

# Förderung sozial-emotionaler Entwicklung hörgeschädigter Kleinkinder

Manfred Hintermair, Brigitte Suter

Bericht über ein Projekt des Audiopädagogischen Dienstes Zürich und seine (relativ abrupte) Beendigung durch Covid-19

Es gibt ein schönes Lied aus der Dreigroschenoper von Berthold Brecht (1968) mit dem Titel „Ballade von der Unzulänglichkeit menschlichen Strebens“. Darin heißt es an einer Stelle:

*Ja, mach nur einen Plan!  
Sei nur ein großes Licht!*

*Und mach dann noch'n zweiten Plan  
Gehn tun sie beide nicht ...*

Zugegeben: Wir hatten nur einen Plan, aber auch der ging schon nicht – zumindest reichte es nicht, um bis an das von uns anvisierte Ziel zu gelangen.

Was aber war überhaupt unser Plan und wie kam es zu diesem Plan?

Bei einer Begegnung auf der Bodensee-Ländertagung 2019 in Würzburg kamen wir (die Autorin und der Autor dieses Beitrags) in einen fachlichen Austausch über die sozial-emotionale Entwicklung hörgeschädigter Kinder, an dessen Ende die Überlegung stand, ob es nicht interessant wäre, die Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung sehr junger hörgeschädigter Kinder genauer in den Blick zu nehmen, und dabei insbesondere darauf zu schauen, wie gut sich frühe Unterstützung bei der Entwicklung diesbezüglicher Kompetenzen im Rahmen der Frühförderung realisieren lässt. So entstand die Idee, zusammen mit den Familien kleiner hörgeschädigter Kinder und den Mitarbeiterinnen des Audiopädagogischen Dienstes Zürich<sup>1</sup>, die die Familien im Kanton Zürich, Schaffhausen, Glarus und

Schwyz begleiten, ein kleines Praxisprojekt auf den Weg zu bringen.

Wir wollen im Folgenden über verschiedene Aspekte und Phasen dieses kleinen Projekts berichten und dabei natürlich auch aufzeigen, warum unser Plan nicht bis zum Ende durchgeführt werden konnte.

## Zur Bedeutung der sozial-emotionalen Entwicklung

Wir gehen in diesem Beitrag nicht ausführlich auf den Stellenwert sozial-emotionaler Kompetenzen im Rahmen der kindlichen Entwicklung ein, da dies an anderer Stelle bereits ausführlich gemacht wurde (Calderon & Greenberg 2011; Guralnick 2018; Hintermair 2019; Hintermair & Sarimski 2016). Vielleicht nur so viel: Die sozial-emotionale Entwicklung stellt einen wesentlichen Bereich der Gesamtentwicklung von Kindern dar und ist Voraussetzung für eine zufriedenstellende und glückliche Lebensführung. Sie umfasst den Erwerb verschiedener Kompetenzen, so zum Beispiel das eigene Verhalten und die eigenen Emotionen kontrollieren können, die eigenen Motivationen, Gefühle und Bedürfnisse sowie die anderer erkennen und verstehen können, Bedürfnisse, Wünsche und Emotionen ausdrücken können, Regeln im sozialen Miteinander beachten, soziale Beziehungen zu anderen Menschen aufbauen und so weiter.

Das Fundament zur Entwicklung dieser Kompetenzen wird bereits ganz früh in der Entwicklung eines Kindes gelegt und die Unterstützung hierzu findet in den Alltagsaktivitäten des normalen Familienlebens statt (vgl. im Folgenden Hintermair 2019, S. 221). Wichtig für Eltern ist dabei darauf zu achten, dass sie in ihren Interaktionen mit ihrem Kind auf die spezifischen Entwicklungs- und Verhaltensmerkmale ihres Kindes adäquat eingehen. Dabei spielt die Responsivität der Eltern für die Bedürfnisse des Kindes eine besonders wichtige Rolle. Sie umschreibt die Fähigkeit der Eltern, die Signale von Aufmerksamkeit und Kontaktbereitschaft, beziehungsweise den Ausdruck von Affekten beim Kind zu erkennen, richtig zu deuten und diese Signale prompt und zuverlässig in der Gestaltung dialogischer Interaktionen zu beantworten. Sensibles und kontingentes Reagieren auf affektive und kommunikative Signale des Kindes hilft dem Kind, seine Emotionen zu regulieren und sich der Erkundung der Umwelt zuzuwenden.

Bei hörgeschädigten Kleinkindern wissen wir aus zahlreichen Forschungsergebnissen, dass die (zu über 90% hörenden) Eltern nach der Diagnosestellung vor besonderen Herausforderungen stehen, dies insbesondere, was die Beziehungsgestaltung zu ihrem Kind angeht. Es ist bekannt, dass eine eingeschränkte Wahrnehmung und Verarbeitung von Sprache zahlreiche Entwicklungsprozesse beeinflussen kann, die für Kinder wichtig sind, um sich die Welt erschließen zu können.

Entsprechend ist eine frühe, familienzentrierte Begleitung von Familien mit hörgeschädigten Kindern wichtig, damit sich die Eltern-Kind-Interaktion und in der Folge davon die Entwicklung der Kinder unter

<sup>1</sup> Audiopädagogischer Dienst Frühförderung: Die Förderung umfasst hörbeeinträchtigte kleine Kinder ab der Diagnosestellung bis zum Ende der Kindergartenzeit. Die Audiopädagoginnen verfügen über ein Grundstudium B.A. als Lehrperson Kindergarten/Primarschule, Logopädie und einen M.A. in Heilpädagogischer Frühziehung inkl. Audiopädagogik ([www.hfh.ch](http://www.hfh.ch)). Audiopädagoginnen arbeiten familienzentriert und in der Regel im elterlichen Zuhause; wöchentlich finden ein bis zwei Fördereinheiten statt. Der Audiopädagogische Dienst ist der externe Bereich des Zentrums für Gehör und Sprache Zürich ([www.zgsz.ch](http://www.zgsz.ch)), welches ein bimodal-bilinguales Angebot hat, also Förderung für Laut- und Gebärdensprache anbietet.

Berücksichtigung hörgeschädigtenspezifischer Besonderheiten gut entfalten können. Das Ziel unseres kleinen Projekts war es deshalb, in Erfahrung zu bringen, was bei einer frühen Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen bei hörgeschädigten Kindern im Alter bis zu 36 Monaten zu berücksichtigen ist.

## Die „Roadmap“ für unser Projekt

Zunächst galt es, die Kolleginnen des Audiopädagogischen Dienstes Zürich für die Idee zu motivieren. Das stellte sich als überhaupt kein Problem dar, im Gegenteil: Es wurde hohes Interesse signalisiert und eine „Kick-Off-Veranstaltung“ am 10. Januar 2020 in Zürich konnte genutzt werden, neben der nochmaligen Sensibilisierung für die Thematik alle noch offenen Fragen der konkreten Umsetzung unseres Projekts zu klären.

In etwa zeitlich parallel dazu erfolgte die Information der Eltern über das Projekt sowie das Einholen der schriftlichen Einverständniserklärung. Alle Familien, die im Zeitraum von Januar – Februar 2020 vom Audiopädagogischen Dienst begleitet wurden und deren hörgeschädigtes Kind im Juni 2020 nicht älter als 36 Monate alt war<sup>2</sup>, wurden persönlich von der betreuenden Audiopädagogin angefragt, ob sie Interesse haben, an dem Projekt mitzuwirken. Von den insgesamt in diesem Zeitfenster potenziell verfügbaren 45 Familien nahmen schließlich 29 Familien an der Studie teil (Beteiligungquote: 64.4%)<sup>3</sup>. Die Familien, die nicht teilnahmen, taten dies zum Teil aus persönlichen Gründen, zum Teil handelte es sich auch um Kinder, die nicht wöchentlich intensiv zu Hause betreut wurden, sondern beratend in der Kita oder auch um Kinder, die erst ganz kurz in der

Frühförderung waren und für deren Eltern zu Beginn der Frühförderung andere Dinge im Vordergrund standen (Bewältigung der Diagnose et cetera).

