



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Hochgradige Schwerhörigkeit - eine unterschätzte und verleugnete Behinderung?

Welches sind ihre Folgen für Betroffene und welche Möglichkeiten der Prävention und Hilfe gibt es?

Wäre bilinguale (Laut- und Gebärdensprache) Frühförderung und Erziehung eine mögliche Hilfe auch für hochgradig schwerhörige Kinder?

Verfasserin

Ursula Sykora

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuerin:

A 297
Pädagogik
A.o. Univ.-Prof. i.R. Dr. Gisela Gerber

„Blindheit trennt von den Dingen, Taubheit von den Menschen.“ (Helen Keller)

Danksagung

Ich danke meiner Diplomarbeitsbetreuerin, Frau A.o. Univ.-Prof. i.R. Dr. Gisela Gerber, für Ihre Betreuung, Korrektur und hilfreiche Unterstützung.

Frau Mag.^a Dr.phil. Verena Krausneker, Gebärdensprachlinguistin, Universität Wien, vom Institut für Sprachwissenschaft in Wien, danke ich besonders für die Zeit die sie sich für mich genommen, mir Literatur empfohlen und Tipps für meine Arbeit gegeben hat

Auch Frau Prof. Dr.phil. Barbara Hänel-Faulhaber (Juniorprofessorin), Universität Hamburg,¹ mit der ich im Mailkontakt war und die mir Literatur geschickt und empfohlen hat, möchte ich meinen Dank aussprechen. Sie forscht ja im Bereich bilinguale Erziehung und daher waren mir ihre Informationen besonders wichtig und hilfreich.

Frau Dr. Huberta Weigl, Schreibwerkstatt Wien, hat mir hilfreiche Tipps für meine Diplomarbeit gegeben und mir Informationsmaterial zukommen lassen.

Frau Mag. Eliza Brunmayr und Frau Mag. Hannah Mayr, die mich gecoacht und mir Mut gemacht haben, als ich ans Aufgeben dachte. Sie haben meine Arbeit korrigiert und sind mir immer hilfreich zur Seite gestanden.

Meine Familie und FreundInnen haben mich dankenswerter Weise unterstützt - Rücksicht genommen und Nachsicht geübt, wenn ich keine Zeit für sie hatte, gestresst oder mutlos war, und sie haben meine Arbeit korrekturgelesen.

Ohne diese Unterstützung hätte ich es möglicherweise nicht geschafft, rechtzeitig fertig zu werden, und ich danke allen angeführten Personen herzlichst.

¹ <http://www.epb.uni-hamburg.de/node/424>

Vorwort

Hier stelle ich kurz dar, warum ich gerade dieses Thema gewählt habe. Aufgrund meiner persönlichen Erfahrungen mit meinem Sohn, der hochgradig schwerhörig ist, meiner Beobachtungen über den Verlauf seiner Entwicklung aber auch psychischer Problematiken, hatte ich die Motivation und das Interesse den Problembereich der Hörstörungen wissenschaftlich zu erforschen.

Ich habe während meines Studiums der Pädagogik, mit den Schwerpunkten Sonder- und Heilpädagogik und Psychoanalytische Pädagogik, zwar sehr viel über Sinnesbehinderung im Bereich Sehen aber nur wenig über den Themenbereich der Hörstörungen erfahren. Über Hörschädigung im weitesten Sinne, also über Gehörlosigkeit hinausgehend, gibt es erst seit etwa einigen Jahren Lehrangebote.

In dem Seminar „Theater für Alle“ bin ich bei einem Referat über die taubblinde Helen Keller auf ein Zitat gestoßen, das mich sehr berührt hat.

„Blindheit trennt von den Dingen, Taubheit von den Menschen.“ (Helen Keller)²

Dieses Zitat legt den Schluss nahe, dass Hörbehinderungen mit wesentlich komplexeren psychosozialen Problemen verknüpft sind als Sehbehinderungen. Was einen Grund mehr darstellt, dieses Thema zu beforschen.

Im Zuge der Literaturrecherche zeigte sich, dass es im Vergleich zu anderen Behinderungen nur sehr wenig relevante Literatur zum Problemfeld der Unterstützung und Förderung bei Hörstörungen speziell bei Schwerhörigkeit gibt. Diese Forschungslücke möchte ich durch meine Arbeit etwas verkleinern. Aber es werden sicher noch weitere Forschungen nötig sein.

² Keller, Helen (1994). Mein Weg aus dem Dunkel

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
1.1	Problemstellung, Themenbegründung und Motivation	9
1.2	Skizzierung der Fragestellung.....	10
1.3	Arbeitsschritte.....	10
2	Erläuterung des Begriffs Hörschädigung	12
2.1	Wer ist hörgeschädigt?.....	12
2.2	Arten und Ausmaß von Hörschäden	14
2.2.1	Schalleitungsschwerhörigkeit	14
2.2.2	Sensorineurale Schwerhörigkeit (Schallempfindungsschwerhörigkeit).....	14
2.2.3	Kombinierte Schalleitungs- Schallempfindungs-schwerhörigkeit.....	15
2.2.4	Gehörlosigkeit	15
2.3	Grad der Behinderung.....	16
3	Geschichtliche Entwicklung und Methodenstreit	17
3.1	Kurzer Überblick.....	17
3.2	Geschichtliche Entwicklung.....	19
3.2.1	Die Spanische Methode	19
3.2.2	Der Weg zur institutionalisierten Bildung Gehörloser	22
3.2.3	Die französische Methode	25

3.2.4 Die deutsche Methode	27
3.2.5 Die Institutionalisierung	29
3.2.6 Bewegungen Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts	31
3.2.7 Die Hörgeschädigtenpädagogik im Dritten Reich	37
3.3 Lautsprache vs. Gebärdensprache – der Methodenstreit	38
4 Bedeutung hochgradiger Schwerhörigkeit.....	40
5 Psychische Folgen der Schwerhörigkeit.....	42
5.1 Identitätsprobleme.....	42
5.2 Erschöpftheit.....	46
5.3 Verlust von Lebensfreude und sozialer Kompetenz.....	47
5.4 Vertrauensverlust.....	48
5.5 Entmutigung.....	48
5.6 Einsamkeit.....	50
5.7 Psychovegetative, geistige und psychosoziale Folgen	50
5.8 Soziale Belastungen und Konflikte:.....	51
5.9 Stigma und Trauma.....	51
6 Die Bedeutung des Hörens und der Sprache für die emotionale und soziale Entwicklung.....	56
7 Möglichkeiten der Hilfestellung bzw. Prävention	61
7.1 Methoden der Frühförderung	62

7.2 „Spüren-Fühlen-Denken“ ein ontogenetisches Entwicklungsmodell	67
7.2.1 Eine Metatheorie und ihre Definition	67
7.2.2 Das Modell „Spüren-Fühlen-Denken“	68
7.2.3 „Spüren-Fühlen-Denken“ die praktische Anwendung.....	70
7.3 Integration	72
7.3.1 Einzelintegration.....	72
7.3.2 Vier Integrationskinder (verschiedene Behinderungen).....	73
7.3.3 Vier bis sechs Integrationskinder mit Hörbehinderung	74
7.3.4 Bilinguale Integration.....	75
7.4 Bilingualität bei Gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Kindern?	77
7.4.1 Bilinguale Erziehung.....	78
7.4.2 Die erste bilinguale Klasse in Wien	82
8 Conclusio, Erkenntnisse, Ausblicke	88
9 Literaturverzeichnis	92
10 Abbildungsverzeichnis	98
11 Abkürzungsverzeichnis + Begriffserklärung	99
12 Anhang.....	102
Abstract/Deutsch.....	102
Abstract/Englisch.....	102
Statistik.....	104

Artikel über Demonstration für Gebärdensprachunterricht	106
Artikel im Standard „Übersehen und überhört“	110
Eigenständigkeitserklärung.....	112
Lebenslauf Ursula Sykora.....	113

1 Einleitung

1.1 Problemstellung, Themenbegründung und Motivation

Hochgradig schwerhörige Kinder, Jugendliche und Erwachsene werden mit vielfältigen Problemen konfrontiert und belastet, und sie haben im Gegensatz zu Gehörlosen, keine Möglichkeit sich in einer Gruppe bzw. Kultur wiederzufinden. Von den statistisch angenommenen ca. 19,7% der hörbehinderten Menschen in Österreich sind lediglich 0,3% gehörlos. Prinzipiell wird nur für diese Gruppe Sprachforschung bezüglich ÖGS³, bilinguale Erziehung und -Bildung betrieben, Verbesserungen und Veränderungen für diese Gruppe, wenn auch sehr langsam und zögerlich, angestrebt, und es bleibt daher die große Gruppe der Schwerhörigen unberücksichtigt.

*Für Österreich mit einer Einwohnerzahl von 8,4 Millionen EinwohnerInnen ergibt dies bei der Annahme von einer Betroffenenanzahl von 19,7% der Bevölkerung ab 14 Jahren eine Zahl von rund **1,6 Millionen Schwerhörigen**.*⁴

Quelle: DSB (Deutscher Schwerhörigenbund) www.schwerhoerigen-netz.de „Internationale Statistikvergleiche“

Diese Gruppe der Schwerhörigen, wird von Politik und Pädagogik dahin gedrängt, sich der Gemeinschaft der Hörenden anzugleichen. Dadurch entstehen für diese Menschen vielfältige psychosoziale Probleme. Da es wichtig ist auch auf diese psychosoziale Situation Schwerhöriger hinzuweisen, die sich faktisch zwischen zwei Gruppen und Kulturen, jener der Hörenden und jener der Gehörlosen befinden und eigentlich keiner dieser Gruppen angehören. In dieser Arbeit werden daher die Probleme skizziert und aufgezeigt, mit denen Schwerhörige zu leben und zu kämpfen haben. Die Forschung im Rahmen der Hörbehindertenpädagogik scheint in Österreich in den Kinderschuhen zu stecken. Die vorliegenden Forschungsergebnisse stammen Großteils aus Deutschland und den USA. Die Forschungen in Österreich sind hauptsächlich sprachwissen-

³ ÖGS – Österreichische Gebärdensprache – genaue Erläuterung im Abkürzungsverzeichnis

⁴ <http://www.oesb-dachverband.at/schwerhoerigkeit/statistik/> (Juni 2012)

schaftlich orientiert. Es besteht also sowohl Forschungs- als auch Handlungsbedarf und mit der vorliegenden Arbeit soll ein erster Schritt in diese Richtung erfolgen. Weiterführende Forschung in diesem Bereich ist aber sicher unerlässlich.

1.2 Skizzierung der Fragestellung

Ist Hochgradige Schwerhörigkeit eine unterschätzte und verleugnete Behinderung? Wie wird diese Behinderung von der hörenden Gesellschaft wahrgenommen? Wie gehen Betroffene mit dieser ihrer Behinderung um?

Welches sind ihre Folgen für Betroffene und welche Möglichkeiten der Prävention und Hilfe gibt es für Schwerhörige? Wie reagieren Schwerhörige auf die Anforderungen die an sie gestellt werden? Gibt es psychische Folgen der Schwerhörigkeit und welche? Wie könnte man gegensteuern um die Folgen möglichst gering zu halten? Welche Form der Förderung und Beschulung wäre für hochgradig schwerhörige Kinder die Beste?

Wäre bilinguale (Laut- und Gebärdensprache) Frühförderung, Erziehung und Bildung eine mögliche Hilfe auch für hochgradig schwerhörige Kinder? Wie sind die bisherigen Erfahrungen mit Bilingualität in Erziehung und Bildung (ÖGS und Deutsche-Lautsprache)?

1.3 Arbeitsschritte

In einem ersten Schritt wird in dieser Arbeit der Begriff Hörbehinderung näher erläutert um einen Einblick in die Problematik zu geben. In einem weiteren Schritt folgt dann die Beschreibung der verschiedenen Hörbehinderungen.

Im darauffolgenden Kapitel wird die geschichtliche Entwicklung der Hörgeschädigtenpädagogik dargestellt sowie die Ursprünge und Hintergründe des Methodenstreites, aber auch die neueren Erkenntnisse der Sprachwissenschaft, die dafür sprechen hörgeschädigte Kinder bilingual zu erziehen und zu fördern.

Ein weiterer Abschnitt wird das Themenfeld der Stigmatisierung und Identitätsfindung behandeln sowie die psychosozialen Komponenten der Hörstörung. Auch die Integration und wie sie stattfindet ist ein wichtiger Umstand in der Entwicklung eines schwerhörigen Kindes – welche Fehler können hier gemacht werden? Danach wird die Fragenstellung spezifiziert und über die Bedeutung von Schwerhörigkeit für Betroffene näher eingegangen und mögliche Hilfestellungen angeführt. In einem letzten Schritt wird die Arbeitshypothese, der Vorteile bilingualer Frühförderung und Erziehung auch für hochgradig Schwerhörige vorgestellt, welche durch Literaturbeispiele belegt wird. Zum Abschluss wird die vorliegende Arbeit zusammengefasst und die Schlüsse, die sich aus den Literaturbeispielen ergeben, erläutert.

2 Erläuterung des Begriffs Hörschädigung

2.1 Wer ist hörgeschädigt?

Annette Leonhardt schreibt in Ihrem Buch „Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik“, dass Hören eine Fähigkeit sei, deren Bedeutung von hörenden Menschen meist unterschätzt würde, da sich kaum jemand darüber Gedanken mache über das Maß der Beeinträchtigung zwischen Hörbehinderten und Umwelt, wenn das Hören ganz oder teilweise ausfalle.

Annette Leonhardt schreibt auch:

„Den Wert des Hörens für die Entwicklung eines Menschen erkennt man eigentlich erst dann, wenn die Funktionstüchtigkeit des Hörorgans herabgesetzt oder wenn es gänzlich funktionsuntüchtig ist.“⁵

Die Autorin führt weiter aus

„dass die Bezeichnung „hörgeschädigt“ begrifflich unterschiedliche Störungen des Hörorgans zusammenfasst“ (...) „Die eigentliche „Behinderung“ liegt in den inneren psychischen Bedingungen. Sie ergibt sich aus den erheblich veränderten, beeinträchtigten und den teilweise gestörten zwischenmenschlichen Kontakten und Beziehungen.“⁶

Annette Leonhardt führt folgendes Zitat von Helen Keller an:

„Blindheit trennt von den Sachen, aber Taubheit trennt von den Menschen.“⁷

Es kommt häufig vor, dass Schwerhörigkeit mit schlechtem Sehen verglichen wird und selbst Lehrkräfte der Auffassung sind, dass Hörgeräte den Hörverlust ausgleichen, wie es eine Brille bei einer Sehstörung tut. Dass eine Hörstörung vielschichtiger ist, ist meist nur Fachleuten und natürlich auch den Eltern hörgeschädigter Kinder bekannt.

⁵ Leonhardt A.: Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik; Reinhardt Verlag. S. 13

⁶ Leonhardt A.: Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik; Reinhardt Verlag. S. 20

⁷ Keller, Helen (1994). Mein Weg aus dem Dunkel; in: Leonhardt A.: Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik; Reinhardt Verlag. S. 20

schädigter Kinder bekannt. Leonhardt schreibt auch, dass Außenstehende eine völlig falsche Vorstellung über „Gehörlose“ und „Schwerhörige“ hätten. So wie es falsch ist, zu glauben Gehörlose hätten gar keine auditiven Empfindungen, sei es falsch zu glauben, dass ein Hörgerät einen Hörverlust ausgleichen könne.⁸

Pöhle (1994, 1) schätzt die Situation Hörgeschädigter folgendermaßen ein:

„Taubheit bzw. hochgradige Schwerhörigkeit und das Unvermögen, sich lautsprachlich ungehindert äußern zu können, sind für Nichtbehinderte praktisch nicht vorstellbar; deshalb wird auch kaum eine Behinderung hinsichtlich ihrer psychischen Belastung so sehr unterschätzt wie eine Hörbehinderung; und es gibt wohl keine Gruppe behinderter Menschen, die in so krasser Weise Fehlbeurteilungen unterliegt wie Hörbehinderte.“⁹

Annette Leonhardt meint, dass die Begriffsbestimmung von Gehörlosigkeit bzw. Schwerhörigkeit oder Ertaubung eine wichtige Grundlage für die Betreuung bzw. Versorgung Betroffener in pädagogischer, therapeutischer, medizinischer und psychologischer Hinsicht sei, um ihre soziale Stellung in der Gesellschaft zu festigen. Allerdings sei die Auffassung darüber abweichend, wer „gehörlos“ und wer „schwerhörig“ sei, da die Sicht der verschiedenen Disziplinen wie Pädagogik, Medizin aber auch der Betroffenen selbst sehr unterschiedlich sei.¹⁰

⁸ Leonhardt A.: Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik; Reinhardt Verlag. S. 23

⁹ Pöhle (1994, 1) in: Leonhardt A.: Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik; Reinhardt Verlag. S. 20

¹⁰ Leonhardt, A. (2002): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik; Reinhardt Verlag. S. 22

2.2 Arten und Ausmaß von Hörschäden

Laut Leonhardt sind die Arten der Hörschädigungen folgendermaßen einzuteilen:

2.2.1 Schalleitungsschwerhörigkeit

Diese Schwerhörigkeiten sind im schalleitenden Teil des Ohres zu lokalisieren, und es liegt eine Funktionsstörung des Gehörgangs, Trommelfells oder des Mittelohres vor. Bei einer Schalleitungsschwerhörigkeit ist der Hörverlust in allen Frequenzen ungefähr gleich groß und die Folge davon ist leiseres Hören. Daher ist diese Art der Schwerhörigkeit mit Hörgeräten gut auszugleichen und das gesamte Sprachfeld rückt in den Bereich des Hörens.¹¹

2.2.2 Sensorineurale Schwerhörigkeit (Schallempfindungsschwerhörigkeit)

Die sensorineurale Schwerhörigkeit setzt sich wieder aus zwei Arten der Schwerhörigkeit zusammen und zwar aus der sensorischen (cochleären) Schwerhörigkeit und der neuralen (retrocochleären) Schwerhörigkeit. Es kann aber auch eine Kombination aus beiden Arten der Schwerhörigkeit geben. Laut Leonhard verlaufen Hörschwellen bei sensorineuraler Schwerhörigkeit nicht linear, das heißt die höheren Frequenzen sind stärker betroffen. Schallereignisse und besonders die Lautsprache werden hier verzerrt wahrgenommen weil Teilbereiche der Sprache und besonders die hochfrequenten Sprachanteile meist unterhalb der subjektiven Hörschwelle liegen und diese für das Verstehen der Sprache besonders wichtig sind.¹²

¹¹ Leonhard, A. (2002): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. Reinhardt Verlag. S 50-56

¹² Leonhard, A. (2002): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. Reinhardt Verlag. S 50-56

2.2.3 Kombinierte Schalleitungs- Schallempfindungs- schwerhörigkeit

Bei der kombinierten Schalleitungs-Schallempfindungsschwerhörigkeit, spricht man auch von einer kombinierten Mittelohr- und Innenohrschwerhörigkeit. Bei dieser Form der Schwerhörigkeit, schreibt Leonhardt, weist das Audiogramm sowohl in der Knochenleitungskurve als auch in der Luftleitungskurve einen herabgesetzten Verlauf auf. Es liegt aber zwischen beiden eine Differenz vor. Der Luftleitungshörverlust ist immer größer als jener der Knochenleitung. Daher dominiert die Schallempfindungsschwerhörigkeit und bestimmt die Lautwahrnehmung.¹³

2.2.4 Gehörlosigkeit

Laut Leonhardt ist Gehörlosigkeit eigentlich keine gesonderte Hörstörung, sondern eher eine hochgradige Schallempfindungsschädigung. Eine absolute Taubheit, bei der es keinerlei Hörreste mehr gibt, ist sehr selten und tritt meist nur dann auf wenn der Hörnerv oder das primäre Hörzentrum zerstört sind.¹⁴

*Ungefähr 98% der gehörlosen Menschen verfügen über Hörreste (Pöhle 1994, 12).*¹⁵

Wichtig für die Gehörlosenpädagogik ist, ob die Gehörlosigkeit vor der Geburt entstanden ist oder danach. Denn für Kinder die schon Lautsprache kennen ist es leichter lautsprachlich zu kommunizieren, als für Kinder die von Geburt an gehörlos sind.¹⁶

¹³ Leonhard, A. (2002): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. Reinhardt Verlag. S 50-56

¹⁴ Leonhard, A. (2002): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. Reinhardt Verlag. S 50-56

¹⁵ Pöhle (1994, 1) in: Leonhardt A.: Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik; Reinhardt Verlag. S 53

¹⁶ Leonhard, A. (2002): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. Reinhardt Verlag. S 50-56

2.3 Grad der Behinderung

Gemäß Leonhardt ist auch der Grad der Behinderung (GdB) sehr wichtig. Weil es um gesellschaftliche Sozialleistungen geht, die sich nach Bewertung des Grades der Behinderungen richten. Laut Feldmann sind die Eckwerte für eine diesbezügliche Einstufung:

<i>„20% GdB</i>	<i>für einseitige Taubheit</i>
<i>80% GdB</i>	<i>für beidseitige Taubheit</i>
<i>Von 20 bis 40% GdB</i>	<i>für beidseitige mittelgradige Schwerhörigkeit</i>
<i>Von 40 bis 60% GdB</i>	<i>für beidseitige hochgradige Schwerhörigkeit</i>
<i>Von 80 bis 100% GdB</i>	<i>für angeborene oder in der Kindheit erworbene Taubheit¹⁷</i>

Laut Leonhardt sind solche Abgrenzungen aus pädagogischer Sicht sehr problematisch, da die Anforderungen an die Betroffenen sehr komplex seien und unterschiedlich verarbeitet würden. Allerdings meint sie, man könne nicht auf eine diesbezügliche Begriffsbestimmung verzichten, denn sie sei entscheidend für die Entwicklung der Persönlichkeit, Erziehung, Bildung und Förderung im Kindes- und Jugendalter und beeinflussen diese maßgeblich.

¹⁷ Feldmann (2001), S. 101); Bestimmung des Grades der Behinderung (GdB) aus den prozentualen Hörverlusten beider Ohren; In Leonhardt, A. (2002): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik; Reinhardt Verlag. S 24

3 Geschichtliche Entwicklung und Methodenstreit

3.1 Kurzer Überblick

In Europa wurden taube Menschen lange Zeit, vor allem auch unter dem Einfluss der christlichen Kirche, nicht als vollwertige Menschen angesehen, da sie die als „göttlich“ angesehene Sprache nicht hatten, die nach damaliger Sicht den Menschen vom Tier unterschied. In der frühen wissenschaftlichen Sicht, erreichten Stumme kein Gedächtnis und Bewusstsein und verharrten im Untermenschlichen und Tierhaften. Aber wegen des ohnehin weit verbreiteten Analphabetismus, hatten taube Menschen, trotz ihres Außenseitertums, bis zum Mittelalter vergleichsweise mehr gesellschaftliche Anpassungsmöglichkeiten, als in den darauffolgenden Jahrhunderten. Trotz der Vorbehalte der christlichen Kirche gegen den „menschlichen“ Status von Gehörlosen, waren Mönche am ehesten in der Lage mit Gehörlosen zu kommunizieren, da sie wegen der teilweise in den Klöstern herrschenden Schweigepflicht spezielle Gebärden und ein Fingeralphabet zur lautlosen Kommunikation entwickelt hatten.¹⁸

Es wurden aber in Berichten von Rudolf Agricola (1442-1485), Felix Platter (1530-1614) und Philip Camerarius (1537-1624), gebildete Gehörlose, die sowohl lesen und schreiben, als auch sprechen konnten, erwähnt. Die Erkenntnisse des italienischen Mathematikers, Arzt und Philosophen Hieronymus Cardanus (1501-1576), dass ein Zusammenhang zwischen Taubheit und Stummheit bestehe, führten zu einem wesentlichen Fortschritt in Richtung einer Bildung Gehörgeschädigter. Er unterteilte auch in verschiedene Formen von Hörschädigungen und war der Meinung, dass Gehörlose bildungsfähig seien. Cardanus lieferte auch den Grundsatz der Didaktik, dass Gehörlosigkeit keinen Intelligenzmangel bedingt. Er hat auch eine Methode des Unterrichts mit gehörlosen Schülern auf Grundlage des Schriftbildes entwickelt. Zur Umsetzung dieser Erkenntnisse kam es in Spanien. Durch die Inzucht in adeligen Familien

¹⁸ Fischer, R. (1991): Geschichte der Gehörlosen; Washington, Juni 1991. In: Das Zeichen 5:17 (1991), S. 372-373

kam es vermehrt zu Hörschädigungen. Um den gehörlosen Mitgliedern von Adelsfamilien die Erbrechte zu sichern, bestand Interesse an einer entsprechenden Bildung und Erziehung. Es erfolgten die ersten überlieferten Bildungsversuche an hörgeschädigten, jungen Adelligen. Dies waren aber zumeist nur Einzelfälle. Der erste, der Überlieferungen zufolge mehrere Hörgeschädigte unterrichtete, war Pedro Ponce de León (1510-1584). Des Weiteren ist Manuel Ramirez de Carrión (1579 bis nach 1652) zu erwähnen. Diese sogenannte „Spanische Methode“ wurde noch von einer dritten Persönlichkeit geprägt – Juan Pablo Bonet (1579-1633). Bonet legte 1620 die erste umfassende Darstellung zum Unterricht Gehörloser vor. Es war dies das erste Lehrbuch der Hörgeschädigtenpädagogik in dem Carrións Verfahren dargestellt wird.¹⁹

Abbé de l'Épée aus Frankreich und Samuel Heinicke in Deutschland, engagierten sich mit unterschiedlichen Methoden bei der Betreuung gehörloser Kinder und sie lieferten durch einen Briefwechsel die Grundlage für den späteren Methodenstreit der Gehörlosenpädagogik im 19. Und 20. Jahrhundert. Die auf dem Mailänder Kongress der „Taubstummen-Pädagogen“ 1880 gefassten Beschlüsse zu einer einseitig lautsprachlichen Erziehung wurden durchgesetzt und führten jahrzehntelang zu einer Stagnation bei den betroffenen Personen, da die Gebärdensprache nicht nur verboten wurde und keine gehörlosen Lehrer mehr beschäftigt werden durften, sondern den betroffenen Kindern z.B. die Hände auf dem Rücken zusammengebunden wurden damit sie nicht gebärden können. Im 20. Jahrhundert gab es neue Impulse die eine neue Akzeptanz der Gebärdensprache signalisierten. Die Linguisten Bernard Tervoort in Europa und William Stokoe in den USA bestätigten der Gebärdensprache den Status einer vollwertigen Sprache.²⁰

¹⁹ Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München. S. 204-205

²⁰ Fischer, R. (1991): Geschichte der Gehörlosen; Washington, In: Das Zeichen 5:17 (1991), S. 372-373

3.2 Geschichtliche Entwicklung

„Bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts war die Geschichte der Hörgeschädigtenpädagogik letztendlich eine Geschichte der Taubstummensbildung. Der Taubstumme stand nominell im Vordergrund der Betrachtungen, zumeist waren hier – aus vielerlei Gründen, z.B. aufgrund mangelnder diagnostischer Möglichkeiten – die Schwerhörigen und Sprachbehinderten mit einbezogen. Erst im Lauf der Zeit haben sich die Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachbehindertenpädagogik separiert und zu eigenständigen Disziplinen entwickelt.“²¹

Die Taubstummenschulen waren die ersten institutionalisierten Einrichtungen für Behinderte. Nach Möckel hat die Geschichte der Erziehung taubstummer Kinder, die meiste Beachtung in der historischen Geschichte sonderpädagogischer Fachrichtungen erfahren. Es liegen zahlreiche Beiträge und Monographien zu diesem Thema vor.²²

3.2.1 Die Spanische Methode



Abbildung 1: <http://www.deafkrause.de/deaf-history/pedro-ponce-de-leon-.html>

Fray Pedro Ponce de León (1510-1584) war laut Überlieferung der erste der mehrere hörgeschädigte Schüler, darunter auch Mädchen, unterrichtet hat.

Er entstammte selbst einer Familie des Hochadels und legte 1526 das Ordensgelübde ab und übersiedelte 1540 in das Kloster San Salvador zu Ona. Dem Kloster wurden zwei gehörlose Knaben aus der Familie Velasco, welche dem

²¹ Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München.

²² Möckel (1988), S. 15, zit. in: Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München. S. 201

Hochadel angehörte, zur Erziehung übergeben. Es folgten später auch die gehörlosen Schwestern dieser beiden Zöglinge und noch weitere Schüler aus adeligen, aber auch vornehmen bürgerlichen Familien.

