

Hörgeschädigten Pädagogik

ISSN 0342-4898



(Foto: 4 PM production/Shutterstock.com)

Aus dem Inhalt:

■ **Editorial:** Claudia Bärwaldt,
Sascha Bischoff
...und „es“ kam – Corona

■ **Fachbeitrag**
Katharina Schreiber et al.
Entwicklung zuverlässiger Verfahren zur Ermittlung des Sprachverständnisses in der Österreichischen
Gebärdensprache

Elisa Keesen
Die Notwendigkeit
gebärdensprachlicher Angebote

■ **Corona**
Magdalena Grzyb
Die psycho-soziale und emotionale
Verfassung in der Corona-Zeit

Sebastian Freisleder
Digital teilhaben

■ **Aus Theorie & Praxis**
Manfred Hintermair, Brigitte Suter
Förderung sozial-emotionaler Entwicklung hörgeschädigter Kleinkinder

Sophie Heitmüller
Bad news makes a good newsletter
Frühförderung in Zeiten von Corona

Sarah Stein
Vielfalt in der Kita macht stark

Die Notwendigkeit gebärdensprachlicher Angebote für gehörlose Kinder mit weiteren Beeinträchtigungen – Ein Fallbeispiel unter dem Aspekt der kommunikativen Handlungskraft

Elisa Keesen

Zusammenfassung

Die Notwendigkeit umfassender gebärdensprachlicher Angebote für gehörlose Kinder mit Mehrfachbehinderung wird in der Praxis immer wieder infrage gestellt. Mithilfe einer Videoanalyse nach dem Konzept der „Kommunikativen Handlungskraft“ (Nafstad 2015; Usselman 2017) lässt sich der kommunikative Gehalt von wenig oder nicht-konventionell-sprachlichen Interaktionen anhand der Zuteilung kommunikativer Rollen beurteilen. Mit dem hier vorgestellten Fallbeispiel wird auf diese Weise gezeigt, dass ein gehörloses Kind mit weiteren Beeinträchtigungen deutlich von seiner gebärdensprachlichen Schulbegleitung profitiert. Es nimmt selbstbewusster verschiedene kommunikative Rollen ein und setzt sich infolgedessen aktiver und eigeninitiativ mit seiner Umwelt auseinander. Der vollumfängliche Zugang zur Deutschen Gebärdensprache sollte daher jedem gehörlosen Kind, unabhängig von seinem Kommunikationsstand, offenstehen.

Schlüsselwörter: Gebärdensprache; Schulbegleitung; komplexe Beeinträchtigungen; kommunikative Handlungskraft

Summary

The need for comprehensive access to sign language for deaf children with multiple disabilities is repeatedly questioned in practice. With the help of a video analysis utilizing the concept of “communicative agency” (Nafstad 2015; Usselman 2017), the communicative content of interactions with little or no conventional language can be assessed based on the allocation of communicative roles. In this way, the case study presented here shows that a deaf child with further impairments benefits from her sign language school support. She takes on various communicative roles with greater self-confidence and, as a result, takes a more active approach to her environment. As a consequence, full access to sign language should be available to all deaf children, regardless of their level of communication.

Keywords: sign language; communication support assistant; multiple disabilities; communicative agency

Einführung und Problemstellung

Gehörlose Menschen haben das Recht auf die Verwendung der Deutschen Gebärdensprache (DGS). Dieses Recht ist vielfach gesetzlich verankert, zum Beispiel an mehreren Stellen des So-

zialgesetzbuches (§ 17 Absatz 2 SGB I, § 19 Absatz 1 SGB IX), des Behindertengleichstellungsgesetzes (§ 6 und § 9 BGG), der Landes-Behindertengleichstellungsgesetze (z.B. § 8 L-BGG) sowie verschiedener Verwaltungsvorschriften der Länder. Damit gehörlose Menschen dieses Recht im Alltag nutzen können, müs-

sen sie allerdings in einem ersten Schritt in einer Umgebung herangewachsen sein, in der ihre Sprache gesprochen wird (Beal-Alvarez & Huston 2014). Spracherwerb baut auf beständigen sprachlichen Kontakten sowie gegenseitigen Austausch- und Aushandlungsprozessen auf (Barnlund 1970; Carter & Fuller 2016; Goldin-Meadow 2005; Souriau, Rødbroe & Janssen 2008, 2009; Vaccari & Marschark 1997). Eltern, Erzieher*innen und Lehrer*innen, die ein gehörloses Kind aufziehen, erziehen, begleiten oder unterrichten, müssen daher in der Lage sein, mit diesem Kind in eine wahrnehmbare Kommunikation zu treten (Branson & Miller 1993; Vaccari & Marschark 1997). Und die einzigen als natürliche Sprachen definierten visuellen Kommunikationsformen sind die Gebärdensprachen (Emmorey 2001; Haug, Hennies & Mann 2012; Sandler & Lillo-Martin 2006). Diese unterscheiden sich je nach Land: In Deutschland wird sie als Deutsche Gebärdensprache (DGS) bezeichnet. Gebärdensprachen unterscheiden sich grundlegend von nicht-sprachlichen Gebärdensystemen wie Lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG), Lautsprachunterstützenden Gebärden (LUG) oder anderen künstlich konstruierten Gebärdensystemen aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation (UK), wie zum Beispiel „Schau doch meine Hände an“ (Drescher 2007; Emmorey 2001; Haug et al. 2012). Derartige alternative Gebärdenformen können die Kommunikation unterstützen und stellen in vielen Fällen für Menschen mit eingeschränktem Zugang zu einer primär lautsprachlichen Kommunikation eine sehr wertvolle Ergänzung dar. Sie bilden jedoch keine eigenständigen Sprachsysteme, da ihnen die hierfür notwendigen grammatikalischen Bezüge und eigenständige linguistische Kategorien fehlen (Emmorey 2001; Hall 2017; Hennies 2012; Haug et al. 2012).

Spätestens seit der rechtlichen Anerkennung der DGS als eigenständige Sprache im Rahmen des Behindertengleichstellungsgesetzes 2002 und der 2009 ratifizierten Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (Artikel 30 Absatz 4 UN-BRK), die explizit verlangt, dass „das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der gehörlosen Menschen“ erleichtert werden soll (Artikel 24 Absatz 3b UN-BRK), müssten Unterstützungsangebote zum Gebärdenspracherwerb für Eltern und Kinder vorhanden sein. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass 90 bis 95 Prozent der gehörlos geborenen Kinder hörende Eltern haben, für die folglich die naheliegende Sprache ihrer Kinder zunächst eine zu erlernende Fremdsprache darstellt (Becker & Krausmann 2016; Hennies & Zander 2016; Heßmann, Hansen & Eichmann 2012; Mitchell & Karchmer 2004).

Die Umsetzung des Rechts gehörloser Kinder auf den Erwerb der Gebärdensprache scheitert in der Praxis jedoch allzu häufig an den fehlenden gebärdensprachlichen Kompetenzen zuständiger Frühförderstellen und Schulen, behördlichen Hürden und mangelnden weiterführenden Angeboten (Beal-Alvarez & Huston 2014; Branson & Miller 1993). Branson und Miller (1993) sehen darüber hinaus eine Ursache für mangelnde gebärdensprachliche Angebote in der Entscheidungsmacht lautsprachlich sozialisierter

Entscheidungsträger, die über einen Sachverhalt zu urteilen haben, in dem sie selbst meist keine umfassende Expertise besitzen.¹ Behördliche Hürden manifestieren sich beispielsweise darin, dass die Bereitstellung von Hausgebärdenkursen für Eltern und eine gebärdensprachliche Frühförderung für Kinder in den meisten Landkreisen in Baden-Württemberg nicht ausreichend oder gar nicht geregelt ist. Familien sind daher auf sich allein gestellt, wenn es darum geht, die Gebärdensprache zu erlernen. Im Gegensatz zum Tracking im Rahmen des Neugeborenenhörscreenings existiert kein vergleichbares Tracking, um Eltern gehörloser Kinder bei der Suche passender gebärdensprachlicher Angebote zu unterstützen. Es findet keine Aufklärung über die kommunikativen und sprachlichen Möglichkeiten ihrer Kinder statt. Bis Eltern von selbst an den Punkt kommen, an dem ihnen bewusst wird, dass ihr Kind nicht in der Lage sein wird, lautsprachlich zu kommunizieren, ist oft schon viel Zeit vergangen. Wenn sie dann schließlich auf die Suche nach Möglichkeiten gehen, die Gebärdensprache zu erlernen, werden sie vor allem auf allgemeine Sprachkurse stoßen, wie sie an Volkshochschulen angeboten werden. Auch diese gibt es allerdings meist nur in größeren Städten und ihre Inhalte entsprechen kaum den kommunikativen Bedürfnissen der Eltern und ihrer Kinder.

