

Frühförderung hörgeschädigter Kinder: einen Rahmen für förderliche Entwicklungs- bedingungen schaffen

Cornelia Tsirigotis, Silke Beer, Claudia Jürgensen, Barbara Krumbach



In der Frühförderung für hörgeschädigte Kinder geht es um mehr und anderes als um Methoden und Techniken. Dieser Beitrag beleuchtet Leitmotive von Frühförderung und legt Haltungen und Einstellungen, wie Empowerment und Ressourcenorientierung, für ein Konzept von Frühförderung zugrunde. Dabei werden Konsequenzen aus diesen Haltungen für die alltagspraktische Arbeit sowie Wirkfaktoren der Frühförderung deutlich gemacht. Es sind nicht unmittelbare Auswirkungen einer Förderhandlung, die das Wesen von Frühförderung ausmachen, sondern gemeinsam mit den Eltern geschaffene Bedingungen für kindliche Entwicklung. In der Interaktion von Eltern und Kind liegen die Schlüssel für die Förderung der Kommunikationsfähigkeit des hörgeschädigten Kindes. Es wird aufgezeigt, wie sich auf diesen theoretischen Grundlagen der Förderprozess gestaltet und welche Angebote eine an der Familie orientierte Frühförderung umfasst.

There is more at stake than just methods and techniques when it comes to the early support and training of hearing-impaired children. Indeed, many different factors are involved. This paper spotlights the leitmotifs of early support and training, examining current attitudes and approaches such as empowerment and resource orientation as a basis for establishing a workable concept. It also makes clear the consequences of such attitudes for everyday practical work as well as what factors are effective. The essence of early support and training is not the direct effect of such action, but the conditions that close collaboration with the parents can create for the child's development. The key to boosting the communicative ability of a hearing-impaired child lies in child-parent interaction. We show how the support process is shaped from the theoretical principles and what a family-oriented early support programme can offer.

*Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht. (Afrikanisches Sprichwort)
Grass doesn't grow any faster if you pull on it. (African proverb)*

1. Ausgangspunkte

Was genau macht eigentlich Frühförderung?

Warum machen wir es so und nicht anders?

Wie läuft Frühförderung ab?

Was gehört noch dazu?

Wie wirkt Frühförderung?

Diese und viele andere Fragen, die im Rahmen der Schulprogrammentwicklung¹ über die konzeptionelle und programmatische Beschreibung der eigenen Arbeit aufkamen, haben das Frühförderteam der David-Hirsch-Schule in Aachen dazu angeregt, sich ausführlicher mit theoretischen und praktischen Grundlagen auseinanderzusetzen. Dabei wurde deutlich, dass sich das Bild von Frühförderung in der pädagogischen Fachdiskussion in den letzten 20 Jahren gewandelt hat. Am Wegesrand liegen Schlagwörter wie: Anleitung – Ko-Therapie – Kooperation, Frühförderung

mit den Eltern (Speck und Warnke 1989), familienorientierte Frühförderung (Verein interdisziplinäre Frühförderung 1991) und vieles mehr. Deutlich wird eine zunehmende Abkehr von Defizitmodellen (ausführliche Beschreibung ihres Paradigmawechsels bei Bölling-Bechinger 1998) und ein Aufgreifen von Empowerment-Ansätzen (Weiß 1992). Als Fachleute für ihr Kind sind Eltern den Frühförderinnen kooperative Partner. Die Diskussion über Partnerschaftlichkeit ist auch in die Hörgeschädigtenpädagogik eingezogen: »Ausgelöst wurde diese Wende (*das partnerschaftliche Paradigma, d. Verf.*) hinsichtlich des Verständnisses von Eltern und ihrer Kompetenz in der Erziehung ihrer Kinder vor allem von den Eltern selbst, die sich in ihrer Suche nach Beratung und Hilfe nicht länger behandeln lassen wollten, sondern sich einen Austausch bzw. ein Mitspracherecht hinsichtlich der Methode... hinsichtlich der Inhalte... und ebenso hinsichtlich der Frage, welche Technik zum Einsatz kommen sollte, erstritten haben.« (Hintermair und Horsch 1998, S. 262). Diese Paradigmenwechsel, die Weiterentwicklung des Theorieangebotes sowie intensive Reflexionen und Diskussionen über die eigene Arbeitsphilosophie spiegeln sich auch im hier beschriebenen Konzept und im Team-Entwicklungsprozess wider.

¹ Zur Frühförderung hörgeschädigter Kinder in NRW: Als Bestandteil vorschulischer sonderpädagogischer Förderung gehört Frühförderung zu den Aufgaben der Schule für Hörgeschädigte.

2. Konzeptionelle Überlegungen

2.1 Arbeitsphilosophie: Empowerment und Familienorientierung

Was bewegt die einzelne Frühförderin in ihren Leitmotiven?

Welche Hintergedanken treiben sie an?

Welche Werte gelten für sie?

Welchen berufsethischen Maximen fühlt sich das Team gemeinsam verpflichtet?

Das Frühförderteam der David-Hirsch-Schule orientiert sich am Leitgedanken des Empowerments: Mit den Familien gemeinsam Stärken (wieder) zu entdecken und Schritte zu entwickeln, die für ein Leben mit der Hörschädigung hilfreich sind. »Professionelles Empowerment zielt auf die Förderung und Erweiterung der Selbstgestaltungskräfte der Menschen ab. Es beinhaltet eine Abkehr vom einseitigen Blick auf die Defizite und die Hilfsbedürftigkeit der Menschen sowie eine konsequente Hinwendung zu ihren kompetenten und aktiv gestalterischen Seiten.« (Keupp et al. 2002, S. 96). Die Zielrichtung, mit dem Hörschaden klarzukommen und mehr Lebensqualität zu erreichen, weist darauf hin, dass Empowerment mehr beinhaltet als das Entdecken und Fördern von Stärken, es schließt Partizipation und eigenverantwortliche Gestaltung der Lebenswelt mit ein. Auf diese Weise gehören Empowerment und Ressourcenorientierung in der Frühförderung unmittelbar zusammen: »Sie sollen ermutigt werden, ihre eigenen Fähigkeiten und Kräfte zu entdecken und auf diese Weise in die Lage versetzt werden, ihre Lebenswelt eigenständig und eigenverantwortlich mitzugestalten sowie Ressourcen produktiv zur Bewältigung belastender Lebensumstände einzusetzen zu können.« (Lenz 2002, S. 15).

