

Hans-Jörg Rath

Begabungsförderung bei schwerhörigen und gehörlosen Kindern

Diplomarbeit

BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei www.GRIN.com hochladen
und kostenlos publizieren



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlanges. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

Impressum:

Copyright © 2002 GRIN Verlag
ISBN: 9783640047123

Dieses Buch bei GRIN:

<https://www.grin.com/document/106433>

Hans-Jörg Rath

Begabungsförderung bei schwerhörigen und gehörlosen Kindern

GRIN - Your knowledge has value

Der GRIN Verlag publiziert seit 1998 wissenschaftliche Arbeiten von Studenten, Hochschullehrern und anderen Akademikern als eBook und gedrucktes Buch. Die Verlagswebsite www.grin.com ist die ideale Plattform zur Veröffentlichung von Hausarbeiten, Abschlussarbeiten, wissenschaftlichen Aufsätzen, Dissertationen und Fachbüchern.

Besuchen Sie uns im Internet:

<http://www.grin.com/>

<http://www.facebook.com/grincom>

http://www.twitter.com/grin_com

Begabungsförderung bei schwerhörigen und gehörlosen Kindern

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	S. 6
1. Einleitung	S. 8
1.1) Behinderung und Begabung – ein unüberwindbarer Gegensatz?	S. 8
2. Begabungsförderung als Wissenschaft	S. 11
2.1) Was versteht man unter dem Begriff „Begabung“?	S. 11
2.2) Modelle der Hochbegabung	S. 12
2.2.1) Das Drei-Ringe-Modell nach Renzulli	S. 13
2.2.2) Das Triadische Interdependenzmodell nach Mönks sowie dessen Erweiterung	S. 15
2.2.3) Das Münchner Begabungsmodell	S. 17
2.3) Begabung, Intelligenz, Kreativität und Motivation	S. 19
2.3.1) Begabung und Intelligenz	S. 19
2.3.2) Kreativität und Begabung – lässt sich Kreativität überhaupt beschreiben?	S. 23
2.3.2.1) Kreativität als universeller Terminus – verschiedene allgemeine Ansätze	S. 25
2.3.2.2) Kreativität aus evolutionärer Sicht	S. 25
2.3.2.3) Kreativität aus anthropologischer und humanistischer Sicht	S. 26
2.4) Weitere Sichtweisen zum Begriff Kreativität	S. 26
2.4.1) Das 4p – U – Interaktionsmodell	S. 26
2.4.2) Das Komponentenmodell nach Urban	S. 29
2.4.3) Kann man Kreativität messen?	S. 30
2.5) Zusammenfassung und Vorausschau	S. 33

3. Identifikation von Begabungen	S. 34
3.1) Der pädagogische „Potential – Ansatz“	S. 34
3.2) Der dynamische Begabungsbegriff	S. 36
3.2.1) Entwicklung von Begabungen in Zusammenhang mit der Vererbungslehre	S. 37
3.3) Wie kann man Begabungen erkennen und adäquat fördern?	S. 39
3.3.1) Searching	S. 40
3.3.2) Screening	S. 45
3.4) Behinderung und Begabung	S. 48
3.5) Zusammenfassung und Vorausschau	S. 50

4. Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit als Formen einer spezifischen Behinderung	S. 52
4.1) Definition des Begriffs Hörschädigung	S. 52
4.2) Weitere Begriffsbestimmungen	S. 52
4.2.1) Schwerhörigkeit	S. 53
4.2.2) Gehörlosigkeit	S. 55
4.2.3) Die Gruppe der Hörauffälligen	S. 56
4.2.4) Hörsprachbehinderte	S. 56
4.2.5) Menschen, die im Sprachbesitz ertaubt sind	S. 57
4.3) Der Aufbau des Ohres und der Hörvorgang	S. 57
4.3.1) Wann sprechen wir von Schwerhörigkeit, wann von Gehörlosigkeit?	S. 59
4.4) Die Sprach- und Hörentwicklung beim schwerhörigen bzw. gehörlosen Kind	S. 60
4.4.1) Die normale Sprachentwicklung	S. 61
4.4.1.1) Die Hör- und Sprachentwicklung im Säuglingsalter	S. 61
4.4.1.2) Das Kleinkindalter (2. und 3. Lebensjahr)	S. 62
4.4.1.3) Das jüngere Vorschulkind (4. und 5. Lebensjahr)	S. 63
4.4.2) Die Hör- und Sprachentwicklung beim hörgeschädigten Kind und die Problematik in der verbalen bzw. nonverbalen Kommunikation	S. 64

4.3) Zusammenfassung	S. 67
----------------------	-------

5. Sprachliche Förderung bei gehörlosen

und schwerhörigen Kindern	S. 68
----------------------------------	-------

5.1) Förderung durch Lautsprache	S. 68
----------------------------------	-------

5.2) Der Eltern-Kind-Dialog mit dem hörgeschädigten Kind als Voraussetzung für eine optimale Frühförderung	S. 70
---	-------

5.2.1) Fördermöglichkeiten im Alltag	S. 70
--------------------------------------	-------

5.3) Entwicklung von Sprechfertigkeiten bei schwerhörigen und gehörlosen Kindern	S. 72
---	-------

5.4) Die Rolle des Gedächtnisse bei der Automatisierung von Sprechfertigkeiten	S. 74
---	-------

5.5) Frühförderung von hörgeschädigten Kindern	S. 76
--	-------

5.5.1) Förderung im Spiel	S. 76
---------------------------	-------

5.5.1.1) Geräuschspiele	S. 77
-------------------------	-------

5.5.1.2) Räumspiele	S. 77
---------------------	-------

5.5.1.3) Bewegungsspiele	S. 78
--------------------------	-------

5.5.1.4) Spiele mit Papier, Farbe und Knete	S. 78
---	-------

5.5.1.5) Rollenspiele	S. 79
-----------------------	-------

5.5.1.5) Bücher	S. 79
-----------------	-------

5.6) Das Cochlear-Implantat als Zukunftsperspektive für gehörlose Kinder	S. 80
---	-------

5.7) Zusammenfassung	S. 83
----------------------	-------

6 Gebärden	S. 84
-------------------	-------

6.1) Was versteht man unter dem Begriff „Gebärdensprache“?	S. 84
--	-------

6.1.1) Arten von Gebärden	S. 86
---------------------------	-------

6.2) Förderung durch Gebärdensprache	S. 87
--------------------------------------	-------

6.2.1) Geschichte der Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagogik	S. 87
---	-------

6.3) Lautsprache und Gebärdensprache – ein Vergleich	S. 92
--	-------

6.3.1) Gebärdensyntax	S. 92
-----------------------	-------

6.4) Gebärdensprache versus Lautsprache	S. 95
---	-------

6.4.1) Hat die Gebärdensprache eine negative Auswirkung	
---	--

auf die Lautsprache?	S. 95
6.4.2) Zusammenfassung und Vorausschau	S. 101
7. Begabungsförderung von Gehörlosen und Schwerhörigen in der Schule und im Beruf	S. 102
7.1) Das Zweisprachenmodell	S. 103
7.2) Begabungsförderung bei schwerhörigen und gehörlosen Kindern, aber wie?	S. 106
7.2.1) Das Prinzip der Normalisierung	S. 106
7.3) Begabungsförderung durch den begabenden Lehrer	S. 109
7.3.1) Der begabende Lehrer in der Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagogik als Helfer zur Identitätsfindung	S. 112
7.4) Bildung und Erziehung von Schwerhörigen und Gehörlosen in der Schule	S. 115
7.4.1) Didaktik und Charakterisierung des Unterrichts	S. 115
7.4.2) Umsetzung im Unterricht durch den begabenden Lehrer	S. 116
7.4.2.1) Die Gestaltung des Klassenraums und das Wissen über die auditive Perzeption	S. 116
7.4.3) Der Einsatz von technischen Hilfsmitteln wie Hörgerät oder Mikroportanlage	S. 118
7.4.4) Lern- und Sozialformen	S. 121
7.5) Gesprächsformen im Unterricht und Methoden des Erarbeitens	S. 125
7.5.1) Das katechisierende Unterrichtsgespräch	S. 125
7.5.2) Das hermeneutische und heuristische Unterrichtsgespräch	S. 126
7.5.3) Gesprächstechniken	S. 128
7.6) Musik und Rhythmik als Erziehungs- und Fördermittel im Schwerhörigen und Gehörlosenunterricht	S. 130
7.7) Sollen hörgeschädigte besser spezial oder integrativ unterrichtet werden?	S. 133
7.7.1) Die Essener Schule, eine Erfolgsgeschichte, die für die Spezialschule spricht	S. 134

7.7.2) Schwerhörige und Gehörlose in Integrationsklassen. Möglichkeiten aber auch Grenzen der Integration	S. 136
7.7.3) Die Malerschule Baden (Schloss Leedsdorf) – ein gelungenes Beispiel für die Integration Gehörloser und Schwerhöriger	S. 141
7.8) Zusammenfassung	S. 142
 8. Erfahrungsbericht aus dem Blockpraktikum an einer Spezialechule für schwerhörige Kinder	 S. 144
 9. Schlusswort	 S. 156
10. Literaturverzeichnis	S. 159
11. Internetadressenverzeichnis	S. 165

Vorwort

Als ich mir im Sommersemester 2001 Gedanken machen musste, welches Thema ich mir für meine Diplomarbeit wähle, hatte ich zunächst bezüglich des Terminus „Begabungsförderung“ meine Bedenken, da während des ersten „Hineinschnuppens“ in die Literatur der modernen Begabungsforschung zunächst nur die Rede von den sogenannten Genies und Wunderkindern war. Ich konnte mir zu Beginn überhaupt nicht vorstellen, diese Thematik in Bezug zu einer Behindierungsgruppe wie den Schwerhörigen und Gehörlosen zu stellen. Zumal mir zu Beginn der Literatursuche auch kein Glück beschert war, da mir diverse Computersuchmaschinen in den Bibliotheken unter den Suchbegriffen „Behinderung und Begabung“ oder „Begabungsförderung bei behinderten Kinder“ etc. nur eine vernichtende Absage mit dem Satz „Keine Einträge gefunden!“ erteilten. So musste ich für mich einen anderen Weg suchen, um Begabungsförderung im Allgemeinen für behinderte Kinder zu verifizieren.

Die Begegnung mit dem Normalisierungsprinzip während eines Seminars bei Prof. Dr. Maria-Luise Braunsteiner eröffnete mir einen neuen Denkansatz, der mir sprichwörtlich auf die Beine half und mir erlaubte, den ersten Schritt auf diesem langen „Diplomarbeitsweg“ zu gehen. Ausgehend von diesem und der modernen Begabungsforschung hatte ich nun eine Arbeitsgrundlage, auf der ich aufbauen konnte. Frau Dr. Braunsteiner gilt vor allem mein Dank bezüglich der ausgezeichneten Betreuung sowie der wertvollen Tipps, die sie mir für die Arbeit gegeben hat. Der wertvollste von allen war mit Sicherheit der Vorschlag, die Schwerhörigenschule Hammerfestweg im 22. Wiener Gemeindebezirk zu besuchen, um mir vor Ort ein Bild über die Arbeitsweise mit schwerhörigen Kindern zu machen. In dieser Schule sollte ich dann später auch mein dreiwöchiges Blockpraktikum absolvieren.

Weiters gilt mein Dank auch Prof. Dr. Kurt Allabauer, der mich mit sehr viel Literatur u. a. auch zum Thema „Behinderung und Begabung“ versorgt hat.

Ein ganz besonders großes Dankeschön möchte ich auch meiner Blockpraktikumslehrerin Fr. VI. Petra Zimmermann aussprechen. Ihr tolles Engagement und der herzliche und einfühlsame Umgang mit den Kinder hat in mir eine zusätzliche Motivation bei der Arbeit mit schwerhörigen Kindern entfacht. Nicht umsonst bin ich der Meinung, dass die drei Wochen des Blockpraktikums die besten des gesamten Semesters und daher ein unvergessliches Erlebnis waren, das ich auf vielen Fotos festgehalten habe.

Gerade das Blockpraktikum stellt für mich eine Zäsur in meinem Leben dar, weil mir die Möglichkeit eröffnet wurde, im kommenden Schuljahr an dieser Schule unterrichten zu dürfen. Das Vertrauen, das in mich gesetzt wurde, erfüllt mich mit großem Stolz und aus diesem Grund hoffe ich, dass ich diesen Erwartungen auch gerecht werden kann.

Die Erkenntnisse, die ich aus dieser Diplomarbeit gewonnen habe, werden mir sicher eine große Hilfe sein, wobei ich in der Arbeit mit hörgeschädigten Kindern noch ganz am Anfang stehe und noch einiges zu lernen habe. So habe ich auch ein Bild davon bekommen, wie mein weiterer Ausbildungsweg ablaufen wird, den ich mit Sicherheit mit derselben Begeisterung weiter bestreiten werde.

Wien, am 11. 1. 2002

(Hans-Jörg Rath)

Diese Diplomarbeit ist nach der neuen Rechtschreibordnung geschrieben worden. Das betrifft auch Textstellen, die wortwörtlich aus der Literatur übernommen (zitiert) und noch in der alten Schreibweise verfasst worden sind.

1. Einleitung

1.1) Behinderung und Begabung – ein unüberwindbarer Gegensatz?

Als Lehrer sind wir ständig bestrebt, unsere Schüler nach besten Möglichkeiten individuell und erfolgreich zu fördern. Demnach ist es kein Wunder, dass man nach allen möglichen Begabungen und Talenten sucht, diese erkennen und zum Vorteil des Kindes zur Entfaltung bringen will. Und sie können vielfältig sein: Schüler können kognitiv, akademisch, kreativ, sozial, musisch, sportlich usw. begabt oder sehr begabt sein und erstaunliche Leistungen vollbringen. Trotzdem müssen sie gefördert werden, damit sich die Begabungen und Talente der Kinder auch richtig entfalten können. Wie sieht es aber mit der Begabtenförderung in der Sonderschule bzw. bei behinderten Kindern im Allgemeinen aus? Genau hier liegt der Kern dieser Arbeit.

