

2/1997
5. Jahrgang

dfgs

forum

HALBJAHRESZEITSCHRIFT DES DEUTSCHEN FACHVERBANDES FÜR GEHÖRLOSEN- UND SCHWERHÖRIGENPÄDAGOGIK

Schwerpunkt
Schlagwort ‚Ganzheitlichkeit‘

2/1997

5. Jahrgang

Vorbemerkung der Redaktion108

forum aktuell

Situation in der Erziehung und Bildung Gehörloser sowie in der Ausbildung von GehörlosenpädagogInnen. Abschlußbericht für die EUD (Renate Poppendieker & Angela Staab).....110
Resolution der Teilnehmer der Arbeitstagung in Schleiz vom 15.-18.10.1997 (Barbara Schriever u.a.).....117

Beiträge

Ganzheitlichkeit. Gefälliges Füllwort oder Relevanzkriterium für den Erziehungsprozeß bei hörgeschädigten Kindern (Manfred Hintermair)118
Lernen mit allen Sinnen (Gottfried Diller)134
Einige additive Schubladengedanken zur vielbeschworenen Ganzheitlichkeit von Hilfen für stark hörbehinderte Kinder und ihre Eltern (Emil Kammerer)142
Mein Praktikum an der Lexington School for the Deaf in New York (Aya Kremp)148

Veröffentlichungshinweise157

Sonstiges

Termine158

Impressum 2/1997 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, Tel. & Fax 040/298 202 60. **Satz** Eveline George, Renate Poppendieker. **Einzelverkaufspreis** DM 6,- zuzügl. Versandkosten **Druck** poppdruck Langenhagen. **Redaktionsschluß für die nächste Ausgabe** 1. April 1998, Schwerpunkt: Sonderpädagogischer Förderbedarf

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 erfolgen.

Ein kleines Jubiläum:

5. Jahrestagung

des Deutschen Fachverbandes

für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik (DFGS)

in Zusammenarbeit mit der David-Hirschschule

und der interdisziplinären Forschungsgruppe

an der Rheinisch-westfälischen technischen Hochschule, Aachen

**„Neue Forschungsansätze,
-ergebnisse und -perspektiven
aus Linguistik, Psychologie
und Erziehungswissenschaft
für die Arbeit mit gehörlosen
und hochgradig schwerhöri-
gen Schülern“**

18. / 19. September 1998 an der RWTH, Aachen

Diskussionsforen:

• Was bedeutet die Anerkennung der Gebärdensprache für die Schulen?

• Hörgeschädigtenschule – mehr als nur ein Türschild?!

Vorträge, Arbeitsgruppen, Workshops, Seminare

Liebe Leserinnen,
liebe Leser,

heutzutage findet sich fast keine Resolution, kein Erziehungsprogramm oder ähnliches im Bereich der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik, ohne daß sich Formulierungen wie „die Förderung soll ganzheitlich erfolgen“ oder „dabei ist ein ganzheitliches Vorgehen zu berücksichtigen“ in ihnen finden. ‚Ganzheitlichkeit‘ scheint ein modisches Schlagwort in der Hörgeschädigtenpädagogik geworden zu sein, dessen Verwendung selbstverständlich positive Assoziationen bei den AdressatInnen erweckt.

Die Redaktion des *dfgs forums* hat Autoren aus den verschiedensten Arbeitsbereichen innerhalb der Hörgeschädigtenpädagogik gebeten, dieses Schlagwort doch einmal aus ihrer Sicht näher zu beleuchten. Damit verbunden war die Intention, durch dieses Themenheft vielleicht dazu beitragen zu können, daß das Schlagwort ‚Ganzheitlichkeit‘ inhaltlich präzisiert wird und damit die Gefahr, daß es weiterhin als Schlagwort benutzt wird, vermindert werden kann.

Natürlich geschieht die Beleuchtung hier auch nicht von allen Seiten und umfassend: Hintermair blickt mit Psychologenaugen, Diller betrachtet es ganz aus der Warte der hörgerichteten (Früh-) Erziehung, während Kammerer aus kinderpsychiatrischem Blickwinkel Überlegungen anstellt. Weitere Aspekte wären ohne

weiteres denkbar. So z.B. durch die Berücksichtigung der Erkenntnisse der Edu-Kinästhetik „als Methode im Sinne ganzheitlichen Lernens“ (Treude & Zaremba, 1998).

Auch Überlegungen dazu, wie im Hörgeschädigtenpädagogikbereich der „Fragmentierung [...] im gesellschaftlichen Bereich“ (Buck, 1998) durch ein Prinzip der Ganzheit entgegengewirkt werden könne, wären durchaus ein lohnend.

Wir von der Redaktion sind der Meinung, daß mit diesem Themenheft noch nicht das letzte Wort gesprochen worden ist und wir hoffen, unsere LeserInnen zu motivieren, durch weitere Beiträge in späteren Heften zu der Diskussion um den Begriff „Ganzheitlichkeit“ beizutragen.

Das späte Erscheinen der zweiten Nummer 1997 bitten wir zu entschuldigen, aber wir möchten (noch einmal) darauf hinweisen, daß die gesamte Redaktion ehrenamtlich und neben einer vollen Stelle diese Arbeit macht. Wir wünschen Ihnen trotzdem eine anregende Lektüre, bis zum nächsten Heft...

Das Redaktionsteam

■ Literaturverzeichnis:

Buck, Peter (1998): Rezensionen. In: *Grundschule* 1/1998, 60
Treude, Karin & Zaremba, Regina (1998): Lerngymnastik gegen Lernstörungen. In: *Grundschule* 1/1998, 37-40

Betr.: Adressenänderungen

Adressenänderung bitten wir umgehend entweder dem Vorstand oder der Redaktion mitzuteilen, gegebenenfalls auch neue Bankverbindungen. Sie vermeiden damit Verzögerungen bei der Postzustellung und helfen uns, die Kosten für Fehlbuchungen zu vermeiden. Vielen Dank!

Betr.: Beitragsbestätigungen

Beitragsbestätigungen verschiekt der DFGS ab sofort nur noch auf ausdrückli-

chen Wunsch, um Portokosten zu sparen. Zur Vorlage beim Finanzamt ist der Kontoauszug völlig ausreichend.

Betr.: Sammelversand

Um Versandkosten zu sparen, verschicken wir das *forum* an solche, die gemeinsam in einer Einrichtung arbeiten, in einem Sammelversand. Einige Listen von Schulen haben wir bereits. Prüfen Sie bitte, ob dies für Ihre Einrichtung, in der Sie arbeiten, in Frage kommt und schicken Sie uns gegebenenfalls eine solche Liste zu.

Vorankündigung

Workshop zum bilingualen Schulversuch in Hamburg 30.10.–1.11.1998

Gemeinsame Veranstaltung vom DFGS und der Gesellschaft für Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser in Hamburg.

Alle weiteren Informationen finden Sie in der März-Ausgabe von *Das Zeichen* sowie in *dfgs forum* 1/1998.

Situation in der Erziehung und Bildung Gehörloser sowie in der Ausbildung von GehörlosenpädagogInnen

Abschlußbericht für die EUD

VON RENATE POPPENDIEKER & ANGELA STAAB

Version nach Brüssel an die EUD gesandt wurde. In diesem Heft drucken wir den Teilbericht, von dem wir annehmen, dass er das meiste Interesse bei unseren LeserInnen finden wird. Wer den vollständigen Bericht haben möchte, wende sich bitte an den Deutschen Gehörlosenbund, Paradeplatz 3, 24768 Rendsburg und fordere ihn dort unter Beifügung eines ausreichend frankierten und adressierten DIN-A3 Briefumschlags an.

Wie im forum 1/97, •f. angekündigt, informieren wir an dieser Stelle über den Abschlußbericht des deutschen Nationalen Komitees, der im Juni in englischer

1. Lehrplanvorgaben

Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland ist gekennzeichnet von ihrer föderalen Struktur: den Bundesländern obliegt die Kulturhoheit. Das bedeutet für das Bildungswesen in bezug auf Gehörlose:

- In den einzelnen Bundesländern können unterschiedliche Ministerien für die Bildungseinrichtungen zuständig sein.
- In den einzelnen Bundesländern gelten je verschiedene Lehrpläne in den Schulen für Gehörlose.

Im Bereich der Erziehung und Bildung Gehörloser gibt es allerdings Vorgaben durch die (Ständige) Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK), die die einzelnen Bundesländer bei der Ausgestaltung ihrer Lehrpläne berücksichtigen müssen. So ist trotz der Länderhoheit für eine vereinheitlichende Tendenz gesorgt.

Die Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister vom 30.5.1980 orientierten sich in ihren Vorgaben zum sog. Sprachaufbau ausschließlich an der inhaltsbezogenen Sprachaufassung (Hauptvertreter in Deutschland: Leo Weisgerber). Diese ausschließliche Orientierung an der inhaltsbezogenen Sprachaufassung entsprach damals schon nicht mehr dem Diskussionsstand in der Linguistik,

gab aber das in der Gehörlosenpädagogik dominante Verständnis von Sprache wieder. Das zeigt das folgende Zitat:

„Beim gehörlosen Kind sind die Voraussetzungen für das natürliche Hineinwachsen in die Muttersprache nicht gegeben. Es versucht, die Lebenswelt mit unzulänglichen gebärdensprachlichen Mitteln zu ordnen und zu bewältigen. Um ihm das sprachliche Weltbild seiner Sprachgemeinschaft zu erschließen, bedarf es eines möglichst frühzeitig beginnenden systematischen Sprachaufbaus.“ (KMK-Empfehlungen 1980, 6; Herv. d. Verf.)

In diesen Vorgaben wurde u.a. nicht berücksichtigt, daß

- Gebärdensprache eine eigenständige, vollwertige Sprache ist;
- es gehörlose Kinder gehörloser Eltern gibt, die andere sprachliche Voraussetzungen haben, als solche mit hörenden Eltern;
- Gehörlose auch für die Gemeinschaft der Gehörlosen erzogen und gebildet werden müssen;
- es deshalb spezifische Lerninhalte gibt, die im Unterricht bearbeitet werden müssen.

Gebärden (!) sollten lediglich „aufbauende, unterstützende und verdeutlichende Funktionen für die Lautsprachentwicklung“ (KMK-Empfehlungen 1980, 7) ausüben und zurückgenommen werden, sowie die „Kommunikation über Lautsprache gesichert ist, [...]“ (ebda., 7).

Diese Aspekte der Vorgaben (Unzulänglichkeit gebärdensprachlicher Mittel, inhaltsbezogene Sprachauffassung, Einsatz von Gebärdensprache) durch die KMK-Empfehlungen finden sich in allen während der 80er Jahre verfaßten (auch in denen davor!) Lehrplänen der westlichen Bundesländer wieder, die zum überwiegenden Teil noch heute gelten.

Diese KMK-Empfehlungen vom 30.5.1980 wurden im letzten Jahr ersetzt durch den Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10.5.1996 „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören“. In diesen Empfehlungen wurde einerseits das sog. *Münchener Gebärdenspapier* von 1982 (Braun u.a. 1982) und der dadurch mit hervorgerufene verstärkte Einsatz von LBG berücksichtigt (zum „Münchener Gebärdenspapier“ vgl. auch weiter unten). Andererseits wurde die in den letzten zehn Jahren vor allem im Früherziehungsbereich sich stark durchsetzende aurale Orientierung aufgenommen. Darüber hinaus lassen die Formulierungen erkennen, daß sich die Erkenntnis, daß Gehörlose nicht nur für die Gemeinschaft der Hörenden erzogen und gebildet werden müssen, durchgesetzt hat. Ebenso findet sich in ihnen die Auffassung, daß Gebärdensprache neben „Sprache“ bestehen kann (vgl. KMK-Empfehlungen 1996, 6). Es ist also eine Veränderung im Hinblick auf die Empfehlungen von 1980 festzuhalten. Es handelt sich bei den Empfehlungen von 1996 aber nicht darum,

daß die Erkenntnis, daß Gebärdensprache eine vollwertige, gleichberechtigte Sprache ist, voll umgesetzt wird in konkrete Vorgaben für

- Gebärdensprachunterricht;
- Einstellung gehörloser Lehrkräfte und anderer gehörloser MitarbeiterInnen;
- Deutschunterricht als Zweitsprachunterricht.

D.h. von den Vorgaben für eine bilinguale Erziehung und Bildung ist diese Empfehlung weit entfernt. Diese Vorgaben bedeuteten weiterhin eine einsprachige Erziehung und Bildung für Gehörlose, verstehen unter Sprache vor allem Lautsprache („Sprechsprache“ und „Schriftsprache“), die im Gegensatz zu den Vorgaben von 1980 nicht mehr systematisch aufbauend, sondern wieder muttersprachlich vermittelt werden soll. Entsprechend bestehen bei den Anforderungen für die Qualifikation des Personals an Gehörlosenschulen die pädagogischen Kompetenzen im Vordergrund. In bezug auf Gebärdensprache, Fingeralphabet und phonembestimmtes Manuellsystem werden „Kenntnis [dieser] manuelle[n] Kommunikationsformen“ (KMK-Empfehlungen 1996, 27; Herv. d. Verf.) gefordert.

2. Diskussion innerhalb der Gehörlosenpädagogik

Die Diskussion in der Gehörlosenpädagogik wird vor allem von dem Berufsverband Deutscher Hörgeschädigten-

pädagogen (BDH; früher: Bund Deutscher Taubstummenlehrer (BDT)) geprägt. Dieser Berufsverband blickt auf eine 100-jährige Tradition zurück. Er lehnt eine zweisprachige Erziehung und Bildung Gehörloser grundsätzlich ab, bezeichnet sie als „Etikettenschwindel“ (vgl. Berufsverband 1993, 254) und sieht im „Erwerb der deutschen Lautsprache als Erst- und Unterrichtssprache in Laut- und Schriftform [...] eine unabdingbare Forderung an die Hörgeschädigtenpädagogik.“ (ebda., 258)

Zu dieser Ablehnung ist anzumerken, daß der BDH dabei in Anlehnung an Schulte (1993) von einem falschen Verständnis von Gebärdensprache, insbesondere auch der Deutschen Gebärdensprache ausgeht. Die vom BDH zugrunde gelegte Definition von Bilingualismus ist ausgesprochen eng und stimmt so nicht mit dem Erkenntnisstand der allgemeinen Bilingualismusforschung überein.

Der noch sehr junge und noch nicht so einflußreiche Deutsche Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik ist neben dem BDH der zweite Verband, in dem sich GehörlosenpädagogInnen bundesweit organisieren können. Er befürwortet grundsätzlich neben anderen Förderwegen auch eine bilinguale Erziehung und Bildung für Gehörlose.

Das oben schon erwähnte „Münchener Gebärdenspapier“ übt mit seiner Auffassung vom Einsatz von Gebärdensprache (LBG) in den Ge-

hörlosenschulen weiterhin starken Einfluß auf die Meinungsbildung und die Praxis aus, wie auch die nachfolgende Situationsbeschreibung an den bundesdeutschen Gehörlosenschulen verdeutlicht.

Zum „Münchener Gebärdenspapier“ von 1982 liegt mittlerweile eine differenzierte Stellungnahme des Fachausschusses Gebärdensprache des Deutschen Gehörlosen Bundes vor (Fachausschuß 1994), die aber in die Empfehlungen der KMK von 1996 – im Gegensatz zum „Münchener Gebärdenspapier“ selbst – keine Berücksichtigung gefunden hat. In dieser Stellungnahme werden die Termini, die im „Münchener Gebärdenspapier“ unklar oder falsch gebraucht werden, richtig gestellt (Zweisprachigkeit Gehörloser, Kommunikationssysteme, Gebärdensprache) und Behauptungen im Zusammenhang damit, widerlegt.

Im Herbst dieses Jahres soll eine überarbeitete Fassung des „Münchener Gebärdenspapier“, das sog. *Babelsberger Papier*, veröffentlicht werden. In diese Überlegungen werden die Richtigstellungen und Widerlegungen der Stellungnahme des Fachausschusses (1994) einfließen.

3. Beschreibung der gegenwärtigen Situation an den bundesdeutschen Gehörlosenschulen und Ausbildungsstätten für GehörlosenpädagogInnen

In der Bundesrepublik gibt es 52 allgemeinbildende Schulen, 9 Institutionen für mehrfachbehinderte Gehörlose sowie 10 Berufsschulen. Die allgemeinbildenden Schulen für Gehörlose umfassen meistens Grundschulen, Haupt- und Realschulen. Einige Schulen sind ebenfalls Einrichtungen für Schwerhörige. Insgesamt arbeiten an ihnen über 2.000 LehrerInnen.

Die nachfolgende Beschreibung fußt u.a. auf einer Befragung aller Schulen und Ausbildungsstätten. Alle Schulen und Ausbildungsstätten wurden gebeten, eine Reihe von Fragen zum Einsatz von DGS und zu einer bilingualen Erziehung und Bildung Gehörloser zu beantworten. Wir erhielten 30 % der verschickten Fragebögen zurück, gehen aber davon aus, daß das Bild an den anderen Schulen bzw. Studienseminaren nicht sehr viel anders ist, als das im folgenden beschriebene.

Gehörlosenschulen

Die Antworten vermitteln den Eindruck, daß einerseits keine klare Vorstellungen darüber bestehen, was DGS und was Bilinguale Erziehung bedeuten. So wird von vielen nicht zwischen LBG und DGS unterscheiden. D.h. die Leute sprechen von DGS, meinen aber LBG. Diese Unklarheit wird dann

natürlich auf das Verständnis von Bilingualer Erziehung übertragen. Diese wird nur zögernd befürwortet.

Auch das Verständnis für Dolmetschereinsatz und die Rolle von DolmetscherInnen im schulischen Bereich wird davon berührt. In vielen Schulen dolmetschen bei Veranstaltungen o.ä. LehrerInnen auf – so vermuten wir – wohl zweifelhaftem Niveau.

Andererseits machen die Antworten aus dem schulischen Bereich deutlich, daß DGS oft abschätzig beurteilt wird. (Beispiel: „[...] nicht als Sprache. Eine Sprache (egal in welcher Modalität) bedarf einer Entwicklungszeit von tausenden von Generationen und einer ausreichend großen Zahl von native speakern.“)

Trotzdem wollen fast alle Schulen gehörlose LehrerInnen mit Ausbildung einstellen. Diese Bereitschaft begleiten aber bei vielen Antworten die Bedenken, daß Gehörlose lediglich als FachlehrerInnen einzusetzen seien. In der jetzigen Praxis gibt es kaum gehörlose LehrerInnen mit Ausbildung, die in Gehörlosenschulen arbeiten, d.h. es gibt auch kaum Vorbilder für die Identitätsentwicklung der gehörlosen Kinder.

In den letzten 10–15 Jahren hat sich eine Veränderung vollzogen. Während damals an fast keiner Gehörlosenschule Gebärdensprache verwendet wurden, wird jetzt an allen Schulen, die den Fragebogen beantwortet haben, überwiegend mit LBG unterrichtet. Man könnte von einer „stillschweigenden Re-

form“ sprechen. Diese Reform ist offenbar auch begleitet von einer größeren Methodenfreiheit für den / die einzelne Lehrer / in. Das geht bis dahin, daß vereinzelt LehrerInnen im Unterricht auch DGS benutzen. Unserer Einschätzung nach sind ca. 5 % der hörenden LehrerInnen an deutschen Gehörlosenschulen gut DGS-kompetent. Aber die Hamburger Gehörlosenschule hat als einzige Schule in Deutschland zwei Versuchsklassen für Bilinguale Erziehung und Bildung. An der Frankfurter Gehörlosenschule wurde vor kurzem für eine fünfte Klasse Englisch als Unterrichtsfach gestrichen. Stattdessen erhalten die SchülerInnen als Fremdsprache DGS-Unterricht durch eine gehörlose Lehrerausstiegentin. Der Deutschunterricht für diese Klasse wird bilingual durchgeführt.

Gleichzeitig ist diese Reform auch gekennzeichnet davon, daß die Gebärdensprachkursangebote für den Lehrkörper enorm zugenommen haben. An fast allen Schulen, die den Fragebogen zurückgeschickt haben, gibt es solche Kurse, die meistens auch von Gehörlosen durchgeführt werden. Über die Inhalte und das Niveau dieser Kurse können wir nichts sagen. Wir sind unsicher, ob es sich dabei wirklich um die Vermittlung von DGS handelt, da in vielen Fragebögen (s.o.) LBG gemeint ist, wenn von DGS gesprochen wird.

An Schulen für mehrfachbehinderte Gehörlose sieht es anders aus: Hier gibt es kaum ein Kursan-

gebot für die hörenden MitarbeiterInnen.

Die Hamburger Gehörlosenschule ist die einzige in ganz Deutschland, an der DGS als richtiges Unterrichtsfach durch gehörlose MitarbeiterInnen unterrichtet wird. Einige Schulen geben an, daß dies demnächst der Fall sein wird. An einer Schule für mehrfachbehinderte Gehörlose läuft zur Zeit ein Versuch mit dem Unterricht von DGS als Fach. Im allgemeinen wird es nicht als Ziel des schulischen Bestrebens angesehen, die Kompetenz der SchülerInnen in DGS zu fördern. Ebenso wird nur in Hamburg neben DGS Amerikanische Gebärdensprache (ASL) als Fremd-Gebärdensprache unterrichtet.

Obwohl DGS keine volle Anerkennung an den Schulen genießt, besteht offenbar bei der Einführung neuer Sachthemen, bei der Vermittlung allgemeiner Informationen, bei der Lösung von Problemen oder Konflikten oder wenn bei anderen Kommunikationsformen Verstehensprobleme auftreten, die Notwendigkeit, doch DGS zu benutzen. Im Gegensatz dazu wird im Kindergartenbereich in solchen Situationen kaum DGS verwendet. Ebenso wenig nebenbei.

Unterricht über Gehörlosenkultur und Gehörlosen-Geschichte wird an fast allen Schulen nicht gegeben.

In der Elternberatung der Schulen und der Kindergärten wird zwar über Gebärdensprache informiert. Dabei ist aber das o.g.

falsche Verständnis von DGS zu berücksichtigen. Dasselbe gilt für die Information über Bilinguale Erziehung und Bildung, über die noch weniger informiert wird, als über Gebärdensprache.

Die Hälfte der Schulen, die geantwortet haben, möchten gerne mehr DGS anwenden, aber beklagen einerseits häufig mangelnde Kompetenz bei den hörenden Lehrkräften, andererseits manchmal hemmende Lehrplangaben. Ebenso wird geäußert, daß die offizielle gesetzliche Anerkennung der DGS fehle.

Schulen, die gern bilingual arbeiten würden (das sind sehr wenige), sehen sich nicht dazu in der Lage, weil

☐ die hörenden MitarbeiterInnen nicht genug DGS-kompetent sind;
☐ es keine gehörlosen LehrerInnen gibt, die mitarbeiten könnten;

☐ Rahmenbedingungen nicht geeignet sind;
☐ Material nur äußerst spärlich zur Verfügung steht;
☐ die finanziellen Mittel nicht ausreichen.

An Berufsschulen wird zusätzlich der Zeitfaktor genannt.

Berufsschulen

Die Antworten aus den Berufsschulen vermitteln den Eindruck, daß hier zur Zeit mehr gehörlose FachlehrerInnen und sonstiges gehörloses Personal beschäftigt ist, als an allgemeinbildenden Gehörlosenschulen. Wir vermuten, daß in diesem Bereich die

Einsicht eher vorhanden ist, daß Inhaltsvermittlung den zentralen Stellenwert hat und daß dazu DGS unbedingt notwendig ist. Möglicherweise muß hier inhaltlich vieles nachgeholt werden, was in den Jahren zuvor an den SchülerInnen vorbeigegangen ist.

