

Hörgeschädigten Pädagogik

ISSN 0342-4898



SPRACHFÖRDERUNG
LAUTSPRACHLICH
INKLUSION
SCHULE
HÖREN
GEHÖR
BARRIEREFREIHEIT
FÖRDERUNG
KINDER
HÖRPA
SCHULE
HÖREN
GEHÖR
INKLUSION
FÖRDERUNG
MENSCH
HÖRPA
KINDER
LAUTSPRACHLICH
FÖRDERUNG
INKLUSION
HÖREN
MENSCH
ERZIEHUNG
SPRACHFÖRDERUNG
LERNEN
HÖRPA
INKLUSION
KINDER
GEHÖR
HÖREN
GEHÖR
BARRIEREFREIHEIT
KINDER
MENSCH
HÖRPA
SCHULE
ERZIEHUNG
PÄDAGOGIK
MENSCH
HÖREN
LAUTSPRACHLICH
ERZIEHUNG
HÖREN
PÄDAGOGIK
INKLUSION
SCHULE
PÄDAGOGIK
FÖRDERUNG

SPRACHFÖRDERUNG
LAUTSPRACHLICH
INKLUSION
SCHULE
HÖREN
GEHÖR
BARRIEREFREIHEIT
FÖRDERUNG
KINDER
HÖRPA
SCHULE
HÖREN
GEHÖR
INKLUSION
FÖRDERUNG
MENSCH
HÖRPA
KINDER
LAUTSPRACHLICH
FÖRDERUNG
INKLUSION
HÖREN
MENSCH
ERZIEHUNG
SPRACHFÖRDERUNG
LERNEN
HÖRPA
INKLUSION
KINDER
GEHÖR
HÖREN
GEHÖR
BARRIEREFREIHEIT
KINDER
MENSCH
HÖRPA
SCHULE
ERZIEHUNG
PÄDAGOGIK
MENSCH
HÖREN
LAUTSPRACHLICH
ERZIEHUNG
HÖREN
PÄDAGOGIK
INKLUSION
SCHULE
PÄDAGOGIK
FÖRDERUNG

Jahre

SAMBA 2

Hören leicht gemacht

Der neue SAMBA 2 Audioprozessor für **BONEBRIDGE** und **VIBRANT SOUNDBRIDGE** passt Einstellungen an die Umgebung an und unterdrückt Störgeräusche. Sein intelligentes System lernt, wie Nutzer am besten hören. Die Handhabung ist äußerst einfach. Batterie und Abdeckung lassen sich im Handumdrehen tauschen. Und mit der SAMBA 2 Remote-App können Nutzer bequem zwischen Einstellungen wechseln. Mit der neuen SYMFIT 8.0 Software werden audiologische Anpassungen des SAMBA 2 Audioprozessors noch einfacher, schneller und präziser.

Sie möchten mehr erfahren? Auf blog.medel.pro/de/samba2 finden Sie alles Wissenswerte.



- ✓ Großartige Hörqualität
- ✓ Automatische Anpassung an alle Hörumgebungen
- ✓ Bedienung via Smartphone
- ✓ Lange Batterielaufzeit (8-10 Tage)
- ✓ Schnelle und einfache Anpassungen mit SYMFIT 8.0

hearLIFE

MED-EL Elektromedizinische Geräte Deutschland GmbH
Moosstraße 7 | 82319 Starnberg
Tel. 08151 77033-0 | office@medel.de

medel.de



Lösungen für jede Art von Hörverlust

**Hinweis:**

In der Zeitschrift »Hörgeschädigtenpädagogik« wird neuerdings eine gendergerechte Schreibweise verwendet (Leser*innen, Schüler*innen, Lehrer*innen et cetera). Die Autor*innen werden gebeten ihre Manuskripte entsprechend zu gestalten.

Copyright-Hinweis:

Mit der Annahme zur Veröffentlichung überträgt Die Autor*in dem Verlag das ausschließliche Verlagsrecht für die Zeit bis zum Ablauf des Urheberrechts. Diese Rechteübertragung bezieht sich insbesondere auf das Recht des Verlages, das Werk zu gewerblichen Zwecken per Kopie (Mikrofilm, Fotokopie, CD-ROM oder andere Verfahren) zu vervielfältigen und/oder in elektronische oder andere Datenbanken aufzunehmen. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Fotos wird keine Haftung übernommen. Kein Teil dieser Publikation darf ohne ausdrückliche schriftliche Genehmigung des Verlags in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Autor*innen-Hinweis:

Alle Fachbeiträge durchlaufen ein Peer Review-Verfahren. Sie werden von Fachkolleg*innen anonym begutachtet.

Editorial

Christiane Stöppler (Ravensburg) „HörPäd“ 4/2021 – Jubiläumsausgabe	197
--	-----

Wissenschaftlicher Fachbeitrag

Karolin Schäfer (Köln), Vanessa Hoffmann (Hamburg), Manfred Hintermair (München) Erfahrungen von Eltern zum Übergang ihres hörgeschädigten Kindes aus der Frühförderung in die Grundschule <i>Parents' experiences regarding their deaf and hard-of-hearing child's transition from early intervention to elementary school</i>	198
--	-----

Aus Theorie und Praxis

Anne Stutzer, Laura Avemarie (Heidelberg) Jugendliche mit Hörbehinderung in der Transition zwischen Schule und Beruf	209
In eigener Sache: Raster Schulen	218
Nicola Krick (Düsseldorf), Damaris Schmidtmann (Krefeld) Gezielter fördern in der Inklusion – Eine Sammlung und Strukturierung von Förderzielen	220

75

HörPäd

Björn Kerzmann (Heidelberg) Auch nach 75 Jahren ein Zukunftsprojekt!	223
Grußworte zum 75. Geburtstag der HörPäd	224
Björn Kerzmann, Christina Osterwald, Gunter Erbe (Heidelberg) Für die Zukunft: Direkte Kommunikation für Gehörlose und Hörende	234

Berichte

Harry Witzthum (Zürich) Ein Meilenstein der Bildungspolitik: Der Fachlehrplan Deutsch-Schweizerische Gebärdensprache (DSGS) wird vorgestellt	238
Joachim Baier, Wolfgang Ernst (Homberg/Efze) Dietmar Schleicher in den Ruhestand verabschiedet	241
Kirsten Ludwig, Melanie Pospischil (München) Prof. Dr. habil. Annette Leonhardt !!! – innovativ, inklusiv, international	242
Barbara Uhlendorf (Güstrow) ...den Staffelstab erfolgreich übergeben...: Susanne Keppner	245



Saskia Burchard-Bohl, Sabine Kolbe, Inga von Seggern, Knut Weinmeister (Bremen)	
California – here we come...	245
Oliver Schneider (Düsseldorf), Johannes Hennies (Heidelberg), Simon Jäger (Krefeld), Romina Rauner (Freiburg), Karolin Schäfer (Köln), Wolfgang Schulz (Hamburg), Markus Stecher (Freiburg)	
Leitlinien guter Unterricht	248
Marissa Vogel, Annette Leonhardt (München)	
Der Weltbericht zum Hören (World Report on Hearing)	250
Christiane Garvs, Kirstin Cramer (Hamburg)	
Feuersteintagung 2021	253

Unser Titelbild:

Erkennen Sie Ihre bzw. unsere „HörPäd“ wieder? Der erste Blick dürfte gewöhnungsbedürftig sein. Andererseits ist es an der Zeit etwas Neues für das Auge zu bieten. Modern, frech... Oder...? Unser Grafiker Klaus Psaroudakis hat sich Mühe gemacht und seine Fantasie spielen lassen. Hoffentlich zur Zufriedenheit unserer Leser*innen. Die Redaktion applaudiert ihm jedenfalls. Mehr dazu auf den Seiten 223 bis 238.

(Titelbild: psi-motion)

Leser*innen,

wenn Sie auch Autor*in unseres Verlages sind oder werden wollen, bitten wir Sie ganz herzlich, jedweden Beitrag an folgende E-Mail-Adressen zu senden:

■ **Wissenschaftliche Fachbeiträge an:**
Fachbeitrag.HoerPaed@median-verlag.de

■ **Praxis- und andere Beiträge an:**
Redaktion.HoerPaed@median-verlag.de

Herzlichen Dank,
Ihr HörPäd-Gremium

Liebe Leser*innen,

die Deutsche Post erhöht ihre Preise. Deshalb betragen ab dem 01.01.2022 die Versandkosten für die „HörgeschädigtenPädagogik“ innerhalb Deutschlands 9,60 Euro pro Jahr, die Auslandsversandkosten belaufen sich auf 22,00 Euro pro Jahr.

Erscheinungstermine der HörPäd-Ausgaben 2021/2022

Ausgabe 4/2021: 10. Dezember
Ausgabe 1/2022: 19. März
Ausgabe 2/2022: 16. Juni
Ausgabe 3/2022: 05. Oktober

Redaktionsschluss

Ausgabe 4/2021: 25. Oktober
Ausgabe 1/2022: 25. Januar
Ausgabe 2/2022: 21. April
Ausgabe 3/2022: 16. August

„HörPäd“ 4/2021 – Jubiläumsausgabe

Liebe Leserin, lieber Leser,

an dieser Stelle begrüße ich Sie erstmals als neue Bundesvorsitzende des BDH, gewählt im März 2021 in Hildesheim im Rahmen der digitalen Mitgliederversammlung des Bundesverbandes. Ich freue mich auf die neuen Aufgaben gemeinsam mit Ihnen allen. Und was gibt es Schöneres, als gleich einmal in eine ganz besondere Ausgabe der „HörPäd“ einführen zu dürfen. Wir begegnen heute einer Jubilarin, die mehr als die meisten von uns über die Hörgeschädigtenpädagogik erzählen kann, an der Historie anknüpft, alle aktuellen Entwicklungen mitverfolgt hat und uns stets den Zeitgeist erklärt.

Wir feiern das 75-jährige Jubiläum unserer Zeitschrift Hörgeschädigtenpädagogik, kurz und anerkennend „HörPäd“ genannt!

Zahlreiche Gratulanten würdigen sie als langjährige wertvolle Begleiterin ihrer fachlichen Arbeit. Danke für Ihre wertschätzenden Worte, die Glückwünsche und die guten Wünsche für die Zukunft. Ich bin sicher, liebe Leserin, lieber Leser, gerne schließen Sie sich den ein oder anderen Worten an.

Nehmen wir das Jubiläum der „HörPäd“ zum Anlass zurückzublicken, zu reflektieren und nach vorne zu blicken. Der Wandel ist uns dabei gewiss. Das zeigen auch die Abschiedsworte in diesem Heft, bei denen wir insbesondere Susanne Keppner, der langjährigen Bundesvorsitzenden, unsere Anerkennung aussprechen möchten und ihr wie auch Dietmar Schleicher und Prof. Dr. Annette Leonhardt für ihr großes Engagement für die Hörgeschädigtenpädagogik gedankt wird.

Für eine optimale ganzheitliche Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit braucht es eine hohe fachliche Expertise, einen starken Fachverband, gute Netzwerke und ein großes Engagement beim gemein-

samen Gestalten von Teilhabechancen. Dabei profitieren alle von einem offenen Diskurs, von einem Ringen um Weiterentwicklungen gemeinsam mit allen Verantwortlichen und Betroffenen. Ich bin sicher, es bleibt so lebendig wie in den vergangenen 75 Jahren, wenn es um wissenschaftliche Erkenntnisse geht, um methodisch-didaktische Ansätze, um hörtechnische Entwicklungen, um Sprachen und Selbstbestimmung, um Namen und Benennungen und um viele weitere wertvolle Erfahrungen und Impulse.

Ich lade Sie alle herzlich dazu ein weiterhin und auch neu mitzuwirken, damit bleibt die „HörPäd“ auch zukünftig ein Forum des Austauschs und der Mitteilungen in die Fachwelt hinein. Wir freuen uns auf Ihre wissenschaftlichen Beiträge und Berichte aus der Praxis!

Unserem Kooperationspartner, dem Median-Verlag und Christina Osterwald gilt unser besonderer Dank für die so wertvolle Zusammenarbeit. Den bisherigen Redaktionsteams sowie unserem aktuellen engagierten Team unter der Leitung von Dr. Sascha Bischoff sei ebenso herzlich gedankt für die professionelle Ausgestaltung der „HörPäd“. Auf dass uns die großartige Fach- und Verbandszeitschrift auch weiterhin auf allen Wegen in den Schulen, Hochschulen und Seminaren, zu Hause und bei Fachveranstaltungen und Kongressen so impulsgebend begleiten wird.

Ich wünsche Ihnen nun viel Freude beim Lesen der Jubiläumsausgabe der „HörPäd“. Ein Hoch nochmals auf die Jubilarin! Genießen Sie dieses Heft!

Es grüßt Sie herzlich
Christiane Stöppler
Bundesvorsitzende des BDH



Foto: Malesa

**Liebe Leser*innen
und Autor*innen,
ein frohes Weihnachtsfest und
alles Gute für das Jahr 2022,
Gesundheit, Glück und Erfolg
wünscht Ihnen ganz herzlich Ihre
„HörPäd“-Redaktion**



Foto: pixabay

Erfahrungen von Eltern zum Übergang ihres hörgeschädigten Kindes aus der Frühförderung in die Grundschule

Parents' experiences regarding their deaf and hard-of-hearing child's transition from early intervention to elementary school

Karolin Schäfer, Vanessa Hoffmann, Manfred Hintermair

Zusammenfassung

In der hier vorgestellten retrospektiven Studie wurden 40 Eltern hörgeschädigter Kinder im Grundschulalter nach ihren Erfahrungen zum Übergang ihres Kindes in die Schule befragt. In einer Online-Umfrage wurden Daten zu den Sorgen der Eltern sowie zu den Informationen und Aktivitäten im Vorfeld der Einschulung erhoben. Ergänzend wurden das elterliche Stresserleben und die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder erfasst. Die Ergebnisse bestätigen Daten aus anderen Studien. Die Eltern machen sich Sorgen vor allem in Bezug auf die Anforderungen, die auf ihr Kind schulisch wie auch sozial und emotional zukommen. Es zeigt sich, dass die Eltern zu zahlreichen Themen Unterstützung in unterschiedlichem Umfang erhalten haben, und dass die erfolgten Maßnahmen überwiegend als hilfreich bewertet werden. Die durchgeführten Zusammenhangsanalysen zeigen, dass vor allem Verhaltensauffälligkeiten der Kinder und der Umfang hilfreich erlebter Informationen und nicht das elterliche Stresserleben für das Ausmaß der elterlichen Sorgen von Bedeutung sind.

Schlüsselwörter: Übergang in die Schule; elterliche Sorgen; Informationen und Aktivitäten; elterliches Stresserleben; sozial-emotionale Entwicklung

Summary

In the retrospective study presented here, 40 parents of deaf and hard-of-hearing (DHH) children of primary school age were asked about their experiences regarding their child's transition to school. An online survey was used to collect data on parents' concerns as well as information and activities prior to school enrollment. In addition, parental stress experience and children's social-emotional development were recorded. The results confirm data from other studies. Parents are concerned primarily about the challenges their child will face academically as well as socially and emotionally. It is shown that parents have received support on numerous topics to varying degrees, and that the information and activities provided are predominantly rated as useful. Multiple regression analysis reveals that it is above all the children's behavioral problems and the amount of useful information, that are of significance for parental concerns, but not so parental stress experience.

Keywords: transition to school; parental concerns; information and activities; parental stress experience; social-emotional development

Der Übergang aus vorschulischen Bildungseinrichtungen in die Grundschule ist eine besonders markante und wichtige Entwicklungsaufgabe. In der Schule werden Kinder mit anderen, meist höheren Anforderungen konfrontiert (Pianta, Cox & Snow 2007). So wird erwartet, dass sie in zunehmendem Maße in der Lage sind, sich an bestimmte Abläufe im Schulalltag zu gewöhnen, sie müssen mit vielfältigeren Beziehungen (mit Lehrkräften wie mit Peers) zurechtkommen und auch in der Lage sein, sich über längere Zeiträume hinweg konzentriert an verschiedenen Aktivitäten zu beteiligen, mehr als sie es bis zum Schuleintritt gewohnt waren (McIntyre, Blacher & Baker 2006). Hinzu kommt, dass die Kontakte zwischen Elternhaus und Schule formeller werden als dies im vorschulischen Kontext zumeist der Fall ist und auch die Kontakthäufigkeit zwischen den Familien und den Lehrkräften geringer wird (Rimm-Kaufman & Pianta 1999). Gelingt es, die Kinder und ihre Familien auf diese neuen Herausforderungen gut vorzubereiten, dann erweisen sich diese positiven Erfahrungen als günstige Voraussetzungen sowohl für den schulischen Erfolg von Kindern als auch für ihre soziale Entwicklung und tragen gleichzeitig zu einer guten Beziehung zur Schule sowohl bei den Kindern als auch bei den Familien bei (Schulting, Malone & Dodge 2005).

Untersuchungen zeigen, dass erfolgreich initiierte Aktivitäten zur Gestaltung des Übergangs positiven Einfluss auf die Beziehungen zwischen Kindern, Familien und Schulen nehmen (Pianta & Kraft-Sayre 2003). So zeigten sich z. B. positive Effekte sowohl bezogen auf die schulischen Leistungen der Kinder als auch auf das Engagement der Eltern, sich am Schulleben zu beteiligen (Ahtola et al. 2011; Schulting et al. 2005). Vorliegende Erfahrungen machen dabei sichtbar, dass häufiger Maßnahmen angeboten werden, die vom (zeitlichen/persönlichen) Aufwand her weniger beanspruchend für das Fachpersonal sind (zum Beispiel Tag der offenen Tür, Infobriefe usw.) im Vergleich zu Angeboten, die zeitintensiver sind (zum Beispiel Hausbesuche bei den Familien der neuen Schulkinder, persönliche(r) Treffen/Austausch; Austausch über die bisherige Entwicklung der Kinder und der erfolgten Entwicklungsförderung) (Petrakos & Lehrer 2011; Pianta, Cox, Taylor & Early 1999; Schulting et al. 2005). Weitere Studien enthalten Hinweise dahingehend, dass die zeitintensiven Angebote zielführender und effektiver sind, gleichzeitig aber deutlich seltener realisiert werden (können) (Ahtola et al. 2011).

Übergänge in die Grundschule bei Kindern mit Behinderung

Untersuchungen zeigen, dass Eltern von Kindern mit Behinderung dem Übergang in die Grundschule sorgenvoller entgegenblicken als Eltern von Kindern ohne Behinderung (McIntyre, Blacher & Baker 2006). Das liegt besonders bei inklusiver Beschulung daran, dass die Kinder in aller Regel aus Bildungsangeboten (wie zum Beispiel Frühförderung), die auf die Unterstützung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und deren

Familien zugeschnitten sind, in Einrichtungen wechseln, in denen diese Fürsorge in dem Umfang nicht mehr vorgesehen ist (Giallo, Treyvaud, Matthews & Kienhuis 2010). Wenn Eltern hier nicht umfänglich vorbereitet werden, trifft dies besonders zu (Briody & Martone 2010). Vermehrte Ängste und höheres Stresserleben können vor allem deswegen auftreten, da sich die Eltern größere Sorgen zum Verhalten ihres Kindes, zu seiner Kommunikation und den Lernvoraussetzungen machen, die es mitbringt (McIntyre et al. 2010). Das erhöhte elterliche Stresserleben scheint mit der kindlichen Entwicklung assoziiert zu sein.

Schischka, Rawlinson und Hamilton (2012) konnten in einer qualitativen Studie mit Eltern und Lehrkräften von 17 Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen aufzeigen, dass vor allem die Kommunikation zwischen den Lehrkräften und den Eltern in der Phase des Übergangs besonders wichtig zu sein scheint, was jedoch nicht immer ausreichend gewährleistet ist (Welchons & McIntyre 2015).

Zur Situation von hörgeschädigten Kindern

Für hörgeschädigte Kinder und ihre Familien zeigen sich die bislang beschriebenen Herausforderungen in vergleichbarer Weise mit zusätzlichen behinderungsspezifischen Akzentuierungen. So erfährt die Mehrzahl der hörgeschädigten Kinder heutzutage in der vorschulischen Zeit Begleitung durch eine Frühförderung, die einen familienzentrierten Ansatz verfolgt. Der Fokus ist in einem familienzentrierten Konzept der Begleitung nicht ausschließlich auf die Förderung des Kindes gerichtet, sondern sehr stark auch auf die Bedürfnisse der gesamten Familie (Sarimski, Hintermair & Lang 2021). Der Schwerpunkt liegt dabei auf der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den Eltern, welche sich durch eine enge Begleitung und Anleitung der Eltern im Rahmen der alltagsorientierten Förderung auszeichnet, Eltern informiert und dabei unterstützt, über Förderwege ihres Kindes zu entscheiden (informed choice) und ihre intuitiven Fähigkeiten und Ressourcen im Umgang mit den Bedürfnissen ihres Kindes und seiner Erziehung zu stärken (ebd.).

In der Schule sind hingegen die Prioritäten anders gesetzt, indem hier die Entwicklung und Förderung schulrelevanter Kompetenzen (Lesen, Rechnen, Schreiben usw.) sowie altersgemäßer sozialer Kompetenzen im Vordergrund steht. Dieser Systemwechsel bedeutet für viele Eltern hörgeschädigter Kinder eine große Veränderung und kann im Vorfeld zu Verunsicherung und erhöhtem Stresserleben beitragen (Jamieson, Zaidman-Zait & Poon 2011; Poon, Jamieson, Zaidman-Zait, Curle, Norman & Simmons 2016).

Auch die im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention vermehrte inklusive Beschulung hörgeschädigter Kinder an allgemeinen Schulen stellt eine besondere Herausforderung dar, da dort gesprochene Sprache das primäre und nahezu ausschließlich verwendete Kommunikationsmittel ist. Dies, zusammen mit (trotz guter hörtechnischer Versorgung) einge-

schränkten auditiven Wahrnehmungsfähigkeiten und den damit verbundenen Folgen (erschwertes beiläufiges Lernen, geteilte Aufmerksamkeit usw.) führt dazu, dass hörgeschädigte Kinder vermehrt Gefahr laufen, sowohl in ihrer schulischen wie auch sozial-emotionalen Entwicklung Beeinträchtigungen zu erfahren (vgl. zum Überblick Hintermair, Knoors & Marschark 2014). So ist zum Beispiel hinlänglich dokumentiert, dass bei hörgeschädigten Kindern Probleme in ihrer sozialen Kompetenz und im sozialen Austausch mit hörenden Gleichaltrigen festzustellen sind und dass ihre sozial-emotionale Entwicklung gefährdet ist (Stevenson, Kreppner, Pimperton, Worsfold & Kennedy 2015).

Hinzu kommt, dass in inklusiven Settings Lehrkräfte unterrichten, die mit der Entwicklungssituation hörgeschädigter Kinder in der Regel nicht vertraut sind und sich entsprechende Kompetenzen erst durch die Unterstützung des sonderpädagogischen Dienstes aneignen müssen. Wissen um die Auswirkungen eines Hörverlusts im unterrichtlichen Setting ist jedoch sehr wichtig, um geeignete Strategien entwickeln zu können, damit die kommunikativen Bedürfnisse des hörgeschädigten Kindes im Unterricht angemessen Berücksichtigung finden.

Ergebnisse aus verschiedenen kanadischen Studien deuten darauf hin, dass Eltern von hörgeschädigten Kindern einen besonderen Bedarf an Kommunikation, Information und Austausch über das, was auf sie und ihr Kind in der Schule zukommt, haben und vor allem auch dazu, welche Unterstützungsmöglichkeiten vorhanden sind, wenn ihre Kinder aus den vorschulischen Bildungsangeboten in die Schule wechseln (Curle, Jamieson, Buchanan, Poon, Zaidman-Zait & Norman 2016; Curle, Jamieson, Poon, Buchanan, Norman & Zaidman-Zait 2017; Jamieson et al. 2011; Zaidman-Zait, Poon, Curle, Jamieson & Norman 2019).

Für den deutschsprachigen Raum liegen bisher keine Studien zum Übergang von der Frühförderung in die Grundschule vor. Die vorliegende Untersuchung widmet sich den elterlichen Erfahrungen zur Thematik des Übergangs, insbesondere bezogen auf Informationen, die die Eltern erhalten haben und Aktivitäten, die stattgefunden haben (dazu auch Schäfer, Hoffmann & Hintermair 2021). Zusätzlich wurden Daten zum elterlichen Stresserleben und zur sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder erhoben, um den Stellenwert dieser beiden Faktoren für Fragen zum Übergang in die Schule mit zu berücksichtigen.

Fragestellungen

Folgenden Fragestellungen wurde nachgegangen:

- Welche Sorgen machen sich Eltern beim Übergang in die Schule in Bezug auf Anforderungen an ihr hörgeschädigtes Kind (Fragestellung 1)?
- Welche Sorgen machen sich Eltern beim Übergang in die Schule in Bezug auf Anforderungen, die sich ihnen selbst stellen (Fragestellung 2)?

- Zu welchen Themen haben die Eltern im Vorfeld der Einschulung Informationen erhalten und wie hilfreich wurden diese erlebt (Fragestellung 3)?
- Welche Aktivitäten haben im Vorfeld der Einschulung stattgefunden und wie hilfreich wurden diese erlebt (Fragestellung 4)?
- Unterscheiden sich die berichteten Sorgen der Eltern in Bezug auf Geschlecht, Alter, Hörstatus, Zusatzbehinderung der Kinder sowie der besuchten Schulform (Fragestellung 5)?
- Bestehen Zusammenhänge zwischen den berichteten Sorgen der Eltern, dem Umfang der erhaltenen Informationen sowie der stattgefundenen Aktivitäten mit der erlebten elterlichen Belastung und der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder (Fragestellung 6)?

Methode

Rekrutierung der Stichprobe

Um Eltern für die Umfrage zu gewinnen, wurden die E-Mail-Adressen von Elternselbsthilfegruppen genutzt, die in einem Verteiler einer Fachzeitschrift („Schnecke“) aufgelistet sind. Die angeschriebenen Selbsthilfegruppen stammen aus Deutschland und Österreich. Eine Einschränkung bzgl. einer Teilnahme (z. B. Ausschluss von mehrsprachigen Kindern oder Kindern mit Zusatzbehinderung) wurde nicht vorgenommen. Die Leitungen der Selbsthilfegruppen wurden gebeten, ein Anschreiben mit einem Link zu dem Onlinefragebogen an Eltern, deren Kinder eine Klasse der Grundschulstufe besuchen, weiterzuleiten. Hierüber konnten im Zeitraum von vier Wochen im September 2020 insgesamt 40 Eltern hörgeschädigter Kinder im Grundschulalter gewonnen werden, die den Fragebogen ausfüllten und rückblickend über ihre Erfahrungen beim Übergang ihres Kindes aus der vorschulischen Betreuung in die Grundschulstufe Auskunft gaben. Eine Rücklaufberechnung war nicht möglich, da nicht bekannt war, an wie viele Familien der Link zum Fragebogen weitergeleitet wurde.

Stichprobe

Tabelle 1 gibt einen Überblick zu den soziodemografischen Merkmalen der befragten Eltern und ihrer hörgeschädigten Kinder. Alle Informationen basieren auf den Angaben der Informant*innen. Der Fragebogen wurde mehrheitlich von den Müttern ausgefüllt. Der Großteil der Befragten verfügt über einen hohen Bildungsstatus. Bis auf eine Familie, in der die Eltern eine Hörbehinderung haben, sind alle Eltern gut hörend. Ebenso wird in allen Familien bis auf eine Familie als Sprache Deutsch verwendet, in sieben Fällen wird zusätzlich noch eine andere Sprache verwendet (Englisch, Russisch, Schwedisch, Deutsche Gebärdensprache). Das mittlere Alter der Kinder beträgt acht Jahre ($M = 8.3$; $SD = 1.3$). Das Altersspektrum von sechs bis zehn Jahren spiegelt die besuchten Klassenstufen wider: Es sind Kinder aus den Klassenstufen 1 bis 4; entsprechend liegen der Zeitpunkt des Übergangs und mithin die Erfahrungen der Eltern unter-

schiedlich weit zurück. Es handelt sich zu einem großen Teil um Kinder mit einem Hörverlust > 90 dB. Drei Viertel der Kinder tragen ein oder zwei Cochlea-Implantate. 90 Prozent der Kinder benutzen für ihre Kommunikation sowohl zuhause als auch in der Schule ausschließlich Lautsprache. Fast alle Kinder erhielten ein Angebot durch eine Frühförderstelle. Ebenso haben fast alle der Kinder im Vorschulalter einen Regel- oder Inklusionskindergarten besucht. Hingegen zeigen die Angaben zum Schulbesuch, dass nun ca. ein Drittel der Kinder eine Einrichtung mit dem Förderschwerpunkt Hören besucht.

Tabelle 1: Soziodemografische Merkmale der Stichprobe

Variable	Ausprägung	N	%
Eltern			
Informant*in	Mutter	34	85.0
	Vater	3	7.5
	andere Person	3	7.5
Bildungsstatus	Hochschulzugang	34	85.0
	Realschulabschluss	6	15.0
Hörstatus	gut hörend	39	97.5
	hörgeschädigt	1	2.5
Verwendung der deutschen Sprache	ja	39	97.5
	nein	1	2.5
Verwendung anderer Sprachen	ja	7	17.5
	nein	33	82.5
Kinder			
Geschlecht	Mädchen	19	47.5
	Junge	21	52.5
Alter/Jahre (Med = 8.3; M = 8.3; SD = 1.3)	6 Jahre	8	20.0
	7 Jahre	9	22.5
	8 Jahre	12	30.0
	9 Jahre	6	15.0
	10 Jahre	5	12.5
Hörstatus	einseitig hörgeschädigt	7	17.5
	25-39 dB	2	5.0
	40-69 dB	6	15.0
	70-89 dB	2	5.0
	> 90 dB	23	57.5
Hörtechnische Versorgung	Hörgerät(e)	10	25.0
	Cochlea-Implantat(e)	30	75.0
Zusatzbeeinträchtigung	ja	4	10.0
	nein	36	90.0
Kommunikationsform in der Familie	Lautsprache	38	95.0
	Lautsprache + Gebärden	2	5.0
Kommunikationsform in der Schule	Lautsprache	36	90.0
	Lautsprache + Gebärden	4	10.0
Förderangebot durch Frühförderung	ja	37	92.5
	nein	3	7.5
Kindergartenbesuch*	Regel-/Inklusions-KiGa	39	97.5
	Förderzentrum Hören	3	2.5
Aktuelle besuchte Schule*	Regel-/Inklusionsschule	26	64.5
	Förderzentrum Hören	14	35.5

* Bei drei der 40 Kinder fand innerhalb der Kindergartenzeit ein Wechsel statt, bei zwei Kindern ein Schulwechsel.

Erhebungsinstrumente

Erfahrungen zum Übergang in die Schule. Um in Erfahrung zu bringen, zu welchen Dingen sich die Eltern im Übergang zum Schulbesuch ihres Kindes Gedanken bzw. Sorgen gemacht haben

und welche Informationen sie im Vorfeld zum Schulbesuch bekommen haben bzw. welche Aktivitäten stattgefunden haben, wurde Rückgriff auf einen Fragebogen genommen, der in einer kanadischen Studie mit hörgeschädigten Kindern zur gleichen Thematik Verwendung fand und der von den Autorinnen zur Verfügung gestellt wurde (Zaidman-Zait et al. 2019)¹. Die Fragen wurden bis auf wenige Ausnahmen, die Unterschieden im kanadischen und deutschen Bildungssystem geschuldet waren, weitestgehend übernommen, d. h. ins Deutsche übersetzt und adaptiert. Es wurden auch noch vier eigene Fragen hinzugefügt, um verschiedene Themen inhaltlich zu akzentuieren (zum Beispiel die Kommunikations- und Konzentrationsfähigkeit des Kindes, seine Bereitschaft, technisches Zubehör im Unterricht zu nutzen sowie seine Fähigkeit, Freundschaften mit anderen Kindern zu schließen; siehe Tabelle 2).

Was mögliche Sorgen der Eltern im Zusammenhang mit der Einschulung ihrer Kinder betrifft, werden 19 Themen aufgegriffen, die sich auf die Situation des hörgeschädigten Kindes beziehen, sowie 11 Themen, die auf die Situation der Eltern im Zuge der Einschulung fokussieren (Beispiele zu Einschätzungen der Eltern in Bezug auf das Kind: Sorgen um seine schulischen Leistungen; Sorgen um sein soziales Verhalten im Unterricht und in der Schule usw.; Beispiele zu Einschätzungen der Eltern in Bezug auf ihre eigene Situation: Wie sehr sie in Entscheidungsprozesse eingebunden werden; ob ihre Fähigkeiten ausreichen, ihr Kind bei den schulischen Aufgaben zu unterstützen usw.). Die Eltern beantworteten jede Frage auf einer Ratingskala von 1 (= keine Sorgen) bis 4 (= viele Sorgen). Ergänzend wurden Skalenwerte berechnet; die Skalen weisen eine sehr zufriedenstellende interne Konsistenz auf (Sorgen-Index „Kind“: $\alpha = .92$; Sorgen-Index „Eltern“: $\alpha = .94$).

Was die Informations- und Angebotsstruktur betrifft, werden 13 Fragen zu den Informationen gestellt und 11 Fragen zu Aktivitäten, die im Vorfeld der Schule angeboten bzw. stattgefunden haben (Beispiele zu Informationen: Informationen erhalten zu Stärken und Schwächen des Kindes in verschiedenen Bereichen; Informationen erhalten zur zukünftigen Schule des Kindes usw.; Beispiele zu Aktivitäten: Besuch an der zukünftigen Schule des Kindes; Kennenlernen der Klassenlehrkraft des Kindes usw.). Jede Frage wurde danach beantwortet, ob zu dem jeweiligen Themenbereich eine Information gegeben bzw. eine Aktivität stattgefunden hat (ja/nein) und falls ja, ob die Information bzw. die Aktivität als hilfreich oder nicht hilfreich erlebt wurde (ja/nein). Mit den Antworten zu den 13 Informationsfragen sowie den 11 Aktivitätsfragen wurden ergänzend jeweils Summenscores gebildet, die anzeigen, zu wie vielen Themen Informationen und Aktivitäten angeboten wurden und wie viele dieser Informationen/Aktivitäten als hilfreich erlebt wurden.

Belastungserleben der Eltern. Um das elterliche Belastungserleben zu erfassen, wurde die Subskala „Elternstress“ aus dem El-

¹ Besonderer Dank geht an dieser Stelle an Anat Zaidman-Zait für ihre freundliche und unkomplizierte Unterstützung.

ternstressfragebogen (ESF, Domsch & Lohaus 2010) verwendet. Die Skala umfasst insgesamt 17 Items und thematisiert Aspekte wie elterliche Erziehungskompetenz (Beispiel: Ich habe Zweifel, ob ich in der Erziehung meines Kindes alles richtig mache), Stress in der Interaktion mit dem Kind (Beispiel: Manchmal stehe ich dem Verhalten meines Kindes hilflos gegenüber) sowie alltägliche Probleme (Beispiel: Ich muss meinem Kind bei mehr alltäglichen Dingen (wie Anziehen, Zähne putzen, Zimmer aufräumen) helfen, als mir recht ist) (a.a.O., S. 17). Die Items sind auf einer Skala von 0 (= trifft nicht zu) bis 3 (= trifft genau zu) zu beantworten. Die interne Konsistenz der Skala erreicht mit den Daten der vorliegenden Stichprobe einen sehr zufriedenstellenden Wert ($\alpha = .95$).

Sozial-emotionale Entwicklung der Kinder. Um die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder zu überprüfen, wurde der Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ) verwendet und von den Eltern ausgefüllt (Woerner et al. 2002). Der SDQ umfasst 25 Items, wobei jeweils fünf Items einen spezifischen Verhaltensbereich (Emotionale Probleme, Verhaltensauffälligkeiten, Hyperaktivität, Probleme mit Gleichaltrigen, Prosoziales Verhalten) abbilden. Die Werte in den ersten vier Skalen können zu einem Gesamtproblemwert zusammengefasst werden. Die Antwortmöglichkeiten bezüglich der Verhaltensaussagen der Kinder sind dreistufig (0 = nicht zutreffend, 1 = teilweise zutreffend, 2 = eindeutig zutreffend). Die interne Konsistenz der Skalen liegt mit den Daten der hier untersuchten Stichprobe für die Subskalen zwischen $\alpha = .53$ und $\alpha = .91$ und für den Gesamtproblemwert bei $\alpha = .86$.

Statistische Auswertung

Alle statistischen Analysen wurden mit dem Programm SPSS 25 durchgeführt. Die Analysen zu den Fragestellungen 1 bis 4 erfolgten deskriptiv in Form von prozentualen Angaben. Zum Stellenwert des Geschlechts, Alters, Hörstatus, Zusatzbehinderung sowie der aktuell besuchten Schulform für die Sorgen der Eltern wurden – in Abhängigkeit der Skalierung des jeweiligen Merkmals sowie der Stichprobengröße – t-Tests für unabhängige Stichproben, Mann-Whitney-U-Tests, einfaktorielle Varianzanalysen (ANOVA) oder bivariate Korrelationen nach Pearson gerechnet (Fragestellung 5). Für die Zusammenhangsanalysen der elterlichen Erfahrungen zum Übergang ihres Kindes in die Schule mit der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder und dem elterlichen Stresserleben wurden Korrelationen (Pearson) sowie ergänzend multiple Regressionsanalysen berechnet (Fragestellung 6).

Ergebnisse

Sorgen der Eltern in Bezug auf den Einstieg ihres Kindes in die Schule (Fragestellung 1)

Tabelle 2 enthält deskriptive Angaben, wie viel Prozent der befragten Eltern sich Sorgen zu den abgefragten Themenbereichen machen. Zu 17 der insgesamt 19 Fragen liegen die Aussagen von mindestens $n = 38$ Eltern vor. Lediglich bei den beiden Fragen zur

möglichen Rolle der Fachkraft des sonderpädagogischen Dienstes liegen weniger Rückmeldungen vor ($n = 26$ bzw. $n = 28$). Um die Tabelle besser lesbar zu gestalten, wurden die Angaben der Eltern in zwei Kategorien zusammengefasst (keine/leichte Sorgen vs. einige/viele Sorgen). Die Reihung der Items wurden nach dem Ausmaß der elterlichen Besorgtheit vorgenommen.

Tabelle 2: Sorgen der Eltern in Bezug auf ihr Kind

Sorgen in Bezug auf ...	keine oder leichte Sorgen	einige oder viele Sorgen
%		
... die Unterstützung meines Kindes durch die Klassenlehrkraft (z. B. bei Lerninhalten, aber auch bei Nutzung von technischem Zubehör)	40.0	60.0
... seine Beziehungen zu den Klassenkameraden und anderen Kindern	42.1	57.9
... seine Fähigkeiten, andere zu verstehen und mit anderen zu kommunizieren*	42.5	57.5
... seine vorhandenen Fähigkeiten (Sprache, Schreiben, Rechnen)	45.0	55.0
... seine Fähigkeit, für seine Bedürfnisse einzutreten	47.5	52.5
... seine Konzentrationsfähigkeit im Unterricht*	52.5	47.5
... seine Fähigkeit, Anweisungen zu befolgen	53.9	46.1
... seine Gefühle bzgl. des Schulbesuchs (geht es gerne hin, ist es dort glücklich etc.)	55.0	45.0
... seine Fähigkeit, Bedürfnisse zu kommunizieren	57.5	42.5
... seine sozial-emotionalen Fähigkeiten (Problemlöseverhalten, Emotionsregulierung, adäquates Sozialverhalten)	57.5	42.5
... sein soziales Verhalten im Unterricht und in der Schule	59.0	41.0
... die Unterstützung meines Kindes durch die Fachkraft des sonderpädagogischen/mobilen Dienstes (falls vorhanden)**	69.3	30.7
... seine Fähigkeit, Freundschaften mit anderen Kindern zu schließen*	70.0	30.0
... seine Bereitschaft, technisches Zubehör im Unterricht einzusetzen*	71.8	28.2
... seinen Umgang mit seinen Hörgeräten/seinem CI	72.5	27.5
... seine Beziehung zur Klassenlehrkraft	72.5	27.5
... seine Selbstständigkeit	77.5	22.5
... seine Beziehung zur Fachkraft des sonderpädagogischen/mobilen Dienstes (falls vorhanden)**	78.6	21.4
... seine Fähigkeit, die Trennung von zu Hause zu verkraften	92.1	7.9

* Hier handelt es sich um Items, die ergänzend zu den Themen aus der Studie von Zaidman-Zait et al. (2019) abgefragt worden sind.