Das Wort Behinderung hat in unserer heutigen „aufgeschlossenen“ Gesellschaft nach wie vor eine negative Bedeutung, sei es die geringe Wertschätzung der Sonderschule oder das fehlende Vertrauen in die Leistungsfähigkeit behinderter Menschen. Natürlich ist dies auch mit sehr viel Unwissenheit verbunden und deshalb möchte ich zeigen, dass Begabungsförderung auch bei Menschen mit Beeinträchtigungen möglich sein kann und dass man sie zum Unterrichtsprinzip machen sollte. Da aber der Begriff „Behinderung“ äußerst facettenreich ist und es den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen würde, habe ich mich entschieden, mich auf schwerhörige und gehörlose Kinder zu konzentrieren. Demzufolge lautet der Titel auch „Begabungsförderung bei schwerhörigen und gehörlosen Kindern“.

Warum aber gerade diese Behindertengruppe? Nun offen gestanden hat mich die Schwerhörigen- und Gehörlosenkultur bereits immer fasziniert, da uns diese Menschen im Gegensatz zu vielen anderen Behinderten sehr oft im Alltag begegnen und wir mit ihnen konfrontiert werden. Ich verwende den Begriff Kultur aus jenem Grund, da sich vor allem Gehörlose offen zu dieser Minderheit bekennen und aufgrund der Gebärdensprache eine eigene Kultur pflegen und erhalten wollen. Gehörlose, die sich zu dieser Kultur bekennen, sehen daher den Verlust des auditiven Systems nicht

als Behinderung an und fühlen sich daher einer sprachlichen Minderheit zugehörig. In der Literatur finden sich diese Gedanken z. B. bei Sachs (1992), auf den ich mich noch öfters beziehen werde. Dieses Kulturbewusstsein hat einen wesentlichen Beitrag zur Identitätsfindung beigetragen, die ein wesentliches Kriterium in der Begabungsförderung ist.

Im Laufe dieser Diplomarbeit wird der wichtigste Aspekt bezüglich der Begabungsförderung bei schwerhörigen und gehörlosen Kindern diskutiert – die Sprache. In diesem Fall ist zunächst konkret die Lautsprache gemeint. Sie wird zum Ausgangspunkt der gesamten Begabungsförderung, da sie aber von schwerhörigen und gehörlosen Kindern im Vergleich zu normalhörenden natürlich nicht so leicht gelernt werden kann, ist deshalb eine spezielle Förderung notwendig.

Der Terminus Sprache beinhaltet aber nicht nur die verbale, sondern auch die visuelle Kommunikation. Damit ist in konkreter Linie die Gebärdensprache angesprochen, der aus rationalistischer Sicht der Vorzug gegenüber der Lautsprache gegeben wird. Die Art der schulischen Förderung gipfelt daher in der Frage, ob sie in erster Linie in der Laut- oder Gebärdensprache angeboten werden soll. Hier kommt es zu unterschiedlichen Standpunkten von Seiten der Pädagogen, die sich in einem mehr als 200 Jahre andauernden Konflikt zeigen.

Ich möchte zeigen, dass es möglich ist, dass unter günstigen Voraussetzungen und optimaler Förderung Begabungen bei schwerhörigen und gehörlosen Kindern erkannt und entfaltet werden können. Dabei darf aber nicht der Fehler gemacht werden, dass diese Schüler stets mit normalhörenden verglichen werden. Ein mittel- bis hochgradig schwerhöriges Kind kann z. B. niemals das Niveau eines normalhörenden Kindes in der Lautsprache erreichen. Ich berufe mich daher auf das Normalisierungsprinzip, das besagt, dass Behinderte nicht von der Gesellschaft ausgesondert werden dürfen und dass sie nach ihren Möglichkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt einer Beschäftigung nachgehen können. Dies beinhaltet zugleich eine für sie optimal abgestimmte Förderung zur Selbstbestimmung (Individualisierung) sowie auch eine entsprechende Begabungsförderung. Es soll hier die Pädagogik in der Schwerhörigenschule und in den Integrationsklassen beschrieben und mit jener der Begabungsförderung verglichen werden. Mein Interesse gilt primär den Parallelen,

die man daraus ziehen kann und wie man sie für eine Verbesserung in der Förderung schwerhöriger und gehörloser Kinder einsetzen kann. Daher möchte ich versuchen, die folgende Behauptung zu verifizieren:

Begabungsförderung kann auch bei schwerhörigen- und gehörlosen Kindern funktionieren, wenn man diesen Kindern eine Umwelt zugute lassen kommt, die einen optimalen Einfluss auf ihre Entwicklung und somit auch auf ihre Begabungen haben kann.

2. Begabungsförderung als Wissenschaft

2.1) Was versteht man unter dem Begriff „Begabung“

Wenn wir von Begabungen sprechen, dann kommen uns noch andere Begriffe und Aspekte wie Intelligenz, Intelligenzquotient, Kreativität, gute Schulnoten, Motivation, Genie (Genialität) etc. in den Sinn, die mit der Thematik mehr oder weniger etwas zu tun haben. Leider kommt es aber auch vor, dass diese oft mit Begabung in einen falschen Zusammenhang gebracht werden, dies betrifft vor allem die Intelligenz und die Leistungen in der Schule allgemein. Hier zwei Beispiele:

Begabung = gute Schulnoten: Eine solche Behauptung ist eindeutig zu subjektiv. Außerdem geben Zensuren nie einen hundertprozentigen Aufschluss über die tatsächliche Leistungsfähigkeit des Schülers.

Begabung = Intelligenz, hoher Intelligenzquotient: Laut dieser Behauptung wäre Begabung mit Hilfe eines Intelligenztests messbar (vgl. Allabauer u. Pehofer 1999a, S. 6).

Zum Intelligenzquotienten muss gesagt werden, dass dieser nur ein Zahlenwert ist, den man bei Intelligenztests erhält und der nur etwas über den Grad der Intelligenz aussagt und eine bestimmte Leistungsfähigkeit anzeigen kann. Diese wird in Punkten gemessen, wobei der Mittelwert („Normalwert“) bei 100 liegt. Werte, die darunter liegen, werden als unterdurchschnittliche Intelligenzleistungen bezeichnet, Werte darüber als überdurchschnittliche. Daher wird oft davon gesprochen, dass Menschen, die über einen IQ von 130 verfügen, hochbegabt sind (vgl. Oswald o. J., S. 7f).

Da man aber Begabung mit Intelligenz nicht gleichsetzen kann, ist diese Aussage im Grunde nicht haltbar. Wie ist das zu verstehen? Richtig ist, dass in der modernen Begabungsforschung Intelligenz ein Teilaspekt von (Hoch-)Begabung ist, aber als einziges Bestimmungsmerkmal nicht ausreicht. Daher müssen auch andere Komponenten hinzugezogen werden. Zusammengefasst sind für Begabung drei Faktoren entscheidend:

- „- Besondere (überdurchschnittliche) Fähigkeiten
 - Kreativität
 - Motivation, Aufgabenengagement (Einsatzbereitschaft, Ausdauer)“
- (Oswald o. J., S. 7)

Um Begabungen zur Entfaltung zu bringen bedarf es daher nicht nur der Förderung des kognitiven Bereichs, sondern auch der Kreativität. Außerdem muss der Schüler/die Schülerin ein großes Maß an Motivation mitbringen, damit die Förderung auch Früchte trägt.

Die moderne Begabungsforschung beschreibt Begabung als Interaktion der drei genannten Faktoren. Diese lässt sich auch in Form von Modellen darstellen.

2.2) Modelle der Hochbegabung

Modelle haben den Zweck, komplizierte Sachverhalte zu veranschaulichen. Mit Begabungsmodellen lassen sich Verhaltensmerkmale, die als „hochbegabt“ gelten, vereinfacht darstellen (vgl. Langeneder 1997, S. 24).

Insgesamt lassen sich vier Modellgruppen unterscheiden (zitiert nach Langeneder 1997, S. 25f.):

„a) Fähigkeits- und eigenschaftsorientierte Modelle

In diesen Modellen wird Hochbegabung als eine relativ stabile Eigenschaft beschrieben, die durch äußere Umstände nur gering beeinflussbar ist. Das in der Kindheit festgestellte hohe Intelligenzniveau, das zu besonderen Leistungen befähigt, wird sich in der weiteren Entwicklung nicht wesentlich ändern. Modelle dieser Art stammen von Autoren wie TERMAN, GARDNER, oder TAYLOR.

b) Kognitive Komponenten-Modelle

Hierbei ist nicht so sehr die hervorragende Leistung vorrangig, sondern die Informationsverarbeitung. Die Qualität der kognitiven Prozesse steht im Vordergrund des Interesses. Hier sind Autoren wie STERNBERG/DAVIDSON, JACKSON und RÜPPEL zu nennen.

c) Leistungsorientierte Modelle

Nach dieser Auffassung kann Hochbegabung nur an Leistungen festgestellt werden, wobei aber zwischen potentieller und realisierter Hochbegabung unterschied-

den wird. Nur bei realisierter Hochbegabung können hervorragende Leistungen beobachtet werden. Die Gruppe der potentiell Hochbegabten kann durch Identifizierungsmaßnahmen ermittelt werden. Diesem Ansatz stehen Autoren wie RENZULLI, GAGNE und MÖNKS nahe.

d) Soziokulturell orientierte Modelle

Die Makrostruktur wirkt wesentlich auf die Hochbegabtenförderung ein. Das bildungspolitische Klima, die wirtschaftliche Situation und die öffentliche Meinung bestimmen in hohem Maße, ob Hochbegabung als wissenschaftliches und pädagogisches Thema relevant ist.“

Im Folgenden möchte ich mich auf die leistungsorientierten Modelle konzentrieren.

2.2.1) Das Drei-Ringe-Modell von Renzulli

In Punkt 2.1) wurde darauf hingewiesen, dass die Intelligenz nicht das einzige Bestimmungsmerkmal von Begabung sein kann. Erst Renzulli führte in den 70er Jahren aus der gedanklichen „Sackgasse der Intelligenz“ heraus, indem er ein Modell schuf, das die Interaktion zwischen den Faktoren Intelligenz bzw. überdurchschnittliche intellektuelle und schulische Fähigkeiten (Above-Average-Ability), Kreativität (Creativity) sowie Motivation und Interesse (Task Commitment) beschreibt (vgl. Langender 1997, S. 26f.).

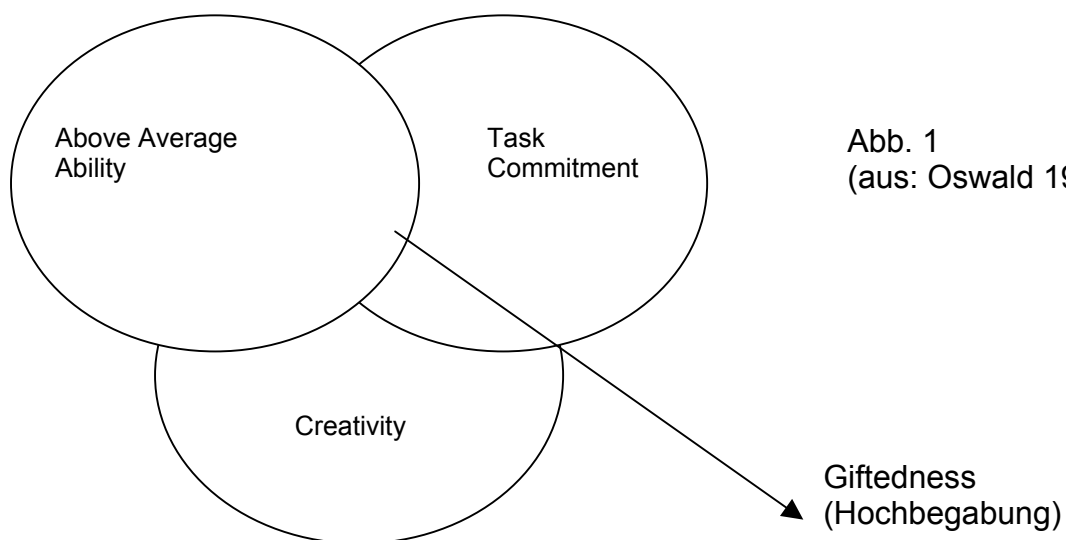


Abb. 1
(aus: Oswald 1994, S.27)

Die drei Komponenten können folgendermaßen charakterisiert werden:

- **„Überdurchschnittliche intellektuelle und schulische Fähigkeiten (Above-Average-Ability):**

Dieser Bereich umfasst nahezu alle denkbaren Konzepte und Indikatoren kognitiver Fähigkeiten: Durch Tests erfasste allgemeine Intelligenz, spezielle Intelligenzfaktoren und Schulleistungen; aber auch anekdotische Berichte und besondere Produkte, beurteilt von Lehrern oder Peers, werden als Informationsquelle akzeptiert. Ein wesentlicher Punkt liegt auch in der Abkehr von der Termanschen strengen Grenzwertsetzung zugunsten einer jeweiligen Selektionsrate von 15-20 % der Bezugspopulation. Renzulli begründet dies mit verschiedenen Studien, die lediglich einen schwachen Zusammenhang zwischen Testintelligenz und späteren außerschulischen Leistungen aufweisen und betont, dass der Wert von Intelligenz- und Schulleistungstests nur darin liegen könne, solche Personen mit unterdurchschnittlicher Leistungsfähigkeit bei der Selektion begabter Kinder auszuschließen.

- **Motivation und Interesse**

Renzulli versteht unter „Task-Commitment“ eine spezielle Form der Leistungsmotivation, nämlich die Energie, die eine Person in die Bearbeitung eines speziellen Problems oder einen speziellen Leistungsbereich einbringt. Diese Fähigkeit, sich selbst für einen ausgedehnten Zeitraum vollständig in ein Problem oder ein Gebiet zu involvieren, sei ein wesentliches Charakteristikum von Personen, die in ihrem späteren Leben außergewöhnliche Leistungen vollbracht haben.