Anders als an den allgemeinbildenden Gehörlosenschulen wird viel Mühe auf die Vermittlung und Behandlung gehörlosenspezifischer Themen verwendet (Beispiel: „Als Gehörloser unter Hörenden arbeiten“).

Einige Berufsschulen unterrichten sowohl Hörenden als auch Gehörlose. In diesen Fällen bilden die Gehörlosen meist eine kleine Minderheit unter den hörenden MitschülerInnen. Sie kommunizieren mit den Hörenden meist mit Lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) oder Lautsprachunterstützten Gebärden (LUG).

An diesen Schulen werden kaum DolmetscherInnen zur Kommunikation zwischen Gehörlosen und Hörenden eingesetzt. Wenn aber doch, werden sie als sehr hilfreich angesehen.

Universitäten

An allen fünf Universitäten, die GehörlosenlehrerInnen ausbilden, studieren zur Zeit ca. fünfzehn gehörlose StudentInnen. Über die Anzahl der Schwerhörigen können wir keine Aussagen machen. Deren Einstellung zum Gebrauch von DolmetscherInnen und zur bevorzugten Kommunikationsform ist individuell sehr unterschiedlich. Sie reicht von Oral-

Dolmetschen bis DGS-Dolmetschen.

An allen fünf Universitäten werden Gebärdensprachkurse von Gehörlosen für hörende Studierende der Gehörlosenpädagogik durchgeführt. Aber es ist nicht Pflicht, diese Kurse zu besuchen. Die Prüfungsverordnungen schreiben nicht vor, daß Gebärdensprachkenntnisse oder gar -kompetenz nachgewiesen werden muß.

Die hörenden ProfessorInnen und DozentInnen verfügen über sehr unterschiedliche Gebärdensprachkompetenz. Diese reicht von gut kompetent über etwas bis zu gar nicht kompetent.

An allen fünf Universitäten werden Vorlesungen und / oder Seminare allgemeiner Art zum Thema „Bilinguale Erziehung und Bildung Gehörloser“ durchgeführt. Veranstaltungen über Teilaspekte, durch die in diese Thematik vertiefend eingedrungen werden könnte, gibt es nur sehr wenig (Beispiele: Schriftspracherwerb; Konstrastiver Sprachunterricht).

Hingegen werden kaum Seminare mit Themen zum Unterricht in Gehörlosenkultur und -geschichte durchgeführt.

Für die gehörlosen Studierenden gibt es kein Angebot zur Methodik und Didaktik von Gebärdensprachunterricht.

Durch Staatsexamensarbeiten werden Teilaspekte tiefer erforscht bzw. diskutiert. Arbeiten zum 2. Staatsexamen werden zu diesen Bereichen bisher sehr viel weniger

angefertigt. Es besteht aber der Wunsch, daß es in Zukunft mehr der Fall sein soll.

Studienseminare

Zur Zeit gibt es in den Studienseminaren in Deutschland offenbar nur eine gehörlose Referendarin. Für diese gibt es in den Ausbildungssituationen Einsatz von DGS-DolmetscherInnen.

Die hörenden ReferendarInnen verfügen in der Regel über etwas Gebärdensprachkompetenz bzw. sind LBG-kompetent. Die AusbilderInnen sind alle hörend. Diejenigen, die direkt für den Ausbildungsaspekt Gehörlosenpädagogik zuständig sind, verfügen in der Regel über LBG-Kompetenzen. In den Studienseminaren gibt es kaum Fortbildungsmöglichkeiten für Gebärdensprache, insbesondere nicht gezielt unter dem Aspekt der schulischen bzw. unterrichtlichen Verwendung. Von einigen SeminarleiterInnen wird vehement der Wunsch nach schulnaher Fortbildungsmöglichkeit in diesem Bereich zum Ausdruck gebracht.

In der Ausbildung der ReferendarInnen wird teilweise das Thema „Bilinguale Erziehung und Bildung Gehörloser“ aufgeriffen, aber vertiefende Teilaspekte werden nicht behandelt. Gebärdensprachunterricht und Unterricht über die Geschichte Gehörloser wird nicht thematisiert, Unterricht über Gehörlosenkultur gelegentlich.

In den Studienseminaren reichen die Reaktionen zur Verwen-

dung von DGS als Unterrichtssprache von völliger Ablehnung bis hin zu dem ausdrücklichen Wunsch nach DGS als Unterrichtssprache. Hier sieht allerdings die Realität so aus, daß die Kompetenzen der FachlehrerInnen und der ReferendarInnen selten ausreichen und auch keine hinreichenden Fortbildungsmöglichkeiten in dieser Hinsicht bestehen. In den Hospitationssituationen, wenn die gehörlosen SchülerInnen DGS benutzen, gibt es nur in Hamburg den Einsatz von DolmetscherInnen für die Hörenden, nicht gebärdensprachkompetenten SeminarleiterInnen. In anderen Bundesländern besteht z.T. der Wunsch, daß in solchen Situationen DolmetscherInnen eingesetzt werden, da es als problematisch empfunden wird, daß in den fachrichtungsübergreifend tätigen Studienseminaren FachlehrerInnen ohne gehörlosenpädagogische Ausbildung Unterrichtsbesuche machen. Es besteht aber bisher keine Möglichkeit, dies zu finanzieren.

4. Probleme im Bereich Bildung und Erziehung / Ausbildung

Hauptprobleme

☐ Es fehlt ein wirkliches Wissen, was DGS im Gegensatz zu LBG ist.
☐ Es fehlt ein wirkliches Wissen, was Bilinguale Erziehung und Bildung für Gehörlose bedeutet.
☐ Das Personal an bundesdeutschen Gehörlosenschulen und an den Ausbildungsstätten für

GehörlosenpädagogInnen ist überwiegend noch stark in der oralen Tradition verhaftet.

VertreterInnen des auralen Ansatzes lehnen es zwar ab, als OralistInnen bezeichnet zu werden, schaut man sich aber die Zielsetzung und Begründungen für den auralen Weg an, so ist eine hohe Übereinstimmung mit denen des Oralismus festzustellen, insbesondere was die Sicht auf Gehörlose und die Einschätzung von Gebärdensprache betrifft.

☐ Die dominante Richtung der auralen Erziehung und Bildung spricht nur noch von hörgeschädigten Kindern, der Ausdruck ‚gehörlos‘ bzw. ‚Gehörlosigkeit‘ wird vermieden.

☐ Cochlea Implantationen nehmen – vor allem bei sehr jungen Kindern – stark zu. Damit ist in auralen Kreisen die Hoffnung verbunden, daß es in Zukunft Gehörlosigkeit und Gebärdensprache nicht mehr geben wird.

☐ Integration wird vor allem als einseitige Assimilation der Gehörlosen an die hörende Welt verstanden.

Weitere Probleme

☐ Lehrplangaben sind nicht offensiv, was den Einsatz von Gebärdensprache betrifft; in bezug auf eine Bilinguale Erziehung und Bildung fehlen positive Vorgaben völlig.

☐ Es gibt so gut wie kein Material zum Unterricht von 1. Gebärdensprache und 2. Bilingualement Deutschunterricht.

☐ Didaktik und Methodik

Resolution der Teilnehmer der Arbeitstagung in Schleiz vom 15.-18.10.1997

zum Fachunterricht innerhalb einer Bilingualen Erziehung und Bildung Gehörloser ist so gut wie nicht entwickelt, kann also auch nicht systematisch vermittelt werden.

Die Ausbildung der GehörlosenpädagogInnen bereitet kaum auf einen Unterricht vor, in dem Gebärdensprache verwendet wird. Ebenso ist eine Ausbildung für einen umfassenden Bilingualen Unterricht so gut wie kaum vorhanden.

Fertig ausgebildete GehörlosenpädagogInnen verfügen nur in ca. 5 % der Fälle über gute bis sehr gute DGS-Kompetenz. Weder an den Universitäten noch an den Studienseminaren gibt es ein qualitativ und quantitativ ausreichendes Kursangebot für Auszubildende und Auszubildende, um DGS unter dem Aspekt der Verwendung in pädagogischen Situationen zu erlernen.

Im schulischen Bereich ist bei den Hörenden weiterhin die Nicht-Akzeptanz gegenüber Gehörlosen und ihrer Welt weit verbreitet.

Cochlea Implantationen werden vor allem auch unter ökonomischen Gesichtspunkten durchgeführt.

5. Lösungen / Aktionsprogramm

1. Übersenden des Berichtes (aus dem schulischen Bereich)

an alle Kultusministerien sowie an den Bundesminister für

Bildung Rüttgers

an die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (Bundes- und Länderebene);

an alle fünf universitären Ausbildungsstätten;

an alle Studiensemiare, die ReferendarInnen für Gehörlosenschulen ausbilden;

möglichst breitgestreute Veröffentlichung z.B. in *difs forum* und *Das Zeichen*;

an alle Landes- und Stadtverbände zur weiteren Veröffentlichung und Informationsstreuung;

an die Ärztekammer

2. Erstellung von kompaktem Informationsmaterial über Deutsche Gebärdensprache und Bilinguale Erziehung und Bildung Gehörloser (audio-visuell und schriftlich) sowie deren möglichst breite Verteilung.

Literaturverzeichnis

Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (1993); Bilingualismus in der Erziehung Gehörloser – Chance oder Irrweg? Stellungnahme des Berufsverbandes Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (BDH). In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 5, 253–259

Braun, Alfred • Donath, Peter • Gast, Rudolf • Keller, Artur • Rammel, Georg • Tigges, Johannes (1982); *Kommunikation mit Gehörlosen in Lautsprache und Gebärden*. München

Fachausschuß Gebärden des Deutschen Gehörlosen Bundes (1994); Kommunikation mit Gehörlosen in Laut- und Gebärdensprache. Das „Münchener Gebärdenpapier“ aus heutiger Sicht. In: *Das Zeichen* 30, 452–456

Schulte, Klaus (1993); *Gehörlosensbildung mit DGS!? Ansprüche Widersprüche*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (1980); *Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Gehörlose (Sonderschule)*. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 30.5.1980. Neuwied: Luchterhand

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (1996); *Empfehlungen zum Förderungsschwerpunkt Hören*. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10.5.1996. o. Ortsangabe

Dr. Renate Poppendieker,
Karpfangerstraße 6,
20459 Hamburg
& Angela Staab, Röhrigstraße 3,
22763 Hamburg

Die Arbeitskreise Nord und Süd zur Förderung lern- und geistigbehinderter Hörgeschädigter fordern den Beibehalt der Eingliederungshilfe für mehrfachbehinderte Hörgeschädigte und warnen vor einem Verzicht auf mühsam erworbene Rechte der Schwächsten.

Die Arbeitskreise wurden 1971 gegründet. Sie sind ein Zusammenschluß von Pädagogen im deutschsprachigen Raum, die mit mehrfachbehinderten Hörgeschädigten arbeiten. Seit 1991 sind die Kollegen der neuen Bundesländer in die Arbeitskreise integriert.

Ziel der pädagogischen Arbeit der Arbeitskreise ist die optimale Förderung der mehrfachbehinderten hörgeschädigten Kinder, damit diese als Erwachsene ein ihren Fähigkeiten entsprechendes selbständiges Leben in der Gemeinschaft führen können.

Mehrfachbehinderte hörbehinderte Kinder leiden an einem ererbten oder erworbenen Behinderungssyndrom, bei dem die dominierende Behinderung immer eine Hörbehinderung mit deutlichen geistigen Einschränkungen ist. Aus dieser Kombination verschiedener Behinderungsarten leitet sich eine schwere Kommunikationsbehinderung ab.

Pädagogischer Auftrag der Schulen und Sondereinrichtungen für Gehörlose ist es, das Kind aus seiner behinderungsbedingten Isolation zu führen, ihm sein Kommunikationsmittel „die Gebärden“ zu erschließen, damit es

am Leben teilhaben, kognitive Fähigkeiten erwerben und sein Leben weitgehend selbstbestimmt gestalten kann. Dafür braucht ein mehrfachbehindertes Kind viel mehr Zeit als ein „nur“ hörgeschädigtes Kind.

Dort, wo vor Ort keine Gehörlosenschule angesiedelt ist, muß den mehrfachbehinderten hörbehinderten Kindern nach wie vor die Möglichkeit eröffnet sein, in Heimen / Internaten / Einrichtungen für Hörgeschädigte aufgenommen zu werden.

Eine Aufnahme mehrfachbehinderter Gehörloser in Einrichtungen für geistigbehinderte Hörende kann aus unserer Sicht keine optimale Förderung sein und ist nicht zu verantworten. Die fehlende Kommunikation führt erfahrungsgemäß zur Vereinsamung mit gravierenden psychischen Folgebeeinträchtigungen wie z.B. Aggression, Autoaggression und Depression.

Wir nehmen mit Sorge zur Kenntnis, daß durch die am 1.7.1996 in Kraft getretene Änderung des Pflegegesetzes (1. SGB XI. ÄndG) ein massiver Wertewandel für das ganze Leben mehrfachbehinderter gehörloser Menschen sanktioniert worden ist. Statt der bewährten pädagogischen Förderung in besonderen Einrichtungen für Hörbehinderte droht jetzt die Umwandlung der Förderung in Versorgung und Pflege in Pflegeeinrichtungen.

Wir fordern:
die ganzheitliche Förde-

rung mehrfachbehinderter Gehörloser in Schulen oder Institutionen für Hörgeschädigte und nicht in Institutionen für Hörende; die Integration mehrfachbehinderter Gehörloser in die Gesellschaft statt Aussonderung in Pflegeeinrichtungen;

die Übertragung der Forderungen der Nur-Gehörlosen – Anerkennung ihrer Sprache und ihrer eigenen Kultur – auf die mehrfachbehinderten Gehörlosen, denn die Mehrfachbehinderten haben die gleichen Rechte, aber sie können ihre Rechte nicht selbst einfordern, sie sind auf Hilfe angewiesen;

die uneingeschränkte Gültigkeit des Grundgesetzes, Artikel 2: „Die Würde des Menschen ist unantastbar“;

Wir befürchten die Ausschulung unserer schwächsten Schüler wie in längst überwunden geglaubten Zeiten.

Im Auftrag der Teilnehmer der Arbeitstagung in Schleiz / Thüringen vom 15.-18.10.1997.

Dezember 1997

Barbara Schriever,

Gehörlosenschule, Hamburg,

Dr. Koch-Bode,

Karl-Luhmann-Heime, Osnabrück;

Ulf Müller, H.-Feuchte-

Stiftungsverbund, Heide;

Renate Hoffmann,

Gehörlosenschule, Halle;

Wolfgang Zeidler, SoPäZentrum,

Schleiz/Thüringen

Ganzheitlichkeit

Gefälliges Füllwort oder Relevanzkriterium für den Erziehungsprozeß bei hörgeschädigten Kindern?

VON MANFRED HINTERMAIR

1. Ganzheitliches Arbeiten in der Hörgeschädigtenpädagogik – wird praktiziert !?

Ein Blick durch einige aktuelle Jahrgänge einschlägiger Fachzeitschriften sowie in Resolutionen von Fachverbänden zeigt, daß ‚Ganzheitlichkeit‘ in der pädagogischen Arbeit auch für die Hörgeschädigtenpädagogik inzwischen zur Selbstverständlichkeit geworden zu sein scheint. So schreibt z.B. der Bund Deutscher Taubstummlehrer in seiner Konzeption zur pädagogischen Frühförderung bei hörgeschädigten Kindern für das Alter von 0–3 Jahren:

„Frühförderung wendet sich als ganzheitliche Förderung immer an das Kind, die Familie und das soziale Umfeld.“ (BDT 1991, 1)

Auch in dem überarbeiteten Entwurf, der sich inzwischen ausschließlich der hörgerichteten Frühförderung widmet, sieht man in dieser Verengung des pädagogischen Blickwinkels keinerlei Probleme, was die Ganzheitlichkeit der Überlegungen und Handlungsanforderungen betrifft: „Hörgerichtete Frühförderung ist eine ganzheitliche Einzelförderung. Sie orientiert sich in ihren Angeboten immer an den Bedürfnissen des Kindes, der Familie und deren sozialen Umfeld.“ (BDH 1996, 3).

Ebenso wird im Zusammenhang mit den pädagogischen Konsequenzen bei cochlea-implantierten Kindern immer wieder die Bedeutung ganzheitlichen Vorge-

hens hervorgehoben:

„Auf der aural-sprachlichen Seite ist deshalb Ziel des Forschungsprojekts, eine ganzheitliche Förderung von CI-Kindern unter besonderer Berücksichtigung basaler Lernprozesse sowie den darauf aufbauenden kommunikativ-sprachlichen, kognitiven und sozial-emotionalen Erfahrungsbereichen zu entwickeln.“ (Horsch et al. 1993, 337)

Aber auch Günther (1995), der nun bekanntlich aus einer ganz anderen Ecke des pädagogischen Spektrums heraus als Vertreter einer zweisprachigen Erziehung gehörloser Kinder argumentiert, spricht im Titel einer Arbeit von einer „ganzheitlich-kommunikationsorientierten Frühförderung“ (76) bei Kindern mit einer schweren Hörschädigung.

Schließlich kann ich mich selbst auch nicht davon frei machen, ganzheitliche Aspekte in der Arbeit mit Familien von hörgeschädigten Kindern bedeutsam zu finden und sie entsprechend immer wieder zu betonen:

„[...] Das primäre soziale Stützensystem für das gehörlose Kind ist seine Familie. Damit es diese Funktion für das Kind erfüllen / beibehalten kann, brauchen Familien hörgeschädigter Kinder ganzheitlich ausgerichtete Frühziehungshilfen, [...]“ (Hintermair 1995, 3)

Recht viel unterschiedlicher könnte das Spektrum von Fachleuten nicht zusammengesetzt sein, die sich da – bei ansonsten zum Teil doch beachtlichen

Differenzen – offensichtlich ohne Probleme auf die Notwendigkeit von Ganzheitlichkeit im pädagogischen Prozeß verständigen können! Schaut man sich dazu quasi in Gegenüberstellung die Skepsis an, die bei renommierten VertreterInnen anderer Fachrichtungen mit diesem Begriff auftritt, kommt allerdings etwas Unbehagen und Unsicherheit auf, ob denn wirklich damit alles so klar ist oder ob es vielleicht nicht bloß derzeit ‚chic‘ und ‚in‘ ist, mit Ganzheitlichkeit zu brillieren bzw. zu kokettieren. Speck (1983, 97) z.B. spricht von einem schwierigen Begriff, den man so umfassend sehen kann, daß man nichts zu fassen bekommt. Schlack (1983, 102) meint in derselben Zeitschrift, über Ganzheitlichkeit zu sprechen, bedeute die Gefahr, sich auf das Glatteis von Gemeinplätzen zu begeben. Für Wöhler (1986, 254) steht zur Diskussion, ob mit einer sogenannten ganzheitlichen Förderung mehr als ein modischer Hoffnungsträger zu erwarten sei. Und Jetter (1995, 99) schließlich fragt nach, ob mit dem Begriff Ganzheitlichkeit eben doch nicht nur eine unverbindliche Sprachfloskel zum Ausdruck kommt.

Faßt man diese Skepsis zusammen, so läßt sich mit bezug auf unsere Fragestellung zunächst zweierlei festhalten:

■ a) Stellt die Unsicherheit bzw. das ‚Schwammige‘ bezüglich der konkreten Begrifflichkeit u.U. die Basis dafür her, daß sich die unterschiedlichen Positionen innerhalb der Hörgeschädigten-

pädagogik zumindest unter dem Mäntelchen der Ganzheitlichkeit relativ friedlich zusammenfinden können? Es scheint – wenn man den o.g. Autoren folgt – relativ beliebig zu sein, was nun alles unter Ganzheitlichkeit zu subsumieren ist, so daß jede methodische Richtung ihre Aspekte problemlos als auf jeden Fall ‚ganzheitlich‘ unterbringt, wiewohl ja Schlack (1983) davor warnt, daß Ganzheitlichkeit gerade dadurch nicht herbeigeführt werden könne, „daß alle möglichen Aspekte in einen Topf geworfen und zu einem Ragout gekocht werden, sondern indem man sich darüber klar zu werden versucht, welche Ingredienzien miteinander unvereinbar sind.“ (108)

■ b) Bei aller Diffusion (oder zuweilen auch Konfusion), die offensichtlich durch den Begriff Ganzheitlichkeit ausgelöst wird, scheint es mir dennoch nicht besonders sinnvoll, diese Verwirrung durch den Versuch einer ‚endgültigen‘, einer klaren, präzisen Definition klären zu wollen, denn ich denke, Karl Popper hatte durchaus recht, wenn er meinte: „Laß dich nie dazu verleiten, Probleme ernst zu nehmen, bei denen es um Worte und ihre Bedeutung geht.“ (1979, 20; zitiert nach Speck 1988, 77)

Vielleicht ist folgender Weg zielführender, der – im Sinne von Schlack (siehe oben) – den Versuch startet, den Begriff nicht mit definitiven Klärungen, sondern mit Inhalten zu füllen. Das könnte zum einen z.B. bedeuten,

Entwicklungen und Zusammenhänge aufzuzeigen, die in den letzten Jahrzehnten innerhalb der Sonderpädagogik dazu beigetragen haben, daß Ganzheitlichkeit immer häufiger eingefordert wurde. Man könnte vertiefend in einem nächsten Schritt dann aktuelle theoretische Konzepte nach ihren Prämissen durchleuchten und auf diesem Weg Ausschau halten, wie Erziehungs- und Förderkonzeptionen für (hör)behinderte Kinder sich begründen lassen und versuchen, die dabei zum Vorschein kommenden Aspekte zusammenzuführen zu einer Vision gelingenden Lebens. Ich denke, nur in dieser Verknüpfung von Aspekten und ihrer reflexiven Zusammenschau besteht die Chance, daß eine Vorstellung davon entsteht, was mit Ganzheitlichkeit gemeint sein könnte und wie eine Praxis aussehen könnte, die sich diesen Erkenntnissen verpflichtet fühlt.

2. Theoretische und praktische Neuorientierungen der Heil- / Sonderpädagogik im Zusammenhang mit dem Begriff ‚Ganzheitlichkeit‘

Ganzheitlichkeit als Sammelbegriff für die Unzufriedenheit mit direktiven Förderwegen

Die Geschichte bzw. die innere Entwicklung der Frühförderung behinderter bzw. von Behinderung bedrohter Kinder, die vor ca. 25 Jahren ihre Anfänge nahm, ist immer am an-

„Sie wußten soviel.
Wo und wann wir
Kontakt untereinander
gehabt hatten.
Zeiten und Orte.
Aber von dem, was
etwas bedeutete,
wußten sie nichts.“
(Peter Hoeg: Der Plan
von der Abschaffung
des Dunkels. 1996,
244)

schaulichsten in ihren Modellen beschrieben worden, welche die Sichtweise des Kindes, die Rolle seiner Eltern und die Rolle der Fachleute im Laufe dieser Zeit unterschiedlich aufbereiteten. Es ist hier nicht der Platz, all diese Modelle nochmals ausführlich darzustellen (vgl. z.B. Speck & Warnke 1983 mit ihrer Unterscheidung von Laien-, Kotherapie- und Kooperationsmodell sowie die Präzisierung und Weiterentwicklung dieser Vorstellungen durch Bieber et al. 1989), dennoch sind einige markante Meilensteine auf diesem Entwicklungsweg festzuhalten, die mögliche Erklärungsmuster dafür abgeben, warum ein Begriff wie ‚Ganzheitlichkeit‘ so zentral werden konnte (vgl. im folgenden Speck 1995, 120 ff.).