Nach der schriftlichen Einverständniserklärung der 29 Familien füllten die Mütter zwei Fragebögen zum aktuellen Stand der sozial-emotionalen Entwicklung aus (siehe die Beschreibung der Fragebögen im nächsten Kapitel), wobei dies in 26 Fällen zusammen mit der Audiopädagogin geschah, in drei Fällen alleine, hier aber mit der Möglichkeit der Rücksprache mit der Audiopädagogin. Intention der Option, den Fragebogen in Gegenwart beziehungsweise zusammen mit der Audiopädagogin auszufüllen war es, ein möglichst valides Bild des jeweiligen Kindes in Bezug auf seine aktuellen sozial-emotionalen Kompetenzen zu erhalten. Ergänzend zu diesen Informationen wurde von der Audiopädagogin jedes Kindes ein Kurzfragebogen zu verschiedenen soziodemografischen Merkmalen des Kindes (Geschlecht, Alter, Hörstatus, Hörtechnik, Zusatzbehinderung, benutzte Kommunikationsform) und der Eltern (Hörstatus, Bildungsstatus, Migrationshintergrund) ausgefüllt. Diese Informationen werden für jedes vom Audiopädagogischen Dienst betreute Kind in der Akte des Kindes automatisch erfasst. Die Erhebung all dieser Informationen konnte bis Anfang Februar 2020 abgeschlossen werden.

Im Anschluss daran wurden die erhobenen Fragebogendaten ausgewertet und es wurde für jedes Kind vom Erstautor auf der Basis der Ergebnisse ein zusammenfassender zweiseitiger Entwicklungsbericht erstellt. Jede der Audiopädagoginnen erhielt zu dem jeweiligen hörgeschädigten Kind diesen Bericht, der auch Förderempfehlungen enthielt, soweit sich diese aus den Ergebnissen ableiten ließen. Die Berichte waren alle bis Ende Februar 2020 an die Audiopädagoginnen versandt worden.

*Kurze Zeit später konnte das Projekt dann nicht wie geplant fortgesetzt werden. Was sich zu Beginn des Monats März bereits andeutete, wurde am 16. März 2020 schlagartig zur neuen Realität: Aufgrund der sich rasch ausbreitenden Covid-2-Infektionen konnten aufgrund behördlicher Bestimmungen ab sofort*

*keine Besuche mehr zuhause bei den Familien erfolgen und von einem Tag auf den anderen standen auf einmal ganz andere Aspekte im Vordergrund der Zusammenarbeit mit den Familien, als sich nun intensiver mit Fragen der Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung zu befassen. Entsprechend konnten die nachfolgenden Stationen unseres Plans nicht mehr realisiert werden, sie sollen aber nicht unerwähnt bleiben.*

Geplant war, dass auf der Basis der Berichte zum Stand der sozial-emotionalen Entwicklung der untersuchten 29 Kinder von den Audiopädagoginnen für jedes Kind, bei dem sich ein Förder- und Unterstützungsbedarf abzeichnete, gezielt Impulse zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Rahmen der wöchentlichen Frühfördersitzung bei den Familien gesetzt werden. Diese Impulse sollten sich – soweit möglich und sinnvoll – an den in den Fragebögen thematisierten inhaltlichen Schwerpunkten (siehe nächstes Kapitel) orientieren. Implementiert werden sollten diese Impulse dann in den Monaten März bis Juni 2020 in den circa 16 wöchentlichen Frühfördersitzungen. Zur Begleitung dieses Förderprozesses war vorgesehen, dass jede Audiopädagogin im Anschluss an eine Sitzung mit der Familie einen Kurzfragebogen ausfüllt, in dem sie eine Einschätzung (mit einer Ratingskala) abgibt, wie intensiv in der jeweiligen Sitzung Aspekte der sozial-emotionalen Entwicklung aufgegriffen wurden und welchen zeitlichen Umfang dies in der wöchentlichen Sitzung einnahm.

Abschließend war für den Juli eine nochmalige Überprüfung der sozial-emotionalen Kompetenzen vorgesehen, um ggfs. Anfänge von positiven Veränderungen in den geförderten Bereichen bei den Kindern zu beschreiben<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Es ist wichtig festzuhalten, dass das Projekt keine klassische Interventionsstudie ist im Sinne der Überprüfung des Effekts eines Förderprogramms. Dazu hätte es eines Programms bedurft, das alle Kinder gleichermaßen durchlaufen, um anschließend Effekte überprüfen zu können. Die geplanten Interventionen waren aber auf die spezifischen Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes bezogen, so dass die Förderschwerpunkte sich sehr unterschiedlich darstellten. Zudem wäre bei einer Interventionsstudie eine Kontrollgruppe erforderlich gewesen. Dies ließ sich im Rahmen unseres Projekts aus ethischen Gründen nicht realisieren.

<sup>2</sup> Die Altersbegrenzung hängt mit der (geplanten) zweimaligen Durchführung der eingesetzten Fragebogeninstrumente zusammen, deren Altersspektrum maximal das Alter von 36 Monaten umfasst.

<sup>3</sup> An dieser Stelle gilt unser herzlicher Dank allen Familien, die sich an dem Projekt beteiligt haben sowie ebenso allen Audiopädagoginnen des Audiopädagogischen Dienstes Zürich, die uns bei der Durchführung des Projekts in hervorragender Weise unterstützt haben.

Trotz der nicht möglichen vollständigen Realisierung des kleinen Projekts konnten jedoch auch bis zum Zeitpunkt des Abbruchs eine Reihe hilfreicher Erkenntnisse gewonnen werden, über die wir in den folgenden Kapiteln des Beitrags berichten wollen.

**Zur Erfassung der sozial-emotionalen Kompetenzen der beteiligten Kinder**

Um sozial-emotionale Kompetenzen adäquat fördern zu können beziehungsweise einen möglichen Förderbedarf in diesem Bereich bestimmen zu können, braucht es ein verlässliches und valides diagnostisches Instrumentarium. Seit einigen Jahren gibt es einige Fragebögen für das ganz frühe Kindesalter, von denen zwei auch bereits bei kleinen hörgeschädigten Kindern erfolgreich eingesetzt wurden. Es handelt sich um das Social-Emotional-Assessment Measure (Squires et al. 2013), abgekürzt SEAM, sowie das Infant-Toddler-Social-Emotional Assessment (Carter & Briggs-Gowan 2006), abgekürzt ITSEA<sup>5</sup>.

*Social-Emotional Assessment Measure (SEAM).* Der Vorteil dieses Fragebogens ist insbesondere darin zu sehen, dass er die zu beurteilenden sozial-emotionalen Kompetenzen sehr anschaulich beschreibt und mit zahlreichen Beispielen erklärt. Dies hilft sowohl bei der diagnostischen Beurteilung als auch, wenn es um die Ableitung möglicher Förderinhalte geht. Ein Nachteil ist, dass der SEAM (noch) keine Vergleichsmöglichkeiten mit Normdaten anbietet. Der SEAM, der für drei Altersgruppen vorliegt (2-18 Monate, 19-36 Monate, 37-54 Monate) umfasst zehn Kompetenzbereiche in Bezug auf die Kinder und vier Kompetenzbereiche in Bezug auf die Eltern.

