

Heidelberg / Neckargemünd

40 Jahre Schulkindergarten
für hör ~ sprachgeschädigte Kinder

~ Jahresfestreihe unter der Schirmherrschaft
von Herrn Minister Dr. G. Weiser ~

Herausgeber : Staatliche Schule für Gehörlose, Schwerhörige
und Sprachbehinderte Heidelberg/Neckargemünd

Idee und Gestaltung : Wolfgang Vater

Druck : Justizvollzugsanstalt Mannheim

1. Auflage : 1995

Staatliche Schule für Gehörlose Schwerhörige und Sprachbehinderte - Heimsonderschule -

Postfach 1416 · 69142 Neckargemünd

Fernsprecher: 06223/807-0

Fax: 06223/80734

Dienstgebäude: Neckargemünd, Schützenhausstraße 34
Heidelberg, Quinckestraße 69

Abt. GHS Schwerhörige
Abt. GHS Sprachbehinderte / Beratungsstelle

Abt. Schulkindergarten
Abt. Sonderpädagogisches Beratungszentrum

Abt. GHS Gehörlose
Abt. Kaufm. Berufsfachschule und
Gewerbl. Berufsschule für Hörgeschädigte
Abt. Pädodaudiologische Beratungsstelle

Inhalt		Seite
Grußwort des Ministers Dr. G. Weiser	Dr. G. Weiser	1
Zum Geleit	R. Kirgis	4
Historische Entwicklung des Gedankens der Kindergarten- erziehung bei „Taubstummen“ bis 1955	W. Vater	5
Retrospektive auf die Kindergartenarbeit 1954	Prof. B. Fischer	35
Aspekte einer Didaktik im Schulkindergarten für hörgeschädigte Kinder, 1995	H. Malik	41
Rhythmisch-musikalische Erziehung in unserem Kindergarten und an unserer Schule	H. Zuckriegl	46
Spracharbeit bei gehörlosen Vorschulkindern- Beispiel: „kauft - kocht - backt“ aus: hörpäd 3/79	M. Breitinger	48
Chronologie	W. Vater M. Breitinger	56
Kommunikationsprobleme gehörloser Vorschulkinder aus: hörpäd 3/82	M. Breitinger	72
Hörgeschädigte Vorschulkinder erleben das 78	H. Hochlehner	
Märchen „Frau Holle“ aus: hörpäd 4/92	A. Baudermann	
Ein Beispiel aus der Praxis zum Thema Ganzheitliches Lernen	A. Baudermann E. Ness	85
Erziehung zur Beziehungsfähigkeit bei hörgeschädigten Kindern	H. Schweizer	92
Gebärden im Schulkindergarten	R. Kern	95
Cochlear Implant und Kindergarten 98	G. Heuschmid	
Mein CI - Kind im Kindergarten	Ch. u. B. Reinhart	106
Haben Sie schon einmal mit „Ihrer“ Kindergärtnerin zu Hause am Frühstückstisch gegessen?	Th. Crefeld	109
Die Arbeit der sprachheilpädagogischen Beratungsstelle	A. Göbel	111
Sprachtherapie im Kindergarten für Sprachbehinderte 112	A. Göbel	
Lebensraum Sprachheilkindergarten	G. Birn D. Stumpf	114
Lena - Ein hörgeschädigtes Kind in einer Sprachheilgruppe	M. Kalienke	137
Unser Sohn Thomas	B. Sauerborn	141
Resümee	W. Vater	143
Die Leiter des Schulkindergartens		144

Hanni Malik

Aspekte einer Didaktik im Schulkindergarten für hörgeschädigte Kinder, 1995

Nach 27 Jahren pädagogischer Arbeit mache ich mich nun noch einmal auf, Recherchen im Bereich der Didaktik zu betreiben. Leiten lasse ich mich hier insbesondere durch die Frage, was mein Menschenbild im pädagogischen Bereich nachhaltig beeinflusst hat. Untrennbar sind für mich all diejenigen Erfahrungen, die ich im Laufe meines Lebens persönlich und beruflich gemacht habe, neben der Beschäftigung mit den unterschiedlichsten Theorien über menschliche Entwicklung und Wachstumsbedingungen. Die Frage der Didaktik ist für mich nicht nur an methodisches Vorgehen gebunden.

Einer meiner Grundgedanken beschreibt **Otl Aicher** - Mitbegründer der Ulmer Hochschule für Gestaltung in den fünfziger Jahren - sehr treffend. Seine Gedanken über die Philosophie des Machens lassen sich wie folgt zusammenfassen: **„Denken und Machen seien so voneinander abhängig, daß das eine nur aus dem anderen zu verstehen ist. Das Abstrakte läßt sich nicht von dem Konkreten trennen, ebensowenig wie begriffliches Denken von unserer Sinnlichkeit. Geistiges und körperliches Tun sind aufeinander bezogen, voneinander abhängig. Wenn wir diese wechselseitige Beziehung mißachten, gefährden wir uns und unsere Welt. Für ihn bedeutet dies, daß die Welt entworfen, gestaltet und entwickelt werden sollte, so wie wir das eigene Selbst, das Leben mit anderen, mit der Natur und das Denken entwickeln. Die Fähigkeit entwerfen und gestalten zu können, lernen wir, indem wir es tun, in welchem Beruf ist dabei zweitrangig. Das Leben dürfen wir nicht an von vorgeformten Entwürfen und vorgedachten Plänen orientieren.“** Aicher kritisiert „den Rationalismus der Moderne als Vorherrschaft des bloß abstrakten Denkens“ und relativiert die Rolle der reinen Vernunft, in dem er auf die Notwendigkeit hinweist, sinnliche Wahrnehmung, Sprache und Denken in Reflexionen von Erkenntnisprozessen mit einzubeziehen. Sinnfindung im Leben findet statt jenseits eingefahrener und normativer Richtlinien und Handlungserwartungen.

Hintermair erweitert diese Gedanken in seinem Aufsatz „Wieviel Erziehung braucht der (gehörlose) Mensch“ (hörpäd 4/92, 215 - 227) mit den Beschreibungen, daß **„eine Welt mit ihren wissenschaftlichen Errungenschaften unbestrittene Erfolge erzielt hat, jedoch diese Art der Berechenbarkeit von Entwürfen und Konzepten, welche die Zusammenhänge und Bedingungen menschlicher Existenz nur mathematischen Gesetzen unterwirft, ein Denken ausschließt, das Kategorien wie sinnliche Erfahrung, Spontaneität und Gefühl als Bereicherung, gar als elementare Bestandteile menschlicher Existenz entwertet. Wenn Alternativen und Ambivalenzen in Entwicklungsprozessen nicht zugelassen werden, weil vernünftiges Handeln stets klare Zielvorgaben mit dem zur Verfügung stehenden methodisch-technischen Rüstzeug gewährleistet, dann fehlt in einem solchen Denken der Platz für Überraschungen, für Unvorhergesehenes, für Zufälle, die kommunikationsfördernd sein können.“** Nach Hintermairs Vorstellungen kann „Erziehung nur dann wieder zu einem spannenden Unternehmen werden, wenn wir den Mut aufbringen, individuelle Akzente für das eigene pädagogische Handeln zu setzen. Wir müssen

nicht immer souverän und fehlerfrei handeln, sondern können uns gestatten, in der kommunikativen Auseinandersetzung wieder „dieses Stück Sich-aneinander-Reiben von Interessen, Meinungen und Gefühlslagen“ zu genießen, weil es in gewisser Weise auch das Lebenselixier der Erziehung ist.

Für die pädagogische Arbeit und hier insbesondere für die Arbeit mit einem hörgeschädigten Kind bedeutet dies für mich immer, zwar einerseits einen äußeren Rahmen zu schaffen, der dem Bedürfnis nach Struktur und damit verbundene verbindliche Orientierungsmöglichkeiten anbietet, um auch die langfristige Sozialisation der Kinder nicht aus dem Auge zu verlieren, andererseits aber auch Entwicklungsräume zu schaffen, die Prozesse für ein forschendes Leben und Lernen ermöglichen. Es ist nicht immer möglich, vorauszusehen, ob und in welcher Form diese Räume von einem Kind genutzt werden. Dennoch hilft über diese Unsicherheit hinweg das Vertrauen in die Kinder, daß sie Eigenkräfte zur Entfaltung aktivieren werden.

Im folgenden will ich skizzieren, welche Vorstellungen über Erziehungsräume mich im wesentlichen beeinflußt haben. Daraus geht hervor, daß ich bei der Frage nach der Didaktik zunächst einmal **nicht behinderungsspezifisch** und **defizitorientiert** gedacht habe. Das schließt nicht aus, daß im speziellen Fall didaktische Überlegungen modifiziert werden müssen, um auch dem Stand des Kindes gerecht zu werden, es sozusagen dort abzuholen, wo es sich befindet.