Stärken und Ressourcen zeigen sich in der Frühförderung einerseits als elterliche Kompetenzen, die durch eine defizitbestimmte Diagnosephase oft als verschüttet oder nicht mehr brauchbar empfunden werden, als Bewältigungskräfte, familiäre Netzwerke und vieles mehr, die es wiederzufinden und zu stärken gilt (ausführlicher zu unterschiedlichen Ressourcen siehe auch Hintermair 2002). Nur Eltern, die sich als kompetent und selbstwirksam erleben, werden mit ihrem hörgeschädigten Kind in eine befriedigende Interaktion treten. Andererseits geht es darum, mit den Eltern gemeinsam die Stärken ihres Kindes zu entdecken, die es trotz des Hörschadens und unabhängig von ihm hat und die es zugleich zu seiner Kompensation braucht. Ressourcen sind in diesem Sinne Ausgangspunkt und Ziel (Loth 2003) der gemeinsamen Arbeit mit den Familien. Dabei geht es nicht um den ersatzlosen Tausch von Stärken gegen Defizite und nicht ums Schönreden von Schwächen oder um eine Philosophie umgekehrter Vorzeichen. Es geht darum, Ausgangspunkte dafür zu suchen, was auf dem Weg zu den Ziel- und Lebensvorstellungen hilfreich

sein könnte, die von und mit der Familie entwickelt und verändert werden.

Hier wird deutlich, dass die gesamte Familie und ihr Kontext Gegenstand der frühförderlichen Betrachtungen sind. Familienorientierung heißt für uns mehr als die Familie als Werkzeug zur Förderung des Kindes anzusehen. Ein systemischer Blick, der das gesamte komplexe Gefüge betrachtet, scheint uns hier hilfreicher. Wie sich das im Einzelnen praktisch zeigt, wird weiter unten an Beispielen verdeutlicht und spiegelt sich auch in den auf die ganze Familie ausgerichteten Angeboten der Frühförderung wider.

2.2 Bauklötze oder Beziehung? Wirkfaktoren der Frühförderung

Was wirkt eigentlich in unserer Frühförderung:

Das entwicklungs- und sprachfördernde Spiel mit dem Kind?

Das Geräuschpuzzle?

Das Spiel der Mutter mit dem Kind?

Die vertrauensvolle Beziehung des Kindes zur Frühförderin?

Oder zur Mutter?

Oder der Frühförderin zur Mutter?

Die Ressourcen und Stärken, die das Kind und die Familie mitbringen?

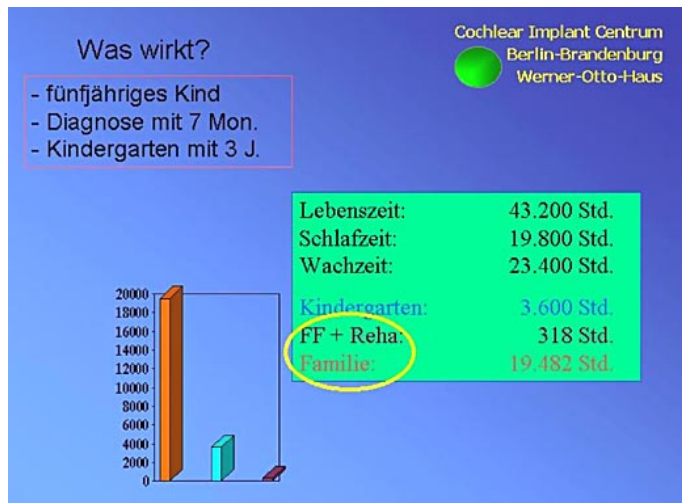
Die wir »nur« entdecken?

Was mache ich dann da, was ist meine professionelle Rolle?

Die Diskussion über diese spannenden Fragen und darüber, ob sich Wirksamkeit aus unmittelbarem Einwirken ableitet, lässt vermuten, dass sich hier das direkte Einwirken nicht nachweisen lässt und dass in der Praxis verschiedene Antworten nebeneinander stehen bleiben. Zunächst ein Blick in die Forschung: zur Orientierung über Wirkfaktoren mögen die Ergebnisse der Wirksamkeitsforschung von Psychotherapie einen Hinweis geben: 40 % des Therapieerfolgs beruhen auf außertherapeutischen Variablen (z. B. Ressourcen der Klienten), 30 % auf der Qualität der therapeutischen Beziehung, 15 % auf Hoffnung und 15 % auf Methoden (Asay und Lambert 2001). Auch nachgewiesene Erfolge früher CI-Versorgung und lautsprachlicher Förderung ebenso wie der frühe Einsatz von Gebärdensprache geben immer nur Hinweise auf einzelne Aspekte kommunikativer Entwicklung und lassen keine Schlüsse auf direkte linear-kausale Wirksamkeit zu (z. B. Szagun 2001). Weiß (2002) fasst die Ergebnisse neuerer Forschung zu Bedingungs- und Wirkzusammenhängen in der Frühförderung zusammen: während frühe Hilfen bei umweltbedingten Entwicklungsverzögerungen positive Wirkungen entfalten, erweisen sich Daten zu Langzeitwirkungen einer direkten pädagogisch-therapeutischen Einflussnahme bei biologisch-organisch bedingten Behinderungen eher

als ungesichert. Die Konsequenz für die Praxis liegt nach Weiß in einer deutlichen Schwerpunktverlagerung zugunsten der Beziehungsarbeit. Für die Frühförderung hörgeschädigter Kinder gibt uns das Hinweisse darauf, dass sich der Fokus zu recht auch auf die Prävention kommunikatonsbedingter Umweltbehinderungen zu richten hat.

Berger (2002) betrachtet die zeitliche Einflussnahme von Frühförderung, Kindergarten und Elternhaus bzw. Familie:



Was wirkt?²

Die Konsequenz aus diesen Überlegungen liegt auf der Hand: Es gilt, die familiäre Kommunikation in den Blick zu nehmen. Wie unterschiedlich im praktischen Alltagshandeln Frühförderung wirkt (und sich auswirkt), dazu die Reflexion von Beispielen aus der Praxis einer Teamkollegin:

Da die Arbeit in den einzelnen Familien sehr unterschiedlich ist, werde ich versuchen anhand einiger Beispiele Tun und Wirkung zu beschreiben.