Die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder werden für die Altersstufen bis 36 Monate mit jeweils 35 Items erfasst. Die Beurteilung erfolgt auf einer vierstufigen Skala (3 = eindeutig, 2 = etwas, 1 = kaum, 0 = noch nicht). Die Items sind inhaltlich in

*Tabelle 1: Kindliche Kompetenzbereiche (SEAM)*

Kindliche Kompetenzen	Itembeispiele
Teilhabe an sozialen Interaktionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ihr Kind reagiert auf Sie und auf andere Familienmitglieder.</li> <li>Ihr Kind drückt von sich aus Zuneigung aus und reagiert darauf.</li> </ul>
Ausdruck von Emotionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ihr Kind lächelt vertraute Personen an.</li> <li>Ihr Kind drückt verschiedene Gefühle auf vielfältige Weise aus.</li> </ul>
Emotionale Regulation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ihr Kind reagiert auf Ihre Beruhigung, wenn es aufgeregt ist.</li> <li>Ihr Kind kann sich wieder beruhigen nach einer aufregenden Aktivität.</li> </ul>
Empathie	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ihr Kind schaut und bemerkt emotionale Reaktionen anderer Personen.</li> <li>Ihr Kind versucht, Andere zu trösten, wenn sie aufgeregt sind.</li> </ul>
Aufmerksamkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ihr Kind schaut aufmerksam auf etwas, das Sie oder andere machen.</li> <li>Ihr Kind richtet seinen Blick auf Ereignisse, die Sie ihm zeigen.</li> </ul>
Umgebungserkundung/ Autonomiebestrebung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ihr Kind erkundet seine Umgebung.</li> <li>Ihr Kind versucht sich an neuen Aufgaben, bevor es Hilfe sucht.</li> </ul>
Positives Selbstbild	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ihr Kind lacht oder lächelt über sein eigenes Spiegelbild oder ein Bild von sich.</li> <li>Ihr Kind erzählt Ihnen, was es gemacht oder geschafft hat.</li> </ul>
Regulation von Aktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ihr Kind schaut für einige Minuten oder länger auf Bücher oder Bilder.</li> <li>Ihr Kind schaut für 5 Minuten oder länger ein Buch an oder hört einer Geschichte zu.</li> </ul>
Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ihr Kind hilft beim Wickeln oder Umziehen mit.</li> <li>Ihr Kind geht auf einfache Aufforderungen ein.</li> </ul>
Spektrum adaptiver Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ihr Kind isst und nimmt zu im Rahmen des Üblichen.</li> <li>Ihr Kind kommt mit Veränderungen in Alltagsabläufen oder Umgebungen zurecht.</li> </ul>

ihrer Ausformulierung auf die Entwicklungsbedürfnisse der jeweiligen Altersstufe zugeschnitten. Die interne Konsistenz des SEAM ist für beide Altersgruppen gleichermaßen gut (Cronbach's alpha = .89 beziehungsweise 91). Tabelle 1 zeigt die zehn Kompetenzbereiche mit Beispielimens.

In einem zweiten Teil des SEAM-Fragebogens werden die Eltern gebeten, ihre Fähigkeiten zur Förderung der Entwicklung und Beziehungsqualität des Kindes einzuschätzen, die für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen von Bedeutung sind. Auch hier werden die Eltern um eine Selbsteinschätzung auf einer vierstufigen Skala gebeten (3 = meistens, 2 = manchmal, 1 = noch nicht, 0 = bin nicht sicher). Die interne Konsistenz der Skala ist für die Altersgruppe 19-36 zufriedenstellend (Cronbach's alpha = .71), für die Altersgruppe 2-18 Monate noch vertretbar (Cronbach's alpha = .66<sup>6</sup>). Die Items

(14 für die Altersgruppe 2-18 Monate, 17 für die Altersgruppe 19-36 Monate) lassen sich in vier Bereiche gliedern (vgl. Tabelle 2):

*Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (ITSEA).* Der Vorteil dieses Fragebogens liegt insbesondere darin, dass für das Alter von 12 bis 35 Monaten Vergleichsdaten aus einer (amerikanischen) Normierungsstichprobe mit 600 Kindern vorliegen. Ein gewisser Nachteil ist darin zu sehen, dass die abgefragten Inhalte sprachlich sehr knapp (und ohne weitergehende Erläuterungen) formuliert sind, was eine differenziertere Betrachtung von kindlichen Verhaltensweisen erschwert.

Der Fragebogen umfasst insgesamt 17 Subskalen, die sich auf die Bereiche externalisierendes Verhalten (3 Skalen), internalisierendes Verhalten (4 Skalen), Dysregulation (4 Skalen) und Kompetenz (6 Skalen) verteilen. Für unser Projekt wurden die Eltern gebeten, nur die sechs Kompetenzskalen des ITSEA mit insgesamt 37 Items sowie als ergänzende Information die Skala „Ne-

<sup>5</sup> Beide Fragebögen liegen auch in vorläufigen, nicht autorisierten deutschen Übersetzungen vor.

<sup>6</sup> Dazu ist festzuhalten, dass die Gruppe der Kinder im Alter von 2-18 Monaten nur acht Kinder umfasst.

Tabelle 2: Elterliche Kompetenzen (SEAM)

Elterliche Kompetenzen	Itembeispiele
Elterliche Responsivität	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich weiß, wie ich meinem Kind helfen kann, sich zu beruhigen.</li> <li>• Ich weiß, wie ich auf die emotionalen Bedürfnisse meines Kindes eingehen kann.</li> </ul>
Entwicklungsangemessene Spielangebote	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich kenne Spiele und Aktivitäten, die mein Kind gern mag.</li> <li>• Ich weiß um altersentsprechende Spiele, die mein Kind mag.</li> </ul>
Rituale und Strukturierung der Umgebung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich lege mein Kind zu regelmäßigen Zeiten zu Tagesschlafchen und zum Nachtschlaf hin, wie es seinem Alter entspricht.</li> <li>• Ich setze meinem Kind in eindeutiger Weise Grenzen und Konsequenzen.</li> </ul>
Schutz vor Gefahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich weiß, wie ich die Sicherheit meines Kindes im Laufe des ganzen Tages gewährleisten kann.</li> <li>• Ich habe meine Wohnung darauf geprüft, dass sie für mein Kind keine Gefahren birgt.</li> </ul>

## Erkenntnisse aus den Fragebogenerhebungen mit dem SEAM und ITSEA

Es ist zu den nachfolgend berichteten Erkenntnissen vorzuschicken, dass bei jedem Kind alleine auf der Basis der beiden Fragebogenresultate der Versuch einer Einschätzung des Förderbedarfs in Bezug auf die sozial-emotionalen Kompetenzen des Kindes vorgenommen wurde. Anders als in „normalen“ diagnostischen Prozessen, bei denen der/die Begutachter/in neben der Analyse von Testdaten/Fragebogendaten unter anderem auch eine ausführliche Anamnese mit den Eltern sowie eine oder auch mehrere Verhaltensbeobachtungen des Kindes in verschiedenen Settings durchführt usw., erfolgte hier durch den Erstautor dieses Beitrags der Versuch einer „Ferndiagnose“. Ziel war es unter anderem auch, zu prüfen, ob sich allein aus den Fragebogeninformationen die Entwicklungssituation des jeweiligen Kindes angemessen einschätzen/ beurteilen lässt.

