Evangelische Hochschule Nürnberg

Fakultät für Sozialwissenschaften

Soziale Arbeit

Bachelor-Thesis

Zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts

Gehörlose Eltern sind starke Eltern!

Konzeptionelle Überlegungen zu einem Kursmodell

für hörgeschädigte Väter und Mütter

Kerstin Gorzolla

Erstgutachterin: Prof. Dr. phil. Margit Ostertag

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Gertraud Müller

Abgabetermin: 13.01.2015

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die diese Arbeit ermöglicht haben und mir unterstützend zur Seite gestanden sind.

Ganz besonders gilt dieser Dank Frau Riedel-Schmelz vom Deutschen Kinderschutzbund e.V. im Kreisverband Nürnberg. Die persönliche und engagierte Betreuung meinerseits und die Offenheit bezüglich der Thematik haben mir die Basis für die Arbeit geliefert und mich enorm motiviert.

Auch bei meiner Betreuung, Frau Prof. Dr. phil. Margit Ostertag, möchte ich mich herzlich bedanken. Die persönlichen Gespräche, konstruktiven Kritiken und schnellen Rückmeldungen haben mir Verbesserungsbedarf aufgezeigt, die Arbeit erleichtert und effektive Hilfestellung geboten.

Darüber hinaus möchte ich auch meinem persönlichen Umfeld meinen Dank zollen. Immer wieder wurde mir von meinem Partner Mut zugesprochen und Aufmerksamkeit geschenkt, wenn ich Hilfe brauchte. Korrekturlesen und Vorschläge zum Aufbau zu machen waren sicherlich keine leichten Aufgaben.
Danke auch für durchaus relevante Informationen, die ich ohne nachfragen zu müssen aus Eigeninitiative von aufmerksamen Freunden bekommen habe.

Nicht zuletzt gebührt mein Dank auch meinen Eltern, die mir nicht nur während der Schulzeit, sondern auch im Studium immer zur Seite standen und mich in meinem Tun jederzeit unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung..... 1

1. Entstehung und Entwicklung der Idee..... 3

2. Theoretische Grundlagen..... 4

2.1. Inklusion und "die Berechtigung eines gesonderten Kurses"..... 4

2.2. Grundlagen für die Arbeit mit Hörgeschädigten..... 9

2.2.1. Begriffsklärung..... 9

2.2.2. Gegenstand und Ziele der Hörgeschädigtenpädagogik..... 16

2.2.3. Kommunikation mit Hörgeschädigten..... 18

3. Konzeptionelle Überlegungen..... 24

3.1. Gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen..... 24

3.2. Kursaufbau "Starke Eltern - Starke Kinder"..... 31

3.3. Übertragung des Modells..... 43

3.3.1. Zielgruppe..... 43

3.3.2. Ziele..... 44

3.3.3. Inhalte..... 45

3.3.4. Methoden..... 47

4. Fazit..... 49

5. Anhang..... 51

5.1. Erste Kurseinheit..... 51

5.2. Zweite Kurseinheit..... 61

5.3. Dritte Kurseinheit.....66

5.4. Vierte Kurseinheit..... 70

5.5. Ergänzendes Material..... 77

Literaturverzeichnis..... 82

Erklärungen..... 85

Zusammenfassung

Die vorliegende Bachelor-Arbeit beschäftigt sich mit der Konzeption eines Elternkurses für hörgeschädigte Väter und Mütter. Sie entstand in der Zusammenarbeit mit dem Deutschen Kinderschutzbund (DKSB) Kreisverband Nürnberg e.V.

Für hilfesuchende Eltern gibt es überall zahlreiche Möglichkeiten, durch Bücher, Kurse oder andere Bildungsangebote Unterstützung zu erhalten. Für hörgeschädigte Elternteile sind diese aber viel zu oft nicht zugänglich, da sie entweder auf die Lautsprache fixiert oder sehr komplex verfasst sind. Außerdem werden in keinen Angeboten die besonderen Voraussetzungen thematisiert, die hörgeschädigte Elternteile in die Erziehung mitbringen. Daher sollen in der folgenden Arbeit Überlegungen angestellt werden, wie ein Kursmodell für Hörbeeinträchtigte aussehen könnte, das auf dem Aufbau, den Zielen und Ideen von Starke Eltern – Starke Kinder® des DKSB basiert, sich methodisch aber an die Anforderungen der Kommunikation von und mit Gehörlosen orientiert.

Ähnlich wie im bereits bestehenden Konzept, soll den Elterntrainern, die einen solchen Kurs halten, eine Art Leitfaden bzw. Orientierungshilfe an die Hand gegeben werden, mithilfe derer sie befähigt werden, die Einheiten und ihre Methoden auch an die Bedürfnisse und Themen von gehörlosen und schwerhörigen Menschen anzupassen.

Dazu soll das Kapitel „theoretische Grundlagen“ zuerst einen Überblick über die Thematik verschaffen. Hier werden im ersten Teil die Begriffe „Inklusion“ und „Integration“ definiert und in einer Gegenüberstellung der Pros und Kontras ermittelt, weshalb ein gesonderter Elternkurs für hörgeschädigte Menschen sinnvoll ist.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit den Grundlagen für die Arbeit mit Menschen, die von einer Hörbeeinträchtigung betroffen sind. Dazu werden einige Begrifflichkeiten von verschiedenen Blickwinkeln aus beleuchtet und näher erläutert. Im Anschluss folgt eine Übersicht über den Gegenstand und die Ziele der Hörgeschädigtenpädagogik, die für die Kursarbeit ebenfalls wichtige Grundlagen bilden. Abschließend wird die richtige Kommunikation mit Hörgeschädigten thematisiert. Diese beinhaltet den praktischen Umgang, die korrekte Körperhaltung, sowie Sprechweise und weitere Aspekte, die wichtig für eine gelingende Interaktion zwischen hörenden und hörbeeinträchtigten Menschen sind.

Nachdem ein Grundverständnis für die Thematik geschaffen wurde, werden die konzeptionellen Überlegungen in Kapitel drei zunächst durch die Analyse der gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen eingeleitet. Hier werden

Zahlen über Hörschädigung zusammengetragen und die Lebensrealität von hörbehinderten Menschen erläutert. Daran schließt sich die Betrachtung der durch den DKSB gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen an.

Bevor daraufhin die Übertragung des Konzeptes von Starke Eltern – Starke Kinder® auf einen Kurs für Gehörlose geschehen kann, wird zuvor noch ein Überblick über Kursaufbau und -inhalte gegeben. Nachfolgend werden Zielgruppe, Ziele, Inhalte und Methoden an die besonderen Anforderungen der neuen Konzeption angepasst.

Schlussendlich erfolgt eine Stellungnahme zu Schwierigkeiten in der Umsetzung von Elternkursen für hörgeschädigte Teilnehmer und Teilnehmerinnen und ein kurzes Fazit über die Wichtigkeit einer Neukonzeptionierung.

Im Anhang befinden sich zuletzt vier beispielhaft ausgearbeitete Kurseinheiten und Arbeitsblätter, sowie ergänzende Materialien zum besseren Verständnis der Arbeit.

1. Entstehung und Entwicklung der Idee

Viele Familien stehen heutzutage vor den zahlreichen Anforderungen und sich ändernden Wertevorstellungen, die ihnen die Gesellschaft entgegenbringt. Das traditionelle Bild befindet sich im Wandel: neue Familienkonstellationen, moderne Erziehungsstile und häufig sind beide Elternteile berufstätig. Dies stellt alle Familienmitglieder vor immer wieder neue Herausforderungen.

Mit dem fachlichen Diskurs, der die Einführung der UN-Kinderrechtskonvention im November 1989 nach sich zog, haben sich vor Allem die Werte in Bezug auf den Umgang mit Kindern geändert. Dies hat der Deutsche Kinderschutzbund (DKSB) zum Anlass genommen, sich mit den neuen Anforderungen an die Eltern auseinanderzusetzen und denjenigen Hilfestellung zu leisten, die sich in der Erziehung unsicher fühlen oder um Unterstützung bitten. So entstand der Elternkurs Starke Eltern – Starke Kinder®, der mittlerweile deutschlandweit und in verschiedenen Sprachen angeboten wird, sodass möglichst viele Eltern mit verschiedensten sozialen und kulturellen Hintergründen von dem Angebot profitieren können.

Dennoch bleiben einige Personen von diesem Kurs ausgeschlossen. So ist beispielsweise für die Gruppe der gehörlosen und hörbeeinträchtigten Menschen der Zugang erschwert. Kursinhalte sind sehr auf die Lautsprache fokussiert, weshalb ein interessierter gehörloser Elternteil meist auf einen Dolmetscher zurückgreifen müsste. Diese Tatsache bedeutet weiteren bürokratischen und organisatorischen Aufwand, den viele Leute scheuen.

Im Nürnberger Raum ist bereits einige Male durch persönliche Anfragen von Interessenten der Bedarf bezüglich der Teilnahme von Gehörlosen an einem solchen Kurs deutlich geworden. Die Anforderung, einen Dolmetscher engagieren zu müssen – und möglicherweise auch die Scheu, als einziger Gehörloser an einem Kurs für Hörende teilzunehmen -, hat aber offensichtlich abgeschreckt.

Es ist also ein Konzept nötig, das den Zugang auch für hörbehinderte Menschen möglich macht. Dies soll im Rahmen dieser Arbeit geschehen.

Meine Begeisterung für dieses Thema wurzelt schon in frühen Begegnungen mit hörbeeinträchtigten jungen Menschen: Ich bin in der Nähe des Berufsbildungswerkes für Hör- und Sprachgeschädigte in Nürnberg aufgewachsen und zur Schule gegangen, weshalb ich schon sehr bald mit „der anderen Art der Kommunikation“ in Berührung kam. Dennoch hatte ich nie die Möglichkeit, mich mit diesem Thema näher auseinanderzusetzen. Durch das Wahlfachangebot eines Gebärdenkurses an der

Evangelischen Hochschule Nürnberg ist mein Interesse schließlich wieder neu entfacht worden. Die Idee zur Konzeptionierung eines Kurses für Hörgeschädigte entstand letztendlich bei einem Besuch des Deutschen Kinderschutzbundes in der Zweigstelle Nürnberg im Rahmen einer weiteren Seminars.

2. Theoretische Grundlagen

2.1. Inklusion und "die Berechtigung eines gesonderten Kurses"

Für einige Leser mag sich die Frage stellen, wie ein Kurs, der ausschließlich für gehörlose Menschen konzipiert wird, mit der (derzeit) viel diskutierten und geforderten Integration und Inklusion in der pädagogisch fachlichen Arbeit vereinbar ist. Ein solches Vorhaben ist ja zunächst nicht integrierend, sondern eher segregierend.

Bevor in diesem Kapitel daher auf das Für und Wider eines gesonderten Kurses für Menschen mit Hörbehinderung eingegangen werden soll, ist es sinnvoll zuerst einige Begrifflichkeiten zu skizzieren.

Was versteht man unter „Inklusion“ und „Integration“?

Das Wort Inklusion lässt sich zunächst einmal von dem lateinischen Wort „inclusio“ ableiten, welches „Einschluss“ bedeutet (Niehoff, 2011, S.447) . Dadurch lässt sich bereits erkennen, welche Einstellung dem Konzept zugrunde liegt. Die Inklusion geht von einer „heterogenen Gesellschaftsstruktur“ (ebd.) aus. Diese fordert von ihren Mitgliedern eine Bereitschaft zu Einbeziehung. Niemand darf aus den gesellschaftlichen Regelstrukturen ausgegrenzt werden, Barrieren müssen abgebaut werden und soziale Institutionen für alle gleichermaßen zugänglich sein (vgl. ebd.). Inklusion fordert also, dass kein Mitglied einer Gesellschaft oder Gruppe aufgrund von Merkmalen, die ihn von anderen unterscheiden – wie beispielsweise Hautfarbe, Religion oder Geschlecht – ausgeschlossen werden darf.

Ähnlich verhält es sich mit der Integration. Dieser Begriff spielt in verschiedenen Fachdisziplinen eine Rolle. In der Psychologie wird damit das Zusammenspiel mehrerer Sinneswahrnehmungen betitelt. Die Pädagogik verwendet Integration vor Allem in der Diskussion um die Eingliederung behinderter Kinder in die Regelschulen und Kindergärten, sowie die Einbeziehung von „Kindern mit Migrationshintergrund in den

Klassenverband“ (vgl. Iben, 2011, S. 451) und die Forderung nach einer integrierten Gesamtschule, die nicht nach Leistungsfähigkeit und Noten beurteilt.

Für diese Arbeit relevant scheint aber vor Allem das soziologische Verständnis von Integration. Demzufolge geschieht Integration dann, wenn Minderheiten oder Randgruppen einer Gesellschaft sich an deren Normen, Werten und den Lebensstil anpassen; also Verhaltensweisen, die von der Norm der Gesellschaft abweichen, aufgeben. Das „Festhalten an der eigenen Kultur und Religion wird ihnen (…) als Unfähigkeit zur Integration angelastet“ (ebd.). Wie gut Integration gelingen kann, bzw. ob Desintegration stattfindet, ist dennoch auch von der Gesellschaft abhängig. Erforderlich sind nicht nur Integrationswille und -bereitschaft seitens der Minderheiten oder Randgruppen, sondern auch „Integrationsoffenheit und -würdigkeit“ (ebd.) seitens der Gesellschaft. Es handelt sich also nicht um eine ausschließlich „unterwerfende Anpassung“, sondern einen „dialogischen Weg wechselseitiger Durchdringung“ (ebd.).

Eine Unterscheidung der beiden Begriffe kann der Aspekt der aktiven Personen liefern: Während die Inklusion vor Allem die Aktivität der Gesellschaft fordert, indem sie Barrieren abbaut und Zugänge zu allen nötigen Strukturen schafft, scheint in der Integration die Aktion primär von den zu Integrierenden, also den Randgruppen, ausgehen zu müssen. Allerdings muss auch erwähnt werden, dass beide Begriffe Prozesse beschreiben, die in Fachkreisen viel diskutiert werden und deren Bedeutungen sich weiterentwickeln, verändern und miteinander verschwimmen.

Das Postulat, dass keine Gruppen, Minderheiten oder einzelne Personen aus der Gesellschaft ausgeschlossen werden dürfen, liegt sowohl der Integration, als auch der Inklusion zugrunde. Das Vermeiden von Segregation bzw. ein gelungener Einschluss in die Gesellschaft dürfte sowohl für diese, als auch für die betroffenen Randgruppen einen Erfolg darstellen, den es zu erreichen gilt.

Allerdings stellt sich, wie zum Anfang bereits angesprochen, die Frage, wie ein speziell auf hörgeschädigte Eltern zugeschnittener Kurs nun zu den Überlegungen der Eingliederung von Randgruppen in die Gesellschaft passt. Daher soll im Folgenden auf das Für und Wider eines solchen Konzeptes eingegangen werden.

Natürlich ist ein Gesichtspunkt, dass durch einen gesonderten Kurs verhindert wird, dass gehörlose Menschen mit hörenden in Kontakt treten. Ein gemeinsames Seminar könnte eine Schnittstelle bieten, einen Berührungspunkt, an dem beide Gruppen aufeinander treffen – zumeist wahrscheinlich das erste Mal. Im alltäglichen Leben gibt es selten die Gelegenheit, ungezwungen einen Kontakt zwischen beiden „Welten“ herzustellen. Hörende und gehörlose Menschen leben sozusagen aneinander vorbei. Sowohl die

Kultur der Gehörlosen, als auch die der Hörenden hat ganz eigene Traditionen und Spezifika. Ähnlich beispielsweise wie die Unterschiede zwischen der europäischen und orientalischen Gesellschaft. Gehörlose haben ebenfalls eine eigene Sprache – die Gebärdensprache – mit der sie sich identifizieren. In ihrer Gemeinschaft gibt es eigene Wertevorstellungen, genauso wie Kunst oder Theater (vgl. Peter, Raith-Kaudelka & Scheithauer, 2010, S. 13). Dadurch leben hörende und gehörlose zwar in der gleichen Gesellschaft, sind aber dennoch durch ihre kulturelle Zugehörigkeit nur wenig bis gar nicht miteinander verbunden. Ein gesonderter Kurs für Hörgeschädigte unterstützt diese Trennung erneut.

Auch die Erfahrung, dass Kommunikation möglich ist – zwar auf eine andere Art und Weise, aber dennoch nicht weniger intensiv – bleibt aus, wenn ein extra Elterntraining stattfindet. Vielleicht wäre es durchaus wichtig und ein erster, wenn auch kleiner, Anfang, um sowohl die hörende, als auch die gehörlose Gemeinschaft dazu zu bewegen, offener aufeinander zuzugehen und zu interagieren.

Zudem hätten beide Seiten die Möglichkeit, voneinander zu lernen. Sie bekämen einen Einblick in die jeweils andere Kommunikationsart, den Alltag, die Probleme und Themen. Dies könnte ebenfalls zu einer leichteren Verschmelzung beider „Welten“ beitragen. Möglich wäre auch, dass die Teilnehmer durch den gegenseitigen Austausch erfahren könnten, dass eben diese beiden Welten gar nicht so verschieden sind. In allen Familien gibt es Hürden zu nehmen und vielleicht fühlt man sich damit manchmal, als hätte man ganz alleine dieses eine Problem. Doch hier kann im Kurs meist eine andere Erfahrung gemacht werden. Denn oftmals treten die gleichen Situationen in den unterschiedlichsten Familien auf. Erleben zu können, dass man nicht nur nicht alleine damit konfrontiert ist, sondern möglicherweise auch zu erkennen, dass Familien, die ganz andere Voraussetzungen haben – wie beispielsweise die unterschiedliche Kommunikationsart -, die gleichen Hindernisse zu nehmen hat, kann sehr bereichernd sein und zu einem Bindeglied werden.

Allerding darf nicht vergessen werden, dass ein Kurs, der Themen und gerade auch Probleme in der Erziehung der eigenen Kinder behandelt, seinen Teilnehmern und Teilnehmerinnen eine gewisse Sicherheit bieten muss damit er fruchtbar sein kann. Jedes Elternteil muss die Möglichkeit haben, offen und ohne (Berührungs-)Angst sprechen zu können. In diesem Fall kann ein gemischter Kurs eher ein Hindernis darstellen, nämlich dann, wann Kommunikation nicht ohne weiteres stattfinden kann. „Wie die Erfahrungen (…) gezeigt haben, ist es für viele Hörgeschädigte ein befreiendes Erlebnis, wenn sie erfahren, daß [sic] Kommunikation auch ihnen möglich ist (...), und wenn sie mit anderen Hörgeschädigten über ihre Schwierigkeiten sprechen können,

wozu viele vor dem Besuch des Seminars noch nie die Gelegenheit hatten. (…) Ihr Selbstbewusstsein wird gestärkt." (Claußen, 1985, S. 46). Wenn die Teilnehmer sich also in einer Gruppe wiederfinden, in der sie sich selbst als gleichgestellt sehen und die Kommunikation ohne große Anstrengung reibungslos funktionieren kann, entsteht mit größerer Wahrscheinlichkeit eine Atmosphäre, in der Fragen, Wünsche und Probleme thematisiert werden können. Das ist eine wichtige Voraussetzung und mitunter die Arbeitsgrundlage für einen gelingenden Elternkurs.

Sicherlich wäre eine solche Atmosphäre auch zwischen Hörenden und Gehörlosen in einem gemeinsamen Seminar nicht undenkbar. Allerdings dürfte das eine größere Anstrengung für alle beteiligten Personen bedeuten, zu der vielleicht nicht jeder bereit ist. Seitens der Teilnehmer muss eine grundsätzliche Offenheit zur alternativen Kommunikation bestehen und auch hörgeschädigte Teilnehmer müssten bereit sein, sich darauf einzulassen. Zusätzlich würde auch die Kursleitung eine Position einnehmen müssen, die der eines Vermittlers gleicht und viel Konzentration erfordert. Dabei könnte sich der Fokus auf das Leiten, Begleiten und „helfende Handeln“ (Deutscher Kinderschutzbund e.V., S. 3) verändern und damit die gewünschte Stellung der Kursleitung in der Gruppe beeinflussen.

Zudem ist dennoch nicht zu leugnen, dass Familien mit hörgeschädigten Mitgliedern andere Grundlagen und Voraussetzungen im Alltag haben, als Familien, die ausschließlich aus Hörenden bestehen. Daher wäre ein gesonderter Kurs insofern wichtig, als dass in ihm auch Themen besprochen werden können, die hörende Familien möglicherweise weniger bis gar nicht betreffen. Dass so etwas auch Raum in einem Elterntraining findet, ist immens wichtig. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen sollen Hilfe und Antworten auf Fragen bekommen, die ihren ganz persönlichen Alltag betreffen. Die Gefahr, dass Themen weniger ausführlich oder gar nicht behandelt werden, weil die Mehrheit vielleicht aus Hörenden besteht, ist groß und kann in einem gemischten Kurs vielleicht auch gar nicht vermieden werden. Daher bietet ein Seminar alleine für Hörgeschädigte hier bessere Möglichkeiten der Bearbeitung.

Ein großer und nicht zu vernachlässigender Gesichtspunkt, der für die Konzeptionierung eines gesonderten Kurses spricht, ist die Ausrichtung der normalen Einheiten auf die Lautsprache. Alle Inhalte, Aufgaben und Methoden sind auf eine rein hörende Zielgruppe ausgerichtet. Das heißt, dass abgesehen von der Verwendung der Lautsprache im Kurs, „Hausaufgaben“ bzw. „Wochenaufgaben“ (siehe Konzept DKSB) vor Allem meist schriftlich festgehalten werden sollen. Problematisch dabei ist, dass viele hörgeschädigte Menschen nur eine geringe Lese- und Schreibkompetenz aufweisen können, was die Bearbeitung erschwert. „In Deutschland sind von den 60.000 gehörlos

Geborenen ca. 300 auf allen Sprachebenen kompetent; das sind 0,5%. Der Normalfall ist, dass die Sprachkompetenz von Gehörlosen, trotz schulischer Ausbildung, sehr gering bleibt. Nur 4% der gehörlosen Schulabgänger erreichen ein altersangemessenes Leseniveau. 40% bewegen sich auf dem Niveau von Zweit- bis Drittklässlern und mehr als 50 % gelten als Nicht-Leser." (Krammer, 2001, S. 20)
Es ist also erkennbar, dass es unumgänglich ist, vor allem die Methoden auf hörgeschädigte Teilnehmer und deren Fähigkeiten anzupassen. Inhalte sollten so weit als möglich visualisiert werden und auch Einzel- oder Gruppenarbeitsaufträge müssen so gestaltet sein, dass keine Teilnehmer ausgeschlossen sind oder sie zu viel Konzentration erfordern. In diesem Fall wäre die Abneigung gegenüber der Erfüllung der Aufgabe oder Durchführung der Arbeitsaufträge für zuhause zu groß, was dazu führen könnte, dass diese gar nicht ausgeführt werden.

Ein letzter Punkt, weshalb ein Kurs für hörgeschädigtes Publikum sinnvoll ist, führt ebenfalls auf den Aspekt der Kommunikation zurück. Wird das Elterntraining des DKSB in der momentanen Ausführung einfach für gehörlose Teilnehmer geöffnet, so erfordert das den unumgänglichen Einsatz eines Dolmetschers, um die Kommunikation zwischen allen Teilnehmenden und der Kursleitung sicher stellen zu können. Die Organisation eines Übersetzers läge bei den interessierten hörgeschädigten Eltern. Dies bedeutet aber einen hohen bürokratischen und organisatorischen Aufwand, der sicherlich – zusätzlich zu vielleicht bestehenden persönlichen Bedenken – eine neue Hürde darstellt. Das Vermittlungsformular für einen Gebärdendolmetscher[1] ist teils unübersichtlich und erfordert eine gute Kenntnis der Schriftsprache, die, wie bereits erwähnt, bei vielen Gehörlosen nicht genügend ausgebildet ist. Auch das zur Verfügung gestellte Formular, das eine Anleitung für die Beantragung eines Dolmetschers bieten soll, ist nicht weniger kompliziert[2] . Daher wird auch für einen Antrag erneut Hilfe zum korrekten Ausfüllen benötig, was den Zugang zu einem normalen Elternkurs wiederum erschwert.
Des Weiteren muss der Teilnehmer die Kostenübernahme klären. Auch hier muss also das Wissen vorausgesetzt werden, welche Ansprechpartner und Anlaufstellen einem gehörlosen Menschen zur Verfügung stehen, um die Kosten nicht alleine tragen zu müssen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit müssen dann auch bei diesem Vorgang erneut Anträge und Formulare ausgefüllt werden. Allerdings ist an diese Stelle anzumerken, dass die Bayerische Kommunikationshilfen-Verordnung (BayKHV) im §1 Abs. 2 S. 1 und §2 Abs. 1 S.1 den Anspruch auf Kommunikationshilfen auf den Bereich des öffentlichen Rechts und gegenüber der Staatsanwaltschaft beschränkt. Kosten werden in diesen

[1] Siehe 5.5., Abb. 1, Vermittlungsformular für einen Gebärdendolmetscher des Bezirksverbands der Gehörlosen Mittelfranken e.V.
[2] Siehe 5.5., Abb. 2, Anleitung Vermittlungsformular für einen Gebärdendolmetscher des Bezirksverbands der Gehörlosen Mittelfranken e.V.

Fällen von überörtlichen Trägern der Sozialhilfe übernommen. Inwieweit dies für die private Anstellung eines Dolmetscher zu Teilnahme an einem Kurs, wie dem des DKSB, der Fall ist, ist nicht aufgeführt.
Mit einem Kurs, der für hörgeschädigte Menschen angeboten wird, kann das Problem der Organisation eines Dolmetschers für den einzelnen Teilnehmer gelöst werden. Der Antrag auf eine solche Kommunikationshilfe kann vom Träger selbst, in diesem Fall vom Deutschen Kinderschutzbund, gestellt werden. Zudem ein dürfte ein einziger Dolmetscher für die Gäste ausreichen, da dieser für alle teilnehmenden Hörgeschädigten übersetzen kann und nur in solchen Fällen zu Rate zu ziehen wäre, in denen andere Wege der Kommunikation zwischen Leitung und Eltern scheitern bzw. durch die der zu vermittelnden Inhalt nicht ausreichend erläutert werden könnten. In einem gemischten Kurs könnte bei unzureichender Absprache eine unnötige Doppelung auftreten, wenn mehrere Hörgeschädigte das Seminar besuchen.
Auch die Kostenübernahme ist höchstwahrscheinlich leichter zu regeln. Vor allem aber fällt sie nicht auf die Teilnehmer zurück, sondern wird zur Aufgabe des Kursanbieters. Dieser kann entweder eigene vorhandene Strukturen zur Finanzierung nutzen, oder gegebenenfalls bei den Trägern der Sozialhilfe Zuschüsse beantragen.