- **Kreativität**

Die dritte Komponente umfasst Konzepte, die unter dem Oberbegriff „Kreativität“ firmieren, ohne dass diese vom Autor näher spezifiziert werden. Renzulli sieht das Problem mangelnder Konstrukt- und Kriteriumsvalidität der vorhandenen Kreativitätstests, führt diese aber auf eine mangelnde Qualität der vorhandenen Verfahren zurück. Dies sollte zur Verwendung alternativer Erfassungsmethoden, etwa Expertenbewertungen oder Selbstberichten führen.“ (Wild 1991, zit. n. Oswald 1994, S. 27). (Vgl. auch Langeneder 1997).

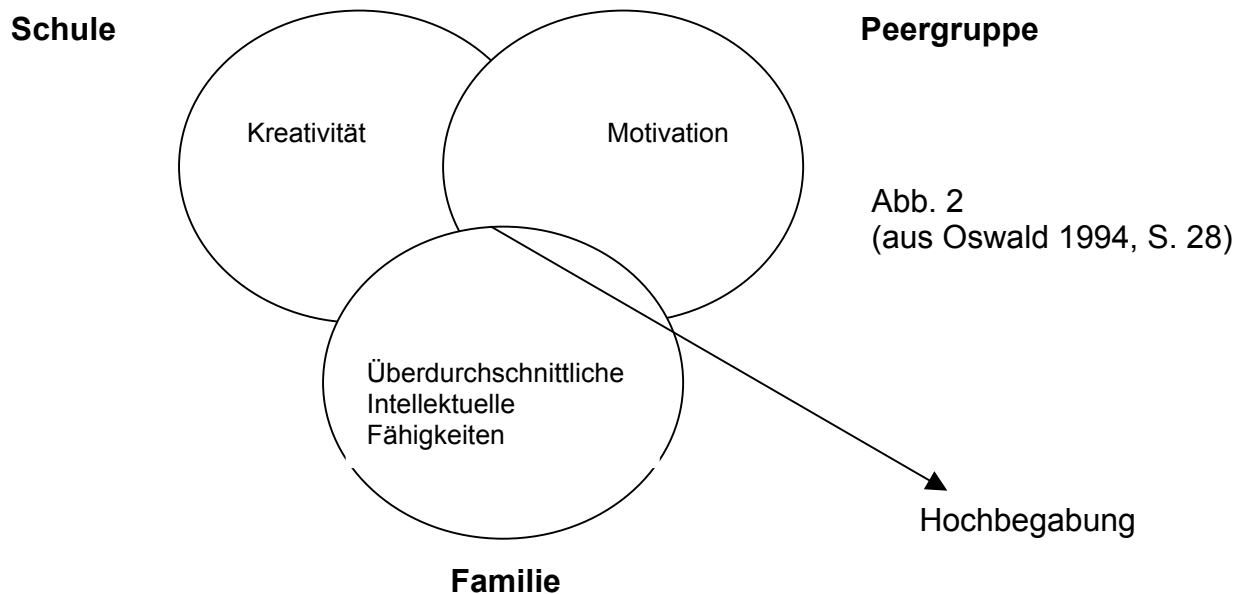
Obwohl bereits William Stern (1871 – 1938) 1916 in einem Artikel veröffentlichte, dass hohe Intelligenz im Zusammenhang mit einer unterstützenden Umgebung sowie der eigenen Charakterstärke eine wichtige Voraussetzung für die Entfaltung von Hochbegabung sei, ist es Renzulli zu verdanken, dass Begabung nicht mehr mit Intelligenz gleichgesetzt wird (vgl. Mönks 1994, S. 28). Interessant erscheint aber die Tatsache, warum er den Einfluss der Natur ganz außer Acht ließ.

2.2.2) Das Triadische Interdependenzmodell nach Mönks sowie dessen Erweiterung

Wie jeder andere Denkansatz, hat auch jener von Renzulli eine Verbesserung erfahren, indem sein Modell um drei weitere Faktoren erweitert wurde. Das sogenannte „Triadische Interdependenzmodell“ nach Mönks berücksichtigt nämlich auch den Einfluss der Schule, der Familie und der Peergruppe (Bekannten- und Freundeskreis) auf die Entwicklung des Kindes. Renzulli hatte sich nur auf die Komponenten Intelligenz, Kreativität und Motivation bezogen, hingegen aber den Menschen als soziales Wesen nicht berücksichtigt. Unter dem entwicklungspsychologischen Gesichtspunkt ist für ihn eine gesunde Entwicklung im Umgang und Austausch mit der Umwelt unabdingbar (vgl. Oswald 1994, S. 27).

Genau hier liegt der Kritikpunkt an Renzulli's Modell. Mönks meinte, dass es zu statisch sei, da nur Personenfaktoren dargestellt werden. Die Persönlichkeitseigenschaften, die sich im Laufe der Zeit in der Beziehung mit der Umwelt (Schule, Familie und Peers) entwickeln, wären völlig vernachlässigt worden.

Es sind aber gerade diese, die sich auf die Evolution des Kindes/Jugendlichen förderlich oder hemmend auswirken können (vgl. Langeneder 1997, S. 29).



Mönks führt zu dem Modell näher aus:

„In der praktischen Arbeit erweist sich das dargestellte Mehrfaktorenmodell als sehr hilfreich. Die Dreiergruppe (Triade) auf der Personenseite und die Dreiergruppe (Triade) auf der Sozialeite stehen in wechselseitiger Abhängigkeit (Interdependenz), beeinflussen sich gegenseitig und sind gleichzeitig voneinander abhängig. In diesem Modell wird demnach zum Ausdruck gebracht, dass eine positive Verflechtung der beiden Triaden bestimmend ist für eine mögliche „einwandfreie“ Entwicklung von hochbegabten Personen. Da sowohl das Zusammenspiel der Persönlichkeitsfaktoren und der sozialen Umgebungen, gleichzeitig jedoch auch die gegenseitige Abhängigkeit der beiden Triaden betont wird, ist es einfacher, störende Faktoren aufzuzeigen. Für Einzel- und Gruppenberatung ist es sehr wichtig, einen Unterschied zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit zu machen, d. h. was das Kind möglicherweise erreichen kann und was es wirklich zustande bringt. Bei einer Erstellung eines vollständigen Bildes müssen Person und Umgebung und die Wechselbeziehungen zwischen beiden möglichst genau erfasst werden.“ (Mönks in: Oswald/Klement, 1993, zit. n. Oswald 1994, S. 28).

Aber auch Mönks Modell hatte eine Modifikation erfahren müssen, die in einem ähnlichen Problembewusstsein von Wiczerkowski und Wagner durchgeführt wurde. Sie veränderten die Komponente „task commitment“ mit „Motivation und Umwelt“ und wollten so die als fehlend bemängelte Bezugnahme zu anderen Personen zum Ausdruck bringen. Die gemeinsamen Inhalte „Fleiß und Ausdauer, Ehrgeiz, emotionale Stabilität, Anerkennung der Umgebung, optimale Förderung“ sollten dadurch verdeutlicht werden. Anstatt des Begabungsbegriffes verwenden Wiczerkowski und Wagner den Begriff Talent als übergeordnete Größe (vgl. Oswald 1994, S. 28).

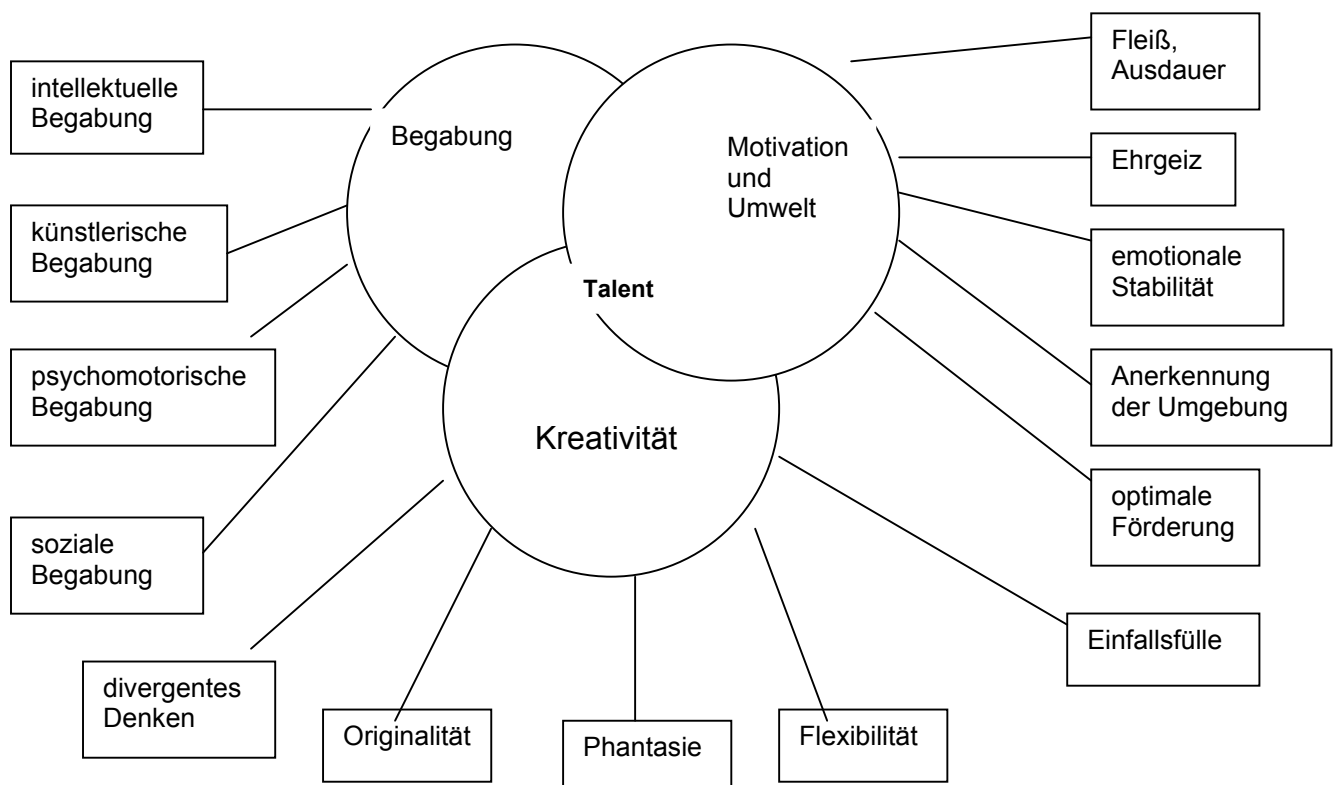


Abb. 3 (aus Oswald 1994, S. 29)

Oft werden die Begriffe Hochbegabung und Talent synonym verwendet. In Langeneder (1997) lässt sich ein interessanter Unterschied nachlesen. Als „hochbegabt“ bezeichnet man Personen, die auf mehreren Gebieten wie Mathematik, Naturwissenschaften und Sprachen besondere Fähigkeiten haben. Das Wort „talentiert“ steht mehr für eine außergewöhnliche Befähigung im künstlerischen, musikalischen und dramaturgischen Bereich. Außerdem spricht man von einem Talent, wenn sich die Befähigung nur auf ein Gebiet beschränkt (vgl. Langeneder 1997, S. 22).

Begabungsförderung bedeutet nicht nur die Förderung der intellektuellen Fähigkeiten. Bereits in Wiecezkowski und Wagner werden die soziale, künstlerische und psychomotorische Begabung berücksichtigt. Auch die vorhandene Förderung sowie das Engagement des Kindes/Jugendlichen sind wichtige Bestandteile zur Beschreibung eines Talents.

2.2.3) Das Münchner Begabungsmodell

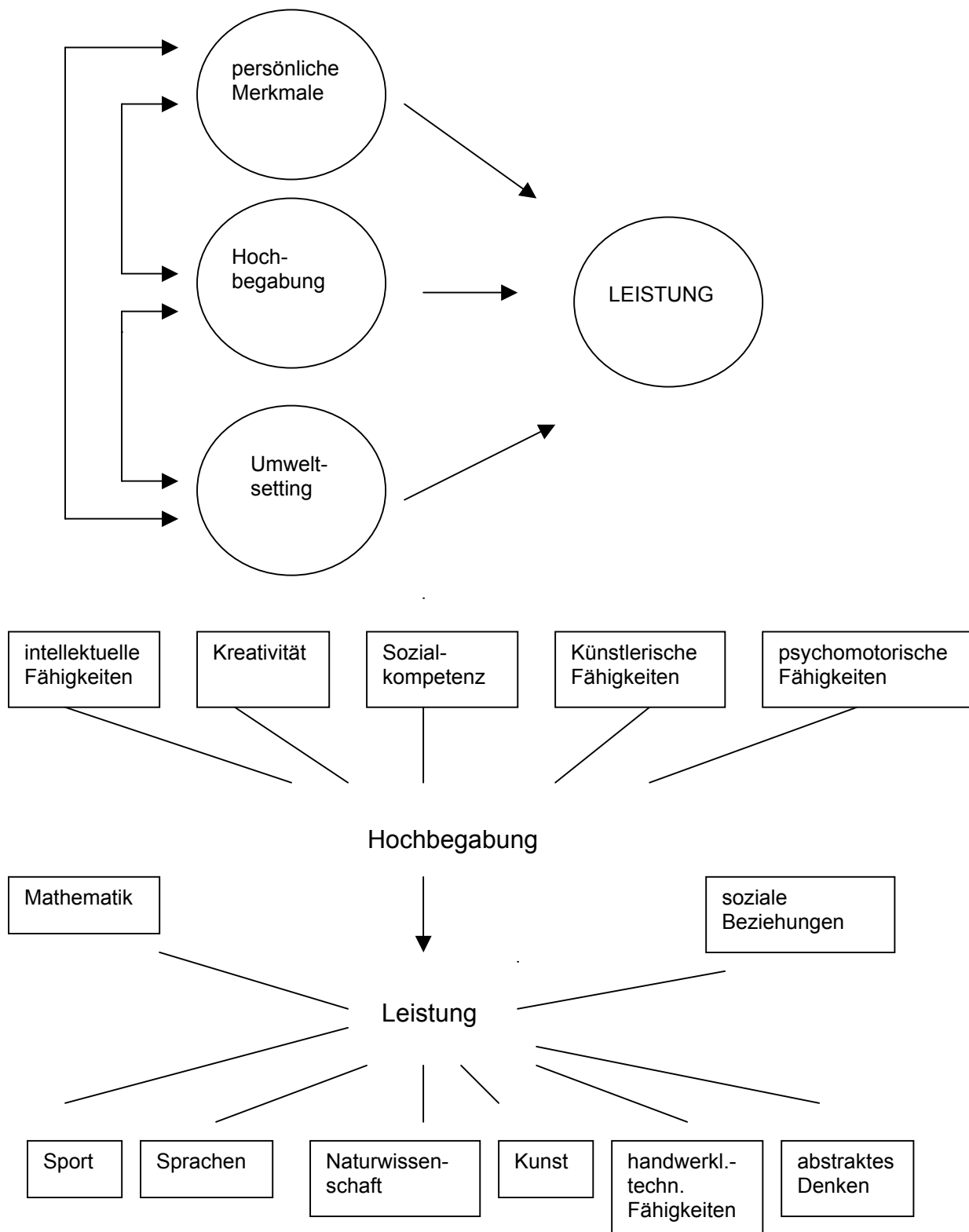
Das Münchner Begabungsmodell lässt sich mit jenem von Wiecezkowski und Wagner gut vergleichen. Parallelen lassen sich ziehen in Bezug auf die Musikalität (damit ist nicht nur der Bereich der Musik gemeint, sondern die Kunst im Allgemeinen), der sozialen Fähigkeiten sowie auch im Bereich der Ethik und Moral. Dazu zählen die Faktoren wie Selbstvertrauen, Ausdauer, Charakterstärke die mitentscheidend sind, welche individuellen Möglichkeiten tatsächlich und in welchem Ausmaß realisierbar sind. Daher hat Begabungsförderung in Anlehnung an das Münchner Begabungsmodell nach Heller und Perleth auf vier Bereiche Rücksicht zu nehmen (vgl. Allabauer u. Pehofer 1999a, S. 8).

