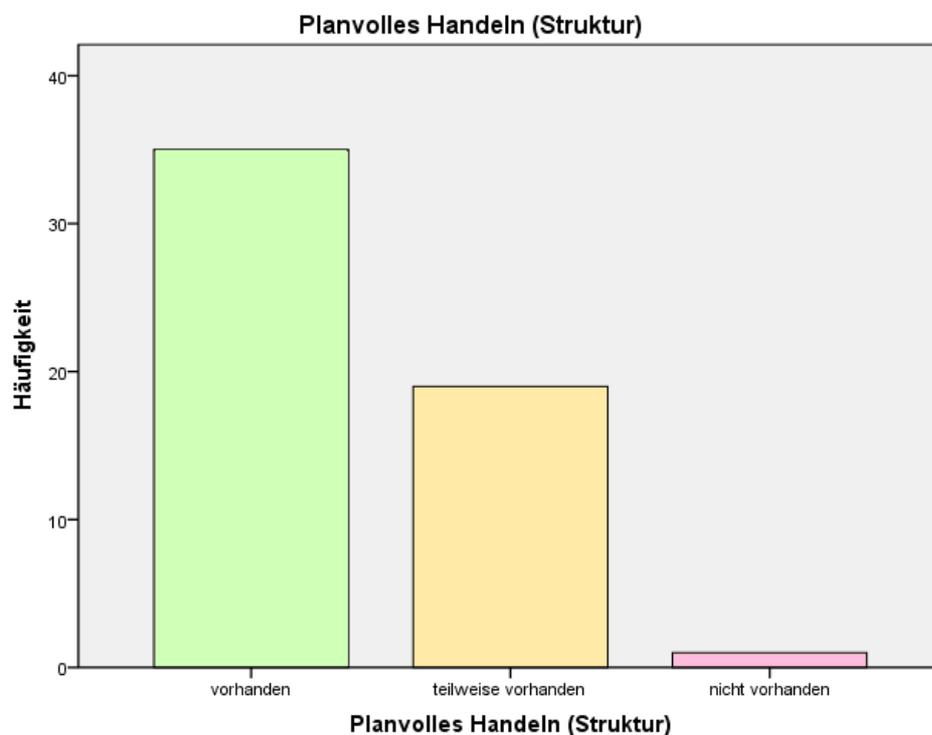


Abb.42: Planvolles Handeln (Struktur)

35 der befragten 55 TeilnehmerInnen sind mit dem „planvollen Handeln“ ihrer LehrerInnen/ErzieherInnen zufrieden. 19 geben an, dass „planvolles Handeln“ in ihrem Umfeld teilweise stattfindet und nur ein(e) Einzige(r) ist der Ansicht, dass die „Struktur“ des Handelns der Professionellen nicht vorhanden beziehungsweise nicht nachvollziehbar sei.

6) Konsequenz

„Konsequenz“ war den gehörlosen Kindern und Jugendlichen wie folgt, definiert worden:

„Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin bleibt bei seiner/ihrer Meinung, vertritt diese und ändert seine/ihre Meinung nicht.

Bsp.: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin droht eine Strafe an. Ein/eine Schüler/Schülerin macht weiter, der/ die Lehrer/Lehrerin oder der/die Erzieher/Erzieherin gibt auch wirklich die Strafe.“

Die Wichtigkeit des Attributes der „Konsequenz“ befindet sich mit einem Best-Worst-Score von 0,05 im Mittelfeld der Relevanz von den Persönlichkeitsmerkmalen in der professionellen Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen.

Wie zufrieden die Kinder und Jugendlichen mit dem konsequenten Handeln der Professionellen sind, zeigt folgendes Ergebnis:

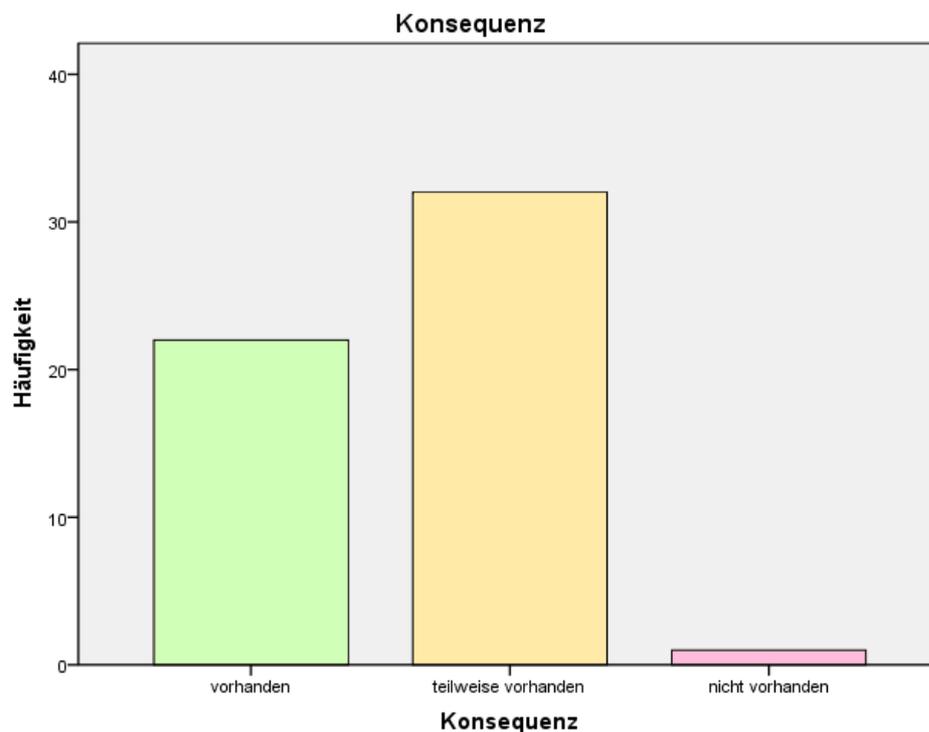


Abb.43: Konsequenz

Laut Ergebnis geben 22 der Befragten an, dass das konsequente Handeln in der professionellen Arbeit mit ihnen vorhanden ist. 32 der TeilnehmerInnen sind der Meinung, dass die Kompetenz der „Konsequenz“ bei ihren LehrerInnen/ErzieherInnen nur teilweise vorhanden ist. Eine(r) der Befragten ist mit dem konsequenten Handeln in ihrem/seinem Umfeld nicht zufrieden.

7) Akzeptanz/ vorurteilfreies Auftreten

„Akzeptanz“ wurde in Bezug auf den Fragebogen folgendermaßen beschrieben:

„Keine Vorurteile. Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin bevorzugt keinen und behandelt alle gleich. (Er/sie mag jeden Schüler/jede Schülerin gleich gern).“

Ebenso wie das Attribut der „Konsequenz“ befindet sich auch das Attribut der „Akzeptanz“ im Mittelfeld bei den Erhebungsergebnissen. Mit einem Best-Worst-Score von 0,04 liegt es dabei auf Rang sieben des Rankings.

Bei der Auswertung der letzten offenen Frage des Fragebogens wurde von drei der elf TeilnehmerInnen Akzeptanz als sehr wichtige Kompetenz in der professionellen Arbeit genannt.

So wurde zum einen beispielsweise der Wunsch geäußert, dass „sich jede(r) auf ihrer/seiner Wohngruppe/in der Schulklasse wohlfühlt und akzeptiert wird“, und zum anderen, dass „alle Menschen so akzeptiert werden, wie sie sind“.

Bei der Frage, inwiefern „Akzeptanz beziehungsweise vorurteilfreies Auftreten“ im Umfeld der gehörlosen Kinder und Jugendlichen vertreten sind, ergab sich folgendes Ergebnis:

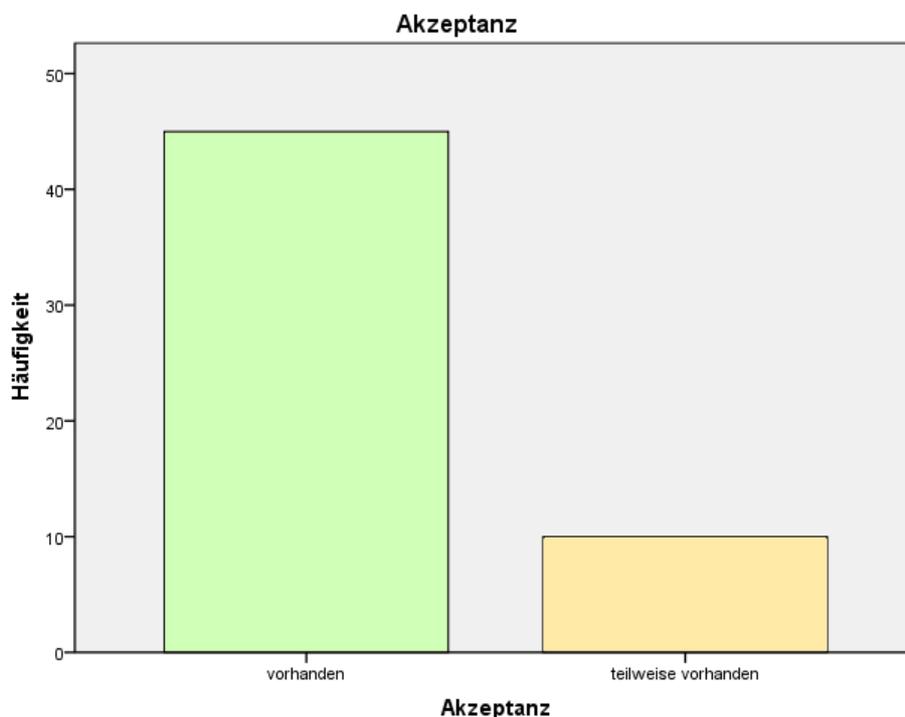


Abb.44: Akzeptanz

45 der befragten gehörlosen Kinder und Jugendlichen gaben an, dass ein akzeptierendes Verhalten beziehungsweise ein vorurteilfreies Auftreten von Seiten der Professionellen gewährleistet ist. Lediglich 10 der TeilnehmerInnen sind der Meinung, dass „Akzeptanz“ nur teilweise vorhanden.

8) Partizipation

Mit Partizipation war innerhalb des auf den Fragebogen folgendes gemeint:

„Du darfst bei verschiedenen Themen mitentscheiden.

Bsp.: Ihr entscheidet gemeinsam die Sitzordnung, Ausflüge usw.“

Mit einem Best-Worst-Score von 0,18 reiht sich die „Partizipation“ an Rang 8, wenn es nach der Meinung der befragten gehörlosen Kinder und Jugendlichen geht.

Mit 0,18 liegt das Attribut der „Partizipation“ sehr nah an der „0“-Grenze. Dies kann zwei verschiedene Gründe haben. Zum einen kann es sein, dass das Item „Partizipation“ fast gleich oft als „beste“ beziehungsweise „schlechteste“ Alternative gewählt wurde, oder dass das Attribut der „Partizipation“ so gut wie niemals gewählt wurde. Welche der beiden Möglichkeiten vorliegt, wird leider anhand der Ergebnisse nicht sichtbar.

Folgende Grafik veranschaulicht, inwiefern „Partizipation“ in dem pädagogischen Umfeld der Befragten vorhanden ist:

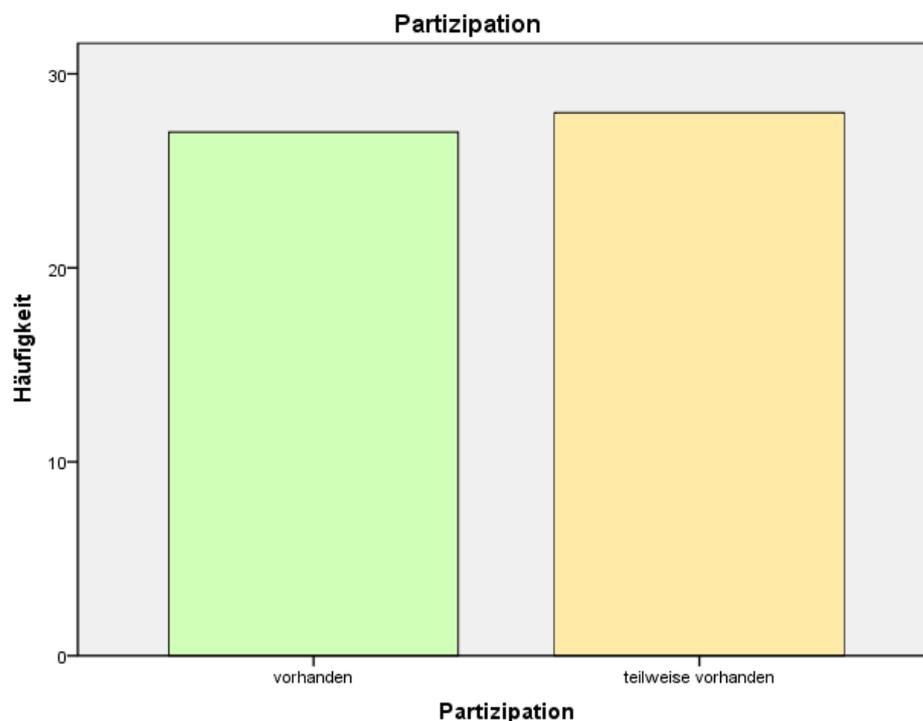


Abb.45: Partizipation

Das Ergebnis zeigt, dass das Verhältnis zwischen „vorhanden“ und „teilweise vorhanden“ in etwa ausgeglichen ist. 27 der TeilnehmerInnen sind der Meinung, dass in der Schule/BBW/Internat „Partizipation“ stattfindet. Und 28 der Befragten stimmen dem teilweise zu.