Wenn heute für das Kind weniger direkte Sinneserfahrungen durch natürliche Gegebenheiten mehr möglich sind, sondern eher in künstlich gestalteten Situationen stattfinden, z.B. durch das Sehen und Hören in Medien, dann resultiert daraus, daß im Kindergarten eine alle Sinne umfassende Erziehungsarbeit, Erfahrungen von gemeinsamen und wechselseitigen Tätigkeiten mit Kindern und Erwachsenen einer Konsumhaltung und Passivität entgegenwirken könnten. Eine **reifungsbetonte, interaktive und handelnde Dimension** in der Entwicklung mit den jeweiligen Bezügen zu Kognition, Emotion, Motorik, Wahrnehmung und Sprache entsprechen kindlichen Entwicklungswünschen.

Einerseits gehe ich von der Vorstellung aus, daß der Mensch als Ganzes mehr ist als die Summe seiner Teile, daß er bewußt und zielgerichtet lebt, daß er wählen und entscheiden kann und in Beziehungen mit anderen Menschen lebt. Der Mensch ist eigenständig und verbunden im Sinne einer psycho-biologischen Einheit und Teil des Universums.

Menschliche Erfahrungen, das Verhalten und die Kommunikation unterliegen **interaktionellen und universellen Gesetzen**, Geschehnisse sind keine isolierten Begebenheiten, sondern bedingen einander. Dennoch bezieht sich die Individualität eines Menschen auf dessen Einzigartigkeit, auf seine Schwächen und Stärken, auf das Recht, das jeweils eigene Entwicklungstempo zu haben. Pädagogen dürfen nicht ihre Erwartungen auf das Kind übertragen und sie darauf festlegen. Lernen und Entwicklung werden begünstigt, wenn wir eine starke und dauerhafte Beziehung zueinander aufbauen, den anderen in seinen Aktivitäten aufmerksam beobachten, interessiert gedanklich und handelnd an seinen Aktivitäten teilnehmen. Die emotionale Nähe stellt die Bereitschaft her zu lernen. Korczak hat einmal gesagt, daß nur, „wenn Erwachsene, Eltern und Kinder miteinander behutsam und freundlich umgehen, auch die Kinder untereinander lernen werden, die Suche nach einem Kompromiß im Dialog der Argumente zur gemeinsamen Aufgabe zu machen.“

Für die Arbeit mit hörgeschädigten Kindern hat Horsch (in hörpäd 1/93) dies ergänzt durch die Aussagen über ein positives Selbstkonzept, das meint, daß nur „eine umfassende

Vorstellung von Erziehung Raum schaffen kann für das Entstehen von positiven Beziehungen. Nur wenn wir Veränderungen als Notwendigkeit im Erziehungsprozess verstehen, können wir uns frei machen von den eher vordergründig geführten Diskussionen um die Frage nach der Wahl der „wahren Kommunikationssysteme“. In diesem Fall meint sie die Diskussion um den Einsatz von Laut- oder Gebärdensprache.

Ihle betont in ihrem Aufsatz über Grundlagen und Ziele einer interaktional-kommunikativen Erziehung hörgeschädigter Kinder (hörgeschädigte Kinder 3/94), daß „der Erwerb, Besitz und Gebrauch der Lautsprache sich nur im übergeordneten Rahmen der allgemeinen personalen und sozialen Entwicklung vollzieht.“ Nach Jussen „müssen sich im Gedächtnis auch hörgeschädigter Kinder Gefühls-Denk- und Handlungsstrukturen befinden, die sich durch Einzelerfahrung verknüpfen, welche durch ein breites Angebot von Interaktionsmöglichkeiten von klein an erworben werden und das Gerüst und den Rahmen für den späteren Spracherwerb bilden.“

Im Pädagogischen Alltag unseres Schulkindergartens bedeutet dies, daß sich neben den üblichen Kommunikationsfeldern kleine ritualisierte Begegnungen etabliert haben. So findet täglich der Morgenkreis statt, wo gesungen, getanzt, gespielt wird, rhythmische Sprechverse angeboten werden, Wortschatzerweiterungen mit Angelspielen und Würfelwortkästen stattfinden, Sprache auch immer in Bewegung umgesetzt wird, auch Platz ist für das Spielen von Bilderbüchern, entweder mit Handpuppen oder indem wir uns Requisiten beschaffen, um uns in die handelnden Personen einer Geschichte selbst hineinversetzen. Bei der Bearbeitung von Sachthemen nehme ich häufig Schriftbilder zur Hilfe, um einzelnen Kindern notwendige Hilfsmittel zum Ausdruck ihrer Kenntnisse zur Verfügung zu stellen. Ein besonderes Gewicht liegt immer darauf, daß wir alle miteinander viel Spaß haben und kein Leistungsdruck entsteht. In unseren Spielen werden Rede, Gegenrede, Frage- und Antwortspiele eingeübt. Das eine Kind kann schon kleine Sätze selbst bilden, das andere Kind hilft sich mit Gebärden aus, und andere wiederum üben sich im Ablesen vom Mund, um für sich kleine sprachliche Wendungen zu erlernen. Eingebunden sind unsere Spiele in Hörübungen, da ich davon ausgehe, daß selbst **minimale Hörreste** durch ein Training stimuliert werden können, das auditive System zur **Nachreifung** stimuliert werden können, das auditive System zur Nachreifung angeregt und so Sprache in und über handelnde Kommunikation erworben wird. Hör-Spracherziehung betrachtet das ganze Kind mit seinen Fähigkeiten von Hören, Sprechen, Kognition, die in ihren gegenseitigen Abhängigkeiten entwickelt werden. Handlungsorientiert zu lernen heißt grundsätzlich, ganzheitlich mit Kopf, Herz, Händen und allen Sinnen zu lernen.

Zur Begriffsbildung bei hörgeschädigten Vorschulkindern lassen sich natürlich noch verschiedene Einflüsse linguistischer Systeme und unterschiedlicher Ansätze in Entwicklungs-theorien diskutieren (z.B. Piaget, Wygotski, Chomsky, Bruner).

Ein weiterer Eckpfeiler meiner pädagogischen Arbeit bezieht sich auf einige Vorstellungen Montessoris über die sinnesbezogene Arbeit. **Montessori** entwickelte eine Erziehungsmethode und Didaktik, die sich insbesondere durch ihre Materialien ausdrückt. Sie geht davon aus, daß jedes Kind in den sogenannten **sensiblen Entwicklungsphasen** eine ganz bestimmte Empfänglichkeit gegenüber den verschiedenen Materialien entwickelt, an denen es lernen will, die naturwissenschaftlichen Phänomene dieser Welt handelnd zu erforschen. Das Material bietet dem Kind zunächst einfache Strukturen an, um sich dann mit fortlaufenden und aufeinander aufbauenden (komplexeren) Strukturen und Ordnungen zu befassen. Die vorbereitete Umgebung und die freie Wahl der Materialien führen das Kind zu seinen jeweils speziellen Lernwünschen. Das Entwicklungsmaterial spricht die Sinne an und hilft, die

Aufmerksamkeit zu polarisieren, da das Material hohen Aufforderungscharakter besitzt und immer nur dem Erforschen ganz eingeschränkter Phänomene dient- Ihr Motto „helf mir es selbst zu tun“- motiviert die Kinder, selbständig zu arbeiten und durch die eingebauten Überprüfungsmöglichkeiten eigenständig zu erfahren, an welcher Stelle sie weiter arbeiten möchten. Alle Materialien können allein, zu zweit oder in der Gruppe als Spiel eingesetzt werden. Hier wird dann deutlich, daß Montessori das gemeinsame Tun ebenfalls als wichtig erachtet, um die Kinder erleben zu lassen, daß sie zum einen selbständig sind und zum anderen sich mit den anderen verbunden fühlen können.

Im Schulkindergarten ist eine Montessoriecke eingerichtet, in der die Kinder täglich eine gewisse Zeit lang ihr Spiel auswählen und im Sinne von Montessori „üben“. Montessori suchte Antworten auf die Fragen, wie dem Kind eine angemessene Sinneserziehung zuteil werden könnte, und wie der Pädagoge dem Kind helfen kann, ohne es allzusehr in seiner Entfaltung zu stören.

Weitere Möglichkeiten der Sinneserfahrung habe ich aus den Ideen und Beispielen von **Kükelhaus** gezogen. Kükelhaus entwickelte **Versuchsfelder zur Erfahrung der Sinne**. Er installierte 37 verschiedene Stationen, die eine Beziehung zu sich selbst und zu den anderen, wie der Natur herstellen. Er begreift die Menschen als Natur und sucht eine sinnvolle Umwelt, die herausfordert und beansprucht.

So findet man bei Kükelhaus den Garten der Düfte, Tastsäulen, Fußparcours, Pendel, schwingende Gesteinsblöcke, Impulsketten, Klangrohre, klingende Steine, Trommeln, Gongs und Summsteine. Für spezielle Bewegungserfahrungen setzt er Balancierscheiben, Pirouettenscheiben, Rotationsscheiben und Schaukeln ein.

Im Rahmen eines Projektes zu den Themen „Ich und mein Körper“ und „Alle meine Sinne“ haben wir einen Sinnespark eingerichtet, für den wir viele Anregungen von Kükelhaus erhielten.