Die Herausforderungen verstärken sich, wenn das gehörlose Kind weitere Beeinträchtigungen hat, insbesondere, wenn diese sich ebenfalls auf die kommunikative Entwicklung auswirken, wie beispielsweise bei Sehbeeinträchtigungen, kognitiven und motorischen Entwicklungsverzögerungen oder Autismus (Bruce & Borders 2015; Knoors & Vervloed 2010; Van Dijk R, Nelson, Postma & van Dijk J 2010). Zum einen stehen dann anfangs oft andere Fragestellungen als die nach der richtigen Sprache im Vordergrund. Schwierigkeiten beim Essen, Trinken, in der Motorik und der Gesundheit erfordern eine Vielzahl an Interventionen, die Zeit und Energie kosten. In dieser Situation fehlen die Kraft, das Wissen und teilweise auch die Bereitschaft, sich mit dem Thema Kommunikation bei Gehörlosigkeit auseinanderzusetzen. Zum anderen kann man zu diesem Zeitpunkt oft noch gar nicht einschätzen, wie viel das Kind hört; vielleicht hat es Hörgeräte, unter Umständen steht eine mögliche Implantation von Cochlea Implantaten (CIs) im Raum. All das führt dazu, dass sich bei gehörlosen Kindern mit weiteren Beeinträchtigungen der Zeitpunkt, an dem klar wird: das Kind hört nichts oder zu wenig, um die Lautsprache zu erwerben, weit nach hinten verschiebt.

Da die Anzahl der Kinder, die weder durch Hörgeräte noch durch CIs ein für die Lautsprache nutzbares Hörvermögen entwickeln können, sehr klein ist, ist diese Gruppe bei fast keiner Profession im Fokus der Aufmerksamkeit. Selbst die Fachkräfte der sonderpädagogischen Frühförderung, die von Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören angeboten wird, verfügen nur selten über ausreichende Kompetenzen in der DGS. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt infolge des hohen Anteils von mit Hörge-

¹ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Erfahrungen der Autorin in Baden-Württemberg.

räten und CIs versorgten Kindern in der Hörförderung, gegebenenfalls unterstützt durch LBG oder LUG. Beratungsstellen und Frühfördereinrichtungen, die sich explizit auf das Thema DGS spezialisiert haben, sind zumindest in Baden-Württemberg nur vereinzelt anzutreffen und in privater Trägerschaft. Es ist daher anzunehmen, dass die überwiegende Mehrheit der gehörlosen Kinder allein schon aufgrund der großen räumlichen Distanzen von solchen Angeboten unerreicht bleibt. Da die meisten gehörlosen Kinder hörende Eltern haben, fehlt ihnen zudem das elterliche Sprachvorbild, geschweige denn Altersgenossen, mit denen sie gebärden können.

Hausgebärdenkurse für Eltern können über „Hilfe zur Erziehung“ beim Jugendamt (Kestner 2015), gebärdensprachliche Integrationskräfte oder Schulbegleiter*innen für Kindergarten und Schule hingegen über die Eingliederungshilfe beantragt werden. Diesen Stellen ist ihre grundsätzliche Zuständigkeit in diesem Bereich jedoch oft nicht bewusst. Der Bedarf ist insgesamt betrachtet so gering, dass selbst Landratsämter größerer Städte nur vereinzelt Anträge dieser Art zu bearbeiten haben. Da es keine verbindlichen Vorschriften bezüglich Hausgebärdenkursen und der Bereitstellung von gebärdenkompetenten Schulbegleiter*innen oder Integrationskräften gibt, werden die Entscheidungen in der Regel als Einzelfallentscheidungen getroffen. Fallen diese negativ aus, bleibt den Eltern nur der Rechtsweg, um das Recht ihres Kindes auf eine gebärdensprachliche Förderung durchzusetzen.

Im Fall gehörloser Kinder mit weiteren Beeinträchtigungen werden solche Einzelfallentscheidungen teilweise vor dem Hintergrund von Kosten-Nutzen-Abwägungen negativ beschieden. Kommt ein Kind trotz gebärdensprachlicher Förderung nicht aktiv in die Sprachproduktion, wird von vielen Seiten der Schluss gezogen, dass das Kind nicht ausreichend davon profitiere – selbst dann, wenn es über einen beachtlichen rezeptiven Wortschatz verfügt. Dabei können bei Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen die rezeptiven und produktiven sprachlichen Fähigkeiten weit auseinanderklaffen (Belva, Matson, Sipes & Bamburg 2012; Nonn 2015).

Problematisch ist an dieser Stelle die Zielvorstellung einer gebärdensprachlichen Förderung, wie sie auf der Grundlage einzelner Gesetze von manchen Behörden verstanden wird. So haben nach dem Behindertengleichstellungsgesetz „Menschen mit Hörbehinderungen [...] das Recht, mit Trägern öffentlicher Gewalt zur Wahrnehmung eigener Rechte im Verwaltungsverfahren in Deutscher Gebärdensprache [...] zu kommunizieren“ (§ 9 Absatz 1 BGG). Daraus ergibt sich dann der Schluss, dass ein Kind nur dann von Gebärdensprache profitiere, wenn es langfristig in die Lage versetzt wird, mithilfe von Gebärdensprachdolmetscher*innen selbstständig Behördengänge, Arztbesuche und ähnliches zu erledigen. Ein derartiges Verständnis des Rechts auf die Verwendung der Deutschen Gebärdensprache verdeutlicht die Distanz, die zwischen der Realität der entscheidungsbefugten Behörde und der Lebenswirklichkeit des betroffenen Kindes liegen kann. Denn

Sprache ist nicht nur sachbezogen, sondern erfüllt verschiedene sozial bedeutsame Funktionen und dient der permanenten Verortung und Versicherung im sozialen Raum (Carter & Fuller 2016; Stryker & Vryan 2006; Watzlawick, Beavin & Jackson 1969). „Deprived of access to, and the right to use, the only language to which no sensory barriers exist, sign language, the only language through which they can acquire complete understanding, all but the very few who have grown up in signing households have been deprived not only of access to information [...] but of the very ability to conceptualise and communicate an understanding of the world around them.“ (Branson & Miller 1993, S. 23)

Ohne wahrnehmbare Formen sprachlicher Kommunikation ist daher die kognitive Entwicklung massiv beeinträchtigt (Hintermaier & Marschark 2008; Wood 1991). Auch die Befriedigung grundlegender psychischer Grundbedürfnisse ist bei eingeschränktem Zugang zu geteilten Kommunikationserfahrungen deutlich erschwert (Hall 2017; Keesen 2018; Van Staden, Ridge & Badenhorst 2009). Dies betrifft insbesondere die Grundbedürfnisse nach Sicherheit und Kontrolle, soziale Eingebundenheit und Bestätigung sowie Wirksamkeit und Kompetenz (Keesen 2018). Das infolgedessen eingeschränkte subjektive Wohlbefinden kann unter anderem zu Antriebslosigkeit, Passivität, Frustrationsverhalten und Depressionen führen und stellt damit eine schwerwiegende und vor allem vermeidbare Entwicklungsbremse dar (Grawe 2014; Seligman 1975; Langmeier & Matějček 1977; Tronick et al. 1978; Keesen 2018).

Die Bewertung eines gebärdensprachlichen Angebots darf sich daher nicht nur an einem potenziell zu erwartenden praktischen Nutzen orientieren, sondern muss grundlegende psychische Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Selbstwirksamkeit, Kontrolle, Autonomie und Sicherheit immer mit einbeziehen (Keesen 2018). Nur ein reiches und qualitativ hochwertiges sprachliches Angebot kann gewährleisten, dass ein gehörloses Kind unabhängig von seinen weiteren Beeinträchtigungen emotional und kognitiv stimuliert wird und sich entsprechend seiner Fähigkeiten entwickeln kann (Emmorey 2001; Goldin-Meadow 2005; Hall 2017; Marschark, Lang & Albertini 2002; Lederberg, Schick & Spencer 2013; Vaccari & Marschark 1997). Eine sprachliche Deprivation hingegen behindert Teilhabe und Aktivität erheblich und kann gerade bei komplexen Beeinträchtigungen die individuellen Ausprägungen der Behinderung enorm verstärken. Die subjektive und gesellschaftliche Bedeutung eines kommunikativen Zugangs zur Welt und eines bedeutsamen und anregenden Austauschs mit anderen Personen für das psychische Wohlbefinden muss daher bei Entscheidungen zur gebärdensprachlichen Förderung mit berücksichtigt werden (Van Staden et al. 2009).

Das Konzept der kommunikativen Handlungskraft

Gehörlose Kinder, mit oder ohne Mehrfachbehinderung, sind in einer hörend orientierten Umgebung zwangsläufig von ihrer sozialen, kulturellen und linguistischen Umgebung abgeschnit-

ten, wenn keine Gebärdensprache gesprochen wird (Branson & Miller 1993). Sie sehen, dass andere Menschen in einen gegenseitigen Austausch treten, aufeinander abgestimmt handeln, Informationen erhalten, Dinge einfordern und bekommen und sich sicher und selbstbewusst verhalten. Gehörlosen Kindern bleibt das oft vorenthalten, was zu Frustration, Rückzug und Passivität führen kann (Van Staden, Ridge & Badenhorst 2009; Hall 2017). Darüber hinaus hat sich vielfach gezeigt, dass die sensorisch bedingten kommunikativen Barrieren auch das Verhalten der Bezugspersonen in Familie, Kindergarten und Schule beeinflussen: Sie neigen dazu, weniger responsiv, aber dafür direkter und kontrollierender aufzutreten; auch zeigt sich eine deutliche Tendenz zu isolierten konkreten Äußerungen, knappen Anweisungen, weniger Erklärungen, stärkerer Steuerung und mehr Korrekturen (Marschark et al. 2002; Vaccari & Marschark 1997; Wersich 1992; Wood 1991). Diese Verhaltensweisen manifestieren sich bereits in der frühkindlichen Kommunikation zwischen Eltern und ihren Kindern und ziehen sich durch die gesamte Bildungshistorie gehörloser Kinder, die in nicht gebärdensprachlichen Lebens- und Lernumgebungen aufwachsen (ebd.).

