

K. Kienet 2/1994

2. Jahrgang

dfgs

forum

HALBJAHRESZEITSCHRIFT DES DEUTSCHEN FACHVERBANDES FÜR GEHÖRLOSEN- UND SCHWERHÖRIGENPÄDAGOGIK

2/1994

**Schwerpunkt:
Berufliche Bildung**

2/1994

Vorbemerkung der Redaktion	67
Verbandsinformationen	
Protokoll der 2. Mitgliederversammlung des DFGS am 3. Juni 1994 (Eva-Marie Kammerer)	68
Tagungsberichte	
Bericht über die 1. Jahrestagung des DFGS am 4. Juni in Berlin	72
Arbeitstagung des Elternverbandes Deutscher Gehörlosenschulen e.V. (Hildegard Enkel)	78
Pressemitteilung des Elternverbandes Deutscher Gehörlosenschulen e.V.	81
Beiträge	
Perspektiven für Hörgeschädigte im Arbeitsleben (Heinz Esswein)	82
Handlungsorientiertes Lernen in der baugewerblichen Berufsschule (Walter Nabrotzky)	91
Zweisprachigkeit in der beruflichen Bildung (Wolfgang Kleinöder)	95
Möglichkeiten und Grenzen des handlungsorientierten Unterrichts in der beruflichen Bildung (Gert Hommel)	98
Handlungsorientierter Unterricht (Heidi Kleinöder)	103
Das Leben in der Welt der Hörenden heißt Schweigen in der eigenen Sprache (Bernd Ahrbeck)	106
Der bilinguale Schulversuch an der Hamburger Gehörlosenschule (Verena Thiel-Holtz & Susanna Tollgreef)	116
forum aktuell	
Gründung einer „interessengemeinschaft der Deaf students – iDeas“ ..	121
Rezensionen	
Hörgeräte-Ratgeber (Rudolf Blankenhahn)	122
Bilingualism in Deaf Education (Ahlgren & Hyltenstam)	123
Sonstiges	
Termine	125
Impressum 2/1994, 2. Jahrgang ISSN 0946-4646 Herausgeber Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik Redaktion Eveline George, Eva-Marie Kammerer, Renate Poppendieker. Redaktionsanschrift - dfgs forum - c/o Eveline George, Kraepelinweg 15, 22081 Hamburg, ST/Fax 040/238 42 60. Druck poppdruck Langen- hagen. Redaktionsschluß für die nächste Ausgabe 1. Februar 1995	
Eine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte und Fotos wird nicht übernommen. Den Abdruck bzw. das Kürzen von Leserbriefen behalten wir uns vor. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der Verfasserin oder des Verfassers und nicht unbedingt die der Redaktion wieder. Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur bei vorheriger schriftlicher Zustimmung durch die Redaktion erfol- gen.	

Vorbemerkung der Redaktion

Liebe Leserinnen,
Liebe Leser,

DFGS befassen, die in dieser Aus-
gabe angekündigt wird.

Das Redaktionsteam

die 1. Jahrestagung des DFGS liegt
erfolgreich hinter uns, aber schon
ist der Vorstand unter tatkräftiger
Hilfe von Mitgliedern dabei, seine
2. Jahrestagung vorzubereiten.

In dieser Ausgabe finden Sie
den Bericht über die 1. Jahresta-
gung sowie ein Protokoll der Mit-
gliederversammlung, die der Ta-
gung unmittelbar vorausging. Es
informiert Sie u.a. über zurücklie-
gende Verbandsaktivitäten.

Daneben haben wir den Vor-
trag des Gastreferenten auf
der 1. Jahrestagung, Dr.
Bernd Ahrbeck, abgedruckt sowie
einen ersten Erfahrungsbericht
der am bilingualen Schulversuch
der Hamburger Gehörlosenschule
beteiligten beiden Lehrerinnen.

Der Schwerpunkt dieser Aus-
gabe liegt auf der beruflichen Bil-
dung für Hörgeschädigte. Wie Sie
schon aus den Überschriften ent-
nehmen können, konzentrieren
sich die Autoren und Autorinnen
vor allem auf Aspekte eines hand-
lungsorientierten Berufsschulun-
terrichts.

Schon jetzt bitten wir Sie um
Beiträge für die kommenden
forum-Ausgaben mit den
Themenschwerpunkten „Schwer-
hörigkeit“ sowie „Mehrfachbehin-
derungen“.

Mit dem zuletzt genannten
Themenkomplex wird sich die für
Mai '95 geplante Jahrestagung des

Protokoll der 2. Mitgliederversammlung des DFGS am 3. Juni 1994

EVA-MARIE KAMMERER

Die Einladung zu dieser Versammlung im Berliner Kultur- und Freizeitzentrum erfolgte über das *dfgs forum* 1/94.

Zur Tagesordnung:

1. Protokoll
2. Bericht des Vorstandes
3. Kassenbericht
4. Verbandsarbeit in der Öffentlichkeit
5. Verschiedenes

zu 1.:

Annahme des in der letzten Verbandszeitschrift veröffentlichten Protokolls der 1. Mitgliederversammlung des DFGS vom 16.10.93.

zu 2.:

Vereinseintragung:
Der DFGS ist mit Wirkung vom 7.12.1993 ein beim Amtsgericht Charlottenburg eingetragener Verein. Voraussetzung waren einige Satzungsänderungen, die vom Vorstand der 1. Mitgliederversammlung vorgetragen, von dieser angenommen und im *dfgs forum* 1/94 veröffentlicht wurden. Die Verbandsbezeichnung wurde aufgrund der nachweisbar bundesweiten Mitgliederbewegung akzeptiert. Ein Antrag auf Anerkennung der Gemeinnützigkeit des Vereins wird bearbeitet.

Verbandszeitschrift:
Das *dfgs forum* erscheint halbjährlich. Die Zeitschrift informiert ihre Mitglieder u. a. über die Verbandsarbeit. Sie bringt darüber hinaus Beiträge mit Themenschwerpunkten. Die ersten beiden Ausgaben (2000 bzw. 1000 Exemplare) wurden kostenlos bundesweit an verschiedene Einrichtungen versandt.

Vorstandsarbeit:
Seit der Verbandsgründung am 20.2.93 in Berlin fanden bisher insgesamt fünf Vorstandssitzungen mit folgenden thematischen Schwerpunkten statt:

Sitzung vom 24. April 93:
Geschäftsverteilung
Mitgliederkartei (Frau Schmidt),
Finanzen (Frau Heinemann),
Organisation (Herr Hommel),
Öffentlichkeitsarbeit (Herr Rie-

mer), Verbandszeitschrift (Frau George, Frau Poppendieker, Frau Kammerer), Sitzungsprotokolle (Frau Kammerer)

Sitzung vom 11. Juni 1993:
Vorbereitung eines für alle interessierten Mitglieder offenen DFGS-Workshops zu inhaltlichen und strukturellen Fragen der Verbandsarbeit.
Der Workshop fand am 12. Juni 1993 in Bremen statt. Es entstanden fünf Arbeitskreise mit unterschiedlichen Schwerpunkten wie Kommunikation und Kultur Hörgeschädigter, Sozialisation in Familie, Freizeit, Früherziehung, Kindergarten, Schule, Ausbildung, Beruf und Fortbildung.

Sitzung vom 14. Oktober 1993:
Satzungsänderungen sowie Vorbereitung der 1. Mitgliederversammlung am 16. Oktober 1993 in Hamburg.
Während dieser 1. Mitgliederversammlung wurde die 1. Jahrestagung des DFGS terminiert. Es fand eine inhaltliche Diskussion statt. Die Arbeitskreise wurden gebeten, sich über Tagungsbeiträge Gedanken zu machen.

Sitzung vom 22. Januar 1994:
Planung der 1. DFGS-Jahrestagung am 4. Juni 1994 in Berlin zum Thema: „Gehörlos? Schwerhörig? Ertaubt? – Unterschiede - Gemeinsamkeiten – Konsequenzen“ mit Berichten aus den Arbeitskreisen.



Herausforderung
an die
Schulen für Hörgeschädigte

2. Jahrestagung des DFGS
12./13. Mai 1995

in
BRAUNSCHWEIG

Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte

Sitzung am 3. Juni 1994:
Vorbereitung der für diesen Tag
geplanten 2. Mitgliederversamm-
lung in Berlin

zu 3.:

Es wurde ein Kassenzwischenbe-
richt vorgelegt.

Für eine ordnungsgemäße
Kassenprüfung wurden aus den ei-
genen Reihen Herr Nabrotzky und
Herr Lambrecht als Prüfer ge-
wählt. Abrechnungen können im
kommenden Jahr nach erfolgter
Kassenprüfung für das Schrumpf-
jahr '93 sowie das Bilanzjahr '94
eingesehen werden.

zu 4.:

Öffentlichkeitsarbeit des DFGS:
Einzelne Vorstands- und Ver-
bandsmitglieder nahmen teilweise
auch mit eigenen Beiträgen an
verschiedenen Tagungen sowie
politischen Veranstaltungen teil.
So wurde während der Jahrestag-
ung der Deutschen Gesellschaft
vom 12. bis 14. November 93 in
Frankfurt ein Referat zum aktuel-
len Stand der pädagogischen Ar-
beit mit gehörlosen Kindern, die
ein CI bekommen haben, gehal-
ten.

Es folgten Berichte über die
Verwendung lautsprachbegleitender
Gebärden in der Vorschule
während der Fortbildungstagung
zum Thema Frühziehung am
12.3.94 in Stuttgart.

DFGS-Mitglieder berichteten
über „Deutsche Schrift- und Laut-
sprache, gelernt auf der Grundlage

des bilingualen Schulversuches“
und über „Neue pädagogische An-
sätze am Beispiel eines offenen
Unterrichts“ im Rahmen der Jah-
restagung des Elternverbandes
Deutscher Gehörlosenschulen e.V.
vom 12. bis 15. Mai 94 in Hel-
marshausen.

DFGS-Mitglieder nahmen
auch als Gesprächsteilnehmer an
verschiedenen Landtagsanhörun-
gen zur Situation der Gehörlosen
und zur Anerkennung der Deut-
schen Gebärdensprache teil (No-
vember 93 in Düsseldorf, April 94
in Wiesbaden, Mai 94 in Erfurt).
(Parallel zu dieser Jahrestagung
findet hierzu eine weitere Land-
tagsanhörung in Sachsen-Anhalt
statt.)

Darüber hinaus hat der Ver-
band zu verschiedenen Presse-
notizen schriftlich Stellung ge-
nommen. So erscheint in der neu-
en hk-Ausgabe eine DFGS-Stellun-
gnahme zu einer Presseerklärung
des Bundesministeriums für Fami-
lie und Senioren zur Integration
Gehörloser, die sich inhaltlich
klar von einer ebenfalls erfolgten
Stellungnahme des BDH abhebt.
Dabei achtet der DFGS darauf, daß
themenbezogene Positionen in ih-
rer divergierenden Vielfalt öffent-
lich dargestellt werden.

Der DFGS nahm auch an der
Anhörung der Bewerber/innen auf
den Lehrstuhl für Gehörlosen-
und Schwerhörigenpädagogik an
der Humboldt Universität in Ber-
lin teil.

zu 5.:

Tagungsmitglieder weisen darauf
hin, daß die zur Information allen
Gehörlosen- und Schwerhörigen-
schulen zugesandten ersten Ex-
emplare der Verbandszeitschrift
nicht überall ausgelegt wurden.
Der Vorstand wird zur Verbesse-
rung der Öffentlichkeitsarbeit
versuchen, in den verschiedenen
Bundesländern Verbandsmitglie-
der als Ansprechpartner/innen
und Vermittler/innen zu gewin-
nen.

Verbandsmitglieder werden
gebeten, an regionalen pädagogi-
schen Fortbildungstagungen teil-
zunehmen und darüber zu berich-
ten. Ein DFGS-Mitglied wird an
der GEW-Herbsttagung vom 7. bis
8. Oktober in Niedersachsen teil-
nehmen. „Ansprüche an eine sich
ändernde Schule“ wird dort das
Thema der Fachgruppe für Blind-
en- und Gehörlosenpädagogik
sein.

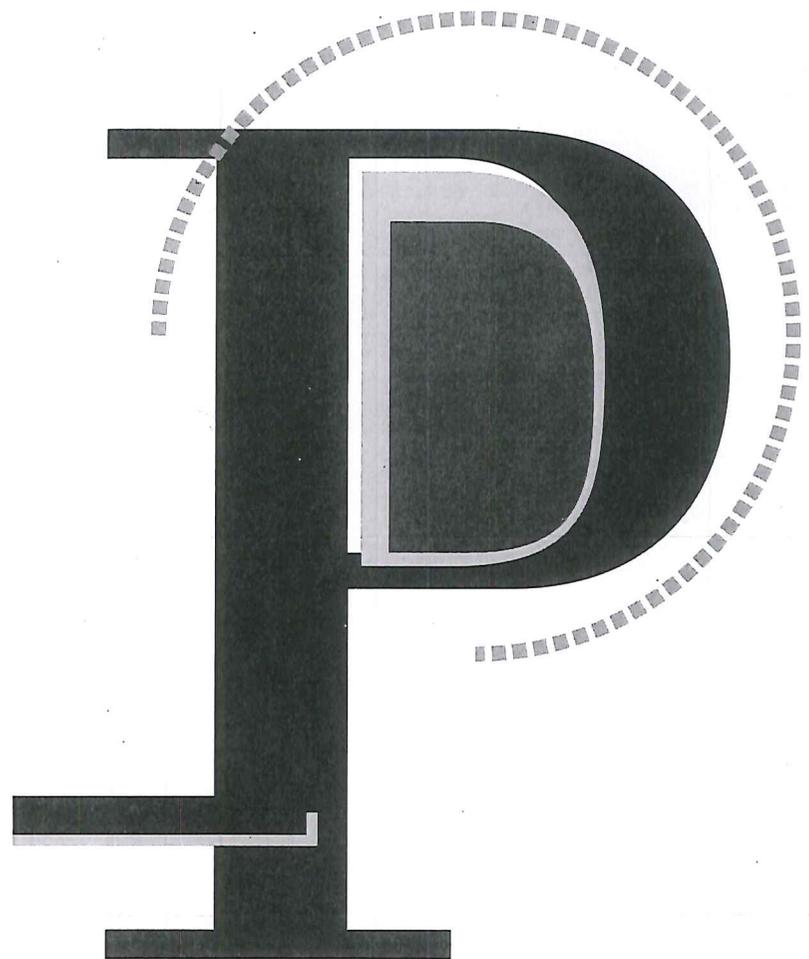
Der Verband verfolgt auf-
merksam die aktuelle Integra-
tionsdiskussion im Land Branden-
burg.

Auf verschiedene Elterni-
nitiativen wird hingewiesen.

Zum Schluß werden The-
menvorschläge für die nächste
Jahrestagung des DFGS eingeholt.
Das Thema: „Lernen unter beson-
ders schwierigen Bedingungen
(Mehrfachbehinderung, schwere
zusätzliche Teilleistungs-
schwächen)“ wird mehrheitlich
als wichtig angesehen.

*Eva-Marie Kammerer, Har-
vichhorststr. 7a, 48145 Münster*

IKD/aesthetica



P wie Perspektive steht für eine innovative Sicht
der Dinge. Die richtige Perspektive entschei-
det häufig über den Erfolg und bedeutet, daß zu-
künftige Chancen und Risiken gegeneinander ab-
gewogen werden. Wirtschaftliche, soziale und be-
sonders ökologische Bereiche brauchen Perspekti-
ven, um auch in der Zukunft effizient handeln zu

können. Die Unternehmensgruppe Landesbank
Berlin mit ihren großen Geschäftsbereichen - Ber-
liner Sparkasse und Landesbausparkasse Berlin -
denkt strategisch und verfügt über die richtigen
Perspektiven, um die Herausforderungen der Zu-
kunft bewältigen zu können.
Die LBB hat die Zeichen der Zeit erkannt.

**Die Unternehmensgruppe
LandesBank Berlin:**

Berliner Sparkasse,
Universalbank, Privatbank,
Landesbausparkasse Berlin,
Immobilien, Versicherungen

Bericht über die 1. Jahrestagung des DFGS am 4. Juni 1994 in Berlin

(2), Eva-Marie Kammerer, Dr. Renate Poppendieker und Ute Schinke (3) sowie Reinhard Riemer (5).

Arbeitsgruppe 1:

Thema: „Kommunikation – Kommunikationsstörung – Lösungsansätze aus der Sicht der Betroffenen“

Der Arbeitskreis geht auf die Erfahrung zurück, daß zuviel über und zuwenig mit den Betroffenen gesprochen wird. Die Arbeitsgruppe „Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit“ betrachtet es aus diesem Grund als eine ihrer wichtigsten Aufgaben, das Gespräch zwischen Gehörlosen, Schwer-

hörigen und Ertaubten einerseits sowie hörenden Fachleuten in Bildung und Betreuung andererseits zu organisieren. Der auf der Tagung angebotene Arbeitskreis war als eine solche Gelegenheit zur Begegnung gedacht. Daß die teilnehmenden Lehrer, Studenten, Sozialarbeiter und Psychologen zum Teil in sehr intensiver Weise mit persönlichen Erfahrungen und Sichtweisen Betroffener konfrontiert wurden, war den drei Referenten zu danken, die über ihren Lebensweg freimütig Auskunft gaben und sich den Fragen der Anwesenden bereitwillig stellten.

Die Beiträge von Josef Willmerding (München), Christian

Am 4. Juni 1994 fand in Berlin im neuen Gehörlosenzentrum die erste Jahrestagung des DFGS statt. Nach den Grußworten des 1. Vorsitzenden Manfred Wloka stellten sich die einzelnen Arbeitsgruppen, die am Nachmittag für drei Stunden zusammen arbeiten sollten kurz inhaltlich vor. Anschließend hielt Dr. Bernd Ahrbeck einen mit viel Interesse aufgenommenen Vortrag mit dem Thema „Das Leben in der Welt der Hörenden heißt Schweigen in der eigenen Sprache – Überlegungen zur Hör-Spracherziehung“¹.

Nach der Mittagspause begaben sich die TeilnehmerInnen in die Arbeitsgruppe ihrer Wahl. Im folgenden finden sie jeweils Kurzberichte, verfaßt von den LeiterInnen der Arbeitsgruppen Jens Heßmann (1), Dr. Klaus-B. Günther

¹ Den Beitrag finden Sie in diesem Heft auf den Seiten 42ff.

Manfred Wloka, 1. Vorsitzender des DFGS



Reinhard Riemer, 2. Vorsitzender des DFGS



Dr. Bernd Ahrbeck, Gastreferent

Gewiese (Hamburg) und Falko Neuhäusel (Halle) hier zusammenzufassen hieße, eindringlich vorgetragene Lebensdetails ins schlechte Allgemeine zu wenden. Josef Willmerdingers Weg vom unangepaßten „bösen Buben“ in der Gehörlosenschule zum Erwachsenen, der die Sportgemeinschaft mit anderen Gehörlosen als „Ersatzschule“ erlebt, spiegelt gleichwohl gewiß mehr als eine nur vereinzelt Erfahrung wider. Für Falko Neuhäusel war die politische Wende Ausgangspunkt einer verstärkten Auseinandersetzung mit seiner Identität als Gehörloser, die frühere Erfahrungen als „Vorzeigeschüler“ in einem neuen Licht erscheinen läßt. Mit dem von Christian Gewiese geschilderten Weg eines Schwerhörigen zu beruflichem Erfolg und Zufriedenheit ergab sich ein nützlicher Kontrast, der unterschiedliche Ausgangsbedingungen, aber auch Einstellungen deutlich hervortreten ließ. Im Gespräch wurden einzelne Aspekte vertiefend aufgegriffen, so die Frage nach einer möglichen Bedeutung von Gehörlosengemeinschaft und Gebärdensprache auch für lautsprachlich erfolgreiche Schwerhörige, der Situation Hörgeschädigter am Arbeitsplatz oder

auch dem Verhältnis zu den eigenen (hörenden) Kindern. Mit der Frage nach den kommunikativen Erfahrungen, die insbesondere den gehörlosen Teilnehmern einen Weg mit Aggressionen ermöglichten, wie sie sich aus dem Scheitern von Verständigungsversuchen ergeben, wurde ein Thema der Plenumsveranstaltung (Stichwort „Impulskontrolle“) aufgegriffen.

Kritisch anzumerken ist, daß der – einzigen – Dolmetscherin eine allzu große Bürde der sprachlichen Vermittlung zugemutet wurde (trotzdem bzw. deshalb ein besonderer Dank an Dina Tabbert). Veranstaltungen wie diese weisen mit aller Deutlichkeit darauf, daß es zur gebärdensprachlichen Mitteilung meist keine Alternative gibt, wenn es darum geht, Gehörlose authentisch zu Wort kommen zu lassen. Ein solches authentisches Wort (besser: Gebärde) stellt zugleich jedoch keine geringe Anforderung an jeden Dolmetscher dar. Der DFGS wird sich darauf noch deutlicher als bisher einzustellen haben.

Im übrigen dürfte der Arbeitskreis seinen Zweck, zu einer verstärkten Auseinandersetzung von Fachleuten und Betroffenen

anzuregen, im wesentlichen erfüllt haben. Soweit der informelle Charakter der Veranstaltung ein Gewinn war, dann ist dies, wie gesagt, vor allem den drei Referenten zu danken. In weiteren Veranstaltungen dieser Art wird es zweifellos darauf ankommen, das gemeinsame Gespräch stärker auf einzelne Probleme und Fragestellungen zu fokussieren.

Arbeitsgruppe 2:

Thema: „Konzepte der Früh- und Vorschulerziehung in der Praxis“

Im Gegensatz zur traditionellen Behandlung des Themenbereiches in der Hörgeschädigtenpädagogik – üblicherweise werden nur ein methodischer Ansatz allein oder mehrere beziehungslos nebeneinander dargestellt – wurde in der Arbeitsgruppe versucht, verschiedene Konzepte der Früh- und Vorschulerziehung gehörloser und hochgradig schwerhöriger Kinder vorzustellen und in ihren Gemeinsamkeiten wie Unterschieden zu diskutieren. Ziel war nicht eine Fortsetzung der unendlichen Methodendiskussion, sondern Einblicke und Einsichten zu gewinnen in die – entgegen den polarisierenden Theorievorstel-

lungen – reale Vielfalt der Früh- und Vorschulziehung hörgeschädigter Kinder.

An der Arbeitsgruppe beteiligten sich die KollegInnen Hoffmann und Grote vom LBZH Halle, die einen hörgerichteten Ansatz vertreten, Artmeier und Köhler vom Schulkindergarten der Mannheimer Schule für Schwerhörige und Sprachbehinderte, die bei einer gemischten Gruppe hochgradig schwerhöriger und gehörloser Kinder lautsprachunterstützende Gebärden in einem kommunikationsorientierten Konzept einsetzen, VertreterInnen des Kollegiums der Vorschule der Berliner E.A.Eschke-Schule für Gehörlose mit einem LBG-Ansatz und Mitglieder des Teams des Kindertagesheimes für hörgeschädigte Kinder in Hamburg (Hammerstr.) mit einem zweisprachigen Konzept. In Heft 2/1994 von *hörgeschädigte Kinder* haben die vier Teams ihre Arbeit und ihre Vorstellungen ausführlich vorgestellt.

Der Arbeitsgruppe standen drei Stunden insgesamt zur Verfügung, und es zeigte sich, daß dies viel zu wenig war für das Vorhaben, über eine Darstellung und Besprechung der einzelnen Konzepte zu einer übergreifenden Diskussion zu kommen. Dennoch war es nach Meinung vieler Teilnehmer ein erster wichtiger Schritt, von den rein theoretisch-verbalen Auseinandersetzungen weg zu einer konstruktiven Verarbeitung verschiedener Vorstellungen in der Früh- und Vorschulziehung

hörgeschädigter Kinder zu kommen. Allen gemeinsam ist – das wurde aus den Vorstellungen deutlich –, daß sie jeweils für ihre Einrichtung engagiert, überzeugt und reflektiert ein klares Konzept vertreten, wobei durchgehend eine lautsprachliche Zielsetzung intendiert ist, wenn sie auch auf sehr unterschiedlichen Wegen erreicht werden soll. Im Zentrum der jeweiligen hörgeschädigtenpädagogischen Bemühungen steht die Entwicklung einer möglichst altersangemessenen Sprachfähigkeit für Kommunikation und Kognition. Die Wege dahin erscheinen sehr verschieden, die dahinterstehenden sprach- und entwicklungspsychologischen Vorstellungen ebenso wie die Kritik am traditionellen oralen Vorgehen überraschend ähnlich.

Die positiven Ausgangserfahrungen sprechen dafür, zu einem späteren Zeitpunkt den mit der Arbeitsgruppe auf der Berliner Tagung begonnenen Versuch eines konstruktiven Dialogs über praktische Konzepte der Früh- und

Vorschulziehung hörgeschädigter Kinder in einem zeitlich umfassenden Rahmen fortzusetzen. Der Arbeitskreis 2 des DFGS Primäre Sozialisation (Kontakt: Prof. Dr. Klaus-B. Günther, Eimsbütteler Marktplatz 34, 20257 Hamburg Tel 040/8502822, Fax 040/ 8515592) steht dafür zur Verfügung und ist an weiteren MitarbeiterInnen interessiert.

Arbeitsgruppe 3:

Thema: „Offener Unterricht – offene Unterrichtsformen in der Gehörlosen- und Schwerhörigen-schule“

Der Arbeitskreis "Sekundäre Sozialisation" bot im Rahmen der 1. Jahrestagung des DFGS interessierten Schwerhörigen- und Gehörlosenlehrer/innen die Möglichkeit, in die Rolle von Schüler/innen zu schlüpfen und offenere Lernformen in einem simulierten Unterricht mit Tagesplänen in handelndem Nachvollzug an sich selbst zu erleben.



TeilnehmerInnen der Arbeitsgruppe 3

Das komplexe Angebot unterschiedlicher Informations- und Lernmaterialien erforderte von den Besucher/innen eine individuelle thematische Schwerpunktsetzung. Anknüpfend an eigenem Vorwissen sowie an eigenen Fragestellungen konnten diese sich dann selbst eine Lernroute zusammenstellen. Während der Arbeit wurden sie durch medial vermittelte Lernhilfen und -kontrollen zu einer möglichst selbständigen, bedarfsabhängigen Orientierung im Lernraum ermutigt.

Die Planer/innen dieser Simulation von offenerem Unterricht nahmen sich dem Konzept entsprechend in die Rolle der Begleiter/innen von Lernprozessen zurück. Die thematische Auseinandersetzung erfolgte anhand exemplarisch ausgewählter Materialien, die im Grund- und Hauptschulbereich im Rahmen von

Wochenplanunterricht und Freiarbeit eingesetzt werden können. Über die Themenzusammenstellung wurden gezielt Bezüge zu verschiedenen Unterrichtsfächern hergestellt.