Montessori wie Kükelhaus geht es in erster Linie darum, konkrete und anschauliche Erfahrungen zu machen. Diese sollen die Sprache ergänzen, aber nicht ersetzen. Wörter sind Symbole für etwas. **Sprache bleibt ohne sinnliche Erfahrung und Anschauung inhaltsleer, sie verkommt zu Worthülsen ohne konkreten Erfahrungshintergrund**. Diese Gedanken finde ich sehr wertvoll für das Arbeiten mit dem hörgeschädigten Kind, da wir alle manchmal unter Druck stehen, das hörgeschädigte Kind in jedem Fall ausreichend kognitiv zu fördern und zu bilden.

Ein weiterer Entwicklungsraum im Schulkindergarten ist der Bereich der spielerischen Bewegungsförderung. Wenn Bewegung ein integraler Bestandteil einer ganzheitlichen Entwicklung ist und dabei die Bereiche Kognition, Motorik, Sensorik, Emotion und Sozialverhalten miteinander in Wechselwirkung stehen, und außerdem Bewegungsförderung langfristig die Grundlage von psychischer und physischer Gesundheit ist, müssen Freiräume für Denkanstöße, Spontaneität und Kreativität geschaffen werden, in denen Ich-Kompetenz, Sach-Kompetenz und Sozial-Kompetenz erworben werden.

Für das hörgeschädigte Kind kann die Bewegung zur Brücke zwischen dem Innen und Außen seiner Person werden. Die Motopädagogik versteht sich entwicklungsorientiert und geht vom Stand des jeweiligen Kindes aus. Im Mittelpunkt steht hier die Persönlichkeitsförderung, nicht die Bewegungsförderung. Erzogen wird durch Bewegung, nicht zur Bewegung.

Das Kind kann durch die Schulung seiner Sinne und der Motorik zu harmonischen Körperbewegungen kommen, die es manche Hemmung und Spannung überwinden lassen, und so Sprechmelodie und das Erleben von Rhythmus für das hörgeschädigte Kind nicht nur im Dienste der Sprachanbildung stehen darf.

Zusammenfassend läßt sich zum Schluß noch einmal beschreiben, daß meine Arbeit im Schulkindergarten durch die interaktive und inhaltliche sinnbezogene Arbeitsweise bestimmt ist.

Das sich entwickelnde Kind benötigt einen Raum, in dem der/die Pädagoge/-in akzeptierend zur Verfügung steht und eine offene Kommunikation ohne Leistungserwartung und Zeitbemessung ermöglicht. Lebendiges Lernen ist geprägt durch eine humanitäre, partnerschaftliche, selbstbestimmte und positive Grundeinstellung zu sich selbst und anderen. Der Pädagoge muß in diesem Prozeß seine eigenen Vorstellungen über Erziehung und Entwicklung klären und sich auch seiner eigenen Wünsche und Schwierigkeiten bewußt sein. Das hat zur Folge, daß er das Kind in seiner jeweiligen Verfassung begreift und hilft, Hindernisse und Ablenkungen im Entwicklungsprozeß aufzulösen.

Die Erziehung im Kindergarten kann dazu beitragen, daß Kinder soziale Kompetenz erwerben, und das Prinzip des Rivalisierens durch eine menschlich akzeptierende und kooperative Einstellung zueinander ersetzt wird. Wenn die dynamische Balance eingehalten wird zwischen dem Wechsel von Arbeit und Ruhe, Geben und Nehmen, sind Bedingungen für individuelles Wachstum gegeben. Es geht darum, Anstöße zu geben, Vertrauen zu haben und Freiraum zu lassen.

Lebensraum Sprachheilkindergarten

Die Entwicklung der Sprachheilgruppen in der Statistik:

Schuljahr	Gruppen	Kinder	Schulanfänger	Sprachheilschule	Regelschule	sonstige Schulform	Zurückstellung
1986/87	1	8	5	1	-	1	3
1987/88	1	11	9	5	3	-	1
1988/89	2	16	14	5	4	2	3
1994/95	4	31	20	13	2	3	2

Der Sprachheilkindergarten

Die Kinder, die unseren Schulkindergarten für hörgeschädigte und sprachbehinderte Kinder besuchen, werden mit dem Bus bzw. Taxi von zu Hause zu unserer Einrichtung und zurück befördert. Sie werden von einer Erzieherin in einer Gruppe von 8 Kindern betreut. Die Förderzeit erstreckt sich über die Mittagszeit, so daß die Kinder hier auch essen.

Die vielfältige Gruppenarbeit der Erzieherin wird durch einen Sprachheillehrer unterstützt, der den Kindern Sprachtherapie anbietet.

Die Betreuungszeiten unserer Einrichtung sind zur Zeit:

Montag/Mittwoch	8.55 Uhr	bis	14.20 Uhr
Dienstag	8.55 Uhr	bis	12.50 Uhr
Donnerstag	8.55 Uhr	bis	13.50 Uhr
Freitag	8.55 Uhr	bis	12.20 Uhr

Unsere Arbeit

In unserer Einrichtung möchten wir die Kinder in einer ganzheitlichen Weise fördern.

Wir versuchen, die für die Kinder notwendigen Übungen im Sprach-, Wahrnehmungs-, und Motorikbereich nicht isoliert anzubieten, sondern in einem Zusammenhang, der die Kinder in ihrer ganzen Person anspricht und motiviert.

Wir wollen dies in einer entspannten Atmosphäre tun, die sie anregt und ihnen positive Erfahrungen vermittelt.

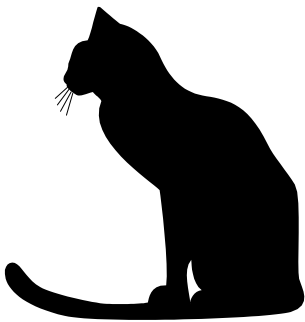
Massageübungen mit dem Igelball in der Gruppe zur Förderung des Gemeinschaftsgefühls im Eingehen aufeinander und zur Förderung der Körperwahrnehmung

Partnerübungen:

Partnermassage

mit dem Igelball

und mit den Händen



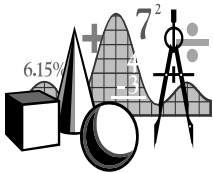
Entspannungsmassage durch eine Erzieherin

Neues soll an Bekanntes anknüpfen, der gleiche Inhalt auf verschiedene Arten erarbeitet werden. Es werden verschiedene Wege dabei gegangen und so bleiben die Inhalte durch Wiederholungen den Kindern besser im Gedächtnis.

Erfolgslebnisse motivieren die Kinder zum Weitermachen und stärken ihr Selbstbewußtsein. Durch die gemeinsamen Aktionen in der Gruppe wird die Kontaktfähigkeit erweitert.

Musizieren mit Klanginstrumenten

Übungen mit der Möglichkeit zur Selbstkontrolle



Die Gruppen beschäftigen sich über einen längeren Zeitraum hinweg mit einem Thema, in das Rhythmik, Musik, Wahrnehmungstraining, Bewegungsförderung, bildnerische Gestaltungsmöglichkeiten und vor allem Sprechgestaltung, Sprachförderung und Artikulationsübungen eingebaut sind.

Ergänzt werden die Gruppenaktivitäten durch Übungen, die die Schwierigkeiten der einzelnen Kinder berücksichtigen.

Aktivitäten im Schwimmbad

Übungen zur Atemführung:

Wichtig ist für uns die Auswahl von geeigneten Materialien.
Neben den vom Handel angebotenen verwenden wir sehr viel selbstgefertigtes Material, das ganz individuell auf das einzelne Kind abgestimmt ist.

Hören und Sehen

Tasten und Fühlen

Handpuppen und Tiere

Fingerpuppen

Für uns ist es wichtig,
daß die Kinder möglichst viel selbst tun,
dies mit allen Sinnen und auf vielfältigste Weise,
damit sich Wissen, Können und Erfahrungen festigen
und im Gedächtnis einprägen.



Projekt: „*Ein bärenstarkes Jahr*“

In diesem Schuljahr sollte die Planung für unsere beiden Sprachheilgruppen einmal ganz anders aussehen. Dafür wurde das obere Stockwerk als
„*Bärenland*“
gestaltet. Die neuen Kinder wurden gleich bärig, mit einem Namensschild, begrüßt.

Das Wachsen des Gruppengefühles unterstützen wir durch Gemeinschaftsarbeiten

Geburtstags-
kalender
Mal- und
Schneide
arbeit

Bärenlandschaft
Mal- und Prickel-
arbeiten

meinschaftlich, aus
Naturmaterialien,
Bärenhöhle.

Natürlich darf eine
Höhle nicht fehlen.
Und so entstand ge-

vielen

eine kleine

Die Kinder formten sich aus Ton ihren ganz persönlichen Bären.

Nachdem sich die Bären in ihrem neuen Zuhause ein gemütliches Plätzchen ausgesucht hatten, würde natürlich ein ***Bärenfest*** gefeiert.

Bären-

müsli

Mit den neuen Kindern war auch in jede Gruppe ein Spielgefährte gekommen, ein kleiner Stoffbär. Er war noch namenlos, neugierig und wollte vieles ausprobieren. Die Bären wurden getauft und bald teilten die Kinder mit „*Bussibär*“ und „*Kuschelbär*“ ihre Erlebnisse und Abenteuer. Diese wurden alle festgehalten, und so entstand ein Buch mit Geschichten und Bildern, das sich wie ein roter Faden durch das Jahr zog.