Ponce de Leon hat seinen Unterricht nach den im Kloster verwendeten Mönchsgebärden, dem Handalphabet und der Schrift ausgerichtet. Er hat aber keine Niederschrift seiner Methode verfasst. Kenntnisse seiner Methode erlangte man von ehemaligen Schülern und Personen die seine Methoden kannten.²³

- „1. Der Ausgangspunkt und die Grundlage des Verfahrens war die Schriftsprache, die durch ein Fingeralphabet gegliedert wurde. Der Erwerb des Schreibens und der Fingersprache war das erste Unterrichtsziel.
2. Unmittelbar nach dem Gegenstand oder Vorgang wurde das geschriebene Wort oder die natürliche Gebärde eingesetzt, um die Verbindung von Name und Begriff zu schaffen.
3. Nach Erwerb eines gewissen Wort- und Begriffsvorrates begann er die Lautsprache zu entwickeln, wobei er vom Einzellaut ausging.
4. Das Absehen wird nicht erwähnt. Eine gewisse Praxis des Absehens wird sich jedoch aus dem Sprechunterricht ergeben haben.
5. Die Zusprache erfolgte mittels Fingeralphabet, in Gebärden oder in der Schriftform. Die Schüler antworteten in der Lautform oder schriftlich. So entstand eine enge Verflechtung von Fingeralphabet, Schrift- und Lautsprache mit den verdeutlichenden Gebärden.
6. Das schriftsprachliche Verstehen war die Grundlage der weiteren Sprach- und Verständnisbildung und des Wissenserwerbs.²⁴

Manuel Ramirez de Carrión (1579 bis nach 1652), führte das Werk von Ponce de León etwa fünfzig Jahre später fort. Er stammte aus edler Familie und war als Elementarlehrer tätig. In dieser Tätigkeit unterrichtete er auch einen Gehörlosen im Sprechen, nach einem eigenen Verfahren, welches sich wahrscheinlich an die Lautiermethode anlehnte. Diese verwendete er auch im Sachunterricht der Elementarschule. Ungefähr ab 1600 unterrichtete er als Hauslehrer mehrere gehörlose Kinder adeliger Familien. Carrión war sehr erfolgreich, denn seine Schüler erreichten eine hohe Sprach- und Geistesbildung. Er bediente

²³ Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München. S. 201

²⁴ Schumann (1940, S. 43) zit. In: Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München. S. 205

sich auch des Handalphabets und des Absehens und lehrte seine Schüler sprechen, schreiben und lesen.

Schumann vermutete, dass Carrión Hörreste bei seinen Schülern erkannt und sie in seinem Unterricht verwendet hat. Carrión bezeichnete sich selbst als ersten Taubstummlehrer und Erfinder seiner Leselernmethode. Er verpflichtete seine Schüler zum Stillschweigen über seine Unterrichtsmethoden.²⁵

Die sogenannte „Spanische Methode“ wurde noch von einer dritten Person geprägt –von:



Abbildung 2: http://de.wikipedia.org/wiki/Juan_Pablo_Bonet

Juan Pablo Bonet (1579-1633). Dieser war Sekretär der Familie Velasco, in der Carrión den gehörlosen Sohn des Hauses unterrichtet hatte. Als dieser aus dem Dienst bei Familie Velasco ausschied, versuchten verschiedene Personen erfolglos den Unterricht fortzusetzen, auch Bonet. Trotz eher bescheidener Erfolge, legte er 1620 das erste umfassende Werk über den Unterricht mit Gehörlosen vor. Er erwähnt Carrión nicht, aber er muss ihn gekannt haben und er beschreibt in diesem Werk offensichtlich die Methode Carrións. Mit dieser Publikation lag nun das erste Lehrbuch der Hörgeschädigtenpädagogik vor und in der Geschichte der Hörgeschädigtenpädagogik werden diese drei Spanier als Einheit gesehen.²⁶

²⁵ Schumann (1940, S. 43) zit. In: Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München. S. 205

²⁶ Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München. S. 205

3.2.2 Der Weg zur institutionalisierten Bildung Gehörloser

Auch in anderen Ländern wurde versucht, Hörgeschädigte zu unterrichten. Erwähnenswert sind hier England, die Niederlande und auch das deutschsprachige Mitteleuropa.

Sir **Kenelm Digby** (1603-1665) veröffentlichte 1644 ein Buch, indem er seine Beobachtungen in Spanien beim Unterricht Velascos durch Carrión, beschrieb. Dieses Werk fand in England große Beachtung und führte zu Diskussionen. **John Bulwer** (1614-1884) forderte daraufhin eine Akademie für Gehörlose aber er scheiterte an der Verweigerung von Geldmitteln für dieses Projekt.²⁷

John Wallis (1616-1703) und **William Holder** (1615-1696/97), gelten als die ersten, die in England gehörlose Kinder unterrichteten. Wallis setzte die Methode von Bonet fort. Zu erwähnen wäre auch noch **George Dalgarno** (1626-1687), der in Oxford als Privatlehrer tätig war und sich zumindest mit der theoretischen Möglichkeit des Unterrichts Gehörloser auseinandersetzte. Er entwickelte ein beidseitiges Fingeralphabet, mit dessen Unterstützung Sprache erlernt werden sollte.

Henry Baker (1698-1774) und **Thomas Braidwood** (1715-1806), gründeten Schulen für Gehörlose. Baker eröffnete eine Privatschule für gehörlose und stammelnde Schüler. Er hat keine Veröffentlichung seiner Methode hinterlassen. Auch Braidwood eröffnete (1760) eine Privatschule für gehörlose Kinder in Edinburgh. Seine Witwe führte nach seinem Tod die Schule weiter. An dieser Schule standen das Sprechen und Absehen im Vordergrund.

In der niederländischen Hörgeschädigtenpädagogik machte sich **Johann Conrad Amman(n)** (1669-1724) einen Namen. Amman war Schweizer und studierte Medizin. Eine Studienreise führte ihn nach Holland und dort gefiel es ihm so

²⁷ Schumann (1940) S 59; zit. In Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München. S. 205

gut, dass er in Amsterdam blieb. Da nach damaligem medizinischem Kenntnisstand, Gehörlosen nicht zu helfen war, suchte er einen Ausweg über die Physiologie des Sprechens. Er beobachtete Mundbilder zur Verschiedenheit der Laute und ihrer zugrunde liegenden Bewegungen und Sprechbilder. Versuche vor dem Spiegel überzeugten ihn, dass die Verschiedenheit der Mundbilder die Grundlage der Verständigung Gehörloser sein könnte.²⁸

Laut Schumann war Ammann vom überragenden Wert der Lautsprache überzeugt. Er ging davon aus, dass Lautsprache nicht nur hörbar, sondern auch fühlbar sei. Er lehrte den Gehörlosen Sprechen und Gesprochenes abzusehen.

Sein Vorgehen lässt sich folgendermaßen beschreiben:

1. *Im Mittelpunkt des Verfahrens stand die Absehbarkeit der Sprache.*
2. *Die Formen und die Sachinhalte der Sprache wurden gezielt eingeführt. Sprache sollte als Werkzeug gebraucht werden.*
3. *Das Schriftbild war Unterrichtsmittel. Sowohl beim Sprech- als auch beim Sprachunterricht ging er vom Schriftbild aus und bediente sich seiner als Gedächtnishilfe.*
4. *Die Gebärde erwähnte er nicht als Unterrichtsmittel, da er ihre Anwendung für selbstverständlich hielt.*²⁹

Man kann demnach sagen, dass die Aneignung der Lautsprache und ihre Verwendung die Grundlage seines Unterrichts bildete. Ammann begründete das Absehen und nutzte die Vibration für die Artikulation. Er führte den Artikulationsspiegel ein und verwendete die Schriftsprache für die Lautsprachentwicklung.³⁰

Es versuchten sich nun auch, Vertreter aus dem deutschsprachigen Mitteleuropa und Frankreich, sich um die Bildung Gehörloser zu bemühen. In Deutsch-

²⁸ Schumann (1940) S. 76; zit. in: Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München

²⁹ Schumann (1940) S. 82; zit. in: Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München

³⁰ Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München. S. 210-211

land waren dies hauptsächlich evangelische Pastoren, die begannen gehörlose Kinder zu unterrichten.

Georg Raphael (1673-1740), Superintendent in Lüneburg, war Vater dreier gehörloser Töchter, die er selbst unterrichtete. Er ging aber nicht wie Ammann vom Einzellaut, sondern von den Sprechsilben aus.

Johann Ludwig Ferdinand Arnoldi (1737-1783) war Pfarrer in Großlinden und hatte in seinem Pfarrhaus eine kleine Gehörlosenschule eingerichtet. Nach Löwe kann man diese als erste deutsche Gehörlosenschule bezeichnen.³¹

Als Vorläufer der französischen Methode kann man **Etienne de Fay** (1669 – 1746 oder 1747), **Jacob Rodriguez Pereira** (1715-1780) und **R. Ernaud** bezeichnen. Etienne de Fay war selbst taub geboren. Im Alter von 5 Jahren kam er wegen seiner Gehörlosigkeit in die Abtei von Saint-Jean d'Amiens. Dort erhielt er eine gute Allgemeinbildung. Er wurde Mönch, Architekt, Bibliothekar, Prokurator und Lehrer gehörloser Kinder. Er war sehr geschickt, kommunizierte in der Gebärdensprache und gab diese an seine Schüler weiter. Jacob Rodriguez Pereira wandte sich an die Akademie in Bordeaux um seine gehörlosen Schwestern unterrichten zu können. Dort empfahl man ihm die Schriften von Bonet, Wallis, Holder und Ammann. Durch dieses Wissen unterrichtete er nicht nur seine Schwestern sondern auch andere Gehörlose. Die Lautsprache stand für Pereira im Mittelpunkt. Durch physiologische Studien stellte er Hörreste bei seinen Schülern fest und teilte sie nach ihrer Hörfähigkeit in drei Gruppen ein. Die Gebärde verwendete Pereira nur am Anfang um das Wortverständnis und die Begriffserarbeitung zu bilden. Später verwendete er die Gebärde nicht mehr. Er entwickelte auch das spanische Handalphabet weiter und passte es dem französischen an.³²

³¹ Löwe (1992a) S. 35; zit. In: Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München. S. 210-211

³² Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München. S. 210-211

Ernaud arbeitet ähnlich wie Pereira, wendete aber das Handalphabet nicht an. Er versuchte durch Hörübungen mit Hilfe eines Hörrohrs die Hörreste seiner Schüler auszunutzen.³³

3.2.3 Die französische Methode

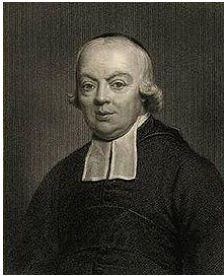


Abbildung 3 in: http://de.wikipedia.org/wiki/Charles-Michel_de_l'Épée

Charles-Michael de l'Épée (1712 – 1789), nahm 1760 zwei taube Schwestern, deren Erzieher verstorben war, bei sich im Hause auf und unterrichtete sie. Er beobachtete ihre Gesten, die sie untereinander verwendeten und aus dieser Beobachtung und der Idee der naturgemäßen Erziehung nach Rousseau, betrachtete er diese Zeichensprache der „Taubstummen“ als naturgegeben und unterrichtete sie in dieser Zeichensprache. Abbé de l'Épée folgte auch der Anschauung Descartes, dass Sprache ein Zeichensystem sei, das außerhalb des Menschen existiert und Sachen und Zeichen willkürlich miteinander verbindbar seien, also auch Sache und Gebärde. Aus diesem Gedanken heraus entwickelte er aus den beobachteten Zeichen der Kinder und zusätzlichen Erweiterungen mit grammatikalischen Zeichen, ein System methodischer Gebärden. Die Schrift sollte zur Lautsprache der Hörenden hinführen und das Fingeralphabet kam als Hilfsmittel dazu.

Abbé de l'Épée plante bald, weitere taube Kinder der umliegenden Stadtviertel von der Straße zu holen und zu unterrichten und gründete 1771 die weltweit erste Schule für Taube in Paris.

³³ Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München. S. 211

Allerdings beachtete er nicht, dass die eigentliche Gebärdensprache, wie sie von den sogenannten „Taubstummen“ auf den Straßen von Paris gebraucht wurde, andere Strukturen hatte, was ihm von einem Schüler (Pierre Desloges) in einer Schrift von 1779 vorgeworfen wurde. Vermutlich handelt es sich bei Abbé de l'Épée „methodische Gebärden“ durch hinzufügen von Grammatikalischen Zeichen und die Anlehnung an die französische Grammatik eher um Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG), als um echte Gebärdensprache. De l'Épée Methoden wurden später durch bessere ersetzt, aber es bleibt sein Verdienst, dass er mit seinem, später im „Methodenstreit“ als „französische Methode“, bekanntgewordene Unterrichtssystem, neben Samuel Heinicke in Deutschland, die Grundlagen für die Hörgeschädigtenpädagogik legte. Durch einen Schüler (Laurent Clerc), der später in die USA ging, beeinflusste de l'Épée auch die Entwicklung der Gehörlosenpädagogik in den Vereinigten Staaten.³⁴

³⁴ http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/Abb%E9_de_l'Ep%E9e.html; (Jänner 2012)

3.2.4 Die deutsche Methode



Abbildung 4 in: http://de.wikipedia.org/wiki/Samuel_Heinicke

Samuel Heinicke (1727 - 1790), wurde als Pädagoge und „Erfinder“ der Deutschen Methode der Gehörlosenpädagogik bekannt.

1768 wurde Heinicke in der St. Johannis Kirche in Eppendorf/Hamburg, Schulmeister und Kantor. Er unterrichtete in der Dorfschule unter anderem auch einen tauben Knaben und brachte ihm die Sprache in schriftlicher Form bei, so dass dieser seine Konfirmation in schriftlicher Form ablegen konnte. Heinicke hatte 1774 bereits fünf taube Schülerinnen und Schüler, die bei ihm in der Küsterei wohnten.

Großes öffentliches Aufsehen erregten die Erfolge der Baronessa Dorothea von Vietinghoff, der Tochter eines der reichsten Männer Russlands. Sie trat durch ihr schnelles Auffassungsvermögen und ihre Intelligenz hervor und Heinickes Schule und Methode bekam dadurch große Aufmerksamkeit. Heinicke nützte diesen Erfolg mit Veröffentlichungen seiner Unterrichtsmethode. Er war ab 1777 ausschließlich als Taubstummenlehrer tätig.³⁵

Ziel seiner Unterrichtsmethode sollte das Erkennen von Silben und Wörtern und das Begreifen einfacher Texte sein. Heinicke wollte seinen Schülern, die mit den Worten verbundenen Begriffe, durch Anschauung, Bilder und Gebärden

³⁵ Kern, E. (1969): Heinicke, Samuel. In: Neue Deutsche Biographie (NDB), Band 8, Duncker & Humblot, Berlin 1969, S. 303 f.

zugänglich machen, obwohl er Gebärden nur als geringklassiges Hilfsmittel betrachtete. Der Lehrstoff konnte allerdings nur auf das Nötigste beschränkt werden, da die Schulung der Aussprache die meiste Zeit beanspruchte. Nachteilig für umfassenden Unterricht wirkte sich hier auch der oft aus, dass die Kinder oft nur zwei bis vier Jahren an der Schule verblieben. Trotzdem fand Heinickes Methode Nachahmer und zeigte auch Wirkung. 1778 übersiedelte Heinicke mit seiner Familie und neun Schülern nach Leipzig und gründete dort das „Chur-sächsische Institut für Stumme und andere mit Sprachgebrechen behaftete Personen“, das auch staatlich unterstützt wurde.³⁶

³⁶ Kern, E. (1969): Heinicke, Samuel. In: Neue Deutsche Biographie (NDB), Band 8, Dunker & Humblot, Berlin 1969, S. 303 f.

3.2.5 Die Institutionalisierung

Mit der Einrichtung und Etablierung dieser Institute in Paris und Leipzig war der Durchbruch für eine institutionalisierte Bildung und Erziehung von Gehörlosen geschaffen. Es entstanden weitere Bildungseinrichtungen für Gehörlose lt. Folgender Tabelle:

Tab. 14: Beispiele für weitere Gründungen von Gehörlosenschulen (zusammengestellt aus: Karth 1902; Statistische Nachrichten 1927/28; Brand 1989; Löwe 1992 a; Schott 1995)

Jahr	Schulgründung
1779	Wien
1784	Karlsruhe
1786	Prag, Krefeld, Staufeu
1787	Schleswig
1788	Berlin, Lübeck
1799	Kiel
1802	Vács
1804	München
1805	Mailand
1812	Linz
1817	Warschau, Gmünd
1818	Königsberg
1820	Camberg, Würzburg, Aschaffenburg, Wildeshausen
1822	Erfurt, Ansbach
1825	Frankenthal
1829	Dresden, Halberstadt, Weißenfels, Hildesheim
1830	Lemberg (Lwów), Brixen
1832	Graz, Salzburg
1833	Preßburg
1835	Halle/S.
1858	Gotha

Abbildung 5 in: Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München. S. 215

Diese Einrichtungen orientierten sich anhand der methodischen Arbeit bzw. der Wahl des Kommunikationsmittels, entweder nach Paris oder Leipzig. Hier setzte sich vorerst die gebärdensprachliche Methode durch. Ab der zweiten Hälfte des 19. Jh. wurde in den deutschsprachigen, dann aber auch in weiteren Län-

dem Europas dem lautsprachlich orientierten Gehörlosenunterricht der Vorzug gegeben.³⁷

Die Isolierung der Gehörlosen in den Gehörlosenschulen löste Kritik aus. Wilhelm Harnisch (1787-1864), der Direktor eines Lehrseminars mit einer damit verbundenen Seminar-Gehörlosenschule war, besuchte mehrere Gehörlosenschulen und sprach danach von „Verheimlichungs- und Einkerkerungsanstalten“.³⁸

Als Reaktion darauf kam die Forderung auf, gehörlose Kinder in den heimatischen Volksschulen zu unterrichten. Diese Bewegung wird in Fachkreisen „Verallgemeinerungsbewegung“ genannt und setzte Mitte des 19. Jhds. ein. Volksschullehrer sollten ausreichende Kenntnisse erwerben um gehörlose und blinde Kinder gemeinsam mit den vollsinnigen Kindern zu unterrichten. Staatlicherseits wurde diese Idee aus Kostengründen unterstützt, weil man darin eine Möglichkeit sah, Gehörlosen mit möglichst geringen Kosten ein Mindestmaß an Bildung zukommen zu lassen. Vertreter dieser Verallgemeinerungsbewegung waren: **Heinrich Stephani** (Augsburg, 1761-1850), **David Christian Ortgies** (Bremen, 1786-1859), **Friedrich Jencke** (Dresden, 1812-1893), **Karl Wilhelm Saegert** (1809-1879) und **Johann Baptist Graser** (Bamberg, 1766-1841), letzterer war der bekannteste Vertreter dieser Bewegung.³⁹

Mit der Verallgemeinerung wurden zwei pädagogische Ziele angestrebt:

- „1. Das gehörlose Kind sollte nicht mehr von der hörenden Umwelt isoliert werden. Es sollte im Kreise seiner Familie aufwachsen und wohnortnah beschult werden.*
- 2. Das gehörlose Kind sollte auf natürlichem Weg über das Absehen die Lautsprache erwerben können.*

³⁷ Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München. S. 215

³⁸ Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München. S. 217

³⁹ Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München. S. 216

*Dieser auf Graser zurückführende Gedanke überschätzte jedoch die Möglichkeit des Absehens.*⁴⁰

Schlussendlich kam es zum Scheitern der Verallgemeinerungsbewegung. Es gab methodische Unzulänglichkeiten und schlechte, äußere Rahmenbedingungen (Klassen mit bis zu 150 Schülern). Es standen auch keine technischen Kommunikationshilfen zur Verfügung und ein individuelles Eingehen auf die Bedürfnisse eines gehörlosen Kindes, war in den damaligen Volksschulen nicht möglich.

Friedrich Moritz Hill (1805-1874), war der Reformator der Gehörlosenbildung. Er erlangte Weltruhm und galt nach Löwe⁴¹ als einer der beiden bedeutendsten Gehörlosenlehrer, (der zweite war Johannes Vatter), die es bisher in Deutschland gegeben hatte. Hill war ein Anhänger Pestalozzis und nach dessen Gedankengut ist ein Gehörloser mit allen Anlagen eines Vollsinnigen ausgestattet. Er stellte sieben Regeln auf, die sich aber teilweise überschneiden. Er fasst diese Regeln in einem Leitsatz zusammen „In allem ist Sprachunterricht.“ Aber schon mit diesem Leitsatz kündigte sich eine Kontroverse an, nämlich eine Auseinandersetzung im Verhältnis Allgemeinbildung und Sprachunterricht. Diese Diskussion besteht allerdings auch heute noch.⁴²

3.2.6 Bewegungen Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts

Es lassen sich in diesem Zeitraum einige Bewegungen und Entwicklungen beobachten. Die Gehörlosen begannen sich zunehmend zu organisieren und es entstand die erste Gebärdenbewegung. 1848 fand die Gründung des ersten deutschen Taubstummenvereins statt. Ab 1853 erschien die erste Zeitschrift für Gehörlose. 1846 fand die erste Taubstummenlehrerversammlung statt. Der ge-

⁴⁰ Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München. S.217-219

⁴¹ Löwe (1992a) S 57; zit. In: Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München. S.217-219

⁴² Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München. S.217-219

hörlose **Eduard Fürstenberg** gab 1872 die Zeitschrift „Taubstummenfreund“ heraus. 1873 fand der erste Deutsche Taubstummenkongress statt, weitere folgten: 1874 in Wien, 1875 in Dresden, 1878 in Leipzig, 1881 in Prag und 1884 in Stockholm. Erwähnenswert ist auch, dass bereits 1834 in Frankreich ein Taubstummenverein gegründet wurde. Gründer war der selbst gehörlose Gehörlosenlehrer **Ferdinand Berthier** (1886, Todesjahr unbekannt).

Die Gehörlosen begannen immer selbstbewusster aufzutreten und stellten folgende Forderungen:

- *„Für alle gehörlosen Kinder die gleichen Ausbildungsmöglichkeiten wie für hörende Kinder (...).*
- *Neben vollsinnigen Lehrern sollten in den Gehörlosenschulen auch gehörlose Personen (...) tätig sein.*
- *In den Gehörlosenschulen sollten Beiräte von Gehörlosen gebildet werden, die die Aufgabe haben sollten, die Verbindung zwischen Schule und erwachsenen Gehörlosen herzustellen.*
- *Pflege und Vereinheitlichung der Gebärdensprache.*⁴³

Unterstützt wurden die Gehörlosen durch einige Gehörlosenlehrer, die sozusagen als ihre Anwälte fungierten und das Recht der Gehörlosen auf Gebärde forderten. Hier wären zu nennen: **Johann Heidsiek** (1855-1942, Gehörlosenlehrer in Breslau), **Joseph Heinrichs** (1845-1919, Direktor der Gehörlosenschule Brühl) und **Mathias Schneider** (1869-1949), an der Gehörlosenschule in Braunschweig tätig. Sie alle unterstützten den Einsatz der Gebärdensprache im Unterricht. Heidsiek gilt laut Schumann als der entschiedenste Vertreter dieser Bewegung.⁴⁴

Folgendes Zitat von Leonhardt verdient eine besondere Hervorhebung, weil diese Aussage zeigt, dass es auch heute noch Missstände in der Gehörlosen-

⁴³ Schumann (1940) S. 416 u. 420; zit. In: Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München, S. 222-224

⁴⁴ Schumann (1940) S. 424; zit. In: Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München, S. 222-224

pädagogik gibt, auf die auch Helene Jarmer⁴⁵ in ihrer Vorlesung über Gehörlosenpädagogik sowie Verena Krausneker und Katharina Schalber in ihrer Studie „Sprache macht Wissen“ (2006/2007) hinweisen.⁴⁶

„Aus aktueller Sicht ist festzuhalten, dass eine Vielzahl der (berechtigten) Forderungen der Gehörlosen auch heute – ca. 100 Jahre später – nicht erfüllt ist. Die Diskussion um das Für und Wider der Gebärdensprache und ihr Einsatz im Unterricht der Schule ist aktueller denn je.“⁴⁷

Die methodische Richtung der Schriftmethodik wurde von **Karl Emil Göpfert** (1851-1906), einem Gehörlosenlehrer aus Leipzig, ausgelöst. Diese verlief in etwa zeitgleich mit der Gebärdenbewegung ab und war ebenfalls Ausdruck von Kritik an der reinen Lautsprachmethode. Bei Göpfert war das geschriebene Wort der Ausgangspunkt und die Grundlage für den Sprachunterricht. Für ihn war die reine Lautsprachmethode der schwierigste Weg zum Erlernen der Lautsprache, weil sie der natürlichen Sprachentwicklung des Kindes widerspräche. Er betrachtete die Schrift als Ersatz für das fehlende Gehör. Allerdings lehnte er die Gebärde für Gehörlose ab.⁴⁸

Auch der Däne **Georg Forchhammer** (1861-1938), ging von der Schrift aus. Für ihn stand aber das sinnerfassende Lesen und nicht das Schreiben im Vordergrund.

Walter Querll (1882-1947), war der wichtigste Vertreter der Mutterschulmethodik. Diese gründete auf folgenden Grundsätzen:

- *"Das Kind ist nicht zum Sprechen zu zwingen.*
- *Es ist eine möglichst normale Sprechweise zu verwenden.*
- *Die Perzeption erfolgt durch das Absehen.*

⁴⁵ [https://skriptenforum.net/wiki/Geh%C3%B6rlosenp%C3%A4dagogik_1_\(Jarmer_Helene\)](https://skriptenforum.net/wiki/Geh%C3%B6rlosenp%C3%A4dagogik_1_(Jarmer_Helene)) (Juni 2012)

⁴⁶ <http://www.univie.ac.at/sprachemachtwissen/files/SpracheMachtWissenKurz.pdf> (Juni 2012)

⁴⁷ Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München, S. 222-224

⁴⁸ Schumann (1940) S. 542f u. 557f und Große K. D.(1988) S. 37; zit. in: Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München, S. 222-224

- *Die Sätze werden zur Anschauung auf Schriftstreifen gegeben.*
- *Die Inhalte werden mit natürlichen Gebärden erläutert.*⁴⁹

Unterstützung fand die Mutterschulmethode auch durch die Anhänger der Ganzheitspädagogik.

Als Reaktion auf den mäßigen Erfolg der Mutterschulmethode etablierte sich auch noch der sogenannte Sprachformenunterricht und es kam zu einer Überbetonung dieser Methode. Hier wurde in Anlehnung an den Fremdsprachenunterricht der Sprachunterricht nach einem systematischen Grammatiklehrgang unterrichtet. Hier wären die Grammatisten **Victor August Jäger** (1794-1864) und **Franz Ruffieux** (1889-1964), zu nennen.⁵⁰

Es kam Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts, zur sogenannten (ersten) Hörerziehungsbewegung. Die Forschungsergebnisse zweier HNO-Ärzte, lösten diese Hörerziehungsbewegung aus: **Viktor Urbantschitsch** (1847-1921) aus Wien und **Friedrich Bezold** (1842-1908) aus München. Sie lenkten die Aufmerksamkeit auf das Restgehör von Hörgeschädigten und nicht genutzte Möglichkeiten im Gehörlosenunterricht. Sie vertraten allerdings unterschiedliche Ansätze. Urbantschitsch nahm an, dass nur ungefähr 3 von 100 Gehörlosen vollständig taub wären. Er vertrat die Ansicht, dass bei der sogenannten Inaktivitätslethargie der Hörfunktion, diese durch akustische Reize und planmäßige Übungen zu steigern wären. Er plädierte also schon damals für eine Hör- und Sprecherziehung, bereits vor dem Schuleintritt, also vorschulische Erziehung, was damals keinesfalls üblich war. Bezold vertrat im Gegensatz zu Urbantschitsch die Ansicht, dass das Gehör nicht aus einer Lethargie erweckt werden könne, sondern dass die Hörreste von Schülern, durch spezielle Hörübungen zu nutzen wären.

⁴⁹ Schumann (1940) S. 542f u. 557f und Große K. D.(1988) S. 37; zit. in: Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München, S. 222-224

⁵⁰ Ammann (1940) S. 565; zit. In: Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München, S. 222-224

Er empfahl die Einteilung von Schülern in drei Gruppen:

*„1. Absolut Taube, 2. Im späteren Kindesalter ertaubte, mit in Erinnerung gebliebenen Sprachresten und 3. Taubstumme mit partiellem Hörvermögen“.*⁵¹

Die Schwerhörigenbildung war damals noch eine Einzellerscheinung, aber schon 1816 gründete **Gotthard Guggenmoos** (1775-1838), in Hallein (Österreich), eine Schule für schwerhörende und schwersprechende Schüler. Diese zog 1829 nach Salzburg um, musste aber aus finanziellen Gründen 1835 schließen.

In Hamburg wurden von 1835 bis 1841 „teilhörige“ Schüler, getrennt von gehörlosen unterrichtet. **Johann H. Ch. Behrmann** (1775-1856), unterrichtete sechs schwerhörige und ein ertaubtes Kind, getrennt von den gehörlosen Kindern.

Friedrich Rau (1868-1957), forderte 1891 „besondere Hilfsschulen“ für Schwerhörige. Er erkannte, dass Schüler die als faul oder zurückgeblieben galten, in vielen Fällen schwerhörig waren.