9) Frustrationstoleranz

„Frustrationstoleranz“ wurde folgendermaßen definiert:

„Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin bleibt ruhig, auch wenn es Probleme gibt. Er/sie sucht ruhig nach einer Lösung für das Problem.“

Mit einem Best-Worst-Score von -0,045 empfinden die befragten Kinder und Jugendlichen die Relevanz der „Frustrationstoleranz“ in der professionellen Arbeit mit ihnen als nicht mehr ganz so wichtig.

Die Frage, inwieweit die Kompetenz der „Frustrationstoleranz“ in ihrem Umfeld vertreten ist, beantwortet folgendes Ergebnis:

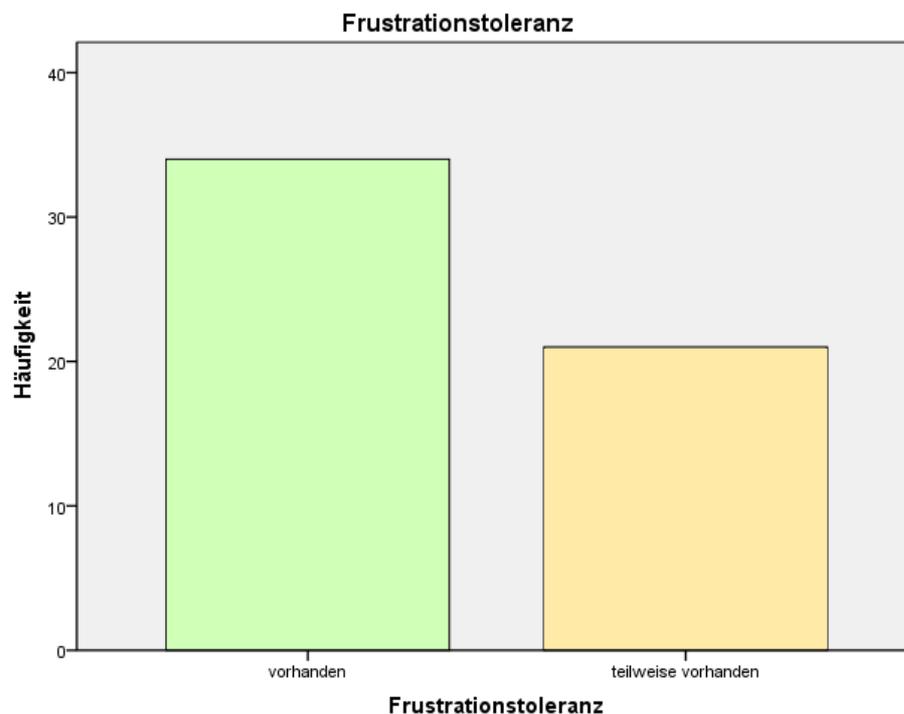


Abb.46: Frustrationstoleranz

Laut dem Ergebnis sind 34 der befragten gehörlosen Kinder und Jugendlichen mit der „Frustrationstoleranz“ der Professionellen zufrieden. 21 der Befragten geben an, dass die Kompetenz der „Frustrationstoleranz“ zumindest teilweise vorhanden ist.

10) Krisenmanagement/ Konfliktfähigkeit

Unter „Krisenmanagement/ Konfliktfähigkeit“ war im Fragebogen folgendes gemeint:
„Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin hilft gut, Streit zu lösen.“

Die Relevanz des Persönlichkeitsmerkmals des „Krisenmanagements“ hat einen Best-Worst-Score von -0,127 ergeben.

Wie dies im Umfeld der Befragten aussieht, veranschaulicht folgendes Ergebnis:

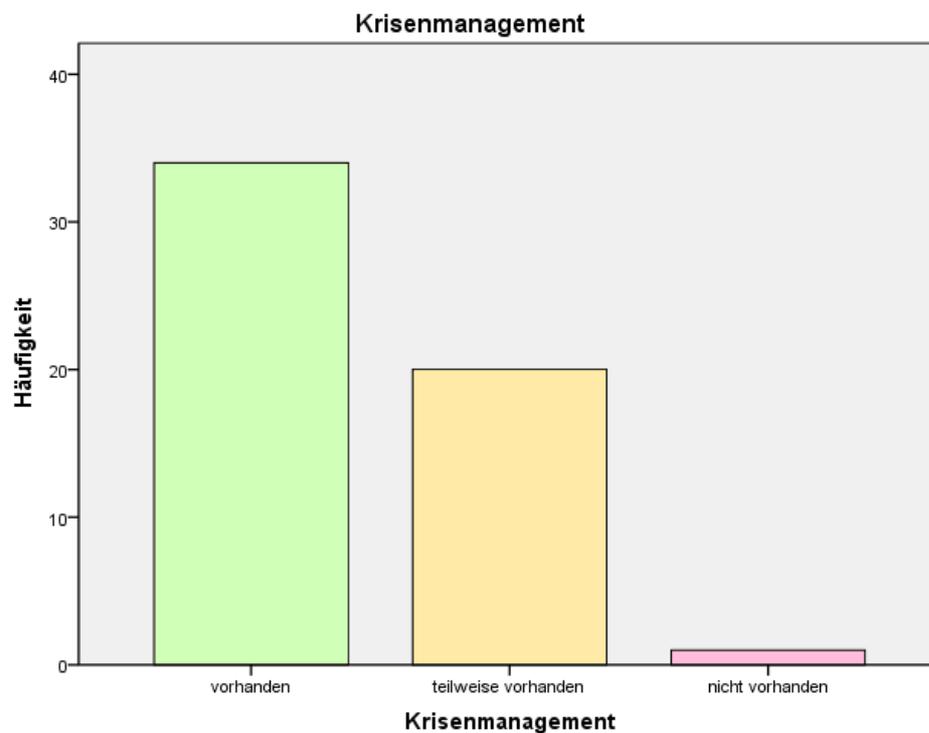


Abb.47: Krisenmanagement

Hierbei wird deutlich, dass 34 der Befragten mit dem „Krisenmanagements“ beziehungsweise der „Konfliktfähigkeit“ ihrer LehrerInnen/ErzieherInnen zufrieden sind. 20 der gehörlosen Kinder und Jugendlichen geben an, dass die Kompetenz „Krisenmanagement“ teilweise vorhanden ist und eine(r) der TeilnehmerInnen ist der Ansicht, dass sie nicht vorhanden ist.

11) Durchsetzungsvermögen

„Durchsetzungsvermögen“ wurde für den Fragebogen folgendermaßen definiert:

„Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin kann seine/ihre Wünsche/Aufgaben/Bedürfnisse durchführen und verfolgt klar sein/ihr Ziel.“

Mit $-0,172$ belegt die Kompetenz des „Durchsetzungsvermögens“ den elften Rang bei der Erhebung nach den Persönlichkeitsmerkmalen in der professionellen Arbeit.

Folgende Grafik veranschaulicht, inwiefern „Durchsetzungsvermögen“ im pädagogischen Umfeld der gehörlosen Kinder und Jugendlichen, vorhanden ist:

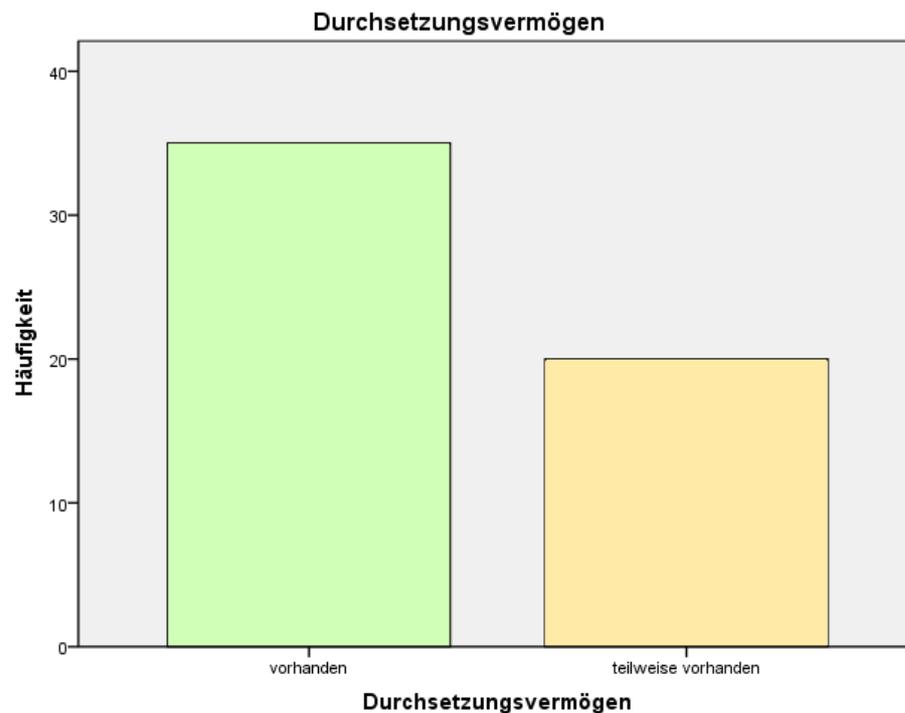


Abb.48: Durchsetzungsvermögen

35 der befragten gehörlosen Kinder und Jugendlichen sind der Meinung, dass bei den Professionellen die Kompetenz des „Durchsetzungsvermögens“ vorhanden ist und 20 der Befragten geben an, dass sie zumindest teilweise vorhanden ist.

12) Empowerment

In Bezug auf den Fragebogen war mit „Empowerment“ folgendes gemeint:

„Du bist selbst für Aufgaben (in der Klasse/ im Internat) verantwortlich.

Bsp.: Wochendienste, Klassensprecher usw.“

Mit einem Best-Worst-Score von -0,395 befindet sich die Komponente des „Empowerment“ auf dem vorletzten Platz des Rankings. Sie weist damit einen ziemlich großen Abstand zu dem vorherigen Attribut des „Durchsetzungsvermögens“ auf.

Bei der letzten offenen Frage des Fragebogens wurde jedoch erwähnt, dass es wichtig sei, dass die Selbstständigkeit gefördert werden würde, im Besonderen in Bezug auf eine selbstbestimmte Zukunft.

Die Frage, inwieweit „Empowerment“ in der professionellen Arbeit vertreten ist, zeigt nachstehende Grafik:

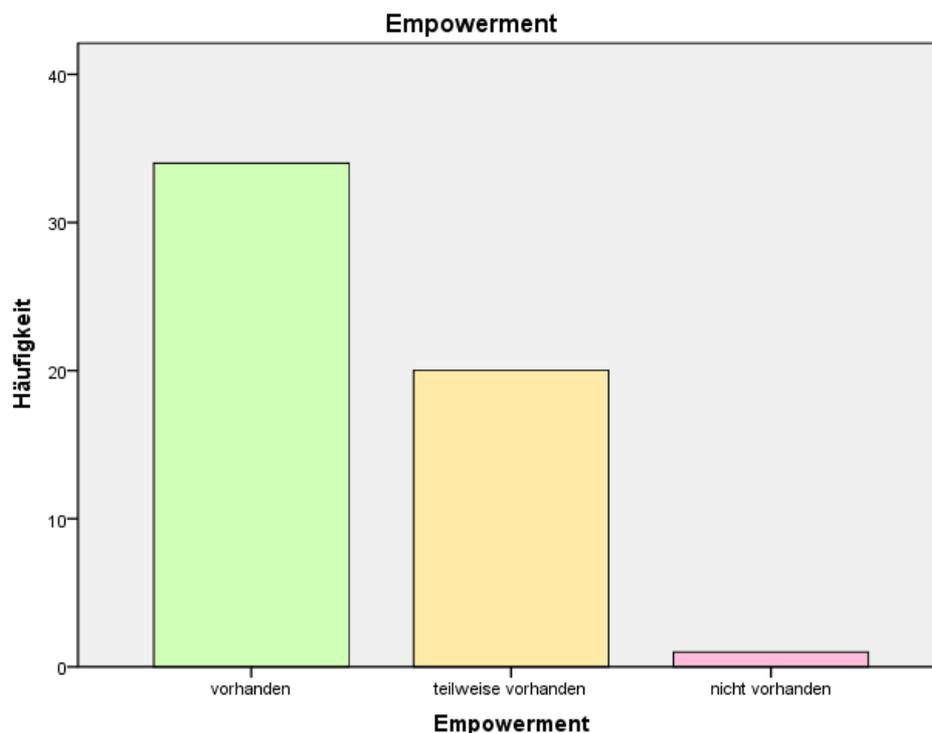


Abb.49: Empowerment

Anhand der Grafik wird deutlich, dass 34 der Befragten angeben, dass die Komponente des „Empowerments“ vorhanden ist. 20 der gehörlosen Kinder und Jugendlichen stimmen dem teilweise zu und nur eine(r) ist der Meinung, dass „Empowerment“ nicht vorhanden ist.

13) „Delegieren“ können

„Delegieren können“ wurde hinsichtlich des Fragebogens für die gehörlosen Kinder und Jugendlichen folgendermaßen definiert:

„Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin macht nicht alles alleine. Er/sie kann Aufgaben abgeben und gut verteilen.“

Mit einem Best-Worst-Scaling befindet sich die Kompetenz des „Delegieren können“ weit abgeschlagen auf dem letzten Platz des Rankings.