### Förderbedarf der untersuchten Kinder

Tabelle 4 zeigt zunächst, wie stark der Förderbedarf bei den 29 überprüften Kindern einzuschätzen ist. Dazu wurde jeder Befund danach beurteilt, wie stark/deutlich aus den Ergebnissen der SEAM-/ITSEA-Ergebnisse ein Förderbedarf sichtbar wird. Diese Beurteilung erfolgte auf einer Skala von 1 (Förderung nicht notwendig) bis 4 (Förderung sehr notwendig) und wurde vom Erstautors dieses Beitrags auf der Basis der vorliegenden Berichte zu jedem Kind vorgenommen<sup>7</sup>.

Die Angaben zeigen, dass mit 14 Kindern in etwa die Hälfte (48.3%) einen Förderbedarf aufweist. Für ca. ein Viertel der Kinder (27.6%) scheint der Förderbedarf auf der Basis der beiden Ergebnisse von SEAM und ITSEA besonders deutlich zu sein („Förderung sehr notwendig“). Ein Blick auf die

<sup>7</sup> Die Korrelation zwischen der Einschätzung des Förderbedarfs und dem Gesamtkompetenzwert des SEAM ist mit  $r = -.46$  ( $p < .011$ ) signifikant. Dies trifft in vergleichbarer Weise für den Zusammenhang zwischen der Einschätzung des Förderbedarfs und dem Gesamtkompetenzwert der ITSEA zu ( $r = -.48$ ,  $p < .009$ ).

gative Emotionalität“ aus dem Bereich dysregulativer Verhaltensprobleme mit 12 Items auszufüllen. Die Mütter mussten dazu auf einer dreistufigen Skala ihre Einschätzung zu verschiedenen Verhaltensweisen abgeben (0 = trifft gar nicht/selten zu; 1 = trifft etwas/manchmal zu; 2 = trifft voll und ganz/oft zu). Die interne Konsistenz der beiden Skalen ist für die Kompetenzskala sehr zufriedenstellend (Cronbach's

alpha = .96) und für die Skala „Negative Emotionalität“ gut (Cronbach's alpha = .84). Tabelle 3 zeigt die Skalen mit einigen Itembeispielen.

Insgesamt zeigen die beiden verwendeten Fragebögen (SEAM / ITSEA) ein gutes Ergänzungsverhältnis, indem sowohl qualitative wie auch vergleichende quantitative Informationen gewonnen werden können.

Tabelle 3: Kompetenzbereiche und Skala „Negative Emotionalität“ (ITSEA)

Kindliche Kompetenzen	Itembeispiele
Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ihr Kind befolgt Regeln.</li> <li>• Ihr Kind bemüht sich, etwas so zu tun, wie Sie es sagen.</li> </ul>
Aufmerksamkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ihr Kind spielt mit Spielsachen für fünf Minuten oder länger.</li> <li>• Ihr Kind schaut selbständig in Bilderbücher.</li> </ul>
Bewältigungsmotivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ihr Kind versucht etwas zu schaffen, auch wenn es schwierig ist.</li> <li>• Ihr Kind möchte Dinge selbständig machen.</li> </ul>
Empathie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ihr Kind ist besorgt oder aufgebracht, wenn sich jemand verletzt.</li> <li>• Ihr Kind versucht wieder gut zu machen, wenn es etwas angestellt hat.</li> </ul>
Imitation/Spiel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ihr Kind drückt oder füttert eine Puppe oder ein Stofftier.</li> <li>• Ihr Kind rollt Ihnen einen Ball zurück.</li> </ul>
Prosoziale Peerkontakte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ihr Kind spielt gern mit anderen Kindern (außer Geschwistern).</li> <li>• Ihr Kind fragt freundlich nach Dingen, wenn es mit anderen Kindern spielt.</li> </ul>
Dysregulation	Itembeispiele
Negative Emotionalität	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ihr Kind schreit oder hat zornige Anfälle, bis es erschöpft ist.</li> <li>• Ihr Kind hat Schwierigkeiten, sich an Veränderungen anzupassen.</li> </ul>

Tabelle 4: Einschätzung des Förderbedarfs der untersuchten Kinder

Einschätzung zum Förderbedarf der Kinder	N	%
Förderung nicht notwendig	5	17.2
Förderung eher nicht notwendig	10	34.5
Förderung eher notwendig	6	20.7
Förderung sehr notwendig	8	27.6
	29	100



konkrete(n) Problemlage(n) der Kinder, die besondere Unterstützung benötigen, zeigt, dass bei nahezu allen Kindern die Bereiche „Empathie“ und „Emotionen ausdrücken“ besonders relevant sind, gefolgt von Problemen im Kontakt mit anderen Kindern und/oder Schwierigkeiten bei der Aufmerksamkeitssteuerung. Bei drei Kindern zeigt sich ein breit gestreuter Förderbedarf, zum Teil im Kontext einer Zusatzbehinderung.

**Wie gut stimmen die Fragebogendaten mit den Erfahrungen der Audiopädagoginnen überein?**

Die in Tabelle 4 aufgeführten Einschätzungen zum Förderbedarf sozial-emotionaler Kompetenzen beruhen auf der Bewertung der Kurzbefunde zu jedem einzelnen Kind. Von Bedeutung ist nun zu überprüfen, inwieweit sich die Ergebnisse des SEAM, des ITSEA und des daraus erstellten Kurzbefunds mit den Erfahrungen der Audiopädagoginnen, die die Kinder in der Frühförderung betreuen und deshalb die Kinder wie auch die Familien insgesamt gut kennen, decken. Kurz: Wie sehr stimmen die Ergebnisse aus den Fragebögen und dem Kurzbefund mit den Erfahrungen der Audiopädagoginnen überein? Jede Audiopädagogin erhielt zu den von ihr begleiteten Kindern den Ergebnisbericht und wurde anschließend befragt, wie zutreffend sie die in den Fragebogenergebnissen und im Kurzbefund getroffenen Aussagen aus ihrer Erfahrung

mit dem Kind und der Familie einschätzt. Tabelle 5 zeigt hierzu die Ergebnisse.

Bei der Bewertung der SEAM-Aussagen zeigt sich bei ca. 10 Prozent der Kinder, dass Einschränkungen in der Passgenauigkeit der Aussagen wahrgenommen werden. Es handelt sich dabei also um drei der insgesamt 29 Kinder, wobei gerade mal bei einem Kind die getroffenen Aussagen im SEAM als eher nicht hilfreich/zutreffend erlebt werden. Für immerhin knapp 90 Prozent der Kinder werden die Aussagen zum Kind mit dem SEAM-Fragebogen als ziemlich gut bis sehr gut wahrgenommen.

Die Einschätzungen zur Relevanz der ITSEA-Daten gehen in eine ähnliche Richtung: Bei circa 86 Prozent der Kinder werden die Erkenntnisse durch den ITSEA-Fragebogen als ziemlich gut zutreffend oder sehr zutreffend bewertet. Lediglich bei vier Kindern (13.8%) ist der Erkenntnisgewinn nicht völlig überzeugend, wird aber auch nicht als unpassend bewertet.

Was den Stellenwert des (aus den SEAM-/ITSEA-Daten zusammengestellten) Kurzbefunds zum jeweiligen Kind betrifft (also was man mit den diagnostischen Erkenntnissen für die praktische Arbeit mit dem Kind/der Familie anfangen kann) zeigt sich Folgendes: Lediglich für zwei der insgesamt 29 Kinder (6.8%) trifft die in dem Kurzplädoyer getroffene Aussage die Einschätzung der Audiopädagogin über das Kind eher nicht bezie-

hungsweise bestenfalls einigermaßen zu. Für fast 90 Prozent der Kinder scheinen die Kurzbefunde zu den Einschätzungen der Audiopädagoginnen zu passen.