Ein Themenkomplex berührte die Anatomie und Physiologie des Mittel- und Innenohres sowie die Funktion unterschiedlicher technischer Hörhilfen, auch des CI. Stellungnahmen von Medizern, Pädagogen, Eltern sowie von betroffenen gehörlosen Menschen selbst wurden in einer „Lesecke“ angeboten. Anregungen hierzu erhielten wir durch bohrende Fragen gehörloser Schüler/innen wie: Was macht das CI im Kopf? Was ist anders als bei den bisherigen Hörgeräten? Dürfen CI-Kinder auch gebärden? In einer „Produktionsecke“ hatten Teilnehmer/innen dieser Veranstaltung die Möglichkeit, ihre

Ideen, Gedanken und Gefühle zum Angebot des Arbeitskreises festzuhalten und den anderen mitzuteilen.

Zugleich erfuhren sie beim Ausprobieren der auch dort wiederum nur exemplarisch zusammengestellten Schreibwerkzeuge am eigenen Leib, wie eine Arbeit mit ihnen auf die eigene Person wirkt. Neben Verbundstempeln wurden die Freinet-Schuldruckerei angeboten. Großformatige Fingeralphabetstempel lagen neben verschiedenen Stiften sowie verschiedenformatigem und farbigem Papier aus. Darüber hinaus konnte mit einer Videokamera gearbeitet werden.

Zwei Teilnehmer/innen nutzten die Freinet-Druckerei, um intensiv mit ihr zu arbeiten. Da die Zeit nicht ausreichte, um eigene, zuvor von ihnen selbst erstellte Texte zu drucken, griffen sie auf im Vorfeld entstandene Texte (Aussagen einer Gehörlosen zum CI sowie auf ein eigenes Gedicht) zurück. Dabei mußten sie sich in die Handgriffe und Tücken der Freinet-Druckerei genauso „einfummeln“, wie es Schüler/innen beim ersten Kontakt mit ihr auch machen müssen. (Erst beim Drucken entdeckte Setzfehler bedeuten viel zusätzliche Arbeit!)

Wie in offeneren Formen von Unterricht auch fand schließlich neben einer Präsentation von Arbeitsergebnissen eine Abschlussbesprechung mit einem Erfahrungsaustausch zwischen allen Teilnehmer/innen statt, der auch soziale Themen der Partnerarbeit

...in der Produktionsecke beim Drucken mit einer Freinet-Druckerei



sowie den „Lehrer/innen-“kontakt berührte.

Die Teilnehmer/innen formulierten ihr Erstaunen darüber, wie intensiv sie sich mit Aufgaben auseinandergesetzt hätten, und führten dies auf die Möglichkeit eines selbstbestimmten, eigene Entscheidungen treffenden, selbstkontrollierten Lernens zurück. Sie hoben die Bedeutung einer individuellen Aufgabenauswahl für erfolgreiches Lernen hervor. Sie erlebten sich als eigenverantwortliche Lerner/innen, die „nichts hätten auf ihre Lehrer/innen abschieben können“. Dabei genossen sie das Gefühl, von Zeit- und Konkurrenzdruck befreit zu sein. Sie hoben die angenehme Arbeitsatmosphäre hervor, die auch damit zusammenhänge, daß man während der Arbeit umhergehen, sich gegenseitig über die Schulter sehen und einander helfen könne.

Sie fragten schließlich nach Verknüpfungsmöglichkeiten von geöffnetem Unterricht mit anderen Unterrichtsformen, erkundigten sich nach der Vereinbarkeit mit bestehenden Richtlinien und wünschten sich schließlich eine insgesamt praxishäufigere Verzahnung der beiden Ausbildungsphasen von Studium und Referendariat. Sie vermittelten eine Einführung in offenere Lernformen mit den sich dabei ändernden Lehrer/innen- und Schüler/innenrollen im Rahmen von Ausbildung überhaupt.

Zum Schluß sprachen sie den enormen Vorbereitungsaufwand von Lehrer/innen beim Versuch der Unterrichtsöffnung an. Es fehlten Materialien an den Schulen. Es fehlten aber auch oft noch Erfahrungen mit Team-Arbeit, die sich durchaus arbeitsentlastend auswirken könnte.

Arbeitsgruppe 4:

Die Arbeitsgruppe 4 mit dem Thema „Möglichkeiten und Grenzen des handlungsorientierten Unterrichts für Hörgeschädigte in der beruflichen Bildung“ fand mangels Interesse leider nicht statt.

Arbeitsgruppe 5:

Thema: „Perspektiven für Hörgeschädigte im Arbeitsleben – Bestandsaufnahme und Lösungsansätze“

Im Zusammenhang mit dem Bericht dieser Arbeitsgruppe verweisen wir auf den nebenstehenden Grundsatzartikel unseres Mitgliedes und Referenten Herrn Dipl.-Päd. Heinz Esswein.

Es wurde zunächst über laufende und abgeschlossene Modellvorhaben in Deutschland berichtet, die sämtlich die Einrichtung psychosozialer Fachdienste zur Unterstützung Hörgeschädigter im Arbeitsleben zum Ziel haben. Es wurden weiterhin die beruflich kritischen Übergangsphasen Schule - Ausbildung/Berufsschule - Beruf/Arbeitslosigkeit - Wiederqualifizierung besprochen.

Hierbei kam die für die Hörgeschädigten besonders nachteilig wirkende Diskrepanz zwischen Anforderungen der Arbeitswelt und psychosozial eingeschränkten Möglichkeiten eines Großteils der Betroffenen zur Sprache. Für die Mitglieder der Gruppe war es dabei hilfreich, daß unter ihnen Hörgeschädigte eigene Erfahrungen einbrachten. Die Arbeitsgruppe entwickelte eine Reihe von pragmatischen Vorschlägen und Forderungen, die teilweise auch eine Aufgabenstellung für den DFGS enthalten:

Stärkung der Elternrolle durch frühe Vorbereitung auf die Berufsfindung

Vorabinformationen i. S. von ‚Werbung‘ für Hörgeschädigte in Betrieben bzw. Vorbereitung des Betriebes auf den zukünftigen hörgeschädigten Mitarbeiter

Termine mit Dolmetscherpräsenz bei Arbeitsämtern für Hörgeschädigte

Infos zu technischen Hilfsmitteln an Betriebe

Entsendung von Mitarbeitern der Hauptfürsorgestellen zu Seminaren

Zentrum für Aufklärung mit Anbindung an Hörgeschädigtenvereine

Diese Vorschläge ersetzen keinesfalls eine Konzeption für diesen Bereich, und konnten auch in der Kürze der Zeit nicht mehr hinreichend ausdiskutiert werden. Sie repräsentieren jedoch thematische Schwerpunkte, mit denen sich die Gruppe auseinandersetzte.



Blick in den Vortragssaal
In der 1. Reihe von li nach re: Gert Hommel,
Dr. Bernd Ahrbeck, Prof. Klaus-B. Günther

Hinweis

Der Arbeitskreis 3a (Sekundäre Sozialisation) trifft sich regelmäßig, um zu dem Thema „Öffnung von Unterricht“ zu arbeiten. Das nächste Treffen findet am 5. November 1994, 10.30 Uhr, in Hamburg in der Binderstraße 34 statt. Neue interessierte Mitglieder des DFGS sind herzlich willkommen.

Arbeitstagung des Elternverbandes Deutscher Gehörlosenschulen e.V.

vom
12. - 15. Mai 1994

HILDEGARD ENKEL

In diesem Jahr hatte der Elternverband Deutscher Gehörlosenschulen e.V. zum dritten Mal zu seiner Arbeitstagung in das Gästehaus Diemeltal nach Bad Karlshafen-Helmarshausen eingeladen. 120 TeilnehmerInnen, davon 45 Kinder aller Altersgruppen, gehörlose Kinder und deren Geschwister, waren der Einladung gefolgt. Diese erfreuliche Resonanz lag sicherlich nicht nur an dem gastlichen und kinderfreundlichen Tagungsort, den viele TeilnehmerInnen von den Arbeitstagungen der vergangenen zwei Jahre in sehr guter Erinnerung behalten hatten, sondern auch an der interessanten Themenstellung.

Das Leitthema lautete:
„Gehörlosenschule – Institution mit Zukunft oder Sackgasse?“

Hans-Ulrich Oberschelp, Psychologe an der Hörgeschädigtenschule in Friedberg, begann mit seinem Erfahrungsbericht „Kon-

fliktfeld – Gehörlosenschule, Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen und erlebte Realität – Prognosen und Forderungen“. Er stellte fest, daß sich das Klientel der SchülerInnen in Friedberg in den vergangenen 15 Jahren drastisch verändert habe. Von der Gesamtschülerzahl können nur noch etwa 20% als „klassisch gehörlos“ bezeichnet werden, d.h. gehörlos ohne Zusatzbehinderungen. Etwa 42% der SchülerInnen müssen als „mehrfachbehindert“ angesehen werden.

Die SchülerInnen sind zunehmend belastet durch gesellschaftliche Veränderungen, so z.B.:

■ der Einfluß starken Fernsehkonsums

■ die Trennung der Eltern
■ die Tatsache, daß es von den Eltern, LehrerInnen und ErzieherInnen zunehmend als schwierig angesehen wird, Grenzen zu setzen

■ die Realität, daß niemand mehr Verantwortung übernehmen will: „Schuld sind immer die anderen“

■ die Tatsache, daß Eltern die Verantwortung an die ErzieherInnen, LehrerInnen und Fachleute der Gehörlosenschule abgeben, ohne selbst am Schulalltag beteiligt zu sein.

Als ein Grund für die bestehenden Probleme bei den Kindern ist das fehlende Identitätsgefühl als Gehörlose zu nennen. In Familie und Gesellschaft fehlt Sicher-

heit. Das Fernsehen präsentiert eine Scheinwelt und die Kinder orientieren sich an den Leitfiguren dieser Scheinwelt. LehrerInnen und ErzieherInnen stehen dieser Situation häufig machtlos gegenüber und benötigen selbst Hilfe bei ihrer Erziehungsarbeit.

Die Zukunft der Gehörlosenschule könnte in einem Konzept liegen, das SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen und ErzieherInnen gemeinsam gestalten. Im Unterricht muß ein respektvoller Umgang miteinander stattfinden. Der Unterricht sollte klassenübergreifend und mit Kontakten nach außerhalb der Schule stattfinden. Psychologen sollten am Beratungsgeschehen bereits in der Frühförderung beteiligt werden. Vielleicht kann die Frage „Wird ein Kind so geliebt, wie es ist oder wie es spricht?“ unter diesen Umständen eher zugunsten des Kindes beantwortet werden.

Der Bericht von Thomas Bauer, gehörlos, Student der Gehörlosenpädagogik in Hamburg, stand unter dem Thema „Gehörlosenschule – wie ich sie selbst erlebt habe, wie ich sie als gehörloser Gehörlosenlehrer gestalten will“. Herr Bauer hat gehörlose Eltern und gehörlose Großeltern. Von der Grundschule bis zum Abitur wuchs er in einer rein oral ausgerichteten Schulumgebung auf, die ihn erkennen ließ: „Ich werde nie so sein wie die anderen“. Seiner Meinung nach ha-

ben die wenigsten Kinder die Begebung, diese Art von Unterricht ohne Schäden durchzustehen. Seiner Meinung nach gestaltet sich die Lehrer-Schüler-Beziehung oft schwierig, wenn die SchülerInnen gebärden. An konservativen Gehörlosenschulen praktizieren die LehrerInnen häufig einen sehr autoritären Erziehungsstil. SchülerInnen, die mit Gebärden aufgewachsen sind, haben ein größeres Wissen, sie fragen, warum etwas geschieht und sind in der Lage zu kritisieren. Sie stellen womöglich die unumschränkte Lehrerautorität in Frage. Thomas Bauer sieht in der Gebärdensprache einen Baustein für das Denken. Die gehörlosen Kinder können in der Gebärdensprache spontane Gedanken ohne Hemmungen ausdrücken. Auf diese Weise kann der Unterricht aktiv von den SchülerInnen mit gestaltet werden und er wird lebendiger. Nach Herrn Bauers Auffassung ist eine Integration in die Gesellschaft der Hörenden kaum möglich und immer verbunden mit einem massiven Anpassungsdruck.

Es stellen sich für ihn die Fragen:
■ Wie soll wirkliche Integration aussehen und wo sind ihre Grenzen?

■ Sind Gehörlose behindert oder hat man sie dazu gemacht? Für sich selbst konnte er die zweite Frage positiv beantworten: Ich fühle mich nicht behindert. Ich bin traurig über die Entwicklung auf dem Gebiet der Gehörlosenbildung.

Er begrüßte den bilingualen Schulversuch in Hamburg als einen positiven Weg in der Erziehung und Bildung gehörloser Kinder. Gleichzeitig ermutigte er die Eltern, für die Interessen ihrer Kinder zu kämpfen.

Für das Studium Gehörloser fordert Herr Bauer eine bessere Ausbildung und die Anerkennung der GebärdensprachdolmetscherInnen, um Gehörlosen den Weg zu erleichtern. Für sich selbst sieht er den Beruf als Gehörlosenlehrer als Traumberuf. Erstaunen löste bei den ZuhörerInnen die Feststellung aus, daß viele gehörlose StudentInnen nach dem Studium den Beruf des Gehörlosenlehrers nicht ausüben wollen. Sie fühlen sich verunsichert, Schulbehörden und -leiter sind eher abweisend. Die ausgebildeten GehörlosenlehrerInnen haben Ängste vor ihren Defiziten und sind in den Kollegien bei der Einstellung der Gehörlosenlehrer nur teilweise integriert. Darum möchte Herr Bauer demnächst nicht als einzelner gehörloser Gehörlosenlehrer an einer Schule unterrichten.

Eva-Marie Kammerer, Gehörlosenlehrerin in Münster, referierte zu dem Thema „Neue pädagogische Ansätze am Beispiel des offenen Unterrichts“.

Sie schilderte ihren persönlichen Lernweg und zeigte anhand von Video-Material Beispiele eines offenen Unterrichtes an der Gehörlosenschule Münster. Unterrichtsöffnungen finden auch in der allgemeinen Pädagogik

statt. Da die Zahl dieser Lehrer viel größer ist, ist es einfacher, gemeinsam Ideen zu entwickeln und auszutauschen. In der Gehörlosenschule sind andere Kommunikationsformen nötig, und das Bewußtsein für neue pädagogische Konzepte muß sich erst langsam entwickeln. Ihrer Erfahrung nach befähigen die Kinder die LehrerInnen durch ihre Lebhaftigkeit und Spontanität. In Münster wurden bisher positive Erfahrungen mit dem Einsatz der lautsprachbegleitenden Gebärde gemacht. Märchen und Geschichten werden in LBG erzählt. Der Schriftspracherwerb wird z.B. unterstützt durch Schreibmaschinen, Computer, Setzkasten, wobei sich die Schüler beim Umgang mit den Hilfsmitteln gegenseitig helfen.

Im offenen Unterricht werden Lernziele gesteckt und Anreize gegeben. Die SchülerInnen erarbeiten den Stoff dann weitgehend selbst. Fehler sind normal und werden von keinem als Versagen verstanden. Die Lehrerin gibt Orientierungshilfen und steuert den Verlauf des Unterrichts. Ihre Erfahrung zeigt, daß die SchülerInnen bei dieser Art des Unterrichts sehr motiviert sind. Konfliktsituationen werden als Alltag erlebt und besprochen. Auch dabei wird der Gebärdensprachwortschatz erweitert und gleichzeitig wird soziales Lernen gefördert. Die Kinder nehmen diese Form des Unterrichts gerne an. Sie wird deutlich begünstigt durch eine gute Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern.

Dr. Renate Poppendieker, Gehörlosenlehrerin in Hamburg und wissenschaftliche Mitarbeiterin der Uni Hamburg, und Frau Verena Thiel-Holtz, Gehörlosenlehrerin in Hamburg, berichteten in ihrem Referat „Deutsche Schrift- und Lautsprache, gelernt auf der Grundlage des bilingualen Schulversuchs“ über Ausgestaltung und Ziel des Schulversuchs in Hamburg. Dort findet seit dem Schuljahr 1993/94 zweisprachige Erziehung (Deutsche Schrift- und Lautsprache und Deutsche Gebärdensprache) in den Klassen 1 und 2 statt. Durch Videoaufnahmen wurde das Referat anschaulich ergänzt und mit Beispielen belegt. Neben der Lehrerin arbeitet eine gehörlose Lehrerassistentin – für je 10 Stunden wöchentlich – in beiden Klassen. Sowohl die gehörlose Lehrerassistentin als auch die hörende Lehrerin beherrschen die Gebärdensprache.

Ziel dieses Schulversuchs ist es, den SchülerInnen beide Sprachen und Wissen zu vermitteln. Die von den Kindern selbstverständlich genutzte und gelernte Gebärdensprache erleichtert und beschleunigt das Erlernen der Deutschen Sprache. Ein wesentliches Ziel des Sprachunterrichtes ist es, das selbständige Lesen und Erfassen fremder Texte zu ermöglichen. Im Sprachunterricht wird immer wieder der Zusammenhang zwischen Deutscher Sprache und Gebärdensprache deutlich gemacht. Abzählverse, Märchenbücher und Kinderbücher sind

selbstverständlicher Unterrichtsstoff und werden gerne angenommen. Durch die Anwendung von DGS ist es möglich, differenzierte Sachverhalte zu vermitteln und sie zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Der Lese- und Schreibunterricht entspricht dem der Regelschule.

Erfreulich viel Raum wurde bei der diesjährigen Arbeitstagung auch der Diskussion und dem gemeinsamen Austausch in fünf Arbeitsgruppen (Früherziehung/Kindergarten, Grundschule, Hauptschule/Realschule, weiterführende/berufsbildende Schule, mehrfachbehinderte Kinder) gegeben. In diesen Gruppen wurde Bilanz gezogen, Erfahrungen mit der Realität der Gehörlosenschule ausgetauscht, gemeinsame Überlegungen zu neuen Anforderungsprofilen angestellt und sich hieraus ergebende Forderungen erarbeitet.

Alle Arbeitsgruppen stellen an die Gehörlosenschule die Forderung, die ganzheitliche Förderung des gehörlosen Kindes von der Frühförderung an in den Vordergrund zu stellen. Neben einer konsequenten Lautsprach- und Hörerziehung (ggf. auch unter Einsatz des CI) soll bereits in der Früherziehung und im Kindergarten die Gebärdensprache als Kommunikationsmittel kompetent eingesetzt werden. Die Ergebnisse wurden in der Abschlusserklärung zusammengefaßt. Für die kommende Tagung wünsche ich mir eine Fortsetzung dieser lebendigen

und befruchtenden Diskussion. Lebhaft und informative Gespräche entwickelten sich auch bei den abendlich stattfindenden Gesprächskreisen zu den Themen „Bilingualer Schulversuch in Hamburg“ und „Familienentlastung für mehrfachbehinderte Gehörlose“.

Wie in der Vergangenheit wurde auch die diesjährige Tagung von einem großen Kinderprogramm begleitet, damit die Eltern unbeschwert an der Tagung teilnehmen können. Gehörlose und hörende BetreuerInnen hatten diese Arbeit übernommen. Für die ausgezeichnete Organisation und die gelungene kreative Gestaltung gebührt allen BetreuerInnen und dem Veranstalter ein herzliches Dankeschön.

Bei dem bereits zur Tradition gewordenen gemeinsamen Grillfest goß es am Abend leider in Strömen. Unter dem gemeinsamen schützenden Dach entwickelte sich die Kommunikation womöglich noch dichter und die Stimmung blieb hervorragend. Für das kommende Jahr wünsche ich mir eine ebenso geglückte Veranstaltung. Diese wird wieder in Helmarshausen stattfinden, nachdem sich die Mehrheit der Eltern für den gleichen Tagungsort ausgesprochen hat. Ich schließe meinen Bericht mit einem herzlichen Dank für die Arbeit sowie die hervorragende Organisation dieser Tagung an die Veranstalter.

Hildegard Enkel,
Berrenrather Str. 177,
50354 Hürth

Pressemitteilung des Elternverband Deutscher Gehörlosenschulen e.V.

**Arbeitstagung vom
12.–15. Mai 1994
in Helmarshausen
„Gehörlosenschule –
Institution mit
Zukunft oder Sack-
gasse?“**

**Abschlusserklärung
des Elternverbandes
Deutscher Gehörlo-
senschulen e.V.**

Mehr Offenheit, Flexibilität und Konzentration auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten gehörloser Kinder wünschen sich die betroffenen Eltern von den deutschen Gehörlosenschulen. Angesichts der an einigen Schulen verstärkten Bemühungen zu einer rein hörgerechtigten Erziehung widersprechen die Eltern der Befürchtung, eine Akzeptanz der Gebärdensprache führe zu einer Benachteiligung der Kinder. Vielmehr führe die gleichberechtigte Verwendung der Gebärdensprache zu einer positiven kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung der Kinder und bilde eine positive Basis der Persönlichkeitsentwicklung. Die Eltern verlangen den Erhalt der Gehörlosenschulen als Ausbildungsstätten für gehörlose Kinder, vor allem als Alternative zu rein hörgerechtig arbeitenden Schwerhörigenschulen. Gehörlosenschulen dürfen nicht zum Sammelbecken vermeintlicher „Hörversager“ werden. Vielmehr ist ein in sich selbständiger Förderungsweg aufzubauen neben dem Einsatz von Gebärdensprache in unterschiedlichem Umfang gehören hierzu Hörerzie-

hung und Lautsprachanbahnung. Die Information und Beratung der Eltern muß offen und unvoreingenommen erfolgen. Das Erlernen der Gebärdensprache muß zum Bestandteil der Lehrerausbildung werden. Die Ausbildung und der Einsatz gehörloser Gehörlosenschulpädagogen ist zu verstärken. Offene Formen des Unterrichts und Projektarbeit müssen verstärkt Eingang auch in Gehörlosenschulen finden. Die Effektivität deutscher Gehörlosenschulen muß sich der Beurteilung neutraler und unabhängiger Begleitforscher stellen. Der zunehmende Anteil mehrfachbehinderter Schüler muß mit konzeptionellen Änderungen offensiv beantwortet werden.

Helmarshausen, 15. Mai 1994
Der Vorstand

Perspektiven für Hörgeschädigte im Arbeitsleben

Statement auf der Jahrestagung des DFGS vom 4. Juni 1994 in Berlin

HEINZ ESSWEIN

Ein wesentlicher Abschnitt des menschlichen Lebens wird geprägt von der Arbeitswelt im weitesten Sinne. Etwa 40 Jahre lang bestimmen beim erwerbstätigen Menschen soziale und materielle Merkmale des Arbeitsplatzes seinen Alltag und damit auch seine eigene Befindlichkeit. Hausmann oder -frau sind darüber hinaus in der Regel bis an ihr Lebensende den Regeln und Zwängen einer häuslichen Arbeitstätigkeit unterworfen, und dies auch noch an sieben Tagen in der Woche.

Erwerbsarbeit, egal ob selbstständig oder unselbstständig, ist ein wesentlicher Faktor im Leben und Erleben eines Menschen: Sie befriedigt zuerst einmal seine und die materiellen Bedürfnisse seiner Angehörigen, sie macht ihn frei

von der Unterstützung durch die Eltern oder durch Alimentationsinstanzen der Gesellschaft wie Sozialamt oder Arbeitsamt, und sie bestimmt durch die Möglichkeit, sich für das erarbeitete Geld Dinge anzuschaffen, auch ganz wesentlich Status und Identität eines Menschen. In der Arbeit erlebt sich der Mensch in seiner sozialen Existenz als Teil einer größeren (Arbeits-)Gemeinschaft. Sein Alltag wird durch die Arbeit ganz wesentlich strukturiert, andere Aktivitäten werden durch eine Erwerbstätigkeit determiniert, teilweise auch beschränkt. Arbeitsplatz und Berufstätigkeit haben also weitreichende Auswirkungen für die materielle Situation, das Selbstbild und die soziale Identität eines Menschen.

Wir wissen und erfahren immer wieder von erwachsenen Hörgeschädigten, die stolz sind auf den industriellen Arbeitsplatz bei Opel oder die scheinbar sichere Stelle als Bürobote in der Universitätsklinik. Ein neugekaufter Golf GTI oder Mercedes werden als Statussymbole vorgeführt, die Eigentumswohnung oder die beiden hörenden Kinder stolz als Beweis dafür präsentiert, daß man genauso tüchtig und vollwertig ist wie hörende Menschen. Solche hörgeschädigten Menschen sind der Arbeitswelt weitgehend angepaßt und ohne äußerlich erkennbare Probleme.

In den Beratungsstellen und Sozialdiensten für Hörgeschädigte

erleben wir aber immer wieder auch Menschen, die aus irgendwelchen Gründen mit der Arbeitswelt nicht zurecht kommen, vielleicht gar keine Arbeit haben und sich sehr großen Schwierigkeiten gegenübersehen, einen neuen Arbeitsplatz zu finden. Wir erleben Menschen, die an ihrer Situation im Arbeitsleben zu zerbrechen drohen und sich in den Mißbrauch von Alkohol oder anderen Suchtmitteln flüchten.

Es kommen Menschen zu uns, die sich an strukturelle Bedingungen einer Erwerbstätigkeit nicht anpassen können oder wollen, die beispielsweise regelmäßig zu spät zur Arbeit kommen oder nicht einsehen können, private Dinge außerhalb der Arbeitszeit zu erledigen und den Vorgesetzten nicht immer wieder um einen späteren Arbeitsbeginn oder ein früheres Arbeitsende zu bitten. Wieder anderen Klienten scheint das Gespür dafür zu fehlen, daß es vielleicht unangebracht ist, im Anschluß an eine Kündigungsverhandlung, in der es dem Mitarbeiter der Hauptfürsorgestelle und der Sozialarbeiterin für Hörgeschädigte in harten Verhandlungen mit dem Arbeitgeber gelungen ist, den durch Personalabbau bedrohten Arbeitsplatz zu retten, um eine Lohnerhöhung zu bitten.

Klienten der Fachdienste für Hörgeschädigte im Arbeitsleben geben zweifellos kein repräsentatives Bild der Gesamtheit hörgeschädigter Menschen im erwerbsfähigen Alter wi-

der, insofern sind auch Verallgemeinerungen und Schlüsse von den immer wiederkehrenden Problemen Hörgeschädigter, wie wir sie in den Beratungsstellen erleben, auf die Lebenswirklichkeit aller hörgeschädigten Menschen nicht zulässig. Oder vielleicht doch, eventuell nur tendenziell? Auffällig ist zumindest, daß aus der relativ kleinen Gruppe hörgeschädigter Menschen ein relativ großer Teil die Hilfe von Beratungsstellen und Fachdiensten für Hörgeschädigte in Anspruch nimmt.