Solcherart erschwerte kommunikative Grundbedingungen behindern die Entwicklung eines positiven kommunikativen Selbstkonzepts. „Communicative Agency“ (Nafstad 2015), im Deutschen auch als „kommunikative Handlungskraft und Ich-Stärke“ bezeichnet (Usselman 2017), ist ein ursprünglich für die Taubblindenpädagogik nutzbar gemachtes Konzept, das die Fähigkeit bezeichnet, kommunikativ selbstbestimmt und stark aufzutreten und seinen eigenen Standpunkt zu vertreten, auch wenn das kommunikative Miteinander erschwert ist (Nafstad 2015; Usselman 2017). Es stellt in der Förderung von Menschen mit stark eingeschränkten konventionell-sprachlichen Möglichkeiten ein wichtiges Bildungsziel dar. Ziel ist, ihnen trotz deutlich erschwelter kommunikativer Ausgangslagen zu vermitteln, dass ihre Initiativen gewürdigt, geschätzt und als gleichberechtigt sowie potenziell kommunikativ eingeordnet werden. Kommunikative Handlungskraft und Ich-Stärke entwickeln sich aus der Erfahrung, dass man als eigenständiger Mensch mit einer eigenständigen Sicht auf die Dinge wahrgenommen und entsprechend behandelt wird, dass sich andere Menschen für die eigene subjektive Perspektive interessieren und darüber in einen Austausch treten wollen und schließlich, dass die eigenen Beiträge Wert und Gehalt haben und etwas ausdrücken können. Seitens der Kommunikationspartner erfordert das im Falle nicht-konventioneller Kommunikationsformen die Bereitschaft, dem Kind zuzutrauen, dass es etwas zu sagen hat. Etwas Eigenes, das man nicht vorwegnehmen oder stellvertretend für das Kind ausdrücken kann. Anstatt dem Kind irgendwelche Aussagen, Bedürfnisse oder Meinungen zuzuschreiben, begegnet man ihm offen und unvoreingenommen. Man begibt sich in eine Zuhörerhaltung und schaut möglichst frei von sozial und kulturell geprägten Erwartungen auf das Gegenüber mit seinen individuellen Verhaltensweisen und Äußerungen. Diesen wird „zugehört“ und auf sie wird „geantwortet“, indem man entwicklungsange-

messen auf sie eingeht, sie zum Beispiel spiegelt, aufgreift, ausbaut und sie immer als vollwertige Äußerungen eines Subjekts betrachtet.

Wie bereits ausgeführt machen gehörlose Kinder, insbesondere mit weiteren Beeinträchtigungen, ebenso wie Kinder mit Taubblindheit/Hörsehbehinderung, deutlich seltener die Erfahrung, als Kommunikationspartner wahrgenommen zu werden, der selbst etwas zu sagen hat. Die Kommunikation mit Kindern, die nur eingeschränkt oder gar nicht über konventionelle Kommunikationsformen verfügen, beschränkt sich häufig auf das Übermitteln von Sachinformationen mittels Bilder, Zeigegesten und Handlungen.

Dabei nehmen sie häufig die Rolle des „Empfängers“ oder „Zuhörers“ ein, nicht die des „Sprechers“. Um etwas sagen zu können oder als Sprecher wahrgenommen zu werden, müssen sie nicht selten eine vorgegebene Form einhalten, zum Beispiel auf eine Taste drücken, eine bestimmte Gebärde ausführen oder auf ein Bild zeigen. Auf diese Weise geht der subjektive Ausdruck jedoch verloren und die Äußerung dient lediglich der Befriedigung des Gegenübers.

Usselman (2017) hat in ihrer Masterarbeit das Konzept der kommunikativen Handlungskraft im Kontext von Taubblindheit für die Videoanalyse nutzbar gemacht. Es ist ein Analysewerkzeug entstanden, das jeder einzelnen Äußerung (Lautsprache, Gestik, Mimik, Handlungen et cetera) zweier Kommunikationspartner eine spezifische kommunikative Rolle zuordnet. Die zentralen Rollen sind: Zuhörer, Sprecher und Denker (siehe Kästen). Die „Aufeinander-Bezogenheit“ der Äußerungen beider Kommunikationspartner kann dabei mithilfe von Pfeilen dargestellt werden (siehe Abbildung 1).

Kommunikative Rollen nach Usselman (2017)

Sprecher (S)

Ein Sprecher ergreift die Initiative und drückt sich aus. Dies kann auf verschiedene Weise erfolgen, zum Beispiel mittels einer Bewegung, einer Frage, einer Aktivität, eines Abwendens, eines Insistierens oder einer Aufforderung. In der Sprecherrolle nimmt man den aktiveren Part ein und gibt das Thema vor.

Zuhörer (Z)

Ein Zuhörer imitiert, beobachtet, folgt den Äußerungen des Sprechers, bestätigt, greift auf, wartet ab und unterstützt den Sprecher in seiner Aktivität. Der Zuhörer versucht die Position des Sprechers zu verstehen und bestätigt seine Äußerungen, um ein gemeinsames Verständnis abzusichern. Zuhören ist ein aktiver Prozess.

Denker (D)

Als Denker ist man entweder mit sich selbst oder mit der Situation beschäftigt, bleibt aber bei sich. Die Denkerposition manifestiert sich oft mit einem Weggleiten der Aufmerksamkeit. Sie kann zur Kommunikation beitragen, indem der eigene Standpunkt gesucht oder eine Erinnerung integriert wird. Sie kann aber auch ein Zeichen erhöhter Unsicherheit sein und die Interaktion zum Stocken bringen.

Frühförderin (FF)	Kind (K)
1:58 Z: FF fängt an ebenso gegen das Spielzeug zu klatschen. S: Erst langsam, dann immer schneller.	1:52 S: K hält ein Spielzeug in der Hand, gegen das es klatscht. Es lautiert unruhig.
2:01 D: FF: „Oh, Runtergefallen“. FF stoppt kurz.	2:00 Z: K lässt sein Spielzeug fallen, hebt nun anstelle des Spielzeugs seine eigenen Hand zum Gegenklatschen der FF hin und wird ruhig.
2:03 Z: FF beginnt mit der Klatschbewegung zwischen Ks Händen. S: FF bewegt ihre Hand zwischen Ks Händen schnell hin- und her.	2:02 S: K fängt sofort wieder an, zu lautieren. Es klopft gegen FFs Hand.
Z: FF klatscht weiter.	2:04 Z: K wird ruhig. S.: Es hält seine Hände so hin, dass FF dazwischen gut klatschen kann.
D: FF stoppt in der Bewegung und sagt: „Oh“.	2:05 S: K führt seine Hände an der Hand von FF zusammen und umfasst ihre Hände.
2:07 S: FF nimmt das Spielzeug und hebt es K hin. „Willst du das?“	2:06 S: K lautiert und klatscht gegen FFs Hände.
2:10 S: FF: „Gut, dann eben dort.“ FF hält das Spielzeug etwas seitlich.	S: K lautiert und fährt mit seinen Händen durch die Luft.
	S: K lautiert unzufrieden, macht Suchbewegungen mit seinen Händen in der Luft, findet die Hände der FF (?) nicht und wendet sich ab.
Z = Zuhörer, S = Sprecher, D = Denker Pfeile = Bezogenheit auf das gleiche Thema / die Beiträge des Partners	

Abbildung 1: Beispielhafte Videoanalyse durchgeführt von der Autorin nach der Vorlage von Usselman (2017)

Mithilfe der kommunikativen Rollen lässt sich ein Überblick über verschiedene kommunikative Prozesse gewinnen, die zu kommunikativer Handlungskraft beitragen:

- In welchem Ausmaß vertritt ein Mensch seine eigene Position, indem er die Sprecherrolle einnimmt?
- Kommunizieren beide Partner über dasselbe Thema oder verläuft die Kommunikation aneinander vorbei (zum Beispiel wenn beide sprechen, ohne sich aufeinander zu beziehen)?
- Verläuft die Kommunikation symmetrisch, also auf Augenhöhe (zum Beispiel indem wechselseitig die Sprecher- und die Zuhörerrolle eingenommen wird)?
- Ist die Kommunikation flüssig oder gerät sie infolge von Missverständnissen und voreingenommener Interpretationen häufig ins Stocken? Dies könnte sich zum Beispiel in einem mehrfachen Einnehmen der Denkerrolle oder in einer geringen Aufeinanderbezogenheit der Äußerungen zeigen.