**Besteht ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung des Förderbedarfs und der Einschätzung der Passgenauigkeit der Befunde?**

Es geht bei dieser Frage darum, wie stark der ermittelte Förderbedarf der Kinder (Tabelle 4) mit den Einschätzungen der Audiopädagoginnen zur Passgenauigkeit der Ergebnisse der Befragung (Tabelle 5) übereinstimmt. Tabelle 6 zeigt dazu die Zusammenhänge.

Es zeigen sich einige signifikante Korrelationen, die so erwartbar sind: Die Passgenauigkeit in Bezug auf die Einschätzung der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder mit dem SEAM ist positiv korreliert mit der Passgenauigkeit bezüglich der Einschätzung durch den ITSEA-Fragebogen ( $r = .51^{**}$ ). Das heißt, Audiopädagoginnen, die das SEAM-Ergebnis eher zutreffend einschätzen, tun dies auch in Bezug auf das Ergebnis im ITSEA (und umgekehrt). Das ist ein Hinweis, dass die Ergebnisse beider Fragebögen in die gleiche Richtung gehen<sup>8</sup>.

Die Bewertung der Einschätzung des sozial-emotionalen Entwicklungsstandes in dem erstellten Kurzbefund ist ebenfalls positiv korreliert mit der Einschätzung der Passgenauigkeit des SEAM-Ergebnisses ( $r = .54^{**}$ ) sowie besonders hoch korreliert mit der Einschätzung der Passgenauigkeit des ITSEA-Ergebnisses ( $r = .81^{***}$ ): Die Einschätzung des ITSEA-Ergebnisses scheint in besonderer Weise die Einschätzung der Befunderstellung mit zu bestimmen. Die Aussagen im Kurzbefund spiegeln auf jeden Fall die Aussagen in den beiden Fragebögen angemessen wider.

Relevant sind auch die drei nicht-signifikanten Ergebnissen in Tabelle 6. Diese besagen, dass die Dringlichkeit eines Förderbe-

Tabelle 5: Passgenauigkeit der Fragebogendaten und des Kurzbefunds aus Sicht der Audiopädagoginnen

Passgenauigkeit	SEAM		ITSEA		Kurzbefund	
	N	%	N	%	N	%
gar nicht	0	0	0	0	0	0

Tabelle 6: Korrelationen (Pearson) zwischen den Einschätzungen zum Förderbedarf und den Einschätzungen zur Passgenauigkeit der vorgelegten Ergebnisse

	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) Einschätzung zum Förderbedarf der Kinder	–			
(2) Passgenauigkeit des SEAM-Ergebnisses	-.05 <sup>ns</sup>	–		
(3) Passgenauigkeit des ITSEA-Ergebnisses	-.01 <sup>ns</sup>	.51 <sup>**</sup>	–	
(4) Passgenauigkeit des Kurzbefunds zum jeweiligen Kind	-.11 <sup>ns</sup>	.54 <sup>**</sup>	.81 <sup>***</sup>	–

\*\* p < .01; \*\*\* p < .001; ns = nicht signifikant;

<sup>8</sup> Dieser Zusammenhang zwischen SEAM und ITSEA zeigt sich auch, wenn man nicht die Einschätzung der Passgenauigkeit durch die Audiopädagoginnen heranzieht, sondern die empirischen Gesamtscores in den beiden Entwicklungsverfahren ( $r = .75, p < .001$ ).

darfs nicht mit der Einschätzung der Passgenauigkeit der Ergebnisse im SEAM, im ITSEA und im Kurzbefund zusammenhängt. Das bedeutet, dass die Einschätzung der aktuellen Entwicklungssituation der Kinder unabhängig ist vom Ausmaß der Probleme, die bei den Kindern beobachtet werden. Dies ist insofern von Bedeutung, als man ja vermuten könnte, dass Entwicklungsbefunde entweder besonders passgenau sind bei Kindern, die keinen Förderbedarf haben (weil sie vielleicht leichter/eindeutiger zu diagnostizieren sind) oder aber in die andere Richtung gehend auch bei Kindern, die einen hohen Förderbedarf haben (weil dort die Probleme so deutlich in Erscheinung treten, dass sie besonders leicht zu identifizieren sind). Die in Tabelle 6 dazu aufgeführten Daten geben dafür keinen Hinweis. Die Entwicklungseinschätzungen mit dem SEAM und dem ITSEA scheinen unabhängig vom Umfang des Förderbedarfs getroffen werden zu können.

### **Besteht ein Zusammenhang zwischen den Kompetenzen der Kinder und den Kompetenzen der Eltern?**

Einen wichtigen Aspekt betrifft die Frage, inwieweit die elterlichen Kompetenzen zur Unterstützung der Entwicklung ihres Kindes in Zusammenhang stehen mit den sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder, da hier gegebenenfalls potenzielle Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten sichtbar gemacht werden können. Tabelle 7 zeigt die Daten hierzu. Dazu wurden die Daten der 10 SEAM-Kompetenzen und der sechs ITSEA-Kompetenzen jeweils zu einem Gesamtkompetenzwert zusammengefasst.

Die Koeffizienten zeigen, dass die *elterliche Responsivität* mit den sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder (SEAM und ITSEA) assoziiert ist: Eltern, die responsiver in der Interaktion mit ihrem Kind sind, haben Kinder mit besseren sozial-emotionalen Kompetenzen. Ein Blick auf die einzelnen Bereiche der sozial-emotionalen Kompetenzen (vgl. Tabelle 1 und 3) der Kinder zeigt, dass die Kinder von responsiven Eltern mehr Interesse und Beteiligung an sozialen Interaktionen zeigen, aufmerksamer anderen Personen wie auch Dingen in der Umgebung gegenüber sind, mehr an autonomer Erkundung ihres

*Tabelle 7: Korrelationen (Pearson) zwischen den Elternkompetenzen (SEAM) und den Kompetenzen der Kinder (Gesamtkompetenzwert SEAM und Gesamtkompetenzwert ITSEA)*

Elternkompetenzen (SEAM)	Kindkompetenzen (SEAM-Gesamtwert)	Kindkompetenzen (ITSEA-Gesamtwert)
Elterliche Responsivität	.50**	.44*
Entwicklungsangemessene Spielangebote	.48**	.24 <sup>ns</sup>
Rituale und Strukturierung der Umgebung	.67***	.56**
Schutz vor Gefahren	-.09 <sup>ns</sup>	-.01 <sup>ns</sup>

\* p < .05; \*\* p < .01; \*\*\* p < .001; <sup>ns</sup> = nicht signifikant;

Umfelds interessiert sind, ein hohes Maß an Kooperationsbereitschaft in sozialen Interaktionen zeigen und sich in altersangemessene Anforderungen gut einpassen können.

Ebenfalls für beide Kompetenzwerte der Kinder (SEAM und ITSEA) zeigt sich ein hoch signifikanter Zusammenhang mit der Fähigkeit der Eltern, ihren *Alltag für ihr Kind gut zu strukturieren und zu planen*: Eltern, die einen für das Kind transparenten Alltag mit täglichen Routinen und strukturierten Abläufen herstellen können, haben Kinder mit besseren sozial-emotionalen Kompetenzen. Wenn man auch hier wiederum den Blick auf die einzelnen sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder richtet, dann zeigt sich, dass die Kinder, deren Eltern ein gutes, strukturiertes Alltagsmanagement leisten, mehr an sozialen Interaktionen interessiert sind, mehr Empathie zeigen, sich aufmerksamer den Dingen in ihrem Umfeld zuwenden und beobachten, ein positiveres Selbstbild haben, sich längere Zeit auf Dinge konzentrieren/einlassen können, ein hohes Maß an Kooperationsbereitschaft in sozialen Interaktionen zeigen sowie wiederum auf entwicklungsrelevante Anforderungen besser eingehen können.