Um es am Beispiel Rheinland-Pfalz zu illustrieren: Nach einer Statistik des Landesversorgungsamtes Rheinland-Pfalz leben in diesem Bundesland etwa 2.000 gehörlose oder stark hörgeschädigte Menschen mit einem Grad der Behinderung (GdB) größer als 80. Etwa 1.500 davon sind im erwerbsfähigen Alter zwischen 18 und 60 Jahren. Zu unserem Fachdienst, der ausschließlich für Hörgeschädigte im Arbeitsleben zuständig ist, kamen im letzten Jahr nach unserer Statistik genau 150 Klientinnen und Klienten, bis auf ganz wenige Ausnahmen hatten alle einen GdB zwischen 80 und 100.

Allein 10% der Hörgeschädigten im erwerbsfähigen Alter kamen also mit Problemen im Arbeitsleben zu den drei landesweiten Beratungsstellen unseres psychosozialen Dienstes (PSD). Berücksichtigt man noch, daß nicht alle Hörgeschä-

digten im erwerbsfähigen Alter auch tatsächlich erwerbsfähig sind, weil es sehr viele nicht berufstätige Eltern oder Ehe- und Lebenspartner gibt, dann umfaßt unser Klientel vielleicht 13 oder 15% der tatsächlich erwerbsfähigen Hörgeschädigten des Landes. Wenn man darüber hinaus weiß, daß es in den drei Regierungsbezirken des Landes noch einmal regionale Fachdienste für Hörgeschädigte gibt, die ebenso hörgeschädigte Menschen im Arbeitsleben betreuen und zusätzliche Klienten haben, dann ist es nicht vermessen zu sagen, daß etwa 1/3 der erwerbstätigen Hörgeschädigten des Landes regelmäßig und aktiv die Hilfe eines Fachdienstes für Hörgeschädigte in Anspruch nehmen.

Es stellt sich die Frage: Warum kommen so viele hörgeschädigte Klienten mit Schwierigkeiten im Arbeitsleben zu uns? Scheinbar gibt es in großem Umfang keine Deckung zwischen Variablen der Arbeitswelt und Verhaltens- oder Erwartungsmerkmalen hörgeschädigter Menschen. Welches sind überhaupt die Erfordernisse und Kennzeichen heutiger Erwerbstätigkeit, und wie läßt sich ein hörgeschädigter Mensch beim Übergang von der Schule in die Berufswelt beschreiben? Die von unseren Klienten erlebte und von uns miterlebte Arbeitswelt ist im materiellen Bereich gekennzeichnet durch einen ständig steigenden Kosten- und Leistungsdruck, durch Wettbewerb und Verdrängung, durch Rationalisie-

rung und Personalabbau, durch technischen Wandel und Neuerung. Wir verzeichnen einen ständigen Rückgang von teilweise klassischen Helfertätigkeiten, „Beschäftigungsnischen“ für schwächere und weniger belastbare Arbeitnehmer gehen verloren. Auch das Grünflächenamt der Stadt rechnet mittlerweile mit dem spitzen Stift und stellt nicht mehr nur aus Gefälligkeit einen in seiner Leistungsfähigkeit eingeschränkten Hörgeschädigten ein, der Hof im Industriebetrieb wird von der Maschine und nicht mehr per Hand vom Hilfsarbeiter gekehrt.

Parallel zur durchrationalisierten Arbeitswelt steigen auch die Anforderungen an die berufliche Erst- und Weiterqualifizierung. Ausbildungsinhalte werden umfangreicher und komplizierter, Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung oft in immer kürzeren Abständen notwendig. Die Computertechnologie hat in vielen Arbeitsfeldern Einzug gehalten: Der Schriftsetzer muß sich mittlerweile mit DTP (desktop-publishing) auskennen, die Technische Zeichnerin mit CAD (computer-aided design), der Zerspanungstechniker mit CNC-Fräsen oder -Drehen. Verbunden mit neuen Technologien sind steigende fachsprachliche Anforderungen.

An die zeitliche Flexibilität und räumliche Mobilität werden ebenfalls hohe Anforderungen gestellt. Lange Maschinenlaufzeiten in der Industrie bringen ungünsti-

ge Arbeitszeiten im Schichtbetrieb mit sich, betriebliche Sondervereinbarungen sehen Arbeitszeitverkürzungen ohne Lohnausgleich oder Arbeitszeitverlagerungen je nach konjunktureller Lage vor, weite Anfahrtswege zum Arbeitsplatz sind nichts ungewöhnliches, in Einzelfällen sehen sich Arbeitnehmer größerer Betriebe oder Dienststellen bei Umstrukturierungsmaßnahmen mit Versetzungsangeboten konfrontiert, die einen Wechsel des seitherigen Wohnorts notwendig machen würden.

Unter sozialen Gesichtspunkten sind Arbeitsfelder zunehmend gekennzeichnet durch Gruppenarbeit und die damit verbundene Notwendigkeit der Kommunikation und des Austauschs, gleichzeitig aber auch durch ein Konkurrenzdenken der Arbeitnehmer um ihren Arbeitsplatz, welches häufig nur wenig Raum läßt für Solidarität und Hilfe für Schwächere. In Situationen drohenden Personalabbaus ist sich jeder selbst der Nächste beim Versuch, seinen Arbeitsplatz zu erhalten.

In zwei Sätzen könnte man zusammenfassend sagen: Der gegenwärtige Arbeitsmarkt fordert psychisch und physisch stabile und belastbare Mitarbeiter mit Flexibilität bezüglich Arbeitszeit, Arbeitsanforderungen und geographischer Mobilität. Er erwartet gut und breit ausgebildete Arbeitskräfte mit der Bereitschaft zur Weiterqualifizierung und besonders einer Vertrautheit mit neuen Technologien, kommuni-

kative und soziale Kompetenz werden dabei als selbstverständlich vorausgesetzt.

Wie stellen sich nun hörgeschädigte Menschen diesem Arbeitsmarkt mit seinen Anforderungen gegenüber? Die große Zahl ratsuchender Hörgeschädigter in den Beratungsstellen oder psychosozialen Diensten für Hörgeschädigte legt den Schluß nahe, daß die Betroffenen nicht ausreichend auf die Berufswelt vorbereitet sind oder später nicht damit zurechtkommen.

Kolleginnen und Kollegen aus den Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen berichten von einer massiven Zunahme der Fälle von Verhaltensauffälligkeiten oder Teilleistungsstörungen. Manche Schulklassen scheinen nur noch aus solchermaßen beschriebenen Schülern zu bestehen. Häufig wird beklagt, daß es den Gehörlosen „alten Schlag“ – sozial angepaßt, beruflich unauffällig, artikulatorisch einigermaßen verständlich – nicht mehr gebe.

Bildungsstand und Sachkompetenz hörgeschädigter Jugendlicher sind bei ihrer Schulentlassung häufig erschreckend niedrig. Das Primat der Lautsprache im Unterricht der oral ausgerichteten Gehörlosenschulen ist scheinbar kontraproduktiv zum Wissenserwerb. Formale Bildungsabschlüsse gaukeln häufig ein Wissen vor, welches nicht oder nur rudi-

mentär gegeben ist. Dies wirkt sich unmittelbar aus auf die berufliche Erstausbildung, die vielen Hörgeschädigten große Schwierigkeiten bereitet und manchmal nur mühsam geschafft wird. Dies setzt sich später fort im Bereich der beruflichen Weiterbildung, wobei Zugangsprobleme zu geeigneten Weiterbildungsmaßnahmen erschwerend hinzukommen.

Häufig läßt sich feststellen, daß hörgeschädigte Jugendliche kaum Vorstellungen von Berufsbildern und für sie geeigneten Berufsmöglichkeiten haben. Sie werden teilweise in Ausbildungsberufe gedrängt, die ihren Eignungen oder Fähigkeiten nicht entsprechen, denen sie sich aber nicht verweigern können, weil ihnen eine Einschätzung nicht möglich ist. Vordergründig sind oft Sozialprestige oder spätere Verdienstmöglichkeiten Motiv sowohl von Eltern als auch von Schülern für eine bestimmte, häufig irrealer Berufswahl.

Im sozialen Bereich ist häufig eine Rigidität von Vorstellungen über und Erwartungen an die Arbeitswelt feststellbar mit teilweise egozentrischen Tendenzen: Dies zeigt sich im späteren Arbeitsleben z.B. in der fehlenden Bereitschaft, Überstunden oder Samstagsarbeit zu leisten, in der Weigerung, für einen kranken Kollegen einzuspringen oder bei der eigenen Urlaubsplanung auf die Kollegin mit schulpflichtigen Kindern Rücksicht zu nehmen, in der Auffassung, daß man im Vergleich zu Kollegen am meisten

leisten müsse und am schlechtesten bezahlt werde, in der Unfähigkeit, seine eigene Situation am Arbeitsplatz angemessen einzuschätzen und zu relativieren.

Die lautsprachliche Kompetenz ist oft massiv eingeschränkt. Laut- und Schriftsprache oral erzogener Gehörloser erreichen kaum das Niveau hörender Dritt- oder Viertklässler, so selbst die Meinung von Ulrich Hase, Präsident des Deutschen Gehörlosenbundes. Der Elternverband Deutscher Gehörlosenschulen spricht im Hinblick auf ein rein oral ausgerichtetes Bildungssystem anklagend von den „vielen, an diesem System gescheiterten jungen Menschen“. Wir selbst haben es in der Vergangenheit mehrmals erlebt, daß Eltern mittlerweile erwachsener, gehörloser Kinder ganz offen bekannten, sich mit ihren Kindern nicht verständigen zu können! Eine Mutter zweier, mittlerweile erwachsener gehörloser Kinder besuchte einen Gebärdenkurs der Volkshochschule und bekannte hinterher, sich nunmehr wesentlich besser mit ihren Kindern verständigen zu können.

Eine andere Mutter mit massiven Schwierigkeiten in der Kommunikation mit ihrem eigenen, 19-jährigen Sohn besuchte diesen während dessen Rehabilitationsmaßnahme in Rendsburg und kam sehr betroffen zurück mit der anklagenden Frage: „Warum hat man uns nicht früher auf diese Möglichkeiten der Kommunikation hingewiesen, warum hat uns die Schule auf den ausschließlichen

lautsprachlichen Weg gezwungen?“ In einem anderen Falle mußte eine unserer Dolmetscherinnen bei einem wichtigen Gespräch zwischen Eltern und ihrer erwachsenen, gehörlosen Tochter drei Beispiele teilweise massiver Beziehungsstörungen im Eltern-Kind-Verhältnis, die erschrecken lassen und natürlich auch die Frage herausfordern, wie wohl die sozialen Kontakte und die fachliche Kommunikation am Ausbildungs- oder Arbeitsplatz dieser jungen Menschen aussehen mögen.

Es scheint, daß Hörgeschädigte in großer Zahl auf das Berufsleben nicht ausreichend vorbereitet sind und ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Erwartungen sich häufig nicht mit den Erfordernissen und Ansprüchen der beruflichen Welt in Deckung bringen lassen. Den Umfang von Beratung und Hilfe, der bei Hauptfürsorgestellen und Beratungsstellen in Gehörlosenzentren und bei Kommunen in Anspruch genommen wird, prangert denn auch der Elternverband Deutscher Gehörlosenschulen in einer Stellungnahme vom 16. November letzten Jahres an. Die eingangs zitierten Zahlen der Inanspruchnahme psychosozialer Dienste für Hörgeschädigte in Rheinland-Pfalz bestätigen die Wertung des Elternverbandes.

In der Phase des Übergangs vom Schul- in das Berufsleben bieten Arbeitsförderungsgesetz (AFG) und Schwerbehindertenge-

setz – letzterem verdanken auch psychosoziale Dienste für Hörgeschädigte im Arbeitsleben ihre Daseinsberechtigung und finanzielle Grundlage – ein für schwerbehinderte Menschen im Allgemeinen und Hörgeschädigte im Besonderen gut geeignetes Instrumentarium, um die Eingliederung in das Arbeitsleben zu erreichen und Arbeitsplätze zu sichern.

Das AFG hat eher Möglichkeiten, über Ausbildungsbeihilfen, Zuschüsse für Probearbeitsverhältnisse, Einarbeitungs- oder Lohnkostenzuschüsse den Einstieg in Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnisse zu erleichtern, das Schwerbehindertengesetz bietet dagegen eher Möglichkeiten, durch finanzielle Leistungen und sonstige Hilfen im Rahmen der begleitenden Hilfe bestehende Arbeitsverhältnisse zu sichern. Wenn man sich vergegenwärtigt, daß in Einzelfällen zigtausende von Mark für die behindertengerechte Umrüstung eines Arbeitsplatzes oder die Teilnahme an einem beruflichen Weiterqualifizierungslehrgang ausgegeben werden, ist dies schon beeindruckend.

Leider ist es nach unserer Erfahrung so gut wie nie möglich, einen hörgeschädigten Arbeitslosen in ein neues Arbeitsverhältnis zu vermitteln, ohne auf Zuschüsse der Arbeitsverwaltung zu verweisen. Dies heißt im Umkehrschluß, daß ein Wegfall solcher Leistungen die berufliche Eingliederung wesentlich er-

schweren würde. Und selbst trotz des guten Förderinstrumentariums sinkt der Anteil Schwerbehinderter an der Gesamtzahl der Beschäftigten in Deutschland kontinuierlich, von 4,5% 1990 auf 4,4% 1992 in den alten, gar von 4,9% auf 3,6% in den neuen Bundesländern. Drei Viertel der 163 600 Arbeitgeber in Deutschland, die mindestens 6% schwerbehinderte Mitarbeiter beschäftigen müssten, erfüllen diese Quote nicht oder nicht vollständig und mußten dafür 1993 965,4 Millionen Mark an Ausgleichsabgabe zahlen.

Wenn trotz eines arbeitnehmerfreundlichen Förderinstrumentariums die Beschäftigungsquote zurückgeht, müssten Arbeitgeber über finanzielle Sanktionen in die soziale Verantwortung genommen und zur verstärkten Einstellung Schwerbehinderter bewegt werden. Eine Ausgleichsabgabe von gegenwärtig 200 DM pro Monat und unbesetztem Pflichtplatz ist lächerlich niedrig und könnte durchaus auf 500 DM oder mehr erhöht werden, ungegerechtfertigten Mehrfachanrechnungen von Schwerbehindertenarbeitsplätzen zu einer rein statistischen Anhebung der Beschäftigungsquote sollten mehr als bisher angeprangert werden.

Nach dem Schwerbehindertengesetz obliegt der Hauptfürsorgestelle die begleitende Hilfe im Arbeitsleben, die auf die Aufnahme oder Sicherung bestehender Arbeitsverhält-

nisse gerichtet ist. Ein Teil dieser begleitenden Hilfe ist die psychosoziale Betreuung Schwerbehinderter, die nach dem Gesetz von der Hauptfürsorgestelle wiederum an freie Träger psychosoziale Dienste delegiert werden kann. „Für die Beteiligung freier Träger an der psychosozialen Hilfe spricht die Erfahrung, Ortsnähe und das Engagement der freien Träger“ (Landesamt, 32). Dies ist die Meinung der Hauptfürsorgestelle des Landes Rheinland-Pfalz und auch unsere Erfahrung. Zwei-fellos hat ein Hörgeschädigter mit Problemen im Arbeitsleben weniger Hemmungen, sich hilfesuchend an einen vertrauten Sozialdienst für Hörgeschädigte zu wenden als an eine eher bürokratisch bestimmte Behörde wie die Hauptfürsorgestelle, wo er zudem mit Verständigungsproblemen zu rechnen hätte. Psychosoziale Dienste sind nach unserer Erfahrung auch flexibler und unkonventioneller in ihren Betreuungs- und Hilfemöglichkeiten, als dies Behörden mit ihrer Gebundenheit an Gesetze und Verordnungen sein können. Die Effizienz der Betreuungsarbeit psychosozialer Dienste für Hörgeschädigte ist möglich durch die fachlichen Qualifikation in Verbindung mit dem meist überdurchschnittlichen Engagement der MitarbeiterInnen und wird begünstigt durch die Tatsache, daß man den Fachdiensten für Hörgeschädigte zwar öffentliche Aufgaben übertragen hat, hoheitliche Funktionen und die damit verbundenen Zwänge

aber weiterhin im ausschließlichen Verantwortungsbereich der Hauptfürsorgestelle bleiben. Psychosoziale Dienste arbeiten problemorientiert, d.h. sie werden tätig, wenn ein hörgeschädigter Mensch mit einem konkreten Problem mit Bezug zum Arbeitsleben sich an den Dienst wendet oder von anderer Stelle um Hilfe gebeten wird. Dieses Problem kann unmittelbar am Arbeitsplatz des Betroffenen angesiedelt sein, wenn es beispielsweise um Konflikte mit Kollegen oder die Notwendigkeit einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme geht. Es kann aber auch in der Person des Betroffenen selbst oder im familiären Bereich liegen, wenn etwa Suchtabhängigkeit und damit verbundener Verlust des Führerscheins den Arbeitsplatz gefährden oder jemand durch häusliche Belastungen nicht mehr die Kraft für eine Berufstätigkeit hat. Hier versucht der PSD, angemessene Hilfen zu geben oder in geeignete Therapien zu vermitteln. Insgesamt müssen die MitarbeiterInnen informieren, motivieren, vermitteln, dolmetschen, schlichten, zuhören, trösten.

Arbeitsuchende Hörgeschädigte erhalten im PSD Hilfe bei der Stellensuche, sie werden über geeignete Arbeitsplätze beraten, wobei häufig auch aus Unkenntnis entstandene Mißverständnisse des Klientels korrigiert werden müssen, es werden telefonische Kontakte zu ArbeitgeberInnen hergestellt, Bewer-

bungsunterlagen gemeinsam mit den Klienten erarbeitet, Vorstellungsstrategien geübt und Vorstellungsgespräche begleitet, bei Zustandekommen eines Arbeitsverhältnisses Informationen an Arbeitgeber und Kollegen gegeben, z.B. bezüglich der Kommunikation mit hörgeschädigten Menschen, und vieles mehr.

Schwächer begabte oder leistungsgeminderte Hörgeschädigte haben häufig trotz aller finanzieller Leistungen der Arbeitsverwaltung oder begleitender Hilfen der Hauptfürsorgestellten und des PSD auf Dauer Schwierigkeiten, Arbeitsplätze in der freien Wirtschaft zu finden oder zu halten. Für solche Menschen wären durchaus spezielle Beschäftigungsprojekte für Hörgeschädigte denkbar, Selbsthilfefirmen oder wie immer man dies nennen mag. Durch die Realisierung einer solchen Wunschvorstellung könnten ansonsten langzeitarbeitslose oder in Behindertenwerkstätten abgeschobene Hörgeschädigte ihrem Leistungsvermögen entsprechend eingesetzt werden, sie hätten mit einem Arbeitsplatz ein wichtiges Stück Lebensinhalt und würden gleichzeitig mit dem Arbeitsverdienst selbst für ihren Lebensunterhalt sorgen können, was auch dem Selbstbild und -wert zugute käme. Beschäftigungsprojekte böten auch die Chance, daß sich dort beschäftigte, schwächere Hörgeschädigte allmählich den Leistungserwartungen der freien Wirtschaft nähern könnten und tatsächlich wieder auf dem freien

Arbeitsmarkt integrierbar wären. Der Weg zu einem Beschäftigungsprojekt dürfte damit keine Einbahnstraße sein, wie es fast immer bei den Behindertenwerkstätten der Fall ist. Dort gibt es zwar sogenannte Eingliederungskommissionen, die den Zugang Behinderter in diese Werkstätten regeln, aber nirgendwo auch Ausgliederungskommissionen!

Eine wichtige und interessante Möglichkeit zur Zusammenführung der oft unterschiedlichen Erwartungen der Arbeitswelt, hörgeschädigter Arbeitnehmer wie auch ihrer hörenden Kollegen stellen Schulungsveranstaltungen dar. Wir kennen aus Nordrhein-Westfalen beispielsweise sogenannte Gehörlosen- oder Kollegenseminare, in denen sowohl Hörgeschädigte als auch ihre hörenden Bezugspersonen in den Betrieben über Erwartungen, Verhaltensweisen, Kommunikationsmöglichkeiten usw. informiert werden. Auch Informationen zu arbeitsrechtlichen Aspekten lassen sich in solchen Seminaren geben. Es wäre wünschenswert, wenn diese Form der Aufklärung und Schulung mehr Verbreitung finden könnte.

Es muß hier auch die wichtige Tätigkeit von GebärdensprachdolmetscherInnen angesprochen werden: Gerade in wirtschaftlich schwierigen Zeiten, in denen durch Rationalisierung und Personalabbau viele Arbeitsplätze gefährdet sind, hat ein hörgeschädigter Arbeitnehmer das Recht,

bei Betriebsversammlungen und anderen Gelegenheiten, genauso wie sein hörender Kollege, alles mitzubekommen, was seine berufliche Existenz unmittelbar betrifft oder betreffen könnte. Es ist unzulässig und unzumutbar, leider aber immer noch verbreitete Praxis, daß Hörgeschädigte mit zwei kurzen Sätzen eines Kollegen oder Vertrauensmannes nach einer stundenlangen Betriebsversammlung über die Inhalte dieser Versammlung abgespeist werden und häufig gesagt wird, dies sei alles nicht so wichtig gewesen. Was wichtig ist, sollte jeder Arbeitnehmer, auch der Hörgeschädigte, für sich selbst entscheiden können. Dies kann er aber nur, wenn er mit Hilfe eines Dolmetschers die für solche Entscheidungen notwendigen Informationen erhält!

Ein weiterer Punkt zur Verbesserung der Situation hörgeschädigter Menschen im Erwerbsleben betrifft die Öffentlichkeitsarbeit. Daß hörgeschädigte Menschen heute noch sehr oft als „taubstumm“ bezeichnet werden, zweifellos ohne böse Absicht aber doch wider besseren Wissens, beschreibt die Bewußtseinslage in weiten Teilen unserer Gesellschaft. Wir wissen von hörgeschädigten Akademikern, die sich immer wieder die erstaunte Frage gefallen lassen müssen, ob sie wirklich Arzt oder Architekt seien. Und viele erwachsene Hörgeschädigte müssen es sich gefallen lassen, von wildfremden Menschen geduzt und damit in ihrer Persönlichkeit nicht respektiert zu werden.

Auch im beruflichen Bereich findet sich häufig eine Geringschätzung des Leistungsvermögens Hörgeschädigter, sie werden von bestimmten Tätigkeiten ausgeschlossen, haben keine betrieblichen Aufstiegschancen und sind letztlich auch schlechter bezahlt als ihre hörenden Kollegen. Hier muß eine intensive Öffentlichkeitsarbeit betrieben werden durch die unterschiedlichsten Stellen: Die Hörgeschädigten und ihre Vereine und Verbände selbst, die Sozialdienste für Hörgeschädigte, die Schulen und Berufsbildungswerke, auch die Arbeitsämter und Hauptfursorgestellen.

Im Bereich der beruflichen Weiterbildung müssen die Angebote für Hörgeschädigte zweifellos sowohl vom Umfang als auch von der Angebotsbreite her ausgebaut werden. Weiterbildungsangebote müssen hörgeschädigten-spezifisch ausgerichtet sein, d.h. durch gebärdensprachkompetente Lehrkräfte oder unter Beteiligung von Gebärdensprachdolmetschern durchgeführt werden. Durch Änderungen des Arbeitsförderungsgesetzes zum 1.1.1993 werden viele Maßnahmen der beruflichen Qualifikation nicht mehr gefördert, so daß auch in diesem Punkt die Interessenvertretungen hörgeschädigter Menschen deren Anspruch auf berufliche Weiterbildung und die Verfügungstellung der dafür notwendigen finanziellen Mittel nachhaltig einfordern müssen.

Im Vorangegangenen wurden Möglichkeiten und Wege genannt, Anforderungen des Arbeitsmarktes und Merkmale hörgeschädigter Arbeitnehmer zusammenzuführen und die berufliche Eingliederung und Absicherung zu erleichtern und zu unterstützen. Zweifellos kann es aber auch Möglichkeiten und Wege geben, hörgeschädigte Menschen von vorneherein besser auf die Arbeitswelt vorzubereiten, ihnen hohe Fach-, Kommunikations- und Sozialkompetenz zu vermitteln, ihre Belastbarkeit zu stärken und ihren Informationsstand über die Arbeitswelt zu verbessern. Hier sind die Erziehungspartner Hörgeschädigter in der primären und sekundären Sozialisation gefordert, in erster Linie Eltern und Familienangehörige im außerschulischen Bereich, Lehrer und Erzieher im schulischen Bereich.

Es ist hinreichend bekannt und zuletzt im Hamburger Schulversuch* nachgewiesen, daß eine zweisprachige Erziehung gehörloser Kinder sich posi-

* Gemeint sind die beiden Projekte „Forschungsvorhaben zur Erforschung der Auswirkungen der Gebärdensprache auf die Kommunikation zwischen hörsprachgeschädigten Kindern und deren Eltern“ sowie „Gebärdensprachliche Kommunikation zur besseren Sozialisierung gehörloser Kinder. Entwicklung und Erprobung eines ganzheitlichen Konzepts zur Förderung der Elternarbeit und sozialen Eingliederung gehörloser Kinder im Grundschulalter“. Sie wurden in der Zeit von 1981–1991 durchgeführt. Anm. d. Red.

tiv auf den Wissenserwerb auswirkt, daß Laut- und Schriftsprachkompetenz durch eine Erziehung unter Einbeziehung der Gebärdensprache nicht leiden, sondern mindestens genauso gut sind wie bei rein lautsprachlich erzogenen Gehörlosen. Aus einer älteren Untersuchung wissen wir auch, daß die soziale Kompetenz und Reife gebärdensorientiert erzogener Kinder und Jugendlicher – dies waren damals gehörlose Kinder gehörloser Eltern – im Schnitt höher ist als die rein lautsprachlich erzogener Gehörloser. Eigene Erfahrungen bestätigen immer wieder diese wissenschaftliche Feststellung.