Wie dies im pädagogischen Umfeld der TeilnehmerInnen aussieht, veranschaulicht folgendes Ergebnis:

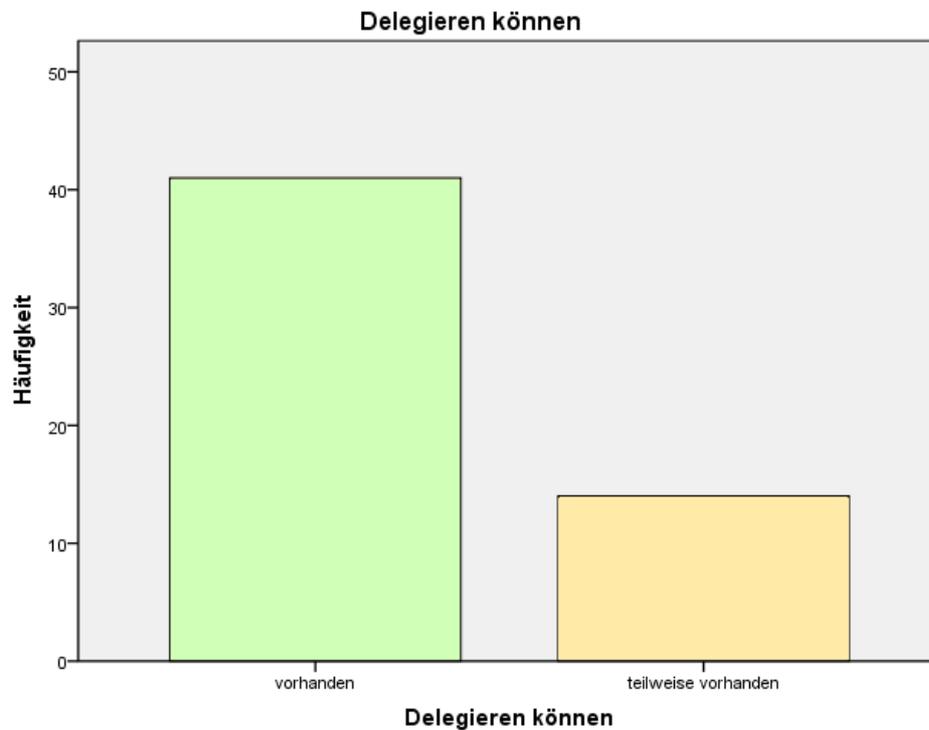


Abb.50: Delegieren können

41 der befragten gehörlosen Kinder und Jugendlichen geben an, dass die Professionellen bei ihrer Arbeit „delegieren“ würden, die restlichen 14 TeilnehmerInnen stimmen dem zumindest teilweise zu.

2.4 Diskussion der Einzelergebnisse

Nachdem im vorausgegangenen Kapitel die Einzelergebnisse der verschiedenen Attribute aufgezeigt wurden, sollen diese im folgenden Teil diskutiert werden.

Bei den in Kapitel II. 2.3 angeführten Einzelergebnissen ist erkennbar, dass die Einschätzung der Wichtigkeit nach Meinung der befragten gehörlosen Kinder und Jugendlichen nur begrenzt deckungsgleich mit der Einschätzung über die tatsächliche Anwendung der Kompetenzen der Professionellen ist.

1) Kommunikationsfähigkeit

Die „Kommunikationsfähigkeit“ wird von den Befragten als wichtigstes Attribut in der professionellen Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen angesehen.

Wird dieses Ergebnis nun mit der Einschätzung der TeilnehmerInnen verglichen, inwieweit die Kompetenz der „Kommunikationsfähigkeit“ bei den LehrerInnen/ErzieherInnen vorhanden ist, muss festgestellt werden, dass nur 14 der befragten Kinder und Jugendlichen mit der „Kommunikationsfähigkeit“ (beziehungsweise der Gebärdensprach-Kompetenz) ihrer LehrerInnen/ErzieherInnen zufrieden sind. 36 der Befragten bewerten die Kompetenz der Professionellen als ausreichend und 5 sind der Meinung, dass die „Kommunikationsfähigkeit“ gar nicht vorhanden ist.

Aufgrund des Ergebnisses des Best-Worst-Scalings wird klar sichtbar, dass sich die TeilnehmerInnen für eine verbesserte Kommunikationsfähigkeit, beziehungsweise bessere Gebärdensprach-Kenntnisse, innerhalb der Schule/des BBWs oder des Internates aussprechen.

Dieses Ergebnis deckt sich mit dem Ergebnis von Marion Breiter, welche in einer Befragung von 50 gehörlosen österreichischen Frauen dokumentierte, dass diese Frauen sich eine Verwendung der Gebärdensprache im Unterricht gewünscht hätten (vgl. Breiter 2005, zit. n. Krausnecker 2006, S.93).

Diese Erkenntnis bestärkt auch folgendes Zitat von Breiter:

„ALLE Befragten waren der Ansicht, dass der Unterricht vor allem in Gebärdensprache oder bilingual abgehalten werden sollte. [...] Alle LehrerInnen – auch die FörderlehrerInnen in Integrationsklassen – sollen die Gebärdensprache beherrschen und verwenden. [...] Dabei sollen sie auch gehörlose Vorbilder und das künftige Leben der Kinder als Gehörlose thematisieren. [...] Keine einzige der interviewten Frauen – auch nicht die postlingual Ertaubten – finden vorwiegend oralen Unterricht für gehörlose Kinder sinnvoll!“ (ebd., S.93).

Ich bin der Meinung, dass durch die Kompetenz der Kommunikationsfähigkeit, in diesem Fall durch Gebärdensprachkenntnisse, Informationen schneller vermittelt und Inhalte besser verstanden werden können.

Jedoch ist die Diskussion über die Verwendung der Gebärdensprache keine neue. Wie bereits in Kapitel 2.7.1 beschrieben, nimmt diese einen großen Teil der Geschichte der Hörgeschädigtenpädagogik ein und konnte bis heute zu keinem einheitlichen Ergebnis gebracht werden. So stehen sich noch immer zwei unterschiedliche Meinungen (Gebärdensprache vs. Lautsprache) gegenüber und es gibt keine zufriedenstellende Lösung der Problematik (vgl. Kapitel 2.7.1.3).

Es sollte an dieser Stelle jedoch noch einmal explizit darauf hingewiesen werden, dass die Gebärdensprache die natürliche Sprache der Gehörlosen darstellt, durch welche ihnen eine umfassende Kommunikation ermöglicht wird (vgl. Kapitel 2.6.4). Meiner Ansicht nach sollte dies in der Debatte um eine lautsprachliche oder gebärdenorientierte Erziehung nicht außer Acht gelassen werden.

Die „Kommunikationsfähigkeit“ gilt als wichtige Kernkompetenz der pädagogischen Arbeit und somit auch in der professionellen Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen, da die kommunikativen Aufgaben im Mittelpunkt des Handelns der Professionellen stehen. Mit Hilfe der kommunikativen Kompetenz werden die sozialen Bezüge zwischen den Fachkräften und den AdressatInnen hergestellt und gepflegt (vgl. Kapitel 3.1.7.4.1/3.1.9).

Allerdings wird in der heutigen Hörgeschädigtenpädagogik nicht mehr das Kommunikationssystem in den Vordergrund gestellt, sondern der Schwerpunkt liegt nun auf den Ressourcen und Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen (vgl. Kapitel 2.7.2).

Meiner Meinung nach ist dieser Ansatz durchaus positiv zu bewerten, jedoch gebe ich an dieser Stelle zu bedenken, dass die Gebärdensprache für die Gehörlosen das wichtigste Kommunikationsmittel darstellt (vgl. Kapitel 2.6.4). Wie das Ergebnis meiner Erhebung deutlich zeigt, wurde auch die Kommunikationsfähigkeit (Gebärdensprachkenntnisse) der Professionellen als wichtigste Kompetenz der befragten gehörlosen Kinder und Jugendlichen genannt.

Um aufzuzeigen, mit wie vielen Wochenstunden Gebärdensprache in dem Studium der Hörgeschädigtenpädagogik gelehrt wird, müsste man sich an die jeweiligen Universitäten [vgl. Kapitel 2.7.2.3] wenden, beziehungsweise an die Agentur für Arbeit, um aufzuzeigen, dass es keine Ausbildung speziell für Hörgeschädigten-ErzieherInnen gibt. Meiner Ansicht nach, spiegeln sich darin problematische Voraussetzungen wider, welche jedoch an dieser Stelle zu viel Platz einnehmen würden und zum Thema einer separaten Arbeit werden könnten.

2) Geduld

Auf Rang zwei des Best-Worst-Scalings wird nach Meinungen der Befragten die „Geduld“ gewählt. Wird dieses Ergebnis nun mit der Einschätzung über die vorhandene Geduld der Professionellen verglichen, so muss festgestellt werden, dass hierbei die Meinungen der Befragten auseinander gehen. So sind 20 der befragten Kinder und Jugendlichen mit der Geduld, welche ihre LehrerInnen/ErzieherInnen aufbringen, zufrieden. 32 hingegen schätzen diese Kompetenz als nur teilweise vorhanden ein und 3 der TeilnehmerInnen sind der Ansicht, dass die Geduld bei ihren LehrerInnen/ErzieherInnen nicht ausreichend vorhanden ist.

Ich erkläre mir die Wichtigkeit der „Geduld“ dadurch, dass die gehörlosen Kinder und Jugendlichen häufig Probleme in der „Auditiven Merkfähigkeit“ aufweisen (vgl. Kapitel 2.6.1.2).

Unter der auditiven Merkfähigkeit wird die Fähigkeit verstanden, „nacheinander stattfindende Schallereignisse speichern zu können, um sie dann wieder abzurufen und weiter zu verarbeiten“ (Stecher 2011, S.48).

Zum Verstehen von Sprache reicht es beispielsweise nicht aus, eine Unterscheidung der einzelnen Laute zu beherrschen, sondern vielmehr müssen diese Laute bis zum Wort- beziehungsweise Satzende gespeichert werden, um letztendlich den Sinn des Satzes zu verstehen.

Dies erfordert von den Professionellen viel Geduld und immer wieder neue Maßnahmen zur Förderung des Anweisungsverständnisses, um dabei die speziellen Voraussetzungen von gehörlosen Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen (vgl. Kapitel 2.6.1.2).

Nicht nur die Kinder und Jugendlichen in meiner Erhebung messen der „Geduld“ einen hohen Stellenwert bei, auch bei den TeilnehmerInnen der Studie von Heimgartner, in der es um die Wichtigkeit der Kompetenzen ging, liegt die Kompetenz der Geduld an einer der vordersten Stellen.

Heimgartner merkt in Bezug dazu an, dass es verwunderlich sei, dass persönlichkeitsnahe Kompetenzen wie beispielsweise die Geduld für die Befragten so wichtig seien, da dies nicht unbedingt ein explizit vermittelter Inhalt in den Ausbildungen der Professionellen sei (vgl. Kapitel 3.1.9).

Meiner Meinung nach, wird dieser besonderen Kompetenz oftmals zu wenig Beachtung geschenkt, so lässt sich auch in der Literatur nur sehr wenig zu diesem Thema finden.

Es wird deutlich, dass die Betroffenen die motivational-konstitutionellen Kompetenzen in der professionellen Arbeit hoch einschätzen. Ich bin der Ansicht, dass dies ein wichtiger Anknüpfungspunkt wäre, diesen Kompetenzen mehr Aufmerksamkeit beizumessen.

3) Transparenz

Nachdem die ersten beiden Ränge, laut des Best-Worst-Scores, recht nahe bei einander lagen, ist zum dritten Rang ein etwas größerer Abstand zu erkennen. Trotzdem wird die „Transparenz“ von den Befragten noch als eine sehr wichtige Kompetenz empfunden.

In Bezug auf das Vorhandensein dieser Kompetenz ergibt sich, dass 25 der befragten gehörlosen Kinder und Jugendlichen zufrieden sind und verstehen, warum die LehrerInnen/ErzieherInnen so handeln, wie sie handeln. 28 der TeilnehmerInnen geben an, dass sie das Handeln der Professionellen teilweise nachvollziehen können und nur zwei verstehen es nicht.

Stecher schreibt dazu folgendes: „Im Besonderen in der Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen im Unterricht spielt die Transparenz eine entscheidende Rolle, da sie den Rahmen für Klarheit und Verlässlichkeit schafft“ (Stecher 2011, S.30).

Klarheit und Verlässlichkeit sind meiner Meinung nach zwei wichtige Komponenten für die professionelle pädagogische Arbeit und dies nicht nur im Unterricht, sondern im gesamten pädagogischen Umfeld der Kinder und Jugendlichen. Es ist von großer Bedeutung, dass die Kinder und Jugendlichen verstehen, „warum“ etwas geschieht und aus welchem Grund die LehrerInnen/ErzieherInnen so handeln, wie sie handeln. Daher lässt sich auch anhand dieses Zitates die Wichtigkeit der „Transparenz“ für die professionelle Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen gut ableiten.

Im Fragebogen wurde „Transparenz“ den Kindern und Jugendlichen erklärt, indem ihnen der Bezug zu dem „warum“ bewusst gemacht wurde. Warum gibt es gewisse Regeln und warum müssen diese eingehalten werden? Oder: Warum handeln die LehrerInnen/ErzieherInnen so, wie sie handeln? Es ist meines Erachtens die Frage nach dem „warum“, welche entscheidend ist für transparentes Handeln und zu einem Verstehen der Kinder und Jugendlichen beiträgt. Dadurch kann eine Beziehung beziehungsweise eine Vertrauensebene zwischen den Professionellen und den Kindern und Jugendlichen aufgebaut werden.