1872 machte der Mediziner **Anton von Tröltzsch**, erstmals auf den Zusammenhang zwischen Schwerhörigkeit und Schulleistung aufmerksam. Er führte eine Hörerhebung an 5.909 Schulkindern durch und stellte bei 32,6% eine Hörminderung fest. Auch in den Gehörlosenschulen befand sich eine Reihe von Kindern die nicht gehörlos waren, sondern ein Resthörvermögen besaßen, das sie befähigte Lautsprache zu erlernen. Auch in den Hilfsschulen, den sogenannten „Schwachsinnigenklassen“, befanden sich schwerhörige Kinder, die nicht als solche erkannt wurden.

Die erste Schulgründung von Bedeutung fand 1894 in Jena durch **Karl Brauckmann** (1862-1938), statt. Wegen des hohen Schulgeldes dürfte diese Schule aber nur wenigen Kindern begüterter Eltern zugänglich gewesen sein.

⁵¹ Bezold (1896) S. 154, zit. Herse N. (1983) S. 303; zit. In: Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München, S. 222-224

Aber es gingen wesentliche Impulse für die, sich langsam entwickelnde Schwerhörigenpädagogik, von Brauckmann aus. Seine Methode ist unter dem Namen „Jenaer Verfahren“ bekannt geworden.⁵²

Tab. 16: Stand der Sonderbeschulung für schwerhörige Kinder bis zu Beginn des 1. Weltkrieges (zusammengestellt aus: Statistische Nachrichten 1927/28 Heese 1983)

Jahr	Aufbau von Sonderschulen in:
1894	Jena
1902	Berlin
1906	Chemnitz
1908	Berlin-Charlottenburg
1910	Berlin-Neukölln
1911	Dortmund, Dresden, Hamburg, Straßburg
1912	Mannheim
1913	Berlin, Essen, Köln, München
1914	Berlin, Hannover, Magdeburg, Stuttgart

Abbildung 6 in: Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München,

Dionys Reinfelder (1865-1939), wurde Rektor der ersten Schwerhörigenschule in Berlin. Auf dem 2. Kongress für Heilpädagogik, der 1924 in München stattfand, stellte Reinfelder folgende Forderungen zur Schwerhörigenbildung:

- *„Oberster Grundsatz für den Unterricht mit schwerhörigen Schülern ist die „Ausnützung und Verwertung der Hörreste und Übermittlung möglichst viel akustischen Empfindens“*
- *Die Schwerhörigenschule hat das gleiche Unterrichtsziel, denselben Aufbau, die gleichen Unterrichtsfächer und dieselbe Anzahl von Unterrichtsstunden wie die Volksschule.*
- *Die Schwerhörigenschule zeigt ihre Eigenart in der Erziehungsarbeit, in der Unterrichtsweise und der Unterrichtstechnik.*
- *Die Klassen haben eine niedrigere Schüleranzahl (7 bis 12 Schüler) bei-derlei Geschlechts.*
- *Die Unterrichtsweise nimmt Rücksicht auf die Hörschwäche.*
- *Der Schwerhörigenunterricht muss den Gesichtssinn, den Tastsinn, das akustische Erinnern, die Kombinationsfähigkeit, die Willensenergie, die Konzentrationsfähigkeit usw. zu Hilfe nehmen.*
- *Der Unterricht erfolgt nach der Hörsehmethode.*

⁵² Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München

- *Fortbildungsschulen, Mittel- und höhere Schulen sind bei Bedarf (und vorhandenen Mitteln) einzurichten.*⁵³

Den ersten amtlichen Lehrplan für Schwerhörige gab es 1926 und dieser lehnte sich eng an den der Volksschule an. Damit hatte sich die Schwerhörigenbildung als eigenständige Disziplin durchgesetzt.

3.2.7 Die Hörgeschädigtenpädagogik im Dritten Reich

Dies war ein besonders schwarzes Kapitel in der Geschichte der Hörgeschädigtenpädagogik. Das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ 1933 und das „Gesetz zum Schutze der Erbgesundheit“ 1935, ermöglichten die zwangsweise Sterilisation von Gehörlosen.

Das ungefähre Ausmaß der Verbrechen an behinderten Menschen kann man an den Forschungsergebnissen **Biesolds** (1984, 1988) und **Nowaks** (1984, 65) wie folgt ersehen. In Deutschland wurden zwischen 1933 und 45 annähernd 350.000 Sterilisationen durchgeführt und ungefähr 200.000 bis 275.000 Behinderte fielen der Euthanasie zum Opfer. Es lässt sich nicht mehr ermitteln wie viele davon gehörlos waren.⁵⁴

⁵³ Reinfelder (1925) zit. In: Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München,

⁵⁴ Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München, S.225-239

3.3 Lautsprache vs. Gebärdensprache – der Methodenstreit

Der Streit, welche Kommunikationsform und Erziehung die beste für gehörbehinderte Kinder sei, ist schon seit dem 18. Jahrhundert bekannt und hat bis dato noch immer kein Ende gefunden. Gehörlose Kinder werden bis heute nicht selbstverständlich in Österreichischer Gebärdensprache (ÖGS) unterrichtet. Die Lehrer am Taubstummeninstitut in Wien müssen nicht gebärden können, obwohl die ÖGS seit 9. August 2005 gesetzlich anerkannt ist. Dieser Streit in der Gehörlosenpädagogik führt natürlich in der Erziehung hochgradig schwerhöriger Kinder dazu, diese Kinder überhaupt nur lautsprachlich zu erziehen, da ja Hörreste vorhanden sind und die Lautsprache als Kommunikationsmittel für diese Kinder als die zielführendste angesehen wird und die Integration in die hörende Gesellschaft angestrebt wird.

Die Auseinandersetzung zwischen Abbé l'Epeé, der seinen Unterricht auf ein gebärdensprachliches Zeichensystem aufbaute und der Lautsprache keine Bedeutung zumaß und Heinicke, der die Vermittlung der Lautsprache als Aufgabe der Gehörlosenbildung ansah, war die Grundlage des sogenannten „Methodenstreites“

Verschärft beziehungsweise mundtot gemacht wurde dieser Streit, als man auf dem **2. Internationalen Taubstummenlehrerkongress in Mailand** im Jahre **1880** beschloss, die Gebärdensprache für immer aus der Gehörlosenbildung zu verbannen.⁵⁵

Mit Ausnahme der amerikanischen und schwedischen Teilnehmer wurde einstimmig beschlossen, dass

"(...) die Anwendung der Lautsprache bei dem Unterricht und in der Erziehung der Taubstummen der Gebärdensprache vorzuziehen sei (...), da die gleichzeitige Anwendung der Gebärdensprache und des gesprochenen Wortes (...) zum

⁵⁵ Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München. S. 220

*Nachteil führt, dass das Sprechen, das Ablesen von den Lippen und die Klarheit der Begriffe beeinträchtigt wird."*⁵⁶

Diese Entscheidung ist wohl wenig überraschend, wenn man bedenkt, dass nur die hörenden Gehörlosenlehrer zu diesem Kongress zugelassen waren. Kein einziger gehörloser Lehrer durfte daran teilnehmen.⁵⁷

Noch heute teilt dieser „Methodenstreit“ die Gehörlosenpädagogen in zwei Lager und das Problem „Gebärdensprache vs. Lautsprache“ ist offenbar gemäß Schott und anderen, noch immer nicht zufriedenstellend gelöst worden.⁵⁸

56 Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München. S. 220

57 Fischlechner, D. (2006), Gebärdensprachdolmetschen früher und heute aus der Sicht der Gehörlosen nach Moody (o.J.) S. 6-18, 14; zit. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/fischlechner-dolmetschen-dipl.html#id3279647> (Februar 2012)

54 Schott (1995) S. 29, zit. In: Leonhardt, A. (2002) S. 215: Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München

4 Bedeutung hochgradiger Schwerhörigkeit

Werner Richtberg führte in den Beethovengesprächen (1999) in Bonn, aus, dass die Bezeichnung „schwerhörig“, zwar eine wohl physiologisch korrekte aber leider verharmlosende Beschreibung einer Behinderung sei, die eine Vielfalt an psychosozialen Problemen umfasse. Er beschreibt Hören für nicht Hörgeschädigte als randbewusste Leistung, denn sie könnten sich an einer Unterhaltung beteiligen und gleichzeitig auch einer anderen Tätigkeit nachgehen wie z.B. essen, eine handwerkliche Tätigkeit ausführen, das Gehörte filtern oder Notizen machen. Schwerhörigen ist es nicht möglich die Aufmerksamkeit zu spalten. Die Anstrengung um das akustische Verstehen und die erhöhte Konzentration bindet alle geistigen Energien und verunmöglicht es ihnen z.B., Gesprochenes auch schriftlich festzuhalten.⁵⁹

Richtberg meint weiter, dass jeder, der einmal versucht hat, einem Gespräch in einer Fremdsprache zu folgen, weiß was das bedeutet. Der Weg eines schwerhörigen Kindes sei deshalb ungleich schwerer, als der eines normal hörenden Kindes. Egal ob es beim Sprache lernen, in der Schule, bei der sozialen Rollenfindung oder Selbstbehauptung sei. Ein schwerhöriges Kind sei einem ständigen Druck ausgesetzt, um den Anforderungen Hörender zu genügen. Gehörlose Kinder wachsen meist in einer geschützten Umgebung auf, während schwerhörige Kinder fast überall an den Normen normal Hörender gemessen werden. Sobald sie mit Hörgeräten versorgt sind, besuchen sie meist die Regelschule und sind gezwungen, sich in der Welt der Hörenden zurechtzufinden.⁶⁰

„Stark hörbehinderte Kinder weisen eine massiv erhöhte kinderpsychiatrische Symptombelastung auf, die sich auf klinisch-psychiatrische Symptome wie auch umschriebene Entwicklungsstörungen erstreckt. Permanente Kommunikations-

⁵⁹ Richtberg W., in::Tagungsband der Beethovengespräche 1999, S. 14-15. http://www.akustikshoergeraete.de/downloads/bibliothek_1.pdf: (März 2012)

⁶⁰ Richtberg W., in::Tagungsband der Beethovengespräche 1999, S. 14-15. http://www.akustikshoergeraete.de/downloads/bibliothek_1.pdf:(März 2012)

nöte stellen wichtige, spezifische, aktuelle, abnorme psychosoziale Umstände für diese Kinder dar.“⁶¹

René J. Müller (1994), erwähnt in: „Aspekte der psychischen Situation hörgeschädigter Kinder“, dass vieles, was man in Büchern über die psychische Situation Hörgeschädigter lesen könne, aus einer Zeit stamme, in der man sich hauptsächlich um Gehörlose kümmerte. Müller meint, dass sich diese Situation in den letzten drei bis vier Jahrzehnten wesentlich geändert habe. Durch Fortschritte in der Hörgerätetechnik und psycholinguistische Frühförderung sowie Sprach- und Sprechtherapie, fand eine Verschiebung der Größenordnung statt. Die Zahl der Gehörlosen gegenüber Schwerhörigen hat sich stark verringert. Ja man kann sagen, sie ist verschwindend klein geworden. Daher ist auch die Psychologie der Schwerhörigen ein relativ junger Wissenschaftszweig und die bisherigen Untersuchungsergebnisse sprechen von einer deutlichen Abgrenzung gegenüber der Psychologie Gehörloser.⁶²

⁶¹ Kammerer, E. (1997) S A-1938; in: Deutsches Ärzteblatt 94, Heft 28-29, 14. Juli 1997

⁶² Kratzmaier, H. zit. In: Müller, R.J. (1994): Aspekte der psychischen –Situation hörgeschädigter Kinder; <http://bidok.uibk.ac.at/library/mueller-aspekte.html>; (März 2012)

5 Psychische Folgen der Schwerhörigkeit

Infolge von Schwerhörigkeit kann es zu mannigfaltigen psychischen Problemen kommen und Richtberg schreibt dazu, dass Schwerhörigkeit bei Betroffenen folgende schwerwiegende psychische Probleme auslösen könne:

- *Identitätsprobleme*
- *Erschöpftheit*
- *Verlust von Lebensfreude und sozialer Kompetenz*
- *Vertrauensverlust*
- *Entmutigung*⁶³

5.1 Identitätsprobleme

Schwerhörige Kinder, die in einer Regelschule eingeschult wurden, fühlen sich mehr oder weniger dazu gezwungen, die gleichen Anforderungen wie alle anderen Kinder zu erfüllen. Da sie sich in ihren persönlichen Zielsetzungen und Maßstäben an der Mehrheit orientieren, wird die eigene Identität in den Hintergrund gedrängt und die erhöhten Anforderungen, sind nur um den Preis großer Entbehrungen und Enttäuschungen erfüllbar.⁶⁴

„Heute wird dem Begriff der Identität⁶⁵ in der allgemeinen Erziehungswissenschaft ein zentraler Stellenwert zuerkannt. In der Hörgeschädigtenpädagogik ist der Identitätsbegriff bisher jedoch verhältnismäßig selten angeführt. LÖWE, der 1984 ein Verzeichnis der wichtigsten nach 1945 in Buchform erschienen deutschsprachigen Veröffentlichungen zur Hörgeschädigtenpädagogik und zu einigen ihrer Nachbardisziplinen, erstellte, fand keinen einzigen Titel, der auf die Identitätsbildung Gehörloser oder Schwerhöriger hinweisen würde.“⁶⁶

⁶³ Richtberg W., in::Tagungsband der Beethovengespräche 1999, S. 16; http://www.akustikshoergeraete.de/downloads/bibliothek_1.pdf; (März 2012)

⁶⁴ Richtberg W., in::Tagungsband der Beethovengespräche 1999, S. 16; http://www.akustikshoergeraete.de/downloads/bibliothek_1.pdf; (März 2012)

⁶⁵ Es war der Soziologe Mead, G.H., der in den 30er Jahren mit seiner Theorie des „Selbst“ entscheidende Vorarbeiten für die Entwicklung neuerer Identitätstheorien geleistet hat. Erikson, E. H. hat nach dem zweiten Weltkrieg den psychologischen Identitätsbegriff entscheidend weiterentwickelt. Durch Habermas, J. (1973) und Krappmann, L. (1969) flossen Eriksons und Meads Arbeiten auch in die Erziehungswissenschaft ein. (März 2012)

⁶⁶ Müller, R. J. (1994): Aspekte der psychischen –Situation hörgeschädigter Kinder; in: <http://bidok.uibk.ac.at/library/mueller-aspekte.html>; (März 2012)

In anderen Wissenschaftszweigen hat ja der Identitätsbegriff schon lange Fuß gefasst und ist heute schon überstrapaziert. Es sind schon sehr viele wissenschaftliche Arbeiten geschrieben worden, die sich mit Identität befassen, dass der Überblick verloren geht. Außerdem sind diese Identitätsbegriffe, die in verschiedenen Disziplinen verwendet wurden keinesfalls „identisch“.⁶⁷

In nachfolgender Grafik stellt Müller die Unterschiede der Identitätsdarstellung bei Mead und Krappmann dar.

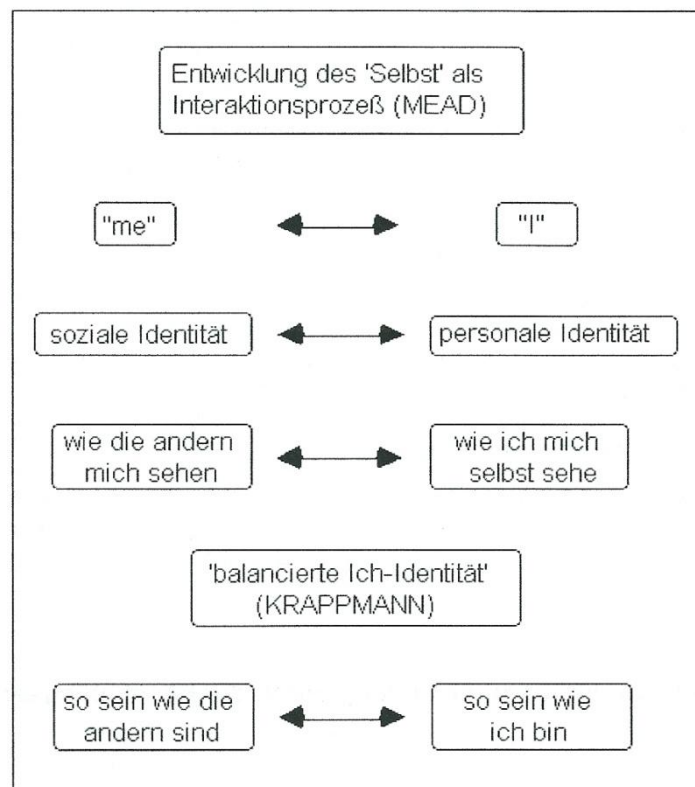


Abbildung 7: Das Modell einer „balancierten Ich-Identität“ nach Krappmann. In: Müller, R.J. (1994): Aspekte der psychischen –Situation hörgeschädigter Kinder; <http://bidok.uibk.ac.at/library/mueller-aspekte.html>;

Müller führt weiter aus, dass die Voraussetzung für die Identitätsentwicklung bei Schwerhörigen, damit der Entwicklungsprozess zwischen dem „me“ und „I“ stattfinden könne, aus vier Grundfaktoren von Identität bestehe und zwar:

⁶⁷ Müller, R.J. (1994): Aspekte der psychischen –Situation hörgeschädigter Kinder; in: <http://bidok.uibk.ac.at/library/mueller-aspekte.html>; (März 2012)

- *Rollendistanz*
- *Empathie bzw. „Role taking“*
- *Ambiguitätstoleranz und*
- *Identitätsdarstellung*⁶⁸

Rollendistanz

Unter Rollendistanz wird die Fähigkeit verstanden, Rollenerwartungen also Normen, wahrzunehmen und zu interpretieren, sie zu reflektieren und so damit umzugehen, dass eigene Bedürfnisse in die Interaktion einbezogen werden können. Das Erreichen der Rollendistanz ist bei hörgeschädigten Kindern aber erschwert, weil eine wesentliche Komponente fehlt, um die Rollenerwartung anderer wahrnehmen zu können. Da sehr viel über die gesprochene Sprache abläuft und Sprache viel mehr ist als nur gesprochene Worte. Es geht dabei auch nicht nur um die vermittelten Inhalte, sondern auch um persönlichen Ausdruck der Sprechstimme wie, Sprechmelodie, Dynamik, Stimmhöhe. Umso vielfältiger die Sprechumgebung eines schwerhörigen Kindes ist, desto größer ist auch die Chance, dass es lernt eine normale Rollendistanz zu entwickeln und sich dementsprechend zu verhalten.⁶⁹

Empathie bzw. „Role taking“

Empathie ist die Fähigkeit sich gefühlsmäßig in die Rolle anderer Menschen hineinversetzen zu können. Mit „role taking“ sind eher kognitive Fähigkeiten gemeint. Hier geht es darum, die Rollenerwartung von anderen zu antizipieren also vorausschauend zu verstehen und zu übernehmen. Auch hier ist genauso wie bei der Rollendistanz eine uneingeschränkte Wahrnehmung der Rollenerwartung anderer notwendig. Schwerhörige Kinder benötigen hier, da die meisten Interaktionen lautsprachlich stattfinden, besonderer Förderung, bezie-

⁶⁸ Müller, R.J. (1994): Aspekte der psychischen –Situation hörgeschädigter Kinder; in: <http://bidok.uibk.ac.at/library/mueller-aspekte.html>; (März 2012)

⁶⁹ Müller, R.J. (1994): Aspekte der psychischen –Situation hörgeschädigter Kinder; in: <http://bidok.uibk.ac.at/library/mueller-aspekte.html>; (März 2012)

hungsweise sollte es so früh wie möglich, in einer möglichst normalen Lautsprachumgebung eingegliedert werden (Familie, Spielgruppen, Kindergarten, Schule).⁷⁰

Ambiguitätstoleranz (und Abwehrverhalten)

„Ambiguität' (lat.) bedeutet nach DUDEN 'Mehr- oder Doppeldeutigkeit von Wörtern, Werten, Symbolen oder Sachverhalten'. KRAPPMANN bezeichnet als Ambiguitätstoleranz die Fähigkeit, unterschiedliche Erwartungshaltungen des Interaktionspartners und unvollständige Befriedigung eigener Bedürfnisse zu ertragen. Gelingt es einem Individuum nicht, Ambiguitäten auszuhalten, werden Abwehrmechanismen eingesetzt, um diese zu vermindern oder ganz auszuschalten.“⁷¹

Ambiguitäten treten sowohl in den Interaktionen behinderter als auch nicht behinderter Menschen auf und lassen sich nicht vermeiden. Das gilt für hörende Menschen genauso wie für schwerhörige. Da hörende Interaktionspartner nicht immer bereit sind, auf die besonderen Kommunikationsbedürfnisse Hörgeschädigter Rücksicht zu nehmen, bleibt hörgeschädigten Kindern nichts anderes übrig, als zu lernen, mit einem höheren Maß als hörende Kinder, solche Situationen auszuhalten. Horsch weist darauf hin, dass das, Verzicht auf aktuelle Bedürfnisbefriedigung bedeutet. Doch sollte es aber nicht zum generellen Verzicht auf eigene Bedürfnisbefriedigung kommen, weil es sonst durch diese Haltung zur Vermeidung von Interaktionen führen kann.⁷²

⁷⁰ Müller, R.J. (1994): Aspekte der psychischen –Situation hörgeschädigter Kinder; in: <http://bidok.uibk.ac.at/library/mueller-aspekte.html>; (März 2012)

⁷¹ Müller, R.J. (1994): Aspekte der psychischen –Situation hörgeschädigter Kinder; in: <http://bidok.uibk.ac.at/library/mueller-aspekte.html>; (März 2012)

⁷² Horsch (1990) S. 16, zit. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/mueller-aspekte.html>; Müller, R.J. (1994): Aspekte der psychischen –Situation hörgeschädigter Kinder; <http://bidok.uibk.ac.at/library/mueller-aspekte.html>; (März 2012)

Identitätsdarstellung

Die Fähigkeit des Menschen sich selbst und seine Vorstellungen in Interaktion mit anderen einbringen zu können, nennt man Identitätsdarstellung. Sowohl für Schwerhörige als auch für Hörende bedeutet Identitätsdarstellung, dass sie sich anderen in ihrer Persönlichkeit darstellen können, ohne Teile ihrer Identität zu leugnen. Für Schwerhörige kann dies Schwierigkeiten mit sich bringen, wenn sie die Lautsprache nur unvollständig beherrschen.⁷³

„Wenn ein Ziel der Identitätsbildung ist, daß der Mensch nicht nur in den Aufgaben der Gesellschaft aufgehen soll (durch das 'me' oder die 'soziale Identität'), sondern sich als eigenständige Person von dieser auch ganz bewußt absetzen darf (durch das 'I' oder die 'personale Identität'), so bedingt dies allerdings, daß er sowohl sich als auch seine Mitwelt mehr oder weniger bewußt wahrnehmen kann und aus dieser Wahrnehmung sich ein Bild von dieser Welt machen kann. Die Konstruktivisten sprechen davon, daß sich der Mensch ein Bild von der Wirklichkeit bzw. von der jeweils individuell verschiedenen Wirklichkeit konstruiert. Eine eingeschränkte Wahrnehmungsleistung (beispielsweise eine Hörschädigung) kann demnach zu einer Beeinträchtigung in der Identitätsbildung führen.“⁷⁴

5.2 Erschöpftheit

Um nicht vom Geschehen ausgeschlossen zu sein, müssen Schwerhörige in allen kommunikativen Situationen geistig hochpräsent sein. Sie müssen sozusagen „ganz Ohr sein“ um etwas zu verstehen, damit die Situation nicht an ihnen vorübergeht, aber sie können trotzdem nie ganz sicher sein, richtig verstanden zu haben. Bei Betroffenen führt dieser Lebensstil zu einem charakteristischen Erschöpfungszustand.⁷⁵

⁷³ Müller, R.J. (1994): Aspekte der psychischen –Situation hörgeschädigter Kinder. in: <http://bidok.uibk.ac.at/library/mueller-aspekte.html>; (März 2012)

⁷⁴ Müller, R.J. (1994): Aspekte der psychischen –Situation hörgeschädigter Kinder; in: <http://bidok.uibk.ac.at/library/mueller-aspekte.html>; (März 2012)

⁷⁵ Richtberg W., in: Tagungsband der Beethovengespräche 1999, S. 16; http://www.akustikshoergeraete.de/downloads/bibliothek_1.pdf; (April 2012)

5.3 Verlust von Lebensfreude und sozialer Kompetenz

Die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien zeigen, dass sich bei Betroffenen, in Folge der chronischen Erschöpftheit, ein Verlust an Lebensfreude, Lebensmut und Vitalität einstellt. Besonders bei Schwerhörigen, die in Beruf oder Familie stark gefordert sind, kommt es oft zu psychosomatischen Erscheinungsbildern. Schwerhörigkeit ist eine menschentrennende Behinderung, da die Kommunikation mit den Mitmenschen gestört und erschwert ist. Trotz der räumlichen Nähe zu Menschen kann ein Gefühl von Einsamkeit entstehen.

Richtberg spricht weiter von einem auffallenden Mangel oder Verlust an sozialer Kompetenz. Soziale Kompetenz meint, dass jeder Mensch von sich ein Bild hat, von seinen Fähigkeiten, seinem Können, seiner Attraktivität, seiner sozialen Bedeutung und seines Wertes innerhalb von Bezugsgruppen. Aus diesem „Selbstkonzept“ entwickeln sich Forderungen an sich selbst und andere. Es ist der Motor für soziale Aktivitäten wie z.B. Kontaktbedürfnis- und -Fähigkeit, Durchsetzungsvermögen, innere Selbständigkeit, Lebensmut und Lebensziele. Bei vielen Schwerhörigen findet man einen Mangel an sozialer Kompetenz. Dies zeigen Auszüge aus Psychotherapieprotokollen:

„Mein Freundeskreis ist sehr klein, ich habe das Gefühl, ich falle allen zur Last....“

„Im Geschäft habe ich Angst vor jedem Telefonanruf, vor jedem Kundengespräch, vor jeder Besprechung. Ich zittere dann am ganzen Körper und verhalte mich hilflos wie ein kleines Kind. Nachher, wenn alles vorbei ist, wird mir klar, wie dumm ich mich verhalten habe.“

„....Bei Elternabenden in der Schule hätte ich so vieles zu sagen, aber ich traue mich nicht, es zu tun.“⁷⁶

Diese Aussagen, zeigen ein Bild von Menschen die darunter leiden in ihren Augen nicht „vollwertig“ zu sein.