Alles in Allem gibt es also durchaus Aspekte, die **gegen** einen gesondert durchgeführten Kurs für gehörlose Elternteile sprechen, genauso existieren aber auch einige Gesichtspunkte, die eindeutig **für** ein solches Konzept sprechen. Letztendendes kommt es auf den pädagogischen Blickwinkel an, aus dem man diese Konzeptionsidee betrachtet, und möglicherweise auch auf Erfahrungen, die man bereits in Begegnungen mit hörgeschädigten Menschen machen durfte.
Ich persönlich empfinde die Aspekte der harmonischen und ungezwungenen Atmosphäre, der uneingeschränkten Kommunikation und dem weniger großen Aufwand des Einzelnen in Bezug auf die Organisation eines Dolmetschers als aussagekräftiger und habe mich daher auch für die Konzeption eines speziell ausgerichteten Kurses entschieden. Zudem bin ich auch der Meinung, dass diese Idee den Gedanken der Inklusion und Integration nicht zwingend widerspricht, da ein Elternkurs, der auch hörgeschädigte Elternteile zum selbstbewussten Umgang mit Erziehung befähigt, zur Integration und Inklusion beitragen kann.

2.2. Grundlagen für die Arbeit mit Hörgeschädigten

2.2.1. Begriffsklärung

Um einen ganz grundsätzlichen Überblick über die in dieser Arbeit verwendeten Begriffe wie „Gehörlosigkeit“, „Schwerhörigkeit“ oder „Hörschädigung“ zu geben, soll in diesem

Kapitel auf verschiedene Definitionen eingegangen werden. Zudem sind die Begrifflichkeiten eine wichtige Grundlage für die Arbeit für und mit Hörgeschädigten, da je nach Verständnis spezifische Handlungsanweisungen die Folge sein können.

Je nachdem, was die Basis für die Entstehung einer Definition bildet, unterschieden sich diese voneinander. So kann sowohl auf einen medizinischen, als auch auf einen sozialen oder psychologischen Hintergrund rekurriert werden.

Die folgende Auflistung soll also nun verschiedene Sichtweisen aufzeigen.

In dem Begriff „Hörbehinderung“ stellt sich bereits die erste Frage, was eine „Behinderung“ ist.
Nach § 2 Abs.1 des neunten Sozialgesetzbuches (SGB IX), sowie Artikel 2 des Bayerischen Gesetzes zur Gleichstellung, Integration und Teilhabe von Menschen mit Behinderung (BayBGG), gelten Menschen als behindert, „wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist.“
Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert den Behinderungsbegriff seit 2001 durch die „International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)“. Dies ist ein Klassifizierungskonzept, das auf dem bio-psycho-sozialen Modell aufbaut, dieses erweitert und somit in seiner sachlichen Einordnung der Lebenswelt der Betroffenen dennoch möglichst nahe kommt. Im Gegensatz zu dem ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), der rein ätiologisch Gesundheits*probleme* kategorisiert, wird in der ICF Augenmerk auf die Funktionsfähigkeit und die Auswirkungen bestimmter Funktionsstörungen auf verschiedene Lebensbereiche gelegt (vgl. World Health Organization, 2005, S. 9).
Behinderung wird „als Oberbegriff für Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität und Beeinträchtigung der Partizipation [Teilhabe]“ (ebd.) verwendet.
Die ICF unterteilt sich zunächst in vier Kategorien (Körperfunktionen, Körperstrukturen, Partizipation/Teilhabe und Umweltfaktoren), die wiederum in unterschiedliche Kapitel gegliedert sind. Jeder Kategorie und jedem Kapitel sind Ziffern zugeteilt, die eine Einordnung der individuell vorliegenden Funktionsfähigkeit bzw. -störung möglich machen. Das für diese Arbeit relevante Kapitel „2. Sinnesfunktionen und Schmerz“ ist den Körperfunktionen unterstellt und beschäftigt sich unter anderem mit den Hör- und Vestibularfunktionen (b230-b249[3]). Die Funktionen des Hörens bzw. der Hörsinn (b230) umfasst laut ICF die Schallwahrnehmung, die auditive Differenzierung, die Fähigkeit zur

[3] Erklärung: b= Körperfunktionen, b2= 2. Kapitel der Körperfunktionen (Sinnesfunktionen und Schmerz)

Ortung der Schallquelle, das Richtungshören und die Sprachdifferenzierung (b2300-b2304). Die Schallwahrnehmung und auditive Differenzierung ermöglichen es, Töne und Laute wahrzunehmen und diese von Hintergrundgeräuschen abzugrenzen. Eindrücke, die auf beide Ohren verschieden einwirken können des Weiteren zu einem Gesamtbild verknüpft oder voneinander getrennt werden. Das Richtungshören und die Fähigkeit zur Ortung der Schallquelle haben ähnliche Funktionen, die dazu befähigen, Töne und Geräusche einem Ort bzw. den Richtungen „rechts“ und „links“ zuzuordnen. Durch die Sprachdifferenzierung kann ferner Gesprochenes erkannt und von „unwichtigen“ Geräuschen getrennt werden. Zu den vestibulären[4] Funktionen zählen der vestibuläre Lagesinn, der Gleichgewichtssinn und der vestibuläre Bewegungssinn (b2350-b2352). Der Begriff „vestibulär“ bezieht sich auf die Sinnesfunktionen des Innenohrs bezüglich der Lage, des Gleichgewichts und er Bewegung im Raum (ICF, b235). Daher sind in dieser Einteilung die Körperausrichtung, das Gleichgewicht und die Wahrnehmung der Körperbewegung in Bezug auf die Geschwindigkeit und Richtung gemeint. Als weitere Unterkategorie werden „mit den Hör- und vestibulären Funktionen verbundene Empfindungen“ genannt. Diese schließen Ohrgeräusche/Tinnitus, Schwindelgefühl, Gefühl des Fallens, Übelkeit in Verbindung mit Schwindel(gefühl), Reizgefühl im Ohr und Druck im Ohr (b2400-b2405) ein. Andere oder in der ICF nicht näher bezeichnete Hör- und Vestibularfunktionen können der Kategorie b249 zugeordnet werden.

Diese sehr abstrakt formulierten Bereiche, die die Hörfunktionen betreffen, bieten eine Möglichkeit, Hörbehinderung einzuordnen. Sind ein oder mehrere oben genannte Gebiete von einer Funktionsstörung betroffen, so kann nach der ICF von einer Hörbeeinträchtigung gesprochen werden. In welchem Ausmaß das dann auf die Lebenswirklichkeit und -qualität der Betroffenen Auswirkungen hat, kann durch eine angehängte Zahlenkombination ausgedrückt werden.

Die ICF spielt also in dieser Arbeit insofern eine Rolle, als dass sie eine Basis für eine Definition von Hörschädigung liefern und einen Überblick über die vielen verschiedenen Arten von Funktion und möglicher Störung bieten kann. Doch trotz der Orientierung der ICF an der Lebenswelt der Betroffenen durch Hinzuziehen der Partizipation und Kategorisierungsmöglichkeit der Auswirkungen auf das Individuum, ist dies dennoch ein sehr an der Medizin orientierter Hintergrund. Ein Zahlensystem erleichtert die Kommunikation zwischen Ärzten und auch die Festlegung von Therapiemöglichkeiten. Für diese Arbeit soll aber vor allem ein sozialpädagogischer Blick auf das Thema der Hörschädigung von Bedeutung sein.

[4] Sinnesfunktionen des Innenohrs, die Lage, Gleichgewicht und Bewegung betreffen (vgl. ICF)

Daher möchte ich nun auf eine Betrachtungsweise von Hörbehinderung nach W.H. Claußen eingehen. Dieser entwirft drei Aspekte, unter denen Schwerhörigkeit[5] skizziert werden kann.

Zum einen nennt er die „Schädigung“. Diese stellt eine „verminderte Leistungsfähigkeit des Gehörs“ dar, bei der es aber irrelevant ist, welches die Ursachen der Beeinträchtigung sind. Wichtig sei nur, dass „die Schwerhörigkeit nicht nur kurzfristig besteht“ (Claußen, 1985, S. 40 f., zit. n. Ding, 1984). Um feststellen zu können, in wie weit „eine leichte Beeinträchtigung des Hörvermögens“ (ebd.) bereits als Hörbehinderung charakterisiert werden kann, muss dabei immer die „Auswirkung auf die Bewältigung alltäglicher Lebensanforderungen“ (ebd.) einbezogen werden.

Als Zweites prägt Claußen den Begriff „Lebenserschwerung“. Ist eine Person von einer Hörschädigung betroffen, so bedeutet das für sie einen "erheblichen zusätzlichen Energieaufwand" (Claußen, 1985, S. 43). Tagesabläufe müssen oftmals gut geplant und durchdacht sein und die Anschaffung von technischen Hilfsmittelt, wie der optischen Türklingel etc., ist ab einem gewissen Grad der Störung nicht mehr vermeidbar. Aber nicht nur das persönliche Umfeld zuhause, auch das Nachgehen der Arbeit am Arbeitsplatz ist häufig mit einem Mehraufwand verbunden. Vor Allem die Kommunikation und eingeschränkte Möglichkeit zur Rezeption von Sprache stellen Probleme für alle Altersstufen von Hörgeschädigten dar. „Das gilt zunächst hinsichtlich des auditiven Aufnehmens von gesprochenen Texten, einschließlich des Wahrnehmens der subtilen prosodischen Merkmale (...), die darüber informieren, wie eine Aussage gemeint ist“ (Claußen, 1985, S. 43). Es ist also nicht nur schwer, den eigentlichen wörtlichen Inhalt des Gesprochenen aufzunehmen, das möglicherweise größere Problem besteht darin, dass Botschaften, die über Intonation und Sprachrhythmus vermittelt werden, nur sehr schwer bis gar nicht bei dem hörbeeinträchtigten Empfänger ankommen. Auch H.L. Breiner (1991) schreibt, dass „das mitmenschlich so wichtige Bild vom Sprechpartner sowie die Gefühle und Stimmungen, die den sozialen Bezug wesentlich mitbestimmen“ (S.7) oftmals für den Hörgeschädigten verloren gehen. Diese Tatsache kann unter Umständen zu Missverständnissen führen, die dann wiederum für sich einen höheren Energieaufwand zur Beseitigung bedürfen.

Als dritten und letzten Aspekt zur Betrachtungsweise von Schwerhörigkeit nennt Claußen (1995) den Begriff der „Behinderung“. Dieser Terminus mag ein allgemein bekannter sein, allerdings wird er von ihm in einem eher weniger populären Kontext verwendet. Während die Allgemeinheit das Wort „Behinderung“ meist dann benutzt, um

[5] Claußen verwendet Schwerhörigkeit als Synonym zu Hörbehinderung

vom eigentlich (physikalisch oder psychisch) Betroffenen zu sprechen, bemerkt Claußen, dass Schwerhörigkeit „nicht nur vom Hörgeschädigten, sondern auch von den ihm nahestehenden Mitmenschen als Beeinträchtigung der zwischenmenschlichen Beziehungen und somit als Behinderung erlebt“ wird. Wie eben bereits erwähnt, können durch die verminderte Aufnahmefähigkeit von gesprochenen Texten Missverständnisse entstehen. Dies wiederum hat nicht nur den schon genannten Energiemehraufwand zur Folge, sondern macht auch deutlich, dass eine Kommunikation (teilweise) *ver*hindert und damit *be*hindert wird. Somit entsteht „Behinderung (…) in der Interaktion und betrifft alle Beteiligten, auch den guthörenden Partner“ (Claußen, 1985, S. 44–45, zit. n. Ding 1984). Immer dann, wenn durch die Hörschädigung eine Kommunikation (gerade außerhalb der Ebene des rein gesprochenen Textes) nicht möglich ist, so wird auch das Gegenüber des Schwerhörigen oder Gehörlosen zum Betroffenen der Behinderung und damit selbst behindert.

Fasst man diese Blickwinkel zusammen, liegt eine Hörbehinderung nach Claußen also dann vor, wenn eine langfristige Funktionsminderung des Hörvermögens vorliegt, die mit einer erschwerten Bewältigung des Alltags - und damit höherem benötigten Energieaufwand - einhergeht und die Beeinträchtigung nicht nur die betroffene Person, sondern ebenfalls sein Umfeld (in der Kommunikation) einschränkt.

Diese Betrachtungsweise ist vor Allem aufgrund der Erweiterung des „Betroffenenkreises“ auf die Mitmenschen eine wichtige Grundlage für die Arbeit mit Hörgeschädigten.

Eine weitere Herangehensweise formuliert Annette Leonhardt (2010). Laut dieser bilden Schwerhörige, Gehörlose, Ertaubte und CI-Träger[6] die Gruppe der Hörgeschädigten, denen „die Minderung oder (in seltenen Fällen) der Ausfall des Hörvermögens“ (Leonhardt, 2010, S. 22) gemeinsam ist. Auch hier ist erneut der Hinweis zu finden, dass die verschiedenen Fachdisziplinen unterschiedliche Definitionen von Hörbehinderung haben. So ist sie für die Medizin eine reine „Funktionsstörung“, für die Pädagogik die „Beziehung zwischen Individuum und Umwelt“ und die „sozialen Auswirkungen“ (ebd.). Eine neue und durchaus nicht zu vernachlässigende Sichtweise besteht darin, dass sich „ein Hörgeschädigter, unabhängig vom Ausmaß der Hörschädigung, selbst als "gehörlos" definieren [kann], wenn er sich dieser kulturellen Minderheit zugehörig fühlt" (ebd.). Gehörlose besitzen sowohl einen eigene Sprache (die Gebärdensprache), als auch einen eigene Kultur. Jemand, der sich also mit dieser identifiziert, kann sich auch – unabhängig von medizinischen oder soziologischen Definitionen – selbst als gehörlos

[6] CI= Cochlea-Implantat, implantierte Hörhilfe

bezeichnen. Dies ist ein wichtiger Aspekt für das Selbstverständnis und -bewusstsein vor Allem schwerhöriger Menschen, die aufgrund von Hörresten aber dennoch eingeschränktem Hörvermögen, definitorisch nicht eindeutig einer Gruppierung zugeordnet werden können. Identitätsbildung und Selbstbewusstsein kann dann über eine selbstgewählte Zugehörigkeit ausgebildet werden.

Gerade die komplexen und vielfältigen Erscheinungen und Auswirkungen von Hörschädigungen, erschweren eindeutige Einordnungsversuche. Eine weitere Bemühung, hin zu einer Kategorisierung, stellt die Tabelle für die Berechnung des Grades der Behinderung (GdB)[7] dar. „Mit ihrer Hilfe lässt sich der prozentuale (…) Hörverlust bestimmen“ (ebd., S. 25). Problematisch an dieser Herangehensweise ist, dass eine Mehrfachbehinderung nicht berücksichtigt und mittels der Tabelle eine objektive Einstufung versucht wird, die in Bezug auf die Auswirkungen einer Hörschädigung für das Individuum aber so nicht möglich ist.

„Eine Hörschädigung im pädagogischen Sinn besteht (…) dann, wenn der Ausprägungsgrad des Hörverlustes bzw. die Auswirkungen des Hörschadens derart sind, dass das Kind sich nicht ungehindert entwickeln und entfalten kann“ (ebd., S. 27). Leonhardt setzt in dieser Aussage über Hörbehinderung zwar den Fokus auf Kinder mit veränderten Hörvermögen, dennoch kann der Inhalt auch auf Erwachsene übertragen werden. Besteht eine Funktionsstörung, die den Betroffenen bzw. die Betroffene in irgendeiner Art und Weise in der Entwicklung oder persönlichen Entfaltung beeinträchtigt, so kann auch bei Erwachsenen in der Pädagogik von einer Hörschädigung gesprochen werden. Damit rückt vor Allem der/die Einzelne wieder vor den medizinischen und funktionalen Aspekten in den Vordergrund und ermöglicht eine spezifische Definition, aus der eine individuelle Arbeit mit dem Klienten entstehen kann.

Leonhardt gibt im vierten Kapitel einen Überblick über den „Personenkreis“ (S. 77). Zur Gruppe der Hörbehinderten zählen nach ihr, wie bereits erwähnt, Schwerhörige, Gehörlose, Ertaubte und CI-Träger.

Obwohl in Bezug auf Schwerhörige eine Definition aufgrund der Komplexität von Art und Ausmaß schwer fällt, versucht Leonhardt eine verallgemeinerte Beschreibung, indem sie Menschen als schwerhörig „bezeichnet, deren Schädigung des Hörorgans die Wahrnehmung akustischer Reize so beeinträchtigt, dass sie Lautsprache mit Hilfe von Hörhilfen aufnehmen und ihr eigenes Sprechen (…) über die auditive Rückkopplung kontrollieren können“ (Leonhardt, 2010, S. 80 f.). Bei der Schwerhörigkeit treten meist

[7] Siehe 5.5., Abb. 3, Tabelle zur Ermittlung des GdB aus Schwerhörigkeitsgraden für beide Ohren, Deutscher Schwerhörigenbund e.V., www.schwerhoerigen-netz.de, aufgerufen am 29.11.2014

quantitative oder qualitative Veränderungen der auditiven Wahrnehmung (ebd., S. 81) auf. So haben Betroffenen Schwierigkeiten, Endsilben oder unbetonte Satzteile zu verstehen, oder es bestehen in bestimmten Frequenzbereichen Störungen, die eine Perzeption erschweren und verhindern. Je nach Zeitpunkt des Auftretens der Hörverminderung, können davon dann der Sprachformenschatz, die Grammatik und der Sprachfluss beeinträchtigt sein. Durch deutliche Sprache, Wiederholung, Distanzverringerung zum Empfänger oder Rückversicherung, dass das Gesprochene verstanden wurde, kann eine Kommunikation aber durchaus stattfinden und Hörhilfen können oft Abhilfe schaffen, sodass Betroffene in der Lage sind, fast „normal“ hören zu können.

Gehörlose sind „Menschen, bei denen im frühen Kindesalter (prä-, peri- oder postnatal) vor Abschluss des Lautspracherwerbs[8] (also prälingual) eine so schwere Schädigung des Gehörs vorliegt, dass seine Funktionstüchtigkeit hochgradig bis total beeinträchtigt ist“ (ebd., S. 86). Dadurch ist die Entwicklung der Sprache auf natürlichem (auditiv-imitativen) Weg (ebd.) eingeschränkt bis gar nicht möglich. Durch pädagogische Förderung kann aber die Lautsprachentwicklung unterstützt und eine Kommunikation erleichtert werden. „Die Sprechweise Gehörloser bleibt auch bei guter Förderung auffällig, da ihnen die Möglichkeiten auditiver Eigenkontrolle weitgehend verschlossen sind“ (ebd., S. 87).

Als Ertaubte werden Betroffene bezeichnet, „bei denen eine totale oder praktische Taubheit nach Abschluss des natürlichen Spracherwerbs (also postlingual) eingetreten ist“ (ebd., S. 88). Diese Gruppe ist von Betroffenen abzugrenzen, die postlingual *schwerhörig* geworden sind. Bei Letzteren können noch vorhandene Hörreste eingesetzt werden und die Sprache ist bereits auf natürlichem Weg erlernt worden. Postlingual *Ertaubte* können „Sprache und andere Schallereignisse nicht mehr auditiv Wahrnehmen“ (ebd., S. 82). In diesem Fall sind Betroffene auf Hilfsmittel, die Gebärdensprache oder das Ablesen vom Mund angewiesen. Da zudem auch die auditive Selbstkontrolle entfällt, ist häufig „zu lautes oder zu leises Sprechen zu beobachten“ (ebd., S.93).

Cochlea-Implantat-Träger bilden nach Leonhardt die letzte Kategorie von Hörgeschädigten. Ein ertaubter Patient kann – sofern er für den Eingriff in Frage kommt und die passenden Voraussetzungen hat – eine Hörhilfe implantiert bekommen. Das Cochlea Implantat. Durch dieses ist es möglich, dass der Betroffene Sprache wieder aufnehmen und Geräusche identifizieren und lokalisieren kann. Dies muss allerdings

[8] „Die untere Altersgrenze für die Charakterisierung (…) ‚im Sprachbesitz ertaubt‘ ist in der Regel das 3./4. Lebensjahr“ (Leonhardt, 2010, S. 92)

meist Schritt für Schritt neu gelernt werden, da die Hörqualität dennoch vom „normalen“ Hören abweicht (vgl. Leonhardt, S. 95).

Die Ursachen für Schwerhörigkeit, Ertaubung oder gar Gehörlosigkeit sind mannigfaltig und in ihren Ausprägungen so komplex, dass in dieser Arbeit nicht weiter darauf eingegangen werden kann. Hörschäden entstehen an verschiedenen Orten des Hörablaufes, haben – je nach individuellen Voraussetzungen und möglicherweise zusätzlich vorhandenen Behinderungen – verschiedene Auswirkungen und sind auch unterschiedlich gut therapierbar. Diese Hintergründe sind ein durchaus interessantes Thema, allerdings eher in der Medizin zu verorten und für die weitere Arbeit auch nicht von großer Relevanz. Eine viel wichtigere Rolle in der aktiven (Eltern)Arbeit mit hörbehinderten Menschen stellt die Frage nach dem adäquaten Umgang dar (siehe Kap. 2.2.3.).

Für die Praxis ist wichtig, zu unterscheiden, mit welchen Klienten man konfrontiert ist. „Je später eine Ertaubung eintritt, desto besser beherrscht der Betroffene die Sprache“ (ebd., S. 92). Daraus resultiert eine sicherere Verwendung von Schrift und Sprache (Schriftsprachkompetenz), welche eine wichtige Grundlage für die Arbeit bildet. Je nach Kompetenz der Teilnehmer sollte also der Inhalt angepasst und möglichst viele Formen der Übermittlung verwendet werden, um sicherzustellen, dass allen Zugang zu den Themen gewährt wird und jeder in seinen individuellen Fähigkeiten respektiert und angesprochen wird. Dennoch ist zu bemerken, dass der Überblick über die verschiedenen Standpunkte der Disziplinen und die Versuche von mehr oder weniger eindeutigen Definitionen immer einhergehen mit einem gewissen Grad an Verallgemeinerung. So räumt auch Leonhardt ein, dass ihre Einordnungen mittels „vorrangigen Beobachtungen und sich häufenden Erscheinungen“ (S. 77) getroffen werden. Diese Tatsache trifft sicherlich nicht nur auf ihre Arbeit zu, sondern überall dort, wo versucht wird, individuelle Entwicklung, persönliche Lebensverläufe oder Auswirkungen auf den Alltag Betroffener zu kategorisieren.

2.2.2. Gegenstand und Ziele der Hörgeschädigtenpädagogik

Neben verschiedensten definitorischen Ansätzen, Hörbehinderungen einzuordnen und zu charakterisieren, formuliert die Hörgeschädigtenpädagogik – wie andere Disziplinen auch – eigene (Forschungs-)Gegenstände und Ziele.
Zunächst einmal ist sie ein Teilbereich der Sonderpädagogik, die wiederum der (allgemeinen) Pädagogik untergeordnet ist (vgl., Leonhardt, 2010, S. 30).

Die Pädagogik behandelt vor Allem übergreifende Fragestellungen, historische Entwicklungen, gesellschaftliche, philosophische und anthropologische Ursprünge (vgl. ebd., S. 35) und ist die „Wissenschaft von der Erziehung und Bildung der Kinder und der Erwachsenen in unterschiedlichen pädagogischen Feldern“ (ebd., S. 30).
Die Sonderpädagogik ist ein Teilbereich der Pädagogik und fokussiert auf das Lernen und die soziale Eingliederung behinderter Menschen angesichts ihres erschwerten Lernens und erschwerter sozialer Eingliederung (vgl. ebd., S.37).
Unter diese lässt sich nun die Hörgeschädigtenpädagogik verorten. Da sie ein Teilbereich sowohl der Sonder-, als auch der allgemeinen Pädagogik bildet, sind Grundlagen und Gegenstände der beiden übergeordneten Kategorien mit inbegriffen. Zusätzlich zu diesen, bezieht sich die Hörgeschädigtenpädagogik „auf *alle* Phasen des Lebensalters“ (ebd.), was vor Allem aufgrund der Tatsache notwendig ist, dass eine Hörschädigung – ganz gleich welcher Art – ebenfalls zu jedem Zeitpunkt des Lebens plötzlich oder schleichend auftreten kann. Die besonderen Lernbedingungen und sozialen Eingliederungsvoraussetzungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (vgl. ebd.) die durch eine Hörbehinderung auftreten, sind damit der zentrale Gegenstand der Hörgeschädigtenpädagogik. Ein ganz wichtiger Aspekt ist aber, dass der Fokus in dieser pädagogischen Teildisziplin nicht alleine auf der vorhandenen Störung, der Hörminderung oder gar dem Ausfall des Hörvermögens liegt, sondern dass auch „bestehende *Entwicklungspotentiale*“ (ebd., S. 38) berücksichtig werden (müssen). Damit ist also Ressourcenorientierung – neben den besonderen Lern- und Eingliederungsbedingungen - ein weiterer Gegenstand der Hörgeschädigtenpädagogik, der sich auch in ihren übergeordneten Disziplinen wiederfinden und die Brücke zwischen ihnen allen schlagen lässt. Leonhardt definiert den Gegenstand der Hörgeschädigtenpädagogik als „das Gewährleisten einer möglichst allumfassenden und uneingeschränkten Entwicklung Hörgeschädigter durch hörgeschädigten-spezifische Bildung, Erziehung und Förderung." (Leonhardt, 2010, S. 39). Dabei sei sie in der Arbeit stets auf interdisziplinäre Zusammenarbeit angewiesen (vgl. ebd., S. 29).

Die Umsetzung der formulierten Gegenstände der Hörgeschädigtenpädagogik, findet sich in den Zielen ebendieser.