Im ersten Gespräch baue ich den Kontakt mit den Eltern (oft der Mutter) auf, bespreche, was Frühförderung sein kann und kläre Bedürfnisse sowie erste Anliegen der Eltern ab, um darauf im Laufe der Frühförderung eingehen zu können. Gleichzeitig versuche ich auch den Kontakt zum Kind aufzubauen, manchmal mit mitgebrachtem Material, manchmal mit dem, was zu Hause vorhanden ist, manchmal ganz ohne. Ich habe das Gefühl, ein positiver Kontakt zum Kind schafft auch bei den Eltern Vertrauen und ermöglicht dann, auch »schwierigere Themen« anzugehen. Im Laufe meiner Frühförderzeit habe ich bei mir eine Änderung zu einem größeren Anteil Elterngespräch hin festgestellt.

² Herzlichen Dank an Klaus Berger, CIC Berlin, der uns die Folie für diesen Beitrag zur Verfügung gestellt hat.

Allein durch die Tatsache, dass Eltern mir ihre Tür öffnen, ändert sich etwas im System. Mir erscheint sinnvoll, um diese Tür offen zu halten, die Eltern mit ihren Bedürfnissen abzuholen. Oft höre ich in der Anfangssituation von Eltern die Frage: »Was kann ich mit meinem Kind machen oder besser machen?« »Mache ich das gut/richtig?« Hier geht es mir nicht um Bewertung, sondern um Würdigung des bereits Geleisteten und dessen, was so bleiben kann, wie es ist. Deshalb frage ich, was die Eltern mit dem Kind machen, worauf es anspricht. Auf diese Weise wird deutlich, dass ich nicht die Fachfrau bin, die weiß, was gut (oder besser) ist, sondern auf jedes Kind und jede Familie mit einer neugierigen, unvoreingenommenen Haltung zugehe: »Welche Idee haben Sie? Welche Idee habe ich? Was können Sie sich für ihre Familie vorstellen? Was davon sollen wir mal ausprobieren?« So entfällt die Bewertung und die Eltern sehen die Frühförderung als Unterstützung an, aus der sie sich nach Bedarf Anregungen ziehen können, die sie auf ihre eigene Art und Weise umsetzen.

Wie sich die einzelnen Aspekte der Frühförderung in Familien unterschiedlich darstellen und wie mit jeder Familie ein anderer Auftrag für die gemeinsame Arbeit entwickelt wird, dazu Beispiele:

Familie Liebig:

Hier handelt es sich um eine gehörlose Familie, deren Beratungsbedarf nicht sehr groß ist. Notwendigkeit bestand hinsichtlich der Aufklärung über die Auswirkung eines mittelgradigen Hörschadens, wie er bei Tom vorliegt. Die Mutter ging davon aus, dass Tom eigentlich keine Hörgeräte braucht, weil er auch so auf Ansprache reagiert.

Ansonsten geht es zurzeit vornehmlich darum, Tom im Rahmen der Förderung akustische Angebote zu machen und zu überlegen, in welchem Rahmen die Eltern dazu die Möglichkeit haben.

Familie Bertolli:

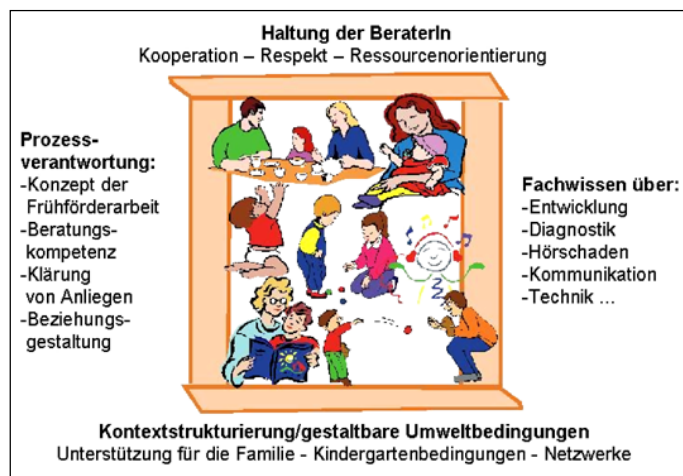
Frau Bertolli äußert sehr klar den Wunsch nach Anregungen, wie sie bestimmte Situationen mit Carlo (jüngster von 5 Kindern, die anderen hörend) sprachlich förderlicher gestalten könnte. In der Anfangsphase gibt es viele Gespräche über Erwartungshaltungen von Ärzten, daraus entstehenden Sorgen der Eltern und die vermutete Notwendigkeit einer CI-Versorgung. Somit hat in dieser Familie das Gespräch einen weitaus größeren Anteil als die Arbeit mit Carlo.

Aus diesen Beispielen wird deutlich, dass die unterschiedlichen Wirkfaktoren ineinander greifen bzw. bei einer individuellen Förderung eine unterschiedliche Rolle spielen. Frühförderung geht nicht nach Manual und nach vorgeschriebenen Abläufen, sondern gestaltet sich als individuell ausgehandelter Prozess. Unbestritten bleibt bei genauerer Betrachtung dieser Fallbeispiele, dass es die Ressourcen der Klienten sind, die die Wirkungen ausmachen und dass es die Rolle der Frühförderung ist, mitzuhelfen, sie her-

vorzubringen. »Die Professionellen übernehmen in erster Linie die Rolle der GeburtshelferIn und der BegleiterIn in den gemeinsamen Prozessen des Suchens und Entdeckens.« (Lenz 2002, S. 19). Es liegt entscheidend an der Qualität der therapeutischen Beziehung, ob sie sich in hilfreicher Art und Weise entfalten können (zur therapeutischen Beziehung ausführlicher *Loth und von Schlippe 2004; Tsirigotis 2005*). Deutlich wird auch die Bedeutung der Tatsache, dass Eltern sich (wieder) als selbstwirksam erleben können.

3. Frühförderung – Rahmen für förderliche Entwicklungsbedingungen schaffen

Wie gezeigt, hat frühförderliches Handeln eher indirekte als direkte und unmittelbar messbare Auswirkungen. Ebenso ist Entwickeln kein aktiver und vorbestimmbarer Vorgang (es sei denn es geht um Filmentwicklung). Bestimmbar und in der Verantwortung der Frühförderer sind die Gestaltung des Förderprozesses und die Bestimmung des Rahmens, in dem er stattfindet: »... gemeinsam einen Rahmen für die Arbeit zu verfassen. Dieser Rahmen präzisiert Aufträge.« (Loth 2001, S. 204). In der folgenden Abbildung ist dargestellt, was zu dem von uns bestimmbaren Rahmen gehört und was sich selbstorganisiert darinnen abspielt, das sich der einseitigen Bestimmung entzieht.