Es scheint möglich, durch eine Einbeziehung der Basissprache gehörloser Menschen in den Unterricht der Gehörlosenschulen den Sachunterricht in seiner Quantität und Qualität zu steigern. Damit wäre auch eine bessere inhaltliche Vorbereitung der Schüler auf die Arbeitswelt, beispielsweise über das Fach Arbeitslehre, möglich. Die kommunikative Kompetenz und der Sprachumsatz, sowohl in Laut- als auch in Gebärdensprache, würden zweifellos steigen, wenn Gebärdensprache nicht länger abgelehnt oder diffamiert würde. Auch Eltern sollten nicht mehr einseitig auf eine rein lautsprachliche Erziehung verwiesen werden mit all ihren Mängeln und Irritationen, im Lautspracherwerb, in der Aneignung von Sachkompetenz und im sozialen Umgang, besonders hinsichtlich der Eltern-Kind-Be-

ziehung. Vielmehr sollten gerade Eltern schon frühzeitig gebärdensprachlich qualifiziert und befähigt werden, sich mit ihrem gehörlosen Kind verständigen zu können. Wie soll ein junger gehörloser Mensch Hilfen bei der Berufsfindung und angemessene Antworten auf seine diesbezüglichen Fragen oder Zweifel bekommen, wenn ihn Lehrer oder Eltern kaum verstehen und umgekehrt. Hier muß auch die Forderung nach der Einstellung gehörloser Lehrer und Erzieher in die Gehörlosen-Schulen erneuert werden. Über die zielgerichtete Wissensvermittlung hinaus ständen sie hörgeschädigten Schülern dauernd als Vorbilder für deren eigene Sozialisation und Ich-Findung zur Verfügung. Im Erwachsenenbereich sollte es zur Selbstverständlichkeit werden, daß in Beratungsstellen für Hörgeschädigte auch gehörlose Sozialarbeiter und -pädagogen arbeiten.

Es sollte auch einmal nachdrücklich gefragt werden, ob die heute in zunehmendem Umfang beklagten Verhaltensauffälligkeiten hörgeschädigter Schüler als quasi naturgegeben hingenommen werden müssen oder ob sich dahinter manchmal nicht ein Aufschrei und Protest der Kinder und Jugendlichen gegen unsere Ellenbogengesellschaft mit ihrem materialistischen Konkurrenzdenken und ihrer sozialen Kälte bis hinein in die Familien verbirgt, der gegenüber sie sich vielleicht hilflos und

alleingelassen fühlen.

Wir brauchen, und dieser letzte Punkt betrifft alle Lebensalter gleichermaßen, ein neues Verständnis von behindert und Behinderung. Die Bezeichnung einer Gehörlosenschule als "Institut für Hörsprachbehinderte" ist nicht mehr angemessen. Sie geht aus von der Norm einer hörenden Welt, in der Hören und Sprechen alles und andere Formen der Kommunikation wenig oder nichts bedeuten. Das heute bei vielen Fachpädagogen leider noch herrschende Bild sieht den hörgeschädigten Menschen als kaputte Maschine an, die es zu reparieren gilt, mit Hörgeräten, Cochlea Implantat, mechanokutanem Sprachvermittlungsgesetz und anderen Ersatzteilen. Diese mechanistische Denkweise hat eine starke psychologische Komponente, sie erweckt beim hörgeschädigten Menschen Gefühle der Minderwertigkeit und Unterlegenheit und bei seinen hörenden Bezugspersonen die gegenteiligen Einstellungen. Das defizitorientierte Bild hörgeschädigter Menschen muß einem emanzipatorischen Verständnis weichen!

Nichts zu hören bedeutet nicht, keine Informationen aufnehmen oder sich nicht mit seinen Mitmenschen austauschen zu können. Keine gute Lautsprache zu haben heißt nicht, nichts zu sagen und keine Ausdrucksmöglichkeiten zu haben. Die Beeinträchtigung des Hörvermögens bedeutet Ein-

schränkung, aber auch Chance zugleich. Diese Chance für den Erwerb von Fach- und Sachwissen, von kommunikativer Kompetenz, von psychischer Stabilität und Belastbarkeit und sozialer Reife zu nutzen, könnte mithelfen, die Perspektiven hörgeschädigter Menschen in der Arbeitswelt verbessern.

Literaturverzeichnis

Landesamt für Jugend und Soziales Rheinland-Pfalz (Hrsg.): *Die begleitende Hilfe im Arbeits- und Berufsleben unter besonderer Berücksichtigung der Psychosozialen Dienste*. Mainz, o.J.

Heinz Esswein,
Dipl.-Pädagoge,
Psychosozialer Dienst für
Hörgeschädigte im Arbeitsleben,
Carl-Spitzweg-Str. 33,
67227 Frankenthal

Handlungsorientiertes Lernen in der baugewerblichen Berufsschule

WALTER NABROTZKY

2. Bedeutung der Neuordnung für die Berufsschule

„Neuordnung“ bedeutet für die Berufsschule einerseits die Neudefinition von Unterrichtsfächern. So heißen die gewerblich-technischen Fächer Technologie, technische Mathematik und technisches Zeichnen heute: Stofftechnologie, Konstruktionstechnologie und technische Kommunikation. Andererseits sollen die bisher zu vermittelnden theoretischen Kenntnisse (vorwiegend in der Schule) und praktischen Fertigkeiten (vorwiegend im Betrieb) heute im Kanon der Schlüsselqualifikationen als berufliche Handlungskompetenz sowohl im Betrieb als auch in der Schule vermittelt und in den Abschlußprüfungen gefordert werden. Diese Handlungskompetenz meint im einzelnen Fach-, Human-, Sozial-, Lern- und Methodenkompetenz und soll in handlungsorientiertem Unterricht und entsprechender betrieblicher Ausbildung erworben werden.

II. Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts

1. Handlungsorientiertes Lernen stellt das Handeln des Lernenden in den Mittelpunkt des Lernprozesses. Primär geht es um das Lernen von planvollem Handeln und das Lernen der Fähigkeit, Probleme lösen zu können.

2. Die Orientierung bezieht sich auf den Lernprozess (Lernhandlung) oder die Wirklichkeit (Bezugshandlung).

Lernhandlungen umfassen: Zielfindung, Planung, Entscheidung, Ausführung, Kontrolle und Bewertung.

Bezugshandlungen schaffen die Verbindung zu echten Lebenssituationen.

3. Lernende sollen zunehmend den Lernverlauf selbst bestimmen und den Lernprozess reflektierend steuern.

4. Lehrende übernehmen zunehmend die Aufgabe, Lernangebote zu unterbreiten, die Lernenden zu beraten und Ergebnisse zu beurteilen.

5. Handlungsorientiertes Lernen ist offen für alle methodischen Gestaltungsmöglichkeiten. Besonders herausgehoben werden Projekte, die Handlung initiieren und Leittexte, die den Lernprozess individualisieren.

6. Handlungsorientiertes Lernen ist ganzheitliches Lernen, bei dem sich der kognitiv-motorische (objektbezogene) mit dem psychosozialen (subjektbezogenen) Lernbereich verzahnen.

7. Handlungsorientiertes Lernen ist exemplarisches Lernen, das grundlegende Lerngegenstände für das berufliche und private Handeln aufarbeitet, die verstanden, reflektiert und transformiert werden sollen.

8. Handlungsorientiertes Lernen folgt der inneren Logik der Lern-

Richtigstellung

In der Ausgabe 2/1994 haben sich in dem Beitrag von Klaus-B. Günther „Stellungnahme zum Konzept Hörgerechter Früherziehung in Hamburg“ in den Abb. 1 und 6 Tippfehler eingeschlichen. Da solche Tabellen häufig kopiert und weiter verwendet werden, erfolgt hier nochmals der Abdruck der korrekten Abb. 1.

In Abb. 6 muß es in der zweiten Spalte statt „In Abhängigkeit von bio / psychologischen...“ richtig „bio / physiologischen...“ heißen.

Die Redaktion

Abb. 1: Übersicht über die auditive Wahrnehmungsfähigkeit von Sprachlauten (Ding 1993)

Existierende Hörkurve bei >90 dB mittl. Hörverlust	Differenzierung und Charakterisierung		der auditive Wahrnehmung von Lautsprachen (vereinfachte Darstell.)															
			p	t	k	b	d	g	f	β	ch	sch	w	s	j	r	l	m
Normalhörend																		
> 3000 Hz (F ₂)	stimmlos kurz	stimmh. kurz	stimmlos lange Reibelaute		-haft lange Reibelaute		-haft lange Sonorl.		stimmh. lange Nasale									
≤ 3000 Hz (F _{2/3})	schwachtönig kurze (leichte) Verschlusslaute		schwachtönig lange (u. schwere) Reibelaute				schwachtönig lange (u. schwere) Fließlaute											
≤ 1000 Hz (F ₁)	kurze und leichte Momentanlaute		lange und schwere Dauerlaute															
≤ 500 Hz (F ₀)	Stille versus Lautheit																	

aufgabe und nicht einer vom Lernenden unverständenen wissenschaftlichen Systematik.

9. Lernschwierigkeiten bilden beim handlungsorientierten Unterricht den Kern des Lernprozesses. Die Lehrenden sollen vor allem die Mittel bereitstellen, diese Schwierigkeiten zu bewältigen.

III. Darstellung der Neukonzeption an den vorläufigen Richtlinien für die Grundbildung in den Bauberufen

1. Berufliche Handlungskompetenz

Die Richtlinien der Stufenausbildung in der Bauwirtschaft sollen die berufliche Handlungskompetenz durch entsprechende Unterrichtskonzepte gezielt fördern. Die Entwicklung solcher Handlungskompetenz als Leitziel der Berufsschule erfordert die Orientierung der Unterrichtsmethoden an Handlungen.

Den Ausgangspunkt des Lernens bildet eine Handlung, möglichst eine praktische, mindestens aber eine gedanklich nachvollzogene Handlung.

Die Handlung muß an Erfahrungen der Lernenden anknüpfen und deren Motivation ansprechen.

Die Handlung muß von dem Lernenden möglichst selbstständig geplant, durchgeführt, korrigiert und bewertet werden.

Die Handlung sollte ein Erfassen der Wirklichkeit mit möglichst vielen Sinnen zulassen.

Die Lernprozesse müssen

von sozialen und kooperativen Kommunikationsprozessen begleitet werden.

Die Handlungsergebnisse sollen hinsichtlich ihres gesellschaftlichen Nutzens reflektiert werden.

Eine ganzheitliche Handlung umfaßt:

1. Problemanalyse, Zielfindung und Information
2. Planung, Entscheidungsprozesse und Bewertungen
3. Ausführung bzw. Realisierung der Planung
- 4.1 Überprüfung und Bewertung des Handlungsablaufs und der Ergebnisse.
- 4.2 Veröffentlichung der Ergebnisse in der Klasse, Schule oder im Betrieb

Lernerfolgsüberprüfungen müssen so gestaltet sein, daß der Grad der erreichten Handlungsfähigkeit erkennbar wird. Problemorientierte Aufgabenstellungen müssen von den Lernenden zielorientiert und selbständig gelöst werden.

Lösungswege und Lösungen sind in angemessener Weise darzustellen und zu beurteilen.

2. Unterrichtsorganisation

Der Unterricht im Bildungsgang der Berufsschule umfaßt die Bereiche:

1. berufsübergreifender Bereich (Religionslehre, Politik, Deutsch, Sport)
2. berufsbezogener Bereich (Wirtschafts- und Betriebslehre, Baustofftechnik, Baukonstruktionstechnik, technische Kommunika-

tion)

3. Wahlbereich (individuelle Förderung, z.B. Stützunterricht)

3. Unterrichtsziele

Ausgehend von den Zielen müssen im bautechnischen Unterricht folgende Kompetenzstufen angemessen berücksichtigt werden:

1. die Wiedergabe von Sachverhalten und die Beschreibung und Anwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken (z.B. bautechnische Zeichnungen anfertigen und lesen)
2. selbständiges Auswählen, Anordnen, Verarbeiten und Darstellen mehrerer bekannter Sachverhalte sowie selbständige Übertragung des Gelernten auf vergleichbare Situationen bei veränderter Fragestellung
3. Planmäßiges Verarbeiten von Gegebenheiten mit dem Ziel, zu selbständigen Lösungen zu gelangen (z.B. Baustoffe aufgrund ihrer Eigenschaften und Kosten für bestimmte Verwendungsarten auswählen).

4. Handlungsbereiche

In einer pragmatisch orientierten Vorgehensweise wurden für die berufliche Grundbildung fünf Handlungsbereiche festgelegt:

1. Mauerwerksbau
2. Betonbau
3. Holzbau
4. Tiefbau
5. Innenausbau

Jeder Handlungsbereich beinhaltet Elemente der drei Unterrichtsfächer: Stoff- und Konstruktionstechnik sowie technische Kommunika-

tion. In einer Bildungsgangkonferenz ist innerhalb einer Schule die Ausprägung des zu behandelnden Handlungsbereichs festzulegen. Dabei ist besonders zu erörtern:

Abstimmung und Abstimmung der Aufgaben

Zuordnung mathematischer und zeichentechnischer Schwerpunkte

Verteilung von Förderunterricht

Es entspricht dem Bildungsanliegen, daß das Lernen durch Unterrichtsveranstaltungen an anderen Lernorten (Betriebsbesichtigungen, Exkursionen und Unterrichtsgänge) ergänzt und vertieft wird.

Der Unterricht im Handlungsbereich muß übergreifende Ziele für die Berufe der Bautechnik verbindlich einbeziehen (z. B. die Befähigung, sich auf der Baustelle orientieren zu können und die organisatorischen Zusammenhänge zu reflektieren).

Technische Kommunikation beinhaltet zeichnerische Darstellung, Gebrauch von bautechnischen Tabellen und Diagrammen, Umgang mit verbalen Darstellungen und bautechnischen Modellen sowie Benutzung von computerunterstützten Darstellungen.

4. Handlungsorientierter Unterricht in seiner Beziehung zwischen dem berufsübergreifenden und berufsbezogenen Bereich

Es kann der Eindruck entstehen, daß Handlungsorientierung besonders für den berufsbezogenen

Bereich von Bedeutung ist und deshalb als Prinzip auf das berufsbildende Schulwesen beschränkt ist. Wenn es so wäre, geriete der berufsübergreifende oder allgemeinbildende Unterricht in Gefahr, für die Lernenden funktionslos zu werden. Umgekehrt kommt doch diesem Unterricht eine fundierende Funktion zu, weil hier die Voraussetzungen vermittelt werden, die kompetentes Planen, Entscheiden, Handeln und Urteilen ermöglichen.

Deshalb ist mit allem Nachdruck auf die Ergebnisse des Berliner Workshops des DFGS zum „offenen Unterricht“ der Kolleginnen auf der Primarstufe hinzuweisen, die uns anschaulich darstellten und auch erleben ließen, daß Ansätze zur „Freiarbeit“ mit Hörgeschädigten bereits vorhanden sind. Was dort für den Primarstufenbereich gezeigt und diskutiert wurde, sollte sich im Sekundarstufenbereich I und II fortsetzen durch:

1. Schaffung von Funktionsbereichen in der Klasse zum Informieren, Erforschen, Bauen (Werken) Spielen u.ä.m.
2. Öffnung des Stundenplans für fächerübergreifende Unterrichtsveranstaltungen (Projekte, Erkundigungen usw.)
3. Einrichtung von pädagogischen Workshops zur Auswahl bzw. Gestaltung des umfangreichen Lernmaterials u.a.m.

5. Schlußbetrachtung

Wir kommen so zu dem Ausgangspunkt handlungsorientierten Un-

terrichts zurück. Er hat drei allgemeingültige Ausgangspunkte:

1. die Veränderung unserer Lebenswelt (allmähliches Verschwinden der Wirklichkeit durch Medialisierung, was u.a. die Tendenz mit sich bringt, Eigentätigkeit zu begrenzen)
2. die Veränderung der Arbeitswelt (Umkehr von hochgradig fragmentierter Arbeit zu stärker ganzheitlichen und integrierten Arbeitsprozessen).
3. die Veränderung der Pädagogik (verstärkte Zusammenarbeit mit den Nachbardisziplinen, z.B. der Lern- und Arbeitspsychologie).

Wir sind auf eine Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Schulstufen und -formen angewiesen. Die Darstellung sollte zeigen, daß ein Unterricht, in dem das selbstverantwortliche Lernen der Schüler stärker angeregt wird, sie zu zukunftsorientierten Kompetenzen führt, zwingend notwendige Voraussetzung für die Qualifikation als Facharbeiter ist und deshalb durchgängig geübt werden muß.

Wie dieses Anforderungsprofil der Handlungsorientierung im berufsbezogenen Bereich des Unterrichts mit Hörgeschädigten an der Berufsschule versucht wurde, zeigen die Beschreibung von Unterrichtsräumen der Kollegin Heidi Kleinöder und des Kollegen Hommel in diesem Heft.

Literaturverzeichnis

Hurtz • Reemann • Hansmann • Goebel (1991?); *Handlungsorientiertes Lernen in Schule und Betrieb*. Aachen

Reek, L. (1989): Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: *Berufsbildung in Wirtschaft und Praxis* 5/6

Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne Stufenausbildung Bau in NRW, Grundbildung Bau, Stand 3.(1994)

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, NRW (Hrsg.) (1992?): *Sekundarstufe I, Freiarbeit in der Sekundarstufe I*

Walter Nabrotzky
Gabelstraße 10
44287 Dortmund

dfgs forum

Themenschwerpunkte 1995

Heft 1/95 Schwerhörigkeit

Heft 2/95 Mehrfachbehinderungen

Zweisprachigkeit in der beruflichen Bildung

WOLFGANG KLEINÖDER

Einige Gedanken, Thesen und Forderungen zum Problemfeld *

In den nachfolgenden Überlegungen meint berufliche Bildung die berufsbildenden Maßnahmen (Vollzeitschulische Maßnahmen), die berufliche Ausbildung (überwiegend im dualen System) sowie berufliche Fortbildungsmaßnahmen.

* Es handelt sich um eine leicht überarbeitete Wiedergabe des Tagungsberichtes der AG 10 'Berufliche Bildung' zum Kongreß zur Zweisprachigkeit Gehörloser, Hamburg 15.-17.10.1993, in: *Das Zeichen*, 26, 1993, S. 516f

Wo stehen wir zu Zeit in der Diskussion hinsichtlich der Zweisprachigkeit in der Beruflichen Bildung? Dies läßt sich an zwei Zitaten verdeutlichen, die recht unterschiedliche Einschätzungen widerspiegeln. So formuliert Prillwitz in *Das Zeichen* (10/1989): „Die berufliche Bildung hat ihren Schwerpunkt in der Vermittlung fachbezogenen Wissens und Handelns zu sehen. Dies hat natürlich in der Sprache zu geschehen, die dieses am besten für Gehörlose leistet, in der Gebärdensprache“ (84).

Gänzlich anders sieht dies Schulte in seiner Schrift „Gehörlosensbildung mit DGS!“ (1993): „Das in sich geschlossene Berufsbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland sollte auf gar keinen Fall im Bereich der Gehörlosensbildung durch gebärdensprachliche Experimente gefährdet werden. [...] Nicht Gebärdensprachkompetenz, sondern kommunikationsfähige Fachsprachkompetenz [...] sind gefragt“ (42).

Interessant in diesem Zusammenhang ist auch eine Befragung, die Schülerinnen und Schüler der Rhein.-Westf. Berufsschule für Hörgeschädigte im Jahr 1991 an der benannten Schule durchgeführt haben. Diese keineswegs wissenschaftliche Befragung von 300 SchülerInnen gibt interessante Hinweise auf die Einschätzung der Betroffenen:

33% der Befragten waren Gehörlose, die übrigen Schwerhörige aller beruflichen Bildungsgänge,

nur 24% der Befragten war der Unterschied von LBG und DGS nicht bekannt;

86% aller Befragten gaben an, Gebärdensprache untereinander manchmal bzw. immer zu verwenden;

im Umgang mit Hörenden sind dies 51%;

als verwendete Gebärdensprache werden zu 28% DGS, zu 20% LBG und zu 32% Mischformen genannt; die übrigen Befragten machten keine Angaben oder verwendeten keine Gebärdensprache;

81% der Befragten gaben an, daß LehrerInnen im Unterricht Gebärdensprache verwenden; gleichzeitig sagen sie aber auch zu über 50%, daß der Gebärdeneinsatz zu gering sei, und nur 35% geben eine gute Verständigung mit dem Lehrer an;

auf die Frage nach der gewünschten Kommunikation nennen 21% aller Befragten DGS, 27% LBG, 29% Mischformen und 23% äußerten sich nicht bzw. wünschten keine Gebärdensprache.

Nachfolgend seien einige Thesen und Forderungen aufgeführt, die dazu beitragen mögen, die Diskussion praxisbezogen und frei von Ideologien fortzuführen:

These 1
Gebärdeneinsatz und eine erfolgreiche berufliche Bildung als Vorbereitung auf eine durchweg hörende Arbeitswelt widersprechen sich nicht. Der Schwerpunkt beruflicher Bildung liegt in der Vermittlung fachbezogener Kom-

petenz. Zur Vorbereitung von erfolgreichen Abschlüssen (z.B. Facharbeiterprüfungen) müssen dem Gehörlosen die hierfür notwendigen Lernbedingungen zur Verfügung gestellt werden. In der Berufsschule müssen die Mittel und Wege gefunden werden, um dem Gehörlosen ein Maximum an beruflichen Qualifikationen zu vermitteln. Nur so kann er in der 'Welt der Hörenden' beruflich bestehen.

Der Einsatz der Gebärdensprache erscheint als der geeignete Weg,

um unter psycho-sozialem Aspekt ein positives Lernklima sicherzustellen und

die Inhaltsvermittlung in der Sprache durchzuführen, die für Gehörlose die höchste Lerneffizienz verspricht.

Hierbei wird keineswegs übersehen, daß der gehörlose Arbeitnehmer auch in der Lage sein muß, mit seinen hörenden Arbeitskollegen (fach-) sprachliche Kommunikation sicherzustellen.

These 2
Die Lautsprachbegleitende Gebärde (LBG) hat in der beruflichen Bildung Gehörloser bis jetzt immer noch nicht den Platz eingenommen, der ihr trotz eines theoretischen Konsenses zukommen müßte.

Spätestens seit dem „Münchener Gebärdpapier“ (1982) besteht in den relevanten Kreisen von Gehörlosenverbänden, Elternverbänden, Wissenschaft und Schule ein – zumindest theoretischer – Konsens über Sinn und

Notwendigkeit des Einsatzes von LBG in der Bildungsarbeit.

In der Praxis hat dieser Konsens jedoch bei weitem nicht eine angemessene Umsetzung gefunden. Gründe hierfür liegen wohl in nach wie vor bestehenden Vorbehalten der Lehrerschaft sowie in Defiziten in der Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung.

Die LBG wird in der beruflichen Bildung weiterhin einen wichtigen Stellenwert besitzen, da Gehörlose und Schwerhörige (diese bisher meist als gebärdensprachkundige) in der Regel in gemischten Klassen ihre berufliche Schulausbildung durchlaufen.

These 3
Gehörlose durchlaufen eine Hörenden vergleichbare Ausbildung mit dem Ziel, den Anforderungen des Arbeitsmarktes gewachsen zu sein. Dies erfordert innerhalb der Ausbildung, die Leistungsfähigkeit Gehörloser umfassend zu nutzen. Daher sollten die Möglichkeiten des Einsatzes der DGS in der beruflichen Bildung offen diskutiert und erprobt werden.

Diese These will nicht zu pädagogisch unvertretbaren, gebärdensprachlichen Experimenten auffordern und das Berufsbildungssystem für Gehörlose gefährden. Vielmehr geht es darum, durch pädagogisch vertretbare Versuche, die Chancen der DGS in der Berufsbildung zu erkennen und zu nutzen. Hierbei bedarf es in der Tat noch der Klärung wichtiger Fragen:

tiger Fragen:

In welchen Lernbereichen soll und kann DGS im Unterricht eingesetzt werden?

Wie ist das Fach DGS in das Bildungsangebot der Berufsschule zu integrieren?

Wie läßt sich der Bedarf an gebärdensprachkompetenten Lehrkräften hierfür decken?

Wie kann das notwendige fachsprachliche Gebärdlexikon bereitgestellt werden?

Wie lassen sich Probleme der Mischklassen (schwerhörige und gehörlose Schüler) lösen?

Diese Fragen, die das Problem nicht erschöpfend erfassen können, bedürfen einer Klärung. Hierbei soll die Klärung das Ziel haben, konkrete Umsetzungswege für die berufliche Bildung (z.B. im Rahmen eines Schulversuchs) zu finden.

Dabei soll eindeutig festgestellt bleiben, daß auch weiterhin der laut- und schriftsprachbezogene Unterricht im Lernprozeß des Berufsschulunterrichts (Beherrschung von Fachtermini, Umgang mit Fachliteratur) höchste Priorität behält.

Auch wenn das bisherige System der beruflichen Bildung Gehörloser als durchweg erfolgreich beschrieben werden kann, so muß doch nach Wegen gesucht werden, dieses noch weiter zu verbessern und gleichzeitig den Lernvoraussetzungen sowie der Sprach- und Lebenssituation Gehörloser noch stärker Rechnung zu tragen.

Forderungen

Die Deutsche Gebärdensprache¹ muß fester Bestandteil der Ausbildung und Prüfung für Lehramtsstudenten der Hörgeschädigtenpädagogik sein.

In der 2. Ausbildungsphase (Lehramtsanwärter-/Referendariatszeit) sind diese Fähigkeiten schulpraktisch durch die Ausbildungsseminare zu vertiefen.

Die Lehrerfortbildung hat insbesondere für „ältere“ KollegInnen angemessene Fortbildungsangebote bereitzustellen.

Dies gilt im Bereich der beruflichen Bildung umso mehr, als hier verstärkt KollegInnen anderer Lehrämter (insbesondere Berufsschule) eingesetzt sind, die mit entsprechenden Kenntnissen und Fertigkeiten in ihrer Ausbildung nicht vertraut gemacht wurden. Für diese KollegInnen soll eine entsprechende Grundbildung obligatorisch eingeführt werden.

Der Einsatz von hörgeschädigten LehrerInnen in der Berufsbildung ist zu fordern. Hierfür ist es notwendig, daß die Studienbedingungen für Hörgeschädigte verbessert werden.

Befähigten InteressentInnen müßten Bildungsangebote (Meisterkurse, Techniker Ausbildung etc.) gemacht werden, um hörgeschädigte AusbilderInnen in der betrieblichen Ausbildung einsetzen zu können. Dies erscheint wünschenswert.

Interessierten KollegInnen und AusbilderInnen in den Betrieben und BBW sollte ein ausreichendes und gut konzeptioniertes Angebot an Gebärdenkursen zur Verfügung stehen.

Die Einsatzmöglichkeiten von DGS im Vergleich zur LBG in der berufsschulischen Bildung sollten im Rahmen eines Schulversuchs erprobt, wissenschaftlich begleitet und ausgewertet werden. Die finanziellen, personellen und rechtlichen Rahmenbedingungen sollten so geschaffen werden, daß aussagekräftige Ergebnisse gewonnen werden können. Ein seriöser Schulversuch könnte dazu beitragen, theoretische Konfrontationen abzubauen.