** Zu diesen Fragen äußerten sich lediglich $n = 26$ bzw. $n = 28$ Eltern, zu allen anderen Fragen liegen von mindestens $n = 38$ Eltern Aussagen vor.

Zu 11 der insgesamt abgefragten 19 Inhalte äußern zwischen 40 und 60 Prozent der Eltern Sorgen, die sie sich im Vorfeld des Schulbesuchs ihres hörgeschädigten Kindes gemacht haben. Besonders im Vordergrund steht die Sorge, ob die Lehrkraft das Kind beim schulischen Lernen gut unterstützen kann (60.0 %). Andere relevante Themen betreffen vor allem die Sorgen der Eltern, ob die Kinder den unterrichtlichen Anweisungen gut folgen können (46.1 %) und ob sie die anderen Kinder gut verstehen werden (57.5 %) und mit ihnen klarkommen werden (57.9 %). Weiter bewegt die Eltern, ob die Lernvoraussetzungen ihres Kindes für die Bewältigung der schulischen Anforderungen ausreichen werden (55.0 %); dies gilt auch für die sozial-emotionalen Kompetenzen, wo es viele Eltern beschäftigt, ob diese den anstehenden Anforderungen genügen werden (42.5 %). Schließlich machen sich Eltern Sorgen, ob sich ihr Kind in der Schule wohlfühlen wird (42.5 %) und ob es das Kind schaffen wird, gut für sich zu sorgen und für seine Bedürfnisse einzutreten (52.5 %).

Aspekte der Hörtechnik sowie die Beziehungen zu den erwachsenen Bezugspersonen im Unterricht (Klassenlehrkraft, sonderpädagogische Fachkraft) spielen deutlich weniger eine Rolle.

Sorgen der Eltern in Bezug auf die Anforderungen, die sie für sich selbst durch den Einstieg in die Schule sehen (Fragestellung 2)

Tabelle 3 zeigt die deskriptiven Ergebnisse der Eltern in Bezug auf ihr eigenes Erleben bzgl. des Übergangs ihres Kindes in die Schule. Zu neun der insgesamt 11 Fragen liegen die Aussagen von mindestens n = 39 Eltern vor. Lediglich bei den beiden Fragen zur möglichen Rolle der Fachkraft des sonderpädagogischen Dienstes liegen weniger Rückmeldungen vor (n = 27 bzw. n = 26). Die Tabelle ist in Analogie zu Tabelle 2 aufgebaut.

Im Vordergrund steht für über die Hälfte der befragten Eltern die Sorge, wie umfangreich ihre eigenen Unterstützungsbemühungen ausfallen müssen, damit das Kind in der Schule erfolgreich sein kann (53.8 %). Ein weiterer wichtiger Aspekt für die Eltern ist, ob sie gut über das, was in der Schule passiert, informiert werden (47.5 %) und wie gut sie in Entscheidungsprozesse eingebunden werden (42.5 %). Ebenso wird eine zufriedenstellende Unterstützung durch die Lehrkraft als mögliche Sorge benannt (42.5 %). Die anderen abgefragten Merkmale fallen mit Nennungen von 33 Prozent und darunter weniger ins Gewicht.

Informationen für Eltern im Übergang von Vorschule zu Schule (Fragestellung 3)

Tabelle 4 enthält deskriptive Angaben, wie viel Prozent der befragten Eltern zu den abgefragten Themen Informationen erhalten haben und wie hilfreich diejenigen Eltern, die Informationen erhalten haben, diese erlebt haben. Die Angaben in der Tabelle sind nach der prozentualen Häufigkeit der Zustimmung zu den Fragen gereiht; mindestens n = 36 Eltern haben Antworten zu den Fragen nach erhaltenen Informationen gegeben.

Tabelle 3: Sorgen der Eltern in Bezug auf ihre Rolle

Sorgen in Bezug darauf ...	keine oder leichte Sorgen	einige oder viele Sorgen
%		
... ob ich mein Kind kontinuierlich unterstützen muss, damit es in der Schule mithalten kann	46.2	53.8
... wie sehr ich an dem, was in der Schule passiert, informiert und beteiligt werde	52.5	47.5
... wie sehr ich in Entscheidungsprozesse eingebunden werde	57.5	42.5
... wie viel Unterstützung ich von der Klassenlehrkraft bekommen werde	57.5	42.5
... ob ich mein Kind dabei unterstützen kann, dass es sich mit den anderen Kindern an der Schule gut versteht	67.5	32.5
... dass ich mich dann mit einer neuen Einrichtung (Schule) und neuen Fachleuten arrangieren muss	70.0	30.0
... ob meine Fähigkeiten ausreichen, mein Kind bei den schulischen Aufgaben (Sprache, Schriftsprache, Mathe) zu unterstützen	77.5	22.5
... wie meine Beziehung zur Fachkraft des sonderpädagogischen/mobilen Dienstes (falls vorhanden) sein wird*	77.8	22.2
... wie meine Beziehung zur Klassenlehrkraft sein wird	80.0	20.0
... wie viel Unterstützung ich von der Fachkraft des sonderpädagogischen/mobilen Dienstes (falls vorhanden) erhalten werden*	80.8	19.2
... dass ich von meinem Kind getrennt bin	90.0	10.0

* Zu diesen Fragen äußerten sich lediglich n = 26 bzw. n = 27 Eltern, zu allen anderen Fragen liegen von mindestens n = 39 Eltern Aussagen vor.

Die Zahlenwerte in der Tabelle zeigen, dass es insbesondere entwicklungsrelevante Informationen (zu Stärken und Schwächen der Kinder) sind, die besonders häufig benannt werden (74–84 %). Es folgen Informationen zur zukünftigen Schule, der Lehrkraft, den akustischen Bedingungen vor Ort an der Schule, und was die Eltern im Vorfeld alles zur Vorbereitung tun können etc. (55–71%). Es bleibt aber auch festzuhalten, dass ein zum Teil nicht unerheblicher Prozentsatz der Eltern angibt, zu diesen Themen keine Informationen erhalten zu haben (15–44 %). Dieser Befund ist von Bedeutung, wenn man sich die Angaben ansieht, wie die Eltern die Qualität der Informationen einschätzen: Zwischen 75 und 92 Prozent der Eltern, die Informationen zu den angegebenen Themen erhalten haben, geben an, dass diese für sie auch hilfreich gewesen sind.

Angebote für Eltern im Übergang von Vorschule zu Schule (Fragestellung 4)

Tabelle 5 enthält analog zu den Angaben in Tabelle 4 Auskünfte der Eltern, welche Aktivitäten im Vorfeld des Schulbeginns ihres Kindes stattgefunden haben und ob solche Aktivitäten als hilfreich empfunden werden. Auch hier sind die Angaben nach der prozentualen Häufigkeit der Zustimmung zu

Tabelle 4: Angaben der Eltern zu den Informationen, die sie erhalten haben*

Informationen ...	erhalten?		hilfreich?	
	ja	nein	ja	nein
	%		%	
... zu den Stärken des Kindes in schulrelevanten Bereichen?	84.6	15.4	78.8	21.2
... zu den Stärken des Kindes im Bereich sozialer Kompetenzen?	82.1	17.9	86.2	13.8
... zu den Schwächen des Kindes im Bereich sozialer Kompetenzen?	76.9	23.1	89.3	10.7
... zu den Schwächen des Kindes in schulrelevanten Bereichen?	74.4	25.6	75.0	25.0
... über die zukünftige Schule des Kindes?	71.1	28.9	84.0	16.0
... über die akustischen Bedingungen und hörtechnischen Möglichkeiten an der Schule?	63.2	36.8	81.0	19.0
... was die Eltern tun können für die Vorbereitung des Kindes auf die Schule?	57.9	42.1	83.3	16.7
... wer die Klassenlehrkraft sein wird?	55.3	44.7	82.4	17.6
... zu den rechtlichen Ansprüchen des Kindes?	47.4	52.6	88.2	11.8
... zur gemeinsamen Strategie von Schule, mobilem Dienst und Eltern?	40.5	59.5	85.7	14.3
... über die schulischen Anforderungen in der ersten Klasse?	39.5	60.5	78.6	21.4
... wie die Eltern sich einsetzen können für die Bedürfnisse ihres Kindes?	39.5	60.5	92.3	7.7
... wer die Fachkraft des sonderpädagogischen Dienstes sein wird?	30.6	69.4	80.0	20.0

* Zu allen Fragen liegen von mindestens n = 36 Eltern Aussagen vor.

den Fragen gereiht; mindestens n = 35 Eltern haben Antworten zu den Fragen nach erhaltenen Informationen gegeben.

Hier ist mit Abstand die am häufigsten genannte Aktivität, die stattgefunden hat, ein Besuch an der zukünftigen Schule des Kindes (89.5 %). Es folgen Aktivitäten, die im Wesentlichen die emotionale wie auch konkrete Unterstützung durch die Fachkräfte für den Übergang zur Schule ansprechen sowie auch die Möglichkeit, das Klassenzimmer des Kindes schon mal vorab zu sehen (63–68 %). Intensivere Kontakte im Vorfeld der Schule (Lehrkraft und/oder sonderpädagogische Fachkraft kennenlernen, Vorabtelefonate, gemeinsame Treffen zwischen Schule, Frühförderung und Eltern etc.) finden deutlich weniger statt (21–44 %). Wenn allerdings solche Aktivitäten stattgefunden haben, werden sie nahezu alle als sehr hilfreich bewertet (71–100 %). Dies gilt insbesondere, wenn die Frühförderfachkraft die Eltern auf den Übergang gut vorbereitet und wenn dies verknüpft ist mit einem Vorabbesuch der zukünftigen Schule des Kindes. Hingegen wird das persönliche Vorabkennlernen der Fachkraft des sonderpädagogischen Dienstes, die das Kind später an der Allgemeinen Schule begleiten wird, von deutlich weniger Eltern als hilfreich erlebt; lediglich 66.7 Prozent der Eltern bewerten diesen Kontakt als positiv.

Tabelle 5: Angaben der Eltern zu den Aktivitäten, die stattgefunden haben*

Aktivitäten vor Schulbeginn wie ...	stattgefunden?		hilfreich?	
	ja	nein	ja	nein
	%		%	
... Besuch an der zukünftigen Schule?	89.5	10.5	91.7	8.3
... Vorbereitung auf den Besuch der Schule durch Frühförderung?	68.4	31.6	100.0	0.0
... Besichtigung des zukünftigen Klassenzimmers?	65.8	34.2	83.3	16.7
... Unterstützung durch Frühförderung/Kindergarten bei Vereinbarung zu Treff mit Schule?	64.9	35.1	85.0	15.0
... Ermutigung/emotionale Unterstützung durch die Frühförderung?	63.2	36.8	88.2	11.8
... Klassenlehrkraft vorab persönlich kennengelernt?	44.7	55.3	85.7	14.3
... Treffen zusammen mit der Frühförderin und der Schule?	39.5	60.5	84.6	15.4
... Anruf/Telefonat von zukünftiger Lehrkraft vor Schulstart?	31.6	68.4	71.4	28.6
... Fachkraft des sonderpädagogischen Dienstes persönlich kennengelernt?	31.4	68.6	66.7	33.3
... Anruf/Telefonat von zukünftiger Fachkraft des sonderpädagogischen Dienstes vor Schulstart?	22.9	77.1	80.0	20.0
... Infos zu Quellen im Internet zum Übergang in die Schule?	21.6	78.4	83.3	16.7

* Zu allen Fragen liegen von mindestens n = 35 Eltern Aussagen vor.

Vergleich der elterlichen Sorgen in Bezug auf das Geschlecht, Alter, Zusatzbehinderung, Hörstatus und besuchter Schulform der Kinder (Fragestellung 5)

Tabelle 6 zeigt die Ergebnisse der Überprüfung, inwieweit sich Zusammenhänge zwischen den Sorgen der Eltern (Sorgen-Index „Kind“; Sorgen-Index „Eltern“) und dem Geschlecht der Kinder, ihrem Lebensalter, ihrem Hörstatus, einer Zusatzbehinderung sowie der besuchten Schulform zeigen.²

Es ergeben sich keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht und den Hörstatus der Kinder sowie in Bezug auf eine vorliegende Zusatzbehinderung der Kinder. Ebenso zeigt sich kein Unterschied in Bezug auf die aktuell besuchte Schulform (Regel-/Inklusionsschule versus Förderzentrum Hören). Signifikante Zusammenhänge ergeben sich in Bezug auf das Lebensalter der Kinder: Je älter die Kinder in der vorliegenden

² Für die einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) mit dem Merkmal „Hörstatus“ wurden die Kinder mit einem einseitigen Hörverlust und einem beidseitigen Hörverlust bis 39 dB in einer Gruppe zusammengefasst, ebenso wie die Kinder mit einem Hörverlust zwischen 40–69 dB und 70–89 dB in einer Gruppe zusammengefasst wurden.

Tabelle 6: Zusammenhang elterlicher Sorgen mit soziodemografischen Merkmalen der Kinder

	Geschlecht	Alter	Hörstatus	Zusatzbehinderung	Besuchte Schulform
	t-Test	Korrelation (Pearson)	ANOVA	Mann-Whitney-U-Test	t-Test
Sorgen-Index „Kind“	t = .40, df = 38, p = .69	r = .48, p = .002	F = .00, df = 2, 37, p = 1.00	Z = -1.80, p = .07	t = -.42, df = 38, p = .67
Sorgen-Index „Eltern“	t = .71, df = 38, p = .48	r = .46, p = .002	F = .43, df = 2, 37, p = .65	Z = -.59, p = .56	t = -.08, df = 38, p = .93

Studie sind, umso höher schätzen die Eltern ihre Sorgen ein. Um diesen möglichen Alterseffekt zu präzisieren, wurde ergänzend ein Blick auf die Klassenstufen gerichtet, in denen sich die Kinder derzeit befinden. Vergleicht man die Werte der Kinder aus der ersten Klasse mit denen der Kinder aus den anderen Klassenstufen (zusammengefasst in eine Gruppe), zeigt sich, dass die Eltern der Erstklässler*innen signifikant geringere Sorgen äußern im Vergleich zu den Eltern der höheren Klassenstufen 2–4 (Sorgen-Index „Kind“: t = -2.19, df = 38, p = .03; Sorgen-Index „Eltern“: t = -2.82, df = 38, p = .008).

Zusammenhänge zwischen den Erfahrungen der Eltern zum Übergang ihres Kindes in die Schule, ihrem Belastungserleben und der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder (Fragestellung 6)

Tabelle 7 zeigt die Ergebnisse der Korrelationsanalyse zum Zusammenhang von Erfahrungen der Eltern im Zuge des Übergangs ihres hörgeschädigten Kindes in die Schule, dem Belas-

Tabelle 7: Zusammenhang zwischen Erfahrungen der Eltern mit dem Übergang zur Schule, ihrem subjektiven Belastungserleben und der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Kindbezogene Sorgen (Skalenwert)	-							
(2) Elternbezogene Sorgen (Skalenwert)	.77***	-						
(3) Erhaltene Informationen (Summenscore)	-.45**	-.37*	-					
(4) Hilfreiche Informationen (Summenscore)	-.46**	-.44**	.81***	-				
(5) Stattgefundene Aktivitäten (Summenscore)	-.11	-.03	.62***	.35*	-			
(6) Hilfreiche Aktivitäten (Summenscore)	-.14	-.29	.46**	.45*	.65***	-		
(7) Sozial-emotionale Entwicklung (SDQ-Gesamtproblemscore)	.57***	.25	-.32*	-.30	.03	-.09	-	
(8) Elterliches Belastungserleben (ESF-Subskala „Elternstress“)	.54***	.28	-.43**	-.45**	-.06	-.23	.67***	-

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; kursiv = signifikant nach Bonferroni-Holm-Korrektur

tungserleben der Eltern und der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder aus Sicht der Eltern (Pearson-Korrelationen).

Die Korrelationen zeigen signifikante Zusammenhänge zwischen den Sorgen der Eltern und der Anzahl der Informationen, die sie für die Gestaltung des Übergangs erhalten haben: Je mehr Informationen die Eltern erhalten haben und je mehr dieser Informationen als hilfreich erlebt werden, umso geringer sind ihre Sorgen in Bezug auf ihr Kind und auch die Sorgen, sie selbst betreffend. Die Häufigkeit an stattgefundenen Aktivitäten hingegen und die Zufriedenheit damit weisen keinen signifikanten Zusammenhang sowohl zu den kindbezogenen Sorgen als auch zu den eigenen Sorgen als Eltern auf.

Was die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder betrifft, zeigen die Daten, dass die Sorgen der Eltern in Bezug auf die Anforderungen ihres Kindes in der Schule umso größer sind, je mehr sozial-emotionale Probleme die Eltern bei ihren Kindern wahrnehmen (das zeigt sich auch für jeden der hier tabellarisch nicht aufgeführten Teilbereiche: Emotionale Probleme (r = .40, p = .011), Verhaltensauffälligkeiten (r = .43, p = .007), Hyperaktivität (r = .39, p = .015), Probleme mit Gleichaltrigen (r = .503, p < .001). Gleichzeitig sind die sozial-emotionalen Probleme der Kinder umso geringer, je mehr Informationen die Eltern im Vorfeld der Schule erhalten haben. Keine Zusammenhänge zeigen sich hier bei den Sorgen der Eltern in Bezug auf ihre eigene Situation durch den Schulstart des Kindes.

Das elterliche Belastungserleben ist mit der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder korreliert: Je schwieriger die Entwicklung der Kinder eingeschätzt wird, umso höher ist die subjektive Belastung der Eltern. Weiter zeigt sich auch hier, dass die kindbezogenen Sorgen, nicht aber die elternbezogenen Sorgen mit dem elterlichen Stresserleben assoziiert sind: Eltern mit größeren kindbezogenen Sorgen geben gleichzeitig an, eine höhere Belastung zu erleben. Schließlich stehen auch hier der Umfang und der erlebte Nutzen an erhaltenen Informationen in Beziehung zum elterlichen Belastungserleben, während die Häufigkeit der stattgefundenen Aktivitäten und ihr Nutzen keinen Zusammenhang zum Stresserleben aufweisen: Je mehr und je hilfreicher die Informationen, umso geringer die subjektive elterliche Belastung.

Tabelle 8 zeigt differenzierend die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen mit den beiden Sorgen-Indices als abhängige Variablen und der Anzahl hilfreich erlebter Informationen, dem elterlichen Belastungserleben und der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder als unabhängige Variablen.

Tabelle 8: Multiple Regressionsanalysen mit den Summenwerten des Sorgen-Index „Kinder“ und des Sorgen-Index „Eltern“ als abhängige Variable

Prädiktoren	Sorgen-Index „Kinder“		Sorgen-Index „Eltern“	
	F (df 3,33) = 9.16***		F (df 3,33) = 2.91*	
	β	T-Wert	β	T-Wert
(Konstante)		7.95***		6.66***
Hilfreiche Informationen (Summenscore)	-.30	-2.09*	-.41	-2.36*
Sozial-emotionale Entwicklung (SDQ-Gesamtproblemscore)	.44	2.52*	.12	.56
Elterliches Belastungserleben (ESF-Subskala „Elternstress“)	.10	.55	-.001	-.003
	R = .67; R ² = .45; korr. R ² = .40		R = .46; R ² = .21; korr. R ² = .14	

* $p < .05$;

Für die Vorhersage der Sorgen in Bezug auf die Anforderungen an die Kinder (erklärte Varianz: 40 %) erweisen sich die Merkmale „hilfreiche Informationen“ und „sozial-emotionale Entwicklung“ als bedeutsam, während die Elternbelastung keinen signifikanten Beitrag leistet: Je mehr hilfreiche Informationen die Eltern im Vorfeld der Schule erhalten und je positiver die sozial-emotionale Entwicklung eingeschätzt wird, umso geringer fallen die Sorgen der Eltern aus. Für die Vorhersage der Sorgen in Bezug auf die Eltern selbst (erklärte Varianz: 14 %) leistet lediglich das Merkmal „hilfreiche Informationen“ einen Beitrag: Je hilfreicher die Informationen, umso weniger Sorgen haben die Eltern in Bezug auf die Anforderungen, die sie durch die Schule auf sich zukommen sehen.

Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit 40 Eltern hörgeschädigter Kinder stützen die in der Fachliteratur dokumentierte Auffassung, dass der Übergang in die Schule eine herausfordernde und bedeutsame Entwicklungsaufgabe ist (Havighurst, 1948/1972; Pianta, Cox & Snow 2007).

Die Sorgen, die sich die Eltern in Bezug auf die Anforderungen machen, die auf ihr hörgeschädigtes Kind in der Schule zukommen (*Fragestellung 1*), stehen in Übereinstimmung mit Ergebnissen aus zahlreichen anderen Studien zum Übergang, wonach Eltern sich Gedanken ob der veränderten, erhöhten Anforderungen an ihr Kind machen und mithin an seine schulischen wie sozial-emotionalen Kompetenzen (Jamieson et al. 2011; McIntyre et al. 2006; McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro & Wildenger 2007; Pianta, Cox & Snow 2007; Poon et al. 2016). Die Eltern beschäftigen aber auch Fragen, die gerade im Kontext einer Hörbeeinträchtigung hohe Relevanz besitzen, zum Beispiel Hörverständnis, Konzentrationsfähigkeit, sozial-emotionale Entwicklung, Eintreten für die eigenen Bedürfnisse etc. Zu all diesen Aspekten liegen zahlreiche Studienergebnisse vor, die die Gefährdung hörgeschä-

digter Kinder dokumentieren (zum Überblick: Hintermair et al. 2014; Knoors & Marschark 2019; Marschark & Knoors 2020). Im Lichte dieser potenziellen Gefährdungen ist es naheliegend, dass 60 Prozent der Eltern die Sorge äußern, ob die zukünftige Lehrkraft des Kindes in der Lage sein wird, das Kind in seiner Lernentwicklung gut zu unterstützen.

Die Sorgen der Eltern in Bezug auf ihre eigene Rolle (*Fragestellung 2*) fallen im Vergleich zu den Sorgen um das Kind insgesamt betrachtet etwas geringer aus. Im Vordergrund steht für über die Hälfte der befragten Eltern die Frage, mit wie viel zusätzlicher Arbeit (Nacharbeiten, Üben usw.) für sie am Nachmittag zu Hause zu rechnen ist, damit das Kind Anschluss halten kann an die schulischen Anforderungen. Hier scheinen im Vorfeld der Schule Gespräche angezeigt zu sein, um die gegenseitigen Erwartungshaltungen zu klären. Eine weitere Sorge, die in Zusammenhang mit der veränderten Betreuungssituation durch den Schulbesuch (familienzentrierte Frühförderung vs. kindzentriertes Schulanangebot) zu sehen ist, zeigen Einschätzungen, in denen Unsicherheit darüber zum Ausdruck kommt, wie gut die Informationen zwischen Schule und Elternhaus fließen werden, wie gut Eltern von der Lehrkraft ihres Kindes unterstützt werden und wie gut die Eltern in wichtige Entscheidungsprozesse, die das Kind betreffen, eingebunden sein werden. Die Bedeutung einer guten Einbindung und guter Unterstützung der Eltern durch die aufnehmende Schule wird ebenfalls durch verschiedene Studien belegt (Giallo et al. 2010; McIntyre et al. 2007; Rimm-Kaufman & Pianta 1999; Schulding et al. 2005; Zaidman-Zait et al. 2019).

Die Antworten der Eltern, zu welchen Themen sie im Übergang zur Schule Informationen erhalten haben und wie hilfreich diese Informationen für sie waren (*Fragestellung 3*), zeigen, dass die Eltern von den Fachkräften insbesondere Hinweise zu den Stärken und Schwächen der Kinder erhalten haben, sowohl was die schulischen Vorläuferfertigkeiten als auch die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder betrifft. Das bestätigt den hohen Stellenwert eines aussagekräftigen Stärken-/Schwächenprofils für einen erfolgreichen Schuleinstieg. Dies wird durch weitere Daten bekräftigt, wonach diejenigen Eltern, die Informationen erhalten haben, diese auch in hohem Maße als hilfreich erlebt haben. Ebenfalls bedeutsam, wenn auch in geringerem Umfang, sind Informationen, die die Eltern erhalten haben zur zukünftigen Schule ihres Kindes (welche Schule, wer wird die Lehrkraft des Kindes sein usw.) und mögliche Vorbereitungsaktivitäten der Eltern auf den Schulbesuch und zum anderen Informationen zur (hör)technischen Ausstattung der Schule und den akustischen Bedingungen vor Ort. In diesem Zusammenhang ist dann auch festzuhalten, dass ein nicht unbeträchtlicher Teil der Elternschaft zu vielen der angegebenen Themen angibt, keine Informationen erhalten zu haben.

Die Erfahrungen der Eltern mit Aktivitäten, die im Zeitraum des Übergangs ihres hörgeschädigten Kindes in die Schule stattgefunden haben (*Fragestellung 4*), zeigen, dass diese vor allem auf einem Besuch an der zukünftigen Schule des Kindes beruhen, der auch von den allermeisten Eltern als gewinnbringend eingeschätzt wird.

Die Eltern werden hierbei auch von der Fachkraft aus dem vor-schulischen Bereich (zum Beispiel Frühförderin) emotional unter-stützt und begleitet. Der Befund, der in der Fachliteratur zu Fragen der Gestaltung des Übergangs gut dokumentiert ist, wonach zeit-intensivere Aktivitäten eher weniger stattfinden (Petrakos & Lehrer 2011; Pianta, Cox, Taylor & Early 1999; Schulting et al. 2005), wird durch die Angaben der Eltern aus der vorliegenden Studie bestä-tigt: Intensivere Kontakte mit der Lehrkraft des Kindes oder der sonderpädagogischen Fachkraft, Telefonate im Vorfeld, Austausch zwischen Familie, Frühförderung und Schule usw.) werden pro-zentual weniger berichtet; gleichwohl wird der Wert solcher Akti-vitäten, wenn sie stattgefunden haben, mehrheitlich als positiv gewertet. Auch hier zeigen Daten aus anderen Studien, dass zeit-intensivere Aktivitäten bedeutsamer für eine erfolgreiche Gestal-tung des Übergangs wie auch für die Entwicklung der Kinder sowie die Beziehung mit den Familien sind (Ahtola et al. 2011).

Die Überprüfung verschiedener soziodemografischer Merk-male in Bezug auf die Sorgen der Eltern (*Fragestellung 5*) ergab bis auf das Alter der Kinder keine relevanten Zusammenhänge, insbesondere auch nicht die Schulform betreffend (Allgemeine Schule (Inklusion), Förderschule/ -zentrum). Eine weitergehen-de Überprüfung deutet darauf hin, dass der signifikante Zusam-menhang jedoch in seiner inhaltlichen Dimension nicht primär mit dem Alter der Kinder zu tun hat, sondern mit der Zusam-mensetzung der befragten Gruppe von Eltern: Die Eltern der Kinder, die zum Zeitpunkt der Befragung mit dem Schulbesuch in der ersten Klasse begonnen hatten, gaben signifikant weniger Besorgnis an als die Eltern der Kinder aus den Klassen 2 bis 4, und hier insbesondere der Eltern der vierten Klasse. Dieser Zu-sammenhang kann mit den vorliegenden Daten nicht abschlie-ßend geklärt werden, es könnte aber zum Beispiel sein, dass die Erfahrungen der Eltern der älteren Schüler*innen mit der bishe-rigen Schulzeit retrospektiv Einfluss genommen haben auf die Einschätzung der (erinnerten) Sorgen oder dass Eltern durch Gedanken über den bald bevorstehenden Übergang zur weiter-führenden Schule beeinflusst wurden.

Was die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen er-fassten Merkmalen angeht (*Fragestellung 6*), so bestätigen sich zunächst die in der Literatur beschriebenen Erfahrungen eines positiv gestalteten Übergangs für die Entwicklung wie auch für die Beziehung zwischen Familie und Schule (Ahtola et al., 2011; La Paro, Kraft-Sayre & Pianta, 2003; Schulting et al., 2005; Zaid-man-Zait et al. 2019). Je mehr Informationen die Eltern erhalten haben und je hilfreicher diese Informationen für die Eltern wa-ren, umso weniger häufig werden von den Eltern Besorgnisse benannt. Dieser Zusammenhang zeigt sich nicht für die Häufig-keit an Aktivitäten, die im Vorfeld der Einschulung stattgefunden haben. Das schließt nicht aus, dass einzelne Aktivitäten durchaus hilfreich sein können, was die Analysen zu den Einzelaktivitäten gezeigt haben (*Fragestellung 4*), es scheint aber so zu sein, dass umfassende und vielfältige Informationen zu verschiedenen As-pekten des Übergangs von besonderer Bedeutung für das Ausmaß der elterlichen Sorgen sind.

Die zusätzliche Berücksichtigung kindlicher Verhaltenspro-bleme sowie des elterlichen Belastungserlebens zeigt zunächst erwartbare signifikante Interkorrelationen der einbezogenen Va-riablen „allgemeiner Elternstress“, „elterliche Sorgen zum Über-gang“, „sozial-emotionale Probleme der Kinder“, und „Informa-tionen zur Gestaltung des Übergangs“: Eltern, die bei ihren Kindern vermehrt Verhaltensprobleme wahrnehmen, erleben sich selbst als belasteter, Eltern von Kindern mit mehr Verhal-tenst Problemen machen sich mehr Sorgen in Bezug auf den Übergang in die Schule, höher belastete Eltern sind Eltern, die sich mehr Sorgen zum Übergang machen und schließlich ma-chen sich diejenigen Eltern mehr Sorgen, die sich weniger um-fänglich informiert fühlen. Die zusätzlich durchgeführten Re-gressionsanalysen machen die Zusammenhänge transparenter und die relevanten Faktoren sichtbar: Damit Eltern sich mög-lichst wenige Sorgen machen in Bezug auf den Übergang ihres Kindes in die Schule, sind ein hohes Maß an hilfreichen Infor-mationen von Bedeutung sowie ein geringes Ausmaß an sozial-emotionalen Auffälligkeiten der Kinder. Der Stellenwert dieser beiden Merkmale wird auch durch Ergebnisse aus anderen Stu-dien bestätigt (McIntyre et al. 2007, 2010; Pianta & Kraft-Sayre 2003). Für die Sorgen der Eltern in Bezug auf ihre Rolle erweist sich ausschließlich der Umfang hilfreicher Informationen als relevant, wobei dieser Faktor hier weit weniger bedeutsam ist als für die Vorhersage der elterlichen Sorgen um ihr Kind. Informa-tionen scheinen somit insbesondere für den konstruktiven Um-gang mit den Auswirkungen des Übergangs auf das hörgeschä-digte Kind wichtig und hilfreich zu sein.

Limitationen

Die vorgestellte Studie unterliegt in Bezug auf ihre Aussage-kraft zahlreichen Einschränkungen. Es liegen keine Informatio-nen vor, wie viele der angeschriebenen Elternselbsthilfeverbän-de den Link zum Fragebogen weitergeleitet haben. Weiter stand es den Eltern, die den Link erhalten haben, frei, den Fragebogen auszufüllen, so dass Selektionseffekte nicht auszuschließen sind. Es ist deshalb nicht davon auszugehen, dass mit der Befragung eine repräsentative Stichprobe gezogen werden konnte, auch, weil die Adressen der angesprochenen Selbsthilfeverbände einer Zeitschrift entnommen wurden, die sich vorwiegend an Famili-en mit Kindern mit einem Cochlea-Implantat wendet. Die Grö-ße der Stichprobe ist zudem als eher gering einzuschätzen, und sie ist in Bezug auf die behandelte Thematik des Übergangs als sehr heterogen zu beurteilen.

Für weitergehende Studien sollte entsprechend darauf geach-tet werden, größere Stichproben zu gewinnen und dabei Wert darauf zu legen, gezielt Eltern einzubeziehen, deren Kinder sich in der ersten (oder maximal zweiten) Klasse befinden. Damit wäre in höherem Maße gewährleistet, dass die Erfahrungen der Eltern mit dem Übergang unmittelbarer präsent sind und sich somit die Gefahr von Erinnerungsfehlern und Überzeichnungen durch aktuelle Erfahrungen mit Schule und Kind reduzieren. Weiter sollten ergänzend zu quantitativen Daten aus schriftlichen

Befragungen auch qualitative Daten durch Elterninterviews erhoben werden. Schließlich sollte in der Zukunft auch die Perspektive der Fachkräfte (in den vorschulischen Institutionen wie in der Schule) Berücksichtigung finden und mit den Erfahrungen der Eltern zusammengeführt werden, um ein differenziertes pädagogisches Handlungskonzept zu entwickeln.

Pädagogische Implikationen

Die Daten dieser Studie bestätigen die in der Fachliteratur dokumentierte Bedeutung einer guten Begleitung von Familien hörgeschädigter Kinder beim Übergang in die Schule. Insbesondere differenzierte und vielfältige Informationen im Vorfeld des Schulstarts scheinen wichtig und hilfreich zu sein und tragen dazu bei, dass die Sorgen der Eltern reduziert werden können bzw. erst gar nicht zu sehr aufkommen müssen. Weiter enthalten die Daten Hinweise dahingehend, dass präventiv für eine positive Gestaltung des Übergangs in die Schule die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder im vorschulischen Alter besonderer Beachtung bedarf. Sozial-emotionale Probleme der Kinder erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Eltern sich verstärkt Sorgen bzgl. eines erfolgreichen Übergangs ihres Kindes machen und sie tragen womöglich auch dazu bei, dass das Stresserleben der Eltern davon tangiert wird. Eine frühe Intervention bzw. Unterstützung der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder ist deshalb ebenfalls indiziert (Antia & Kreimeyer, 2015; Hintermair, 2019).

Autor*innen:

Jun.-Prof. Dr. Karolin Schäfer
Universität zu Köln
Klosterstr. 79B, 50931 Köln
karolin.schaefer@uni-koeln.de

Prof. Dr. Vanessa Hoffmann
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Alexanderstraße 1, 20099 Hamburg
vanessa.hoffmann@haw-hamburg.de

Prof. Dr. i. R. Manfred Hintermair
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg
hintermair@ph-heidelberg.de

Manuskript eingegangen: 26.03.2021

Revision eingegangen: 17.05.2021

Manuskript angenommen: 24.05.2021

Literatur

- Ahtola A, Silinskas G, Poikonen PL, Kontoniemi M, Niemi P, Nurmi JE (2011) Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly* 26, S. 295–302. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.12.002
- Antia SD, Kreimeyer KH (2015) Social competence of deaf and hard-of-hearing children. New York, NY: Oxford University Press
- Briody MF, Martone JM (2010) Challenges and considerations when transitioning preschoolers with complex medical histories to kindergarten. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology* 6, S. 117–132
- Curle D, Jamieson J, Buchanan M, Poon BT, Norman N, Zaidman-Zait A (2017) Working together: Communication between stakeholders during the transition from early intervention to school for children who are deaf or hard of hearing. *Exceptionality Education International* 27, S. 54–71
- Curle D, Jamieson J, Buchanan M, Poon BT, Zaidman-Zait A, Norman N (2016) The transition from early intervention to school for children who are deaf or hard of hearing: Administrator perspectives. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 22, S. 131–140. doi:10.1093/deafed/enw067
- Domsch H, Lohaus A (2010) Elternstressfragebogen. Göttingen: Hogrefe
- Giallo R, Treyvaud K, Matthews J, Kienhuis M (2010) Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology* 10, S. 1–17.
- Havighurst RJ (1948/1972) Developmental tasks and education. New York, London: Longman
- Hintermair M (2019) Sozial-emotionale Entwicklung hörgeschädigter Kinder – Herausforderungen, Chancen, Interventionen. *Hörgeschädigtenpädagogik* 73, S. 220–229
- Hintermair M, Knoors H, Marschark M (2014) Gehörlose und schwerhörige Kinder unterrichten. Psychologische und entwicklungsbezogene Grundlagen. Heidelberg: Median-Verlag
- Jamieson JR, Zaidman-Zait A, Poon B (2011) Family support needs as perceived by parents of preadolescents and adolescents who are deaf or hard of hearing. *Deafness & Education International* 13, S. 110–130. doi:10.1179/1557069X11Y.0000000005
- Knoors H, Marschark M (Eds.) (2019) Evidence-based practice in deaf education. Oxford, NY: Oxford University Press
- La Paro K, Kraft-Sayre M, Pianta R (2003) Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education* 17, S. 147–158. doi:10.1080/02568540309595006
- Marschark M, Knoors H (Eds.) (2020) The Oxford handbook of deaf studies in cognition and learning. New York, NY: Oxford University Press
- McIntyre LL, Blacher J, Baker BL (2006) The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research* 50, S. 349–361. doi:10.1111/j.1365-2788.2006.00783.x
- McIntyre LL, Eckert TL, Fiese BH, DiGennaro FD, Reed F, Wildenger LK (2010) Family concerns surrounding kindergarten transition: A comparison of students in special and general education. *Early Childhood Education Journal* 38, S. 259–263. doi:10.1007/s10643-010-0416-y
- McIntyre LL, Eckert TL, Fiese BH, DiGennaro FD, Wildenger LK (2007) Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal* 35, S. 83–88. doi:10.1007/s10643-007-0175-6
- Petrakos HH, Lehrer JS (2011) Parents' and teachers' perceptions of transition practices in kindergarten. *Exceptionality Education International* 21, S. 62–73
- Pianta RC, Cox MJ, Snow KL (2007) School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability. Baltimore, MD: Brookes
- Pianta RC, Cox MJ, Taylor L, Early D (1999) Kindergarten teachers' practices related to transition into school: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100, S. 71–86. doi:10.1086/461944
- Pianta RC, Kraft-Sayre M (2003) Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, and schools. Baltimore, MD: Brookes
- Poon BT, Jamieson JR, Zaidman-Zait A, Curle D, Norma, N, Simmons N (2016) The transition from early intervention to school for deaf and hard-of-hearing children. In: Marschark M, Lamproulopoulos V, Scordilis EK (Eds.): Diversity in deaf education (pp. 49–75). New York, NY: Oxford University Press
- Rimm-Kaufman SE, Pianta RC (1999) Patterns of family school contact in preschool and kindergarten. *School Psychology Review* 28, S. 426–438
- Sarimski K, Hintermair M, Lang M (2021) Familienzentrierte Frühförderung von Familien mit behinderten Kindern. 2., aktualisierte Auflage. München: Reinhardt
- Schäfer K, Hoffmann V, Hintermair M (2021) Übergänge von der Frühförderung in die schulische Primarstufe bei Kindern mit Hörschädigung – eine Untersuchung über Wünsche, Erwartungen und Sorgen aus der Perspektive der Eltern. In: Gebhard B, Simon L, Ziemer K, Opp G, Groß-Kunkel A (Hrsg.): Transitionen – Übergänge in der Frühförderung gestalten. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, S. 152–160
- Schischka J, Rawlinson C, Hamilton R (2012) Factors affecting the transition to school for young children with disabilities. *Australasian Journal of Early Childhood* 37, S. 15–23

- Schulting AB, Malone PS, Dodge KA (2005) The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology* 41, S. 860–871. doi:10.1037/0012-1649.41.6.860
- Stevenson J, Kreppner J, Pimperton H, Worsfold S, Kennedy C (2015) Emotional and behavioural difficulties in children and adolescents with hearing impairment: a systematic review and meta-analysis. *European Journal of Adolescence Psychiatry* 24, S. 477–496. doi.org/10.1007/s00787-015-0697-1
- Welchons LW, McIntyre LL (2015) The transition to kindergarten for children with and without disabilities: An investigation of parent and teacher concerns and involvement. *Topics in Early Childhood Special Education* 35, S. 52–62. doi:10.1177/0271121414523141
- Woerner W, Becker A, Friedrich C, Klasen H, Goodman R, Rothenberger A (2002) Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-D): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 30, S. 105–112. doi: 10.1024//1422-4917.30.2.105
- Zaidman-Zait A, Poon BT, Curle D, Jamieson JR, Norman N (2019) The transition to school among deaf/hard-of-hearing children: Teacher and parent perspectives. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 24, S. 396–407. doi.org/10.1093/deaf/enz027

Foto: Kloubert



Karolin Schäfer, Jun.-Prof. Dr. phil., studierte Rehabilitationspädagogik (Dip.-Reha-Päd.) an der TU Dortmund und arbeitete danach unter anderem in einem Cochlear Implant Centrum im Bereich Unterstützte Kommunikation/ Hilfsmittelversorgung und an der Universität zu Köln im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Seit April 2017 ist sie als Juniorprofessorin im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation an der Universität zu Köln tätig.