Rahmen für Entwicklungsprozesse

So ist nach unserer Auffassung Frühförderung ein gemeinsames auftragsorientiertes Geschehen. Ziele, Struktur und Inhalte dieses Auftrags werden gemeinsam mit der Familie ausgehandelt. Der Auftrag unterliegt der ständigen Überprüfung und Neuschreibung.

3.1 Diagnosebegleitung – Möglichkeiten des Austauschs auf einem schwierigen Weg

Die Vermutung, dass mit dem Kind »etwas nicht stimmt«, und der Weg zur Diagnose »Hörschädigung« lösen in Fa-

milien oft eine Krise aus und sind verbunden mit Schock, Unsicherheit und einem Wechselbad zwischen Hoffnung und Absturz (hierzu vertiefend *Hintermair und Horsch 1998; Tsirigotis 2002a*). In der oft länger andauernden Phase medizinischer Diagnose und Abklärung bietet die Frühförderung Möglichkeiten zur Besprechung aller Fragen und Themen sowie Informationen über die Hörschädigung, Klären von Fachbegriffen, Folgen und Entwicklungsmöglichkeiten. Gemeinsam mit den Eltern beobachten die Frühförderer die Entwicklung des Kindes und tauschen sich mit ihnen darüber aus. Eltern sind täglich rund um die Uhr mit ihrem Kind zusammen und kennen es am besten. Den Frühförderern sind die Beobachtungen der Eltern, ihre Anliegen und Sorgen wichtig. Frühförderung kann in der Anpassungsphase der Hörgeräte mit gezielten Beobachtungen zur Hörwahrnehmung und dem Aufbau erster Spiele zur Konditionierung beitragen. Sie unterstützt Eltern und Kind bei der Gewöhnung an die Hörgeräte und arbeitet mit den Eltern daran, eine sichere Einschätzung des Hörvermögens ihres Kindes zu bekommen. Bei hochgradig hörgeschädigten Kindern geht es auch darum, die Beobachtungs- und Entscheidungsphase »CI für unser Kind oder nicht« gemeinsam zu gestalten.

3.2 Diagnostik und individuelle Förderplanung

Auf pädagogische Diagnostik können wir in unserer Arbeit nicht verzichten. Nicht nur hinsichtlich der Begutachtung eines Kindes beispielsweise im Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (VO-SF³), auch zu jedem anderen Zeitpunkt der Entwicklung eines Kindes ist es unerlässlich, das Kind und seine Lebenswelt genau zu kennen, um unser pädagogisches Handeln darauf abstimmen zu können. Um einen Rahmen für förderliche Bedingungen zu schaffen, ist eine ganzheitliche Betrachtung wichtig, die im Sinne einer Förderdiagnostik prozessbegleitend erfolgt. Eine einmalige Testsituation kann unseres Erachtens keine ausreichend qualitativen Aussagen treffen, die sich für die Gestaltung des Förderprozesses als nutzbar erweisen.

Herkömmliches diagnostisches Vorgehen dient zudem meistens dazu, entsprechend einer Störungsdiagnostik Defizite zu beschreiben und reicht für eine individuelle Förderplanung nicht aus. Die Auseinandersetzung mit ressourcenorientierter Diagnostik zeigt, dass erst »mit der Einnahme einer Ressourcenperspektive durch den Therapeuten [...] eine vollständigere Beschreibung des Klienten und seines Lebensraumes erreicht werden [soll]« (*Klემenz 2003, S. 9*). Die Ressourcen, die positiven Potenziale und Bedingungen, die dem hörgeschädigten Kind und seiner Familie zur Verfügung stehen, werden in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt, ohne dass Störungen völlig aus-

³ In NRW: VO-SF (Abk.) = Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den schulischen Förderort.

geblendet werden. Entscheidend ist vielmehr der Blickwinkel, aus dem heraus die nächsten Schritte bestimmt werden (ausführlicher hierzu siehe *Hintermair* und *Tsirigotis* 2004).

Die Erhebung des Ist-Standes erfolgt anhand einer ressourcenorientierten Exploration (der Eltern, Erzieherinnen, Therapeutinnen und, falls möglich, des Kindes) und freier und systematisierter Beobachtungen des Kindes mit seiner Bezugsperson in Alltagssituationen, aber auch entsprechend auszuwertender Testverfahren. Die Dokumentation findet sich in eigenen Beobachtungsbögen wieder, die in die Erstellung von Förderplänen eingehen. Zu verschiedenen Kompetenzbereichen, wie z. B. Kommunikation, auditive Wahrnehmung, sozial-emotionale und kognitive Entwicklung etc. wird die Ausgangslage bestimmt, in Abstimmung mit den Eltern das Förderziel festgelegt und Maßnahmen überlegt. Die kindbezogenen Bereiche können durch Kategorien wie Interessen und Vorlieben sowie soziale Ressourcen (Familie, Netzwerk) ergänzt werden. Umfang und inhaltliche Schwerpunktsetzung werden individuell entschieden.

Individuelle Entwicklungsziele sind nicht auf einen bestimmten Zeitraum festgelegt. Bedeutsamer ist vielmehr das bereits Erreichte, auf das aufgebaut werden kann. Die Reflexion und Weiterentwicklung von Maßnahmen und individuellen Zielsetzungen ist deshalb wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit. In dieser Form dient Diagnostik dem hörgeschädigten Kind und seiner Familie und nimmt einen grundlegenden Stellenwert innerhalb des Förderprozesses ein.

3.3 Der Förderprozess

Ein Kind, ob hörgeschädigt oder normalhörend, braucht für eine gute Entwicklung Zeit und förderliche Bedingungen. Der Fokus kann in der Frühförderung nicht auf das Kind und seine Hörschädigung allein gerichtet sein, sondern schließt Eltern als Bezugspersonen mit ein. Auf dem Hintergrund, dass Kommunikation und Sprache nicht »unterrichtend« erlernt wird, sondern sich in der alltäglichen Eltern-Kind-Interaktion natürlich entwickelt, nehmen die Eltern in der Frühförderung die Schlüsselrolle ein. Daher verstehen wir unter Familienorientierung in der Frühförderung mehr als das Einbeziehen der Familie in die Förderung. Vielmehr sehen wir die spezifischen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Bedürfnisse von Eltern und Kindern einer Familie sowie das familiäre Gleichgewicht als grundlegend für das Vorgehen innerhalb der Frühförderung an.