Wolfgang Kleinöder, OStR
c/o Rhein.- Westf. Berufsschule für Hörgeschädigte,
Kerckhoffstr. 100,
45144 Essen

¹ Im Sinne des Deutschen Gehörlosenbundes

Möglichkeiten und Grenzen des handlungsorientierten Unterrichts für Hörgeschädigte in der beruflichen Bildung

GERT HOMMEL

Unterrichtsprozesses stehen sollte. Bevor ich dies im weiteren ausführe, bedarf es einer Klärung des Begriffs *Berufliche Handlungskompetenz* aus der Sicht der Industrie und der der Berufsschule.

Durch den breiten Einsatz neuer, moderner Technologien, vor allem z.B. durch Mikroelektronik, werden ganz andere und komplexere Anforderungen an zukünftige Facharbeiter gestellt. Daraus ergibt sich zwangsläufig die Notwendigkeit, daß hörgeschädigte Facharbeiter der 90er Jahre über eine umfassende berufliche Handlungskompetenz verfügen müssen, wenn sie sich im wirtschaftlichen Wettbewerb behaupten wollen. Die erwähnte Handlungskompetenz läßt sich wie folgt charakterisieren:

- Der hörgeschädigte Facharbeiter sollte danach streben, sich selbst zu informieren, d.h. z.B. selbständig mit Fachbüchern zu arbeiten (Lernkompetenz).
- Er sollte seine Arbeit selbständig planen (Methodenkompetenz).
- Er sollte seine Arbeit eigenverantwortlich kontrollieren (Fach- und Sozialkompetenz).
- Er sollte mit anderen Kollegen kooperativ zusammenarbeiten (Sozialkompetenz).
- Er sollte sich in einer sich

ständig verändernden Welt behaupten können (Humankompetenz).

Die Vermittlung der o.g. Schlüsselqualifikationen soll schwerpunktmäßig in einem neu geordneten Fächerkanon durch handlungsorientierten Unterricht erfolgen. In ihm wird ein hohes Maß an Selbständigkeit der Schüler gefordert. Das bedeutet konkret, daß die Schüler

■ den vom Lehrer formulierten Arbeitsauftrag verstehen und akzeptieren;

■ Wissenslücken auf einem bestimmten Gebiet durch Informationsbeschaffung (Bücher, Fachzeitschriften etc.) schließen;

■ Aufgaben unter ihren Mitschülern vereinbaren und Arbeitsteilung vollziehen;

■ Vermutungen zur Aufgabenstellung gemeinsam formulieren und durch Experimentieren bestätigen;

■ Ergebnisse mit Hilfe der gewonnenen Erkenntnisse zusammenfassen;

■ Vorschläge bzw. Verbesserungen zum Arbeitsauftrag in das Unterrichtsgespräch einbringen und reflektieren;

■ Ergebnisse dokumentieren.

Die Aneignung der beruflichen Handlungskompetenz stellt einen Lernprozess dar, an dem sich hörgeschädigte Auszubildende sowohl in Berufsschule wie auch im Betrieb beteiligen und sie

die gegebene Aufgabenstellung selbständig über einen längeren Zeitraum, der sich – je nach Umfang der Aufgabe – über zwei Wochen, manchmal auch bis zu zwei Monaten erstreckt, bewältigen. Die Neuordnung für Ausbildungsberufe verlangt, daß der Unterricht fächerübergreifend erfolgen soll. Die Übersicht in Abb. 1 stellt die Anforderung des Unterrichts gemäß der Neuordnung dem herkömmlichen Unterrichtsstil gegenüber.

Diese Unterrichtsform wird schon ansatzweise in Berufsschulen für Hörende praktiziert und auch in Berufsschulklassen für Hörgeschädigte schrittweise eingeführt. Dies ist sogar im Rahmen der Revision zur Verbeamtung bzw. Beförderung gefordert. Es darf auch nicht unerwähnt bleiben, daß nach einer dreijährigen Berufsausbildung die Abschlußprüfung abgelegt wird, in der theoretische Anteile stärker in die praktische Prüfung integriert werden.

Abb. 1

Handlungsorientierter Unterricht soll	Unterricht soll nicht
■ mehr berufspraktisches Handeln als Ausgangspunkt haben;	■ von der Praxis getrennte Theorie vermitteln;
■ Aktivität der Schüler in den Vordergrund stellen;	■ lehrerdominant sein;
■ Handlungsmöglichkeiten für die Schüler bereitstellen;	■ Zusammenhänge zerstückeln;
■ fächerübergreifend sein (z.B. Umweltschutz, Datenschutz etc.);	■ voneinander isolierte Wissensstoffe vermitteln;

Konkret heißt dies, daß sich theoretische und praktische Anteile ineinander verzahnen und die gesamte Prüfung sich vom selbständigen Entwerfen über Kontrolle der Funktionsweise hin bis zur Fertigstellung eines Prüfstücks erstreckt.

Dem in der Neuordnung für die Ausbildungsberufe legitimierten Anspruch steht jedoch eine Reihe von Schwierigkeiten gegenüber, die sich aus der bisherigen Beschulung Hörgeschädigter ergeben. Die meisten oral erzeugten Hörgeschädigten sind den Frontalunterricht gewöhnt und daher kaum in der Lage, zu einem vorgegebenen Thema miteinander zu diskutieren. Dazu trägt u.a. auch die lehrerzentrierte, halbkreisförmige Sitzordnung in der Klasse bei. So sind die meisten Hörgeschädigten gewöhnt, „passiv“ zu arbeiten, sie „hören zu“. Sie haben aufgrund der geringen Lesekompetenz zusätzlich Schwierigkeiten, sich das Fachwissen aus Büchern anzueignen. Es fällt ih-

nen auch schwer, das Wesentliche herauszufiltern und in eigene Worte zu kleiden.

In den meisten Richtlinien für Primarstufe und Sekundarstufe I wird handlungsorientiertes Lernen nicht vorgeschrieben, sondern nur empfohlen. Auch wenn Gehörlose über eine mehr oder weniger gute Gebärdensprachkompetenz verfügen, muß noch die Kommunikation mit den hörenden Lehrer/innen geübt werden.

Um die Flexibilität der zukünftigen hörgeschädigten Facharbeiter angesichts der sich rasch ändernden Anforderungen am Arbeitsplatz zu erhöhen, ist es vehement wichtig, Hörgeschädigte so früh wie möglich zum selbständigen Handeln und Denken zu erziehen. Dazu gehört auch die Ausbildung der Diskussionsfähigkeit, die Fähigkeit, eigene Entscheidungen treffen zu können sowie die, die anderen Mitschüler mit ihren anderen Meinungen zu akzeptieren. Dazu ist handlungsorientiertes Lernen die geeignete Lernform, die jedoch nicht nur auf die Berufsschule für Hörgeschädigte beschränkt bleiben sollte, sondern sie sollte vielmehr so früh wie möglich in Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen umgesetzt und eingeübt werden.

Welche Möglichkeiten könnte ein Lehrer realisieren, um den Prinzipien des handlungsorientierten Unterrichts zu entsprechen? Exemplarisch soll handlungsorientier-

tes Lernen hier am Beispiel des Unterrichtsthemas *Entwicklung eines Programms für den Aufbau einer Bildschirmmaske* aufgezeigt werden. Abb. 2 zeigt den Unterrichtsverlaufsplan, der jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Er kann auch kein Rezept sein, wie die handlungsorientierten Lernprozesse ablaufen sollten, sondern appelliert an die Kreativität aller, die sich hier angesprochen fühlen, bei der eigenen Umsetzung dieses Lernkonzepts.

Zu diesem Unterrichtsverlaufsplan ist noch anzumerken, daß vor dieser „Stunde“ folgende Themen bereits behandelt worden sind:

Abb. 2

- Anatomie des PC im Blockschaltbild;
 - EVA-Prinzip an drei verschiedenen Beispielen erläutert;
 - die PCs „denken“ in einer besonderen Sprache (Codierung, Bit, Byte);
 - Überblick über verschiedene Arten von Software;
 - Umgang mit dem PC einüben; MS-DOS laden und ausgewählte DOS-Funktionen kennenlernen und anwenden.
- Die Thematik dieser „Stunde“ ist eingebettet in den Themenbereich *Von der Problemanalyse über den Programmablaufplan hin bis zu einem fertigen Programm*.

Im Anschluß daran werden weitere Programmstrukturen wie Verzweigungen, Schleifen und Unterprogramme durch Laborübungen vertieft.

In der Einstiegsphase ist Ausgangspunkt die Aufgabenstellung, die an die vorangegangene Unterrichtsstunde anknüpft und die besagt, daß die Geschäftsleitung einer Elektrofirma die Layoutänderung einer Bildschirmmaske wünscht. Da die Schüler einer Kundenrechnung in der Form, wie sie in Abb. 3 dargestellt ist, schon oft begegnet sind, wirkt diese Aufgabenstellung motivierend auf sie.

In der Erarbeitungsphase erfolgt eine kurze Wiederholung

Unterrichtsphase	Inhalt
Einstieg:	Anknüpfung an die vorangegangene Stunde „Auftrag einer Elektrofirma Horn & Co.“: Das Programm soll geändert werden. Die Kundenrechnung soll nach dem Start ein bestimmtes Layout auf dem Bildschirm zeigen. Wie muß das Programm geändert werden?
Erarbeitung:	Sammeln und Diskussion von Vermutungen bzw. Lösungsansätzen anhand von Unterlagen über BASIC-Befehle. Untersuchung des „locate“-Befehls auf dessen Funktionsbedingungen. Die Schüler sollen herausfinden, in wieviel Zeilen und Spalten der Bildschirm aufgebaut ist.
Vorbereitung:	Schriftliche Änderung des von den Schülern erstellten Programms durch Einfügen von BASIC-Befehlen.
Durchführung:	Die Schüler geben die Änderung in den Computer ein.
Erprobung:	Die Schüler testen den Programmablauf. Eventuelle Korrekturen werden vorgenommen.
Zusammenfassung/Interpretation:	Die Schüler reflektieren die bisher erarbeiteten Ergebnisse und vergleichen diese miteinander.

des Programmausdrucks aus der letzten Stunde. Dies erhöht die Anschaulichkeit und bietet den Schülern andererseits auch die Möglichkeit, diesen Ausdruck als roten Faden zu benutzen, indem er sie an das Problem erinnert, mit dem wir uns in den letzten Stunden beschäftigt haben. Nach Klärung der Problemstellung bemühen sich die Schüler darum, einen oder zwei geeignete BASIC-Befehle anhand der von mir zusammengestellten Liste ausfindig zu machen. Anschließend sollen sie versuchen, durch „Herumprobieren“ herauszufinden, unter welchen Bedingungen der Befehl „locate“ funktionieren könnte.

In der Vorbereitungs- und Durchführungsphase erhalten die Schüler den eingangs formulierten Auftrag, die in der Erarbeitungsphase gewonnenen Erkenntnisse praktisch umzusetzen, indem sie neue BASIC-Befehle selbstständig in das vorgefertigte Programm „einflechten“. Diese Form der Stillarbeit erfordert mehr Freiraum, weil sich die Schüler bei etlichen Unklarheiten und Schwierigkeiten untereinander helfen, zumal sie wenig geübt sind im Umgang mit dem Computer.

In der Erprobungsphase testen die Schüler den Programmablauf. Eventuelle Korrekturen wer-

den vorgenommen. Dies dauert so lange, bis alle Schüler schließlich ein entsprechendes Ergebnis auf dem Bildschirm haben.

In der Reflexionsphase wird einer der Lösungswege auf dem Lese-Display vorgestellt, gemeinsam besprochen und mit anderen Ergebnissen der Schüler verglichen. Darüber hinaus wird hier auch die Änderung des Programms als erweiterte Möglichkeit erörtert, so daß eine Kundenrechnung auch bei mehreren Positionen (d.h. mehreren Bestellungen) erstellt werden kann.

Abb. 2

Methode	Medien
fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch	Computer, Lese-Display, vorgefertigtes Programm auf einer Folie, lautsprachbegleitende Gebärden
fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch	Liste von BASIC-Befehlen, Computer
Stillarbeit (Hilfestellung vom Lehrer bei eventuellen Schwierigkeiten)	BASIC-Unterlagen
Schüleraktivität	Computer, vorgefertigtes Programm
Schüleraktivität	Computer, selbsterstelltes Programm
Schülerbeiträge	Programm auf dem Lese-Display

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß sich die Planungsarbeit des Lehrers bei handlungsorientiertem Lernen gegenüber dem herkömmlichen Unterricht verändert: Sowohl die Äußerungen als auch die Vorgehensweise der hörgeschädigten Schüler sind nicht vorhersehbar; Eine Operationalisierung von Grobzielen ist nicht oder nur schwer möglich; Die Organisation des Unterrichts muß offen gestaltet sein; sie muß selbständige Arbeitsprozesse und auch alle Kommunikationsformen der hörgeschädigten

Schüler zulassen; Die lautsprachbegleitende Gebärde (LBG) besitzt hier im handlungsorientierten Unterricht einen sehr hohen Stellenwert, da Gehörlose und Schwerhörige in der Regel in gemischten Klassen gemeinsam unterrichtet werden.

***** Horn & Co. Elektrotechnik *****				
Kundenname: _____				
Rechnung für Frau/Herrn: _____				
Bestell-Nr.	Artikel	Menge	Einzel- preis	Gesamt- preis
Bitte überweisen Sie den Betrag von _____ DM auf unser Konto: 66666-000				
Vielen Dank für Ihren Auftrag				

Abb. 3

Literaturverzeichnis

Hurtz • Reemann • Hansmann • Goebel (1991²): *Handlungsorientiertes Lernen in Schule und Betrieb*. Aachen
Institut für Arbeitswissenschaft RWTH Aachen (1991²): *Konzept zur kooperativen Fortbildung über handlungsorientiertes Lernen für die Partner des dualen Systems der neu geordneten technischen Berufe in Zusammenarbeit mit dem Regierungspräsidenten Köln Dezernat 45-Lehrerfortbildung*. Aachen
Bundesinstitut für Berufsbildung; - Generalsekretär Dr. Hermann Schmidt - (1989): *Neue Berufe in der Elektrotechnik*. BIBB Kongreß + aktuelle Informationen.
Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest (1992): *Praxis des handlungsorientierten Unterrichts*. Handreichungen für die Metall- und Elektroberufe.
Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1991): *Richtlinien und Lehrpläne für die Berufsschule*. Grundbildung industrielle und handwerkliche Elektroberufe.

Gert Hommel, Neptunstraße 15, 45277 Essen

Handlungsorientierter Unterricht

Beschreibung eines Versuchs für das Fach Wirtschafts- und Betriebslehre

HEIDI KLEINÖDER

Gegenstand der Beschreibung ist hier der Versuch, handlungsorientierten Unterricht im Rahmen des Faches Wirtschafts- und Betriebslehre nach den Richtlinien und Lehrplänen in NRW zu gestalten

1. Die Lerngruppe

Die Lerngruppe bestand aus fünf gehörlosen Schülerinnen und einer hochgradig schwerhörigen Schülerin. Sie erlernen im Rahmen der dualen Ausbildung den Beruf der Bauzeichnerin und befanden sich zum Zeitpunkt des Unterrichts (März 1994) im 1. Ausbildungsjahr. Der Teilzeitunterricht (Blockschulung) findet an der Berufsschule für Hörgeschädigte in Essen statt.

Die Schülerinnen verfügen über gute Bildungsabschlüsse: Vier besitzen die Fachoberschulreife, zwei die allgemeine Hochschulreife. Trotzdem unterscheiden sich die Schülerinnen nach ihren sprachlichen Voraussetzungen z.T. erheblich. Diesen Bedingungen mußte im Verlauf der Unterrichtsreihe Rechnung getragen werden.

2. Der Lerninhalt

Die Richtlinien und Lehrpläne für das Fach Wirtschafts- und Betriebslehre sehen für das 1. Ausbildungsjahr den Themenbereich Arbeitsschutz vor. Hier sind die Schutzbestimmungen für besondere Personengruppen als Schwerpunkt ausgewählt worden. Da die Schülerinnen als Schwerbehinderte alle diesem Personenkreis zuzurechnen sind, betrifft sie dieses Thema unmittelbar, dieser Inhalt ist für die Gestaltung des Arbeitslebens von zentraler Bedeutung.

3. Vorbereitung der Unterrichtsreihe

Die Beschäftigung mit der Literatur zum handlungsorientierten Unterricht zeigt, daß sich die Arbeitsschwerpunkte des Lehrers hier z.T. verlagern. Nicht mehr der Ablauf des Unterrichtsreihe selbst steht im Zentrum seiner Tätigkeit, die Vorbereitung wird zu einem gewichtigen Feld seiner Aktivität.

Ausgangspunkt für die Unterrichtsreihe ist jeweils die Wahl einer relevanten Problemstellung. Es gilt, die SchülerInnen vor ein echtes Problem zu stellen, an dem sie tatsächlich Handlungskompetenz erwerben können. Hier liegt eine gewisse Schwierigkeit für das Fach Wirtschafts- und Betriebslehre. Die Problemstellung kann nur in sehr wenigen Fällen wirklich echt sein, es wird sich in aller Regel um ein fiktives Problem handeln, das jedoch mögliches realitätsnah gestaltet werden muß.

In der konkreten Unterrichtsreihe wurde ein zentrales Beispiel für die besonderen Schutzbestimmungen für schwerbehinderte Arbeitnehmer ausgewählt: der Kündigungsschutz. Handlungsziel war das Abwehren einer anscheinend ungerechtfertigten Kündigung.

Da nicht davon auszugehen war, daß die Schülerinnen über die notwendigen Informationen verfügen, mußten Grundlageninformationen beschafft werden. Im Rahmen eines konsequent handlungsorientierten Unterrichts würde diese Informationsbeschaffung

bereits aus dem Unterrichtsverlauf hervorgehen und von den Schülerinnen selbst zu leisten sein. Dieses Vorgehen würde jedoch den zeitlich engen Rahmen des Blockunterrichts und den hier zur Verfügung stehenden Zeitrahmen (2 Std. pro Woche) sprengen. Aus diesem Grunde oblag es mir, bereits im Vorfeld von Arbeitsamt, Hauptfürsorgestelle, Landschaftsverband (Beratungsstelle für Gehörlose im Arbeitsleben) Informationsmaterial zu beschaffen.

Die sprachlichen Voraussetzungen der Lerngruppe machten darüber hinaus eine gewisse Vorauswahl und Beschränkung des Materials notwendig. Der Natur des Lerngegenstandes nach ist es kompliziert und umfänglich. Es umfaßt im wesentlichen Gesetzestexte und Verordnungen bzw. Kommentare zu Gesetzestexten.

Hier liegen nun die Gefahren in der Vorbereitung: Eine zu starke Beschränkung und Auswahl bedeutet, daß die Schülerinnen in ihrem Lösungsansatz zu sehr auf das Handlungsziel hin gelenkt werden. Eine zu große Fülle und Kompliziertheit birgt jedoch die Gefahr in sich, die Schülerinnen sprachlich zu überfordern. Das Handlungsziel könnte nicht erreicht werden, weil das Problem sprachlich nicht durchdrungen werden kann.

Die Länge der Ausführungen zu dem Bereich der Vorbereitung hebt die Bedeutung des Lehrers in dieser Phase hervor: Die Bereitstellung geeigneter Lernsituationen, Organisation, Auswahl des geeig-

neten Materials bestimmen wesentlich den erfolgreichen Verlauf der Unterrichtsreihe.

4. Die Durchführung der Unterrichtseinheit

Ausgangspunkt war ein Kündigungsschreiben, das einer Schülerin überreicht wurde. Die Ausbildungsfirma kündigte der Auszubildenden, weil sie mehrfach unentschuldig gefehlt hatte. Den Einwand, sich nicht entschuldigen zu können, weil ein Schreibtelefon fehle, ließ die Firma nicht gelten.

Der äußere Anschein des Briefes war so echt, daß die Schülerin erst nach dem vollständigen Lesen des Briefes und einem Moment der Verblüffung erkannte, daß es sich um ein fiktives Schreiben handelte. Das Schreiben hatte genügend Realitätscharakter, um emotionale Betroffenheit auszulösen. Diese gipfelte in der Artikulation des Gefühls, daß man so eine Kündigung aber nicht akzeptieren könne. Damit war die Situation geschaffen, in der die Schülerinnen danach verlangten, Lösungen zu finden.

Es wurden zwei Arbeitsgruppen gebildet, die sich jeweils arbeitsgleich mit dem Material (Schwerbehindertengesetz, Rehabilitationsgleichungsgesetz, Verordnung über begleitende Hilfen im Arbeitsleben) beschäftigten. In dieser Phase des Unterrichts bestand meine Hauptaufgabe darin, möglichst überflüssig zu werden und die Schülerinnen ak-

tiv werden zu lassen. Inwieweit die selbständige Bearbeitung des Problems nun möglich ist, hängt von der Qualität des vorbereiteten Materials, den sprachlichen Fähigkeiten und der Methodenkompetenz der Schülerinnen ab, Informationen aus dem vorgegebenen Material zu entnehmen.

Bei der Zusammensetzung der Gruppen wurden die sprachlichen Voraussetzungen insoweit berücksichtigt, als sprachlich sehr gute Schülerinnen mit Schwächeren zusammenarbeiteten. Hin und wieder waren Worterklärungen der Lehrerin notwendig.

In der Diskussion der Ergebnisse kamen die Schülerinnen gemeinsam letztlich zu der Erkenntnis, daß sie nicht in der Lage waren, den Sachverhalt hinreichend zu bewerten. Sie äußerten, daß die Entscheidung ohnehin letztlich von bestimmten Einrichtungen getroffen würden.

Nun wurde gemeinsam entschieden, Kontakt mit einer Beratungsstelle für Gehörlose im Arbeitsleben aufzunehmen und sich über den Ablauf eines Kündigungsverfahrens bei Schwerbehinderten umfassend informieren zu lassen. Im Verlauf dieser Diskussion spielte die Lehrerin keine Rolle, der Ablauf wurde im Gruppengespräch gesteuert. Die Idee wurde sofort umgesetzt mit der Abfassung eines Briefes, der noch am gleichen Tag abgeschickt wurde. Da der laufende Unterrichtsblock fast beendet war, wurde die Einladung an die Beratungsstelle, die Klasse in der Schule zu besuchen,

für den folgenden Unterrichtsblock (Mai 1994) ausgesprochen. Die Antwort erfolgte glücklicherweise noch in der gleichen Woche, so daß die Schülerinnen eine unmittelbare Reaktion auf ihre Initiative erkennen konnten. Die Unterrichtsreihe wurde dann mit dem Besuch einer Mitarbeiterin der Beratungsstelle im Mai 1994 abgeschlossen, bei dem neben dem aktuellen Problem der Kündigung viele weitere die Schülerinnen bewegende Fragen angesprochen werden konnten.

5. Ausblick und Zusammenfassung

Die Unterrichtsreihe wurde von mir und den Schülerinnen mit viel Motivation und Arbeitsfreude gestaltet und durchgeführt. Nach der Präsentation der Problemstellung konnten die Schülerinnen den Verlauf der Unterrichtsreihe durch eigene Ideen und Initiativen entscheiden gestalten.

Wichtig für den erfolgreichen Abschluß dieser Unterrichtsreihe war die Echtheit des Handelns, das in dieser Situation gefordert war. Es traten reale Reaktionen auf, d.h. der Kontakt mit der Beratungsstelle kam tatsächlich zustande. Wichtig ist ebenfalls, daß diese Handlungsschritte – auch für die Schülerinnen unmittelbar einsichtig – in neuen Situationen anzuwenden sind, die außerhalb von Unterricht auftreten.

Kritisch ist anzumerken, daß der notwendige Zeitaufwand ungleich höher war als im klassischen Unterricht. Es waren acht Unterrichtsstunden notwendig. Dies entspricht etwa dem doppelten Zeitaufwand im Vergleich zu früherer Planung. Problematisch ist hier die Fülle der Inhalte nach den gültigen Richtlinien und Lehrplänen für das Fach Wirtschafts- und Betriebslehre in NRW. Es müssen deshalb auch weiterhin viele Inhalte lehrerzentriert vermittelt werden, um den Richtlinien einigermaßen gerecht zu können.

Wichtig erscheint mir jedoch, zentrale Inhalte an Hand von Handlungszielen auch bei gehörlosen SchülerInnen im Rahmen des handlungsorientierten Unterrichts zu vermitteln. Dies resultiert nicht nur aus der Verpflichtung gegenüber Richtlinien und Prüfungsanforderungen, sondern auch aus der Einsicht, daß dies eine gute Möglichkeit bietet, die Selbständigkeit und Unabhängigkeit der gehörlosen SchülerInnen über den rein beruflichen Bereich hinaus zu fördern. Ebenfalls sehr wichtig erscheint aus meiner Sicht, daß das Lernklima in der Schule und die Motivation in der Klasse in jedem Fall positiv beeinflusst wird.

Heidi Kleinöder,
Stud.rätin zur Koordination
des Fachbereichs Bau und
Vorsitzende der Fachkonferenz
Politik/Wirtschafts- und
Betriebslehre an der RWBS
für Hörgeschädigte in Essen
c/O Rhein.-Westf. Berufsschule
für Hörgeschädigte,
Kerckhoffstr. 100,
45144 Essen

Autoren, die dies vertreten, müssen sich jedoch die Frage gefallen lassen, ob sie nicht vorwiegend aus einem sich wandelnden äußeren Realität, die häufig zu einem Lebensfeldern führt, auf innere Bereiche hinweisen wird hier das Äußere mit dem Inneren gleichgesetzt. Für die persönliche Entwicklung Gehörloser besteht ein entscheidender Faktor darin, daß die Lautsprache für sie zu keiner vollständigen Gebrauchssprache wird. Dies hat auf der Ebene der sprachlichen Beziehungsstabilität sprachlichen Beziehungsstabilität Folgen. Zahlreiche, unübersichtbare Folgen, durch welche differenzierten sprachlichen Prozesse ein möglich werden. Von großer Wichtigkeit dabei, für den Sender wie auch für den Empfänger, die sprachliche und außersprachliche Informationsvermittlung. Der Beziehungsaspekt der Kommunikation wird in wesentlichen Bereichen ausläsersprachlich, etwa durch Mimik und Gestik, so wie paraspfachlich definiert. Wunderlich (1972, 85) beschreibt die parasprachlichen Aspekte der Kommunikation folgendermaßen: „Wenn irgendein sprachlichen Ausdruck in mündlicher Rede verwendet wird, so bekommt das artikulierte Schallgebilde noch Eigen-selbst nicht festgelegt sind: es hat Grundlautstärke, eine Grundtonhöhe, einen Intonationsver-

Der hinaus besteht auch eine inner-wahrnehmungen zu werden. Darunter Person darzustellen und als solche konkreten Interaktionen als ganze geht es einerseits darum, sich in eine elementare Bedeutung. Dabei Bedürfnis hat für jeden Menschen ein „Fliekenteppich von Teildidzentrales System von Selbsten“, (1988), im Frage gestellt: Ein „de-in jüngere Zeit, etwa von Kuppren Menschen gegenüber ist ein Wunsch, den hörende und verdeutlichen zu können, ich selbst umfassend anderen Menschens gegenüber mit dem dritten Ohr“ ermöglicht das „Hören mit dem dritten Ohr“ (1983) als ne bestimmte Wahrnehmungshaltung, die Theodor Reik (1983) als bezeichnet hat. Erst dieses „Hören mit dem dritten Ohr“ ermöglicht mit dem dritten Ohr“ ermöglichhen des Patienten.