*Ob das
den Bären
schmeckt ?*

der große Putztag

Auf's Töpfchen

8 kleine Kuschelbären

*Ist
mir egal,
ich habe
einen
Bärenhunger!
?*

Ob das
den Bären
schmeckt?

Ist
mir egal,
ich habe
einen
Bärenhunger!

**Der kleine Bär findet
einen Freund**

**Immer dieser
Winterschlaf.....**

**Der kleine Bär kommt in den
Kindergarten**

Frühling im Bärenland

**Der kleine Bär kommt
in die Schule**

Laternenfest im Bärenland

Der kleine Bär braucht einen Namen

Wie bei all unseren Projekten entstand auch diesmal ein Materialtisch, auf dem sich vielfältige Angebote ansammelten, mit denen sich die Kinder fast täglich beschäftigten. So wurde auf spielerische Weise alle Bereiche angesprochen, die ganzheitliche Förderung der Kinder ermöglicht.

**Material-
tisch**

**Bärentatzen-
spiel**

Viele Spielmaterialien wurden selbst gestaltet, wie z.B. Tasttafeln, Memory oder einfache Regelspiele, wie das Bärenatzenspiel. Diese Angebote fanden bei den Kindern großen Anklang und wurden immer wieder gespielt.

Kleine Bären
werden ertastet.

werden

Zuordnungsspiel:
Die Bären

nach Größe und
Farbe sortiert.

Auch die Rhythmik
kommt nicht zu kurz.
Die Bären werden mit
einbezogen und die

Kinder erkennen und
benennen Unterschiede
der Bären.

dem

....“

ob

bärigem

machte

wieder

Spaß.

„ *Der mit*

Bär tanzt

Das Tanzen,

nun mit oder
ohne

Freund,

den Kindern
immer

riesigen

Ausflug in den
Zoo

Bären im Zoo

Das „ ***bärenstarke Jahr*** „ war für uns alle ein sehr ergiebiges und erlebnisreiches Jahr. Die Kinder waren fasziniert von ihrer „Partnerschaft“ mit dem Bär. Er war für sie ein Freund, weich, warm, kuschelig, sanft, friedlich und ein guter, toleranter Zuhörer. Andererseits war er groß, stark, mächtig, scheute sich vor keiner Auseinandersetzung, konnte verteidigen und abwehren.

Die Kinder waren sehr motiviert die Lerninhalte in sich aufzunehmen und waren bei ihrem Tun emotional engagiert- Auch wir Erwachsenen ließen uns von der Faszination der Kinder anstecken und „*Bussibär*“ und „*Kuschelbär*“ werden weiterhin ein wichtiger Bestandteil in unseren Gruppen bleiben.

A. Göbel

Die Arbeit der sprachheilpädagogischen Beratungsstelle an der Schule für Gehörlose, Schwerhörige und Sprachbehinderte in Neckargemünd

Die sprachheilpädagogische Beratungsstelle besteht seit dem Jahre 1985.

Sie ist eine Stelle, die in enger Zusammenarbeit mit dem Sprachheilkindergarten und der Schule für Sprachbehinderte steht.

Die Aufgaben der Beratungsstelle haben ihren Schwerpunkt im Bereich der Frühförderung. Sie umfassen die Beratung, Diagnose und Förderung sprachbehinderter oder von einer Sprachbehinderung bedrohter Kinder und deren Eltern.

Das Beratungsangebot ist kostenlos und kann von allen interessierten Eltern angenommen werden, die sich Sorgen um die Sprachentwicklung ihres Kindes machen.

In einer persönlichen Spiel- und Gesprächssituation wird versucht, den Sprachstand im Zusammenhang mit der Gesamtpersönlichkeit des Kindes und den umgebenden sozialen Faktoren festzustellen. Außerdem werden weitere Daten von anderen Fachbereichen gesammelt und zusammengeführt, so daß ein interdisziplinäres Bild entsteht.

Dabei können sowohl mögliche Ursachen einer Sprachstörung erkannt werden als auch Hinweise für eine bestmögliche Förderung gegeben werden.

Gemeinsam mit den Eltern wird ein Förderangebot erarbeitet, das entweder von niedergelassenen Therapeuten übernommen wird oder im Rahmen der Beratungsstelle, des Kindergartens oder der Schule für Sprachbehinderte stattfindet.

Ein weiterer wesentlicher Schwerpunkt der Arbeit der Beratungsstelle liegt in der Prävention. Dabei soll versucht werden, Störungen in der Sprachentwicklung von Kindern frühzeitig zu erkennen oder sogar ganz zu vermeiden. Ansprechpartner hierfür sind in erster Linie Eltern, Erzieher, Lehrer und alle am Erziehungsprozess beteiligte Personen.

In Form von Informationsveranstaltungen, Fortbildungen und Elternabenden wird über die Sprachentwicklung von Kindern gesprochen. Gemeinsam können konkrete Hilfen im Umgang mit Störungen erarbeitet werden: Diese sollen in die natürliche, alltägliche Umgebung des Kindes eingebettet sein und in spielerischer, ganzheitlicher Form stattfinden.

Über die Rufnummer der Schule (06223/8070) ist die Sprachheilpädagogische Beratungsstelle von 8.00 Uhr - 17.00 Uhr erreichbar.

Ansprechpartnerin: A. Göbel

A. Göbel

Sprachtherapie im Kindergarten für Sprachbehinderte

Das besondere Erziehungsangebot des Kindergartens für Sprachbehinderte besteht in der sonderpädagogisch orientierten, ganzheitlichen Förderung des Kindes.

Dabei werden besonders die für die Sprachentwicklung grundlegenden Bereiche beachtet: Motorik, Wahrnehmung, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprechfreude und Kommunikationsbereitschaft (s. Sprachbaum).

Dies geschieht kontinuierlich im Erziehungsalltag der Gruppen durch die Erzieherinnen. Ergänzend zu diesem Geschehen findet eine spezielle, individuell an das Kind angepaßte Sprachtherapie statt, die von Sprachheilpädagogen durchgeführt wird.

Hier muß der aktuelle Sprach- und Entwicklungsstand des Kindes und dessen Bedingungsgefüge berücksichtigt werden.

Zu Beginn der Arbeit wird ein Förderplan erstellt, der sich aus einer eingehenden Untersuchung des Kindes und ausführlichen Elterngesprächen ergibt.

Die Sprachtherapie selber kann in Einzel- oder Kleingruppenarbeit stattfinden.

Maßstab ist immer die normale Sprachentwicklung eines Kindes. Eingebettet in Spiel- und Alltagssituationen versuchen Therapeut und Kind Schritt für Schritt sprachliche Kompetenzen zu erweitern und positive Entwicklungen zu stärken.

Ein wichtiger Punkt hierbei ist die Zusammenarbeit zwischen Therapeut, Kind und Eltern. Das Kind lernt Therapiefortschritte in den Alltag zu übernehmen; die Eltern lernen, ihr Kind neu zu betrachten und entwicklungshemmende Faktoren zu erkennen; der Therapeut lernt, welche Maßnahmen für dieses Kind in dieser Familie am hilfreichsten sind.

Aus diesem Ansatz ergibt sich notwendigerweise auch eine enge Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen und eine Einbindung der Sprachtherapie ins Gruppengeschehen des Kindergartens.

Übergreifende Themen können in der Therapie aufgegriffen werden und umgekehrt müssen Therapieinhalte und Fortschritte in die Alltagssituation „Gruppe“ übernommen werden.

Zusätzlich werden gemeinsame Projekte und Veranstaltungen geplant. Dazu gehören Elternabende, Fortbildungsangebote, Ausstellungen und natürlich auch gemeinsame Feste und Ausflüge.

Monika Kalienke

Lena - Ein hörgeschädigtes Kind in einer Sprachheilgruppe

Der eine oder andere Leser, bzw. die eine oder andere Leserin dieser Überschrift wird sich vielleicht fragen: Was sucht ein hörgeschädigtes Kind in einer Sprachheilgruppe? Wäre es nicht besser aufgehoben in einem Kindergarten für Schwerhörige oder Gehörlose;

Diese Fragen stellten sich mein Mann und ich auch vor einer Zeit. Doch entschieden wir uns nach einem Fiasko in einem Regelkindergarten für diese Lösung.

Wie es zu dieser Entscheidung kam, soll ausschließend erläutert werden. Es folgen Gedanken dazu, was wir Eltern von einer Sprachheilgruppe erhofften, und ob diese Hoffnungen erfüllt wurden. Eine Auflistung der Faktoren, die wir als Eltern insgesamt in dieser Sprachheilgruppe als positiv bewerten, und was evtl. verbessert werden könnte, bilden den Abschluß dieser Ausführungen.

1.: Wie kam es zu dieser Entscheidung?

Unsere Tochter Lena wurde am 4.3.1995 sechs Jahre alt. Sie besucht seit über 1 ½ Jahren eine Sprachheilgruppe des Schulkindergartens der Staatlichen Schule für Gehörlose, Schwerhörige und Sprachbehinderte Heidelberg/Neckargemünd in Neckargemünd.