Analyse des Einsatzes einer gebärdensprachlichen Schulbegleitung in der Praxis

Fallvorstellung

Das folgende Fallbeispiel soll den Nutzen einer gebärdensprachlichen Schulbegleitung für ein gehörloses Mädchen mit weiteren Beeinträchtigungen unter dem Aspekt der kommunikativen Handlungskraft aufzeigen. Klara (Name geändert) ist 13 Jahre alt und besucht seit der ersten Klasse ein Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) mit dem Förderschwerpunkt geistige, körperliche und motorische Entwicklung. Sie wurde in der 25. Schwangerschaftswoche mit einem Geburtsgewicht unter 500 Gramm geboren. Als Folge ihrer Frühgeburt hat sich bei Klara eine hochgradige Netzhautschädigung im Auge ergeben. Zudem konnten sich ihre Hörorgane nicht typisch entwickeln. Klara ist aus diesen Gründen in ihrem Sehen beeinträchtigt und komplett taub. Infolge der Anomalie der Hörorgane bestand keine Möglichkeit der hörtechnischen Versorgung, sodass ihre Eltern bereits im Kleinkindalter Gebärden zur Kommunikation mit ihrer Tochter erlernten. Über die Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen hinaus ist Klara in ihrer körperlichen und motorischen Entwicklung verzögert. Psychologische Untersuchungen der sprachfreien kognitiven Leistungsfähigkeit durch eine Psychologin ergaben zu zwei verschiedenen Zeitpunkten eine Intelligenzminderung. Aufgrund der schwierigen Beurteilung der kognitiven Leistungsfähigkeit nicht-konventionell-sprachlicher gehörloser Menschen (Knoors & Vervloed 2010; Marschark et al. 2002; Wood 1991) wird hier vom Nennen eines Intelligenzquotienten oder von Altersäquivalenten abgesehen.

Klara kann ihr Sehen trotz der ausgeprägten Netzhautschädigung und der damit einhergehenden Visus- und Gesichtsfeldeinschränkungen funktional sehr gut einsetzen. Da sie primär visuell orientiert ist, zeigt sich in ihrem Alltag und ihrem Sprachverhalten eine starke Bindung zur Gehörlosenkultur, weshalb sie hier als gehörloses Mädchen bezeichnet wird.

Klara bekam als Kleinkind zunächst Frühförderung durch ein SBBZ mit dem Förderschwerpunkt Hören. Da die Eltern sich eine stärker gebärdensprachlich ausgerichtete Förderung wünschten, engagierten sie auf der Grundlage des Persönlichen Budgets eine private Institution, die sich auf gebärdensprachliche Frühförderung spezialisiert hat. Mit viel Eigeninitiative haben sich die Eltern eine grundlegende Gebärdenkompetenz angeeignet, die ausreicht, um den Alltag mit Klara zu bewältigen. Für sprachlich anspruchsvollere Inhalte wie spontane Geschichten, Erklärungen und abstrakte Inhalte reichen ihre DGS-Kenntnisse nicht aus. Obwohl die Eltern gerne weitere Hausgebärdenkurse machen würden, wurde deren Kostenübernahme trotz mehrfacher Anträge und Widersprüche auf verschiedenen Ebenen nicht bewilligt. Neben Schwierigkeiten bei der Beantragung und Bewilligung bestand eine zentrale Herausforderung darin, gebärdensprachliche Fachkräfte für die Förderung und Umsetzung von Sprach-

kursen zu finden. Die gebärdensprachliche Entwicklung von Klara und ihren Eltern war daher von vielen Unsicherheiten und langen Phasen ohne Unterstützung geprägt.

Klara selbst verfügt über einen beachtlichen rezeptiven Gebärdenswortschatz, der sich auf für sie zentrale, lebensweltlich bedeutsame Inhalte bezieht, wie zum Beispiel Familie, Haushalt, Schule, Freizeit und Tiere. Anweisungen in DGS kann sie kontextabhängig umsetzen, wirkt allerdings oft unsicher und benötigt vielfach Bestärkung. Über Lob und positive Rückmeldung freut sie sich sehr. Je mehr Gebärden man in der Kommunikation mit ihr einsetzt, desto aufmerksamer und zugewandter reagiert sie. Klaras produktive Sprachfähigkeiten sind begrenzt. Lediglich einzelne Gebärden setzt sie aktiv um (zum Beispiel trinken, essen, Namensgebärden), ansonsten nutzt sie Blicke, Handlungen, Gesten und Gesichtsausdrücke zur Kommunikation. Der Ausführung von Gebärden und Gesten sind durch Verstärkungen an ihren Händen und Armen enge Grenzen gesetzt.

Klara wird, seit sie elf Jahre alt ist, von einer Kommunikationsassistentin (gebärdensprachliche Schulbegleitung) im Unterricht begleitet. Davor behielten sich die Lehrer*innen mit Gebärden nach „Schau doch meine Hände an“ (Drescher 2007), Gestik, Mimik, Handlungen, Bildern, Fotos, Videos und weiteren Methoden aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation (UK). Klara gilt als ausgesprochen freundliche, zurückhaltende und soziale Schülerin mit hohem Förderbedarf im Bereich der Selbstständigkeit und Kommunikation.

Verschiedene Vorbehalte seitens der Eingliederungshilfe und, in geringerem Ausmaß, der Schule trugen dazu bei, dass die Schulbegleitung anfangs nur vorläufig und lediglich für die halbe Woche bewilligt wurde. Eine gebärdensprachliche Schulbegleitung für Klara, so die Argumentation, könne Einbußen in der Selbstständigkeit, Überforderung, weniger Kontakt zu Mitschüler*innen und Lehrer*innen und eine starke Fixierung auf die Person der Schulbegleitung nach sich ziehen. Darüber hinaus wurde der Nutzen einer gebärdensprachlichen Schulbegleitung seitens der Eingliederungshilfe grundsätzlich angezweifelt, da Klara Gebärden nicht aktiv produziere.

Die pädagogischen Befürchtungen bestätigten sich nicht. Im Gegenteil – die Lehrer*innen waren schon nach kurzer Zeit überzeugt, dass Klara von der Schulbegleitung stark profitiere. Es waren deutliche Fortschritte in Klaras Selbstständigkeit zu beobachten, sie wirkte selbstsicherer und brachte sich vermehrt in das Klassengeschehen ein. Sowohl Lehrer*innen als auch Klassenkameraden nutzten die Schulbegleitung, um sich selbst weitere Gebärden anzueignen. So wurde auch der unmittelbare Kontakt zu Klara durch die Anwesenheit der Schulbegleitung gefördert. Auf der Grundlage dieser positiven Erfahrungen wurde der Umfang der Schulbegleitung nach einem dreiviertel Jahr auf vier Tage erhöht.

Die Autorin hat in der Rolle als Beratungslehrerin der sonderpädagogischen Beratungsstelle für Kinder mit Taubblindheit/Hörsehbehinderung² den gesamten Prozess begleitet und war in Übereinstimmung mit den Eltern und Lehrer*innen vor Ort der Ansicht, dass Klara von einer Begleitung über die komplette Schulwoche profitieren würde. Diesen Standpunkt konnte die Autorin mithilfe einer videogestützten Interaktionsanalyse unter dem Aspekt der kommunikativen Handlungskraft Klaras mit und ohne Schulbegleitung gegenüber dem zuständigen Kostenträger belegen.

Der diagnostische Schwerpunkt wurde auf die kommunikative Handlungskraft gelegt, da Klara als gehörloses Mädchen mit weiteren Beeinträchtigungen ihr Leben lang in großer Abhängigkeit von anderen Menschen stehen wird, die vermutlich nur selten über umfangreiche Gebärdenkenntnisse verfügen. Klara ist daher in besonderem Maße auf eine Förderung ihrer kommunikativen Handlungskraft angewiesen, wenn sie in diesen Kontexten trotz Hindernissen in der Kommunikation ihren eigenen Standpunkt als autonom denkender und fühlender Mensch vertreten möchte. Da positive Kommunikationserfahrungen wesentlich zur Stärkung der kommunikativen Handlungskraft beitragen, nimmt ihre Verfügbarkeit eine zentrale Rolle in der sozial-emotional bedeutsamen Kommunikationsförderung ein. Ein Vergleich von Klaras kommunikativen Kompetenzen mit und ohne Schulbegleitung sollte aufzeigen, inwiefern sich ihre Rolle in der Interaktion je nach Gebärdenkompetenz ihres Kommunikationspartners unterscheidet.

Videogestützte Interaktionsanalyse unter dem Aspekt der kommunikativen Handlungskraft mit und ohne Gebärdensprache

Klara wurde in alltäglichen Unterrichtssituationen an zwei verschiedenen Tagen gefilmt: an einem Tag, als ihre Schulbegleitung anwesend war, und einem anderen Tag, als ihre Lehrerin mit ihr interagierte. Dabei entstanden mehrere Interaktionssequenzen, die sich für eine Videoanalyse eigneten: drei Sequenzen von insgesamt 2:23 Minuten in der Interaktion zwischen Klara und ihrer Lehrerin und eine Sequenz von 2:07 Minuten in der Interaktion zwischen Klara und ihrer Schulbegleitung. Alle Interaktionssequenzen sind 1:1-Situationen. Die Videosequenzen zwischen Klara und ihrer Lehrerin umfassen ein kurzes Gespräch zu Beginn des Schultages über eine Veränderung im Stundenplan, eine Mitteilung des Ergebnisses einer Abstimmung im Sportunterricht sowie Anweisungen zur Vorbereitung des Arbeitsplatzes für den Unterricht. In der Interaktion zwischen Klara und ihrer Schulbegleitung geht es ebenfalls um die Vorbereitung des Arbeitsplatzes für den Unterricht.

Die Videosequenzen wurden nach dem Analyseleitfaden von Usselman (2017) im Hinblick auf die verschiedenen kommunikativen Rollen analysiert. Im Anschluss wurde für jede Interaktionssequenz ausgezählt und analysiert:

² Die Beratungsstelle ist überregional in ganz Baden-Württemberg tätig und Teil des SBBZ Sehen der stiftung st. franziskus heiligenbronn.