Foto: Malessa



Manfred Hintermair, Prof. Dr. phil., Dipl.-Psych., bis 2016 Hochschullehrer für Psychologie und Diagnostik bei hörgeschädigten Menschen an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fragen der sozial-emotionalen Entwicklung und Identitätsentwicklung hörgeschädigter Menschen, familiäre Sozialisation im Kontext von Hörschädigung.

Vanessa Hoffmann, Prof. Dr. phil., studierte Lehr- und Forschungslinguistik (M.Sc.) an der RWTH Aachen und promovierte an der Universität zu Köln. Sie war in verschiedenen sprachtherapeutischen Praxen, an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation und zahlreiche Jahre in der Hörimplantateindustrie tätig. Seit September 2020 ist sie als Professorin für Therapiewissenschaften an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften HAW in Hamburg tätig.



Foto: Kloubert

Aus Theorie und Praxis

Jugendliche mit Hörbehinderung in der Transition zwischen Schule und Beruf

Anne Stutzer, Laura Avemarie

Bei dem Übergang von einem System in das nächste spricht man von *Transition*. Transitionen sind biografische Wandlungsprozesse, die den Betroffenen hohe Leistungen abverlangen und an große Veränderungen geknüpft sind (Griebel & Niesel 2015). In einem engen Zeitrahmen strömen viele neue Eindrücke und Anforderungen auf eine Person ein, die binnen kürzester

Zeit bewältigt werden müssen. Es wird auch von einer „verdichteten Entwicklungsanforderung“ (Welzer 1993, S. 37) gesprochen. Neue soziale Rollen müssen eingenommen und akzeptiert werden, alte Beziehungen mitunter aufgegeben und neue eingegangen werden sowie ein neuer Lebensbereich in bestehende integriert werden. Identitätsentwicklung und -veränderung können die

Folge sein. Transitionen sind prozesshafte Geschehen, die unterschiedlich lang andauern und einer guten Vorbereitung und Begleitung bedürfen.

Die Bewältigung von Transitionen kann nicht als Kompetenz des Einzelnen gesehen werden, sondern als „Kompetenz des sozialen Systems“ (Griebel & Niesel 2015, S. 108).

Eingebettet in einen kokonstruktiven Rahmen nehmen alle Akteur*innen der Systeme, in denen der Übertritt stattfinden soll, wichtige Rollen ein (a.a.O.). Als eine Transition gilt beispielsweise der Übergang von dem Schul- in das Berufs(bildungs)system. Hierzu zeigt die Jugendstudie Baden-Württemberg (Antes, Gaedicke & Schiffrs 2020), dass die Einstellung gegenüber der beruflichen und privaten Zukunft unterschiedlich ausfällt: 42 Prozent der Teilnehmer*innen geben an, einen festen Berufswunsch zu haben, während 35 Prozent noch unentschlossen sind und 21 Prozent gar keine Vorstellung von der eigenen beruflichen Zukunft haben. Analog zur Unentschlossenheit vieler Jugendlicher berichten die Teilnehmenden von gemischten Gefühlslagen: 43 Prozent begegnen der Perspektive auf eine Ausbildung oder ein Studium mit Freude, 46 Prozent nur teilweise und 9 Prozent geben an, gar keine Freude zu empfinden (Antes et al. 2020).

Neben einer theoretischen Auseinandersetzung ist es das Ziel des vorliegenden Beitrags, diesen spezifischen Transitionsprozess bei Jugendlichen mit Hörbehinderung empirisch zu beleuchten. Qualitative Einzelinterviews mit drei Schüler*innen der achten beziehungsweise neunten Klasse eines Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums (SBBZ) in Baden-Württemberg bilden hierfür die Grundlage.

Bedeutung eines Berufs

Eine berufliche Beschäftigung ist auf verschiedenen Ebenen für ein Individuum bedeutsam: Erstens ermöglicht die Ausübung eines Berufs die Erwirtschaftung des eigenen Lebensunterhalts. Es geht dabei also um finanzielle Autonomie und Sicherheit, Selbstständigkeit und die Frage von Ver-

wirklichungschancen. Zweitens ist die Ausübung eines Berufs an die Ausübung einer sozialen Rolle geknüpft, die identitätsprägend wirkt. Drittens ermöglicht diese soziale Rolle eine Einflussnahme auf ein Teilsystem. Der Mensch erlebt Selbstwirksamkeit und bleibt so handlungswillig und auch handlungsfähig (Walter 2010).

Aus inklusiver Perspektive ist der Übergang „Schule – Ausbildung – Beruf“ von Relevanz, „da er das Recht auf Bildung und die Möglichkeiten zur Partizipation am Erwerbsleben in einer für die Betroffenen entscheidenden Schlüsselposition in sich vereint“ (Niehaus, Kaul, Klinkhammer, Hodek & Menzel 2014, S. 56).

Arbeitslosigkeit im Kontext einer Hörbehinderung

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Potenziale wird nachvollziehbar, mit welchen negativen Folgen Arbeitslosigkeit¹ für die Betroffenen assoziiert sein kann. Gerade im Alter der Adoleszenz, in dem vielfältige Entwicklungsaufgaben bewältigt werden müssen, wirkt Arbeitslosigkeit besonders einschneidend: Die Ablösung vom Elternhaus, die Erreichung von (finanzieller) Autonomie, die Entwicklung von Selbstbewusstsein und die Chancen zur persönlichen Verwirklichung stehen zur Disposition. Das Fehlen einer beruflichen Rolle, der Möglichkeit, sich über diese zu definie-

¹ Als von Arbeitslosigkeit betroffen gelten diejenigen Personen, die nicht jünger als 15 Jahre alt sind, das Alter der flexiblen Arbeitsgrenze noch nicht erreicht haben (Agentur für Arbeit o. J.), in keinem Arbeitsverhältnis mit mehr als 15 Wochenstunden (geringfügige Beschäftigung) stehen oder bei der Agentur für Arbeit oder einem kommunalen Träger als arbeitslos gemeldet sind (Destatis 2021).

ren und gesellschaftlichen Einfluss zu nehmen, kann den Handlungswillen und die Handlungsfähigkeit von Jugendlichen beeinflussen. Auch wenn Arbeitslosigkeit eine Folge struktureller Umstände ist, steht das Scheitern des Individuums im Vordergrund und das Risiko devianten Verhaltens – wie zum Beispiel Sucht – steigt (Walter 2010).

Obwohl ein immer fortwährendes Ziel der Förderzentren Hören und Kommunikation darin besteht, die soziale sowie berufliche Teilhabe der Schüler*innen sicherzustellen und bereits während der Schulzeit Vorbereitungen auf die Berufswahl durch Praktika und Beratungen stattfinden (Gräfen & Wessel 2018), kann bei dem Heranziehen der Zahlen zu den Schulabschlüssen (der Schulabschluss gilt als zentraler Einflussfaktor beruflichen Erfolgs; Häfeli & Schellenberg 2010) vermutet werden, dass Jugendliche mit Hörbehinderung einem höheren Risiko ausgesetzt sind, von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein. Verglichen mit Schüler*innen an allgemeinen Schulen (mit und ohne Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot) erreichen etwa halb so viele Schüler*innen mit Hörbehinderung an SBBZ den mittleren Schulabschluss oder die Hochschulreife (Destatis 2020; vgl. Tabelle 1).²

Zahlen zur Arbeitslosenquote Jugendlicher und Erwachsener mit Hörbehinderung im deutschsprachigen Raum fehlen (Kaul & Niehaus 2013). Analysen zur allgemeinen Betroffenheit von Arbeitslosigkeit bei Menschen mit Behinderung belegen, dass diese Gruppe deutlich häufiger arbeitslos ist als Menschen ohne Behinderung. Während die allgemeine Arbeitslosenquote im Jahr 2016 bei 7.8 Prozent lag, fiel die Quote bei Menschen mit Behinderung mit 12.4 Prozent etwa 5 Prozent höher aus (Deutscher Gewerkschaftsbund 2018).

² Vermutet werden kann, dass das Abschneiden der hörbehinderten Schüler*innen mit potenziellen Auffälligkeiten in der sprachlichen Entwicklung, mit Besonderheiten in der Sozialisation (geringere Qualität der Eltern-Kind-Interaktion und von Lernerfahrungen; Hintermair, Knoors & Marschark 2014) und mit Unterschieden in lernrelevanten Bereichen zu erklären sind (unter anderem Chancen zum beiläufigen Lernen und zum Aufbau von Weltwissen, Nutzung der geteilten Aufmerksamkeit, Entwicklung des exekutiven Systems; s. zur Übersicht Hintermair et al. 2014).

*Tabelle 1. Absolvent*innen an SBBZ im Vergleich zu Absolvent*innen an allgemeinen Schulen (aS) im Jahr 2019 in Baden-Württemberg, aufgeteilt nach Abschlussart (Destatis, 2020)*

Variable	N (SBBZ)	% (SBBZ)	N (aS)	% (aS)
Kein Schulabschluss	50	31.1	6.281	6.4
Hauptschulabschluss	46	28.6	17.091	16.1
Mittlerer Abschluss	51	31.7	50.767	46.7
(Fach-)Hochschulreife	14	8.7	32.241	30.3
	161		106.380	

Belege für eine erhöhte Arbeitslosenquote bei Menschen mit Hörbehinderung finden sich auf internationaler Ebene. Verschiedene systematische Übersichtsarbeiten zeigen, dass Menschen mit Hörbehinderung im Vergleich zu hörenden Menschen signifikant häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen sind, ein deutlich niedrigeres Einkommen haben und sich im Schnitt ein Jahr länger nach Ausbildungsabschluss auf Arbeitssuche befinden (Dammeyer, Crowe, Marschark & Rosica 2019; Garberogolio, Palmer, Cawthon & Sales 2019; Punch 2016; Shan et al. 2020). Der Zeitpunkt der Diagnose, das Bildungsniveau, das Vorliegen einer weiteren Behinderung, das Geschlecht und die Herkunft stehen dabei mit der Ausübung einer Beschäftigung, der Beschäftigungsart und dem Gehaltsniveau in einem Zusammenhang (Dammeyer et al. 2019; Garberogolio et al. 2019). Auch hinsichtlich ihrer Karrierechancen sind Menschen mit Hörbehinderung gegenüber hörenden Arbeitskolleg*innen benachteiligt. Besonders betroffen sind dabei hörbehinderte Menschen, die in der Interaktion mit hörenden Menschen schwere Kommunikationsprobleme erleben (Punch 2016). Strauß (2012) sieht einen Grund für das erhöhte Risiko von Arbeitslosigkeit bei Menschen mit Hörbehinderung in den ausgeübten Berufen³, deren Nachfrage und Notwendigkeit aufgrund fortschreitender Technologisierung und Globalisierung immer weiter sinkt. Wie sich demgegenüber die Situation von berufstätigen Menschen mit Hörbehinderung gestaltet, wird im folgenden Abschnitt thematisiert.

Berufstätigkeit im Kontext einer Hörbehinderung

Arbeitnehmer*innen und Berufseinsteiger*innen mit Hörbehinderung sehen sich im hörenden (Arbeits-)Umfeld mit einer Vielzahl von Barrieren konfrontiert, die nicht nur die kommunikative, sondern auch die soziale und strukturelle Ebene betreffen. Darunter fallen beispielsweise kommunikative Herausforderungen wie das Telefonieren, das Verstehen am Arbeitsplatz bei Hintergrundgeräuschen sowie die Interaktion mit

Arbeitskolleg*innen in Gruppensituationen. Aber auch Zurückweisungen, Vorurteile, mangelndes Verständnis sowie wenig Bereitschaft seitens der Vorgesetzten zur Anpassung des Arbeitsplatzes an die Bedarfe von Menschen mit Hörbehinderung stellen potenzielle Hindernisse in der Erreichung von Karrierezielen dar (Kaul & Niehaus 2013; Punch, Hyde & Creed 2004; Punch, Creed & Hyde 2006; Punch, Hyde & Power 2007).

Die berufliche Integration hörbehinderter Menschen in Deutschland wurde 2011 im Rahmen des GINKO⁴-Projekts in Zusammenarbeit der Forschungsstelle zur Rehabilitation von Menschen mit kommunikativer Behinderung (FST) des Deutschen Schwerhörigenbundes und des Deutschen Gehörlosenbundes erforscht (N = 4.825). Über einen angepassten Arbeitsplatz mit allen hörbehindertenspezifischen Maßnahmen verfügen demnach 5,2 Prozent der Befragten, bei 43,3 Prozent wurde keinerlei Anpassung des Arbeitsplatzes vorgenommen (FST o. J.). In der aktuellen REHADAT-Befragung gibt etwa ein Viertel der Teilnehmer*innen an (N = 753), sich wenig bis unzureichend zum Thema Beruf in Verbindung mit einer Hörbehinderung und den damit verbundenen Rechten informiert zu fühlen (Lange & Decker 2020). Sowohl auf Arbeitnehmer*innen- als auch auf Arbeitgeber*innenseite scheinen demnach Wissensdefizite hinsichtlich der Unterstützungsmöglichkeiten zu bestehen.

Da oft keine Hilfssysteme existieren, entscheidet ein Repertoire an Kompensationsstrategien und Problemlösefähigkeiten über den beruflichen Erfolg von Menschen mit Hörbehinderung (Hintermair, Cremer, Gutjahr, Strauß & Losch 2017). Neben einem selbstbewussten Umgang mit der eigenen Hörbehinderung und dem Beherrschen von Kommunikationsstrategien geben die Befragten in der Untersuchung von Hintermair et al. (2017) an, dass eine hohe Schriftsprachkompetenz und ein stabiles, vielschichtiges soziales Umfeld aus hörbehinderten und hörenden Freund*innen wichtige Faktoren beruflichen Erfolgs sind (a.a.O.). Diese Kompetenzen bei Jugendlichen mit Hörbehinde-

rung zu stärken und sie in einer ihren Kompetenzen entsprechenden Berufswahl zu unterstützen, kann als eine Aufgabe des Schulsystems angesehen werden. Inwieweit dieser Anspruch umgesetzt wird, steht im Zentrum des folgenden Abschnitts.

Berufswege und Berufswahl bei Jugendlichen mit Hörbehinderung

Zur beruflichen Ersteingliederung hält Deutschland ein differenziertes außerschulisches System bereit. Niehaus et al. (2014) nennen „die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB), die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE), die ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH), die besonderen Maßnahmen zur Ausbildungsförderung (Reha-bMA) sowie [den] Berufsbildungsbereich in den Werkstätten [sic] für behinderte Menschen (WfbM)“ (Niehaus et al. 2014, S. 57).

Sowohl die Bundesagentur für Arbeit als auch zuständige Integrationsfachdienste halten für Jugendliche mit Behinderung spezifische Beratungs- und Unterstützungsangebote zur Berufs- und Ausbildungswahl bereit (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2018). Darin inbegriffen sind Leistungen zur Berufsfindung und zur Arbeits-erprobung. Speziell für Jugendliche mit Hörbehinderung kommt neben der betrieblichen Ausbildung eine außerbetriebliche Ausbildung in einem Berufsbildungswerk (BBW) infrage. Berufsbildungswerke haben zum Ziel, die Rehabilitand*innen in den allgemeinen Arbeitsmarkt einzugliedern und persönlich, sozial und gesellschaftlich zu integrieren (a.a.O.). Dem Beginn der Ausbildung können berufsvorbereitende Maßnahmen sowie das Nachholen eines Schulabschlusses vorgeschaltet sein.

Von den insgesamt 52 BBW in Deutschland sind sieben auf Menschen mit Hörbehinderung spezialisiert und 18 weitere haben ihr Angebot auf Menschen mit Hörbehinderung entsprechend erweitert (Görmar 2011; Kaul & Niehaus 2013). Kleine Lerngruppen, geschultes Personal mit und ohne Hörbehinderung sowie angepasste Raumakustik sollen, ähnlich wie in spezifischen

³ Nach Sefton (2009) sind dies zum Beispiel Schuhmacher*in, Schneider*in und Schreiner*in.

⁴ Gesetzeswirkungen bei der beruflichen Integration schwerhöriger, ertaubter und gehörloser Menschen durch Kommunikation und Organisation

Schulen, für optimale Lernbedingungen sorgen (Facijs 2020). Häufige und typische Ausbildungsmöglichkeiten, die in BBW angeboten werden, sind beispielsweise Metall-, Holz-, Textil- und Drucktechnik sowie KFZ-Mechatronik und Hauswirtschaft (s. zur Übersicht Facijs 2020). Das Ausbildungsportfolio von BBW steht teilweise in der Kritik, aktuelle Berufstrends unzureichend abzubilden (Strauß 2012). Dass BBW in den letzten Jahren vor dem Hintergrund sich verändernder Anforderungen des Arbeitsmarktes einem starken Wandel unterworfen waren und neue Wege der Ausbildung implementiert haben – wie zum Beispiel seit 2015 den einer ‚Verzahnten Ausbildung mit Berufsbildungswerken‘ (VamB; Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke 2018) – zeigt eine Dokumentation der Sendung ‚Sehen statt Hören‘ vom 09.01.2021 (Bayerischer Rundfunk [BR] 2020). Neue inklusive Angebote und ergänzende Sozialkompetenztrainings sowie Empathieübungen sorgen dafür, dass etwa „70 Prozent aller Abgänger erfolgreich sind auf dem Arbeitsmarkt“ (BR 2020, o. S.).

Obwohl zunehmend spezifische Unterstützungs- und Beratungsangebote – wie beispielsweise von der Bundesagentur für Arbeit – für Jugendliche mit (Hör-)Behinderung existieren, sind die Möglichkeiten zur Berufsorientierung noch keinesfalls mit denen hörender Jugendlicher zu vergleichen. Barrieren im Zugang zu Informationen (zum Beispiel fehlende Informationen in Gebärdensprache auf Webseiten zur Berufsfindung; eingeschränkte schriftsprachliche und/oder digitale Lesekompetenzen; Blom et al. 2019) sowie Kommunikationsbarrieren (Fries & Schrötte 2014) und Unwissenheit hinsichtlich der beruflichen Optionen bei hörenden Eltern (Schroedel & Carnahan 1991) können Jugendlichen mit Hörbehinderung eine differenzierte Auseinandersetzung mit Berufswünschen erschweren.

Aber auch im schulischen Umfeld findet möglicherweise eine unzureichende Berufsvorbereitung statt. In der Untersuchung von Hintermair et al. (2017) geben mehr als die Hälfte (N = 32) der befragten ehemaligen Förderschüler*innen an, nicht adäquat von der Schule vorbereitet worden zu sein.

Neben strukturellen, umfeld- und personbezogenen Barrieren sind es möglicherweise eine stärkere Aufmerksamkeit und Begleitung von Eltern von Jugendlichen mit Hörbehinderung insgesamt, welche die auf nationaler und internationaler Ebene belegte stärkere Einflussnahme von Erwachsenen auf berufliche Entscheidungen und Entwicklungen von Jugendlichen mit (Hör-)Behinderung begründen (Michael, Most & Cinamon 2013; Sachsenhauer 2012).

Den Transitionsprozess aus empirischer Perspektive zu betrachten ist Inhalt der folgenden Untersuchung.

Fragestellungen

Folgende Fragestellungen stehen im Zentrum der Untersuchung:

- Über welche, die berufliche Integration in ein hörendes Arbeitsumfeld fördernde Voraussetzungen verfügen Jugendliche mit Hörbehinderung an SBBZ?
- Wie zufrieden sind Jugendliche mit Hörbehinderung bezogen auf die schulische Berufsvorbereitung und mit welchen Gefühlen blicken sie auf den Transitionsprozess?
- Welche Berufswünsche und konkreten Ausbildungswege verfolgen Jugendliche mit Hörbehinderung im Anschluss an das SBBZ?
- Inwieweit lassen diese Entscheidungen eine Einflussnahme durch bisherige Erfahrungen im Beruf im Kontext einer Hörbehinderung, die Angebotsstruktur des BBW oder eine Lenkung durch Erwachsene erkennen?

Methode

Studiendesign und Erhebungsverfahren

Die Untersuchung basiert auf einem qualitativen Forschungsdesign. Zur Beantwortung der Fragestellungen werden problemzentrierte Interviews nach Witzel (2000) mit Jugendlichen mit Hörbehinderung geführt. Kennzeichnend für dieses qualitative Verfahren ist die Fokussierung einer zuvor von dem/der Interviewer*in

analysierten gesellschaftlich relevanten Problemstellung (hier der Transitionsprozess im Anschluss an den Schulbesuch bei Jugendlichen mit Hörbehinderung). Der Biografieforschung entstammend zielt das Verfahren auf „eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel 2000, S. 2).

Die Interviewdurchführung wurde von einem Kurzfragebogen zur Erfassung soziodemografischer Daten, einem primär als Gedächtnisstütze fungierenden Leitfaden, Tonaufzeichnungen und einem Postskriptum flankiert. Neben Einleitungsfragen werden Sondierungsfragen und Ad-hoc-Fragen während der Interviewdurchführung gestellt (a.a.O.).

Aufbau der Interviews

In der ‚Aufwärmphase‘ wurden die Jugendlichen begrüßt, über den Ablauf der Interviews informiert und ihr Einverständnis zur Aufzeichnung des Gesprächs eingeholt. Außerdem wurden Fragen aus einem Kurzfragebogen zur Erfassung allgemeiner soziodemografischer Informationen gestellt. In der Einleitungsfrage wurde auf den bevorstehenden Übergang verwiesen und die Jugendlichen gebeten, von diesem Prozess zu erzählen. Daran anknüpfend wurden in einer weiteren Erzählsequenz relevante Voraussetzungen beruflichen Erfolgs, die Zufriedenheit mit der schulischen Vorbereitung auf den Transitionsprozess, berufliche Erfahrungen im Kontext einer Hörbehinderung sowie Berufswünsche und die Rolle der Hörbehinderung in diesem Zusammenhang thematisiert. In der Phase des ‚Ausklangs‘ standen der tatsächliche Ausbildungsweg sowie Wünsche an das zukünftige Arbeitsumfeld im Fokus.

Durchführung

Die Befragung der Teilnehmenden fand im Juli 2020 an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Hören und Sprache in Baden-Württemberg statt und erstreckte sich über zwei Tage. Die Interviews mit einer Dauer von circa 45 Minuten wurden während der

Unterrichtszeit durchgeführt. Zur Sicherung der Kommunikation kamen ein Roger Touchscreen Mic und ein Roger Pass-around des Herstellers Phonak zum Einsatz. Die Interviews wurden in der bevorzugten Kommunikationsform der Teilnehmer*innen durchgeführt (hier in Lautsprache und LBG oder LUG). Vor diesem Hintergrund ist auch die Entscheidung, neben einem Sprachaufnahmegerät zur Tonaufzeichnung eine Videokamera einzusetzen, zu begründen.

Auswertemethodik

In einem ersten Schritt wurden die Interviews entsprechend dem ‚Einfachen Transkriptionssystem‘ von Dresing und Pehl (2015) aufbauend auf Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008) transkribiert. Die Auswertung der problemzentrierten Interviews erfolgte auf Grundlage der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Kennzeichnend für dieses Verfahren ist unter anderem die Reduktion der Datenkomplexität und Fokussierung relevanten Datenmaterials durch die Bildung von deduktiven und/oder induktiven Kategorien. Die Dichotomie aus generierbarem forschungsbasiertem Vorwissen und der Notwendigkeit des Einbezugs neuer Erkenntnisse begründete die Entscheidung, die Auswertung des Datenmaterials dieser Untersuchung sowohl deduktiv als auch induktiv vorzunehmen.

Ergebnisse

Stichprobe

Die Gruppe der Befragten umfasst drei Schüler*innen im Alter zwischen 15 und 16 Jahren (vgl. Tabelle 2). Sie befinden sich in der achten bzw. neunten Klasse eines SBBZ mit dem Förderschwerpunkt Hören und Sprache in Baden-Württemberg.

Alle Schüler*innen haben einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Hören und werden zusätzlich nach dem Bildungsplan für den Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet. Die Schüler*innen sind mittelgradig bis an Taubheit grenzend schwerhörig und mit Hörgeräten oder CI versorgt. Bevorzugt kommunizieren sie in der Lautsprache. Einer der Teil-

nehmenden weist einen Migrationshintergrund auf.

Voraussetzungen beruflicher Integration

Akzeptanz und Umgang mit der Hörbehinderung

Zwei Teilnehmer*innen geben an, ihre Behinderung inzwischen weitgehend akzeptiert zu haben. Der Weg der Akzeptanz wird von einer Teilnehmerin wie folgt beschrieben:

Für eine Zeit, da war es schwer zu akzeptieren, weil ich auch mit meiner Behinderung nicht klarkam. Nicht, weil ich nicht damit klarkam, sondern einfach, weil ich mich selber nicht akzeptieren wollte. Weil zum Beispiel in meiner / wo ich wohne, da haben mich Leute immer angeguckt und so. Und dann dachte ich mir: „Warum bin ich nicht normal?“. Aber heute kann ich damit umgehen. Ist doch gut, wenn man schlafen möchte und einfach abmachen (zeigt auf ihre CI) kann (Nele, Z. 74–79).

Die Teilnehmerin Lea steht ihrer Hörbehinderung heute ambivalent gegenüber: Einerseits sei eine Hörbehinderung für Lea „nicht schlimm“ (Z. 123) und sie gehe mit dieser gar humorvoll um; andererseits verstecke sie ihre Hörgeräte außerhalb des schulischen Settings:

Ich verstecke sie halt immer. Also wenn ich in der Öffentlichkeit bin. Al-

so hier in der Schule trage ich schon Zopf und so. Aber in der Öffentlichkeit mache ich dann nur unten so einen Zopf, dass man die Hörgeräte nicht sieht (Lea, Z. 148–150).

Der Wunsch hörend zu sein wird von Bamir geäußert:

Ich bin ein bisschen traurig, dass ich so Hörgeräte habe [...]. Also, ich hätte mir gewünscht, dass ich nicht Hörgeräte haben muss, also dass ich auch mit den Ohren hören kann (Bamir, Z. 160–177).

Soziales Umfeld

Alle Teilnehmenden geben an, über ein Umfeld bestehend aus hörenden und Freund*innen mit Hörbehinderung zu verfügen. Der Kontakt zu gleichbetroffenen Peers ist für Nele und Bamir durch die Möglichkeit des Austauschs bzw. das Gefühl des „Gleichseins“ bedeutsam:

Wir sind halt gleich und das fühlt sich gut [an] (Bamir, Z. 264).

Eigentlich schon wichtig, weil dann kannst du manchmal so über Reaktion von Menschen sich austauschen. Oder, wenn du jetzt genau eine Person hast, die genau das gleiche hat wie ich, zum Beispiel auch zwei CIs, dann kann ich mich auch austauschen und so. Oder man muss ja auch ein- / zweimal im Jahr Hörtests machen und so und dann kann man sich auch darüber austauschen. Und dann

Tabelle 2. Zusammensetzung der Stichprobe

Variable	Nele ⁵	Lea	Bamir
Geschlecht	weiblich	weiblich	männlich
Alter	15 Jahre	16 Jahre	16 Jahre
Klasse	8	9	9
Bevorzugte Kommunikationsmodalität	Lautsprache	Lautsprache	Lautsprache
Grad des Hörverlusts	> 80 dB	41–60 dB	> 80 dB
Art der apparativen Versorgung	2 CI	2 Hörgeräte	2 CI
Migrationshintergrund	nein	nein	ja

5 Die Namen der Teilnehmer*innen wurden aus Datenschutzgründen geändert.

wissen die auch, wenn du zum Beispiel bestimmte Wörter sagst, die nur im CI-Bereich. Dann sagen andere Leute immer so: „Hä, was ist das?“ Und dann wissen einfach die Leute, die auch CIs haben, genau was das ist (Nele, Z. 267–274).

Was den Kontakt zu engen und hörenden Freund*innen anbelangt, berichten alle Teilnehmer*innen, dass sie mit diesen offen über ihre Hörbehinderung sprechen könnten und diese auch Rücksicht nähmen. Insgesamt spielt die Hörbehinderung als solche in Gesprächen oder im Umgang miteinander aber keine große Rolle:

Ich rede nur mit denen, wenn ich halt merke, es ist voll der Lärm und so. Dann sage ich halt, dass mich das voll nervt, weil dann immer voll schnell Kopfschmerzen kriege. Aber sonst ist mein Hörgerät-Thema nicht so groß (Lea, Z. 233–236).

Herausfordernder gestaltet sich demgegenüber der Aufbau neuer freundschaftlicher Beziehungen. Eine Teilnehmerin berichtet von Erfahrungen des Unverständnisses, nachdem die Hörbehinderung bekannt wurde:

Dann hat sie gefragt, warum ich nichts höre, oder warum ich nichts verstehe. Und dann habe ich ihr halt gesagt, dass ich Hörgeräte habe. Und sie dann zu mir: „Ich kenne das nur vom Altenheim“ (guckt zu Boden) (Lea, Z. 168–171).

Anwendung von Strategien

In der lautsprachlichen Kommunikation setzen Nele und Lea kommunikationsförderliche Strategien ein und fordern diese in alltäglichen Kommunikationssituationen auch gegenüber ihren Mitmenschen ein:

Ich frage einfach nach. Also halt: „Kannst du das bitte nochmal wiederholen?“. Oder wenn wir (...) laufen, dann sage ich: „Bleib mal kurz bitte stehen.“ Weil ich muss mich ja auch auf das Laufen konzentrieren und dann ist das auch ein bisschen

schwierig. Vor allem, wenn du im öffentlichen / Wenn du auf der Straße läufst, also nicht auf der Straße, aber halt (...) auf dem Gehweg und dann sind da andere Menschen oder manchmal auch Fahrräder und da möchte man nicht reinlaufen (Nele, Z. 236–241).

Beide nehmen sich dabei Menschen mit Hörbehinderung, die in den sozialen Medien vertreten sind, zum Vorbild. Bamir hingegen gibt an, er äußere seine Kommunikationsbedürfnisse nur ungern und reagiere bei Kommunikationsproblemen eher mit Rückzug:

Also wenn ich so sage, kannst du nochmal deutlich reden oder so. Wenn er aber dann nochmal nicht macht, dann geh ich halt weg und ja, bin sauer (Bamir, Z. 215–217).

Nele und Lea fordern die Berücksichtigung von hörbehindertenspezifischen Bedarfen nicht nur im privaten Umfeld ein, sondern planen auch, ihr Arbeitsumfeld für ihre Hörbehinderung sensibilisieren zu wollen. Sollten diese trotz des transparenten Umgangs mit der Hörbehinderung unzureichend berücksichtigt werden, würden Nele und Lea ihr Arbeitsumfeld erneut auf kommunikationsförderliche Strategien hinweisen:

Dann sage ich halt: „Können wir nochmal miteinander reden.“ Und dann denen nochmal erklären, dass ich halt nicht so gut hören kann wie die. Und ob die bei mir besonders aufpassen können (Lea, Z. 420–422).

Das von Bamir benannte Rückzugsverhalten beschreibt er auch in Bezug auf seinen Arbeitsplatz. Sollte er mit der kommunikativen Situation unzufrieden sein, würde er den Betrieb wechseln.

Zufriedenheit mit der Berufsvorbereitung und Gefühle bezogen auf den Transitionsprozess

In Bezug auf Berufsvorbereitung und -orientierung legen alle drei Schüler*innen dar, sie fühlten sich subjektiv gut von der Schule vorbereitet. Als ursächlich hierfür werden der Besuch des naheliegenden Berufsbildungs-

werks (Lea) und die persönliche Begleitung und Beratung durch eine Lehrkraft in der Berufsorientierung und Informationsbeschaffung (Bamir) genannt. Dass das Thema ‚Umgang mit der Hörbehinderung‘ im Rahmen der Berufsvorbereitung im Unterricht behandelt wird, bewerten die Teilnehmenden unterschiedlich. Einerseits wird es als wichtig und lehrreich erachtet (Nele), andererseits gibt Bamir an, er empfinde die Thematisierung dessen als zu häufig. Als Bereicherung wird von allen Teilnehmer*innen die Unterrichtung durch selbstbetroffene Lehrkräfte in diesem Zusammenhang erlebt:

Frau X, das ist ja auch eine hörgeschädigte Lehrerin, also war. Aber die konnte auch gut hören, aber die hatte auch Hörgeräte und so. Und ich find es halt besser, wenn eine Lehrerin so wie wir sind. Und die redet deutlich und wir müssen dann auch ein bisschen deutlich reden und uns halt anpassen. (...) Ich weiß nicht, wie ich das sagen soll. (...) Aber die ist halt gleich so und das find ich gut (Bamir, Z. 307–311).

Ebenfalls wird in diesem Zusammenhang von Jugendlichen mit Hörbehinderung die Unterrichtung durch taube Lehrkräfte positiv beurteilt:

Also bei Herr Y (...). Ich finde das krass, dass er ja jetzt auch Lehrer ist. Weil er nicht [lautsprachlich, Erg. d. Verf.] sprechen kann und ich weiß nicht, wie er es geschafft hat. Ja, das ist toll (Bamir, Z. 295–297).

Daneben werden an dieser Beschulungsform die geringe Klassenstärke, die angepassten Lernbedingungen und der schulische Erfolg als Vorteile benannt:

Es ist schön halt hier in die Schule. Also ohne das hätte ich das vielleicht nicht geschafft, in andere Schule (Bamir, Z. 55–56).

Alle Teilnehmer*innen berichten neben Freude von Gefühlen der Angst. Letztere stehen sowohl mit den gestellten Anforderungen als auch mit der neuen Wohnsituation (Internat) in einem Zusammenhang:

Ich habe halt Angst davor, weil es sind neue Menschen dort und neue so (...) Situationen [...]. Dass ich das Schuljahr auch nicht schaffen werde, weil das ist ja nur ein Jahr (Lea, Z. 91-94).

Erfahrungen im Beruf im Kontext einer Hörbehinderung

Alle drei Befragten haben schon mehrere einwöchige Praktika absolviert. Bamir betont, in seinen Praktika seien keine Probleme in Verbindung mit seiner Hörbehinderung aufgetreten, denn er habe stets alle anwesenden Personen verstehen können. Nele hingegen berichtet ausführlich von einer negativen Erfahrung in ihrem Praktikum im Einzelhandel, als sie von einer Kundin infolge ihres Nicht-Reagierens angegriffen wurde:

„Ja, ich rufe Sie schon seit fünf Minuten!“, dann hat das aber auch eine Frau mitbekommen und hat sich dann ein bisschen eingemischt: „Jetzt übertreiben Sie mal nicht. Sie hätten auch zu ihr laufen können.“ Und dann hat sie mich was GANZ Schwieriges gefragt, so ein richtig langes Wort. Ich dann so: „Entschuldigung, ich habe das nicht verstanden.“ Weil, das ist auch so eine Sache, wenn du neue Wörter lernst, so lange und komplizierte, die muss du erstmal (...) nochmal sagen und nochmal wiederholen. Und dann hat sie irgendwas richtig leise gesagt, so: „Ja, oh Mann ey“ (Nele, Z. 324-331).

Sie hätte neben diesen aber auch positive Erfahrungen gesammelt, welche sich im Interesse mancher Kund*innen an ihrer Hörbehinderung äußerten:

Die fanden das auch immer voll spannend (lacht). [...] Das ist schön, weil man dann weiß, sie interessieren sich auch für uns und du kannst es denen erklären und so (Nele, Z. 361-364).

Leas berufliche Erfahrungen waren bislang tendenziell negativ geprägt – ein Resultat, das vor allem mit den Zielgruppen

(Kindergartenkinder und Senior*innen) der jeweiligen Berufe in einem Zusammenhang steht. Im Kindergarten waren vor allem die Höranforderungen zu hoch:

Also die im Kindergarten haben immer oft gefragt, was ich für Dinger im Ohr habe und dann habe ich denen das erklärt. Und dann haben die auch Rücksicht genommen. Aber es wurde dann auch immer voll laut (Lea, Z. 282-284).

Demgegenüber gestaltete sich die Kommunikationssituation im Senior*innenheim aufgrund der mangelnden Berücksichtigung von kommunikationsförderlichen Strategien aufseiten der Bewohner*innen für die Befragte nicht zufriedenstellend:

Dann war ich im Altenpflegeheim, (...) das war ganz und gar nicht gut. Weil die waren hörgeschädigt, ich war hörgeschädigt und das war dann nicht so eine geile Situation. [...] Da wollte ich erst gar nicht mit denen darüber reden. [...] Die waren nicht vergesslich, aber die haben oft mal was vergessen. Und das dann immer wieder so zu wiederholen, war für mich blöd. Weil die dann immer lauter oder strenger geworden sind oder aggressiver. Und dann habe ich es auch gelassen [...]. Dann hatte ich immer einen so tiefen Zopf (Lea, Z. 275-292).

Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Arbeitskolleg*innen berichten Nele und Lea von durchweg positiven Erlebnissen. Beide geben an, ihre Hörbehinderung und ihre spezifischen Bedarfe von Anfang an offen kommuniziert zu haben:

Ich habe dann direkt gesagt: „Ja, wenn ich dann was nicht verstehe, wiederholt es bitte nochmal und achtet bitte darauf, dass ihr nicht so schnell lauft und ich dann hinterher muss und ihr dann redet“ (Nele, Z. 350-352).

Verfolgte Berufswünsche und geplante Ausbildungswege

Bei der Thematisierung der jeweiligen Berufswünsche geben zwei Teilnehmer*innen an, konkrete Berufswünsche zu verfolgen. Nele ist sich potenzieller Herausforderungen, die ihr favorisierter Beruf (Friseurin) aufgrund ihrer Hörbehinderung mit sich bringen könnte, bewusst, weiß aber mit diesen umzugehen:

Vielleicht auch bei dem Föhnen und so. Aber dann sage ich vielleicht, wenn die Leute sich beschweren sollten, dass ich einfach taub (...) oder halt behindert bin und dass ich schwer hören kann und dass sie nicht so (...), dass sie mich halt normal behandeln sollen und so (Nele, Z. 377-380).

Bamir könnte sich zwei Berufe, deren Ausbildungen am BBW verortet sind, vorstellen und möchte die geplanten Praktika zur Entscheidungsfindung nutzen:

Ja, also ich muss dann erstmal schauen, wie man da arbeitet beim Holz [Fachpraktiker für Holzverarbeitung, Erg. d. Verf.]. Ist es da schwer für mich da immer zu arbeiten oder ist es okay? Und bei KFZ muss ich das auch gucken. Und wenn es dann da schwerer wird oder da leichter ist. Oder da ist besser, da ist man besser. Dann wähle ich mir ein aus (Bamir, Z. 373-376).