So ordnet auch Miller die Transparenz in seinem Kompetenzmodell den Beziehungskompetenzen zu, welche seiner Ansicht nach eine bedeutende Rolle für die zwischenmenschlichen Beziehungen und das Soziale Lernen spielen (vgl. Kapitel 3.1.7.4).

Die „Transparenz“ unterstützt somit die Professionalität pädagogischen Handelns im Hinblick auf die Herstellung einer professionellen zwischenmenschlichen Beziehungsebene. Wichtig ist, dass die gehörlosen Kinder und Jugendlichen die Verhaltensweisen der Professionellen verstehen und dass diese zu erwartenden Verhaltensweisen auch erfüllt werden.

4) Empathiefähigkeit/ Authentizität

Empathiefähigkeit/Authentizität wurde den Kindern bezüglich des Fragebogens so erklärt, dass die LehrerInnen und ErzieherInnen die Probleme und Sorgen der Kinder und Jugendlichen nachvollziehen können. 35 der Befragten stimmten dem zu und waren somit mit der Empathiefähigkeit/Authentizität ihrer LehrerInnen/ErzieherInnen zufrieden. 19 gaben an, dass diese Kompetenz teilweise vorhanden ist und nur eine(r) fühlte sich nicht verstanden.

Menschen sind in der Lage, die Sichtweise anderer Menschen zu übernehmen, Verhalten zu antizipieren, zu verstehen und von dem Standpunkt anderer zu argumentieren. Unter Empathie wird die Fähigkeit zur Übernahme anderer Rollen beziehungsweise Perspektiven verstanden. Aus diesem Grund stellt die Empathiefähigkeit einen wichtigen Teil der Beziehungsarbeit dar und zählt zu den Kernkompetenzen in der pädagogischen Arbeit (vgl. Kapitel 3.1.9).

Somit ist es nicht verwunderlich, dass auch für die Befragten die Empathiefähigkeit/ Authentizität eine notwendige Kompetenz im professionellen Umgang mit ihnen darstellt.

Meiner Meinung nach ist es von besonderer Wichtigkeit, dass die Professionellen sich in die Lage der Kinder und Jugendlichen versetzen können und nachempfinden können, was die Bedürfnisse und Wünsche dieser sind. Dabei geht es nicht um „bloßes Mitgefühl“ (vgl. Tenorth/Tippelt 2012, S.181) gegenüber den gehörlosen Kindern und Jugendlichen, sondern vielmehr darum, ein Gefühl für ein angemessenes professionelles Handeln (kognitiv- emotionale Kompetenzen) zu entwickeln.

Dabei könnte es die Aufgabe der Professionellen sein, dass sie durch ihre empathische Art für günstige Entwicklungsbedingungen und eine gelingende Zukunft für die gehörlosen Kinder und Jugendlichen sorgen.

5) Planen können (Struktur)

Meyer ist der Ansicht, dass eine klare Strukturierung das entscheidende Merkmal für den Lernerfolg der Kinder und Jugendlichen darstellt (vgl. Meyer 2008, zit. n. Stecher 2011, S.30).

Demzufolge ist es für die LehrerInnen/ErzieherInnen wichtig, dass sie ihre Struktur des Handelns den Kindern und Jugendlichen so vermitteln, dass diese die Planungen nachvollziehen können.

Laut meiner Erhebung sind 35 der Befragten mit der Strukturierung in ihrem professionellen Umfeld zufrieden. 19 TeilnehmerInnen sind der Meinung, dass sie zumindest teilweise der Planung folgen können und eine(r) gibt an, dass keine Strukturierung erkennbar ist.

In Bezug auf den Unterricht von gehörlosen SchülerInnen ist von einer klaren Strukturierung die Rede, wenn sich „ein erkennbarer roter Faden durch die Stunde zieht“ (Stecher 2011, S.30).

Aus meiner Sicht ist es nicht verwunderlich, dass die Kompetenz des „Planen können“ für die Befragten einen wichtigen Punkt darstellt. Durch die Planung beziehungsweise die Struktur wird eine Ordnung geschaffen, welche den Kindern und Jugendlichen Sicherheit vermittelt.

In der professionellen Arbeit ist es dennoch wichtig, dass eine Balance zwischen Planung und einer gewissen Offenheit in den unterschiedlichsten Situationen hergestellt wird. Es ist also unumgänglich, dass die Durchsetzung erzieherischer Prozesse immer auch etwas von der eigentlichen Planung abweicht und somit immer wieder ein individuelles Eingehen auf bevorstehende Situationen erfordert.

Jedoch tragen wiederkehrende Situationen zu einer Strukturierung bei, welche den gehörlosen Kindern und Jugendlichen Sicherheit vermittelt, von welcher sie in Bezug auf ihr aktives Handeln profitieren.

Auch eine Visualisierung der Planung ist für die professionelle Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen hilfreich und erleichtert den „roten Faden der Strukturierung“ beizubehalten (vgl. Kapitel 3.1.9).

Somit, könnte das Schaffen attraktiver Lernfelder, beruhend auf planvollem Handeln, ein Ziel der professionellen Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen sein.

6) Konsequenz

Nach Heimgartner wird die „Konsequenz“ den „beziehungsorientierten Kompetenzen“ zugeteilt, welche für die Arbeit in sozialen Berufen erforderlich sind.

Wie auch die „Geduld“, wird die „Konsequenz“ meiner Meinung nach in der Literatur viel zu wenig beachtet. Denn wie meine Erhebung zeigt, spielt für die befragten Kinder und Jugendlichen die „Konsequenz“ ihrer LehrerInnen/ErzieherInnen keine untergeordnete Rolle.

Bei der Auswertung des qualitativen Teils meines Fragebogens kam ich zu dem Ergebnis, dass 22 der Befragten angeben, dass sie mit dem konsequenten Verhalten der Professionellen zufrieden sind, jedoch geben 32 an, dass „Konsequenz“ in ihrem Umfeld nur teilweise vorhanden ist und eine(r) ist der Meinung, dass nicht konsequent gehandelt wird.

Diese kritische Einschätzung hat mir gezeigt, dass die Befragten sich durchaus ein konsequentes Handeln ihrer LehrerInnen/ErzieherInnen wünschen und nicht vor Konsequenzen von Seiten der Professionellen zurückschrecken würden. Denn auch konsequentes Verhalten schafft Strukturen und somit Sicherheit für die Kinder und Jugendlichen.

7) Akzeptanz/vorurteilsfreies Auftreten

Laut Miller fällt die Akzeptanz unter die Beziehungskompetenzen, bei welchen es um die zwischenmenschlichen Beziehungen geht (vgl. Kapitel 3.1.7.4). Er ist der Überzeugung, „dass zwischenmenschliche Beziehungen nur dann förderlich sind, wenn sie von *Respekt* und *Wertschätzung* getragen sind und dass ohne sie kein erfolgreiches Lehren und Lernen möglich ist“ (Miller 2013, S.6). Heimgartner hingegen ordnet Akzeptanz den „wertschätzenden Grundhaltungen“ zu (vgl. Kapitel 3.1.9).

Diese wertschätzende Grundhaltung ist meiner Meinung nach ein „MUSS“ in der professionellen pädagogischen Arbeit und sollte ausnahmslos allen Menschen entgegen gebracht werden.

Demnach sollte es nicht verwunderlich sein, dass 45 der befragten TeilnehmerInnen mit der entgegengebrachten akzeptierenden Haltung ihrer LehrerInnen/ErzieherInnen zufrieden sind. Nur 10 der Befragten geben an, dass die Akzeptanz in ihrem professionellen Umfeld nur teilweise vorhanden ist.

Meiner Ansicht nach sollte es selbstverständlich sein, dass eine akzeptierende Haltung Grundvoraussetzung für die professionelle pädagogische Arbeit im Allgemeinen und zweifellos auch bei der Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen ist. Diese Meinung vertritt auch Mägdefrau: „Akzeptiere, respektiere und achte das fremde gelebte Leben (...)“ (Mägdefrau 2012, S.171). Durch die Übernahme der beruflichen Rolle wird es den Professionellen ermöglicht, die individuellen, unterschiedlichen Lebensentwürfe der AdressatInnen zu akzeptieren. Den einzelnen Menschen als Person anzunehmen und wertzuschätzen sollte demnach als Leitmotiv professionellen Arbeitens dienen. In der Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen, muss nicht nur die Person an sich akzeptiert werden, sondern auch die Gebärdensprache und die Gehörlosenkultur.

Eventuell kann der Aspekt „vorurteilsfreies Auftreten“ so gesehen werden, dass die Professionellen in der Arbeit mit Gehörlosen oft zu viele Vorurteile haben in Bezug auf die Selbstständigkeit der Kinder und Jugendlichen. Sie sind der Ansicht, dass die Kinder und Jugendlichen viele Dinge nicht alleine schaffen würden und geben daher häufig zu viel Hilfestellung. Die steht in einem engen Zusammenhang mit der „erlernten Hilflosigkeit“ der Gehörlosen (vgl. Kapitel 2.4.3). Jedoch sollte das Streben nach Selbstständigkeit berücksichtigt und respektiert werden.

8) Partizipation

Partizipation ist ein aktuelles vielfach diskutiertes Thema und spielt nicht nur im Bereich der Pädagogik eine wichtige Rolle. Die Teilhabe oder Mitbestimmung von Einzelnen oder auch Gruppen an Entscheidungsprozessen ist Ziel pädagogischer, aber auch gesellschaftlicher Ansätze (vgl. Kapitel 3.1.9).

So wurde den TeilnehmerInnen „Partizipation“ auch wie folgt erklärt: „Du darfst bei verschiedenen Themen mitentscheiden“.

Ich möchte an dieser Stelle noch einmal darauf hinweisen, dass dieses Attribut mit einem Best-Worst-Score von 0,18 sehr nah an der „0“-Grenze angesiedelt ist und dass dies aus zwei verschiedenen Gründen der Fall sein kann (vgl. Kapitel II. 2.3).

Eventuell liegt dieser verhältnismäßig schlechte Platz daran, dass die Befragten mit dem Vorkommen des partizipativen Handelns in ihrem Umfeld zufrieden sind. So sind 27 der TeilnehmerInnen sehr zufrieden und 28 der befragten Kinder geben an, zumindest teilweise mitentscheiden zu dürfen.

Gerade für Personen mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung gilt häufig die Schaffung einer Unabhängigkeit und die Ermöglichung eines eigenständigen Lebens als oberstes Ziel (vgl. Bernitzke 2011, S.119).

Um dieses zu erreichen, wird die Forderung nach einer „Ressourcenfindelperspektive“ laut, um dabei auf die Stärken und Ressourcen der Kinder und Jugendlichen einzugehen (vgl. Kapitel 2.7.2).

Meiner Meinung nach zielt auch der Aspekt der „Partizipation“ darauf ab, den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, sich aktiv am Gestaltungsprozess zu beteiligen, sodass eine Aktivierung der eigenen Ressourcen stattfindet.

Dies könnte ein „richtiger“ Schritt weg vom „Defizitmodell“ hin zu einem „Kulturmodell“ (vgl. Kapitel 2.5.2) sein, bei dem die gehörlosen Kinder und Jugendlichen mit ihren Stärken und Kompetenzen angenommen und gefördert werden.

Auf der anderen Seite hat dieser verhältnismäßig schlechte Wert mich nicht verwundert. Ich möchte an dieser Stelle noch einmal auf die „erlernte Hilflosigkeit“ [vgl. Kapitel 2.4.3] hinweisen. Für die gehörlosen Kinder und Jugendlichen ist es stets sehr anstrengend, selbst entscheiden zu müssen. Denn dafür ist es nötig, sich zu informieren und eine eigene Meinung zu bilden, was die Meisten nicht wollen und auch häufig nicht können, da sie es nicht gelernt haben.

9) Frustrationstoleranz

Nach Tenorth und Tippelt wird die Frustrationstoleranz als „die Fähigkeit einer Person zu ertragen, dass ihre Wünsche oder Erwartungen an Interaktionspartner nicht erfüllt werden (...)“ (Tenorth/Tippelt 2012, S.265) beschrieben.

Diese Definition weicht etwas von der ab, welche im Fragebogen verwendet wurde. Dort wurde die Frustrationstoleranz den gehörlosen Kindern und Jugendlichen dadurch beschrieben, dass ihre LehrerInnen/ErzieherInnen auch bei Problemen ruhig bleiben und ruhig nach einer Lösung des Problems suchen.

Anhand dieser Definition entschieden sich 34 der Befragten dafür, dass die „Frustrationstoleranz“ bei ihren LehrerInnen/ErzieherInnen vorhanden ist. Die restlichen 21 sind der Meinung, dass die Professionellen bei ihrer Arbeit teilweise ruhig an die Probleme herangehen.

Eventuell könnte die Frustrationstoleranz auch mit einer Überbelastung der Professionellen in Verbindung gebracht werden. Häufig führt Hilflosigkeit zu einem „Ohnmachtsgefühl“ (vgl. Miller 2013, S.24f.), was meiner Meinung nach zu einer verminderten Frustrationstoleranz beitragen kann. Oftmals werden zu hohe Ziele gesteckt, welche die Professionellen selbst beziehungsweise die AdressatInnen nicht befriedigend erfüllen können. Ein stetiges Streben nach „Leistung bringen“ und „anerkannt werden“ wird gefordert, dabei darf die individuelle *Leistungsfähigkeit* nicht überschätzt werden (vgl. ebd., S.42). Grenzen und Überforderungen müssen erkannt und das Gefühl von Hilflosigkeit vermieden werden, nur dann ist es möglich professionell zu Handeln.