Das Anspüren subtiler Erlebnisweisen ist in psychoanalytischen Behandlungen an das emotionale Mitschwingen der Therapeuten auf der gesamten Breite sprachlicher Äußerungen gebunden, wie und Weise, wie und mit welchem Ausdrucksgehalt etc.

Kommuniziert wird auch zu Beginn am Ende einer jeweiligen Stunde: Der Patient verdeutlichen kann. Kommunizierte Prozesse entfalten wählt wird, damit sich bestimmte die Durchführung einer solchen wichtigen Rahmenbedingung für stellenom. Sie stellt jedoch eine ersten Blick psychoanalytische Kon-

tionen in aller Regel nicht auf den Patienten in der Psychoanalytiker schaut auch der Psychoanalytiker nicht, und durchgeföhrt: Der Patient steht Liegen, auf der Couch, Psychoanalytiker an der Gestalt-Behandlung, kann das unbewusste der Zeit, mit voranschreitender Behandlung, kann das unbewusste der Zeit, mit voranschreitender

zwischen zwei Menschen, eine persönliche Begegnung auf einer unbewußten Ebene. Erst im Laufe der Analyse der im Behandler zum Patienten stellt sich häufig über die Analyse der im Behandler selbst auftretenden Gefühle und Phantasien ein, die in der speziellen therapeutischen Situation mit und durch den Patienten entstehen. Diese Gefühle und Phantasien des Psychoanalytikers sind oft, wie sich in Behandlungen immer wieder zeigt, auf eine bisher weitgehend ungeklärte Weise mit dem Erleben des Patienten verknüpft. Sie ermöglichen es wahrzunehmen, was den Patienten un-

tergründlich bewegt. Offenichtlich besteht hier eine sehr subtile Kommunikation zwischen zwei Menschen, eine persönliche Begegnung auf einer unbewußten Ebene. Erst im Laufe der Analyse der im Behandler zum Patienten stellt sich häufig über die Analyse der im Behandler selbst auftretenden Gefühle und Phantasien ein, die in der speziellen therapeutischen Situation mit und durch den Patienten entstehen. Diese Gefühle und Phantasien des Psychoanalytikers sind oft, wie sich in Behandlungen immer wieder zeigt, auf eine bisher weitgehend ungeklärte Weise mit dem Erleben des Patienten verknüpft. Sie ermöglichen es wahrzunehmen, was den Patienten un-

tergründlich bewegt. Offenichtlich besteht hier eine sehr subtile Kommunikation zwischen zwei Menschen, eine persönliche Begegnung auf einer unbewußten Ebene. Erst im Laufe der Analyse der im Behandler zum Patienten stellt sich häufig über die Analyse der im Behandler selbst auftretenden Gefühle und Phantasien ein, die in der speziellen therapeutischen Situation mit und durch den Patienten entstehen. Diese Gefühle und Phantasien des Psychoanalytikers sind oft, wie sich in Behandlungen immer wieder zeigt, auf eine bisher weitgehend ungeklärte Weise mit dem Erleben des Patienten verknüpft. Sie ermöglichen es wahrzunehmen, was den Patienten un-

tergründlich bewegt. Offenichtlich besteht hier eine sehr subtile Kommunikation zwischen zwei Menschen, eine persönliche Begegnung auf einer unbewußten Ebene. Erst im Laufe der Analyse der im Behandler zum Patienten stellt sich häufig über die Analyse der im Behandler selbst auftretenden Gefühle und Phantasien ein, die in der speziellen therapeutischen Situation mit und durch den Patienten entstehen. Diese Gefühle und Phantasien des Psychoanalytikers sind oft, wie sich in Behandlungen immer wieder zeigt, auf eine bisher weitgehend ungeklärte Weise mit dem Erleben des Patienten verknüpft. Sie ermöglichen es wahrzunehmen, was den Patienten un-

tergründlich bewegt. Offenichtlich besteht hier eine sehr subtile Kommunikation zwischen zwei Menschen, eine persönliche Begegnung auf einer unbewußten Ebene. Erst im Laufe der Analyse der im Behandler zum Patienten stellt sich häufig über die Analyse der im Behandler selbst auftretenden Gefühle und Phantasien ein, die in der speziellen therapeutischen Situation mit und durch den Patienten entstehen. Diese Gefühle und Phantasien des Psychoanalytikers sind oft, wie sich in Behandlungen immer wieder zeigt, auf eine bisher weitgehend ungeklärte Weise mit dem Erleben des Patienten verknüpft. Sie ermöglichen es wahrzunehmen, was den Patienten un-

tergründlich bewegt. Offenichtlich besteht hier eine sehr subtile Kommunikation zwischen zwei Menschen, eine persönliche Begegnung auf einer unbewußten Ebene. Erst im Laufe der Analyse der im Behandler zum Patienten stellt sich häufig über die Analyse der im Behandler selbst auftretenden Gefühle und Phantasien ein, die in der speziellen therapeutischen Situation mit und durch den Patienten entstehen. Diese Gefühle und Phantasien des Psychoanalytikers sind oft, wie sich in Behandlungen immer wieder zeigt, auf eine bisher weitgehend ungeklärte Weise mit dem Erleben des Patienten verknüpft. Sie ermöglichen es wahrzunehmen, was den Patienten un-

tergründlich bewegt. Offenichtlich besteht hier eine sehr subtile Kommunikation zwischen zwei Menschen, eine persönliche Begegnung auf einer unbewußten Ebene. Erst im Laufe der Analyse der im Behandler zum Patienten stellt sich häufig über die Analyse der im Behandler selbst auftretenden Gefühle und Phantasien ein, die in der speziellen therapeutischen Situation mit und durch den Patienten entstehen. Diese Gefühle und Phantasien des Psychoanalytikers sind oft, wie sich in Behandlungen immer wieder zeigt, auf eine bisher weitgehend ungeklärte Weise mit dem Erleben des Patienten verknüpft. Sie ermöglichen es wahrzunehmen, was den Patienten un-

tergründlich bewegt. Offenichtlich besteht hier eine sehr subtile Kommunikation zwischen zwei Menschen, eine persönliche Begegnung auf einer unbewußten Ebene. Erst im Laufe der Analyse der im Behandler zum Patienten stellt sich häufig über die Analyse der im Behandler selbst auftretenden Gefühle und Phantasien ein, die in der speziellen therapeutischen Situation mit und durch den Patienten entstehen. Diese Gefühle und Phantasien des Psychoanalytikers sind oft, wie sich in Behandlungen immer wieder zeigt, auf eine bisher weitgehend ungeklärte Weise mit dem Erleben des Patienten verknüpft. Sie ermöglichen es wahrzunehmen, was den Patienten un-

tergründlich bewegt. Offenichtlich besteht hier eine sehr subtile Kommunikation zwischen zwei Menschen, eine persönliche Begegnung auf einer unbewußten Ebene. Erst im Laufe der Analyse der im Behandler zum Patienten stellt sich häufig über die Analyse der im Behandler selbst auftretenden Gefühle und Phantasien ein, die in der speziellen therapeutischen Situation mit und durch den Patienten entstehen. Diese Gefühle und Phantasien des Psychoanalytikers sind oft, wie sich in Behandlungen immer wieder zeigt, auf eine bisher weitgehend ungeklärte Weise mit dem Erleben des Patienten verknüpft. Sie ermöglichen es wahrzunehmen, was den Patienten un-

tergründlich bewegt. Offenichtlich besteht hier eine sehr subtile Kommunikation zwischen zwei Menschen, eine persönliche Begegnung auf einer unbewußten Ebene. Erst im Laufe der Analyse der im Behandler zum Patienten stellt sich häufig über die Analyse der im Behandler selbst auftretenden Gefühle und Phantasien ein, die in der speziellen therapeutischen Situation mit und durch den Patienten entstehen. Diese Gefühle und Phantasien des Psychoanalytikers sind oft, wie sich in Behandlungen immer wieder zeigt, auf eine bisher weitgehend ungeklärte Weise mit dem Erleben des Patienten verknüpft. Sie ermöglichen es wahrzunehmen, was den Patienten un-

tergründlich bewegt. Offenichtlich besteht hier eine sehr subtile Kommunikation zwischen zwei Menschen, eine persönliche Begegnung auf einer unbewußten Ebene. Erst im Laufe der Analyse der im Behandler zum Patienten stellt sich häufig über die Analyse der im Behandler selbst auftretenden Gefühle und Phantasien ein, die in der speziellen therapeutischen Situation mit und durch den Patienten entstehen. Diese Gefühle und Phantasien des Psychoanalytikers sind oft, wie sich in Behandlungen immer wieder zeigt, auf eine bisher weitgehend ungeklärte Weise mit dem Erleben des Patienten verknüpft. Sie ermöglichen es wahrzunehmen, was den Patienten un-

tergründlich bewegt. Offenichtlich besteht hier eine sehr subtile Kommunikation zwischen zwei Menschen, eine persönliche Begegnung auf einer unbewußten Ebene. Erst im Laufe der Analyse der im Behandler zum Patienten stellt sich häufig über die Analyse der im Behandler selbst auftretenden Gefühle und Phantasien ein, die in der speziellen therapeutischen Situation mit und durch den Patienten entstehen. Diese Gefühle und Phantasien des Psychoanalytikers sind oft, wie sich in Behandlungen immer wieder zeigt, auf eine bisher weitgehend ungeklärte Weise mit dem Erleben des Patienten verknüpft. Sie ermöglichen es wahrzunehmen, was den Patienten un-

tergründlich bewegt. Offenichtlich besteht hier eine sehr subtile Kommunikation zwischen zwei Menschen, eine persönliche Begegnung auf einer unbewußten Ebene. Erst im Laufe der Analyse der im Behandler zum Patienten stellt sich häufig über die Analyse der im Behandler selbst auftretenden Gefühle und Phantasien ein, die in der speziellen therapeutischen Situation mit und durch den Patienten entstehen. Diese Gefühle und Phantasien des Psychoanalytikers sind oft, wie sich in Behandlungen immer wieder zeigt, auf eine bisher weitgehend ungeklärte Weise mit dem Erleben des Patienten verknüpft. Sie ermöglichen es wahrzunehmen, was den Patienten un-

Das Leben in der Welt der Hörenden heißt Schweigen in der eigenen Sprache

Überlegungen zur Hör-Spracherziehung*

BERND AHRBECK

was gesprochen wird, wie und wann Pausen entstehen, mitunter auch, wie der Patient atmet. Ein entscheidender Zugang zum Patienten stellt sich häufig über die Analyse der im Behandler selbst auftretenden Gefühle und Phantasien ein, die in der speziellen therapeutischen Situation mit und durch den Patienten entstehen. Diese Gefühle und Phantasien des Psychoanalytikers sind oft, wie sich in Behandlungen immer wieder zeigt, auf eine bisher weitgehend ungeklärte Weise mit dem Erleben des Patienten verknüpft. Sie ermöglichen es wahrzunehmen, was den Patienten un-

tergründlich bewegt. Offenichtlich besteht hier eine sehr subtile Kommunikation zwischen zwei Menschen, eine persönliche Begegnung auf einer unbewußten Ebene. Erst im Laufe der Analyse der im Behandler zum Patienten stellt sich häufig über die Analyse der im Behandler selbst auftretenden Gefühle und Phantasien ein, die in der speziellen therapeutischen Situation mit und durch den Patienten entstehen. Diese Gefühle und Phantasien des Psychoanalytikers sind oft, wie sich in Behandlungen immer wieder zeigt, auf eine bisher weitgehend ungeklärte Weise mit dem Erleben des Patienten verknüpft. Sie ermöglichen es wahrzunehmen, was den Patienten un-

1. Kommunikative Prozesse in psychoanalytischen Behandlungen – oder: Wie Menschen sich verstehen

Psychoanalysen im klassischen Sinne werden im Liegen, auf der Couch, durchgeführt: Der Patient steht den Psychoanalytiker nicht, und auch der Psychoanalytiker schaut in aller Regel nicht auf den Patienten in der Psychoanalyse. Es handelt sich um eine „alking cure“. Um wirklich zu verstehen, was einen Patienten nicht nur an der Oberfläche, sondern in seinem tieferen Erleben bewegt, genügt es nicht, sich auf den mittleren Inhalt des Gesprochenen zu verlassen. Es geht vielmehr darum wahrzunehmen, was in feinen Facetten im gesprochenen Wort mitschwingt und es begleitet. Also: Die Art und Weise, wie und mit welchem Ausdrucksgehalt etc.

* Vortrag, gehalten auf der 1. Jahrestagung des DPGS am. 4. Juni 1994, Berlin

lauf, einen Veränderungsverlauf (Sprachgeschwindigkeit), einen Akzentuierungsverlauf, gewisse Übergangscharakteristiken, eine Geräuschbeimengung, usw. Durch den wechselnden Einsatz dieser Mittel, die einer Äußerung erst ihre physikalische Erscheinungsform geben, durch das phonologische System der Sprache aber noch nicht definiert sind, kann ein Sprecher sehr wohl kommunizieren: wechselnde Intentionen ausdrücken, einen ausgedrückten Inhalt oder eine Absicht verdeutlichen oder überhaupt erst eindeutig machen. Wir nennen diese Mittel parasprachlich, sie sind stets an sprachliche Artikulation geknüpft.“

Gehörlosen bleiben aufgrund mangelnder parasprachlicher Differenzierungsmöglichkeiten im System Lautsprache wesentliche Bereiche der personalen Kommunikation verschlossen. Auch in ihren außersprachlichen Mitteilungs- und Verstehensmöglichkeiten sind sie bedeutsam eingeschränkt. Denn die außersprachliche Kommunikation ist eng in das kommunikative Gesamtgefüge der Lautsprache eingebunden. Dies gilt ausdrücklich auch für diejenigen Gehörlosen, die über sehr gute lautsprachliche Fähigkeiten verfügen. Als Mittel der personalen Begegnung bleibt ihnen die Lautsprache ebenso fremd wie schlechter geschulten Gehörlosen.

Auch Breiner (1986) betont, daß es Gehörlosen mit Hilfe der Lautsprache nicht gelingen kann, sich in die Interaktion mit Hören-

den wirklich persönlich einzubringen und zu verdeutlichen. Gehörlose Menschen können ihre Befindlichkeiten, Bedürfnisse und Wünsche auf der persönlichen Ebene nicht mitteilen, unter anderem deshalb, weil ihre Sprechstimme einen persönlichen Ausdruck nicht ermöglicht. „Es ist [also] nicht nur der zähe Informationsfluß, der die Gehörlosigkeit als Behinderung bestimmt, sondern es ist der Ausfall des Ausdrucks der Sprechstimme und damit das Fehlen der Möglichkeit, personal in seinem Sosein in Erscheinung zu treten“ (Breiner 1986, 72). Daraus folgt, daß eine „Sprache ohne personalen Ausdruck eine Zwecksprache [ist], die so lange gebraucht wird, wie es unumgänglich ist; sie ist keine Muttersprache, weil die Begegnung von Person zu Person über das, was wir als personalen Ausdruck bezeichnen, weitgehend fehlt“ (Breiner 1986, 72).

3. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse

Wie sich die eingeschränkten personalen Kommunikationsmöglichkeiten Gehörloser im System Lautsprache auf wichtige entwicklungspsychologische Prozesse auswirken können, wird im folgenden am Beispiel der Entwicklung der Impulskontrolle gezeigt.

Doch zunächst zu einer begrifflichen Klärung: Die persönliche oder personale Entwicklung wird hier primär unter dem Aspekt

der Verinnerlichung kommunikativer Erfahrungen betrachtet. Es geht darum, wie sich soziale Interaktionen auf die inneren Bilder eines Kindes von sich selbst und anderen auswirken. Nicht die äußere Erscheinungsebene ist gemeint, sondern das, was sich als Folge einer höchst individuellen Auseinandersetzung und Verarbeitung der äußeren und inneren Realität in der Person des Kindes repräsentiert. Begrifflich wird dies im psychoanalytischen Vokabular mit der ‚Welt der inneren Objekte‘ oder der Repräsentanzenwelt gefaßt. Dabei ist zwischen den sog. Objektrepräsentanzen, inneren Bildern von anderen Personen, und den Selbstrepräsentanzen, als Ausdruck der inneren Bilder von sich selbst, zu unterscheiden.

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive erweist sich die in der älteren gehörlosenpädagogischen Literatur verbreitete Annahme, es bestünde von Anfang an eine beeinträchtigte Beziehung zwischen hörenden Eltern und gehörlosem Kind, vor allem ein primär ‚verkürztes Bezugsband‘ zwischen Mutter und Kind, als unhaltbar. Mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung ist bei gehörlosen Kindern vielmehr von dem Zeitpunkt an zu rechnen, an dem die lautsprachliche Kommunikation normalerweise den reinen Zeichencharakter verläßt und symbolischen Inhalt gewinnt (Ahrböck 1992a).

Daß die Entwicklung der Impulskontrolle bei gehörlosen Kin-

den hörender Eltern verzögert verläuft, kann aufgrund verschiedener empirischer Untersuchungen als gesichert gelten. Gehörlose Kinder, Jugendliche und Erwachsene zeigen eine vergleichsweise geringere Frustrationstoleranz als hörende. Sie können eigene Bedürfnisse und Impulse weniger zurückstellen bzw. kontrollieren und neigen verstärkt zu aggressiven Durchbrüchen, ohne daß dabei ein Zusammenhang zum Stand der Lautsprachentwicklung festzustellen ist (zusammenfassend: Harris 1978).

Dieses Ergebnis kann vor dem Hintergrund der kommunikativen Einschränkungen Gehörloser und der zur Bewältigung der Impulskontrolle notwendigen Entwicklungsprozesse nicht überraschen. Anhand der Entwicklungstheorie Margaret Mahlers (Mahler 1972; Mahler/Pine/Bergman 1984) läßt sich zeigen, daß die ersten Ansätze der Selbst- und Affektkontrolle Mitte des zweiten Lebensjahres zu beobachten sind. Das Kind hat laufen gelernt und entfernt sich zunehmend von der Mutter als primärer Bezugsperson. Die nunmehr erworbenen Fähigkeiten, eine zunehmende motorische Geschicklichkeit und Kontrolle über die eigenen Körperfunktionen, werden mit Stolz erlebt. Auch nimmt es mit Freude und Befriedigung wahr, daß es seinen Gefühlen nicht mehr so hilflos ausgeliefert ist wie früher und mehr Einfluß auf sie hat. Andererseits bemerkt das Kind aber auch, daß die eigenen Möglichkeiten

noch sehr begrenzt sind, und es spürt, wie abhängig es von anderen ist. Trennungserfahrungen, die das Kind nicht unwesentlich selbst herbeigeführt hat, erscheinen ihm nun zunehmend als gefährlich. Es reagiert wieder ängstlicher, die Frustrationstoleranz läßt nach, und es nähert sich wieder mehr der Mutter an.

In der ‚Wiederannäherungsphase‘ (Kaplan 1983; Mahler/Pine/Bergman 1984;) verliert das Erleben der unbelebten Umwelt für das Kind an Bedeutung. Sein Interesse richtet sich darauf, wie andere auf sein Verhalten und Erleben reagieren. Es möchte seine Erfahrungen mit den Elternfiguren teilen und anhand ihrer Stellungnahmen spüren, daß es bei anderen etwas bewirken kann und bedeutungsvoll für sie ist. Differenzierte emotionale Reaktionen auf das Verhalten und Erleben des Kindes stellen eine entscheidende Voraussetzung dafür dar, daß sich die kindliche Gefühlswelt entfalten kann. Denn das Kind kann sich selbst erst durch die Stellungnahmen anderer kennenlernen, und nur im Spiegel der Reaktionen anderer vermag es unterschiedliche Gefühlskategorien bei sich selbst wahrzunehmen. Unlebensdienliche und stereotype Stellungnahmen der Bezugspersonen erschweren dagegen eine Differenzierung der kindlichen Gefühlswelt.

Den Eltern steht das Kind in dieser Zeit hochgradig ambivalent gegenüber, wobei ihm die Bewältigung aggressiver Impulse beson-

dere Schwierigkeiten bereitet. Einerseits will es sich an andere anlehnen, sucht etwa deren Hilfe, Bewunderung oder Anerkennung, andererseits schreckt es vor diesen Wünschen zurück, da es um die neu erworbene Autonomie besorgt ist und Abhängigkeiten fürchtet. Auf Frustrationen, die sich aus der Begrenztheit seiner Möglichkeiten oder dem Ausbleiben der erwünschten Stellungnahmen ergeben, reagiert es häufig mit großer Verletzlichkeit und ohnmächtiger Wut. Ärger und Wut richten sich nunmehr bewußt auf bestimmte Personen, so daß ihre Reaktionen mit dem eigenen Verhalten in Beziehung gebracht werden können. Dabei gewinnt der symbolische Inhalt der verbalen Kommunikation zunehmend an Bedeutung, denn die „beiderseitige präverbale Empathie zwischen Mutter und Kind [genügt] nun nicht mehr, um die angestrebte Befriedigung zu erreichen: das Wohlbefinden [...]“ (Mahler/Pine/Bergman 1984, 104).

Über kommunikative Einschränkungen, die regelhaft in Familien hörender Eltern mit gehörlosen Kindern anzutreffen sind, wird immer wieder berichtet: Eltern ziehen sich häufig enttäuscht zurück und brechen ihr Bemühen um eine intensive Kommunikation ab, wenn sie bemerken, daß sie sich für das Kind nicht wirklich verständlich äußern können (Schlesinger 1978). Im noch stärkeren Maße als die Eltern sind gehörlose Kinder Frustrationen

ausgesetzt. Immer wieder machen sie die Erfahrung, daß es ihnen nicht oder nur unzureichend gelingt, über ihre Bedürfnisse und Enttäuschungen zu kommunizieren. Die damit verbundenen, sich auf die gesamte Person erstreckenden narzißtischen Kränkungen sind erheblich (Krüger 1994; Prillwitz 1982).

Die Art und Differenziertheit der Interaktions- und Kommunikationserfahrungen erweist sich auch für die Entwicklung der kindlichen Gefühls- und Impulskontrolle als entscheidend. Vor diesem Hintergrund besteht die Gefahr, daß gehörlose Kinder bei der Bewältigung ihrer aggressiven Impulse allzu sehr allein gelassen werden. Über die Wirkung ihrer Aggressivität kann keine Klarheit entstehen, wenn aggressive Impulse ohne Antwort ins Leere laufen oder Reaktionen erfolgen, die unverständlich bleiben müssen. Ebenso fatal wirken sich rigide, strafende Antwortmuster aus, die bei Eltern gehörloser Kinder gehäuft zu finden sind. In jedem der genannten Fälle ist eine für die Bewältigung aggressiver Impulse notwendige Identifizierung mit den differenzierten Empfindungen anderer nachhaltig erschwert:

■ Bleibt eine Stellungnahme zum Ärger und der Wut eines gehörlosen Kindes aus, oder versteht es die Reaktionen anderer nicht, dann wird es über seine Wirkung auf andere und die Bedeutung seiner Aggressivität tief

verunsichert sein. Aufgrund des Mangels an realer Erfahrung breiten sich notgedrungen Phantasien darüber aus, was seine Aggressivität zu bewirken vermag.

Die Phantasie über die zerstörerische Kraft der eigenen Aggressivität kann so sehr ansteigen, daß das Kind nicht mehr wagt, solche Gefühle zu erleben, geschweige denn zu äußern. Das Aufsteigen aggressiver Gefühle wird deshalb zu einer massiven inneren Gefährdung, so daß Aggressionen aus dem Bewußtsein ferngehalten werden müssen. Untergründig lauert jedoch die ständige Gefahr, daß die so entstandene rigide Abwehr des Kindes von den aufgestauten Gefühlen überflutet wird. Aggressive Durchbrüche, denen das Kind hilflos ausgeliefert ist, sind eine mögliche Folge.

■ Auch kann sich bei einem gehörlosen Kind, das auf keine Reaktionen und Grenzen stößt, die Phantasie einstellen, seine Aggressionen seien den anderen gleichgültig, sie bewirken und bedeuten nichts. Eine Impulskontrolle wird von Anfang an unzureichend ausgebildet, da weder eine äußere noch eine innere Notwendigkeit besteht, Gefühle und Impulse zu kontrollieren. Ein solches Kind, das sich nicht hinreichend mit den emotionalen Stellungnahmen anderer hat identifizieren können, verfügt über keine ausreichend differenzierte innere Repräsentanzwelt, die eine impulssteuernde Funktion übernehmen könnte.

■ Die negativen Folgen einer an rigiden Wertvorstellungen orientierten und auf Strafen beruhenden Erziehung sind hinreichend bekannt. Die allermeisten Eltern, natürlich auch die gehörloser Kinder, wollen heute nicht mehr so erziehen. Dennoch ist es aufgrund der beschränkten persönlichen Kommunikationsmöglichkeiten im System Lautsprache wahrscheinlich, daß gehörlose Kinder ihre Eltern als besonders rigide, strafend und reglementierend erfahren. Eine als verurteilend und strafend erlebte Reaktion auf aggressive Impulse wird ein gehörloses Kind, wie jedes andere Kind auch, mit vermehrten aggressiven Gegenimpulsen zu beantworten suchen. Äußerlich will es sich behaupten, auf einer tieferen Ebene seinen Selbstwert schützen.

Der Preis dafür ist eine starke äußere und innere Gefährdung, die aus der Angst vor Strafe und Vergeltung und vor den eigenen, reaktiven Zerstörungswünschen resultiert. Aufgrund der aggressiv aufgeheizten Beziehungskonstellation kann das Kind nur schwerlich ein inneres Bild von sich selbst und anderen entwickeln, in dem gute und böse Seiten integriert und neutralisiert sind. Ein innerer Schutz vor aggressiven Durchbrüchen und ein gesicherter Umgang mit aggressiven Strebungen entsteht so nicht, so daß aggressive Impulse zumindest in bestimmten Beziehungskonstellationen gefürchtet und massiv unterdrückt werden müssen. In kriti-

schen Situationen besteht die Gefahr, daß die Abwehr nicht mehr ausreicht und die Impulskontrolle versagt, vor allem dann, wenn keine äußere Kontrollen mehr existieren.