Diese wären:

- „- Berücksichtigung von Begabungen aus der Sicht multipler Intelligenzen,
 - Umwelteinflüsse, wie das Familienklima, Frühförderung etc.,
 - Nicht – kognitive Persönlichkeitsmerkmale in Form der Angst, Stressbewältigung, Motivation, Leistungsbereitschaft etc., messbare Leistungserfolge.“
- (Allabauer u. Pehofer 1999a, S. 8).

In der Münchner Hochbegabungsstudie wird das Prognosekriterium Leistung als Produkt der Prädiktoren Hochbegabung, Persönlichkeit und Umwelt aufgefasst.

Demnach äußert sich die Hochbegabung im intellektuellen, kreativen, sozialen, musischen und/oder psychomotorischen Bereich (vgl. Klement 1994, S. 52).



(Abb. 4 aus: Klement 1994, S. 52).

Bei den einzelnen Begabungsdimensionen werden sowohl schulische als auch außerschulische Leistungen berücksichtigt.

- „Die fünf Faktoren der Münchner Hochbegabungsstudie konnten als eigenständige Begabungsdimensionen nachgewiesen werden: Die Hypothese, dass es bereichsspezifische Formen der Hochbegabung gibt – die sich an adäquaten Leistungen zeigen lassen –, kann als bestätigt angesehen werden.
- Es ergaben sich deutliche Unterschiede zwischen hoch- und normalbegabten Schülern in jedem Begabungsbereich. Die intellektuell (oder schulisch) Begabten (school house gifted – sensu Renzulli) zeichneten sich durch ihre guten Schulnoten aus; sie waren in ihren Schulleistungen nicht nur besser als die Kreativen (creative-productive – sensu Renzulli), sondern auch als die sozial oder praktisch Begabten.
Die kreativ Begabten hingegen zeigten sich in künstlerischen und literarischen Bereichen, die sozial Begabten im sozialen Bereich als überlegen usw.
- Besonders fähige Schüler stechen in Bezug auf folgende Merkmalsausprägungen hervor: Leistungswille, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer, Erkenntnisstreben, Forschungsdrang, Erfindungsgabe und Erfolgszuversicht. (Klement 1994, S. 52).

2.3) Begabung, Intelligenz, Kreativität und Motivation

Intelligenz, Kreativität und Motivation sind Anlagefaktoren und als solche in verschiedenen starker Prägung beim Kind vorhanden. Eine Begleitung und Förderung von Seiten der sozialen Umgebung ist daher unbedingt notwendig. Eine Förderung, die nicht den wirklichen (intellektuellen) Bedürfnissen des Kindes entspricht, erschwert oder verhindert eine optimale Entwicklung. D. h., es kann auf einem Niveau stehen bleiben, das nicht sein eigenes ist. Von einer Hochbegabung kann erst dann gesprochen werden, wenn die Faktoren „Überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten“, Kreativität und Motivation so ineinander greifen, dass sich eine harmonische Entwicklung vollziehen kann (vgl. Langeneder 1997, S. 31).

Im Folgenden soll näher auf die Begabungskomponenten Intelligenz, Kreativität und Motivation eingegangen werden, um die vorher beschriebene Interaktion noch besser darstellen zu können.

2.3.1) Begabung und Intelligenz

Es ist bereits angesprochen worden, dass Intelligenz nur ein Aspekt von Begabung und somit nicht mit ihr gleichzusetzen ist. Sie kann aber gemessen werden und Aufschluss über die kognitive Leistungsfähigkeit des Menschen geben.

Im Anschluss an die darwinistische Evolutionstheorie mit dem ihr zugrunde liegenden Prinzip der natürlichen Selektion, machten sich einige Forscher daran, Intelligenz zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschungen zu machen. Francis Galton (1822 – 1911) versuchte Intelligenz auf wissenschaftlicher Basis zu messen und ermöglichte so die Entwicklung der ersten Intelligenztests (vgl. Allabauer u. Pehofer 1999a, S. 11).

1905 entwickelte Alfred Binet (1857 – 1911) gemeinsam mit dem französischen Schularzt T. Simon den ersten Intelligenztest für Kinder. Dieser wurde dann vom amerikanischen Intelligenzforscher Lewis M. Terman (1877 – 1956), Professor an der Stanford University, für die USA und Amerika standardisiert. Der Stanford-Binet-Test war für ihn das Hauptinstrument, um gut 1500 ausgezeichnete Schüler zwischen sechs und zwölf Jahren mit einem Intelligenzwert von 135 und höher für seine zu Beginn der zwanziger Jahre gestartete Längsschnittstudie auszuwählen. Die Längsschnittstudie wird noch heute durchgeführt und ist äußerst ergiebig im Hinblick auf Lebenslaufdaten von (intellektuell) hochbegabten Personen (vgl. Mönks 1994, S. 27f.).

Der Konstrukteur eines Intelligenztests muss sich auch überlegen, ob er einen Subtest in den jeweiligen Intelligenztest aufnimmt. Dieser gibt einen zusätzlichen Aufschluss über die Dimensionen „Gedächtnis“, „Wortverständnis“, „Wortflüssigkeit“, „Wahrnehmungsgeschwindigkeit“ oder „Gestalterfassung“ und ist demnach keine uninteressante Komponente. Wenn jemand z. B. kein gutes Gedächtnis hat, dann wird sich das schlechte Ergebnis des Subtests negativ auf das Gesamtergebnis des Intelligenztests auswirken. Beinhaltet er einen solchen nicht, wird das Endresultat natürlich besser ausfallen. Demzufolge können Menschen bei den unterschiedlichsten Intelligenztests auch ganz verschieden abschneiden. Die Subtests haben dabei den großen Vorteil, dass sie Defizite sehr gut prüfen (vgl. Olechowski 2000, S. 32f.).

Die Intelligenztests haben aber den großen Nachteil, dass sie keinen Aufschluss über die praktische Anwendung und Umsetzung von Intelligenzmaßen geben. Demzufolge hat man versucht, sich auch auf diesem Gebiet einen Überblick zu verschaffen. Die Erkenntnis, dass es verschiedene (multiple Intelligenzen) gibt, hat dazu ge-

führt, dass der Begriff Intelligenz sehr differenziert anzusehen ist. Unter diesem Gesichtspunkt ist vor allem Howard Gardner zu nennen, der Intelligenz in acht voneinander zu unterscheidende Kategorien eingeteilt hat.

„(1) Körperlich – kinästhetische Intelligenz

Kinder, die auf diesem Gebiet begabt sind, lernen am besten durch schöpferische Bewegung, Drama, Rollenspiel und sportliche Aktivitäten

(2) Zwischenmenschliche (soziale) Intelligenz

Diese Kinder lernen durch Tun von und mit anderen. Sie können sich gut mitteilen, vermitteln oft bei Konflikten und zeigen Verständnis für die Gefühle anderer.

(3) Intrapersonale Intelligenz

Kinder, die ein starkes Selbstbewusstsein haben. Diese Kinder brauchen die Freiheit, ihre eigenen Interessen zu verfolgen oder ihre eigenen Aktivitäten zu entwickeln.

(4) Linguistische (sprachliche) Intelligenz

Kinder mit hoher linguistischer Intelligenz lernen schnell durch Zuhören, Sprechen und Lesen. Sie werden von Büchern und Wortspielen motiviert, beteiligen sich oft an Diskussionen und schreiben gerne.

(5) Logisch – mathematische Intelligenz

Kinder, die stark auf diesem Gebiet sind, denken konzeptionell. Sie erforschen Muster und Beziehungen durch Experimentieren mit ihrer Umgebung. Oft findet man hier Kinder, die an Logikrätseln arbeiten, Schach spielen oder sich mit philosophischen Fragestellungen beschäftigen.

(6) Musikalische Intelligenz

Kinder, die musikalisch begabt sind, lernen gut durch Rhythmus und Melodie. Sie verstehen schneller, wenn etwas gesungen wird, rhythmisch ist oder auf einem Instrument gespielt wird.

(7) Räumliche Intelligenz

Kinder mit räumlicher Intelligenz denken visuell. Sie lernen durch Bilder, Farbe und Metapher.

(8) Naturalistische Intelligenz

1996 von Gardner hinzugefügt: Sammeln von Daten in Flora und Fauna, Kategorisieren, Auswerten, Beobachten.“ (Allabauer u. Pehofer 1999a, S. 12).

In seiner Publikation „Creative Minds“ illustrierte Gardner 1993 die genannten (damals noch sieben) Intelligenzen anhand einer bedeutenden historischen Persönlichkeit.

(1) linguistische Intelligenz: T. S. Eliot (1888 – 1965), bedeutender Dichter, Essayist und Kritiker, der die europäische Dichtung stark beeinflusst hat.

(2) logisch – mathematische Intelligenz: Albert Einstein (1879 – 1955), deutsch-amerikanischer Forscher und Begründer der Relativitätstheorie.

(3) räumlich – visuelle Intelligenz: Pablo Picasso (1881 – 1973): Spanischer Maler, Graphiker, Keramiker und Plastiker, der gleichzeitig mit George Braque (1908) die ersten Bilder des Kubismus schuf.

(4) musikalische Intelligenz: Igor Strawinsky (1894 – 1965), russischer Komponist.

(5) motorisch – kinästhetische Intelligenz: Martha Graham (1894 – 1965): Amerikanische Tänzerin und Choreographin, die eine völlig neue Tanzform schuf.

(6) intrapersonale Intelligenz: Sigmund Freud (1856 – 1939), österreichischer Neurologe, der die Psychoanalyse begründete.

(7) interpersonale Intelligenz: Mahatma Gandhi (1869 – 1948). Er entwickelte eine Form des gewaltlosen Widerstandes, der Indien die Unabhängigkeit von Großbritannien brachte (vgl. Mönks 1994, S. 24f.).

Eine Umsetzung und Förderung dieser multiplen Intelligenzen kann auch im Unterricht erfolgen:

(1) Visuell/räumliche Intelligenz:

Verwendung von Diagrammen, Karten, Bildern, Videos, Übersichten oder Plakaten.

(2) Musikalisch/auditive Intelligenz:

Lieder singen, Musikspiele oder Geschichte. Zu diesem Bereich gehört auch die richtige Betonung.

(3) Kinästhetische Intelligenz:

Hier sollen Lernvorgänge mit Aktivitäten und Bewegung verbunden werden. Rollenspiele in den Unterricht einfließen lassen.

(4) Interpersonale Intelligenz:

Wenn man am besten durch Interaktion mit anderen lernt, sind Projekte Partner- und Gruppenübungen die besten Unterrichtsformen.

(5) Intrapersonale Intelligenz:

Dies ist die Fähigkeit durch Reflexion Dinge zu begreifen. Für diese muss aber auch genug Zeit zur Verfügung gestellt werden.

(6) Survival Intelligenz:

Aus Fehlern lernt man bekanntlich. Eine unterstützende Lernumgebung sowie der Schutz der Gruppe fördern die Sicherheit, aus Fehlern zu lernen. Außerdem wird die Risikobereitschaft erhöht, neue Dinge auszuprobieren.

(7) Emotionale Intelligenz:

Eine kommunikative Gruppenarbeit sowie das Feedback, das aus dieser Gruppe kommt, ermöglichen dem Kind, mit Emotionen umgehen zu lernen und die Bedürfnisse anderer zu erkennen.

(8) Naturalistische Intelligenz:

Die Kinder sammeln im Unterricht Daten über die verschiedensten Themen. Weiters soll man als Lehrer Aufzeichnungen über das Wetter, den Schulgarten etc. ermöglichen (vgl. Allabauer u. Pehofer 1999a, S. 13).

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Intelligenz vielfältig ist und daher nicht auf einen Nenner gebracht werden kann. Wie sieht es aber mit dem zweiten großen Faktor, der Kreativität aus?

2.3.2) Kreativität und Begabung – lässt sich Kreativität überhaupt beschreiben?

Zunächst wird man sich die Frage stellen, was man unter diesem Begriff überhaupt versteht. Kreativität kann als die schöpferische Fähigkeit des Menschen bezeichnet werden. Phantasie, Originalität, Einfallsreichtum, Denken in neuen Kombinationen usw. können sie aber nur annäherungsweise beschreiben (vgl. Oswald o. J, S. 8).