Jedoch können eventuelle Gründe im Rahmen meiner Erhebung nicht nachgewiesen werden. Es wird lediglich gezeigt, dass die befragten Kinder und Jugendlichen mit der Frustrationstoleranz ihrer LehrerInnen/ErzieherInnen zufrieden sind.

10) Krisenmanagement/ Konfliktfähigkeit

„Krisenmanagement/ Konfliktfähigkeit“ ist, laut Fragebogen, die Fähigkeit der LehrerInnen/ErzieherInnen Streit zu lösen. Diese Fähigkeit sprechen 34 der Befragten ihren LehrerInnen/ErzieherInnen zu. 20 der TeilnehmerInnen sind teilweise zufrieden mit dem Handeln der Professionellen und eine(r) gibt an, dass diese Kompetenz in ihrem/seinem Umfeld nicht vorhanden ist.

Konfliktfähigkeit wird laut Heimgartner den „sozial-kommunikativen“ Kompetenzen zugeordnet (vgl. Kapitel 3.1.9).

Diese Zuordnung unterstützt mich in der Annahme, dass zu dieser Kompetenz eine funktionierende Kommunikation von Nöten ist, was wiederum die Bedeutung der „Kommunikationsfähigkeit“ beziehungsweise der Gebärdensprachkenntnisse betont.

Aber nicht nur eine vorhandene „Kommunikationsfähigkeit“ ermöglicht den Professionellen, Konflikte zu lösen.

Miller zählt beispielsweise acht Schritte auf, welche zu einer Konfliktlösung beitragen:

- Das Gespräch suchen
- Emotionen zulassen
- Ziele und Wünsche reflektieren
- Die verschiedenen Positionen artikulieren
- Perspektiven wechseln und darüber diskutieren
- Vereinbarungen anstreben
- Grenzen beachten
- Ziele und Absichten realisieren
(vgl. Miller 2013, S.101).

Meiner Meinung nach stellen diese acht Schritte, nicht nur in Bezug auf die Konfliktlösung, wichtige Leitprinzipien in der professionellen pädagogischen Arbeit dar.

So werden neben der „Kommunikationsfähigkeit“ auch die „Empathiefähigkeit“ und das „Planvolle Handeln“ angesprochen und tragen dazu bei, dass eine Konfliktlösung stattfinden kann.

11) Durchsetzungsvermögen

Mit dem „Durchsetzungsvermögen“ ihrer LehrerInnen/ErzieherInnen sind 35 der befragten gehörlosen Kinder und Jugendlichen zufrieden. Die restlichen 20 sind der Meinung, dass die Professionellen es teilweise schaffen, die speziellen Inhalte zu vermitteln.

Es wird aus diesem Ergebnis deutlich, dass ein Großteil der Befragten der Meinung ist, dass die LehrerInnen/ErzieherInnen ihre Wünsche/Aufgaben/Bedürfnisse abdecken und in ihrer Arbeit ein klares Ziel verfolgen, von welchem sie sich nicht abbringen lassen.

Gefragt nach der Wichtigkeit des „Durchsetzungsvermögens“ belegt diese Kompetenz jedoch einen der letzten Plätze.

Dies kann ich mir dadurch erklären, dass das Durchsetzungsvermögen der LehrerInnen/ErzieherInnen, Arbeit für die Kinder und Jugendlichen bedeutet, welche sie nicht wollen. Ich kann nachvollziehen, dass es von den Befragten als nicht wichtig eingestuft wurde, da es aus ihrer Sicht sicherlich verlockend scheint, wenn die Professionellen sich ablenken lassen und ihre Ziele nicht klar verfolgen. Beispiel Schule: Die Lehrkraft lässt sich von den SchülerInnen ablenken und zeigt kein Durchsetzungsvermögen. Aus diesem Grund wird der Unterrichtsstoff nicht geschafft. Dies hat wiederum zur Folge, dass in der nächsten Unterrichtsstunde nicht abgefragt werden kann. Ich kann mir vorstellen, dass dies den Vorstellungen vieler Kinder und Jugendlicher entsprechen würde.

Der schlechte Platz des „Durchsetzungsvermögens“ beziehungsweise die Ablehnung dieser Kompetenz von Seiten der Kinder und Jugendlichen, könnte meiner Ansicht nach der „Institution Schule“ geschuldet sein.

12) Empowerment

Laut Definition soll das Empowerment-Konzept zu einer Veränderung der Machtverhältnisse und dadurch zu einer Kontrollgewinnung über die individuellen Lebensbedingungen beitragen. Die eigenen Kompetenzen sollen entdeckt und die selbsterarbeiteten Lösungen wertgeschätzt werden (vgl. Kapitel 3.1.9).

Den Kindern und Jugendlichen wurde dies vereinfacht dargestellt, indem Empowerment wie folgt beschrieben wurde: „Du bist selbst für Aufgaben (in der Klasse/im Internat) verantwortlich. Beispiel: Wochendienste, Klassensprecher usw.“

Anhand dessen entschieden sich 34 der Befragten dafür, dass „Empowerment“ in ihrem pädagogischen Umfeld stattfindet. 20 der gehörlosen Kinder und Jugendlichen gaben an, dass es teilweise vorhanden ist und eine(r) war der Meinung, dass das Empowerment-Konzept nicht durchgeführt wird.

Ziel des Empowerments ist es, individuelle Fähigkeiten zu entdecken und die individuellen Ressourcen zu nutzen. Dabei soll es in erster Linie darum gehen, sich von dem vorherrschenden Defizitmodell, bei welchem den Menschen alle Stärken abgesprochen werden, abzuwenden und eine Hinwendung zu einer Ressourcenperspektive zu bestärken (vgl. Kapitel 2.5.2/ 3.1.9).

Ausgehend von diesen Definitionen ist es erstaunlich, dass das Empowerment-Konzept bei der Befragung der gehörlosen Kinder und Jugendlichen weit abgeschlagen den vorletzten Rang des Best-Worst-Scalings belegt. Warum wird dem Empowerment-Konzept für die professionelle Arbeit keine größere Wichtigkeit beigemessen?

Eventuell hat dies die gleichen Gründe wie bei den Attributen der „Partizipation“ und des „Durchsetzungsvermögens“.

Es könnte sein, dass bei den gehörlosen Kindern und Jugendlichen noch keine Überwindung der „erlernten Hilflosigkeit“ stattgefunden hat (vgl. Kapitel 2.4.3). Zwar schreibt Keupp zu diesem Thema, dass das professionelle Handeln im Empowerment-Konzept „zur Überwindung des Erfahrungskomplexes der ‚gelernten Hilflosigkeit‘ oder ‚Demoralisierung‘ beiträgt“ (Keupp 2008, S.8). Für mich persönlich scheint dies jedoch bei den befragten Kindern und Jugendlichen noch nicht der Fall zu sein.

Ich bin der Meinung, dass dies ein wichtiger Anknüpfungspunkt für die professionelle Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen sein sollte. Dabei muss sich das professionelle Angebot in das „System des Selbst- und Weltverständnisses“ der Betroffenen einfügen und zu einer Realisierung der Devise „Hilfe zur Selbsthilfe“ beitragen. Die soziale Beteiligung der Professionellen kann somit zu einer Überwindung der „erlernten Hilflosigkeit“ und zu einer Verwirklichung selbstbestimmter

Lebensentwürfe beitragen (vgl. Kapitel 3.1.9). Meiner Ansicht nach ist Empowerment wichtig und muss durchgeführt werden. Ich denke, dass aber aus Sicht der gehörlosen Kinder und Jugendlichen noch nicht verständlich ist, warum sie das machen müssen. Ich würde sagen, dass die Professionellen auf einem guten Weg sind, für die Kinder und Jugendlichen scheint jedoch noch nicht verständlich zu sein, dass die Fachkräfte ihnen etwas „Gutes“ tun.

13) „Delegieren“ können

„Delegieren können“ bezeichnet die Fähigkeit eine Aufgabe auf andere Personen zu übertragen. Die LehrerInnen/ErzieherInnen machen nicht alles alleine. Sie können Aufgaben abgeben und gut verteilen.

Dieser Ansicht sind 41 der TeilnehmerInnen, die restlichen 14 geben an, dass dies teilweise geschieht. Dieses Ergebnis ist laut des qualitativen Teils der Erhebung das eindeutigste.

Auch im quantitativen Teil des Fragebogens ist das Ergebnis eindeutig, so liegt diese Kompetenz mit einem Best-Worst-Score von -0,5 an letzter Stelle des Ranking und zeigt, dass das „Delegieren können“ im Bezug auf alle anderen genannten Kompetenzen, als die unwichtigste Kompetenz, aus Sicht der Befragten, in der professionellen Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen gilt.

Mich verwundert dies nicht. Wenn man sich in die Lage der Kinder und Jugendlichen versetzt, kann die Haltung besser verstanden werden. Ganz nach dem Motto: „Warum muss ich selbst etwas machen, was die LehrerInnen/ErzieherInnen selbst auch können?“

Dabei ist es in der professionellen Arbeit wichtig, dass es Instruktionen von Seiten der Professionellen gibt. Diese bestehen aus: informieren, darstellen, erklären, unterstützen und anleiten. Durch diese Instruktionen kommt es zu Konstruktionen bei den Kindern und Jugendlichen, bei welchen sie: entdecken, herausfinden, probieren, verwerfen und vergleichen. Dies trägt zu aktiven und selbstgesteuerten Lernprozessen bei den Kindern und Jugendlichen bei (vgl. Miller 2013, S.172).

Wenn es den Professionellen gelingt „delegieren zu können“, das heißt: wenn sie Aufgaben abgeben und die Selbständigkeit der Kinder und Jugendlichen fördern können, kann es zu einer Entlastung der Lehrenden und der Lernenden kommen (vgl. ebd., S.189).

3. Zusammenfassung der Ergebnisse

In den beiden vorausgegangenen Kapiteln habe ich zum einen die Auswertung der Einzelergebnisse dargestellt, zum anderen habe ich diese diskutiert und mit dem Theorieteil in Verbindung gebracht.

In diesem Kapitel wird nun eine Zusammenfassung der Ergebnisse folgen.

Ich möchte noch einmal in Erinnerung rufen, dass die Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen in der Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt des Interesses steht. Genauer gesagt die Frage, welche Kompetenzen aus Sicht der Kinder und Jugendlichen in der professionellen Arbeit mit ihnen von Bedeutung sind.

Um dies zu beantworten, habe ich eine Gruppe von 55 gehörlosen Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 9 und 22 Jahren befragt, welche anhand der Methode des Best-Worst-Scalings die Wichtigkeiten der einzelnen Attribute einschätzen sollten.

An erster Stelle der Erhebungsergebnisse, und somit das wichtigste Persönlichkeitsmerkmal in Bezug auf die Professionellen, ordnet sich, wie bereits erwähnt, die „Kommunikationsfähigkeit“ ein. Durch die Kommunikationsfähigkeit der Professionellen, beziehungsweise eine ausgebildete Gebärdensprachkompetenz, wird die Zusammenarbeit zwischen den gehörlosen Kindern und Jugendlichen und den LehrerInnen/ErzieherInnen wesentlich erleichtert.

Auch wenn dies bis heute ein viel umstrittenes Thema darstellt und einige PädagogInnen immer wieder zu bedenken geben, dass durch den Erwerb der Gebärdensprache die lautsprachliche Kommunikation erschwert wird, sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass die Gebärdensprache die natürliche Sprache der Gehörlosen darstellt (vgl. Kapitel 2.6.4).

Darüber hinaus konnte nachgewiesen werden, dass auch die „Geduld“ der Professionellen für die gehörlosen Kinder und Jugendlichen als wichtiges Persönlichkeitsmerkmal gilt.

Dies lässt sich vermutlich dadurch erklären, dass die speziellen Voraussetzungen der gehörlosen Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden müssen und es den Professionellen immer wieder neue Fördermaßnahmen abverlangt, um das Anweisungsverständnis der Kinder und Jugendlichen zu begünstigen (vgl. Kapitel 2.6.1.2).

Auch die „Transparenz“ spielt für die Befragten eine wichtige Rolle. Dies lässt sich vermutlich dadurch erklären, dass auf diese Weise für die gehörlosen Kinder und Jugendlichen ein Rahmen der Klarheit und Verlässlichkeit geschaffen wird (vgl. Stecher 2011, S.30), welcher ihnen ermöglicht zu verstehen. Die Frage nach dem „Warum“ steht hierbei im Mittelpunkt.

Des Weiteren folgen die Kompetenzen der „Empathiefähigkeit/Authentizität“, des „Planen können“, der „Konsequenz“, der „Akzeptanz“ und der „Partizipation“. Bei der „Empathiefähigkeit“ geht es um eine „Rollenübernahme“ und das „Hineinversetzen“ in die Lage anderer. Es scheint den gehörlosen Kindern und Jugendlichen wichtig zu sein, dass die Professionellen ihre Sicht der Dinge verstehen können. Das „Planen können“ stellt in der professionellen Arbeit mit Gehörlosen eine Erleichterung

des Lernens dar. Durch eine verständliche Strukturierung und eine visuelle Darstellung wird das Lernen für die Kinder und Jugendlichen vereinfacht. Ich bin der Ansicht, dass durch die „Konsequenz“ den Kindern und Jugendlichen eine gewisse Sicherheit geboten wird. Sie wissen, dass sie sich auf das Gesagte der LehrerInnen/ErzieherInnen verlassen können. Durch die „Akzeptanz“ wird ein Gefühl des „Angenommen-seins“ vermittelt und die „Partizipation“ bietet ihnen die Möglichkeit, sich aktiv am Geschehen, beziehungsweise an Entscheidungsprozessen, zu beteiligen (vgl. Kapitel 3.1.9).