Berufliche Perspektivenlosigkeit ist bei Lea erkennbar. Ihren ursprünglichen Wunschberuf könne sie aufgrund der Hörbehinderung nicht ausüben. Ihre Mutter habe ihr erklärt, dass ein Einsatz im Polizeidienst mit einer Hörbehinderung nicht möglich sei, da sie nicht mit einem Headset telefonieren könne:

Weil die da so Dinger in den Ohren brauchen, damit sie das hören. Falls ein Unfall passiert ist oder so. Und ich höre ja voll schlecht ohne Hörgeräte. Und wenn die dann so auf linke Seite, da höre ich erst recht gar nichts. Und deswegen hat meine Mama gesagt, dass Polizei nichts für mich ist. [...] Ich wäre gerne Polizistin geworden (Lea, Z. 330-335).

Weiter ist die Schülerin der Auffassung, sie könne eventuell nicht als Pflegekraft in

einem Krankenhaus arbeiten, da es zu Signalstörungen zwischen den medizinischen Geräten und ihren Hörgeräten kommen könne. Einen beruflichen Werdegang als Erzieherin im Kindergarten schließt diese Schülerin aufgrund ihrer (Hör-)Erfahrungen in den Praktika aus. Folglich ist die Schülerin der Meinung, dass sie nur schwer eine Ausbildung oder einen anschließenden Arbeitsplatz finden werde:

Weil viele (...) Geschäfte so Leute mit Hörgeräten nicht annehmen wollen. [...] Weil die ihre Meinung haben. Weil bei manchen Geschäften musst du gut hören und bei manchen Geschäften hast du Glück und kommst gut rein (Lea, Z. 376–380).

Am ehesten könne sich Lea derzeit eine Ausbildung als Malerin am BBW vorstellen. Dementsprechend geben Lea und Bami an, ab dem darauffolgenden Schuljahr ein Berufsbildungswerk mit dem Förderschwerpunkt Hören besuchen zu wollen mit der Möglichkeit, den Hauptschulabschluss nachzuholen. Dabei sei die Entscheidung, das BBW zu besuchen, bei Lea eher der Wunsch ihrer Mutter gewesen. Nele hingegen plant, am SBBZ zu verbleiben, dort ihren Hauptschulabschluss zu absolvieren und anschließend an einer allgemeinen Berufsschule eine Ausbildung zu beginnen.

Diskussion

Ziel dieser Untersuchung war, Erkenntnisse zum Transitionsprozess von Jugendlichen mit Hörbehinderung im segregierten Schulsystem zu gewinnen. Dabei sollte der Blick auf die Voraussetzungen für die berufliche Integration in ein hörendes Arbeitsumfeld, die schulische Berufsvorbereitung, die Berufswünsche sowie die anvisierten Ausbildungswege und mit diesen im Zusammenhang stehenden Gefühle gelegt werden.

Hinsichtlich der beruflichen Integration in ein hörendes Umfeld fördernden Voraussetzungen zeigt sich, dass alle Befragten sowohl im hörenden als auch im gleichbetroffenen Umfeld über ein stabiles freundschaftliches Netzwerk verfügen. Auch beruflich erfolgreiche Menschen mit Hörbehinderung berichten, dass genau diese

Ausgewogenheit beider Umfeldler von hoher Bedeutung ist (Hintermair et al. 2017). Berufliche Erfahrungen als Mensch mit Hörbehinderung können mit Gleichbetroffenen geteilt, ausgetauscht und validiert werden. Gleichzeitig haben Kontakte zu hörenden Peers das Potenzial, die Integration in ein hörendes Arbeitsumfeld zu erleichtern (a.a.O.).

Als weiterer wichtiger Faktor wird in der Untersuchung von Hintermair et al. (2017) der selbstbewusste Umgang mit der eigenen Hörbehinderung und die Beherrschung von Kommunikationsstrategien genannt. Zwei Teilnehmerinnen verfügen über ausgeprägte Kommunikationsstrategien und geben an, diese im beruflichen Kontext bereits angewandt zu haben bzw. auch zukünftig anzuwenden. Sie bringen damit wichtige Voraussetzungen zur beruflichen Integration mit. Der dritte Teilnehmer begegnet demgegenüber herausfordernden Kommunikationssituationen eher mit Passivität und Rückzug.

Bezogen auf die Berufswünsche und Ausbildungswege stellt sich heraus, dass diese durch bisherige Erfahrungen im Beruf im Kontext einer Hörbehinderung, elterliche Lenkung und die Angebotsstruktur des BBW geprägt sind. Bei einer Teilnehmerin führten erste negative (Hör-)Erfahrungen in Kombination mit einer für Menschen mit Hörbehinderung nicht ausführbaren Berufswahl (Polizistin) zu einer insgesamt negativ geprägten Sicht auf die beruflichen Chancen und Möglichkeiten. Verstärkt wurde diese Annahme durch (fehlerbehaftete) Informationen zu den beruflichen Optionen von Menschen mit Hörbehinderung. Die entstehende Perspektivlosigkeit ließ bei dieser Teilnehmerin eine starke Lenkung durch die Mutter zu. Die Entscheidung fiel auf einen für Menschen mit Hörbehinderung spezialisierten und bekannten Weg – das Nachholen des Hauptschulabschlusses und eine Ausbildung am BBW. Ob der Weg an das BBW durch Vermutungen hörender Eltern hinsichtlich eingeschränkter beruflicher Möglichkeiten und Anschlussfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt geebnet wurde (Schroedel & Carnahan 1991), kann mit den vorliegenden Daten nicht beantwortet werden.

Bei einem zweiten Teilnehmer waren es nicht erste berufliche Erfahrungen oder Perspektivlosigkeit, die ihn in ein BBW führten, sondern die Übereinstimmung seiner Berufswünsche mit der dortigen Angebotsstruktur und Option der Erreichung eines Hauptschulabschlusses. Inwieweit diese Entscheidung kritisch reflektiert (Abgleich eigener Kompetenzen mit den jeweiligen Anforderungsprofilen verschiedener Ausbildungswege und informiert) oder gelenkt (Michael et al. 2013; Sachsenhauser 2012; Wild 2017) erfolgte, kann nicht beantwortet werden.

Anhand der Aussagen der Schüler*innen könnte vermutet werden, dass das System der segregierenden Beschulung die Integrität mancher Schüler*innen in den ersten Arbeitsmarkt unzureichend berücksichtigt. So werden Besuche eines BBW auf Klassenebene organisiert, während Berufsbildungsmessen vonseiten der Jugendlichen als Maßnahme der Berufsvorbereitung unerwähnt bleiben. Problematisiert und reflektiert wird diese einseitig wirkende Betrachtung beruflicher Perspektiven vonseiten der Jugendlichen nicht. Sie geben – im Gegensatz zu den Befragten in der Untersuchung von Hintermair et al. (2017) – insgesamt eine hohe Zufriedenheit mit der schulischen Berufsvorbereitung an. Als schulische, den Transitionsprozess fördernde Faktoren werden vonseiten der Befragten die Unterrichtung durch selbstbetroffene Lehrkräfte (Trainer 2014) und die persönliche Begleitung und Beratung identifiziert.

Was den Blick auf die Zukunft anbelangt, scheint bei den Befragten eine alterstypische und mit hörenden Jugendlichen vergleichbare „gemischte Gefühlslage“ aus Freude sowie Ängsten und Sorgen vorherrschend zu sein (Antes et al. 2020).

Pädagogische Implikationen

Abgeleitet aus den theoretischen und empirischen Erkenntnissen dieser Untersuchung folgen abschließend stichpunktartige Anregungen, wie der Transitionsprozess pädagogisch unterstützt werden könnte:

- Erste Erfahrungen im Beruf können die Wahl des Ausbildungswegs beeinflussen.

Zur Vorbeugung von Fehlinterpretationen bezogen auf die beruflichen Perspektiven und Optionen sollten berufliche Erfahrungen im Kontext einer Hörbehinderung gemeinsam reflektiert und eingeordnet werden. Auch kann es in diesem Zusammenhang sinnvoll sein, mit Jugendlichen explizit die Höranforderungen verschiedener Berufe zu diskutieren, Lösungsstrategien zu erarbeiten und die wenigen für Menschen mit Hörbehinderung nicht wählbaren Berufe (zum Beispiel Polizist*in) zu benennen.

■ Es gilt, den Jugendlichen verschiedene Möglichkeiten außerhalb und innerhalb des ersten Arbeitsmarktes aufzeigen. Schulisch organisierte Besuche eines BBW sollten durch gemeinsame Besuche von Berufsmessen o. Ä. ergänzt werden, um eine differenzierte Auseinandersetzung mit verschiedenen Ausbildungsoptionen zu ermöglichen.

■ Der Transitionsprozess sollte von Vorbildern mit Hörbehinderung unterschiedlicher Professionen begleitet werden. Lehrkräfte oder andere pädagogische Fachkräfte mit Hörbehinderung bieten im schulischen Umfeld dabei eine Möglichkeit der Identifikation (Trainer 2014). Ohne berufliche Vorbilder werden eigene Ansprüche an eine eigene Erwerbstätigkeit niedrig gehalten (Walter 2010). Erwerbstätige mit Hörbehinderung könnten entweder im Rahmen des regulären Unterrichts oder einer spezifischen Projektwoche in die Schule eingeladen werden, um Jugendlichen einen Austausch zu ermöglichen. Auch digitale Formate wären hier denkbar.

■ Um Jugendliche zu befähigen, eigene Entscheidungen treffen und eigene Bedarfe selbstbewusst kommunizieren und einfordern zu können, ist eine ressourcen- und empowermentororientierte Auseinandersetzung mit der eigenen Hörbehinderung entscheidend.

Limitationen

Es gilt einschränkend zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse dieser Untersuchung auf den Aussagen von lediglich drei Teilnehmer*innen beruhen. Sie bieten jedoch aufschlussreiche Einblicke in den Transitionsprozess bei Jugendlichen mit ei-

ner Hörbehinderung. Dabei konnte sowohl die Anschlussfähigkeit an den bisherigen Forschungsstand verdeutlicht als auch neue Erkenntnisse gewonnen werden. Zukünftig wären quantitative oder methodenplurale Untersuchungen mit einer größeren Stichprobe zur ergänzenden und vertiefenden Analyse der Transitionsprozesse bei Jugendlichen mit Hörbehinderung wünschenswert.

Autorinnen:

Anne Stutzer

Studentin der Pädagogischen Hochschule

Heidelberg

E-Mail: stutzer@ph-heidelberg.de

Jun.-Prof'in Dr. Laura Avemarie

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Institut für Sonderpädagogik

Keplerstraße 87

69120 Heidelberg

E-Mail-Adresse: avemarie@ph-heidelberg.de

Literatur

- Antes W, Gaedicke V, Schiffrs B (Hrsg.) (2020) Jugendstudie Baden-Württemberg 2020. Die Ergebnisse von 2011 bis 2020 im Vergleich und die Stellungnahme des 13. Schülerbeirats. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler
- Bayerischer Rundfunk (2020) Sehen statt Hören. Berufsbildungswerke im Wandel: Hilfe bei der Ausbildung von Gehörlosen. Online abrufbar unter <https://www.br.de/br-fernsehen/sendungen/sehen-statt-hoeren/berufsbildungswerke-im-wandel-100.html> [19.04.2021]
- Blom H, Segers E, Knoors H, Hermans D, Verhoeven L (2019) Comprehension of networked hypertexts in students with hearing or language problems. In: Learning and Individual Differences 73, S. 124–137
- Bundesagentur für Arbeit (n.d.) Arbeitslosigkeit und Erwerbslosigkeit. Online abrufbar unter <https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Grundlagen/Definitionen/Arbeitslosigkeit-Unterbeschaeftigung/Arbeitslosigkeit-Erwerbslosigkeit-Nav.html> [05.04.2021]
- Bundesarbeitsgemeinschaft Berufsbildungswerke (2018). Stellungnahme der BAG BBW zum Positionspapier der Monitoring-Stelle UN-BRK beim Deutschen Institut für Menschenrechte: Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen verwirklichen. Der Arbeitsmarkt muss inklusiv und für alle zugänglich werden. Online abrufbar unter https://www.bagbbw.de/fileadmin/user_upload/BAGBBW/Pressemitteilungen/18-03-26_BAG_BBW_Position_zum_DIMR-Papier.pdf [01.03.2021]
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2018) Ratgeber für Menschen mit Behinderungen. Online abrufbar unter <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a712-ratgeber-fuer-behinderte-mens-390.pdf?jsessionid=>

- CB9B5FD426C4D1AC802A45E6A34BE0F1?_blob=publicationFile&v=8 [24.08.2020]
- Dammeyer J, Crowe K, Marschark M, Rosica M (2019) Work and employment characteristics of deaf and hard-of-hearing adults. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education 24, S. 386–395
- Destatis (2020) Schuljahr 2019/2020. Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11 Reihe 1. Statistisches Bundesamt, Wiesbaden
- Destatis (2021) Erwerbstätigkeit. Internationale Arbeitsorganisation (ILO)-Arbeitsmarkt. Online abrufbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Erwerbsstaetigkeit/Methoden/Erlaeuterungen/erlaeterungen-arbeitsmarktstatistik-ilo.html> [05.04.2021]
- Deutscher Gewerkschaftsbund (2018) Schwerbehinderte: Arbeitslosigkeit weiter über dem Durchschnitt. Online abrufbar unter <https://www.dgb.de/themen/++co++d8d8e91e-22b2-11e8-8ab0-52540088cada> [13.08.2020]
- Dresing T, Pehl T (2015) Praxisbuch. Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Audiotranskription.de, Marburg
- Facijs A (2020) Idealer Start ins Berufsleben. In: Spektrum Hören 4, S. 8–10
- Fries S, Schrötte M (2014) Diskriminierung- und Gewalterfahrungen im Leben gehörloser Frauen. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Forschungsstelle zur Rehabilitation von Menschen mit kommunikativer Behinderung (FST) (n.d.) GINKO. Gesetzeswirkungen bei der beruflichen Integration schwerhöriger, ertaubter und gehörloser Menschen durch Kommunikation und Organisation. Online abrufbar unter <http://ginko.fakten-zur-teilhabe.de/TXT/index.html> [14.08.2020]
- Garberoglio CL, Palmer JL, Cawthon S, Sales A (2019) Deaf people and employment in the United States: 2019. Washington, DC, U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, National Deaf Center on Postsecondary Outcomes
- Gräfen C, Wessel J (2018) Organisationsformen der Erziehung und Rehabilitation. In: Leonhardt A (Hrsg.) (2012) Inklusion im Förderschwerpunkt Hören. Stuttgart: Kohlhammer, S. 36–51
- Griebel W, Niesel R (2011) Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Cornelsen, Berlin
- Häfel K, Schellenberg C (2010) Resilienz, Risiko- und Schutzfaktoren beim Übergang von der Schule ins Berufsleben. In: Neuenschwander MP, Grunder HU (Hrsg.) (2010) Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven. Zürich: Rüegger, S. 149–158
- Hintermair M, Cremer I, Gutjahr A, Strauß HC, Losch A (2017) „Auf Augenhöhe“. Median, Heidelberg
- Hintermair M, Knoors H, Marschark M (2014) Gehörlose und schwerhörige Schüler unterrichten. Psychologische und entwicklungsbezogene Grundlagen. Median-Verlag, Heidelberg
- Kaul T, Niehaus M (2013) Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Hörschädigung in unterschiedlichen Lebenslagen in NRW. MAIS S032 Düsseldorf
- Kuckartz U, Dresing T, Rädiker S, Stefer C. (2008). Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Lange M, Decker M (2020) Unterstützung mit Luft nach oben. In: Spektrum Hören 5, S. 32–35
- Mayring P (2015) Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz, Weinheim, Basel

- Michael R, Most T, Cinamon RG (2013) The contribution of perceived parental support to the career self-efficacy of deaf, hard-of-hearing, and hearing adolescents. In: The Journal of Deaf Studies and Deaf Education 18, S. 329–343
- Niehaus M, Kaul T, Klinkhammer D, Hodek L (2014) Die UN-Behindertenrechtskonvention und der Übergang Schule – Ausbildung – Beruf in Deutschland. Öffentliche Datenquellen auf dem Prüfstand. In: Die Rehabilitation 53, S. 56–58
- Punch R (2016) Employment and adulthood who are deaf or hard of hearing: Current status and experiences of barriers, accommodations, and stress in the workplace. In: American Annals of the Deaf 161, S. 384–397
- Punch R, Creed PA, Hyde M (2006) Career barriers perceived by hard-of-hearing adolescents: Implications for practice from a mixed-methods study. In: The Journal of Deaf Studies and Deaf Education 11, S. 224–237
- Punch R, Hyde M, Creed PA (2004) Issues in the school-to-work transition of hard of hearing adolescents. In: American Annals of the Deaf 149, S. 28–38
- Punch R, Hyde M, Power D (2007) Career and workplace experiences of Australian university graduates who are deaf or hard of hearing. In: The Journal of Deaf Studies and Deaf Education 12, S. 504–517
- Sachsenhauser K (2012) Berufszufriedenheit bei jungen hochgradig hörgeschädigten Erwachsenen im Arbeitsleben: eine qualitative Studie. Dr. Kovac, Hamburg
- Schroedel JG, Carnahan SC (1991) Parental involvement in career development. In: Journal of the American Deafness and Rehabilitation Association 25, S. 1–12
- Shan A, Ting JS, Price C, Goman AM, Willink A, Reed NS, Nieman CL (2020) Hearing loss and employment; a systematic review of the association between hearing loss and employment among adults. In: The Journal of Laryngology and Otology 134, S. 387–397
- Sefton K (2009) Hörgeschädigte Schüler auf dem Weg in die Ausbildung. In: Hörgeschädigtenpädagogik 1, S. 15–19
- Strauß HC (2012) Gehörlose und schwerhörige Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen – Inklusion oder Illusion? In: Hintermair M (Hrsg.) (2012) Inklusion und Hörschädigung. Heidelberg: Median-Verlag, S. 177–196
- Trainer A (2014) Hörgeschädigte Lehrer als Vorbild? – Eine Stärkung des Identitätsprozesses hörgeschädigter Schüler und Schülerinnen. In: Hörgeschädigtenpädagogik 5, S. 207–210
- Walter B (2010) Die berufliche Orientierung junger Menschen. Untersuchungen zur Verantwortung von Gesellschaft und Pädagogik. Peter Lang, Frankfurt am Main
- Welzer H (1993) Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Edition Diskord, Tübingen
- Witzel A (2000) Das problemzentrierte Interview. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 1(1). Online abrufbar unter https://www.researchgate.net/publication/228581012_Das_problemzentrierte_Interview [30.11.2021]
- Wild M (2017) Auszubildende mit Hörschädigung in der Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München

In eigener Sache

*Liebe Leser*innen,*

*wie bereits in Heft 03/2021 angekündigt, haben wir nun für unsere geplanten Berichte aus den Schulen/Einrichtungen ein „Raster“ entwickelt, siehe unten. Das soll dazu dienen, die Berichte einfacher und auch strukturierter zu machen, damit die Verfasser*innen eine Art Leitfaden bekommen und sich nicht ihre Köpfe zerbrechen müssen, wie sie die Berichte aufziehen. – Es macht sicher Sinn, wenn von allen Berichterstattenden Aussagen zu den verschiedenen Bereichen gemacht werden. Bei „kritischen“ Fragen, wie bei denen nach der Anzahl der Schüler*innen oder nach der Größe des Kollegiums, sollte jeder selbst entscheiden, ob er dazu Angaben machen möchte oder darf.*

Das Raster senden wir gerne zu, sobald sich eine Schule/Einrichtung für einen Beitrag meldet.

Wichtig ist uns, dass auf Besonderheiten, wie Projekte et cetera, eingegangen wird, weil damit spezifische Alleinstellungsmerkmale von Schulen herausgestellt werden können.

Es ist sehr erfreulich, dass nach unserer ersten Info über diese neue Serie sofort positive Rückmeldungen von Schulen kamen mit dem Angebot, schon die ersten Berichte zu übernehmen. Wir möch-

ten daher auch nicht von uns aus alle Schulen/Einrichtungen anschreiben, sondern vielmehr Sie bitten, uns möglichst bald Ihre Bereitschaft für einen Bericht zu signalisieren über Redaktion. HoerPaed@median-verlag.de.

Letztlich können und sollen diese Veröffentlichungen - neben Informationen über Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche mit Hörschädigungen bundesweit - natürlich auch zu einer gezielten Werbung für die Schulen/Einrichtungen werden, über die sich junge Lehrkräfte und Mitarbeitende orientieren und letztlich bewerben können. – Und das mit einem relativ geringen Aufwand!

Mit der Ausgabe 01/2022 startet unsere Serie. Wir haben schon etliche Interessenten, die die ersten Berichte übernehmen möchten!

*Liebe Kollegen*innen, trauen Sie sich, machen Sie mit, – auf, dass unser Redaktionspostfach bald überquillt von Beitragsangeboten!*

Herzlichst

Ihr „HörPäd“-Redaktionsteam

Raster Schulen

Eckdaten:	
Schulname:	
Anschrift / Kontaktdaten:	
Schulleitung:	
Trägerschaft:	
Einzugsbereich:	
Anzahl Schüler*innen:	
Anzahl Kolleg*innen:	
Weiteres Fachpersonal:	

Organisationsstruktur:	
Aufbau der Schule – Abteilungen etc.	ggf. Ansprechpartner*innen

Pädagogisches Profil:	
Inhaltliche Schwerpunktsetzungen – Besonderheiten etc.	

Foto der Schule – ggf. weitere Fotos

– Anzeige –



bota 2022 zürich
 BODENSEELÄNDERTAGUNG – FÜR PÄDAGOGISCHE FACHLEUTE IM HÖRBEHINDERTENWESEN
aktivieren statt kompensieren!
 20. – 22. APRIL 2022, INTERKANTONALE HOCHSCHULE FÜR HEILPÄDAGOGIK (HFH) IN ZÜRICH

>> jetzt anmelden:
www.bota2022.ch

Gezielter fördern in der Inklusion – Eine Sammlung und Strukturierung von Förderzielen

Nicola Krick, Damaris Schmidtman

Idee

Das (Fort-)Schreiben von Förderplänen gehört zu den originären Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte im Gemeinsamen Lernen¹. In regelmäßigen Abständen reflektieren und evaluieren sie, in welchen Bereichen Schüler*innen mit einer Hörbehinderung sonderpädagogische Unterstützung im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation benötigen. Sie formulieren Förderziele und legen geeignete Fördermaßnahmen im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten fest.

Oftmals wird hierbei das Rad neu erfunden, obwohl einige Förderziele aufgrund der im Gemeinsamen Lernen vorrangigen Förderbereiche häufig wiederkehrend sind und daher auch etliche Kolleg*innen hierfür bereits hilfreiche Maßnahmen erdacht haben. Zudem ist das Arbeitsfeld sonderpädagogischer Lehrkräfte an den allgemeinen Schulen nicht immer klar umrissen. Lehrkräften der allgemeinen Schulen ist nicht immer klar, wofür wir im Rahmen der sonderpädagogischen Unterstützung im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation eigentlich zuständig sind.

Aus diesen Überlegungen heraus setzten wir, Nicola Krick von der LVR-Gerricus-Schule, Düsseldorf, und Damaris Schmidtman von der LVR-Luise-Leven-Schule, Krefeld, uns zu Anfang des Schuljahres 2020/21 das Ziel, gemeinsam mögliche Förderziele und Vorschläge für passende Fördermaßnahmen im Hinblick auf das Gemeinsame Lernen strukturiert zusammenzustellen. Unser Anliegen war dabei einerseits, den im Gemeinsamen Lernen tätigen Lehrkräften unserer beider Schulen eine Orientierung zu bieten und sie andererseits bei der Erstellung und

¹ gängiger Ausdruck in NRW für die sonderpädagogische Unterstützung hörbehinderter Schüler*innen in NRW



Abbildung 1: Deckblatt

Fortschreibung der Förderpläne zu unterstützen, auch um die teilweise knapper werdenden Ressourcen zu schonen.

Auch wir mussten dabei das Rad nicht neu erfinden, denn wir konnten unter-

schiedliche, bereits vorhandene Arbeitsergebnisse von Kolleg*innen aus dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation in unsere Überlegungen einfließen lassen: Die LVR-Gerricus-Schule Düsseldorf hatte mit einem umfangreichen schulinternen

„Handbuch Diagnosebogen“ bereits Förderbereiche und entsprechende Kompetenzen für die Schüler*innen der Stammschule sowie ein schulinternes Empowerment-Konzept erstellt. Durch den damaligen Arbeitskreis Gemeinsamer Unterricht mit Hörgeschädigten in NRW wurde ein Nachschlagewerk entwickelt, welches Anregungen und Materialvorschläge für unsere Arbeit beinhaltet. Und natürlich waren in beiden Schulen zahlreiche weitere Vorschläge zu Fördermaßnahmen und -materialien vorhanden.

Struktur

Bei der Arbeit an den Förderplanhilfen haben wir – basierend auf den genannten Quellen sowie der eigenen Erfahrung im Gemeinsamen Lernen – zunächst typische Förderziele gesammelt und kategorisiert.

Dabei haben sich für uns **fünf große Förderbereiche** herausgestellt:

Für Schüler*innen mit Hörschädigung ist es – ganz im Sinne des „Empowerments“ – von Bedeutung, einen möglichst selbstbewussten Umgang mit der eigenen Hörschädigung zu erlangen. Hierfür brauchen sie zunächst Wissen im **Bereich des Hörens** allgemein, um so zum Beispiel die eigene Hörschädigung sowie die eigene Hörtechnik gut zu verstehen und erklären zu können. Dem Empowerment sind auch der **Bereich der Hör- und Kommunikationstaktik** sowie der **Bereich der Identität** zuzuordnen – also neben dem Umgang auch die Auseinandersetzung mit und letztlich die Akzeptanz der eigenen Hörschädigung. Darüber hinaus ist oft eine besondere Förderung im **Bereich der Sprache** angezeigt. Die Erarbeitung von Kompetenzen aus dem **Bereich der Arbeits-**

und Kompensationsstrategien kann helfen, mögliche Einschränkungen durch die Hörschädigung im Schulalltag gezielt zu kompensieren.

Jedem dieser fünf Förderbereiche sind noch einmal unterschiedliche Förderaspekte zugeordnet, unter denen sich dann die jeweiligen Förderziele finden. Schließlich haben wir zu den Förderzielen verschiedene mögliche Fördermaßnahmen sowie -materialien gesammelt (siehe Abbildung 2).

Parallel zur Arbeit an den Förderplanhilfen haben wir ein passendes Förderplan-Formular konzipiert, das auf dem Deckblatt die Förderbereiche und -aspekte der Förderplanhilfen aufgreift. Dadurch erhalten einerseits die Lehrkräfte der allg. Schulen einen Überblick über unser Aufgabenfeld im Gemeinsamen Lernen und andererseits

Einblick Förderplanhilfen

Alle Förderbereiche und Förderaspekte	exemplarisch: Förderziele des Förderaspekts „Hörhilfen“	exemplarisch: Fördermaßnahmen zu zwei Förderzielen
Förderbereich: Empowerment – HÖREN Förderaspekt: Hörorgan und Hörschädigung Förderaspekt: Hörhilfen Förderaspekt: digitale Übertragungsanlage	Der/Die Schüler*in benennt grundlegende Bestandteile der eigenen Hörhilfen und erklärt ihre Funktion. ... akzeptiert und benutzt die eigenen Hörgeräte/CI. ... weiß um den sachgerechten Umgang mit den Hörhilfen und geht sorgfältig mit diesen um. ... kennt Pflegehinweise zu den eigenen Hörhilfen und berücksichtigt diese in besonderen Situationen [Schwimmen, Sport, Regen, Schwitzen]. ... nimmt Störungen an den eigenen Hörhilfen wahr, benennt und meldet diese. ... zieht die eigenen Hörhilfen selbstständig an und aus. ... führt einfache Funktionen der Hörhilfen aus. ... führt Ersatzbatterien/-akku mit. ... wechselt die Batterien/Akku selbstständig bzw. lädt den Akku der Hörhilfen selbstständig auf. ... kennt Möglichkeiten der Verbindung der Hörhilfen zu anderen Geräten, probiert diese aus und wendet Geeignetes an [Telefonieren, Musikhören, Fernsehen, Steuerung über App, T-Spule/Induktion...].	<ul style="list-style-type: none"> Bestandteile und Begriffe einander zuordnen (analog als AB oder digital) Hörhilfe zeichnen/ausmalen Hörgeräte-/CI-Dummies betrachten und mit der eigenen Hörhilfe vergleichen einfache Funktionen der Hörgeräte/CIs unter Anleitung ausführen regelmäßige, kurze Einzelgespräche mit der GL-Lehrkraft alte Hörgeräte betrachten und vergleichen Vortrag/Präsentation/Buch in Book Creator erstellen Mitschüler:innen mit Stetoclips in Hörgeräte hineinhören lassen
Förderbereich: Empowerment – HÖR- UND KOMMUNIKATIONSTAKTIK		
Förderbereich: Empowerment – IDENTITÄT Förderaspekt: Gefühle und Bedürfnisse Förderaspekt: Stärken und Ressourcen Förderaspekt: Akzeptanz der Hörschädigung Förderaspekt: Zugehörigkeit zur HK-Community Förderaspekt: Rechte, Hilfen und Angebote		
Förderbereich: SPRACHE Förderaspekt: Aud. Wahrnehmung und Merkfähigkeit Förderaspekt: Phonetisch-Phonologische Ebene Förderaspekt: Semantisch-lexikalische Ebene Förderaspekt: Morphologisch-syntaktische Ebene Förderaspekt: Schriftliche Kommunikation Förderaspekt: Kommunikativ-pragmatische Ebene Förderaspekt: Manuelle Kommunikation		
Förderbereich: ARBEITS- UND KOMPENSATIONSSTRATEGIEN Förderaspekt: Arbeitsverhalten Förderaspekt: Mündliche Mitarbeit Förderaspekt: Lernen		<ul style="list-style-type: none"> individuelle Bedarfe und Möglichkeiten thematisieren Infomaterialien (analog oder digital) gemeinsam sichten selbstständiges Informieren bei Hörgeräteakustiker:innen anregen

Abbildung 2: Einblick Förderplanhilfen

Förderbereiche und -aspekte

Empowerment: Hören (H)	
1 - Hörorgan und Hörschädigung	<input type="checkbox"/>
2 - Hörhilfen	<input type="checkbox"/>
3 - Digitale Übertragungsanlage	<input type="checkbox"/>
Empowerment: Hör- und Kommunikationstaktik (K)	
1 - Hör- und Kommunikationstaktik	<input type="checkbox"/>
Empowerment: Identität (I)	
1 - Gefühle und Bedürfnisse	<input type="checkbox"/>
2 - Stärken und Ressourcen	<input type="checkbox"/>
3 - Akzeptanz der Hörschädigung	<input type="checkbox"/>
4 - Zugehörigkeit zur HK-Community	<input type="checkbox"/>
5 - Rechte, Hilfen und Angebote	<input type="checkbox"/>

Sprache (S)	
1 - Auditive Wahrnehmung und Merkfähigkeit	<input type="checkbox"/>
2 - Phonetisch-phonologische Ebene	<input type="checkbox"/>
3 - Semantisch-lexikalische Ebene	<input type="checkbox"/>
4 - Morphologisch-syntaktische Ebene	<input type="checkbox"/>
5 - Schriftliche Kommunikation	<input type="checkbox"/>
6 - Kommunikativ-pragmatische Ebene	<input type="checkbox"/>
7 - Manuelle Kommunikation	<input type="checkbox"/>
Arbeits- und Kompensationsstrategien (AK)	
1 - Arbeitsverhalten	<input type="checkbox"/>
2 - Mündliche Mitarbeit	<input type="checkbox"/>
3 - Lernen	<input type="checkbox"/>

Abbildung 3: Deckblatt Förderplan (Ausschnitt)

erleichtert es uns eine gezielte Förderplanung (Abbildung 3).

Kollaboration

Die LVR-Gerricus-Schule Düsseldorf und die LVR-Luise-Leven-Schule Krefeld kooperieren auf vielen unterschiedlichen Ebenen. Da wir beiden Kolleginnen gut und gerne zusammenarbeiten waren wir motiviert, die Förderplanhilfen zusammenzustellen. Die pandemiebedingte Schulschließung hatte zudem den Blick für die bestehenden digitalen Möglichkeiten geschärft, sodass die Zusammenarbeit ausschließlich auf Distanz stattfinden konnte: Zur Strukturierung der Förderaspekte und -maßnahmen nutzten wir das Projektmanagement-Tool „Trello“ und zur kollaborativen Arbeit an Dokumenten sowie zur gemeinsamen Dateiablage „Microsoft Teams“. Passende Links und öffentlich zugängliche Materialien zu den einzelnen Förderaspekten haben wir mit Hilfe von „Padlet“ gesammelt. Während regelmäßiger und umfangreicher Telefonate tauschten wir uns aus und kamen so Schritt für Schritt in unserer Arbeit an den Förderplanhilfen voran.

Nachdem sie den Schulleitungen beider Schulen vorgelegt und von diesen genehmigt worden waren, wurden sie zum Ende des Schuljahres 2020/21 den beiden Kolleginnen zur Verfügung gestellt. Zu den einzel-

nen Fördermaßnahmen werden geeignete Materialien gemäß der Struktur der Förderplanhilfen fortlaufend auf schulinternen Plattformen durch die Lehrkräfte beider Schulen zusammengetragen.

Verwendung

Die Förderplanhilfen stellen eine Ideensammlung für sonderpädagogische Lehrkräfte dar und können Orientierung bei der Entwicklung von Förderzielen bieten. Die in den Förderplanhilfen gelisteten Förderziele und -maßnahmen müssen in den Förderplänen im Hinblick auf die jeweiligen Schüler*innen individualisiert werden.

Die Verwendung ist freiwillig. Es besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit, vielmehr ist es angestrebt, dass Ziele, Maßnahmen und Materialien der Förderplanhilfen fortlaufend durch die Lehrkräfte der beiden Schulen ergänzt werden. Die Arbeit mit den Förderplanhilfen soll zu einem späteren Zeitpunkt evaluiert werden.

Bei Rückfragen oder Interesse können die Autorinnen gerne angeschrieben werden.

Autorinnen:

Nicola Krick

LVR-Gerricus-Schule Düsseldorf

E-Mail: nicola.krick@lvr-430.logineo.de

Damaris Schmidtman

LVR-Luise-Leven-Schule Krefeld

E-Mail: damaris.schmidtman@lvr-433.

logineo.de

Literatur

- Arbeitskreis „Gemeinsamer Unterricht mit Hörgeschädigten in NRW“ (2013, überarbeitet 2020) HÖREN im Gemeinsamen Richtlinien für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation im gemeinsamen Unterricht NRW (Klasse 1-10) [unveröffentlicht]
- Handbuch Diagnosebogen, LVR-Gerricus-Schule 2018 [unveröffentlicht]
- Leonhardt A (Hrsg.) (2018) Inklusion im Förderschwerpunkt Hören. Median-Verlag
- LVR-Gerricus-Schule Düsseldorf (2020) Schüler*innen mit Hörschädigung an der allgemeinen Schule – Informationsbroschüre. https://gerricus-schule.lvr.de/media/lvr_gerricus_schule/gemeinsames_lernen/infos_gerricus/20-05_Infobroschüre_HK_GL_Gerricus.pdf
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2018) Fördermaßnahmen konkret! Eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte zur Entwicklung von Fördermaßnahmen https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/foerderung/sonderpaedagogische-foerderung/fachinfo/foerdermassnahmen_konkret.pdf [16.03.2021]
- Truckenboldt, Leonhardt (2015) Schüler mit Hörschädigung im inklusiven Unterricht – Praxistipps für Lehrkräfte (Ernst Reinhard Verlag)
- Wagner K (2017) Inklusive Beschulung als individuelle Herausforderung für Schülerinnen und Schüler. Möglichkeiten des Coachings durch sonderpädagogische Begleitung. In: Hintermair M, Tsirigotis C (Hrsg.) (2017) Beratung und Kooperation in Handlungsfeldern der Hörgeschädigtenpädagogik. Empowermentprozesse initiieren. Median-Verlag

Auch nach 75 Jahren ein Zukunftsprojekt!

Ich habe mich sehr darüber gefreut, als ich gefragt wurde, ob ich einen Beitrag zum 75-jährigen Bestehen der „Hörgeschädigtenpädagogik“ beisteuern könnte. Schließlich hat diese Publikation nicht nur eine hohe Bedeutung für die Fachgemeinschaft der Hörgeschädigtenpädagogen, sondern auch für unseren Fachverlag.

Seit 1999 gibt die Median-Verlag von Killisch-Horn GmbH (Median-Verlag) gemeinsam mit dem Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (BDH) die „Hörgeschädigtenpädagogik“ oder besser die „HörPäd“ heraus, so wie sie liebevoll in der Branche und auch von uns genannt wird. Dabei wird die „HörPäd“ nicht nur in Deutschland, Österreich und der Schweiz gelesen, sondern auch von Lesern sieben weiterer europäischer Länder. In diesen nunmehr beinahe 22 Jahren ist uns diese Publikation ans Herz gewachsen, und wir sind stolz darauf, dass diese wichtige Fachzeitschrift in unserem Verlag erscheint. Und das ist nicht nur eine dem Jubiläum geschuldete Floskel, denn die Zeitschrift hat über die Jahre hinweg auch unser Selbstverständnis als Fachverlag „rund ums Hören“ maßgeblich mitgeprägt.

Vielleicht kennt der eine oder andere Leser den Median-Verlag mit seinem Portfolio noch nicht so genau, deshalb vorneweg ein paar Worte zu unseren Publikationen und unserem Buchprogramm. Der Median-Verlag wurde 1968 von Hans-Jürgen von Killisch-Horn in Heidelberg gegründet. Er hat den Verlag mit seinen Publikationen auf das Thema Hören ausgerichtet. Diesem Gedanken fühlt sich der Verlag bis heute verbunden, und das ist auch der Grund dafür, dass wir in den über 50 Jahren unseres Bestehens nicht in andere Themenbereiche expandiert haben. Aus unserer Sicht ist dies eine sehr erfolgreiche Strategie, weil wir lernen durften, wie wichtig die Vernetzung mit all den Fachgemeinschaften rund ums Hören für die Qualität unserer Publikationen ist. Neben „Spektrum Hören“, der größten Endverbraucherzeitschrift für Schwerhörige, gibt der Median-Verlag im deutschsprachigen Raum die führenden Fachzeitschriften für die Berufsgruppen der Hörakustiker, Audiologen und Hörgeschädigtenpädagogen heraus. Darüber hinaus verlegen wir Fachbücher mit einem besonderen Schwerpunkt auf Autoren der Hörgeschädigtenpädagogik.

Über die vielen Jahre hinweg haben wir als Verlag mit herausragenden Persönlichkeiten des Berufsstandes zusammenarbeiten dürfen, die aktiv die Arbeit der Zeitschrift unterstützt haben. Stellvertretend für die vielen hochkarätigen Autoren seien an dieser Stelle Werner Salz und Professor Armin Löwe genannt. Die BDH-Bundesvorsitzenden Christiane Hartmann-Börner, Maria Wisnet, Susanne Keppner und jetzt Christiane Stöppler, die die Zeitschrift und den Verlag immer engagiert und kollegial unterstützt haben. Im Redaktionsteam der Zeitschrift haben uns im Laufe der Zeit ausgewiesene Experten wie beispielsweise Gunter Erbe, Hiltrud Bölling-Bechinger und Professor Dr. Manfred Hintermair zur Seite gestanden. Im Verlag haben sich insbesondere Christina Oster-

wald und ihr verstorbener Ehemann Kurt Osterwald für die Zeitschrift engagiert. Für beide war und ist die „HörPäd“ eine Herzensangelegenheit.