Nur für den Kompetenzwert der SEAM-Skala, nicht aber für die ITSEA-Skala zeigt sich ein Zusammenhang zur Fähigkeit der Eltern, ihrem Kind *entwicklungsangemessene Spielangebote* zu machen: Je mehr Eltern dazu in der Lage sind, für ihr anregende altersadäquate Spielangebote bereitzustellen, umso besser entwickeln sich die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder. Hier zeigt der Blick auf die einzelnen sozial-emotionalen Kompetenzen, dass die Kinder von Eltern, die versuchen, ihren Kindern gezielt Anregungen zu geben, eher an sozialen Interaktionen interessiert sind, sich

leichter emotional regulieren lassen/können, sich längere Zeit auf Dinge konzentrieren/einlassen können und ein hohes Maß an Kooperationsbereitschaft in sozialen Interaktionen zeigen.

Lediglich die Fähigkeit der Eltern, ihr Zuhause für ihr Kind sicher zu gestalten, zeigt keine korrelativen Zusammenhänge mit der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen: Es spielt also keine Rolle für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen, wie sehr Eltern auf Sicherheit im häuslichen Umfeld bedacht sind und darauf achten.

### **Impulse für die Frühförderpraxis**

Wie bereits gesagt: Die Coronapandemie hat verhindert, dass die aus den diagnostischen Erhebungen bei den 29 Kindern gewonnenen Erkenntnisse wie geplant in den wöchentlichen Frühfördersitzungen konsequent in der Förderung berücksichtigt werden konnten. Es war dadurch auch nicht möglich, potenzielle Veränderungen in der Entwicklung der Kinder sichtbar zu machen.

Nichtsdestotrotz standen alle an dem Projekt Beteiligten in den Startlöchern und es war von den Audiopädagoginnen bereits eine umfangliche Ideenbörse entwickelt worden, wie man in der wöchentlichen Frühförderstunde mit den Familien entsprechende Impulse einfließen lassen könnte. Wir wollen diese Impulse an dieser Stelle nicht vorenthalten und geben im Folgenden stichwortartig zu jedem der im SEAM angesprochenen Kompetenzbereiche (Kinder und Eltern) einige der Ideen in die Diskussion.

## Kindliche Kompetenzen

### ■ Teilhabe an sozialen Interaktionen

Ein hörgeschädigtes Kind will dazugehören, da ist es hilfreich, die gesellschaftlichen Regeln zu kennen. Dies kann gut in der audiopädagogischen Einzelförderung eingeübt werden. Grüezi sagen, Kontakt mit der Person gegenüber aufnehmen, sich in die Augen blicken und (in Corona-Zeiten leider nicht mehr möglich) dem andern die Hand reichen. Wenn diese Schritte zu groß sind, hilft ein Stofftier, das an des Kindes Stelle dieses Ritual ausführen kann – das Übergangsobjekt baut eine Brücke und zaubert meist ein Lächeln auf die Gesichter der Beteiligten.

Des Weiteren sind ritualisierte Begrüßungslieder, Kniereiter (Bewegungslieder/-verse zwischen Erwachsenen und Kindern), alltägliche Handlungen wie Tisch decken, Geschirrspüle ausräumen, gemeinsam kochen und backen ebenfalls gute Möglichkeiten sozialer Teilhabe.

Besuchen hörbeeinträchtigte Kinder eine Kita, kann es sinnvoll sein, die Einzelförderung für eine gewisse Zeit in die Kita zu verlegen und hörende Kinder zum gemeinsamen Spielen und Üben einzuladen – ein frühes Übungsfeld für das gegenseitige Verstehen und Verstanden werden. Der Einfluss kleiner Freundinnen und Freunde ist aus der kindlichen Entwicklung nicht wegzudenken. Der Besuch von Eltern und Kind in der Krabbelgruppe des städtischen Gemeinschaftszentrums, die Teilnahme am Eltern-Kind-Singen, Mutter-Kind-/Vater-Kind-Turnen, Babyschwimmen und so weiter ermöglichen unzählige gute Gelegenheiten, von und mit gleichaltrigen Kindern zu lernen.

Die Audiopädagogin und die Eltern schauen auch gemeinsam Kurzfilme über kindliches Lernen im Alltag an ([www.kinder-4.ch](http://www.kinder-4.ch)), auch da ist die Teilhabe zentral. Sie besprechen miteinander, was hilfreich sein kann: Blickkontakt halten, auf Augenhöhe des Kindes sein, in einfachen, klaren Sätzen sprechen, warten bis da Kind zuhört und aufnahmebereit ist und so weiter.

### ■ Ausdruck von Emotionen

Bereits beim Neugeborenen können primäre Emotionen wie Freude, Interesse, Angst beobachtet werden. Da diese im Augenblick passieren und sehr flüchtig sind, ist es insbesondere bei hörbeeinträchtigten Kindern unerlässlich, Emotionen wiederholt zu benennen. Damit kann eine innere Vorstellung aufgebaut werden: Sich selber im Spiegel betrachten und Grimassen schneiden, gemeinsam Gefühls-Bilderbücher betrachten und Emotionen benennen, die eigenen Emotionen anhand der Dinosaurier-Uhr (Dinosaurier mit differenten Gesichtsausdrücken auf einem Zifferblatt angeordnet) einschätzen und auch das Vorzeigen oder Vorspielen von bestimmten Emotionen. Kennen Sie Gefühlskarten? Kinder erkennen auf den Karten die dargestellte Emotion und zeigen, wie es ihnen geht. Auch das Bilderbuch „Gesichter machen“ (Smee 2006) ist eine lustige und animierende Möglichkeit, selber Emotionen zu produzieren.

### ■ Emotionale Regulation

Emotionen selber zu regulieren zu können ist ein langjähriger Lernprozess. Säuglinge brauchen in erster Linie Trost und Bedürfnisbefriedigung durch die Bezugspersonen (Co-Regulation). Bei etwas älteren Kindern ist es sinnvoll, ihre Gefühle zu benennen und zu akzeptieren (deine Gefühle sind okay), auch wenn das Verhalten nicht immer okay ist und von den Bezugspersonen klare Grenzsetzungen erfordert. Weiter kann helfen: Strategien zur Emotionsregulation aufzeigen, in ruhiger Situation mit dem Kind sprechen und nicht in der Akutsituation. Wenn alles nichts hilft: Ruhe finden, für sich selber sorgen, Hilfe und Unterstützung suchen.

### ■ Empathie

Es ist ganz einfach, an den Erlebnissen der Kinder anzuknüpfen. Eine kleine Schürfung hat auch der Teddybär – „heile, heile Segen“ singen und ein Pflaster draufkleben, das tröstet das Stofftier und ebenso das kleine Kind. Entsprechende Bilderbücher sind „Aua! brummt der Bär“ (Rudolf 2007), „Mein rotes Bobby-Car“ (Rübel 2003), „Gefühle – so geht es mir!“ (Brooks, Allen & Ferrero 2019), „Jim ist mies drauf“

(Lang & Lang 2020), „Tupf du noch die Tränen ab“ (Mühle 2020) und so weiter. Auch der Kinder-Arztkoffer kann zum Einsatz kommen: Fieber messen („oh, das ist heiß“), ein Bein eingipsen („aua, das tut dem Bären weh“). Das Kind fühlt mit, es hat alles auch schon selbst erlebt.