⁷⁶ Richtberg W., in::Tagungsband der Beethovengespräche 1999, S. 16.; http://www.akustikshoergeraete.de/downloads/bibliothek_1.pdf; ; (März 2012)

5.4 Vertrauensverlust

Da sich Schwerhörige nie sicher sein können, etwas richtig verstanden zu haben, ob sie richtig verstanden wurden, ob ihr Gegenüber Missverständnissen tolerant gegenübersteht und richtig deutet, entwickeln Schwerhörige oft einen schleichenden Vertrauensverlust. Da die Rolle des Vertrauens in unserem Leben eine sehr große Rolle spielt, kann man ermessen was das für Betroffene bedeutet. Wir lassen uns auf viele Situationen und Aufgaben ein, bei denen die Möglichkeit des Scheiterns gegeben ist und Vertrauen schützt uns in diesen Situationen vor unnötigen Zweifeln und Ängsten. Wenn aber das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Kompetenz und Attraktivität schwindet? Dann wird alles Tun von Ängsten und Zweifeln überdeckt.⁷⁷

5.5 Entmutigung

Diese Schwierigkeiten führen bei Schwerhörigen häufiger als bei normal Hörenden zu Überforderungs- und Enttäuschungserlebnissen – dem sogenannten „Entmutigungssyndrom“.⁷⁸

Dieses Entmutigungssyndrom wird auch als Vorstufe zum „Burn-Out-Syndrom“ gesehen, welches wiederum ein vielfältiges Störungsbild umfasst – nachfolgend angeführt die Symptome dieser Störung:

„Zu den emotionalen Symptomen des Burnout Syndroms gehören:

- *verringerte emotionale Belastbarkeit,*
- *mechanisches „Funktionieren“,*
- *vermindertes Einfühlungsvermögen,*
- *Hang zur Nörgelei, Ungeduld, Intoleranz,*
- *Dünnhäutigkeit, leichte Reizbarkeit*
- *starker Widerwille, täglich zur Arbeit zu gehen,*
- *Grundgefühl der Niedergeschlagenheit und Entmutigung,*

⁷⁷ Richtberg W., in::Tagungsband der Beethovengespräche 1999, S. 16; http://www.akustikshoergeraete.de/downloads/bibliothek_1.pdf; ; (April 2012)

⁷⁸ Richtberg W., in::Tagungsband der Beethovengespräche 1999, S. 17-20.; http://www.akustikshoergeraete.de/downloads/bibliothek_1.pdf; ; (April 2012)

- *Desillusion, Frustration,*
- *vermehrt depressive Reaktionen und Rückzug,*
- *Gefühl der Hilflosigkeit, Ohnmacht*
- *Gefühl der inneren Leere,*
- *Flucht- und Suizidgedanken, etc.*

Zu den sozialen Symptomen des Burnout Syndroms gehören:

- *Überdross, Unlust, Menschen zu begegnen,*
- *Unfähigkeit sich auf Mitarbeiter, Kunden, Klienten, Schüler, Patienten einzulassen oder ihnen zuzuhören,*
- *soziale Kontakte werden als Belastung empfunden,*
- *Verschieben von Kunden- oder Klientenkontakten,*
- *häufigere Fehlzeiten am Arbeitsplatz (z. B. Krankschreibungen),*
- *verringerte Konfliktfähigkeit, übersteigerte Reaktionen,*
- *Rückzug (z. B. Flucht in Computerspiele, Versumpfen vor dem Fernsehgerät, usw.),*
- *Ehe- und Familienprobleme, etc.*

Zu den intellektuellen Symptomen des Burnout Syndroms gehören:

- *Konzentrationsstörungen, Neigung zu Tagträumen, Unproduktivität,*
- *Gedächtnisschwäche,*
- *Gefühl der Überforderung – vor allem bei komplexen Aufgaben oder Veränderungen,*
- *mangelnde Fähigkeit, sich auf Neues einzulassen,*
- *Schwierigkeiten, Entscheidungen zu treffen und durchzusetzen,*
- *Einbuße an Phantasie und Flexibilität,*
- *Initiativlosigkeit, Minimalismus, Dienst nach Vorschrift, etc.*

Zu den körperlichen Symptomen des Burnout Syndroms gehören:

- *Schlafstörungen, Alpträume,*
- *Müdigkeit, Erschöpfung, Energiemangel,*
- *vermehrter Griff zu Aufputzmitteln, Hilfs- oder Verdrängungsmitteln (z. B. erhöhter oder gar exzessiver Konsum von Koffein, Nikotin, Alkohol der anderer stimulierender Drogen; erhöhte Einnahme von Medikamenten),*
- *Verspannungen, v. a. Hals- und Schultermuskulatur, Rückenschmerzen, Kopfschmerzen*
- *Tinnitus / Hörsturz*
- *Immunschwäche, häufige Erkältungen,*
- *Magen-Darm-Beschwerden,*
- *erhöhte Pulsfrequenz, erhöhter Blutdruck,*
- *Nervenreizung, nervösen Ticks,*
- *sexuelle Probleme, mangelnde Lust, etc..⁷⁹*

⁷⁹ <http://www.burnout-fachberatung.de/burnout-syndrom/burnout-symptome.htm> (Mai 2012)

Es gibt auch noch andere Komponenten der Schwerhörigkeit die zu erwähnen wären und zwar:

5.6 Einsamkeit

Sie ist nicht zwangsläufig eine Frage von räumlicher Nähe zu anderen Menschen, sondern entwickelt sich aus dem Verlust der inneren Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft. Schwerhörige fühlen sich dann einsam, wenn sie mit anderen, gut hörenden Menschen zusammen sind wie z.B. (Arbeitsplatz, Stammtisch, Familienfeier): *„ausgeschlossen aus der Gemeinschaft des Augenblicks.“*⁸⁰

*„....selbst empfänglich für die Zerstreuungen der Gesellschaft, musste ich früh mich absondern, einsam mein Leben zubringen, wollte ich auch zuweilen mich einmal über alles das hinaussetzen, o wie hart wurde ich dur[ch] die verdoppelte traurige Erfahrung meines schlechten Gehör's dann zurückgestoßen, und doch war's mir noch nicht möglich den Menschen zu sagen: sprecht lauter, schreyt, denn ich bin Taub,“*⁸¹

So beschrieb Beethoven im sogenannten Heiligenstädter Testament diese Situation.

5.7 Psychovegetative, geistige und psychosoziale Folgen

Schwerhörige leiden häufiger als normal-hörende Menschen unter den verschiedensten körperlichen Symptomen wie:

„Wetterfühligkeit, insbesondere Kopfdruck, Schlafstörungen, Schwindel, Nervosität, Reizbarkeit, rascher Erschöpfbarkeit, unter Merk- und Konzentrationsstörungen, Vergesslichkeit, depressiven Verstimmungen und erhöhter Suizidgefahr“ (...) *„Zwei Drittel der Schwerhörigen finden sich in ständiger ärztlicher Behandlung, noch mehr nehmen regelmäßig mindestens ein Medikament (zumeist*

⁸⁰ <http://www.psychosoziale-gesundheit.net/psychiatrie/hoeren.html> (26.10.2009)

⁸¹ http://de.wikisource.org/wiki/Heiligenst%C3%A4dter_Testament (Juni 2012)

herz- und kreislaufstützende Präparate, Schmerzmittel, durchblutungsfördernde Substanzen, Psychopharmaka u.a.).“⁸²

5.8 Soziale Belastungen und Konflikte:

Durch Schwerhörigkeit drohen auch am Arbeitsplatz und beim Umgang mit Kollegen unter Umständen Konflikte wie z.B.:

„– wenig Rücksicht, heimlicher Spott, geistige Abwertung, schließlich Rückzugsneigung und Isolationsgefahr. Ursache: nicht selten „komische“, missverständliche, lächerlich erscheinende Situationen, die dem Betroffenen schließlich zur Witzfigur machen können. Folge: verschlossene, abweisende, „misanthropische“ Persönlichkeitsentwicklung (siehe Ludwig van Beethoven).“⁸³

5.9 Stigma und Trauma

In diesem Kapitel geht es um die Bedingungen, die zur Stigmatisierung oder Traumatisierung hochgradiger Schwerhöriger führen. Beispielsweise kommt es bei mangelnder Sprachfähigkeit eher zur Stigmatisierung als wenn die Sprachfähigkeit nicht allzu sehr beeinträchtigt ist. Soziale Kontakte können sich minimieren, weil es für Sprachpartner zu mühsam wird, speziell Rücksicht zu nehmen (ins Gesicht sehen, langsam und deutlich sprechen, mehrmaliges Wiederholen).

Bei sozialer Ausgrenzung, Abwertung durch andere, z.B. Mobbing u.a. kann es zur Traumatisierung kommen, die bis zur Sozialphobie führen kann.⁸⁴ Die folgenden Ausschnitte aus einem Powerpoint Vortrag an der Ludwig Maximilian Universität in München veranschaulicht wie es zu einer Traumatisierung durch Schwerhörigkeit kommen kann.

⁸² <http://www.psychosoziale-gesundheit.net/psychiatrie/hoeren.html> (26.10.2009)

⁸³ <http://www.psychosoziale-gesundheit.net/psychiatrie/hoeren.html> (26.10.2009)

⁸⁴ Wirth, W. (2007) Das Paradox der Schwerhörigkeit; Vortrag an der Ludwig Maximilian Universität München am 24.10.2007; (Mai 2012)
http://www.cbp.caritas.de/aspe_shared/form/download.asp?form_typ=370&ag_id=1123&nr=189429

„Die Auswirkungen einer Hörbehinderung können dramatische Ausmaße annehmen, bis hin zu traumatischen Verarbeitungsformen.“⁸⁵

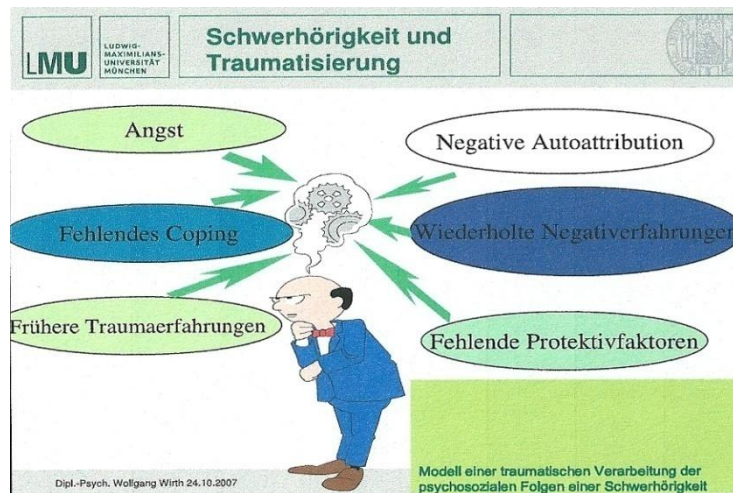


Abbildung 8: in Wirth, W. (2007) Das Paradox der Schwerhörigkeit; Vortrag an der Ludwig Maximilian Universität München am 24.10.2007; (Mai 2012)
http://www.cbpcaritas.de/aspe_shared/form/download.asp?form_typ=370&ag_id=1123&nr=189429

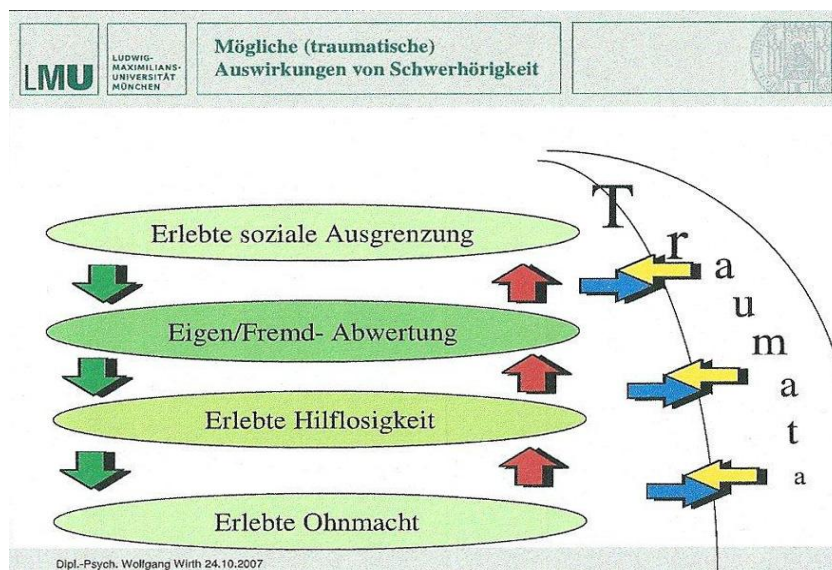


Abbildung 9 in: Wirth, W. (2007) Das Paradox der Schwerhörigkeit; Vortrag an der Ludwig Maximilian Universität München am 24.10.2007; (Mai 2012)
http://www.cbpcaritas.de/aspe_shared/form/download.asp?form_typ=370&ag_id=1123&nr=189429

⁸⁵ Wirth, W. (2007) Das Paradox der Schwerhörigkeit; Vortrag an der Ludwig Maximilian Universität München am 24.10.2007; (Mai 2012)
http://www.cbpcaritas.de/aspe_shared/form/download.asp?form_typ=370&ag_id=1123&nr=189429;

In diesem Vortrag führt der Psychologe Wolfgang Wirth auch weiter aus, dass Hörbehinderte im Spannungsfeld nicht verstehender Anpassung und ständiger kommunikativer Überforderung leben. Sie versuchen, nicht behindert zu erscheinen aus Furcht vor Stigmatisierung und verwenden Verstecktaktiken. Dies ist ein täglicher Kraftakt für Betroffene und die volle kommunikative und soziale Teilhabe ist für sie nur sehr schwer zu erreichen. Es besteht die Gefahr des kommunikativen Zusammenbruchs und des vollkommenen sozialen Rückzugs.

Besonders die Teilnahme an Gruppenprozessen mit Hörenden ist sehr schwierig und es bedarf besonderer Voraussetzungen und Bedingungen um ein Gelingen zu ermöglichen. Es wären Kommunikationsübungen und Bescheidwissen über gewisse Kommunikationsregeln nötig, um in diesem Prozess bestehen zu können. Da es bei Hörbehinderten oft zu Wortverwechslungen bei ähnlich klingenden Worten kommt, führen diese Missverständnisse manchmal zur Erheiterung der Umgebung, was für Betroffene meist sehr peinlich ist.⁸⁶

Sehr wichtig für Betroffene ist das Kontextwissen um auch bei undeutlicher Aussprache den Anschluss an das Gespräch nicht zu verlieren. Je schlechter das ankommende Sprachsignal ist, desto wichtiger wird das Abgleichen mit gespeichertem Wissen. Dieser intensive kognitive Mehraufwand erfordert erhöhte Konzentration und Aufmerksamkeit und führt bei vielen Betroffenen zu erhöhter Ermüdung und Erschöpfung. Das Absehen ist nur bei geeigneten Sicht- und Lichtbedingungen möglich und erfordert ebenfalls ein großes Maß an Können und hohe Konzentrationsleistung. Bei vielen Hörbehinderten wird die Schwerhörigkeit aus Scham verheimlicht und versteckt. Hörhilfen werden deshalb oft nicht getragen. Gruppensituationen werden oft vermieden oder sie werden einfach schweigend überstanden. Es kommt zu verschiedenen sozialpsychologischen Aspekten bei Hörschädigungen. Betroffene versuchen sich anzupassen.

⁸⁶ Wirth, W. (2007) Das Paradox der Schwerhörigkeit; Vortrag an der Ludwig Maximilian Universität München am 24.10.2007; http://www.cbp.caritas.de/aspe_shared/form/download.asp?form_typ=370&ag_id=1123&nr=189429;)Mai 2012)

Es kommt oft zum sozialen Rückzug, die Identitätsprozesse sind erschwert und es kann auch zur Stigmatisierung kommen.⁸⁷

„Stigma beschreibt die Situation eines Individuums, das von vollständiger sozialer Akzeptierung ausgeschlossen ist.“⁸⁸

Die von vielen praktizierte Form des „Täuschens“ und „Verheimlichens“, hängt laut Goffman vom Maß der Wahrnehmbarkeit des Stigmas ab. Goffmann nimmt auch an, dass dieser sogenannte „Täuscher“ einen sehr hohen psychologischen Preis zahlen und einen sehr hohen Grad von Angst ertragen muss, weil er ja immer fürchten muss, dass seine Täuschung auffliegt. Diese Verstecktaktik führt oft auch dazu, dass Hörhilfen versteckt oder nicht getragen werden oder es werden Innenohrgeräte getragen obwohl eigentlich leistungsfähigere Hinter-dem-Ohr-Hörgeräte benötigt würden. Laut Goffmann müssen Betroffene wegen der geringen Toleranz der „Normalen“ für die „Anderen“ die schwere Last der Anpassung und Verheimlichung auf sich nehmen um nicht die Anerkennung, Sympathie und Akzeptanz zu verlieren.⁸⁹

⁸⁷ Wirth, W. (2007) Das Paradox der Schwerhörigkeit; Vortrag an der Ludwig Maximilian Universität München am 24.10.2007;
http://www.cbp.caritas.de/aspe_shared/form/download.asp?form_typ=370&ag_id=1123&nr=189429;
(Mai 2012)

⁸⁸ Goffmann (1963); zit. In: Wirth, W. (2007) Lehrstuhl für Gehörlosen und Schwerhörigenpädagogik; Vortrag an der Ludwig Maximilian Universität München am 24.10.2007;
http://www.cbp.caritas.de/aspe_shared/form/download.asp?form_typ=370&ag_id=1123&nr=189429;
(Mai 2012)

⁸⁹ Goffmann (1963); zit. In: Wirth, W. (2007) Lehrstuhl für Gehörlosen und Schwerhörigenpädagogik; Vortrag an der Ludwig Maximilian Universität München am 24.10.2007;
http://www.cbp.caritas.de/aspe_shared/form/download.asp?form_typ=370&ag_id=1123&nr=189429;
(Mai 2012)

Raymond Hétu hat in einer Reihe von Untersuchungen, die posthum veröffentlicht wurden, den Stigmatisierungscharakter der Schwerhörigkeit nachgewiesen.⁹⁰

Die Möglichkeiten mit der Belastung durch eine Hörbehinderung umzugehen, hängen von verschiedenen Faktoren ab und zwar vom Ausmaß und Zeitpunkt an dem die Hörschädigung aufgetreten ist, von zusätzlichen Erkrankungen oder Behinderungen, dem Umfeld und den persönlichen Fähigkeiten, Kompetenzen und Ressourcen Betroffener. Die sozialen Folgen der Schwerhörigkeit nennt Richtberg ein soziales Leiden. Die Schwerhörigkeit beeinträchtigt die sozialen Beziehungen und die soziale Integration, besonders in Gruppen. Er nennt Schwerhörigkeit auch eine Kommunikationsbehinderung. Der Kampf um die Teilhabe an der hörenden Welt ist für Früh-Schwerhörige ein sehr wichtiges Lebensthema. Es kann je nach Sozialisation gelingen oder nicht.⁹¹

⁹⁰ Hétu, R. et al (1987) zit. In: Wirth, W. (2007) Lehrstuhl für Gehörlosen und Schwerhörigenpädagogik; Vortrag an der Ludwig Maximilian Universität München am 24.10.2007; http://www.cbp.caritas.de/aspe_shared/form/download.asp?form_typ=370&ag_id=1123&nr=189429; (Mai 2012)

⁹¹ Richtberg, W.(1980) zit. In: Wirth, W. (2007) Lehrstuhl für Gehörlosen und Schwerhörigenpädagogik; Vortrag an der Ludwig Maximilian Universität München am 24.10.2007 http://www.cbp.caritas.de/aspe_shared/form/download.asp?form_typ=370&ag_id=1123&nr=189429; (Mai 2012)

6 Die Bedeutung des Hörens und der Sprache für die emotionale und soziale Entwicklung

Um die Wichtigkeit der Fähigkeit des Hörens, die schon pränatal großen Einfluss auf die Gefühlswelt eines Embryos bzw. Kindes nimmt, zu dokumentieren hier eine kurze Darstellung der Entwicklungsphasen eines Embryos:

1. „Äußeres Mittel- u. Innenohr in der 6.SSW(2.5 Mon) angelegt
2. *Diese Strukturen sind zwischen der 12. u. 16.SSW (3-4 Mon) weitgehend- entwickelt.*
3. *Bis zur 35.SSW (9 Mon) ist die Schallübertragung wegen der Einbettung der Gehörknöchelchen gedämpft, so dass Schallübertragung wohl im Wesentlichen über die Knochenleitung stattfindet.*
4. *Die Sinneszellen auf der Basiliarmembran registrieren anfangs nur tiefe Frequenzen, die Empfindlichkeit für hohe wächst langsam. Zu den Sinneszellen entwickeln sich parallel die entsprechenden Zellen der Hörrinde, so dass Hörwahrnehmung anatomisch ab der 16.SSW (4. Mon) möglich ist.*
5. *Die akustischen Informationen dienen nur zu einem kleinen Teil der Entschlüsselung des Gehörten, sondern stimulieren - z.B. über die thalamische Achse - zahlreiche Gefühlsqualitäten. (10% als akustische Information encodiert - 90% lösen Gefühlsqualitäten aus)*
6. *In der Regel werden Reaktionen auf akustische Stimulationen in der 24.-25. SSW (6. Mon) beobachtet. Die messbare Reaktion bedeutet aber nicht, dass der Fetus erst dann zu akustischer Perzeption in der Lage ist.“⁹²*

„Nicht nur für die physiologische Reifung des Gehörs, sondern auch für die Sprachentwicklung des Kindes ist die Wahrnehmung akustischer Signale enorm wichtig. Etwa bis zum vierten Lebensmonat entwickeln sich die einzelnen Sinnessysteme isoliert. Alle Kinder weltweit weisen in dieser sogenannten ersten Lallphase dasselbe Lautierungsmuster auf. Im Alter von vier bis sechs Monaten nimmt jedoch der Hörsinn Einfluss auf die Sprachentwicklung. Das heißt, die Kinder nehmen ihre eigene Stimme bewusst wahr und beginnen, mit der Sprache zu spielen. Fehlt den Kindern der Hörsinn, verlieren sie die Neugierde, Laute auszuprobieren und verstummen in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres.“⁹³

⁹² Strohmam, M.; Abschlussarbeit Computermusik und elektronische Medien; http://www.musikmagieundmedizin.com/standard_seiten/womb_original_02.html; (Juni 2012)

⁹³ Richtberg W., in.: Tagungsband der Beethovengespräche 1999, S. 16; http://www.akustiks-hoergeraete.de/downloads/bibliothek_1.pdf; und <http://www.schwerhoerigenschule.at/schwerhoerigkeit.htm>; (Februar 2012)

Dies veranschaulicht recht deutlich, welche Bedeutung das Gehör sowohl für die Gefühlswelt als auch die Sprachentwicklung eines Kindes hat.

Die Sprachpsychologie beschäftigte sich in den letzten Jahrzehnten mit dem Thema „Sprache als Handlungsinstrument“. Hier ging es um die funktionale Bedeutung von Sprache, Sprachformen- und -strukturen und Einbeziehung in bestimmte Kontexte. Die Sichtweise, welche Bedeutung und welche Funktionen Sprache für die emotionale und soziale Entwicklung von Kleinkindern hat wurde zunehmend in den Vordergrund gestellt. Laut Jann ist die sprachliche Ausdrucksweise für die emotionale und soziale Entwicklung gerade für gehörlose Kinder von großer Bedeutung.⁹⁴

Die „parasprachlichen Merkmale“⁹⁵ haben unter dem Gesichtspunkt von Emotionalität, einen großen Einfluss auf den Kommunikationsprozess des Kleinkindes. Schon lange bevor das Kind Sprache überhaupt versteht, bezieht es daraus schon Informationen, die auch sein Verhalten beeinflussen. In den Theorien der menschlichen Kommunikation, werden vor allem diejenigen Bereiche, die mit der emotionalen und sozialen Seite der Kommunikation in Zusammenhang gebracht werden, unter dem Beziehungsaspekt betrachtet. Nach diesen Theorien findet die menschliche Kommunikation auf verschiedenen Ebenen statt und zwar auf der Inhalts- oder Informationsebene und der Beziehungsebene. Auf letzterer Ebene können verschiedene Gefühlsszenarien durch parasprachliche Merkmale ausgedrückt werden, wie z.B. Freundlichkeit, Neid, Bewunderung, Zuneigung, Akzeptanz, Anerkennung, Ablehnung, Zurückweisung und ähnliches. Diese „Botschaften“ beeinflussen und steuern das emotionale und soziale Verhalten eines Kleinkindes in einem hohen Grad.⁹⁶

⁹⁴ Jann, P. A. (1991): Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes: zur Grundlegung der Gehörlosenpädagogik als Wissenschaft. S. 36, Edition Schindele: Heidelberg

⁹⁵ Unter parasprachlichen Merkmalen versteht man z.B. Pausengliederung, Grundtonlautstärke, Grundtonhöhe, Intonationsverlauf und Sprachgeschwindigkeit (Matthes (1996), S. 362)

⁹⁶ Jann, P. A. (1991): Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes: zur Grundlegung der Gehörlosenpädagogik als Wissenschaft. S. 37f, Edition Schindele: Heidelberg

Diese Funktionen auf der Gefühlsebene von Sprache, sind für gehörlose aber auch hochgradig schwerhörige Kinder nicht gegeben, weil sie die Stimme und ihren Ausdruck meist nicht wahrnehmen können. Dadurch kann es beim Ausfallen oder Schädigung des auditiven Sinnes, zu Fehlentwicklungen der sozialen und emotionalen Entwicklung kommen. Dem gehörlosen und auch hochgradig schwerhörigen Kind fehlt das wesentliche Kriterium zur Wiedererkennung und Unterscheidung von Beziehungsarten.⁹⁷

Nach Voit „kann das Unvermögen des gehörlosen Kleinkindes, aus der Stimme beziehungsrelevante Informationen zu entnehmen und darauf zu reagieren, schwerwiegende Fehlentwicklungen zur Folge haben. Dies sind bspw. Probleme bei der Anpassung an neue Beziehungen, was zur Isolation des Gehörlosen führen kann.“⁹⁸

In einem Kommunikationsforum am 11. Juni 2003 referierte Frau Dr. Ulrike Gotthardt (selbst gehörlos), leitende Ärztin des Behandlungszentrums für Hörgeschädigte der Westfälischen Klinik Lengerich, über „Psychische Störungen bei gehörlosen und schwerhörigen Kindern und Jugendlichen“. Sie führte dabei aus, dass hörgeschädigte Kinder eine schwierige Sozialisation erleben. Ein sehr hoher Prozentsatz der hörgeschädigten Kinder habe hörende Eltern, und die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern sei oft mangelhaft. Wichtige Erklärungen, Austausch von Gefühlen wären oft nicht altersgemäß möglich. Die Orientierung an Hörenden, verhindere auch eine zeitgerechte Verarbeitung der Behinderung. Meist merken Gehörlose erst nach der Pubertät wo ihre Grenzen sind und müssen lernen ihre Behinderung zu akzeptieren. Bei Schwerhörigen wird diese wichtige Phase der Identifikation oft noch später erreicht. Sie sitzen sozusagen zwischen den Stühlen, denn sie orientieren sich zwar an Hörenden, kommen aber unter Hörenden nicht wirklich zurecht. Sie haben aber auch keinen Zugang zu Gehörlosen, da Ärzte den Eltern sehr oft von der Nutzung der

⁹⁷ Voit, H. (1982): Sprachaufbau beim gehörlosen Kind aus der Perspektive gestörter Beziehung. S. 132f, Schindele, Heidelberg

⁹⁸ Voit, H. (1982): Sprachaufbau beim gehörlosen Kind aus der Perspektive gestörter Beziehung. S. 133f, Schindele, Heidelberg

Gebärdensprache abraten. Gotthardt führt aus, dass neue Untersuchungen belegen würden, dass Gebärdensprache ohne Beeinträchtigung einer lautsprachlichen Entwicklung verwendet werden könne.⁹⁹

In einer Pressemitteilung, (2009): „Welche Auswirkung hat eine Schwerhörigkeit bei Kindern auf den Spracherwerb?“, des Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf (UKE), schreibt Christine Jahn, dass viele Kinder mit einer Innenohrschwerhörigkeit zur Welt kommen und bisher kaum untersucht wurde wie der Spracherwerb dieser Kinder abläuft. Eine Studie mit Namen „Spracherwerb bei schwerhörigen Kindern“ soll dies nun erforschen und dokumentieren. Diese Studie ist ein Kooperationsprojekt zwischen der Universitätsklinik Hamburg-Eppendorf und der Universität Bremen. Diese Studie wird geleitet von Monika Rothweiler, Professorin für Sprachbehindertenpädagogik, Professor Markus Hess, Arzt und Direktor der Poliklinik für Hör-, Stimm- und Sprachheilkunde (UKE) und Linguistik-Professorin Martina Penke von der Universität Gent. Wissenschaftliche Mitarbeiter dieser Studie sind: die Linguistin Eva Wimmer (Bremen) und der Hörgeschädigtenpädagoge und Gebärdensprachlinguist Johannes Hennies (UKE).

Es soll beforscht werden, ob es zu Defiziten im Spracherwerb kommt, die nicht mehr aufgeholt werden können, wenn die Schwerhörigkeit erst spät (2. Bis 4. Lebensjahr) erkannt wird und ob eine Früherkennung wirklich zu einer Verbesserung des Spracherwerbes führt. Also welchen Einfluss der Zeitpunkt der Diagnose und Versorgung mit Hörgeräten sowie sprachlicher Frühförderung auf den Spracherwerb haben. Diese Studie wird bei 3- und 4-jährigen Kindern mit früher und später Diagnose durchgeführt. Es wird untersucht, inwiefern die Sprachentwicklung der Kinder betroffen ist und inwieweit eine frühe Diagnose und Versorgung einen ungestörten Spracherwerb ermöglichen. Die Beantwortung dieser Frage ist von entscheidender gesundheitspolitischer Relevanz. Die Kosten-Nutzen-Bilanz eines Neugeborenen Hörscreenings wird diskutiert. Seit

⁹⁹ <http://www.zeichensetzen-online.de/kofo/htm/2003/juni/bericht.htm>; (März 2012)

2002 wird in einigen Regionen wie z.B. Hamburg ein solches Screening durchgeführt. Ein Hörscreening bei allen Neugeborenen ist in Deutschland erst im Jänner 2009 als gesetzliche Leistung der Krankenkassen eingeführt worden.¹⁰⁰

¹⁰⁰ Jahn, Ch. (2009): welche Auswirkung hat eine Schwerhörigkeit bei Kindern auf den Spracherwerb: in: http://www.uke.de/medien/index_57056.php; (März 2012)

7 Möglichkeiten der Hilfestellung bzw. Prävention

Sehr wichtig für die Entwicklung des Kindes ist die Früherkennung. Schon bei verpflichtenden Neugeborenen Screenings müsste eine Hörbehinderung festgestellt werden. Aber leider gibt es noch viele Fälle, wo die Hörbehinderung erst nach dem zweiten Lebensjahr festgestellt wird. Es ist für die Hör/Sprachanbahnung des Kindes besonders wichtig, so früh wie möglich apparativ d.h. mit Hörgeräten versorgt zu werden oder ein Cochlea/Cochlear¹⁰¹ Implantat (CI) zu erhalten, um möglichst früh Höreindrücke zu erhalten, die sich natürlich auch auf die Laut- und Sprachanbahnung positiv auswirken.