Und auch heute steht für die Qualität der „HörPäd“ ein mit exzellenten Fachleuten besetztes Redaktionsteam, das von Dr. Sascha Bischoff, dem stellvertretenden Schulleiter und Fachschuldirektor vom BBZ Stegen, geleitet wird. Ihm zur Seite stehen Dr. Barbara Bogner, Akademische Oberrätin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Professor Dr. Johannes Hennies, Professor für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Oliver Schneider, Fachleiter für den Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation am ZfsL (Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung) in Düsseldorf, außerdem Kristin Schlenzig, Sonderpädagogin im Hochschuldienst an der Universität zu Köln sowie die ehemalige BDH-Bundesvorsitzende und Schulleiterin der LVR-David-Hirsch-Schule, Susanne Keppner. Als Redakteurin und Schnittstelle zum Verlag fungiert seit vielen Jahren Christina Osterwald. Abgerundet wird die „fachliche Power“ durch einen wissenschaftlichen Redaktionsbeirat mit dem – so kann man es wohl sagen – „Who is Who“ der Branche.

Das Engagement der Mitglieder des Redaktionsteams ist dabei aus meiner Sicht bemerkenswert. So obliegt dem Team nicht nur die inhaltliche Planung und Gestaltung der Ausgaben, es akquiriert auch jegliche Art von Beiträgen und verfasst – sofern die Zeit es zulässt – eigene Texte zu Fachthemen oder Veranstaltungen. Darüber hinaus betreuen die Redaktionsmitglieder die Autoren im Reviewverfahren und stehen im permanenten Austausch mit der Bundesvorsitzenden des BDH und den Kollegen im Median-Verlag.

Dabei verliert das Team die Weiterentwicklung der „HörPäd“ nicht aus dem Blick. Nach der Einführung eines Reviewverfahrens für die Fachbeiträge und der Einführung einer Genderschreibweise möchte das Redaktionsteam zukünftig mehr Themenhefte umsetzen. Voraussetzung dafür sind aber ausreichend Beiträge, um eine gewisse Planungssicherheit zu haben.

Deshalb meine Bitte: Reichen Sie Beiträge ein! Fachbeiträge und Beiträge aus der Praxis sind hochwillkommen. Nur über den fachlichen Austausch kann das international hohe Niveau der deutschen Hörgeschädigtenpädagogik abgesichert werden. Und für diejenigen, die noch nicht so viel Erfahrung mit dem Verfassen von Texten haben: Wenn Sie eine Idee für einen Beitrag haben, schreiben Sie das Redaktionsteam per Mail an und gehen Sie in den Dialog, wie man das Thema aufbereiten könnte. Es muss nicht immer ein Fachbeitrag sein, auch Praxisbeiträge bringen den Leserinnen und Lesern wertvolle Impulse. Um die „HörPäd“ als die führende Fachzeitschrift Ihrer Branche lebendig und interessant zu gestalten, braucht es das Engagement der Fachgemeinschaft, also von Ihnen.





Das Gleiche gilt auch für den Bereich der Fachbücher. Wer eine Idee oder vielleicht schon einen Plan für ein Buchprojekt hat, kann mir gerne eine Mail unter bjoern.kerzmann@median-verlag.de senden. Wir schauen uns das sehr gerne an.

Eine qualitativ hochwertige Fachzeitschrift für eine relativ kleine Fachgemeinschaft wie die Hörgeschädigtenpädagogen herauszugeben, ist eine verlegerische Herausforderung. Dies kann



Foto: Median-Verlag

nur im Zusammenspiel mit dem BDH, den Experten aus Wissenschaft, Lehre und Schulpraxis, die sich mit Herzblut in der Redaktion oder als Autoren für die fachlichen Belange der Branche einsetzen und last but not least den Hörgeschädigtenpädagogen, die bereit sind, über ein Abonnement ihre Fachzeitschrift am Leben zu erhalten, gelingen.

Dafür mein herzlicher Dank an Sie Alle!
Björn Kerzmann

Grußworte zum 75. Geburtstag der HörPäd

Was ist die HörPäd für Dich? Was wünschst Du der HörPäd?

„ Die HörPäd ist für mich ein Wegbegleiter seit dem Studium der Hörgeschädigtenpädagogik in Heidelberg.

Die HörPäd ist zwischenzeitlich für mich aber mehr: sie bietet mir die Möglichkeit in einem wunderbaren Redaktionsteam diese Zeitschrift mitzugestalten und mit einem Verlag im Hintergrund in professionellem Austausch zu stehen. Außerdem darf ich Heft für Heft neue Autorinnen und Autoren kennen lernen sowie in bewährter Weise den Autorinnen und Autoren, die ich bereits lange kenne, das Vertrauen schenken, dass gehaltvolle Beiträge auch im nächsten Heft erscheinen werden.

Als Schriftleiter (v.i.S.d.P.) der HörPäd wünsche ich ihr zum 75. Geburtstag, dass sie noch viele Jahre bestehen wird, ...dass sie noch viele Jahre spannende und aktuelle Beiträge aus der Forschung, Theorie und Praxis veröffentlichen kann, ...dass es auch weiterhin dem Redaktionsteam nie langweilig wird bei der Zusammenstellung neuer Hefte, ...dass das Redaktionsteam auch weiterhin so konstruktiv, wertschätzend und für die Sache miteinander im Dialog ist.



Foto: privat

„ Dr. Sascha Bischoff
Schriftleitung HörPäd (v.i.S.d.P.)

Foto: privat



„ 75 Jahre HörPäd! In aller erster Linie verbinde ich die Fachzeitschrift des BDH mit den Namen Kurt und Christina Osterwald. Kurt Osterwald hat zeitlebens gegenüber seinem Verleger immer für den Fortbestand der HörPäd gekämpft, insbesondere dann, wenn die HörPäd aufgrund niedriger Auflagen rote Zahlen schrieb. Er war es auch, der sich dafür stark gemacht hat, dass zu wichtigen Kongressen und Tagungen des BDH entsprechende Beihefte zur Hörgeschädigten Pädagogik erstellt und herausgegeben wurden. Dem unermüdlischen Engagement von Christina Osterwald und den ehrenamtlich tätigen Redaktionsgremien der vergangenen 75 Jahre verdanken wir die hohe Qualität und die inhaltliche Bandbreite unserer Fachzeitschrift. Den Autor*innen und der gesamten Redaktion gelten meine Hochachtung und mein Dank.

Mit einem herzlichen Gruß an sie alle verbinde ich die Hoffnung, dass unsere Fachzeitschrift auch die nächsten Jahrzehnte in dieser Qualität bestehen bleibt, sicherlich irgendwann in digitaler Form.

„ Christiane Hartmann-Börner

„ Mit meinem Berufseinstieg als Hörgeschädigtenpädagoge an der Johannes-Vatter-Schule in Friedberg im Jahr 1984 abonnierte ich die HörPäd als Fachzeitschrift. 37 Jahre sind seither vergangen und die HörPäd ist bis heute meine treue fachliche Begleiterin geblieben. Es änderte sich im Laufe der Zeit das farbliche Layout und das Format, es gab einen Wechsel des herausgebenden Verlags – es blieb jedoch stets eine positive und bereichernde Konstante in meinem beruflichen Leben.

Die HörPäd hat sich zu keiner Zeit nur als Mitteilungsorgan des Berufsverbandes der Deutschen Hörgeschädigtenpädagogen (BDH) verstanden, sondern sie hat sich zu einem zentralen „Sprachrohr“ unseres Fachbereichs entwickelt. Es ist ihr dabei gelungen, aktuelle Entwicklungen und Tendenzen der Hörgeschädigtenpädagogik in Hochschule und Praxis abzubilden und eine Brücke zwischen beiden Bereichen aufzubauen.

Die Mitarbeiter*innen der HörPäd-Redaktion sind fachlich und interdisziplinär gut vernetzt. Sie sind auf allen für die Hörgeschädigtenpädagogik relevanten Kongressen, Tagungen und Gremiensitzungen präsent und berichten darüber.

Der HörPäd gelingt es, die nahezu „familiäre“ Atmosphäre eines kleinen Fachbereichs abzubilden. Es werden nicht nur nüchterne fachliche Texte präsentiert, sondern auch personen- und institutionsbezogene Berichte (beispielsweise Berichte über Jubiläen, über kollegiale Zusammenkünfte oder Würdigungen zum Eintritt in den Ruhestand).

Dass eine Fachzeitschrift 75 Jahre alte wird, spricht für ihre Qualität. Die Herausforderungen werden jedoch zukünftig nicht weniger. Die HörPäd wird sich auch im Hinblick auf digitale Angebote weiterentwickeln müssen. Nur so wird sie mittel- und langfristig für die jüngere Generation von Hörgeschädigtenpädagog*innen interessant sein. Eine Fachzeitschrift kann auch im digitalen Zeitalter ein wichtiges Element der beruflichen Identifikation und Heimat darstellen.

Ich gratuliere der HörPäd zum 75jährigen Jubiläum und wünsche ihr, dass sie noch viele Jahre zum Wohle unseres Fachbereichs wirken kann.

“

Manfred Drach



Foto: privat

„ Herzlichen Glückwunsch zum Jubiläum! Die HörPäd ist für mich ein wichtiges Informationsmedium, das dabei hilft, einen Überblick sowohl über wissenschaftliche Projekte als auch über die Praxis und das unterrichtliche Geschehen an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören zu gewinnen – denn Informationen und Forschungsergebnisse bei denen die Situation von Menschen mit Hörschädigung im deutschen Schulsystem und darüber hinaus im Fokus steht sind dünn gesät. Genau das macht die HörPäd so wichtig.

Dem HörPäd wünsche ich, dass sie auch weiterhin informativ und in der Thematik vielfältig bleibt und dass möglichst viele Autor*innen und Autoren aus unterschiedlichen Perspektiven sowohl über ihre wissenschaftlichen Projekte als auch über die schulische Praxis berichten und dadurch wichtige Beiträge für dieses Fachgebiet leisten.

“

Alexander Hüther



Foto: Friedlinde Hüther

„ Die ACIR e. V., die Arbeitsgemeinschaft der LeiterInnen der CI-Centren, gratuliert herzlich zum 75-jährigen Bestehen! Die HörPäd ist uns, die wir aus unterschiedlichen Professionen kommen, als einziges (deutschsprachiges) wissenschaftliches Sprachrohr der Hörgeschädigtenpädagogik bekannt. Sie gibt Studien und Artikeln zu den vielfältigen und aktuellen Themen der Hörgeschädigtenpädagogik, nämlich Kommunikation, Hören, Audiologie, Pädagogik... Raum.

Wir wünschen der HörPäd weiterhin Bestand im Wandel der zukünftigen Themen, die auch die Arbeit mit Menschen mit Hörschädigung im außerschulischen Kontext und vom Säugling bis zum alten Menschen, deren Angehörige sowie weitere beteiligte Professionen umfasst!

“

Die ACIR e. V.



Foto: privat

„Die HörPäd ist für mich ein wichtiges Organ für den wechselseitigen Wissenstransfer zwischen pädagogischer Praxis und Forschung. Sie ist deshalb auch ein Beleg dafür, dass die Kooperation zwischen Schulen, pädagogischen Einrichtungen und Universitäten in unserem Fach gut gelingt. Für die Zukunft wünsche ich der HörPäd, dass sie ein bedeutendes Medium bleibt, in dem um die gute Praxis in der Gebärdensprach- und Audiopädagogik konstruktiv gerungen wird.“

Viele Grüße
Claudia Becker



Foto: privat

„Für mich bedeutet die HörPäd ein Bündel an Berichten, Beiträgen und Neuigkeiten aus der Theorie und Praxis der Hörbehindertenpädagogik aus ganz Deutschland. Berichte aus der Praxis an HK-Schulen sowie die Vorstellung ganzer Unterrichtsreihen aus der Lehrer*innen-ausbildung oder Ideen für den Unterrichtsalltag verfolge ich mit besonderem Interesse.“

Liebe Grüße
Simon Jäger

An meine langjährige fachliche Begleiterin zum 75. Geburtstag

„Liebe HörPäd, wir gehen nun seit ziemlich genau vier Jahrzehnten gemeinsam unseren Weg durch die Bildung und Erziehung Hörgeschädigter und doch bin ich bereits zehn Jahre früher – exakt zu dem Zeitpunkt, als du deinen jetzigen Namen angenommen hattest – mit einem Beitrag von dir konfrontiert gewesen. Dabei ging es um einen Artikel zum nicht-verbalen Intelligenztest von Snijders und Snijders-Oomen (SON), der als eine der Grundlagen zu meiner Facharbeit in Psychologie für das erste Staatsexamen diente. Warum ich das erwähne? Es gab da bereits in der Einleitung eine Andeutung auf „einige Hinweise für die Anwendung und Bewährung des SON bei Taubstummten“. Ob das mit ausschlaggebend war für meinen späteren Weg? Ich weiß es nicht. Sicher aber ist, dass sich mir damals durch dich völlig neue Perspektiven eröffnet haben.



Foto: MV/chrno

Diese neuen Perspektiven sind es auch, die wir wohl alle unentwegt von dir erwarten. Dabei hast du es wahrlich nicht leicht, denn wie kannst du uns das anbieten? Es ist hier an der Zeit den vielen Redaktionsmitgliedern und vor allem der Unzahl von Autor*innen zu danken, die dich mit Leben gefüllt haben.

Zugegeben, manchmal kam der Gedanke auf, warum du dich nicht intensiv nur einer bestimmten Thematik widmest; aber das wäre zu Ungunsten der jeweils zeitgenössischen Diskussionen gewesen und das war wohl nie dein Fokus. Aktuell wolltest du immer sein! Dass du das geschafft hast, verdient hohe Anerkennung.

Durchaus erbaulich war auch dein neues „Gewand“, nachdem dich der Median-Verlag zum Ende des letzten Jahrhunderts übernommen hat. Was mich allerdings durchaus befremdet hat, war eine gewisse Engstirnigkeit, die ich in mancher Zeit empfunden habe. Da haben wir uns nicht wirklich verstanden.

Diese Zeit aber ist lange überwunden. Und heute freue ich mich vor allem, dass neben den bewährten, und – ich bitte mir dieses Wort zu verzeihen – vielfach „altgedienten“, auch wieder viele junge, dynamische Kolleg*innen konstruktiv und höchst produktiv dazu beitragen, dich neu zu beleben.

Meine liebe HörPäd, nun musst du nicht glauben, dass du meine einzige fachliche Begleiterin bist, aber sei gewiss: Du bist mir eine der sehr wesentlichen.

Weitere viele gute Jahre wünscht dir
Gerlinde

Noch eines aber muss ich unbedingt erwähnen: Deine Vorgängerinnen, die „Blätter für Taubstummtenbildung“ und die nachfolgenden „Neuen Blätter für Taubstummtenbildung“ sind ein unschätzbare Fundus, wenn wir versuchen wollen, die Gegenwart aus der Historie heraus zu verstehen.

„Prof. Gerlinde Renzelberg

Herzlichen Glückwunsch der HörPäd zum 75.!

„ Meine erste HörPäd habe ich vor etwa 15 Jahren in die Finger bekommen. Ich hatte gerade am LFZ „Hören“ in Güstrow angefangen zu arbeiten und so gar keine Ahnung von der Materie. Ein Artikel über ein Kind mit einem CI hatte mein Interesse geweckt, und so habe ich die erste HörPäd mit nach Hause genommen. Mir gefielen und gefallen die Artikel aus anderen Bundesländern. Ich habe die eine oder andere Idee für ein Projekt mit meinen Schülern daraus mitnehmen können und Anregungen für meine Arbeit bekommen. Aktuelle Studien werden, auch für den nicht so in allen Fachgebieten Bewanderten, verständlich dargestellt und erklärt. Seit 10 Jahren abonniere ich nun die HörPäd und bin immer gespannt auf jede neue Ausgabe.

Herzlichen Glückwunsch und weiter so! “

Barbara Uhlendorf

„ Die HörPäd ist für mich eine sehr wertvolle Fachzeitschrift zum Thema Hörgeschädigtenpädagogik. Die Verbindungen zwischen neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen, Praxisbezügen und Informationen über aktuelle Tagungen, Konferenzen oder Fachtreffen sind nicht nur interessant, sondern bereichern meinen Alltag als Sonderpädagogin und Wissenschaftlerin. Immer wieder lerne ich etwas Neues, das mir hilft, das Fach an sich und/oder Menschen mit Hörbehinderung besser zu verstehen. Dabei stellen die Beiträge von Gehörlosen oder Menschen mit Hörbehinderung über Erfahrungen zu bestimmten Themen einen wichtigen Teil dar. Als besonders wertvoll empfinde ich darüber hinaus den Einblick in die pädagogische und didaktische Praxis an unterschiedlichen Standorten in ganz Deutschland. Die HörPäd ermöglicht es so, eine bundesweite Verbindung des Faches herzustellen.

Ich wünsche der HörPäd auch in Zukunft diese hohe Qualität und Vielfalt an Beiträgen, die von begeisterten Leser*innen wertgeschätzt werden. Ich hoffe, noch viele Jahre von diesen Beiträgen zu lernen und neue Sichtweisen, Perspektiven, pädagogische Ansätze oder wissenschaftliche Erkenntnisse nachzuvollziehen und gegebenenfalls in meinen Alltag zu integrieren. “

Maren Marx



Foto: privat

„ Ich gratuliere dem Bund Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen und dem Median-Verlag herzlich zum Jubiläum der Verbandszeitschrift „HörPäd“, als persönlicher Freund und ausdrücklich im Namen des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie (DGPP) und ihrer Mitglieder! In 75 Jahren hat sich durch den medizinischen und medizintechnischen Fortschritt für schwerhörnde oder taube Kinder sehr viel verändert. Es gab einen Wandel von der Notwendigkeit der ausschließlichen Gebärdensprache zumindest bei tauben Kindern – jahrhundertlang war dies ein großer Segen! – zur Möglichkeit der zusätzlichen Hörgeräteversorgung in den 1960er Jahren und damit neuen Chancen auch lautsprachlicher Kompetenzen bis hin zu den heutigen Möglichkeiten der „High-Tech-“, Hörgeräte und Hörimplantatversorgungen durch aktive Mittelohrimplantate, Knochenleitungsimplantate und – für taube und resthörige Kinder wichtig – Cochlea Implantate. Die HörPäd und ihre Vorläufer haben diese Entwicklungen stets als Herausforderung verstanden, positiv verarbeitet, neue pädagogische Lösungen publiziert und damit auch international Schritt gehalten. Nur eine Zeitschrift mit aktuellen und vor allem verständlich geschriebenen Beiträgen kann einen solchen fundamentalen Wandel vermitteln – und dies ist brillant gelungen, denn die pädagogische Frühförderung, Erziehung, (Schul-) Bildung und die Inklusion in Deutschland – wenn immer sie möglich ist – gilt als vorbildlich und fortschrittlich. Diese Entwicklungen gefördert zu haben, ist der Zeitschrift mit ihren Redakteuren, Autoren und Lesern nicht genug zu danken!

Die Vorstände des BDH, der DGPP und der Bundesinnung für Hörakustik arbeiten seit vielen Jahrzehnten in der Aktion Frühkindliches Hören (AFH) der Deutschen Kinderhilfe zusammen und waren in dieser Kooperation wesentlich an der Einführung eines Universellen Neugeborenenhörscreenings beteiligt. Daher verwundert es nicht, dass die HörPäd auch stets alle anderen an der Versorgung schwerhörnder Kinder beteiligten Berufsgruppen zu Wort kommen ließ, wie z.B. Pädakustiker, Ärzte, Psychologen und Logopäden. Dieses kontinuierliche Interesse über Berufsgrenzen hinaus wünsche ich der HörPäd auch für die Zukunft. Für die Fachärzteschaft kann ich versichern, dass wir das Engagement der „HörPäd“ und ihrer Redaktion, Autoren und Leser für unverzichtbar halten! “

Prof. Dr. Rainer Schönweiler



Foto: UK Lilbeck



Foto: privat



„Die HörPäd ist für mich ein langjähriger Begleiter, der mein Leben nicht nur in Form der Zeitschrift, sondern auch in Form von Begegnungen bereichert und für den ich dankbar bin.“

Zum 75. Geburtstag – welch ein Jubiläum (!) – wünsche ich der HörPäd, dass sie im Kern bewahrt wie sie ist, zugleich jedoch weiterhin am Puls der Zeit bleibt und es auch zukünftig schafft, die Vielfalt in unserem Fachbereich abzudecken, ohne zeitgleich die Fähigkeit zu verlieren, Neues zu entdecken.“

Prof. Dr. Andrea Wanka

Die HörPäd wird 75!

„Ganz ehrlich: Ich freue mich jedes Mal, wenn ein neues Heft der HörPäd in meinem Briefkasten liegt. Das ist so seit 1981, als ich erstmals von der Zeitschrift gehört habe! Ich gebe aber ebenso ehrlich zu, dass ich mich genauso darüber freue, wenn eine neue Ausgabe der Zeitschrift „DAS ZEICHEN“ erscheint oder wenn früher ein neues Heft der Zeitschriften „hörgeschädigte Kinder“ oder „DFGS-Forum“ erschienen war (leider gibt es die beiden letzten Zeitschriften seit einigen Jahren nicht mehr). Ich schätz(t)e die Unterschiedlichkeit in der inhaltlichen Ausrichtung der Zeitschriften und die damit verbundene inhaltliche Vielfalt, die in den letzten Jahrzehnten zugenommen hat und die auch was mit der HörPäd „gemacht“ hat.“

So hat sich das Format der HörPäd (äußerlich wie inhaltlich) über die Jahre weiterentwickelt – und wie ich finde, vor allem, was die fachlichen Diskurse angeht, in vieler Hinsicht zum Positiven. Man findet mittlerweile nahezu alle relevanten Themenbereiche in der HörPäd repräsentiert – sofern sich Autor*innen dazu aufraffen, etwas zu schreiben. Spannende Themen und Inhalte sind an die Stelle von ideologisch geprägten Positionierungen (und zuweilen Anfeindungen) getreten!

Allerdings ist die HörPäd schon immer auch mehr gewesen als ein rein fachwissenschaftliches Organ – und das ist gut so! Sie umfasst verschiedenste Rubriken, durch die man auf dem Laufenden gehalten wird, was in den Bildungseinrichtungen für hörgeschädigte Kinder gerade so los ist: Es ist enorm wichtig und vor allem informativ zu erfahren, welche Aktivitäten woanders stattfinden, von wo man sich was „abgucken“ kann etc. Es ist aber auch interessant zu erfahren, wer neu an den Einrichtungen tätig ist und wer verabschiedet wurde. Das zu schätzen mag für Manche*n nach der Mentalität eines „Kanninchenzüchter*innenvereins“ klingen, hat aber in meinen Augen eine wichtige soziale Funktion des Informiertseins und des gemeinsamen Austauschs und Eingebundenseins. So gesehen assoziiere ich mit dem Namen HörPäd immer auch so was wie Vertrautheit. Man bewegt sich in einer Szene und denkt und fühlt mit, was so alles passiert, was sich verändert und man hat die Möglichkeit, selber dazu beizutragen, was sich noch verändern könnte/sollte.

Grundsätzlich natürlich mindestens nochmals so viele Jahre! Wobei man heute nicht so recht weiß, ob man im Jahre 2096 noch HörPäd lesen wird/will angesichts der aktuellen Lage, in der sich die Welt befindet. Ich wünsche mir aber auf jeden Fall noch mehr Schreiber*innen und vor allem auch Leser*innen für die HörPäd. Wie ich höre, gehen die Abonnent*innenzahlen für die HörPäd zurück. Das ist schade und das hat die Zeitschrift nicht verdient. Sicherlich verändert das „Digitale“ die Lesegewohnheiten vor allem der jungen Kolleg*innen. Auch die HörPäd wird sich mit dieser Entwicklung in der Zukunft auseinandersetzen und darauf Antworten finden müssen.

Inhaltlich wünsche ich der HörPäd, dass sie ihr fachliches Profil weiter schärft und darüber dann noch mehr als wissenschaftliche Zeitschrift wahrgenommen und anerkannt wird. Das wiederum hängt natürlich entscheidend von der Bereitschaft und dem Interesse potenzieller Autor*innen ab, in der HörPäd zu publizieren. Ich würde es der HörPäd sehr wünschen, dass in baldiger Zukunft das E-Mailpostfach der Schriftleitung nur so überquillt mit neuen interessanten Beiträgen zu Themen aus unserem Fach! „

Prof. i.R. Dr. Manfred Hintermair

Foto: privat





75 Jahre HörPäd verdient eine Würdigung. Herzlichen Glückwunsch. Die vielseitigen interessanten, wissenschaftlich fundierten interdisziplinären Beiträge und aktuellen Informationen habe ich immer mit großem Interesse und „Zugewinn“ gelesen. Weiter so, immer aktuell, kritisch, informativ über neue wissenschaftliche Erkenntnisse in Pädagogik, Medizin und (Hör)Technik berichten, Infos über besondere Veranstaltungen und Ereignisse. Gute Wünsche für das zukünftige Wirken, Gesundheit für alle Mitarbeiter und Dank für die hervorragende bisherige redaktionelle Arbeit.



Uta Dörfer



Foto: privat

Die HörPäd ist für mich eine tolle Mischung aus neuen wissenschaftlichen Beiträgen und authentischen, lebensnahen Berichten aus dem Alltag von Hörgeschädigtenpädagog*innen. Da ist für Jede/n etwas dabei!

Ich wünsche der HörPäd, dass sie weiterhin von dieser Vielfalt lebt.

Annika Seltmann

Ganz herzlichen Glückwunsch der HörPäd zu ihrem 75. Geburtstag: Angefangen mit den alten „Blättern für Taubstummeneinbildung“ bis hin zur heutigen modernen Zeitschrift „Hörgeschädigtenpädagogik“ – modern sowohl der Inhalt als auch das Layout!

In Erinnerung habe ich noch gut die Zeit der kleinen roten DIN A5-Hefte, die ich vor über 40 Jahren erstmalig kennenlernte; ganz interessant, aber nur aus vertexteten Artikeln ohne Bilder bestehend. Was ist das für eine großartige Entwicklung bis zum jetzt ansprechenden farbigen Zeitschriftenformat mit einem weiten inhaltlichen Spektrum. So macht es richtig Spaß, die heutige HörPäd zu lesen, sich zu informieren und sich mit Kolleginnen über aktuelle Inhalte auszutauschen. Obwohl ich seit fast 8 Jahren im Ruhestand bin, begleitet sie mich noch immer und weckt stets neu mein Interesse an aktuellen Themen der Hörgeschädigtenpädagogik.

Möge die HörPäd noch Jahrzehnte weiter so attraktiv sein und die Leserinnen und Leser in vielfältiger Weise interessieren und faszinieren. Also ganz herzlichen Dank an den Median-Verlag und die zahlreichen ehrenamtlichen Mitglieder des Redaktionsteams!



Jürgen Harke



Foto: privat

Die HörPäd begleitet mich seit meinem Studium und ist bis heute mit jeder neuen Ausgabe eine wichtige Informationsquelle zu aktuellen Forschungsarbeiten und Praxisthemen – schön, dass auch immer mehr Frühförderthemen aufgegriffen werden. Außerdem schätze ich als Autorin die Zusammenarbeit mit dem Redaktionsteam, die über all die Jahre immer erfreulich war.

Zum Jubiläum wünsche ich dem HörPäd-Team weiterhin viel Freude an der Themenvielfalt unseres Fachgebietes, der Zusammenarbeit mit den Fachleuten aus Pädagogik, Medizin und Hörtechnik und Autor*innen, die pünktlich vor Redaktionsschluss abgeben.



Gisela Batliner



Foto: privat

Die HörPäd ist für mich unverzichtbar, wenn es darum geht, regelmäßig aktuelle Entwicklungslinien und Diskussionen in der Hörgeschädigtenpädagogik mit zu verfolgen. Ich wünsche auch weiterhin allen Beteiligten alles Gute und jede Menge Energie und Kreativität für viele unterschiedliche Beiträge aus Theorie und Praxis!



Bernd Günter



Foto: privat



Foto: privat

Herzlichen Glückwunsch zum Jubiläum!

„Die Artikel in der HörPäd halten mich immer auf dem neuesten Stand. Die Inhalte kann ich gut in die Seminararbeit einbeziehen. Vielen Dank an alle, die zur HörPäd beitragen!“

Nicole Brand



Foto: privat

„Die HörPäd ist eine wichtige Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis: Einerseits können wissenschaftliche Erkenntnisse über diese Fachzeitschrift in die Bildungspraxis transferiert, andererseits Bedarfe der Bildungspraxis von der Wissenschaft identifiziert werden.“

Weiterhin am „Puls der Zeit“ zu bleiben und den Leser*innen somit Einblicke in aktuelle Entwicklungen im Feld zu ermöglichen.“

Laura Avemarie

Die Deutschsprachige Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde e.V. (DGSS) gratuliert der „HörPäd“ recht herzlich zum 75. Jubiläum!

„Als internationale Dachorganisation deutschsprachiger Gesellschaften und Verbände, die sich mit Sprache, Sprechen und Stimme wissenschaftlich, diagnostisch und therapeutisch beschäftigt, ist für uns der enge Kontakt und gegenseitige Austausch mit den Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagog:innen extrem wertvoll. So wird unsere interdisziplinäre Arbeit seit vielen Jahrzehnten durch Hörgeschädigtenpädagog:innen unterstützt und mitgetragen, zuletzt von Frau Susanne Keppner und Herrn Johann Bürgstein. Dafür gilt ein ganz besonders großer Dank!“

Für die Unterstützung und Förderung von Menschen mit Hörschädigung ist die Arbeit der Hörgeschädigten-Pädagogik unverzichtbar. Die Veröffentlichung fachspezifischer Artikel in der Zeitschrift „HörPäd“ ist ausgesprochen wichtig, nicht zuletzt um ein breites Publikum über die Hintergründe und aktuelle Forschungsergebnisse der Hörgeschädigten-Pädagogik zu informieren.

Wir wünschen der „HörPäd“, dass sie noch viele weitere Jahre erfolgreich und engagiert ihre Fachzeitschrift herausbringt und freuen uns auf die weitere, fortwährende und enge Zusammenarbeit.“

DGSS

„Herzlichen Glückwunsch HörPäd zum 75jährigen Jubiläum und Herzlichen Glückwunsch uns allen, die mit Engagement und Leidenschaft an und in der Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Hörschädigung arbeiten. Herzlichen Glückwunsch zu einer Fachzeitschrift, der, mit einem hohen Maß an Kontinuität, die Verbindung von Wissenschaft und Praxis gelingt. Kolleginnen und Kollegen aus dem gesamten Verbreitungsgebiet kommen zu Wort und liefern in ihren Beiträgen wertvolle Impulse für die unterrichtliche Praxis der Lesenden.“

Was bedeutet die HörPäd für mich: Sie ist ein kontinuierlicher Begleiter meiner beruflichen Tätigkeit. Nach der ersten Annäherung während der Ausbildung, wurde sie immer mehr zu einem fachlichen Identifikationspunkt. Sie wurde zu einem Instrument der Vernetzung, ist heute für mich das Medium, die eigene Mitarbeit in den Arbeitskreisen des BDH in die Fachwelt zu tragen und ist Inspiration für die Arbeit als Schulleiter der Johannes-Vatter-Schule.

Was wünsche ich mir für uns alle zum Jubiläum: Mögen sich auch in Zukunft viele Kolleg*innen aus der Praxis trauen, von ihren Projekten an den Schulen und in den Arbeitskreisen, der Fachwelt zu berichten. Dazu ist die HörPäd das Instrument und leistet einen wichtigen Beitrag das Leben an unseren Schulen bunter und vielfältiger zu gestalten.“

Bernhard Hohl



Foto: privat

„Für mich ist die HörPäd eine Verbandszeitschrift, die mich über die Arbeit, Aktivitäten und Vorhaben des Verbandes sowie Entwicklungen des Faches aktuell und kompetent informieren soll.“

Ich wünsche der HörPäd

- weitere 75 (und noch mehr) Jahre
- interessierte Leserinnen und Leser
- Autorinnen und Autoren, die die Breite und Interdisziplinarität des Faches präsentieren UND
- ein motiviertes Herausgeberteam, dem es gelingt, alle Leserinnen- und Leserwünsche „unter einen Hut zu bringen.“



Annette Leonhardt



Foto: privat



Foto: privat

„Mit der HörPäd ist man sowohl in der Vorbereitung auf das erste Staatsexamen als auch im Vorbereitungsdienst immer auf dem neuesten Stand!“

Romina Rauner (links) und Markus Stecher (rechts) vom Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Freiburg mit den Anwärterinnen Merle Both, Katharina Englert, Carina Bader und Carolin Dallwig (von links nach rechts).

„Die HörPäd ist für mich **das** Forum der Hörgeschädigtenpädagogik. Hier zeigen Praxis, Wissenschaft und Verband gemeinsam Präsenz. Dabei steht die Hörgeschädigtenpädagogik mit all ihren Facetten im Mittelpunkt.“

Mein Wunsch ist, dass es der HörPäd weiterhin gelingt, die hörgeschädigtenpädagogische Praxis in ihrer unglaublichen Vielfalt abzubilden.



Dr. Markus Westerheide



Foto: LEZH Osnabrück/Prill



Foto: privat

„Die HörPäd verbindet Wissenschaft und Praxis in besonders gelungener Form und begleitet mich seit über 20 Jahren. Die wissenschaftlichen Beiträge sind dabei ein zentraler Baustein mit hoher Qualität. Die Berichte aus den Einrichtungen, den Schulen und von Veranstaltungen sind für mich ebenfalls sehr wichtig, da sie einen guten Einblick in aktuelle Entwicklungen der Förderung und Bildung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher bieten.“

Ich wünsche mir, dass das Konzept beibehalten wird, dass aber die HörPäd auch digitaler wird und neue Zielgruppen erschließt.

Herzlichen Glückwunsch für 75 Jahre und vielen Dank für die tolle Arbeit aller Redaktionsmitglieder sowie Autor*innen.



Dietmar Schleicher

„ Für mich ist die Hörpäd schon während des Studiums eine spannende Lektüre gewesen, mittlerweile darf ich ab und zu selbst schreibend zu den Inhalten beitragen.

Ich hoffe, dass sich auch weiterhin viele Menschen auf ihrem Weg ins Berufsleben, währenddessen und darüber hinaus von den vielfältigen Themen begeistern lassen!

Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag, liebe Hörpäd, und danke an das fleißige Team im Hintergrund! „



Foto: privat

Jun.-Prof. Dr. Karolin Schäfer

„ Die Hör-Päd war mir in meiner pädagogische Arbeit immer eine wertvolle Begleiterin – vielseitig, aktuell, informativ und anregend!

Der HörPäd wünsche ich alles Gute für die Zukunft! Möge die HörPäd weiterhin die wichtigen Fragestellungen der Hörgeschädigtenpädagogik bewegen und eine Plattform für Perspektivenvielfalt aus Forschung, Lehre und Praxis bieten! „

Ursula Belli-Schillinger

„ 1969 begann ich mein erstes Berufsjahr an einer Gehörlosenschule.

Im Lehrerzimmer lagen die "Neue(n) Blätter für Taubstummenebildung" aus. Die Fachzeitschrift, die meinen Berufsweg begleiten sollte: Während des Studiums zur "Taubstummeneoberlehrerin" gab sie mir den Überblick aus der Fachpädagogik und mit den Sonderheften die Vertiefung in wesentlichen Bereichen. Ganz besonders schätzte ich den ausführlichen Quellennachweis, der mir das Literaturstudium erleichterte.

Vieles hat sich geändert: Vor 75 Jahren die Umbenennung in "Fachzeitschrift für HÖRGESCHÄDIGTENPÄDAGOGIK". Aus dem/der Taubstummeneoberlehrer*in wurde das Lehramt Sonderschulpädagogik mit der Fachrichtung Hörgeschädigtenpädagogik.

Medizinischer Fortschritt, neue Hörgerätetechnik, Integration und später Inklusion, Anerkennung der Gebärdensprache ... haben viele neue Impulse hervorgebracht, die in der HÖRPÄD ganz besonders im Bereich "von der Praxis für die Praxis" richtungsgebend wurden.

Mir war "unsere" Fachzeitschrift in allen Jahren unentbehrlich.

Zum 75-jährigen Bestehen gratuliere ich mit dem besonderen Wunsch, dass diese hohe Wertschätzung der HÖRPÄD weiter Bestand hat. „

Veronika Fuchsmann



Foto: privat



Foto: privat

„ Eine gelungene Mischung aus neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen, häufig von Kolleg*innen, die man kennt und die aus ihrer Praxis heraus wissenschaftliche Fragestellungen entwickeln, einerseits und Verbandsnachrichten andererseits.

Ich wünsche mir, dass die Hörpäd offen bleibt für Beiträge aus verschiedensten Disziplinen und sich immer genug Autor*innen finden, die ihr Wissen über Entwicklungen in den Fächern teilen. „

Prof. Annerose Keilmann



Foto: KIND

„ In der Hörgeräte-Welt spielt die Versorgung der Kinder seit je her eine besondere Rolle und hat sowohl für KIND als auch für die KIND Hörstiftung eine besondere Bedeutung. Aber was wäre das alles ohne die Begleitung durch die Schwerhörigen-Pädagogik, die wesentlich beiträgt, den Kindern den Weg ins Leben zu ebnen. Und die „HörPäd“ sorgt jetzt schon seit 75 Jahren für die Kommunikation und die Verbreitung der neuesten Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis, dazu herzliche Glückwünsche und die besten Wünsche für die Zukunft.

„ Martin Kinkel



Für die Zukunft: Direkte Kommunikation für Gehörlose und Hörende.

Im November 1946 erschien die erste Ausgabe der „Neuen Blätter für Taubstummensbildung“ – der Vorläufer der „HörPäd“. „Der bis in das Grundgefüge des sozialen und pädagogischen Lebens und Wollens reichende Umbruch unserer Zeit weist auch der Taubstummensbildung ihren Weg.“ So schrieben Dr. Otto Pfeffer und als Schriftleitung Studienrat Alfred Tritschler im Geleitwort. Das war eben 1946. Mittlerweile sind viele Jahre und gesellschaftliche Veränderungen vergangen, doch „unsere“ Zeitschrift hat sich gehalten und wird dies noch lange tun. Gunter Erbe zeigt im folgenden Text die wesentlichen Grundlagen auf.

HörPäd: *Liebe Frau Osterwald, lieber Herr Erbe, die „Hörgeschädigtenpädagogik“ – oder kurz „HörPäd“ – wird ehrwürdige 75 Jahre alt. In diesem Interview wollen wir einen Blick zurückwerfen und zugleich die Zukunft ins Visier nehmen. Vielleicht zu Anfang die Frage: Wie kam es zu der Zusammenarbeit mit der Zeitschrift und welche Bedeutung hat die „HörPäd“ für Ihren beruflichen Werdegang gehabt*

Erbe: Die Zeitschrift HörPäd war von Anfang an mein permanenter Berufsbegleiter. Ich habe 1969 in der Staatlichen Gehörlosenschule in Heidelberg angefangen, dann in einem Aufbaustudium die Hörgeschädigtenpädagogik kennengelernt. Schon als Studierender war ich Mitglied im Berufsverband Deutscher Taubstumm-Lehrer BDT und habe alle Werdegänge, alle Entwicklungen mitgemacht. Die HörPäd war bereits während des Studiums ein absolut zuverlässiger und informativer Begleiter, ohne den ich mein Berufsleben nicht vorstellen konnte. Als mich mein Kollege Manfred Breitinger Anfang der 90er Jahre fragte, ob ich ins Redaktionsteam kommen würde, kam es zu einer entscheidenden Zäsur. 1995 wurde ich ins Team berufen: mit Herr Breitinger, Frau Dr. Bölling-Bechinger, und später noch Karl-Ludwig Profit und Frau Osterwald. Obwohl Manfred Breitinger und ich beruflich an den Polen standen – er in der Vorschulerziehung, ich in der beruflichen Bildung und Entlassung des hörgeschädigten Schülers in die Berufswelt, in die private Welt – mochten wir uns von Anfang an. Ich habe immer wieder bei ihm um Hospitation in der Früherziehung gebeten, um zu sehen, wie die Start-rampen sind in der Entwicklung gehörloser

Kinder. Und später auch in der Erwachsenenbildung, die mich auch sehr stark interessiert hat. Die HörPäd war meine Familie, man hat sich auf Tagungen und Veranstaltungen kennengelernt, ich hatte das Gefühl: Da gehöre ich hin.