### ■ Aufmerksamkeit

Aufmerksamkeit – einfache und geteilte – ist eine wichtige Voraussetzung, um zu lernen. Geht die Aufmerksamkeit des Kindes verloren, geht es darum, diese zurückzugewinnen. Ein ruhiges Umfeld (Störlärm reduzieren, Fernseher ausschalten, wenig Spielmaterial, ein aufgeräumtes Zimmer) lenkt nicht vom Geschehen zwischen Kind und Audiopädagogin ab. Das Angebot an Fördermaterial soll gut geplant und ausgewählt sein, damit keine Überforderung entsteht und Anspannung entstehen kann. Die Neugierde des Kindes wecken und seinen Interessen folgen, macht eine Förderstunde zu einem spannenden Erlebnis und steuert die Aufmerksamkeit indirekt.

### ■ Umgebungserkundung und Autonomiebestrebungen

„Hilf mir, es selbst zu tun“ ist ein Ansatz, den wir aus der Montessori-Pädagogik ([www.montessori-schweiz.ch](http://www.montessori-schweiz.ch)) gut kennen und der in der audiopädagogischen Frühförderung zum Tragen kommt. Das erfordert von der Audiopädagogin und den Eltern Geduld und Vertrauen in das Kind, dass es Aufgaben selber bewältigen kann. Das Kind soll einen Teil des Förderprogramms wählen können, das stärkt seine intrinsische Motivation, das erfordert von der Audiopädagogin Flexibilität, die Förderung situativ an die Bedürfnisse des Kindes anzupassen.

### ■ Positives Selbstbild

„Das habe ich selbst geschafft“ – das Selbstwirksamkeitserleben durch eigene Handlungen oder auch Rückmeldungen wichtiger Menschen ist Ursprung eines positiven Selbstbildes (loben bei Erfolgserlebnissen, sich gemeinsam freuen, darüber sprechen, wertschätzen, Positives betonen). Im Erlebnistagebuch werden alltägliche Erlebnisse gemeinsam festgehalten und es wird darüber gesprochen.

chen, Kinder erstellen Selbstportraits und so weiter. Wichtig für die Entwicklung eines positiven Selbstbildes ist, dass die Anforderungen an das Kind in der Förderung (und im Alltag) sich am aktuellen Entwicklungspotenzial des Kindes ausrichten, also nicht zu leicht, aber auch nicht zu schwierig sein sollen, und die Eltern und Audiopädagogin die Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski 1987, S. 83) im Blick haben.

#### ■ Regulation von Aktivitäten

Die Audiopädagogin unterstützt das Kind, seine Aktivitäten regulieren zu können und fordert es gelegentlich auch heraus: Variationen werden in die Förderaktivitäten eingebaut, Kinder werden motiviert, an bestimmten Aktivitäten (zum Beispiel ein Bilderbuch gemeinsam anschauen, etwas gemeinsam spielen und so weiter) dranzubleiben, Wechsel (Transitionen) von einem Spiel zur nächsten Aktivität werden vorbereitet, geübt und damit verbundene Unsicherheitsgefühle sollen ausgehalten werden. Die Regelmäßigkeit bestimmter Abläufe und Aktivitäten in der Förderstunde (Hörgeräte-Kontrolle, auditives Konditionieren, Erlebnistagebucheinträge usw.) geben Sicherheit und stärken das Vertrauen der Kinder.

#### ■ Kooperation

Kooperationsmomente/-angebote werden von den Erwachsenen aktiv für das Kind geschaffen: Ideen des Kindes werden wahrgenommen und Raum zur Umsetzung wird ihm gegeben beim Anziehen, im gemeinsamen Spielen und Haushalten, auf dem Spielplatz. Es wird Wert darauf gelegt, dem Kind sichtbar zu machen, dass gemeinsames Handeln Spaß macht und zum Alltag dazu gehört.

#### ■ Adaptive Fähigkeiten

Zur positiven Entwicklung der kindlichen adaptiven Fähigkeiten ist ein Angebot an vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten und eine positive, zutrauende Einstellung der Eltern in Bezug auf die kindliche Belastbarkeit hilfreich („Ich traue meinem Kind zu, dass es die Trennung schafft und einen Nachmittag bei den Großeltern verbringt“). Die Audiopädagoginnen stehen den Eltern bera-

tend zur Seite, wie sie ihr Kind motivieren und unterstützen können, Herausforderungen zu bewältigen: Positives Feedback geben, Problemlösestrategien entwickeln (anhand Puzzle, Formbox, Fragen lernen), Frustrationstoleranz erweitern durch sprachliche Unterstützung, Schwierigkeiten einbauen (Stutzmomente) und selber ein positives Vorbild sein.

### *Elterliche Kompetenzen*

#### ■ Elterliche Responsivität

Die Audiopädagogin und die Eltern besprechen gemeinsam herausfordernde Situationen, in denen es schwerfällt, das kindliche Empfinden und Verhalten zu verstehen oder angemessen darauf einzugehen. Oft ist es hilfreich, gemeinsam kleine Videos (im Sinne der Marte-Meomethode; vgl. Isager 2009) von gelungenen Interaktionen zwischen Eltern und Kind anzuschauen, um Situationen mit erfolgreichem elterlichen Verhalten zu identifizieren. Diese „goldenen Momente“ können in weiteren Situationen angewendet werden. In regelmäßig stattfindenden Fallbesprechungen (Super- oder Intervisionen) mit den Arbeitskolleginnen können Audiopädagoginnen zusätzliches Wissen/Können erwerben, wie sie Eltern anleiten können, die Bedürfnisse ihres Kindes zu erkennen.

#### ■ Entwicklungsangemessene Spielangebote

Die Audiopädagoginnen ermuntern die Eltern, ihr Kind gut zu beobachten und herauszufinden, welche Aktivitäten dem Kind Freude bereiten und altersangemessen sind. Folgende Ideen können hilfreich sein: Gemeinsam eine Ludothek<sup>9</sup> besuchen und Spiele ausleihen, mit den Eltern einen Spielekatalog besprechen, eine Wunschliste für Feiertage und Geburtstage vorbereiten, Spielmaterial mit anderen Familien tauschen, in die Natur gehen und mit Naturmaterial spielen. Auf dem Spielplatz im Quartier sind viele Bewe-

gungsangebote vorhanden. Beobachten die Eltern ihr Kind gut, finden sie schnell heraus, was ihr Kind bereits gut kann und wo es etwas Unterstützung braucht, damit es die Aufgabe meistert.

#### ■ Rituale und Strukturierung der Umgebung

Die Audiopädagoginnen stehen den Eltern beratend zur Seite, wie sie den Alltag ihres Kindes ritualisieren und strukturieren können, gleichbleibende (ist nicht gleichzusetzen mit „langweilig“) Abläufe geben den kleinen Kindern und ihren Eltern Orientierung und Sicherheit. Mit Tages- und Wochenplänen kann das Kind wissen, was in den nächsten Stunden und Tagen in seinem Leben geschieht und es kann sich so gedanklich darauf vorbereiten. Piktogramme aus dem Programm „Unterstütze Kommunikation“ ([www.buk.ch](http://www.buk.ch)) können zum Beispiel dazu verwendet werden. Weiter sind folgende Aspekte im Alltag hilfreich: Rituale bei täglich sich wiederholenden Aktivitäten einbauen (Aufstehen, Anziehen, Frühstück, Mittagsschlaf, ins Bett gehen, vor dem Schlafengehen), neue Aktivitäten vorankündigen, für das Kind einen Rückzugsort und einen Spielort definieren, sinnvolle Regeln definieren

- Anzeige -

<sup>9</sup> Ludothek: In vielen öffentlichen Bibliotheken findet man eine spezielle Abteilung für die Ausleihe von Spielen und Spielsachen. Dies fördert das Spielen als aktive Freizeitbeschäftigung und wichtiges Kulturgut.



und einfordern, Ordnung machen und die Umgebung reizarm halten.