„Schwerhörigkeit bei Kindern kommt häufiger vor, als viele Menschen glauben. Wenn die Erkrankung rechtzeitig erkannt wird, kann heutzutage dank der modernen Technik schon sehr viel erreicht werden, um den Kindern dennoch einen guten Start ins Leben zu ermöglichen. Eine flächendeckende Früherkennung von Hörschäden bei Kindern und eine optimale Betreuung durch Ärzte, Hörgerätespezialisten und Pädagogen sind daher zwingend erforderlich.“¹⁰²

Frühförderung ist ein weiterer wichtiger Teil der Hilfestellung bzw. Prävention. Hier werden nicht nur die Kinder mit Hörschädigung, sondern die ganze Familie mit einbezogen, um eine möglichst positive Psychosozialisation zu erreichen. Die ganzheitlich orientierte Frühförderung scheint besonders wichtig, da sie kommunikationsfördernd ist und dadurch auch eine Möglichkeit darstellt, die psychischen Folgen der Hörbehinderung möglichst gering zu halten und nachhaltig zu wirken. Hier sollte auch schon die bilinguale Förderung einsetzen.

Es stellt sich die Frage, ob die bilinguale Frühförderung und Erziehung (Gebärden- und Lautsprache) sich positiv auf die Entwicklung und das Leben Hörbehinderter Kinder auswirkt. Dadurch wäre die Möglichkeit gegeben, dass betrof-

¹⁰¹ Es gibt verschiedene Schreibweisen und es wird hier in weiterer Folge nur mehr die abkürzung CI verwendet. Siehe: <http://www.cochlear.com/de>; <http://www.ci-a.at/sefrenko/projekt01/index.php>; (Juni 2012)

¹⁰² Tagungsband der Beethovengespräche 1999, S. 16; http://www.akustikshoergeraete.de/downloads/bibliothek_1.pdf; (März 2012)

fene Jugendliche später selbst entscheiden können, welcher Sprachkultur und -Gruppe sie sich zugehörig fühlen. Nachfolgend angeführtes Zitat spricht eindeutig dafür:

„Völlig ungestörte Kommunikation können Vertreter der hörenden Majorität übrigens bei einer Minderheit Hörgeschädigter bewundern, der Gruppe gehörloser Kinder gehörloser Eltern, die auf der Grundlage einer mühelos erlernten Gebärdensprache als Muttersprache in der Regel mit erstaunlichem Erfolg die Lautsprache als Zweitsprache erwerben. Nach dem Linguisten Prillwitz ermöglicht erst die Gebärdenverwendung dem über lange Zeit extrem lautsprachretardierten, stark hörbehinderten Kind einen aktiven, auf symbolische Kommunikation gestützten und darüber bewußt werdenden Zugriff auf seine Umwelt und fördert seine Lautsprachentwicklung dadurch indirekt über eine einigermaßen altersgemäße kognitive Begriffsentwicklung.“¹⁰³ (Hervorhebung d. V.)

Die hervorgehobenen Textstellen leiten sozusagen auf das nächste Kapitel über, indem sie die Wichtigkeit der Gebärdensprache auch für die Lautsprache hervorheben.

7.1 Methoden der Frühförderung

In Deutschland und Österreich ist die Frühförderung hauptsächlich auf die Vermittlung von Lautsprache ausgerichtet. Erst in den letzten Jahren richtete sich der Blick auch auf alternative Frühförderkonzepte, die auch Deutsche Gebärdensprache (DGS) bzw. Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) oder lautsprachbegleitende Gebärden (LBG), einbeziehen. Es gibt derzeit keinen Beweis dafür, dass sich die Gebärdensprache und die Lautsprache im Erwerb stören im Gegenteil. Auch muss ein bestimmter Hörstatus nicht unbedingt zu nur einer Methode in der Frühförderung führen: Es gibt z.B. Kinder mit einem CI, die so-

¹⁰³ Prillwitz, S. (1982) zit. In: Kammerer, E. (1997) in: Psychische Belastungen und Symptome hörbehinderter Kinder. in: Deutsches Ärzteblatt 94, Heft 28-29, S. A-1940

wohl in der deutschen Lautsprache, als auch in DGS bzw. ÖGS gefördert werden.¹⁰⁴

Es gibt folgende Frühförderkonzepte:

a) Hörgerichtete Frühförderung

Die hörgerichtete Förderung nützt die durch apparative Versorgung oder Implantat verstärkten Hörreste eines Kindes, um einen natürlichen Erwerb der Lautsprache anzustrebend (auch: aurale oder auditiv-verbale Förderung). Gebärden oder Gebärdensprache werden in der hörgerichteten Frühförderung abgelehnt, weil sie als schädlich für die Lautsprachentwicklung betrachtet werden.

b) Frühförderung in Lautsprache mit begleitenden Gebärden

Manchmal werden in Frühförderangeboten Gebärden angeboten aber diese werden meist lautsprachbegleitend eingesetzt. Hier kommen auch die Babygebärden-Kurse (Babysigns) zum Einsatz, die meist von Eltern hörender Kinder genutzt werden um mit ihrem Säugling kommunizieren zu können noch bevor sie die ersten Wörter sprechen können. Für die Kommunikationsentwicklung hörgeschädigter Kinder kann das ein Einstieg sein und eine Fördermöglichkeit.¹⁰⁵

c) Bilinguale Frühförderung

Die Deutsche oder Österreichische Gebärdensprache wird nur sehr selten in der sprachlichen Frühförderung eingesetzt. Wenn dies aber geschieht, dann handelt es sich um einen bilingualen, das heißt zweisprachigen Frühfördereinsatz. Diese Frühfördermethode setzt voraus, dass es sich um gebärdensprach-

¹⁰⁴ Hennies (2010) und Günther et al (2009) in: http://www.gehoerlosenbund.de/dgb/index.php?option=com_content&view=article&id=1555%3Avonderdiagnosezurfruehfoerderung&catid=83%3Ameinkind&Itemid=129&lang=de; (März 2012)

¹⁰⁵ http://www.gehoerlosenbund.de/dgb/index.php?option=com_content&view=article&id=1555%3Avonderdiagnosezurfruehfoerderung&catid=83%3Ameinkind&Itemid=129&lang=de; (April 2012)

lich kompetente Frühförderpersonen handelt. Es liegen bereits Berichte über erfolgreiche bilinguale Frühförderung vor sowie internationale wissenschaftliche Untersuchungen, die das belegen und unterstützen.¹⁰⁶

Welche Förderungsart letztendlich gewählt wird hängt vom Elternwunsch ab. Wichtig ist allerdings, dass die Eltern umfassend informiert und zu keiner Entscheidung gedrängt werden. Eine vertrauensvolle Basis zwischen Eltern und Frühförderern ist unbedingt nötig für den Förderprozess. Jeder Förderprozess sollte aber auch immer auf seinen Erfolg hin reflektiert werden, um gegebenenfalls über andere Alternativen nachzudenken. Es ist gerade heute möglich, jedem hörgeschädigten Kind die bestmögliche Förderung von Geburt an zukommen zu lassen. Von der es in seiner Entwicklung am besten profitiert.¹⁰⁷

d) Bilinguale Konzepte für die Früherziehung hörgeschädigter Kinder

Da nach diversen Untersuchungen ungefähr 50% der gehörlosen oder an Taubheit grenzend schwerhörigen Kleinkinder trotz Früherfassung, Versorgung und Betreuung eine retardierte Lautsprachenkompetenz zeigen, sind entwicklungsgerechte gebärdensprachliche Alternativangebote in der Früherziehung notwendig. Es besteht ansonsten die Gefahr, dass die sprachlich symbolische Entwicklung, sowie die sensiblen Zeitfenster für den Spracherwerb, auch den gebärdensprachlichen, verfehlt werden. Hier geht es aber keineswegs um eine frühe Entscheidung zwischen auditorischer Förderung und gebärdensprachlicher Kommunikationsentwicklung, sondern um ein dialogisch eingebettetes, bilinguales Kommunikations- und Förderangebot in beiden Sprachen. Weil hörende Eltern gehörloser Kleinkinder in der Regel über keine gebärdensprachlichen Kompetenzen verfügen, müssen auch die gebärdensprachlichen Kommu-

¹⁰⁶ Günther et al (2009), in:http://www.gehoerlosen-bund.de/dgb/index.php?option=com_content&view=article&id=1555%3Avonderdiagnosezurfruehfoerderung&catid=83%3Ameinkind&Itemid=129&lang=de; (April 2012)

¹⁰⁷ http://www.gehoerlosen-bund.de/dgb/index.php?option=com_content&view=article&id=1555%3Avonderdiagnosezurfruehfoerderung&catid=83%3Ameinkind&Itemid=129&lang=de; (April 21012)

nikationsangebote früherzieherisch initiiert und zugleich die Eltern in ihrem Kommunikationsverhalten beraten und „geschult“ werden.¹⁰⁸

„Bislang sind im deutschsprachigen Raum keine ausreichend dokumentierten und wissenschaftlich begleiteten bilinguale Früherziehungsprojekte bekannt. Von den Beratungs- und Frühförderstellen wird nur vereinzelt und auf expliziten Wunsch der Eltern ein bilinguales Frühförderangebot gemacht, in der Regel wird es überhaupt nicht erwähnt.“¹⁰⁹

Renzelberg (2008, 8) findet jedoch in einer Umfrage an pädagogisch-audiologischen Beratungsstellen zwischen 2002 und 2006 einen „deutliche[n] Zugewinn (...) bei der bilingualen und gebärdensprachlichen Förderung“, was auf einen Bedarf an entsprechenden Fördermodellen verweist. Vorbilder hierfür bieten eine Reihe von „inoffiziellen“ Initiativen in Regeleinrichtungen, wie z.B. die Berliner Kitas Alt-Lichtenrade (Meyer 1995) und Pankow-Heinersdorf (2008), in denen jeweils eine gehörlose Erzieherin arbeitet oder das nach dem Konzept „eine Person – zwei Sprachen“ aufgebaute bilinguale Frühförderangebot „Sprachsignal“ in Hamburg.¹¹⁰

Ein an den hier aufgeführten aktuellen Forschungsergebnissen orientiertes Konzept zur bilingualen Frühförderung sollte folgende Faktoren berücksichtigen:

- 1. Ein Team von gehörlosen bzw. hoch gebärdensprachkompetenten hörenden FrüherzieherInnen sollte mit der jeweiligen pädagogisch-audiologischen Beratungsstelle zusammenarbeiten.*
2. Gehörlose bzw. gebärdensprachkompetente ErzieherInnen ermöglichen dem Kind natürliche und voll zugängliche Spracherfahrungen zu machen, da in der

¹⁰⁸ Günther (1995), Hintermair/Tremmel (2003) zit. in: Günther, K. B., Hänel-Faulhaber, B. & Hennies J. (2009): Bilinguale Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kinder – Entwicklungstheoretische Grundlagen und frühpädagogische Bildungspraxis; in In: Frühförderung interdisziplinär, 28 (2009) 4, S. 179-186

¹⁰⁹ Wisnet, M. (2008): Frühkindliches Hören in Deutschland. In: Friedsam, P. & Figura, J. (Hrsg.): Frühförderung und vorschulische Bildung – ein gemeinsame Aufgabe für vorschulische Einrichtungen und Schule. Fachtagungsbericht. Berlin: vds-Landesverband Berlin. 55-57. In: Günther, K. B., Hänel-Faulhaber, B. & Hennies J. (2009): Bilinguale (Hrsg.): Frühförderung und vorschulische Bildung – ein gemeinsame Aufgabe für vorschulische Einrich Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kinder – Entwicklungstheoretische Grundlagen und frühpädagogische Bildungspraxis; in In: Frühförderung interdisziplinär, 28 (2009) 4, S. 179-186

¹¹⁰ Gericke, W. (2009), in: Günther, K. B., Hänel-Faulhaber, B. & Hennies J. (2009): Bilinguale Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kinder – Entwicklungstheoretische Grundlagen und frühpädagogische Bildungspraxis; In: Frühförderung interdisziplinär, 28 (2009) 4, S. 179-186; .in: www.sprachsignal.de (Dezember 2011).

frühen präsymbolischen Phase vor allem die visuell realisierte Kommunikation zwischen gehörlosem Kleinkind und erwachsenen Bezugspersonen eine entscheidende Rolle spielt. Gleichzeitig werden hörende Eltern von dem Druck entlastet, sich gebärdensprachliche Kompetenzen zur Kommunikation mit ihrem gehörlosen Kleinkind schnell aneignen zu müssen.

3. Um früh und mühelos beide Sprachen als getrennte Systeme zu erkennen und benutzen zu können, kann die Personenbindung („eine Person – eine Sprache“) als eine nachgewiesene Hilfe genutzt werden, oder auch das Prinzip „eine Sprache – eine Situation“ herangezogen werden. Dieses verlangt eine konsequente, verlässlich wieder zu findende Verknüpfung eines Sprachsystems in bestimmten Kontexten. Die bilingualen Sprachangebote in DGS und Deutsch müssen folglich in den jeweiligen Institutionen konzeptuell reflektiert und verankert werden.

4. Regelmäßiger inhaltlicher Austausch im Team zwischen der gebärdensprachlichen und lautsprachlichen Frühförderin, um vergleichbare Kommunikationssituationen für das Kind in beiden Sprachen zu gestalten (Spielen mit denselben Spielsachen, das Vorlesen/Vorgebärden desselben Buches etc.). Die Gebärdensprache kann dabei Steigbügeldienste beim Aufbau von lautsprachlicher Kommunikation leisten.

5. Weitere natürliche Begegnungsstätten in beiden Sprachen, z.B. regelmäßige gebärdensprachliche Kontakte im Rahmen von Spielgruppen, während in der Familie in Lautsprache kommuniziert wird, stützen den bilingualen Spracherwerb.

Insgesamt geht es bei dem bilingualen Früherziehungskonzept um ein sicheres Netz, das man nur vor dem Eintreffen möglicher „Unfälle“ spannen kann und nicht hinterher, denn „ein Kind mit CI, das zweisprachig mit Gebärden- und Lautsprache aufwächst, kann nicht verlieren. Es hat zwei Symbolsysteme zur Verfügung.“¹¹¹

e) Die ganzheitlich gerichtete Frühförderung

Kammerer spricht sich für „eine ganzheitliche, kein zusätzliches Beziehungs- oder Entwicklungsrisiko stiftende Frühförderung im Sinne einer Kommunikationsförderung aus“ und zwar:

- „Stimulation aller Sinneskanäle für eine intensivere, handelnde Auseinandersetzung des stark hörbehinderten Kleinkindes mit seiner personalen wie dinglichen Umwelt.

¹¹¹ Szagun, (2007), S. 120, zit. In: Günther, K. B., Hänel-Faulhaber, B. & Hennies J. (2009): Bilinguale Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kinder – Entwicklungstheoretische Grundlagen und frühpädagogische Bildungspraxis; In: Frühförderung interdisziplinär, 28 (2009) 4, S. 179-186

- *Erreichen einer offenen, komplementären Kooperation zwischen Frühförderern und Eltern, bei der elterliche Erfahrungen aus dem Umgang mit dem Kind sowie Fachwissen und Hilfestellung des Experten ineinandergreifen, ohne daß der Blick für die Spontanität der Eltern-Kind-Interaktion verloren gehen darf.*
- *Frühe Hörgeräteversorgung, selbstverständlich inklusive sorgfältig indizierter Implantatversorgung, aber ohne frühe Einengung von Kommunikation auf ausschließliches Hörtraining und Lautsprachanbahnung.*
- *Generelle Unterstützung von Freude an entspannter Kommunikation, die bei stark hörbehinderten Kleinkindern ohne intensive visuelle Stützen (Körpersprache, Mimik, Gebärden) undenkbar ist, dies im Übrigen auch bei nicht hörbehinderten Kleinkindern.*¹¹²

Diese hier angesprochenen Punkte, leiten gleich auf das nächste Thema über, auf das Modell „Spüren-Fühlen-Denken“. Denn diese ganzheitliche Ausrichtung der Frühförderung kommt besonders in diesem Modell zum Tragen.

7.2 „Spüren-Fühlen-Denken“ ein ontogenetisches Entwicklungsmodell

7.2.1 Eine Metatheorie und ihre Definition

Metatheorie kommt aus dem griechischen und zählt zu den wissenschaftlichen Theorien, die eine Theorie zum Gegenstand hat (vgl. Duden 1990, S. 497; Stichwort: Metatheorie).

Metatheorien am Beispiel von Erziehungstheorien.

*„Sie setzen voraus, dass es bereits Erziehungstheorien gibt. Sie bilden als Theorie der Erziehungstheorien, diesen gegenüber eine höhere Stufe der Theorie. Weil sie den Erziehungstheorien nachfolgt, wird eine solche Theorie, Metatheorie genannt (vom griechischen meta = nach, hinterdrein). In der Metatheorie der Erziehung werden Erziehungstheorien unter logischen und methodologischen Gesichtspunkten untersucht. Sie ist auf Erziehungstheorien angewandte Logik“.*¹¹³

¹¹² Kammerer, E. (1997): Psychische Belastungen und Symptome hörbehinderter Kinder. in: Deutsches Ärzteblatt 94, Heft 28-29, S. A-1941

¹¹³ Brezinka (1978), S. 36, in: <http://lexikon.stangl.eu/253/metatheoretisch/>; (Juni 2012)

7.2.2 Das Modell „Spüren-Fühlen-Denken“

Hier wird das metatheoretische Konzept des von Gerber-Reinelt entwickelten Modells "Spüren- Fühlen- Denken" (1984,1985 etc.), welches Lern-, Begreifens- und Erkenntnisprozesse gemäß der ontogenetischen Entwicklung umfasst, vorgestellt. Erkenntnisse der Neurophysiologie, der Medizin, der Psychologie, der Pädagogik sind in diesem interdisziplinären Ansatz integriert und sind sowohl wissenschaftliche als auch praxisorientierte Fundamente. Diagnostik, Beratung, Therapie und Rehabilitation erfolgen gemäß entsprechend entwickelter Kriterien und Hypothesen.¹¹⁴

In dem Modell „Spüren-Fühlen-Denken“ wird die ontogenetische Entwicklung zusammengefasst. Darunter kann man sich einen Prozess vorstellen, bei dem sinnlich-wahrnehmendes-begreifendes Tun, also (Spüren), als Erfahrung durch Vorstellung gespeichert wird (Fühlen), die dann zu Begriffen (Denken) werden. Dieses Modell entspricht der Entwicklungsgeschichte des Menschen (= Ontogenese) und versucht, diese nachzuempfinden.¹¹⁵

Zuerst entwickelt sich in der Ontogenese des Menschen das „Spüren“. Die Wahrnehmung des Babys erfolgt vor allem sinnlich, erst danach kann es denken oder sprechen. Diese Ebene ist in der Praxis von großer Bedeutung, denn hier sind die Wurzeln des Verstehens verankert, in diesem Zusammenhang spricht man vom Greifen zum Begreifen über Anschauung zum Begriff.¹¹⁶

¹¹⁴ Gerber-Reinelt (1984, 1985): in: Sack, C., (2007): Diplomarbeit: „Der Tanz in der Sonder- und Heilpädagogik – Ein Mittel zur Förderung der psycho-sozialen Entwicklung am Beispiel von Kindern mit Down-Syndrom“ ; http://othes.univie.ac.at/4501/1/2009-02-22_0007377.pdf; S.51 (Juni 2012)

¹¹⁵ Gerber, G. (1992) ; in: Sack, C., (2007): Diplomarbeit: „Der Tanz in der Sonder- und Heilpädagogik – Ein Mittel zur Förderung der psycho-sozialen Entwicklung am Beispiel von Kindern mit Down-Syndrom“ ; http://othes.univie.ac.at/4501/1/2009-02-22_0007377.pdf; S.51; (Juni 2012)

¹¹⁶ Zanin (2006) S. 104ff; zit. in: Sack, C., (2007): Diplomarbeit: „Der Tanz in der Sonder- und Heilpädagogik – Ein Mittel zur Förderung der psycho-sozialen Entwicklung am Beispiel von Kindern mit Down-Syndrom“ ; http://othes.univie.ac.at/4501/1/2009-02-22_0007377.pdf; (März 2012)

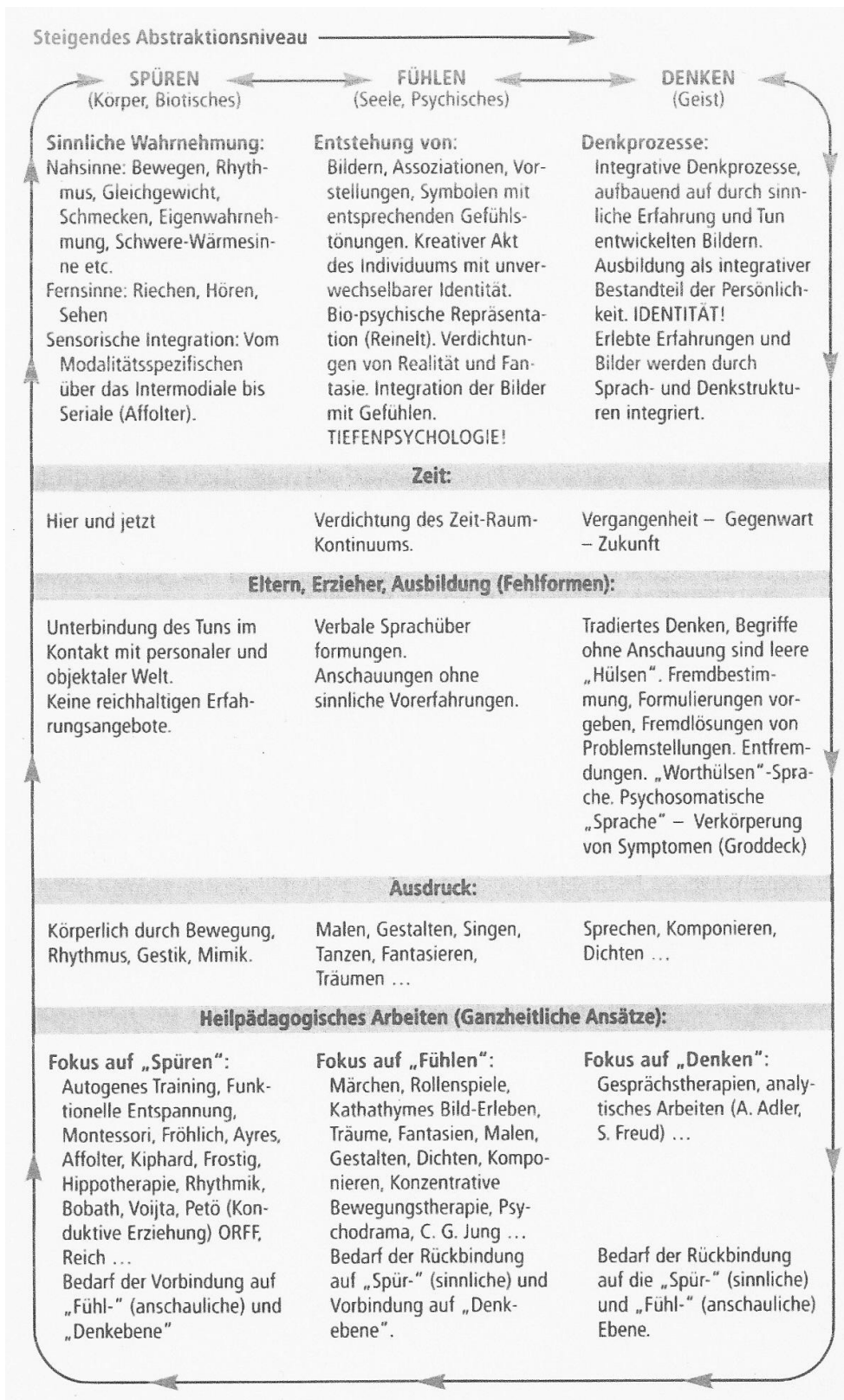


Abbildung 10: Das ontogenetische Entwicklungsmodell "Spüren-Fühlen-Denken" (GERBER 2005, S.104) http://othes.univie.ac.at/4501/1/2009-02-22_0007377.pdf; S.51 (Juni 2012)

Durch das „Fühlen“ wird sinnlich Wahrgenommenes in Bildern gespeichert – so wird zum Beispiel, wenn das Wort „Zitrone“ fällt, damit der Begriff „sauer“ assoziiert und als Resultat verzieht man dabei als Reaktion den Mund und schluckt oder es bildet sich vermehrt Speichel. Durch Erinnerungen an reale Objekte werden Emotionen hervorgerufen, es entstehen Bilder und Assoziationen und es kommt zur Verflechtung von Bildern mit Gefühlen und vielen weiteren Aspekten. Denkprozesse entstehen aus erlebten Erfahrungen und Bildern - diese stellen die integrative Form des Denkens dar und kommen in der Sprache, im Dichten und im Komponieren zum Ausdruck. Die zweite Ebene, das tradierte Denken, verwendet Begriffe ohne Anschauung also sozusagen leere "Worthülsen".¹¹⁷

7.2.3 „Spüren-Fühlen-Denken“ die praktische Anwendung

Beim Ausfall des Gesichtssinns müssen andere Sinne das ausgleichen, wie z.B. der Tastsinn und der Hörsinn. Auch beim Ausfall des Hörens oder Bereichen davon, müssen andere Sinne verstärkt zum Tragen kommen, wie zum Beispiel der Gesichtssinn, also das Sehen, die Körpersprache – Gestik, Mimik oder auch Zeichensprache wie z.B. (Baby signs), (LBG) und/oder ÖGS, der Tastsinn - Spüren von Sprache und Lauten, Schwingungen am Körper, am Brustkorb, an der Kehle, an Dingen etc., Rhythmus ist z.B. auch für hochgradig Schwerhörige gut wahrnehmbar. Daher ist auch Bewegung und Tanz wichtig, auch um Gefühle auszudrücken.

Dieses Modell wird bereits in einer Vielzahl an heilpädagogisch therapeutischen Ansätzen angewendet, die sich auf diese körperlich-sinnliche Ebene des Spürens fokussieren. Dazu gehören u. a. das autogene Training, die funktionelle

¹¹⁷ Gerber-Reinelt (1984, 1985): Das Ontogenetische Entwicklungsmodell „Spüren-Fühlen-Denken“; in: Sack, C., (2007): Diplomarbeit: „Der Tanz in der Sonder- und Heilpädagogik – Ein Mittel zur Förderung der psycho-sozialen Entwicklung am Beispiel von Kindern mit Down-Syndrom“ ; http://othes.univie.ac.at/4501/1/2009-02-22_0007377.pdf; S.51; (Juni 2012)

Entspannung, die Montessori-Pädagogik, die Rhythmik, heilpädagogisches Voltigieren und Reiten, sowie die Motopädagogik etc.¹¹⁸

Im Bereich des rehabilitativen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitens wird der Fokus, je nach Entwicklungsstand aber auch Notwendigkeit, auf das „Spüren“, „Fühlen“ oder „Denken“ gerichtet und auf das Erarbeiten von inneren Bildern gelegt. Innere Bilder und Vorstellungen sind immer auch mit sinnlichen Erfahrungen verbunden. Laut Gerber sind sinnliche Wahrnehmungen immer mit Gefühlen verknüpft und das „Fühlen“ bezieht sich immer auch auf die Ebene des „Spürens“.¹¹⁹

In diesem Modell sind Märchenerzählungen, Rollenspiele, Tanztherapie und Kunsttherapie (Bilder) weitere Therapiemöglichkeiten, welche allerdings für Hörbehinderte eingeschränkt und nicht im vollen Umfang möglich sind, da ein wichtiger Sinn fehlt. Hier müssen andere Sinne angesprochen werden und Märchenerzählen in der herkömmlichen Form ist für hörbehinderte Kinder wenig geeignet. Es sei denn, sie werden in Gebärdensprache oder mit Lautsprachbegleitenden Gebärden, vorgetragen, die auf visuelle Art teilweise die Funktion des Gehörs ersetzen, sodass hörgeschädigte Kinder sie auch verstehen können. Aber auch in Form von Puppenspielen, die handlungserklärend sind, wäre eine Darstellung möglich.

Gesprächstherapien und analytisches Arbeiten bilden den Mittelpunkt des heilpädagogischen Arbeitens auf der Ebene des „Denkens“.¹²⁰

¹¹⁸ Zanin (2006) S. 104ff; zit. in: Sack, C., (2007): Diplomarbeit: „Der Tanz in der Sonder- und Heilpädagogik – Ein Mittel zur Förderung der psycho-sozialen Entwicklung am Beispiel von Kindern mit Down-Syndrom“ ; http://othes.univie.ac.at/4501/1/2009-02-22_0007377.pdf; (März 2012)

¹¹⁹ Gerber, G. (1996): Das ontogenetische Entwicklungsmodell Spüren – Fühlen – Denken als Metatheorie für Prävention, Therapie und Rehabilitation. Kumulative Habilitationsschrift zur Erlangung der Lehrbefugnis für Heil- und Rehabilitationspädagogik. Universität Wien; S. 119

¹²⁰ Zanin (2006) S. 104ff; zit. in: Sack, C., (2007): Diplomarbeit: „Der Tanz in der Sonder- und Heilpädagogik – Ein Mittel zur Förderung der psycho-sozialen Entwicklung am Beispiel von Kindern mit Down-Syndrom“ ; http://othes.univie.ac.at/4501/1/2009-02-22_0007377.pdf; (März 2012)

Im 22. Bezirk ist ein Kindergarten angesiedelt, der nach den Prinzipien dieses Modells arbeitet. Auch die Montessori-Pädagogik wird schon an vielen Standorten eingesetzt, auch in Kindergärten und Schulen, die hörgeschädigte Kinder integrieren. Das Anbieten von vielfältigen Materialien und Methoden, die alle Sinne ansprechen und auch ausgleichen können, wenn ein Sinn fehlt, ist sehr wichtig und findet in diesem Modell seinen Platz und bietet vielfältige Fördermöglichkeiten.