Als Frühförderung ‚entstand‘, waren Pädagogik wie Psychologie im deutschsprachigen Raum stark bestimmt von behavioristischen, lerntheoretischen Sichtweisen, die insbesondere dann auch die ersten Förderansätze prägten, in denen verhaltenstherapeutische Methoden relativ konsequent zum Einsatz kamen. Entwicklungstherapie war das Schlagwort der ersten Stunde! Mitgetragen wurden diese Ansätze von einer Welle der damals aufkommenden Bildungseuphorie, die – in ihrem gesellschaftlichen Grundkonsens durchaus positiv – Bildung und letztendlich auch Erziehung als machbar sah. Die Kraft für diese großen Veränderungsvisionen lag in den Händen der Fachleute, die zunächst vorwiegend allein (Lai-

enmodell), später dann in kotherapeutischer Vereinigung mit den Eltern vehement versuchten, den Vollzug dieser Visionen nach ihren Vorstellungen und Konzeptionen möglichst zügig voranzutreiben. Wo Defizite bei der Umsetzung auftraten, wurden schnell die noch unausgereiften diagnostischen wie therapeutischen Mittel oder auch die (nicht so kompetenten) Eltern als Bremser ausgemacht und entsprechende Maßnahmen eingeleitet (z.B. die Entwicklung der Münchner funktionellen Entwicklungsdiagnostik, die Entwicklung spezieller Elterntrainingsprogramme wie z.B. ‚Das Münchner Trainingsmodell‘ von Innerhofer, 1977). Zitate aus Elternanleitungen sowie aus therapeutischen Anleitungen für die Förderung von Kindern der damaligen Zeit lesen sich heute fast wie „von einem anderen Stern“ (vgl. z.B. bei Speck 1995, 121f.).

Für den Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik klingt das dann so, um nur einige wenige Beispiele zu nennen (zitiert nach Jokay 1995), wobei sich dabei der ‚Dauerbrenner‘ dieser Szene, die ‚Gebärdenfrage‘, nicht vermeiden läßt:

„16. Regel: Sprechen Sie mit Ihrem hörgeschädigten Kind nicht in Gebärdensprache [...]“

18. Regel: Erziehen Sie Ihr Kind zum sauberen Sprechen!“ (Fischer 1977, 104-114)

„Wenn sich das Kind mit Gebärden verständlich zu machen versucht, dann sollten Sie so tun, als ob Sie es nicht verstehen wür-

den. Einem älteren Kind kann man auch schon ganz deutlich zu verstehen geben, daß man darüber enttäuscht ist.“ (Hoven et al. 1980, 52).

Bei Eltern ist das dann vermutlich vielfach so angekommen: „Alle drei Wochen kommt ein Herr von der Gehörlosenschule für ca. eine Stunde zu uns nach Hause. Er packt dann seine Spiele aus, meist Zuordnungsspiele mit Bildkarten, setzt sich an den Tisch und erwartet, daß mein zweijähriger Sohn nun ausdauernd mitmacht [...]“ (Aussage einer Mutter, zitiert nach Berger 1987, 97)

Die Konzept- und Methodenfixiertheit, wie überhaupt die einengenden Perspektiven, die hier in diesen Handlungsanweisungen zum Ausdruck kommen, waren genau die Punkte, die zu einer Veränderung oder – wie Schlack es genannt hat (1989) – zu einem ‚Paradigmawechsel‘ geführt haben. Ein Hauptstrang der Veränderung wurde interessanterweise von betroffenen Eltern geführt, die merkten, daß sie auf Dauer mit der ihnen zugeordneten Rolle der KotherapeutInnen nicht glücklich werden würden; sie forderten – erinnert sei exemplarisch an den „Brief einer Mutter“ (Holthaus 1983) –, daß sie als Eltern eine erzieherische Primärverantwortlichkeit für ihr Kind hätten, die sich nicht in den täglichen therapeutischen Übungen erschöpfen könne; sie wollten ganz einfach auch Mutter oder Vater ihres Kindes sein und seine (und ihre) Entwicklung nicht allein auf

einer von Defiziten markierten Sprossenleiter begleiten. Ein Abschnitt aus dem Brief von Hanni Holthaus drückt diesen Wunsch nach Veränderung sehr klar aus: „Schon kurz nach der Geburt war mir die Chance genommen, zumindest kurzfristig die Behinderung zu vergessen. Die ständige Förderung und der Zwang zu Erfolg und Leistung hatte die Kehreseite, daß ich nur selten meinen Sohn einfach als Kind akzeptieren konnte; sehr schnell wurde ich immer wieder darauf gestoßen, daß er behindert ist – in erster Linie jemand, dem etwas fehlt.“ (22)

Für die Praxis der Früherziehung (auch die Fachleute merkten natürlich mehr und mehr, daß direkte aus den Förderbemühungen ableitbare und sichtbare Erfolge ausblieben) hatte dies nun grundsätzlich zur Folge, daß die Elternrolle in den Vordergrund rückte und die Förderfunktion in Anknüpfung an diese Rolle erst gemeinsam von den PädagogInnen und der Familie definiert werden mußte. Konkret bedeutete das, daß die Zusammenarbeit von Fachleuten und Eltern gleichberechtigt im Sinne eines Ergänzungsverhältnisses zu gestalten war. Daß diese neue Entwicklung vielfach bekannt geworden unter dem Stichwort ‚Kooperationsmodell‘ und für viele erleichtert gleichgesetzt mit der Aufhebung des technokratisch-funktionalistischen Vorwurfs an die Sonderpädagogik – auch mit Problemen behaftet ist, darauf soll an dieser Stelle nur verwiesen werden (vgl.

näheres bei Bieber et al. 1989).

Der andere Strang der Veränderung wurde durch eine veränderte theoretische Sichtweise des Kindes eingeleitet. Jean Piaget wurde sozusagen wiederentdeckt und seine Vorstellung von der Entwicklung eines Kindes stand den bislang vertretenen verhaltenstheoretischen Sichtweisen diametral gegenüber. Die Förderkonzepte im Bezug auf das Kind wurden in der Folge bestimmt von Begriffen wie der Selbstgestaltung und der Kompetenz des Kindes. Neben der Reutlinger Projektgruppe Frühförderung um Kautter und Klein (1983) hat vor allem Karlheinz Jetter (z.B. 1984) auf dem Hintergrund der Piagetschen Theorie die Bedeutung der Eigenaktivität des Kindes als „Schöpfer seiner Wirklichkeit“ betont und einen Förderansatz entwickelt, der auf der Kooperation des Kindes als handelndes Subjekt mit seinen Bezugspersonen beruht.

Aus diesen beiden beschriebenen Strängen heraus bildeten sich dann auch die neuen Hoffnungsträger der Frühförderung in Form der Kombination von ‚Familienorientierung‘ und ‚Ganzheitlichkeit‘, die heutzutage im Anforderungskatalog jeder Frühförderstelle fest verankert sind (vgl. Jetter 1995, 99). Speck (1993) faßt das rückblickend zusammen, wenn er schreibt:

„Gerade aus einem solchen, die tragfähigen Lebenszusammenhänge auflösenden oder zerstückelnden Ansatz entstand das Fragen nach Ganzheitlichkeiten, das Su-

chen nach Möglichkeiten, das ganze Kind in seiner Situation wahrzunehmen, zu beobachten und dementsprechend passende Förderangebote bereitzustellen.“ (146)

Die Umsetzung dieser veränderten Vorstellungen scheint dennoch problembehaftet zu sein. Nicht umsonst warnt Motsch (1984, 329), der sagt, das Kooperationsmodell sei bislang vorwiegend ein Haltungsmodell und (noch) kein Handlungsmodell. So finden sich gerade im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik auch heute noch jeder Zeit problemlose Aussagen von Fachleuten wie auch von Eltern, die bei aller nach außen hin plakatierten Ganzheitlichkeit eine klare Vorgabe machen, was zu tun und was zu lassen ist. Klaus Berger, der sich mehrfach kritisch mit einer zu pädagogisierten Zugangsweise zu Eltern hörgeschädigter Kinder auseinandergesetzt hat (1993, 1994), bringt beispielsweise Äußerungen von FachvertreterInnen, die Anlaß zum Nachdenken geben sollten: Da ist dann z.B. die Rede (vgl. 1994, 142) „Überwachung des Förderfortschritts“, „Anbieten von Eltern-Kind-Programmen“, „Anleitung der Eltern, damit sie bei jeglicher Tätigkeit die Möglichkeit erkennen, ihr Kind sprachlich und auditiv zu stimulieren“, „Hör-Sprachtherapie ist nicht nur Therapie, sondern Lebensprinzip“, etc. Was Eltern betrifft, so läßt sich feststellen, daß insbesondere Eltern von cochleaimplantierten Kindern sensibili-

siert sind für therapeutische Angebote. Da ist dann die Rede davon (vgl. im folgenden Hintermair 1996, 82f.), daß die Kinder ständig mit Sprache und Geräuschen beschallt werden müssen, daß eventuelle Hörreaktionen zu notieren sind, daß Übungen überall eingebaut werden müssen, auch beim Essen, etc.

Zwei etwas ausführlichere Beispiele sollen das bislang Gesagte nochmals etwas verdeutlichen: In einer neueren Arbeit von Mallet (1996) wird u.a. von den notwendigen erzieherischen Maßnahmen bei einem Jungen nach Cochlea-Implantation berichtet:

„Er hört nun, das heißt, er nimmt etwas wahr; das macht ihm Spaß; er ist interessiert am Hören. Aber wenn er etwas will, kommt er immer noch und zieht die Mutter am Arm oder an der Kleidung, wie er es als gehörloses Kind gewohnt war.

*Dann geschieht folgendes: Es ist Frühjahr, noch kalt, die Familie ist im Garten, nur Thorben ist im Haus geblieben. Er will etwas, steht an der offenen Terrassentür, mag aber nicht hinausgehen, weil es so kalt ist, und da tut er etwas für ihn völlig Neues: Er lautiert - völlig unverständlich, aber laut. Auch seine Mutter verhält sich nun **rehabilitationsgerecht**: Sie erkennt die Bedeutung dieser Szene, läuft sofort hin, nimmt ihren Sohn in den Arm, **lobt ihn und freut sich über ihn** (Hervorhebungen d.d. Verf.)“ (22)*

Warum entsteht hier bei der Fachfrau Freude über rehabilitationsgerechtes Verhalten? Ist ‚rehabilitationsgerecht‘ immer auch zwingend schon ‚kindgerecht‘? Das folgende Beispiel stammt aus der Arbeit von Berger (1993):

*„Neben jeder **perfekten Planung** muß unsere Aufmerksamkeit aber auch immer auf das momentane Interesse des Kindes gerichtet sein und damit auf jegliche Impulse, die vom Kind kommen. Die schönste Nikolaus-Geschichte kann das Kind nicht zur Aufnahme von Sprache verleiten, wenn es noch mit dem eben umgestoßenen Saftglas beschäftigt ist. D.h. für uns anscheinend völlig banale Vorfälle können für die Kinder von größtem Interesse sein und bieten somit in dem Moment ideale Voraussetzungen für eine effektive Kommunikationssituation. Aus dem alltäglichen Vorfall entsteht nun das situative Förderprogramm [...]“*

*Um bei unserem Beispiel des verschütteten Saftglases zu bleiben, möchte ich in der Folge ausführen, wie vielfältig die Möglichkeiten einer solchen Alltagssituation sind. Als erstes sollten sie einmal Ruhe bewahren! Denn naß ist es sowieso, der Fleck in der Hose ist auch schon da, und das Kind springt wahrscheinlich nur in die Scherben, wenn man hektisch reagiert, Ideal wäre: Machen Sie ein Foto mit Tisch, **erschrecktem** Kindergesicht, Scherben, Saftfleck und ‚See‘ auf dem Boden. Daraus kann später ein Tagebuch-Blatt*

entstehen, das Grundlage bietet, diese Situation dem Kind immer wieder eindrucksvoll ins Gedächtnis zu rufen‘. (Schaefer 1992, 75/76)“ (Berger 1993, 219. Hervorhebungen d. d. Verf.) Beide Beispiele bestätigen das, was Klaus Berger schreibt, daß nämlich (wie oben schon mal erwähnt) solch ein Vorgehen „konzept- und methoden fixiert [ist] und [das Kind] verfehlt, das in diesem Augenblick etwas anderes bewegt.“ (1993, 219)

Nun, es sei kurz dazwischengefragt: Ist es für die Situation von hörgeschädigten Kindern nicht zwingend logisch, sich auf das (schlechte, fehlende) Hören zu konzentrieren und alle Kräfte zu mobilisieren, hier mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln kompensierend einzugreifen. Kann es etwa falsch sein, Eltern anzuleiten, die verbliebene Hörfähigkeit des Kindes zu üben, etc.? Nein, ich denke, daß dies mit Sicherheit nicht falsch ist, aber mit Sicherheit auch nicht alles gewesen sein kann! Eine Hörschädigung, insbesondere das Phänomen ‚Gehörlosigkeit‘, verleitet natürlich in der Regel schnell dazu, den Fokus der Bemühungen „auf das Ohr“ zu legen. Das Schwere ist, von diesem Fokus wegzukommen, also „Rohrsichtigkeit“ (Speck 1983, 98) zu vermeiden, und eine erweiterte Perspektive zu erlangen. FachvertreterInnen aller Sparten werden hier nun sofort einwerfen, daß das wohl klar sei! Man wird darauf verweisen, daß dieser erweiterte

Weg in der Hörgeschädigtenpädagogik inzwischen durchaus gegangen wird, indem neben dem Hören andere sozialisationsrelevante Entwicklungsbereiche gesehen und in Förderkonzeptionen aufgenommen worden sind. Dennoch ist mein Eindruck zuweilen, daß Ganzheitlichkeit dabei in der Hörgeschädigtenpädagogik oft mißverstanden wird als ‚additive Ganzheitlichkeit‘. Es mag das Schicksal von Resolutionen oder Konzeptentwürfen sein, daß dort z.B. aus Platzgründen (vgl. BDT 1991) eine stichwortähnliche Aneinanderreihung von als notwendig erachteten Fakten unumgänglich ist, dennoch bleibt zu fragen, wie die Förderung der unterschiedlichsten Entwicklungsbereiche zu einer Ganzheit führt, ob das automatisch so wird, ob also eine Förderung, die neben der Hör-Spracherziehung auch noch propriozeptive, taktile, vestibuläre, visuelle Wahrnehmungsförderung sowie emotionale und soziale Angebote bereitstellt, letztendlich immer ganzheitlicher ist als eine Förderung, die dies nicht in gleichem Umfang und gleicher Intensität tut?

Wie wird also Entwicklungsförderung wirklich ganzheitlich? Die theoretischen Erörterungen, die im nächsten Abschnitt beschrieben werden, sollen zeigen, daß Ganzheitlichkeit immer auch etwas mit innerer Kohärenz von Individuen zu tun hat und diese Kohärenz ist weder von außen, noch additiv, noch garantiert herstellbar, sondern sie ist jedesmal

aufs neue in der Begegnung von Eltern, Kind und Fachkraft zu leisten. Innere Kohärenz meint das persönlich gestrickte Muster von Bedürfnissen, Fähigkeiten, Einstellungen, Erwartungen, etc. eines Menschen, das sich in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt in fortlaufender Weiterentwicklung befindet. Wird dieser innere Kohärenzbildungsprozeß produktiv vorangebracht, dann entsteht wohl so etwas, was Schlack (1983, 104) mit dem Begriff „*subjektives Wohlbefinden*“ als zentrales Ziel von Frühförderung formuliert hat. Da wir die innere Kohärenz eines Individuums nicht so ohne weiteres und direkt zu Gesicht bekommen, ist die menschliche Begegnung der Ort, wo daran gearbeitet werden kann; die menschliche Begegnung ist dann auch der Ort, wo Ganzheitlichkeit aufgespürt, sondiert, vielleicht auch definiert werden kann. Ganzheitlichkeit ist somit letztendlich ein kommunikativer Akt, in dem ausgehandelt werden muß, was der Weiterentwicklung (vor allem des Kindes, aber auch der Eltern und der Fachleute) dienlich ist, und dieser kommunikative Akt ist – wie so vieles im Leben – immer auch vom Scheitern bedroht. Aus der Perspektive des einzelnen Individuums betrachtet verlangt er in seiner Gestaltung vor allem, daß alles gesehen wird von mir, daß es geachtet wird, daß behutsam damit umgegangen wird, daß mir Begleitung zuteil wird, die vielleicht manchmal auch weh tut, weil sie konfron-

tiert, mich aber nicht in meinen Sichtweisen und Bedürfnissen übergeht!

Konstruktivistisches Gedanken- gut in seiner Bedeutung für ein kommunikatives Verständnis von Ganzheitlichkeit

An dem, was bislang entlang der inneren Entwicklung der Frühförderung an Strukturen entfaltet wurde, zeigt sich die Basis für ein ökologisch orientiertes und systemtheoretisches Verständnis pädagogischer bzw. erzieherischer Prozesse. Speck (1993) präzisiert dies, wenn er meint, daß unter solch einer Perspektive „*nicht das Einzelphänomen, also z.B. eine bestimmte Behinderung oder eine bestimmte Behandlungsmethode als solche, zum ‚Gegenstand‘ wissenschaftlicher Erklärungen wird, sondern das Einzelphänomen-in-seiner-Umwelt*“. (144). Es gilt also theoretische Bezugssysteme aufzuzeigen, die zum einen Erklärungs- bzw. Verstehensmodelle anbieten, was das ‚Individuelle‘ betrifft, also wie Menschen Situationen, Erfahrungen, etc. verarbeiten und dabei herauszuschälen, was einem Begriff wie Ganzheitlichkeit dabei für eine Rolle bzw. Bedeutung zukommen könnte. Hier haben konstruktivistische Denksätze in den letzten Jahren eine neue Qualität in diese Diskussion hineingebracht. Auf diese soll im Rahmen dieser Arbeit etwas ausführlicher eingegangen werden. Zum anderen müssen ebenso Modelle disku-

ebenso Modelle diskutiert werden, die dieses oben angesprochene ‚in-der-Welt-sein‘ präzisieren und die permanente Verwobenheit des Menschen in seinen sozialen und kommunikativen Bezügen darstellen. Hier wären dann unter dem Aspekt der Lebenswelt (Speck 1993, 149) die verschiedenen sozialen Systeme (und deren Zusammenwirken) genauer zu explizieren, in denen ein hörbehindertes Kind sich bewegt. Es soll darauf an dieser Stelle jedoch verzichtet werden, zum einen, da dies andernorts bereits ausführlich geschehen ist (vgl. z.B. Hintermair & Voit 1990), zum anderen, weil die konstruktivistischen Grundprinzipien, die für die Entfaltung des Individuums Gültigkeit besitzen, auch für soziale Systeme ihre Relevanz haben und so der Transfer unschwer zu leisten ist.

Ganzheitlichkeit bezieht sich also – soviel können wir jetzt schon erkennen – „auf verschiedene Einheiten bzw. Zusammenhänge: auf die Person als ganze (Individuum = das Unteilbare), auf ihren Lebenszusammenhang mit ihrer Lebenswelt, auf die gegebene Situation und die institutionellen Bedingungen.“ (Speck 1995, 127)

Selbstorganisation und Selbstbestimmung des Individuums im Widerspruch zu instruktiven Interaktionen

In den letzten Jahren sind verstärkt Theorien zur menschlichen Entwicklung mit Vehemenz ins Bewußtsein gerückt, die unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen entspringen sind, denen aber in der Tendenz allen dennoch eines gemeinsam ist, nämlich, daß sie sich konstruktivistisches Gedankengut zu eigen gemacht und weiterentwickelt haben. Die hierzulande bekanntesten VertreterInnen sind wohl die chilenischen Biologen Humberto Maturana und Francisco Varela, die mit ihrem Buch *Der Baum der Erkenntnis* (1988) diese Erkenntnisse einer breiteren Öffentlichkeit vermittelt haben. Klar herausgestellt wird dabei immer wieder, daß die Wurzeln ihrer Ideen in der Theorie von Jean Piaget zu finden sind.

„Piagets bleibende Leistung besteht darin, uns ein für alle Mal darauf aufmerksam gemacht zu haben, daß Erkennen [...] in der konkreten, alltäglichen Tätigkeit des ganzen Organismus [...] gründet. Die Welt ist uns nicht einfach gegeben, sondern sie ist etwas, auf das wir uns einlassen, indem wir uns bewegen, sie anfassen, einatmen und essen. [...] Damit soll angedeutet werden, daß Erkenntnis durch den konkreten Umgang mit der Welt hervorgebracht wird.“ (Varela 1994, 15)

Darin kommen nun schon ent-

scheidende Gedanken eines konstruktivistischen Verständnisses von Welt zum Ausdruck, die ich im folgenden – allerdings in sehr verkürzter Form – etwas präzisieren möchte. Transformiert man die Erkenntnistheorie des Konstruktivismus – so wie sie z.B. Maturana und Varela vertreten (1987, 31f.) – auf den Bereich des Lernens und der Entwicklung, so kann man festhalten:

„Jeder Akt des Lernens bringt eine Welt hervor. Denn jedes Lernen ist Erkennen, und jedes Lernen ist auch ein Tun.“ (Huschke-Rhein 1996, 40)

Das Individuum steht also in ständigem wahrnehmenden, verarbeitenden und handelnden Austausch mit seiner Umwelt und es produziert durch dieses Aktivsein seine Sicht von Welt. Jedes (hör-geschädigte) Kind konstruiert sich also seine Wirklichkeit und es handelt dabei stets als autonomes System, das sich selbst und seine Entwicklung organisiert (Speck 1993, 147). Es ist zwar im steten Kontakt mit seiner Umwelt (und existentiell darauf angewiesen), aber es entscheidet letztendlich selbst, wie es mit den Impulsen aus seiner Umwelt umgeht, was es damit und daraus macht. Das hat natürlich Konsequenzen für den kommunikativen Umgang mit einem Kind, das sich uns (PädagogInnen, Eltern) – wie gesagt – als ein sich selbst organisierendes System präsentiert. Die Umwelt des Kindes ist eigentlich nur dazu in der Lage, Impulse zu setzen (Maturana nennt es ‚Verstörungen‘),

d.h. Beeinflussungen von außen können nie unmittelbar und direkt wirksam werden. Maturana und Varela (1987) wehren sich somit gegen sogenannte instruktive Interaktion, die versucht, direkt Einfluß auf Entwicklung, Lernen, etc. zu bekommen, vielmehr fordern sie für adäquates Lernen eine strukturelle Koppelung des Organismus mit seinem Interaktionsmilieu, anders ausgedrückt: „[...] adäquates Lernen‘ sorgt dafür, daß eine ‚Verträglichkeit zwischen der Arbeitsweise des Organismus und des Milieus‘ hergestellt und ‚aufrechterhalten‘ wird.“ (Huschke-Rhein 1996, 39)

Was könnten nun diese Erkenntnisse für eine sonderpädagogische Praxis bedeuten, die sich als ‚ganzheitlich‘ verstanden wissen will? Die verschiedenen über das Hören hinaus relevanten Entwicklungsbereiche für das Kind als bedeutsam / wichtig anzuerkennen und diesbezüglich Förderangebote bereitzustellen, das allein reicht nach dem Gesagten wohl nicht ganz aus, um sich für seine Arbeit Ganzheitlichkeit attestieren zu können. Karlheinz Jetter (1995) bringt das, was zuvor mit ‚struktureller Koppelung‘ beschrieben worden ist, für den Bereich der Früherziehung auf den Punkt: „Ganzheitlichkeit‘ in der Früherziehung heißt, daß die Frühförderer bei allem, was sie fachlich begründet tun, und nicht tun, ein ‚Konzept‘ von dem haben, was dies in der gegebenen Situation für die Partner bedeuten kann. Nur auf dieser Grundlage können

sie das Tun und die Befindlichkeit ihrer Partner verstehen und ihnen als Antwort darauf versuchsweise neue Angebote machen (‚Responsivität‘), bis in der gegebenen Situation ein Einverständnis hergestellt ist.“ (101. Hervorhebungen d. d. Verf.) Ich brauche also als PädagogIn ein Gespür für das, was ich mit meinem Tun ‚anrichte‘, eine Art Vorstellung von der inneren Welt meines Gegenüber (Kind, Eltern) und ich muß mir im klaren sein, daß ich bei aller Fachkompetenz immer auch ‚Versuchsballone‘ starte, das heißt nichts anderes als: Ich muß stets wachsam darauf achten, wie eigentlich mein Gegenüber das, was ich vorschlage, was ich mache, was ich beurteile, etc. erlebt. Ich rücke damit mit meiner ganzen Person (nicht nur als Fachkraft) ins Zentrum des Geschehens und dieses Geschehen ist – wie oben schon beschrieben – die konkrete, unmittelbare Begegnung mit dem Kind, mit seinen Eltern, und es ist ein zentraler Ort, an dem das eigene und das andere Erleben angegangen und kommunikativ bewältigt werden kann (die Supervision, das Teamgespräch sind z.B. eine andere wichtige Möglichkeit der Thematisierung von Bedeutung). Klaus Berger drückt diese Haltung, Bedeutungen wahrnehmen und ernstnehmen zu wollen, in ihrer Relevanz für die Zusammenarbeit mit den Eltern von hör-geschädigten Kindern aus, wenn er meint:

„Verschiedene Menschen stellen sich verschiedene Bilder von ei-

nem Kind her. Das Bild der Therapeutin von einem Kind ist in der Regel ein anderes als das der Mutter. [...] Es lohnt sich, zuerst das Bild, das sich Mutter und Vater von ihrem Kind machen, kennenzulernen und bestätigend wahrzunehmen [...].“ (1994, 146) Er wehrt sich gegen die Erfahrung, daß TherapeutInnen immer wieder auch versuchen, ihr Bild gegen das Bild der Eltern durchzusetzen. Es sind allerdings – das sei ergänzend angefügt – in diesem Prozeß auch die Bilder zu berücksichtigen, die die Kinder von ihren Eltern, von den PädagogInnen, von der Welt konstruiert haben. Das mag utopisch oder unrealistisch klingen, wenn man an ganz kleine hör-geschädigte Kinder denkt, ist aber in Bruchstücken sicherlich leistbar und zwar dann, wenn der pädagogische Fokus eben nicht beim Resthörvermögen hängen bleibt, sondern das Erleben in der gemeinsamen kommunikativen Situation verstärkt mit thematisiert und reflektiert wird.