- a) in welchem Verhältnis die verschiedenen kommunikativen Rollen von den Kommunikationspartnern eingenommen werden,
- b) wie sehr sich die Äußerungen aufeinander beziehen und
- c) wie oft die Kommunikation ins Stocken gerät.

Tabelle 1 bietet einen Überblick über die Operationalisierung der einzelnen Analysekatoren.

Tabelle 1: Analysekatoren und entsprechende Indikatoren in der Videoanalyse

Kategorie	Indikatoren in der Videoanalyse
a	Verteilung der Rollen S, Z und D beider Partner
b	Verbindung der Äußerungen durch dialogische Pfeile im Verhältnis zur absoluten Häufigkeit von S+Z
c	Häufigkeit von D und Abbrüche der Interaktion

S = Sprecher, Z = Zuhörer, D = Denker

Aufgrund des qualitativen Charakters der Videoanalyse ist ein direkter Vergleich der absoluten Rollenhäufigkeiten zwischen der Interaktion Klara-Lehrerin und der Interaktion Klara-Schulbegleitung nicht sinnvoll. Dafür sind die Sequenzen zu kurz und aufgrund der unterschiedlichen Zeitspannen und Situationen zu wenig verallgemeinerbar. Zudem ist kritisch anzumerken, dass es bei der Zuordnung der kommunikativen Rollen einen gewissen Interpretationsspielraum gibt. Da es bislang keine vergleichenden Studien zur Objektivität und Reliabilität dieser Form der Videoanalyse gibt, sind die Ergebnisse als grobe Richtungswerte zu verstehen. Aus diesem Grund wurde auch von Signifikanztestungen abgesehen.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der Auszählung der kommunikativen Rollen sowie der dialogischen Bezogenheit sind in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Ausgestaltung der kommunikativen Sequenzen in Bezug auf Rollenverteilung und dialogische Bezogenheit

Dauer der Sequenz	2:23 Min.		2:07 Min.	
Kommunikative Rolle	Klara	Lehrerin	Klara	Schulbegleitung
Sprecher	4	12	8	8
Zuhörer	16	6	6	5
Denker	3	5	1	0
Abbrüche der Kommunikation	7	7	0	0
Dialogische Pfeile	12		23	
Absolute Häufigkeit von S+Z	38		27	
Verhältnis Pfeile/S+Z	32 %		85 %	

Im Folgenden werden die Ergebnisse der drei gewählten Analysekatoren für beide Interaktionspaare (Klara-Lehrerin und Klara-Schulbegleitung) gesondert dargestellt:

a) Verteilung der kommunikativen Rollen zwischen den Interaktionspartnern

Klara-Lehrerin

Die Lehrerin nimmt über alle drei Videosequenzen hinweg die Sprecherrolle dreimal häufiger ein als Klara. Schaut man sich die einzelnen Sequenzen gesondert an, fällt auf, dass Klara sich nur in einer der drei Sequenzen überhaupt äußert. Analog zur Verteilung der Sprecherrolle nimmt Klara fast dreimal häufiger die Zuhörerrolle ein. Sowohl Klara als auch die Lehrerin nehmen die Zuhörerrolle häufiger ein als ihr Partner die Sprecherrolle. Das weist darauf hin, dass eine hohe Bereitschaft zum Zuhören vorhanden ist – selbst dann, wenn kein intentionaler Sprechakt voranging, wie in der folgenden Episode: *Lehrerin hat sich nach einem anderen Schüler umgewendet (kein intentionaler Sprechakt). Klara schaut sie fragend an (womit sie sich in Erwartung einer Anweisung in der Zuhörerrolle befindet).*

Beide gleiten mehrmals in die Denker-Rolle ab, wobei die Lehrerin sich zwei Denkpausen mehr nimmt. Die Rollenverteilung ist vor allem hinsichtlich der Sprecher- und Zuhöreranteile eher asymmetrisch.

Klara-Schulbegleitung

Klara und ihre Schulbegleitung befinden sich gleich oft in der Sprecherrolle. Klaras Sprechakte bestehen in der Regel in eigeninitiierten Handlungen und dem Einfordern von Unterstützung. Auch die Zuhörerrolle wird fast gleich oft eingenommen (Klara 6x, Schulbegleitung 5x). Klara nimmt sich eine Denkpause, die Schulbegleitung keine. Die Rollenverteilung ist somit ausgewogen.

b) Inhaltliche Abstimmung der Äußerungen

Klara-Lehrerin

Die Äußerungen zwischen Klara und ihrer Lehrerin beziehen sich nur selten direkt aufeinander. Die Anzahl der Sprecher- und Zuhörerrollen liegt im Verhältnis zu der Anzahl der dialogischen Pfeile bei 32%. Häufiger gehen die Beiträge aneinander vorbei, was in diesem Fall ein Zeichen für wenig miteinander geteiltes Vokabular ist. Darüber hinaus zeigt eine genauere Analyse der Passagen ohne inhaltliche Bezogenheit, dass zwar einer der Partner in diesen Momenten spricht oder zuhört, aber der andere Partner gar nicht im Kommunikationsmodus ist beziehungsweise sich zu dem Zeitpunkt mit einer anderen Person beschäftigt, ohne dass der engagierte Partner dies sofort bemerkt. Das passiert auf beiden Seiten in insgesamt 14 Fällen. Die inhaltliche Abstimmung der kommunikativen Beiträge ist folglich sehr niedrig.

Klara-Schulbegleitung

Die Äußerungen zwischen Klara und ihrer Schulbegleitung beziehen sich in den meisten Fällen direkt aufeinander. Das Verhältnis zwischen den Sprecher- und Zuhörerrollen zur Anzahl der dialogischen Pfeile beträgt 85%. Die ausführliche Videoanalyse ergibt zudem, dass nur deshalb kein Verhältnis von 100% erreicht wurde, weil in einigen Fällen zwei verschiedene Äußerungen aufeinanderfolgen, bevor der Interaktionspartner reagiert. Die inhaltliche Abstimmung der Sprecher- und Zuhörerrolle ist insgesamt daher sehr hoch.

c) Flüssigkeit der Interaktion

Klara-Lehrerin

Die Interaktion von Klara und ihrer Lehrerin ist geprägt von häufigen Kommunikationsabbrüchen beziehungsweise Pausen (insgesamt 14x) und dem Hinausnehmen aus dem Interaktionsfluss durch das Einnehmen der Denkerrolle (insgesamt 8x). Dies deutet auf eine stockende Kommunikation hin, die ein häufiges Reflektieren und Neuordnen erforderlich macht.

Klara-Schulbegleitung

Klara und ihre Schulbegleitung können der Analyse zufolge einen ungehinderten Kommunikationsfluss über die komplette Sequenz aufrechterhalten. Kein einziges Mal bricht die Interaktion ab. Nur ein einziges Mal gleitet Klara in die Denkerrolle ab. Da das gelegentliche Einnehmen der Denkerrolle der Kommunikation sogar zuträglich ist, da niemand kommunizieren kann, ohne sich zwischenzeitlich auf sich selbst und seinen Standpunkt zu besinnen, kann man bei der vorliegenden Sequenz von einer sehr harmonischen und aufeinander abgestimmten Kommunikation sprechen.

Interpretation

Die Videoanalyse wurde zu diagnostischen Zwecken durchgeführt. Das Ziel war, mithilfe der Videoanalyse den Nutzen einer gebärdensprachlichen Schulbegleitung für ein gehörloses Mädchen mit Mehrfachbehinderung und geringen produktiven gebärdensprachlichen Kompetenzen zu evaluieren. Mithilfe der Videoanalyse nach dem Konzept der kommunikativen Handlungskraft (Usselman 2017) konnte dargelegt werden, dass Klara mit ihrer Schulbegleitung in einen ausgewogenen Sprecher-Zuhörer-Dialog treten kann, alle kommunikativen Rollen gleichermaßen einnimmt, sowie dass die Kommunikation selten abbricht und beide Kommunikationspartner*innen inhaltlich aufeinander abgestimmt reagieren. Im Gegensatz dazu ist die Kommunikation zwischen Klara und ihrer Lehrerin von Missverständnissen, Unsicherheiten, Abbrüchen, Denkpausen, Asymmetrien in der Rollenverteilung und einer deutlich passiveren Rolle Klaras geprägt. Beide Kommunikationspartner*innen wirken oft hilflos und wenden sich dann anderen Dingen zu. Das gemeinsame Verstehen kostet viel Kraft und ist trotzdem so erfolglos, dass die Kommunikation versiegt.

Interessanterweise war ein Bewusstsein seitens der Lehrperson für das Ausmaß der Kommunikationseinschränkungen mit Klara vor der Videoanalyse kaum vorhanden. Über alternative Formen der Informationsübermittlung konnte Klara auch ohne Schulbegleitung scheinbar gut in den Unterricht integriert werden. Man zeigte ihr, was sie zu tun hatte und Klara tat es. Die Anforderungen wurden so gewählt, dass der Schwerpunkt auf Reproduktion lag. Genau darin aber liegt die Gefahr im Umgang mit nicht-konventionell kommunizierenden Kindern. Die Anforderungen werden soweit abgesenkt, dass sie auch nicht-sprachlich zu bewältigen sind. Weder Schüler*in noch Lehrer*in kennen es anders und geben sich folglich damit zufrieden. Ob das betroffene Kind in dieser Konstellation seinem Potenzial gerecht wird, kann ohne Vergleichswerte nicht beurteilt werden.