Diese Beispiele mögen genügen, um zu zeigen, warum gehörlose Kinder hörender Eltern häufig über ein vergleichsweise geringes Maß an Impulskontrolle verfügen. Gehörlose Kinder gehörloser Eltern weichen demgegenüber sehr viel weniger vom Altersdurchschnitt hörender Kinder ab (Harris 1978).

Eltern und Kinder müssen sich also wirklich verstehen können, damit wichtige Entwicklungsaufgaben ohne bedeutsame Beeinträchtigungen gelöst werden können. Dies ließe sich anhand einer Vielzahl weiterer entwicklungspsychologisch bedeutsamer Beispiele belegen (Ahrbeck 1993b).

Ich möchte jedoch an dieser Stelle keine weiteren Beispiele anführen, sondern die bisher dargestellten Überlegungen auf die in weiten Teilen der Gehörlosenpädagogik favorisierten Konzepte der Hör-Spracherziehung beziehen. Dabei gehe ich von einer 1993 erschienenen Stellungnahme des Berufsverbandes Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (BDH) aus, in der einige wichtige, auch an vielen anderen Stellen formulierte Grundpositionen zur Hör-Spracherziehung bekräftigt werden (vgl. Ahrbeck 1994).

4. Hör-Spracherziehung und sozial-emotionale Entwicklung

Der Berufsverband setzt sich in seiner Stellungnahme kritisch mit dem von einer Hamburger Arbeitsgruppe vorgelegten ‚Konzept zur Zweisprachigkeit Gehörloser als Grundlage eines bilingualen Schulversuchs‘ auseinander, mit dem Ergebnis, daß das ‚Konzept der Zweisprachigkeit‘ grundsätzlich abgelehnt wird. Der Bilingualismus gilt als Irrweg und die ‚Hör-Spracherziehung‘ als einzig mögliche Alternative.

Die ‚Hör-Spracherziehung‘ unterscheidet sich fundamental von den früheren Formen der oralen Erziehung. Als ‚Erziehung zur Lautsprache auf individuellen natürlichen, multisensorischen und lebensweltorientierten Wegen‘ (BDH, 253) eröffne sie der Hörgeschädigtenpädagogik – im Gegensatz zum Bilingualismus – eine grundsätzlich neue Perspektive, unter anderem durch Berücksichtigung neuester neurophysiologischer und medizinischer Erkenntnisse sowie den optimalen Einsatz hörgerätetechnischer Hilfen. Damit seien auch qualitativ neue Möglichkeiten für die soziale und emotionale Förderung gehörloser Kinder verbunden.

Im folgenden beschränke ich mich auf eine Auseinandersetzung mit dem zuletzt genannten Aspekt, der die Stellungnahme des BDH nicht unwesentlich bestimmt: die explizit oder implizit vorgebrachten Annahmen über den Zusam-

menhang zwischen kommunikativen Prozessen in der Hör-Spracherziehung und der sozial-emotionalen Entwicklung gehörloser Kinder.

Nicht in Frage gestellt werden soll, daß heute hörgerichtete Fördermöglichkeiten bestehen, die gehörlosen Kindern eine differenziertere Wahrnehmung akustischer Zeichen ermöglichen als dies früher möglich war. Lautsprachlich können sie sich dementsprechend besser ausdrücken. Die Autoren der Stellungnahme folgern daraus: „Die Sprache ihrer Eltern und der Personen ihrer Lebensumwelt kann [...] ihre Muttersprache werden. Durch eine heute mögliche frühe Erfassung, durch eine frühzeitige Hörgeräteversorgung, durch eine ganzheitlich-hörgerichtete Frühförderung und durch eine konsequente Hör-Spracherziehung können die Kinder eine hohe Lautsprachkompetenz erwerben, d.h., sie können die Sprache ihrer Eltern hören, verstehen, anwenden und sprechen lernen. Mimik, Gestik und Körpersprache sind dabei substantielle Bestandteile der Lautsprache [...]“ (BDH 254).

Durchgängig vermittelt die Darstellung des Berufsverbandes den Eindruck, als eröffne die Hör-Spracherziehung uneingeschränkte Kommunikations- und Begegnungsmöglichkeiten, eine „natürliche affektiv-emotionale Beziehung zwischen Eltern und Kind“ (BDH 256). Auch werden ‚natürliche‘ Beziehungen zu Personen des sozialen Umfeldes ohne wesentli-

che Einschränkungen für möglich gehalten. Behinderungsspezifische Krisenentwicklungen erscheinen dementsprechend so gut wie ausgeschlossen.

Das heißt mit anderen Worten: Wenn es gelingt, die lautsprachliche Kommunikationsfähigkeit gehörloser Kinder zu verbessern, entstehen damit – fast automatisch – „natürliche“ Beziehungen. Dem liegt die Annahme zugrunde, daß eine vermehrte lautsprachliche Kompetenz gradlinig zu umfassenden personalen Kommunikationsmöglichkeiten führt. Qualitative Barrieren des persönlichen Ausdrucks Gehörloser im System Lautsprache scheinen nicht zu existieren.

Die eingangs dargestellten, wissenschaftlich gesicherten Erkenntnisse, denenzufolge eine gestörte Kommunikation notwendigerweise beeinträchtigte Beziehungen nach sich zieht (Voit 1982), werden in den dominierenden Konzepten der Hör-Spracherziehung nicht wirklich beachtet und anerkannt (vgl. zum Beispiel: Diller 1994). Ebenso wenig erfolgt eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Identitätsproblematik Gehörloser, die unlösbar mit personalen Kommunikationsmöglichkeiten verbunden ist. Die Förderung der Lautsprache steht nach wie vor im Mittelpunkt der Überlegungen. Die Hoffnung auf eine umfassende Wirksamkeit der Hör-Spracherziehung scheint so groß zu sein, daß mögliche negative Folgen gar nicht problematisiert werden. Denn faktisch wird

„so gut wie nie über den psychischen und physischen Preis gesprochen, der für eine rein oral/aurale Sprachorientierung bei Gehörlosen bezahlt werden muß“ (Günther 1992, 258).

Dies läßt sich eindrucksvoll anhand einschlägiger Arbeiten zur Integration gehörloser Kinder belegen (z. B.: Diller 1989a/b; Löwe 1985/1990/1991). Das Augenmerk der Autoren ist vor allem auf äußere, um die soziale Funktionsfähigkeit kreisende Phänomene gerichtet. Gar nicht in den Blick gerät dabei die Frage nach der inneren Verarbeitung und Bedeutung sozialer Erfahrungen, dem intrapsychischen Gewinn und persönlichen Nutzen, der sich für gehörlose Kinder im integrativen Feld ergeben könnte. Ein theoretisch wie praktisch gleichermaßen wichtiger Problembereich findet somit nicht die in diesem Zusammenhang unbedingt notwendige Würdigung (vgl. Ahrbeck 1992b).

Auch diejenigen Kinder, die unter optimalen Bedingungen eine erfolgreiche Hör-Spracherziehung durchlaufen, bleiben lautsprachlich-kommunikativ ein Leben lang schwer beeinträchtigt. Als hochgradig schwerhörige Menschen sind sie erheblichen psychosozialen Belastungen ausgesetzt, mit den bekannten, von Richtberg (1980) und Kammerer (1988) eindrucksvoll beschriebenen Folgen. Zudem erweist sich die hörgerichtete Methode keinesfalls bei allen gehörlosen Kindern als erfolgreich. Eine große Zahl von Kindern kann auf diesem Weg

trotz äußerlich guter Voraussetzungen nicht ausreichend gefördert werden.

Bei der Beurteilung der hörgerichteten Erziehung ist, ebenso wie für eine abschließende Bewertung des Konzepts der Zweisprachigkeit, aufgrund des vorliegenden Forschungsstandes große Vorsicht geboten. Wissenschaftliche Belege für die Wirksamkeit der hörgerichteten Erziehung stehen noch weitgehend aus: Kaum untersucht ist, was hörgerichtet erzogene Kinder auditiv-sprachlich wahrnehmen und was nicht. Wissenschaftlich ungeklärt bleibt auch, wie sich die kommunikativen Einschränkungen Gehörloser auf die konkreten Interaktionen mit den wichtigsten Bezugspersonen auswirken. Weder systematisch empirisch erforscht noch hinreichend theoretisch reflektiert ist, wie sich die hörgerichtete Erziehung auf die emotionale Entwicklung gehörloser bzw. schwerhöriger Kinder auswirkt. Immerhin läßt sich aufgrund der detaillierten Analyse eines Einzelfalles vermuten, daß die hörgerichtete Erziehung entgegen der Annahme weitgehender Normalität regelhaft zu sehr spezifischen Kommunikationsformen und Interaktionsmustern führt (Wöhrmann 1994).

Zusammenfassend schreibt Günther (1994, 20f): „[...] es gibt keine einzige Untersuchung oder Forschungsarbeit, die auch nur in Ansätzen versucht, Aufschlüsse über die Ergebnisse hörgerichteter Erziehung zu geben. Man beschränkt sich vielmehr auf Vorzei-

gefälle, die in der Regel per Videoaufnahmen demonstriert werden [...] solche partiellen Demonstrationen [geben jedoch] nicht einmal für den individuellen Fall eine befriedigende Antwort über den Erfolg der Methode.“

Bemerkenswert ist das krasse Mißverhältnis zwischen dem gegenwärtigen Stand wissenschaftlich gesicherter Erkenntnisse und den weitreichenden Hoffnungen, die der Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen mit der Hör-Spracherziehung verbindet. Vor dem Hintergrund quantitativ wie qualitativ bedeutsamer kommunikativer Einschränkungen und deren Folgen erweist es sich als sehr fragwürdig, daß die Hör-Spracherziehung nahezu ungebrochen mit einer ‚natürlichen‘ und ‚normalen‘ Entwicklung gehörloser Kinder in Verbindung gebracht wird.

5. Abschließende Überlegungen

Ich möchte an dieser Stelle ausdrücklich betonen, daß es mir nicht darum geht, bestimmte Sichtweisen und Praxiserfahrungen von Kolleginnen und Kollegen, die um die Förderung gehörloser Kinder und Jugendlicher bemüht sind, zu entwerten. Dennoch müssen die weitreichenden Veränderungshoffnungen, die sich mit der Hör-Spracherziehung verbinden, kritisch gesehen werden.

Offensichtlich können sich Idealvorstellungen über die Veränderungsmöglichkeiten Gehörloser um so freier entfalten, je ungeklärt der wissenschaftliche Hintergrund in diesem Bereich ist. Doch dies ist nur ein Aspekt. Die Faszination, die von der Hör-Spracherziehung ausgeht, dürfte nicht unwesentlich auf das in ihr enthaltene Menschenbild zurückzuführen sein. Denn mit Hilfe der Hör-Spracherziehung, so scheint es, kommen gehörlose und stark schwerhörige Menschen dem Idealbild von Normalität und Nicht-Behinderung immer näher, so daß eine weitgehend problemlose Integration in die Welt der Hörenden möglich erscheint. Insofern ist nur allzu verständlich, daß Eltern zunächst davon begeistert sind, wenn ihnen eine solche Perspektive nahegebracht wird. Die Eltern werden dadurch von der schwierigen Aufgabe entlastet, die Besonderheit ihrer Kinder anzuerkennen, den Umstand nämlich, daß sie wirklich kommunikativ behindert sind. Die professionellen Mitarbeiter umgehen so die Situation, zu einem kränkenden, versagenden und enttäuschenden Gegenüber zu werden, das den Eltern Hoffnungen nimmt.

Mehr als ihnen bewußt ist, werden Eltern, Lehrer und Wissenschaftler mit der Hör-Spracherziehung auch die Hoffnung verbinden, dem Spannungsfeld unterschiedlicher Sprachen und weitgehend separierter Lebenswelten entgegen zu können. Die Gehörlosen selbst können dies

nicht. Sie sind der Gefahr ausgesetzt, daß die Emphase, mit der ihnen der gleiche Entwicklungsweg wie Hörenden eröffnet werden soll, allzusehr über die Widrigkeiten ihrer inneren und äußeren Realität dominiert. Der Traum von einer Normalität kann für sie leicht zum Trauma werden. Denn die psychischen Belastungen, die sie ertragen müssen, wachsen in dem Maß, wie sich die an sie herangetragenen Normalitätsvorstellungen von ihren wirklichen sozialen und emotionalen Möglichkeiten unterscheiden.

Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (1992a): Gehörlosigkeit und Identität. *Probleme der Identitätsbildung Gehörloser aus der Sicht soziologischer und psychoanalytischer Theorien*. Signum: Hamburg
- Ahrbeck, B. (1992b): Schulisches Integration und persönliche Entwicklung gehörloser Kinder. In: *Hörgeschädigtenpädagogik 1, 7-25*
- Ahrbeck, B. (1993a): Das Drama eines ungeborenen Kindes. Anmerkungen zu einem Fall der Erlanger Intensivmedizin. In: *Sonderschule 3, 174-179*

- Ahrbeck, B. (1993b): Psychische Voraussetzungen für die Bewältigung von Aggressivität. In: *Hörgeschädigtenpädagogik 5*, 273–287
- Ahrbeck, B. (i. Druck): Der Traum von der Normalität als erneutes Trauma? In: *Hörgeschädigtenpädagogik 1994*
- Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (BDH) (1993): Bilingualismus in der Erziehung Gehörloser – Chance oder Irrweg? In: *Hörgeschädigtenpädagogik 5*, 253–259
- Breiner, H.L. (1986): Zur Lautsprachbildung bei Gehörlosen: Gemik ja – Gebärden nein. In: Breiner, H.L. (Hrsg.): *Lautsprache oder Gebärden für Gehörlose. Zum Erhalt der Lautsprachmethode und deren Weiterentwicklung bei Gehörlosen*. Pflanzinstitut: Frankenthal, 71–92
- Diller, G. (1989a): Ein Leben in zwei Welten – Integration aus der Sicht der Frühförderung hörgeschädigter Kinder in Hessen. In: Bund Deutscher Taubstummenlehrer (Hrsg.): *Leben in zwei Welten – zur Integration Hörgeschädigter*. Tagungsbericht Berlin 1988. Berlin, 162–175
- Diller, G. (1989b): Frühförderung – ein Beitrag zur Integration hörgeschädigter Kinder. In: *Hörgeschädigtenpädagogik 1*, 35–41
- Diller, G. (1994): Die befriedigende Lebenstätigkeit, die Qualität des Zusammenlebens in der Familie und die Hör-Sprachentwicklung des hörgeschädigten Kindes. In: *Sonderschule 3*, 188–198
- Günther, K.-B. (1992): Vom unbildsamem Idioten zur Integration in zwei Welten. Spezifische Probleme der schulischen Bildung und Erziehung gehörloser Kinder und Jugendlicher. In: Stoellger, N. (Hrsg.): *Vielfalt und Differenzierung – Spezialisierung und Integration*. Referate des 2. Sonderpädagogischen Forums Berlin. Ärztebuch-Verlag: Berlin, 255–263
- Günther, K.-B. (1994): Stellungnahme zum „Konzept Hörgerichtete Frühförderung in Hamburg“ – Konsequenzen für die Elternberatung und Früherziehung. In: *dfigs forum 2*, 20–33
- Harris, R.I. (1978): Impulse Control in Deaf Children: Research and Clinical Issues. In: Liben, L.S. (Ed.): *Deaf Children. Developmental Perspectives*. American Press: New York/San Francisco/London, 137–156
- Kammerer, E. (1988): *Kinderpsychiatrische Aspekte der schweren Hörschädigung*. Enke: Stuttgart
- Kaplan, L.J. (1983): *Die zweite Geburt*. Piper: München
- Keupp, H. (1988): Auf dem Weg zur Patchwork-Identität? In: *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 20*, 425–437
- Krüger, M. (1994): Psychologie der Gehörlosen und Schwerhörigen. In: Fengler, J. & Jansen, G. (Hrsg.): *Handbuch der Heilpädagogischen Psychologie*. Kohlhammer: Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, 49–80
- Löwe, A. (1985): *Hörgeschädigte Kinder in Regelschulen*. Ergebnisse von Untersuchungen und Erhebungen in der Bundesrepublik Deutschland und der Schweiz. Dortmund
- Löwe, A. (1990): Zur schulischen Integration gehört auch die soziale Integration. In: *hörgeschädigte kinder 4*, 202–212
- Löwe, A. (1991): Möglichkeiten und Grenzen einer Beschulung gehörloser und schwerhöriger Kinder in Regelschulen. In: *Hörgeschädigtenpädagogik 4*, 226–233
- Mahler, M. (1972): *Symbiose und Individuation*. Klett: Stuttgart
- Mahler, M. • Pine, F. • Bergman, A. (1984): *Die psychische Geburt des Menschen*. Fischer: Frankfurt a.M.
- Prillwitz, S. (1982): *Zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation und Sprache mit Bezug auf die Hörschädigtenproblematik*. Kohlhammer: Stuttgart / Berlin / Köln / Mainz
- Reik, Th. (1983): *Hören mit dem dritten Ohr*. Fischer: Frankfurt a.M.
- Richtberg, W. (1980): *Hörbehinderung als psychosoziales Leiden*. Reihe: Gesundheitsforschung 32. Hrsg.: Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung. Bonn
- Schlesinger, H.S. (1978): The Effects of Deafness and Childhood Development: An Eriksonian Perspective. In: Liben, L.S. (Ed.): *Deaf Children: Developmental Perspectives*. American Press: New York / San Francisco / London, 157–169
- Voit, H. (1982): Sprachaufbau beim gehörlosen Kind aus der Perspektive gestörter Beziehung. Schindele: Rheinstetten
- Wöhrmann, St. (1994): *Hörgerichtete handlungsorientierte Frühförderung hörgeschädigter Kinder: Einzelfallstudie zur kommunikativen Kompetenz eines vorsprachlich erlaubten, mit CI versorgten Kleinkinds*. Examensarbeit Hamburg
- Wunderlich, D. (1972): Sprechakte. In: Maas, U. & Wunderlich, D.: *Pragmatik und sprachliches Handeln*. Athenäum: Frankfurt a.M., 69–188

PD Dr. Bernd Ahrbeck,
Universität Hamburg, Institut
für Behindertenpädagogik,
Sedanstr. 19, 20146 Hamburg

Der bilinguale Schulversuch an der Hamburger Gehörlosenschule

**Eindrücke,
Erfahrungen und
Perspektiven nach
dem ersten
Schulversuchsjahr**

VERENA THIEL-HOLTZ
UND SUSANNA TOLLGRIEF

*Nachdem Eltern,
Verbände, LehrerInnen,
Schulleitung
und Schulbehörde in
Hamburg mehr als
ein Jahr zäh gerungen
haben, konnte
der Schulversuch
allen massiven
Widerständen zum
Trotz im August 93
endlich starten.*

Die Klassen 1a und 2a unserer Schule werden nun seit einem Jahr offiziell bilingual durch hörende LehrerInnen und eine gehörlose Lehrassistentin unterrichtet. Während des ersten Schuljahres war unsere nunmehr fest eingestellte gehörlose Kollegin – Frau Schwarz – zwar auch relativ regelmäßig hospitierend im Unterricht anwesend, wir durften sie jedoch nicht in das Unterrichtsgeschehen miteinbeziehen. Die Mitarbeit von Jutta Schwarz wurde auf der Basis von vier Stunden bilingualen Unterricht und vier Stunden Unterricht in DGS gegen erhebliche Widerstände der Schulleitung und eines Teils des Kollegiums mit Hilfe der Hamburger Schulbehörde ab August 1993 ermöglicht (vgl. George, 1993, 342).

Seit Beendigung der „heißen Phase“ der unseligen, nervenzertrenden Streitereien und planerischen Vorbereitung können wir uns nun einigermaßen in Ruhe auf unsere eigentlichen Aufgaben konzentrieren. D.h. wir wollen versuchen, das erheblich gekürzte Zweisprachigkeitskonzept in die pädagogische Praxis umzusetzen.

Was ist an der bilingualen Arbeit nun eigentlich neu und anders? Zunächst sind die Kinder anders: Sie verfügen über eine vollsprachige Kommunikation untereinander. Sie sind selbstbewußt und fordernd. Sie kommunizieren nahezu den ganzen Vormittag sowohl untereinander als auch mit den Leh-

rerinnen. Selbst wenn es um die Hörgeräte oder das tägliche Artikulationstraining geht, die Kinder kommentieren und hinterfragen alles und lassen selten etwas unversucht, um dieses oder jenes den Lehrerinnen gegenüber argumentativ durchzusetzen. Es ist uns hörenden Lehrerinnen nicht mehr möglich, vor den Kindern etwas zu bereden, ohne zu gebärden. Die Kinder fragen sofort nach, wollen wissen, worum es geht und geben keine Ruhe, bis sie es wissen. Die Kinder diskutieren und führen Gespräche wie hörende Kinder es auch tun.

Warum sollen wir die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes aus dem Unterricht verbannen, wenn sie doch den Unterricht und das Miteinander so unglaublich bereichern. „Weißt du, warum ich so spät komme?“ erklärt eine Schülerin in DGS. „Ich hatte heute einen neuen Busfahrer, und der hat gesucht und gesucht und den Weg nicht gefunden.“

Lehrerin: „Tja, das ist ein Problem, dann wirst du ja in der nächsten Zeit öfter zu spät kommen.“ Schülerin: „Nein, Montag fährt wieder der andere.“ Dieses Beispiel zeigt, daß sie Zeitspannen genau wie hörende Kinder einschätzen und sprachlich definieren, daß Kommunikation im Elternhaus so gut funktioniert, daß die Kinder – so wie hörende Kinder auch – wirklich über alles informiert werden. Ein weiteres Beispiel dazu: Die Kinder unterhalten sich über den Film „Jurassic-Park“. Ein Kind möchte den Film gern sehen, aber

die anderen sagen ihm Bescheid, daß das nicht ginge, weil der Film erst ab 12 Jahren zugelassen sei. Die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sind partnerschaftlich orientiert, die Kinder werden sowohl zuhause als auch in der Schule in ihrer sprachliche Andersartigkeit akzeptiert und sollen entsprechend ihrer intellektuellen Entwicklung altersgemäße Bildungsangebote erhalten. Texte können in DGS wesentlich flüssiger und ausdrucksvoller erzählt werden. Trotzdem zeigen uns unsere SchülerInnen immer wieder, daß sie eindeutig zweisprachig sind. Sie freuen sich, wenn sie ihre Fähigkeiten im Sprechen demonstrieren können. Sie sind außerordentlich motiviert, lesen zu können, weil sie eine Vielfalt von Bilderbüchern und Geschichten erzählt bekommen haben. Ihr LBG-Verständnis erweitert sich stetig.

Auch dazu ein weiteres Beispiel: Wir lesen gemeinsam die Tagebucheintragung einer Schülerin. Sie schreibt: „Opa und Susanne (Name wurde geändert) tapezieren die Küche“. Eine andere Schülerin der 1. Klasse erklärt ihr in DGS, daß man nicht den Namen schreibe, wenn man von sich selber spreche, sondern daß man dann „ich“ schreibe. Mühelos springen die Kinder von einem zum anderen Code, wenn Schriftsprache im Unterricht zum Gegenstand wird.

Die Kinder schauen natürlich auch den Gesprächen der gebärdenden Lehrerinnen zu und können so vieles erfahren, was auch

hörende Kinder so, quasi nebenbei, mitbekommen. Eigentlich eine ganz natürliche Kommunikationssituation, wenn man dabei nicht außer acht läßt, daß wir hörenden Lehrerinnen zwar mittlerweile einigermaßen DGS gelernt haben, aber im Schulversuchsdesign z.Zt. keine weiterführenden Kurse für DGS vorgesehen sind. Unsere gehörlose Kollegin hat somit viele Aufgaben. Zum einen führt sie Unterrichtsgespräche in DGS mit den Kindern und steht uns hörenden Lehrerinnen immer wieder als DGS-Lehrerin zur Verfügung.

DGS als Unterrichtsfach gibt es bei uns noch nicht. Wir unterrichten in unseren Grundschulklassen noch im Team. Die für den DGS-Unterricht vorgesehenen vier Stunden unterrichten noch in Form eines mehr bilingual ausgerichteten Gesamtunterrichts mit ein. Im Gesamtunterricht wird zwischen Sachunterricht und Deutschunterricht noch nicht so scharf getrennt. Dieses Recht behalten wir uns auch für die Verwendung von Formen des DGS-Unterrichts, sei es reiner DGS- oder bilingualer Unterricht, vor. Die Zusammenarbeit mit Frau Schwarz macht es möglich, immer wieder auf die Unterschiede und Eigenheiten beider Sprachen hinzuweisen. Der Aufbau einer Gebärdensprachkompetenz sowie die Entmischung beider Sprachen ist nunmehr zur Aufgabe der Lehrerinnen geworden und nicht, wie bisher, individuelle Aufgabe der

SchülerInnen. Das bedeutet, daß Frau Schwarz mit uns gemeinsam Unterricht vorbereitet, und wir zusammen überlegen, welches ihre und welches unsere Aufgaben sind. Dies möchten wir im folgenden, jede für ihre Unterrichtssituation, erläutern.

Bericht über die bilinguale Unterrichtssituation im ersten Schuljahr

Im Anfangsunterricht der ersten Klasse stehen die Hinführung zum Schreiben und Lesen, die Einführung von Arbeitsformen und Sozialformen im Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit. Die gemeinsame sprachliche Basis der Kinder sowie die Mitarbeit von Jutta Schwarz schaffen jedoch die Voraussetzung dafür, den im herkömmlichen Unterricht so oft vernachlässigten lernpsychologisch bedeutsamen Aspekt, nämlich dem starken Kommunikationsbedürfnis der Kinder dieser Altersstufe, gerecht zu werden. Diesen Aspekt berücksichtigte ich auch bei der Auswahl der Fibel. Die Fibel „Die kleine weiße Ente“ initiiert Lesen mit Geschichten und mit auf diese bezogenen Arbeitsmaterialien. Die SchülerInnen werden dadurch zu eigenen Produkten, wie Zeichnungen, Texten und kleinen Büchern angeregt. Die Auswahl der auszugliedernden Grapheme bleibt der Lehrerin überlassen. Die Kinder werden von den Geschichten emotional stark angesprochen und können

sich mit den Fibelfiguren identifizieren.

Frau Schwarz und ich haben uns in unserer wöchentlichen Vorbereitungsstunde, der sogenannten „Teamstunde“, in der ersten Zeit sehr auf die Fibelgeschichten – sie haben eine Länge von ca. einer in Maschinenschrift gedruckten DIN A4-Seite – konzentriert. Wir erarbeiten die Geschichten grundsätzlich im Teamunterricht, in dem Frau Schwarz die Geschichten in DGS erzählt. Sämtliche Haltepunkte, Fragen, Wörter für unsere Kartei, Spielsituationen, Lesetexte und LBG-Passagen bzw. Sprechpassagen überlegen wir gemeinsam. Trotzdem sind wir in der Unterrichtssituation oft auf unser „Fingerspitzengefühl“ angewiesen, da der Unterricht immer wieder andere Wendungen nimmt. Kurzfristige Ab-sprachen vor den Kindern sind nötig. Die bilinguale Arbeitsweise ist eine große Bereicherung für den Unterricht, und unser Teamunterricht war für mich schon bald das pädagogische Highlight der Woche.