Die methodischen Fixierungen, die gerade in der Hör-geschädigtenpädagogik in ungebremstem Maße gepflegt werden, stellen für die soeben aufgezeigten Positionen ein nur schwer lösbares Problem dar. Wiederum Klaus Berger (1993) hat dieses Problem präzisiert und einen Mosaikstein zu einem qualitativ veränderten Verständnis von Ganzheitlichkeit beigetragen: Er beschreibt zunächst, was das Kind lernt, wenn methodisch, ‚rohrichtig‘ an es herangegangen wird:

„So, wie ich mein Empfinden und meine Bedürfnisse ausdrücke, ist es nie richtig, so sehr ich mich auch bemühe. Also muß etwas mit meinen Empfindungen und mit meinen Bedürfnissen nicht stimmen.“ (216)

Das Kind lernt dadurch u.a. weiter, sich den Erwartungen der Erwachsenen anzupassen und dabei langsam schleichend seine Empfindungen von seinen Äußerungen abzuspalten, „um dem ständigen Frust, sich ‚falsch‘ zu fühlen, zu entgehen [...]“. (216) Wird dieses Verhaltensmuster chronifiziert, „so entsteht das Erscheinungsbild einer unharmonischen, dissoziierten und inkongruenten Person, und zwar auf allen Äußerungsebenen: motorisch, mimisch-gestisch, stimmlich und verbal [...]. Das kinästhetische System hat nichts mehr mit dem visuellen oder dem auditiven System [...] des nun nicht mehr ganzen Organismus zu tun. [...] Das Bemühen, [...] die Sehnsucht nach einem Empfinden von Ganzheit zu retten, wird vernichtet.“ (216f.)

Nach so viel Plädoyer gegen Methodenfixiertheit kann natürlich die Frage nicht ausbleiben, wie denn nun konkreter Förderalltag auszusehen hat, ob direkte Förderung ‚am Kind‘, konkrete Information der Eltern etc. überhaupt noch zulässig sind oder damit nicht gegen ein „ganzes Zugehen auf das Kind und seine Situation“ verstoßen wird. Karlheinz Wöhler hat sich schon

1986 (also kurz bevor die Theorie von Maturana und Varela hier in Deutschland so richtig publik wurde) kritisch mit der Frage nach der Förderung von Kindern unter dem Postulat der Ganzheitlichkeit auseinandergesetzt und ist – von einem ganz anderen theoretischen Ansatz her – zu verblüffenden Übereinstimmungen mit konstruktivistischen Ansätzen gekommen, was die Veränderung / Entwicklung von Menschen betrifft und auch, was die Art der Förderung angeht. Von der Phänomenologie herkommend fühlt er sich u.a. dem Spruch des Heilpädagogen Paul Moor verpflichtet „Erst verstehen, dann erziehen!“ Er ordnet den Begriff der Ganzheit in die Konzeption des Gestaltkreises nach von Weizsäcker (vgl. 1986, 360, 362) ein und leitet daraus ab, daß jegliche Förderung „in / an einem Faktor (seiner Struktur und seinen Abläufen) auf die Ganzheit wirkt.“ (362) Er behauptet weiter, daß Ganzheitlichkeit nicht erst erfunden werden mußte, sondern daß Ganzheit (interpretiert im Kontext des Gestaltkreis-Gedanken) immer schon da war und da ist (363)! Förderung, so technokratisch-funktionalistisch wie auch immer sie gestaltet sein mag, kann gar nicht umhin, den Ganzheitsgedanken in ihr Repertoire aufzunehmen, da sie ansonsten keine Reflexionsbasis für ihre (Nicht-)Wirksamkeit finden würde.

„Da jeder pädagogische Eingriff auf nur einen Teil bereits kooperative Wechselwirkungen auf das

„Ganze“ stimuliert, mögen Ergebnisse auftreten, die von Sonderpädagogen und Eltern beim / am Kind nicht erwartet wurden. Also, es ist nicht die Förderung an sich, sondern es sind die sich dynamisch gegenseitig beeinflussenden Teile, Strukturen und Funktionen des ‚Ganzes‘ im Zeitverlauf, die Ergebnisse bewirken.“ (363)

Zweierlei läßt sich nach meiner Auffassung daraus ableiten:

■ a) Die Gedanken von Wöhler stehen in Einklang mit den Äußerungen der Konstruktivistischen, was die Dynamik von Entwicklungsprozessen betrifft: Pädagogische Akte, in welcher Absicht auch immer getätigt, wirken nicht von alleine, sondern kommen nur über die innere Struktur des sie treffenden Individuums gefiltert und vermittelt zur Geltung.
■ b) Damit spricht nichts gegen sogenannte partielle Förderangebote: Wer könnte sich ernsthaft gegen konkrete Hilfen, auch Anleitungen für Kinder verwehren, die z.B. Probleme beim (Schrift-)Spracherwerb, bei der Artikulation, im Sozialverhalten, etc. haben? Ich denke, die unselbige Polarität, die oft im Zusammenhang mit der Förderung von (hörgeschädigten) Kindern aufgebaut wird, muß aufgelöst werden. Warum? Schaut man sich in der Szene von praktizierter Förderung um, findet man unschwer folgende Einstellungsmuster wieder: Da wird jemand, der mit Kindern konkret übt, von der einen Seite oft vorschnell als ‚Kinder-Dres-

seur‘ hingestellt und von der anderen Seite gelobt als jemand, der weiß, was wichtig und richtig ist in der Erziehung hörgeschädigter Kinder. Wer mit offenem Konzept ohne gezielte Übungsanteile in seine Frühförderstunde marschiert, wird in gleicher Weise in seinem Tun von der einen Seite gelobt als ‚bedürfnisorientiert arbeitend‘ und von der anderen Seite milde belächelt oder auch heftig kritisiert als jemand, der lediglich orientierungslos mit dem Kind spiele.

Ich denke, wir müssen wegkommen von der Haltung, das eine für richtig und das andere für falsch zu halten, also gewissermaßen permanent eine Spaltung herbeizureden, die in Wirklichkeit mit Begriffen wie Ambivalenz und Komplementarität produktiv umgangen bzw. bearbeitet werden könnte. Das Problem macht also nicht die gezielte Berücksichtigung und Förderung der Hörfähigkeit oder der von anderer Seite ebenso konsequent eingeforderte Einsatz von Gebärdensprache, sondern die Ausschließlichkeit, mit der zuweilen das eine verfochten wird, ohne das andere über eine Statistenrolle hinaus wirksam werden zu lassen. Diese Ausschließlichkeit trübt den Blick auf das hörgeschädigte Kind, macht oft auch blind für das Innere des jeweils betroffenen Kindes, weil nur noch wahrgenommen wird, was nach der jeweiligen Theorie / Methode wahrgenommen werden darf. Darin liegt die (mögliche) Gefahr von Förderkonzeptionen,

Förderplänen etc., daß sie sich abwenden von dem, was sie dem Kind oder seinen Eltern bedeuten. Hier tritt dann die oben schon angesprochene Spaltung ein: Eine solche Spaltung in wertvolle und weniger wertvolle Anteile gefährdet „in vielfacher Gestalt die Ganzheit des Menschen, seine Einheit als Person und Mitglied der sozialen Gesellschaft und damit seine Gesundheit“ (Herzka 1992, 207). Die Hörgeschädigtenpädagogik muß in Zeiten, in denen gerade durch Erkenntnisse der Neurophysiologie sowie durch technologische Errungenschaften wie dem Cochlea-Implantat der Blick sich stark auf wissenschaftlich (mehr oder minder) nachgewiesene Wirkfaktoren menschlicher Entwicklung zu zentrieren scheint, ein besonderes Augenmerk darauf richten, wie die verschiedenen Wirkfaktoren sich in ihrer Bedeutung für das einzelne Kind treffen, d.h. wie sie zusammenwirken (vgl. auch Speck 1988, 79f.). Das wird ohne dialogische Begegnung und Interpretation nur schwerlich gelingen.

Luc Ciompi (1988, 1989) hat für mich den zentralen Konflikt der hörgeschädigtenpädagogischen Diskussionen der letzten Jahrzehnte – ohne mit diesen Diskussionen vertraut zu sein – in seiner Systemtheorie formuliert und bietet damit eine Vision für zukünftige Konzepte an. Er spricht (vgl. im folgenden auch Huschke-Rhein 1996, 50ff.) von zwei autonomen Systemen innerhalb jedes Individuums, dem kognitiven Sy-

stem und dem affektiven System, die beide zunächst charakteristisch durchaus verschieden sind, auch mit verschiedenen Funktionen ausgestattet sind und somit auch durchaus berechnete ‚Eigenwahrheiten‘ und entsprechend eigene Aufgaben entwickeln:

„Während das Fühlensystem eher mit Raumparametern arbeitet und so mit einer Tiefendimension und einer Gleichzeitigkeit, die in diesem Sinne ‚ganzheitlich‘ zu verstehen ist, arbeitet das Denksystem mit dem Zeitparameter und so eher oberflächlich und sequentiell, so daß es in diesem Sinne ‚partikulär‘ und ‚analytisch‘ zu nennen ist.“ (1988, 244)

Ich denke, die Bezüge zu aktuellen Diskussionen in unserem Fachgebiet liegen auf der Hand; nur wird das Thema hier eher spaltend und nicht integrierend bearbeitet. Anders Luc Ciompi: Er sieht Ganzheitlichkeit erst erreicht, wenn die beiden Systeme in ihrer strukturellen Koppelung gesehen werden: „Denken heißt spalten, Fühlen heißt vereinigen, vereinfacht gesagt. Erst beides zusammen ist das Ganze.“ (a.a.O., 265)

Ciompi begründet auch, warum die isolierte Sicht eines Systems und seiner ‚Eigenwahrheit‘ problembehaftet ist: Er sieht sie – wenn sie ihre strukturellen Koppelungen zum jeweils anderen System nicht wahrnehmen wollen – in Gefahr, daß sie sich quasi fortlaufend selbst bestätigen:

„Die Eigenwahrheiten der Subsysteme sind, wie natürlich weiterhin alle Systeme selber, rein prak-

tisch in der Gefahr, sich nur noch selber zu akzeptieren, sie ‚befestigen sich selber‘, und zwar ‚rekursiv‘ [...] aber dies [...] könnte pathologisch entarten zu einem ‚Gefangensein in dem eigenen Bezugssystem‘ (294ff.)“ (Huschke-Rhein 1996, 52)

3. Abschließende Gedanken

Ich möchte zum Abschluß nochmals einige wichtige Aspekte, die während der letzten Seiten alle schon einmal angeschnitten wurden, zusammenfassend herausstellen und damit ihren Stellenwert für eine inhaltliche Auffüllung des Begriffs ‚Ganzheitlichkeit‘ besonders herausheben:

■ a) Was kann Ganzheitlichkeit für die / den Pädagogin / Pädagogen bzw. für ihre / seine Arbeit ‚am Kind‘ bzw. mit der Familie bedeuten?
Die / Der Pädagogin / Pädagoge muß sich klar machen, daß ihre / seine Arbeit immer ansetzt bzw. ansetzen muß an den Erfahrungen, die die Menschen, mit denen sie / er zu tun hat, in ihrem Alltag machen. Im Alltag bekommen die Erfahrungen (vgl. dazu Jetter 1995, 105f.) ihre eigentliche Bedeutung, dort werden sie mit Inhalt, Gefühl und Sinn aufgeladen; hier bildet sich letztendlich auch Identität. Entsprechend haben die Interaktionen der / des Pädagogin / Pädagogen nur dann Bedeutung für das Kind (und auch seine Eltern), wenn sie mit dem Alltagsleben vermittelt sind, wenn

das Kind und die Eltern irgendwo in dem gemeinsamen Tun Anknüpfungspunkte für eigene, autonome Weiterentwicklungen finden. Was weiter oben schon mal angedeutet wurde, soll hier nochmals betont werden: „Die Frühförderer brauchen Konzepte für das, was sie mit dem Kind tun, und um herauszufinden, was diese Tätigkeiten für das Kind bedeuten könnten. Damit die Frühförderer solche Situationen planen können, bedürfen sie der Theorien darüber, wie sich die Erkenntnistätigkeit des Kindes und die Ganzheit seiner Person in seinen wirklichen Lebensgestaltungen entwickeln.“ (Jetter 1995, 106)
Ich hoffe, die Ausführungen in dieser Arbeit haben zumindest einige Anstöße und Impulse diesbezüglich gegeben.

■ b) Was fordert Ganzheitlichkeit für die inhaltliche Ausrichtung der HörgeschädigtenpädagogInnen?
Die Arbeit ‚am Kind‘ und in der Familie wird genährt von den personalen und sozialen Kompetenzen, welche die Fachleute durch ihre Ausbildung mitbringen bzw. sich durch kontinuierliche Weiterbildung fortlaufend aneignen. Gerade für die Aus- und Weiterbildung von Fachleuten im Hörgeschädigtenbereich hat folgende Aussage von Wöhler (1986) besondere Bedeutung:
„Der erkennende Blick muß frei sein für alle nur denkbaren Ereignisse. Um möglichst viele Ereignisse des Einzelnen erblicken und dann in Beziehung zueinander zu

setzen, bedarf es keiner ‚blindmachender‘ oder den Entdeckungsvorgang vorschnell beendender Kategorien und Idealisierungen. Ereignisse sind selbstverständlich auch alle gemeldeten und wahrgenommenen Daten von Kindern und Jugendlichen, den Eltern, den Geschwistern, Verwandten, Kollegen, anderen ‚Behindertenarbeitern‘ usw. [...]“ (365)

Würde Wöhler im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik tätig sein, wäre es für ihn vermutlich keine Frage, erwachsene Hörgeschädigte in diese Aufzählung mit hereinzunehmen sowie das Spektrum um die leidige ‚Gebärdenfrage‘ zu erweitern, ohne durch diese Hinzunahme in einen Rausch von nun vollendet erreichter ‚Ganzheitlichkeit‘ zu verfallen. Auch das Hinzuziehen des Gebärdenaspekts erspart nicht die mühselige kommunikative Kleinarbeit der / des Pädagogin / Pädagogen vor Ort, sie wird aber dadurch u.U. transparenter und ehrlicher.

■ c) Schließen sich Ganzheitlichkeit und gezielte Fördermaßnahmen aus?
Nein, das tun sie nicht! Wie Speck (1993) gesagt hat, ist der Streit um Ganzheitlichkeit „immer ein müßiger, wenn diese verabsolutiert wird und als Widerspruch zum Einzelhaften, zum Persönlichen verstanden wird.“ (155) Was zu leisten ist (und das klingt einfach, ist aber tagtägliche, schwere ‚Knochenarbeit‘ der PädagogInnen vor Ort), ist die Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns zu prüfen an der Bedeutung, die es für das Alltägli-

che der Betroffenen bekommt, also stets zu prüfen, welchen Beitrag das Eigene für die Gesamtsituation des Kindes in seiner aktuellen und (perspektivisch) späteren Lebenssituation leisten kann.

Es bleibt abschließend noch festzuhalten, daß das Thema ‚Ganzheitlichkeit‘ – wiewohl am leichtesten aufbereitbar am Handlungsfeld ‚Früherziehung‘ – nicht an der Schwelle zur Schule endet. Wenn auch hier der ‚Ernst des Lebens‘ in aller Regel (und oft mit ganzer Härte) beginnt und die Notwendigkeiten auf einmal ganz andere zu werden scheinen, behalten die bislang gemachten Aussagen ihre volle Gültigkeit. Die im Thema dieser Arbeit gestellte Frage, ob Ganzheitlichkeit lediglich ein gefälliges Füllwort sei oder ein Relevanzkriterium für Fragen im Erziehungsprozeß hörgeschädigter Kinder, denke ich, muß nach meinen bisherigen Ausführungen nicht mehr extra beantwortet werden, vielmehr muß sein Stellenwert für den ganzen Erziehungs- und Sozialisationsprozeß eingefordert werden.

Literaturverzeichnis:

Berger, Klaus (1987): Den engen Rahmen der Fachkompetenz überschreiten. Zur Frühförderung hörbehinderter Kinder. In: *Frühförderung interdisziplinär* 3, 97-102
Berger, Klaus (1993): Vom Grund und der Wirkung konzeptueller Fixierung. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 4,

214-224
Berger, Klaus (1994): Was ist so schlimm daran, daß Eltern auch verzweifelt sind? In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 3, 139-148
Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (BDH) (1996): *Konzept für eine hörgerichtete Frühförderung*. Entwurfspapier mit Stand vom 15.2.96
Bieber, K. et al. (1989): *Früherziehung ökologisch*. Aspekte 31, Edition SZH Luzern
Bund Deutscher Taubstummlehrer (BDT) (1991): *Pädagogische Frühförderung bei hörgeschädigten Kindern. Frühförderstufe 1: 0-3 Jahre*. Resolution, verabschiedet am 4.12.96
Ciompi, Luc (1988): *Außenwelt Innenwelt. Die Entstehung von Zeit, Raum und psychischen Strukturen*. Göttingen: Hogrefe
Ciompi, Luc (1989): *Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta
Fischer, Bruno (1977): *Hilfe für hörgeschädigte Kinder*. Stuttgart: Klett-Cotta
Günther, Klaus-B. (1995): Konzeption einer ganzheitlich-kommunikationsorientierten Frühförderung von Kindern mit schwerer Hörschädigung. In: *Sprache - Stimme - Gehör* 2, 76-83
Herzka, Heinz S. (1992): *Gesundheit und Krankheit*. Dialogisches Denken als Grundlage

medizinischer Anthropologie. In: Fischer, Ernst P. • Herzka, Heinz S. & Reich, K. Helmut (Hrsg.): *Widersprüchliche Wirklichkeit*. München: Piper, 199-219
Hintermair, Manfred (1995): *Psychologische Aspekte der Elternberatung in der vorschulischen Erziehung hörgeschädigter Kinder*. In: *hörgeschädigte Kinder* 2, 4-10.
Hintermair, Manfred (1996): *Psychosoziale Aspekte des Cochlea-Implantats*. Heidelberg: Groos
Hintermair, Manfred & Voit, Helga (1990): *Bedeutung, Identität und Gehörlosigkeit*. Heidelberg: Groos
Holthaus, Hanni (1983): *Brief einer Mutter*. In: Speck, Otto & Warnke, A. (Hrsg.): *Frühförderung mit den Eltern*. München, Basel: Reinhardt, 21-24
Horsch, Ursula • Costea, E. & Arbeiter, Eva (1993): „Kann man Blumen wachsen hören?“ – Erste Erfahrungen mit dem Cochlear-Implant. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 6, 335-343
Hoven, Mariella van den • Löwe, Armin & Speth, Leo (1980): *Die Erziehung hörgeschädigter Kinder in Familie, Schule und Heim*. Heidelberg: Groos
Huschke-Rhein, Rolf (1996): *Lernen, Leben, Überleben. Die Schule als ‚Lernsystem‘ und das ‚Lernen fürs Leben‘ aus der Perspektive systemisch-konstruktivistischer Lernkonzepte*. In: Voß, Reinhard

- (Hrsg.): *Die Schule neu erfinden*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 33-55
- Innerhofer, Paul (1977): *Das Münchner Trainingsmodell: Beobachtung, Interaktionsanalyse, Verhaltensänderung*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer
- Jetter, Karlheinz (1984): *Leben und Arbeiten mit behinderten und gefährdeten Säuglingen und Kleinkindern*. Stadt-hagen: Bernardt-Pätzold.
- Jetter, Karlheinz (1995): Vision „Frühförderung“! Wie schafft man aus der Vielfalt der Konzepte die Ganzheit der Praxis? In: *Frühförderung interdisziplinär 3*, 97-107
- Jokay, Esther (1995): Hörende Familien mit gehörlosen Kindern – sind die Probleme schon vorprogrammiert? In: *Das Zeichen 33*, 294-301, 34, 473-479
- Kautter, Hansjörg et al. (1983): Ganzheit und Selbstgestaltung als zwei Leitgedanken eines Handlungsforschungsprojektes zur Frühförderung. In: *Frühförderung interdisziplinär 2*, 6-19
- Mallet, Hella (1996): Hörenlernen. Bericht aus der Praxis der hörgerichteten Frühförderung. In: *Spektrum Hören 5*, 119-23
- Maturana, Humberto R. & Varela, Francesco J. (1987): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern, München, Wien: Scherz
- Motsch, Hans-Joachim (1984): Frühtherapie und Elternarbeit bei sprachbehinderten Kindern? In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 4*, 328-329
- Popper, Karl R. (1979): *Ausgangspunkte. Meine intellektuelle Entwicklung*. Hamburg: Hoffmann und Campe
- Schaefer, U. (1992): Hörgerichtete Erziehung? – Ja! – Aber wie? In: *Kongreßbericht über den 2. Auditory-Verbal-Kongress*. Essen
- Schlack, H.G. (1983): Ganzheitlichkeit und Methoden in der Frühförderung aus medizinischer Sicht. In: *Frühförderung interdisziplinär 3*, 102-111
- Schlack, Hans G. (1989): Paradig-mawechsel in der Frühförderung. In: *Frühförderung interdisziplinär 1*, 13-18
- Speck, Otto (1983): Ganzheitlichkeit und Methoden in der Frühförderung. In: *Frühförderung interdisziplinär 3*, 97-101
- Speck, Otto (1988): *System Heilpädagogik*. München: Reinhardt
- Speck, Otto (1993): Bedeutung und Kritik des ökologischen Ansatzes in der Heilpädagogik. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 2*, 144-157
- Speck, Otto (1995): Wandel der Konzepte in der Frühförderung. In: *Frühförderung interdisziplinär 3*, 116-130
- Speck, Otto & Warnke, Andreas (Hrsg.) (1983): *Frühförderung mit den Eltern*. München, Basel: Reinhardt
- Varela, Francesco J. (1994): *Ethisches Können*. Frankfurt/ M.: Suhrkamp
- Wöhler, Karlheinz (1986): Was heißt ganzheitliche Förderung? In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 4*, 354-368

Prof. Dr. Manfred Hintermair
Pädagogische Hochschule
Heidelberg, Zeppelinstraße 3,

Lernen mit allen Sinnen

VON GOTTFRIED DILLER

Hören als individuelles Erleben

Denkt man an eine Rose, löst dies u. U. Vorstellungen über ihren wunderbaren Duft, ihre schöne Farbe oder auch ihre stacheligen Dornen aus. Menschen können uns neben anderem durch ihr Äußeres, von ihrer Stimme, ihrem Geruch, ihrer Art vertraut sein. Beim Essen ist es der Geschmack, der die Nahrungsaufnahme zu Genuß werden läßt. Wobei es in all diesen Bereichen Unterschiede zwischen den Menschen gibt. Ein jeder hat seine eigene Vorstellung, obwohl uns allen die gleichen Sinne zur Verfügung stehen. Um Personen, Gegenstände, Handlungen oder Ereignisse wahrzunehmen, sie zu erkennen, mit ihnen umgehen zu können, nimmt der Mensch seine Sinne Sehen, Hören, Fühlen, Riechen und Schmecken in Anspruch. Es sind die Sinne, die unserem Gehirn die notwendigen Impulse vermitteln, damit wir in unserem Kopf die Welt, in der wir

leben, wahrnehmen können.