Die kurze Sequenz mit der Schulbegleitung zeigt dagegen, was Schule auch bei gehörlosen Kindern leisten sollte: Erklären, Austauschen, Abstrahieren und zum selber Handeln befähigen. Während die Lehrerin (in Gebärdensprache) zu Klara sagt: „Tanzen. Da,“ und damit ausdrücken möchte, dass Sport ausfällt und die Schüler stattdessen in der ersten Stunde zum Tanzen gehen sollen (woraufhin Klara sich unsicher im Raum umblickt), erklärt die gebärdensprachliche Schulbegleitung Klara in einer anderen Sequenz in vollständigen Sätzen (hier in lautsprachliche Strukturen übersetzt):

„Hier ist ein Apfel. Wir brauchen noch drei weitere Äpfel. Hole die von dort hinten.“

Klara steht auf und holt zwei Äpfel (in jeder Hand einen).

„Jetzt haben wir hier drei Äpfel (zeigt auf jeden einzelnen). Eins, zwei, drei (während des Zählens zeigt sie noch einmal auf jeden Apfel einzeln und im Anschluss nach jedem Finger zeigt die Zahl in DGS). Hole bitte von dort hinten noch einen Apfel. Dann haben wir vier.“

Klara dreht sich um, geht zielstrebig zu den Äpfeln und holt noch genau einen.

Die kurze Sequenz verdeutlicht mehrere Punkte: Klara versteht mehr als gebärdete „Babysprache“. Ihre Schulbegleitung spricht mit ihr in zwar vereinfachten, aber ganzen Sätzen. Klaras sprachlichem Entwicklungsstand und visuellen Erfordernissen passt sich die Schulbegleitung in Geschwindigkeit, Größe und Deutlichkeit der Gebärden sowie beim Wortschatz an. Sie gibt keine inhaltlich reduzierten Anweisungen wie: „Hole drei Äpfel“ oder „Noch einen“. Stattdessen erklärt sie die Zusammenhänge und verbindet das Fach „Kochen“ mit mathematischen Inhalten. Der Unterschied auf Seiten Klaras ist mehr als deutlich: Während sie die meiste Zeit in den Interaktionssequenzen mit der Lehrerin Unsicherheit und Teilnahmslosigkeit ausstrahlt und deutlich langsamer mit häufigen Rückversicherungen handelt, führt sie nach einer Anweisung von ihrer Schulbegleitung den Auftrag in hoher Geschwindigkeit aus, ohne Rückversicherungen in Form

von Umdrehen, an der Stelle stehen, Vor- und Zurückwippen oder andere Kinder beobachten.

Die hohe Anzahl der Sprecheranteile, die bei Klara in Blickkontakt, Mimik, Gesten, Handlungen und angedeuteten Gebärdens bestehen, macht zudem deutlich, dass sie im Umgang mit ihrer Schulbegleitung häufiger den Mut findet, ihre eigene Position zu vertreten und nicht nur passiver Empfänger der Vorgaben anderer zu sein. Hierin liegt ein großes Potenzial für Klara, die in den Monaten, die sie von einer Schulbegleitung begleitet wurde, schon so viel kommunikative Handlungskraft und Ich-Stärke aufbauen konnte, dass sie in einer ausgewogenen, auf einem gemeinsamen Wortschatz basierenden Kommunikation in der Lage ist, sich selbst einzubringen. Ihre Schulbegleitung reagiert auf jede kleine Regung Klaras, da sie diesen Regungen Bedeutung und kommunikatives Potenzial beimisst. Klara erlebt auf diese Weise, dass da eine Person mit ihr interagiert, die ihr auch ohne konventionelle Sprache zuhört und mit der sich ein gemeinsamer Austausch lohnt. Diese Erfahrung bietet die Chance, Vertrauen in die Kommunikation mit anderen Menschen aufzubauen und auf lange Sicht dieses Vertrauen in eine solide und starke kommunikative Handlungskraft zu überführen. Diese kann ihr auch im Umgang mit nicht-gebärdenden Menschen helfen, selbstbewusst die eigene Perspektive zu vertreten.

Die anfangs bestehende Sorge auf Seiten des pädagogischen Umfeldes, die gebärdensprachliche Schulbegleitung könnte Klara überfordern, hat sich nicht bestätigt. Sie profitiert auf vielen Ebenen von der Gebärdensassistentin. Die nun sprachlich erklärbaren Abläufe geben ihr Sicherheit und ermöglichen Selbstständigkeit im Handeln. Im Laufe der zwei Jahre, in denen Klara zum Zeitpunkt der Videoanalyse eine Schulbegleitung hatte, konnte sie ihren rezeptiven und produktiven Wortschatz deutlich erweitern. Auch die Sorge, dass sie sich zu sehr auf die Person der Schulbegleitung fokussieren könnte, blieb unbegründet. Klara hatte in den beiden Jahren drei verschiedene Schulbegleitungen und akzeptierte jede ohne Vorbehalte, solange sie mit ihr gebärdete. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Klara von einer gebärdensprachlichen Assistenz trotz ihrer kognitiven und visuellen Einschränkungen nicht überfordert, sondern positiv gefordert und gefördert wird. Auf der Grundlage gebärdensprachlicher und somit für sie wahrnehmbarer Kommunikation konnte sie sowohl kommunikative als auch darüber hinausgehende soziale, kognitive und lebenspraktische Kompetenzen ausbilden.

Diskussion und Fazit

Die hier durchgeführte videogestützte Interaktionsanalyse ist mehreren Einschränkungen unterworfen: Die Methode der Zuteilung verschiedener kommunikativer Rollen nach Usselman (2017) wurde zwar mittels Expertendiskussionen und eines Fragebogens für den Einsatz in der Praxis bewertet, nicht jedoch als wissenschaftliches Instrument auf seine Objektivität und Reliabilität getestet. Hinzu kommt die eingeschränkte Vergleichbarkeit

der beiden Videosequenzen. Die Lehrerin wird trotz personaler Mehrfachbesetzung im Klassenzimmer ihre Aufmerksamkeit fast nie ausschließlich auf ein einzelnes Kind richten können. Selbst in den hier analysierten 1:1-Interaktionen ist davon auszugehen, dass die Lehrerin mit einem Auge und Ohr den Rest des Klassenzimmers im Blick behält. Die Schulbegleitung ist dagegen ausschließlich auf Klara konzentriert und hat keine andere Aufgabe, als ihr die Vorgänge um sie herum gebärdend zu vermitteln. Klara selbst weiß das und schenkt ihr einen Aufmerksamkeitsvorsprung.

Dennoch konnte auf der Grundlage dieser Analyse ausreichend belegt werden, dass die Beschulung eines gehörlosen Kindes in einer lautsprachlich orientierten Klasse mit lautsprachlich orientierten Lehrer*innen den Einsatz einer zusätzlichen gebärdensprachlich kompetenten Fachkraft erforderlich macht – unabhängig von potenziellen weiteren Beeinträchtigungen des Kindes. Klara konnte ihre kommunikativen Kompetenzen erst in der Interaktion mit der gebärdensprachlichen Schulbegleitung voll zum Einsatz bringen. Ohne Schulbegleitung war das ständige Ringen um ein gegenseitiges Verständnis zu selten erfolgreich, um aufrechterhalten zu werden. Je häufiger ein kommunikativ beeinträchtigter Mensch sich als gleichberechtigter Kommunikationspartner erleben kann, desto eher wird sich seine kommunikative Ich-Stärke entwickeln und auch auf andere soziale Kontexte übertragen lassen (Nafstad 2015). Eine grundlegende Voraussetzung für kommunikative Gleichberechtigung in der Interaktion mit Menschen mit Sinnesbehinderungen besteht daher in wahrnehmungsangemessenen Kommunikationsmodi (Branson & Miller 1993).

Das Konzept der kommunikativen Handlungskraft hat sich in der Praxis als sehr geeignet erwiesen, den Nutzen kommunikativer Angebote für Menschen zu evaluieren, deren Zugang zu einem konventionellen Sprachsystem begrenzt ist (Usselman 2017). Ob es sich bei dem konventionellen Sprachsystem um eine Lautsprache oder eine Gebärdensprache handelt, ist dabei unerheblich. Viele hörende Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen sind auf unterstützende kommunikative Angebote angewiesen. Niemand käme jedoch auf die Idee, ihnen deshalb die natürliche Lautsprache vorzuenthalten. Zu viele Informationen zur Gefühlslage, individuellen Bedeutsamkeit, Einstellung, Haltung, Geisteszustand, Schwerpunktsetzung und Aufmerksamkeit des Sprechers sowie zur Beziehung zwischen beiden Kommunikationspartner*innen würden dabei verloren gehen. Aus dem gleichen Grund sollte auch gehörlosen Menschen mit weiteren Beeinträchtigungen die Gebärdensprache nicht vorenthalten werden. Auch dann nicht, wenn sie darüber hinaus auf weitere Unterstützungssysteme aus der UK angewiesen sind oder der Schwerpunkt der Förderung auf vorsprachlichen Kompetenzen liegt. Denn jeder Mensch hat das festgeschriebene Recht auf eine wahrnehmbare Sprache. So kommen auch Hall et al. zu der Feststellung: „Language deprivation is a phenomenon so rare among hearing children that it is seldom seen outside famous cases of severe developmental pathology or criminal abuse/ne-

glect, and yet so common among DHH [deaf and hard of hearing] children and adults that it often fails to provoke the alarm it deserves" (Hall ML, Hall WC & Caselli 2019, S. 368).