Unsere Aufgabe ist es, gemeinsam mit allen Beteiligten einen Rahmen für förderliche Entwicklungsbedingungen zu schaffen. Erst im gemeinsamen Austauschprozess zwischen Eltern und Kind (ausführlicher *Martin* 1996) entsteht die Grundlage für die sprachliche, emotionale, kognitive und soziale Entwicklung des Kindes, d. h. die



Aufmerksam

Beziehung selbst muss ins Blickfeld geraten. »Basis hierbei bildet eine eher zuhörende denn eine Wissen vermittelnde Art des Umgangs miteinander.« (*Giné et al.* 2003, S. 153f)

In der frühen Phase der Zusammenarbeit von Eltern und Frühförderin liegt deshalb der Schwerpunkt der Arbeit darin,

- die Eltern im Umgang mit dem Kind zu beobachten und zu unterstützen;
- Kompetenzen bewusst zu machen und weiterzuentwickeln;
- über Hörschädigung und alles, was damit zusammenhängt zu informieren;
- Tipps und Anregungen zu geben;
- die Familie zu begleiten. Begleitung heißt für uns, auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten, oder Eltern auf ihrem ganz eigenen Weg mit dem Kind beiseite zu stehen und letztlich auch: zum Akustiker, zu Ärzten oder in andere Einrichtungen zum interdisziplinärem Austausch zu »begleiten«;
- die Familie zu unterstützen, indem wir die Entscheidungen der Eltern respektieren, Familienkultur und Lebensstil achten und die Eltern und das Kind »stark« werden lassen.

Frühförderung ist ein Prozess, der kind- und familienbezogen individuell verläuft. Zielsetzung und inhaltliche Schwerpunkte ebenso wie der zeitliche Umfang, die Organisation und Struktur der Frühförderung wird von der

jeweiligen Frühförderin in Absprache mit den Eltern festgelegt. Je jünger ein Kind ist, umso eher steht ein elternzentriertes Vorgehen im Mittelpunkt (vgl. *Bölling-Bechinger* 1998). Ob die Frühfördersituation dann bestimmt ist vom Spiel der Bezugspersonen mit dem Kind oder mehr von Anregungen und Aktivitäten der Frühförderin, ist abhängig von der Situation und dem mit der Familie abgesprochenen Förderauftrag. Dabei ist es gleichermaßen sinnvoll, im Hause vorhandenes Spielzeug zu nutzen wie auch Anregungen und Therapiematerial mit(ein)zu bringen, um durch Neues Neugier und Gesprächsanlässe zu schaffen und Freude am Miteinander zu haben.

Sind die Kinder älter, ändert sich in den meisten Fällen auch die Bedürfnislage aller Beteiligten. In der Regel verschiebt sich der Schwerpunkt von der Eltern-Kind-Interaktion in Richtung auf eine Pädagogen-Kind-Interaktion im Vorschulalter. Auch nimmt die Häufigkeit von Elterngesprächen bzw. dem oben beschriebenen Austausch erfahrungsgemäß ab. Frühförderung kann in dieser Phase sowohl im Kindergarten als auch im Elternhaus stattfinden. Neben der Beobachtung in der Gruppe und dem Arbeiten in der Klein- bzw. Gesamtgruppe ist ebenso die Förderung außerhalb des Gruppengeschehens denkbar, wenn dies aufgrund des ermittelten oder noch zu ermittelnden Förderbedarfs sowie der bestehenden Rahmenbedingungen als sinnvoll erachtet wird. Aufgrund regelmäßiger Gespräche mit den Erzieherinnen sowie der Beobachtung des Kindes im Kindergartenalltag lassen sich die verschiedenen Beobachtungen zur Entwicklung des Kindes leichter verbinden.

3.4 Eltern-Kind-Interaktion

Einen wesentlichen Schwerpunkt in der Frühförderung bildet die Förderung und Unterstützung der Interaktion zwischen Eltern und dem hörgeschädigten Kind. Insbesondere bei Babys und Kleinkindern steht die Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson hinsichtlich der Förderung einer natürlichen Entwicklung im Mittelpunkt. Hier hat sich die Rolle der Frühförderin deutlich verändert von der Therapeutin in Richtung eines Coachs oder einer Begleiterin für die Familie. In der Arbeit mit den Familien beschreiten wir nicht mehr den Weg des »beispielhaften Vormachens«, nämlich zu zeigen, wie man mit dem hörgeschädigten Kind kommunizieren und spielen muss oder kann. Vielmehr werden elterliche Kompetenzen im Umgang miteinander bewusst gemacht, gestärkt und weiterentwickelt. Hierbei kann der Einsatz von Videoanalyse hilfreich sein.

Die Kommunikationsmittel zur Interaktion sind unterschiedlich. In hörgeschädigten Familien sind Gebärden zumeist unverzichtbar; hörende Familien setzen Lautsprache, Gestik, Mimik und je nach Einstellung ebenfalls Gebärden ein. Interaktion findet in gezieltem Spiel, im normalen Alltag und in neuen Situationen ihren Platz. Wich-

tige Voraussetzung für gelungene Interaktion ist die Bereitschaft der Eltern, sich auf das Kind einzulassen.

4. Wie geht's weiter – zukünftige Förderorte

Die Frühförderer sehen sich in ihrer Beratung zu Kindergarten- und Schulfragen neutral und ergebnisoffen. Vor- und Nachteile sowohl von Regelkindergarten, integrativem Kindergarten als auch dem Kindergarten für Hörgeschädigte werden je nach Förderbedarf des Kindes mit den Eltern abgewogen. Dabei werden die Eltern angeregt, mit in Frage kommenden Kindergärten und Schulen Kontakt aufzunehmen und sich das Umfeld gemeinsam mit der Frühförderin unter hörgeschädigtenspezifischen Gesichtspunkten anzuschauen. Auch für Erzieherinnen oder Lehrerinnen wird Beratung über die Problematik »Hörschädigung« angeboten.

Entscheiden sich die Eltern für einen Regel- oder einen integrativen Kindergarten, ist eine Betreuung durch die Frühförderung der David-Hirsch-Schule möglich. Diese kann zu Hause oder im Kindergarten stattfinden. In der Regel ist der Informationsbedarf bei Erzieherinnen in Regelkindergärten so groß, dass zusätzlich zur Arbeit mit dem Kind und dem Austausch mit den Eltern regelmäßige Gespräche mit den Erzieherinnen stattfinden und sich eine wirksame Zusammenarbeit entwickelt.