Eine allgemeingültige Definition für Kreativität gibt es im Grunde nicht. Oswald (1994) ist der Meinung, dass man Kreativität nicht beschreiben kann und dass nur eine Annäherung möglich ist.

„Wer Kreativität auch nur beschreiben will, läuft bereits Gefahr, sie festzuschreiben; manche tun das – unbekümmert von „des Un-Gedankens Blässe“, der die Buntheit des Denkmöglichen aussperrt.“ (Oswald 1994, S. 30).

Er meint, dass Kreativität weder gelernt, noch eingerichtet, aber angeregt werden kann. In der Schule wären das z. B. Experimente, die das Kind während des freien Lernens in der Klasse durchführt. Erkenntnisse, die daraus gezogen werden (vgl. Versuch-Irrtum, AHA-Erlebnis), werden leider oft als sogenannte „Geistesblitze“ bezeichnet. Die neu gewonnenen Ideen und Kenntnisse sind praktisch aber das Produkt einer hervorragenden Problemlösungsstrategie. Die geernteten Früchte sind nicht nur anregend, sondern auch nutzbringend (vgl. Oswald 1994, S. 31).

Daraus ergibt sich aber auch die Problematik, was man als nutzbringend erachtet und was nicht. Zwei Zitate sollen dies verdeutlichen:

„Eine Idee wird in einem sozialen System als kreativ akzeptiert, wenn sie in einer bestimmten Situation neu ist oder neuartige Elemente enthält und wenn ein sinnvoller Bezug zu einer Problemlösung gesehen wird. (...) Nur dann kann man einen Prozess (einer Person, einer Gruppe...) kreativ nennen, wenn er durch das Hervorbringen eines kreativen Produktes beobachtbar wird.“ (Preiser o. J., zit. n. Langender 1997, S. 41).

„Was wir als kreativ erachten, kann großen Variationen unterworfen sein: ein neuer Lösungsweg für ein logisches Problem, ein neues Werkzeug, ein neuer chemischer Prozess, eine musikalische Komposition, ein Gedicht oder ein Roman, ein Gemälde, eine neue Denkmöglichkeit in der Jurisprudenz, der Philosophie oder Religion, eine neue Betrachtungsweise eines sozialen Problems, Diagnose- und Behandlungsmöglichkeiten für eine Krankheit. Kreatives Vorgehen ist originell, zweckdienlich, zutreffend und auf irgendeine Weise elegant oder einfach richtig.“ (Gage u. Berliner 1986, zit. n. Oswald 1994, S. 31).

Kreativität ist daher sehr breit gefächert und oft auch sehr subjektiv bestimmt. Sie kann aber auch wie die Intelligenz mit Hilfe von Tests gemessen werden.

Bezüglich Oswalds Aussage (1994), die meint, dass eine Beschreibung von Kreativität beinahe schon eine Festschreibung dieser ist, möchte ich mich auf Urban (1994) beziehen, der drei Sichtweisen für Kreativität anführt und zwar aus universeller, evolutionärer sowie aus anthropologischer und humanistischer Sicht.

Mir erscheint diese Darstellungsform insofern wichtig, da der Begriff Kreativität im Grunde noch breiter gefächert ist als jener der Intelligenz.

2.3.2.1) Kreativität als universeller Terminus – verschiedene allgemeine Ansätze

Urban beschreibt Kreativität als einen universellen Begriff und Gegenstand für Überlegungen, die aus den unterschiedlichsten Richtungen und Bereichen kommen. Dieser scheint sozusagen (vogel-) frei für Kommentare aus allen möglichen akademischen und nicht akademischen Wissensgebieten zu sein. Kreativität ist unwidersprochen nützlich und hilfreich in und für alle Bereiche menschlicher Aktivität. Sie ist die Kraft, die menschlichen Fortschritt aufrecht erhält, in größeren historischen Zusammenhängen ebenso wie in lokalen Micro – Welten und täglichen Ereignissen (vgl. Urban 1994, S. 108).

2.3.2.2) Kreativität aus evolutionärer Sicht

Kreativität ist der spezifisch menschliche Beitrag zur Weiterentwicklung des Planeten Erde mit all seinen organismischen Ressourcen und Möglichkeiten. Urban (1994) bezeichnet sie als höchste Form der menschlichen Evolution und meint, dass Kreativität generell zu dieser führt. Er kritisiert aber auch, dass manche neue (kreative) Ideen und Produkte im Bereich der Technologie, der Medizin, der Naturwissenschaften etc. aus evolutionärer Sicht nicht immer positiv zu bewerten sind. Daher sind hohe ethische Standards erforderlich, damit die Entwicklung nicht in umgekehrter Richtung verläuft, d. h. zu einer Devolution wird (vgl. Urban 1994, S. 108f.).

2.3.2.3) Kreativität aus anthropologischer und humanistischer Sicht

Aus dieser Perspektive wird im kreativen Schaffen eine der höchsten Formen des Menschseins verwirklicht. Der Zweck ist, Bedeutung und Sinn zu finden um die Welt verstehbar zu machen. Dies bezieht sich aber nicht nur auf die physische und biologische Natur, sondern auch auf das menschliche Denken, Reflektivität, auf Geschichte, Vergangenheit und Zukunft, auf Phantasie und Imagination, auf Zivilisation und Kultur. Kreativität gibt die Chance, Sinn und Bedeutung neu zu schaffen, dies gilt auch für die humanistische Sichtweise, um sich selber zu entdecken, für Selbstaktualisierung und – Realisierung (vgl. Urban 1994, S. 109f.).

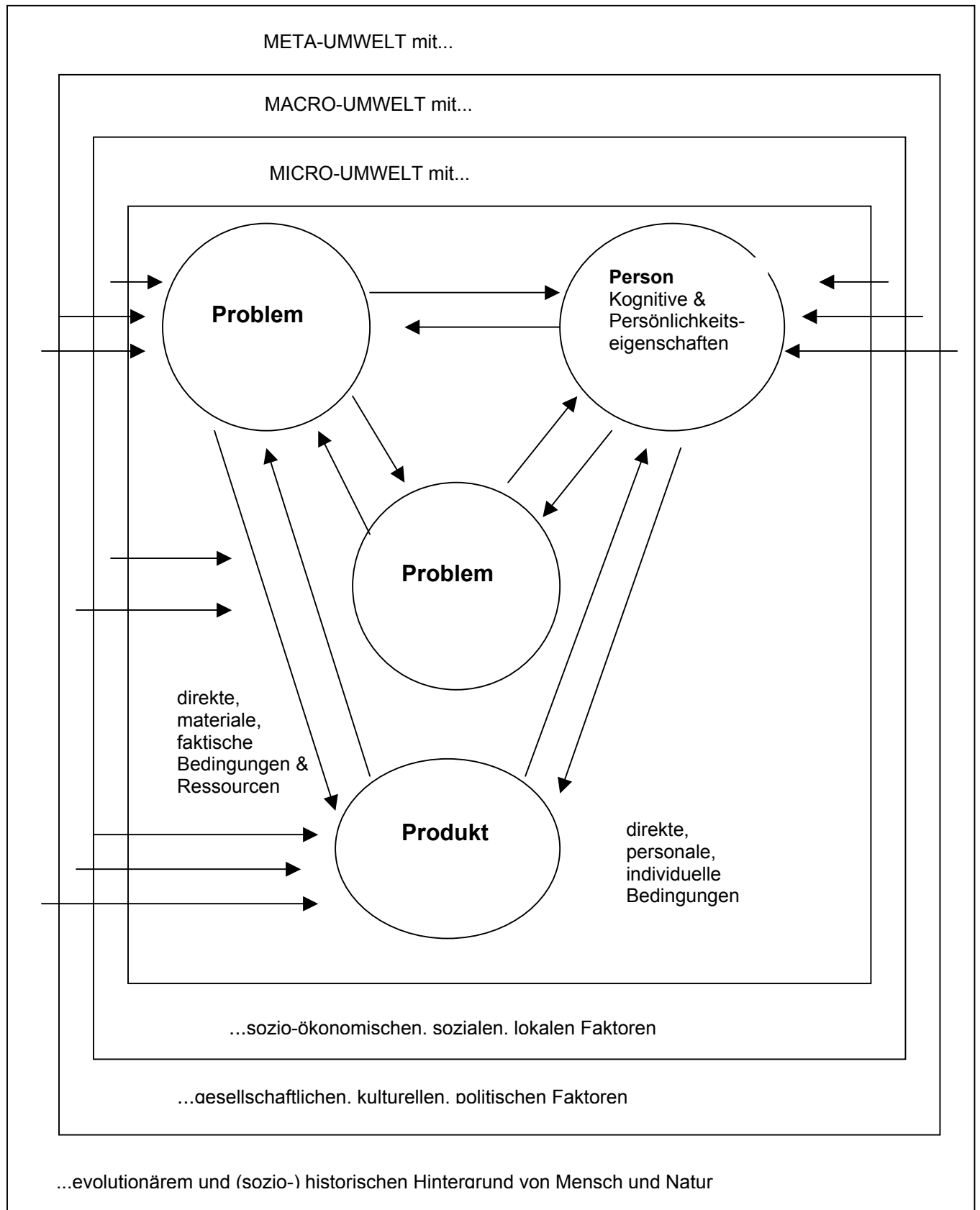
2.4) Weitere Sichtweisen zum Begriff Kreativität

Kreativität wird meist nur aus kognitiver Sicht gesehen, wobei oft nur das divergente Denken berücksichtigt wird. Bezüglich dieses Vorwurfs, hat man versucht, andere Sichtweisen für Kreativität zu finden und diese ähnlich wie bei der Beschreibung von Begabung in Form von Modellen darzustellen.

2.4.1) Das 4P – U – Interaktionsmodell

Dieses geht auf Klaus K. Urban zurück und möchte die dynamische, interaktive Struktur der Faktoren Problem, Person, Prozess, Produkt und Umwelten beim/im kreativen Handeln und Denken verdeutlichen. Die ökologischen Bedingungen haben eine besondere Bedeutung (vgl. Urban 1994, S. 113f.). Urban meint dazu:

„Faktoren der Meta-Umwelt beinhalten evolutionäre und (sozio-) historische Entwicklungen, die Makro-Umwelt mit ökonomischen, natürlichen, materiellen, kulturellen und politischen Bedingungen wie auch Faktoren der Mikro-Umwelt, wie der sozio-ökonomische Status der Familie und regionale und lokale Einflüsse, determinieren die Breite, Reichweite und Existenz bzw. Erkennbarkeit möglicher Probleme, die kreativ zu lösen wären. So haben z. B. während eines besonderen Zeitintervalls spezifische gesellschaftliche und historische Bedingungen sehr viel hochkreative, bedeutende und berühmte Komponisten in deutschsprachigen Ländern hervorgebracht als zu allen anderen Zeiten oder in anderen Ländern.“ (Urban 1994, S. 114).



(Abb. 5 aus: Urban 1994, S. 115).

Wenn man die prä- und periprozessualen Effekte der verschiedenen Umwelten berücksichtigt, ist der kreative Prozess abhängig von personalen und kognitiven Merkmalen sowie den Dispositionen. Aus einer kognitiven Perspektive schlägt Urban (1994) eine prozessorientierte Definition von Kreativität vor (vgl. Urban 1994, S. 114).

„Kreativität bedeutet daher:

1. die Schaffung eines neuen, ungewöhnlichen und überraschenden Produkts als einer Lösung eines einsichtsvoll und sensitiv wahrgenommenen Problems oder eines gegebenen Problems, dessen Implikationen sensitiv wahrgenommen worden sind;
2. auf der Grundlage und mit Hilfe einer sensiblen, einsichtigen und breiten Wahrnehmung und Verarbeitung existierender, verfügbarer und offener Daten ebenso wie von Informationen, nach denen offen, absichtsvoll und zielgerichtet gesucht wird;
3. durch Analyse, durch lösungsorientierte, aber gleichzeitig hochflexible Verarbeitung und Verwendung ungewöhnlicher Assoziationen und neuer Kombinationen dieser Informationen und mit Unterstützung von Daten der eigenen breiten und umfassenden Wissensbasis (Erfahrungen) und /oder von imaginierten Elementen;
4. durch Synthese, Strukturierung und Komposition dieser Daten, Elemente und Strukturen zu einer neuen Lösungsgestalt (dabei können die Prozesse 3 u. 4 partiell simultan auf unterschiedlichen Verarbeitungs- und Bewusstheitsebenen ablaufen);
5. zu einer neuen Lösungsgestalt, die als Produkt bzw. in einem Produkt, in welcher Form auch immer elaboriert wird;
6. und die schließlich über Kommunikation von anderen direkt über die Sinne oder über symbolische Repräsentation erfasst und erfahren werden kann als bedeutungsvoll und signifikant.“ (Urban 1994, S. 115f.).

Der kreative Prozess verläuft aber nicht Schritt für Schritt, er ist eher ein multidimensionaler, teilweise simultan auf verschiedenen Ebenen verlaufender Prozess, der abhängig ist von Persönlichkeitsvariablen wie Motivation, als auch von den Umweltbedingungen wie materiellen Ressourcen, sozialen Bedingungen usw. (vgl. Urban 1994, S. 116).

Diese Faktoren finden sich auch in den zuvor beschriebenen Begabungsmodellen. Beim „4 P – U Modell“ ist dies genauso, da das Maß, das Niveau und der Wert von Kreativität nicht durch die prozeduralen und faktoriellen Charakteristika alleine definiert wird, sondern durch das kreative Endprodukt und die Qualität seiner neuen Gestalt (vgl. Urban 1994, S. 116).

2.4.2) Das Komponentenmodell nach Urban

Da Urban das „4 P – U Modell“ als zu kognitiv orientiert erschien, entwickelte er ein weiteres, das sowohl die kognitive Seite (a) und die Persönlichkeitskomponenten (b) miteinander verband. Dieses setzt sich insgesamt aus sechs Komponenten zusammen, wobei jeweils drei immer eine Seite repräsentieren:

a) Kognitive Seite

- (1) divergentes Denken und Handeln,
- (2) allgemeine Wissens- und Denkgrundlage,
- (3) spezifische Wissensbasis und bereichsspezifische Fertigkeiten.

b) Persönlichkeitsseite

- (4) Focussierung und Anstrengungsbereitschaft,
- (5) Motivation und Motive,
- (6) Offenheit und Ambiguitätstoleranz (vgl. Urban 1994, S. 121f.).