Jeder Mensch schafft sich mit Hilfe all seiner Sinne subjektiv seine eigene Welt, d.h. die vermeintliche Realität, und sie kann sich auch bei gleicher Sinnestätigkeit von der unseres Nachbarn sehr unterscheiden. Auch wenn wir über alle Sinne verfügen, nehmen wir nicht alles und verschiedene Menschen nicht das Gleiche wahr (vgl. Martin 1995). Wir müssen uns bewußt machen: Wahrnehmung ist eine subjektive Größe. Der Mensch entwickelt seine Welt entsprechend seinen individuellen Wahrnehmungsfähigkeiten, die sowohl auf der Funktion seiner Sinne, aber auch auf den ihm möglichen Erfahrungen beruhen.

Wenn nun ein Sinnesorgan fehlt, konstruiert der Mensch seine Welt auf die ihm eigene Weise und er wird möglicherweise die Informationen, die er aufgrund des Fehlens einer Wahrnehmungsfähigkeit nicht hat, kaum vermischen. Gehörlose, die keine Hörfähigkeit besitzen, beschreiben, wie sie auf ihre eigene Weise sich ihre Welt aneignen und daß sie dies auch ohne Hören tun können. Dabei schaffen sie sich ihr eigenes Bild von der Welt, wobei die Vorstellung vom Hören nur schwer möglich ist.

Es macht keinen Sinn von einer Rangfolge der Sinneswahrnehmungen auszugehen. Etwa derart, daß man darüber streitet, auf welchen unserer Sinne der Mensch am ehesten verzichten könnte und welcher für die menschliche Exi-

stenz dringend notwendig ist. Mit jeder einzelnen Sinnestätigkeit sind sehr spezifische und damit sinnesabhängige Erfahrungen und Lernprozesse möglich. Jede Sinnestätigkeit hat ihre eigene Bedeutung. Freiwillig wird wohl niemand auf eine Sinnesfähigkeit verzichten wollen. Über die Bedeutung des Hörens muß nicht ausführlich diskutiert werden, dazu sind die Situationen des täglichen Lebens, in denen das Hören eine Rolle spielen kann, zu vielfältig.

Der Mensch unterscheidet zu Beginn seiner Entwicklung nicht darüber, welche Sinne er bewußt fördern und welche er nicht oder nur wenig nutzen möchte. Erst im Laufe der Zeit wird er für sich feststellen, daß für ihn seine Fähigkeiten, Dinge zu sehen, riechen, fühlen, schmecken und zu hören, jeweils von besonderem Interesse sind. Das Lernen mit allen Sinnen ist besonders in der Phase der frühkindlichen Entwicklung von besonderer Bedeutung. Vor diesem Hintergrund führt es immer wieder zu Mißverständnissen, wenn in der Hörgeschädigtenpädagogik die Förderung des Hörens in den Mittelpunkt gerückt wird. Schnell ist der Vorwurf zu hören, daß eine zu einseitige Förderung betrieben wird, vielleicht sogar die Schwächen anstelle von Stärken besonders hervorgehoben werden. Dabei ist das Gegenteil der Fall. Gerade durch die Förderung des Hörens unter Berücksichtigung aller Sinnestätigkeiten kann es für das hochgradig

hörgeschädigte Kind zu neuen Möglichkeiten des ganzheitlichen Lernens kommen. Es wird nämlich in die Lage versetzt, Hören als Teil seiner Wahrnehmungsmöglichkeiten zu nutzen, was ohne spezifische Hörförderung nur bedingt der Fall sein kann. Damit wird die Förderung einer Hörgerichtetheit nicht als isoliertes Phänomen betrachtet werden können, sondern sie steht mit der Absicht in Verbindung, auch hochgradig hörgeschädigten Kindern ein Lernen mit allen Sinnen zu ermöglichen.

Bisher waren Überlegungen, bei hochgradig hörgeschädigten Kindern Hören zu entwickeln, mehr oder weniger Wunschgedanken und kaum in die Realität umzusetzen. Durch eine intensivierte hörgerichtete Frühförderung und wesentlich verbesserte technische Hörhilfen (Hörgeräte und CI) ergaben sich in den letzten Jahren bisher nicht vorhandenen Chancen zum Hörenlernen. Damit kann Hören in die gesamte Sinnesfähigkeit auch von hochgradig hörgeschädigten Kindern aufgenommen werden. D.h. die Welt wird auch für als gehörlos diagnostizierte Kinder immer mehr in ihrer akustischen Dimension erfahrbar, sei dies nun das Bellen eines Hundes, das Geräusch von Vaters Auto, das eingeschaltete Radio, menschliche Stimmen. Es sind aber nicht nur die sprachlichen Anteile oder die Umweltgeräusche, die erkannt werden können, sondern auch die Eigenwahrnehmungsmöglichkeiten verbessern

Arbeitskreis 3a

Das nächste Treffen des Arbeitskreises findet zu folgendem Thema statt:

**Sonderpädagogischer Förderbedarf:
Diagnostik, Konzepte, Organisation**

**25. April 1998, 11.00 Uhr – ca. 15.30 Uhr
Universität Hamburg, Binderstraße 34
(Hinterhofgebäude)**

Schwerpunkt bei diesem Treffen:

• Berichte aus den verschiedenen Schulen über Eingangs- und Begleitdiagnostik

Wir freuen uns immer über neue interessierte TeilnehmerInnen!

**Kontaktperson: Ulrich Möbius,
Schönleinstraße 5, 10967 Berlin
Tel. und ST: 030-6921406**

sich gravierend. Die Möglichkeiten des Hörens beeinflussen die gesamten Entwicklungsperspektiven des Menschen.

Neurophysiologische Überlegungen

Der Mensch wird zwar mit einer Hörfähigkeit geboren, was er aber mit dieser Hörfähigkeit erreichen kann, hängt von seiner Umwelt ab.

Für die Hörgeschädigtenpädagogik ist die Erkenntnis besonders wichtig, daß das zentrale Nervensystem (ZNS) im Verlauf der ersten Lebensjahre eines Kindes, sie werden als sensitive Phasen für das Hören bezeichnet, in der Lage ist, selbst mit im Vergleich zu Normalhörenden eingeschränkten Höreindrücken, für die Lautsprache verwertbare Verarbeitungssysteme zu entwickeln und zu nutzen. Dies bedeutet: obwohl das gehörlose Kind auch mit Hörgeräten oder einem Cochlea Implantat nicht so gut hört wie ein normalhörendes Kind, kann es mit den Hörsignalen, die es wahrnimmt, die Lautsprache durch sein Hören verstehen lernen. Voraussetzung ist, daß diese Fähigkeiten in frühen Jahren gelernt werden.

Die Fähigkeit, Hörbares wahrzunehmen, zu unterscheiden, zu identifizieren und zu verstehen, setzt die Verarbeitung zahlreicher akustischer Merkmale wie z.B. Frequenz, Intensität, Dauer, Melodie, Rhythmus, Klänge, Formantübergänge u.a. voraus. Bleibt eine ent-

sprechende Stimulation aus, können sich entsprechende Hörstrukturen im Gehirn nicht entwickeln.

Hören in Verbindung mit Hörgeräten

„Heute wäre Beethoven besser dran. Ein moderner Hörcomputer könnte sein geschädigtes Gehör unterstützen. Dank technischer Hilfe wäre er vermutlich in der Lage, seine phantastischen Symphonien trotz hochgradiger Schwerhörigkeit selbst zu hören[...]. Viel ist geschehen in den letzten Jahrzehnten. Eine rasante technische Entwicklung hat ihren Lauf genommen und jetzt auch Hörgeräte hervorgebracht, die Schwerhörigen fast natürliches Hören ermöglichen.“ (FGH Pressestelle, Oktober 1995)

Ling (1976), Breiner (1987) und Ding (1995) zeigen, daß es bei hochgradig Hörgeschädigten mit einem Hörverlust, der größer als 90 dB ist, für die Wahrnehmung spezifischer Qualitäten des Sprachschalls neben der Lautstärke kritische Frequenzen gibt, die bei 1000, 2000, 3000 und 4000 Hz liegen. Innerhalb dieser Frequenzen bestehen typische Hörmöglichkeiten.

Während bisher die pädagogische Definition einer Hörschädigung sich ausschließlich an der Hörfähigkeit ohne technisch-apparative Hörhilfen orientierte, muß zukünftig die Beschreibung der Hörfähigkeit eines Hörgeschä-

digten immer die Hörleistung mit elektro-akustischen Hörhilfen miteinbeziehen (vgl. Diller 198, 1990; Ding 1995).

Die Arbeiten von Ding in Verbindung mit den Untersuchungsergebnissen von Diller (1989), Pollock (1970) und Simser (1989, 113) zeigen, daß innerhalb der Gruppe der als gehörlos zu bezeichnenden Hörgeschädigten die Mehrheit über soviel Hörfähigkeit verfügt, daß sie zum Lautspracherwerb den auditiven Weg nutzen können.

Hören in Verbindung mit einem Cochlea Implantat

Für diejenigen hochgradig Hörgeschädigten, für die mit Hörgeräten kein ausreichendes Lautsprachverstehen möglich ist, kann heute ein Cochlea Implantat in Betracht gezogen werden. Das Hörgerät ist nur dann eine Hilfe, wenn funktionsfähige Haarzellen in der Cochlea aktiviert werden können, denn das Hörgerät kann die Funktion der zerstörten Haarzellen nicht ersetzen.

In nahezu allen Fällen einer Gehörlosigkeit liegt ein Funktionsausfall der Cochlea vor, während die Hörnervfasern des *nervus acusticus* meist voll funktionsfähig sind. Durch die Entwicklung eines CI besteht die Möglichkeit, die ausgefallenen Funktionen in der Cochlea bis zu einem gewissen Maß technisch zu kompensieren. Man kann bei der großen Plastizität des frühkindlichen Gehirns davon ausgehen, daß im Falle einer cochleär bedingten Taubheit

eine frühzeitige Cochlea-Implantation das Kind in die Lage versetzen kann, die neuen elektrisch stimulierten Hörimpulse für eine natürliche Hör- und Lautsprachentwicklung zu nutzen.

In einer 1994 von Geers und Moog vorgelegten vergleichenden Studie mit 62 von Geburt an gehörlosen oder vorsprachlich erblaubten Kindern, die im Durchschnittsalter von 5,8 Jahren mit einem Nucleus-CI versorgt wurden, und 59 mit Hörgeräten versorgten Kindern fand Osberger, daß die gehörlosen CI-Kinder in nahezu allen auditiven Tests den gehörlosen Kindern mit Hörgeräten überlegen waren.

Zahlreiche Praxisberichte aus europäischen CI-Zentren bestätigen diese Ergebnisse. Bei einem Hörverlust, der größer als 90 dB ist, ist ein CI in seiner Leistungsfähigkeit heutigen Hörgeräten überlegen (vgl. Diller 1996; Diller et al. 1996). Mit dem CI ist man erstmalig in der Geschichte der Gehörlosenpädagogik in der Lage, nahezu allen gehörlosen Kindern ein Hörenlernen zu ermöglichen. Mit dieser neuen Technik steht gehörlosen Kindern eine noch bis vor wenigen Jahren unvorstellbare Hörhilfe zur Verfügung.

Hörgerichtetheit als pädagogische Grundhaltung

In der psychologischen Fachliteratur finden sich ausführliche Darstellungen zum Sehen, kaum etwas über das Hören des Menschen. Das Tast-Bewegungssy-

stem und der Gesichtssinn stehen immer wieder im Mittelpunkt. Zum Beispiel wird die hervorzuhebende Bedeutung des Hörens für die Bewegungsentwicklung nur unzureichend berücksichtigt (vgl. Tomatis 1995). Die gesamte abendländische Philosophie ist eine Philosophie, die durch das Auge gesehen wird.

In unserer Welt dominiert das Auge, obwohl das Ohr das erste Sinnesorgan ist, das etwa ab der sechsten Schwangerschaftswoche akustische Reize aufnehmen kann und beim Sterbenden ist es wiederum das Ohr, das am längsten aufnahmefähig bleibt.

Um in jedem Fall Mißverständnissen vorzubeugen, es soll nicht um einen Streit zwischen den Sinnen gehen. Wir benötigen alle Sinne, aber in gleichberechtigter Weise. Es soll nicht weniger, sondern mehr und intensiver erfahren und erlebt werden (vgl. Berendt 1993b, 16). Das heißt, wir sollen nicht weniger sehen, sondern wir müssen mehr hören, besser, bewußter hören. Wenn auch Hören und Sehen in gleicher Weise zur Verfügung stehen, so geht Berendt davon aus, daß Sehen mehr ein aktiver Prozeß ist und das Hören bewußt unterstützt werden muß.

Das Phänomen Hören ist aber nicht nur für die Sprachwahrnehmung von Bedeutung, sondern darüber hinaus für die gesamte individuelle und gesellschaftliche Entwicklung, wobei die einzelnen Zusammenhänge bisher nur unzureichend erforscht

wurden. Zu welchen Ergebnissen käme eine anthropologische Verhaltenswissenschaft, wenn sie sich genauso bewußt mit den Ohren auseinandersetzen würde, wie dies die Verhaltenswissenschaftler mit den Augen tun? Die Bedeutung des Hörens muß wieder ins Bewußtsein gelangen, etwas, was offensichtlich neu gelernt und berücksichtigt werden muß.

Hören als kulturelles Erbe zu verstehen und die darin enthaltenen Möglichkeiten für menschliche Entwicklung zu erkennen, könnte eine wichtige zukünftige gesellschaftliche Aufgabe werden. Wir verlassen uns zu sehr auf das Sehen. Berendt meint hierzu, wer vorrangig sieht, der täuscht sich, der reduziert Lebensqualität. Erst wenn wir bewußter hören, sind wir in der Lage, die Welt in uns aufzunehmen. Sich bewußt werden, was es alles zu hören gibt, Kenntnisse darüber zu haben, auf welchen Lern- und Erfahrungsprozessen sich eine Hörfähigkeit entwickelt und wie sie beeinflusst werden kann, gehört zu einer hörgerichteten Grundhaltung, die sich in vielfältiger Weise auf pädagogisch-methodische Prinzipien auswirken kann. Voraussetzung für hörgerichtetes, bewußtes Handeln ist, daß Hörgerichtetheit für uns Teil einer quasi philosophischen, anthropologischen und damit auch einer erziehungswissenschaftlichen (pädagogischen) Grundhaltung ist. Hören muß somit aus dem Stadium des äußerlich Passiven zu einem aktiven Bewußtseinsprozeß geführt werden.

Die zu entwickelnde Hörfähigkeit gehörloser bzw. hochgradig hörgeschädigter Kinder sollte in der ganzheitlichen Förderung einen neuen Platz bekommen, d.h. nicht mehr das Sehen allein ist zu betonen, sondern alltägliche Hörerfahrungen sind dem hörgeschädigten Kind zu ermöglichen.

Hörgerichtetheit und Ganzheitlichkeit

Eine hörgerichtete Förderung muß sich an den allgemeinen Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten menschlicher Entwicklung orientieren. Grundsätzlich gilt:

„Auch hörgeschädigte Kleinkinder lernen Sinnes- und Verhaltensstrukturen nur in der lebendigen Dynamik komplexer Alltagssituationen, nicht aber als isolierte Wahrnehmungs- oder Handlungselemente.“ (Jussen 1991, 22)

Hörgerichtetheit in ihrer Ganzheit stellt in keiner Weise ein isoliertes Tun dar. Wobei erforderliche, isoliert durchgeführte Übungen dem Gesamtkonzept nicht widersprechen. Unter hörgerichteter Förderung ist die ganzheitliche Förderung eines hörgeschädigten Kindes in seiner Gesamtentwicklung unter Berücksichtigung seiner Familie und seinem sozialen Umfeld zu verstehen.

Was aber bedeutet Ganzheitlichkeit in Therapie und Erziehung eines hörgeschädigten Kindes? Der Mensch nimmt mit Hilfe aller Sinnesorgane durch Hören, Sehen, Fühlen, Riechen und

Schmecken Kontakt mit seiner Umwelt auf. Dies geschieht aber nicht in zufälliger Weise, sondern in einer hierarchischen Ordnung. Der Anschein, ein Kind würde z.B. bei der Wahrnehmung eines Teddybärs gleichzeitig in gleicher Intensität und Qualität hören, sehen und fühlen täuscht über die Tatsache hinweg, daß es hierarchische Ordnungen in der Wahrnehmungsentwicklung gibt.

Affolter hat gezeigt, wie elementar die taktil-kinästhetische Wahrnehmung für das Kind ist. Wir wissen aus eigener Erfahrung, daß wir in Abhängigkeit von der Person oder dem Gegenstand dazu neigen, etwas mehr optisch oder in einem anderen Fall mehr akustisch wahrzunehmen. Die Entscheidung treffen wir aufgrund von vorangegangenen Lernprozessen, indem wir gelernt haben zu hören, zu sehen u.a., das heißt, das Wahrnehmen von Umweltreizen unterliegt einem Lernprozeß. Die Fähigkeit zum Wahrnehmen und damit zum Lernen ist etwas, was der Säugling erst erwerben muß. Daß der Säugling über funktionstüchtige Sinnesorgane verfügt, reicht noch nicht aus. Die Funktionstüchtigkeit der Sinne erlangt der Mensch durch und entsprechend der Umwelt (Singer 1985).

Ganzheitlich muß somit auch bedeuten, dem hörgeschädigten Kind ausreichend Gelegenheit zu geben, seine eingeschränkte Hörfähigkeit zu entwickeln, wenn die übrigen Sinnesfunktionen voll funktionsfähig sind,

kann eine ganzheitliche Erziehung nur gelingen, wenn wir in der Lage sind, auch die Hörfähigkeit miteinzubeziehen. Wenn kein angemessenes Hören ermöglicht wird, besteht die Gefahr, daß die Fähigkeit zum Hörenlernen unwiederbringlich verloren geht.

Hörgerichtetheit und Kommunikation

Erforderlich für zwischenmenschliche Kommunikation ist, daß alle parasprachlichen Signale wie z.B. die Mimik und Gestik in angemessener Form eingesetzt werden. Im Sinne einer Hörgerichtetheit können in kommunikativen Situationen durchaus „Normalbedingungen“ hergestellt werden, indem Hören und Sehen gleichzeitig erfolgen, vor- ausgesetzt, die Sprechweise orientiert sich an der für Hörende üblichen Form unter besonderer Betonung des rhythmischen und melodischen Sprechens. Das Sprechen sollte akzentuiert und damit hörgerichtet und nicht artikuliert, also anlizgerichtet, sein. Oftmals kann im lautsprachlichen Umgang mit Gehörlosen oder hochgradig Hörgeschädigten beobachtet werden, daß der hörende Sprecher sehr verlangsamt spricht, über große Mundbewegungen macht und eine übertriebene Mimik einsetzt. Das so lautsprachlich Gesprochene hört sich dann sehr unnatürlich an, meist gehen dabei Rhythmik und Melodie verloren.

Hörgerichtetes Verhalten bedeutet nicht, daß alle anderen Sin-

ne unberücksichtigt bleiben. Hörgerichtetheit meint kein unisensorisches Verhalten im Sinne einer ausschließlich unisensorischen Therapie. Unisensorische Erfahrungen beruhen größtenteils auf spezifischen Übungen und Lernsituationen, die notwendig sind, um für das hochgradig hörgeschädigte Kind Hörenlernen zu ermöglichen. Hörgerichtetheit ermöglicht unisensorisches Wahrnehmen. Unisensorisch kennzeichnet ein Übungs- und Vertiefungsprinzip, ist aber kein ausschließliches Kommunikationsprinzip.

Hörgerichtetheit und Beziehung

Wenn Beziehung ein lebendiger Prozeß ist, der von Intuition und des sich Aufeinander-Beziehens geleitet wird (vgl. Horsch 1995, 10) und es um Fähigkeiten von Personen geht, in ihren gegenwärtigen Situationen angemessen antworten zu können, so müssen wir berücksichtigen, daß dieser Prozeß bei Hörgeschädigten durch ein Hörenkönnen als zusätzliche bisher nicht mögliche Fähigkeit erweitert wird.

In der Konsequenz hat dies Auswirkung auf Beziehungen, denn das innere Bezugssystem des Individuums setzt sich zusammen aus den gemachten Erfahrungen der Person, der subjektiven Erfahrungswelt.

„Die Annahme einer solchen subjektiven Erfahrungswelt bedeutet, daß der Mensch entsprechend seinen Möglichkeiten wahrnimmt,

und diese Wahrnehmungen zu seiner Wirklichkeit macht, unabhängig davon, inwieweit diese mit der realen Wirklichkeit übereinstimmt oder nicht.“ (Horsch 1995, 11)

Die Hörwahrnehmung beeinflusst somit auch die subjektive Weltwahrnehmung.

Die Frage nach dem Menschenbild, das wir von Hörgeschädigten haben, Fragen der Persönlichkeitsentwicklung aller beteiligten Personen (Eltern, Kind und Erzieher) werden zukünftig das Hörenkönnen als ein Puzzleteil im Gesamtbild berücksichtigen müssen. Gleichzeitig müssen wir uns der Aussager Rogers (1962) stellen der gestörte Interaktionen aus der Perspektive einer gefährdeten Beziehungsentwicklung diskutiert. Beziehungsstörungen, so schlußfolgert Horsch, lassen sich nicht allein auf mangelhafte sprachlich-pragmatische oder gebärdensprachliche Fähigkeiten der Interaktionspartner zurückführen, sondern sie sind *„auf dem Hintergrund eines vermuteten Mangels an Möglichkeiten, grundlegende menschliche Qualitäten der Beziehung wie: emotionale Wärme, Echtheit und einführendes Verstehen erlebt, erfahren zu haben.“* (Horsch 1995, 9) zu sehen. In diesem Zusammenhang wird die Hörfähigkeit, die für viele Hörgeschädigte heute erreichbar ist, diese Entwicklung erheblich beeinflussen und die Diskussion neu akzentuieren.