7.3 Integration

Der Ausbau der schulischen Integration steckt in Österreich und in Deutschland gegenwärtig in einer Krise. Generell kann man sagen, dass die schulische Integration von Schülern mit Behinderung in Österreich breiter ausgebaut, auf allen gesellschaftlichen Ebenen besser akzeptiert und nachhaltiger verankert ist als in Deutschland (vgl. Biewer 2006, S. 27). Gemeinsam ist Österreich und Deutschland, dass integrative Maßnahmen regional sehr unterschiedlich ausgeprägt sind und dass es in beiden Ländern Probleme durch die geringe Bereitschaft, genügend personelle und materielle Ressourcen in integrative Maßnahmen zu investieren, gibt. Dadurch verschlechtern sich die Bedingungen von Integrationsklassen meist schleichend und es kommt zu Einbußen der pädagogischen Qualität (vgl. Biewer 2006, S. 25). In den letzten Jahren bereits erreichte Standards werden auch in Österreich wieder zurückgefahren (vgl. Biewer 2006, S. 27).¹²¹

Hier wird nur auf die österreichischen Formen der Integration eingegangen aber es ist anzunehmen, dass die Integration in dieser Form auch in Deutschland durchgeführt wird, obwohl in Deutschland ein weit höherer Prozentsatz behinderter Kinder als in Österreich Sonderschulen besucht. Es gibt verschiedene Formen der Integration und zwar:

7.3.1 Einzelintegration

Bei dieser Integrationsform ist nur ein behindertes Kind in der Klasse und es gibt keine zweite Lehrkraft (SonderpädagogIn) in der Klasse. Es kommt zweimal in der Woche eine SonderpädagogIn aus dem jeweiligen Sonderpädagogi-

¹²¹ Biewer (2006) S. 25-27; in: <http://www.stangl.eu/paedagogik/artikel/schulische-integration.shtml>

schen Zentrum (Wien) in die Klasse bzw. nimmt das hörgeschädigte Kind aus der Klasse heraus und unterrichtet es separat. Bei Gymnasien entfällt diese Unterstützung, da dies ein Bundesinstitut ist und nicht dem öffentlichen Schulwesen (Gemeinde) untersteht. Das behinderte Kind hat also in dieser Schulform keine dauerhafte Unterstützung durch Sonderpädagogen.

Der Erfahrung nach ist die Einzelintegration die schlechteste Integrationsmethode für hörbehinderte Kinder. Einzelintegration bedeutet, dass ein einzelnes hörbehindertes Kind mit anderen hörenden Kindern in einer Klasse ist, was dazu führen kann, dass dieses Kind sich den anderen Mitschülern unterlegen fühlt. Ein weiterer Nachteil ist, dass bei der Einzelintegration kein zweiter Lehrer permanent in der Klasse anwesend ist.

7.3.2 Vier Integrationskinder (verschiedene Behinderungen)

In dieser Integrationsform sind vier Kinder mit verschiedenen Behinderungsarten integriert. Das heißt von Sinnes- oder Körper- bis geistig behindert, aber auch mit Lernschwächen oder Verhaltensauffälligkeiten. Hier sind zwei Lehrkräfte ständig vor Ort. Die KlassenlehrerInnen sowie eine „allgemeine“ SonderpädagogIn. Da der Erfahrungsschwerpunkt bei diesen Lehrkräften von sonderpädagogischen Einrichtungen, hauptsächlich bei Lernschwächen, Verhaltensauffälligkeiten sowie geistigen Behinderungen liegt, scheinen diese Pädagogen damit überfordert auch sinnesbehinderte Kinder zu unterstützen und zu fördern. Dies ist ein ganz spezifisches Aufgabenfeld das eine spezielle Ausbildung erfordert.

Die Integration von mehreren Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen in einer Klasse hat den Nachteil, dass auf die unterschiedlichen Bedürfnisse nicht in ausreichendem Maße eingegangen werden kann.¹²²

¹²² Diese Integrationsformen sind die gängigsten in Österreich bzw. Wien.

7.3.3 Vier bis sechs Integrationskinder mit Hörbehinderung

Bei dieser Integrationsform sind ausschließlich hörbehinderte Kinder integriert. Wie bei der vorhergehenden Integrationsform sind hier zwei Lehrkräfte in der Klasse. Die jeweiligen Klassenlehrer und Sonderpädagogen. Hier kommen aber z.B. die Sonderpädagogen aus der Schwerhörigenschule und bringen daher ganz andere und spezielle Voraussetzungen für den Unterricht von hörbehinderten Kindern mit. Wenn man mit anderen Kindern zusammen ist, die die gleiche Behinderung haben, wirkt sich das auch positiv auf die Identitätsfindung aus. Die Behinderung kann leichter akzeptiert werden.¹²³

Dies beschreibt auch Wirth:

„Positive soziale Erfahrungen innerhalb einer stabilen, unterstützenden und sicheren Gruppe (Gleichbetroffener) gehört zu den heilsamsten Erfahrungen mit denen den psychosozialen Auswirkungen von Hörschädigungen begegnet werden kann. Gleicher unter Gleichen zu sein entspannt und relativiert vieles.“¹²⁴

Mittlerweile gibt es schon einige Schulen in Wien und Umgebung, die Integration mit gehörbehinderten Kindern praktizieren und mit dem Gehörloseninstitut in Wien kooperieren und zwar:

BIG Bundesinstitut für Gehörlosenbildung, Maygasse 25, 1130 Wien, hier gibt es auch bilinguale Klassen und Kindergartengruppen.

Volksschule Speisingerstraße 44, 1130 Wien,

Expositur (Mittelschule - KMS), Veitinger Gasse 9, 1130 Wien

Expositur (Mittelschule - KMS), Anton Kriegergasse 25, 1230 Wien,

Schwerhörigenschule, Hammerfestweg 1, 1220 Wien,

Sacre Coeur Pressbaum, Klostergasse 12, 3021 Pressbaum

GRG XII, Erlgasse 32-34, 1120 Wien,

¹²³ Dies bezieht sich auf die Integration in Wien, von anderen Bundesländern liegen hier keine Erfahrungswerte vor.

¹²⁴ Wirth, W. (2007): Das Paradox der Schwerhörigkeit; Vortrag an der Ludwig Maximilian Universität München am 24.10.2007;
http://www.cbp.caritas.de/aspe_shared/form/download.asp?form_typ=370&ag_id=1123&nr=189429;
(März 2012)

Expositur (Integratives Oberstufenrealgymnasium), Anton Kriegergasse 25, 1230 Wien,

HTL Ungargasse 69, 1030 Wien,

Höhere Lehranstalt für Kunst und Design, Leysersstraße 6, 1140 Wien,

Fachschule für Mode und Bekleidung, Maygasse 25, 1130 Wien,

Malerschule Baden, Leesdorfer Hauptstraße 69, 2500 Baden.¹²⁵

7.3.4 Bilinguale Integration

Der Gehörlosen-Verband Schleswig-Holstein, schreibt in seinen Richtlinien zur Förderung der inklusiven Bildung, über Integration und ihre Voraussetzungen für ein Gelingen derselben und zwar:

1. „Erziehung in Laut- und Gebärdensprache

„Eine integrative Beschulung muss sicherstellen, dass hörbehinderte Kinder volle und gleiche Teilhabe genießen, d.h. der Kommunikation innerhalb und außerhalb des Unterrichts vollständig folgen können und Zugang zu allen Informationen haben. Dies ist nur mit einem zweisprachigen Unterricht in Laut- und Gebärdensprache möglich.“¹²⁶

2. Unterrichtsfächer Deutsche Gebärdensprache und Gehörlosenkunde

„Für einen selbstbewussten Umgang mit der eigenen Hörbehinderung und die Entwicklung einer stabilen Identität sind gehörlose und schwerhörige Vorbilder sowie die Vermittlung behinderungsspezifischer Inhalte von großer Bedeutung. Die Unterrichtsfächer Deutsche Gebärdensprache und Gehörlosenkunde müssen fester Bestandteil bei der Beschulung von Kindern mit Hörbehinderung werden und durch gebärdensprachkompetente (und nach Möglichkeit selbst hörgeschädigte) Pädagogen vermittelt werden.“¹²⁷

¹²⁵ http://www.big-kids.at/sites/03_schule/ws.htm; (Juni 2012)

¹²⁶ Gehörlosen-Verband Schleswig-Holstein e.V.; Kiel, 25. Juni 2009; Förderung der inklusiven Bildung, Stellungnahme zum Gesetzentwurf und Antrag der Fraktion Bündnis 90/DIE GRÜNEN; www.gv-sh.de; (Mai 2012)

¹²⁷ Gehörlosen-Verband Schleswig-Holstein e.V.; Kiel, 25. Juni 2009; Förderung der inklusiven Bildung, Stellungnahme zum Gesetzentwurf und Antrag der Fraktion Bündnis 90/DIE GRÜNEN; www.gv-sh.de; (Mai 2012)

3. mehrere Kinder mit Hörbehinderung in einer Klasse

„Für Kinder mit Hörbehinderung sind der Halt, den eine Kleingruppe bietet, und der sprachliche Austausch untereinander wesentlich. Bei der integrativen Beschulung von Kindern mit Hörbehinderung sollten daher mindestens vier gehörlose bzw. hochgradig schwerhörige oder mit Cochlear Implantat versorgte Kinder gemeinsam unterrichtet werden, um die Bedürfnisse der hörbehinderten Kinder sicherzustellen und das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität zu ermöglichen.“¹²⁸

4. Lehrkräfte

Die Lehrkräfte an Regelschulen müssen durch Fort- und Qualifizierungsmaßnahmen auf den inklusiven Unterricht mit gehörlosen und hochgradig hörgeschädigten Schülern und die Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen wie Sozialarbeitern, Gebärdensprachdolmetschern und Gehörlosenpädagogen vorbereitet werden.“¹²⁹

Der Gehörlosen-Verband weist in diesem Zusammenhang auch auf das Übereinkommen der Vereinten Nationen, auf die Rechte von Menschen mit Behinderung hin, und dass sowohl die Einstellung hörbehinderter Lehrerinnen und Lehrer sowie der Unterricht in und von Gebärdensprache gefordert wird, um die sprachliche Identitätsbildung hörbehinderter Menschen zu erleichtern.

Gleichfalls führt der Verband aus, dass, damit gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Kindern ein differenziertes und vielfältiges Unterrichtsangebot gemacht werden könne, entsprechende Voraussetzungen in den Schulen geschaffen werden müssten. Es müssten allgemeine Konzepte zur integrativen Beschulung behinderter Kinder, besonders im Hinblick auf die spezifischen Bedürfnisse hörgeschädigter Kinder, adaptiert werden, unter Einbeziehung gehör-

¹²⁸ Gehörlosen-Verband Schleswig-Holstein e.V.; Kiel, 25. Juni 2009; Förderung der inklusiven Bildung, Stellungnahme zum Gesetzentwurf und Antrag der Fraktion Bündnis 90/DIE GRÜNEN; www.gv-sh.de; (April 2012)

¹²⁹ Gehörlosen-Verband Schleswig-Holstein e.V.; Kiel, 25. Juni 2009; Förderung der inklusiven Bildung, Stellungnahme zum Gesetzentwurf und Antrag der Fraktion Bündnis 90/DIE GRÜNEN; www.gv-sh.de; (April 2012)

loser bzw. hochgradig schwerhöriger Erwachsener, Schüler und Lehrer sowie Eltern, gemeinsam mit Fachleuten der entsprechenden Förderzentren.¹³⁰

7.4 Bilingualität bei Gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Kindern?

Der Methodenstreit wirkt sich leider auch heute noch auf die Förderung hörgeschädigter Kinder aus.

„...im deutschsprachigen Raum tobt leider immer noch eine heftige Auseinandersetzung um den Stellenwert visueller Kommunikation über lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) oder die genuine Deutsche Gebärdensprache (DGS) der Gehörlosen beim Einstieg in die Förderung sprachlicher Kommunikation.“¹³¹

Die Situation in Österreich stellt sich keineswegs besser dar. In Österreich gibt es schon bei Gehörlosen ein diesbezügliches Manko (Siehe Studie „Sprache Macht Wissen“)¹³² und Vorlesung Helene Jarmer.¹³³ (Anhang Zeitungsartikel Protestbewegung für ÖGS)¹³⁴

Leonhardt schreibt, dass der bilinguale Erziehungsansatz eine Synthese aus der lautsprachlich orientierten und der gebärdensprachlich orientierten Strömung darstellt. Hörbehinderte Kinder sollen durch den Erwerb beider Sprachen die positiven Effekte beider Kommunikationsmöglichkeiten erfahren und nutzen. Ob eine bilinguale Erziehung der Weg der Zukunft ist muss aber erst erforscht

¹³⁰ Gehörlosen-Verband Schleswig-Holstein e.V.; Kiel, 25. Juni 2009; Förderung der inklusiven Bildung, Stellungnahme zum Gesetzentwurf und Antrag der Fraktion Bündnis 90/DIE GRÜNEN; www.gv-sh.de; (April 2012)

¹³¹ Kammerer, E. (1997): Psychische Belastungen und Symptome hörbehinderter Kinder. in: Deutsches Ärzteblatt 94, Heft 28-29, S. A-1940

¹³² Krausneker, V., Schalber K. (2006/07): Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007: <http://www.univie.ac.at/sprachemachtwissen/>; (Oktober 2011)

¹³³ Jarmer, H. (2007/08) Vorlesungsskript-Gehörlosenpädagogik 1; [https://skriptenforum.net/wiki/Geh%C3%B6rlosenp%C3%A4dagogik_1_\(Jarmer_Helene\)](https://skriptenforum.net/wiki/Geh%C3%B6rlosenp%C3%A4dagogik_1_(Jarmer_Helene)); (Juni 2012)

¹³⁴ http://derstandard.at/1329703249695/Tag-der-Muttersprache-Gebaerdeter-Protest-gegen-desolates-Schulwesen?_slideNumber=10&_seite= (Artikel im Anhang); (März 2012)

werden. Erst eine vorurteilsfreie Diskussion im gesellschaftspolitischen Bereich kann hier Klärung bringen.¹³⁵

„Als einer der kritischsten Punkte muss gesehen werden, dass mit dem gewählten Weg in der Frühförderung Weichen für das Leben der Betroffenen gestellt werden. Das ist jedoch ein Zeitpunkt zu dem in keiner Weise abzuschätzen ist, welche Lebenswege der Betroffene einschlagen wird und welche Perspektiven sich ihm eröffnen.“¹³⁶

7.4.1 Bilinguale Erziehung

Frau Dr. Barbara Hänel-Faulhaber, die seit 2007 Juniorprofessorin an der Universität Hamburg ist, befasst sich seit Jahren mit dem Erwerb von Deutsch und Deutscher Gebärdensprache. Ihr Arbeits- und Forschungsschwerpunkt liegt in der bilingualen Erziehung von Kindern. Sie schreibt in einem Artikel, der vom deutschen Gehörlosenbund publiziert wurde:

„Wir wissen heute durch eine Vielzahl von Studien, dass wir Menschen eine angeborene Fähigkeit haben, mehrere Sprachen gleichzeitig zu lernen. Damit sind die alten Vorurteile aus den 1970er-Jahren zur Mehrsprachigkeit deutlich widerlegt: Lange Zeit befürchtete man, dass das Kind bei einem gleichzeitigen Angebot von mehreren Sprachen sowohl sprachlich als auch kognitiv, emotional, ja sogar moralisch benachteiligt wäre und keine der angebotenen Sprachen gut lernen könne. Heute wissen wir jedoch, dass Kinder sehr wohl in der Lage sind, zwei oder sogar mehrere Sprachen gleichzeitig zu erlernen, wenn einige Prinzipien eingehalten werden.“¹³⁷

Sie führt weiter aus, dass klare Sprachmodelle, gleichwertiger Sprachstatus und kindgemäßes, reichhaltiges Angebot an Anregungen in den Sprachen, die Voraussetzung dafür sind. Die Skepsis gegenüber einer frühen Mehrsprachigkeit

¹³⁵ Leonhardt, A. (1999): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, S. 80

¹³⁶ Leonhardt, A. (1999): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, S. 80

¹³⁷ Hänel-Faulhaber, B.(2011): Zum bilingualen Spracherwerb von Laut- und Gebärdensprache - arallelen zur Mehrsprachigkeit.
http://www.gehoerlosenbund.de/dgb/index.php?option=com_content&view=article&id=1547%3Azumbilingualenspracherwerbvonlautundgebaerdenspracheparallelenzurmehrsprachigkeit&catid=83%3Ameinkind&Itemid=129&lang=de; Dr. Barbara Hänel-Faulhaber 30.06.2011; (November 2011)

wirke sich verstärkt auf Kinder mit Hörschädigungen aus. Lange Zeit dachte man „(und denkt es leider noch immer)“, dass der Erwerb der Lautsprache, durch das Angebot einer zweiten Sprache, wie der Gebärdensprache, erschwert würde. Man befürchtete auch, dass durch die leichter zugängliche Gebärdensprache, die Motivation die Lautsprache zu erlernen, verloren ginge.

„Heute blicken wir jedoch auch hier auf eine sehr differenzierte Forschungsarbeit zu Erwerb und Verarbeitung von Laut- und Gebärdensprachen zurück. Als eines der wichtigsten Forschungsergebnisse ist festzuhalten, dass Kinder mit einer Hörschädigung, die in Laut- und Gebärdensprachen aufgewachsen sind, in beiden Sprachen deutlich besser abschneiden als rein lautsprachlich geförderte Kinder.“¹³⁸

Hänel-Faulhaber sieht den Grund dafür darin, dass sich gebärdensprachlich geförderte Kinder eine intuitive Sprachkompetenz für den Erwerb der Lautsprache zu Nutze machen können. Diese Sprachkompetenz wird während der sensiblen Phase über die Gebärdensprache aufgebaut. Sensible Phasen sind bestimmte Entwicklungsphasen in der Kindheit, in denen der Lernzuwachs besonders effektiv ist.

„Die sensible Phase für die Sprachentwicklung ist ungefähr während der ersten drei bis vier Lebensjahre. Zu dieser Zeit wachsen die neuronalen Verbindungen in den Spracharealen verstärkt und sind darauf angewiesen, durch sprachliche Umweltreize aktiviert zu werden. Das bedeutet, dass in dieser Phase eine angemessene sprachliche Stimulation zu einer ‚normalen‘ Sprachentwicklung führt. Deshalb ist gerade in dieser Periode die sprachliche Umwelt wichtig. Bleibt die Anregung aus, verkümmern die Nervenzellverschaltungen wieder.“¹³⁹

Weiters schreibt Hänel-Faulhaber, dass die Fähigkeit zur Veränderung im Gehirn auch der Grund dafür ist, dass sich das Lernen von Sprachen von Geburt

¹³⁸ Hänel-Faulhaber, Barbara (2011): Zum bilingualen Spracherwerb von Laut- und Gebärdensprache - Parallelen zur Mehrsprachigkeit.
http://www.gehoerlosenbund.de/dgb/index.php?option=com_content&view=article&id=1547%3Azumbilingualenspracherwerbvonlautundgebaerdenspracheparallelenzurmehrsprachigkeit&catid=83%3Ameinkind&Itemid=129&lang=de; Dr. Barbara Hänel-Faulhaber 30.06.2011; (November 2011)

¹³⁹ Hänel-Faulhaber, Barbara (2011): Zum bilingualen Spracherwerb von Laut- und Gebärdensprache - Parallelen zur Mehrsprachigkeit;
http://www.gehoerlosenbund.de/dgb/index.php?option=com_content&view=article&id=1547%3Azumbilingualenspracherwerbvonlautundgebaerdenspracheparallelenzurmehrsprachigkeit&catid=83%3Ameinkind&Itemid=129&lang=de; (November 2011)

an, vom späteren Lernen einer Zweitsprache unterscheidet. Es kann zwar im günstigsten Fall eine Zweitsprache nahezu perfekt gelernt werden, aber es scheinen hier andere Lernprinzipien zu wirken.

„Untersuchungen zum frühen und verspäteten Gebärdenspracherwerb zeigen, dass auch hier deutliche Unterschiede in Abhängigkeit zum Erwerbsalter auftreten. Alle bisherigen Studien in diesem Bereich bestätigen, dass sich der Erwerb der Gebärdensprache während der sensible Phase positiv auf die allgemeine Sprachkompetenz niederschlägt.“¹⁴⁰

Studien über gehörlose Kinder von gehörlosen Eltern zeigen, dass dieselben Sprachentwicklungsschritte durch die Gebärdensprache aktiviert werden wie bei hörenden Kindern durch die Lautsprache.

„Studien zur Sprachverarbeitung von Gebärdensprachen im Gehirn unterstützen diese Ergebnisse. Sie haben gezeigt, dass trotz der bildlich-räumlichen Anteile in Gebärdensprachen, diese in den typischen Sprachbereichen im Gehirn verarbeitet werden (nämlich in der linken Hirnhälfte). Dies alles deutet darauf hin, dass Kinder, sobald sie eine Sprache angeboten bekommen, ihren angebotenen Sprachverarbeitungsapparat in Gang setzen. Hierfür spielt keine Rolle, ob es eine gesprochene oder gebärdete Sprache ist. Entscheidend ist jedoch, dass das Kind die Sprache voll wahrnehmen (also verstehen) kann. Fehlt dies, kann es zu großen Sprachverzögerungen kommen, was sich auf die Sprachfähigkeit niederschlägt und damit gravierende Folgen für den allgemeinen Wissenszuwachs haben kann.“¹⁴¹

Gebärdensprachen werden von Kindern mit einer Hörschädigung leichter wahrgenommen, daher wird oftmals argumentiert, zuerst in der schwerer zugänglichen Lautsprache zu kommunizieren und erst wenn dieser Erwerb nicht erfolgreich verläuft, Gebärdensprachen anzubieten.

¹⁴⁰ Hänel-Faulhaber, Barbara (2011): Zum bilingualen Spracherwerb von Laut- und Gebärdensprache - Parallelen zur Mehrsprachigkeit;
http://www.gehoerlosenbund.de/dgb/index.php?option=com_content&view=article&id=1547%3Azumbilingualenspracherwerbvonlautundgebaerdenspracheparallelenzurmehrsprachigkeit&catid=83%3Ameinkind&Itemid=129&lang=de; (März 2012)

¹⁴¹ Hänel-Faulhaber, Barbara (2011): Zum bilingualen Spracherwerb von Laut- und Gebärdensprache - Parallelen zur Mehrsprachigkeit;
http://www.gehoerlosenbund.de/dgb/index.php?option=com_content&view=article&id=1547%3Azumbilingualenspracherwerbvonlautundgebaerdenspracheparallelenzurmehrsprachigkeit&catid=83%3Ameinkind&Itemid=129&lang=de; (März 2012)

„Auch hier zeigen heute mehrere Studien eindrücklich, dass es einen deutlichen Unterschied für die Sprachkompetenz und Sprachverarbeitung im Gehirn macht, Gebärdensprachen von Geburt an oder in der Schule gelernt zu haben: Menschen mit einer Hörschädigung, die bilingual in Laut- und Gebärdensprachen aufgewachsen sind, schneiden sowohl in Gebärdensprachtests als auch in Lautsprachtests deutlich besser ab als Gehörlose, die in den ersten Lebensjahren nur mit einer Lautsprache aufgewachsen sind und über diese meist keine angemessene frühe Spracherfahrung aufbauen konnten.“¹⁴²

Die Sprachkompetenz bei bilingual aufgewachsenen Gehörlosen, ist ungefähr vergleichbar mit jener von hörenden Erwachsenen welche eine zweite Lautsprache als Zweitsprache gelernt haben. Diese Ergebnisse belegen die Vergleichbarkeit der Lern- und Verarbeitungsprozesse der Laut- und Gebärdensprache. Diese Ergebnisse weisen auch darauf hin, dass ein angemessenes frühkindliches Sprachangebot nicht nur entscheidend für den Aufbau der Sprachfähigkeit an sich ist, sondern auch für den Erwerb jeder weiteren Sprache.

Die Forschung zum Erwerb von Laut- und Gebärdensprache zeigt, dass:

- 1. „Gebärdensprachen werden in ähnlichen Erwerbsschritten gelernt wie Lautsprachen und aktivieren u.a. die in der linken Hirnhälfte typischen Areale für Sprache.*
- 2. Die Sprachkompetenz ist abhängig vom Alter des Erwerbs: dies gilt für Lautsprachen gleichermaßen wie für Gebärdensprachen.*
- 3. Eine unvollständig erworbene Erstsprache hat Auswirkungen auf die generelle Sprachkompetenz und das Erlernen jeder weiteren Sprache.¹⁴³*

¹⁴² Hänel-Faulhaber, Barbara (2011): Zum bilingualen Spracherwerb von Laut- und Gebärdensprache - Parallelen zur Mehrsprachigkeit;
http://www.gehoerlosenbund.de/dgb/index.php?option=com_content&view=article&id=1547%3Azumbilingualenspracherwerbvonlautundgebaerdensspracheparallelenzurmehrsprachigkeit&catid=83%3Ameinkind&Itemid=129&lang=de; (März 2012)

¹⁴³ Hänel-Faulhaber, Barbara (2011): Zum bilingualen Spracherwerb von Laut- und Gebärdensprache - Parallelen zur Mehrsprachigkeit;
http://www.gehoerlosenbund.de/dgb/index.php?option=com_content&view=article&id=1547%3Azumbilingualenspracherwerbvonlautundgebaerdensspracheparallelenzurmehrsprachigkeit&catid=83%3Ameinkind&Itemid=129&lang=de; (März 2012)

7.4.2 Die erste bilinguale Klasse in Wien

Verena Krausneker schreibt in einem Beitrag mit dem Titel „Bilingualer Unterricht für gehörlose VolksschülerInnen – Vom Umgang mit Mehrsprachigkeit am Beispiel von GebärdensprachbenützerInnen“, dass sie im Rahmen ihrer Dissertation eine in Österreich bis dahin einmalige, mehrsprachige, das heißt bilingual (ÖGS und Deutsch-Lautsprache) unterrichtete Volksschulklasse, drei Jahre lang sprachwissenschaftlich begleitete und dokumentierte.¹⁴⁴

Sie führt zwei Zitate an, die ihre Haltung dazu aufzeigen:

„The story of Deaf education has three great lessons to teach us: the banality of ignorant cruelty, the tenuousness of scientific progress, and – last but not least – the stubborn persistence of folk metaphysics.“¹⁴⁵

„Wie soll man aus einem Quell des Wissens schöpfen können, wenn man nur ein Sieb dazu benützen darf und einem ein richtiges Gefäß vorenthalten wird?“¹⁴⁶

Die Vorgeschichte beschreibt Krausneker folgendermaßen. Es bestehe eine starke Diskrepanz zwischen den momentanen Tendenzen der österreichischen Gehörlosenpolitik und einer Expertise gehörloser Menschen die auf Lebenserfahrung beruhe. Sie betont, dass ÖGS weder als entwicklungspsychologische Notwendigkeit gesehen noch als sprachliche Ressource genützt würde und nur

¹⁴⁴ Krausneker, Verena (2003b) ÖGS-Deutsch-bilingualer Spracherwerb gehörloser Kinder in der Volksschule. Eine soziolinguistische teilnehmendbeobachtende Begleitdokumentation der bilingualen Klasse ÖGS-Deutsch in Wien. Dissertation am Institut für angewandte Sprachwissenschaft der Universität Wien. SWS-Rundschau (44. Jg.) Heft 3/2004: S. 289-313; <http://www.sws-rundschau.at>; (Mai 2012)

¹⁴⁵ Réé, (1999) S 87, zit in: Krausneker, Verena (2003b) ÖGS-Deutsch-bilingualer Spracherwerb gehörloser Kinder in der Volksschule. Eine soziolinguistische teilnehmendbeobachtende Begleitdokumentation der bilingualen Klasse ÖGS-Deutsch in Wien. Dissertation am Institut für angewandte Sprachwissenschaft der Universität Wien. SWS-Rundschau (44. Jg.) Heft 3/2004: S. 289-313; <http://www.sws-rundschau.at>; (Mai 2012)

¹⁴⁶ Prillwitz/Vollhaber, (1999) S. 20, zit. In: Krausneker, Verena (2003b) ÖGS-Deutsch-bilingualer Spracherwerb gehörloser Kinder in der Volksschule. Eine soziolinguistische teilnehmendbeobachtende Begleitdokumentation der bilingualen Klasse ÖGS-Deutsch in Wien. Dissertation am Institut für angewandte Sprachwissenschaft der Universität Wien. SWS-Rundschau (44. Jg.) Heft 3/2004: S. 289-313; <http://www.sws-rundschau.at>; (Mai 2012)

als „Notbehelf“ angesehen werde, der nur zum Einsatz käme wenn alle anderen Methoden versagt hätten. Darüber hinaus werde Gebärdensprache – noch immer – als Bedrohung für die Hörerziehung angesehen, wie aus einer Stellungnahme der derzeitigen Direktorin des Bundesinstituts für Gehörlosenbildung (BIG), hervorgehe:

*„ÖGS in der Frühförderung überlagert bzw. verdrängt das ‚Hörelernen‘.“*¹⁴⁷

Im Jahr 2000 wurde aufgrund der Initiative von Eltern und einer Lehrerin, mit Unterstützung des Wiener Stadtschulrats, eine erste bilinguale Klasse mit gehörlosen Kindern in Wien etabliert.¹⁴⁸

7.4.2.1 Die Rahmenbedingungen

Krausneker beschreibt die bilinguale Klasse, ÖGS-Deutsch, in Wien 22., (VS Bilgerigasse), folgendermaßen: Gehörlose und hörende Volksschulkinder wurden durch gehörlose und hörende LehrerInnen in Deutscher Sprache und Österreichischer Gebärdensprache, bilingual, gemeinsam in einer Klasse, nach dem österreichischen Lehrplan für die Volksschule, unterrichtet. Allerdings ist dieser bilinguale Ansatz auf die Schriftsprache und nicht auf die Lautsprache ausgerichtet. Das heißt, dass es keine explizite Lautsprachförderung und auch keine Überprüfung der Lautsprachkompetenz der gehörlosen Volksschulkinder gab.