(Abb. 6 aus: Urban 1994, S. 121)

Urban beschreibt das Modell folgendermaßen:

„Die sechs Komponenten wiederum setzen sich aus unterschiedlichen Subkomponenten, wie in der Abbildung beschrieben, zusammen. Keine einzige Komponente kann allein für den kreativen Prozess ausreichend oder verantwortlich sein; sie bilden zusammen ein funktionelles System. In sehr unterschiedlicher Weise wirken sie im kreativen Prozess mit, bestimmen ihn in unterschiedlichem Ausmaße, mit unterschiedlichen und wechselnden Subkomponenten. Die jeweiligen komponentiellen Strukturen oder „unterschiedlichen Kreativitäten“ hängen von solchen Faktoren ab, wie z. B. der Art des Problems, der Stufe oder Phase des kreativen Prozesses, der Art des Prozesses in Abhängigkeit von der Art des Problems, den jeweiligen Bedingungen von Mikro- und Makro-Umwelt“. (Urban 1994, S. 120).

Die Integration der Gegensätzlichkeiten drückt sich vor allem durch die Komponenten 1 versus 2 (oder 3) ebenso wie durch die Komponenten 4 versus 6 aus. Diese werden auch differenziert im Detail durch die verschiedenen Subkomponenten ausgedrückt. Für jede gilt: Sie ist immer Voraussetzung, Ergänzung und Ergebnis der anderen (vgl. Urban 1994, S. 120).

Kreativität zu beschreiben ist sicher kein leichtes Unterfangen. Anhand der Aussage Oswalds (1994) müsste de facto eigentlich die Gültigkeit dieser Modelle hinterfragt werden. Diesbezüglich relativiert er aber seine Aussage indem er davon spricht, dass es notwendig, nützlich und möglich wäre, einen Versuch zu unternehmen, um eine Arbeitsdefinition dessen zu schaffen, worüber man eigentlich spricht (vgl. Oswald 1994, S. 33).

2.4.3) Kann man Kreativität messen?

Diese Frage kann bereits vorweg mit einem Ja beantwortet werden. Ähnlich wie bei der Feststellung von Intelligenzwerten, hat man auch zur Messung der Kreativität einen solchen Test entwickelt. Der „Test zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch (TSD – Z)“ geht auf Klaus K. Urban und Hans G. Jellen zurück und ist als Screening-Instrument gedacht (vgl. dazu Kapitel „Identifikation von Begabungen“). Dieser ermöglicht eine erste grobe, einfache und ökonomische Einschätzung des kreativen Potentials einer Person zwischen 5 und 95 Jahren. Der Test lässt sich sowohl zur Identifizierung besonders hoher schöpferischer Fähigkeiten als auch zur Erkennung förderbedürftiger Individuen mit (weit) unterdurchschnittlich entwickelten kreativen

Fähigkeiten einsetzen. Dies gilt gerade für Personen, bei denen man entweder hohe oder wenig entwickelte produktiv schöpferische Kräfte z. B. angesichts ihrer sonstigen Lern- und Leistungsfähigkeit nicht vermuten würde. Die Zeichnung als Ausdrucksmittel soll ein hohes Ausmaß an Kultur-Fairness garantieren, das bei verbalen Kreativitätstests nicht gegeben ist (vgl. Urban 1994, S. 126).

Gerade dieser Aspekt ist für meine Arbeit von besonderer Bedeutung, da bei hochgradig schwerhörigen und gehörlosen Kindern aufgrund der eingeschränkten oder fehlenden akustischen Wahrnehmung die Lautsprache ein besonderes Handicap ist. Die Abb. 7 zeigt uns das Testblatt zum Kreativitätstest TSD – Z:

(Abb. 7 aus: Urban 1994, S. 127).

Urban schreibt auch, dass sich der TSD-Z im Sonderschulbereich zur Aufdeckung lang nicht erkannter oder anerkannter Potentiale besonders eignet. Dies gilt sowohl in der Schule für Lernbehinderte und Sprachbehinderte sowie auch in den Einrichtungen für verhaltensauffällige Schüler (vgl. Urban 1994, S. 129f.).

Beim TSD-Z werden im Unterschied zu den verbalen Kreativitätstests, die rein quantitativ messen, und zwar in der Regel lediglich einen Teilfaktor des divergenten Denkens, nämlich die Flüssigkeit der Ideen (fluency), auch die qualitativen Merkmale kreativer Leistungen berücksichtigt. Auf dem Testblatt erkennt man einige spezielle figurale Fragmente, die zum Weiterzeichnen in einer freien, nicht festgelegten Weise einladen sollen. Das fertige Endprodukt wird anhand von 14 Evaluationskriterien mit

Punkten bewertet, die zugleich das Testkonstrukt repräsentieren (vgl. Urban 1994, S. 126). Die Kriterien lauten folgendermaßen:

1. **„Weiterführung (Wf):** Jede Weiterführung der vorgegebenen 6 figuralen Fragmente
2. **Ergänzungen (Eg):** Zusätzliche Ergänzungen, Komplettierungen der verwendeten weitergeführten Figuren.
3. **Neue Elemente (Ne):** Neue Figuren und Elemente
4. **Verbindungen, zeichnerisch (Vz):** Verbindungen zwischen Elementen und Figuren durch gezeichnete Linien usw.
5. **Verbindungen, thematisch (Vth):** Elemente oder Figuren, die thematisch miteinander in Beziehung stehen oder kompositorisches Ganzes.
6. **Begrenzungsüberschreitung, figur-abhängig (Bfa):** Verwendung des außerhalb des Rahmens befindlichen kleinen, liegenden „U“.
7. **Begrenzungsüberschreitungen, figur-unabhängig (Bfu)**
8. **Perspektive (Pe):** Versuch dreidimensionaler Darstellung.
9. **Humor und Affektivität/Expressivität (hu):** Humor, Spaß, Lächeln auslösende oder Affektivität/Emotionalität oder starke expressive Kraft widerspiegelnde Zeichnungen.
10. **Unkonventionalität, a (Uka):** Unkonventionelle Manipulation des Materials;
11. **Unkonventionalität, b (Ukb):** Surrealistische, fiktionale und/oder abstrakte Zeichnungen/Themen;
12. **Unkonventionalität, c (Ukc):** Verwendung von Zeichen oder Symbolen;
13. **Unkonventionalität, d (Ukd):** Nicht stereotypische Verwendung der vorgegebenen Fragmente.
14. **Zeitfaktor (Zf):** Punktabstufungen je nach benötigter Zeit oberhalb eines bestimmten Punktniveaus.“ (Urban 1994, S. 126ff.).

Die erreichten Punkte werden zusammengezählt und ergeben dann den TSD-Z-Gesamtwert. Dieser gibt dann eine grobe Einschätzung des kreativen Potentials; der Gesamtwert kann verglichen werden mit Werten in Normtabellen, welche die Ergebnisse verschiedener Populationen (z. B. gleichen Alters, gleicher Klassenstufe) widerspiegeln. Für den Test liegen zwei Formen A und B vor, die üblicherweise hintereinander vorgegeben werden. Er ist im Einzel- oder Gruppenversuch einsetzbar mit Personen zwischen 5 und 95 Jahren. Die Durchführung beträgt jeweils 15 Minuten (oder weniger) pro Form (vgl. Urban 1994, S. 128).

Neben der Sonderschule lässt sich der TSD-Z Test natürlich auch in jeder anderen Schule oder Schulform (auch in der Vorschule) durchführen und findet auch Verwendung bei der pädagogischen und psychologischen Beratung, in klinisch – therapeutischen Praxen oder auch für Selektionsentscheidungen im beruflichen Bereich (vgl. Urban 1994, S. 129f.).

2. 5) Zusammenfassung und Vorausschau

Die moderne Begabungsforschung hat erkannt, dass die Interaktion von Intelligenz, Kreativität und Motivation in Verbindung mit den exogenen Einflüssen durch die Umwelt maßgebend dafür ist, in welchem Ausmaß ein Kind eine (oder mehrere) Begabung(en) besitzt oder nicht. Leider wurde das erst relativ spät in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts zum ersten Mal von Renzulli (abzüglich der Umweltfaktoren) bestätigt. Auch wenn sein Modell von anderen Wissenschaftlern weiterentwickelt wurde, wird von vielen Leuten nach wie vor fest angenommen, dass Intelligenz das einzige Kriterium für Begabung sei.

Für den Bereich der Schule ist es daher wichtig, dass man bei der Förderung auf die Begabungsfaktoren Rücksicht nimmt. Das wird uns vor allem bei den verschiedenen Lernformen wieder begegnen, wo wir es mit konvergenten und divergenten Denkstrategien zu tun bekommen. Um diese herauszufinden kann man die Kinder z. B. während des freien Lernens mit altersadäquaten Problemstellungen konfrontieren, für die es entweder einen Lösungsweg oder sogar mehrere Lösungsmöglichkeiten gibt.

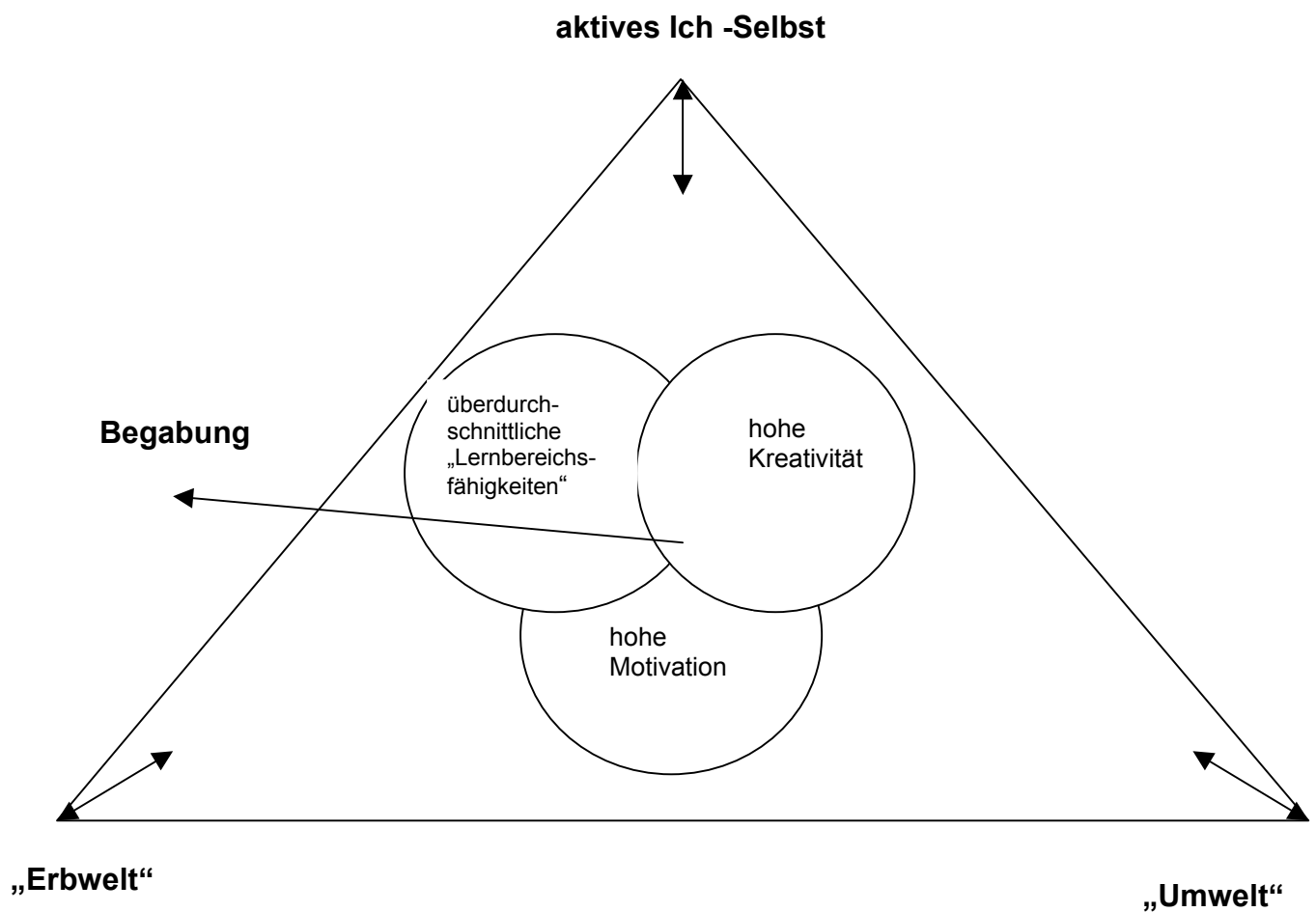
Das nächste Kapitel wird sich in erster Linie mit der Identifikation von Begabungen sowie mit der in der Einleitung gestellten Frage auseinandersetzen, ob Behinderung und Begabung ein unüberwindbarer Gegensatz ist oder nicht.

3. Identifikation von Begabungen

3.1) Der pädagogische „Potential – Ansatz“

Leopold Kratochwil (1994) behauptet in Anlehnung an Renzulli's Drei – Ringe – Modell, dass Kinder zu den „potentiell Begabten“ zählen. Neben den drei Begabungsfaktoren sind für die Begabung – wie für die menschliche Entwicklung überhaupt weitere drei Faktoren entscheidend:

- a) Die „Erbwelt“ bzw. die Anlage, das genetische Potential als endogener Faktor.
- b) Die Umwelteinflüsse mit ihren Lernangeboten (dazu zählen auch das Lebens-, Lern- und Arbeitsklima sowie das Milieu vor allem in Familie, Schule und Peergroup.
- c) Vom aktiven Ich-Selbst. Die Art und Intensität der individuellen Selbststeuerung ist ein wesentliches Kriterium (vgl. Kratochwil 1994, S. 120f.).



(Abb. 8 aus: Kratochwil 1994, S. 121).