Die Befragten waren der Meinung, dass „Frustrationstoleranz“, „Krisenmanagement“ und „Durchsetzungsvermögen“ weitaus unwichtigere Persönlichkeitsmerkmale der Professionellen darstellen.

Jedoch am unwichtigsten waren, aus Sicht der Kinder und Jugendlichen, „Empowerment“ und „Delegieren können“. Das „Empowerment-Konzept“ soll zu einer Veränderung der Machtverhältnisse und zu einer Kontrollgewinnung über die individuellen Lebensbedingungen, durch Entdeckung der eigenen Kompetenzen, beitragen (vgl. Kapitel 3.1.9). Dabei sollte das Defizitmodell, bei welchem es um die Behinderung/Benachteiligung geht, in den Hintergrund und eine Ressourcenperspektive, bei welcher es um die Stärken der Menschen geht, in den Vordergrund rücken (vgl. Kapitel 2.5.2). Dass das Empowerment-Konzept dennoch als so unwichtig von den gehörlosen Kindern und Jugendlichen eingeschätzt wird, kann eventuell mit der „erlernten Hilflosigkeit“ zusammenhängen, welche die Gehörlosen sehr verinnerlicht haben (vgl. Kapitel 2.4.3).

An letzter Stelle der Erhebungsergebnisse, und somit als unwichtigstes Attribut nach der Einschätzung der Befragten, ordnet sich das „Delegieren können“ ein. Es scheint den Kindern und Jugendlichen am wenigsten nötig zu sein, dass die LehrerInnen/ErzieherInnen Aufgaben abgeben und verteilen können. Anhand des „Delegieren können“ kann auch eine interessante Beobachtung in Bezug auf den quantitativen und den qualitativen Teil des Fragebogens gemacht werden. So zeigt der quantitative Teil ganz deutlich, dass die Kompetenz des „Delegieren können“ als unwichtigstes Persönlichkeitsmerkmal der Professionellen angesehen wird, der qualitative Teil hingegen zeigt, dass dieses Attribut am meisten in dem Umfeld der befragten Kinder und Jugendlichen vorhanden ist. So gaben 41 der 55 Befragten an, dass die LehrerInnen/ErzieherInnen die Aufgaben verteilen würden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Rahmen dieser Arbeit verdeutlicht wurde, dass es ein umfangreiches Spektrum an Kompetenzen erfordert, um professionell handeln zu können und so wird die professionelle Arbeit der PädagogInnen von einer Fülle von zu leistenden Prozessen beeinflusst. Zudem ist das Handeln der Professionellen von den individuellen Fähigkeiten und Kenntnissen und auch von anderen Beteiligten und räumlichen Gegebenheiten abhängig (vgl. Leisgang/Kehler 2006, zit. n. Heimgartner 2009, S.113).

Es ist zu berücksichtigen, dass eine Balance zwischen den Fachkräften und den AdressatInnen gefunden wird und die Fachkräfte zwischen den unterschiedlichen Aufgaben und Situationen

unterscheiden und dabei die Herkunft und das soziale Milieu der AdressatInnen nicht außer Acht lassen (vgl. Treptow 2011, S.605).

Ich möchte an dieser Stelle noch einmal darauf hinweisen, dass jede Situation einzigartig und speziell ist und somit ein angemessenes und flexibles Handeln von den Professionellen voraussetzt. Professionelles Handeln setzt sich zusammen aus fundierten theoretischen Fachkenntnissen und der Fähigkeit des Professionellen zum individuellen Fallverstehen. Die professionelle Arbeit stellt dabei eine Übersetzung der wissenschaftlichen Theorie in die jeweils situationsabhängige Praxis dar. Es ist daher immer ein Handeln im Einzelfall, welches durch individuelle Erfahrungen verbessert werden kann (vgl. Kapitel 3.1.6). Die Kompetenzen, welche in solchen Situationen gefordert sind, werden laut Heiner unter dem Begriff der „sozialpädagogischen Handlungskompetenzen“ zusammengefasst (vgl. Heiner 2010, S.12).

Wie sich bei der Auswertung der Ergebnisse gezeigt hat, werden all diese Handlungskompetenzen von den Professionellen in der Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen gefordert.

- Die *Selbst- und Persönlichkeitskompetenz* umfasst dabei die „Kommunikationsfähigkeit“, die „Akzeptanz“, die „Empathiefähigkeit/Authentizität“, das „Empowerment“ und die „Frustrationstoleranz“ (vgl. 3.1.7.1).
- Die *Methodenkompetenz* beinhaltet das „Planen können (Struktur)“ (vgl. Kapitel 3.1.7.3).
- Unter die *Beziehungskompetenz* (nach Miller) fallen die „Akzeptanz“, die „Transparenz“, die „Konfliktfähigkeit/Krisenmanagement“ und die „Empathiefähigkeit/Authentizität“ (vgl. Kapitel 3.1.7.4).
- Die *Gesprächskompetenz* (nach Miller) umfasst die „Kommunikationsfähigkeit“ und die „Strukturfähigkeit“ (vgl. Kapitel 3.1.7.4.1).
- Die *Organisationskompetenz* (nach Miller) beinhaltet das „Planen können (Struktur)“, sowie das „Delegieren können“ (vgl. Kapitel 3.1.7.5).

Die Handlungskompetenzen für die Professionalität pädagogischen Handelns sind unumgänglich. So sind Barth et al. der Ansicht, dass sich die einzelnen Kompetenzen aus verschiedenen Fähig- und Fertigkeiten, welche für das professionelle pädagogische Handeln erforderlich sind, zusammensetzen. Dabei ist eine Überschneidung der einzelnen Kompetenzen nicht ausgeschlossen. Sie schreiben ebenso, dass die Professionellen sich für die Aneignung der Handlungskompetenzen und die Gewinnung der beruflichen Identität, verantworten müssen (vgl. Barth et al. 2010, S.18f.). „Offen bleibt, wie diese Vielzahl an Kompetenzen bei Bedarf im Rahmen der Ausbildungen oder im Berufsfeld gezielt vermittelt und empirisch standardisiert und handhabbar erfasst werden können“ (Heimgartner 2009, S.135).

Die professionelle Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen stellt ein umfangreiches Handlungsfeld dar, in welchem sich die Aufgaben äußerst vielfältig gestalten. Die Fachkräfte werden als professionell Handelnde angesehen und werden daher in ihrer Arbeit mit vielen Erwartungen

konfrontiert. Professionelles Handeln muss somit auf kompetente Art und Weise geschehen, wobei die Handlungskompetenzen der Professionellen immer neu gefordert werden (vgl. Treptow 2011, S.601).

Dies liegt zum einen an dem großen Umfang der Kompetenzen und zum anderen an den stetig geforderten individuellen Lösungsansätzen. „Ansätze der Diagnostik von einzelnen Dimensionen von sozialer Kompetenz zeigen, mit welcher Komplexität dabei zu rechnen ist“ (Kanning 2003, zit. n. Heimgartner 2009, S.135). Die Professionellen müssen sich bei jeder neuen Situation auf ihr Wissen über die Handlungskompetenzen bewusst sein und sich darauf verlassen. Ebenso müssen die Kompetenzen auf die jeweilige Situation angepasst beziehungsweise abgestimmt werden. Denn nur so kann der bestmögliche Erfolg erreicht werden, was Ziel einer jeden professionellen Arbeit sein sollte.

4. Resümee

Ziel dieser Arbeit war es, herauszufinden, welche Persönlichkeitsmerkmale, aus Sicht der Betroffenen, relevant für das professionelle Handeln in der Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen sind. Im Folgenden sollen nun die gewonnen Erkenntnisse aus der Erhebung resümiert werden.

Ich habe bereits darauf hingewiesen, dass es sich bei den Befragten um eine kleine Gruppe von gehörlosen Kindern und Jugendlichen (bezogen auf die drei zur Verfügung stehenden Institutionen) handelt und es somit nicht möglich ist, die Ergebnisse auf die Interessen aller gehörlosen Kinder und Jugendlichen zu verallgemeinern. Auch die Tatsache, dass der Erhebung eine relativ kleine Stichprobe zugrunde liegt, trägt dazu bei, dass die Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf alle Gehörlosen übertragen werden können. Um ein umfassenderes Bild über die Bedeutung der Professionalität des pädagogischen Handelns in der Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen zu bekommen, wären weitere Untersuchungen mit größerer Grundgesamtheit notwendig.

Auch wenn die Ergebnisse sicher nicht für alle gehörlosen Kinder und Jugendlichen zutreffen, so repräsentieren sie doch die Meinung einer gewissen Anzahl.

Im Rahmen dieser Arbeit konnte nachgewiesen werden, dass die Vielzahl an Persönlichkeitsmerkmalen, welche für die Arbeit der Professionellen wichtig erscheinen, keinesfalls unterschätzt werden dürfen.

Die ständige Weiterentwicklung der individuellen Handlungskompetenzen bildet einen wesentlichen Aspekt in diesem Zusammenhang. Ohne Zweifel kann eine Förderung und Fokussierung der eigenen Kompetenzen niemals abgeschlossen sein und stellt einen laufenden Prozess dar.

Was aus dieser Arbeit deutlich ersichtlich wird, ist die Tatsache, dass in Bezug auf die Kommunikationsfähigkeit beziehungsweise die Gebärdensprachkenntnisse noch Handlungsbedarf besteht. Für die Ausbildung der Professionellen könnte dies bedeuten, dass sie auf die Bedürfnisse der gehörlosen Kinder und Jugendlichen vermehrt eingehen, indem die Vermittlung entsprechender Gebärdensprachkenntnisse zur notwendigen Konsequenz wird.

Aber auch Kompetenzen, welche von den befragten Kindern und Jugendlichen als weniger wichtig eingestuft wurden, benötigen weitere Aufmerksamkeit. Aus meiner Sicht ist hierbei beispielsweise das „Empowerment-Konzept“ zu nennen, welches zu einer Überwindung der „erlernten Hilflosigkeit“ beitragen kann.

Auch Kompetenzen wie „Geduld“ und „Konsequenz“, welche in den Ausbildungen nur schwer vermittelt werden können, sind für die professionelle Arbeit von großer Bedeutung.

„Es wird deutlich, dass Kompetenzprofile näher als modellhafte Kompetenzansprüche an der Praxiswelt, ihren Aufgaben und Herausforderungen sind. Umgekehrt besteht eine Kluft zwischen den allgemein gehaltenen Ausbildungen und einem differenzierten Kompetenzprofil. Es stellt sich also die Frage, wie man eine Annäherung zwischen beiden bewerkstelligen kann. Diese würde seitens der Ausbildungen auf die Möglichkeit von Spezialisierungen hinauslaufen, seitens der Kompetenzprofile würde es doch Herausbildung von Kernkompetenz bedeuten, die sich als Schnittmenge der einzelnen Kompetenzprofile ergeben könnten“ (Heimgartner 2009, S.127).

Generell ist festzuhalten, dass die speziellen Bedürfnisse der gehörlosen Kinder und Jugendlichen in der professionellen Arbeit mit ihnen berücksichtigt werden müssen. Anhand der Erhebung wird deutlich, dass einige der Kompetenzen von den Befragten als „nicht ausreichend vorhanden“ eingestuft wurden. Beispiele hierfür sind die „Kommunikationsfähigkeit“, die „Geduld“ oder auch die „Konsequenz“.

An dieser Stelle ist es mir allerdings wichtig, noch einmal darauf hinzuweisen, dass sich die Gehörlosen selbst nicht unbedingt als behindert wahrnehmen. So schreibt Bleidick (vgl. Kapitel 2.1.4), dass sich aufgrund der Relativität und der Relationalität der Beeinträchtigungen, keine allgemeingültigen Aussagen tätigen lassen, da es auf das individuelle Empfinden und die persönliche Definition von „Behinderung“ ankommt.

In der professionellen Arbeit im Allgemeinen und in der professionellen Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen werden viele Kompetenzen von den Professionellen gefordert. Mir war es wichtig, einige dieser Kompetenzen aufzuzeigen und zu untersuchen, welche Persönlichkeitsmerkmale gehörlose Kinder und Jugendlichen von den Professionellen erwarten und inwieweit diese Erwartungen erfüllt werden. Bei der Auswertung der Erwartungen der Befragten an die Professionellen wurden klare Tendenzen deutlich. Die quantitative Analyse zeigt, dass die „Kommunikationsfähigkeit“, die „Geduld“ und die „Transparenz“ von den gehörlosen Kindern und

Jugendlichen als wichtigste Kompetenzen gewählt wurden. Hingegen wurden „Durchsetzungsvermögen“, „Empowerment“ und „Delegieren können“ als am unwichtigsten empfunden. Es lässt sich jedoch nicht verallgemeinern, inwiefern die Kompetenzen in der professionellen Arbeit bereits vorhanden sind. Bei der Auswertung des qualitativen Teils lässt sich dies am deutlichsten an den Beispielen der „Kommunikationsfähigkeit“ und des „Delegieren können“ aufzeigen. Wie bereits erwähnt, wird die „Kommunikationsfähigkeit“ als wichtigste Kompetenz von gehörlosen Kindern und Jugendlichen gesehen. Der Großteil der Befragten gibt jedoch an, dass die Kompetenz bei den Professionellen nicht ausreichend vorhanden ist. Im Gegensatz dazu wurde „Delegieren können“ von den Befragten als am unwichtigsten empfunden. Interessant hierbei ist, dass 41 von 55 befragten Kindern und Jugendlichen angeben, dass diese Kompetenz bei den Fachkräften vorhanden ist.