¹⁴⁷ Stellungnahmen zur BürgerInneninitiative für Chancengleichheit gehörloser Menschen im österreichischen Bildungssystem, BIG Wien (Mag. Strohmayer), Absatz ALLGEMEIN, Pkt. 2. Zit. In: Krausneker, Verena (2003b) ÖGS-Deutsch-bilingualer Spracherwerb gehörloser Kinder in der Volksschule. Eine soziolinguistische teilnehmendbeobachtende Begleitdokumentation der bilingualen Klasse ÖGS-Deutsch in Wien. Dissertation am Institut für angewandte Sprachwissenschaft der Universität Wien. SWS-Rundschau (44. Jg.) Heft 3/2004: S. 289-313; <http://www.sws-rundschau.at>; (Mai 2012)

¹⁴⁸ Krausneker, Verena (2003b) ÖGS-Deutsch-bilingualer Spracherwerb gehörloser Kinder in der Volksschule. Eine soziolinguistische teilnehmendbeobachtende Begleitdokumentation der bilingualen Klasse ÖGS-Deutsch in Wien. Dissertation am Institut für angewandte Sprachwissenschaft der Universität Wien. SWS-Rundschau (44. Jg.) Heft 3/2004: S. 289-313; <http://www.sws-rundschau.at>; (Mai 2012)

Da bei den hörenden Lehrern dieser Klasse eine ÖGS-Unerfahrenheit bestand, war auch eine Gebärdensprachdolmetscherin beim Unterricht anwesend. Die Klasse bestand von September 2000 bis Juli 2004. Das in diesem Pilotprojekt praktizierte Modell des bilingualen Unterrichts, für gehörlose und hörende Kinder, war nicht auf einem detailliert ausgearbeiteten, erprobten, wissenschaftlich fundierten und belegten Modell aufgebaut, sondern entstand aus einer Idee und entwickelte sich sozusagen zeitgleich mit der Durchführung (für einen Überblick über das Konzept siehe ein unveröffentlichtes Manuskript von Jarmer, zit. in: Krausneker). Die Klasse begann mit vier gehörlosen und zehn hörenden Kindern, von denen keines gesondert ausgewählt, begabt oder intelligent war. Die Kinder kamen eher zufällig oder auf Wunsch der Eltern in diese Klasse. Zwei der gehörlosen SchülerInnen wurden innerhalb des ersten Semesters von ihren Eltern aus unterschiedlichen, privaten Gründen von der Schule wieder abgemeldet. Auch die Schule wurde für den Schulversuch nicht speziell ausgewählt. Die Lehrerinnen erhielten weder eine besondere Unterstützung (außer der Gebärdensprachdolmetscherin) noch Supervision und auch keine methodische Ausbildung. Alle unterrichteten zum ersten Mal in einer derartigen Klasse, bilingual und im Team).¹⁴⁹

7.4.2.2 Soziolinguistische Begleitstudie

Da es wenig alternatives Wissen über Gehörlosenbildung und v. a. wenig empirische Daten über bilingualen Unterricht mit gehörlosen Kindern gibt, sollte das Projekt auch dokumentiert werden. Krausneker wurde ein halbes Jahr vor Beginn der bilingualen Klasse, von der gehörlosen Lehrerin kontaktiert und um Unterstützung gebeten. Diese soziolinguistische Untersuchung zentriert sich einerseits auf das bilinguale Modell an sich und andererseits auf die Praxis in der Klasse mit ihren Alltagsabläufen, -problemen aber auch -erfolgen: Viele so-

¹⁴⁹ Krausneker, Verena (2003b) ÖGS-Deutsch-bilingualer Spracherwerb gehörloser Kinder in der Volksschule. Eine soziolinguistische teilnehmendbeobachtende Begleitdokumentation der bilingualen Klasse ÖGS-Deutsch in Wien. Dissertation am Institut für angewandte Sprachwissenschaft der Universität Wien. SWS-Rundschau (44. Jg.) Heft 3/2004: S. 289-313; <http://www.sws-rundschau.at>; (Mai 2012)

ziolinguistische Phänomene und Aspekte wurden in der Studie beschrieben: Sprachliche Identitäten, Interaktionen, ÖGS Kompetenz der hörenden Kinder, Mittler-Rollen, Alltag einer bilingualen Klasse usw.. Sie alle geben Auskunft über die Möglichkeiten und Einschränkungen und v. a. den qualitativen Klassenalltag in einer bilingualen Klasse. Besondere Aufmerksamkeit kam hier den gehörlosen Kindern und der Entwicklung ihrer *Zweitsprachkompetenz* Deutsch zu.¹⁵⁰

7.4.2.3 Resümee von Verena Krausneker

Diese bilinguale Wiener Volksschulklasse war die erste in Österreich, in der ein zweisprachiges Team eine Gruppe von gehörlosen und hörenden Kindern nach Regelschullehrplan unterrichtete. Die gehörlosen Kinder wurden über ihre Erstsprache, die Österreichische Gebärdensprache, alphabetisiert und erlernten Deutsch als Zweitsprache. Sie wurden gemäß dem Regelschullehrplan – ebenso gefördert und unterrichtet wie ihre hörenden MitschülerInnen. Die gehörlosen Kinder bewältigten neben den regulären Lehrplaninhalten auch noch eine enorme zusätzliche Leistung, indem sie ihre Zweitsprache Deutsch innerhalb des regulären Deutschunterrichts erlernten.¹⁵¹

Hier hält Krausneker fest, dass für die Erprobung und Evaluation des neuen Modells, der bilingualen Klasse, reale, um nicht zu sagen außergewöhnlich »harte« Bedingungen herrschten. Gerade weil für die untersuchte bilinguale Klasse keine erleichternden sogenannten „Laborbedingungen“ hergestellt wurden, scheint eine abschließende Beurteilung des hier praktizierten bilingualen

¹⁵⁰ Krausneker, Verena (2003b) ÖGS-Deutsch-bilingualer Spracherwerb gehörloser Kinder in der Volksschule. Eine soziolinguistische teilnehmendbeobachtende Begleitdokumentation der bilingualen Klasse ÖGS-Deutsch in Wien. Dissertation am Institut für angewandte Sprachwissenschaft der Universität Wien. SWS-Rundschau (44. Jg.) Heft 3/2004: S. 289-313; <http://www.sws-rundschau.at>; (Mai 2012)

¹⁵¹ Krausneker, Verena (2003b) ÖGS-Deutsch-bilingualer Spracherwerb gehörloser Kinder in der Volksschule. Eine soziolinguistische teilnehmendbeobachtende Begleitdokumentation der bilingualen Klasse ÖGS-Deutsch in Wien. Dissertation am Institut für angewandte Sprachwissenschaft der Universität Wien. SWS-Rundschau (44. Jg.) Heft 3/2004: S. 289-313; <http://www.sws-rundschau.at>; (Mai 2012)

Modells valide und besonders aussagekräftig zu sein. Österreichische Gebärdensprache und Deutsche Schriftsprache standen in der bilingualen Klasse nicht in einem konkurrierenden Verhältnis, trotzdem es natürlich große Unterschiede in der Grammatik gibt.

Der bilinguale Unterricht ÖGS-Deutsch ermöglichte allen teilnehmenden Kindern – insbesondere den gehörlosen – eine normale Schulbildung nach regulären Standards. Die altersgemäße Gebärdensprachkompetenz der gehörlosen Kinder, die sich wie die Lautsprachkompetenz der hörenden Kinder normal entwickelte, ermöglichte ein gesteuertes Lehren und Lernen. Die Deutschkompetenz der gehörlosen Kinder entwickelte sich sowohl nach anderen Mustern als auch in einem langsameren Tempo als die Deutschkompetenz hörender Kinder, unabhängig von der Erstsprache.¹⁵²

Bilingualer Unterricht mit zweisprachiger laut- bzw. gebärdensprachlicher Teamarbeit stellt immer für alle Beteiligten eine Herausforderung dar, mit der in der untersuchten Klasse sowohl Kinder als auch Erwachsene aktiv umgingen. Besonders für die Kinder ergaben sich keine negativen Konsequenzen. Alle Kinder – egal ob hörend oder gehörlos – profitierten vom bilingualen Klassenalltag auf vielfältige Weise. Die vielen Kompetenzen, die sowohl Erwachsene als auch Kinder in der Klasse entwickelten, zeigten ein erfreuliches Bild und waren für eine positive Beurteilung des mit dieser Klasse praktizierten Modells von größter Bedeutung. Die Deutschkompetenz der beiden gehörlosen Schülerinnen in den untersuchten drei Schuljahren weist auf einen erfreulich positiven Ablauf des Sprachlernens in dieser Klasse hin. Da es keine Vergleichsstudie mit lautsprachlich geführten Gehörlosen gab, lässt sich nicht abschätzen inwiefern sie sich in ihrer weiteren Schullaufbahn von nur lautsprachlich orientierten, gehörlosen SchülerInnen unterscheiden. Die Schulerfolge (Schulnoten leicht

¹⁵² Krausneker, Verena (2003b) ÖGS-Deutsch-bilingualer Spracherwerb gehörloser Kinder in der Volksschule. Eine soziolinguistische teilnehmendbeobachtende Begleitdokumentation der bilingualen Klasse ÖGS-Deutsch in Wien. Dissertation am Institut für angewandte Sprachwissenschaft der Universität Wien. SWS-Rundschau (44. Jg.) Heft 3/2004: S. 289-313; <http://www.sws-rundschau.at>; (Mai 2012)

über dem Klassendurchschnitt) weisen darauf hin, dass ein normaler Lehrplan von gehörlosen SchülerInnen bewältigbar ist.¹⁵³

¹⁵³ Krausneker, Verena (2003b) ÖGS-Deutsch-bilingualer Spracherwerb gehörloser Kinder in der Volksschule. Eine soziolinguistische teilnehmendbeobachtende Begleitdokumentation der bilingualen Klasse ÖGS-Deutsch in Wien. Dissertation am Institut für angewandte Sprachwissenschaft der Universität Wien. SWS-Rundschau (44. Jg.) Heft 3/2004: S. 289-313; <http://www.sws-rundschau.at>; (Mai 2012)

8 Conclusio, Erkenntnisse, Ausblicke

In diesem abschließenden Kapitel sollen die Erkenntnisse zusammengefasst und die Problemfelder, die durch diese Arbeit aufgezeigt werden konnten, hervorgehoben werden. Außerdem sollen die Forschungsfragen der Diplomarbeit sowie deren untergeordnete Hypothese beantwortet und verifiziert werden. Die Auswertung und Schlussfolgerungen aus der verwendeten Literatur ergeben, dass hochgradige Schwerhörigkeit nicht in ihrer vollen Tragweite von der hörenden Bevölkerungsgruppe verstanden wird. Es wird vielfach angenommen, dass durch das Tragen von Hörgeräten die Schwerhörigkeit kompensiert würde, so wie eine Sehschwäche durch das Tragen einer Brille ausgeglichen wird. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Annahme, dass hochgradige Schwerhörigkeit eine unterschätzte Behinderung ist, weil es für Nichtbehinderte laut nachfolgendem Zitat von Pöhle und den Ausführungen von Leonhard und anderen nicht vorstellbar ist, wie es ist gehörlos oder hochgradig schwerhörig zu sein.

„Taubheit bzw. hochgradige Schwerhörigkeit und das Unvermögen, sich lautsprachlich ungehindert äußern zu können, sind für Nichtbehinderte praktisch nicht vorstellbar; deshalb wird auch kaum eine Behinderung hinsichtlich ihrer psychischen Belastung so sehr unterschätzt wie eine Hörbehinderung; und es gibt wohl keine Gruppe behinderter Menschen, die in so krasser Weise Fehlbeurteilungen unterliegt wie Hörbehinderte.“¹⁵⁴

Es lässt sich weiters festhalten, dass es durch hochgradige Schwerhörigkeit, wie in den Kapiteln vier bis sechs beschrieben wird, genauso wie bei Gehörlosigkeit, zu vielfältigen Störungen im psychosozialen und psychovegetativen Bereich kommt und die Hörbehinderung von Betroffenen oft verleugnet wird, was zu weiteren permanenten Schwierigkeiten, wie Angst etc. und die daraus resultierenden Folgeerscheinungen führt. Wie es auch von Richtberg (1999), Müller (1994), Kammerer (1997), Wirth (2007), Goffmann (1993), Hetú (1987), Jann (1991), Voit (1982), Jahn (2009) und anderen beschrieben wird.

¹⁵⁴ Pöhle (1994, 1) in: Leonhardt A.: Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik; Reinhardt Verlag. S. 20

*„Stark hörbehinderte Kinder weisen eine massiv erhöhte kinderpsychiatrische Symptombelastung auf, die sich auf klinisch-psychiatrische Symptome wie auch umschriebene Entwicklungsstörungen erstreckt. Permanente Kommunikations-Kommunikationsnöte stellen wichtige, spezifische, aktuelle, abnorme psychosoziale Umstände für diese Kinder dar.“*¹⁵⁵

Diese Störungen im psychosozialen Bereich erstrecken sich auf viele Bereiche und wirken sich dahingehend aus, dass die Identitätsfindung erschwert ist, dass es zu Überforderungs-, Erschöpfungs- und Entmutigungssyndromen kommen kann, wie auch zu Einsamkeitsgefühlen bis hin zum totalen sozialen Rückzug.

*Kommunikationsnöte stellen wichtige, spezifische, aktuelle, abnorme psychosoziale Umstände für diese Kinder dar.“*¹⁵⁶

Die Forschungsfragen in dieser Arbeit sind:

1. Ist hochgradige Schwerhörigkeit eine unterschätzte und verleugnete Behinderung.
2. Welches sind die Folgen für Betroffene und welche Möglichkeiten der Prävention und Hilfe gibt es?
3. Wäre bilinguale (Laut- und Gebärdensprache) Frühförderung und Erziehung, eine mögliche Hilfe auch für hochgradig schwerhörige Kinder?

In den bisher angeführten Kapiteln wird die erste Forschungsfrage bejaht. Auch der erste Teil der zweiten Forschungsfrage wird hier beantwortet. In Kapitel sieben wird versucht, eine Antwort auf den zweiten Teil der zweiten Forschungsfrage zu finden. Hier wird vor allem deutlich, wie wichtig eine Früherkennung der Hörstörung, also ein Neugeborenenenscreening, und die daraus resultierende frühe Versorgung mit Hörgeräten oder nach Abwägung der Möglichkeiten mit CI, für betroffene Kinder, ist. Es werden die verschiedenen Methoden der Frühförderung vorgestellt und hier auch schon auf die Arbeitshypothese, dass durch bilinguale Frühförderung und Erziehung betroffenen Kindern eine Hilfe zur Be-

¹⁵⁵ Kammerer, E. (1997) S A-1938; in: Deutsches Ärzteblatt 94, Heft 28-29, 14. Juli 1997

¹⁵⁶ Kammerer, E. (1997) S A-1938; in: Deutsches Ärzteblatt 94, Heft 28-29, 14. Juli 1997

wältigung ihrer Probleme geboten wird, eingegangen. Hier ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass durch die Entscheidung die hier von Eltern, Pädagogen und Medizinern getroffen wird, das Leben dieser Kinder dermaßen beeinflusst wird und diese Entscheidung und ihre daraus resultierenden Folgen nicht mehr rückgängig zu machen sind. Auf das ontogenetische Entwicklungsmodell „Spüren-Fühlen-Denken“ von Gerber(Reinelt und seine Relevanz für ganzheitliche Förderung, Entwicklung, Erziehung und Therapie hörbehinderter Kinder wird hier eingegangen. Desweiteren werden die verschiedenen Integrationsmodelle vorgestellt und diejenigen Integrationsformen, welche am Erfolgversprechendsten sind, aufgezeigt. Dies sind erstens, die Integration von mindestens vier hörgeschädigten Kindern in einer Klasse und zweitens „Bilinguale Integrationsklassen“. Diese Form scheint generell die beste und erfolgversprechendste zu sein.

Viele Fachleute wie Krausneker, Prillwitz, Hänel-Faulhaber, Hennies, Günter, Bischoff & Horsch sprechen von Studien die widerlegen, dass hörgeschädigte Kinder nur Monolingual mit Lautsprache aufwachsen und erzogen werden sollten und treten für bilinguale Frühförderung, Erziehung und Beschulung ein bzw. weisen darauf hin, dass nach neueren Studien die zweisprachige Erziehung und Förderung, auf das Leben und die Bildung positiven Einfluss haben. Es wird hier auch von Krausneker klar darauf aufmerksam gemacht, dass sich die bilinguale Klasse positiv auf die Bildung und den Wissenserwerb gehörloser Kinder auswirkte.

Da die meisten Forschungen über bilinguale Förderung und Erziehung sich hier an gehörlosen SchülerInnen orientieren, wird aus der Tatsache verständlich¹⁵⁷, dass trotz gesetzlicher Anerkennung der ÖGS es noch immer keinen verpflichtenden Unterricht in ÖGS gibt. Am Bundesinstitut für Gehörlosenbildung gibt es „zwei“ bilinguale Klassen, alle anderen Klassen werden Monolingual lautsprachlich unterrichtet. Die Lehrkräfte am Institut müssen nicht gebärden können.¹⁵⁸

¹⁵⁷ Siehe Anhang – Artikel „Gebärdeter Protest gegen desolates Schulwesen“ (März 2012)

¹⁵⁸ Jarmer H. – Vorlesungsskript-Gehörlosenpädagogik 1;
[https://skriptenforum.net/wiki/Geh%C3%B6rlosenp%C3%A4dagogik_1_\(Jarmer_Helene\)](https://skriptenforum.net/wiki/Geh%C3%B6rlosenp%C3%A4dagogik_1_(Jarmer_Helene)) (Juni 2012)

Da es nicht einmal bei gehörlosen Kindern bisher gelungen ist, einen wirklich zielführenden Umdenkprozess bei den Verantwortlichen in Pädagogik und Politik zu erreichen, scheint es noch viel schwieriger, dies bei hochgradig schwerhörigen Kindern umzusetzen. Es gibt noch viel zu tun an Aufklärung und Forschung in diesem Bereich.

Die vielen Beiträge aus der Literatur, die für bilinguale Frühförderung und Erziehung plädieren, beantworten bzw. bestätigen und verifizieren die dritte Forschungsfrage bzw. Arbeitshypothese, dass bilinguale (Laut- und Gebärdensprache) Frühförderung und Erziehung, eine mögliche Hilfe auch für hochgradig schwerhörige Kinder darstellen würde.

9 Literaturverzeichnis

AMMANN (1940) S. 565; zit. In: Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München, S. 222-224

BEZOLD (1896) S. 154, zit. Herse N. (1983) S. 303; zit. In: Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München, S. 222-224

BIEWER, G. (2006) S. 25-27; in:
<http://www.stangl.eu/paedagogik/artikel/schulische-integration.shtml>

BISCHOFF, S.; BISCHOFF, C. & HORSCH, U. (2004): Dialog in zwei Sprachen? Zur Entwicklung von Gebärden- und Lautsprache als simultane Entwicklungsprozesse. In: Horsch, U. (Hrsg.): Frühe Dialoge – Früherziehung hörgeschädigter Säuglinge und Kleinkinder. Ein Handbuch. Hamburg: hörgeschädigte Kinder, 191-198.

FAUST, V. (2009): Hörbehinderung und seelische Folgen, in:
<http://www.psychosoziale-gesundheit.net/psychiatrie/hoeren.html>:

FELDMANN (2001), S. 101; Bestimmung des Grades der Behinderung (GdB) aus den prozentualen Hörverlusten beider Ohren; In Leonhardt, A. (2002): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik; Reinhardt Verlag. S 24

FISCHER, R. (1991): Geschichte der Gehörlosen; Washington, Juni 1991. In: Das Zeichen 5:17 (1991), S. 372-373

FISCHLECHNER, D. (2006), Gebärdensprachdolmetschen früher und heute aus der Sicht der Gehörlosen nach Moody (o.J.) S. 6-18, 14; zit. In:
<http://bidok.uibk.ac.at/library/fischlechner-dolmetschen-dipl.html#id3279647>

GEHÖRLOSEN-VERBAND SCHLESWIG-HOLSTEIN e.V.; Kiel, 25. Juni 2009; Förderung der inklusiven Bildung, Stellungnahme zum Gesetzentwurf und Antrag der Fraktion Bündnis 90/DIE GRÜNEN; www.gv-sh.de

GERBER-REINELT (1984, 1985): Das Ontogenetische Entwicklungsmodell „Spüren-Fühlen-Denken“ in: zit. in: Sack, C., (2007): Diplomarbeit: „Der Tanz in der Sonder- und Heilpädagogik – Ein Mittel zur Förderung der psycho-sozialen Entwicklung am Beispiel von Kindern mit Down-Syndrom“
http://othes.univie.ac.at/4501/1/2009-02-22_0007377.pdf

GERBER, G. (1996): Das ontogenetische Entwicklungsmodell Spüren – Fühlen – Denken als Metatheorie für Prävention, Therapie und Rehabilitation. Kumulative Habilitationsschrift zur Erlangung der Lehrbefugnis für Heil- und Rehabilitationspädagogik. Universität Wien; S 24-26, S 120, S. 173-178

GERICKE, W. (2009), in: www.sprachsignal.de (4.12.2008). in: Günther, K. B., Hänel-Faulhaber, B. & Hennies J. (2009): Bilinguale Frühförderung hochgradig

hörgeschädigter Kinder – Entwicklungstheoretische Grundlagen und frühpädagogische Bildungspraxis; In: Frühförderung interdisziplinär, 28 (2009) 4, S. 179-186

GOFFMAN, E. (1967). Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

GOTTHARDT, U. (2003): Psychische Störungen bei gehörlosen und schwerhörigen Kindern und Jugendlichen. Kommunikationsforum am 11. Juni 2003; <http://www.zeichensetzen-online.de/kofo/htm/2003/juni/bericht.htm>:

GÜNTER K.-B., HÄNEL-FAULHABER B. & HENNIES J. (2009): Bilinguale Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kinder – Entwicklungstheoretische Grundlagen und frühpädagogische Bildungspraxis. In: Frühförderung interdisziplinär, 28 (2009) 4, S. 179-186

GÜNTHER (1995), HINTERMAIR/TREMMEL (2003) zit. in: Günther, K. B., Hänel-Faulhaber, B. & Hennies J. (2009): Bilinguale Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kinder – Entwicklungstheoretische Grundlagen und frühpädagogische Bildungspraxis; In: Frühförderung interdisziplinär, 28 (2009) 4, S. 179-186

HÄNEL B. (2005A): Unterricht in Gebärdensprache und Lautsprache. Leitlinien zur Einführung der bilingualen Sprachlerngruppe an bayrischen Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Hören. Donauwörth: Auer [Hrsg.: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung]

HÄNEL, B. (2004): Die Erforschung der frühkindlichen Sprachentwicklung in DGS: Der Erwerb der Richtungsverben. In: Das Zeichen, 18, S. 416–426.

HÄNEL-FAULHABER, B. (2010): Bilinguale Förderung von Laut- und Gebärdensprachen: Forschungserkenntnisse und ihre Relevanz für die pädagogische Praxis. In: A. Wildemann (Hg): Bildungschancen hörgeschädigter Schüler und Schülerinnen – Beiträge zur aktuellen Bildungsdebatte. Klinghardt, 44-59

HÄNEL-FAULHABER, B.(2011): Zum bilingualen Spracherwerb von Laut- und Gebärdensprache - Parallelen zur Mehrsprachigkeit. http://www.gehoerlosenbund.de/dgb/index.php?option=com_content&view=article&id=1547%3Azumbilingualenspracherwerbvonlautundgebaerdenspracheparallelenzurmehrsprachigkeit&catid=83%3Ameinkind&Itemid=129&lang=de; Dr. Barbara Hänel-Faulhaber 30.06.2011

HÉTU, R. (1996). "The Stigma Attached to Hearing Impairment," *Scand. Audiol. Suppl* 43, 12– 24.

JAHN, CH. (2009): welche Auswirkung hat eine Schwerhörigkeit bei Kindern auf den Spracherwerb: in: http://www.uke.de/medien/index_57056.php

JANN, P. A. (1991): Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes: zur Grundlegung der Gehörlosenpädagogik als Wissenschaft. S. 36, Edition Schindele: Heidelberg

JARMER, H. (2007/08), Vorlesungsskript Gehörlosenpädagogik 1; [https://skriptenforum.net/wiki/Geh%C3%B6rlosenp%C3%A4dagogik_1_\(Jarmer_Helene\)](https://skriptenforum.net/wiki/Geh%C3%B6rlosenp%C3%A4dagogik_1_(Jarmer_Helene))

KAMMERER, E. (1997): Psychische Belastungen und Symptome hörbehinderter Kinder. Deutsches Ärzteblatt 94, Heft 28-29, Juli 1997

KAMMERER, E. (1988): Kinderpsychiatrische Aspekte der schweren Hörschädigung. Enke, Stuttgart

KELLER, H. (1994). Mein Weg aus dem Dunkel; in: Leonhardt A.: Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik; Reinhardt Verlag. S. 20

KERN, E. (1969): Heinicke, Samuel. In: Neue Deutsche Biographie (NDB), Band 8, Dunker & Humblot, Berlin 1969, S. 303 f.

KRAUSNEKER, V. (2003b): ÖGS-Deutsch-bilingualer Spracherwerb gehörloser Kinder in der Volksschule. Eine soziolinguistische teilnehmend beobachtende Begleitdokumentation der bilingualen Klasse ÖGS-Deutsch in Wien. Dissertation am Institut für angewandte Sprachwissenschaft der Universität Wien. SWS-Rundschau (44. Jg.) Heft 3/2004: S. 289-313; <http://www.sws-rundschau.at>

KRAUSNEKER, V. & SCHALBER, K. (2006/07): Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007: <http://www.univie.ac.at/sprachemachtwissen/>; (Oktober 2011)

KRATZMAIER, H. zit. In: Müller, R.J. (1994): Aspekte der psychischen –Situation hörgeschädigter Kinder; <http://bidok.uibk.ac.at/library/mueller-aspekte.html>

LEONHARDT, A. (2002): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. München, Basel: Reinhardt

LÖWE, A. (1992a) S. 35; zit. In: Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München. S. 210-211

LÖWE, A. & MÜLLER, R.-J. (1994). "Für und Wider die integrative Beschulung hörgeschädigter Kinder." Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 63 (1994) 3: 501-513.

MÜLLER, R. J.: Aspekte der psychischen Situation hörgeschädigter Kinder. in: <http://bidok.uibk.ac.at/library/mueller-aspekte.html>:

PÖHLE, (1994, S. 1) in: Leonhardt A.: Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik; Reinhardt Verlag. S 53

PRILLWITZ, S.: Der lange Weg zur Zweisprachigkeit Gehörloser im deutschen Sprachraum. In: Prillwitz, S., Vollhaber, T., (Hrsg.): Gebärdensprache in Forschung und Praxis. Vorträge vom Internationalen Kongress Hamburg. Signum Verlag: Hamburg

PRILLWITZ, S. (1982): Zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation und Sprache mit Bezug auf die Gehörlosenproblematik. Stuttgart, Berlin: Kohlhammer

REINFELDER, (1925) zit. In: Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München,

RICHTBERG, W. (1980): *Hörbehinderung als psychosoziales Leiden*. Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung: Gesundheitsforschung, Bd. 32.