Nach Kratochwil sind Kinder potentiell begabt („potentially gifted“) und Erwachsene manifest („manifestly gifted“). Beim „Potential – Ansatz“ sind nicht nur die bereits erbrachten Leistungen der Maßstab für die Förderung, sondern auch die zugemuteten/zumutbaren Leistungen, was die Annahme von Dispositionen (Bereitschaften) und Potentialen als Grundlage für Kompetenzen (Fähigkeiten) bedeutet (vgl. Kratochwil 1994, S. 121).

Hier lässt sich die Parallele ziehen zum traditionsreichen Begriff der „Bildsamkeit“, wobei es aber auch Grenzen der Entfaltung und der Entwicklung gibt, und zwar solche, die im Individuum selbst liegen, wie das genetische Potential, Eigenwille, Eigeninitiative, Eigenentscheidung und Selbstbestimmtheit. Weiters zählen dazu noch die fehlenden soziokulturellen Anregungen sowie verständnislose und ungeschickte Erzieher (Lehrer, Eltern etc.). Die Begabung eines Menschen entwickelt sich daher in einem lebenslangen komplexen Interaktionsprozess im Spannungsfeld von „Begabt-sein“, „Begabt-werden“ und „Begabend-sein“ (vgl. Kratochwil 1994, S. 121).

Aus dieser wissenschaftlichen Auseinandersetzung ergibt sich für Kratochwil:

- „Begabung ist nicht gleichzusetzen mit Intelligenz oder Kreativität. Aber hohe Intelligenz ist ein wesentlicher Teilfaktor der „überdurchschnittlichen“ Lernbereichs-Fähigkeiten.
- Begabung gibt es grundsätzlich in allen Bereichen menschlichen Wirkens bzw. Handelns.
- Jede Begabungsentwicklung bedarf auch persönlichkeitsbezogener Stützfaktoren wie etwa Wissbegier, Ausdauer oder Fleiß, die zur Motivationskomponente gehören.
- Begabung ist - wie Bildung – ein Prozess und das jeweilige Ergebnis bzw. Produkt dieses Prozesses.
- Die Höhe der Begabung hängt vom Ausprägungsgrad der drei einander wechselseitig beeinflussenden Begabungsfaktoren ab.“ (Kratochwil 1994, S. 122).

Hiermit wäre wieder ein Beweis dafür erbracht, dass nur die Interaktion der Begabungsfaktoren mit allen endogenen wie auch exogenen Einflüssen maßgeblich dafür ist, wie sich eine Begabung entfalten kann. Was bedeutet das aber für die Identifikation von Begabungen?

Gerade der Gedanke des pädagogischen „Potential – Ansatzes“ führt uns zum dynamischen Begabungsbegriff, der ebenfalls von diesem Ansatz ausgeht.

3.2) Der dynamische Begabungsbegriff

Dieser wurde wesentlich durch Heinrich Roth (1961) geprägt und besagt, dass Begabungen nicht von Geburt an starr vorgegeben bzw. das ganze Leben konstant sind. Sie entwickeln sich in langfristiger Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt. Der dynamische Begabungsbegriff steht auch für „Begaben“, „Begabungen stiften“, „Begabungen aufbauen“ etc. . Das heißt praktisch, dass Begabung nicht so sehr angeboren ist, sie wird viel mehr erworben, gelehrt und gelernt, geschenkt oder auch vorenthalten (vgl. Langender 1997, S. 49 u. 101). Folgendes Zitat soll dies verdeutlichen:

„Begabung ist das Ergebnis von Aktivitäten des Begabens.“ (Hieden 1988, zit. n. Langeneder 1997, S. 101).

Im Gegensatz dazu steht der „Statische Begabungsbegriff“. Begabung(en) ist (sind) im Wesentlichen angeboren und selbst durch Umweltfaktoren weder veränderbar, noch beeinflussbar. Begabungen entfalten sich durch Reifung, wobei Lernvorgänge diese verbessern. Hingegen bewirkt unzureichendes Lernen nur, dass das Potential nicht voll ausgeschöpft wird (vgl. Langeneder 1997, S. 101).

Orlechowski (2000) beschreibt den Begriff „Begabung“ mit den Begriffen „effektive Leistungen“, „Leistungspotential“ und „Kapazität“ (vgl. Olechowski 2000, S. 33 –36). Was versteht man darunter?

Effektive Leistungen werden bei jeder Prüfung, jedem Test etc. festgestellt. Man möchte wissen, ob und in welchem Ausmaß der Betreffende fähig ist, die gestellten Aufgaben zu lösen. Die effektiven Leistungen dürfen aber nie mit dem allgemeinen Leistungsniveau gleichgesetzt werden. Unter dem Leistungspotential versteht man jene Leistung, die unter subjektiv und objektiv „optimalen“ Prüfungsbedingungen erreicht werden. Dieses ist variabel und kann deshalb nie exakt festgestellt, sondern nur erschlossen werden (vgl. Langeneder 1997, S. 102). (Vgl. dazu Punkt 2.3.1, „Begabung und Intelligenz“).

Beim Begriff der Kapazität verhält es sich genau umgekehrt. Darunter versteht man die durch Vererbung festgelegte (aber nicht genau feststellbare) Leistungsgrenze des Menschen. Diese ist nicht variabel (vgl. Langeneder 1997, S. 103). (Vgl. auch Olechowski 2000, S. 35).

Böckle (1994) meint, dass es falsch wäre anzunehmen, dass das Intelligenzniveau und die Begabungsmerkmale eines Menschen nur aus seiner individuellen genetischen Anlage direkt abgeleitet werden können. Außerdem ist es nicht richtig, dass bei gleichen Umwelteinflüssen wie beispielsweise gleichen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, es bei verschiedenen Individuen zu gleichen Ergebnissen kommt. Die Menschen verarbeiten diese Umwelteinflüsse je nach Genotyp und je nach bereits ausgeprägtem Phänotyp (vgl. Böckle 1994, S. 84).

Hier erscheint es notwendig, eine Querverbindung zur Vererbungslehre zu machen.

3.2.1) Entwicklung von Begabungen in Zusammenhang mit der Vererbungslehre

Die Entwicklung des Menschen ist als Reifeprozess zu verstehen, wobei Reifung als Entwicklungsveränderungen aufgrund biologischer Reifungsprozesse zu verstehen ist (vgl. Langeneder 1997, S. 106). In der Vererbungslehre begegnen uns die Begriffe „Genotyp“ und „Phänotyp“. Was versteht man darunter und welche Auswirkungen können die Gene auf unser „Begabungspotential“ haben?

Der Genotyp ist das Erbbild des Menschen, die Gesamtheit aller in einem Individuum vorhandenen Gene mit all ihren Wechselwirkungen. Die Informationen, die im Erbbild gespeichert sind, sind nicht direkt beobachtbar. Der Genotyp bestimmt lediglich die Grenzen der Entfaltungsmöglichkeiten. Der Phänotyp beschreibt hingegen das beobachtbare Erscheinungsbild eines einzelnen Lebewesens. Außerdem muss die Vorstellung, dass ein Chromosomensatz aus einer Kette gleichwertiger Determinanten besteht, aufgegeben werden (vgl. Böckle 1994, S. 84).

„Jedes einzelne Gen trägt auf mehrfache Weise zu einem komplizierten Geschehen bei: Ein Gen bestimmt die Zusammensetzung eines ganz spezifischen Eiweißmoleküls, das aus aneinandergereihten Aminosäuren besteht. Diese Ei-

weißmoleküle sind am Zustandekommen bestimmter Eigenschaften und Strukturen von Lebewesen zwar beteiligt, sie sind aber nur eine Komponente in einem höchst komplexen System.

Vererbung kann also beschrieben werden als ein ganzheitliches anhaltendes Geschehen, in das die Gene auf ganz bestimmte Weise eingreifen. Diese bestimmte Weise kann auch darin bestehen, dass sich verschiedene Gene zu Wirkketten zusammenschließen. Die Zwischenprodukte beim Aufbau solcher Ketten können ihrerseits als unentbehrliche Bausteine für andere Wirkketten dienen. So entsteht ein vielschichtiges Netzwerk, und ein einzelnes Gen ist am Entstehen vieler Merkmale beteiligt.

Schon die leicht beobachtbaren Eigenschaften, wie etwa die Haarfarbe des Menschen, kommen durch das Zusammenwirken mehrerer Gene zustande. Bei schwieriger definierbaren und auch schwieriger beobachtbaren Eigenschaften, wie z. B. visuelle oder musikalische Begabung, wirken aber nicht nur mehrere Gene zusammen, sie treten auch in Wechselbeziehungen zu Mitwelteinflüssen, insbesondere Lernprozessen.“ (Böckle 1994, S. 84f.).

In der Naturwissenschaft unterscheidet man verschiedene Gene. Der Aufbau von bestimmten Strukturen wird durch sogenannte Strukturgene bestimmt. Diese sind in verhältnismäßig kurzen Ketten angeordnet, denen im einfachsten Fall ein Operatorgen vorgeschaltet ist. Auf ein Operatorgen wirkt ein Regulatorgen und schaltet das Operatorgen und somit die ihm folgenden Strukturen ein oder aus. Die einzelnen Regulatorgene sind daher maßgeblich für den Aufbau bestimmter Strukturen bestimmend, das gilt vor allem für die Aufbauprozesse. Jedes Regulatorgen kontrolliert mehrere solcher Prozesse gleichzeitig, aber nicht auf dieselbe Art und Weise. Die Regulatorgene sind von einem System von Über-Regulatoren abhängig, die wiederum in höchst differenzierter Weise auf die Umwelteinflüsse ansprechen. Daher haben Mitweltbedingungen und das individuelle Verhalten des Lebewesens eine große Bedeutung (vgl. Böckle 1994, S. 85).

Das soziale Milieu, soziale Kontakte, Erziehungs- und Lernprozesse, individuelle Erfahrungen etc. sind entscheidend, ob die Regulator- und Überregulatorgene aktiviert werden oder nicht. Dabei ist auch die Qualität dieser Einflüsse entscheidend. Zusammenfassend kann daher gesagt werden, dass ein bestimmter Genotyp je nach Umwelteinflüssen verschiedene Phänotypen hervorbringen kann. Die Grenzen sind zwar genetisch festgelegt, der Einfluss der Mitwelt kann aber nur bedingt abgeschätzt werden. Bei der Ausbildung des Phänotyps kann das Ergebnis daher nie vorhergesagt werden, es lässt sich nur interpretieren (vgl. Böckle 1994, S. 86).

Eine besondere Beachtung ist bei der Begabungsförderung den Umwelteinflüssen zu schenken. Das Engagement, das Eltern und Lehrer bezüglich der Förderung ihrer Kinder sowie der Schaffung einer begabungsfreundlichen Lernumwelt einsetzen, ist ein sehr wichtiger exogener Faktor in der Begabungsförderung. Demzufolge kann nicht alles genetisch festgelegt sein. Wir wissen nicht, welche Begabungen und Talente sich in unseren Kindern noch versteckt halten und nur darauf warten, von uns entdeckt zu werden. Diese Erkenntnis führt uns zum wichtigsten Aspekt der gesamten Begabungsforschung, dem Erkennen von Begabungen.

3.3) Wie kann man Begabungen erkennen und adäquat fördern?

Bereits erkannte Begabungen zu fördern ist die eine, neue zu identifizieren hingegen die andere und weitaus schwierigere Sache. Begabungen können bereits in einem sehr frühen Alter aber auch erst später auftreten. Bezüglich der Qualität und Quantität gibt es ebenfalls unterschiedliche Ausprägungen.

„Hochbegabte“ und „Talentierte“ kommen in bunter Vielfalt vor: Manche sind nur überdurchschnittlich begabt hinsichtlich der untersuchten Kriterien, während andere so ungewöhnlich sind, dass sie sehr selten auftreten. Manche Individuen sind in einem einzigen Bereich begabt (talentiert), andere scheinen auf fast allen möglichen Gebieten besonders befähigt zu sein. Manche Individuen, die anscheinend hervorragende Fähigkeiten besitzen, zeigen relativ wenig Motivation oder Interesse, dieses Potential zu entwickeln, während andere sowohl hochtalentiert als auch hochmotiviert sind. Manche erbringen hohe Leistungen und nehmen neue Informationen schnell auf, während andere Informationen auf neuartige bzw. unterschiedliche Weise anwenden. Einige sind vorwiegend Wissenskonsumenten, während andere potentiell auch hervorragende Produzenten sind. Manche sind frühreif und zeigen in jungen Jahren bereits ihr Talent, während andere erst später im Leben Anzeichen für ungewöhnliche Leistungen erkennen lassen.“ (Klement 1994, S. 49).

Die zuvor beschriebenen Tests zur Messung der Intelligenz (Stanford – Binet) und Kreativität (TSD – Z) sind wunderbare Instrumente, um eine mögliche Leistungsfähigkeit in Zahlen auszudrücken. Klement (1994, S. 50) verweist darauf, dass Begabungen letztendlich an ihren Leistungen gemessen werden. Im Laufe der Geschichte wurde aber oft der Fehler gemacht, Begabung mit Intelligenz gleichzusetzen. Heinrich Roth meint hingegen, dass der Intelligenztest lediglich die intelligente Anfangsleistung gegenüber neuen Aufgaben prüfe. Weiters gibt er der Psychologie die

Schuld für jenen Begabungsbegriff, der Intelligenz mit Begabung verwechselt (vgl. Klement 1994, S. 51).

Bei der Identifikation von Begabungen spielt auch die Empirie eine, die aber nicht zur Naivität werden darf, eine wichtige Rolle (vgl. Klement 1994, S. 50).

Anhand dieser Überlegungen werden wir in der modernen Begabungsforschung mit zwei Instrumenten konfrontiert, die sich als sehr nutzbringend erwiesen haben: Das Verfahren des Searching und Screening nach Barbara Clark. Mit Hilfe der Empirie und standardisierten Tests können mögliche Begabungen entdeckt und später adäquat gefördert werden.

Um aber bei der „Jagd“ nach Begabungen und Talenten erfolgreich zu sein, bedarf es einiger Kenntnisse bezüglich dieser Identifikationsstrategien.