Vor Erreichen des sechsten Lebensjahres stellt sich dann die Frage, an welcher Schule das jeweilige hörgeschädigte Kind vermutlich erfolgreich lernen und sich entwickeln kann. Hier ist wiederum die Frühförderung gefragt, in Zusammenarbeit mit den entsprechenden Grundschulen ein Gutachten gemäß VO-SF zu erstellen und die Eltern zu beraten.

5. Gruppenangebote

Den Gruppenangeboten in der Frühförderung kommt eine besondere Bedeutung zu. Gruppen Gleichbetroffener unterstützen Eltern dabei, neue Sichtweisen einzunehmen und einen Weg aus ihren Problemen zu finden (*Hintermair* 1999). Die Eltern haben die Möglichkeit, sich mit allen Fragen oder Problemen rund um die Behinderung des Kindes und den Auswirkungen auf das soziale Umfeld auseinander zu setzen. Sie können sich über die Entwicklung der Kinder in der Regeleinrichtung austauschen und Unterstützungsmöglichkeiten ebenso wie Grenzen diskutieren. Gruppen bieten die Möglichkeit, die Stärken der anderen zu nutzen und damit eigene Handlungsspielräume zu erweitern. Im lösungsorientiert geleiteten Gespräch mit anderen Eltern treten Ressourcen zutage, die bis dahin nicht bewusst waren und auf die nun zurückgegriffen werden kann (ausführlicher dazu *Tsirigotis* 2002b, 2004).

Für die hörgeschädigten Kinder bieten Gruppen die Möglichkeit der Kontaktaufnahme mit anderen hörgeschä-

digten Kindern, so dass sie zeitweise aus ihrem »Einzelkämpferstatus« herauskommen können. Im Rahmen eines hörgeschädigtenadäquaten Spielangebots erhalten Kinder und Eltern Anregungen für das häusliche Umfeld (Spielgruppen, Kindergarten, Freunde). Gleichzeitig lassen sich in diesem Rahmen die soziale Entwicklung sowie verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Kinder im gemeinsamen Miteinander beobachten, die wiederum Einfluss auf die Einzel- und Gruppenförderung haben.

Babytreff

Kommt bei Bedarf alle 3 bis 4 Wochen zusammen, damit Eltern mit hörgeschädigten Säuglingen ein erstes Forum zum Austausch (sowie entwicklungsadäquate Spielangebote, Schoßlieder ...) finden.

Spiel- und Krabbelgruppe

Wöchentliche Gruppe für hörgeschädigte Kleinkinder, die noch keinen Kindergarten besuchen, und ihre Bezugsperson (Mutter, Vater, Oma, Kinderfrau ...). Sie umfasst die Bereiche Elterngespräch, Kreissituation mit Musik und Bewegung, Feinmotorik, Grobmotorik, taktile Erfahrungen sowie Freispiel.

Familiengruppe für Regelkindergartenkinder

Diese monatliche Nachmittagsgruppe für Regelkindergartenkinder mit Eltern und Geschwistern teilt sich nach einer gemeinsamen Begrüßungsrunde in eine Elterngruppe, eine Vorschulgruppe und eine Gruppe der jüngeren Kinder auf. Außerdem gibt es gemeinsames Freispiel bzw. Spielangebote durch die Frühförderinnen und eine große Abschiedsrunde mit allen Beteiligten. Den Kindern im Vorschulalter soll Gelegenheit gegeben werden, sich mit vorschulischen Aufgabenstellungen und mit hörgeschädigtenspezifischen Themen auseinander zu setzen. Für die jüngeren steht die gemeinsame Beschäftigung im Mittelpunkt. Den Eltern wird parallel ein Gesprächskreis angeboten.

Familienwochenende

Bei den jährlichen Familienwochenenden steht die gemeinsame Interaktion für die ganze Familie im Mittelpunkt. Außerdem gibt es Informationsblöcke zu Themen wie: »Technik«, »Medizinische Möglichkeiten«, Diskussionsveranstaltungen zu Entscheidungsthemen wie: »Was kommt nach dem Kindergarten?, Regelschule oder Schule für Hörgeschädigte?«, oder Workshops zu Erziehungsthemen wie »Grenzen setzen«, »Mein Kind ist anders!« oder »Was Eltern und Kinder stark macht« etc.

Elterngesprächsabende

Die Frühförderung bietet monatliche Elterngesprächsabende unter familientherapeutischer Leitung an. Das gewünschte Themenspektrum reicht von Erziehungsthemen, der Akzeptanz der Behinderung bei sich selbst und beim Umfeld, Geschwistersituation bis zur gegenseitigen Unterstützung in dem Bewusstsein, beim Leben mit der Hör-



Wie kriegen wir das durchgesägt?

schädigung schon ein gutes Stück geschafft zu haben. Außerdem ermöglichen die Elterngesprächsabende auch den Elternteilen, die an den tagsüber stattfindenden Eltern-Kind-Angeboten nicht teilnehmen können, ihre Anliegen zu besprechen und mit anderen Eltern in Austausch zu treten.

Vätertag

Hier haben Väter an einem Samstag die Gelegenheit zu gemeinsamen Aktionen mit ihrem hörgeschädigten Kind und zum Informations- und Erfahrungsaustausch mit anderen Vätern. Mit diesem Angebot wird in einem ersten Schritt der Tatsache Rechnung getragen, dass nicht nur Väter selbst das Bedürfnis nach mehr Kommunikationsmöglichkeiten mit ihren Kindern formulieren, sondern auch Forschungsergebnisse deutliche Hinweise in diese Richtung geben (Hintermair 2002; Hinze 1999).

6. Interdisziplinäre Zusammenarbeit und Vernetzung

Außer mit den Eltern als den vorrangigen Experten für ihr Kind kooperieren Frühförderinnen mit allen Fachleuten, mit denen das Kind und die Familie zu tun hat. Nur das Zusammentragen der Einschätzungen aus unterschiedlichen fachlichen Blickwinkeln kann zur Förderung ganzheitlichen Entwicklung des Kindes beitragen. Kooperation findet entweder in regelmäßigen gemeinsamen Besprechungen statt, in Helferkonferenzen zu einzelnen Kindern oder aufgrund personaler Vernetzung durch Mitarbeit in unterschiedlichen Stellen (wie in der CI-Rehabilitation).