Sie ist ein fast taubes (hörrestiges) Mädchen und trägt seit ihrem 11. Lebensmonat Hörgeräte. Mit diesen Geräten und intensiver Hör- und Spracherziehung seit der Diagnosestellung ihres Hörschadens hat sie verhältnismäßig sehr gut hören und sprechen gelernt.

Im Kindergartenalter von 3 ½ Jahren konnte sie schon sehr viel sprachlich ausdrücken und verstand zu diesem Zeitpunkt bei langsamer und deutlicher Ansprache (z.T. mit Ablesen vom Mund) fast alles.

Nachdem ihre sprachliche Entwicklung so gute Fortschritte machte, und wir uns lange mit dem Thema Integration Hörgeschädigter in Regeleinrichtungen beschäftigt hatten, wollten mein Mann und ich eigentlich, daß Lena einen „normalen“ Kindergarten besuchen sollte. Dies geschah dann auch: Im Sommer 1992 wurde sie sogar in die Kindergartengruppe unserer 2 ½ Jahre älteren Tochter Anne aufgenommen. Wir hegten große Hoffnungen auf ein gutes Gelingen. Doch schon nach kurzer Zeit weigerte sich Lena, dort hin zu gehen. Durch eigene Beobachtungen gewann ich zunehmend den Eindruck, daß Lena in dieser Gruppe sehr isoliert war. Sie spielte fast immer, wenn ich kam, alleine.

Ungefähr ein Jahr lang versuchte ich Lena auf verschiedenste Art und Weise für diesen Kindergarten zu „erwärmen“, doch sie wollte ihn eigentlich nie gerne besuchen, war offenbar damit überfordert, sich in diese Gruppe von 21 Kindern selbst zu integrieren. Die zwei Erzieherinnen konnten aus vielerlei Gründen sprachlich kaum zwischen den normalhörenden Kindern und Lena vermitteln. Ich beobachtete mehrmals, wie auf Lena nicht reagiert wurde, wenn sie etwas zu sagen hatte oder Fragen stellte. Sie fühlte sich wahrscheinlich nicht richtig verstanden und zog sich mehr und mehr in sich selbst zurück.

Nachdem Lena während dieser Zeit immer weinerlicher und aggressiver wurde (so wie wir sie vorher kaum kannten), sich zunehmend wehrte, morgens zum Kindergarten loszugehen und schließlich immer kränklicher wurde, meldete ich sie dort ab.

Die Trauer auf unserer Seite war groß: Die Integration war mißlungen! Was sollten wir nun tun? Einen zweiten Versuch in einer Regeleinrichtung wollten wir nicht wagen, obwohl andere Bedingungen vielleicht zu einem positive Verlauf beigetragen hätten.

So kam es, daß ich mich an den Abteilungsleiter des Schulkindergartens der Staatlichen Schule für Gehörlose, Schwerhörige und Sprachbehinderte Heidelberg/Neckargemünd, Herrn Breitinger, wandte. Er stellte mir die verschiedenen Kindergartengruppen vor, die für Hörgeschädigte in Heidelberg und die für Sprachbehinderte in Neckargemünd. Nach eingehenden Beobachtungen und Abwägen verschiedener Faktoren entschieden wir Eltern uns für eine Sprachheilgruppe in Neckargemünd bei der Erzieherin Frau Stumpf.

Wir befanden, daß die Gruppen für Hörgeschädigte zwar sehr gut betreut wurden, daß aber Lena sowohl vom Hörvermögen als auch von ihrer Sprache her weiter war, als die Kinder dort. Außerdem war sie von uns schon an ein schnelleres Sprechtempo gewöhnt. In der Sprachheilgruppe war der Sprachumsatz größer. Mein Mann und ich dachten, daß Lena dort evtl. sogar besser mit den Kinder kommunizieren könnte, da diese Kinder vom Gehör her ja nicht beeinträchtigt waren, und sie Lena, falls sie deutlich sprechen würde, ja verstehen könnten. Zudem wurde mir gesagt, daß Frau Stumpf schon Erfahrung im Umgang mit hörgeschädigten Kindern besaß, und ihre Art mit den Kleinen umzugehen, gefiel mir ausgesprochen gut. Nicht zuletzt war ich fasziniert von den ansprechenden Räumlichkeiten in diesem Kindergarten.

2.: Was erhofften wir Eltern uns von dieser Sprachheilgruppe?

Insbesondere erhofften wir uns von dieser Sprachheilgruppe, daß Lena dort mehr Ansprache erfahren und sprachlich besser zwischen den Kindern vermittelt werden würde als dies im Regelkindergarten der Fall war. Die Bedingungen hierfür erschienen uns sehr günstig: die Gruppe bestand damals aus 10 Kindern, und sie wurde außer von Frau Stumpf noch von einer sympathischen, engagierten Erzieherin im Anerkennungsjahr betreut. Unser Hauptanliegen war jedoch, daß Lena aus ihrer sozialen Isolation, bezüglich anderer gleichaltriger Kinder, herausgeführt werden sollte. Wir wünschten uns so sehr, daß sie dort Freunde finden, sich wohl fühlen, sprachlich verständigen und nicht zuletzt integrieren würde. Lena konnte zu diesem Zeitpunkt zwar schon nahezu alles ausdrücken, doch dies manchmal noch undeutliche verwaschen.

3.: Haben sich diese Hoffnungen erfüllt?

Lena ist, wie bereits erwähnt, seit ca. 11/2 Jahren in dieser Sprachheilgruppe. Rückblickend betrachtet waren wir in dieser Zeit mehr als zufrieden mit der Situation: Lena ging vom ersten Tag an gerne in den Kindergarten, mochte Frau Stumpf und die anderen Erzieherinnen, sowie die Kinder. Sie entwickelte erstmalig in ihrem Leben sogar Freundschaften, u.a. zu einem Mädchen und war nach Aussagen der Erzieherinnen und Herrn Breitinger schon nach relativ kurzer Zeit voll in die Gruppe integriert. Auch die sprachliche Kommunikation klappte offensichtlich sehr gut. Ein Auszug aus dem folgenden Entwicklungsbericht vom Februar 1992 soll dies verdeutlichen:

Entwicklungsbericht

Kind: Lena Kalienke

geb.: am 04.03.1989

Verfasser: D. Stumpf, M. Breitingner

Zeitpunkt: Februar 1995

1. Hörvermögen

Das hörbehinderte Kind ist seit Aufnahme in den Schulkindergarten in einer Sprachheilgruppe. ... Die Förderung in dieser Gruppe kann als gelungen bezeichnet werden.

...

2. Sprache:

Ihr Sprachverständnis ist hervorragend. Sie ist gewohnt nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstanden hat. Das Absehen spielt dabei natürlich eine Rolle, vor allem aber ihre Fähigkeit, zu kombinieren und zu ergänzen. Dies gelingt ihr auch bei den Kindern der Gruppe, für die es inzwischen weithin selbstverständlich ist, deutlich und ihr zugewandt zu sprechen. ...

3. Sozialverhalten

Lena hat guten Kontakt zu allen Kindern der Gruppe, sie ist trotz ihrer gravierenden Hörbeeinträchtigung voll integriert. Die Kinder haben schnell gelernt, auf sie einzugehen. Lena konnte sich von Anfang an gut auf die Kinder einstellen. ...

War Lena im Regelkindergarten sehr isoliert, weinerlich und aggressiv, so hatte sie nun in der Sprachheilgruppe wieder zu ihrem normalerweise sehr ausgeglichenen, sonnigen Wesen zurückgefunden. Uns Eltern war somit eine große Last und Sorge genommen.

Allerdings muß gesagt werden, daß sie seit einigen Wochen nicht mehr so gerne in den Kindergarten geht. Sie meinte mehrmals, verschiedene Kinder würden sie ärgern. Die Konflikte zwischen ihr und den anderen dürften wohl aber nach unserer Interpretation und der Einschätzung von Frau Stumpf u.a. in Eifersucht, Machtkämpfen, dem Verlangen nach Selbständigkeit begründet liegen. Und sind so wohl mehr Ausdruck einer relativ normalen Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern dieses Alters, als Defiziten in der Gruppendynamik- und Betreuung zuzuschreiben. Letztere empfinden wir nach wie vor als sehr gut.

Zusammenfassend haben sich unsere Hoffnungen in diese Sprachheilgruppe erfüllt: Lena ist dort integriert. Es wird sprachlich zwischen ihr und den Kindern vermittelt, sie kann sich sprachlich gut verständigen, und ein oder zweimal pro Woche erhält sie nach Aussagen von Frau Stumpf Sprachtherapie.

4. : Welche Faktoren bewerten wir Eltern in dieser Sprachheilgruppe insgesamt als positiv?

Insgesamt war die Entscheidung, Lena aus dem Regelkindergarten zu nehmen und sie der Sprachheilgruppe in Neckargemünd anzuvertrauen, im nachhinein für uns stimmig und somit richtig. Wir haben diesen Schritt nie bereut. Vor allem schätzen wir sehr die Art und Weise, wie in diesem Kindergarten mit den Kleinen umgegangen wird. Das gilt insbesondere für Lenas Erzieherin, Frau Stumpf, aber auch für alle anderen Erzieherinnen, den Abteilungsleiter des Schulkindergartens und nicht zuletzt den Schulleiter.