HörPäd: *Welche Intentionen und Ziele verfolgten die Gründer aus Ihrer Sicht zu Beginn der Zeitschrift?*

Erbe: Zunächst einmal ging es darum, der Hörgeschädigtenpädagogik mehr Gehör zu verschaffen – das war damals alles noch in der Diskussion. Gerade anfangs, als junger Lehrer, machte ich die Erfahrung, dass die Pädagogik, die mit Hördefiziten zu tun hat, immer etwas abseits stand – gerade im Vergleich mit der Sehgeschädigtenpädagogik. Sie wurde nicht für voll genommen.

HörPäd: *Welche Rolle hat die Zeitschrift in den großen berufspolitischen Auseinandersetzungen gespielt, wenn man beispielsweise an Themen wie „lautsprachliche Erziehung versus Gebärdensprache“ oder „Inklusion“ denkt? Können Sie uns Beispiele nennen?*

Erbe: Ein ganz klares Ziel der HörPäd war die Verteidigung einer lautsprachlich orientierten Bildung. Das traf für alle zu, sowohl für die Schwerhörigen als auch für die Spätertaubten und die Geburtstauben. Das wurde vehement verfochten bis Mitte der 1970er Jahre. Die ganzen Akademiker zumindest im Heidelberger Raum standen dahinter, aber auch die älteren Kollegen. Die zweite Rich-

tung war, dass man länderübergreifend die Karrieresituationen und die Entlohnung der Taubstumm-Lehrer*innen, der Lehrer*innen für Hörgeschädigte angleichen wollte. Es gab da von Bundesland zu Bundesland verschiedene Einstufungen und Titel. Das Bestreben der HörPäd war, durch regelmäßige Beiträge hier eine Nivellierung zu schaffen. Das wurde berufspolitisch auch durch die Teilnahme an Tarifdiskussionen betrieben – natürlich immer länderspezifisch, wir sind ja immer noch alle Landesbeamt*innen. Das waren für mich die zwei Hauptrichtungen.

HörPäd: *Welche Stimmen standen denn gegen die lautsprachliche Erziehung?*

Erbe: Die Kritik kam ganz klar aus dem Norden, aus Hamburg. Ein Prof. Prillwitz hatte dort die Führung übernommen, der in der deutschen Gebärdensprache und der gebärdensprachlichen Orientierung, auch in der Bildung sehr wichtig war. Diese Kritik wurde im Süden – Bayern, Baden-Württemberg und auch Rheinland-Pfalz – vehement abgelehnt. Es hatte sich eine regelrechte Kriegsstimmung entwickelt. Ich habe Professor Prillwitz dann bei einem Vortrag in der PH Heidelberg kennengelernt, über die Kommunikation mit Deutscher Gebärdensprache (DGS). Ich war absolut kritisch eingestellt, bis er diesen Satz sagte: „Deutsche Gebärdensprache ist alles, was der Kommunikation hilft.“ Also auch Lautsprache, Mimik, Körpersprache, nicht-strukturierte Gebärdensprache. Da dachte ich mir: Das ist gut. Ich hatte das Glück, als Vorstandsmitglied des Badischen Verban-

des für Gehörlose eine Exkursion in den Osten der USA zu machen, um dort im Gallaudet College, diesem Tempel der Gehörlosenbildung, diese „Total Communication“ zu erleben. Damals habe ich gehaut, dass sich dort etwas entwickelt, das zur Gebärdensprache, ich sage mal körper-sprachlichen Kommunikation dazugehört, und da war dieser Satz von Prof. Prillwitz für mich wie ein Bibelspruch. Innerhalb des BDH war ich mit dieser Haltung damals noch isoliert, in der Redaktion hieß es, man solle die Bedeutung der lautsprachlichen Bildung nicht verwässern. Heute ist das kein Thema mehr.

HörPäd: Die „HörPäd“ hat die Entwicklung der deutschen Hörgeschädigtenpädagogik eng begleitet. Welchen Einfluss hatte die Zeitschrift in dieser Zeit?

Erbe: Die Entwicklung von der lautsprachlichen Verteidigung hin zur toleranten Verteidigung war erkennbar, aber schmerzhaft. Es gab im Süden immer noch Inseln, Schulen, da wusste man genau, dass orale Bildung absolut dominant war. HörPäd reagierte zunächst sehr zurückhaltend und es gab immer wieder Beiträge, deren Intention es war, mehr Toleranz für die Gebärdensprache zu schaffen. Die technische Entwicklung hat dies gefördert: Mit den 1980er Jahren gab es zunehmend Veranstaltungen, speziell für Hörgeschädigte, die in Scharen dazugeströmt kamen. Bei solch großen Veranstaltungen hilft das Ablesen, der Grundstein der oralen Kommunikation, nicht mehr, es ist einfach nicht mehr möglich. Dann brauche ich entweder bildhafte Vergrößerungen – die waren damals noch nicht so verbreitet, und so floss zunehmend die manuelle Kommunikationsform mit ein. Zunächst einmal in der Form, dass sie die Lautsprache begleitete – die LBG. Aber dann allmählich auch in der Form, dass die Jugend sich zunehmend dem Artikulationsunterricht verweigerte. Da hat sich die HörPäd geöffnet. Und es war auch in der kontroversen Darstellung der Problematik immer wieder ein Reinlesen, eine Spannung: Wer hat in dieser Ausgabe etwas dazu geschrieben? Man konnte es schon am Deckblatt erkennen, welcher Autor dort angeführt war, für welche Seite argumentiert

wurde. Ich habe das genossen, und ich weiß, dass auch andere diese Auseinandersetzungen genossen haben.

HörPäd: Gab es Beiträge in der „HörPäd“, die Diskussionen in der Fachgemeinschaft angestoßen haben oder Kritik hervorgerufen haben?

Erbe: Das gab es. Einmal hatte ein Beitrag zur oralen Erziehung sogar zur Folge, dass der Schulleiter einer Gehörlosenschule unter Protest aus dem BDH ausgetreten ist. Diese heftige Reaktion hat die Diskussion unter den Kolleg*innen auch immer wieder angeheizt.

HörPäd: In der HörPäd haben viele herausragende Hörgeschädigtenpädagog*innen geschrieben. Welche Autor*innen haben Sie besonders beeindruckt?

Erbe: Mich hat Professor Manfred Hintermair sehr beeindruckt. Er war einer der Akademiker*innen, die diese kontroverse Entwicklung beobachtet haben und auch deren Bedeutung erkannten. Das hat er in allen Beiträgen zum Ausdruck gebracht. Wir sind immer wieder in Diskussion gegangen, ich war dann auch an verschiedenen Projekten zur gebärdensprachlichen Kommunikation und Bildung beteiligt. Das hat er sehr geschickt akademisch behandelt, aber

auch pädagogisch für Praktiker*innen entwickelt. Das hat großen Eindruck bei mir hinterlassen.

HörPäd: Gab es besondere Ausgaben, Personen, Ereignisse oder Anekdoten, die Ihnen in dieser Zeit besonders in Erinnerung geblieben sind?

Erbe: Es gab diese Bundeskonferenz, BuDiKo, über die ich für die HörPäd berichten sollte. Meine Anfrage hat eine Welle der Empörung innerhalb der BuDiKo entfacht, meine Berichterstattung wurde abgelehnt und ich ausgeladen. Daraufhin habe ich eine sehr ironische und spitze Seite für die HörPäd geschrieben. Es gab noch kleinere Episoden – in einer Bodenseeländertagung saß ich plötzlich alleine am Tisch mit Frau Hartmann-Börner, einer Verfechterin der oralen Bildungsperspektive. Hinterher stellte sich heraus, dass Kurt Osterwald das extra inszeniert hatte, damit wir uns mal klar aussprechen. Das hat wenig gebracht, aber man ist sich kollegial begegnet. Das war eine von vielen Auseinandersetzungen dieser Art, die ich in der Diskussion – drei Jahrzehnte hat sie etwa gedauert – mitgemacht habe. Einmal habe ich als Vertreter des Kul-



Gunter Erbe



Christina Osterwald

Foto: MV

tusministeriums über eine Tagung in Bad Urach berichtet. Geistliche, sowohl von katholischer als auch von evangelischer Seite, waren mit Gebärdensprache überhaupt nicht verbunden und nachdem man mich als Vertreter der Gebärdensprache erkannt hatte, kam es zu einer Auseinandersetzung. Dann bin ich aufgestanden und habe gesagt: Wenn ihr so weitermacht, mich mit allen Waffen beschießt, nehme ich meine Koffer und berichte das auch so. Dann hat man zwar noch weiter kontrovers diskutiert, aber es ist ruhig geworden. Das war eine der heftigsten Auseinandersetzungen, die ich persönlich erlebt habe.

HörPäd: Hat sich die Ausrichtung der Zeitschrift über die Jahre hinweg verändert? Welche Themen wurden früher in der Zeitschrift aufgegriffen, welche Trends und Entwicklungen gab es?

Erbe: Spontan fällt mir die Problematik der lautsprachlichen Artikulation der deutschen Sprache bei Hörgeschädigten und Gehörlosen ein. Das war immer wieder ein Thema in der HörPäd, sehr oft phonetisch betont. Da war Prof. Schulte dabei, der mit Siemens diese Phonatoren entwickelt hat. Diese Beiträge waren klar lautsprachlich orientiert. Auf der anderen Seite gab es ab und zu auch Beiträge von Gehörlosen selbst – es gab in Hamburg den Prof. Rademacher, einen sehr toleranten Menschen, mit dem man gut diskutieren konnte. Diese Stimmungslagen hat HörPäd auch wiedergegeben. Es war zunehmend zu erkennen, dass die Toleranz da war. Dass das Thema „Lautsprachliche Erziehung“ weiter aktuell sein wird, war für mich sonnenklar, aber die Negation einer oralen Bildung auf diese Art und Weise fortzusetzen, was HörPäd über Jahrzehnte ja auch gemacht hat, das war absolut unmöglich. Die Zeitschrift wäre untergegangen. Anfangs gab es tatsächlich Abbestellungen von HörPäd, mit der Argumentation: Die HörPäd unterstützte die Oralen, sie vergewaltigen die Gehörlosen, indem sie diese Artikulations-Initiativen

entwickeln. Einige sind dann ausgetreten aus dem BDH und haben die Zeitschrift abbestellt. Das hat sich dann beruhigt, aber diese Entwicklung wurde vom Verlag natürlich nicht gern gesehen.

HörPäd: Wie würden Sie die inhaltliche Ausrichtung der „HörPäd“ heute beschreiben? Für welche Inhalte steht die Zeitschrift?

Erbe: Heute bietet die HörPäd genau das, was wir als Hörgeschädigten-Pädagog*innen über Jahrzehnte vermisst haben: Die volle Breite der Orientierung der Hörgeschädigtenbildung. Die Gehörlosen sind erwacht, sind selbstbewusst geworden. Man kann mit Gehörlosen diskutieren, was man zu der Zeit, als ich junger Lehrer war, noch nicht konnte, denn die Sprachmittel waren noch nicht vorhanden.

HörPäd: Sie waren mit Frau Osterwald über viele Jahre hinweg zusammen im Redaktionsteam tätig, aber in unterschiedlichen Rollen. Wie würden Sie Ihre Rolle beschreiben und wie hat sich die Arbeit des Redaktionsteams über die Jahre entwickelt und verändert?

Erbe: Zu manchen Themen gab es zwar kontroverse Haltungen, aber im Großen und Ganzen war es sehr homogen über viele Jahre. Dies lag vor allem in der Person von Manfred Breitingen begründet, der selbst lautsprachlich ausgebildet wurde und nicht gebärden konnte, diese Entwicklung aber tolerierte. Durch seine Führung herrschte eine durchweg erkennbare, homogene Stimmung und das war sehr angenehm. Frau Osterwald hat die journalistische Sichtweise mit eingebracht. Für mich war es eine sehr angenehme Arbeit, die ich in guter Erinnerung behalten werde.

HörPäd: Wie müssen sich die Leser*innen das Verhältnis von Redaktionsteam und dem BDH als Träger der Zeitschrift vorstellen? Wie ist das Verhältnis zueinander und welche Dinge werden gemeinsam abgestimmt?

Erbe: Da muss man wieder die Entwicklung betrachten, die Situation Ende der 1960er Jahre und was sich dann geändert hat. Der BDH nahm die Position ein: Wir sind der Herausgeber*innen, und letztlich bestimmen wir, was veröffentlicht wird. Dagegen haben wir uns in der Redaktion immer gewehrt, in das operative Geschäft wollten wir uns nicht hineinreden lassen. Das wurde zwar immer wieder versucht, als Redaktion haben wir das aber abgewehrt. Und so wurden Kompromisse geschlossen. Es gab einmal den Gedanken, einen wissenschaftlichen Beirat zu etablieren. Dazu hat Kurt Osterwald gesagt: Das brauchen wir nicht. Ihr seid wissenschaftlich ausgebildet und in der Praxis tätig, eure Meinung ist genug. Da gab es andere Stimmen: Karl-Ludwig Profit war die Stimme des BDH in der Redaktion. Die verschiedenen Meinungen waren erkennbar, aber es ist nie zum Eklat gekommen. Auch mit dem Verlag waren wir in technischen Dingen immer d'accord. Ich hatte die Idee, den Titel HörPäd in zwei Farben zu drucken. Da gab es kurz Diskussionen, damals noch mit dem Julius-Groos-Verlag. Herr Breitingen hat mich darin unterstützt und wir durften dann Farbe zeigen. Mit dem Median-Verlag unter Kurt Osterwald kann ich mich an keine Kontroverse erinnern.

HörPäd: Wesentliche Partner*innen für das Redaktionsteam waren und sind die wissenschaftlichen Lehrstühle der Hörgeschädigtenpädagogik. Wie war und wie ist die Zusammenarbeit? Gab es auch Konflikte in der Vergangenheit?

Erbe: Ich kann mich an keine Konflikte erinnern. Es gab Leute, die sehr wenig veröffentlicht haben. Manfred Hintermair dagegen hat bis heute in fast jeder Ausgabe Beiträge, auch thematisch in mehreren Variationen. So hatten wir auch Autoren, die sehr gerne in HörPäd veröffentlicht haben, andere Autor*innen haben sich lieber in anderen Organen gezeigt.

HörPäd: Was hat Sie bei Ihrer Arbeit für die Zeitschrift motiviert und an welchen Stellen gab es Frustrationen? Können Sie uns Beispiele nennen?



Erbe: Ich erkenne die HörPäd noch als solche. Aber ich denke, wir können uns als Pädagog*innen nicht so elitär benehmen, dass wir die Kompetenz besitzen und alle Werkzeuge fachlicher, pädagogischer und psychologischer Art, um Kinder zu erziehen.

Christina Osterwald: Weitgehend ja, aber sie ist auch eine Verbandszeitschrift, da sie vom BDH herausgegeben wird. Auch hier gibt es keine Reibereien.

HörPäd: Wie hat sich das Feedback der Leser*innen entwickelt? Welche Anregungen oder Kritik gab es und wie hat sich das bis heute verändert?

Erbe: Der Dialog Leserschaft-Redaktion/Herausgeber*innen war immer wieder ein Thema in den Redaktionssitzungen. Leser*innenbriefe zur Veröffentlichung waren immer ein großer Wunsch in der Redaktion, wir waren bereit sogar zwei Seiten dafür zu opfern. Wir haben zwar individuell per Brief Leser*innen Auskunft gegeben, aber es kam

selten zum Dialog. Das hat sich über die ganze Zeit, in der ich in der Redaktion war, so manifestiert. Heute sehe ich mehr Leser*innenbriefe, auch wenn es immer noch nicht genug sind.

Christina Osterwald: Na ja, ich hätte gerne mehr Feedback von den Leser*innen, d.h. mehr Leser*innenbriefe und mehr Anregungen.

HörPäd: Wo sehen Sie mögliche Weiterentwicklungen für die Zeitschrift, sei es inhaltlicher Natur oder in der Erscheinungsform? Wie sehen Sie die Themen Online und Social-Media? Sollte die Einbindung der Leser*innen, was Anregungen und Kritik betrifft, verbessert werden?

Erbe: Das könnte ich mir gut vorstellen. Gerade auch mit der Verfügbarkeit der Plattformen, die sich da anbieten, Facebook etc. Für den Verlag wäre das eine Herausforderung, man braucht aber Personal und Aktivitäten, die das am Leben erhalten. Wünschenswert wäre es allerdings, und es würde die Möglichkeit eröffnen, die Eltern zu Wort kommen zu lassen. Es bedeutet viel weniger Aufwand, hier mit ein paar Zeilen einen Beitrag zu veröffentlichen. Und es würde auch inter-

essierten Betroffenen, Erwachsenen und Jugendlichen, die Möglichkeit geben, sich hier zu zeigen. Diese digitale Darstellung der HörPäd würde ich mir schon wünschen.

HörPäd: Wo sehen Sie die großen Baustellen und Themen der Hörgeschädigtenpädagogik in der Zukunft und wie sollte die „HörPäd“ als Informationsmedium damit umgehen?

Erbe: Im Blick auf die Technik erwarte ich weitere Entlastungen hinsichtlich der Kommunikation. Prof. Waibel forscht an der Universität Karlsruhe an einem Projekt, das mit Hilfe von Sensoren auf der Haut Sprache erkennt. Die Muskelbewegungen, die Sensorik im Sprechraum, wird abgefühlt und über einen Prozessor umgewandelt – zunächst in Schriftsprache, dann in Lautsprache. Das wäre für mich eine gigantische Revolution: Direkte Kommunikation für Gehörlose und Hörende. Da wird sich einiges bewegen. Status Quo ist allerdings, dass die Hörgeschädigtenpädagogik um ihre Existenz kämpfen muss. Die Gründe: ich habe sie angedeutet wie die Schulen heute aussehen. Die HörPäd wird sich darauf einstellen müssen, diese sichtbare und erlebbare Situation besser darzustellen.

Berichte

Ein Meilenstein der Bildungspolitik: Der Fachlehrplan Deutsch-Schweizerische Gebärdensprache (DSGS) wird vorgestellt

Am 17. September 2021 luden das Pädagogische Zentrum für Hören und Sprache HSM in Münchenbuchsee, das Zentrum für Gehör und Sprache ZGSZ in Zürich und die SEK3 – Oberstufe für Gehörlose und Schwerhörige in Zürich zur Präsentation des neuen

Fachlehrplans Deutsch-Schweizerische Gebärdensprache (FLP DSGS) an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik HfH ein. Der FLP setzt einen wichtigen Meilenstein in der Bildung von gehörlosen und hörbehinderten Menschen, da in der Schweiz

damit zum ersten Mal ein gemeinsamer Lehrplan mit Standards der bilingualen Bildung zur Verfügung steht. Mit der Umsetzung des FLP werden vorhandene Lücken geschlossen und ein Werkzeug vorgelegt, das von Schulen für Schulen entwickelt wurde

und ihren gehörlosen Kindern Zugang zu Bildungsinhalten des Lehrplans 21 der öffentlichen Schule verspricht. Dieser wurde in enger Zusammenarbeit mit Professor Dr. Johannes Hennies vom Institut für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg entwickelt.

Die Tagung wurde von Isabelle Cicala und Andreas Blaser, beides Fachleute für Kommunikation in Gebärdensprache/DS-GS eröffnet, die als Moderator*innen durch den Tag führten. Der Projektleiter FLP und Co-Institutionsleiter der SEK3, Peter Bachmann, führte in den FLP ein. Bachmann erläuterte in seinem Referat, dass mit dem FLP mehrere Ziele verbunden werden: Der FLP soll dabei helfen, dass die Gebärdensprache eine noch breitere Anerkennung in der Fachwelt findet und in Form der bilingualen Bildung eingesetzt werden kann. Der FLP soll in der Zukunft seinen Platz im offiziellen Lehrplan 21 finden und dadurch eine volle Inklusion gewährleisten. Bachmann wies auf die politische Arbeit des Schweizerischen Gehörlosenbundes hin, die wichtige Schritte zu einer Bildungsgerechtigkeit gelegt hätten. Der FLP beabsichtigt ebenfalls, Vorgaben für die künftige Weiterbildung der Lehrkräfte zu definieren. Und als letztes beabsichtigen die Institutionen auf der Basis des FLP Lehrmittel zu produzieren mit dem der FLP im Unterricht operationalisiert werden können. Der FLP ist jetzt vorhanden, und weitere Schritte wie die Entwicklung von Lernmaterialien müssen nun folgen. Bachmann äusserte die Hoffnung, dass alle Akteur*innen zusammenarbeiten, um den FLP zu einem Erfolg zu machen. Insbesondere informierte er die Vertreter*innen des Gehörlosenbundes, dass er mit der Organisation eng zusammenarbeiten möchte.

Barbara Fäh, Rektorin der HfH, begrüßte die Teilnehmenden im Namen der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik HfH. Sie wies auf die Bedeutung des FLP im Thema Inklusion hin, die für die HfH ein zentraler Wert sei und das Angebot der HfH bestimme. Insbesondere sei sie stolz, dass die HfH in Zusammenarbeit mit dem Gehörlosenbund im Frühling 2022 den Lehrgang Gebärdensprachelehrer*in umsetzte, der wichtige Impulse vom FLP aufnehmen dürfte.

Anschliessend lieferte Regierungsrätin Dr. Silvia Steiner, Vorsteherin der Bildungsdirektion des Kantons Zürich und Präsidentin der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektor*innen EDK, ihr Grusswort an die Teilnehmenden der Veranstaltung. Dr. Steiner betonte in ihrer Rede, dass alle Kinder und Jugendliche ein Recht auf eine ihren Fähigkeiten entsprechende Bildung besitzen. Der FLP sei ein Beweis dafür, dass Maßnahmen getroffen werden müssen, um den Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. Jede Form der Sprache hilft dabei, die zwischenmenschlichen Beziehungen zu stärken und die eigene Entwicklung zu befördern. Insofern bildet der FLP mit seinem Stellenwert der Gebärdensprachen ein unabdingbares pädagogisches Instrument. Regierungsrätin Steiner versicherte in ihrem Referat ihre Unterstützung für die Anwendung des FLP.

In seinem Grusswort verwies Erwin Sommer, Vorsteher Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung AKVB des Kantons Bern, auf die Geschichte der Entstehung der Gehörlosenschule Münchenbuchsee im Kanton Bern. 1960 wurde dann zur weiteren Unterstützung der gehörlosen und hörbehinderten Kinder und Jugendlichen der Audiopädagogische Dienst gegründet. Sommer verwies ebenfalls auf die Umsetzung des Stoffplanes «Pro Gehörlosenkultur», mit dem Elemente der Gehörlosenkultur für Hörbehinderte in den Schulstoff aufgenommen wurden. Sommer würdigte die Wichtigkeit des FLP mit einem Satz aus dem Leitbild der HSM: «Jede/jeder hat das Recht zu verstehen und verstanden zu werden». Das Ziel müsse eine verbesserte Inklusion der gehörlosen und hörbehinderten Menschen in der Schweiz sein. Sommer zitierte dafür den Slogan der Kampagne des Schweizerischen Gehörlosenbundes: «Wir sind gehörlos, sei du nicht taub. Wir hören genau hin, wenn es um die Anliegen der gehörlosen Menschen geht.» Der FLP bildet einen wichtigen Baustein zu diesen Zielen.

Als letzte trug Christa Notter, Präsidentin der Berufsvereinigung der Gebärdensprachelehrer*innen BGA, ihr Grußwort vor. Für die BGA birgt der FLP gleich mehrere Mehrwerte für die Bildung von gehörlosen und hörbehinderten Kindern und Jugendlichen.

Der FLP unterstützt die Unterrichtsvielfalt, indem er mittels Deaf-Didaktik und den dazugehörigen Lernmaterialien Bildungsinhalte vorlegt, die speziell für Gebärdensprachebenutzer*innen konzipiert wurden. Der FLP berücksichtigt die Interkulturalität, indem er auf die Unterschiede zwischen der Kultur der Gehörlosen und Hörenden explizit in die Vermittlung aufnimmt. Dadurch kann das interkulturelle Verständnis gesichert werden. Der FLP berücksichtigt ebenfalls die Diversität, und damit können in Zukunft Gebärdensprachkompetente Schüler*innen ihren wertvollen Beitrag zur Gesellschaft einbringen.

Der FLP fördert die Gebärdensprache als vollwertige Sprache, indem er allen bewusst macht, wie wichtig es ist, dass von allem Anfang an beide Sprachen gleichberechtigt genutzt werden. Notter weist daraufhin, dass der Zeitpunkt für die Veröffentlichung des FLP genau richtig ist – denn am 15. April 2021 wurde der Beruf Gebärdensprachelehrer*in vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) eidgenössisch anerkannt, im Bundeshaus wird aktuell die mögliche Anerkennung der Gebärdensprachen debattiert und in der Arbeitswelt wird Diversität immer mehr nachgefragt.

Nach den Grußworten, führte Lic. phil. Christian Trepp, ehemaliger Gesamtleiter der HSM und aktueller Präsident des Schweizerischen Hörbehindertenverbandes Sonos, in die Entstehung des FLP ein. Als einige Akteur*innen im Jahr 2014 Lernmaterialien für gehörlose und hörbehinderte Kinder und Jugendliche entwickeln wollten, wies Trepp darauf hin, dass vor der Entwicklung von Lernmaterialien ein Lehrplan stehen müsse, der den strategischen Rahmen absteckt. In der Phase 1 musste eine Bestandesaufnahme der gängigen Praxis gemacht werden. In der Phase 2 wurde das Konzept des FLP erstellt, mit dem die Fragen: «Was müssen wir wissen und tun?» beantwortet wurden. In der Phase 3 steht die Umsetzung des Konzepts in die Realität im Vordergrund.

In den Diskussionen unter den Akteur*innen wurde schnell klar, dass ein gemeinsames und einheitliches Verständnis von «Bilingualität» nicht vorhanden war, son-

dern erst gemeinsam entwickelt werden musste. Denn je nach Institution, Unterricht und individuellen Kompetenzen meint Bilingualität etwas anderes. Trepp betonte in seinem Referat, dass das Ziel des Konzeptes nicht sein kann, dass am Ende bilinguale Expert*innen ausgebildet werden, sondern dass die Kinder und Jugendliche durch den bilingualen Unterricht befähigt werden, zu verstehen und verstanden zu werden und mit ihrer Umwelt in wertvolle Beziehungen treten können. Es geht dabei nicht darum, eine Sprache perfekt zu beherrschen, sondern mit ihrem Erlernen die Ziele der Kommunikation zu erreichen. Schon diese Ziele erforderten grosse Veränderungen innerhalb der Schulen: es mussten gebärdensprachorientierte Strukturen etabliert, gebärdensprachorientierte Praktiken entwickelt und gebärdensprachorientierte Kulturen geschaffen werden. Die Entwicklung des Konzeptes FLP half dabei bei den Akteur*innen begriffliche Klärungen vorzunehmen, eine Unité de doctrine zu definieren, die institutionellen Ziele auszuformulieren und Umsetzungsideen zu entwickeln.

Der nächste Referent Emanuel Nay, diplomierter Gebärdensprachlehrer an der SEK3, gab eine detaillierte Einführung in die Struktur und den Inhalt des Fachlehrplanes. Dieser weist folgende Kompetenzbereiche auf: 1. Rezeption, 2. Produktion, 3. Deutschschweizerische Gebärdensprache (DSGS) im Fokus und 4. Gehörlosen- und Gebärdensprachkultur im Fokus. Weitere Informationen finden sich auf der Webseite www.fachlehrplan-dsgs.ch. Nay betonte in seinem Referat, dass dem FLP das Konzept eines lebenslangen Lernens zugrunde liegt, das nicht mit der Schule abgeschlossen werden kann. Nay rundete sein Referat mit Unterrichtsbeispielen der Projektgruppe ab, die in eindrücklicher Weise darstellten, was der FLP bewirken kann.

Nach dem Mittagessen wurden Videos mit Gebärdensprachpoesie gezeigt, die die Gebärdensprachlehrer*innen der Projektgruppe und ihre Schüler*innen produziert hatten. In eindrücklicher Weise zeigten sie die Kreativität, die mittels der Gebärdensprache zum Ausdruck gebracht werden kann.

Danach referierte Christa Notter, des. Leiterin des Lehrgangs Gebärdensprachlehrer*in, über den neuen Lehrgang an der HfH. Der Lehrgang ist eine Umsetzung im Rahmen des eidgenössischen Berufsbildes Gebärdensprachlehrer*in, das im letzten Jahr vom SBFI anerkannt und zum eidgenössischen Fachausweis (EFA) führt. Für weitere Informationen zu den Zulassungsbedingungen und Empfehlungen verweist Notter auf die Homepage www.hfh.ch.

Es folgte das Podium als nächster Programmpunkt, welches durch Professor Dr. Tobias Haug, Professor für Gebärdensprache und Partizipation bei Hörbehinderung der HfH, eröffnet wurde.

Ariane Gerber, dipl. Gebärdensprachlehrerin und Vertreterin der AUDIKO, berichtete über ihre Erlebnisse bei der Erarbeitung des FLP. Gerber schilderte, dass die gehörlosen Mitarbeiter zuerst darauf pochten selber den Fachlehrplan zu erarbeiten, da es ja ihre Gebärdensprache und Kultur wäre. Erst im Verlauf des Projektes haben sie die Unterstützung der hörenden Mitarbeiter*innen angenommen und eingesehen, dass die gemeinsame Zusammenarbeit Erfolg bringen konnte. So konnte im Verlauf des Projektes ein gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werden, das sich nun im FLP spiegelt. Christian Trepp wies nochmals darauf hin, wie wichtig die Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses zu den Anforderungen des FLP gewesen und wie wertvoll die Begleitung von Professor Dr. Johannes Hennies der Pädagogischen Hochschule Heidelberg gewesen waren.

Dr. Tatjana Binggeli wies darauf hin, dass es für den Gehörlosenbund ein politisches Ziel sei, dass der FLP in den offiziellen Lehrplan²¹ integriert werden kann. Sie wies ebenfalls darauf hin, dass es grundsätzlich zwei konkrete Möglichkeiten gäbe dieses Ziel zu verfolgen. Einerseits werde in den nächsten Wochen ein Bericht des Bundesrates zum Postulat für die mögliche Anerkennung der Gebärdensprachen publiziert. Darin listet der Bundesrat einen Strauß von Massnahmen, mit denen die Förderung der Gebärdensprachen verbessert werden können. Der Gehörlosenbund wird diesen Massnahmen-

katalog als Basis für weitere politische Vorstöße benutzen, darin ließe sich die Forderung mit Blick auf den FLP stellen. Zum anderen wird die Schweiz im Rahmen der UNO-BRK in nächster Zukunft überprüft werden. Im Bericht der Schweizer Regierung an den UNO-Expertenrat wird die Entwicklung des FLP bereits erwähnt. Dies könnte man zur Gelegenheit nehmen, dass die Regierung den FLP weiter umsetzt und so besser in die Bildungslandschaft verankert. Binggeli äusserte den Wunsch nach einer engeren Zusammenarbeit des Gehörlosenbundes mit den Akteur*innen des FLP in der weiteren Umsetzung.

Regula Herrsche – die für Professor Johannes Hennies einspringt, der leider krankheitsmässig abwesend war – schilderte ihre Erlebnisse mit dem FLP. Für sie war es wichtig, dass die Inhalte des älteren Schulstoffes «Pro Gehörlosenkultur» in den FLP Eingang gefunden haben. Zuerst war sie selber nicht begeistert, dass eine Integration von Pro Ge stattfinden sollte, sie hat sich aber im Verlauf des Projektes überzeugen lassen, dass manchmal ein neuer Weg besser ist als auf dem alten zu beharren. Sie ist sehr glücklich, dass im FLP die ehemaligen Pro Ge-Inhalte eine starke Berücksichtigung bei den Handlungskompetenzen gefunden haben.

Als krönender Abschluss der Tagung zeigten die Veranstalter*innen eine Videobotschaft von Dr. Penny Boyes Braem, Psycholinguistin und Gebärdensprachforscherin. Boyes Braem war für die linguistische Erforschung der Gebärdensprache in der Schweiz wegweisend. Mit diesen Abschlussworten schloss die Veranstaltung.

Die Veranstaltung bot ein reichhaltiges Bild des Fachlehrplans Deutsch-Schweizerische Gebärdensprache. Mit der Publikation des FLP wurde ein Meilenstein in der Bildungspolitik der Schweiz für gehörlose und hörbehinderte Menschen und den Institutionen gelegt. Zum ersten Mal wird im Thema der Bilingualität ein Standard gesetzt, der die Lehrpläne der Gehörloseninstitutionen beeinflussen wird. Das politische Fernziel muss dabei die Integration des FLP in den offiziellen Lehrplan²¹ der

öffentlichen Schulen sein. Der Wille zur Zusammenarbeit aller Akteur*innen war an dieser Tagung spürbar und die Motivation unter allen Akteur*innen ist hoch, die Um-

setzung des FLP weiterzutreiben. Fernziel ist dabei, dass der Standard für alle Sprachregionen künftig umgesetzt werden kann.

Autor:

Harry Witzthum

Schweizerischer Gehörlosenbund

E-Mail: h.witzthum@sgb-fss.ch

Dietmar Schleicher in den Ruhestand verabschiedet

In der letzten Schulwoche vor den Sommerferien fand die Verabschiedung von Dietmar Schleicher nach 13 Jahren Schulleitertätigkeit an der Hermann-Schafft-Schule in den Ruhestand statt.

Coronabedingt musste die geplante große Verabschiedungsfeier in drei Teile (Verabschiedung im Kreis von offiziellen Vertreter*innen, Verabschiedung von den Schüler*innen, Verabschiedung durch das Kollegium der Schule) gesplittet werden, was für den zu Verabschiedenden den Vorteil hatte, gleich dreimal feiern zu dürfen.

Eröffnet wurde der Reigen der Feierlichkeiten durch die „offizielle“ Verabschiedung. Die besonderen Verdienste von Dietmar Schleicher um die Förderung der hör- und sehgeschädigten Kinder und Jugendlichen wurden in diesem Rahmen durch die Beiträge von Ministerialrat Daniel Bognar aus dem hessischen Kultusministerium, Beigeordneten Dieter Schütz vom Landeswohlfahrtsverband als Schulträger, dem Schulleiter Stephan Uhde, dem Bürgermeister der Stadt Homberg (Efze) Dr. Nico Ritz sowie zahlreichen Wegbegleiter*innen gewürdigt.

Bei einem von Kolleg*innen organisierten „Rundflug“ durch die Abteilungen und Klassen „seiner“ Schule wurde der scheidende Schulleiter von den Schüler*innen, die Beiträge unterschiedlichster Art vorbereitet hatten, verabschiedet.

Im letzten Teil der Verabschiedungstrilogie wurde der Stellenwert des scheidenden Schulleiters für „seine“ Mitarbeiter*innen nochmal deutlich. Mit kreativen Programmbeiträgen und Aktionen entließ das Kollegi-

um „seinen“ Chef in den wohlverdienten Ruhestand.

Dietmar Schleicher begann vor 33 Jahren, nach dem Studium für das Lehramt an Förderschulen in Köln und dem Referendariat in Friedberg, seine Tätigkeit an der Hermann-Schafft-Schule in Homberg (Efze). Er wurde zunächst in der Frühförderung und dann als Lehrer im Schuldienst eingesetzt. Neben der Tätigkeit als Klassenlehrer und Fachlehrer für Sport, interessierte er sich sehr früh für die Pädagogische Audiologie und baute diesen Bereich in den folgenden Jahren an der Schule in Homberg (Efze) kontinuierlich auf. Darüber hinaus arbeitete er in der neu geschaffenen „ambulanten Förderung hörgeschädigter Schüler*innen an Allgemeinen Schulen (mobiler Dienst)“.

Aufgrund der Erfahrung in der praktischen Tätigkeit als Frühförderer war er prädestiniert dafür, in 1995 die Leitung der „Pädagogisch-Audiologischen Frühförderstelle“ zu übernehmen. Mit der Ernennung zum zweiten Konrektor 2001 übernahm er die Leitung des überregionalen Beratungs- und Förderzentrums mit den Abteilungen Frühförderung, Beratungsstelle, Pädagogische Audiologie und mobiler Dienst.

Mit der Ernennung zum Schulleiter der Hermann-Schafft-Schule im Jahr 2008 setzte er einen besonderen Schwerpunkt auf die Entwicklung der Hermann-Schafft-Schule zur Ganztagschule sowie den Aufbau des Schulzweiges für den Förderschwerpunkt Sehen.

Es ist Dietmar Schleichers Verdienst, diese Entwicklung in enger Zusammenarbeit



Foto: privat

mit dem Schulträger sowie gemeinsam mit dem Schulleitungsteam und dem Kollegium maßgeblich vorangebracht zu haben. Dabei ist er seinem Ziel, der bestmöglichen Bildung und Förderung für Schüler*innen mit Hör- und Sehschädigung, im Laufe der Jahre immer treu geblieben.

Dietmar Schleicher war die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen in der Schule – aber auch in regionalen und überregionalen Netzwerken – wichtig und stets eine Herzensangelegenheit. So ist er seit 2004 als Landesreferent für Hörgeschädigtenpädagogik im Verband Sonderpädagogik tätig, kooperierte eng mit dem Landesverband des BDH, den Schulen und Frühförderstellen in Hessen, engagierte sich in verschiedenen Arbeitskreisen und war Referent auf Fachveranstaltungen und Fachkongressen.

In seiner Funktion als HKM-Experte für den Förderschwerpunkt Hören setzte er sich in besonderem Maße für gute Bedingungen in der Bildung und Förderung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in Hessen ein. Gemeinsam mit den Schullei-

tungen sowie Kolleg*innen der drei Schwesterschulen in Frankfurt, Friedberg und Bad Camberg konnten strukturelle Verbesserungen erreicht werden, wie zum Beispiel im Bereich der BFZ-Arbeit, der Einsatz für die Deutsche Gebärdensprache als Unterrichtsfach sowie für grundlegende Inhalte der schulischen Bildung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher.

Für Dietmar Schleicher war ein immer wichtiger Grundsatz, dass man miteinander in Netzwerken viel erreichen kann, was er auch in vorbildlicher und überzeugender

Weise lebte. In dieser Konsequenz setzte er sich auch für eine Stärkung der Bundesdirektorenkonferenz (BuDiKo) ein, die er als Vorsitzender sechs Jahre lang leitete. Für ihn war ein besonders emotionales Moment, die Wiederaufnahme der BuDiKo in die Deutsche Gesellschaft der Hörbehinderten auf der Mitgliederversammlung 2012 vertreten zu dürfen. Damit wurde der Grundstein für eine enge Kooperation der BuDiKo mit den Mitgliedsverbänden der Deutschen Gesellschaft gelegt, die auch heute noch erfolgreich fortgesetzt wird.

Bei seiner Verabschiedung ließ Dietmar Schleicher durchblicken, dass er sich aus seinem „Unruhestand“ auch weiterhin für die Belange der hör- und sehgeschädigten Kinder und Jugendlichen einsetzen wird.

Wir wünschen Dietmar Schleicher im Namen der Schulgemeinde der Hermann-Schafft-Schule für seinen neuen Lebensabschnitt alles Gute, vor allem aber Gesundheit und alle Zeit der Welt, um lang gehegte Vorhaben in die Tat umzusetzen.