7. Teamentwicklung und -organisation

Ideale sind wie Sterne. Wir erreichen sie niemals, aber wie die Seefahrer auf dem Meer richten wir unseren Kurs nach ihnen. (Carl Schurz)

Konzeptionelle und programmatisch begründete Arbeit in einem Team erfordert, den Diskussions- und Teamentwicklungsprozessen Zeit und Raum zu geben. Es verlangt

eine deutliche Schwerpunktsetzung von den Teammitgliedern selbst wie auch das Schaffen struktureller Voraussetzungen in der Einrichtung⁴. »Es wird für die Professionellen schwer sein, dieses Vertrauen in die Betroffenen zu setzen, wenn sie in der Einrichtung nicht selbst auch Gestaltungsmöglichkeiten und Handlungsspielräume vorfinden, die es erlauben, immer wieder eigene Ressourcen und potentielle Ressourcen der Institutionen zu entdecken und weiterzuentwickeln, also gewissermaßen fördernde und behindernde Bedingungen für persönliche und institutionelle Empowerment-Prozesse zu analysieren und zu bearbeiten.« (Lenz 2002, S. 18). Dazu sind wöchentlich mindestens zweistündige Teamsitzungen, viele Absprachen mittels Telefon und E-Mail sowie mehrmals im Jahr durchgeführte Teamtage erforderlich, außerdem räumliche Möglichkeiten zur Gestaltung und Durchführung des sich zunehmend ausdifferenzierenden Angebotes.

Zu den internen Teamprozessen gehören das Akzeptieren und gegenseitige Fördern unterschiedlicher Stärken der einzelnen Teammitglieder ebenso wie die ständige gemeinsame Reflexion der Arbeit. Ressourcenblick und kooperative Haltung fallen nicht vom Himmel, sondern sind harte Arbeit an sich selbst und mit den anderen (siehe Herwig-Lempp 2004). Auch die gemeinsame Gestaltung von Gruppen erfordert die Haltung, dass »auch die andere ihren Job kann« und kontinuierliche gute Absprachen und Feedbacks. Das klingt einfach, ist aber unabdingbare Voraussetzung sowohl für gemeinsame Arbeit wie auch für arbeitsteilige Angebote, wenn zum Beispiel eine Kollegin Elterngespräche für alle Eltern – also auch für die, die von anderen Teamkolleginnen in der Förderung betreut werden – anbietet. Es ist die Gratwanderung zwischen Unterschiedlichkeit und gemeinsamem Nenner, die Synergieeffekte (Schiepek et al. 1998; Philipp und Rolff 1998) hervorbringt, in der das Team mehr ist als die Summe der einzelnen Teile. In der praktischen Arbeit hat sich das Team in 13 Jahren personell und inhaltlich gewandelt. Das bezieht sich sowohl auf die in der Einleitung beschriebenen Paradigmenwechsel wie auch auf die konkrete Organisation der Arbeit. Waren es vor Jahren einzelne, parallel an ihren Fällen arbeitende Kolleginnen, die sich zur Kinderverteilung und Fallbesprechung trafen, so ist es jetzt ein Team, in dem die unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkte der einzelnen auch in den differenzierten Angeboten der Frühförderung an die Familien Ausdruck finden.

*Anschrift der Autorinnen:
David-Hirsch-Schule für Hörgeschädigte
– Frühförderung –
Vetschauer Straße 16-18
52072 Aachen, Deutschland
E-Mail-Kontakt: tsirigotis@t-online.de*

Literatur

- Asay T, Lambert MJ (2001) Empirische Faktoren für die allen Therapien gemeinsamen Faktoren: Qualitative Ergebnisse. In: Hubble MA, Duncan BL, Miller SD (Hrsg.) So wirkt Psychotherapie. Empirische Ergebnisse und praktische Folgerungen. Verlag modernes lernen, Dortmund: 41–81
- Berger K (2002) Kann denn Therapieren Sünde sein? Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript zum CI-Symposium in Aachen am 9. 7. 2002
- Bölling-Bechinger H (1998) Frühförderung und Autonomieentwicklung. Diagnostik und Interventionen auf personenzentrierter und bindungstheoretischer Grundlage. Edition Schindele, Heidelberg
- Giné C, García-Dié Muños MT, Gràcia M, Vilaseca R (2003) Familienorientierte Frühförderung in Katalonien. Perspektiven für die Zukunft. Frühförderung interdisziplinär 22: 147–155
- Herwig-Lempp J (2004) Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
- Hintermair M (Hrsg.) (1999) Möglichkeiten der Begegnung und des Austauschs für Eltern hörgeschädigter Kinder: wie soziale Beziehungen Eltern helfen können, Leben unter erschwerten Bedingungen positiv zu gestalten. Verlag hörgeschädigte kinder, Hamburg
- Hintermair M (2002) Kohärenzgefühl und Behinderungsverarbeitung. Eine empirische Studie zum Belastungs-Bewältigungserleben von Eltern hörgeschädigter Kinder. Median-Verlag, Heidelberg
- Hintermair M, Horsch U (1998) Hörschädigung als kritisches Lebensereignis. Aspekte der Belastung und Bewältigung von Eltern hörgeschädigter Kinder. Julius Groos-Verlag, Heidelberg
- Hintermair M, Tsirigotis C (2004) Ressourcendiagnostik in der Hörgeschädigtenpädagogik. Hörgeschädigtenpädagogik 58 (5): 186–195
- Hinze D (1999) Väter und Mütter behinderter Kinder. Der Prozess der Auseinandersetzung im Vergleich. Edition Schindele, Heidelberg
- Keupp H, Lenz A, Stark W (2002) Entwicklungslinien der Empowerment-Perspektive in der Zivilgesellschaft. In: Lenz A, Stark W (Hrsg.) Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation. DGVT-Verlag, Tübingen: 77–102
- Klemenz B (2003) Ressourcenorientierte Diagnostik und Intervention bei Kindern und Jugendlichen. DGVT-Verlag, Tübingen
- Lenz A (2002) Empowerment und Ressourcenorientierung. In: Lenz A, Stark W (Hrsg.) Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation. DGVT-Verlag, Tübingen: 13–53
- Loth W (2001) »Wo soll das noch hinführen?« Kontraktororientiertes Arbeiten in Familien mit kleinen Kindern. In: von Schlippe A, Lösche G, Hawallek C (Hrsg.) Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs. Votum-Verlag, Münster
- Loth W (2003) Ressourcen bewegen. In: Schemmel H, Schaller J (Hrsg.) Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit. DGVT-Verlag, Tübingen: 29–49
- Loth W, von Schlippe A (2004) Die therapeutische Beziehung aus systemischer Sicht. Psychotherapie im Dialog 5: 341–347
- Martin S (1996) Eltern und Rehabilitation. Schnecke 15: 31–33
- Philipp E, Rolff H-G (1998) Schulprogramm und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch. Beltz, Weinheim – Basel
- Schiepek G, Wegener C, Wittig D, Harnischmacher G (1998) Synergie und Qualität in Organisationen. Ein Fensterbilderbuch. DGVT-Verlag, Tübingen