Frau Stumpf ist es unserer Meinung nach hervorragend gelungen, Lena bei der Integration in die Gruppe Hilfestellungen zu leisten und sprachliche Kommunikation der Kinder untereinander in entspannter Atmosphäre zu ermöglichen. Auch war der Austausch zwischen ihr und uns (u.a. durch ein kleines Mitteilungsheft, dies, da wir nur relativ selten in den Kindergarten kommen, weil Lena mit dem Schultaxi befördert wird) stets freundlich und von gegenseitigen Interesse gekennzeichnet.

Der Eindruck von der Stimmung im Gruppenraum war bei meinen Besuchen stets sehr angenehm, die Kinder und die Erzieherin wirkten entspannt und häufig zufrieden und fröhlich.

Die Räumlichkeiten selbst gefallen uns sehr gut, sie sind unseres Erachtens nach kindgerecht und „strahlen“ Wärme aus.

5.: Was könnte in diesem Sprachheilkindergarten verbessert werden?

Hätte mich der Schulleiter selbst nicht gebeten, in meinem Schreiben auch ruhig negative Kritik zu äußern und Anregungen zu geben, so hätte ich wahrscheinlich darauf verzichtet.

So möchte ich an dieser Stelle den Wunsch äußern, daß der Austausch zwischen „Sprachheilern“ (Lehrkräften und Erzieherinnen) und Eltern, was die Sprachentwicklung der einzelnen Kinder betrifft, verstärkt wird.

Zwar stieß ich mit meinen diesbezüglichen Fragen, Anliegen bei keinem auf „taube“ Ohren, alle waren stets offen, gesprächs- und auskunftsbereit, doch denke ich, daß nicht alle Väter und Mütter von sich aus auf die Fachleute zugehen. Manche wollen, andere können es nicht. Gerade für die etwas zurückhaltenden Eltern, oder die, die beispielsweise wenig Zeit für Gespräche mit Lehrern und Erzieherinnen aufbringen können oder diese scheuen, wäre es wichtig, zu erfahren, was mit ihren Kindern in bezug auf Sprachheiltherapie gemacht wird: Wer sie macht? Wie oft sie durchgeführt wird? Welche Erfolge sich anbahnen? Alle Kinder (auch Lena!) sind ja aufgrund von Sprachauffälligkeiten in diesem Kindergarten. Und viele Eltern haben sicherlich ein Interesse daran, wie sich ihre Kinder dort sprachlich entwickeln.

Meine Anregung diesbezüglich wäre, daß alle Fachleute, die dazu beitragen, daß das einzelne Kind besser sprechen lernt, z.B. regelmäßig (als Vorschlag mindestens einmal wöchentlich) in einem kleinen Sprachheilheft - ohne großen Aufwand - kurz notieren, was sie mit dem Kind gemacht haben (z.B. Körperteile richtig benennen oder das „S“ in verschiedenen Wörtern üben) und die Eltern anregen, auch zu Hause diese Themen, bzw. Übungen aufzugreifen. Dieses Sprachheilheft sollte das Kind täglich in seiner Kindergartentasche mit sich führen. So könnten Eltern und Fachkräfte des Sprachheilkindergartens noch intensiver zusammenarbeiten, u.a. was die Sprachentwicklung der Kinder angeht. Und dies käme letztendlich vor allem dem sprachauffälligen Kind zugute.

Abschließend möchte ich all denen im Schulkindergarten danken, die sich tagtäglich dafür einsetzen, daß sich unsere Kinder in der Sprachheilgruppe wohl fühlen, in angenehmer Umgebung spielen und lernen können, und wo sie wirklich noch Kinder sein dürfen.

Lena wird in wenigen Wochen diese Gruppe verlassen. Nach den Sommerferien wird sie die Sprachheilschule in Neckargemünd besuchen. Es wäre eine große Freude für uns Eltern -

und bestimmt auch für Lena -, wenn sie auch in „ihrer“ Klasse zurecht kommen würde, Freunde finden und in angenehmer Atmosphäre Freude am Lernen entwickeln könnte.

Roswitha Kern

Gebärden im Schulkindergarten

„Die Rolle der Gebärdenverwendung im Rahmen des Lautspracherwerbs Hörgeschädigter ist nicht eine Frage des „Entweder - Oder“, sondern sie ist abhängig von den individuellen Voraussetzungen, von der individuellen Lebenssituation und der individuellen Entwicklung. Es kann .. nicht .. eine Methode für alle geben.“ (Stellungnahme des BDH, in hörpäd 5/93)

Über das Thema Gebärde ist gerade in den letzten Jahren sehr viel und sehr kontrovers geschrieben worden. Für mich hat die Gebärde einen wichtigen Stellenwert für viele hörgeschädigte Kinder. Ich möchte hier die Situation in unserem Schulkindergarten für Hörgeschädigte beschreiben, wie ich sie erlebe, als dort mitarbeitende Sonderschullehrerin.

Neben den beiden Gruppen für Hörgeschädigte im Schulkindergarten der Staatlichen Schule für Gehörlose, Schwerhörige und Sprachbehinderte in Heidelberg gibt es noch eine Gruppe hörgeschädigter Kinder, die in verschiedenen Regelkindergärten an ihrem Heimatort sind und durch die Pädodialogische Beratungsstelle, auch eine Abteilung unserer Schule, fachpädagogisch betreut werden. Ebenfalls werden von dieser Stelle andere Schulkindergärten, z.B. für Geistigbehinderte, beraten, in den vereinzelt hörgeschädigte Kinder sind und bei denen der Gebärdeneinsatz eine wichtige Rolle spielen kann. Aber von dieser Gruppe soll hier nicht die Rede sein.

Zur Zeit befinden sich zwei Gruppen für hörgeschädigte Kinder in unserem Schulkindergarten, die seit 1993 in Heidelberg in der Quinckestraße untergebracht sind.

In der einen Gruppe (Frau Malik) sind sieben mittel- bis hochgradig hörgeschädigte Kinder mit Hörresten, die diese gut für die Sprachwahrnehmung nutzen können, bzw. Kinder mit Cochlear-Implantat (vier Kinder). Hier spielen die Gebärden eine kleinere Rolle. Die Erzieherin bringt selber keine neuen Gebärden ein, nur im Ausnahmefall werden zur Unterstützung Gebärden der Kinder aufgenommen und eingesetzt. Die meisten Kinder benutzen einzelne Gebärden, die von der Erzieherin aufgefangen und durch Lautsprache ersetzt werden.

Einige der Kinder brauchen zur Kommunikation über Erlebnisse Hilfsmittel, wie Zeichnungen, Gesten, Mimik und Pantomime, um ihre lautsprachlichen Fähigkeiten zu ergänzen. Die Kinder haben eine gute Fähigkeit entwickelt, die lautsprachlich gegebenen Informationen und Anweisungen zu verstehen und umzusetzen. (vgl. auch die Berichte von Frau Malik und Herrn Heuschmid)

In der zweiten Gruppe haben die Gebärden einen größeren Stellenwert.

Die neun Kinder dieser Gruppe, die von Frau Baudermann geleitet wird, haben hochgradige Hörschädigungen bzw. nur geringe Hörreste oder können diese, beispielsweise wegen einer zusätzlichen Teilleistungsstörung, zuwenig zur Sprachaufnahme nutzen und haben meist keine ausreichende Lautsprachkompetenz.

Zwei Kinder haben gehörlose Eltern, vier Kinder kommen aus einem Elternhaus, in dem kaum deutsch gesprochen wird.

Frau Baudermann setzt gezielt Gebärden, lautsprachunterstützend, ein. Geht es in der Einzelförderung (bei Frau Ness) oder auch in der Gruppe um bestimmte grammatikalische Formen und Strukturen, die erarbeitet werden sollen, wird lautsprachbegleitend gebärdet. Die Lautsprache wird Wort für Wort sichtbar gemacht.

Es wird zunächst die Lautsprache angeboten und erst wenn nicht verstanden wird, wird die Gebärde als Unterstützung hinzu genommen. Häufig reicht das Mundablesebild und der Höreindruck alleine nicht aus und bedarf der Unterstützung durch die größeren eindeutigeren Gebärden.

Es reicht aber nicht, den Kindern Gebärden zu geben, es ist genauso eine Inhaltserarbeitung notwendig. Die Inhalte müssen erarbeitet werden, vom konkreten Gegenstand, von der konkreten Handlung (beispielsweise auch beim Lerngang), über das Bild zum Mundbild, Schriftbild und zur Gebärde.

Einigen Kindern in der Gruppe fällt es noch bei den einfachsten Gebärden schwer, sie in der richtigen Situation anzuwenden, die Inhalte zu verstehen. Anfangs werden sie nur nachgeahmt, die Bedeutung nicht erfaßt, erst nach vielen Übungen in der konkreten Situation wird der Inhalt verstanden.

Vor allem die jüngeren Kinder setzen in ihrer spontanen Kommunikation Mimik, Gestik und Körpersprache ein und begleiten dies mit Lautierungen, die größeren setzen Gebärden und Lautsprache nebeneinander ein. Frau Baudermann greift die spontanen Ausdrucksformen der Kinder auf und gibt ihnen dazu die passenden Wörter und Gebärden.