Hörgerichtetheit und Identität

Identität hat etwas zu tun mit ‚sich identifizieren können‘. Jim Kyle (1990)

meint dazu, daß der vielleicht stärkste Faktor in der Entwicklung jedes Menschen das Bedürfnis ist, sich mit anderen gleicher Art und ähnlichen Erfahrungen zu identifizieren.“ (Hinermaier 1996, 16) Der Mensch wird nicht mit einer „fertigen“ Identität geboren, sondern erwirbt sie im Laufe seiner Entwicklung und verändert sie ständig. Dies bedeutet, der Mensch wächst in eine Kultur hinein, ohne von vornherein auf bestimmte Formen festgelegt zu sein. Der Mensch ist auf dem Wege zu seiner Identität. Seine Persönlichkeit entwickelt sich, er gelangt zur Individualität (vgl. Loch 1969, 129).

Ding schreibt:

„Da die Schwerhörigenpädagogik ihre Aufgabe darin sieht, drohende Behinderung zu verhüten und bereits eingetretene aufzuheben, ist sie gehalten, Ziele in einer offenen Zielbestimmung (H. Jussen) zu formulieren. Es ist letztlich die Offenheit der Zielbestimmung, die es der Schwerhörigenpädagogik ermöglicht, das ganze Spektrum möglicher Behinderungen zu berücksichtigen, und die sie davor bewahrt, möglichen Entwicklungen Schwerhöriger Grenzen zu setzen.“ (Ding 1981, 325)

Das, was Ding für Schwerhörige beschreibt, gilt für heute als gehörlos diagnostizierte Kleinkinder in gleicher Weise. In Abhän-

gigkeit von den Möglichkeiten des Menschen, sich mit einer Sache auseinandersetzen, sich diese aneignen, sie erkennen und wahrnehmen zu können, wird seine Persönlichkeitsentwicklung geprägt.

Aussagen wie: „Gehörlose leben in zwei Welten“ sind in diesem Zusammenhang äußerst problematisch, sie polarisieren und verzerren in gleicher Weise. Im Sinne von Gegner (1993) ist es treffender festzustellen: Der Hörgeschädigte

„[...] wird in einer Vielzahl von Interessengruppierungen und Gemeinschaften, die ihre momentane Bedeutung für ihn immer wieder verändern, agieren und leben müssen. Sein Leben spielt sich wie das der Hörenden in Wahrscheinlichkeitsverläufen ab.“ (Gegner 1993, 72)

Hörgeschädigten möglichst alle Wahrnehmungsmöglichkeiten zu eröffnen, die sie in die Lage versetzen, eigenverantwortlich ihr Leben zu gestalten, erscheint dabei als lohnendes und gleichzeitig menschlich notwendiges Ziel.

Hörgerichtetheit und Schulalltag

Hörgerichtetheit zielt auf die generellen Hörfähigkeiten von Gehörlosen und im besonderen auf die Hörfähigkeit von Sprache. Dabei geht es nicht darum, die Schwächen des Schülers hervorzuheben, sondern vielmehr darum, vorhandene Fähigkeiten zu entwickeln. Eine Förderdidaktik, die Hörfähigkeit nicht unterschieden fördert, ignoriert in ge-

radezu sträflicher Weise die Möglichkeiten des Schülers, auf die er zukünftig aufbauen kann. Denn nur in den ersten Jahren läßt sich die Hörfähigkeit fördern, ansonsten ist die Chance unwiederbringlich vertan. Dies sollte für die Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik eine Verpflichtung sein, diesem Anliegen ausreichende Lernmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, damit es tatsächlich zu einer ganzheitlichen Förderung und umfassenden Bildung von gehörlosen Schülern kommt.

Grundsätzlich gilt für die hörgerichtete Förderung: Alles Neue wird zuerst gehört (sofern die Sache eine Hörmöglichkeit bietet und dann durch andere Sinne wahrgenommen, d.h. Absehen, Fühlen oder andere Wahrnehmungsmodalitäten folgen dem Hören. Sprachwahrnehmungs- und Kommunikationsmodelle müssen sich an den Fähigkeiten, die Gehörlose entwickeln können, orientieren. Es wird kein Modell geben, daß allein für alle Hörgeschädigten in der Schule praktikabel ist. Orientiert an den unterschiedlichen Bedingungen und den damit verbundenen Kommunikationsmöglichkeiten sind neue Gliederungsformen in den Schulen zu entwickeln. Sie sollten sich daran orientieren, daß das Recht des Menschen auf eine entspannte Kommunikation gewahrt bleibt.

Literaturverzeichnis:

- Affolter, Felicitas (1987): *Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache*. Villingen-Schwenningen: Neckar
- Berendt, Joachim Ernst (1993a): *Ich höre – also bin ich*. München: Goldmann
- Berendt, Joachim Ernst (1993b): *Das dritte Ohr – Vom Hören der Welt*. Hamburg: Rowohlt
- Bertram, Bodo (1994): Besonderheiten der Hör-Spracherziehung von CI-versorgten Kindern. In: Lenarz, Thomas • Lehnhard, Ernst • Bertram, Bodo (Hrsg.): *Cochlear Implant bei Kindern*. Stuttgart: Thieme, 79–94
- Breiner, Herbert (1987): *Die Möglichkeiten zur Beeinflussung des Wahrnehmungsgeschehens bei Hörsprachbehinderten*. Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft 21, Heidelberg: Julius Groos
- Diller, Gottfried (1990a): Gehörlosigkeit in der Früherziehung. Annahme oder Realität? In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 2/1990, 80–90
- Diller, Gottfried (1990b): Frühförderung Gehörloser nach den Grundsätzen muttersprachlich reflektierter Hörerziehung. Historische Entwicklung, theoretische Grundlagen und didaktisch-methodische Grundsätze. In: Kröhnert, Otto (Hrsg.): *Aufgaben und Probleme der Frühförderung gehörloser und schwerhöriger Kinder unter dem*

Aspekt der Begabungsentfaltung. Vaduz, 227–258

- Diller, Gottfried (1995): Der hörgerichtete Spracherwerb nach Cochlear-Implantation. In: Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter (Hrsg.): *Das Cochlear Implant, eine (neue) Möglichkeit der Begabungsentfaltung bei Hörgeschädigten?* Hohenems & Vaduz, 161–172
- Diller, Gottfried • Gall, V. • Ilberg, Chr. • von Kiefer, J. (Hrsg.) (1995): *Das Cochlear-Implantat als interdisziplinäre Aufgabe*. 1. Friedberger Cochlear-Implant-Symposium. Friedberg
- Diller, Gottfried • Gall, V. • Ilberg, Chr. • von Kiefer, J. (Hrsg.) (1996): *Neue Entwicklungen in der Diagnostik, Therapie und Technik*. 2. Friedberger Cochlear-Implant-Symposium. Friedberg (im Druck)
- Ding, Herbert (1981): Bemerkungen zum Erziehungsziel Ich-Identität. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 6/1981, 319–327
- Ding, Herbert (1995): *Aurale Rehabilitation*. Heidelberg: •• Fördergemeinschaft Gutes Hören (1995): *Rückblick auf 40 Jahre Hörgeräte-Akustik. Möglichkeiten moderner Technik*. Presseinformation. Hamburg
- Frerichs, Hajo & Neppert, Joachim (Hrsg.) (1995): *Grundlagen und Modelle für den hörgerichteten Spracherwerb*. Villingen-Schwenningen: Neckar

- Geers, A.E. & Moog, J.S. (eds.) (1994): *Effectiveness of Cochlear Implants and Tactile Aids For Deaf Children*. Volta Reviews, 96/1994
- Gegner, Ursula (1993): Handlungsorientierter Bedeutungserwerb als didaktisches Prinzip im Unterricht bei Gehörlosen. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 2/1993, 71–83
- Hintermair, Manfred (1996): *Psychosoziale Aspekte des Cochlea Implantats*. Heidelberg: Julius Groos
- Horsch, Ursula (1995): Erziehung ohne Beziehung. In: Horsch, Ursula (Hrsg.): *Kann man Blumen wachsen hören?* Heidelberger Beiträge zur Gehörlosen und Schwerhörigenbildung. Heidelberg: Julius Groos, 5–34
- Jussen, Heribert (1991): *Hörgeschädigtenpädagogik im Wandel*. Schriftenreihe zur Lehrerfortbildung. Band 1, Tagungsbericht Universität Köln. Köln
- Ling, Daniel (1976): *Aural Habilitation*. Alexander Graham Bell Association for the Deaf. Washington
- Loch, W. (1969): Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. In: Weber, Erich E. (Hrsg.): *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 122–140
- Martin, Uwe (1995a): Zu den Bedingungen von Wahrnehmung. In: *Frerichs & Neppert*

- (Hrsg.) (1995), 47–56
- Martin, Uwe (1995b): Hören wir anders mit dem CI? – Überlegungen zur auditiven Wahrnehmung. In: *Diller u.a.* (Hrsg.) (1995)
- Merlert, Rainald (1994): Von „pathischem Hören und Entsprachlichung“ – Zur Anthropologie des Hörens. In: *Hörakustik*, 10/1994, 58–71
- Osberger, M. J. • Robbins, A. • Todd, S. (1994): Speech Intelligence of Children with Cochlear Implants. In: *Geers & Moog* (eds.) (1994), 169–180
- Rogers, Carl R. (1962): The Interpersonal Relationship. In: *Harvard Educational Review*, 4/1962
- Schmid-Giovannini, Susanna (1996): *Hören und Sprechen. Anleitungen zur auditiv-verbale Erziehung hörgeschädigter Kinder*. Internationales Beratungszentrum Meggen
- Simsler, J. (1989): Die Entwicklung der Sprache über das Gehör. In: Internationales Beratungszentrum Meggen (Hrsg.): *Congress Report, Berchtesgaden 1989*, 98–132
- Tomatis, Alfred A. (1995): *Das Ohr und das Leben*. Solothurn & Düsseldorf: Walter

Prof. Dr. Gottfried Diller,
Pädagogische Hochschule
Heidelberg, Zeppelinstraße 3,
69121 Heidelberg

Einige additive Schubladengedanken

zur vielbeschworenen Ganzheitlichkeit von Hilfen für stark hörbehinderte Kinder und ihre Eltern

VON EMIL KAMMERER

Wieder einmal nähert sich der Verfasser als respektvoller Outsider (Kinder- und Jugendpsychiater) einer ihm immer wieder verwirrenden und überraschenden Szene an, aus der ihm edler Wettstreit (oder Kampfgetöse) um mehr, noch mehr desselben (?) entgegenschallt, etwa nach dem Motto: Wir sind aber ganzheitlich, ganzheitlicher, am...

Dabei ist für den Verfasser die Versuchung groß, sich zumindest als Diagnostiker auf die eigene berufliche Plattform einer Ganzheitlichkeit zurückzuziehen, die sozusagen schriftlich garantiert ist: Er weiß die auf die ICD-10 gestützte sogenannte multiaxiale Klassifikation psychischer Störungen (Remschmidt & Schmidt, 1994) mit ihren Achsen oder Ebenen hinter sich. Diese wurden auch im Themenheft „Mehrfachbehinderungen“ dieser Zeitschrift (Kammerer, 1995) schon vorgestellt, sie werden als „Schubladensatz“ für den aktuellen Zusammenhang erneut benötigt:

1. das klinisch-psychiatrische Syndrom;
2. umschriebene Entwicklungsstörungen;
3. Intelligenzniveau;
4. körperliche und neurologische Symptomatik;
5. aktuelle, abnorme psychosoziale Umstände;

*„Wes' Brot ich ess,
des Lied ich sing.“
Walther
von der Vogelweide*

6. Globalbeurteilung der psychosozialen Anpassung.

Der Verfasser weiß dabei – als freilich relativ ohnmächtiger Vertreter desselben – einen recht mächtigen Stand, nämlich die Ärzteschaft hinter sich, mächtig im Sinne von Definitionsmacht darüber, was als normal, gestört, krank etc. zu gelten hat und was demzufolge jenseits aller pädagogischen Arbeitsfelder den von der Allgemeinheit zu alimentierenden Kostenträgern aufgebürdet werden kann. Muß beschrieben werden, wie selbstverständlich und gezielt derzeit ein auch wieder nur kleiner Teil dieser Ärzteschaft stark hörbehinderte Kinder den zur Verfügung stehenden pädagogischen Einrichtungen zuweist? Diese ärztlichen Kollegen scheinen dabei ihrer Sache recht sicher zu sein, vielleicht auch deswegen, da sie überwiegend „reine“ Diagnostiker sind. Was könnte das heißen? Beschränken sie sich vielleicht weise nur auf Achse „vier“ (siehe oben)? Hantieren sie dabei ebenso gekonnt mit Geräten, Kurven, wie auch mit den nun einmal unerlässlichen Gebührenscheffeln, die ja in ihrer Struktur schon „ärztliches Handeln“ atomisieren? Koalieren vielleicht auch in manchen Ecken hochspezialisierte „High-Tech“-Medizin und hochspezialisierte Sonderpädagogik, um den ganzen lästigen Kram auf allen anderen

Ebenen (vor allem Achse fünf) erst einmal beiseite zu schieben? Aber nein! Alle sind sie um das „ganze“ Kind und seine Familie bemüht.

Es freut nun den Verfasser zu sehen, daß in einem bestimmten Sektor hörbehindertenpädagogischer Fachliteratur ihm sehr vertraute Namen mit, wie es scheint, zunehmender Dringlichkeit (vgl. hierzu z.B. Hintermair, 1996) zitiert werden:

etwa Innerhofer und Warnke, letzterer ebenfalls ein Kinderpsychiater, mit ihren modellhaften Anregungen zur Rollendefinition aller Beteiligten auf dem Felde von (Früh-)Förderung;

etwa Schlack, ein Sozial-Pädiater, mit seinen klugen Formulierungen vom Spannungsverhältnis zwischen Autonomiestreben und Entwicklung, ausbalancierter Kommunikation, nicht zuletzt zum Oberthema dieses Heftes.

Allein die schiere Existenz dieser letztgenannten, besonderen, auch wieder nur kleinen Ärztegruppe könnte darauf hinweisen, daß Kinder in ihrer Entwicklung immer schon stärker als vielleicht wir Erwachsenen zu so etwas wie „ganzheitlicher“ Betrachtung herausgefordert haben. (Anmerkung am Rande: Weniger vielleicht die denkbare Rolle, wohl aber das Etikett eines „Sozial-Intelligenzen“ für Erwachsene käme uns allen doch befremdlich vor?) Tatsache ist aber, daß eine Prise „Ganzheitlichkeit“ zur künftigen Sicherung einer sogenannten „psychosomatischen Grundversor-

gung“ sehr wohl in das – geduldige – Papier fachärztlicher Weiterbildungscurricula aufgenommen worden ist. Das zähe Ringen der Vertreter einer „psychosomatischen“ („Gesprächs-“)Medizin bis zu diesem Punkt dauerte Jahrzehnte. „Psychosoziale Basisfertigkeiten“, oder wie immer man das sonst nennen mag, müssen also von einer wachsenden Zahl werdender Gebiets-Ärzte auch aus dem nichtpsychiatrischen Sektor erworben werden.

„Alles Verhalten ist Kommunikation“ stand neulich über einem Artikel zum Thema Arzt-Patient-Begegnung in unserem zentralen Standesorgan (Oksaar, 1995). Na also! Wir Ärzte bewegen uns ja doch, wenn auch nach Art der Echternacher Springprozession. Warum soll es anderen Berufsständen, wie z.B. den Pädagogen, da anders bzw. besser ergehen? So wird im – interdisziplinär lesenswerten! – Vorwort der schon erwähnten ICD-10, mit der wir alle, also auch um die Ecken herum die Pädagogen, bis weit ins nächste Jahrtausend hinein als Diagnostiker leben müssen, das Wort „psychosomatisch“, bislang im Medizinbereich weitverbreitetes fachchinesisches Kürzel für „ganzheitlich“, wegen seiner „Unbestimmtheit“, „Unschärfe“ ohne Ersatzvorschlag für unnütz erklärt (Dilling, 1994). Nun klebt dieses Etikett aber bemerkenswert hartnäckig an Zeitschriften, Kongressen, Büchern, Abteilungen, Kliniken und, wie bereits erwähnt, als Zukunftsmusik in Gebietscurricula.

Ein Ersatz dafür ist einfach nicht in Sicht.

Zurück zum diagnostischen Gerüst der sogenannten multiaxialen Klassifikation. Hinter einer gewissen Hartnäckigkeit, mit welcher der Verfasser auf dieses Diagnoseschema hinweist, steckt die Intention, die Symptome und Probleme hörbehinderter Kinder gewissermaßen auf international üblich werdende (psycho-)diagnostische Kategorien und Etiketten zu projizieren, um das all zu „Besondere“, das gerade gehörlose Kinder bislang umgab, ein wenig aufzubrechen. Auch sollten immer wieder engere Fachkollegen jenseits aller spezifischen Kommunikationsprobleme für eine psychotherapeutisch krass unterversorgte Gruppe Kinder und Jugendlicher interessiert werden. Als eher präventiv orientierte „Generalisten“ – Spezialisten kümmern sich eigentlich schon gar nicht so wenige um diese Gruppe –, die noch nicht mit Haut und Haaren in der „Szene“ stecken, wären wir auf dem Hintergrund einer antrainierten, gewissen Ganzheitlichkeit unserer Diagnostik vielleicht nicht die schlechteste Adresse zum weiteren Verfolgen dieses Anliegens. (Aber keine Sorge, ihr Spezialisten, wir drängeln uns – noch – nicht!)

Auf einige mögliche Bezüge zwischen eventuell spezifischeren Problemen stark hörbehinderter Kinder und vom Diagnoseschema angebotenen

Etiketten wurde schon im *dfgs forum* 2/1995 eingegangen, es sei nochmals darauf verwiesen: Abbildbarkeit von sogenannten hyperaktivem oder zwanghaften Verhalten auf Achse eins, Probleme der diagnostischen „Unterbringung“ zusätzlich zu nennender umschriebener Entwicklungsstörungen auf Achse zwei, Klassifizierung von Risikofaktoren des familiären Milieus auf Achse fünf. Dabei muß immer fraglich bleiben, ob die Codierung von lauter „Nullen“ auf allen Ebenen einer sicher utopischen, sehr ganzheitlichen Idealnorm näher kommt, die hinter der Gesundheitsdefinition der WHO steckt, in der von einem Zustand „völligen physischen, psychischen und sozialen Wohlergehens“ die Rede ist.

Das bei simultaner, querschnittsmäßiger Beachtung dieser Ebenen zu gewinnende Bild eines Kindes soll dann also „ganzheitlich“ sein, sozusagen einen „biopsychosozialen“ Schnapsschuß mit einer Art Weitwinkelobjektiv ermöglichen. Dieses Bild ist freilich schon um den wichtigen Beziehungsaspekt zwischen Beobachter / Diagnostiker und „Objekt“ verkürzt. In einer wünschbaren, zeitgemäßen diagnostisch-therapeutischen Arbeitsbeziehung – schon wieder klingt ein ganzheitlicher Anspruch an – haben natürlich auf Seiten des Diagnostikers Theorieplattformen, wie z.B. die des Konstruktivismus, am besten kunterbunt und pragmatisch durchmischt mit anderen „Ismen“, ihre Berechtigung, wenn

sie eine Art von Kommunikation befördern, die für alle Beteiligten subjektives Wohlbefinden ermöglichen. Branchenübergreifend dürften mittlerweile auch die meisten Helfer auf dem Felde der Hörbehinderung einem sogenannten Kooperationsmodell von (Familien-)Diagnostik zuneigen, welches von Mattejat (Mattejat & Scholz, 1993) in plakativer Klarheit einem sogenannten Expertenmodell gegenübergestellt wurde (vgl. Abb. 1).

Vom Autor wurde es zwar primär zur diagnostischen Fundierung familientherapeutischer Interventionen entworfen, es dürfte sich aber ebenso gut auch zur Skizzierung des diagnostischen Vorgehens, z.B. auf dem Felde von

Förderdiagnostik unter Einbeziehung der Familie eignen. Dabei wissen alle diagnostisch-therapeutischen Praktiker, daß ganzheitlich intendiertes Diagnostizieren leichter von der Hand geht als davon sich herleitendes pädagogisches oder therapeutisches Handeln, dies aus vielerlei Gründen. Im Zusammenhang mit diesem Aspekt sei nochmals Schublade zwei aufgezeigt.

Die dort aufgeführten, mehr oder minder umschriebenen bzw. individuell beschreibbaren Entwicklungsstörungen (vgl. Remschmidt & Schmidt, 1994; Kammerer, 1995) haben höchst wahrscheinlich ein gemeinsames biologisches Fundament, insofern als ihr Auftreten mit einer

Expertenmodell	Kooperationsmodell
Diagnostik als Expertenprozedur	Diagnostik als Kooperation
Festliegende Subjekt-Objekt-Differenzierung	Flexible Subjekt-Objekt-Differenzierung
Diagnostik als unidirektionaler Erkenntnisprozeß	Diagnostik als bidirektionaler Erkenntnisprozeß
Objektivierende Diagnostik	Subjektivierende Diagnostik
Konstatierende Diagnostik	Intervenierende Diagnostik
Trennung von Diagnostik und Therapie	Diagnostik als Therapie
Betonung der Verantwortung des Experten	Betonung der Verantwortung der Familie

Abb. 1: Expertenmodell vs. Kooperationsmodell der Familiendiagnostik

„Einschränkung oder Verzögerung in der Entwicklung von Funktionen [zusammenhängt], die eng mit der biologischen Reifung des zentralen Nervensystems verknüpft sind“, wie es im Glossar der ICD-10 heißt. Auf diesem Felde gibt es nun neben den störungsspezifischen, sozusagen „schubladenweise“ vorgehaltenen Übungsbehandlungen schon länger einen scheinbar gegenläufigen Trend unter dem Zauberetikett SI = Sensorische Integration. (So bemüht sich neuerdings z.B. die sogenannte Bobath-Logopädin um eine Verflüssigung von Sprechfertigkeiten via Einflußnahme auf die Grobmotorik.) Anscheinend sind es ungeduldige handlungsorientierte Therapeutinnen gründlich leid geworden, frustrierend lange Listen sogenannter neuropsychologischer Teil-Fertigkeiten zu betrachten und womöglich „abzuarbeiten“, wie z.B. die Folgende, die sich nur leicht geschrumpft in einer Elterninformation (!) unter den „Zeichen für eine Störung der SI“ inhaltlich wiederfindet (Schaefgen, 1996) (vgl. Abb. 2).