⁴ An dieser Stelle gilt unser besonderer Dank D. Schlizio und J. Schefzyk, die als Schulleiter der David Hirsch-Schule dem Frühförderteam den Vertrauensvorschluss zur Entwicklung und Weiterentwicklung dieses Konzeptes gegeben haben.

- Speck O, Warnke A* (Hrsg.) (1989) Frühförderung mit den Eltern. Ernst Reinhard Verlag, München – Basel
- Szagan G* (2001) Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei normalem und beeinträchtigtem Hören. Beltz-Verlag, Weinheim – Basel
- Tsirigotis C* (2002a) Ankommen im Alltag – Eltern in der CI-Rehabilitation. Überlegungen zu einer lösungs- und ressourcenorientierten Beratung von Eltern im Cochlear-Implant-Rehabilitationszentrum Rheinland in Aachen. *Hörgeschädigtenpädagogik* 56 (2): 54–65
- Tsirigotis C* (2002b) Die Stärken der anderen nutzen – die Probleme an ihren Platz verweisen. Systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten in Gruppen mit Eltern und ihren behinderten Kindern: das Erweitern von Handlungsspielräumen unterstützen! In: *Hargens J, Molter H* (Hrsg.) *Ich – du – wir – und wer sonst noch dazu gehört. Perspektiven systemischen Arbeitens mit und in Gruppen.* Borgmann, Dortmund: 55–86
- Tsirigotis C* (2004) Gruppen mit Eltern behinderter Kinder – Störungswissen und elterliche Kompetenzen als Ressource in der Gruppe nutzen. *Systema* 18 (1), 31–43

- Tsirigotis C* (2005) »Sie hat mir einfach ihr Gehör geschenkt.« Ein Beratungsprozess im Kontext von Hörschädigung und CI-Rehabilitation zwischen Intuition und Selbstorganisation. In: *Hargens J* (Hrsg.) (2005) »... und mir hat geholfen ...« Psychotherapeutische Arbeit – was wirkt? Perspektiven und Geschichten der Beteiligten. Borgmann, Dortmund (in Vorbereitung)
- Verein interdisziplinäre Frühförderung e. V.* (Hrsg.) (1991) Familienorientierte Frühförderung. Dokumentation des 6. Symposiums Frühförderung Hannover 1991. Ernst Reinhardt Verlag, München – Basel
- von Schlippe A, Lösche G, Hawallek C* (Hrsg.) (2001) Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs. Votum-Verlag, Münster
- Weiß H* (1992) Annäherungen an den Empowerment-Ansatz als handlungsorientierendes Modell in der Frühförderung. *Frühförderung interdisziplinär* 11: 157–169
- Weiß H* (2002) Was wirkt in der Frühförderung? – Eine Analyse aus pädagogischem Blickwinkel. *Frühförderung interdisziplinär* 21: 74–87



Silke Beer (geb. 1965) – vorne links – absolvierte das Studium der Schwerhörigen- und Lernbehindertenpädagogik an der Universität zu Köln. In ihrer empirischen Examensarbeit setzte sie sich mit dem Thema »Hörgerichtete Frühförderung« kritisch auseinander. Nach dem Referendariat in Bielefeld arbeitet sie seit 1996 an der David-Hirsch-Schule, schwerpunktmäßig in der Frühförderung. Zu ihren weiteren Arbeitsbereichen zählte Kindergarten und Gemeinsamer Unterricht. Seit 1999 ist sie ausschließlich in der Frühförderung tätig. Ihre besonderen inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte sind Videoanalyse sowie Förderdiagnostik.

Claudia Jürgensen (geb. 1974) – vorne rechts – studierte von 1993 bis 1998 an der Universität Köln Gehörlosenpädagogik und Lernbehindertenpädagogik. Schon während ihrer Referendarzeit an der David-Hirsch-Schule von 1999 bis 2001 begann sie die Arbeit in der Frühförderung. Seit 2001 ist sie in den Bereichen Frühförderung und gemeinsamer Unterricht tätig. Zu ihren besonderen Schwerpunkten gehört die Arbeit mit hörgeschädigten Eltern und ihren hörgeschädigten Kindern.

Barbara Krumbach (geb. 1960) – hinten links – studierte von 1979 bis 1984 Sonderpädagogik mit den Schwerpunkten Gehörlosen- und Körperbehindertenpädagogik in Köln. Seit 1987 ist sie als Sonderschullehrerin an der David-Hirsch-Schule Aachen, seit 1990 in der Frühförderung. Zu ihren weiteren Arbeitsbereichen gehörte der Gemeinsame Unterricht. Seit 1995 ist sie ausschließlich in der Frühförderung tätig, vor allem in unterschiedlichen Regel- und Integrativkindergärten. Zu ihren inhaltlichen Steckenpferden zählen Psychomotorik und Sensorische Integration.

Cornelia Tsirigotis (geb. 1955) – hinten rechts – ist nach dem Studium der Gehörlosen- und Sprachbehindertenpädagogik in Köln seit 1985 als Sonderschullehrerin an der David-Hirsch-Schule, seit 1992 in der Frühförderung tätig. Sie machte eine nebenberufliche Ausbildung in systemischer Familientherapie sowie systemischer Supervision und Organisationsberatung beim IF Weinheim. Seit 2000 ist sie Pädagogische Koordinatorin im Cochlear-Implant-Rehabilitationszentrum, seit 2002 in der Frühförderung. Weitere Arbeitsschwerpunkte: sie ist Supervisorin, Redakteurin der familientherapeutischen Zeitschrift *Systema*, außerdem hält sie Vorträge, macht Veröffentlichungen und leitet Seminare (nicht nur) über systemische Elternberatung, sondern vor allem auch mit Eltern.