RICHTBERG, W. (1990): Was Schwerhörigkeit bedeutet. Schriftenreihe für den HNO-Arzt, Kind. Großburgwedel

RICHTBERG, W. (1992): Hörgeschädigte: eine vernachlässigte Patientengruppe in der ärztlichen Praxis. Wiener Med. Wschr. 142 (11/12), 230 – 235

RICHTBERG, W. (1993): Psychosomatische Aspekte bei Schwerhörigkeit. Psycho 19 (7), 436 – 442

RICHTBERG, W., in::Tagungsband der Beethovengespräche 1999, S. 16; in: http://www.akustiks-hoergeraete.de/downloads/bibliothek_1.pdf:

RICHTBERG, W. (2009): Mit Schwerhörigkeit leben. In: <http://www.cojobo.net/schulseelsorge/compassion/32/>:

RICHTBERG, W., VERCH, K. (1991): Medizinische Rehabilitation psychischer Störungen bei Hörbehinderten – Psychotherapeutische Kuren. Forschungsbericht des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung, Sozialforschung Band 214a, Bonn

SCHOTT, (1995) S. 29; zit. In: Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München. S. 215

SCHUMANN, (1940, S. 43) zit. In: Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München. S. 205

STROHMANN, M.; Abschlussarbeit Computermusik und elektronische Medien; http://www.musikmagieundmedizin.com/standard_seiten/womb_original_02.htm

SZAGUN, G. (2001): Wie Sprache entsteht; Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalem Hören. Weinheim: Beltz.

VOIT, H. (1982): Sprachaufbau beim gehörlosen Kind aus der Perspektive gestörter Beziehung. S. 133f, Schindele, Heidelberg

VOLTERRA, V. (1991): Gebärdenspracherwerb und Bilingualismus. In: Prillwitz, Siegmund, Vollhaber, Thomas (Hrsg.): Gebärdensprache in Forschung und Praxis. Vorträge vom Internationalen Kongress – Hamburg 23-25. März 1990, Signum Verlag: Hamburg

WIRTH, W. (2003): (Hrsg.) Das Paradox der Schwerhörigkeit;
http://www.cbp.caritas.de/aspe_shared/form/download.asp?form_typ=370&ag_id=1123&nr=189429

WIRTH, W. (2007); Das Paradox der Schwerhörigkeit: Zwischen sozialer Anpassung und kommunikativem Kampf. Vortrag an der Ludwig Maximilian Universität München am 24.10.2007; in:
http://www.cbp.caritas.de/aspe_shared/form/download.asp?form_typ=370&ag_id=1123&nr=189429

WISNET, M. (2008): Frühkindliches Hören in Deutschland. In: Friedsam, P. & Figura, J.(Hrsg.): Frühförderung und vorschulische Bildung – eine gemeinsame Aufgabe für vorschulische Einrichtungen und Schule. Fachtagungsbericht. Berlin: vds-Landesverband Berlin. 55-57. In: Günther, K. B., Hänel-Faulhaber, B. & Hennies J. (2009): Bilinguale Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kinder – Entwicklungstheoretische Grundlagen und frühpädagogische Bildungspraxis; In: Frühförderung interdisziplinär, 28 (2009) 4, S.179-186

ZANIN, (2006) S. 103ff, zit. in: Sack, C., (2007): Diplomarbeit: „Der Tanz in der Sonder- und Heilpädagogik – Ein Mittel zur Förderung der psycho-sozialen Entwicklung am Beispiel von Kindern mit Down-Syndrom“
http://othes.univie.ac.at/4501/1/2009-02-22_0007377.pdf

Internetquellen:

http://derstandard.at/1329703249695/Tag-der-Muttersprache-Gebaerdeter-Protest-gegen-desolates-Schulwesen?_slideNumber=10&_seite=

<http://www.oesb-dachverband.at/schwerhoerigkeit/statistik>

<http://www.schwerhoerigenschule.at/schwerhoerigkeit.htm>: Schwerhörigkeit; Die Bedeutung des Hörens für die psychische und physische Entwicklung des Kindes

http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/Abb%E9_de_'Ep%E9e.html

http://de.wikisource.org/wiki/Heiligenst%C3%A4dter_Testament

<http://derstandard.at/1339639196593/Gebaerdensprache-Uebersehen-und-ueberhoert>

<http://www.50plus.at/ohren/cochleaimplantat.htm>

http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Geb%C3%A4rdensprache

http://de.wikipedia.org/wiki/Grad_der_Behinderung

http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Geb%C3%A4rdensprache

http://de.wikipedia.org/wiki/%C3%96sterreichische_Geb%C3%A4rdensprache

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: <http://www.deafkrause.de/deaf-history/pedro-ponce-de-leon-.html>;
Februar 2012

Abbildung 2: http://de.wikipedia.org/wiki/Juan_Pablo_Bonet; Februar 2012

Abbildung 3: http://de.wikipedia.org/wiki/Charles-Michel_de_l%E2%80%99Ep%C3%A9; März 2012

Abbildung 4: http://de.wikipedia.org/wiki/Samuel_Heinicke; März 2012

Abbildung 5: in Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München

Abbildung 6: in Leonhardt, A. (2002), Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, Reinhardt, München,

Abbildung 7: Das Modell einer „balancierten Ich-Identität“ nach Krappmann. In: Müller, R.J. (1994): Aspekte der psychischen –Situation hörgeschädigter Kinder; <http://bidok.uibk.ac.at/library/mueller-aspekte.html>; Mai 2012

Abbildung 8: in: Wirth, W. (2007) Lehrstuhl für Gehörlosen und Schwerhörigenpädagogik; Vortrag an der Ludwig Maximilian Universität München am 24.10.2007

Abbildung 9: in: Wirth, W. (2007) Lehrstuhl für Gehörlosen und Schwerhörigenpädagogik; Vortrag an der Ludwig Maximilian Universität München am 24.10.2007

Abbildung 10: Das ontogenetische Entwicklungsmodell "Spüren-Fühlen-Denken" (GERBER 2005, S.104); in: Sack, C. (2007) Diplomarbeit: „Der Tanz in der Sonder- und Heilpädagogik - Ein Mittel zur Förderung der psycho-sozialen Entwicklung am Beispiel von Kindern mit Down-Syndrom“, S.51;

11 Abkürzungsverzeichnis + Begriffserklärung

CI = Cochlea/Cochlear Implantat

„Ein Cochleaimplantat ist eine Hörhilfe für extrem schwerhörige bzw. taube Menschen, deren Hörnerv noch intakt ist. Es besteht aus Elektroden, die in die Schnecke (Cochlea) im Innenohr eingebracht werden, und einer inneren Spule (fungiert als Empfänger) mit Magnet, die in den Schädelknochen hinter der Ohrmuschel implantiert wird. Außen angebracht ist eine Spule (ebenfalls mit Magnet), die durch die beiden Magneten auf der Kopfhaut über der Empfangsspule des Implantats gehalten wird, ein Mikrofon, das in einem Hörgerät hinter dem Ohr sitzt und ein Sprachprozessor, der mit der äußeren Spule über einen Draht verbunden ist. Dieser Sprachprozessor wird hinter dem Ohr getragen (ähnlich wie Hörgeräte).

Das Mikrofon nimmt die Schallwellen auf. Diese werden vom Prozessor in elektrische Impulse umgewandelt und von der äußeren über die innere Spule zu den Elektroden, die schlussendlich den Hörnerv stimulieren, weitergeleitet.

Moderne Cochleaimplantate ermöglichen auch die Wahrnehmung von Umweltgeräuschen. Im Normalfall, d.h. wenn keine weiteren Behinderungen bestehen, können gehörlose ImplantatträgerInnen auch Sprache wieder gut verstehen. Viele können sogar telefonieren und Musik genießen, also komplexe Hörtätigkeiten ausüben. Außerdem hilft ein Cochleaimplantat bei der Modulation der eigenen Stimme. Zur effektiven Nutzung des Cochleaimplantats ist eine Rehabilitation in einem medizinischen Zentrum sinnvoll, in deren Verlauf die Betroffenen in der Erkennung verschiedener Geräusche und Sprechlaute unterwiesen werden.

Die Erfolge, die mit einem Cochleaimplantat erzielt werden können, sind individuell verschieden und hängen unter anderem von der Ertaubungsdauer, dem Zustand des Hörnervs, der Sprachkompetenz des Patienten und der Fähigkeit zum Erlernen der ungewohnten Höreindrücke und Sprachlaute ab.“¹⁵⁹

DGS = Deutsche Gebärdensprache

„Die Deutsche Gebärdensprache ist die visuell-manuelle Sprache, in der gehörlose und schwerhörige Personen in Deutschland untereinander kommunizieren. Die Wörter der Sprache nennen sich Gebärden. Die Sprachgemeinschaft umfasst ungefähr 200.000 Menschen, die auch hörende Benutzer einschließt. DGS ist eine eigenständige Sprache. Die Grammatik unterscheidet sich grundlegend von derjenigen der deutschen Lautsprache; z. B. werden

¹⁵⁹ <http://www.50plus.at/ohren/cochleaimplantat.htm> (Juni 2012)

*adverbiale Bestimmungen der Zeit meistens am Satzanfang, Verben sowohl nach dem Subjekt als auch am Ende des Satzes gebärdet.*¹⁶⁰

GdB = Grad der Behinderung

„Hervorgegangen ist dieser Begriff aus der ursprünglichen Bezeichnung „MdE – (Grad der) Minderung der Erwerbsfähigkeit“, wie er noch heute im Recht der gesetzlichen Unfallversicherung und im Recht der sozialen Entschädigung verwendet wird (Bundesversorgungsgesetz und die darauf verweisenden Gesetze, insbesondere das Zivildienstgesetz, das Soldatenversorgungsgesetz und das Opferentschädigungsgesetz). Die abweichende Bezeichnung wurde eingeführt, um ausdrücklich klarzustellen, dass nicht (isoliert) eine Leistungsbeeinträchtigung im Erwerbsleben, sondern eine Beeinträchtigung in allen Lebensbereichen berücksichtigt wird. Der Grad der Behinderung beginnt bei 20 und geht in 10er Schritten bis zu 100. Je höher der Wert, desto umfangreicher sind die Beeinträchtigungen.“¹⁶¹

Siehe auch Kapitel 2.3

LBG = Lautsprachenbegleitende Gebärde

„Es gibt auch ein eigenes System „Lautsprachbegleitende(r) Gebärden“ (LBG), auch „gebärdetes Deutsch“ genannt, das ganz oder teilweise der Grammatik der deutschen Sprache folgt, von vielen DGS-Benutzern aber als „falsch“ empfunden wird – man stelle sich vor, deutsche Wörter plötzlich in englischem Satzbau zu verwenden.“¹⁶²

ÖGS = Österreichische Gebärdensprache

„Die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) ist die in Österreich verwendete Gebärdensprache. Die ÖGS ist seit dem 1. September 2005 in Artikel 8 Abs. 3 B-VG (Bundes-Verfassungsgesetz) ausdrücklich als Sprache anerkannt. Im Artikel 8 Absatz 3 heißt es: „Die Österreichische Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt. Das Nähere bestimmen die Gesetze! Das bedeutet, dass die Österreichische Gebärdensprache offiziell anerkannt ist, aber es existieren keine Gesetze, die das Recht auf eigene Schulen, Bildungseinrichtungen (wie sie für die slowenische Sprache oder die kroatische Sprache in Österreich vorhanden sind) absichern.“

¹⁶⁰ http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Geb%C3%A4rdensprache (Juni 2012)

¹⁶¹ http://de.wikipedia.org/wiki/Grad_der_Behinderung (Juni 2012)

¹⁶² http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Geb%C3%A4rdensprache (Juni 2012)

*Grammatik: Die Satzstellung eines Aussagesatzes in ÖGS ist grundsätzlich: Subjekt - Objekt - Prädikat. Zeitliche Angaben werden meist am Anfang eines Satzes markiert. Einzelne Gebärden bestehen - wie bei allen bis dato Gebärdensprachen der Welt - aus manuellen und non-manuellen Komponenten. Zu den manuellen Komponenten zählen: die Handform, die Handorientierung/-stellung, die Ausführungsstelle und die Bewegung. Zu den non-manuellen zählen: die Mimik, die Mundgestik, das Mundbild, die Kopf- und Körperhaltung und die Blickrichtung.*¹⁶³

¹⁶³ http://de.wikipedia.org/wiki/%C3%96sterreichische_Geb%C3%A4rdensprache (Juni 2012)

12 Anhang

Abstract/Deutsch

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Thematik und Problematik der Förderung und schulischen Bildung von schwerhörigen Kindern – im Speziellen mit hochgradig schwerhörigen Kindern und der Frage inwiefern die Hörbehinderung von der Gesellschaft wahrgenommen wird, ob sie von Betroffenen akzeptiert bzw. angenommen wird, welche psychosozialen Folgen eine hochgradige Schwerhörigkeit für Betroffene darstellt und ob bilinguale Frühförderung und bilinguale, integrative Beschulung ein Weg wäre, negative psychosozialen Folgen für Betroffene zu verringern. In dieser Arbeit wird der Begriff Hörschädigung näher erläutert und ein Abriss der Geschichte der Hörgeschädigtenpädagogik angeführt, einschließlich der Betrachtung des „Methodenstreits „Lautsprache vs. Gebärdensprache. Im Weiteren geht es um die Bedeutung hochgradiger Schwerhörigkeit und welche psychischen Folgen sich daraus entwickeln können. Hier wird auch generell auf die Bedeutung des Hörens und der Sprache für die emotionale und soziale Entwicklung Betroffener eingegangen. Danach wird auf die Möglichkeit von Prävention und Hilfe hingewiesen und die einzelnen Methoden vorgestellt. Hier wird sowohl auf die verschiedenen Formen der Frühförderung, der Integration und der Bilingualen Förderung und Erziehung eingegangen. Auch eine erste bilinguale Klasse in Wien wird in dieser Arbeit vorgestellt. Abschließend werden die Schlüsse, die sich aus der verwendeten Literatur ergeben haben, dargestellt und die Fragestellungen beantwortet bzw. die Arbeitshypothese verifiziert.

Abstract/Englisch

The presented work deals with the topics and issues of support and school education of hearing impaired children, specifically with the severely hard of hearing and the question of how the hearing impairment is perceived by society, whether it is accepted and adopted or rejected by those affected, what psychosocial consequences a severe hearing loss for patients bears and whether bilingual early childhood fostering and bilingual and inclusive schooling would be

a way to reduce negative psychosocial consequences for patients. This paper also provides an explanation of the term hearing impairment and an outline of the history of the education of the hearing impaired, including reflection of the dispute over methods "spoken language" vs. "sign language". Furthermore, it covers the impact of severe hearing loss and what psychological effects might develop from them. Here the importance of listening and language for the emotional and social development of those affected is also discussed in general. Thereafter possibilities and chances for prevention and help are introduced and different methods presented. Here are different types of early promotion, integration, and bilingual care and education major topics of interest. Also Vienna's first bilingual class and the corresponding experience is presented in this paper. Finally, the conclusions from the literature used and its analysis are illustrated and the hypothesis regarding the importance of bilingual support verified.

Statistik

„Laut Statistik des DSB (Deutscher Schwerhörigenbund) kann gesagt werden, dass in Deutschland im Jahr 2005 an die 19,7% der Bevölkerung ab 14 Jahren unter Schwerhörigkeit leiden.

- leichtgradig schwerhörig (<40dB): 11%
- mittelgradig schwerhörig (40–70 dB): 7%
- hochgradig schwerhörig (70–95 dB): 1,4%
- an Taubheit grenzend (≥ 90 dB): 0,3%
- gesamt: 19,7%

Studien einzelner EU-Länder

Führt man die Studien einzelner europäischer Länder zusammen, so ergeben sich umgerechnet auf den Grad der Schwerhörigkeit (in dB) fast idente Zahlen mit Abweichungen von $\pm 2\%$, die einen europaweiten Trend erkennen lassen. Laut EU- Schätzungen aus dem Jahr 1995 lag die Anzahl Betroffener im EU-Raum schon damals bei 22,2%.

Erklärung: leicht schwerhörig: 21–39 dB, mittelgradig schwerhörig: 40–69 dB, hochgradig schwerhörig: 70–94 dB, fast taub: >95 dB

Land	untersucht	21-39 dB	40-69 dB	70-94 dB	>95 dB	Summe
Italien	2170 Personen ab 18 Jahre	17,1%	4,0%	1,2%	0,3%	22,5%
Finnland	3518 Personen ab 25 Jahre	17,2%	4,3%	0,5%	0,04%	22,1%
Dänemark	705 Personen 30 bis 50 Jahre	3,4%	0,2%			
Schweden	590 Personen ab 20 Jahre	18,1%	4,5%	0%	0%	22,6%
Großbritannien	2662 Personen ab 18 Jahre	16,8%	4,9%	0,7%	0,2%	22,6%
Deutschland	2031 Personen ab 14 Jahre	11,0%	7,0%	1,4%	0,3%	19,7%
Deutschland	ab 18 Jahre	11,7%	7,3%	1,5%	0,3%	20,8%
Deutschland	ab 20 Jahre	11,9%	7,4%	1,5%	0,3%	21,1%
Deutschland	ab 25 Jahre	12,7%	7,9%	1,6%	0,4%	22,6%

Interpretation der Ergebnisse für Österreich:

*Für Österreich mit einer Einwohnerzahl von 8,4 Millionen EinwohnerInnen ergibt dies bei der Annahme von einer Betroffenenanzahl von 19,7% der Bevölkerung ab 14 Jahren eine Zahl von **1,6 Millionen Schwerhörigen**.*¹⁶⁴

Quelle: DSB (Deutscher Schwerhörigenbund) www.schwerhoerigen-netz.de „Internationale Statistikvergleiche“

Die Tatsache, dass auf der Homepage des Dachverbandes für Schwerhörige keine Statistik aus Österreich angegeben ist und daher anzunehmen ist, dass dem Österreichischen Schwerhörigenbund keine österreichische Statistik vorliegt, ist für die Situation in Österreich bezeichnend.

¹⁶⁴ <http://www.oesb-dachverband.at/schwerhoerigkeit/statistik/>; März 2012

Artikel über Demonstration für Gebärdensprachunterricht

TAG DER MUTTERSPRACHE

Gebärdeter Protest gegen "desolates Schulwesen"

ANSICHTSSACHE | 21. Februar 2012 17:17

„Zum Tag der Muttersprache am 21. Februar riefen der Österreichische Gehörlosenbund (ÖGLB) und der Verein Österreichischer Gehörloser Studierender (VÖGS) zum Protest-Flashmob vor den Ministerien für Wissenschaft und Bildung am Minoritenplatz.

Das Menschenrecht auf bilingualen Unterricht werde in Österreich missachtet. Für knapp 10.000 Menschen sei die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) Muttersprache.

«Bild 1 von 10»



derstandard.at/sebastian fellner

Auch um sie geht es: Gehörlose Kinder sollen gemeinsam mit hörenden bilingual unterrichtet werden - vom Kindergarten an.

«Bild 2 von 10»



derstandard.at/sebastian fellner

Der ÖGLB fordert gemeinsam mit dem VÖGS: "Barrierefreie Bildung für alle"

Bild 3 von 10»



derstandard.at/sebastian fellner

Bild 4 von 10»



Bild 5 von 10»



Bild 6 von 10»



derstandard.at/sebastian fellner

Der Vorsitzende des VÖGS, Florian Wibmer, zeigt die Protestgebärde vor dem Bildungs- und dem Wissenschaftsministerium vor. Er kritisiert, dass pro Studierenden und Jahr nur 5300 Euro für Dolmetsch in den Lehrveranstaltungen zur Verfügung stehen. Das reicht gerade einmal für zwei Vorlesungen pro Jahr.

Bild 7 von 10»



derstandard.at/sebastian fellner

"Wenn nur eine Lehrveranstaltung pro Semester absolviert werden kann, steigt die durchschnittliche Studiendauer von gehörlosen und schwerhörigen Studierenden auf über zehn Jahre", sagt Wibmer.

Bild 8 von 10»



derstandard.at/sebastian fellner

Hörende, Gehörlose und Schwerhörige beteiligten sich am Flashmob.

Bild 9 von 10»



derstandard.at/sebastian fellner

Auch die Vorsitzende der Österreichischen HochschülerInnenschaft, Janine Wulz (GRAS), nahm am Protest teil.



derstandard.at/sebastian fellner

Helene Jarmer, Präsidentin des ÖGLB und Nationalratsabgeordnete der Grünen, stieß zur Demo. "Das Schulwesen für gehörlose Menschen ist desolat", sagt sie. Jarmer kritisiert auch, dass LehrerInnen keine Gebärdensprachkenntnisse vorweisen müssen, um in einer Gehörlosenschule zu unterrichten: "Das ist eine untragbare Situation." (sab, derStandard.at, 21.2.2012)¹⁶⁵

¹⁶⁵ http://derstandard.at/1329703249695/Tag-der-Muttersprache-Gebaerdeter-Protest-gegen-desolates-Schulwesen?_slideNumber=10&_seite=; April 2012

Artikel im Standard „Übersehen und überhört“

MASCHA DABIĆ, 28. Juni 2012, 09:50

"Gebärden." "Anerkannt?" "Anerkannt!" Und zwar seit sechs Jahren. Institutionelle Diskriminierung gibt es in Österreich dennoch."

Gehörlose Menschen sind in der Regel mehrsprachig, eine echte Anerkennung der Gebärdensprache lässt jedoch auf sich warten.

„Wien - Günter Roiss beherrscht mehrere Sprachen. Neben der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) beherrscht er Deutsch, ebenso Englisch und die englische Gebärdensprache. Der quirlige Enddreißiger ist zum Plaudern aufgelegt. Mit Hilfe von Djaneta Memišević, die seine Gebärden in Lautsprache überträgt, erzählt der Psychologe, was er beruflich macht. Neben mehreren Lehraufträgen an Universitäten ist er auch als literarischer Übersetzer tätig. Wie kann man sich das vorstellen? Djaneta Memišević, Leiterin der WITAF-Arbeitsassistenten für Gehörlose, erklärt: "Ganz einfach, er überträgt geschriebene Literatur in Gebärden und filmt das ab."

Roiss erzählt außerdem, dass es auch für die Gehörlosen so etwas Ähnliches gibt wie Esperanto, also eine Sammlung von Gebärdenvokabeln, die bei internationalen Treffen die Kommunikation erleichtern sollen. Ob man sich das so ähnlich vorstellen kann wie gebrochenes Konferenzenglisch? Roiss lacht und nickt.

Der seit seinem dritten Lebensjahr gehörlose Roiss setzt sich dafür ein, dass die Gebärdensprache als das anerkannt wird, was sie ist, nämlich eine vollwertige natürliche Sprache und nicht ein Hilfsmittel wie etwa ein Rollstuhl.

Die Gebärdensprachlinguistin Verena Krausneker vom Institut für Sprachwissenschaft an der Universität Wien sieht ebenfalls einen großen Nachholbedarf im Hinblick auf eine institutionelle und akademische Anerkennung: "ÖGS ist zwar seit sechs Jahren offiziell als Sprache anerkannt, aber von einem barrierefreien Zugang der Nutzer dieser Sprache zu allen Gesellschaftsbereichen sind wir weit entfernt." Ein Missstand, aber auch eine ständige Motivation, sich mit dem Thema Gebärdensprache wissenschaftlich auseinanderzusetzen. "Überhört und übersehen" werde die Gebärdensprache in der Gesellschaft, beklagt Krausneker: "Das Thema Gebärdensprache wurde lange Zeit in die Behindertenschublade gesteckt, dabei ist es ein Sprachthema. Es geht um eine Minderheit, die eine eigene Kultur hat, die sich nonverbal mitteilen kann."

"Offensichtlich diskriminiert"

Seit mehr als 15 Jahren forscht Krausneker über gehörlose Menschen. Die Faszination hält ungebrochen an, zum einen, weil ÖGS für Krausneker eine sehr schöne Sprache ist - "und das ist doch ein Grund, bei einer Sprache zu bleiben". Zum anderen, weil es in der Forschung noch sehr viele Lücken zu füllen gebe: "Wir wissen noch immer nicht, wie die Grammatik im Detail funktioniert." Eine weitere Triebfeder: "Die offensichtliche Ungerechtigkeit, die Diskriminierung von Nutzern der Gebärdensprache hat mich schon als ganz junge Studentin wachgerüttelt."

Was unterscheidet eigentlich ÖGS von den anderen Minderheitensprachen? Krausneker erklärt: "Nur fünf bis zehn Prozent gehörloser Eltern haben auch gehörlose Kinder. Es sind also nur wenige gehörlose Kinder, die sich von vornherein normal fühlen und in Vereinen integriert sind. Bei allen anderen ist das nicht so. Sie brauchen Jahre, bis sie einen Zugang zur Gebärdensprache und zur Community finden. Das heißt, die Gehörlosen sind eine Minderheit, die sich in jeder Generation neu finden muss."

Gebärdensprachdolmetscherin Stephanie Euler sagt, beim Dolmetschen müsse sie stets auch die Kultur, die Mentalität vermitteln: "Gehörlose und Hörende krachen manchmal aufeinander, weil aufgebrachtes Gebärden oder Artikulation von Lauten schnell als Aggression ausgelegt wird. Ich als Dolmetscherin erkläre dann zum Beispiel, nein, die Dame ist nicht aggressiv, sie hat nur ein wichtiges Anliegen." Das Dolmetschen habe noch eine weitere wichtige Funktion: "Es ist eine Frage des Selbstbewusstseins. Die Gehörlosen wollen nicht länger von irgendwelchen hörenden Personen abhängig sein, die für sie sprechen, sondern wollen die Sache selbst in die Hand nehmen."

Djaneta Memišević kennt solche Situationen zur Genüge: "Als ich nach Österreich kam, sprach ich kein Deutsch und musste hart kämpfen, um mir Gehör zu verschaffen. Viele gehörlose Menschen erleben von Anfang an eine Bevormundung. Einen Dolmetscher zu bekommen kann ihnen helfen, eigene Entscheidungen für ihr Leben zu treffen." (Mascha Dabić, daStandard.at, 28.6.2012)¹⁶⁶

¹⁶⁶ <http://dastandard.at/1339639196593/Gebaerdensprache-Uebersehen-und-ueberhoert> (Juni 2012)

Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich diese Diplomarbeit eigenständig verfasst habe, keine anderen als die angegebenen Unterlagen verwendet habe, den zweiten Studienabschnitt abgeschlossen habe und berechtigt bin diese Diplomarbeit zu schreiben.



(Ursula Sykora)

Lebenslauf Ursula Sykora

Persönliche Daten

Geboren am 26.08.1944

Geburtsort: Passau

Staatsbürgerschaft: Österreich

Familienstand: geschieden



Studium an der Universität Wien

WS 2011 – WS 2012	Abschluss des Studiums der Bildungswissenschaft
WS 2005 – dato	A 297 Diplomstudium Pädagogik
Schwerpunktfächer:	Heil- und Integrative Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik
WS 2005 – SS 2009	A 057 122 Individuelles Diplomstudium Pflégewissenschaft
SS 2004 – SS 2005	A 990 Besuch einzelner Lehrveranstaltungen

Schulische Ausbildung

2005	Studienberechtigungsprüfung
2000 – 2004	HAK für Berufstätige BFI
2002	Handelsschulabschluss
1961 – 1963	Berufsschule für kaufm. Lehrlinge in Gewerbe und Industrie II
1959 – 1060	Berufsschule für Einzelhandel II
1954 – 1959	Hauptschule
1950 – 1954	Volksschule

Studienbegleitende Tätigkeiten

2006 – 2011	Wissenschaftspraktikum – Tutorium
2006 – 2010	Praktikum – IBB Institut für Bildungsbegleitung Legasthethietrainerin
2006 – 2011	Kulturassistenz für Blinde
2007	Urlaubsbegleitung für Blinde in Wien

Außerschulische Weiterbildung

2006 – dato	EÖDL Dachverband Legasthenie Ausbildung zur Legasthenie- u. Diskalulietrainerin
2003	Institut Francais d'Autriche – Vienne Französisch
2000	BFI , Computerschulung MS DOS I Einführung
2000	AK Wien, Ausbildungsseminar für Sicherheitsvertrauenspersonen
2000	Österreichisches Rotes Kreuz Intensivkurs Erste Hilfe
1999	Amerikainstitut – Network I Intensive English Language Course
1998	Berlitz Austria GmbH Englisch Kurs
1997	AK Wien Einführung in die Psychologie
1997	INTERCOM ECDL
1997	INTERCOM Weiterbildungsprogramm Büro-Fit

1995	Wochenendseminare Psychologie für Suchtprävention
1989	Kinderzentrum Uni München Seminar „Einschulung hörbehinderter Kinder“

Berufliche Tätigkeit

2004 – dato	Pensionistin
1998 – 2004	Kulturkontakt Austria - Bildungskoooperation Sekretärin des Abteilungsleiters, Projektassistentin und Sicherheitsvertrauensperson
1979 – 1997	Kindererziehung und 3 x Karenz
1976 – 1979	Wiener Städtische Versicherung Sachbearbeiterin
1975 – 1976	Karenz
1971 – 1975	Firma Edelglas Sekretärin des Geschäftsführers
1969 – 1971	Firma PORR Buchhaltung
1965 – 1969	Firma Mautner Markhof Kaufm. Springerin
1963 – 1964	Karenz
1959 – 1963	Firma Haitzer & Co Kaufmännische Lehre

URSULA SYKORA
Tuschlgasse 1/40, 1230 Wien
e-Mail: u.sykora@chello.at
Tel: 0676 5393890
MN: 0349308