Eine stetige Weiterentwicklung der Handlungskompetenzen stellt eine fortlaufende Herausforderung für die Zukunft dar. Wünschenswert wäre es, eine Balance zwischen den geforderten und den vorhandenen Kompetenzen herzustellen und dabei die Erwartungen der betroffenen Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen.

Dieses Ergebnis kann als Orientierung oder Richtlinie für die professionelle pädagogische Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen gesehen werden. Ich bin der Meinung, dass räumliche, technische und personelle Ressourcen auf die Bedürfnisse der gehörlosen Kinder und Jugendlichen abgestimmt und individuelle Situationen bedacht werden müssen. Aus diesem Grund bleiben allgemeingültige Handlungsanweisungen und genaue Angaben über benötigte Handlungskompetenzen für die professionelle pädagogische Arbeit unrealistisch. Die Kluft zwischen Theorie und Praxis in sozialen Handlungsvollzügen bleibt bestehen. Jeder Mensch ist individuell und jede Situation ist einzigartig. Infolgedessen bleibt es die Aufgabe der Professionellen zwischen verschiedenen Handlungsalternativen zu wählen, neue Blickrichtungen einzunehmen und die eigenen Handlungskompetenzen stetig weiter zu entwickeln. Eine Anpassung des theoretischen Fachwissens an die Praxis muss daher erfolgen, um letztendlich individuell und situationsspezifisch professionell Handeln zu können und um jedes Kind und jeden Jugendlichen in seiner Einzigartigkeit wahrzunehmen, zu verstehen und zu fördern.

III. Anhang

1. Literaturverzeichnis

- Barth, H./ Bernitzke, F./ Fischer, W. (2010): Abenteuer Erziehung. Pädagogische, psychologische und methodische Grundlagen der Erzieherinnenausbildung. Haan-Gruten: Verlag Europa-Lehrmittel, Nourney, Vollmer GmbH & Co. KG.
- Bernitzke, F. (2011): Heil- und Sonderpädagogik. Köln: Bildungsverlag EINS GmbH.
- Bickes, H./ Pauli, U. (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG.
- Biewer, G. (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bloemers, W./ Johnstone, D./ Vojtová V. (2006): Pädagogische Wurzeln der Inklusion. Pedagogical Roots to Inclusion. Berlin: Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Boyes Braem, P. (1995): Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Hamburg: SIGNUM-Verlag.
- Brockhaus (1989): Brockhaus Lexikon, Bd. 10. Mannheim: F.A. Brockhaus.
- Bundesministerium der Justiz (o.J.): BGG. §6 Gebärdensprache und andere Kommunikationsmittel. In: http://www.gesetze-im-internet.de/bgg/_6.html [11.07.2013].
- Cohen, E. (2009): Applying best-worst scaling to wine marketing. In: International Journal of Wine Business Research, 21, 1, 8-23.
- Dewe, B./ Wagner, H. (2012): Professionalität und Identität in der Pädagogik. In: Rapold, M. (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Drosdowski, G./ Müller, W./ Scholze-Stubenrecht, W. (Hrsg.) (1982): Der Duden in 10 Bänden; Band 5. DUDEN „Fremdwörterbuch“. Mannheim; Wien; Zürich: Bibliographisches Institut Mannheim/Wien/ Zürich Dudenverlag.
- Heimgartner, A. (2009): Komponenten einer prospektiven Entwicklung der Sozialen Arbeit. Wien: LIT Verlag GmbH & Co. KG.
- Heiner, M. (2010): Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hintermair, M./ Tsirigotis, C. (2008): „und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne“ – Neue Wege brauchen neue Landkarten. In: Hintermair, M./ Tsirigotis, C. (Hrsg.): Wege zu Empowerment und Ressourcenorientierung in der Zusammenarbeit mit hörgeschädigten Menschen. Heidelberg: Median-Verlag.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion- terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html> [30.11.2013].
- Hobmair, H. (Hrsg.) (2008): Pädagogik. Troisdorf: Bildungsverlag EINS GmbH.
- Hörmann, G. (2012): Deprofessionalisierung als Transprofessionalisierung oder Qualifizierung als Strategie? In: Rapold, M. (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jarmer, H. (2011): Schreien nützt nichts. Mittendrin statt still dabei. München: Südwest Verlag.
- Keupp, H. (2008): Geleitwort. In: Hintermair, M./ Tsirigotis, C. (Hrsg.): Wege zu Empowerment und Ressourcenorientierung in der Zusammenarbeit mit hörgeschädigten Menschen.
- Koring, B. (1996): Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Krausneker, V./ Larcher, D. (Hrsg.) (2006): Taubstumm bis Gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive. Klagenfurt: DRAVA Verlag.
- Kreft, D. (2005): Handlungskompetenz. In: Kreft, D./ Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim/München, 5.Auflage.
- Kübler, R. (2012): Best/Worst-Scaling. In: http://www.bwl.uni-kiel.de/bwlinstitute/gradkolleg/new/typo3conf/ext/naw_securedl/secure.php?u=0&file=/fileadmin/publications/pdf/Methodik_der_empirischen_Forschung_-_Best_Worst_Scaling_Raoul_Kuebler.pdf&t=1343366195&hash=e97419f50746c507f34fc3bc312081dc [05.03.2013].
- Ladd, P. (2008): Was ist Deafhood? Gehörlosenkultur im Aufbruch. Seedorf: Signum Verlag.
- Leonhardt, A. (1996): Didaktik des Unterrichts für Gehörlose und Schwerhörige. Berlin: Luchterhand Verlag GmbH.
- Leonhardt, A. (2010): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.
- Lindmeier, B./ Lindmeier, C. (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band1: Grundlagen. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Louviere, J./ Flynn, T. (2009): Advances in Best-Worst Scaling and Choice-Based Measurement Methods. In: http://www.censoc.uts.edu.au/news/AERE_Louviere_Flynn.pdf [01.08.2013].
- Mägdefrau, J. (2012): Arbeitsfeldspezifische oder disziplinspezifische Professionalität? Subjektive Theorien über professionelles Handeln von Experten und Expertinnen in Feldern der Sozialen Arbeit. In: Rapold, M. (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Maus, F./ Nodes, W./ Röh, D. (2013): Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit. für die Tätigkeitsfelder Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag.

- Mayr, T. (1997): Statistische Untersuchung des Freizeitverhaltens von Hörgeschädigten im Raum Augsburg. In: http://www.taubenschlag.de/cms_pics/freizeitverhalten.pdf [20.04.2013].
- Meyer, W. (2000): Gelernte Hilflosigkeit. Grundlagen und Anwendungen in Schule und Unterricht. Bern: Verlag Hans Huber.
- Miller, R. (2013): 99 Schritte zum professionellen Lehrer. Erfahrungen – Impulse – Empfehlungen. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH.
- Nieke, W. (2012): Professionelle pädagogische Handlungskompetenz zwischen Qualifikation und Bildung. In: Rapold, M. (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Peter, C./ Raith-Kaudelka, S./ Scheithauer H. (2010): Gemeinsam in zwei Welten leben. Ratgeber für gehörlose Eltern. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Raithel, J./ Dollinger, B./ Hörmann, G. (2009): Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH.
- Rapold, M.(2012): Geleitwort. In: Rapold, M. (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rapold, M. (2012): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Die Konzeption eines universitären Seminars. In: Rapold, M. (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sander, A. (2008): Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In: Eberwein, Hans & Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn. Klinkhard Verlag.
- Schnell, R./ Hill, P./ Esser, E. (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

- Simon, A. (2010): Der Informationsbedarf von Patienten hinsichtlich der Krankenhausqualität: Eine empirische Untersuchung zur Messung des Involvements und der Informationspräferenzen. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Stalzer, C./ Hofstätter, K. (2009): ÖGS Grundkurs/ Sprache und Kultur I. Skript. Graz: Karl-Franzens-Universität.
- Stecher, M. (2011): Guter Unterricht bei Schülern mit einer Hörschädigung. Heidelberg: Median-Verlag von Killisch-Horn GmbH.
- Stein, S. (1999): Integration - Erfahrungen, Möglichkeiten und Grenzen. In: Hörgeschädigtenpädagogik 5 / 1999.
- Tenorth, H./ Tippelt, R. (2012): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Trapper, T./ Leutz, J. (2012): Der Arbeiter arbeitet, der Chef scheffelt und der Pädagoge...? – Impulse zum Theorie-Praxis-Transfer in der Pädagogik. In: Rapold, M. (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Treptow, R. (2011): Handlungskompetenz. In: Otto, H./ Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html> [30.11.2013].
- Vernooij, M. (2007): Einführung in die Heil- und Integrationspädagogik. Theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag GmbH & Co..
- Vollmer, K. (2008): Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Wilhelm, M./ Eggertsdóttir, R./ Marinósson, G.L. (Hrsg.) (2006): Inklusive Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur neuen Schulkultur. Weinheim und Basel. Beltz Sonderpädagogik.

2. Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Einteilung von Hörbeeinträchtigungen [in Anlehnung an Krüger, zit. n. Bernitzke].....	S.12
Abb.2: Anatomie des Ohres [Leonhardt].....	S.13
Abb. 3: Einteilung der Ursachen [in Anlehnung an Bisalski/Collo, zit. n. Leonhardt].....	S.14
Abb.4: Pränatale Ursachen [in Anlehnung an Leonhardt].....	S.14
Abb.5: Perinatale Ursachen [in Anlehnung an Leonhardt].....	S.15
Abb.6: Postnatale Ursachen [in Anlehnung an Leonhardt].....	S.15
Abb.7: Arten der Hörschädigung [vgl. Wisotzki, zit. n. Vernooij].....	S.17
Abb.8: Ausmaß des Hörschadens [in Anlehnung an Bernitzke, zit. n. Leonhardt].....	S.19
Abb.9: Fingeralphabet [Leonhardt].....	S.43
Abb.10: Grundhandformen [Boyes Braem].....	S.48
Abb.11: Die Ausführungsstelle [Boyes Braem].....	S.49
Abb.12: Der Gebärdenraum [Boyes Braem].....	S.49
Abb.13: Zonen der Sehschärfe [Boyes Braem].....	S.50
Abb.14: Anfänge bis Mittelalter [Gaßner].....	S.52
Abb.15: Renaissance [Gaßner].....	S.54
Abb.16: Aufklärung und Neuzeit [Gaßner].....	S.57
Abb.17: Ende des 19.Jahrhunderts bis heute [Gaßner].....	S.60
Abb.18: Einteilung der Sonderpädagogik in Teildisziplinen [Leonhardt].....	S.65
Abb.19: Schlüsselqualifikationen [vgl. Mertens, zit. n. Raithel et al.].....	S.77
Abb.20: Handlungskompetenzen [vgl. Raithel et al.].....	S.81
Abb.21: Selbstkompetenz [vgl. Miller].....	S.83
Abb.22: Fach-/ Sachkompetenz [vgl. Miller].....	S.84
Abb.23: Beziehungskompetenz [vgl. Miller].....	S.85
Abb.24: Gesprächskompetenz [vgl. Miller].....	S.86
Abb.25: Teacherese [in Anlehnung an Horsch, zit. n. Stecher].....	S.88
Abb.26: Signerese [in Anlehnung an Horsch, zit. n. Stecher].....	S.89
Abb.27: Organisationskompetenz [vgl. Miller].....	S.90

Abb.28: Qualitätsindikatoren für eine klare Strukturierung des Unterrichts [in Anlehnung an Stecher].....	S.100
Abb.29: Karte: [Gaßner] [Karte von Deutschland: http://wiki.zum.de/Bundesl%C3%A4nder in Deutschland ; Karte von Bayern: http://www.freizeitresort.de/html/freizeitpark_bayern.html].....	S.104
Abb.30: Choice-Set Varianten [Cohen].....	S.109
Abb.31: Choice-Set Beispiel [Gaßner].....	S.109
Abb.32: Excel-Tabelle.....	S.113
Abb.33: Geschlechterverhältnis.....	S.114
Abb.34: Altersverteilung.....	S.114
Abb.35: Auswertung der Fragebögen.....	S.115
Abb.36: Sortierte Ergebnisse.....	S.116
Abb.37: Grafische Darstellung der Ergebnisse.....	S.116
Abb.38: Kommunikationsfähigkeit.....	S.117
Abb.39: Geduld.....	S.118
Abb.40: Transparenz.....	S.119
Abb.41: Empathiefähigkeit.....	S.120
Abb.42: Planvolles Handeln.....	S.121
Abb.43: Konsequenz.....	S.122
Abb.44: Akzeptanz.....	S.123
Abb.45: Partizipation.....	S.124
Abb.46: Frustrationstoleranz.....	S.125
Abb.47: Krisenmanagement.....	S.126
Abb.48: Durchsetzungsvermögen.....	S.127
Abb.49: Empowerment.....	S.128
Abb.50: Delegieren können.....	S.129

3. Fragebogen

„Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen von Professionellen in der Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen“



Ich brauche deine Hilfe... ☺

13 Attribute:

1. **Partizipation:**

Du darfst bei verschiedenen Themen mitentscheiden.

Bsp.: Ihr entscheidet gemeinsam die Sitzordnung, Ausflüge usw.