Auch hier geht Leonhardt zum besseren Verständnis auf die dreigliedrige Aufspaltung von Pädagogik über die Sonderpädagogik hin zur Hörgeschädigtenpädagogik ein. Ziel der allgemeinen Pädagogik sei dabei die Erziehung und Bildung von Kindern und Erwachsenen in unterschiedlichen Lebensbereichen (vgl. ebd., S. 30) und Lebenssituationen. Die Sonderpädagogik macht sich des Weiteren zum Auftrag, „Menschen mit Behinderung in ihrem Hineinwachsen und Leben in der Gesellschaft zu

unterstützen“ (ebd., S. 31). So bedient sie sich Förder- oder Rehabilitationsmaßnahmen, um dieses Ziel verwirklichen zu können. Wichtig ist dabei der Grundgedanke, dass sich Sonderpädagogik mit allen Menschen befasst, die „besonderer Aufmerksamkeit, Förderung und Zuwendung bedürfen“ (ebd., S.33). Diese Aussage schließ somit nicht nur Menschen ein, die eine Minderung der Funktionsfähigkeit oder sonstige Behinderung aufweisen, sondern auch Hochbegabte, die ebenfalls dieser besonderen Aufmerksamkeit bedürfen, um sie optimal fördern zu können (vgl. ebd.).

Der Hörgeschädigtenpädagogik sind die eben genannten Ziele der Sonder- und allgemeinen Pädagogik – wie auch schon die jeweiligen Gegenstände – aufgrund der Kategorisierung immanent. Des Weiteren formuliert sie aber auch eigene Ziele. So werden Selbstverwirklichung und Identitätsbildung explizit genannt. Um eine soziale Eingliederung trotz bestehender Hörbehinderung möglich machen zu können, ist auch der Erwerb und die Vermittlung einer möglichst umfassenden Bildung ein Auftrag, den die Hörgeschädigtenpädagogik an sich selbst stellt (vgl. ebd.). Allerdings steht dem Ziel der Eingliederung in die hörende Gesellschaft der Aspekt der Entscheidungskompetenz gegenüber. Damit ist die Fähigkeit gemeint, für sich selbst entscheiden zu können, welcher Gruppierung – der hörenden oder nicht-hörenden – man sich zugehörig fühlen möchte, oder ob eine solche Differenzierung vielleicht überhaupt nicht gewünscht ist; dass sich ein Hörgeschädigter also auch entscheiden kann, sich „zwischen beiden Welten“ zu bewegen. Diese Kompetenz, wählen zu können und zu dürfen, ist ein Ziel, das in seiner Formulierung der sozialen Integration entgegenzustehen scheint, das aber durchaus einen wichtigen Aspekt darstellt. Denn erst durch eine gewisse Freiwilligkeit des „Zu-integrierenden“ kann ein harmonisches Miteinander entstehen.

Schlussendlich formuliert die Hörgeschädigtenpädagogik folgendes Hauptziel: Den „Erwerb kommunikativer Kompetenzen“ (vgl. ebd., S. 34). Denn erst, wenn eine gewissen sprachliche Interaktion – sowohl zwischen Normal-Hörenden und Hörgeschädigten, als auch unter Hörgeschädigten – möglich ist, können die bereits genannten Ziele angegriffen und erfolgreich umgesetzt werden.

2.2.3. Kommunikation mit Hörgeschädigten

Für die Arbeit mit hörgeschädigten Menschen ist vor Allem der richtige Umgang miteinander und mit den veränderten Kommunikationsbedingungen wichtig. "Der Hörende trifft (...) bei der Kontaktaufnahme häufig mit seinem Verhalten die Entscheidung, ob der Hörgeschädigte in unsere Gesellschaft integriert leben kann oder aus ihr ausgesperrt leben muß [sic]" (Breiner, 1991, S. 9). Um einen Ausschluss zu vermeiden, gibt es einfache „Regeln“ und zu beachtende Aspekte, die, soweit sie

umgesetzt werden, auch ohne Gebärdensprachkenntnisse eine Interaktion zwischen Hörenden und Hörbeeinträchtigten ermöglichen und zu einer gelingenden Konversation beitragen. Im Folgenden soll nun ein Überblick über diese gegeben werden.

Über Hörbehinderungen wissen die meisten Personen nicht sehr viel, oder kennen nur populäre „Halbwahrheiten“. So beispielsweise im Umgang mit Schwerhörigen. Hier wird oft angenommen, dass lauteres und überdeutliches Sprechen Abhilfe bei Verständnisschwierigkeiten schaffen würde (vgl., Leonhardt, 2010, S. 23). Dies trifft aber nur auf einen sehr kleinen Teil Schwerhöriger zu. Eine Hörminderung beispielsweise, die einen bestimmten Frequenzbereich betrifft, kann nicht durch lauteres Sprechen beseitigt werden, da diese Töne dennoch nicht aufgenommen werden können. Auch die Annahme, dass Gehörlose „überhaupt keine auditiven Empfindungen haben“ (ebd.) ist nicht in jedem Fall korrekt; ebenso wenig wie die Vermutung, ein Hörgerät könne eine Hörminderung beseitigen. Dieses kann zwar eine *Verbesserung* der Hörqualität und -quantität bewirken, ein verändertes Hören bleibt aber dennoch bestehen (vgl. ebd.).

Folgende „Verhaltensregeln“ können meist sowohl für den Umgang mit Gehörlosen, als auch für den mit Schwerhörigen, angewendet werden, wichtig ist dabei immer ein gegenseitiges Aufeinander-achten, das die Grundlage gelingender Kommunikation bildet.

In jedem Fall hilfreich ist zunächst eine Distanzverringerung zwischen beiden Kommunikationspartnern. "Die bekannte Gesetzmäßigkeit gilt, daß [sic] die Lautstärke des Schalls im Quadrat der Entfernung abnimmt. Der Sprecher befindet sich am besten im Abstand von etwa 1 m vom Hörgeräteträger entfernt und diesem zugewandt" (Breiner, 1991, S. 13). Wichtig ist also, dass der Abstand nicht zu groß wird, um Lautstärkenverlust zu verhindern. Weiter enthält Breiners Aussage auch den Aspekt der „Antlitzgerichtetheit“ (ebd., S. 17). Beim Sprechen sollte darauf geachtet werden, stets das ganze Gesicht zu zeigen und Verdeckungen (durch Haare, Mützen, Schatten, o.ä.) zu vermeiden (vgl., ebd.).

Die wohl größte Rolle in der Kommunikation nimmt der Mund ein. Das Ablesen der Sprechbewegungen durch den Hörgeschädigten unterstützt die Aufnahme des Gesprochenen oder biete manchmal die einzige Möglichkeit. Dabei ist, ähnlich wie bei der Zuwendung des Gesichtes, auch hier wichtig, dass nichts den Mund verdeckt. Vor Allem sollte der Sprecher darauf achten, sich nicht die Hände vor den Mund zu halten oder den Kopf wegzudrehen. Kaugummikauen oder Zigaretten im Mund erschweren das Ablesen unnötig und sollten daher vermieden werden. Weiterhin ist die richtige Beleuchtung von großer Bedeutung. Das Gesicht des Sprechers sollte möglichst gut

ausgeleuchtet sein, um Schatten zu vermeiden und die Sprechbewegungen deutlich wahrnehmen zu können (vgl., ebd., S. 17). Natürliches Licht (z.B. durch ein Fenster) bietet die angenehmste Form, aber auch der Lichtkegel einer Lampe hilft bei der Kommunikation. Wichtig dabei ist nur, dass der Hörgeschädigte „am besten in Richtung des Lichteinfalls“ (ebd.) schaut. Also keinesfalls in das Licht, da er von diesem geblendet werden würde und das Ablesen damit erheblich erschwert oder unmöglich gemacht würde. Auch, dass sich der Sprecher mit dem Partner auf „gleicher Ebene“ (ebd.) befindet, um Verzerrungen der Mundbewegung zu vermeiden, ist ein wichtiger Punkt. Letztlich sollte noch darauf geachtet werden, dass Umgebungsgeräusche abgestellt oder weitestgehend gedämpft werden. So ist es hilfreich, Fenster oder Türen zu schließen, und somit dem hörbeeinträchtigten Gesprächspartner die Chance zu geben, eventuelle Hörreste optimal nutzen zu können.

Sind die beiden Kommunikationspartner also auf gleicher Höhe, ist das Gesicht des Sprechers gut ausgeleuchtet und Umgebungsgeräusche verringert, sind die Grundlagen für eine Interaktion geschaffen. Auch hierbei gilt es für den normalhörenden Sprecher, einiges zu beachten. Deutliches Sprechen ist von großer Bedeutung, „sprechmotorische Übertreibungen (übergroßes Mundaufreißen) sind dabei jedoch zu vermeiden“ (ebd., S. 21), da dies meist das Mundbild signifikant verändert und somit das Ablesen wieder erschweren würde. Auch Dialekte behindern das fehlerfreie Verstehen und Erkennen der gesprochenen Worte, weshalb klares Hochdeutsch – auch möglichst frei von Anglizismen oder anderen Fremdwörtern – zur Kommunikation genutzt werden sollte. Der Inhalt sollte so weit wie möglich durch einfache und kurze Sätze ausgedrückt werden. Schachtelsätze erschweren den Überblick und erfordern enorme Konzentration, um die Aussagen verstehen zu können, was wiederum zu schneller Ermüdung und einem Abbruch der Kommunikation führen kann. „Wenn das Umsetzen der Sprache in kurze, einfache Sätze gelingt, ist fast immer die wesentlichste Aufgabe zur lautsprachlichen Integration des Hörgeschädigten gelöst“ (ebd., S. 25).

Schwierig, besonders für gehörlose Menschen, ist es, Fragen zu identifizieren. Im Lautsprachgebrauch wird eine Frage damit ausgedrückt, dass die Sprechstimme am Ende des Satzes hinaufgeht. Ebendiese Intonation ist einem hörgeschädigten Menschen schwer oder gar nicht zugänglich. Um zu signalisieren, dass mit dem Gesprochenen eine Frage ausgedrückt werden soll, sind die „sogenannten *W-Fragen“* [9] (ebd., S.34) hilfreich. Diese sind nicht nur sehr klar durch Mundablesen zu identifizieren,

[9] Z.B.: Was, Wer, Wie, Wo, Wozu, Warum, etc.

sondern bieten – an den Anfang des Satzes gestellt - dem Hörgeschädigten die Möglichkeit, zu erkennen, dass eine Frage folgt (vgl., S. 34).

Das Mundablesen verlangt vom Hörgeschädigten oder Gehörlosen das Erkennen eines Wortes durch die bloße Bewegung des Mundes. Wer dies selbst einmal versucht (vielleicht durch einen stumm geschalteten Film), merkt sicherlich schnell, dass dies durchaus kein leichtes Unterfangen ist und enorm viel Konzentration erfordert. „Mundablesen ist außerordentlich schwer, weil ja nur einige Laute, die vorn im Mundraum gebildet werden, zu sehen sind. Zudem erscheinen die Laute beim Sprechen nur ganz kurz etwa während einer Zehntelsekunde (…), so daß [sic] Verwechslungen nicht auszuschließen sind“ (Breiner, 1991, S. 15). Spricht das Gegenüber dann eventuell noch schnell, geht der Inhalt zu großen Teilen oder gar ganz verloren. Das bedeutet also für den Sprecher, dass ein normales, wenn möglich etwas verlangsamtes, Sprechtempo angemessen ist. Hier ist allerdings wieder anzumerken, dass *zu* langsames Sprechen ebenfalls die Interaktion erschwert. „Das optimale Sprechtempo kann als ‚etwas verlangsamtes Sprechtempo‘ bezeichnet werden, jedoch nicht als übermäßig langsam. Sprecher, die jeden einzelnen Laut zu langsam und abgehackt sprechen, zerreißen die Ganzheitlichkeit des Verlaufs und machen das Gesprochene unkenntlich“ (Breiner, 1991, S. 23). Es gilt also, einen Rhythmus zu finden, der für den hörbeeinträchtigten Gesprächspartner angenehm ist. Dies erfordert, ebenso wie die vorangegangenen Verhaltensrichtlinien, eine gewisse Aufgeschlossenheit und Empathie und den Willen, rücksichtsvoll miteinander umzugehen. Breiner spricht hierzu noch die Möglichkeit an, die eigenen Hände als Unterstützung mit einzubeziehen, den optimalen Sprechrhythmus zu finden (vgl., ebd., S.23).

Aber nicht nur zur Verdeutlichung des Sprechtempos, sondern auch zum Ausdruck, können die Hände benutzt werden. Die Gestik - und auch die Mimik - sind vollkommen natürliche Hilfsmittel, die bei der Interaktion mit Hörgeschädigten eingesetzt werden können. Hände können deutend etwas signalisieren, oder zur besseren Beschreibung genutzt werden. Die Mimik hilft vor Allem dabei, Inhalte zu vermitteln, die über den reinen gesprochenen Text hinausgehen. Wie etwa die Gefühle oder die personale Ebene. Dieses „Verfahren“ wird als „sprechgebundene Gestik und Mimik (SGM)“ (ebd., S. 27) bezeichnet. Sie gibt dem Hörgeschädigten die Chance, nicht nur „‘kalte‘ Information“(ebd.), also nur den reinen Text, aufzunehmen, sondern auch an der sozialen Bedeutung teilzunehmen und wahrnehmen zu können, welche Art Mensch sein Gegenüber ist. Breiner stellt an den normalhörenden Sprecher die Forderung: „Gehen Sie beim Sprechen mit dem Hörgeschädigten ‚aus sich heraus‘. Lassen Sie Mimik und Gestik beim Sprechen ganz lebendig mitmachen!“ (ebd.) „Natürliche Gebärden“ können ebenfalls eine Hilfe sein, um das Gesprochene klarer verständlich zu machen. Hierfür ist

nicht die Kenntnis der Gebärdensprache vorauszusetzen. Meist sind es Handbewegungen, die allgemein gültig und logisch sind und fast schon pantomimisch sind: Eine wegwerfende Handbewegung oder die nach vorne ausgestreckte Handfläche als Zeichen für „Stopp!“.
Dies ist sicherlich für einige Menschen eine Überwindung, da im Alltag mit hörenden Personen die Mimik und Gestik meist keine allzu große Bedeutung hat und pantomimische Kommunikationsmethoden möglicherweise sogar belächelt werden. Für einen hörbehinderten Menschen bieten sie aber die einige Chance, voll und ganz am Leben teilnehmen zu können.
Sollten alle Möglichkeiten des langsamen Sprechens und Einsetzens von Mimik und Gestik dennoch nicht zum gegenseitigen Verständnis führen, oder muss ein besonders wichtiger oder komplizierter Sachverhalt vermittelt werden, so können Schrift und Bild als Verständigungshilfen genutzt werden. Wichtige Informationen, Namen oder Adressen sollten generell in Schriftform übermittelt werden (vgl., Breiner, S. 31).

Um überhaupt eine Interaktion mit hörgeschädigten Menschen zu initiieren oder auf sich aufmerksam zu machen, kann man sich ebenfalls einiger Hilfsmittel bedienen. Leichtes Antippen an Arm oder Schulter signalisieren dem Gegenüber den „Sprechwunsch“. Auch Winken ist eine Möglichkeit, sich die Zuwendung des Kommunikationspartners zu erbeten. Befindet sich dieser in etwas größerem Abstand, wird meist festes Stampfen auf den Boden oder Schlagen auf den Tisch genutzt. Normalhörenden Menschen mag durch den Kopf gehen, dass eine solche Handlung doch nicht zum Ziel führen kann, allerdings muss erwähnt werden, dass durch die Beeinträchtigung oder den Ausfall des Gehörs, die übrigen Sinne meist besser ausgeprägt sind, sodass feine Vibrationen wie Stampfen oder Schlagen durchaus wahrgenommen werden. Bei mehreren Personen oder größeren Gruppen können optische Reize genutzt werden. So kann beispielsweise das Licht an- und ausgeschaltet werden; die im Raum Befindlichen sehen sich dann nach dem Urheber um und schenken ihm ihre Aufmerksamkeit.

Ein letzter, aber dennoch wichtiger Punkt im Umgang mit hörbeeinträchtigten Menschen entsteht, wenn ein Mediator oder Dolmetscher anwesend ist. Mediatoren oder Dolmetscher sind ebenfalls eine Art „Hilfsmittel zur Kommunikation“ für gehörlose Menschen. Sie übersetzen Lautsprache in Gebärdensprache und umgekehrt und ermöglichen damit eine schnelle und weniger mit Hindernissen behaftete Interaktion. Allerdings unterläuft Hörenden hierbei oft ein Fehler, den es zu verhindern gilt. Normalhörende neigen dazu, sich demjenigen zuzuwenden, dessen „Sprache“ sie verstehen. In diesem Fall ist das der Dolmetscher oder Mediator. Dadurch wird aber der Hörgeschädigte zum Außenseiter in der Kommunikation, obwohl er ein gleichwertiges

Mitglied sein sollte. Es ist also wichtig, trotz Anwesenheit eines Dolmetschers, sich beim Sprechen der betreffenden Person – also dem Hörgeschädigten! – zuzuwenden und ihn als vollwertigen Teil der Interaktion anzusehen. Der Dolmetscher ist lediglich Vermittler und nicht der eigentliche Kommunikationspartner (V. Lerchster, persönliche Mitteilung, Februar 2013).

Zuletzt darf auch die Seite des hörbehinderten Menschen nicht vernachlässigt werden. Denn nicht nur das Mundablesen erfordert eine hohe Konzentration, auch das Sprechen ist für Hörgeschädigte keine leichte Aufgabe oder gar Selbstverständlichkeit. „Das *Sprechen* selbst, ist als außergewöhnliche Leistung zu bewerten; (…) Der Gehörlose spricht gleichsam ohne Absicherung und ohne Rückbestätigung in den Raum“ (Breiner, 1991, S. 12). Die auditive Selbstkontrolle, die dem Hörenden zur Verfügung steht, ist meist gemindert oder entfällt ganz. „Mitunter weichen daher Sprechablauf und Klang der Stimme auch ab vom „Normalen“ (ebd.), was oft nur zu sehr seltenem Nutzen von Sprache führt, da dies häufig mit großer Scham belastet ist. Ein stark Hörbeeinträchtigter, der bereit ist, die Lautsprache zu nutzen, zeigt damit ein hohes Interesse an Integration und eine „Identifizierung mit unserer Gesellschaft“ (ebd.)

Grundsätzlich bilden im Kontakt zu Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung *Geduld und Verständnis* die wichtigste Basis. Nicht selten kommt es zu Rückfragen oder sind Wiederholungen nötig. Alle Interagierenden müssen eine gewissen Offenheit und Bereitschaft zur gegenseitigen Rücksichtnahme mitbringen, um eine gelingende und fruchtbare Kommunikation zu ermöglichen. Der Mehraufwand an Energie, den Claußen (s.o.) und Breiner thematisieren, verdient zu jeder Zeit die größte Anerkennung und führt – soweit sich der interagierende Hörende darüber bewusst ist - sicherlich zu großem Respekt gegenüber hörgeschädigten Menschen. Daraus ergibt sich dann auch das Postulat, dass nicht nur der Hörbehinderte, der bereits enorme Leistungen erbringt, gefordert ist, sondern auch der hörende Konversationspartner in die Kommunikation investieren muss. Denn „hörende Personen bestimmen ganz wesentlich die Chancen des Hörgeschädigten, das Gesprochene erfassen und nützen zu können“ (Breiner, S. 9).

Schlussendlich kann also zusammengefasst werden, dass für die Arbeit mit hörgeschädigten Menschen nicht unbedingt die Kenntnis der Gebärdensprache vorauszusetzen ist. Durch das Umsetzen von einfachen, grundlegenden Verhaltensregeln und die Bereitschaft zum geduldigen und respektvollen Umgang miteinander kann allen Hörenden die Kommunikation mit hörbeeinträchtigten Menschen ermöglicht werden und auch gelingen.

3. Konzeptionelle Überlegungen

3.1. Gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen

Im Folgenden sollen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für hörgeschädigte Menschen kurz umrissen und mit den institutionellen Grundlagen des Deutschen Kinderschutzbundes e.V. (DKSB) zusammengebracht werden.

Laut der Homepage des Deutschen Gehörlosen-Bundes e.V. (DGB) leben in der Bundesrepublik Deutschland ca. 80.000 Gehörlose und ca. 16 Millionen Schwerhörige, von denen ungefähr 140.000 einen Grad der Behinderung von mehr als 70 % aufweisen und damit auf Gebärdensprachdolmetscher angewiesen sind. Das Statistische Bundesamt veröffentlichte dazu etwas andere Zahlen. So sind demnach von 7,3 Millionen Schwerbehinderten ca. 3,9% von Schwerhörigkeit, Gleichgewichts- oder Sprachstörungen betroffen. Das sind ca. 285.000 (vgl. DESTATIS, 2014).

Die unterschiedlichen Angaben resultieren höchstwahrscheinlich in der unterschiedlichen Betrachtungsweise des Gegenstands. Wie in Kapitel 2.2.1. bereits erwähnt, kann die Hörbehinderung sowohl aus einem medizinischen, als auch aus einem pädagogischen oder soziologischen Blickwinkel betrachtet werden. Hieraus erklärt sich dann auch die Diskrepanz der Daten: Das Statistische Bundesamt erhebt die Daten anhand einer medizinischen Definition von Hörbehinderung und dem Grad der Behinderung. Der DGB sieht „Gehörlosigkeit nicht über fehlendes Hörvermögen definiert, sondern sprachlich und kulturell. Gehörlose sind Hörbehinderte, die vorzugsweise in Gebärdensprache kommunizieren und sich der Gebärdensprachgemeinschaft und ihrer reichen Kultur zugehörig fühlen“ (vgl. Deutscher Gehörlosen-Bund e.V.). Mit dieser Sichtweise verändert sich der Kreis der angesprochenen Personen und stimmt daher nicht mit den Zahlen des Staates überein. Wichtig zu beachten ist auch, dass die Statistiken auf verschiedenen Ausgangspunkten bezüglich der Definition der Terminus „Schwerbehinderung“ beruhen. Der DGB spricht bei seinen Zahlen von Schwerbehinderten mit einem Grad der Behinderung ab 70%, die offizielle Verwendung von Schwerbehinderung in der Öffentlichkeit bezieht sich in der Regel auf einen Behinderungsgrad von wenigstens 50 % (SBG IX, §2 Abs. 2). Diese Abweichungen machen einen Vergleich der Zahlen schwierig, weshalb sie nur getrennt voneinander und unter Beachtung der Unterschiede zu betrachten sind.

Für Bayern veröffentlich das Bayerische Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, dass Ende 2013 ca. 1,1 Millionen Menschen als schwerbehindert eingestuft wurden. Ca. 50.000 davon seien von Sprach- und Sprechstörungen, Taubheit oder Schwerhörigkeit

betroffen[10]. Ähnlich wie in der gesamten Bundesrepublik, sind also auch in Bayern ca. 4% der schwerbehinderten Menschen von einer Hörschädigung betroffen.

Für eben diese gibt es verschiedenste Anlaufstellen und Vereine, die Unterstützung bei Problemen im Alltag anbieten, bei Behördengängen Hilfestellung leisten oder sich um die Beantragung der jeweiligen Sozialleistungen kümmern, zu denen die Betroffenen berechtigt sind. In Nürnberg existiert beispielsweise der Sozialdienst für Gehörlose (SDGL), der ambulante Betreuung, Hilfe in Erziehungsfragen und die Beratung von Betroffenen und deren Angehörigen anbietet. Auch die Evangelisch-Lutherische Gehörlosenseelsorge in Bayern, mit Sitz in Nürnberg, stellt ein breites Spektrum an Angeboten zu Verfügung, die Hörgeschädigte nutzen können. Zur beruflichen Aus- und Weiterbildung kann das Berufsbildungswerk für Hör- und Sprachgeschädigte besucht werden, das vom Bezirk Mittelfranken unterstützt wird. Es gibt also zahlreiche Möglichkeiten, Hilfe zu bekommen. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass derartige Angebote meist eher in den Ballungsräumen größerer Städte existieren. Diese Tatsache erfordert von den hörbeeinträchtigten Personen meist längere Anfahrtswege oder für Kinder beim Besuch einer speziellen Schule auch die Unterbringung in einem Internat. Dadurch, dass Gehörlose in verschiedensten Vereinen oder Hörgeschädigten-Gruppen Anschluss und Gesellschaft zu Menschen suchen, mit denen sie ungehindert kommunizieren können, entsteht eine ganz eigene Kultur und ein starkes Zugehörigkeitsgefühl unter ihren Mitgliedern. Dies wird häufig kritisch betrachtet und es entwickelt sich das Bild, dass Hörgeschädigte ausschließlich „unter sich“ bleiben und die Exklusion damit unterstützen würden. Meiner Meinung nach, ist das Zugehörigkeitsgefühl zwischen hörgeschädigten Menschen aber eine wichtige Grundlage für gelingende Integration. Erst, wenn eine Identität ausgebildet wurde, ein Mensch sich sicher und selbstbewusst fühlt und sich der Unterstützung seiner Mitmenschen gewiss ist, kann er den Mut aufbringen, sich in die gesamte Gesellschaft zu integrieren. Insofern sind Gehörlosenvereine und –verbände nicht nur Institutionen zur Organisation der Hörgeschädigten, sondern auch ein wichtiges Instrument für gelingende Inklusion.

Der wahrscheinlich wichtigste Vorstoß im Sinne der Integration von Hörgeschädigten kann auf den 1. Mai 2002 datiert werden. Mit dem Inkrafttreten des Behindertengleichstellungsgesetzes (BGG) wurde auch die Gebärdensprache in Deutschland anerkannt. Der §6 des BGG sagt aus, dass Gehörlose bzw. Menschen, die auf die Benutzung von Gebärden angewiesen sind, das Recht haben, diese zu

[10] Siehe 5.5., Abb. 4 und Abb. 5, generiert durch das Bayerische Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, am 05.01.2015

verwenden und § 9 berechtigt sie weiter dazu, diesen Weg der Kommunikation auch vor öffentlichen Trägern gehen zu dürfen, was diese wiederum dazu verpflichtet, für eine adäquate Übersetzungsmöglichkeit zu sorgen. Dieser Schritt war sicherlich eine enorme Verbesserung der Lebensqualität vor Allem in Bezug auf die Anerkennung der eigenen Persönlichkeit und Kultur.