Das Ziel ist das Erlernen der Lautsprache, die die Kinder in der überwiegend hörenden Welt ständig brauchen, die lebensnotwendig ist. Dazu gehören selbstverständlich tägliche gezielte Hör- und Sprachübungen. Das Sprechen, das Entnehmen von Informationen aus den Hörresten, das Ablesen wird auf vielfältige Weise geschult.

Frau Baudermann und Frau Ness gehen in ihrem Bericht ausführlich auf ihre Arbeit ein.

„Das Gelingen der Kommunikation ist zunächst das Entscheidende, doch wird darauf hingearbeitet, daß Sprache mit der Zeit zum Führungsmittel der Kommunikation wird.“ (Staatsinstitut für Schulpädagogik München „Handbuch der vorschulischen Erziehung Hörgeschädigter“)

„Aus dem Aspekt einer Hinführung zur Beziehungsfähigkeit ist das Gelingen der Beziehungnahme zunächst das vorrangige Anliegen. Die Erfahrung des gelungenen Kontakts wird der Spracherziehung in jedem Fall zugute kommen, auch wenn sie vorerst nicht ausschließlich auf lautsprachlichem Weg erworben wurde.“ (H. Voit „Sprachaufbau beim gehörlosen Kind aus der Perspektive gestörter Beziehung“)

Deutsche Gebärdensprache (DGS), die eine andere Grammatik als die Lautsprache hat, wird von der Erzieherin und der Sonderschullehrerin nicht eingesetzt, findet aber Verwendung in einer einfachen Form bei den Kindern, die aus einem gehörlosen Elternhaus kommen.

Die Erzieherin und die Sonderschullehrerin entnehmen die Gebärden aus dem Gebärdenlexikon, bzw. greifen die Gebärden auf, die die Kinder z.T. von Zuhause mitbringen. In einem Gebärdenkurs wurden Gebärden gelernt. Einige Eltern haben einen, manche mehrere Gebärdenkurse besucht. Bei regelmäßigen Elternnachmittagen werden die Eltern über die jeweiligen Themen informiert. Weiterhin gibt es die Möglichkeit für die Eltern einen Vormittag in der Gruppe zu verbringen und dabei ihre Kinder und ihre Kommunikationsmöglichkeiten zu beobachten.

Warum werden Gebärden eingesetzt?

- Das Mundablesebild und der geringe Höreindruck geben zu wenig Information. Gebärden können leichter erfaßt werden, Informationen werden schneller und lebendiger weitergegeben.

- Für das Ablesen vom Mund müssen sich die Kinder sehr konzentrieren, sie ermüden schnell, oft fehlt die Aufmerksamkeit. Die Gebärde ist schneller erfaßt und gemerkt, ist eindeutiger.
- Gebärden können eine Hilfe beim Erlernen der Lautsprache sein („ich zeige dir für deine Gebärde ein Wort“). Dabei ist es möglich, die Gebärde im Sprechrhythmus auszuführen; Lautsprache wird sichtbar gemacht.
- Die Kinder sollen Freude an der Kommunikation haben und sollen in der Lage sein, altersgemäße Inhalte zu bearbeiten und zu erfassen.
- Die Kinder sollen verstanden werden und verstehen können, damit die Beziehung stimmen kann. Die Kommunikation soll hin und her gehen und entspannt sein.
- Die Kinder sollen ihre Gefühle ausdrücken können. Das können sie zunächst nur körpersprachlich. Sie brauchen eine Sprache dafür, ein Sprachmittel, das sie ohne große Anstrengung einsetzen können.
- Gebärden können eine Hilfe bei der Artikulation sein; mit Gebärden kann man über artikulatorische Prozesse reden.
- Gebärden entsprechen eher der spontanen Ausdrucksform der Kinder, die meist zur Kommunikation ihre Mimik, Gestik und natürlichen Gebärden einsetzen.
- Für die Kinder, besonders die mit guter Gebärdenkompetenz aus gehörlosem Elternhaus, ist die Gebärdensprache die Sprache, in der die Kommunikation am besten fließt; mit Gebärden können sie Erlebnisse berichten, von Vergangenen berichten, Vermutungen anstellen.
- Gebärden werden von erwachsenen Gehörlosen benutzt und gehören zu ihrer Identität.

„Ziel ist es, das kommunikative Defizit des hörgeschädigten Kindes so gering als möglich zu halten, um die Gefahr von negativen Auswirkungen auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Kindes entgegenzuwirken.“ (D. Lubé „Audiopädagogische Beratung und Therapie - Modell einer ganzheitlichen Spracherziehung gehörloser Kinder im Vorschulalter“ Zürich 1990)

Es gibt hochgradig hörgeschädigte Kinder die auch ohne Gebärden kommunizieren können, ihre Bedürfnisse, ihre Erlebnisse äußern können; die mit einer guten Hörgeräteversorgung ihre Hörreste für das Sprachverstehen einsetzen können, die gut in der Lage sind, die auditiven und visuellen Informationen zu koppeln. Es gibt aber auch sehr viele, die die Gebärden brauchen, damit eine entspannte Kommunikation und ein Austausch stattfinden kann. Man darf diesen Kindern die Gebärden nicht vorenthalten.

„Da, wo Kommunikation zwischen Menschen hin und her geht, wo also Ideen, Gedanken, Gefühle, Empfindungen, usw. in einem echten Austausch zueinander stehen, da ist die Basis gegeben für die Entwicklung positiver Identität, die letztendlich die Kraft beinhaltet, das Leben optimistisch anzugehen und konstruktiv zu gestalten“ (M. Hintermair, Hohenems - Bericht 1989)

B. Sauerborn

Unser Sohn Thomas

Unser Sohn Thomas wurde am 15. Juli 1989 mit einer muskulösen Hypotonie geboren. Damals war uns, den Eltern, nicht bewußt, daß Thomas durch diese Behinderung“ in seiner gesamten motorischen Entwicklung eingeschränkt war. Wir versuchten ihn durch Anwendung der indischen Babymassage zu helfen, zusätzlich gingen wir ab dem 6. Lebensmonat wöchentlich zur Krankengymnastik. Dort wurden mir Übungen gezeigt, die ich mit Thomas täglich trainierte, für uns beide keine angenehme Notwendigkeit. Dies führten wir mit kurzen Erholungspausen einige Monate durch. Danach warteten wir erstmal ab.

Als Thomas mit zwei Jahren endlich laufen lernte, freuten wir uns sehr. Wir waren uns aber darüber im Klaren, daß er weitere Hilfe benötigte.

Besonders auffällig war, daß Thomas sehr häufig stürzte - sein Abstützreflex fehlte gänzlich. Außerdem hielt er faßt ständig den Mund offen, zum Teil mit Speichelfluß. Wir begannen mit einer Ergotherapie, welche Thomas bereitwillig mitmachte. Die Therapie half ihm sich in einigen Entwicklungsgebieten zu verbessern, die Sprachentwicklung jedoch war verheerend.

Mit drei Jahren ging er ein Jahr lang in einen regulären Kindergarten. Er war bei den Kindern und den Erzieherinnen sehr beliebt, weil er ein fröhliches, hilfsbereites Kind ist.

Wir waren jedoch sehr in Sorge, denn Thomas produzierte mit fast 3 1/2 Jahren so gut wie keine Sprachlaute, verständigte sich aber gestisch und mimisch gut. Um uns zu vergewissern, daß geistig keine Retardierung besteht, beschlossen wir gemeinsam mit dem Kinderarzt und der Logopädin, die Thomas zu dieser Zeit mit betreute, seinen kognitiven Entwicklungsstand sprachfrei überprüfen zu lassen.

Die Untersuchungsergebnisse waren sehr beruhigend. Unser Sohn brachte in allen Untertests altersentsprechende und sogar überdurchschnittliche Ergebnisse.

Für uns alle eine ungeheure Erleichterung. Wir nahmen uns vor, ihm die Zeit zu geben, die er benötigte, um Fortschritte zu machen.

Aber als er mit vier Jahren immer noch sprachfrei kommunizierte, fiel er in seiner Kindergartengruppe doch sehr auf. Manche Kinder fingen an, Thomas auszulachen oder ihn zu imitieren. Ich spürte, daß es ihm immer bewußter wurde, daß er anders war als die anderen. Um zu verhindern, daß Thomas durch seine Auffälligkeiten zum Außenseiter wird, bzw. daß er durch die ständige Konfrontation seiner Problematik Komplexe entwickelt, entschlossen wir uns, Thomas in Neckargemünd anzumelden.

Seit Juli 1994 geht er in eine Gruppe für sprachbehinderte Kinder im Schulkindergarten.

In diesem Jahr hat Thomas sehr große Fortschritte gemacht. Seine Sicherheit beim Laufen und Klettern hat sich enorm verbessert und wenn es doch einmal zu einem Sturz kommt, hat er endlich gelernt, sich abzustützen. Ganz abgesehen von diesen positiven „Nebenwirkungen“ hat sich Thomas Sprachverständnis erheblich verbessert. Seine Bereitschaft zu kommunizieren und die Deutlichkeit seiner Aussprache haben sich zum positiven verändert.