Vor dem Hintergrund sprachlicher Deprivation wird man nie ermessen können, wie sich ein Kind sprachlich und kognitiv hätte entwickeln können (Emmorey 2001; Hall 2017; Vaccari & Marschark 1997; Van Dijk R, Van Helvoort, Aan den Toorn & Bos 1998). Hinzu kommt, dass im Hinblick auf die Schwierigkeiten in der Diagnostik kognitiven Entwicklungspotenzials von Kindern mit Gehörlosigkeit und komplexen Beeinträchtigungen (Knoors & Vervloed 2010; Wood 1991) eine professionelle pädagogische Entscheidung zum Ausmaß natürlich-sprachlicher Angebote kaum möglich ist – und auf keinen Fall möglich ist, ohne dass die gehörlose Person jemals einem natürlichen Sprachvorbild ausgesetzt war. Im Gegensatz dazu kann einer potenziellen Überforderung durch eine vollwertige Sprache (ob Laut- oder Gebärdensprache) jederzeit mit Anpassungen bei der Gestaltung von nonverbalen, vorsprachlichen und sprachlichen Äußerungen begegnet werden. Das ist der Punkt, an dem pädagogische Abwägungen im Rahmen familienorientierter systemischer Interventionen oder bei der Ausgestaltung schulischer Lernumgebungen nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig sind. Anpassungen an den kommunikativen Entwicklungsstand können beispielsweise in Form von lautsprachlicher und/oder gebärdensprachlicher Motherese, durch Verlangsamung und Hervorhebung zentraler Gebärden, durch das Aufgreifen individuell kreierter Gesten, durch die Vereinfachung und Anpassungen von Gebärden an die sensorischen und motorischen Möglichkeiten des Kindes, durch den kreativen Einsatz von Handlungen und Körpersprache sowie durch den ergänzenden Einbezug von Maßnahmen zur UK (wie Bezugsobjekte, Bilder oder Symbole in analoger oder digitaler Form) umgesetzt werden. Vaccari und Marschark (1997) rücken dabei die enorm wichtige Rolle der Eltern in den Vordergrund, wenn sie auf die frühe Notwendigkeit verweisen, „that hearing parents of deaf children need to do more than just learn to sign; they need to adapt their habitual communication behaviors to meet the vision-related needs of their children. Early on, mothers need to take the responsibility for ‘orchestrating’ such interactions, waiting for the child’s attention before beginning to sign and trying to maintain visual attention for the duration of the message” (ebd., S. 794).

Erst wenn über das Recht und die Notwendigkeit gebärdensprachlicher Angebote für gehörlose Kinder mit allen sozialen und kulturellen Implikationen unabhängig von weiteren Beeinträchtigungen ein Konsens besteht, wird sich die gegenwärtig noch sehr schwierige rechtliche und soziale Lage für betroffene Familien ändern. Aus diesem Grund ist es entscheidend, dass die DGS nicht mehr nur auf dem Papier, sondern auch in der deutschen Schul- und Bildungspraxis als Sprache für Menschen mit Gehörlosigkeit anerkannt wird. Dann kann der längst überfällige Prozess beginnen, DGS mehr und mehr in den Schulen zu verankern, in denen Kinder mit Gehörlosigkeit beschult werden. Und das sind mittlerweile nicht mehr nur Schulen mit dem

Förderschwerpunkt Hören, sondern in mindestens ebensolchem Maße Schulen mit den Förderschwerpunkten geistige und motorische Entwicklung. Denn bekanntermaßen ist die Dunkelziffer der Sinnesbehinderungen bei Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen ausgesprochen hoch (Fellinger, Holzinger, Dirmhirn, Van Dijk J & Goldberg 2009; Evenhuis, Theunissen, Denkers & Verschuure 2001).

Um dem eklatanten Mangel an Fachkräften mit Kenntnissen in der Deutschen Gebärdensprache entgegenzuwirken, ist es unerlässlich, dass vermehrt Fortbildungen in diesem Bereich angeboten, gefördert und eingefordert werden. Insbesondere an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören braucht es in DGS ausgebildete Fachkräfte in der Frühförderung und im Unterricht. Auch sollten die Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören sich ihrer Verantwortung gegenüber Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen stärker bewusst werden.

Darüber hinaus müsste der Beruf der Schulbegleiter*in für Gebärdensprache als eigenständiger und hoch qualifizierter Beruf anerkannt werden. Der aktuelle Status einer Schulbegleitung, die Arbeitsbedingungen und die Vergütung entsprechen weder den hohen Kompetenzanforderungen noch der Nachfrage. Und nicht zuletzt muss die Deutsche Gebärdensprache fest im Studium der Hörgeschädigtenpädagogik aller Universitäten verankert werden. Erst wenn diese gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gegeben sind, wird sich die Situation für Kinder mit Gehörlosigkeit nachhaltig verbessern.

Autorin:

Elisa Keesen (* 1988; † 2020)

stiftung st. franziskus heiligenbronn, Sonderpädagogische Beratungsstelle für Kinder und Jugendliche mit Taubblindheit/Hörsehbehinderung; Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit Internat, Förderschwerpunkt Sehen

(Kontaktperson und Ansprechpartnerin für Rückfragen ist

Ulrike Broy-Schwenk

E-Mail: ulrike.broy-schwenk@stiftung-st-franziskus.de)

Manuskript eingegangen: 08.11.2019

Revision eingegangen: 06.07.2020

Manuskript angenommen: 09.07.2020

Literatur

- Barnlund D (1970) A Transactional Model of Communication. In: Sereno K, Mortensen CD (Hrsg.): Foundations of Communication Theory. New York: Harper and Row, S. 83–102
- Beal-Alvarez JS, Huston SG (2014) Emerging evidence for instructional practice: Repeated viewings of sign language models. In: Communication Disorders Quarterly, Volume 35(2), S. 93–102
- Becker C, Krausmann B (2016) Das Unterrichtsfach Deutsche Gebärdensprache in deutschen Schulen – Aktueller Stand. In: Das Zeichen, Nr. 103, S. 252–267

Wir trauern um Elisa Keesen

*Nur wer einen Schritt geht,
dehnt seinen Lebensraum
um diesen Schritt aus.*

Wir trauern um unsere großartige Mitarbeiterin, Kollegin und Freundin Elisa Keesen, die am 16. Mai 2020 im Alter von 31 Jahren verstorben ist. Als Sonderpädagogin der Beratungsstelle für Kinder und Jugendliche mit Taubblindheit/Hörsehbehinderung am SBBZ Sehen in Heiligenbrunn hat sie viele Entwicklungswege junger Menschen mit Taubblindheit maßgeblich positiv beeinflusst und darüber hinaus mit ihrer Forschung die deutschsprachige Taubblindenpädagogik nachhaltig bereichert. Sie hinterlässt eine große Lücke und gleichzeitig Spuren, die uns und unsere Arbeit anhaltend inspirieren werden.

Elisa Keesen wurde am 1.11.1988 in Augsburg geboren. Ihre studierten Fachrichtungen waren Blinden- und Hörbehindertenpädagogik an der PH Heidelberg. Nach dem ersten Staatsexamen arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt *Soziale Teilhabe und Fördersituation von Kindern und Jugendlichen mit Hörsehbehinderung/Taubblindheit*.

Für Elisa war diese Zeit der Forschung eine der Grundlagen für ihr eigenes, 2018 veröffentlichtes Buch *Angeborene Taubblindheit und die Konstruktion der Welt*. Hierin setzt sie sich mit den Phänomenen Wahrnehmung und Handlungsmotivation auseinander und verbindet sie mit den Auswirkungen von Taubblindheit.

Nach dem Referendariat begann Elisa im September 2016 ihre Tätigkeit in der Be-

ratungsstelle. Kurz zuvor hatte sie eine zutiefst erschütternde, lebensverändernde Diagnose erhalten. Trotz und mit ihrer Erkrankung arbeitete sie sich herausragend gut und hoch motiviert in die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Taubblindheit/Hörsehbehinderung ein; mit klugen Fragen, einer empathischen Zuhörerhaltung, analytischem Scharfsinn und Reflektiertheit, dem unerschütterlichen Vertrauen in die Potenziale der ihr anvertrauten Kinder und dem Ziel, ihre Entwicklungs- und Bildungswege so sinnhaft wie möglich mitzugestalten und sich mit sympathischem Nachdruck dafür einzusetzen. Ihr besonderes Interesse galt der Kommunikationsentwicklung und dem Einsatz (taktile) Gebärdensprache bei Taubblindheit. Ende 2019 wurde Elisa der *Young Professional Leadership Award* des Weltverbands *Deafblind International* verliehen; eine Auszeichnung für junge Pädagog*innen, die qualitativ hochwertige Bildungsangebote für die Taubblindenarbeit aufbauen und wertvolle Initiativen mit Zukunftspotenzial zur Verbesserung der Lebensqualität von Menschen mit Taubblindheit anregen.

Neben der Beratung engagierte sich Elisa in zahlreichen weiteren Projekten im Bereich Taubblindheit, auch als ihr die Symptome ihrer Erkrankung immer mehr Energie nahmen. Es fällt schwer, nicht an all die bedeutenden Beiträge und Taten von Elisa zu denken, die sie noch hätte tun können und wollen, wenn sie mehr Lebenszeit gehabt hätte.