Von einer Hörbeeinträchtigung ist auch immer der Lebensalltag des Geschädigten betroffen. Wenn man sich einmal umsieht bzw. um*hört*, fällt auf, wie viele Situationen und Vorgehensweisen akustisch vonstattengehen. Die Türklingel, das Telefon, Autohupen im Straßenverkehr, das Fernsehprogramm und so weiter. All diese Geräusche kann ein Hörgeschädigter kaum bis gar nicht wahrnehmen. Für die meisten Dinge gibt es mittlerweile optische oder haptische Unterstützungsmöglichkeiten. Eine Signalanlage, die Lichtimpulse sendet, wenn jemand an der Türe klingelt, ein Vibrationsalarm als Wecker oder die Übersetzung von Nachrichten in Gebärdensprache sind nur drei Möglichkeiten, die trotz der Beeinträchtigung die Nutzung erlauben. Vor Allem die modernen Medien und Kommunikationsmethoden, die sich in den letzten Jahren entwickelt haben, bieten nun vielfältige Möglichkeiten der Teilnahme in der Gesellschaft. Durch E-Mail-Kontakt, SMS und ganz besonders Video-Chats, wie von Skype oder ähnlichen Anbietern, können Gehörlose nicht nur untereinander effektiver und globaler kommunizieren, sondern haben auch die Möglichkeit, einfacher Kontakt zur hörenden Gesellschaft zu knüpfen. Dennoch bestehen weiterhin Hindernisse, die lebenserschwerend wirken. In einem Gespräch mit einer gehörlosen Frau berichtet diese, dass das Fahren in öffentlichen Verkehrsmitteln und ganz besonders der Bahnhof ihr immer wieder Schwierigkeiten bereiten würden. Hier herrsche ständig hektisches Treiben, die Leute seien weniger rücksichtsvoll und das größte Problem sei, dass Fahrplanänderungen und sonstige Fahrgastinformationen größtenteils über Lautsprecherdurchsagen vermittelt würden. Personen, die diese nicht wahrnehmen können, haben somit auch keine Chance, die Informationen zu nutzen. Sie erzählt weiterhin, dass sie sich meist am Verhalten und den Gesichtsausdrücken der übrigen Fahrgäste orientieren und dann versuchen müsse, die akustisch gegebenen Fakten entweder auf Anzeigetafeln zu finden oder andere Menschen bzw. Zugpersonal um Hilfe bitten müsse. Daher sei Reisen mit öffentlichen Verkehrsmittel für sie immer mit sehr viel Stress verbunden (V. Kirchmair, persönl. Mitteilung, Februar 2013).

Bedrohlich wird es oftmals dann, wenn Hörgeschädigte in Notfallsituationen geraten. Ein Notruf wird telefonisch abgesetzt. Diese Art der Kommunikation ist für Gehörlose nicht zugänglich. Auch die Artikulation in brenzligen Situationen ist ein großes Problem. Wie bereits beschrieben, benötigt eine Interaktion zwischen Hörenden und

Hörbeeinträchtigten meist mehr Zeit und Ruhe als „normale“ Konversationen. Im Notfall ist aber verständlicher Weise meist nicht genug Zeit vorhanden, da es schnell gehen muss. Daher gibt es seit einiger Zeit die Möglichkeit, einen Notruf über die sog. TESS Relay-Dienste[11] abzusetzen. Dies kann auf zwei Arten funktionieren: Via TeScript oder TeSign. In beiden Fällen wird der Inhalt zunächst an einen Dolmetscher übermittelt, der die Nachricht dann übersetzt und an den gewünschten Gesprächspartner – in diesem Fall die Notrufzentrale – weitergibt. Bei TeScript handelt es sich dabei um eine schriftliche Übermittlung, bei TeSign wird über einen Videochat kommuniziert. Die Grundidee dahinter ist selbstverständlich gut und richtig und ein wichtiger Gedanke zur Integration und vor Allem zur Sicherheit für hörgeschädigte Menschen. Die Umsetzung beinhaltet momentan allerdings noch einige Schwachstellen. Zuallererst ist es in einem Notfall nicht immer möglich, einen Text mit allen relevanten Informationen zu verfassen und diesen zu verschicken. Weiter ist die Dolmetscherzentrale, die die Nachrichten entgegennimmt ausschließlich Montag bis Sonntag von 8:00 Uhr bis 23:00 Uhr besetzt. Außerhalb dieser Zeiten kann der Dienst nicht genutzt werden. Weiterhin ist in jedem Fall eine verlässliche Internetverbindung (vor allem zur Nutzung von TeSign) nötig, die trotz Smartphones dennoch nicht immer gewährleistet werden kann. Schließlich stellt sich noch die Frage, in wie weit bei der Nutzung der TESS Relay-Dienste, die Verordnung über Notrufverbindungen (NotrufV) eingehalten werden kann. Bei einer Überlastung der Mobilfunknetze ist der Betreiber laut § 4 NotrufV dazu verpflichtet, den Notruf mit der nötigen Qualität durchzustellen und im Zweifel vor allen anderen Netzverkehr zu stellen. Zu dieser Verordnung sind im Zusammenhang mit TESS keine Informationen aufzufinden. Auch das Angebot des SMS-Notrufs bietet zwar bessere Chancen, in Gefahrensituationen Hilfe zu erhalten, ist aber momentan noch sehr unzuverlässig. Bei Versuchen hat sich ergeben, dass einige SMS erst verspätet – teilweise bis zu einem ganzen Tag! – die Leitstelle erreichten. Im Notfall natürlich eine Zeitspanne, die nicht tolerierbar ist.

Letztendlich hat die moderne Technik bereits wichtige Vorarbeit geleistet und die Lebensqualität und Möglichkeiten zur Teilhabe an der hörenden Gesellschaft für Hörgeschädigte verbessern können. Dennoch existieren weiterhin Versorgungsengpässe bei Dolmetschern oder andere Hindernisse, die es gilt zu überwinden. Einen – wenn auch kleinen – Beitrag dazu soll der Elterntrainingskurs „Starke Eltern – Starke Kinder“ leisten, der an die Themen und Bedürfnisse hörbeeinträchtigter Menschen angepasst werden soll.

Den institutionellen Rahmen hierfür bietet der Deutsche Kinderschutzbund e.V.

[11] Weitere Informationen auf der Homepage: http://www.tess-relay-dienste.de/

1953 wurde er in Hamburg gegründet und besteht derzeit aus ca. 50.000 Einzelmitgliedern. Der Bundesverband ist im Vereinsregister des Amtsgerichts Berlin-Charlottenburg eingetragen[12] und hat seinen aktuellen Sitz in Berlin (vgl. (Deutscher Kinderschutzbund e.V.). Als Dachverband gliedert er sich in 16 Landes- und über 430 Ortsverbände, die alle gemeinsam seit 1978 als Träger der freien Jugendhilfe anerkannt sind. Die Ortsverbände sind organisatorisch den Landesverbänden untergeordnet, diese wiederum unterstehen dem Bundesverband. Ortsverbände sind auf regionalem Raum in den Kommunen tätig und werden durch die Landesverbände fachlich unterstützt, sowie vor dem Bundesverband in ihren Interessen und Anliegen vertreten. Beschlüsse über Richtlinien und die Grundsätze der Arbeit im DKSB obliegen dem Bundesverband, der den Kinderschutzbund durch die Mitgliederversammlung und den Bundesvorstand in seiner Gesamtheit repräsentiert. Dieser Bundesvorstand wird durch die Mitgliederversammlung auf eine Amtszeit von vier Jahren gewählt und besteht aus sieben ehrenamtlichen Mitgliedern; dazu zählen der Präsident/ die Präsidentin, zwei StellvertreterInnen, der Schatzmeister/ die Schatzmeisterin und der Schriftführer bzw. die Schriftführerin, sowie zwei BeisitzerInnen. Aufgabe dieser Mitglieder ist es, den Verband verantwortlich zu leiten und die in der Mitgliederversammlung gefassten Beschlüsse umzusetzen. Zudem existiert eine Landesvorstandskonferenz, die eine beratende Tätigkeit innehat, in bestimmten Fällen zu Rate zu ziehen ist und einen Finanzbeirat wählt.

Da Bundes-, Landes- und Ortsverbände als Vereine anerkannt sind, erfolgt die Finanzierung ausschließlich durch Beiträge der Mitglieder des DKSB, Spenden, Bußgelder oder öffentliche Zuschüsse. Zudem wird der DKSB in einigen Projekten auch von Unternehmen finanziell unterstützt (vgl. Deutscher Kinderschutzbund e.V., 2015). Aktuell beträgt der Mitgliedsbeitrag beim DKSB 25 € pro Jahr, wobei dies in den Orts- und Kreisverbänden variieren kann. Eine freiwillige Aufstockung des jährlichen Beitrages ist natürlich ebenso möglich (vgl. Deutscher Kinderschutzbund Kreisverband Nürnberg e.V., 2013, S. 28) [13].

Zurzeit beschäftigt der Deutsche Kinderschutzbund 5.000 hauptamtliche und 10.000 ehrenamtliche Mitarbeiter (vgl. DKSB, 2015). Beispielhaft soll hier der Kreisverband Nürnberg herausgegriffen werden, der nicht nur regional in Nürnberg, sondern auch im gesamten mittelfränkischen Regierungsbezirk tätig ist. Dessen Geschäftsstelle beschäftigt momentan neun Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die montags, dienstags, mittwochs und freitags von 9:00 Uhr bis 13:00 Uhr und donnerstags von 9:00 Uhr bis

[12] Register-Nummer VR 28063 B
[13] Siehe Abb. 6, Mitgliedserklärung

16:00 Uhr (DKSB Kreisverband Nürnberg e.V., 2013, S. 4) im Sinne des Kinderschutzbundes ihre Arbeit verrichten.

Wie diese Arbeit aussehen soll und welche Ideen und Grundsätze sie beinhaltet, hält der Deutsche Kinderschutzbund in seinem Leitbild fest, das die verbindliche Arbeitsgrundlage für alle Mitarbeiter darstellt. Aufgrund der Tatsache, dass sich die Anforderungen an den Kinderschutz, der zentrales Thema des DKSB ist, immer wieder neu verändern, werden auch seine Prinzipien jederzeit weiterentwickelt und angepasst, sodass sich das Leitbild parallel zu den bestehende gesellschaftlichen Grundsatzdebatten und wissenschaftlichen Erkenntnissen wandelt. Die Basis für die Arbeit im DKSB bildet die UN-Kinderrechtskonvention. Sie wurde am 20. November 1989 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet und beinhaltet die Rechte der Kinder, die weltweiten Geltungsanspruch besitzen. So hat jedes Kind beispielsweise das Recht auf freie Meinungsäußerung, Bildung, Gesundheit und Schutz vor körperlicher sowie seelischer Gewalt. Um die Einhaltung und Umsetzung der Kinderrechte nach der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland bemüht sich der DKSB in besonderer Form. So setzt er seinen Einfluss und setzt sich für politisch notwendige Veränderungen ein. In seinem Leitbild sechs „Arbeitsbereiche“, die zum Erreichen seiner Ziele beitragen sollen. Zum einen bezeichnet sich der DKSB als „Lobby für Kinder“ (Deutscher Kinderschutzbund e.V., S. 4). Hier will er sich für die Rechte auf gewaltfreie Erziehung und Beteiligung einsetzen, Kindern bei der Entfaltung individueller Fähigkeiten helfen, und zugunsten der Kinder und Familien in die Gesetzgebung von Bund, Ländern und Gemeinden eingreifen, sodass diese positive Zukunftschancen ermöglichen. Dabei geht der DKSB Bündnisse mit Gruppen und Verbänden ein, die eine ähnliche Zielsetzung formuliert haben. Weiter fordert er „bessere Lebensbedingungen“ (ebd.) für Kinder und Familien im materiellen Sinne – also finanzielle Unterstützung in allen Lebenssituationen -, sowie eine kinderfreundliche und gesunde Umwelt mit Einrichtungen und Angeboten für Kinder und Jugendliche, durch die gemeinsam eine lebenswerte Zukunft gestaltet werden kann. Die Arbeit für und mit selbstbewussten Kindern resultiert des Weiteren für den Schutzbund auch in der Elternarbeit. Hinter dem Gedanken „starke Eltern und starke Kinder“ (ebd.) verbirgt sich die Idee, dass Eltern, die den Kindern ein Vorbild sein können und Sicherheit schenken, schon einen großen Teil zur Erlangung der Ziele des DKSB beitragen können. Daher will er Eltern im Alltag und in der Erziehungskompetenz unterstützen und stellt dazu beratende und praktische Angebote, wie Elternkurse, zur Verfügung. „Vorbeugen ist besser“ (ebd.) bildet ein weiteres Element seines Selbstverständnisses. Präventionsarbeit soll den Familien bereits *vor* auftretenden Krisen oder Problemen die Kompetenzen vermitteln, die nötig sind, um diese lösen zu können. Basis bildet dabei immer die Idee der „Arbeitsweise in

gemeinsamer Achtung“ (ebd., S. 5). Respekt und gegenseitige Anerkennung für die Fähigkeiten des jeweils anderen gilt sowohl in der Zusammenarbeit mit Kollegen oder Kooperationspartnern, als auch mit Kindern und Eltern. Im Vordergrund stehen dabei immer die Sicherung qualitativ hochwertiger fachlicher Arbeit und der Gedanke der Hilfe zur Selbsthilfe, die durch das „helfende Handeln“ (ebd., S.3) erreicht werden soll. Die Besonderheit und Stärke des DKSB findet schlussendlich in dessen Struktur seinen Ursprung. Die demokratische Organisation und engste Zusammenarbeit hauptamtlicher Arbeitskräfte mit freiwilligen Helfern trägt zu einem Klima gegenseitiger Wertschätzung bei. So machen laut DKSB „viele Aktive“ einen „starken Verband“ (ebd., S.5).

Als primäres Ziel seiner Arbeit definiert der Deutsche Kinderschutzbund die „Verwirklichung der UN-Konvention über die Rechte des Kindes in Deutschland“ (ebd., S.7). Um eine kinderfreundliche Gesellschaft mitzugestalten, sind daher zentrale Themen das gewaltfreie Aufwachsen von Kindern, Präventionsangebote für Eltern und Kinder im Umgang mit Krisen, die soziale Sicherheit, die kinderfreundliche Bildung und Erziehung, die Beteiligung und das Mitspracherecht von Kindern in der Gesellschaft und die „altersentsprechende Kommunikation durch Verwaltung, Politik und Medien“ (ebd.). Erreicht werden diese Ziele durch die bereits genannte, intensive Lobbyarbeit und praktische Angebote, wie Projekte oder Einrichtungen. Letztere bieten den Kindern die Möglichkeit, ihre Rechte zu verwirklichen, den Alltag zu gestalten, arbeiten präventiv, fördernd oder krisenorientiert und werden, durch die Anerkennung des DKSB als freien Träger, verlässlich von Politik und Verwaltung in finanziellen Angelegenheiten unterstützt.

Gegenüber seiner einzelnen Interaktionspartner formuliert der DKSB Werte und Aufgabenbereiche, die sich aus dem Leitbild ergeben. Kindern muss jederzeit die Chance gegeben werden, individuelle Fähigkeiten zu entfalten, persönliche Rechte zu realisieren und Interessen und Bedürfnisse vorbringen zu können. Niemand darf aufgrund seiner sozialen Herkunft, Religion oder eventueller Behinderung ausgeschlossen werden. Der DKSB tritt für das Wohl *aller* Kinder ein.

In der Elternarbeit wird die „Familie in all ihren Erscheinungsformen“ (ebd., S. 9) als der Raum gesehen, in dem Kinder ihre Persönlichkeit entfalten, Schutz und Verständnis finden und verlässliche Beziehungen knüpfen können. Daher wird den Eltern ein liebevoller und gewaltfreier Umgang miteinander aufgezeigt und sie können in ihrer Erziehungsverantwortung Unterstützung erhalten.

Die Gesellschaft soll eine positive Zukunft für ihre Kinder gewährleisten können, was durch staatliche Förderung, Beratung und finanzielle Absicherung für Familien

geschehen kann. Der DKSB sieht die (Aus-)Bildung von Kindern und Jugendlichen als staatliche Pflicht. Als Ergänzung dazu fordert und fördert er Freizeiteinrichtungen, die den Kindern erlauben, ihren Alltag eigenverantwortlich gestalten zu können.

Schlussendlich hält der DKSB ein seinem Leitbild auch seine Arbeitsweise fest. Diese basiert auf dem Grundgedanken der Ressourcenorientierung – der Fokus liegt also stets auf den vorhandenen Fähigkeiten und Interessen der Akteure, statt auf Defiziten. Die gegenseitige Achtung bildet somit die Grundlage allen Handelns. Daraus ergibt sich auch das Motiv der Hilfe zur Selbsthilfe. Jeder Mensch hat danach das Potential, eigenständig Lösungen zu finden, sich selbst zu helfen. Die vielen freiwillig engagierten Personen, ermöglichen eine Interaktion in ungezwungener Atmosphäre, während die enge Zusammenarbeit mit fachlich ausgebildeten Kräften die Qualität sichert. Zudem liegt dem DKSB am Herzen, dass Männer und Frauen bzw. Jungen und Mädchen in allen Arbeitsbereichen die gleichen Chancen zur Entwicklung haben. Auf gesellschaftliche Veränderungen und wissenschaftliche Erkenntnisse will er stets mit seinem Handeln reagieren.

Im Umgang miteinander sind die Kinder immer „Partner mit Recht auf Würde und Anerkennung ihrer Persönlichkeit“ (ebd., S. 11), denen klare Werte vermittelt und deren Grenzen geachtet werden müssen. Die begleitende Arbeit geschieht *gemeinsam* und unter Rücksichtnahme auf die kindlichen Kompetenzen und Bedürfnisse.
Von dieser Wertschätzung soll auch immer die Kooperation mit Elternteilen geprägt sein. Verständnis und Achtung bilden die Grundlage für eine gelingende Beziehung und tragen zum gemeinsamen Finden von Lösungen bei.
Kooperationspartner, wie Schulen oder andere Träger der Jugendhilfe, sowie auch der Politik, werden als „Bündnispartner in der Arbeit für Kinder und Eltern“ (ebd., S.12) gesehen, deren Vernetzung zur ständigen Verbesserung der Angebote beiträgt.

Mitglieder, Förderer und andere Geldgeber bilden die Basis, die die wichtige Arbeit des Deutschen Kinderschutzbundes e.V. überhaupt ermöglicht, weshalb die Zusammenarbeit von größter Wertschätzung und Dankbarkeit geprägt ist.

3.2. Kursaufbau Starke Eltern - Starke Kinder®

Im Ortsverband des DKSB in Aachen fanden im Jahr 1985 zum ersten Mal Elternkurse statt. Grundlage zu diesen Trainings bildete ein Programm des finnischen Kinderschutzbundes (Mannerheimin Lastensoujelulitto), das von Toivo Rönkä und seinem Team entworfen wurde. Ins Deutsche übersetzt und weiterentwickelt hat dies Paula Honkanen-Schoberth. In Kooperation mit Lotte Jennes-Rosenthal entstand

daraus ein Handbuch für Kursleiterinnen (Honkanen-Schoberth, Meissner & Lasner-Tietze, 2012).

Seit 1979 forderte der Deutsche Kinderschutzbund e.V. die Abschaffung der Prügelstrafe für Kinder. Durch großes Engagement und dank der Unterzeichnung der UN-Kinderrechtskonvention im Jahr 1990 wurde 10 Jahre später, im November 2000, das Recht auf gewaltfreie Erziehung durch §1631 Abs. 2 im Bürgerlichen Gesetzbuch verankert. Dieser Wandel beeinflusste auch das Kinder- und Jugendhilfegesetz im achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII), welches durch den §16 Abs. 1 Satz 3 nun das Postulat an die Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen stellt, Eltern „Wege aufzuzeigen, wie Konfliktsituationen in der Familie gewaltfrei gelöst werden können". Im Rahmen dieser rechtlichen Änderungen erhielt der DKSB schließlich, in den Jahren 2000, 2001 und 2002, eine Förderung des Bundesfamilienministeriums, was es diesem ermöglichte, die Ausbildung von MultiplikatorentrainerInnen und Kursleitungen zu finanzieren und sein Konzept der Elternkurse in Deutschland zu verbreiten.

Zielgruppe

Zielgruppe der Kurse sind alle interessierten Elternteile. Die Kosten für einen Kursbesuch mit zwölf Einheiten betragen 60€ pro Person, bzw. 95€ pro Elternpaar. Dabei spielt es keine Rolle, in welcher Konstellation die Familie bestehen. Ob „klassisch" als verheiratetes Paar, alleinerziehend, in einer Patchwork-familie lebend, geschieden, in eingetragener Lebenspartnerschaft, mit einem Kind oder mehreren, oder in einer anderen Form. Jeder ist herzlich willkommen. Sollte für einen Teilnehmer oder eine Teilnehmerin die Finanzierung eines Besuches ein großes Problem darstellen, können gemeinsam mit der Leitung auch interne Lösungen zur Zahlungsart – beispielsweise durch Ratenzahlung – gesucht werden, da die Teilnahme grundsätzlich Jedem ermöglicht werden soll. Entscheidend sind nur das Interesse am Kursangebot und eine regelmäßige Teilnahme. Die Einheiten finden vierzehntägig für jeweils 2 ¼ Stunden statt; während der Schulferien setzen die Kurse aus. Eltern können alleine den Kurs besuchen oder gemeinsam mit dem Partner. Diese Offenheit ermöglicht es, eine große Zielgruppe anzusprechen und lässt innerhalb der Kurse die Chancen zu, viele verschiedene Blickwinkel kennenzulernen. Freiwilligkeit ist dabei ein großer Gesichtspunkt. (E. Riedel-Schmelz, persönl. Mittelung, 22.07.2014). Die Kurse möchten ohne Zwang und auf der Basis der eigenen Entscheidungen der TeilnehmerInnen arbeiten, um möglichst große Erfolge erzielen zu können. Allerdings kommt es immer wieder dazu, dass Eltern vom Jugendamt oder unter gerichtlichen Auflagen die Kurse besuchen. Diese Entwicklung lässt sich darauf zurückführen, dass die sich gesetzlichen Grundlagen ändern und die Arbeit des Kinderschutzbundessich immer weiter professionalisiert. Das bedeutet für die

KursleiterInnen und das bestehend Konzept, dass eine Öffnung nötig ist, um auch Eltern anzusprechen, die primär nicht aus eigenem Antrieb in den Einheiten anwesend sind. Diesen Spagat zu bewältigen, auch weniger interessierte Elternteile zu erreichen, ist sicher keine leichte Aufgabe. Die dazu nötigen Kompetenzen werden den Kursleitungen aber in der Ausbildung mit auf den Weg gegeben. Die Elternkurse als Präventionsangebot definiert und richten sich an Eltern, die sich Unterstützung in Erziehungsfragen wünschen. Teilnehmer oder Teilnehmerinnen mit „komplexeren Erziehungsproblemen“ (Honkanen-Schoberth et al., 2012, S. 16) sind dabei an Einrichtungen zu vermitteln, die einen intensiveren Unterstützungs- und Therapiebedarf leisten können. Der Elternkurs kann eine umfassende Betreuung nicht gewährleisten, kann aber als ergänzendes, zusätzliches Angebot wahrgenommen werden.

Ziele

Die Ziele, die der DKSB für sein Angebot der Elternkurse formuliert, ergeben sich aus den Leitideen und sind daher in ihrer Logik gut nachvollziehbar. In den Einheiten soll den teilnehmenden Vätern und Müttern Selbstbewusstsein, nicht nur im Umgang mit den Kindern, sondern auch in der Anwendung von Erziehungsmethoden, vermittelt werden. Die Eltern sollen lernen, Erziehungsverantwortung zu übernehmen; sie sollen also in Angelegenheiten bezüglich ihres Kindes bzw. ihrer Kinder befähigt werden, Entscheidungen treffen zu können. Bei auftretenden Konflikten in der Familie zeigt der Elternkurs Alternativen auf und gibt den Erziehenden Handlungsweisen an die Hand, die zur Lösung beitragen können. Damit stärkt er im Allgemeinen die Erziehungsfähigkeit seiner TeilnehmerInnen edund erweitert ihre Kompetenzen. Ein weiteres Ziel jeder Einheit ist, dass die Eltern nicht nur lernen, mit ihren eigenen Gefühlen und Bedürfnissen umzugehen, sondern auch die Rechte der Kinder in den Familien ihren angemessenen Platz finden und an Bedeutung gewinnen. Zudem verbessern die Vermittlung von Theoriewissen und die praktischen Übungen die Kommunikation in der Familie und tragen so schlussendlich präventiv zur Gewaltvermeidung bei (vgl. ebd.). Trotz aller Fachlichkeit und Bemühungen, die gesteckten Ziele zu erreichen, hat das Konzept der Elternkurse auch Grenzen. Diese lässt der DKSB in seinem Handbuch ebenfalls nicht unbeachtet und stellt klar, dass die Einheiten „reale psychosoziale Belastungen und Zumutungen, denen Familien ausgesetzt sind“ (ebd., S. 17) nicht zu verbessern vermag und sie nur bedingt Lösungen für komplexe Problemstellungen bieten können. Daher sollten Familien in solchen Situationen, wie bereits erwähnt, an spezialisierte Stellen verwiesen werden. Vermittler kann dabei selbstverständlich der DKSB sein, um eine Versorgung mit den nötigen Therapieangeboten sicherzustellen.

Theoretische Grundlagen

Bei der Entwicklung von Starke Eltern – Starke Kinder® bediente sich der DKSB verschiedener wissenschaftlicher Theorien und Erkenntnisse und kombinierte diese mit seinen eigenen Grundvorstellungen. Er beruft sich dabei auf die verabschiedeten Beschlüssen „Standards und Prinzipien für die praktische Arbeit“, „Verständnis und Grundlagen ‚Gewalt gegen Kinder‘“ (ebd., S. 8) und die vier formulierten Grundorientierungen nach denen er seine Arbeit ausrichtet: Kindorientierung, Familienorientierung, Lebensweltorientierung und Ressourcenorientierung (ebd.). Diese beinhalten die Sichtweisen, dass Kinder Subjekte mit Rechten darstellen, Familien als primärer Ort von Entwicklung und Erfahrung für Kinder gelten und dass diese in ihren komplexen Lebenssituationen in Bezug auf ihre Umwelt betrachtet, sowie in ihren individuellen Fähigkeiten gestärkt und gefördert werden müssen. Sie haben also engen Bezug zu den Leitprinzipien und –Ideen die der Bundesverband für seinen ganzen Verein niedergeschrieben hat.

Auf alle Gesichtspunkte der verschiedenen Wissenschaftler, derer sich der DKSB bedient (T. Gordon, P. Watzlawick, C. R. Rogers, A. Adler, S. Minuchin, T. Rönka, ebd., S.8) einzugehen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Daher sollen im Folgenden lediglich zwei für den Elternkurs sehr wichtige Methoden dargelegt werden.

Beide Verhaltensweisen begründen sich in der Theorie von Thomas Gordon (2009). Dieser formuliert in seinem Werk „Familienkonferenz“ die Anwendung von „aktivem Zuhören“ und „Ich-Botschaften“.