In solchen Elterninformationen wird z.B. gerne zum Bild eines Optimismus, Stärke und natürlich Ganzheitlichkeit ausstrahlenden Bäumchens gegriffen bei dem sogenannte basale Sinnesleistungen als Wurzeln die Leistungen der sogenannten höheren Sinne speisen, die als „Krone“ sogenannte Kulturtechniken ausformen; eine friedliche, solidarische, multisensorische, selbstverständlich ganz-

Identifizierbare Teilleistungsschwächen

Dem Prozeß der sensorischen Orientierung zugeordnet

- Auditiv-visuelle Koordination
- Auditiv-visuell-haptische Koordination
- Auditive Diskrimination
- Zeitliche Orientierung
- Auditiv-haptische Koordination
- visuell-haptische Koordination
- Blickausrichtung
- räumliche Orientierung
- Körpergleichgewicht
- Kinästhetische Diskrimination
- Untererregbarkeit
- Taktile Diskrimination
- Hörausrichtung

Dem Prozeß des Behaltens zugeordnet

- Auditives Kurzzeitgedächtnis
- Langzeitgedächtnis
- visuelles Kurzzeitgedächtnis

Dem Prozeß der Informationsaufnahme zugeordnet

- Leseverständnis
- Mathematisches Verständnis
- Verständnis für Gehörtes
- Auditive Gestaltauffassung
- Soziales Verständnis
- Visuelle Figur-Hintergrund-Differenzierung
- Visuelle Gestalterfassung

Dem Prozeß der Integration zugeordnet

- Geschwindigkeit der auditiven Wahrnehmung
- Visuelle Vorstellung
- Lautsynthese
- Geschwindigkeit der visuellen Wahrnehmung
- Vorhersage

Dem Prozeß des Ausdrucks zugeordnet

- Schreiben
- Zählen
- Sprechen
- Affektäußerungen
- Gestik

Abb. 2: Identifizierbare Teilleistungsschwächen (nach Bush et al. 1971, 8. Zitiert bei Remschmidt & Schmidt, 1981)

heitliche Polyphonie, bei der kein „böser“ oder „schlechter“ Sinn auch nur vorübergehend in eine Ecke gestellt werden muß. Auf diesem Felde dürfen sich also Bedürfnisse nach Ganzheitlichkeit regelrecht austoben, einer immer weiter sich ausdifferenzierenden (Test-)Diagnostik stehen dabei relativ globale pädagogisch-therapeutische Interventionen unter dem Rechtfertigungsetikett „Sensorische Integration“ gegenüber. Wahrnehmungsentwicklungsbaume oder auch Sprachentwicklungspyramiden schießen zumindest solange in den Himmel, solange die zuständigen GärtnerInnen oder BaumeisterInnen der Versicherten teilhaben dürfen. Lange Auflistungen zu integrierender Teil-Leistungen begründen da erst so richtig schön suggestiv die Wichtigkeit sensorisch-integrativer Therapien.

Unser – selbstverständlich nur hochgradig vernetzt zu denkendes – zentrales und peripheres Nervensystem muß sicher noch geraume Zeit als geduldige Projektionsfläche herhalten für allerlei Entwicklungsbäume, Schichtenmodelle oder auch Modelle abstrakterer Natur, wie z.B. als Organanalogien verstehbare sogenannte angeborene Dispositionen, z.B. zum Spracherwerb, genannt LAD: *Language Acquisition Device*. Neuerdings wird auch voller Begeisterung ein HAD: *Hearing Acquisition Device* postuliert (Diller & Horsch, 1997), welches dann natürlich nur auditiv zu füttern bzw. zur „biologischen Reife“

(siehe oben) zu bringen ist. Es bleibt nun einmal ein interessanter, nachdenklich stimmender Widerspruch, daß es sozusagen rund um die hörgeschädigten Kinder herum therapeutisch auf diesem Felde (Achse zwei) gar nicht ganzheitlich, sensorisch-integrativ genug zugehen kann, die Neuronen und Synapsen dürfen, ja sollen intermodal aufeinander zusprießen. Nur beim hörbehinderten Kind dürfen / sollen die von einer wahrscheinlich ganz intakten Sehbahn, bzw. -rinde aus sproßfähigen Trieben nicht..., noch nicht..., vielleicht später, wenn... sich z.B. in Richtung des sogenannten expressiven Sprachzentrums vorwühlen. Biologisch ist das nicht gerade, dies sei in allem schuldigen Respekt vor einem wahrscheinlich auch nicht allein seligmachenden Stellenwert einer sogenannten sensiblen Phase für eine elektrophysiologisch definierbare Ausreifung der einen oder anderen Nervenbahn gesagt. Doch damit nicht genug: Der Widerspruch wird ja in das hörbehinderte Kind selbst hineingetragen, wenn sozusagen im Bogen um den optischen Kanal herum „sensorisch-integrativ“ therapiert wird (!?). „Mit allen Sinnen die Welt erobern“, wie kürzlich von der hiesigen pädiatrischen Ambulanz (Westfälische Nachrichten, 1997) kundgetan wurde, dürfen und dürfen das heutzutage stark hörbehinderte Kinder wirklich?

Das Bemühen um therapeutische Ganzheitlichkeit soll nun aber nicht zu sehr in die Ecke

theoretisch unbedarften Helfens geschoben werden, der spezifische Wirksamkeitsnachweis „ganzheitlich“ intendierter Therapien auf diesem Felde bleibt verzweifelt schwierig, durchaus definierbare unspezifischere Effekte (resultierend aus Anerkennung eines definierten Problems, Beziehungsentlastung, Zuwendung, allgemeine Ermutigung) dürften nach heutigem Stand der Evaluationskunst mindestens so bedeutsam sein wie spezifischere (Übungs-)Effekte. Sie sind auch bei insgesamt vernünftiger Dosierung vor einem tragenden familiären Hintergrund (Achse fünf!) nicht zu verachten, schaden zumindest nicht. Es muß diesen Kindern später nicht unbedingt so ergehen, daß sie, wie nicht wenige junge, stark hörbehinderte Erwachsene heutzutage, im Zorn auf ihre als gebremst oder beschädigt erlebten Entwicklungs- bzw. Bildungsgänge zurückblicken. Lassen wir also doch gestrost möglichst viele, in dieser Hinsicht generell ohnehin bedürftigere, stark hörbehinderte Kinder möglichst unbeschnittene Vollbäder in ganzheitlich gemeinten, sensorisch-integrativen Therapien nehmen! Es ist doch sicher kein Unglück, wenn z.B. ein als visumotorisch förderbedürftig diagnostiziertes hörbehindertes Kind auf dem „Umweg“ einer gezielten und erfolgreichen Förderung seiner Bewegungsabläufe diese für den Einsatz von Fingeralphabet wie auch Gebärden verfeinert, oder etwa doch?

Literaturverzeichnis:

- Diller, Gottfried & Horsch, Ursula (1997): In der Diskussion: Neue Wege des Spracherwerbs Hörgeschädigter. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 3/1997, 145–214
- Dilling, Horst (Hrsg.) (1994): *Internationale Klassifikation psychischer Störungen, ICD-10*. Bern: Huber
- Hintermair, Manfred (1996): *Psychosoziale Aspekte des Cochlea Implantats*. Heidelberg: Groos
- Kammerer, Emil (1995): Zur diagnostischen Etikettierung sogenannter umschriebener Entwicklungsstörungen bei (hörgeschädigten) Kindern. In: *dfgs forum* 2/1995, 104–112
- Mattejat, Fritz & Scholz, Michael (1993): *Das subjektive Familienbild. Leipzig-Marburger Familientest..* Göttingen: Hogrefe
- Oksaar, Els (1995): Alles Verhalten ist Kommunikation. In: *Deutsches Ärzteblatt* 45/1995, 2213–2215
- Remschmidt, Helmut & Schmidt, Martin H. (1981): *Neuropsychologie des Kindesalters*. Stuttgart: Enke
- Remschmidt, Helmut & Schmidt, Martin H. (1994): *Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10 der WHO*. Bern: Huber
- Schaeffgen, R. (1996): *Sich Mit Sei-*

nen Sinnen Voll Sichern. Eine Elterninformation zur Sensorischen Integrations-therapie. Schnega: Phänomen

Westfälische Nachrichten (1997): *Mit allen Sinnen die Welt erobern – Unikliniken helfen gehörlosen Kindern*. Westfälische Nachrichten vom 2.7.1997

Prof. Dr. med. Emil Kammerer
Univ.-Kinderklinik
Bereich Psychosomatik
Dormagkstraße 3b
48149 Münster

Mein Praktikum an der Lexington School for the Deaf in New York*

VON AYA KREMP März 1996.

Wegen der Kommunikation sollte das Praktikum an einer Gehörlosenschule, die über Klassen für „lernschwache“ Kinder verfügt, stattfinden.

Weshalb die Lexington School? Da ich mich sehr für multikulturelle Erziehung interessiere, kam die Lexington School mir sehr gelegen. Durch einen Freund wurde mir das Praktikum vermittelt, das mir im Frühjahr 1996 ermöglicht wurde. Da Deutschland sich immer mehr zu einer multikulturellen Gesellschaft wandelt, hielt ich es zusätzlich für wichtig, Erfahrungen über eine multikulturelle Erziehung in der Schule zu sammeln – speziell in der Gehörlosengemeinschaft. Zwar ist die bundesdeutsche hörende Gesellschaft und folglich auch viele Schulen heutzutage schon zusammengesetzt aus Kindern verschiedener Kulturen, aber in der Gehörlosengemeinschaft hier in Deutschland ist dies noch nicht der Fall, entwickelt sich aber schon langsam in diese Richtung. In den Vereinigten Staaten ist die Gehörlosengemeinschaft dagegen schon lange eine multikulturelle.

Lexington School for the Deaf

Die Geschichte der Lexington School for the Deaf begann 1864, im Jahr ihrer Gründung. Ein in New York lebendes deutsch-jüdisches Ehepaar, Isaac und Hannah Rosenfeld, hatte ein gehörloses Kind namens

Carrie.¹ Wegen ihrer deutschen Herkunft, wußten sie um die neue Erziehungsmethode – die orale Methode –, die um diese Zeit an den deutschen Schulen stark verbreitet war. Es war für sie natürlich, daß sie sich für diese Methode entschieden mit der Begründung, daß ihre Tochter so mit der hörenden Welt kommunizieren könne.

Zwar existierten in den Vereinigten Staaten bereits Gehörlosenschulen. Diese unterrichteten allerdings in der Gebärdensprache, die als Unterrichtssprache für die Eltern von Carrie Rosenfeld nicht in Frage kam.

Nun entstand das Problem, daß in New York keine Gehörlosenschule, die ausschließlich in der Lautsprache unterrichtete, zur Verfügung stand. Durch einen Aufenthalt in Deutschland brachten die Rosenfelds in Erfahrung, daß in New York bereits ein Lehrer sei, der den gehörlosen Kindern die Lautsprache beibrachte und in ihr auch unterrichtete. Es war Bernard Engelsmann, der an der bekannten oralen Schule in Wien tätig gewesen war.

Daraufhin wurde ein Fünf-Jahres-Vertrag unterzeichnet. Eine neue Schule war gegründet.

1864 wurde die Schule „Institute for the Instruction of Deaf Mutes“, die später aufgrund eines

* Ich studiere Gehörlosen- und Lernbehindertepädagogik an der Universität Hamburg und bin selbst auch gehörlos.

¹ Carrie Rosenfeld wurde in ihrer Kindheit wegen Scharlach gehörlos.

Umzuges in ein größeres Gebäude in der Lexington Avenue in „Lexington School for the Deaf“ umbenannt wurde, ins Leben gerufen. Mit insgesamt sechs gehörlosen Schülerinnen und Schülern, darunter Carrie Rosenfeld, und mit einem Lehrer konnte die schulische Bildung Gehörloser in der Lautsprache beginnen. Auf diese Weise wurde die Lexington School for the Deaf die erste Gehörlosenschule in den Vereinigten Staaten, die nur eine Lautspracherziehung durchführte. Diese übte einen starken Einfluß auf die anderen Gehörlosenschulen in den USA aus.

Heute ist die Lexington School eine andere Schule geworden. Dies betrifft vor allem die Kommunikation. Zur Zeit wird hauptsächlich „Total Communication“ verwendet. Auch die Lexington School for the Deaf mußte sich an die Zeit halten. In den siebziger Jahren war die Stimmung, was Erziehung, Bildung und Kommunikation Gehörloser angeht, nicht besonders erfreulich. Aufgrund der starken Immigrationswelle gehörloser Kinder aus den Entwicklungsländern nach New York, klappte die Kommunikation in der Schule mit ihnen nicht so gut. Die meisten von ihnen hatten keine Früherziehung in ihren Heimatländern erhalten. Wegen dieser Situation wurde zum ersten Mal Gebärdensprache in bestimmten Klassen der High School (Sekundarstufe II) eingeführt. Durch einen Protest in den achtziger Jahren forderten die

gehörlosen Schüler Lexingtons die totale Einbeziehung der Amerikanischen Gebärdensprache (ASL) in den Unterricht. Sicherlich war die Spannung zwischen den Lehrern und den gehörlosen Schülern groß, und dennoch konnte diese Forderung durchgesetzt werden, allerdings nur in allen Klassen der High School. Was die Preschool (Vorschule), Elementary School (Grundschule) und Middle School (Sekundarstufe I) betrifft, so wurden die Gebärden im Unterricht zwar geduldet, d.h. als „sign support system“. Dies ist ein System, bei dem die Kommunikation hauptsächlich in der Lautsprache stattfindet. Der Lehrer benutzt nur einige Gebärden und das Fin geralphabet als Unterstützung bei einigen Kindern, wann immer es notwendig ist.

Seit 1992 jedoch gewinnt ASL als Kommunikationsmittel im Unterricht in der Preschool, Elementary School und Middle School immer mehr an Bedeutung. Innerhalb von ungefähr zwei Jahren entwickelten die Lehrer einen Plan, nach dem alle Lehrer Gebärdensprache (ASL) lernen mußten, um den gehörlosen Kindern eine gerechtere Bildung zu ermöglichen. Dies passierte sozusagen von heute auf morgen. Dennoch spielt die Lautspracherziehung in dieser Schule weiterhin noch eine Rolle.

Eigentlich wird der gesamte Komplex von Gebäuden als Lexington Center bezeichnet. Die Lexington School for the Deaf ist nur ein Teil davon. Dieses

Center ist untergliedert in „Mental Health Center“ (Gesundheitszentrum), Infant Center (Frühförderung, Beratungsstelle für Eltern etc.) sowie „Lexington School for the Deaf“. In diesem Bericht werde ich nur von der „Lexington School for the Deaf“ erzählen.

Die Lexington School bietet Preschool, Elementary School, Middle School und High School sowie Special Education (Schule für Mehrfachbehinderte) an. Jede „Abteilung“ wird von einem „Supervisor“ (AbteilungsleiterIn) geleitet, dem die Lehrerinnen und Lehrer unterstehen. Alle diese „Supervisor“ unterstehen dem „Principal“ (Direktor), der wiederum dem „Superintendent“ (Schulrat) untersteht. Man hat den Eindruck, daß alles bis auf jedes Detail durchorganisiert ist, was hier an den Schulen in Deutschland nicht so üblich ist, wo der Direktor der „Boß“ ist.

Die Schule umfaßt derzeit etwa vierhundertfünfzig gehörlose Schülerinnen und Schüler, von denen knapp zweihundert in die High School gehen. Schaut man die Zusammensetzung der Schülerschaft genauer an, so gehören von ihnen 24 % der Afro-Amerikanischen oder Afrikanischen Minderheit an, 42 % der Spanischen Minderheit, 30 % der Asiatischen Minderheit und der Rest – 4 % – sind die Euro-Amerikaner selbst. Diese Zahlen bestätigen, daß Lexington tatsächlich eine multikulturelle Schule ist, daß vor allem die spanische Gruppe dominierend ist. Es ist nicht abzu-

sehen, ob die Zahl dieser ethnischen Gruppen weiter wächst.

Derzeit sind in dieser Schule etwa dreißig verschiedene Sprachen vertreten. Man hat das Gefühl, dort mindestens ein Kind von jedem Land, das es in dieser Welt gibt zu finden, sei es Jamaica, Honduras, Trinidad, Tobago, Bangladesh, Madagaskar etc.

Manche dieser Kinder sind in die USA eingewandert, manche sind in den USA geboren, aber ihre Eltern stammen aus einem anderen Land.

Das Verhältnis zwischen Eltern – Kind – Schule

Die Beziehung zwischen den MitarbeiterInnen der Lexington School for the Deaf und den Elternhäusern ist meistens nicht einfach. Dafür gibt es verschiedene Gründe. Zum einen erschwert die Kommunikation die Beziehung zwischen den Eltern und der Schule bzw. den Lehrern. Die meisten Eltern beherrschen die englische Sprache nicht. Zum Teil können sie auch nicht lesen. Damit die Verständigung zwischen den beiden Seiten besser funktioniert, bietet Lexington Dolmetscherinnen für drei Sprachen an: Für Spanisch, Russisch und Koreanisch. Diese Dolmetscherinnen sind an dieser Schule fest angestellt und sorgen für eine ungehinderte Kommunikation zwischen der Schule und dem Elternhaus. Dennoch ist damit dieses Problem nicht gelöst. Auch die unterschiedlichen Auffassungen über

die Rolle der Zusammenarbeit der Schule und dem Elternhaus erschwert diese. Dafür sind die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe verantwortlich. Manche Eltern haben eine negative Einstellung der Schule gegenüber, was vielleicht mit den schlechten Erfahrungen im Heimatland zusammenhängt. Oft betreten die Kinder zum ersten Mal eine Schule – wenn in ihrem Heimatland keine Schulpflicht besteht. Dadurch werden auch viele Familien mit der Schulpolitik konfrontiert, von der sie nicht viel halten.

Nicht nur mit den immigrierten Familien bestehen Probleme, sondern auch mit den Familien, die schon immer in den USA gelebt haben. Als Beispiel sind hier die afro-amerikanischen Familien zu nennen.

Eine andere Schwierigkeit ist die Einstellung zur Gebärdensprache – zu ASL. Viele Eltern beherrschen diese Sprache nicht, vor allem diejenigen, welche neu in den USA sind. Für sie ist diese Sprache neu neben der englischen Sprache, was zu einer erheblichen Belastung für die Eltern führt.

Dazu kommt noch, daß es den Eltern wegen ihrer Berufstätigkeit nicht möglich ist, zu Gesprächen die Schule aufzusuchen. Viele kommen aus sozial schwachen Familien und können es sich nicht leisten, nur wegen eines Gesprächs in der Schule der Arbeit fern zu bleiben und einen Lohnverzicht in Kauf zu nehmen. Ferner besitzen die Eltern selbst keine oder nur wenig Schulbildung und

haben somit wenig Verständnis für die Schule.

Alle diese genannten Problembereiche machen es der Schule nicht leicht, mit allem fertig zu werden. Wegen des mangelnden Engagements der Eltern für die Erziehung ihrer Kinder und für die Schule wurde die sogenannte „Parent Staff Association“ (PSA; Elternvereinigung) gegründet, mit dem Ziel, den Eltern zu helfen. So wurden mehrere Untergruppen gebildet, u.a. die „Black Families Support Group“ (Unterstützung für schwarze Familien). Sie hat das Ziel, mehr auf sich und die Schwierigkeiten dieser Familien aufmerksam zu machen, den „Black History Month“ (Monat der Geschichte der Schwarzen) vorzubereiten, eine Feier, die im Monat Februar in den USA begangen wird. Ferner gibt es eine „Deaf Parents Group“ (Gruppe der gehörlosen Eltern), die die neuen hörenden Eltern in die Gehörlosengemeinschaft einführt sowie über die Kultur der Gehörlosen etc. aufklärt. Die „Hispanic Families Group“ (Gruppe der hispanischen Familien) steht ebenfalls allen spanischen Familien mit Rat und Tat bei.

Wegen der multikulturellen Klassen sind einige Komitees eingerichtet worden wie das „Hispanic Resource Team“ (ein Team von Leuten, deren Ursprungsland ein spanisch sprechendes Land wie z.B. Mexiko, Kuba etc. ist), „Foreign Language Transition Classes“, „the Black Childrens Training Project“ (Projekt für die

Ausbildung von schwarzen gehörlosen Kindern), das „Multicultural Studies Committee“ (Komitee für multikulturelle Studien) sowie der „Black Culture Club“ (Klub der Kultur der Schwarzen) und der „Hispanic Club“ (Klub der Hispanier).

Erwähnen möchte ich außerdem, daß Gebärdensprachkurse für Lehrer und Eltern angeboten werden.

Eine Beratungsstelle für alle Eltern ist ebenfalls vorhanden, von der sie alle möglichen Informationen über ihr gehörloses Kind erhalten. Dies geschieht im Infant Center. Diese suchen die Eltern mit ihrem Kind dreimal in der Woche auf. Von diesen Besuchen werden zwei in Form einer Gruppensitzung, ein Dritter als Einzelgespräch durchgeführt.

Es wurde mit ermöglicht, an einer solchen Gruppensitzung teilzunehmen. An dieser einstündigen Gruppensitzung nahmen vier Mütter mit ihren Kindern teil, die alle im Kreis saßen. Die Leiterin, eine Hörende, unterhielt sich mit den Kindern mittels „Signed Exact English“ (SEE; dies ist vergleichbar mit LBG), wobei sie ihre Stimme benutzte. Es ging darum, daß die Kinder auf den Fotos, die an der Wand befestigt waren, erkennen, daß wirklich alle Kinder anwesend waren. Sie sollten die Namen identifizieren. Danach wurden ihnen zwei neue Gebärden – HAPPY und SAD – beigebracht, indem die Leiterin mehrere Puppen mit unterschiedlichen Mimiken zeigte. Hatte sie eine Puppe in der Hand, die

ein fröhliches Gesicht aufwies, so machte sie selbst ein fröhliches Gesicht und gebärdete gleichzeitig mit der anderen Hand.

Die gleiche Prozedur erfolgte auch mit der Puppe, die ein trauriges Gesicht hatte. Somit konnten die Eltern auch die neue Gebärden üben, und es wurde ihnen klar gemacht, wie wichtig die Mimik ist, so daß das gehörlose Kind seine Gefühle entsprechend ausdrücken kann, aber auch die seiner Eltern, Geschwistern und anderer Personen in seiner Umgebung verstehen kann. Es wurden noch weitere Gebärden gelernt, auf ich hier nicht mehr eingehen werde.

Dieses Beispiel soll dazu dienen, daß der Leser/die Leserin sich eine solche Gruppensitzung vorstellen kann.

Ferner werden von Zeit zu Zeit den Eltern mit Kleinkindern Informationsveranstaltungen, über die Funktion von Lexington, von denen ich einer beiwohnen konnte, angeboten. Entscheiden sich die Eltern für diese Schule, dann kommen sie ins Infant Center, das ich eben beschrieben habe.

Nun möchte ich meine persönlichen Beobachtungen während meines Praktikums hier mitteilen, von denen ich nicht alle im Detail auführen werde. Es sollen nur einige punktuelle Eindrücke wiedergegeben werden.

Während meiner Praktikumszeit hospitierte ich in verschiedenen Klassen, von der Preschool bis

zur High School. Bevor ich die Klassen besuchte, machte man mich zuerst mit dem Schulsystem Lexingtons vertraut. Es gibt keine Klassenverbände in deutschem Sinne, sondern die Klassen setzen sich je nach Leistung innerhalb einer Jahrgangsstufe zusammen. Wer gut in Mathematik ist, wird zusammen unterrichtet. Derjenige, der in diesem Fach talentiert ist, kann aber in Englisch schlecht sein und ist mit den „Schwächeren“ in Englisch zusammen. Auf diese Weise wird jeder nach seiner Leistung individuell gefördert. Daher wechseln auch die SchülerInnen ständig von Klasse zu Klasse, was einen anfangs sehr durcheinander bringen kann. Nach einer Weile gewinnt man langsam den Durchblick und erkennt die unterschiedlichen Niveaus der Klassen innerhalb einer Jahrgangsstufe.

Ich entschied mich, verschiedene Klassen zu besuchen, um dadurch einen breiten Überblick über die Entwicklung der Kinder sowie die Lernhalte von der Preschool bis zur High School zu gewinnen.

Auffallend war, daß von der Preschool bis hin zur Middle School die orale Methode noch stark die Kommunikation in den Klassen prägt, auch wenn ASL als Kommunikationsmittel angewendet wird. Die Schule legt immer noch starkes Gewicht auf die Lautspracherziehung, da sie der Meinung ist, daß das Sprechen bei den Kleinen gefördert werden soll, denn später als Erwachsener sei es zu spät, diese zu lernen. So haben

die Schüler noch Artikulationsunterricht und werden oft einzeln mitten aus dem Unterricht herausgenommen.