Nur wer einen Schritt geht, dehnt seinen Lebensraum um diesen Schritt aus. Dieser Satz stammt aus ihrem Buch. Er macht da-



Foto: Ulrich Keesen

Elisa Keesen

rauf aufmerksam, dass wir selbst etwas tun können und müssen, um unser Leben reicher an Erlebnissen, Erfahrungen und Wissen zu gestalten. Sie selbst ist diese Schritte mit einer großen Stärke und Klarheit, mit ansteckender Begeisterung und mit einem enormen, vorbildhaften Engagement für Kinder und Jugendliche mit Taubblindheit gegangen. Wir werden Elisa und ihre Aufrichtigkeit und ihre Stärke, ihre Klugheit und ihre Mitmenschlichkeit, ihren Mut und ihre Entschiedenheit, ihren weiten Horizont und ihren Gedankenreichtum sehr vermissen. Die tiefe Sinnhaftigkeit, die sie in ihrer Arbeit mit taubblinden Menschen gesehen und gelebt hat, wird uns immer begleiten und motivieren.

Ulrike Broy-Schwenk

Belva BC, Matson JL, Sipes M, Bamberg JW (2012) An examination of specific communication deficits in adults with profound intellectual disabilities. In: *Research in developmental disabilities*, Volume 33(2), S. 525–529

Branson J, Miller D (1993) Sign language, the deaf and the epistemic violence of mainstreaming. In: *Language and Education*, Volume 7(1), S. 21–41

Bruce SM, Borders C (2015) Communication and language in learners who are deaf and hard of hearing with disabilities: Theories, research, and practice. In: *American Annals of the Deaf*, Volume 160(4), S. 368–384

Carter MJ, Fuller C (2016) Symbols, meaning, and action: The past, present, and future of symbolic interactionism. In: *Current Sociology*, Volume 64(6), S. 931–961

Drescher R (Red.) (2007) Schau doch meine Hände an. Gebärdensammlung zur Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen. Bundesverband evangelische Behindertenhilfe. 1. Aufl., Reutlingen: Diakonie-Verlag

Emmorey K (2001) Language, cognition, and the brain: Insights from sign language research. Mahwah, New Jersey: Psychology Press

- Evenhuis HM, Theunissen M, Denkers I, Verschuure H, Kemme H (2001) Prevalence of visual and hearing impairment in a Dutch institutionalized population with intellectual disability. In: *Journal of Intellectual Disability Research* Volume 45, S. 457–64
- Fellinger J, Holzinger D, Dirmhirn A, Van Dijk J, Goldberg D (2009) Failure to detect deaf-blindness in a population of people with intellectual disability. In: *Journal of Intellectual Disability Research*, Volume 53(10), S. 874–881
- Goldin-Meadow S (2005) *The resilience of language: What gesture creation in deaf children can tell us about how all children learn language*. New York: Psychology Press
- Grawe K (2004) *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie
- Hall ML, Hall WC, Caselli NK (2019) Deaf children need language, not (just) speech. In: *First Language*, Volume 39(4), S. 367–395
- Hall WC (2017) What you don't know can hurt you: The risk of language deprivation by impairing sign language development in deaf children. In: *Maternal and child health journal*, Volume 21(5), S. 961–965
- Haug T, Hennies J, Mann W (2012) Deutsche Gebärdensprache und ihre Bedeutung für Kinder mit Cochlea-Implantat. In: *Die Schnecke*, Volume 76, S. 14–16
- Heßmann J, Eichmann H (2012) Einleitung: Gebärdensprachen als soziale Praxis Gehörloser und Gegenstand der Wissenschaft. In: Eichmann H, Hansen M; Heßmann J (Hrsg.) (2012) *Handbuch Deutsche Gebärdensprache*. Heidelberg: Signum Verlag, S. 1–30
- Hennies J (2012) Schnittstellen zwischen gebärdensprachlicher Mehrsprachigkeit und Unterstützter Kommunikation (UK). In: *uk & forschung* 2, S. 13–18
- Hennies J, Zander E (2016) Das Fach Deutsche Gebärdensprache (DGS) in der inklusiven Schule – theoretische Überlegungen und Vorstellung eines Fallbeispiels. In: *Das Zeichen*, 102, S. 84–95
- Hintermair M & Marschark M (2008) Kognitive Entwicklung gehörloser Kinder: Was die Forschung für die pädagogische Praxis anbietet. In: *Das Zeichen*, 79, S. 240–254
- Keesen E (2018) Angeborene Taubblindheit und die Konstruktion der Welt. Psychische Grundbedürfnisse in subjektiven Lebensräumen. Würzburg: Edition Bentheim
- Kestner K (2015) Rechtsanspruch auf Hausgebärdensprachkurs für Eltern gehörloser Kinder. Online abrufbar unter: https://www.kestner.de/n/verschiedenes/presse/2015/Rechtsanspruch_auf_Hausgebaerdensprachkurs.htm (Abgerufen 03.06.19)
- Knoors H, Vervloed MP (2003) Educational programming for deaf children with multiple disabilities: Accommodating special needs. In: Marschark M, Spencer PE: *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, Volume 1. Oxford: Oxford University Press, S. 82–94
- Langmeier J, Matějček Z (1977) *Psychische Deprivation im Kindesalter: Kinder ohne Liebe*. München: Urban & Schwarzenberg
- Lederberg AR, Schick B, Spencer PE (2013) Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges. In: *Developmental Psychology*, Volume 49(1), S. 15–30
- Marschark M, Lang HG, Albertini JA (2002) *Educating deaf students: From research to practice*. Oxford: Oxford University Press
- Mitchell RE, Karchmer M (2004) Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. In: *Sign language studies*, Volume 4(2), S. 138–163
- Nafstad AV (2015) Communication as Cure. Communicative Agency in Persons with Congenital Deafblindness. In: *Journal of deafblind studies on communication*, Volume 1, S. 23–39
- Nelson C, Bruce SM (2019) Children who are deaf/hard of hearing with disabilities: Paths to language and literacy. In: *Education Sciences*, Volume 9(2), S. 134–160
- Nonn K (2015) *Narrative Fähigkeiten in der mündlichen Kommunikation von Menschen mit geistiger Behinderung*. Doktorarbeit. Gießen: Justus-Liebig-Universität
- Sandler W, Lillo-Martin D (2006) *Sign language and linguistic universals*. Cambridge: Cambridge University Press
- Seligman, MEP (1975) *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W.H. Freeman
- Souriau J, Rödbroe I, Janssen M (2008) Communication and congenital deafblindness. Meaning Making. Handbook 3., St. Michielsgestel: VCDBF/Viataal
- Souriau J, Rödbroe I, Janssen M (2009) Communication and congenital deafblindness. Transition to cultural language. Handbook 4., St. Michielsgestel: VCDBF/Viataal
- Stryker S, Vryan KD (2006) The symbolic interactionist frame. In: DeLamater J: *Handbook of social psychology*. Boston: Springer, S. 3–28
- Tronick E, Als H, Adamson L, Wise S, Brazelton TB (1978) The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. In: *Journal of the American Academy of Child psychiatry*, Volume 17(1), S. 1–13
- Usselman J (2017) It's about having a voice! How can caregivers of persons with deafblindness master the concept of agency? Agency from Theory to Practice. University of Groningen: Masterarbeit
- Vaccari C, Marschark M (1997) Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Volume 38(7), S. 793–801
- Van Dijk R, Van Helvoort M, Aan den Toorn W, Bos H (1998) Niet zomaar een gebaar [Not just a sign]. Instituut voor Dooven, Sint Michielsgestel. Zitiert aus: Van Dijk R, Nelson C, Postma A, van Dijk J (2010) Deaf children with severe multiple disabilities: Etiologies, intervention, and assessment. In: Marschark M, Spencer PE: *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, Volume 2. Oxford University Press, S. 171–192
- Van Dijk R, Nelson C, Postma A, van Dijk J (2010) Deaf children with severe multiple disabilities: Etiologies, intervention, and assessment. In: Marschark M, Spencer PE: *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, Volume 2. Oxford University Press, S. 171–192
- Van Staden A, Ridge E, Badenhorst G (2009) The benefits of sign language for deaf learners with language challenges. In: *Per Linguam: a Journal of Language Learning*, Volume 25(1), S. 44–60
- Watzlawick P, Beavin JH., Jackson DD (1969) *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber
- Wersich R (1992) *Begriffsbildung bei hörbehinderten Vorschulkindern*. Hamburg: Signum
- Wood D (1991) *Kommunikation und Kognition - Wie die Kommunikationspraktiken hörender Erwachsener gehörlose Lernende eher behindern denn ihnen helfen*. In: *Das Zeichen* 18, S. 467–471

Markus Stecher und Romina Rauner

Unterrichtsqualität im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation

2019 • 115 Seiten • 67 Abbildungen • Softcover • € 39,80 • Bestellnummer **59302** • ISBN 978-3-941146-74-7

Das vorliegende Buch ist eine komplette Neubearbeitung, keine Neuauflage des 2011 erschienenen Buches „Guter Unterricht bei Schülern mit einer Hörschädigung“ von Markus Stecher und richtet sich insbesondere 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.

Inhaltsverzeichnis und Leseprobe unter www.median-verlag.de



Median-Verlag von Killisch-Horn GmbH • Buchvertrieb • Im Breitspiel 11a • 69126 Heidelberg
Telefon 0 62 21 / 90 50 9-15 • Fax -20 • E-Mail: vertrieb@median-verlag.de • www.median-verlag.de