Um das „aktive Zuhören“ näher zu erläutern, soll erst das System der Kommunikation als Grundlage geschildert werden. Bei jeder Kommunikation gibt es einen Sender und einen Empfänger. Der Sender gibt eine Botschaft weiter, die er zuvor nach seinen inneren Voraussetzungen verschlüsselt hat. Er sendet also eine Art Code. Dieser wird vom Empfänger aufgenommen, der seinerseits die Botschaft nach seinen inneren Bedingungen entschlüsseln muss. Aus diesem Prozess geht für den Empfänger nun der Inhalt der Nachricht hervor und er kann darauf reagieren. Bei einer gelingenden Kommunikation entschlüsselt der Empfänger die codierte Botschaft des Senders korrekt und erhält somit dieselben Informationen, die der Sender vermitteln wollte. Problematisch wird es allerdings dann, wenn dies nicht der Fall ist. Wenn also der Empfänger nach seiner Interpretation der Botschaft einen anderen Inhalt versteht, als der vom Sender beabsichtigte. Dann kommt es zu Missverständnissen. Diese Problematik kann aber durch die Methode des „aktives Zuhörens“ vermieden werden (vgl. Gordon, 2009, S. 61 ff.)

Aktives Zuhören funktioniert dabei so, dass der Empfänger der gesendeten Botschaft den vom ihm verstandenen Inhalt zur „Bestätigung an den Sender“ (ebd., S. 66) zurückgibt und dieser somit die Chance hat, die Botschaft auf andere Weise bzw. klarer zu formulieren und eventuelle Missverständnisse aus dem Weg zu räumen. Gordon verwendet zur Verdeutlichung folgendes Beispiel einer Kommunikation zwischen Kind und Mutter: Das Kind ist hungrig. Es sendet eine codierte Botschaft an seine Mutter mit der Frage „Wann ist das Essen fertig?“. Entschlüsselt diese die Nachricht nun auf die richtige Art und Weise, kommt sie für sich zu der Erkenntnis, ihr Kind müsse hungrig sein. Wie aber eben erwähnt, kann der Versuch, den Code richtig zu entschlüsseln, auch misslingen. Somit könnte die Mutter durch die Aussage ihres Kindes zu dem Schluss kommen, dass das Kind quengelt, weil es möglichst schnell essen will, um danach draußen spielen zu gehen (vgl. ebd., S. 63). Somit ist die Kommunikation zwischen Beiden misslungen. Die Methode, den soeben verstandenen Inhalt dem Sender zurückzumelden, um eine Bestätigung zu erhalten, würde hier die Möglichkeit geben, das Missverständnis zu vermeiden und die Kommunikation aufrechtzuerhalten. Nach diesem Vorgehen würde also nun die Mutter beispielsweise folgendes antworten: „ Du möchtest Gelegenheit, vor dem Zubettgehen draußen zu spielen“ (ebd., S.64). Jetzt hat das Kind die Möglichkeit, dem zu entgegnen und seine Botschaft klarer zu formulieren, wodurch auch die Mutter die Chance erhält, den eigentlichen Inhalt – nämlich, dass das Kind hungrig ist – zu erfassen.

Diese Herangehensweise ist allerdings keine einfache Aufgabe und erfordert daher seitens der Eltern, die diese Methode anwenden wollen einige Grundlagen in den jeweiligen Situationen. Diese formuliert Gordon ebenfalls (vgl. ebd., S.72). Nach ihm ist beim aktiven Zuhören Folgendes wichtig: Zum einen braucht die Methode Zeit – ist also nicht zwischen Tür und Angel durchführbar. Der Erwachsene muss sich die Frage stellen, ob er gerade überhaupt Zeit für das Anliegen seines Kindes hat. Wenn nicht, muss das ehrlich gesagt werden. Es ist nicht schlimm, eine Konversation aus bestimmten Gründen auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben, wenn dies klar und verständnisvoll kommuniziert wird. Als Nächstes muss der Elternteil auch Interesse am Problem seines Kindes haben und ihm „behilflich sein *wollen*“ (ebd., S. 72). Ist das nötige Interesse – egal was welchen Gründen – gerade nicht gegeben, sollte die Behandlung des Problems zu einem anderen Zeitpunkt stattfinden, damit das Kind auch ehrliche und ernst gemeinte Hilfe bekommen kann. Weiter muss der Elternteil in der Lage sein, die Gefühle seines Kindes annehmen zu können. Es kann durchaus vorkommen, dass das Kind ganz andere Gefühle verspürt, als es nach der Meinung des Erwachsenen in Bezug auf die momentane Situation vielleicht sollte. Dennoch müssen die Eltern alle Gefühle seitens des Kinds akzeptieren können und ihm die Möglichkeit lassen, sich selbst damit

auseinanderzusetzen. „Der aktiv und einfühlsam Zuhörende gibt dem Kind die Möglichkeit, selbst seine Gedankengänge zu sortieren und weiter zu entwickeln“ (Honkanen-Schoberth, 2014, S. 75). Es muss also unbedingt davon abgesehen werden, dem Kind Ratschläge oder direkte Lösungsvorschläge zu erteilen. Vielmehr muss der aktiv Zuhörende darauf vertrauen, dass das Kind dazu fähig ist, sich selbst zu helfen und mit seinen eigenen Gefühlen umzugehen. Wichtig ist dabei auch, dass die Eltern keine Angst vor den Empfindungen des Kindes haben. Trauer, Wut oder Hass sind natürliche Emotionen, gehen vorüber, sind gut und in Ordnung (vgl. Gordon, 2009, S. 73), solange sich das Kind mit ihnen beschäftigen kann; wobei ja die Methode des aktiven Zuhörens beitragen soll. Schließlich muss ein Elternteil zudem fähig sein, das Kind loszulassen und zu akzeptieren, dass es sein eigenes Leben leben muss, um daraus Eigenstätigkeit und eine persönliche Betrachtungsweise auf Dinge entwickeln zu können. Sich dieser Gedanken bewusst zu werden hilft den Eltern dabei, alle Gefühle anzunehmen, dem Kind ein Helfer zu sein und es zu *begleiten* anstatt zu *leiten*.

Neben der Methode des aktiven Zuhörens entwickelte Gordon auch die „Ich-Botschaften“. Diese Art und Weise der Kommunikation spielt ebenfalls eine sehr wichtige Rolle in Starke Eltern – Starke Kinder®, weshalb auch sie hier thematisiert werden soll.

Gordon stellt fest, dass bei der Beleuchtung verschiedener Konfliktsituationen, den Eltern schnell auffällt, dass die meisten gesendeten Botschaften in Richtung des Kindes ein „Du“ beinhalten: „*Du* solltest das nicht tun“, „*Du* darfst niemals…!“, „Wenn *du* nicht damit aufhörst, dann…“ (ebd., S. 128 f.). Das Problem einer solchen „Du-Botschaft“ ist die Provokation, die sie ausdrückt. Sie orientiert sich nicht an einer Tatsache, sondern stellt eine Bewertung des Gegenübers (in diesen Fällen des Kindes) dar. Damit ist sie kindorientiert und nicht elternorientiert (vgl. ebd., S. 129). Durch eine solche Aussage fühlt sich – berechtigterweise - das Kind in seiner Person angesprochen, abgewertet oder sogar als *böse* betitelt (vgl. ebd., S. 131).

Ich-Botschaften dagegen können Tatsachen bezüglich der Gefühle oder des Gemütszustandes eines Elternteils viel besser ausdrücken, da sie „unmißverständlich [sic] und genau“ (ebd., S. 129) sind. Beispiele für Ich-Botschaften sind: „Ich bin müde“, „Ich brauche bitte fünf Minuten zum Entspannen“ oder „Ich kann mich nicht konzentrieren, wenn es hier so laut ist“. Durch das Formulieren einer Ich-Botschaft in der die Wirkung des kindlichen Verhaltens auf die Eltern enthalten ist, gibt gleichzeitig dem Kind die Chance, sein Verhalten dahingehend zu ändern, dass es diese nicht mehr hat. Dadurch lernt es, Verantwortung zu übernehmen (vgl. ebd., S. 132) und erhält die Möglichkeit, die Konsequenzen seines Handelns zu erkennen und zu korrigieren; oftmals sieht das Kind gar nicht, was sein Verhalten beim Gegenüber bewirkt, da ihm

dazu die Erfahrung schlichtweg noch fehlt. Eine Ich-Botschaft vermag es also, anstatt eines Vorwurfes, dem Kind zu vermitteln, dass es selbst in seiner Persönlichkeit gut ist, sein Verhalten in eben diesem Moment allerdings nicht.

Dabei stellen Ich-Botschaften für den *Sender* teilweise eine große Herausforderung dar. Seine Gefühle zu formulieren und dem Gegenüber klar darzulegen, erfordert sehr viel Mut und Ehrlichkeit, da ein solcher Schritt bzw. eine solche Offenbarung den Sender gleichzeitig verletzlich macht. Er zeigt seine Schwachstelle und macht sich damit angreifbar. Für Eltern ist das insofern besonders schwierig, da sie Vorbild sein, ihre Autorität nicht verlieren und als „unfehlbar“ (ebd., S. 133) gelten wollen. Daher ist scheint es grundsätzlich einfacher, Du-Botschaften zu formulieren, die das Innere des Senders nicht preisgeben und die Schuld dem Kind zuweisen. Allerdings kann nur durch Offenheit eine intensive Beziehung aufgebaut werden. Zeige ich meinem Kind wie es mir geht, schenke ich ihm Vertrauen und es lernt mich kennen wie ich wirklich bin (vgl. ebd., S.134). Aus dieser Grundlage kann wiederum das Kind Vertrauen schenken, sich an dem Vorbild orientieren und lernen, auch ehrliche Botschaften über seine Gefühle zu senden. So kann eine viel tiefere Beziehung zwischen Eltern und Nachwuchs geschaffen werden, die für die Entwicklung des Kindes eine so enorm wichtige Basis bildet.

Diese beiden Methoden, die in der Erziehung von Kindern angewendet werden können bzw. sollen, sind in Starken Eltern – Starke Kinder® mitunter eine der wichtigsten Arbeitsweisen.
Der DKSB legt sich in seiner Konzeption der Elternkurse, wie bereits erwähnt, nicht schlussendlich auf eine einzige Schule fest. Sie setzt sich eklektizistisch aus den verschiedensten Gesichtspunkten zusammen und bildet sich aus den jeweils für die Familien wichtigen Erkenntnissen. Bei der Entwicklung der Einheiten standen immer die Fragen im Vordergrund, in wie weit welche Aspekte für die Praxis der Eltern relevant seien und ob diese auch mit dem Grundverständnis der Kindorientierung konform gehen; also ob durch den Einsatz bestimmter Wissenschaftstheorien oder Methoden die Würde, das Recht auf Anerkennung und der Respekt gegenüber den Kindern gewahrt werden kann.

Modell der anleitenden Erziehung

Aus diesen Überlegungen heraus entstand auch das „Modell anleitender Erziehung“ (Honkanen-Schoberth et al., 2012,S. 9). Den Begriff verwendet der DKSB als Synonym für den Terminus des „autoritativen Erziehungsstils“, der oftmals auch gebraucht wird. In den Augen des Schutzbundes sei „anleitende Erziehung“ aber „eindeutiger und leichter

verständlich“ (ebd.). Dieses Modell bedeutet für die Eltern, dass sie den Auftrag haben, ihre Rolle als Erwachsene und die Verantwortung als Erziehende ihren Kindern gegenüber zu akzeptieren und auszufüllen. Sie sollen deren Bedürfnisse und Rechte wahren und auf ihre Persönlichkeit achten, während sie sie „mit Respekt unterstützen und begleiten“ (ebd.). Eltern sind für ihre Kinder Autoritäten und Vorbilder. Besonders für kleine Kinder bietet das Verhalten der Bezugspersonen Orientierung und das Gerüst für Interaktionen. Allerdings besteht zwischen allen Eltern und ihren Kindern ein Machtunterschied, der alleine schon durch den Alters- und Größenunterschied zustande kommt. Daraus resultiert eine Erziehungsmacht, die es von den Inhabern richtig einzusetzen gilt. Es muss also eine Balance geschaffen werden, die es den Eltern ermöglicht, für ihre Kinder stark zu sein, einen positiven Einfluss auf sie zu haben, den nötigen Respekt zu schaffen und gleichzeitig die Kinder darin unterstützen zu können, ihre Stärken selbstständig zu finden und zu entwickeln.

Dafür eignet sich nach Meinung des DKSB der anleitende Erziehungsstil, da er zwischen den beiden extremen Erziehungsformen „autoritär“ und „antiautoritär“ zu verorten ist. Während im autoritären Stil die Eltern bedingungslos über die Kinder bestimmen, ohne diesen die Chance der Beteiligung einzuräumen, wird dem Nachwuchs in der antiautoritären Form extreme Freiheit und Selbstbestimmtheit eingeräumt. Der eine Stil führt bei Kindern deshalb meist zu Frustration, da sie sich den Entscheidungen der Eltern in jedem Fall beugen müssen und wenig bis kein Mitspracherecht besitzen. Der andere kann Überforderung mit der gewährten Freiheit bedeuten, wenn das Kind Situationen alleine meistern muss, für die es aufgrund seiner mangelnden Erfahrung auf die Unterstützung seitens der Eltern angewiesen wäre. Zu enge Grenzen auf der einen, zu viel Verantwortung auf der anderen Seite stellen Kinder und damit auch die Eltern schnell vor Probleme. „Bei dem anleitenden Erziehungsstil, in dem ein Bewusstsein für unterschiedliche Machtverhältnisse vorhanden ist, steht neben einer liebevollen, warmherzigen und aufmerksamen Haltung gegenüber den Kindern auch die Vermittlung von klaren Regeln, Werten und Normen im Vordergrund“ (S. 9). Diese Erziehungsweise bietet dabei also eine Art Kompromiss und die nötige Balance zwischen den beiden Extremen. Zum einen kann die notwendige Anleitung und Führung gewährleistet werden, die ein Kind braucht, um Halt zu erfahren. Klare Strukturen und Werte helfen einem Kind, sich zu orientieren und eine sichere Basis schaffen zu können. Zum anderen kann es sich dank einer liebevollen und annehmenden Haltung ohne Furcht ausprobieren und aus eigenen Fehlern oder Erfolgen lernen. Wenn das Kind dann älter wird, und in die aktive Diskussion und die Auseinandersetzung mit den von den Eltern tradierten Werten treten kann, hat es die Chance, ein eigenständiger und verantwortungsbewusster Mensch zu werden. In seiner Konzeption bietet der anleitende

Erziehungsstil damit eine Form, die das Kind weder beengt, noch mit zu viel Freiheit konfrontiert.

Um den am Kurs teilnehmenden Eltern die Idee der anleitenden Erziehung näherzubringen und verständlich zu machen, hat der DKSB diesen in fünf aufeinander aufbauende Stufen gegliedert:

- Klärung der Wert- und Erziehungsvorstellungen in der Familie
- Festigung der Identität als Erziehende
- Stärkung des Selbstvertrauens zur Unterstützung kindlicher Entwicklung
- Bestimmung klarer Kommunikationsregeln in der Familie
- Befähigung zur Problemerkennung und -lösung

(Handbuch für KursleiterInnen, S.10)

Diese fünfgliedrige Aufteilung findet sich auch in einem anderen Werk von Paula Honkanen-Schoberth (2014, S.5 ff.) wieder, das Eltern als Ergänzung der Kursarbeit für zuhause dienen soll, aber auch für Interessierte, die kein Training absolviert haben, eine Hilfestellung sein kann.

Kursleitung

Die Position der Kursleitung ähnelt im Rahmen des Angebots der der Eltern in der anleitenden Erziehung. Elterntrainer und -Trainerinnen begleiten und regen zur selbstständigen Reflexion der eigenen Person an. Sie begegnen den Eltern stets mit Respekt, nehmen sie ernst, schätzen jeden Anwesenden für seinen Mut, den Kurs zu besuchen und das aufgebrachte Interesse und schenken ihm Vertrauen. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen die individuellen Ressourcen der KursteilnehmerInnen, denen die Inhalte und Übungen möglichst lebensnah und spannend vermittelt werden sollten. Somit stellt die Leitung ein Vorbild für die Eltern dar, an deren Handeln und Haltung sie sich orientieren können.

Zudem ist die Elternkursleitung angehalten, eine entwicklungsfördernde Gruppenatmosphäre zu gestalten; also einen geschützten Raum zu bieten, in denen es den Eltern möglich gemacht wird, angstfrei und respektvoll miteinander umzugehen. Spannungen zwischen Teilnehmern oder Teilnehmerinnen müssen sofort angesprochen und bearbeitet werden, um ein harmonisches Arbeitsumfeld erhalten zu können.

Trotz der Fachlichkeit, die die Leitung aufgrund ihrer Ausbildung vorzuweisen hat, muss beachtet werden, dass die Erziehungsverantwortung stets bei den Eltern bleibt. Jeder von ihnen darf entscheiden, welche Konsequenzen er aus dem gemachten Erfahrungen ziehen will oder nicht.

Sollte allerdings die Kursleitung Grund zur Annahme haben, dass eventuell eine Kindeswohlgefährdung - in welcher Weise auch immer – besteht, so hat sie gemäß dem Schutzauftrag zu handeln. Der DKSB gibt dazu die Anweisung, dass in einem solchen Fall das Risiko für das Wohl des Kindes oder Jugendlichen abzuschätzen ist (nach §8a Abs. 1, Abs. 2 S. 2), eine („insoweit erfahrene") Fachkraft (§8a Abs. 1 S.1, Abs.2 S.2) bzw. mehrere Fachkräfte hinzugezogen werden sollten und – soweit dies nicht den Schutz des betroffenen Kindes gefährdet – die Familie in die Problemlösung miteinbezogen werden sollte.

Ablauf

Um Struktur und Ablauf zu erläutern, beziehe ich mich auf die 2007 überarbeitete Version des Elternkurskonzeptes vom DKSB Kreisverband Nürnberg e.V. Diese orientiert sich an den Vorgaben des Bundesverbands und bietet für KursleiterInnen einen übersichtlichen Leitfaden zur Gestaltung der Einheiten.

Das erste Treffen beginnt mit der Begrüßung aller Teilnehmenden durch die Kursleitung und einem ersten Kennenlernen. Ist die Basis für gemeinsames Arbeiten geschaffen, werden die Erwartungen, die die Eltern an den Kurs stellen, abgefragt und die Leitung gibt einen Ausblick auf die kommenden Veranstaltungen. Zentral ist in der ersten Einheit dann, wie bereits erwähnt, die gemeinsame Erarbeitung des Rahmens, in der Gesprächsregeln und Organisatorisches behandelt werden. Ist dies geklärt, beginnt bereits der thematische Einstieg. Am Ende des Treffens erhalten die TeilnehmerInnen eine „Wochenaufgabe". Eine solche wird es ab sofort zum Ende jeder Stunde geben. „Wochenaufgaben" beziehen sich immer auf den behandelten Inhalt und sollen zur Übertragung des erworbenen Wissens in den Alltag helfen. Die Eltern sollen die Aufgaben zuhause bearbeiten und ihre Erfolge oder auch Misserfolge beim nächsten Treffen dem Kurs mitteilen, sofern sie dazu bereit sind. So können verschiedene Methoden ausprobiert und eingeübt werden und bei der gemeinsamen Reflexion der Wochenaufgaben haben die Eltern nicht nur die Chance, ihr eigenes Verhalten zu beobachten, sondern auch von den Erfahrungen der Anderen zu profitieren. Im Anschluss an die Verteilung der elterlichen „Hausaufgabe" folgt dann eine kurze Reflexion des ersten Treffens. Die Eltern haben dabei die Möglichkeit, ihre Eindrücke Kund zu tun und eventuell Anmerkungen, die für sie noch wichtig sind, zu machen. Bevor der Kurs endet, gibt die Leitung noch einen Ausblick auf das nächste Treffen.

Die folgenden Termine sind in ihrer Struktur dann immer sehr ähnlich: Nach einer kurzen Begrüßung erfolgt die Besprechung der Wochenaufgabe des letzten Treffens und dann beginnt der Einstieg in das nächste Thema. Dieser geschieht mittels eines „Mottos". Das

sind jeweils kurze und prägnante Sätze, die auf den Inhalt verweisen. Zur Bearbeitung dieser Mottos erfolgt meist ein kurzer und verständlicher Theorieinput durch den Leiter bzw. die Leiterin, gefolgt von gemeinsamen Übungen in Gruppen oder Partnerarbeit. Diese Methode kann allerdings auch verändert werden, wenn die Kursleitung es für sinnvoll erachtet, dass sich die Eltern das Thema selbständig erarbeiten. In diesem Fall kann der Ablauf auch verändert werden und die Theorie in einem gemeinsamen Transfer auf die Praxis folgen. Am Ende jeder Einheit wird die das Thema ergänzende Wochenaufgabe verteilt und eventuell kurz besprochen, bevor die Reflexion beginnt und die Kursleitung einen Ausblick auf das nächste Treffen gibt.

Beim letzten Treffen spielt daneben besonders die Reflexion des gesamten Kurses und die Verabschiedung der TeilnehmerInnen eine große Rolle. Die gesammelten Erwartungen, die die Eltern zu Beginn des Kurses geäußert hatten, werden rückblickend betrachtet und ausgewertet. Zudem erhalten die Eltern noch einmal eine Zusammenschau über alle zwölf Mottos und bekommen die Möglichkeit, offene Fragen und Gedanken zu formulieren. Durch einen Fragebogen wird schlussendlich der gesamte Kurs evaluiert, was bezüglich der Gestaltung folgender Kurse eine Grundlage für die Leitung bieten kann. Neben der Verabschiedung der Eltern kann auch der Vorschlag zu einem Nachtreffen gemacht werden, falls bei den Teilnehmern und Teilnehmerinnen Interesse besteht, sich nach einiger Zeit noch einmal auszutauschen.

Die gleichbleibende bzw. sehr ähnliche Struktur jeder der zwölf Einheiten untereinander, bietet nicht nur der Leitung stets Überblick im Ablauf und somit die Möglichkeit, den Fokus auf wichtige aufkommende Themen zu setzen. Sie bedeutet vor Allem für die Eltern eine gewisse Sicherheit und Verlässlichkeit, die dazu beiträgt, einen ebenso sicheren Schutzraum für die Thematisierung von Problemlagen oder andern Situationen zu gewährleisten.

Inhalt

Kommen wir schließlich zu den Inhalten der verschiedenen Kurseinheiten, die sich immer am jeweiligen Motto einer Sitzung orientieren. So entsteht am Ende des Elterntrainings folgende Zusammenschau mit zwölf Komponenten:

- Achte auf die positiven Seiten deines Kindes!
- Vorbild dringt tiefer als Worte!
- Zum Wachsen brauchen wir Liebe, Vertrauen und Anerkennung!

- Verstecke Dich nicht zu gut – irgendwann musst Du Dich ja selbst wiederfinden!
- Sprache schafft Wirklichkeit
- Hör Deinem Kind mehr zu – dann verstehst Du es besser!
- Emotionale Probleme kannst Du für Andere nicht lösen – nur dabei helfen!
- Alle Gefühle sind erlaubt und werden akzeptiert – aber nicht alle Handlungen!
- Verändere zuerst Dein Verhalten – erwarte nicht, dass der Andere den ersten Schritt macht!
- Je mehr Macht Du in Konfliktsituationen anwendest, desto weniger bleibenden positiven Einfluss hast du!
- Wenn ich Beschlüsse, die mich betreffen, mitentscheiden kann, bin ich auch eher bereit, sie einzuhalten!
- Wenn Du es eilig hast, mache einen Umweg!

(Honkanen-Schoberth et al., 2012)

Diese Mottos sind als Wegweiser zu betrachten; die Quintessenz des Kurses, die die Eltern mit nach Hause nehmen. Hinter diesen Mottos verbergen sich zentrale Aspekte gelingender Erziehung. Die Eltern lernen, ihre eigenen Bedürfnisse zu erkennen, anzunehmen und gegenüber ihrer Kinder oder anderen Personen auszudrücken. Sie formulieren im Rahmen des Kurses ihre ganz persönlichen Erziehungsziele und –werte und gehen ihren Ursprüngen auf den Grund. Im Verlauf der Einheiten lernen sie ihre eigenen Stärken und Schwächen kennen und wie sie damit umgehen können. Im Umgang mit Kindern sind außerdem die richtige Kommunikation und die Taktik des „aktiven Zuhörens“ enorm wichtig. Daher bekommen die Eltern „Handwerkszeug“ mit auf den Weg, wie sie diese Methoden umsetzen können. „Alle Gefühle sind erlaubt und werden akzeptiert – aber nicht alle Handlungen!“ zeigt, wie wichtig es ist, auf die Gefühle aller Familienmitglieder einzugehen und dabei dennoch Grenzen zu stecken. Wie solche Einschränkungen im Konsens aller Beteiligten formuliert werden können und wie diese eingehalten werden, wird ebenfalls in den Kursen vermittelt. Alles in Allem werden die Eltern in ihrer Problem- und Konfliktlösekompetenz geschult, sodass sie selbst ein Vorbild für ihr Kinder sein können und diese selbstbewusst zu eigenständigen Menschen erziehen können.

3.3. Übertragung des Modells

Nachdem die Konzeption von Starke Eltern – Starke Kinder® umrissen wurde, erfolgt in diesem Abschnitt nun die Übertragung der Elemente auf einen Kurs speziell für hörgeschädigte TeilnehmerInnen.

3.3.1. Zielgruppe

Die Zielgruppe für einen solchen Kurs besteht aus interessierten hörgeschädigten Eltern. Dabei ist es, wie bei den „normalen“ Kursen, ebenfalls unerheblich, ob sich diese alleinerziehend, als Paar oder in einer sonstigen denkbaren Familienkonstellation befinden. Auch, ob der jeweilige Nachwuchs selbst hörgeschädigt oder normal-hörend sind, ob mehrere Kinder oder nur eines zur Familie gehören, sollen keine Aufnahmekriterien für den Kurs darstellen, da die Inhalte auf jede Familiensituation anwendbar sind.