Auch im Unterricht wird auf das Artikulieren geachtet, was aber von Lehrer zu Lehrer unterschiedlich ist.

Auffallend war auch, daß von der Preschool bis hin zur Middle School nur hörende LehrerInnen unterrichten. Dennoch fungieren in fast jeder Klasse gehörlose „teacher assistants“ (LehrerassistentInnen), die den gehörlosen Kindern als Vorbild dienen können. Die meisten hörenden LehrerInnen beherrschen ASL kaum, bis auf einige Ausnahmen. Man darf aber nicht vergessen, daß Lexington eine stark orale Schule gewesen ist und erst seit vier Jahren die Einstellung gegenüber dem bisherigen Kommunikationsmittel geändert hat, was vor allem die Preschool bis zur Middleschool betrifft. Denn – wie schon erwähnt – müssen alle LehrerInnen die Gebärdensprache – ASL – benutzen, was hier in Deutschland leider noch nicht der Fall ist.

In der High School dagegen findet der Unterricht nur in ASL statt, was schon seit Jahren üblich ist. Dort geht es lockerer zu, und die Schüler können freier kommunizieren. Dennoch findet auch weiterhin Artikulationsunterricht statt.

Auch arbeiten in der High School mehrere gehörlose Lehrer und Lehrerinnen, wenn auch die

² Wegen der starken Immigration wurde die „Foreign Language Transition Class“ 1984 gegründet.

Anzahl – fünf – gegenüber ihren hörenden Kollegen sehr gering ist. In der Pre-school, Elementary School und Middle School dagegen sind nur jeweils ein gehörloser Lehrer oder Lehrerin zu finden, da man eher vermeiden will, daß gehörlose Lehrer dort beschäftigt sind aufgrund der Lautspracherziehung. Dennoch sind hier auch in jeder Klasse gehörlose „teacher assistants“ zu finden.

In der High School werden Fächer wie „Counseling“ (Beratung), „Deaf Studies“ (Gehörlosenkunde), „Career Education“ (Berufsplanung) angeboten, Fächer, die man hier in Deutschland an den Gehörlosenschulen gar nicht kennt.

So werden die SchülerInnen in ihrer eigenen Geschichte und ihrer Kultur unterrichtet. Ebenfalls stehen die Aufklärung über die verschiedenen beruflichen Möglichkeiten, die sich den SchülerInnen nach der Schule bieten, auf dem Lehrplan.

„Foreign Language Transition Class“

Zusätzlich zu den „regular classes“ (Regelklassen) bietet Lexington die sogenannten „Foreign Language Transition Class“², in die ausländische Schüler und Schülerinnen gehen, die gerade in die USA eingewandert sind und Englisch und ASL nicht beherrschen. Diese Schüler und Schülerinnen sind meist schon älter, so etwa dreizehn, vierzehn oder fünfzehn Jahre oder so-

gar noch älter. Oft haben sie noch nie eine Schule besucht oder nur für wenige Jahre. In dieser Klasse lernen sie neben Englisch und ASL auch Dinge über die amerikanische Kultur. Oft stehen sie für eine längere Zeit unter Kulturschock und müssen sich erst langsam an das amerikanische Leben gewöhnen. Daneben werden sie auch in andere Fächern unterrichtet, genauso wie die anderen SchülerInnen in den „regular classes“. Allerdings fangen sie von vorn an, mit dem Grundschulplan. Man versucht, ihnen so viel wie möglich beizubringen, so daß sie nach der Schulzeit in der Lage sind, einen Job zu finden. Schaffen sie es, vor in allem Englisch und ASL aufzuholen, so können sie nach etwa ein bis zwei Jahren in die „regular classes“ wechseln. Oft aber bleiben sie in den „Foreign Language Transit Classes“ bis zum Ende ihres einundzwanzigsten Lebensjahres, bis sie gezwungen sind, die Schule zu verlassen.

Gerade in diesen Klassen sind hörende LehrerInnen tätig, die kaum ASL können und somit den Lernprozeß der Schüler und Schülerinnen bremsen, da sie zu einer vernünftigen Kommunikation nicht in der Lage sind und somit das Unterrichtsniveau niedrig ist. Denn diese Klassen bieten sehr viel Zündstoff, da die Gefahr besteht, daß sie unterfordert sind sowie die englische Sprache und ASL nicht richtig erwerben. In solchen Klassen sollten m.E. gehörlose oder hörende LehrerInnen sein, die ASL fließend beherrschen, um

ihnen eine sichere Kommunikationsbasis bieten zu können.

Da Lexington eine multikulturelle Schule ist, kann das derzeit so stark favourisierte Erziehungskonzept einer zweisprachigen Erziehung vielleicht nicht so gut für diese Schule passen, da mit der zweisprachigen Erziehung in der Gehörlosenschule ja bedeutet, daß die Gehörlose nicht nur in der Lautsprache, sondern auch in der Gebärdensprache unterrichtet werden sollen. Für Amerika bedeutet das in diesem Falle das Unterrichten in der englischen Lautsprache und in der amerikanischen Gebärdensprache (ASL). In diesem Konzept ist auch die Einführung des Unterrichtsfaches „Kultur der Gehörlosen“ vorgesehen. Schaut man hier näher, so ist – auf die Vereinigten Staaten bezogen – damit die euro-amerikanischen Kultur und Geschichte der Gehörlosen gemeint. Was ist aber mit all den Kindern, die eine andere kulturelle und linguistische Herkunft haben, deren Herkunft nicht die euro-amerikanische ist, sondern die spanische, asiatische etc.? Haben diese Kinder nicht auch das Recht, ihre eigene Heimatkultur kennenzulernen bzw. sogar die Gehörlosenkultur des Landes, aus dem sie kommen? Haben diese Kinder auch nicht das Recht die Lautsprache ihrer Eltern – zumindest deren Schriftsprache – zu lernen, um so eine Kommunikation im Elternhaus zu haben, wenn die Eltern weder die englische Sprache noch der amerika-

nischen Gebärdensprache kundig sind?

Dies sollte den Leser zum Nachdenken anregen und eventuell zum Umdenken veranlassen, was die Situation in Deutschland betrifft, denn auch in Deutschland finden wir immer stärker eine multikulturelle Gehörlosengemeinschaft vor. Es wäre sicherlich sinnvoller und gerechter, ein Konzept einer „Bilinguale-Multikulturelle-Gehörlosenerziehung“ zu entwickeln, in der die Laut- und Schriftsprache und die Gebärdensprache der Gehörlosen des Landes als die Basissprachen dienen können und in der die unterschiedlichen Kulturen der Kinder verstärkt berücksichtigt werden würden.

Desweiteren fände ich es interessant, zu überlegen, ob es nicht gerade für diese Gehörlosen eine „Multilinguale-Multikulturelle-Gehörlosenerziehung“ passender wäre, in der diese Gehörlosen nicht nur neben der Laut- und Schriftsprache die Gebärdensprache des Landes lernen, sondern auch die Laut- und Schriftsprache und die Gebärdensprache ihres Herkunftslandes, um auch die Chance zu haben, mit ihrer Familie und Verwandten zu kommunizieren. Denn von meinen Beobachtungen ist es mir häufig aufgefallen, daß diese Gehörlosen kaum eine Kommunikation – egal auf welche Weise, sei es via Laut-, Schrift- oder Gebärdensprache, zu Hause erleben, da in der Schule und zu Hause eine andere Sprache angewendet wird. Die Gehörlosen

haben hier viel mehr Schwierigkeiten, eine feste Basissprache aufzubauen, da es kaum Unterstützung hierfür für sie gibt.

Ein solches Konzept einer „Multilinguale-Multikulturelle-Gehörlosenerziehung“ zu entwickeln, ist sicher eine Utopie, da die Gebärdensprache als Unterrichtssprache in den Gehörlosenschule erst einmal anerkannt werden müßte. Dennoch würde sich eine Diskussion hierüber sicher lohnen.

Neben meinem Praktikum bot sich mir nicht nur die Erkundung der faszinierenden multikulturellen Stadt, New York, sondern ich konnte auch einen Einblick in das Leben der Minderheitsgruppe innerhalb der amerikanischen Gehörlosenschule kennenlernen – die der schwarzen Amerikaner. Hierzu möchte ich gerne einige Eindrücke wiederhergeben.

Von den 4,8 Millionen Gehörlosen in den USA gehören etwa 240.000 der Black Deaf an, das sind ungefähr 5 % aller Gehörlosen in den USA.

Die Minderheitsgruppen, die eine verschiedene kulturelle Herkunft aufweisen, werden innerhalb der Gehörlosengemeinschaft immer noch von der euro-amerikanischen Gehörlosengemeinschaft unterdrückt. Mit Minderheitsgruppen sind diejenigen gemeint, die zusätzlich einer anderen Kultur angehören. So gibt es die Black Deaf, Asian Deaf, Hispanic Deaf etc. Bei den „Black Deafs“

gibt es wiederum verschiedene Gruppen, so z.B. die African American Deaf, Caribbean Deaf, African Deaf etc. Das gleiche gilt auch für die anderen Minderheitsgruppen. Diese Minderheitsgruppen haben nicht die gleichen Chancen wie ihre euro-amerikanischen Gehörlosen. So sind sie, was z.B. die schulische Ausbildung betrifft, immer noch unterfordert. Viele von ihnen schaffen nicht den „High School“-Abschluß, von einem College-Abschluß ganz zu schweigen. Die Hauptprobleme sind vor allem, daß es den Minderheitsgruppen an Vorbildern fehlt und die mangelnde Informationen über die verschiedenartigen Kulturen der Minderheitsgruppen innerhalb der euro-amerikanischen Gehörlosengemeinschaft. Dies gilt sowohl für gehörlose als auch für hörende LehrerInnen in den Gehörlosenschulen, die oft über keine oder wenige Kenntnisse verfügen, wie man mit den Kindern der einzelnen Minderheitsgruppen umgehen und diese entsprechend fördern könne. Es gibt inzwischen langsam immer mehr schwarze Gehörlose, die in ihrer Gemeinschaft als Vorbilder fungieren. So gibt es zur Zeit acht African Deafs, die den „Ph.D.“ („Doctor of Philosophy“ – vergleichbar einem Dokortitel in Deutschland) haben. In der Gruppe der African-American Deaf sind es vier. Ungefähr drei Black Deafs haben Jura studiert. Über hundert haben den „Master

³ Linwood Smith verunglückte 1982 in Richmond, Virginia bei einem Autounfall tödlich.

Degree“ (Abschluß nach ein oder zwei Jahren an der Universität. Diese kann erst erworben werden, wenn zuvor der „Bachelor Degree“ gemacht wurde) und noch mehr von ihnen den „Bachelor Degree“ (Abschluß nach den ersten vier Jahren an der Universität). Auffallend ist es, daß mehr African Deaf als African American Deaf den „Ph.D.“ besitzen. Die Gründe hierfür müßten noch herausgefunden werden.

Es ist zu erwarten, daß in den nächsten Jahren noch mehr Black Deaf den „Ph.D.“ erwerben. Dennoch reicht die genannte Zahl der vorhandenen Vorbilder nicht aus, um all die schwarzen gehörlosen Kindern in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Wenn überhaupt an einer Gehörlosenschule gehörlose schwarze Lehrkräfte vorhanden sind, so ist es höchstens eine einzige. Wenn ich mich nicht irre, so sind insgesamt nur sieben schwarze gehörlose Lehrer und Lehrerinnen an allen Gehörlosenschulen in den USA beschäftigt. Eine viel zu geringe Zahl! Dies hat zur Folge, daß diese Kinder wenig Selbstvertrauen und Selbstbewußtheit zeigen. Das gleiche gilt für alle anderen Minderheitsgruppen ebenso.

Nun soll kurz ein Blick auf die „Black Deaf History“ in USA geworfen werden. Es muß erwähnt werden, daß hier und ebenfalls in den anderen Minderheitsgruppen ein sehr hoher Bedarf an Forschung zur Gehörlosengeschichte der jeweiligen

ethnischen Gruppe vorhanden ist. Diese kann nicht nur das Selbstbewußtsein dieser Minderheitsgruppen stärken, sondern auch zu mehr Verständnis und Akzeptanz für andere Kulturen innerhalb der Gehörlosengemeinschaft führen.

Die erste Gehörlosenschule für Schwarze, die P.H. Skinner School for the Coloured Deaf Children, wurde in Nigara City, New York, in 1856 gegründet. Nach aktuellstem Forschungsstand existierte vorher keine Gehörlosenschule für die Schwarzen. Diese Schule mußte jedoch nach einem Jahr wieder schließen. Daraufhin wurde die erste staatliche Schule für schwarze Gehörlose in North Carolina 1869 gegründet, vierundzwanzig Jahre später, nachdem die Schule North Carolina School for the Deaf in Raleigh eröffnet worden ist. Die Schule Texas School for Colored Deaf and Blind, die 1887 ihre Pforten öffnete, stellte zum ersten Mal schwarze gehörlose Lehrer bzw. Lehrerinnen ein. Es waren Julius Carrett und Amanda A. Johns sowie H. L. Johns. Aus dieser Schule gingen mehrere Gehörlose hervor, die ebenfalls Lehrer wurden. Diese studierten an den Universitäten der Schwarzen, nicht an der Gallaudet Universität, da diese schwarze Gehörlose erst in den fünfziger Jahren nach ihrer Gründung akzeptierte.

Der NAD (National Association of the Deaf) – 1880 gegründet – akzeptierte erst 1965 die ersten schwarzen Gehörlosen als Mitglieder.

1980 wurde die NBDA (National Black Deaf Association) an der Howard University, einem Black College in Washington DC, nachdem mehrere schwarze gehörlose „Führer“ ihre Frustration und ihren Ärger über den NAD ausgedrückt hatten, von Williams Chuck und Linwood Smith³ gegründet. Denn der NAD hatte sich bisher nicht oder kaum speziell mit den Problemen der schwarzen Gehörlosen beschäftigt. Dies ist bis heute noch ein Problem, das viele weiße Gehörlose verdrängen. Das Ziel der NBDA ist es, den schwarzen Gehörlosen eine Heimat zu bieten, in der sie sich frei und ohne Unterdrückung fühlen können. Es ist eine Heimat, in der sie Selbstvertrauen gewinnen und wieder Energie sammeln können, um sich wieder in der dominanten weißen Gesellschaft bewegen zu können.

Mittlerweile ist der NBDA eine sehr erfolgreiche Organisation, die mehr als 700 Mitglieder umfaßt. In vielen Städten existieren sozusagen die „Unterorganisationen“ – derzeit beträgt deren Zahl siebzehn.

1954 konnte der erste schwarze Gehörlose den Abschluß „Bachelor Degree“ an der Gallaudet Universität erwerben und dies innerhalb von drei Jahren. Es war Andrew Foster, ein Afro-Amerikaner. Er war es, der 1956 die „Christian Mission for Deaf Africans“ in Detroit gründete. Durch ihn entstanden ab 1957 mehr als 20 Schulen für Gehörlose in Westafrika.⁴ Das Interessanteste hierbei ist,

daß Dr. Foster Gebärdensprache als Kommunikationsmittel im Unterricht einführte sowie gehörlose LehrerInnen einstellte. Dies ist um so bewundernswerter, da um diese Zeit überall auf der Welt die Lautsprachliche Erziehung ihren stärksten Einfluß auf die Erziehung gehörloser Kinder ausübte sowie die Einstellung gehörloser LehrerInnen unmöglich war. So kann man ihn als einen der größten Gehörlosenpersönlichkeiten bezeichnen. Dennoch taucht sein Name kaum in den Geschichtsbüchern auf. 1987 ist er in Ruanda bei einem Flugzeugabsturz ums Leben gekommen. Dr. Glenn Anderson war der erste schwarze Gehörlose überhaupt, der einen Doktor-Titel besaß.

Lindsay Dunn ist eine andere wichtige Persönlichkeit der schwarzen Gehörlosengemeinschaft. Er arbeitet derzeit als Special Assistant for Diversity and Community Relations an der Gallaudet University.

Mitchelle Banks gründete das erste schwarze Gehörlosentheater „Onyx Theatre“ in New York. Kurz vor meinem Rückflug konnte ich einer Aufführung beiwohnen, die sehr beeindruckend und emotional war.

Connie Briscoe ist eine weitere bekannte Persönlichkeit, die ein Buch „Sisters and Lovers“⁵, das zu einem Bestseller wurde, geschrieben hat und noch einige andere Persönlichkeiten.

Mit den Problemen, mit denen die schwarzen Gehörlosen konfrontiert werden, stoßen sie in

ihrer „Black Community“ – damit ist die der Hörenden gemeint – kaum auf Verständnis. Die Hörenden wissen sehr wenig über ihre Schwierigkeiten, vor allem, daß gerade die schwarzen Gehörlosen noch mehr der Diskriminierung ausgesetzt sind als sie selber. Dies ist ein großes Problem. Derzeit werden Aufklärungskampagnen innerhalb der „Black Community“ durchgeführt. Noch ist viel zu tun.

Ein anderes Problem besteht darin, daß viele schwarze gehörlose Kinder sehr häufig kein Vorbild haben. Viele von ihnen wissen nicht, daß sie sogar einen College-Abschluß machen könnten, und das es bereits welche gibt, die es geschafft haben. Viele kennen nicht einmal die Namen dieser oben genannten Persönlichkeiten.

All die aufgezählten Schwierigkeiten und Hindernisse gelten auch für all die anderen Minderheitsgruppen.

Insgesamt hat sich mein Praktikum in New York sehr gelohnt und es hat mir viele Denkanstöße gegeben, insbesondere was das Unterrichten einer multikulturellen Klasse betrifft. Dies ist eine große Herausforderung für die Zukunft im Bereich der Gehörlosendidaktik, insbesondere für Deutschland, das sich auch jetzt Gedanken machen muß, wie sol-

⁴ Foster gründete Gehörlosenschulen in Ghana, Senegal, Nigeria, Benin, Efenbeinküste und Kamerun.

⁵ Inzwischen hat Connie Briscoe ein zweites Buch veröffentlicht: „Big Girls Don't Cry“ und arbeitet an einem dritten Buch. Es ist sehr zu empfehlen, ihre Bücher ins Deutsche übersetzen zu lassen.

che Kinder diverser Herkunft in die „weiße deutsche Gesellschaft“, die der Gehörlosen und der Hörenden, am besten zu integrieren sind.

Nicht nur in den USA, sondern auch in anderen Ländern existieren verschiedene Arten von Unterdrückungen innerhalb der Gehörlosengemeinschaft.

Ich hoffe sehr, daß diese in nächster Zukunft vermindert werden kann, und daß alle Gehörlose eine feste Gemeinschaft bilden und mehr Verständnis und mehr Solidarität für einander aufbringen sowie Vorurteile abbauen.

Literaturverzeichnis:

- Cohen, Leah Hager (1994): *Train Go Sorry - Inside a Deaf World*. New York: Houghton Mufflin
- Connor, Leo E. (1992): *The History of the Lexington School for the Deaf (1864-1985)*. Lexington School for the Deaf
- Gannon, Jack R. (1981): *Deaf Heritage. A Narrative History of America*. Silver Spring, Maryland: National Association of the Deaf.
- Hairston, Ernest & Smith, Linwood (1983): *Black and Deaf in America - Are we that different?* Silver Spring, Maryland: T. J. Publisher
- Valentine, Victoria (1996): *Listening to Deaf Blacks. Emergence*, Dezember/ Januar 1996.
- Aya Kremp, Batholomäusstraße 9a, 22083 Hamburg

Sie wollen das
dfgs forum
abonnieren?

Das
dfgs forum
erscheint halbjährlich
und
kostet im Abonnement
DM 18,- (Inland)/
DM 30,- (Europäisches Ausland)
pro Jahr
incl. Versand- und Verpackungskosten

Abonnementsbestellungen
richten Sie bitte an
dfgs forum
c/o Eveline George
Kraepelinweg 15
22081 Hamburg

Gewerkschaft Erziehung- und Wissenschaft Niedersachsen, Fachgruppe Blinden- und Gehörlosenschulen (Hrsg.): Herbsttagung „Schulische Integration Sinnesgeschädigter“ am 8. und 9. November 1996 im Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte, Oldenburg. 125 Seiten, DM 20,-
Dieser Tagungsbericht kann unter Beifügung eines Verrechnungsscheckes bestellt werden bei der Betriebsgruppe der GEW
c/o Herrn Kurt Müller
Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte, Lerigauweg 39, 26131 Oldenburg

gemeinnützige INTEGRARE GmbH (Hrsg.): Entwicklungs-Rehabilitation und Integration hörbehinderter Kinder. Porta Westfalica, 1994.
Es handelt sich um die Veröffentlichung des Kongreßberichtes „Integration Hörbehinderter in Europa“ am 15. und 16. Oktober 1993 in Porta Westfalica.
Dieser Kongreßbericht kann bezogen werden bei
gemeinnützige INTEGRARE GmbH, Kiekenbrink 28, 32457 Porta Westfalica

Kongreßbericht
Conference
On Bilingual
Education of Deaf
Children
Moscow, April 1996

Subskriptionspreis \$ 20,-
(später \$ 25,-)

Bestellungen richten Sie bitte an:

Prof. Dr. Renate Fischer
Institut für Gebärdensprache
Binderstraße 34
20146 Hamburg

Hiermit bestelle ich Expl. von
„Conference on Bilingual Education of Deaf Children“

Datum Unterschrift.....

■■■■ Fachtagung des Bundesverbandes der Gebärdensprachdolmetscher/innen Deutschlands e.V.: „Ziele des BGSD bis zum Jahr 2000“

21.-22. März 1998, Nordrhein-Westfalen

Information:

Bundesverband der Gebärdensprachdolmetscher/innen Deutschlands e.V., Stephan Pöhler (1. Vors.), Ebersbrunner Straße 25, 08064 Zwickau, Fax: 0375-770 44 10

■■■■ Treffen der Bundesgemeinschaft der Studierenden der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik

12.-14. Juni 1998, München

Informationen:

Bundesgemeinschaft der Studierenden der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik, Biedersteiner Straße 30a, 80802 München, Tel./ Fax: 089-36 10 91 69

■■■■ Abteilung für Geschichte und Politikwissenschaft der Gallaudet-Universität – Konferenz „Gehörlosigkeit und deutsche Gehörlose während der Hitlerzeit (1933-1945)“

21.-24. Juni 1998, Washington D.C., USA

Information:

Prof. John S. Schuchman und Prof. Donna F. Ryan, Gallaudet University, History and Government Department, Washington D.C., 20002-3695, USA, Tel: 001-202-651-5474, Fax: 001-202-651-5652

■■■■ Workshop zum bilingualen Schulversuch in Hamburg

30. Oktober - 1. November 1998, Hamburg

■■■■ 5. Jahrestagung des DF-GS- Neue Forschungsansätze, -ergebnisse und -perspektiven in Linguistik, Psychologie und Erziehungswissenschaft für die Arbeit mit gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Schülern

18.-19. September, Aachen

Information:

RWHT Aachen

Themenschwerpunkte der nächsten Ausgaben

- 1/98: Sonderpädagogischer Förderbedarf**
Redaktionsschluß: 1. April 1998
- 2 /98: Kommunikation von SchülerInnen**
– Kommunikation mit SchülerInnen
Redaktionsschluß: 1. September 1998
- 1/99: Neue Forschungsansätze, -ergebnisse und**
-perspektiven aus Linguistik, Psychologie und
Erziehungswissenschaft
Redaktionsschluß: 15. Februar 1999

Wollen Sie Mitglied im

DFGS Deutscher 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/ Fax

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:

Sparda-Bank Essen eG, Konto-Nr.: 110, 795 BLZ 360 605

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