### ■ Schutz vor Gefahren

Die Audiopädagoginnen stehen den Eltern beratend zur Seite, wenn es um die Frage geht, wie ihr Kind sicher aufwachsen kann: Werden die Vorsorgeuntersuchungen und die Termine beim HNO-Arzt und beim Akustiker wahrgenommen, funktionieren die Hörhilfen zuverlässig, sind die Entlastungsangebote der Gemeinde bekannt und werden sie beansprucht, werden familienergänzende Strukturen in Anspruch genommen, leben die Eltern familiäre und nachbarschaftliche Kontakte, holen sie sich benötigte Unterstützung, gehen die Eltern einer Arbeitstätigkeit nach und so weiter? Falls Unterstützungsbedarf besteht, stellen die Audiopädagoginnen die notwendigen Kontakte hierfür her.

### Fazit

Was lässt sich aus den Erfahrungen unseres „unvollendeten Werks“ mitnehmen an Erkenntnissen für die Praxis der Frühförderung? An dieser Stelle zum Abschluss lediglich einige kurze Schlaglichter dazu:

■ Dass ein Förderbedarf im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung hörgeschädigter Kinder bereits in jungen Jahren besteht, wird durch die Daten unserer kleinen Studie deutlich sichtbar: Für immerhin knapp die Hälfte der insgesamt 29 untersuchten Kinder legen die Ergebnisse des SEAM und des ITSEA nahe, dass die sozial-emotionale Entwicklung dieser Kinder besonderer Beachtung bedarf.

■ Die beiden Elternfragebögen SEAM und ITSEA scheinen für immerhin circa 90 Prozent der überprüften Kinder Aussagen zu ermöglichen, die sich mit den Erfahrungen der Audiopädagoginnen, die das Kind und die Familie sowie die Gesamtsituation kennen, weitestgehend treffen. Dies könnte Anlass sein, diese Instrumente regelmäßig im Rahmen der Diagnostik einzusetzen und deren potenziellen Nutzen weiter zu evaluieren.

■ Die Zusammenhänge zwischen den Kompetenzen der Eltern und den sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder werden bestätigt durch Studien, in denen eine deutlich größere Anzahl an Kindern mit einbezogen werden konnten (Hintermair, Sarimski & Lang 2017; Lang, Hintermair & Sarimski 2017). Die Ergebnisse bekräftigen die Rolle der Eltern im Prozess der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen ihrer Kinder (Responsivität, Entwicklungsstimulation, verlässliche Lernarrangements) und sie machen gleichzeitig den Stellenwert einer frühen, familienzentrierten Intervention sichtbar, die Eltern dabei unterstützt, die relevanten Kompetenzen im Kontext der Hörschädigung ihres Kindes wirksam werden zu lassen.

■ Die (wenigen) Fälle, in denen Divergenzen zwischen den Erkenntnissen aus den Fragebögen und dem erstellten Kurzbericht und den Einschätzungen der Audiopädagoginnen auftraten, sind einer weitergehenden Analyse zu unterziehen. Da die Befunderstellung ja nicht auf entwicklungspsychologischer Testung der Kinder basiert, sondern auf den Einschätzungen der Eltern bei der Beantwortung der Fragen in SEAM und ITSEA (in den meisten Fällen in Kooperation mit den Audiopädagoginnen), gilt es zu klären, wie es zu den festgestellten Diskrepanzen zwischen dem Ergebnis der Entwicklungsbeurteilung und der Einschätzung der Passgenauigkeit des Befundes durch die Audiopädagoginnen gekommen ist.

■ Die vorgestellten Praxisideen stellen lediglich eine kleine, skizzenhaft formulierte, Auswahl an Vorschlägen dar, wie hörgeschädigte Kinder (und ihre Eltern) in den entsprechenden Entwicklungsbereichen unterstützt werden können. Die Audiopädagoginnen des Audiopädagogischen Dienstes Zürich haben im Zuge des hier vorgestellten kleinen Projekts eine umfanglichere Material- und Ideensammlung zusammengestellt, die im Rahmen dieses Beitrags nicht präsentiert werden kann.

### Autor und Autorin:

Prof. i.R. Dr. Manfred Hintermair  
Pfingstrosenstrasse 79. D-81377 München  
E-Mail: hintermair@ph-heidelberg.de

Brigitte Suter  
Leiterin Audiopädagogischer Dienst  
Frühförderung  
Zentrum für Gehör und Sprache Zürich  
Frohaldstrasse 78, CH-8038 Zürich  
E-Mail: brigitte.suter@zgsz.ch  
www.zgsz.ch; www.audiopädagogik.ch

### Literatur

- Brecht B (1968) Die Dreigroschenoper. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Brooks F, Allen F, Ferrero M (2019) Gefühle - So geht es mir! Bindlach: Loewe
- Calderon R, Greenberg M (2011) Social and emotional development of deaf children: Family, school, and program effects. In: Marschark M, Spencer PE (Eds.) Oxford handbook of deaf studies, language, and education, Volume 1, second edition. New York, NY: Oxford University Press, S. 188-199
- Carter A, Briggs-Gowan M (2006) Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (ITSEA). San Antonio: Pearson
- Guralnick M (2018) Effective early intervention. The Developmental Systems Approach. Baltimore, ML: Brookes Publishing
- Hintermair M (2019) Sozial-emotionale Entwicklung hörgeschädigter Kinder - Herausforderungen, Chancen, Interventionen. Hörgeschädigtenpädagogik 73, S. 220-229
- Hintermair M, Sarimski K (2016) Entwicklung hörgeschädigter Kinder im Vorschulalter. Stand der Forschung, empirische Analysen und pädagogische Empfehlungen. Heidelberg: Median-Verlag
- Hintermair M, Sarimski K, Lang M (2017) Preliminary evidence assessing social-emotional competences in deaf and hard of hearing infants and toddlers using a new parent questionnaire. Journal of Deaf Studies and Deaf Education 22, S. 143-154 doi 10.1093/deafed/enw070
- Isager M (2009) Marte Meo konkret. Entwicklungs- und Sprachförderung in Beispielen. Münster: Edition Octopus
- Lang M, Hintermair M, Sarimski K (2017) Social-emotional competences in very young visually impaired children. British Journal of Visual Impairment 35, S. 29-42 doi.org/10.1177/0264619616677171
- Lang S, Lang M (2020). Jim ist mies drauf. Bindlach: Loewe
- Mühle J (2020) Tupf du noch die Tränen ab. Frankfurt: Moritz Verlag
- Rudolf A (2007) Aua! Brummt der Bär. Hamburg: Oetinger
- Rübel D (2003) Mein rotes Bobby-Car. Ravensburg: Ravensburger Verlag
- Smee N (2006) Gesichter machen. London: Bloomsberry
- Squires J, Bricker D, Waddell M, Funk K, Clifford J, Hoselton R (2013) Social-emotional Assessment / Evaluation Measure (SEAM). Baltimore, ML: Brooks
- Wygotski L (1987) Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Ausgewählte Schriften. Band 2: Köln: Pahl-Rugenstein