Joachim Baier (Verwaltungsleiter)
Wolfgang Ernst (komm. Schulleiter)

Prof. Dr. habil. Annette Leonhardt !!! iii – innovativ, inklusiv, international

„Dem sind keine Grenzen gesetzt,
der sie nicht hinnimmt.“

Dieses japanische Sprichwort umschreibt in vielerlei Hinsicht die Schaffensjahre von Professorin Annette Leonhardt, die im diesem Herbst in Ruhestand gegangen ist. Ihre über Jahrzehnte gepflegten engen internationalen Kontakte spiegeln sich genauso darin wider wie ihr Engagement während ihrer gesamten Zeit als Ordinaria: Grenzen sind da, um überwunden zu werden, um nach Lösungen und Möglichkeiten zu suchen, um neue Wege zu beschreiten.

Im Folgenden sollen verschiedene Wirkungsbereiche und die damit einhergehende Leistung von Prof. Leonhardt anhand der drei „iii – innovativ, inklusiv, international“ gewürdigt werden. Auch hier lassen sich in jeder Hinsicht Verknüpfungen zum eingangs gewählten Sprichwort finden.

Prof. Leonhardt nahm schon zwei Jahre nach ihrer Habilitation (1990) im Jahr 1992 den Ruf als Ordinaria auf die C4-Professur des Lehrstuhls für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München an. Zunächst zögerte sie und benötigte einige Be-

Sehr geehrte Frau Prof. Leonhardt,

Ihr Lehrstuhlteam gratuliert Ihnen zu Ihren

i – innovativen
i – inklusiven
i – internationalen und
i – insgesamt

Verdiensten während Ihrer langen
und erfüllten Zeit als Inhaberin
des Lehrstuhls für Gehörlosen- und
Schwerhörigenpädagogik an der
LMU München.

Wir wünschen Ihnen für Ihre Zukunft
alles erdenklich Gute!



Foto: privat

denkzeit. Nach ihrer Zusage war sie die erste Wissenschaftlerin aus Ostdeutschland, die nach der Wiedervereinigung in Westdeutschland als Professorin berufen wurde – niemand war schneller als sie!

Annette Leonhardt übernahm den Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik an der LMU München, der über längere Dauer nicht besetzt war. Damit begann eine Zeit der Neuorientierung und

-organisation des Lehrstuhls, die im Folgenden mindestens

- i – innovativ
- i – inklusiv
- i – international

von ihr erfüllt wurde. Nun, im Oktober 2021, tritt Prof. Leonhardt in ihren wohlverdienten Ruhestand. Sie ist inzwischen die dienstälteste Professorin der LMU und kann

auf die bisher längste Amtszeit einer Professur zurückblicken.

i – innovativ

Prof. Leonhardts innovatives Lebenswerk ist allein schon quantitativ repräsentativ: Sie hat circa 500 Publikationen sowohl als Herausgeberin von Büchern als auch Verfasserin von Buch- beziehungsweise Zeitschriftenartikeln veröffentlicht. Ihr Werk „Grundwissen Hörgeschädigtenpädagogik“ erschien 2019 in 4. Auflage. Kein anderes Buch ist bekannt, das sich in diesem kleinen Fach der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik bis in diese Auflagehöhe beweisen konnte. Die praxisorientierte Handreichung „Schüler mit Hörschädigung im inklusiven Unterricht“ wurde erstmals 2015 herausgegeben, erreichte 2020 die 3. Auflage. Das Werk „CI für Kinder. Informationen für gehörlose und schwerhörige Eltern über das Cochlea Implantat“ wurde seit seinem deutschsprachigen Erscheinen im Jahr 2009 in zahlreiche andere Sprachen übersetzt und bildlich angepasst, zum Beispiel für die Länder Polen, Tschechien, Russland, Türkei und Griechenland. Selbstredend, dass sich in den Zahlen nicht nur Quantität, sondern auch Qualität widerspiegeln.

Beides zeigt sich darüber hinaus in der unermüdlichen und sehr erfolgreichen Einwerbung von Drittmitteln für Forschungsprojekte im In- und Ausland sowie mehrmonatige Forschungsaufenthalte von Prof. Leonhardt im Ausland (Japan, Äthiopien).

Als Hauptforschungsschwerpunkte kristallisierten sich die Themen „Schulische Inklusion“ und „CI-Versorgung von gehörlosen Kindern gehörloser Eltern“ heraus. Im Rahmen dieser Forschungsprogramme entstanden mehr als 20 Dissertationen sowie zahlreiche Bachelor- und Masterarbeiten. Überdies gab es weitere Forschungsprojekte und wissenschaftliche Studien. Insgesamt begleitete Prof. Leonhardt circa 30 Promovenden bis hin zu deren erfolgreicher Disputation.

Äußerst innovativ war Prof. Leonhardt als es darum ging, sich der Herausforderung zu stellen, einen Modellstudiengang (den einzigen seiner Art an der LMU) im Lehramt zu entwickeln, der seit 2008 am Lehrstuhl angeboten wird (vgl. <https://www.edu.lmu.de/gsp/studium/index.html>).

Der Aufwand für die Planung und Organisation war immens, aber die Zeit sehr knapp. Die Sitzungen schienen meist endlos und sind unzählbar, ganz zu schweigen von den eingebrachten Arbeitsstunden. So war es nicht nur erfreulich für alle geladenen Gäste, sondern erneut innovativ, dass Prof. Leonhardt zehn Jahre später zur Feier der Einführung der neuen Studiengänge einlud.

Andere Tagungen und Konferenzen, die Prof. Leonhardt initiierte und organisierte, waren zum Beispiel das internationale Symposium „Hörorientierter Spracherwerb hochgradig hörgeschädigter Kinder“ (1998), die Vortragsreihe „Ethik – Molekulare Medizin – Behinderung“ (2002/2003), die Bodenseeländertagung (2007), ein mehrtägiger Gastvortrag von Warren Estabrooks (2007), eine Gordonkonferenz mit Teilnehmern aus Japan (2012), Ringvorlesung „Inklusion“ mit Referenten verschiedenster Länder (2016/2017), Tagung „200 Jahre Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogen-(aus)bildung in Bayern“ (2018), jährliche mehrtägige Tagung der bayerischen Schulleiter*innen der Förderzentren für Hörgeschädigte oder die beiden Konferenzen der kleinen Fächer Hör- und Sehgeschädigtenpädagogik (2018, 2019).

Die Liste der Innovationen von Prof. Leonhardt ließe sich um Einiges mehr ergänzen. Erwähnt soll noch die jährliche feierliche Zeugnisübergabe werden, die sich seit der Einführung der PIR- Bachelor- und PIR-Masterstudiengänge am Lehrstuhl auf Betreiben von Prof. Leonhardt etabliert hat. Sie ist aufwändig zu organisieren, findet aber enormen Anklang bei den Absolvent*innen sowie deren Familien und Freunden. Von deren Seite ergeht alljährlich ein großer und herzlicher Dank an die Lehrstuhlinhaberin.

Methodisch innovativ ging Prof. Leonhardt beispielsweise an die Gestaltung ihrer Seminare heran. Sie waren sehr forschungsorientiert ausgerichtet. Die Studierenden konnten ihr Fach- und Forschungsmethodenwissen einbringen. Im Zuge dessen entstanden einige Zeitschriftenartikel und im Jahr 2016 wurde ihr sogar das Signet „Bayern barrierefrei – Wir sind dabei“ als Anerkennung der wissenschaftlichen Arbeit am

Lehrstuhl zur Umsetzung von Barrierefreiheit verliehen.

i – inklusiv

Es klang bereits an (vgl. i – innovativ), dass sich Prof. Leonhardt den Facetten der Inklusion, insbesondere der schulischen Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Hörschädigung an allgemeinen Schulen, im Laufe ihrer wissenschaftlichen Laufbahn ganz besonders widmete. Darunter lassen sich seit 1999 bisher mehr als 20 Teilprojekte zum Thema Inklusion und Hörschädigung subsumieren. Das ist einmalig in der hörgeschädigtenpädagogischen Forschungslandschaft. Darüber nicht zu vergessen, dass Prof. Leonhardt auch nach ihrer verdienten Emeritierung aktuell laufende Forschungsprojekte bis zum Abschluss begleiten wird.

Es ist eine intensive und weitreichende Forschungsreihe entstanden, die Anlass für neue Fragestellungen und Projekte bot und weiterhin bieten kann. Alles in Allem ergeben sich aus diesem umfassenden Inklusionsforschungsprojekt Sichtweisen und Erfahrungen auf die schulische Inklusion von unterschiedlich mittel- bis unmittelbar beteiligten Personen:

- von Hörschädigung betroffene lautsprachlich kommunizierende Schüler*innen
- deren Mitschüler*innen
- deren Lehrer*innen
- deren Lehrer*innen vom Mobilen Sonderpädagogischen Dienst
- deren Eltern

und

- von Hörschädigung betroffene gebärdensprachlich kommunizierende Schüler*innen
- deren lautsprachlich kommunizierenden Mitschüler*innen
- deren lautsprachlich kommunizierenden Lehrer*innen
- deren Dolmetscher*innen
- deren lautsprachlich und gegebenenfalls auch gebärdensprachlich kommunizierende Lehrer*innen vom Mobilen Sonderpädagogischen Dienst

■ deren gebärdensprachlich kommunizierenden Eltern

sowie

■ Fachreferent*innen für Sonderpädagogik der Kultusministerien der Bundesländer.

Prof. Leonhardt war mehrfach in Beratungen hinsichtlich inklusiver Beschulung involviert und wurde um Gutachtertätigkeit angefragt. Sie hat sich nachhaltig zum Thema Nachteilsausgleich eingebracht, und dies nicht nur im schulisch inklusiven, sondern auch im universitär inklusiven Kontext.

Dass die Forschung für die Praxis gewinnbringend ist, beweist die unter der Federführung von Prof. Leonhardt entstandene Handreichung „Schüler mit Hörschädigung im inklusiven Unterricht“ (vgl. i – innovativ). Weitgehend empirisch basierend auf den eigenen Forschungsprojekten wurde das Werk für Lehrer*innen entwickelt, die Kinder und Jugendliche mit Hörschädigung an allgemeinen Schulen unterrichten. Die Absatzzahlen (3. Auflage innerhalb weniger Jahre) sprechen für enormen Beratungs- und Unterstützungsbedarf in den Schulen.

i – international

Prof. Leonhardt arbeitete seit Beginn ihrer wissenschaftlichen Laufbahn international orientiert. Bereits zuvor, als Promovendin, war sie mehrere Monate in Tschechien und der Slowakei. Im Jahr 2002 verbrachte sie einen mehrmonatigen Studienaufenthalt in Japan. Diesem folgten weitere Aufenthalte, gefördert zum Beispiel durch die Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) oder den Deutschen Akademischen Auslandsdienst (DAAD). Beim DAAD war Prof. Leonhardt über mehrere Jahre auch Gutachterin und brachte sich mit sehr viel Engagement in diese Rolle ein. Sie war ebenfalls Gastprofessorin in Wien und mehrmals zu Studienzwecken in Äthiopien, Japan, Tschechien und der Slowakei.

Weltweit war sie ein häufig geladener Gast und hielt zahlreiche Vorträge vor in-

ternationalem Publikum. Im Jahr 2009 verlieh ihr der slowakische Verband für Sonder- und Heilpädagogik für ihren Einsatz und ihr Engagement eine Ehrenmedaille. Im Jahr 2010 kürte die Schweizer Stiftung „Hear the World Foundation“ Prof. Leonhardt als Gewinnerin des „Hear the World Awards“ (Category Solutions).

Durch die Tätigkeit von Prof. Leonhardt im Ausland kamen immer wieder Interessent*innen aus verschiedenen Ländern auf sie zu, mit der Bitte bei ihr promovieren zu können. So betreute sie Promovenden aus Äthiopien, Tansania, Nepal und Kenia. Auch Studierende anderer Länder, beispielsweise Russland, Frankreich, Tschechien, Georgien, kamen zu ihr an den Lehrstuhl und nahmen an Lehrveranstaltungen teil.

Von den internationalen Kontakten profitierten auch viele Mitarbeiter*innen sowie Studierende des Lehrstuhls. Sie konnten im Rahmen von Forschungsprojekten diverse Länder bereisen, Forschungsergebnisse eruieren und publizieren. Selbstverständlich kamen auf Betreiben von Prof. Leonhardt auch ausländische Wissenschaftler*innen an den Lehrstuhl und bereicherten das Studienangebot mit Seminar- und/oder Konferenzbeiträgen.

Bis zum letzten Semester setzte sich Prof. Leonhardt intensiv für einen regen internationalen studentischen Austausch ein, vermittelte Kontakte und unterstützte bei Antragstellungen und Mitteleinwerbungen. Die Anzahl der auslandinteressierten Studierenden des Lehrstuhls für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik nahm tendenziell zu. Das spricht für die wohlwollende, professionelle Beratung und Unterstützung durch Prof. Leonhardt. Zudem brachte sie sich langjährig als Beratungsmitglied beim Referat „Internationale Angelegenheiten“ der LMU München ein.

ein letztes i – insgesamt

Es können in diesem Beitrag nicht alle Leistungen und Verdienste aufgelistet wer-

den, die das Werk von Prof. Leonhardt über eine so lange Dienstzeit angemessen würdigend aufzeigen. Es würde noch sehr viel mehr zu erwähnen geben.

Ungenannt soll an dieser Stelle nicht bleiben, dass sie zwei Jahre als Vizedekanin und vier Jahre als Dekanin der „Fakultät für Psychologie und Pädagogik“ an der LMU München tätig war. Darüber hinaus engagierte sie sich in zahlreichen weiteren verschiedenen Gremien.

Sie hat sich jederzeit entschlossen für den Fachbereich der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik sowie dessen Weiterentwicklung eingebracht. Neben ihrem wissenschaftlichen Engagement, brachte Prof. Leonhardt viel Zeit, Geduld und Energie für diverse Belange der Studierenden ihres Lehrstuhls auf. Beispielhaft sei die Etablierung von Gebärdensprachkursen im Lehrkanon für angehende Gehörlosenpädagog*innen erwähnt. Diese werden seit vielen Semestern sogar mit Tutorien ergänzt. Daneben war sie immer auch für die Anliegen ihrer Mitarbeiter*innen zu erreichen und setzte sich für sie ein. Herzlichen Dank, Prof. Leonhardt!

Ein Faible von Prof. Leonhardt blieb ihr bis zum Ende ihrer Dienstzeit und bleibt ihr vermutlich darüber hinaus erhalten: Das Interesse an der Geschichte ihres Faches, geschichtliche Zusammenhänge und Entwicklungen sowie diese mit Veränderungen in anderen Fachbereichen wie der Audiologie, Hörhilfentechnik, Medizintechnik, Sehgeschädigtenpädagogik, aber auch internationalen Entwicklungen zu reflektieren.

**Im Februar 2012 wurde
Prof. Leonhardt das
Bundesverdienstkreuz verliehen.**

–
iii Kein Wunder !!!

*Dr. Kirsten Ludwig und
Dr. Melanie Pospischil
Ludwig-Maximilians-Universität München
Lehrstuhl für Gehörlosen- und
Schwerhörigenpädagogik*

...den Staffelstab erfolgreich übergeben...

„Nur kurz“ wollte Susanne Keppner den Bundesvorsitz des BDH übernehmen, aber dann sind es doch neun Jahre geworden, in denen sie die Geschicke des Berufsverbandes mit Herz und viel Engagement gelenkt und geleitet hat. Auf dem BDH-Bundeskongress 2012 ist sie erstmals zur Vorsitzenden gewählt worden.

Neun Jahre, in denen sie Hürden überwunden, Zeit und Kraft darauf verwendet hat, den BDH in verschiedensten Bereichen zu vertreten und weiter zu etablieren. Ob auf politischer Ebene mit Schreiben an die KMK oder durch die Zusammenarbeit mit anderen Gremien, Vereinen und Verbänden, Susanne Keppner war präsent und hat sich Gehör verschafft und zur Vernetzung des Berufsverbandes beigetragen. Zum Beispiel im Austausch mit der Bundesarbeitsgemeinschaft der Behindertenverbände oder im Rahmen der Bundesdirektorenkonferenz und im Arbeitskreis „Pädagogische Audio-logie“, der sich für Nachwuchs und Qualifikation auf diesem Gebiet einsetzt, war sie aktiv. Auf den jährlich stattfindenden „Feuersteintagungen“ mit ihren aktuellen Neuerungen auf technischen sowie hörgeschädigungspezifischen Gebieten war Susanne Keppner immer zu finden.

Europaweit war sie auf Veranstaltungen und Kongressen wie der BOTA oder der FE-APDA im Interesse unseres Berufsverbandes unterwegs.

Hier alles aufzuzählen, was sie in den vergangenen Jahren geleistet und wofür sie sich eingesetzt hat, würde wohl den Rahmen dieses Artikels sprengen, aber man ahnt, welche Bedeutung und Verantwortung die Arbeit als BDH-Vorsitzende mit sich bringt und dass es schon auch Berufung sein muss, all diese Hürden nehmen zu wollen. Susanne Keppner hat sie mit Bravour genommen.

Zu gern hätten wir ihr eine „große Bühne“ geben wollen, um ihr für ihre Arbeit zu danken. Pandemiebedingt konnte aber der Kongress 2021 leider nur digital stattfinden, eine weitere Hürde, die wir aber unter ihrer Leitung und mit ihrem Organisationstalent sehr gut gemeistert haben. So war es also nur eine kleine Delegation von BDH-Mitgliedern, die ihr im März 2021 nicht nur herzlich für ihre Arbeit als BDH-Vorsitzende gedankt hat, sondern auch für die vielen Sitzungen, die von ihr strukturiert, sachlich, konstruktiv, kooperativ und immer zielführend geleitet wurden.



Susanne Keppner (links) überreicht nach neun Jahren als BDH-Chefin die Leitung an Christiane Stöppler (rechts)

Auf dem digitalen Kongress 2021 hat Susanne Keppner nach neun erfolgreichen Jahren den Staffelstab nun an Christiane Stöppler übergeben.

Wir wünschen Susanne Keppner alles erdenkliche Gute und sind uns sicher, dass sie auch in Zukunft herzlichst mit „unserer Sache“ verbunden bleiben wird.

*Im Namen des BDH
Barbara Uhlendorf*

California – here we come...

*Sechs Schüler*innen und vier Lehrer*innen der Schule an der Marcusallee in Bremen besuchten in den Herbstferien 2019 die California Schoof for the Deaf in Fremont, Kalifornien, im Süden von San Francisco.*

Wie alles begann...

Im Sommer 2017 bekamen wir eine neue Kollegin, die gebürtige Amerikanerin ist. Bereits auf ihrem ersten Kollegiumsausflug nach Hamburg an einem unserer Präsenztage träumten wir von einem Besuch an ihrer ehemaligen Schule, der California School for the Deaf (CSD), in Fremont, Kalifornien. Was lange als „spinnerte“ Idee in einigen

Köpfen herumgeisterte, konkretisierte sich dann im Herbst 2018. Da die Bremer Schule eine kleine Schule ist, ist so ein Austausch nicht mit jedem Jahrgang realisierbar. Zu diesem Zeitpunkt boten aber der 8. und 9. Jahrgang sowohl von den Schüler*innen als auch von den dort unterrichtenden Kolleg*innen die Chance, den Traum in die Wirklichkeit umzusetzen. Weihnachten 2018 gab es ein erstes Planungstreffen, infolgedes-

sen die lockere Bereitschaft der CSD uns aufzunehmen, zu einer festen Zusage wurde. Schnell fanden sich sechs Schüler*innen, die Interesse hatten mitzufahren.

Aus persönlichen Gründen konnte unsere amerikanische Kollegin den Austausch dann doch nicht begleiten. Wir fanden aber sehr schnell kompetenten Ersatz – unser Kollege Knut Weinmeister, tauber Gebärd-

densprachdolmetscher für DGS und ASL, der ein Jahr in Gallaudet studiert hatte, sprang gern ein.

Es wird ernst

Die nächsten Wochen waren geprägt von Vorbereitungen: Flüge mussten gebucht, Visa beantragt, Formulare und Infoschreiben erstellt und verteilt werden. Neben allem Organisatorischen wurde der Kontakt zur Schule intensiviert und natürlich auch mögliche Ausflugsziele recherchiert. Es fand ein Vorbereitungstag für die Schüler*innen statt, an dem sie unter anderem auch einen Crash-Kurs in ASL bekamen. Außerdem haben sie über Fotos und Steckbriefe einen ersten Eindruck von ihren Partner-Schüler*innen bekommen. Auch die Eltern wurden an einem Elternabend auf die große Reise eingestimmt.

Am 30.09. um 4 Uhr morgens war es dann wirklich so weit. Trotz einiger nächtlicher Straßensperren in Bremen, nicht kommender Taxen und plötzlicher Angst vor der eigenen Courage waren alle pünktlich zum Abflug da. Nach circa 14 Stunden war es geschafft. Wir landeten zur Mittagszeit in dem sonnigen San Francisco. Der erste Blick über die Bay Area erfolgte schon aus dem Flugzeug.

Wir sind da!

Nach einem ersten Bad im Pazifik an der malerischen Half Moon Bay erreichten wir abends den Campus der CSD, wo uns unser eigenes Cottage zur Verfügung gestellt wurde.



Foto: privat

Gut ausgemaldert

Am ersten Tag bekamen wir eine ausführliche Schulführung und haben erste Kontakte zu den Lehrpersonen geknüpft. Bereits am zweiten Tag nahmen wir am Unterricht der International Class teil und unsere Schüler*innen bekamen ihre Partner-Schüler*innen zugewiesen, die sie im Laufe der nächsten Tage begleitet haben. Der Kontakt beschränkte sich nicht auf den Unterricht, sondern breitete sich schnell auch auf den Freizeitbereich aus. Amerikanische Schüler*innen standen vor unserem Cottage und holten unsere Schüler*innen zu Freizeitaktivitäten ab, an denen sie dann auch ganz selbstverständlich teilnahmen. Cheerleading, Volleyball, American Football, Anfeuern ... unsere Schüler*innen waren, wenn sie es wollten, mittendrin, wurden ganz selbstverständlich miteinbezogen. Es spielte dabei keine Rolle, welchen Hörstatus oder welche Basissprache die Schüler*innen hatten. Unsere Sorge, wie unsere schwerhörigen Schüler*innen von einer gebärdensprachlich ausgerichteten Gemeinschaft aufgenommen werden würden, stellte

sich als unbegründet heraus. Jedem einzelnen wurde völlig unvoreingenommen begegnet und – mit Hilfe der Smartphones – wurden kreative Ideen zur Sicherstellung der Kommunikation entwickelt.

Damit die amerikanischen Schüler*innen auch Einblicke in unsere Schule und in unsere Kultur bekamen, haben die Bremer Schüler*innen Vorträge in den verschiedenen Klassenstufen gehalten.

Das Interesse und die Offenheit der amerikanischen Schüler*innen machte es ihnen immer leichter sich auch vor größerem Publikum von 40 – 50 Schüler*innen zu präsentieren.

Während die Schüler*innen regulär am Unterricht teilnahmen, haben wir Einblicke in die verschiedenen Abteilungen bekommen. Beeindruckt waren wir von der Offenheit und Herzlichkeit, mit der uns begegnet wurde. Bereitwillig wurden Konzepte und Informationen über Aufbau und Philosophie der Schule weitergegeben. Gleichzeitig begegnete uns ein großes Interesse an uns und unseren Konzepten. Die Kommunikation lief ausschließlich in ASL. Unser Kollege hat es dankeswerterweise für uns in DGS übersetzt.

Die Schule

Die California School for the Deaf ist eine der zwei Hörgeschädigtenschulen in Kalifornien. Ihr Einzugsgebiet umfasst den nordkalifornischen Raum. Sie liegt am Rande des Silicon Valleys in der Bay Area südlich von San Francisco. An der Schule werden circa



Foto: privat

Überblick übers Schulgelände

400 Schüler*innen im Alter von 3 bis 21 Jahren vom Kindergarten bis zum Ende der 12. Klasse unterrichtet. Die CSD ist eine Internatsschule. Die Schüler*innen sind auf dem Schulgelände in Cottages getrennt nach Alter und Geschlecht untergebracht. Circa 80 Prozent der 150 dort beschäftigten Menschen ist gehörlos, selbst die hörenden Kolleg*innen beherrschen die Amerikanische Gebärdensprache fließend.

Das Schulkonzept sieht vor, dass die Amerikanische Gebärdensprache Kommunikations- und Unterrichtssprache ist, sodass nicht spürbar ist, wer tatsächlich gehörlos oder hörend ist. Das geht einher mit einer beeindruckenden Selbstverständlichkeit, Zwang oder Künstlichkeit ist nicht spürbar.

Auch Musik und Sprechen haben ihren Raum, bei gleichzeitiger Prämisse der Gebärdensprachausrichtung. Neben ASL wird Englisch in Schriftform vermittelt. Das bilinguale Konzept der Schule hat eine langjährige Tradition, es findet bereits in dem Buch „Stumme Stimmen“ von Oliver Sacks Beachtung. Die Schule hat im nordamerikanischen Raum eine absolute Vorreiterrolle. Unterrichtsentwicklung und Qualitätssicherung haben einen großen Stellenwert und sind sicher ein weiterer Grund für das hohe Ansehen der Schule.

Die Schüler*innen werden nicht nach Hörstatus eingeteilt, sondern besuchen Kurse, die dem individuellen kognitiven und auch kommunikativen Leistungsstand Rechnung tragen. Im Unterricht wird viel Wert auf den Einsatz von neuen Medien gelegt. Jeder Klassenraum ist entsprechend ausgestattet.

Die Schule beinhaltet neben den auch in Deutschland üblichen Standards einen breit gefächerten beruflichen Bereich. Neben klassischen Werkstätten ist ein gut ausgestatteter hauswirtschaftlicher sowie ein medientechnischer Bereich vorhanden. Die Verknüpfung von Studien- und Berufsorientierung mit dem klassischen Unterricht wird dadurch erheblich erleichtert.

Der Nachmittagsbereich zeichnet sich durch ein hohes Maß an kreativen und vor allem auch sportlichen Aktivitäten aus. Sport-



Foto: privat

Vergnügte Ausflügler

liche Wettkämpfe finden regelmäßig in der Region mit hörenden Schulen oder aber auch mit der zweiten Hörgeschädigtenschule Riverside aus dem Süden Kaliforniens statt.

Die Schulphilosophie ist neben der Bilingualität auch sehr auf Vielfalt und Gleichberechtigung ausgerichtet. Die individuelle Entwicklung eines jeden Schülers steht im Vordergrund. Auffällig ist, dass die Leitsätze überall im Schulgebäude und im Schulalltag zu finden sind.

Wir hatten das große Glück, während der Homecoming-Woche dort sein zu dürfen. Auffällig war hier, dass ein Großteil der Aktivitäten von den Schüler*innen selbst geplant und durchgeführt wurde. Die Schulsprecher*innen haben einen sehr großen Stellenwert im Schulleben. Die Betreuer*innen hatten hier eher eine aufsichtsführende Rolle. Besondere Tage wie der „Pyjama Day“ oder der „Punk Day“ wurden auch von den Lehrer*innen, der Schulleitung und den Betreuer*innen mitgetragen, alle sind in der Woche verkleidet zur Schule gekommen.

Beschulung hörgeschädigter Schüler*innen in Kalifornien

So beeindruckend die Schule an sich ist – konzeptionell und im Miteinander – desto schwieriger erscheint uns die Gesamtlage

der Beschulung hörgeschädigter Schüler*innen in den USA. Von circa 18.000 hörgeschädigten Schüler*innen in Kalifornien besuchen circa 800 eine der beiden Hörgeschädigtenschulen. Ein weiterer Teil besucht sogenannte „main stream“-Schulen, Schwerpunktschulen, in denen zum Teil auch Hörgeschädigtenpädagog*innen tätig sind. In der Region von Los Angeles sind das zum Beispiel circa 2000 Schüler*innen. Der größere Teil der hörgeschädigten Schüler*innen besucht allerdings Regelschulen ohne besondere Unterstützung. Einen Mobilen Dienst gibt es nicht.

Die Entscheidung, ob eine Regelschule, „main-stream“-Schule oder auch eine Hörgeschädigtenschule besucht wird, hängt meist vom Kommunikationsbedarf der Schüler*innen ab, oft allerdings auch davon, ob die Kommune bereit ist, einen Internatsaufenthalt zu finanzieren.

Das wars?

Neben den Schulaktivitäten haben wir natürlich auch viele Ausflüge gemacht!

- Wir sind zwischen Mammutbäumen gewandert.
- Wir sind über die Golden Gate Bridge gelaufen und haben uns San Francisco angesehen.
- Wir haben im Pazifik gebadet.

- Wir haben Robben, Pelikane, Kolibris und Monarch-Falter bestaunt.
- Wir haben in Santa Cruz einen Einblick in den „Californian Way of Life“ bekommen.
- Wir waren shoppen in einer typisch amerikanischen Mall.

Und wir haben festgestellt, dass manches Bekannte anders aber auch vieles besser schmeckt!

Von Erdbeben blieben wir verschont, zumindest waren sie nicht spürbar – nur der öffentliche Nahverkehr war etwas eingeschränkt. Allerdings haben wir dann hautnah den ersten flächendeckenden „Public Safety Power Shutoff“ in Nordkalifornien erlebt. Millionen Haushalte in einem Gebiet, das größtmäßig der Hälfte von Deutschland entspricht, wurden von jetzt auf gleich aufgrund akuter Waldbrandgefahr vom Stromnetz genommen. Dort, wohin wir die Tage vorher noch unsere Ausflüge unternommen hatten, wurde der Ausnahmezustand ausgerufen. Geschäfte wurden geschlossen und Wasservorräte leer gekauft, Ampeln funktionierten nicht mehr, abends wurden Ausgangssperren verhängt.

Die Schule wurde geschlossen, alle Schüler*innen wurden nach Hause geschickt. Nur das Silicon Valley und San Francisco blieben verschont. Auch wenn uns eine ausreichende Anzahl an Taschen-

lampen, ein Gasgrill und eine riesige Kühlbox zur Verfügung gestellt wurden, war uns bei aller Gelassenheit des Schulpersonals die Aussicht auf mehrere Tage auf einem dunklen, menschenleeren Campus ohne Ausflugsmöglichkeiten zu unsicher. Nach zähen Verhandlungen mit der Fluggesellschaft konnten wir umbuchen und am nächsten Tag abreisen. Auf dem Weg zum Flughafen sahen wir aus den Bergen hinter San Francisco Rauchsäulen aufsteigen, so dass dann auch die sehr enttäuschten Schüler*innen die Entscheidung akzeptieren konnten. Denn beim Abschied von den amerikanischen Schüler*innen waren auf beiden Seiten viele Tränen geflossen.

So endete unser Abenteuer vier Tage früher als geplant am Freitagabend wieder in Bremen auf dem Flughafen.

Und wie wars ...

...grandios wars!

Auch wenn es nur 13 Tage waren, war es doch eine unbezahlbare Austausch Erfahrung für unsere hörgeschädigten Schüler*innen und uns Lehrer*innen. Das, was für hörende Schüler*innen mittlerweile völlig selbstverständlich ist, ist für unsere Schüler*innen bisher immer noch nur in Ausnahmefällen machbar – Eintauchen in eine andere Kultur, Teilnehmen am Schulalltag in einem anderen Land, Kommuni-

zieren in einer anderen Sprache barrierefrei üben, Aufbauen und Erhalten von Kontakten und Freundschaften weit über Landesgrenzen hinaus. Der Zugang zu Englisch ist bei allen ein anderer geworden. Das Selbstbewusstsein ist nachhaltig gewachsen. Spannend ist für uns Lehrkräfte gewesen, dass der Kontakt zu den amerikanischen Schüler*innen unseren Schüler*innen am wichtigsten war. Die Ausflüge waren auch schön, sie wünschten sich aber sehr viel mehr Zeit in der Schule.

Der Blick über den Tellerrand hat für vielfältige und unvergessliche Erfahrungen und Eindrücke gesorgt, die uns allen lange in Erinnerung bleiben werden und unseren Alltag nachhaltig beeinflussen. Drei der sechs Schüler*innen planen bereits ein Austauschjahr! Knut Weinmeister baut den Kontakt zur California School for the Deaf weiter aus: Schüler*innen aus unserer Grundschule tauschen Videobotschaften mit amerikanischen Grundschulern aus. Der nächste Besuch wird gedanklich schon vorbereitet.

California – here we come – again!

www.csdeagles.com
www.schulemarcusallee.de

Saskia Burchard-Bohl
Sabine Kolbe
Inga von Seggern
Knut Weinmeister

Leitlinien guter Unterricht

www.bdh-guter-unterricht.de – Eine neue Webpräsenz des BDH Arbeitskreis Unterricht

Anfang 2019 wurde der Arbeitskreis Unterricht von der damaligen Bundesvorsitzenden Susanne Keppner initiiert. Ausgangspunkt war die Frage, was einen guten Unterricht im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation kennzeichnet.

Auch wenn es auf diese Frage bereits viele gute Antworten gibt, so stammen diese doch entweder von Einzelpersonen oder



von Autor*innengruppen aus einem gleichen beruflichen Kontext. Daher war es das Bestreben des BDH einen Arbeitskreis zu etablieren, der sich dieser Frage multiperspektivisch nähert und Leitlinien guten Un-

terrichts im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation formuliert.

Insofern bilden die Arbeitsergebnisse des Arbeitskreises Unterricht ein Novum, als

dass es eben eine solche mehrschichtige Betrachtung der Frage nach gutem Unterricht im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation im deutschsprachigen Raum in dieser Form noch nicht gegeben hat.

Zur Veröffentlichung der Leitlinien guten Unterrichts hat sich der Arbeitskreis schließlich gegen eine Veröffentlichung im Print und für eine Homepage entschieden.

Es zeigte sich zum einen, dass viele Aspekte des Unterrichtes miteinander vernetzt sind. Mögliche Verbindungen und Querverweise können in der digitalen Form deutlich einfacher nachvollzogen werden als in der chronologischen Reihenfolge eines Buches.

Zum anderen war sehr schnell offensichtlich, dass Unterricht ein dynamischer Prozess ist, der einem stetigen Wandel unterliegt. Um mit den Arbeitsergebnissen auf einem aktuellen Stand bleiben und auf etwaige Veränderungen zeitnah reagieren zu können, erschien für die Veröffentlichung daher ein ebenso dynamisches und flexibles Medium folglich konsequent.

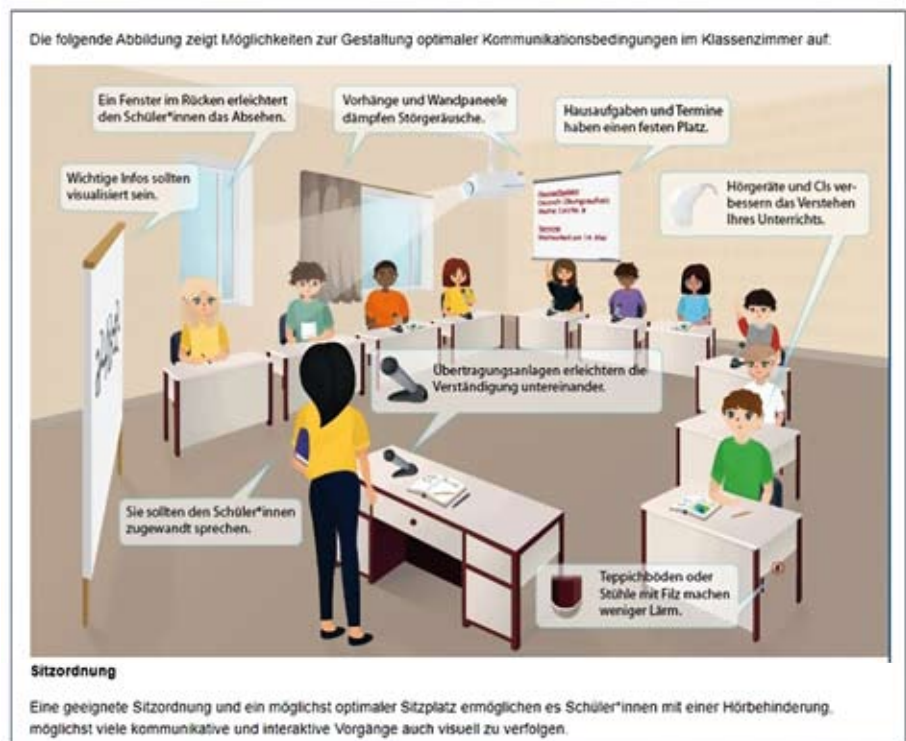


Abbildung: siehe www.bdh-guter-unterricht.de/Kommunikationsbedingungen

Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagog*innen
Leitlinien guter Unterricht

Kontakt | Impressum und Datenschutzerklärung

Startseite | Präambel | Leitlinien | Glossar

BDH Guter Unterricht → **Startseite**

Herzlich Willkommen auf der Seite des Arbeitskreises Unterricht des BDH

Guter Unterricht im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation

Der Arbeitskreis Unterricht wurde Anfang 2019 von der damaligen Bundesvorsitzenden Susanne Keppner initiiert. Ausgangspunkt war die Frage, was einen guten Unterricht im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation kennzeichnet. Spannend war bei dieser Frage vor allem, ob sie vergleichbar beantwortet wird, unabhängig davon, ob mit Ausbilder*innen der 1. und 2. Ausbildungsphase, mit Kolleg*innen, die an der Förderschule oder im Gemeinsamen Lernen unterrichten oder ob mit Berufsanfänger*innen oder mit Kolleg*innen mit langjähriger Berufserfahrung gesprochen wird. Ebenso war offen, ob regionale Unterschiede festzustellen sind.

Arbeitskreis Unterricht

Wir freuen uns sehr, Ihnen hier unsere Arbeitsergebnisse präsentieren zu können.

Zielsetzung
Die vorliegenden Leitlinien sind praxisorientiert und wissenschaftsbasiert zugleich. Sie dienen der Weiterentwicklung von Unterricht im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation. Der besondere Mehrwert in den Leitlinien liegt daher in der Verknüpfung wissenschaftlicher Erkenntnisse mit praktischen Erfahrungen.

Zielgruppe
Zielgruppe der Leitlinien sind Lehrkräfte, Studierende sowie Lehramtsanwärter*innen, die im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation tätig unabhängig davon ob der Förderort eine Förderschule oder eine Schule des Gemeinsamen Lernens ist.

Abbildung: siehe: www.bdh-guter-unterricht.de

Aktuell finden sich auf der Homepage Leitlinien zur Ermittlung der *Lernvoraussetzungen* der Schüler*innen, zur Gestaltung optimaler *Kommunikationsbedingungen* im Unterricht, zum Arbeiten in *multiprofessionellen Teams*, zur *kognitiven Aktivierung* der Schüler*innen, zur *Lehrer*innensprache*, zur *Strukturierung* des Unterrichts, zur *Kommunikationsförderung und Sprachentwicklung*, zum Vorliegen von *Mehrsprachigkeit*, zur Sicherung von *Sprach- und Textverständnis* und zur Förderung des *Selbstkonzepts*. Alle Leitlinien sind nach einem gleichen Schema aufgebaut. Nach einer Definition der Thematik, einer Darstellung der Relevanz für die Zielgruppe und wissenschaftlichen Grundlagen werden Prinzipien und Maßnahmen für den Unterricht dargestellt. Abschließend werden konkrete Beispiele aus dem Unterricht und praktische Tipps präsentiert.

Die vorliegende Struktur unterstreicht, dass die hier entwickelten Leitlinien praxis-

orientiert und wissenschaftsbasiert zugleich sind. Sie sollen der Weiterentwicklung von Unterricht im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation dienen. Der besondere Mehrwert in den Leitlinien liegt daher in der Verknüpfung wissenschaftlicher Erkenntnisse mit praktischen Erfahrungen.