2. **Empowerment:**

Du bist selbst für Aufgaben (in der Klasse/ im Internat) verantwortlich.

Bsp.: Wochendienste, Klassensprecher usw.

3. **Empathiefähigkeit/ Authentizität:**

Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin versteht deine Probleme, Sorgen etc.

4. **Kommunikationsfähigkeit:**

Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin kann gut Gebärdensprache. Er/sie kann gut erklären, was er/sie will. Du verstehst gut, was er/sie dir sagen will.

5. **Krisenmanagement/ Konfliktfähigkeit:**

Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin hilft gut, Streit zu lösen.

6. **Frustrationstoleranz:**

Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin bleibt ruhig, auch wenn es Probleme gibt. Er/sie sucht ruhig nach einer Lösung für das Problem.

7. **Geduld:**

Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin ist geduldig. Erklärt auch gerne ein zweites Mal. Er/sie bleibt ruhig und verständnisvoll.

8. Durchsetzungsvermögen:

Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin kann seine/ihre Wünsche/Aufgaben/Bedürfnisse durchführen und verfolgt klar sein/ihr Ziel.

9. Planvolles Handeln (Struktur):

Du weißt, was der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin geplant hat. Du verstehst immer, was der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin gerade tut.

10. „Delegieren“ können:

Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin macht nicht alles alleine. Er/sie kann Aufgaben abgeben und gut verteilen.

11. Transparenz:

Du verstehst immer, warum der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin das macht. Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin erklärt seine/ihre Regeln und sein/ihr Handeln.

12. Konsequenz:

Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin bleibt bei seiner/ihrer Meinung, vertritt diese und ändert seine/ihre Meinung nicht.

Bsp.: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin droht eine Strafe an. Schüler/Schülerin macht weiter, Lehrer/Lehrerin oder Erzieher/Erzieherin gibt auch wirklich die Strafe.

13. Akzeptanz/ vorurteilsfreies Auftreten:

Keine Vorurteile. Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin bevorzugt keinen und behandelt alle gleich. (Mag jeden Schüler/jede Schülerin gleich gern).

Pro Kasten: Zwei Kreuze -> 1x „Am wichtigsten“  **und** 1x „am unwichtigsten“ 

Am wichtigsten (1x) 	Attribute	Am unwichtigsten (1x) 
<input type="checkbox"/>	1 = Partizipation: Du darfst bei verschiedenen Themen mitentscheiden.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2 = Empowerment: Du bist selbst für Aufgaben verantwortlich.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	4 = Kommunikationsfähigkeit: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin kann gut Gebärdensprache. Kann gut erklären, was er/sie will. Du verstehst gut, was er/sie dir sagen will.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	10 = „ Delegieren “ können: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin macht <u>nicht</u> alles alleine. Er/sie kann Aufgaben abgeben und gut verteilen.	<input type="checkbox"/>

Am wichtigsten (1x) 	Attribute	Am unwichtigsten (1x) 
<input type="checkbox"/>	2 = Empowerment: Du bist selbst für Aufgaben verantwortlich.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3 = Empathiefähigkeit/ Authentizität: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin versteht deine Probleme, Sorgen etc.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	5 = Krisenmanagement/ Konfliktfähigkeit: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin hilft gut, Streit zu lösen.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	11 = Transparenz: Du verstehst immer, <u>warum</u> der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin das macht. Regeln und Handeln werden erklärt.	<input type="checkbox"/>

Am wichtigsten (1x) 	Attribute	Am unwichtigsten (1x) 
<input type="checkbox"/>	3 = Empathiefähigkeit/ Authentizität: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin versteht deine Probleme, Sorgen etc.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	4 = Kommunikationsfähigkeit: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin kann gut Gebärdensprache. Er/sie kann gut erklären, was er/sie will. Du verstehst gut, was er/sie dir sagen will.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	6 = Frustrationstoleranz: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin bleibt ruhig, auch wenn es Probleme gibt. Er/sie sucht <u>ruhig</u> nach einer Lösung für das Problem.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	12 = Konsequenz: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin bleibt bei seiner/ihrer Meinung.	<input type="checkbox"/>

Am wichtigsten (1x) 	Attribute	Am unwichtigsten (1x) 
<input type="checkbox"/>	4 = Kommunikationsfähigkeit: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin kann gut Gebärdensprache. Er/sie kann gut erklären, was er/sie will. Du verstehst gut, was er/sie dir sagen will.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	5 = Krisenmanagement/ Konfliktfähigkeit: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin hilft gut, Streit zu lösen.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7 = Geduld: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin ist geduldig. Er/sie bleibt ruhig und verständnisvoll.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	13 = Akzeptanz/ vorurteilfreies Auftreten: Keine Vorurteile. Jeder wird gleich behandelt.	<input type="checkbox"/>

Am wichtigsten (1x) 	Attribute	Am unwichtigsten (1x) 
<input type="checkbox"/>	5 = Krisenmanagement/ Konfliktfähigkeit: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin hilft gut, Streit zu lösen.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	6 = Frustrationstoleranz: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin bleibt ruhig, auch wenn es Probleme gibt. Er/sie sucht <u>ruhig</u> nach einer Lösung für das Problem.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	8 = Durchsetzungsvermögen: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin kann seine/ihre Wünsche/Aufgaben/Bedürfnisse durchführen und verfolgt klar sein/ihr Ziel.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1 = Partizipation: Du darfst bei verschiedenen Themen mitentscheiden.	<input type="checkbox"/>

Am wichtigsten (1x) 	Attribute	Am unwichtigsten (1x) 
<input type="checkbox"/>	6 = Frustrationstoleranz: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin bleibt ruhig, auch wenn es Probleme gibt. Er/sie sucht <u>ruhig</u> nach einer Lösung für das Problem.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7 = Geduld: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin ist geduldig. Er/sie bleibt ruhig und verständnisvoll.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9 = Planvolles Handeln (Struktur): Du weißt, was der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin geplant hat. Du verstehst immer, was der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin gerade tut.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2 = Empowerment: Du bist selbst für Aufgaben verantwortlich.	<input type="checkbox"/>

Am wichtigsten (1x) 	Attribute	Am unwichtigsten (1x) 
<input type="checkbox"/>	7 = Geduld: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin ist geduldig. Er/sie bleibt ruhig und verständnisvoll.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	8 = Durchsetzungsvermögen: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin kann seine/ihre Wünsche/Aufgaben/Bedürfnisse durchführen und verfolgt klar sein/ihr Ziel.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	10 = „Delegieren“ können: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin macht <u>nicht</u> alles alleine. Er/sie kann Aufgaben abgeben und gut verteilen.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3 = Empathiefähigkeit/ Authentizität: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin versteht deine Probleme, Sorgen etc.	<input type="checkbox"/>

Super..., du hast schon über die Hälfte geschafft... 😊

Am wichtigsten (1x) 	Attribute	Am unwichtigsten (1x) 
<input type="checkbox"/>	8 = Durchsetzungsvermögen: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin kann seine/ihre Wünsche/Aufgaben/Bedürfnisse durchführen und verfolgt klar sein/ihr Ziel.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9 = Planvolles Handeln (Struktur): Du weißt, was der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin geplant hat. Du verstehst immer, was der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin gerade tut.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	11 = Transparenz: Du verstehst immer, <u>warum</u> der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin das macht. Regeln und Handeln werden erklärt.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	4 = Kommunikationsfähigkeit: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin kann gut Gebärdensprache. Er/sie kann gut erklären, was er/sie will. Du verstehst gut, was er/sie dir sagen will.	<input type="checkbox"/>

Am wichtigsten (1x) 	Attribute	Am unwichtigsten (1x) 
<input type="checkbox"/>	9 = Planvolles Handeln (Struktur): Du weißt, was der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin geplant hat. Du verstehst immer, was der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin gerade tut.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	10 = „Delegieren“ können: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin macht <u>nicht</u> alles alleine. Er/sie kann Aufgaben abgeben und gut verteilen.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	12 = Konsequenz: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin bleibt bei seiner/ihrer Meinung.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	5 = Krisenmanagement/ Konfliktfähigkeit: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin hilft gut, Streit zu lösen.	<input type="checkbox"/>

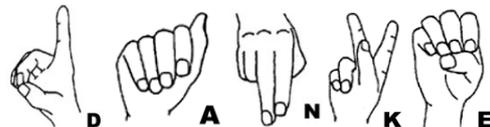
Am wichtigsten (1x) 	Attribute	Am unwichtigsten (1x) 
<input type="checkbox"/>	10 = „Delegieren“ können: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin macht <u>nicht</u> alles alleine. Er/sie kann Aufgaben abgeben und gut verteilen.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	11 = Transparenz: Du verstehst immer, <u>warum</u> der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin das macht. Regeln und Handeln werden erklärt.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	13 = Akzeptanz/ vorurteilsfreies Auftreten: Keine Vorurteile. Jeder wird gleich behandelt.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	6 = Frustrationstoleranz: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin bleibt ruhig, auch wenn es Probleme gibt. Er/sie sucht <u>ruhig</u> nach einer Lösung für das Problem.	<input type="checkbox"/>

Am wichtigsten (1x) 	Attribute	Am unwichtigsten (1x) 
<input type="checkbox"/>	11 = Transparenz: Du verstehst immer, <u>warum</u> der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin das macht. Regeln und Handeln werden erklärt.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	12 = Konsequenz: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin bleibt bei seiner/ihrer Meinung.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1 = Partizipation: Du darfst bei verschiedenen Themen mitentscheiden.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7 = Geduld: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin ist geduldig. Er/sie bleibt ruhig und verständnisvoll.	<input type="checkbox"/>

Jetzt hast du es gleich geschafft... 😊

Am wichtigsten (1x) 	Attribute	Am unwichtigsten (1x) 
<input type="checkbox"/>	12 = Konsequenz: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin bleibt bei seiner/ihrer Meinung.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	13 = Akzeptanz/ vorurteilfreies Auftreten: Keine Vorurteile. Jeder wird gleich behandelt.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2 = Empowerment: Du bist selbst für Aufgaben verantwortlich.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	8 = Durchsetzungsvermögen: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin kann seine/ihre Wünsche/Aufgaben/Bedürfnisse durchführen und verfolgt klar sein/ihr Ziel.	<input type="checkbox"/>

Am wichtigsten (1x) 	Attribute	Am unwichtigsten (1x) 
<input type="checkbox"/>	13 = Akzeptanz/ vorurteilfreies Auftreten: Keine Vorurteile. Jeder wird gleich behandelt.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1 = Partizipation: Du darfst bei verschiedenen Themen mitentscheiden.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3 = Empathiefähigkeit/ Authentizität: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin versteht deine Probleme, Sorgen etc.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9 = Planvolles Handeln (Struktur): Du weißt, was der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin geplant hat. Du verstehst immer, was der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin gerade tut.	<input type="checkbox"/>



Inwieweit sind diese 13 Attribute in deinem Umfeld vorhanden?

Kreuze jeweils an:

Attribute	„sehr vorhanden“ 	„teilweise vorhanden“ 	„gar nicht vorhanden“ 
<p>1. Partizipation:</p> <p>Du darfst bei verschiedenen Themen mitentscheiden. <u>Bsp.:</u> Ihr entscheidet gemeinsam die Sitzordnung, Ausflüge usw.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>2. Empowerment:</p> <p>Du bist selbst für Aufgaben (in der Klasse/ im Internat) verantwortlich. <u>Bsp.:</u> Wochendienste, Klassensprecher usw.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>3. Empathiefähigkeit/ Authentizität:</p> <p>Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin versteht deine Probleme, Sorgen etc.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>4. Kommunikationsfähigkeit:</p> <p>Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin kann gut Gebärdensprache. Er/ sie kann gut erklären, was er/sie will. Du verstehst gut, was er/sie dir sagen will.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>5. Krisenmanagement/ Konfliktfähigkeit:</p> <p>Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin hilft gut, Streit zu lösen.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>6. Frustrationstoleranz:</p> <p>Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin bleibt ruhig, auch wenn es Probleme gibt. Er/sie sucht <u>ruhig</u> nach einer Lösung für das Problem.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>7. Geduld:</p> <p>Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin ist geduldig. Erklärt auch gerne ein zweites Mal. Er/sie bleibt ruhig und verständnisvoll.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>8. Durchsetzungsvermögen:</p> <p>Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin kann seine/ihre Wünsche/Aufgaben/Bedürfnisse durchführen und verfolgt klar sein/ihr Ziel.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<p>9. Planvolles Handeln (Struktur): Du weißt, was der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin geplant hat. Du verstehst immer, was der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin gerade tut.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>10. „Delegieren“ können: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin macht <u>nicht</u> alles alleine. Er/sie kann Aufgaben abgeben und gut verteilen.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>11. Transparenz: Du verstehst immer, warum der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin das macht. Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin erklärt seine/ihre Regeln und sein/ihr Handeln.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>12. Konsequenz: Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin bleibt bei seiner/ihrer Meinung, vertritt diese und ändert seine/ihre Meinung nicht. <u>Bsp.:</u> Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin droht eine Strafe an. Schüler/Schülerin macht weiter, Lehrer/Lehrerin oder Erzieher/Erzieherin gibt auch wirklich die Strafe.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>13. Akzeptanz/ vorurteilfreies Auftreten: Keine Vorurteile. Der Lehrer/die Lehrerin oder der Erzieher/die Erzieherin bevorzugt keinen und behandelt alle gleich. (Mag jeden Schüler/jede Schülerin gleich gern).</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich finde am wichtigsten, dass _____

Alter: _____

Geschlecht: _____

DANKE für deine Hilfe!!!