Die Art der Hörschädigung ist bei der Anmeldung für einen Kurs ebenfalls nebensächlich. Ob TeilnehmerInnen gehörlos, ertaubt oder schwerhörig sind, sollte keine Rolle spielen, um den Zugang für eine möglichst große Zielgruppe gewährleisten zu können. Zu den persönlichen Voraussetzungen, die den Interessierten vor Kursbeginn zu vermitteln wären, gehört allerdings, dass eine gewisse Bereitschaft und Offenheit vorhanden sein sollte. Da die Kursleitung in jedem Fall hörend sein wird, müssen TeilnehmerInnen bereit sein, mit dieser Hand in Hand zusammenzuarbeiten und sich ihrerseits um Kommunikation zu bemühen. Damit eine gelingende Interaktion zwischen den Eltern eines Kurses entstehen und erhalten werden kann, sollte außerdem die Kenntnis der Gebärdensprache vorhanden sein. Bei Gruppenaufträgen und Partnerarbeiten ist so eine ungehinderte Konversation untereinander möglich.

Das Prinzip der Freiwilligkeit aus den ursprünglichen Starke Eltern – Starke Kinder® Kursen ist selbstverständlich auch hier wieder zu finden. Während der Einheiten wird niemand dazu gezwungen, Übungen mitzumachen oder etwas preiszugeben, zu dem er nicht bereit ist.

Bezüglich der Kosten eines Kurses für hörgeschädigte Eltern müsste geprüft werden, in wie weit die normalen Gebühren die Ausgaben decken können. Um der Inklusion und dem Gedanken der Gleichheit gerecht zu werden sollte aber versucht werden, das Angebot für den gleichen Preis anzubieten. Dies müsste in den Ort- und Landesverbänden geprüft werden und gegebenenfalls durch die Mitgliederversammlung des DKSB festgelegt werden.

Für die teilnehmenden Eltern ist auch dieser Kurs in einem vierzehntägigen Rhythmus mit Einheiten einer Dauer von 2 ¼ Stunden geplant.

Familien mit komplexen Problemen und Fragestellungen werden, wie auch im normalen Verfahren, an Einrichtungen verwiesen, die einen höheren Betreuungsbedarf decken können und können das Angebot gegebenenfalls ergänzend besuchen.

3.3.2. Ziele

Die grundsätzlichen Ziele, die der DKSB für die Durchführung seiner Starke Eltern – Starke Kinder® Kurse formuliert, gelten auch für die Hörgeschädigten-Kurse (vgl. Kapitel 3.2.). Teilnehmenden Eltern soll die Unterstützung in Erziehungsfragen geboten werden, die ihnen aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung teilweise bis ganz versagt wird. Die Kurse bieten einen erleichterten Zugang zu Hilfe bezüglich der Entwicklung von elterlichem Selbstvertrauen im Umgang mit Kindern und der Anwendung von Erziehungswissen. Verantwortung zu übernehmen und bewusste Entscheidungen treffen zu können, wird – wie in den Ursprungskursen – den Teilnehmern vermittelt. Zu den weiteren Zielen, wie das richtige Ausdrücken von Gefühlen und die Vermeidung von Gewalt in der Erziehung, kommen in Kursen für hörgeschädigte Eltern allerdings weitere dazu.

Thematisiert werden soll daher auch die Kommunikation innerhalb der Familie. Durch den Austausch mit anderen Eltern können neue Wege kennengelernt werden und Anstöße zur Verbesserung der Kommunikation in der eigenen Familie gegeben werden. Wobei aber natürlich immer die Entscheidung und Erziehungsgewalt bei den Vätern und Müttern selbst liegt, ob und in wie fern sie neue Ideen als passend für ihre Familien empfinden und ob sie diese tatsächlich umsetzen wollen.

> *Der gesellschaftliche Druck und die Erwartungen an gehörlose Eltern können sehr hoch sein und gehörlose Eltern belasten. Die hörende Gesellschaft glaube oft, dass gehörlose Eltern es nicht schaffen, gut für ihre Kinder zu sorgen. Deshalb sind viele gehörlose Eltern unsicher. (....) Der Austausch mit dem hörenden Umfeld (...) ist nicht immer leicht. (....) Manchmal greifen die hörenden Großeltern oder andere Familienmitglieder auch in die Erziehung ein.*

(Peter et al., 2010, S. S. 14)

Daher ist es ein weiteres Ziel der Kurse, den hörgeschädigten Eltern nicht nur in Bezug auf Erziehungsfragen Selbstbewusstsein zu vermitteln, sondern auch gegenüber der hörenden Welt. Durch das erworbene Wissen und die Sicherheit im Umgang mit ihren Kindern können die gehörlosen Eltern den Hörenden mit Selbstbewusstsein entgegentreten und sich in für sie wichtigen Erziehungsaspekten wenn nötig behaupten.

In den Kurszielen enthalten sind gleichzeitig auch der Gegenstand und die Ziele der Hörgeschädigtenpädagogik (vgl. Kapitel 2.2.2.). Die Hörgeschädigtenpädagogik muss insofern eine Grundlage für die Entwicklung eines Starke Eltern – Starke Kinder® Kurses für hörbeeinträchtigte Eltern bieten, als dass sie neben den eben genannten Aspekte ebenfalls berücksichtigt werden sollte. So muss die Besonderheit der Lernbedingungen,

die die Eltern mit in den Kurs bringen, dahingehend beachtet werden, dass Inhalte möglichst visuell statt auditiv vermittelt werden. Durch diese Methode kann gewährleistet werden, dass eine möglichst allumfassende Bildung auch für hörbehinderte Mitglieder der Gesellschaft zugänglich ist, wobei bereits die Entwicklung einer Neukonzeption und die Bereitstellung eines spezifischen Kurses erste Schritte in diese Richtung darstellen. Die in der Hörgeschädigtenpädagogik wichtige Ressourcenorientierung ist schon in den Ursprungskursen Basis allen Arbeitens. Da die Eltern in den Kursen Methoden an die Hand bekommen, die ihnen dabei helfen, ihre Werte und Ziele in der Erziehung ihrer Kinder umzusetzen, bekommen sie dadurch ebenfalls die Chance, sich selbst in der Gestaltung ihres Familienlebens zu verwirklichen und erlernen des Weiteren kommunikative Kompetenzen, die ihnen einen intensiveren Austausch – nicht nur innerhalb der Familie – ermöglichen.

3.3.3. Inhalte

Auch die Inhalte des Kurses sind in erster Linie dieselben wie in der Starke Eltern – Starke Kinder® Konzeption. Hörbeeinträchtigte Eltern haben die gleichen Probleme wie normal-hörende; sie sind nur zusätzlich mit der Herausforderung der andersartigen Kommunikationsbedingungen konfrontiert (vgl. Peter et al., 2010, S. 13). Daher können auch die zwölf Mottos der Kurse in ihrer Formulierung übernommen werden. Vielleicht mögen die Mottos „Sprache schafft Wirklichkeit“ oder „Hör deinem Kind mehr zu – dann verstehst du es besser“ auf den ersten Blick nicht ganz passend erscheinen, dennoch sind sie vollkommen richtig und zutreffend – auch für Hörgeschädigte. Denn durch die Gebärdensprache besitzen ja auch sie – wie der Name schon sagt – eine *Sprache* durch die Kommunikation möglich und real wird. Es ist auch nicht zwangsweise ein funktionsfähiger Hörsinn nötig, um einem Kind zuhören zu können. Mit „zuhören“ ist hier vielmehr das aufmerksam sein und Interesse zeigen gemeint. Das ist auch ohne Gehör möglich.

Weiter ist die Idee der anleitenden Erziehung (siehe Kapitel 3.2.) auch in der Neukonzeptionierung der Kurse zentrale Grundlage. Kinder sollen *be*gleitet werden, anstatt autoritär *ge*leitet zu werden.

Eine etwas andere Stellung– vielleicht sogar eine wichtigere als in den Ursprungskursen – nimmt aber die Methode des aktiven Zuhörens ein. Wenn Kinder bilingual, also mit der Laut- und der Gebärdensprache aufwachsen, oder möglicherweise die Sprache der Eltern gar nicht sprechen, sondern die Verständigung auf andere Art und Weise funktioniert, kann es leichter zu Missverständnissen kommen, da die Codierung der gesendeten Botschaft eventuell auf ganz anderer Ebene als deren Entschlüsselung geschieht. Dadurch ist es gerade bei Familien mit hörgeschädigten Mitgliedern hilfreich,

aktives „zuhören“ zu vollziehen, also das Verstandene kund zu tun und sich der Richtigkeit dessen zu vergewissern.
Letztendlich ist für hörgeschädigte Eltern sicherlich ein weiteres Erziehungsthema die Frage danach, in welcher „Welt“ sie ihre Kinder erziehen wollen. "Familien mit gehörlosen Eltern und hörenden Kindern leben zwischen der gehörlosen und der hörenden Welt" (Peter et al., 2010, S. 12). Beide haben ihre eigene Kultur, mit Kunst, Theater und Traditionen (vgl. ebd., S. 13) und dennoch sind sie unterschiedlich. Die gehörlose Welt kommuniziert mittels der Gebärdensprache, die hörende durch die Lausprache. Für ein hörendes Kind ist letztere sicherlich fast unvermeidlich ein wichtiger Bestandteil, aber auch die Gebärdensprache ist ein solcher, um die Beziehung zu den Eltern möglich zu machen. „Für Familien ist es eine große Bereicherung, wenn beide Sprache und Kulturen akzeptiert werden und ihren Platz in der Familie finden“ (ebd., S. 12). Dennoch obliegt es den Eltern, diesbezüglich Entscheidungen zu treffen. Der Kurs soll daher auch die Möglichkeit bieten, sich mit diesem Thema aktiv auseinanderzusetzen.

In vier ausgearbeiteten Kurseinheiten (siehe Anhang) werden exemplarisch verschiedene Themen behandelt. Im Ursprungskurs entsprechen die Treffen inhaltlich etwa den ersten, fünften, achten und neunten Terminen. Die erste Einheit beginnt mit einer Einführung und dem Kennenlernen der KursteilnehmerInnen, sowie der Kursleitung, untereinander. Der erste behandelte Stoff beschäftigt sich mit einem intensiveren Blick auf die Erziehungsziele und –werte der Eltern. In Einheit fünf geht es um die Besonderheit der Kommunikation in den Familien, die Möglichkeiten, die es gibt, Interaktionen zu vollziehen und wie Aussagen frei von Missverständnissen oder Vorwürfen formuliert werden können. Speziell um das Gefühl der Wut dreht sich die achte Einheit. Hier wird den Fragen auf den Grund gegangen, warum Wut entsteht und wie man schlussendlich richtig – vor allem gewaltfrei – mit ihr umgehen kann. Dadurch entsteht die Brücke zur Thematik der Grenzen. Begriffserklärungen der Worte „Strafen“ und „Konsequenzen“, sowie das effektive Grenzen setzen und vermitteln durch sog. Ich-Botschaften helfen den Eltern, ihre Ziele in der Erziehung bestimmend, aber liebevoll, umzusetzen.

3.3.4. Methoden

Um die Ziele des Kurses entsprechend für Hörgeschädigte umsetzen zu können, sind allerdings teilweise andere Methoden anzuwenden, als in den üblichen Kursen von Starke Eltern – Starke Kinder®.

Zunächst einmal soll auf die Gestaltung des Raumes eingegangen werden. Hier ist es besonders wichtig, eine Sitzordnung zu schaffen, in der es jedem Teilnehmer und jeder

Teilnehmerin möglich ist, die jeweils anderen zu sehen. Dies ist deshalb von enormer Wichtigkeit, weil es für die Kommunikation zwischen den hörgeschädigten Eltern und auch der Kursleitung erforderlich ist, dass Gebärden, Gestiken und Mimik erkennbar sind (vgl. Kapitel 2.2.3., sowie Breiner, 1991, S. 15 ff.).

Des Weiteren muss darauf geachtet werden, den „*Geräuschpegel* (…) möglichst niedrig zu halten“ (Breiner, 1991, S. 13). Daher sind Fenster und Türen zu schließen und möglicherweise auch ein Raum zu wählen, der von vielbefahrenen Straßen abgewandt ist. Für resthörige Eltern bedeutet das eine enorme Erleichterung und weniger aufzuwendende Anstrengung, die nötig wäre, um Inhalte verstehen zu können.

Im Umgang mit den hörgeschädigten Eltern und der Vermittlung der Kursinhalte ist es zudem wichtig, dass stets eine „einfache“ Sprache verwendet wird. Das bedeutet, kurze Sätze und so wenig Fremdworte wie möglich. Dies gibt den TeilnehmerInnen die Chance, vom Mund abzulesen und schneller und leichter das Gesagte zu verstehen (vgl. ebd., S. 25).

Überhaupt ist es von großer Wichtigkeit, dass alle Inhalte so weit als möglich visualisiert werden. Dies kann durch Festhalten von gemeinsamen Ideen in einem Schaubild, einer „Mindmap“ oder auf einer Flipchart geschehen. Wobei auch für Verschriftlichtes gilt, dass Sätze möglichst kurz und einfach gehalten, oder auf ein prägnantes und verständliches Stichwort reduziert werden sollten.

Verschiedene Methoden aus den Ursprungskursen müssen also angepasst werden. So ist es in der ersten Einheit beispielsweise sinnvoll, komplexe Themen, wie die Erarbeitung von Werten in der Erziehung, nicht nur durch geschriebene Worte zu vermitteln, sondern sich Schaubilder zu bedienen, die die entsprechenden Gebärden wiedergeben (vgl. Anhang, Kurseinheit 1, Arbeitsblatt „Wie soll mein Kind sein“).

Für eine solche Modifizierung eignet sich auch die Einstiegsmethode aus der achten Einheit. Im Ursprungskurs wird auf einem großen Plakat der Umriss eines Körpers dargestellt. Die Eltern haben nun den Auftrag, Sprichwörter zu sammeln, die Gefühle durch körperliche Reaktionen beschreiben. Die gefundenen Ausdrücke werden dann schließlich an die entsprechenden Körperstellen verteilt und mit einem konkreten Wort ausgedrückt (vgl. Deutscher Kinderschutzbund Kreisverband Nürnberg e.V., 2007). Die Problematik in einem Kurs für hörgeschädigte und gehörlose Eltern wäre hier, dass derartige Sprichwörter nicht eins zu eins in die Gebärdensprache übertragbar sind bzw. so nicht existieren, weshalb die Übung somit hinfällig wäre. Allerdings kann sie in ähnlicher Form durchgeführt werden. Da die Gebärdensprache eine sehr bildhafte – fast schon sprichwörtliche – Ausdrucksweise ist, kann der Kursleiter wie folgt verfahren: Ebenso wie in der ursprünglichen Methode wird ein Plakat mit einem Umriss eines Körpers aufgehängt. Der Kursleiter bzw. die Kursleiterin zeigt den TeilnehmerInnen nun

vorbereitete Karten mit Worten zu verschiedenen Gefühlslagen. Diese sollen die entsprechende Gebärde dazu vormachen. Hier kann die Leitung dann auch selbst dazulernen und die Gebärden mitmachen. Die Karte kommt dann an den entsprechenden Ort, an dem die Gebärde aufgeführt wird, auf das Plakat. Weiterführend können die Eltern auch gefragt werden, wo in ihrem Körper sie das vorgegebene Gefühl empfinden. So kann der Einstieg in das Thema „Wut“ bzw. allgemein der Umgang mit Gefühlen auf ähnliche Weise gemacht werden, entspricht aber dennoch den besonderen Lern-, Kultur- und Sprachhintergründen der Teilnehmenden.

Aus der Besonderheit des Kurses bzw. seiner KursteilnehmerInnen ergeben sich des Weiteren neue Verhaltensanforderung an die Leitung, die es zu beachten gilt. Selbstverständlich ist der Elternkursleiter bzw. die Elternkursleiterin immer noch als der Vermittler der Theorie zu betrachten, der eine fruchtbare Atmosphäre schaffen und erhalten soll und den anwesenden Eltern mit Respekt entgegentritt. In einem Kurs für Hörgeschädigte nimmt er aber noch mehr als üblich selbst die Rolle des Lerners ein. Es ist davon auszugehen, dass die weit über die Mehrheit der ausgebildeten Elterntrainer über keine Erfahrung in der Gebärdensprache verfügen. Dadurch müssen auch sie die neuen Wege der Kommunikation erforschen. Wichtige Voraussetzung dafür sind daher Offenheit und Neugier. Im Kursverlauf kann der Leiter sein Interesse an der Gehörlosenkultur zeigen, wenn er immer wieder die Eltern auffordert, ihm die passende Gebärde zu zeigen. Dadurch kann nach und nach immer mehr Kommunikation stattfinden und es wird auch seitens des Leiters Lernbereitschaft, Akzeptanz und Offenheit gezeigt. Um den Einstieg und die Vorstellung des Trainers/der Trainerin zu erleichtern, ist es für diesen sinnvoll, sich vor Kursbeginn mit dem Fingeralphabet zu beschäftigen. So kann der Name von der Leitung selbst buchstabiert werden und die erste Basis zur Verständigung ist geschaffen.
Grundsätzlich gilt, dass sich die Kursleitung an den Verhaltensregeln aus Kapitel 2.2.3. orientieren sollte.

4. Fazit

Im Rahmen meiner Recherchen zu dieser Arbeit hatte ich einige Male Kontakt mit gehörlosen Eltern und deren Kinder. Obwohl ich bereits zwei Kurse zur Gebärdensprache besucht habe und die grundlegenden Verhaltensweisen zur

Kommunikation kenne, war ich persönlich anfangs sehr angespannt und hatte Befürchtungen, dass die Interaktion dennoch nicht gelingen könnte. Sehr schnell habe ich dann aber die Erfahrung machen dürfen, dass dies nicht der Fall ist. Ich habe mich mit einigen Eltern ausgetauscht und alle waren offen und sehr herzlich. Bringt man selbst ein gewisses Interesse mit in die Konversation und zeigt den Willen, sich einzubringen und aufmerksam zu sein, klappt die Kommunikation auch mit relativ geringen Kenntnissen bezüglich der Gebärdensprache. Die Bereitschaft, sich anzustrengen, um sich gegenseitig zu verstehen ist dann auch beim gegenüber erkenntlich und führt zu einer fruchtbaren Kommunikation trotz Hindernissen.

Dennoch habe ich während der Arbeit erkannt, dass mein Anspruch, einen Kurs zu konzeptionieren, in dem ein Gebärdensprachdolmetscher überflüssig wäre, in diesem Rahmen nicht umsetzbar ist. Durch das Einlesen in die Inhalte des Starke Eltern – Starke Kinder® Kurses ist mir die Komplexität dessen bewusst geworden, was die Eltern dort vermittelt bekommen. Die Forderung an eine Kursleitung, die absolut keine Erfahrung in der Gebärdensprach vorweisen kann, – also noch nie einen Kurs besucht hat oder in anderer Weise mit diese Sprache in Kontakt getreten ist – würde diese sicherlich überfordern. Das sollte zum einen vermieden werden, um die Psyche der Leitung nicht zu belasten und zum anderen, um zu verhindern, dass die Effektivität des Kurses darunter leidet, dass die Kommunikationsbarrieren zu groß sind. Wichtige theoretische Inhalte können in ihrer Komplexität und ihrem Umfang nicht alleine durch Bilder oder Spiele vermittelt werden. Daher muss man zu dem Schluss kommen, dass ein Dolmetscher in einem solchen Kurs unerlässlich ist. Allerdings bedeutet dies nicht, dass eine Neukonzeptionierung nicht erforderlich ist. Im Gegenteil. Ein Elternkurs für Hörgeschädigte darf nicht daraus bestehen, dass ein Dolmetscher alle Inhalte einfach übersetzt. Durch die Entwicklung eines speziellen Konzeptes kann die Interaktion so weit wie möglich weiterhin zwischen Kursleitung und den Eltern stattfinden. Ein Gebärdendolmetscher ist nur dann wichtig und soll nur dann wichtig sein, wenn es um Inhalte geht, die zu komplex sind, um sie sich selbst zu erarbeiten oder sie spielerisch zu erlernen. Die Übersetzung von Teilen des Kurses kann also nur dazu dienen, dass wichtige Aspekte nicht auf der Strecke bleiben. Somit steht nicht der Dolmetscher – und somit das bestehende Kommunikations*defizit* - im Mittelpunkt des Kurses, sondern es wird möglich, durch neu entworfene Methoden, Räume zu schaffen, in denen sich Gehörlöse und Hörgeschädigte Eltern miteinander austauschen und gemeinsam lernen können. Während Gruppenarbeiten oder angepassten Spielen ist ein Dolmetscher dann nicht nötig.

Neben der Vermittlung von wichtigen Inhalten bietet der Gebärdensprachdolmetscher aber vor Allem für die Kursleitung eine enorme Sicherheit. Gerade, wenn es für den Elterntrainer der erste Kontakt zu hörbeeinträchtigten Menschen ist, stellt der Dolmetscher immer eine verlässliche Möglichkeit dar, auf die zurückgegriffen werden kann, wenn andere Kommunikationsmöglichkeiten ausgeschöpft sind. Inwieweit der Einsatz eines Dolmetschers nach der Durchführung einiger Kurse oder der Erfahrung von Sicherheit im Umgang mit hörgeschädigten Menschen noch notwendig ist, hängt wahrscheinlich von verschiedenen Faktoren ab und ist individuell zu entscheiden. Ist die Kursleitung bereit, sich über das Elterntraining hinaus mit der Thematik zu beschäftigen - beispielsweise durch Gebärdensprachkurse oder andere Fortbildungen – kann es eventuell auch möglich sein, Kurse ohne Dolmetscher halten zu können. Dies ist aber, wie gesagt, davon abhängig, wie viel Erfahrung eine Leitung aufweisen kann und wie viel Kompetenz sie sich selbst in diesem Fall zutraut.

Sicherlich ist die Durchführung von Kursen für hörgeschädigte Eltern in jeder Hinsicht eine große Herausforderung und gleichzeitig eine durchaus spannende Aufgabe.

Alles in Allem trägt ein solcher Kurs aller Voraussicht nach sowohl zur Inklusion, als auch zur Integration von gehörlosen, schwerhörigen oder ertaubten Menschen in unsere Gesellschaft bei und es muss letztlich festgehalten werden, dass diese ebenso wie normalhörende Bürgerinnen und Bürger das Recht haben, in Erziehungsfragen unterstützt und begleitet zu werden. Daher ist die Entwicklung und Einführung von Elterntrainingskursen für hörgeschädigte Väter und Mütter eine Aufgabe, die es im Sinne der Gemeinschaft umzusetzen gilt.

5. Anhang

Hinweis:

Die in 5.1. bis 5.4. ausgearbeiteten Einheiten orientieren sich an Inhalt und Formatierung an der überarbeiteten Version der Elternkurse im Kreisverband Nürnberg e.V., um Kontinuität und Übersichtlichkeit für die dort beschäftigten Kursleitungen zu bewahren. Übernommenes wird mit einem * jeweils zu Anfang und Ende des Abschnittes kenntlich gemacht.

5.1. Erste Kurseinheit

1. Treffen Grundlagen des Elternkurses und Kennenlernen

Motto: Achte auf die positiven Seiten deines Kindes

Sitzkreis. Sind alle Plätze von überall sichtbar? Programmübersicht auf Flipchart vorbereiten

Namenskarten und Stifte bereit legen, bei Begrüßung TN bitten, Namensschild zu schreiben

1.Begrüßung und Vorstellung der KursleiterInnen

(Name, Alter, Kinder, möglichst in Gebärdensprache bzw. mit Fingeralphabet)

„Mein Name ist … . Ich bin … Jahre alt. Ich habe … Kinder. Schön, dass ihr da seid. Herzlich willkommen!“

2.Vorstellung und Kennenlernen der Gruppe

Steckbrief: Gegenseitig (2er oder 3er Gruppe per Zufall) Fragen stellen (vorbereiterer Bogen) und Steckbrief erstellen. An eine Wand im Raum hängen. Kursleitung bringt eine Digitalkamera mit, es werden Fotos von den TN gemacht und in der nächsten Stunde zu den Steckbriefen gehängt.

Oder alternativ: „Nummernschilder“-Spiel, jeder TN bekommt ein Stück Tonpapier in der Größe eines Nummernschildes. TN entwerfen ein persönliches Schild, indem sie hinter den Buchstaben und Zahlen persönliche Informationen verstecken (z.B. A:SN 7503 = TN würde gerne mal nach Australien reisen, Kinder heißen Sabine und Noah, 7 Geschwister und hat im Mai 2003 geheiratet). Dabei gibt es natürlich unendliche Möglichkeiten und keine Grenzen. Bei der Vorstellung der Nummernschilder dürfen die übrigen TN raten, dann wird erklärt, was gemeint ist. Schilder können ebenfalls im Raum aufgehängt werden

3. Erwartungen an den Elternkurs

Nun interessiert uns, mit welchen Erwartungen, Wünschen ihr diesen Kurs gebucht habt. Bitte nennt sie uns. Wir gestalten ein Flipchartpapier, das wir am Ende des Kurses noch einmal gemeinsam anschauen.

4. Die Elternkursinhalte

(Soweit wie möglich mit Bildern und Kärtchen arbeiten, Folie, Wandzeitung oder Powerpoint)

*Das Grundkonzept dieses Kurses wurde von der Finnin Paula Honkanen-Schoberth, einer Mitarbeiterin des Kinderschutzbundes Aachen erarbeitet. Es beinhaltet das Modell der anleitenden Erziehung, das in fünf Stufen aufgebaut ist.

Seit 1999 Kurse in Nürnberg, auch in verschiedenen Sprachen auch in türkischer Sprache, seit 2005 Kurse in Firmen. (Hinweis auf Jahresbericht)

Was machen wir in diesem Kurs?
Es fängt damit an, was uns ganz persönlich **wichtig** ist im Umgang mit Kindern und worauf wir **Wert** legen.

Welche **Bedürfnisse** haben wir Erwachsenen und welche haben Kinder?

Wir wollen auf Bedürfnisse achten, auch auf unsere **eigenen** - die mit Kindern oft hinten anstehen.

Wie gut können wir unsere **Gefühle** und Bedürfnisse **ausdrücken**?

Wir wünschen uns, dass ihr euch hier **austauschen** und Anregungen und **neue Ideen** mit nach Hause nehmen könnt. Wir vermeiden Ratschläge, weil jede Familie anders ist.

Wie gut kenne ich mich selbst? Wo habe ich meine **Stärken** und wo meine **Schwächen**? Was brauche ich, damit es mir und meiner Familie gut geht? Familie heißt für uns Gemeinschaft mit Kind oder Kindern ohne Partner/in oder mit Partner/in....
Es gibt viele Formen von Familien.

Wie **reden** wir miteinander und wie hören wir zu?

Ein wichtiges Thema für uns ist die **Wut**. Wut ist eines von vielen Gefühlen, die wir alle haben und kennen. Wut macht uns oft unsicher, weil wir nicht wissen, wie wir damit umgehen sollen.