Er hat in seiner Gruppe auch gute Freunde gefunden, die ihn so akzeptieren wie er ist, wodurch sein Selbstbewußtsein gestärkt wird.

Dies liegt sicherlich auch an der momentanen idealen Gruppenzusammensetzung von sieben Kindern und einer Erzieherin mit einer Praktikantin. Diese haben dadurch die Möglichkeit und die Zeit, sich intensiv um die jeweiligen Bedürfnisse einzelner Kinder zu kümmern. Weiterhin ist die pädagogische Konzeption dieses Kindergartens auf die Problematik der Kinder ausgerichtet. Das heißt, die jeweiligen Angebote fördern meist spielerisch die Motorik und bestimmte Muskelspannungsabläufe, die für die Sprachentwicklung von großer Bedeutung sind. Zum Beispiel: „Strohalm - Puste - Technik“, Bilder, Training der Mundmuskulatur etc.

Sehr gut finden wir auch den Schwimmtag. Zum einen macht das Planschen großen Spaß und zum anderen werden alle Muskeln ausgewogen belastet bzw. können sich im Wasser sehr gut entspannen.

Das Wissen, daß Thomas auch logopädisch, fast regelmäßig, wöchentlich einmal gezielt gefördert wird ist beruhigend.

Wir glauben, Thomas wird sehr individuell betreut und behutsam behandelt. Er bekommt von uns allen alle Unterstützung, die er benötigt um sich weiterzuentwickeln, vor allem aber Geduld, Liebe, Aufmerksamkeit und viel, viel Zeit.

Rhythmisch-musikalische Erziehung in unserem Kindergarten und an unserer Schule

„Wir tanzen in Heidelberg“, überschrieb eine Schülerin aus Neckargemünd einen Bericht, der im März 1970 in unserer Schulzeitung erschien. „Wir haben einen modernen Tanz gezeigt“, heißt es darin.

Auch bei den diesjährigen Fastnachtsfeiern waren unsere Mädchen der Hauptschulstufe mit Freude dabei. Sie entzückten die Zuschauer mit einem Walzer, einem Puppentanz, einem tänzerischen Spiel von der Sonne und den Blumenkindern, mit Volkstänzen und nicht zuletzt durch einen modernen Beat.

„Das Gelingen der Übungen und das Spiel in der Gemeinschaft führen zum Erlebnis der Freude“, steht u.a. im Kapitel über Rhythmisch-musikalische Erziehung des Bildungsplanes für Gehörlose. Wir meinen, auf dem rechten Wege zu sein, diese Aussage an unserer Schule lebendig werden zu lassen.

Doch nicht nur die Mädchen der Oberstufe sind dabei: Vom Kindergarten bis zur vierten Grundschulklasse erlebt seit April 1968 jedes Kind wöchentlich in mindestens einer Stunde die auflockernde und zur Persönlichkeitsbildung beitragende Wirkung der rhythmischen Erziehung.

Auch das gehörlose Kind kann den Schalldruck von Tönen und Geräuschen durch das Vibrationsgefühl wahrnehmen und ist daher rhythmisch und musikalisch ansprechbar. Wir setzen Verstärkeranlagen ein, und unsere Kinder musizieren begeistert mit ausgewählten Instrumenten, die zum Teil beim Orff-Instrumentarium entnommen sind.

In spielerischer Weise lernen schon die Kleinen des Kindergartens und des ersten Schuljahres nach vorgegebenen Rhythmen langsam, schnell, vorwärts und rückwärts gehen; sie schleichen wie die Katze, hüpfen wie der Frosch, hoppelnd wie der Hase usw.. Somit werden gemäß den Anforderungen des Bildungsplanes Sinne und Motorik geschult, die Körperbewegung harmonisiert. Partner-, Gruppen- und Ordnungsübungen lehren die Kinder in ungezwungener Weise, sich auf den Mitspieler - den Mitmenschen - einzustellen. Neben diesen Übungen zur sozialen Anpassung werden Konzentrationsübungen und Phantasieübungen durchgeführt wie z.B. das Finden von Bewegungsformen nach gegebenem Rhythmus.

Auch Sprechmelodie und Sprechatmung werden durch rhythmisches Tun günstig beeinflusst. Vor allem aber können wir täglich die erfreuliche Beobachtung machen, daß unsere gehörlosen Kinder durch die rhythmische Erziehung ausdrucksfreudiger werden. Nicht nur der gesamtkörperliche Ausdruck, wie er Pantomime und Tanz eigen ist und der den Zuschauer vergessen läßt, daß es Gehörlose sind, die sich hier mitteilen, nein, auch der mündliche Ausdruck erfährt Impulse. Die Freude an der Rhythmik aktiviert das Mitteilungsbedürfnis und kann unsere Gehörlosen dazu anregen, das spontan auszusprechen, wozu sie durch die systematische Sprachanbildung befähigt wurden.

Wenngleich wir bezüglich der Ausstattung der Räume und hinsichtlich der Bereitstellung geeigneter Instrumente und Hilfsmittel noch manche Wünsche anzumelden haben, können wir doch heute schon sagen, daß an unserer Schule und in unserem Kindergarten die rhythmisch-

musikalische Erziehung ein wichtiger, zur Persönlichkeitsbildung beitragender Teil der Rehabilitationsmaßnahmen geworden ist.

W. Vater

Resümee

Die „vierzig Jahre Schulkindergarten“ spiegeln im Kleinen - und das macht die Schrift so wertvoll - den Weg der Behindertenpädagogik in die nachmoderne, heutige Zeit.

Das allenthalbene Gefühl der Unsicherheit, Ratlosigkeit, die Such nach neuen Formen, Zielen, Akzeptanzen, die Trauer um Verlorenes machen so recht deutlich, daß der Erzieher die unaufhebbare Spannung zwischen dem Pluralismus auf der einen Seite und dem aktuellen Handlungsbedarf in der jeweiligen Situation auf der anderen Seite einfach auszuhalten hat.

Das vorhandene plurale Denken und Tun finden im Behindertenbereich ihren Niederschlag im Betroffenheitskult (die jeweils richtige Einschätzung und den Wahrheitsgehalt besitzt nur der Betroffene), im Annullierungswillen gegenüber herkömmlichen Autoritäten (Eltern als den natürlichen Erziehern wird in Schulfragen mindestens soviel Urteilskraft zugetraut wie den Fachleuten), in der Stärkung und Unterstützung der Identitätsfindung von Randgruppen und im Aufbrechen einheitlicher Lebensformen (der Behinderte ist zwar anders, aber gerade das wird als berechtigt akzeptiert).

Das Bekenntnis zum Pluralismus als Lebensform ist der andere Pendelschlag gegenüber den totalitären Ideologien. Im Finden neuer pluraler Sinn- und Aktionsmuster wird sich die postmoderne Behindertenpädagogik bewähren müssen und weil in den Beiträgen dieser Festschrift solches Gedankengut und Umsetzungsweisen zu finden sind, erweist sich der „Schulkindergarten“ als lebendiges, mobiles Gebilde.

Die Leiter des Schulkindergartens

1953 - 1963

Prof. Bruno Fischer

geb. 1928. Studium in Heidelberg. Grund- und Hauptschullehrer.
Lehrer an Gehörlosen, Schwerhörigen- und Sprachheilschulen.
1969 Dozent, 1971 Professor an der Pädagogischen Hochschule
Heidelberg im Fachbereich Sonderpädagogik, Gehörlosen- und
Schwerhörigenpädagogik- Buchveröffentlichungen und Publikationen
in Fachzeitschriften zu Fragen der Gehörlosenpädagogik.

1963 - 1968

Prof. Dr. Herbert Ding

Leitung des Sonderschulkindergartens von 1963 bis 1968 danach
Studium der Erziehungswissenschaften und Psychologie Promotion
in diesen Fächern.

1972 Berufung zum Professor für Schwerhörigenpädagogik an
die Pädagogische Hochschule Heidelberg, seit 1995 emeritiert.

Wichtigste Publikationen:

Vorlesungen zur Schwerhörigenpädagogik, 2. Aufl. 1993,

J. Groos Verlag, Heidelberg

Mit der Hörschädigung leben, 2. Aufl. 1995,

Universitätsverlag C. Winter Heidelberg

Aurale Rehabilitation Hörgeschädigter, 1995,

Springer-Verlag Heidelberg

1968 - dato

Manfred Breitinger, Fachschulrat als Abteilungsleiter

Seit: September 1968 Abteilungsleiter des Schulkindergartens

vorher: Klassenlehrer in der Gehörlosenabteilung in

Neckargemünd. 1964 Examen als Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachheillehrer

vorher: Studium in Heidelberg, München und Freiburg

1955 Abitur am KFG Heidelberg

dazwischen:

Leiter ambulanter Sprachheilkurse; Sprachheilarbeit in
der Orthopädischen Klinik Heidelberg und im Lebenshilfe-

Kindergarten Heidelberg; Lehraufträge an der Fachhochschule
Mannheim und bei der Stiftung Rehabilitation.

heute noch:

Ausbildungslehrer; Schriftleiter der Fachzeitschrift

Hörgeschädigtenpädagogik.