Insofern wendet sich der Arbeitskreis Unterricht mit der Veröffentlichung seiner Leitlinien gleichermaßen an Lehrkräfte als auch an Studierende und Lehramtsanwärter*innen, die im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation tätig sind, unabhängig davon, ob der Förderort eine Förderschule oder ein inklusives Setting ist.

Die nun freigeschaltete Homepage spiegelt den aktuellen Abseitsstand des Arbeitskreises Unterricht im Oktober 2021 wider.

So wie Unterricht ein dynamischer und vielschichtiger Prozess ist, so werden auch die Mitglieder des Arbeitskreises die aktuel-

len Unterrichtsentwicklung im Blick haben, diskutieren und daraufhin die Homepage regelmäßig evaluieren und weiterentwickeln.

Und gerne können Sie, lieber Leser*in, sich in diesen Diskussionsprozess einklinken. Denn der multiperspektivische Antwortversuch lebt vom Diskurs, nicht nur unter den Mitarbeiter*innen des Arbeitskreises, sondern mit allen Beteiligten. Daher möchten wir Sie einladen, uns Rückmeldungen, Vorschläge und Anregungen zu geben. Wir freuen uns über Ihre Meinung.

Arbeitskreis Unterricht

Oliver Schneider

Johannes Hennies

Simon Jäger

Romina Rauner

Karolin Schäfer

Wolfgang Schulz

Markus Stecher

E-Mail: oliver.schneider@zfsl-duesseldorf.de

Der Weltbericht zum Hören (World Report on Hearing)

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) veröffentlichte am 3. März dieses Jahres – am Welttag des Hörens – erstmals einen „World Report on Hearing“ (WRH) (WHO 2021a, b). Er dürfte ein Ausdruck dafür sein, welche Bedeutung dem Hören in der Gegenwart beigemessen wird. Der Bericht schließt an die 2017 von der Weltgesundheitsversammlung verabschiedete Resolution („Prevention of deafness and hearing loss“) (WHO 2017) an und zielt darauf ab, den Mitgliedsstaaten eine Handlungsempfehlung zur Vermeidung und Versorgung von Ohrerkrankungen und Hörverlust zu geben.

Er wurde in einer 252-seitigen Langfassung und in einer Kurzfassung („Executive Summary“) mit zwölf Seiten vorgelegt. Letztere enthält nur Kernaussagen und vermittelt einen groben Überblick über den Gesamtbericht, der die globale Situation hin-

sichtlich der Ohr- und Gehörversorgung beschreibt. Zahlreiche Erhebungen und Grafiken sowie Fallstudien geben einen anschaulichen Einblick in die Situation in verschiedenen Ländern und Regionen, wobei auch deutlich wird, welche Unterschiede zwischen Ländern mit niedrigem, mittlerem und hohem Einkommen bestehen.

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die Inhalte und Anliegen des im Original sehr umfangreichen Berichts gegeben werden, wobei nicht auf alle Details eingegangen werden kann.

Der Weltbericht gliedert sich in vier Teile: *Bedeutung des Hörens im Lauf des Lebens – Lösungen im Lauf des Lebens: Hörverlust kann behandelt werden – Herausforderungen bei der Versorgung von Ohr und Gehör – Der Weg in die Zukunft: ein Aktionsrah-*

men für die Versorgung von Ohr und Gehör im Bereich der öffentlichen Gesundheit (Das „H.E.A.R.I.N.G.“-Programm). Diese Gliederung wird nachfolgend zur besseren Orientierung übernommen.

Bedeutung des Hörens im Lauf des Lebens

Zunächst wird die Bedeutung des Hörens im Lauf des Lebens erläutert. Neben Angaben zu Ätiologie und Prävalenz von Hörschädigung wird beschrieben, durch welche Faktoren das Hörvermögen beeinflusst wird. Die möglichen Auswirkungen von Hörstörungen, zum Beispiel auf Sprache und Sprechen sowie Kommunikation, aber auch auf die kognitive Entwicklung, auf Bildung, soziale Beziehungen und letztlich auf Erwerbstätigkeit und Lebensqualität, die sowohl von Art

und Grad des Hörverlusts als auch von Versorgung und Rehabilitation abhängig sind, werden dargestellt.

Die Wichtigkeit des Themas wird an folgenden Zahlen verdeutlicht: 20 Prozent der Weltbevölkerung (mehrheitlich in Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen) sind von irgendeiner Art von Hörverlust betroffen und sogar 65 Prozent der über 60-Jährigen erleiden einen altersbedingten Hörverlust.

Ein angeborener Hörverlust besteht bei 50 Prozent der betroffenen Kinder auf Grund einer genetischen Ursache, häufig syndromal bedingt. Weitere 40 Prozent der Hörschädigungen bei Geburt werden durch intrauterine Infektionen verursacht (wie Röteln, Toxoplasmose, Cytomegalovirus, Herpes, HIV, Zika, ...). Perinatal erworbene Hörstörungen lassen sich vor allem auf Sauerstoffmangel während der Geburt zurückführen, der einen Zellschaden in der Cochlea verursachen kann, sowie auf Folgen einer Neugeborenenengelbsucht, Infektionen und die Gabe ototoxischer Medikamente. Frühgeborene sind eher gefährdet, einen Hörverlust zu erleiden. Als problematisch wird auch der hohe Lärmpegel auf Intensivstationen für Neugeborene genannt, der bis zu 120 dB betragen kann.

In der Phase der Kindheit sind Mittelohrentzündungen auch auf Grund ihrer Häufigkeit besonders problematisch, da sie oft einen Hörverlust zur Folge haben. Nach Angaben des Berichts erkranken pro Jahr 700 Millionen Menschen an einer akuten Mittelohrentzündung, insbesondere Kinder unter fünf Jahren, hinzu kommen mehr als 30 Millionen Fälle von chronischer Mittelohrentzündung. Hier zeigen sich deutliche regionale Unterschiede: in Zentraleuropa liegt die Inzidenz bei 3,64 Prozent, in Teilen des afrikanischen Kontinents südlich der Sahara bei 43 Prozent; auch einzelne Bevölkerungsgruppen sind besonders betroffen: für die indigene Bevölkerung in Australien gibt die australische Regierung die Prävalenz von Mittelohrentzündungen bei den 0 bis 5-Jährigen sogar mit 90 Prozent an, wobei die Hälfte dieser Kinder einen Hörverlust erleidet. Auch die amerikanischen Ureinwohner sowie indigene Bevöl-

kerungsgruppen in Kanada, Alaska und Grönland sind besonders betroffen.

Weitere Gründe für erworbene Hörstörungen bei Kindern und Jugendlichen sind Erkrankungen wie Meningitis, aber auch Masern und Mumps sowie weitere Virus-Erkrankungen.

Im fortgeschrittenen Erwachsenenalter kommt es zunehmend zu altersbedingtem Hörverlust. Weltweit gesehen sind von den über 60-Jährigen 12,7 Prozent, von den über 80-Jährigen 43,6 Prozent und von den über 90-Jährigen sogar 58 Prozent von einem mindestens mittelgradigen Hörverlust betroffen. Altersschwerhörigkeit verursacht sowohl soziale als auch ökonomische Probleme, ist aber nicht unvermeidbar: neben unabänderlichen Faktoren wie der genetischen Veranlagung können auch Umwelteinflüsse und Lebensstil negative oder positive Auswirkungen haben. Als präventive Faktoren gelten zum Beispiel die Vermeidung von Lärm, gute Ohrhygiene und allgemeine Hygiene, gesunde Ernährung und die Vermeidung von ototoxisch wirkenden Substanzen, wie auch im nächsten Teil ausgeführt wird.

Lösungen im Lauf des Lebens: Hörverlust kann behandelt werden

Im Bericht werden Strategien zur Vermeidung und Behandlung von Hörverlust aufgezeigt, die sich auf die Bereiche Vorbeugung, Früherkennung sowie Behandlung und Rehabilitation erstrecken.

Als *präventive Maßnahmen* werden neben Impfungen bei Mutter und Kind (zum Beispiel gegen Röteln und Meningitis) besonders Strategien zur Vermeidung von Lärm sowie von ototoxischen Substanzen ausgeführt. Lärmschutz ist nicht nur im beruflichen Bereich von großer Bedeutung, sondern auch im privaten, wobei insbesondere das laute Hören von Musik problematisch ist. Ein empfohlener Grenzwert liegt bei 80 dBA für nicht mehr als 40 Stunden pro Woche, für Kinder bei 75 dBA. Dass höhere Lärmpegel in deutlich kürzerer Zeit eine große Belastung für das Gehör darstellen, zeigt folgendes Beispiel: Musikhören bei 80 dB für

8 Stunden hat die gleiche Wirkung wie 4 Minuten bei 100 dB. Geräte mit Schutzfunktion (also einem maximalen Ausgangspegel) sowie staatliche Lärmschutzprogramme könnten einen positiven Effekt haben.

Hinsichtlich der *Früherkennung* von Hörschädigungen wird neben der Bedeutung von Neugeborenen-Hörscreenings (NHS) (universell / Risikokinder / bei Verdacht) auf die Notwendigkeit weiterer Screeningverfahren hingewiesen, etwa im Vorschul- und Schulalter, aber auch bei Risikogruppen und bei Älteren. Das NHS identifiziert nur Kinder mit angeborenem Hörschaden, eine später erworbene oder progressive Hörschädigung, wie auch eine minimale Höreinschränkung, werden hierbei nicht erkannt. Auch auf die Wichtigkeit von Follow-Up und Nachsorge wird hingewiesen, da hiervon die Effektivität des NHS abhängt. Während bei Neugeborenen die Messung von TEOAEs sowie von AABRs als Screeningverfahren eingesetzt werden, können bei Schulkindern audiometrische Verfahren verwendet werden. Bei älteren Menschen hat sich gezeigt, dass von einem beginnenden Hörverlust bis zu Untersuchung und Diagnose im Durchschnitt 9 bis 10 Jahre vergehen, sodass auch in dieser Altersgruppe flächendeckende Screenings sinnvoll wären. Als eine innovative Screening-Lösung hat die WHO die Smartphone-App „hearWHO“ entworfen, mit der man sich selbst einem Hörtest zur Orientierung unterziehen kann.

Im Teil *Behandlung und Rehabilitation* werden unterschiedliche Therapieansätze thematisiert und Hörhilfen sowie technische Entwicklungen vorgestellt. Auch Schlüsselfaktoren für optimale Ergebnisse in der Rehabilitation werden beschrieben. Hervorgehoben wird das Erfordernis eines individuellen Therapieansatzes, der die jeweiligen Bedürfnisse der Betroffenen ins Zentrum stellt. Bei hörgeschädigten Kindern ist der Erfolg der Therapie unter anderem abhängig von der Partizipation der Eltern, einer frühen Intervention und der Zusammenarbeit in einem multidisziplinären Team aus Ärzten, Technikern, Therapeuten und anderen. Um einen Nutzen aus den technischen Hörhilfen ziehen zu können ist eine rehabilitative Therapie, die perzeptive und kommunikative Fähigkeiten

ten schult, unabdingbar. Außerdem wird auf die Bedeutung verschiedener Kommunikationssysteme hingewiesen sowie auf die Notwendigkeit, Hörgeschädigten barrierefreie Teilhabe zu ermöglichen, zum Beispiel über den Einsatz von Untertitelung/Schriftdolmetschern und Gebärdensprachdolmetschern (wobei die Verfügbarkeit weltweit und auch innerhalb Europas stark variiert – so kommt in Europa geschätzt 1 Dolmetscher auf 162 Gebärdensprachnutzer, in Finnland ist das Verhältnis 1 : 8, in Albanien 1 : 6.500. Nach einer Erhebung des Weltverbands der Gehörlosen im Jahr 2009 hatten 68 Prozent der Länder, die die Anfrage beantworteten, gar keinen Zugang zu professionellen Gebärdensprachdolmetschern).

Herausforderungen bei der Versorgung von Ohr und Gehör

Die weltweit größte Herausforderung hinsichtlich der Versorgung von Ohr und Gehör besteht laut WHO in der demographischen Entwicklung und darin, in der breiten Bevölkerung Aufklärungs- und Qualifizierungsarbeit zu leisten und eine niederschwellige Versorgung möglich zu machen.

Auf Grund der demographischen Entwicklung und der Überalterung der Weltbevölkerung wird die altersbedingte Schwerhörigkeit zunehmen. Für das Jahr 2050 wird eine Weltbevölkerung von 10 Milliarden Menschen prognostiziert; die WHO geht davon aus, dass ein Viertel davon von irgendeiner Art von Hörverlust betroffen sein wird, 7 Prozent werden versorgungsbedürftig sein. Verringern lassen sich diese Zahlen durch präventive Programme, wie zur Vermeidung von Lärm und Ohrinfektionen.

Ein weiteres Problem ist die Erreichbarkeit von Fachkräften, die weltweit stark variiert. Im Vergleich zu Ländern mit hohem und mittlerem Einkommen sind Staaten mit eher niedrigem Einkommen deutlich schlechter mit Hals-Nasen-Ohren-Ärzten, Audiologen, Sprachtherapeuten sowie Lehrkräften für Hörgeschädigte versorgt. Aufgeschlüsselt nach Regionen sollen folgende

Beispiele dieses Versorgungsgefälle verdeutlichen: 56 Prozent der afrikanischen Länder verfügen nur über 1 HNO-Spezialisten pro 1 Million Einwohner, in Europa haben 67 Prozent der Länder mehr als 50 Spezialisten pro 1 Million Einwohner; in Burundi und Malawi findet sich kein einziger praktizierender Sprachtherapeut, in Sambia nur ein Audiologe und 14 Audiometristen. Folglich muss für die Qualifizierung von Personal gesorgt werden; außerdem sollten auch weniger spezialisierte Fachkräfte dahingehend ausgebildet werden, zumindest einfachere Aufgaben im Bereich der HNO-Heilkunde übernehmen zu können, damit eine bessere Versorgung der Bevölkerung (auch in ländlichen Gebieten) möglich wird. Hierzu könnte auch der Einsatz von Telemedizin beitragen.

Des Weiteren besteht eine große Versorgungslücke in Bezug auf technische Hörhilfen (die WHO geht hier hinsichtlich der Versorgung mit Hörgeräten davon aus, dass weltweit nur 17 Prozent der Menschen, die von der Benutzung von Hörgeräten profitieren würden, diese auch tragen – als Gründe hierfür werden die Kosten, das Fehlen von menschlichen Ressourcen und auch das Problem von Stigmatisierung genannt). Nach Schätzungen des Berichts verfügen auch nur 38 Prozent der Weltbevölkerung über Zugang zu einem Neugeborenen-Hörscreening. Fallbeispiele einzelner Länder zeigen, wie Regierungsprogramme zu einer

besseren Versorgung beitragen können (Großbritannien, Russland, Pakistan, Kenia, ...).

Dieses Kapitel beinhaltet auch Aussagen zur Versorgung mit Lehrkräften für Hörgeschädigte in den verschiedenen Regionen der Welt, wobei sich die Angaben auf Daten aus 86 Ländern beziehen. Es zeigt sich eine besonders hohe Dichte von Lehrkräften für Hörgeschädigte in der amerikanischen Region und in Europa, mit 50 Prozent und 42 Prozent von Ländern, die über mehr als 15 Lehrkräfte pro 1 Million Einwohner verfügen. Die geringste Versorgung lässt sich in der afrikanischen Region feststellen, in der 35 Prozent der Länder weniger als eine Lehrkraft pro 1 Million Einwohner haben. Die folgende Grafik zeigt die Verteilung nach WHO-Regionen, wobei je Region die Anzahl der Länder mit einer Versorgung von über 15, mehr als 5 bis 15, über 1 bis 5 und bis zu einer Lehrkraft für Hörgeschädigte pro 1 Million Einwohner angegeben wird.

Der Weg in die Zukunft: ein Aktionsrahmen für die Versorgung von Ohr und Gehör im Bereich der öffentlichen Gesundheit

Das „H.E.A.R.I.N.G.“-Programm, das die WHO entworfen hat, um Ohr- und Gehörversorgung für alle zugänglich zu machen,

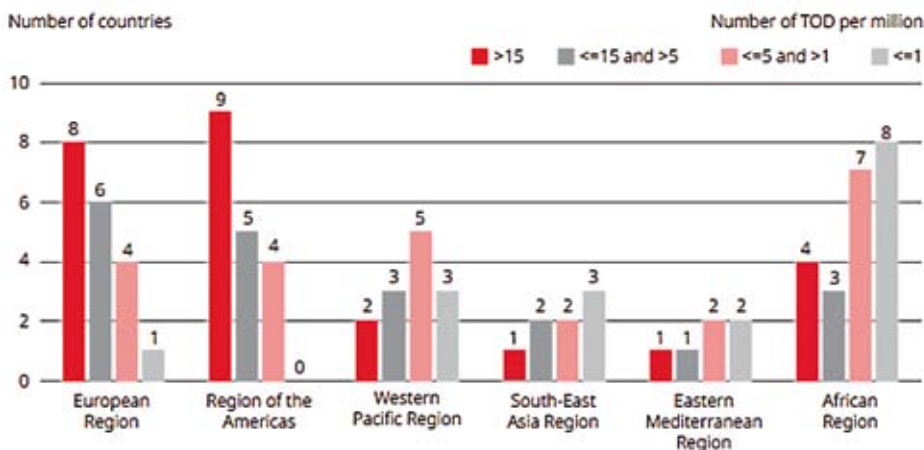


Abb. 1: Dichte von Lehrkräften für Hörgeschädigte in WHO-Regionen (aus: WHO 2021a, 168) (TOD – Teachers of the Deaf)

fasst die Aufgaben und Maßnahmen zusammen, die zu einer weltweit verbesserten Versorgung Hörgeschädigter und zur Vermeidung von Hörschädigungen notwendig wären:

- H:** Hearing screening and intervention – Hörscreening und Intervention
- E:** Ear disease prevention and management – Prävention von Ohrerkrankung und Behandlung
- A:** Access to technologies – Zugang zu Technologien
- R:** Rehabilitation services – Rehabilitation
- I:** Improved communication – verbesserte Kommunikation
- N:** Noise reduction – Reduzierung von Lärm
- G:** Greater community engagement – gesellschaftliches Engagement

Das Programm empfiehlt Maßnahmen für ein möglichst umfangreiches Screening (nicht nur bei Neugeborenen, sondern auch noch in späteren Lebensphasen), verbunden mit einer zeitnahen Versorgung und Rehabilitation. Außerdem enthält es Empfehlungen zur Vermeidung und Behandlung von Erkrankungen des Ohres, wobei hierbei nochmals die Notwendigkeit von Impfungen verdeutlicht wird und ein Schwerpunkt auf Vermeidung und Behandlung von Mittelohrentzündungen gelegt wird. Um die technische Versorgung möglich zu machen, muss die Verfügbarkeit von Hörtechnik weltweit gesteigert werden. Für die Rehabilitation wird ein multidisziplinä-

rer und familienzentrierter Ansatz vorgeschlagen.

Auch Maßnahmen, die auf eine verbesserte Kommunikation und Teilhabe abzielen, werden beschrieben. Ein weiterer Fokus liegt auf der Vermeidung von durch Lärm verursachte Hörschäden, wofür in der Gesellschaft eine größere Bewusstheit für dieses Thema, aber auch für die Themen „Hörschädigung“ und „Früherkennung und -versorgung“ geschaffen werden sollten. Dies kann unter anderem durch die Nutzung des Einflusses von Interessensgemeinschaften und Empowerment-Bewegungen erreicht werden.

In verschiedenen Berechnungen wird verdeutlicht, dass sich die Investitionen in das Gesundheitssystem hinsichtlich der Ohr- und Gehörversorgung auch finanziell lohnen würden, da sie in einer deutlichen Verminderung von mit Behinderung gelebten Jahren und einem Produktivitätsgewinn resultieren würden.

Schließlich werden Ziele formuliert: Als Nahziel, das bis 2030 erreicht werden sollte, wird ein relativer Zuwachs von jeweils 20 Prozent bei der Verfügbarkeit von Neugeborenen-Hörscreenings und bei der Versorgung erwachsener Hörgeschädigter mit technischen Hörhilfen postuliert, wobei dieses allgemeine, globale Ziel spezifiziert wird, abhängig von der Ausgangslage der einzelnen Länder: Länder mit Raten unter 50 Prozent sollten mindestens 50 Prozent

erreichen, solche mit 50 bis 80 Prozent einen relativen Zuwachs von 20 Prozent und bei aktuellen Raten von über 80 Prozent sollte eine komplette Abdeckung erzielt werden. Ziel ist außerdem eine relative Verminderung der Prävalenz chronischer Ohrerkrankungen und des unversorgten Hörverlusts bei Schulkindern im Alter zwischen 5 und 9 Jahren um 20 Prozent. Diesbezügliche Zahlen sollten alle fünf Jahre erhoben werden.

Aus Sicht der WHO sind die Umsetzung der Handlungsempfehlungen sowie der Einschluss der Versorgung von Ohr und Gehör in eine allgemeine Krankenversicherung von wesentlicher Bedeutung. In diesem Sinne schließt der Bericht mit Empfehlungen an die Gesundheitsministerien sowie an internationale Organisationen und Interessengruppen, um die formulierten Ziele erreichen zu können.

Marissa Vogel/Annette Leonhardt

Literatur

- WHO (World Health Organization) (2021a): World Report on Hearing. <https://www.who.int/publications/i/item/world-report-on-hearing>
- WHO (World Health Organization) (2021b): World Report on Hearing. Executive Summary. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240021570>
- WHO (World Health Organization) (2017): WHA.70.13. World Health Assembly resolution on prevention of deafness and hearing loss. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/275682/A70_R13-en.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Feuersteintagung 2021

Ein großer DANK!

Wofür?

Eine Tradition, die weit älter als ein halbes Jahrhundert ist und immer wieder und weiter gewinnbringend für alle Beteiligten gedacht, geplant, organisiert und umgesetzt wird.

In Zahlen:

- 6 Personen im Vorbereitungsteam;

- 27 Stunden Tagung an 3,5 Tagen;
- 11 Vorträge zu diversen aktuellen Themen der Hörgeschädigtenpädagogik / Medizin / Technik / Psychologie / Forschung ...
- 12 Workshops;
- 11 Impuls-Kurzvorträge;
- fast 100 Teilnehmer*innen;
- 11 Aussteller*innen, die Frage und Antwort standen und aktuellste Entwicklun-

gen der Hörgeräte- CI- und Anlagetechnik präsentierten;

... die Liste der Zahlen könnte unendlich fortgesetzt werden ...

„Wie schön, Sie wieder auf Burg Feuerstein in Präsenz begrüßen zu dürfen.“ Dies waren die einleitenden Worte fast aller Vortragenden – und waren von Herzen ge-

meint. Nachdem die alljährliche Tagung des Berufsverbandes der Hörgeschädigtenpädagogik (BDH) auf Burg Feuerstein im vergangenen Jahr aufgrund der Corona-Pandemie ausgesetzt werden musste, durfte in diesem Jahr mit einem Hygieneprogramm und der Hälfte der Tagungsplätze wieder real agiert werden. Vortragende aus dem Bereich Medizin, Technik, Forschung, Pädagogik und Psychologie haben die Teilnehmenden über die aktuellen Entwicklungen informiert. Firmen klärten in knappen Impulsvorträgen über den neuesten Stand der Hersteller auf. Workshopleiter*innen gaben fachspezifischen Input, Anregungen zur Diskussion und initiierten den Austausch zu alltagsrelevanten Themen in Frühförderung, pädagogischer Audiologie und Unterricht.

Dem Vorbereitungsteam ist es fantastisch gelungen, kompetente Referent*innen, die mit ihren Arbeiten absolut am Puls der Zeit sind, für die Feuersteintagung zu gewinnen. Dies versprach schon im Voraus das facettenreiche und sehr interessante Programm. Zudem machte es einfach Spaß zu spüren, wie sehr die verschiedenen Redner*innen sich mit ihren Fachgebieten identifizieren und mit Überzeugung und Begeisterung berichten. So wurden lange Tagungstage kurzweilig.

Aus dem Programm:

- Audiopädagogische Förderkonzepte: Prof. Dr. Karolin Schäfer, Köln
- Frühe Kommunikation (0–6J.) hörgeschädigter Kinder: Beate Wüst, Hildesheim
- Fremdsprachenunterricht bei hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern: Kristin Schlenzig, Köln
- Objektive Messverfahren bei Hörüberprüfungen von Kindern: Dr. Stephan Dürr, Erlangen
- Physiologie des Hörsystems und neuere Therapieansätze (gen., opt., CI etc.), Dr. Bettina Julia Wolf, Göttingen
- Emotionale Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen: Dr. Susanne Wangler, Erlangen
- Warum wir hören, wie wir hören: Dr. Martin Kinkel, Hannover

Begrüßt wurden die Tagungsgäste digital von dem Gebärdenchor „Hand's up“ aus Aachen mit Beethovens Ode an die Freude. Musik und Gebärdendoesie nahmen gefangen, bewegten und zeigten ein Stück Kultur mit „unseren Kindern“ als Hauptdarsteller*innen. Nach den einleitenden Begrüßungsworten der neuen BDH Bundesvorsitzenden Christiane Stöppler, hielt Juniorprofessorin Dr. Karolin Schäfer aus Köln den Eröffnungsvortrag zum Thema „Audiopädagogische Förderkonzepte“. Vermutlich bleibt vielen Teilnehmer*innen das abschließende Bild der Kugeldistel in Erinnerung, das die Aktualität der Notwendigkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit verdeutlicht. Eine Polarisierung gehört der Vergangenheit an. Pädagogische und technische Unterstützung sollten sich auf den individualisierten Blick auf die Ausgangssituation und die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes mit Hörschädigung beziehen.

Während der Pausen fand ein intensiver Austausch zwischen Fachkolleg*innen aus dem gesamten Bundesgebiet und Österreich statt. Die Informationstische der Herstellerfirmen wirkten als Magneten.

Der zweite Fortbildungstag war in bewährter Form der Technik gewidmet. Den Eröffnungsvortrag hielt Dr. Martin Kinkel zum Thema „Warum wir hören, wie wir hören“. Komplizierte physikalische Zusammenhänge wurden auf sehr unterhaltsame und gut nachvollziehbare Weise dargestellt. Im Anschluss daran erhielten alle anwesenden Firmen die Möglichkeit, ihre neuesten Entwicklungen kurz in Impulsvorträgen vorzustellen. Ergänzend hierzu standen die Hersteller erneut allen Teilnehmenden für persönliche Beratungsgespräche zur Verfügung. Zur weiteren Vertiefung konnte innerhalb der Technik Workshops das neu erworbene Wissen direkt in die Praxis umgesetzt werden. Im „Hands-on-Verfahren“ wurden Fragen aus dem Alltag der Schul- und Inklusionssettings geklärt und das Handling geübt.

Tag drei und vier mit vorwiegend pädagogischen Inhalten bezogen die Teilnehmer*innen wieder mehr aus der eigenen Praxis. Aus einem vielfältigem Workshopangebot konnten die Teilnehmer*innen nach eigenem Schwerpunkt auswählen.

Interdisziplinarität mit inhaltlichen Anleihen an Konzepten des Förderschwerpunktes Lernen mit dem Fokus auf Diagnostik und Förderung des Lesens und der Lesekompetenz und des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung mit dem Fokus auf Unterstützte Kommunikation prägte auch hier das Angebot. Die Seminarleiter*innen gaben wertvolle Tipps für den Unterricht, Therapieangebote und die Praxis der Elternberatung. Dieses intensive, breite und inhaltlich qualitativ hochwertige Fortbildungsangebot ist aus unserer Sicht unabdingbar für eine fachlich fundierte Arbeit in Schule und Frühförderereinrichtungen. Ein kollegialer, vernetzender Austausch ermöglicht den Blick über den Tellerrand und ist für die eigene Praxis wertvoll. Berufsanfänger*innen und erfahrene Pädagog*innen können gleichermaßen profitieren. Insofern wäre es zu begrüßen, wenn alle Schulen des Bundesgebietes Vertreter*innen aus ihren Kollegien ermöglichen, teilzunehmen.

Also: noch einmal DANKE dem Vorbereitungsteam, das in diesen herausfordernden Zeiten unter Berücksichtigung aller Hygieneregeln und der Umbauarbeiten auf der Burg eine hervorragende Tagung ermöglicht haben:

AVWS, Förderpraxis, Systemisches Handwerkszeug für die Frühförderung, Pädagogische Audiologie, Unterrichtsszenarien mit Tablets, Unterstützte Kommunikation, Inklusive Settings hörgeschädigter Kinder, Förderung der Lesekompetenz, Körpersprache und Workshopangebote.

Wir freuen uns auf ein Wiedersehen in 2022 mit hoffentlich vollem Hause aus allen Schulen, Frühförderereinrichtungen und Beratungsstellen, die mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen arbeiten. Alle nun Interessierten verweisen wir auf die Homepage der BDH-Feuersteintagung. Hier können die Präsentationen der Referent*innen nachgelesen werden: <https://feuersteintagung.de/vortraege-2021/>

*Christiane Garvs,
Kirstin Cramer*

*Elbschule BZHK, 22605 Hamburg
E-Mail: christiane.garvs@bzhk.hamburg.de
kirstin.cramer@bzhk.hamburg.de*

Herausgeber

Berufsverband Deutscher Hörgeschädigten-
pädagogen (BDH),
Christiane Stöppler
Direktorin/Geschäftsführerin
Geschäftsbereich Hör-Sprachzentrum
Hochgerichtstr. 46, 88213 Ravensburg
Tel.: 0751/7902-116, Fax.: 0751/7902-200
Mobil: 0151 18236742
Mail: stoeppler.christiane@ziegler-sche.de
www.ziegler-sche.de

Verlag

Median-Verlag von Killisch-Horn GmbH,
Im Breitspiel 11 a, 69126 Heidelberg
Postfach 11 07, 69169 Leimen
Telefon 06221/90509-0; Telefax 06221/90509-20
E-Mail: info@median-verlag.de
Internet: www.median-verlag.de

Redaktionsgremium

Dr. Sascha Bischoff (v.i.S.d.P.), Dr. Barbara Bogner,
Prof. Dr. Johannes Hennies, Oliver Schneider,
Kristin Schlenzig, Susanne Keppner

Redakteurin

Christina Osterwald

Wissenschaftlicher Redaktionsbeirat

Prof. Dr. Antje Aschendorff, Freiburg
Jun.-Prof. Dr. Laura Avemarie, Heidelberg
Prof. Dr. Claudia Becker, Berlin
Prim. Dr. Johannes Fellinger, Linz
Prof. Dr. Barbara Hänel-Faulhaber, Hamburg
Prof. Dr. Tobias Haug, Zürich
Priv.-Doz. Dr. Daniel Holzinger, Linz
Prof. Dr. Annerose Keilmann, Bad Rappenau
Prof. Dr. Annette Leonhardt, München
Prof. Dr. Hartmut Meister, Köln
Prof. Dr. Christian Rathmann, Berlin
Jun.-Prof. Dr. Karolin Schäfer, Köln
Prof. Dr. Andrea Wanka, Heidelberg

Anschrift für neue Beiträge

Wissenschaftliche Fachbeiträge:
Fachbeitrag.HoerPaed@median-verlag.de
Praxis- und andere Beiträge:
Redaktion.HoerPaed@median-verlag.de

Anzeigen

Katalin Heath: Tel. 06221/90509-16
Anna Walter: Tel. 06221/90509-30
E-Mail: anzeigen@median-verlag.de
Ab 1. Januar 2021 ist die Anzeigenpreisliste Nr. 28
gültig: www.median-verlag.de

Abonnentenbetreuung

Marion Dallaway: Tel. 06221/90509-15
E-Mail: vertrieb@median-verlag.de

Layout

Anja Biffar

Druck

Strube Druck & Medien GmbH, Felsberg

Erscheinungsweise:

Viermal jährlich:
März, Juni, September, Dezember

Bezugspreise und Kündigung

Der Bezugspreis für ein Jahresabonnement
im Einzelbezug beträgt € 56,00; für Studenten/
Referendare € 28,00 und ein Einzelheft € 15,00.
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.
Diese betragen im Inland € 9,50,
im Ausland € 21,80. Die Preise beinhalten die ge-
setzliche Mehrwertsteuer. Das Abonnement verlä-
ngert sich automatisch um ein weiteres Bezugsjahr,
wenn dieses nicht vier Wochen vor Ablauf des
Abonnements gekündigt wird.

Wichtige Hinweise

Die Beiträge der namentlich genannten Auto-
ren stellen nicht unbedingt die Meinung der
Redaktion dar. Eine Haftung für die Richtigkeit
der Veröffentlichungen kann trotz sorgfältiger
Prüfung durch die Redaktion nicht übernommen
werden. Mit der Annahme zur Alleinveröffentli-
chung erwirbt der Verlag alle Rechte, ein-
schließlich der Befugnis zur Einspeisung in eine
Datenbank. Für unverlangt eingesandte Manu-
skripte und Fotos wird keine Haftung übernom-
men. Kein Teil dieser Publikation darf ohne
ausdrückliche schriftliche Genehmigung des
Verlags in irgendeiner Form reproduziert oder
unter Verwendung elektronischer Systeme
verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© Median-Verlag von Killisch-Horn GmbH

ISSN 0342-4898



Alexander M. Hüther

Inklusion an der Förderschule

Ergebnisse der wissenschaftlichen Beglei-
tung des gemeinsamen Unterrichts von
Schülerinnen und Schülern mit und ohne
Hörschädigung in der Sekundarstufe I am
Pfalzinstitut für Hören und Kommunikation
in Frankenthal/Pfalz

Inklusion ist mittlerweile ein nicht mehr wegzudenken-
des pädagogisches Konzept an allgemeinen Schulen.
Doch es gibt auch andere Wege: Am Pfalzinstitut für
Hören und Kommunikation (PIH) in Frankenthal/Pfalz
werden im Schulbereich seit 1992 Klassen gebildet,
die sich aus Schülerinnen und Schülern mit und ohne
Hörschädigung an einer Förderschule zusammenset-
zen. Seit 2013 ist dies auch im Bereich der Sekun-
darstufe I möglich. In dieser Veröffentlichung werden
die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des

Projektes aus den ersten sieben Jahren schulischer Praxis vorgestellt. Gelingt Inklusion auch an
der Förderschule? Welche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen sind dafür notwendig?
Welche Probleme müssen in der Praxis gelöst werden?

Neben der Analyse von sozialen Prozessen werden auch Aspekte von Schulleistungen sowie die
Bewertungen der beteiligten Schülerinnen und Schüler, Eltern und Pädagogen berücksichtigt.

Median • 2021 • 207 Seiten • Softcover • € 54,00

ISBN 978-3-941146-83-9 • Bestellnr. 59311



Manfred Hintermair

Hörgeschädigte Kinder und ihre Familien stärken

Erkenntnisse durch Erzählungen

Wer mit hörgeschädigten Kindern und ihren Familien
arbeitet, kann auf eine Fülle an wissenschaftlichen
Studien zurückgreifen. Doch Zahlen und Statistiken
sind nur eine Seite der Medaille. Neben der quanti-
tativen Forschung sind es auch die über Erzählungen
transportierten Erfahrungen von Eltern, Kindern sowie
hörgeschädigten Erwachsenen, die Pädagoginnen
und Pädagogen einen wertvollen Erkenntnisgewinn
liefern können.

In diesem Buch nutzt der Autor das Mittel der Erzäh-
lungen, um die Möglichkeiten einer an den Stärken
(nicht den Defiziten!) von Betroffenen orientierten
Pädagogik aufzuzeigen. In den einzelnen Kapiteln
geht es um Fragen wie: Wie können hörgeschädigte
Kinder und ihre Familien zu mehr Selbstbestimmung

gelangen? Auf welche Weise können die sozialen Beziehungen der Betroffenen zu Außenste-
henden gestärkt werden? Wie muss eine Beratung aussehen, die die individuelle Lebenswelt der
Kinder und ihrer Familie berücksichtigt? Und wie kann Teilhabe nicht nur am Ort des Lernens,
sondern in der ganzen Gesellschaft stattfinden?

Die wesentlichen Erkenntnisse zu diesen und weiteren psychosozialen Themen werden in er-
zählender Weise aufbereitet. Auch aktuelle gesellschaftliche Diskurse sowie Anekdoten aus der
jahrzehntelangen Arbeit des Autors als Hochschullehrer fließen mit ein. Wie und warum das
geschieht, erläutert Manfred Hintermair in einem einleitenden Kapitel, das sich ganz dem Mittel
des Erzählens, dessen Geschichte, den Vorteilen und auch kritischen Punkten widmet.

Median • 2021 • 189 Seiten • Softcover • € 34,50

ISBN 978-3-941146-81-5 • Bestellnummer 59309



Median-Verlag von Killisch-Horn GmbH · Buchvertrieb

Im Breitspiel 11 a · 69126 Heidelberg · Tel. 0 62 21/90 50 9-15

Fax -20 · vertrieb@median-verlag.de · www.median-verlag.de



herausgegeben von *Laura Avemarie und Manfred Hintermair*

Kinderarmut und Hörschädigung

Soziale, psychologische und pädagogische Herausforderungen

In diesem Buch wird eine Thematik aufgegriffen, die in der Hörgeschädigtenpädagogik bislang kaum Berücksichtigung erfährt: Kinderarmut und Hörschädigung. Das Buch enthält sowohl Beiträge, die sich grundsätzlich mit der Thematik Armut und ihren Konsequenzen befassen als auch solche, die aus verschiedenen Perspektiven Bezüge zur Situation von hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen herstellen.

Median • 2019 • 212 Seiten • Softcover • € 42,00 • ISBN 978-3-941146-78-5 • Bestellnummer **59306**



Vanessa Hoffmann und Karolin Schäfer

Kindliche Hörstörungen

Diagnostik – Versorgung – Therapie

Diagnostik und Versorgung von Kindern mit Hörgeräten und implantierbaren Hörsystemen. Inhaltliche Schwerpunkte sind z.B. Grundlagen und Diagnostik, Sprachtherapieplanung und Therapiebausteine, weiterführende pädagogische Handlungsfelder wie Frühförderung, Mehrfachbehinderung, Mehrsprachigkeit, Sprachförderung mit lautsprachunterstützten Gebärdens in Abgrenzung zu Gebärdensprache und das ganzheitliche und interdisziplinäre Vorgehen.

Springer • 2020 • 339 Seiten • Softcover • € 44,99 • Bestellnummer **49400**



Markus Stecher und Romina Rauner

Unterrichtsqualität im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation

Das Buch ist eine komplette Neubearbeitung des 2011 erschienenen Buches „Guter Unterricht bei Schülern mit einer Hörschädigung“. Es richtet sich an Lehrpersonen, Studierende, Fachleiterinnen und Fachleiter an Seminaren sowie Referendarinnen und Referendare, die im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation tätig sind und das Ziel verfolgen, die Qualität ihres Unterrichts weiterzuentwickeln.

Median • 2019 • 116 Seiten • 67 Abbildungen 4c und s/w • Softcover • € 39,80
ISBN 978-3-941146-74-7 • Bestellnummer **59302**



Manfred Hintermair, Harry Knoors und Marc Marschark

Gehörlose und schwerhörige Schüler unterrichten

Psychologische und entwicklungsbezogene Grundlagen

Dieses Buch soll praktizierenden Lehrkräften und auch denjenigen, die sich für den Lehrberuf mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern entschieden haben, psychologische und entwicklungsbezogene Grundlagen vermitteln, die von Bedeutung sind, wenn man gehörlose und schwerhörige Kinder unterrichtet.

Median • 2021 • Nachdruck der Auflage 2014 • 368 Seiten • Softcover • € 79,00
ISBN 978-3-941146-44-0 • Bestellnummer **59278**