Weiter geht es mit unseren **Grenzen**. Wo sind sie? Wie können Grenzen gesetzt und angenommen werden?

Wie können wir mit Schwierigkeiten und **Problemen** umgehen? Wie verhandeln wir in der Familie.

Wir gehen gemeinsam auf die Suche nach **Lösungen** und neuen Wegen.*

→ markierte Begriffe mittels Zettel oder in einer Präsentation optisch verdeutlichen und festhalten

Als Überblick

5. Kursgrundlagen

Zeitplanung: 12 Treffen im 14-Tagerhythmus, Ferien ausgespart. Zeitplan verteilen

***Unsere Wünsche zum guten Gelingen des Kurses**

* bei Verhinderung bitte Absage (SMS, E-Mail)

* Alles hier Besprochene bleibt unter uns

* bei Kleingruppenarbeit gehen Paare oder gute Freunde und Freundinnen in verschiedene Gruppen, sie kennen sich ja schon.*

Die Wochenaufgabe und deren Wichtigkeit

Jedes Treffen steht unter einem bestimmten Motto, das im Raum auch ausgehängt ist. Am Ende von jedem Treffen bekommt ihr die „Wochenaufgabe“. Damit könnt ihr die Inhalte vertiefen. Es ist wichtig, dass ihr die Wochenaufgaben wirklich bearbeitet. Wir möchten nämlich immer mit euren Erfahrungen arbeiten und uns austauschen. So könnt ihr sehen, ob ihr alles verstanden habt und ob die Methoden euch helfen können. Außerdem könnt ihr untereinander darüber reden.

Wenn ihr zu einem Treffen nicht kommen könnt, schicken wir die Unterlagen per Post oder besser - um Kosten zu sparen - per E-Mail. (bitte Liste ergänzen!)

Adressenliste

*Wir haben die Anregung, die Adressenliste zu kopieren und auszuteilen, damit gegenseitige Kontaktaufnahme möglich ist. Sind alle damit einverstanden?

Die Pause

Es ist angenehm in der Pause eine Kleinigkeit zu trinken und zu essen. Für Tee und Wasser sorgen wir, bitte bringt je nach Geschmack eine Kleinigkeit zu essen / naschen mit.*

Allgemeine uns wichtige Gesprächsgrundlagen in der Gruppe

Präsentation auf einem Plakat, das in jeder Einheit an der Wand hängen wird

- wir lassen uns gegenseitig ausreden
- wir dürfen frei entscheiden, ob wir etwas tun oder sagen – es gibt keinen Zwang.
- andere Empfindungen und Meinungen werden toleriert, wir gehen respektvoll damit um.
- wir sprechen über unsere eigene Familie, nicht über die Nachbarn oder bekannte Familien
- alle sind verantwortlich für die Gruppe
- bitte auf die Person achten, die gerade Mittelpunkt ist

➔ Gibt es für euch noch weitere wichtige Voraussetzungen, um hier im Kurs miteinander arbeiten zu können? Wünscht ihr euch etwas von den anderen?

Pause

*Eventuell Eckenspiel z.B.
Wer ist Morgenmensch? Wer abendaktiv?

Wer ist alleine, mit 1,2, mehr Geschwistern aufgewachsen?

Wer ist in seiner Freizeit eher kreativ, musikalisch, handwerklich aktiv?

Wer hat seine Kindheit eher in angenehmer, demokratischer Weise in Erinnerung?

Wer eher in schwieriger, autoritärer Weise erlebt?

Etc. so können Infos über Herkunftsfamilie dargestellt werden.*

6. Kleingruppenarbeit zum Thema Werte und Erziehungsziele

2er Gruppen 15 Minuten

1. Welche Werte und Erziehungsziele finde ich wichtig in der Erziehung?
2. Welche Erfahrungen habe ich in meinem Leben gemacht? → Arbeitsblatt „Erfahrungen in meiner Kindheit“[14]
3. Was mag ich gerne an meine Kinder weitergeben, was nicht? → Arbeitsblatt „Wie soll mein Kind sein?“[15]
4. Ich lege mich auf 3 Eigenschaften fest, die mein Kind (aus meiner Sicht) haben soll, darauf suche ich am Ende erneut die (für mich persönlich) wichtigste Eigenschaft aus, die ich meinem Kind vermitteln will

Plenum: Sammeln auf Flipchart, Austausch, Gab es in der Partnerarbeit Unstimmigkeiten oder Übereinstimmungen?
zuhause kann das auch mit dem Partner/der Partnerin gemacht werden → haben wir ähnliche Erfahrungen und Werte?

7. Input zum Thema Werte in der Erziehung

*Zu übermittelnder Inhalt:

Jeder Mensch versteht etwas anderes unter dem Begriff „Werte“ und deshalb ist es wichtig, sich in der Familie darüber auszutauschen.

(z.B. ich brauche jetzt Ruhe. - was ist Ruhe?)

Jeder hat unterschiedliche Empfindungen und stuft sie in ihrer Wichtigkeit ein!

Es geht um Bereiche wie z.B. gegenseitiger **Respekt, Pünktlichkeit oder Familientraditionen.** Es ist wichtig, dass wir wissen, welche Werte wir haben, weil wir diese dem Kind zum einen bewusst vermitteln, zum anderen Kinder Verhaltensweisen von uns beobachten und übernehmen.

Zu bedenken ist hierbei, ob wir innerhalb der Familie oder der Partnerschaft die gleichen oder ähnlichen Vorstellungen haben.

[14] Aus: Peter, Raith-Kaudelka und Scheithauer (2010), S. 21
[15] Aus: Peter et al. (2010), S. 17

Die Wertevermittlung ist als **lebenslanger Prozess** zu verstehen und erfolgt in altersgemäßen Schritten.

Der Wandel der gesellschaftlichen Strukturen macht ein **Überdenken** der Wertvorstellungen immer wieder notwendig.

Kinder wollen bei Werten **mitentscheiden**, wobei Eltern zukunftsschauend sind, Kinder jedoch im Hier und Jetzt leben.

Es ist wichtig, dass Jugendliche sich mehr und mehr von den Werten der Familie abgrenzen und eigene Wertvorstellungen entwickeln, um sich loslösen zu können z.B. durch Äußerlichkeiten wie Kleidung, Frisur etc.. Dabei suchen und fordern sie immer wieder das Aufzeigen ihrer Grenzen.

Es heißt also nicht, dass alles was Jugendliche tun unter dem Motto "sie suchen eigene Werte" fraglos hingenommen werden soll.*

8. Motto der Einheit

Jede Einheit steht unter einem Motto

Zettel zeigen; an die Wand hängen

" Achte auf die positiven Seiten deines Kindes "

Was kommt euch spontan zu diesem Motto in den Sinn?

Was versteht ihr darunter?

Was bedeutet das für euch?

(nicht zu viel dazu sagen, um Effekt nicht vorwegzunehmen)

9. Wochenaufgabe

*Achte auf die positiven Seiten deines Kindes /deiner Kinder

und schreiben Sie diese auf.

Für zu Hause gemeinsamen Austausch anregen!!* Frage deinen Partner

10. Blitzlicht (etwas anders)

Was ist das? Die TeilnehmerInnen bekommen Karten mit Gesichtern, die verschiedene Gefühlslagen ausdrücken und werden aufgefordert reihum die Karte zu heben, die dazu passt, wie es ihnen geht. Möchten sie noch etwas mitteilen, dürfen sie das gerne tun. Das Gesagte bleibt kommentarlos stehen. Will sich jemand nicht äußern, ist der/die Nächste an der Reihe

11. Ansage des nächsten Termins

Idee: Es ist schön für uns alle eine bildliche Vorstellung von den anderen Familienmitgliedern zu haben. Wer mag, bringt ein Bild von der Familie mit, um sie zu zeigen oder eventuell zum Steckbrief zu hängen.

Steckbrief

Foto

Name: _____

Alter: _____

Ich wohne in:_____

Mein Beruf:

_____

Mein Kind heißt/meine Kinder heißen:

_____

Meine Hobbies sind:

_____

Mein Lieblingsessen:

_____

Meine Zahnbürste hat die Farbe:

_____

Ich möchte einmal nach _____ reisen.

Arbeitsblatt 2 Erfahrungen in meiner Kindheit

Positive Erfahrungen mit meinen Eltern:

_____

_____

_____

_____

_____

Negative Erfahrungen mit meinen Eltern:

_____

_____

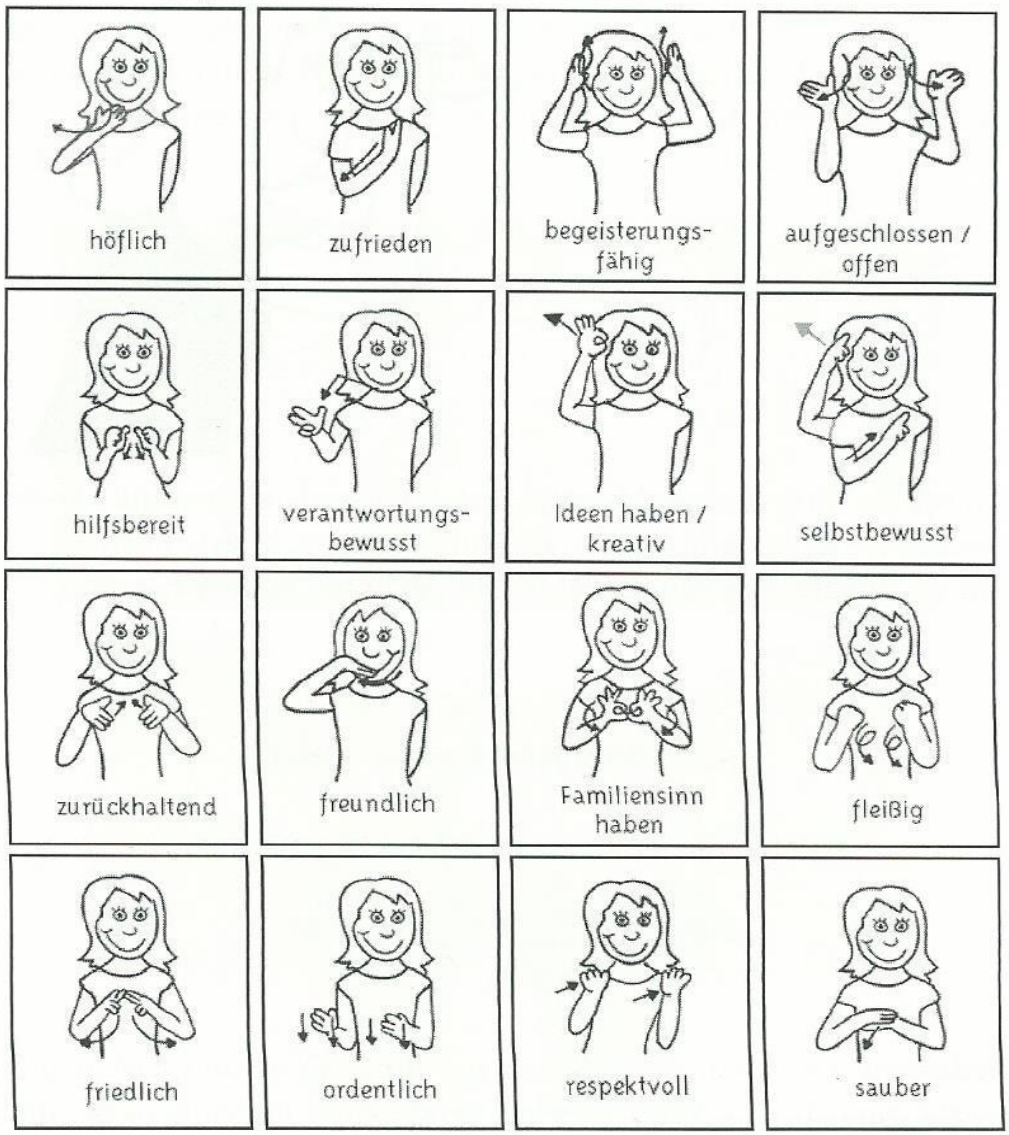
_____

_____

_____

Arbeitsblatt 1 Meine Erziehungsziele

Wie soll mein Kind sein?



© Peter · Raith-Kaudelka · Scheithauer: Gemeinsam in zwei Welten leben. Beltz, 2010

Wochenaufgabe

Achte auf die positiven Seiten Deines Kindes / Deiner Kinder und schreibe sie auf oder zeichne sie.

5.2. Zweite Kurseinheit

5. Treffen Elternkurs

Thema: Geben und Empfangen von Feedback

Motto: Sprache schafft Wirklichkeit

1. Begrüßung

- Feedback vom letzten Mal

2. *Wiederholung vom letzten Mal:

Darstellung des Hauses aus der letzten Einheit erneut ausbreiten

- Offenes Gebiet: der Bereich, der allen bekannt und zugänglich ist,

so wie wir uns geben und mit anderen in Kontakt treten.

- Unbewusstes Gebiet: der Keller, dort lagern unsere Altlasten aus der Vergangenheit, Ängste und Empfindungen, die bis heute Wirkung haben.

- Geheimes Gebiet: die Gefühle und Empfindungen, die uns selbst unangenehm sind, die wir aus verschiedenen Gründen nicht zeigen wollen, weil wir z. B. Angst haben nicht ernstgenommen zu werden.

- Blindes Gebiet: das sind die Verhaltensweisen und Einstellungen, die wir selbst nicht sehen oder nicht wahrnehmen wollen (z.B. Eifersucht).*

3. Bearbeitung der Wochenaufgabe

- Wann sage ich NICHT was ich denke oder fühle?
- Versuche, dich anders zu verhalten. Schreibe die Situationen auf
- Wie reagiert dein Gegenüber?

*In welchen Situationen habt Ihr Euch anders als bisher verhalten?

Welche Reaktion zeigte Euer Gegenüber?

Eventuell Rollenspiel aus den genannten Beispielen*

Pause

4. Kommunikation in der Familie

Zum Einstieg fragen: Wer benutzt Gebärdensprache mit hörenden Kindern? Wer spricht mit seinen Kindern in der Lautsprache? Nutz jemand lautsprachbegleitendes Gebärden?

Wenn die Gebärdensprache in der Familie genutzt wird, wächst das Kind mit zwei Sprachen auf

Das ist auch bei Familien so, bei denen Eltern nicht aus Deutschland kommen. In diesen Familien wachsen die Kinder ebenfalls mit zwei Sprachen und Kulturen auf. Das kann sehr interessant und bereichernd für die Familie sein. Wenn beide Kulturen akzeptiert werden.

Es ist nicht wichtig, welche Form der Kommunikation ihr gewählt habt, Wichtig ist für eine gute Kommunikation in der Familie aber, dass es Kontinuität gibt. Dann weiß jeder, wie er mit dem Anderen reden soll und kann sich ausdrücken.

Wie ist es bei euch?

Seid ihr zufrieden mit dem Weg, den ihr in eurer Familie benutzt?

Fühlt ihr euch sicher in der Kommunikation?

Warum ja, warum nein?

Wenn nicht, was wünscht ihr euch, damit es besser klappt?

Kommunikationsregeln

Drei Kärtchen mit einem Herz, einem Menschen und mehreren Menschen vorbereiten

Damit die Kommunikation gut ablaufen kann und sich auch die Kinder sicher fühlen, kann man sich an folgende Regeln halten (evtl. der Hinweis, dass es jedem selbst überlassen ist, welchen Weg er wählt, dass folgende Regeln aber helfen können, wenn Unsicherheiten bestehen)

Regel 1: Sprache des Herzens[16]

mit welcher Sprache fühle ich mich wohl? Wie kann ich v.a. meine Gefühle etc. am besten ausdrücken und vermitteln?

Das sollte die Sprache sein, die ich verwende, damit ich mich sicher fühle.

Regel 2: Eine Person = eine Sprache

Kontinuität hilft den Kindern, die jeweilige Sprache richtig zu lernen und gibt Sicherheit. Es lernt, sich richtig auszudrücken; ermöglicht einen intensiven Austausch

[16] Vgl., Peter et al. (2010), S. 67 f.

Regel 3: Eine Gruppe = eine Sprache

In der Familie Situationen vermeiden in denen jemand ausgeschlossen ist, bei gemeinsamer Sprache kann jeder die gleichen Informationen erhalten und bleibt nicht außen vor.

Wenn die Grundlage der gemeinsamen Kommunikation geschaffen ist (entweder durch die Regeln oder schon von Haus auf), dann kommt es natürlich auch darauf an, **WIE** kommuniziert wird.

Machen wir ein Experiment:

Denkt jetzt mal NICHT an einen grünen Hamster! … Und? Genau! ☺

Was passiert, wenn die Mutter nun sagt: „Lass die Teller nicht fallen!“

→ Das Kind denkt an die Situation, in der ihm die Teller herunterfallen.

Frage: Wie könnte man anders formulieren? („Halte die Teller gut fest!“)

Fällt euch bei dem neuen Satz noch etwas auf? Er zeigt, dass man dem Kind **vertraut**, dass es die Teller festhalten kann. Im Gegensatz zur ersten Aussage.

5. Übung

Partnerarbeit:

Positive Aussagen formulieren: Arbeitsblatt mit negativen Aussagen; neue Sätze aufschreiben

Danach: Reihum gebärdet jeder TN zuerst einen „alten“ und danach den neu formulierten Satz (100% richtige Antworten gibt es nicht, man kann auf mehrere Wege positiv sprechen)

→ Wie fühlt ihr euch bei den beiden Sätzen? Anders? Besser? Warum?

6. Wochenaufgabe

7. Blitzlicht

Arbeitsblatt: Umformulieren

Versuche, die Aussagen positiv zu formulieren.

Negativ: Ich möchte, dass du **nicht** zu spät kommst

Positiv:

Negativ: Dreh dich **nicht** weg, wenn ich gebärde.

Positiv:

Negativ: Lass das Licht in deinem Zimmer **nicht** an, wenn du gehst.

Positiv:

Negativ: Iss die Fischstäbchen **nicht** mit den Fingern.

Positiv:

Negativ: Lang bloß **nicht** an das Bügeleisen! Das ist heiß!

Positiv:

Negativ: Werfe deinen Müll **nicht** auf die Straße.

Positiv:

Negativ: Sei **nicht** frech zu deiner Oma.

Positiv:

Wochenaufgabe: Feedback

Formuliere deine Aussagen **positiv**.

Welche Sätze hast du gesagt?

Wenn du nicht weißt, wie du etwas positiv sagen sollst, schreibe es hier auf

Achte auf Feedback zu Hause, im Beruf, im Freundeskreis, in deiner Umgebung

5.3. Dritte Kurseinheit

8. Treffen Elternkurs

Thema: Wie gehe ich mit Wut um?

Motto: Alle Gefühle als solches sind erlaubt und akzeptiert

Mitte: Körperbild auf großem Papier

1. Begrüßung

Feedback vom letzten Mal

2.Einstieg und Feedback der Wochenaufgabe

Eltern viele verschiedene Gefühle auf Karten zeigen.

Sie sollen die entsprechenden Gebärden machen. (→ Kursleitung kann Neues lernen!)

Dann kommt die Karte an die Stelle, wo die Gebärde ausgeführt wurde

Alternativ fragen: WO empfindest du das Gefühl? Im Bauch? In der Brust? Im Kopf?

Wie leicht fiel es euch eure Gefühle auszudrücken?

War es schwer oder erleichternd...?

Hattet Ihr die Möglichkeit, euch mit einer vertrauten Person auszutauschen?

3. Übung zum Thema Wut

(Einteilung in Kleingruppen) Austausch über:

Was mache ich, wenn ich meinem Kind gegenüber wütend bin?

Was mache ich, wenn ich meinem / er Partner/in gegenüber wütend bin?

Was würde ich am liebsten tun, wenn ich meinem Kind gegenüber wütend bin?

Was würde ich am liebsten tun, wenn ich meinem Partner / meiner Partnerin gegenüber wütend bin? (welche Phantasien habe ich?)

Im Anschluss **Rollenspiel**: erdachte Situation in der man wütend wäre. (angegeben durch Leitung oder auch aus der Gruppe selbst, wenn jemand möchte)

Ein TN spielt das Kind, ein TN den Erwachsenen

Erster Durchgang: Was man gerne tun würde, (vorsichtig, wenn Verdacht besteht Eltern setzen diese Phantasien evtl.)

Danach das Kind fragen: Wie hast du dich dabei gefühlt (hat wahrscheinlich Angst gehabt, oder ist selbst wütend geworden)

Zweiter Durchgang: Elternteil reagiert überlegt und ruhig. Traut ein TN sich nicht zu, die überlegte Rolle auf sich alleine gestellt durchzuführen, kann vor dem zweiten Durchgang auch im Plenum gesammelt werden, wie der Erwachsene sich nun verhalten sollte.

Danach erneut: wie fühlt sich das Kind?

→ Verbesserung! (Verständnis?)

*Fazit: Grundsätzlich gilt: Wut als *Gefühl* ist erlaubt!!*

Pause

4.Die Wut – Treppe

(Veranschaulichung aus dem überarbeiteten Konzept des Nürnberger DKSB und dem bundesweiten Elternkursmaterial)

Wut erkennen und annehmen. Ausbruch vorbeugen durch Notausgang

5. Wo und was ist mein Notausgang?

Wo mache ich den Schnitt? Und WIE mache ich ihn?

Sammeln auf Flipchart, was beruhigen kann, *Hitliste* der gesamten Gruppe erstellen, jeder kann sich dabei seine eigene auch notieren

z.B. tief durchatmen, Auszeit nehmen, Zimmer verlassen, Ableiten auf neutrales Objekt (Kissen, Boxsack)

Anregung: Das kann zuhause auch mit den Kindern besprochen werden.

Woher kommt und wie entsteht unser Wutpotential?

Frage: Warum werden wir wütend? Was sind manchmal Ursachen?

*Faktoren wie Müdigkeit, Beziehungsstreit und Stress mit allen seinen Ursachen wie z.B. die Umgebung, Lärm, Zeitdruck spielen oft eine Rolle bei der Entstehung von Wut.

Die Stufen der Wuttreppe sind individuell unterschiedlich

Es ist wichtig, dass wir unsere Bedürfnisse kennen und sie angemessen befriedigen können. Unsere Ausgeglichenheit ist wesentlich für geduldige Reaktionen.

Eine Grundlage zur Vermeidung von Wutsituationen ist auch das Erkennen der eigenen Grenzen und das Grenzensetzen.*

7. Wochenaufgabe: Grenzen erkennen und Grenzen setzen

8. Blitzlicht

Wochenaufgabe: Grenzen setzen

Welche Strafen waren für mich früher unfair/gemein?

Welche Grenzen sind mir wichtig?
Was bedeutet es für mich, Grenzen zu setzen?

In welchen Situationen fällt es mir schwer, Grenzen zu setzen?

5.4. Vierte Kurseinheit

9. Treffen Elternkurs

Thema: Wie gehe ich mit Macht und Ohnmacht um?

Motto: Je mehr Macht du in einer Konfliktsituation anwendest,

desto weniger bleibenden positiven Einfluss hast du auf die andere/den anderen.

Neu: Einfluss gewinnst du durch Verständnis, nicht durch Macht

1. Begrüßung

- Feedback vom letzten Mal
- Wutstufen? Notausgänge?

2. Bearbeitung der Wochenaufgabe:

*Kleingruppenarbeit

1. Welche Strafen waren für mich früher unfair/gemein?
2. Welche Grenzen sind mir wichtig? Was bedeutet es für mich, Grenzen zu setzen?
3. In welchen Situationen fällt es mir schwer Grenzen zu setzen?*

Zu 1. Welche Strafen waren für mich früher unfair/gemein?

Warum waren die Strafen unfair? Evtl. Beispiele?

Erklärung, warum was als unfair empfunden wird:

Es gibt einen Unterschied zwischen „Strafe“ und „konsequentem Handeln“

Zwei Spalten auf einer Flipchart, Charaktermerkmale notieren

Strafe ist oft eine Reaktion **ohne Zusammenhang** zur Situation.

Konsequentes Handeln ist eine **sinnvolle Folge** auf die aktuelle Situation.

Bsp. Kind schmeißt Glas runter.

Strafe: Fernsehverbot

Konsequente Reaktion (evtl. Frage gleich an die Eltern: Was wäre eine sinnsolle Konsequenz?): Kind anweisen Besen und Schaufel zu holen und sauber zu machen.

Das Kind empfindet Strafen als **Demütigung und Unterdrückung**.

Was passiert, wenn man sich gedemütigt oder unterdrückt fühlt?

Man wird unsicher, denkt „Erwachsene sind unfair“ und fühlt sich machtlos

Könnt ihr euch an Strafen erinnern, die das in euch ausgelöst haben? Oder vielleicht hat euer Kind schon einmal mit einem „du bist doof“ auf eine Strafe reagiert?

Konsequentes Handeln beinhaltet:

- Entscheidungen **erklären** (Ich-Botschaften)

- positive Grundeinstellung haben

- **diskutieren** und verhandeln

- klare **Grenzen** setzen und **begründen**

- **keine körperlichen** und entwürdigenden Reaktionen (auch nonverbal)

- **Zeit** nehmen

Das Kind erfährt dadurch:

- es ist wichtig und wertvoll

- es kann Einfluss nehmen

- es hat Rechte, aber auch Pflichten

- dass ihm vertraut wird und es akzeptiert ist.

Zu 3. In welchen Situationen fällt es mir schwer, Grenzen zu setzen?

Situationen sammeln und besprechen,

es gibt ein paar Schritte, die es erleichtern Grenzen zu setzen

*Grundgedanke: Ich habe dich lieb. Du bist mir sehr wichtig.

Deshalb kann mir dein Verhalten nicht egal sein. Es muss sich

ändern. Ich werde dir dabei helfen.*

Arbeitsblatt

1. Schritt Klartext reden

Beispiele

*Je kleiner das Kind, desto klarer und überschaubarer die Aufforderung.

Positive Formulierungen bevorzugen. . Das Wörtchen „nicht“ kommt oft nicht an.

(Besonders, wenn nur der Kopf zur Gebärde geschüttelt wird

- fall nicht → Achte auf die Stufe
- Lauf nicht auf die Straße → Geh auf dem Gehsteig
- Zapple nicht so → Setz dich ruhig hin (mit ruhigen, langsamen Gebärden)
- Pass auf, kleckere nicht → Lass die Milch in der Tasse (lustig)

Klare Anweisungen in Situationen, in denen passieren soll was wir sagen (wie im OP). Wir Eltern haben einen Wissens- und Erfahrungsvorsprung.