Die in DGS erzählten Fabelgeschichten liefern eine Fülle von Anregungen für Diskussionen und den Sachunterricht. Sie sind so aufbereitet, daß ein bestimmter Wortschatz wiederholt wird und die Kinder aufgefordert werden, Lautsprache altersgemäß zu reflektieren und sich in immer wieder neue Sichtweisen und Perspektiven hineinzudenken. Eine der Hauptfiguren, der kleine Zwerg Otto, ist der Deutschen Lautspra-

che nicht ganz mächtig und mit den kulturellen Gegebenheiten der Erwachsenenwelt nicht vertraut. So kommt es, daß er Wörter erfinden muß, z. B. das Wort ‚Hauswurm‘ für einen Bus oder ‚Maschinenungeheuer‘ für einen Trecker. Dieses hohe Niveau bzgl. der sprachlichen Anforderung bewältigen die Kinder nur, weil sie über die Inhalte der Geschichten verfügen, diese nacherzählen und gestreicht kommentieren können.

Die Kinder fordern Frau Schwarz immer wieder auf, weiter zu erzählen. Sie verfügen über ein hohes Maß an Konzentrationsfähigkeit und können so eine Geschichte über eine Stunde lang aufmerksam verfolgen. Trotzdem bereiten wir die Geschichten auch gegenständlich (mit Figuren aus Pappe und anderen anschaulichen Dingen) vor, damit auch das Kind mit einer noch geringen Gebär-

densprachkompetenz die Inhalte verstehen kann. Dieses Kind hatte bei Eintritt in die Schule keine Kommunikationsmöglichkeiten und ist jetzt in der Lage, sich verständlich in DGS mitzuteilen und auch zu erzählen.

Die Kinder wissen, wie bedeutsam die deutsche Lautsprache für sie ist und sind sehr motiviert sie sowohl in geschriebener Form als auch in gesprochener Form zu lernen. Zahlreiche Sprechanlässe – sowohl über verschriftete bzw. gezeichnete Erlebnisse (das Tagebuch als Bindeglied zwischen Elternhaus und Schule), Erzählen vom Wochenende, Feiertage, Projekte mit der 2. Klasse, Haltung von Kaninchen in der Klasse (Verantwortung und Aufgaben) sowie Versuche von Unterrichtsöffnung fördern den Austausch von Wissen, das Überle-

Frau Schwarz erzählt...



gen, wie ich meine Sprache einsetzen muß, welche Unterschiede zwischen den beiden Sprachen bestehen usw.

Bericht über die bilinguale Unterrichtssituation im zweiten Schuljahr

Im Sommer 92 habe ich mit nur 3 Kindern die Arbeit in der Klasse 1 aufgenommen. Inzwischen ist noch ein ausländischer Junge hinzugekommen, der nicht – wie die anderen drei – von Anfang an mit Laut- und Gebärden-sprache aufgewachsen ist. Er kam zu uns ohne differenzierte Kommunikation. Er hatte seine Familiengebärdensprache und keine Lautsprache.

Die anderen drei Kinder lernte ich vor der Einschulung im Kindergarten kennen. Mir fiel sofort

auf, wie selbstverständlich sie miteinander kommunizierten, wie vielseitig ihre Ideen waren, und wie klar sie ihre eigenen Wünsche, Sorgen und Befindlichkeiten gebärdensprachlich mitteilen konnten. Stark beeindruckt war ich, wenn ich beobachten konnte, wie eine gehörlose Erzieherin altersangemessene Bilderbücher in DGS vorlas. Nicht anders als hörende Kinder verstanden sie offensichtlich den Inhalt der Geschichten problemlos. Sie hingen konzentriert und voller Genuß an Händen und Gesicht der erzählenden Erzieherin. Sie überlegten gemeinsam mit ihr: „Wie mag die Geschichte wohl weitergehen?“ oder „Was würdest du in dieser Situation machen?“ Die Kinder konnten ihrer Phantasie freien Lauf lassen und hatten eine Sprache, in der sie sich mitteilen konnten. Das Gespräch lief nicht

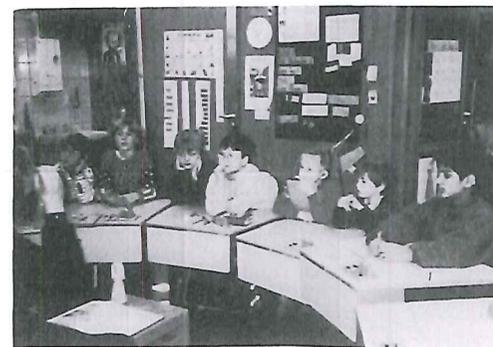
nur über die Erzieherin, sondern auch untereinander ab.

Woran ich als hörende Lehrerin mich zunächst gewöhnen mußte ist, daß es dabei vollkommen lautlos zugeht, außer, wenn die Kinder lachten. Ich war gefordert, mich auf sie einzustellen, sie in ihrem Sosein wahrzunehmen, alles möglichst genau visuell zu erfassen, wenn ich ihre Beiträge verstehen wollte. Das ist mir Anfangs nicht leicht gefallen.

Nachdem wir nun zwei Schuljahre gemeinsam durchlebt und durchlitten haben, kann ich sagen, daß ich froh bin, mich für diese Arbeit entschieden zu haben. Das kollegiale Miteinander mit Frau Schwarz ist entlastend, anregend und ein ständiges Korrektiv des eigenen Verhaltens. Es ist auch eine Herausforderung, zumal wir in unserer Ausbildung nicht gelernt haben, im Team zu unterrichten. Den Kindern scheint es gut zube-kommen. Sie sind spontan und voller Mitteilungsbedürfnis. Sie diskutieren mit uns alle Probleme.

Da gab es zum Beispiel ein ernstes Gespräch in der Frühstücksrunde. Ich versuchte, den Kindern deutlich zu machen, daß es nicht in Ordnung sei, den neuen Schüler auszugrenzen oder zu ärgern. Daraufhin entspann sich ein Streitgespräch mit M. Sie gebärdete in DGS: „Ich hab ihn nicht geärgert!“ Daraufhin antwortete ich: „Nein, heute nicht. Aber ich habe es an anderen Tagen beobachtet.“ M. daraufhin: „Wann?“

...die SchülerInnen sehen zu



Kannst du das sagen? Beweise es. Ich habe ihn nicht geärgert! Die andern haben es gemacht, aber ich nicht!" – „Ich kann es dir nicht beweisen, aber ich habe es dir schon häufiger gesagt, wenn du ihn geärgert hast. Ich bin sicher, du erinnerst dich.“ – „Ja, manchmal ja, aber dann hat er mich auch geärgert, und das möchte ich nicht.“ Bei diesem Gespräch war sie sichtlich aufgeregt und wechselte zwischen Laut- und Gebärdensprache. Auch ich war gefordert, dabei hatte ich wenig Zeit, artikuliert zu sprechen. Ich bediente mich der DGS, um möglichst unmißverständlich zum Ausdruck zu bringen, was mein Anliegen war. Im Sachunterricht ging es im Frühjahr um das Thema: „Für Vögel etwas tun“. Wir behandelten u.a. die Amsel. Frau Schwarz sprach mit den Kindern z.B. über das Brutverhalten der Amseln. Sie berichtete darüber, wie häufig das Weibchen hin und her fliegen muß, um das Nest zu bauen, während das Männchen oben in einem Baum sitzt und singt. Empörung bei den Kindern: „Warum ist das Männchen so faul? Es kann doch beim Nestbau helfen!“ Nachdem Frau Schwarz den Kindern erklärt hatte, daß das Männchen durch seinen Gesang dem Weibchen anzeigen kann, ob Gefahr lauert oder nicht waren sie einigermäßen zufrieden.

Sie versuchten durch mich herauszubekommen, wie es denn klingt, wenn ein Amselmännchen singt. Das zu verdeutlichen war

nicht einfach. Wir versuchten gemeinsam, das „nachzupiepen“. Zuerst ruhig und dann ganz aufgeregt. Die Kinder hatten sichtlich Spaß am eigenen Lautieren.

Sachunterricht bedeutet nicht nur, Sachverhalte in DGS zu erzählen zu diskutieren, sondern auch, die Inhalte zu verschriften, mit LBG zu lesen und in Übungsstunden zu sprechen. Die Kinder lernen schnell und mit Begeisterung Neues, aber sie haben sich auch daran gewöhnt, sich langsam aber stetig mit Laut- und Schriftsprache auseinanderzusetzen.

Die Eltern haben ihre Kinder zweisprachig erzogen, um ihnen eine altersgemäße intellektuelle Entwicklung auf der Basis altersgemäßer Kommunikation zu ermöglichen. Dieser Ansatz wurde im Kindergarten positiv gestützt durch den Einsatz von gehörlosen Mitarbeiterinnen, die die Garanten eines sprachlichen Vorbildes und der Identifikationsmöglichkeit bildeten. Die positiven Auswirkungen dieser Erziehung wünschten die Eltern in der Schule fortgesetzt zu sehen. Darum bemühen wir uns jetzt, unterstützt von den Eltern, der Universität Hamburg, der Schulbehörde und von einigen an offener professioneller Auseinandersetzung interessierten KollegInnen.

Literaturverzeichnis

George, Eveline; Zum Zweisprachigen Schulversuch an der Hamburger Gehörlosenschule. In: *Das Zeichen*, 25/93, 342

Verena Thiel-Holtz &
Susanna Tollgref
Samuel-Heinicke-Schule
Hammerstr. 124
22043 Hamburg

Gründung einer „interessengemeinschaft der Deaf students – iDeas“

Information für hörgeschädigte StudentInnen*

Wir, gehörlose und schwerhörige StudentInnen mit verschiedenen Studienschwerpunkten an Fachhochschulen und der Universität Hamburg, sind eine mit dem Kommunikationsschwerpunkt Deutsche Gebärdensprache (DGS) zusammenschlossene „interessengemeinschaft der Deaf students“, kurz: *iDeas*.

iDeas wurde wegen dieser anderen Kommunikationsform, welche an den Hochschulen eine sprachliche Minderheit darstellt, ins Leben gerufen. Eine Grundvoraussetzung für ein erfolgreiches und gleichberechtigtes Studium bildet der Einsatz von qualifizierten GebärdensprachdolmetscherInnen. Die derzeitige Studiensituation ist aber so unbefriedigend, daß sie oft eine unnötige Studienzeiterverlängerung, im Extremfall einen Ab-

* Informationsblatt *iDeas*

bruch des Studiums zur Folge hat. Unser Hauptanliegen ist daher die Verbesserung der Studienbedingungen. Dazu gehört die Anerkennung des Berufsbildes „GebärdensprachdolmetscherIn“ und die damit verbundene Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache als eine Minderheitensprache. Auch die Finanzierung der Dolmetschereinsätze durch bestimmte Institutionen muß weiterhin gewährleistet sein. Ferner fordern wir eine Einrichtung der *Deaf students*, die folgende Schwerpunkte enthält: Vermittlung von GebärdensprachdolmetscherInnen, TutorInnen und Mitschreibkräfte sowie Verwaltung und Beratung dabei.

Die Gruppe *iDeas* hat sich die interne Beratung zur Aufgabe gemacht. Damit meinen wir einen Informationsaustausch zwischen den *Deaf students* und Korrespondenz mit verschiedenen Institutionen wie Behörden, Organisationen, Selbsthilfegruppen etc.

Insgesamt gesehen ist *iDeas* mit der Absicht zusammengeworfen, der Öffentlichkeit zu zeigen, daß wir *Deaf students* ein würdiges und „stinknormales“ Studium wollen und bereit sind, dafür zu kämpfen.

Kontaktadresse:
iDeas, c/o Zentrum für DGS
(Fach), Rothenbaumchaussee 45,
20148 Hamburg, ST/ Fax: (040)
417271

Hörgeräte-Ratgeber

Das Fazit vorneweg: Dieser Ratgeber will allgemeinverständlich sein und ist es auch – mit allen daraus resultierenden Folgen für die Leser. In sieben Kapiteln führt der Autor den Leser zu den Stationen und durch die Situationen, die ein Hörschädigter beim Erwerb und beim Tragen eines Hörgerätes zu durchlaufen hat. Es folgt ein Übungsprogramm für neue Hörgeräteträger sowie ein Anhang mit Anschriften und einem Sachwortregister. Die Überschriften der Kapitel und Abschnitte sind als Fragen formuliert, so daß man das Buch schnell und gezielt zu Rate ziehen kann. Gelungene Illustrationen und textlich etwas überfrachtete Tabellen sollen der Verdeutlichung dienen. Insgesamt wurde auf Übersichtlichkeit viel Wert gelegt – bis hin zum handlichen Portfolio-Format.

Vom thematischen Aufbau her dürften sich die angehenden und neuen erwachsenen Hörgeräteträger am ehesten angesprochen fühlen. Blankenhahn verzichtet auf technisch-physikalische Details und Definitionen, die im Anhang durchaus gut aufgehoben wären, und bietet dafür im Gegenzug Antworten auf die Fragen, die einem nach Verlassen des Akustikergeschäftes noch auf der Seele brennen. Die Beratung der Kunden vollzieht sich eben leider nicht immer so erschöpfend bzw. ist auf die Servicetermine komprimiert, so daß hier eine wertvolle Hilfe für die Konsumenten besteht. Unglücklicherweise wurden

einige Themen auseinandergerissen, so entdeckt man im letzten Kapitel unter dem Titel „Tips für Unentschlossene, Hörgeräteträger und Mitbetroffene“ doch noch umfangreiche Pflegehinweise, um die man sich im vorderen Teil schon betrogen fühlte.

Problematisch wird es – und das ist eine der oben angesprochenen Folgen – wenn es um die individuelle und gesellschaftliche Akzeptanz der Geräte und mithin der Hörschädigung selbst geht: Die verkürzte Darstellung der Problematik im ‚Umgang mit normal Hörenden‘, gekoppelt mit einem Übungsprogramm zum Gebrauch des neuen Gerätes, suggeriert leider die prinzipielle Überwindbarkeit von Auswirkungen einer Hörschädigung, wenn nur fleißig und oft genug Ablesen und Hören geübt sowie der Akustiker konsultiert wird. Für ältere Leser (Konsumenten) ist Blankenhahns Ratgeber eine wertvolle Hilfestellung und Entscheidungshilfe; für Eltern hörschädigter Kleinkinder und Fachpädagogen eher eine systematisierende Zusatzinformation.

Reinhard Riemer, *Beim Spieker 41, 28685 Lilienthal*

EIN BUCH VON
RUDOLF BLANKENHAHN

Gustav Fischer Verlag 1993,
211 Seiten, 34 Abbildungen,
DM 29,80

Bilingualism in Deaf Education

EIN BUCH
VON INGER AHLGREN
UND KENNETH HYLSTENSTAM
(EDS.)

Im 27. Band des Signum-Verlages der Internationalen Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser mit dem Titel „Bilingualism in Deaf Education“ sind 19 der 21 Vorträge der gleichnamigen Tagung, die ein Jahr zuvor – im August 1993 – in Stockholm stattfand, abgedruckt.

Anlaß, diese Tagung zu veranstalten – so die HerausgeberInnen im Vorwort –, waren die positiven Erfahrungen, die über 20 Jahre in Schweden mit einer bilingualen Erziehung Gehörloser gemacht wurden, an andere Interessierte weiterzugeben. Dieses Anliegen wird nun mit dem eben erschienenen, hochinteressanten Sammelband fortgesetzt.

Die LeserInnen finden hier in einem einzigen Band Informationen, die ansonsten entweder weit verstreut, schwer zugänglich oder gar nicht zu beschaffen sind. Die Beiträge umfassen eine breite Palette und beschäftigen sich nicht ausschließlich mit pädagogischen Fragen wie der Zweitsprachvermittlung oder dem Schriftspracherwerb bei Gehörlosen auf der Basis einer Gebärdensprache. Vielmehr werden für die Gehörlosenpädagogik ebenso interessante wie wichtige Aspekte der allgemeinen Sprachwissenschaft, der Gebärdensprachlinguistik speziell sowie soziologische und politische Fragen im Zusammenhang mit Zweitsprachigkeit behandelt. Dabei werden Sachverhalte angesprochen, die – um mit einer der AutorInnen (Inger Lindberg) zu sprechen – für die

Fachleute klar sind, aber nicht immer für diejenigen, die an den Hebeln der Macht sitzen.

D.h. dieser Reader wendet sich nicht ausschließlich an PädagogInnen, sondern auch an diejenigen, die in der Verwaltung o.ä. tätig sind. Aber gerade auch in Anbetracht der Diskussion einer bilingualen Erziehung für Gehörlose durch GehörlosenpädagogInnen in der Bundesrepublik gilt diese Aussage auch für gehörlosenpädagogische Fachleute. Der vorliegende Reader könnte durch seine grundlegenden Informationen zu einer Klärung der umstrittenen Punkte beitragen.

Von den Beiträgen möchte ich hier nur den von Tove Skuttnabb-Kangas als denjenigen, der mich besonders beeindruckt hat, hervorheben. Die Autorin ist eine Koriphäe auf dem Gebiet der Bilingualismforschung und hat zahlreiche Arbeiten speziell zu dem Aspekt der politischen Bedeutsamkeit und Identitätsfindung einer bilingualen Erziehung veröffentlicht. Ihr in diesem Band aufgenommener Vortrag faßt viele ihrer Erkenntnisse knapp, aber verständlich zusammen und überträgt sie auf die Situation Gehörloser.

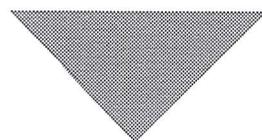
Ich wünsche diesem Band viele deutsche LeserInnen – trotz der englischen Sprache¹.

Dr. Renate Poppendieker,
Karpfangerstr. 6, 20459 Hamburg

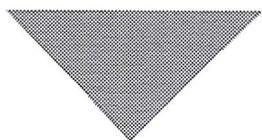
¹ Der Beitrag von Sven Strömquist „Language Acquisition, Processing, and Change“ ist in deutscher Übersetzung in Das Zeichen 29/94, 344ff. veröffentlicht.

Sie wollen das
dfgs forum

abonnieren?



Das
dfgs forum
erscheint halbjährlich
und
kostet im Abonnement
DM 18,-
incl. Versandkosten



Abonnementsbestellungen
richten Sie bitte an

dfgs forum
c/o Eveline George,
Kraepelinweg 15
22081 Hamburg

31. Arbeitstagung der Dozentinnen und Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern: „Sonderpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften. Aktuelle Ansätze in Forschung, Lehre und Praxis“
Zürich, Schweiz, 29. September – 1. Oktober 1994

Informationen:
Heilpädagogisches Seminar
Zürich, Kantonschulstr. 1,
CH-8001 Zürich

2. International Tagung zur Geschichte der Gehörlosen
Hamburg, 1.-4. Oktober 1994

Informationen:
Dr. Renate Fischer / Heiko Zienert,
Zentrum für Deutsche Gebärdensprache, Rothenbaumchaussee 45,
20148 Hamburg

„10 Jahre Kommunikationsforum München“ – Jubiläumsfeier

München, 7./8. Oktober 1994
Informationen:
Bengt Förster, Pestalozzistr. 14,
80469 München

Herbsttagung der Fachgruppe Blinden- und Gehörlosenschule in der niedersächsischen GEW zum Thema „Ansprüche an eine sich verändernde Schule – Erwartungen Betroffener an unsere Bildungs- und Erziehungseinrichtungen“

Braunschweig, Landesbildungszentrum, 7./8. Oktober 1994

„Glauben gebärden – befreit leben“, 2. Westfälischer Gehörlosenkirchentag
Hamm, Zentralhallen, 9. Oktober 1994

Arbeitstagung des Deutschen Gehörlosenbundes
Frankfurt a.M., 14.-16. Oktober 1994

Arbeitskurs zum praxisgerechten Verständnis wissenschaftlicher Hörgeräteanpassung
Freiburg (Brg.), 28.-30. Oktober
Informationen:
Prof. Dr. Friedrich Keller, Killianstr. 5, 79106 Freiburg

Zusammenwirken von Fachkräften, Behindertenverbänden und Selbsthilfegruppen in der Rehabilitation

Hamburg, Congress Centrum (CCH), 2.-4. November 1994
Informationen:
Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e.V., Geschäftsstelle, Friedrich-Ebert-Anlage 9, 69117 Heidelberg

Europäische Konferenz: „deSign for All“
Rotterdam, Niederlande, 3.-4. November 1994

Informationen:
SWEDORO, Michelangelostraat 46,
NL-30066 NM Rotterdam, Niederlande, ST +3110/421 91 98

Musiktherapie mit Gehörlosen

Trossingen, 3.-6. November 1994
Informationen:
Internationale Gesellschaft für musikpädagogische Fortbildung, IGNF-Sekretariat Martina Link, Postfach 2020,
57312 Bad Berleburg

1. Bundestreffen der GebärdensprachdolmetscherInnen
Beckum, Stadttheater, 4.-6. November 1994

Informationen:
BAG der GebärdensprachdolmetscherInnen, Simone Flessa, Hafenstr. 17, 25436 Tornesch

„Neue Aspekte in der Förderung schwerbehinderter Menschen“

Zürich, Schweiz, 25.26. November 1994
Informationen:
Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH), Obergrundstraße 61, CH-6003 Luzern

3rd International Congress: Deafness and Well-Being
Paris, Frankreich, 14.-16. Dezember 1994

Informationen:

Congress Secretariat GESTES,
8, rue Michel Peter, 75013 Paris,
Frankreich

8. Symposium Frühförderung: „Konzeptvielfalt und interdisziplinärer Dialog in der Frühförderung“

Berlin, 16.-18. März 1995

Informationen:

Prof. Dr. Gerhard Neuhäuser, Felgenstr. 12, 35392 Gießen

12. Weltkongress der Gehörlosen: Towards Human Rights

Hofburg Congress Center, Wien,
Österreich, 6.-15. Juli 1995

Veranstalter:

World Federation of the Deaf
und der Österreichische Gehörlosenbund

Informationen:

WFD 1995 World Congress,
Prof. Peter Dimmel, Österreichischer
Gehörlosenbund, Auf der Halde 9,
A-4060 Leonding / Linz,
Österreich

18th International Congress on Education of the Deaf

Jerusalem, Israel, 16.-20. Juli 1995

Informationen:

Secretary, 18th Int. Congr. on Education of the Deaf / 1995, P.O. Box 50006, Tel Aviv 61500, Israel

3. AVI-Kongreß in Europa:

„Die Entwicklung des menschlichen Gehirns und die sich daraus ergebenden Möglichkeiten für die auditiv-verbale Erziehung“

Berchtesgaden, 13.-15. Oktober 1995

Informationen:

Int. Beratungszentrum für Eltern hörgeschädigter Kinder, Zollikerstr. 41, CH-8702 Zollikon

5th International Congress of Hard of Hearing People: „Hearing 96-Loss-Concern-Visi-on“

Graz, Österreich, 3.-10. August 1996

Informationen:

Österreichischer Schwerhörigenbund und Gehörlosen-Kultur- und Jugendzentrum, Radegunder Str. 10, A-8045 Graz, Tel. +43316/67 13 27, Fax + 43316/68 10 93

Wollen Sie Mitglied im

Deutschen Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik

werden?

Dann lösen Sie diese Seiten heraus und schicken die ausgefüllte und unterschriebene Beitrittserklärung an

Deutscher Fachverband für
Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik
Friedrichstraße 12

10969 Berlin

Wenn Sie die Einzugsermächtigung ausfüllen und unterschreiben, erleichtern Sie uns die Verwaltungsarbeit erheblich.

Auf der Rückseite finden Sie die Arbeitskreise innerhalb des DFGS. Kreuzen Sie bitte an, für welchen Arbeitskreis Sie sich interessieren bzw. in welchem Sie eventuell aktiv mitarbeiten wollen. Unterstreichen Sie den oder die Schwerpunkte innerhalb dieses Arbeitskreises, dem/denen Sie sich widmen wollen.

Sollten Sie weitere Beitrittserklärungen benötigen, können Sie diese Doppelseite einfach kopieren oder bei uns neue Beitrittserklärungen anfordern.

Ich bitte um die Zusendung von..... weiteren Beitrittserklärungen

Ich bitte um die Zusendung von..... Probeexemplaren



DFGS

Beitrittserklärung

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum
**Deutschen Fachverband für Gehörlosen-
und Schwerhörigenpädagogik (DFGS)**

Ort, Datum _____ Unterschrift _____

Name, Vorname _____

Straße _____

PLZ, Ort _____

Telefon _____

Bezug zu Hörgeschädigten (sofern nicht durch Beruf gegeben) _____

Ich überweise den jährlichen Beitrag von
 DM 70,- (Standardbeitrag)
 DM 50,- (Mitglieder aus den neuen Bundesländern)
 DM 30,- (StudentInnen, Erwerbslose) Nachweis liegt bei

Bankverbindung:
Commerzbank Hamburg, BLZ 200 400 00, Konto 384 948 684

DFGS

Ermächtigung zum Einzug von Forderungen mittels Lastschriften

Hiermit ermächtige ich Sie widerruflich, die von mir zu entrichtenden
Zahlungen bei Fälligkeit zu Lasten meines Kontos mittels Lastschrift ein-
zuziehen. Wenn mein Konto die erforderliche Deckung nicht aufweist,
besteht seitens des kontoführenden Kreditinstituts keine Verpflichtung
zur Einlösung. Teileinlösungen werden im Lastschriftverfahren nicht
vorgenommen.

Name und genaue Anschrift der/des Zahlungspflichtigen _____

Kontonummer der/des Zahlungspflichtigen _____

Name des kontoführenden Kreditinstituts _____

Bankleitzahl _____

Zahlungen wegen (Verpflichtungsgrund, evtl. Betragsbegrenzung) _____

Ort, Datum _____

Unterschrift _____

DFGS

Arbeitskreise innerhalb des DFGS

1. Öffentlichkeitsarbeit

Schwerpunkt:
Kommunikation und Kultur
Hörgeschädigter

2. Primäre Sozialisation

Schwerpunkte:
Familie
Früherziehung
Kindergarten/Vorschule

3a. Sekundäre Sozialisation

Schwerpunkte:
Schule
Familie
Freizeit

3b. Sekundäre Sozialisation

Schwerpunkte:
Ausbildung (weiterführende Schulen)
Familie
Freizeit

4. Tertiäre Sozialisation

Schwerpunkte:
Erwachsene
Beruf
Fortbildung
Freizeit