Sicherstellen, dass das Kind hört, warten, bis es Augenkontakt hat und aufmerksam ist.

2. Schritt Auf Worte Taten folgen lassen

Konsequenzen und Folgen rechtzeitig planen und sorgfältig überlegen.

Unsere Taten sollen nicht strafen, sondern Grenzen setzen. Sie sollen dem Kind klar machen: Stopp, dieses Verhalten kann ich nicht zulassen.

3.Hilfreich ist die Planung der Vorgehensweisen

Welches Verhalten soll sich ändern?

Was könnte der Grund für das Verhalten sein?

Wann tritt es auf? Wodurch ausgelöst? Wie oft?

Was sage ich? (Ich-Botschaften vorbereiten)

Welche natürliche Konsequenz gibt es? Was wäre eine logische Folge?*

Pause

3. Konfliktlösung und Grenzen setzen durch Ich-Botschaften

Experiment: verschiedene TN mit Du-Botschaften ansprechen

„Du bist schon wieder zu spät gekommen!“

„Du hast deine Kaffeetasse stehen lassen. Was soll das?“

„Hast du immer noch nicht aufgeräumt?“

→Wie fühlt ihr euch dabei? Ist euch an den Aussagen etwas aufgefallen (Sätze können auch aufgehängt werden)

Botschaften enthalten ein „du“, sind Schuldzuweisungen, sprechen die Fehler an, die jemand gemacht hat, respektlos, verletzen das Gegenüber; deshalb verteidig sich das Gegenüber auch

Wie kann man es anders machen? Durch Ich-Botschaften

Kennzeichen von Ich-Botschaften

1. Man beschreibt, was passiert ist
2. Man spricht von sich selbst und seinen eigenen Gefühlen
3. Man erklärt, warum man sich so fühlt
4. Man äußert einen Wunsch, was sich ändern müsste, damit es einem wieder gut geht

Keine Schuldzuweisung!

Beispiel geben, indem die Aussagen von gerade eben zu denselben Personen gesagt werden, diesmal aber durch eine Ich-Botschaft:

„Es ärgert mich, wenn du zu spät kommst, weil ich dann warten muss und alle meine Termine sich verschieben. Ich würde mir wünschen, dass du beim nächsten Mal pünktlich kommst.“

„Ich habe mich heute geärgert, weil ich die Küche alleine aufräumen musste. Für das nächste Mal wünsche ich mir, dass du deine Kaffeetasse schon in die Spülmaschine räumst.“

„Ich bin enttäuscht, weil das Wohnzimmer immer noch unordentlich ist. Heute bekommen wir Besuch und ich möchte, dass alles sauber ist. Ich wünsch mir, dass du mir jetzt beim Aufräumen hilfst, damit es schneller klappt.“

→Wie fühlen sich diese Aussagen im Vergleich zu vorher an?

4. Übung Ich-Botschaften erkennen

Eltern bekommen jeweils eine Karte mit einem „DU“ und einem „ICH“ darauf.

Sätze werden gesagt/gebärdet, jeder TN entscheidet für sich, ob der Satz eine Ich- oder Du-Botschaft ist und hebt die entsprechende Karte

Wenn Unklarheiten bestehen, noch einmal auf die Elemente einer Ich-Botschaft eingehen,

Übung mit anderen Sätzen wiederholen oder im Plenum (ohne Karten) machen

5.Übung Ich-Botschaften formulieren

Arbeitsblatt

Verschiedene Situationen vorgeben, jeder formuliert eine Ich-Botschaft. Danach die Botschaften mit einem Partner austauschen und vergleichen/besprechen. Fragen im Plenum bearbeiten

6. Blitzlicht

7.Wochenaufgabe

Grenzen setzen

1. Schritt Klartext reden

UNKLAR	KLAR
Schrecklich, schon wieder läuft der Fernseher, du wirst noch viereckige Augen kriegen.	Ich möchte, dass du den Fernseher *jetzt* ausschaltest.
Du bist ja immer noch nicht angezogen, du Trödler!	Lukas, zieh *jetzt* deine Strümpfe an.
Wie sieht es denn hier aus?	Bitte räume die Legosteine in die Kiste.

→(Absprache über Dauer und wann hilft)

Positive Formulierungen bevorzugen

- fall nicht → Achte auf die Stufe
- Lauf nicht auf die Straße → Geh auf dem Gehsteig
- Zapple nicht so → Setz dich ruhig hin (mit ruhigen, langsamen Gebärden)
- Pass auf, kleckere nicht → Lass die Milch in der Tasse (lustig)

Klare Anweisungen

Sicherstellen, dass das Kind hört, warten, bis es Augenkontakt hat und aufmerksam ist..

2. Schritt Auf Worte Taten folgen lassen

Konsequenzen und Folgen (vorher) planen.

Nicht strafen, sondern Grenzen setzen. Dem Kind klar machen: „Stopp, das Verhalten ist nicht ok.“

3.Hilfreich ist die Planung

Welches Verhalten soll sich ändern?

Was könnte der **Grund** für das Verhalten sein?

Wann tritt es auf? Wodurch ausgelöst? Wie oft?

Was sage ich? (Ich-Botschaften vorbereiten)

Welche natürliche **Konsequenz** gibt es? Was wäre eine logische Folge?

Übung: Ich-Botschaften formulieren

Situation 1:

Im Geschäft läuft deine fünfjährige Tochter hin und her und legt alle möglichen Dinge in den Einkaufswagen.

Verhalten:
Gefühl:
Auswirkung:
Ich-Botschaft:

Situation 2:

Dein zwölfjähriger Teenager hat neue Kleidung bekommen. Nun will er unbedingt noch oberteure Markenturnschuhe.

Verhalten:
Gefühl:
Auswirkung:
Ich-Botschaft:

Situation 3:

Die sechszehnjährige Tochter kommt um zwei Uhr nachts mit 3 Stunden Verspätung nach Hause. Sie warten in der Küche auf sie.

Verhalten:
Gefühl:
Auswirkung:
Ich-Botschaft:

Situation 4:

Fast jeden zweiten Tag, wenn du von der Arbeit nach Hause kommst, findest du das Fahrrad deines Kindes mitten auf der Garageneinfahrt.

Verhalten:
Gefühl:
Auswirkung:
Ich-Botschaft:

Wochenaufgabe: Ich-Botschaften

Diese Ich-Botschaften habe ich gemacht:

Diese Du-Botschaften habe ich gemacht:

So hätte ich es besser ausdrücken können (Ich-Botschaft).

Diese Du-Botschaft hat jemand mir gegeben:

So habe ich mich gefühlt:

5.5. Ergänzende Materialien

Abb. 1: Vermittlungsformular

gefördert durch den Bezirk Mittelfranken

Bezirksverband der Gehörlosen Mittelfranken e.V.
Pommernstr. 1, 90451 Nürnberg
Tel.: 0911 / 641 09 01, Fax.: 0911 / 641 09 02,
www.bdg-mfr.de Mail e.schumann@bdg-mfr.de.

Gebärdensprachdolmetscher*-Einsatz

Formularzweck:
☐ **Antrag** auf Vermittlung einer/s Dolmetschers/in*
☐ **Einsatzbestätigung** an den/die Dolmetscher/in*
☐ **Vermittlungsbestätigung** an Auftraggeber
Zutreffendes ankreuzen ☑ und ausfüllen

Eingangsdatum: _____ Lfd.Nr. (Verm.Stelle) _____

Kontaktdaten	**Auftraggeber/in**	**Ansprechpartner/in**	**Anspruchnehmer/in**
Firma / Name			
Adresse (Str.,PLZ, Ort)			
Telefon			
Fax			
Mobil / SMS			
E-Mail			
Geburtsdatum	_____	_____	

Dolmetscher/innen*	☐ Wunschdolmetscher	☐ Einzelbesetzung ☐ Doppelbesetzung	☐ DGS ☐ LBG ☐ Voicen ☐ Schriftdolm.
Name Dolmetscher/in			
Kontakt (E-Mail, mobil)			

Einsatz	**Datum**	**Wochentag**	**Uhrzeit (von – bis)**
Termin:			
Ort des Einsatzes (Anschrift + Treffpunkt)			
Anlass des Einsatzes			

Kostenträger	☐ Bitte Kostenübernahme klären	☐ Kostenträger noch in Klärung
Name Kostenträger		
Rechnungsanschrift		
Versicherungsnummer od. Kundennummer		

Bestätigung	**Auftraggeber:** Ich ☐ beauftrage/ ☐ bestätige+ die Vermittlung	**Dolmetscher/in***: Ich übernehme den Auftrag ☐	**Vor Ort:** Bestätigung des Dolmetschereinsatzes ☐
Name			
Unterschrift			

* = GSD (m/w) oder andere Kommunikationshilfen (m/w)
\+ Info für Auftraggeber / Kostenträger: Wird ein Termin nicht rechtzeitig abgesagt, können Dolmetscher Stornogebühren bzw. Ausfallkosten verlangen.
Seite 1 von 1 Erstelldatum 16.09.2014 11:09:00

Beschwerden über den Vermittlungsvorgang an einer bayerischen Vermittlungsstelle können über das GIB an die jeweilige Stelle gerichtet werden. Formulare gibt es bei der Vermittlungsstelle, beim GIB oder online auf www.giby.de

(m) Juli 2k14

Abb. 2: Anleitung zum Vermittlungsformular

gefördert durch den Bezirk Mittelfranken

Bezirksverband der Gehörlosen Mittelfranken e.V.
Pommernstr. 1, 90451 Nürnberg
Tel.: 0911 / 641 09 01, Fax.: 0911 / 641 09 02,
www.bdg-mfr.de Mail e.schumann@bdg-mfr.de.

Gebärdensprachdolmetscher*-Einsatz

Formularzweck: Hier wird angekreuzt wozu das Formular verwendet wird.
- ☑ **Auftrag** auf Vermittlung einer/s Dolmetschers/in*
- ☐ **Einsatzbestätigung** an den/die Dolmetscher/in*
- ☐ **Vermittlungsbestätigung** an Auftraggeber

Zutreffendes ankreuzen ☑ und ausfüllen

Eingangsdatum: Wird von Vermittlungsstelle eingetragen. Lfd.Nr. (Verm.-Stelle): Wird von Vermittlungsstelle eingetragen.

Kontaktdaten	Auftraggeber/in	Ansprechpartner/in	Anspruchnehmer/in
Firma / Name	Hier stehen die Angaben des Auftraggebers	Hier stehen die Angaben für eine/n Ansprechpartner,	Hier stehen die Angaben der/s Ansprechnehmer/in, wenn es
Adresse (Str.,PLZ, Ort)	Auftraggeber ist eine Firma oder eine Person (gehörlos / hörend)	Wenn der Auftrag von einer Firma (o.ä.) kommt	andere Angaben sind als in der ersten Spalte [Auftraggeber/in]
Telefon	möglichst		
Fax	alle		
Mobil / SMS	Kontaktdaten		
E-Mail	eintragen!		
Geburtsdatum	———	———	Geburtsdatum der/s Anspruch-nehmer/in

Dolmetscher/innen*	☐ Wunschdolmetscher ☐ Einzelbesetzung ☐ Doppelbesetzung ☐ DGS ☐ LBG ☐ Voicer ☐ Schriftdolm.
Name Dolmetscher/in	Details zum Einsatz angeben, wie: gewünschter Dolmetscher, Einzel – oder Doppelbesetzung, oder bestimmte Sprachform
Kontakt (E-Mail, mobil)	Wenn Sie schon Kontaktdaten zum Wunschdolmetscher haben, hier eintragen. Wenn Sie keine Kontaktdaten haben, findet das die Vermittlungsstelle heraus.

Einsatz	Datum	Wochentag	Uhrzeit (von – bis)
Termin:	**WICHTIG**: Wann ist der Dolmet-schereinsatz?		Bitte möglichst genaue Uhrzeit angeben!
Ort des Einsatzes (Anschrift + Treffpunkt)	**WICHTIG**: Wo soll der Dolmetschereinsatz statt finden?		
Anlass des Einsatzes	**WICHTIG**: Worum geht es bei Ihrem Termin? / Was ist der Grund?		

Kostenträger	☐ Bitte Kostenübernahme klären ☐ Kostenträger noch in Klärung
Name Kostenträger	Wenn sie wissen wer die Dolmetscherkosten übernimmt, dann tragen Sie das bitte ein. Kreuzen Sie hier an, wenn die Vermittlungsstelle die Kostenübernahme klären soll
Rechnungsanschrift	Hier steht die Adresse des Kostenträgers, wenn sie bekannt ist.
Versicherungsnummer od. Kundennummer	Für Einsätze im medizinischen Bereich ist die Versicherungsnummer bei der Krankenversicherung wichtig!

Bestätigung	**Auftraggeber:** Ich ☐ beauftrage/ ☐ bestätige+ die Vermittlung	**Dolmetscher/in*:** Ich übernehme den Auftrag ☐	**Vor Ort:** Bestätigung des Dolmetschereinsatzes ☐
Name	Als Auftraggeber: Bitte unterschreiben Sie den Vermittlungsauftrag! Kreuzen Sie das passende an! Wenn Sie einen fertigen Vermittlungsauftrag bestätigen sollen müssen Sie auch unterschreiben.		
Unterschrift	*Unterschrift*		

Weitere wichtige Informationen

* = GSD (m/w) oder andere Kommunikationshilfen (m/w)
\+ Info für Auftraggeber / Kostenträger: Wird ein Termin nicht rechtzeitig abgesagt, können Dolmetscher Stornogebühren bzw. Ausfallkosten verlangen.

Beschwerden über den Vermittlungsvorgang an einer bayerischen Vermittlungsstelle können über das GIB an die jeweilige Stelle gerichtet werden. Formulare gibt es bei der Vermittlungsstelle, beim GIB oder online auf www.giby.de

Seite 1 von 1 Erstelldatum 15.07.2014 08:04:00 (m) Juli 2k14

Abb. 3: Tabelle zur Ermittlung des GdB aus Schwerhörigkeitsgraden für beide Ohren

Tabelle D

Rechtes Ohr								
	Normalhörigkeit	0-20	0	0	10	10	15	20
	Geringgradige Schwerhörigkeit	20-40	0	15	20	20	30	30
	Mittelgradige Schwerhörigkeit	40-60	10	20	30	30	40	40
	Hochgradige Schwerhörigkeit	60-80	10	20	30	50	50	50
	An Taubheit grenzende Schwerhörigkeit	80-95	15	30	40	50	70	70
	Taubheit	100	20	30	40	50	70	80
		Hörverlust in Prozent	0-20	20-40	40-60	60-80	80-95	100
			Normalhörigkeit	Geringgradige Schwerhörigkeit	Mittelgradige Schwerhörigkeit	Hochgradige Schwerhörigkeit	An Taubheit grenzende Schwerhörigkeit	Taubheit
	Linkes Ohr							

Abb. 4:

Behinderte: Bayern, Art/Ursache der Behinderung, Stichtage
Statistik der Schwerbehinderten
Schwerbehinderte (Anzahl)
Bayern

Art der Behinderung (Oberkategorien)	Stichtag 31.12.2013
Insgesamt	1128646
darunter:	
Sprach- u. Sprechstörung, Taubheit, Schwerhörigk.	49068

(C)opyright 2015 Bayerisches Landesamt
für Statistik und Datenverarbeitung
Stand: 05.01.2015 / 15:37:56

Abb. 5:

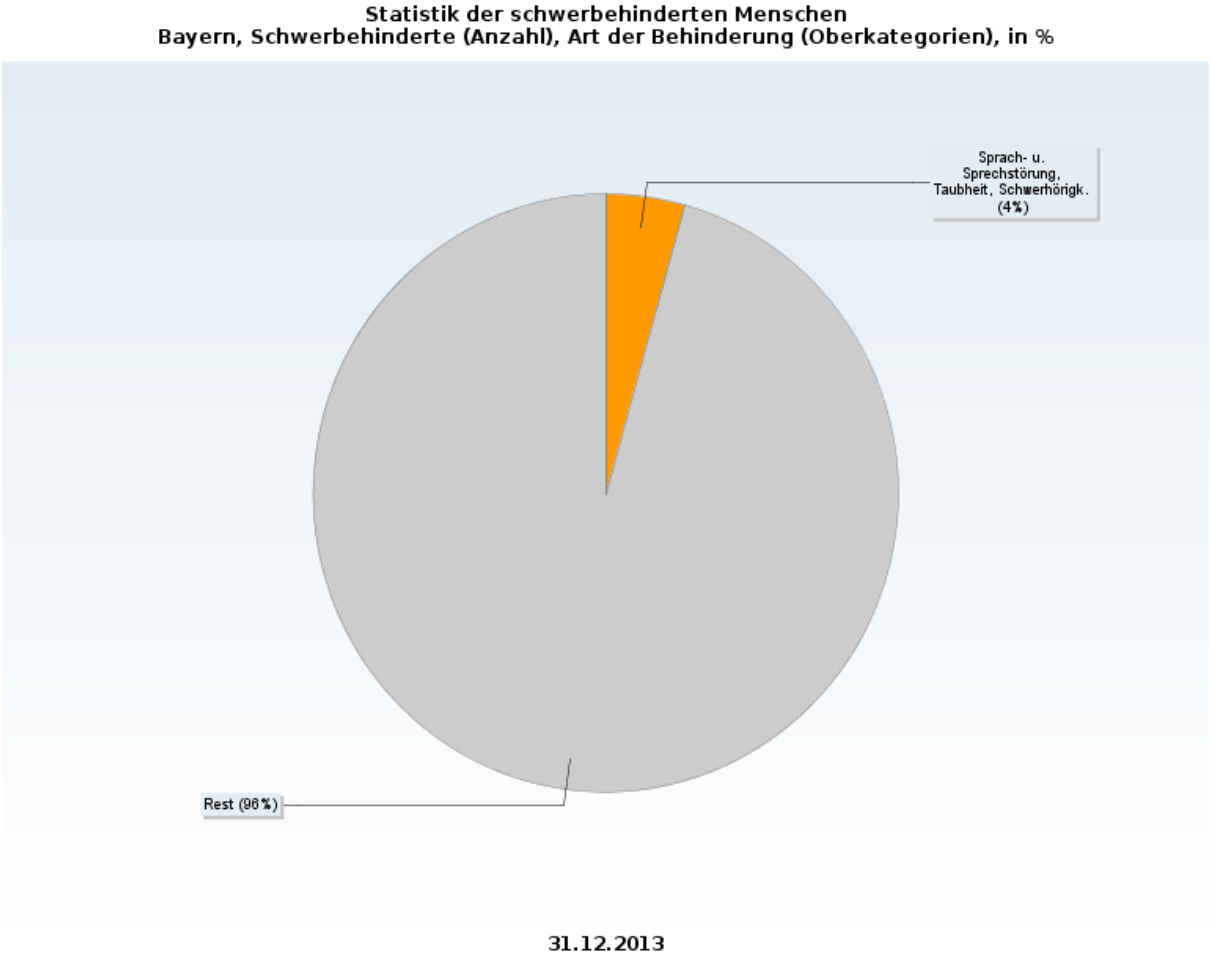

Statistik der schwerbehinderten Menschen
Bayern, Schwerbehinderte (Anzahl), Art der Behinderung (Oberkategorien), in %
Sprach- u. Sprechstörung, Taubheit, Schwerhörigk. (4%)
Rest (96%)
31.12.2013

Abb. 6: Mitgliedserklärung

MITGLIEDSERKLÄRUNG

MITGLIEDSERKLÄRUNG

Deutscher Kinderschutzbund

Kreisverband Nürnberg e.V.

Hiermit erkläre ich zum _____ meinen Beitritt
zum Deutschen Kinderschutzbund Nürnberg e. V. bei kostenlosem Bezug der Zeitschrift „Kinderschutz Aktuell".

Ich bin bereit, einen Jahresbeitrag von _____ € zu zahlen (min. 25 €).
Der Beitrag/die Spende ist steuerabzugsfähig.
Mein Jahresbeitrag soll widerruflich per Lastschrift jährlich ab _____
von unten genanntem Konto abgebucht werden:

Erteilung eines SEPA-Lastschriftmandats (Einzugsermächtigung):

Name des Zahlungsempfängers: **Deutscher Kinderschutzbund Kreisverband Nürnberg e.V.**
Anschrift des Zahlungsempfängers:

Rothenburger Str. 11 — Straße und Hausnummer
90443 Nürnberg — Postleitzahl und Ort

Gläubiger-Identifikationsnummer: **DE04KSB00000304865**

Mandatsreferenz: _____
(füllt der DKSB aus)

Vor dem ersten Einzug einer SEPA-Lastschrift wird mich/uns der DKSB, Kreisverband Nürnerg e.V. über den Einzug in dieser Verfahrensart unterrichten

SEPA-Lastschriftmandat (Einzugsermächtigung):

Ich ermächtige/Wir ermächtigen (A) den DKSB, Kreisverband Nürnberg e.V., Zahlungen von meinem/unserem Konto mittels Lastschrift einzuziehen. Zugleich (B) weise ich mein/weisen wir unser Kreditinstitut an, die vom DKSB Kreisverband Nürnerg e.V. auf mein/unser Konto gezogenen Lastschriften einzulösen.

Hinweis:
Ich/wir können innerhalb von acht Wochen, beginnend mit dem Belastungsdatum, die Erstattung des belasteten Betrags verlangen. Es gelten dabei die mit meinem/unserem Kreditinstitut vereinbarten Bedingungen.

Zahlungsart:
☐ einmalig ☒ wiederkehrend

Name: _____
des Zahlungspflichtigen (Kontoinhaber)

Anschrift _____
des Zahlungspflichtigen (Kontoinhaber) Straße und Hausnummer:

_____ E-Mail _____
Postleitzahl und Ort:

IBAN des Zahlungspflichtigen (max. 22 Stellen): DE-__|____|____|____|____|__

BIC (8 oder 11 Stellen): _____

Ort: _____ Datum: _____

_____
Unterschrift(en) des Zahlungspflichtigen (Kontoinhaber):

28

Literaturverzeichnis

Breiner, H. L. (1991). *Techniken im lautsprachlichen Umgang mit Gehörlosen und Schwerhörigen. Eine Kurzanleitung für Hörgeschädigte und Normalhörende, die miteinander sprechen wollen*. Frankenthal, Deutschland: Pfalzinstitut Frankenthal.

Claußen, W. H. (1985). Von der Lehranstalt zum Pädagogischen Zentrum - Notwendigkeit pädagogischer Hilfe für Schwerhörige und Ertaubte und die Organisation des Bildungswesens für Hörgeschädigte. Schwerhörigkeit als Schädigung, Lebenserschwerung und Behinderung. In M. Krüger & G. Grunst (Hrsg.), *Perspektiven der Hörgeschädigtenpädagogik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Heribert Jussen* (S. 40–47). Berlin: Marhold.

DESTATIS. (2014). *Statistisches Jahrbuch Deutschland 2014* (1., Auflage). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Zugriff am 05.01.2015. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/StatistischesJahrbuch.html

Deutscher Gehörlosen-Bund e.V. (Hrsg.). *FAQ - Gehörlosigkeit.* Zugriff am 05.01.2015. Verfügbar unter http://www.gehoerlosen-bund.de/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=38&Itemid=101&lang=de

Deutscher Kinderschutzbund e.V. *Leitbild des Deutschen Kinderschutzbundes.* Zugriff am 05.01.2015. Verfügbar unter http://www.dksb.de/images/web/Leitbild2012-2013-04-10-AM.pdf

Deutscher Kinderschutzbund e.V. *Satzung des Deutschen Kinderschutzbundes (DKSB) Bundesverband e.V.* Zugriff am 05.01.2015. Verfügbar unter http://www.dksb.de/images/web/Transparenz/Satzung_BV.pdf

Deutscher Kinderschutzbund Kreisverband Nürnberg e.V. (2007). *Überarbeitetes Elternkurskonzept*.

Deutscher Kinderschutzbund Kreisverband Nürnberg e.V. (Hrsg.). (2013) Jahresbericht 2013 [Themenheft]. Nürnberg.

Gordon, T. (2009). *Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind* (Heyne-Bücher Heyne-Sachbuch, Nr. 15, genehmigte, ungekürzte Taschenbuchaufl., 48. Aufl.). München: Heyne.

Honkanen-Schoberth, P. (2014). *Starke Kinder brauchen starke Eltern. Der Elternkurs des Deutschen Kinderschutzbundes* (2., Aufl). Freiburg im Breisgau: Kreuz Verlag.

Honkanen-Schoberth, P., Meissner, A.-K. & Lasner-Tietze, C. (2012). *Starke Eltern - Starke Kinder®. Elternkurs des Deutschen Kinderschutzbundes*. Mehr Freude mit Kindern - Handbuch für Elternkursleiterinnen und Elternkursleiter. : Deutscher Kinderschutzbund Bundesverband e.V.

Iben, G. (2011). Integration. In Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.), *Fachlexikon der sozialen Arbeit* (7., völlig überarb. und aktualisierte Aufl, S. 451–452). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.

Krammer, K. (2001). *Schriftsprachkompetenz gehörloser Erwachsener,* Universität Klagenfurt. Klagenfurt. Zugriff am 12.12.2014.

Leonhardt, A. (2010). *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. Mit 88 Übungsaufgaben und zahlreichen Abbildungen und Tabellen* (UTB, Bd. 2104, 3., überarb. und erw. Aufl.). München: E. Reinhardt.

Niehoff, U. (2011). Inklusion. In Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.), *Fachlexikon der sozialen Arbeit* (7., völlig überarb. und aktualisierte Aufl, S. 447–448). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.

Peter, C., Raith-Kaudelka, S. & Scheithauer, H. (2010). *Gemeinsam in zwei Welten leben. Ratgeber für gehörlose Eltern* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz (mit DVD).

World Health Organization. (2005). *ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*.

Erklärung

Der Deutsche Kinderschutzbund Kreisverband Nürnberg e.V.

erklärt hiermit Kerstin Gorzolla, geb. am 31.03.1993,

die Erlaubnis zur Verwertung von internen Daten im Rahmen der Bachelorarbeit.

Die jeweilige Quelle ist mit anzugeben.

8. Jan. 2015

Ort, Datum

DEUTSCHER KINDERSCHUTZBUND
KREISVERBAND NÜRNBERG e.V.
Rothenburger Str. 11 · 90443 Nürnberg
Tel. 0911 92919000

Unterschrift

Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe.

2. Ich versichere, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die Standards guten wissenschaftlichen Arbeitens eingehalten zu haben.

3. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden von mir beachtet.

4. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule aufgenommen wird.

5. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird.

_____

Nürnberg, den

_____

Unterschrift