3.3.1) Searching

Beim Searching wird eine Grobeinschätzung gemacht, deren Ziel es ist, eine Liste jener Kinder zu erstellen, die möglicherweise begabt sein können. Hierbei bietet sich eine Aufzählung beobachtbarer Verhaltensweisen an, die Begabungsdimensionen zulassen.

Einige Vorschläge für Searching in der Klasse:

- „Stellt das Kind eine Menge Fragen?
- Zeigt es deutliches Interesse am Unterricht?
- Liefert es immer wieder Informationen zu den verschiedensten Gebieten?
- Will es immer wieder Begründungen hören?
- Wird es durch Ungerechtigkeiten ungewöhnlich erschüttert?
- Scheint es von sozialen bzw. politischen Fragestellungen betroffen?
- Hat es immer wieder Argumente, warum es Anordnungen nicht bzw. anders ausführt als erwünscht?
- Verweigert es Übungsphasen (Drill) in Rechtschreibung, Mathematik...?
- Kritisiert es andere Kinder ob ihrer „dummen Ideen“?
- Wird es ungeduldig, wenn die Arbeit nicht perfekt ist?
- Scheint es ein Einzelgänger zu sein?
- Scheint es häufig gelangweilt und tatenlos?
- Stellt es nur Teile einer Aufgabe fertig, um dann „eigene Wege“ zu gehen?
- Verweilt es länger bei einem Thema als die übrige Klasse?

- Wirkt es rastlos, ist ständig „unterwegs“?
- Tagträumer?
- Fasst es sehr leicht auf?
- Liebt es Puzzles und Denkaufgaben?
- Hat es immer eigene Ideen, wie etwas getan werden sollte?
- Spricht es sehr viel?
- Liebt es Metaphern und abstrakte Ideen?
- Diskutiert es gerne und ausdauernd?



Dieses Kind ist womöglich KOGNITIV begabt.

- Zeigt das Kind ungewöhnliche Fähigkeiten in einzelnen Gegenständen (Mathematik oder Lesen)?
- Ist es von einzelnen Stoffgebieten fasziniert?
- Hat es Freude, über diese Gebiete mit Experten zu sprechen bzw. sich weitere Informationen zu beschaffen?
- Löst es Rechenprobleme, ohne genau zu sagen können, wie?
- Beschreibt es alles, erfindet phantastische Möglichkeiten?
- Erfindet es obskure Denksysteme, Geheimsprachen und Codes?



Dieses Kind ist womöglich AKADEMISCH begabt.

- Versucht das Kind, Dinge in unterschiedlicher, ungewöhnlicher Art und Weise anzugehen?
- Hat es einen ungewöhnlichen Sinn für Humor?
- Freut es sich an spontanen Einfällen bzw. Aktivitäten?
- Liebt es Abwechslung und Neuerungen?
- Konstruiert es offensichtlich unlösbare Probleme und stellt damit seine Umgebung auf die Probe?



Dieses Kind ist womöglich KREATIV begabt.

- Organisiert und leitet das Kind Gruppenaktivitäten?
- Freut es sich an Herausforderungen und Risiken?
- Erscheint es anmaßend, selbstbewusst?
- Trifft es gerne Entscheidungen? Steht es zu seinen Entschlüssen?
- Bringt es verschiedene Meinungen und Ideen auf einen Nenner?



Dieses Kind ist womöglich SOZIAL begabt.

- Beschäftigt sich das Kind mit Musik, Tanz, Drama, Malen etc. ohne Anleitung?
- Erfindet es neue Techniken, experimentiert mit Wort und Klang...?
- Entdeckt es Details in schauspielerischen bzw. musikalischen Produktionen?
- Hat es eine hohe Empfindsamkeit für Klang, Wort, Bewegung...?



Dieses Kind ist womöglich MUSISCH begabt“. (Clark 1992, S. 209, zit. n. Klement 1994, S. 60 – 62).

Da das Erkennen von Begabungen kein leichtes Unterfangen ist liefert Mönks (1993) eine Übersicht, die als Hilfe dienen kann. Verglichen mit Clark (1992) gibt es einige Gemeinsamkeiten wie beispielsweise eine gewandte Rhetorik oder ein hohes Maß an Kreativität. Mönks (1993) geht aber genauer auf mögliche Verhaltensprobleme ein, die sich aus den Persönlichkeitsmerkmalen ergeben können. Beim Searching kommen daher nicht nur mögliche Begabungen, sondern auch spezifische Verhaltensweisen ans Tageslicht, die nicht immer leicht zu handhaben sind.

(Mönks 1993, zit. n. Allabauer u. Pehofer 1999a, S. 10f.).

Persönlichkeitsmerkmale	Mögliche Verhaltensprobleme
Schnelle Informationsaufnahme- und Verarbeitung	Wird ungeduldig wenn andere langsamer sind; Routinelernen und Wiederholungen werden abgelehnt; Erlernen von Grundlagen wird als überflüssig erfahren
Forschendes Verhalten und intellektuelle Neugier; intrinsische Motivation; der Sache auf den Grund gehen	Stellt „unverschämte“ Fragen, dickköpfig; widersetzt sich Vorschriften; scheint unzählbare Interessen zu haben; erwartet ähnliches von anderen
Kann begrifflich abstrakt und zusammenfassend denken; es macht Spaß Probleme zu lösen und intellektuell zu sein.	Details werden für unwichtig gehalten; bezweifelt den Nutzen des Regelunterrichts; sieht den Sinn von Übung und Wiederholung nicht ein.
Ordnet und strukturiert gerne Menschen und Dinge; Neigung zum Systematisieren	Entwirft komplizierte Regeln oder Systeme; wird erfahren als dirigistisch, dominant und unwirsch

Großer Wortschatz und kann gut formulieren; großes Wissen über verschiedene Sachgebiete.	Gebraucht verbales Talent, um unangenehme Situationen aus dem Weg zu gehen; Schule und Altersgenossen werden als langweilig erfahren; wird von anderen als „Besserwisser“ gesehen.
Kreativ und erfinderisch; liebt es, die Dinge „ganz anders“ zu tun.	Was schon bekannt ist, braucht nicht aufs Neue getan zu werden; andere erfahren dies als unangepasstes und negatives Verhalten.
Sehr intensive Konzentration; große Aufmerksamkeitsspanne für Gebiete, die als interessant erfahren werden; zielgerichtetes Verhalten und Ausdauer.	Duldet keine Unterbrechung; in Perioden mit erhöhter Aufgabenzuwendung werden Pflichten und Menschen vernachlässigt; wird als dickköpfig erfahren.
Empfindlich und großes Einfühlungsvermögen; verlangt danach, von anderen akzeptiert zu werden.	Empfindlichkeit gegenüber Kritik und Abweisungen durch Altersgenossen; erwartet dass andere gleiche Werte vertreten; Verlangen nach Anerkennung; Gefühl der Verfremdung „anders zu sein“
Hohes Maß an Energie, Aufmerksamkeit und Aktivitätsdrang; Perioden mit hoher Anspannung.	Nichtstun, Inaktivität führt zur Frustration; Aktivitätsdrang kann andere stören; Kann als hyperaktiv und dadurch als störend erfahren werden; fortwährende Suche nach Anregungen.
Hohes Maß an Selbständigkeit; bevorzugt individuelles Arbeiten; großes Selbstvertrauen.	Kann Anregungen von Seiten der Eltern und Klassengenossen als „unnötig abweisen; legt unkonventionelles Verhalten an den Tag.
Viel Sinn für Humor	Erkennt die Absurditäten von Situationen; Humor wird oft nicht von Erwachsenen und Klassenkameraden als solcher erkannt; kann möglicherweise zum Klassenclown werden, um Aufmerksamkeit zu bekommen.

In diesem Zusammenhang können sich oft Schwierigkeiten für den Hochbegabten in der Sozialisation entwickeln. Das auftretende Problemverhalten kann höchstens dann zur „Qual“ werden, wenn wir mit den Begabungen nicht richtig umgehen. Demzufolge müssen für die Förderung sowie für das Sozialverhalten die richtigen Maßnahmen getroffen werden. Neben der sinnvollen individuumsbezogenen Balance

zwischen Unter- und Überbelastung führt Sedlak (1994) einen Begriff ein, der beide Komponenten miteinander verbindet. Er bezeichnet diesen als „Ökologische Integriertheit“ (vgl. Sedlak 1994, S. 87).

„Mit diesem Begriff ist die Befürwortung dessen gemeint, dass der Einzelne nicht isoliert, desintegriert bleibt, dass es auch nicht zu einer Ghettoisierung von Hochbegabten kommt, sondern Wege des Gemeinschaftsbezuges, der Integration gesucht werden. Dies ist umso notwendiger, weil auch Hochbegabung nicht davor schützt, einen einzelgängerischen, sozial defizienten „privatlogischen“ Lebensstil zu entwickeln, der aber im letzten lebensfeindlich ist.

Ökologische Integriertheit meint in diesem Zusammenhang, dass für jeden der Ort gesucht wird, an dem er sich entfalten kann und dennoch mit allen anderen in möglichst vielseitiger Verbindung verbleibt. Sowohl die undifferenzierte Vermischung als auch die überdifferenzierte Aufsplitterung wären Verfehlungen einer Begabungsförderung, die nicht den Einzelnen in seiner Isolation und auch nicht das kollektivistische Gesamte sucht, sondern das Individuum in seiner ökologischen Integriertheit in der Kulturgesellschaft.“ (Sedlak 1994, S. 87).

Sedlak (1994) spricht außerdem noch von der „strategischen Kompetenz“, die ein Hochbegabter entwickeln soll, um sich selbst zu behaupten, sich selbst zu verstärken, Problemlösungsstrategien zu entwickeln und persönliche Begabungsumsetzungswege zu finden. In einem positiven Lernklima soll er Empathie gegenüber sich selbst und anderen finden, um zu einer Identität zu finden. Diese hilft ihm, nach außen hin echt und unfassadenhaft auftreten zu können. Die Synergie von Anpassen und Einbringen der eigenen Persönlichkeit muss aber erst gelernt und gefördert werden. Diese Fähigkeit bewahrt uns vor dem Burn-Out-Phänomen (vgl. Sedlak 1994, S. 87).

Gerade die Förderung der Persönlichkeit ist ein wichtiger Bestandteil der gesamten Begabungsförderung. Gerade besonders begabte Menschen leiden oft unter innerer Labilität, Isolation, Lebensuntüchtigkeit, Einseitigkeit etc., wobei aber diese Missstimmungen sicherlich vermieden werden könnten. Demzufolge wäre am besten die Förderung jener Fähigkeit, für sich selbst der beste Coach zu sein (vgl. Sedlak 1994, S. 89).

Auf dieses Problem werden wir noch in der Pädagogik der Schwerhörigen und Gehörlosen treffen. Auch hier wird der Ruf nach ökologischer Integriertheit laut, wenn es um die Schaffung einer begabungsfreundlichen Lernkultur geht. Die ökologische In-

tegriertheit lässt sich sehr gut mit dem Prinzip der Normalisierung vergleichen, das für die Integration Behinderter eine wesentliche Voraussetzung ist.

3.3.2) Screening

Auch dieses Verfahren geht auf Barbara Clark zurück. Zur Identifizierung von Begabungen stehen uns verschiedene Methoden auf empirischer Basis zur Verfügung. Dazu zählt beispielsweise der „TSD-Z Test“ zur Messung von Kreativität auf zeichnerischer Basis, auf den bereits zuvor näher eingegangen worden ist. Der Erfolg einer Identifikationsstrategie wird letztendlich an dem Ergebnis bzw. an der Erkenntnis gemessen, ob ein Kind jetzt besonders begabt ist oder nicht. Im Vergleich zum Searching gilt dem Screening das Hauptinteresse, da die Empirie als alleiniges Mittel zu wenig aussagekräftig ist (vgl. Klement 1994, S. 60).

Diese Verfahrensübersicht ermöglicht uns einen Einblick in die verschiedenen Methoden des Screening-Verfahrens:

1. „Intelligenztests
2. Entwicklungstests
3. Leistungstests
4. Lerntests
5. Schulnoten
6. Kreativitätstests
7. Bewertung von kreativen oder künstlerischen Produkten, Darstellungen und Vorführungen
8. Nomination durch
 - a) Lehrer
 - b) Eltern
 - c) Peers
 - d) selbst
 - e) andere
9. Spezielle Fragebögen für: Lehrer – Eltern – Schüler
10. Interessen- und Motivationsinventare
11. Rating – Skalen
12. Checklisten
13. Freie, gelenkte und standardisierte Interviews
14. Verhaltensbeobachtungen
 - a) frei
 - b) systematisch
15. Probeunterricht, Kontakt- oder Projektwoche
16. Wettbewerbe“ (Klement 1994, S. 60).

Barbara Clarks Begabungsmodell, das ein umfassendes Programm der Identifikation vorlegt, räumt jedem Verfahren der Prozedur einen gleichermaßen hohen Stellenwert ein (vgl. Klement 1994, S. 60).

(Abb. 9 aus: Klement 1994, S. 61)

George (1993) hat einen Beobachtungsbogen entwickelt, in dem man übersichtlich verschiedene Verhaltensweisen und Leistungen von Kindern eintragen und bewerten kann. Allabauer und Pehofer (1999a) verweisen auch auf Tests, wie z. B. den „Verbalen Kreativitätstest“ („V-K-T“) nach Schoppe, der bei diesem Bogen zur Anwendung gekommen ist. Somit lassen sich Beobachtung und Testergebnisse in der Checkliste gut miteinander verschmelzen. Die folgende Tabelle zeigt uns die erhobenen Beobachtungsmerkmale, die mit einer Notenskala von fünf möglichen Beurteilungen (sehr schwach, schwach, Durchschnitt, gut, hervorragend) bewertet werden können (vgl. Allabauer u. Pehofer 1999a, S. 34).

(Allabauer u. Pehofer 1999a, S. 18).

Beobachtungs- merkmale	sehr schwach	schwach	Durch- schnitt	gut	hervor- ragend
Sprachgewandtheit					
Argumentations- Fähigkeit					
schnelle Auffassungsgabe					
Vorstellungskraft					
Merkfähigkeit					
Beobachtungsgabe					
Konzentration					
Fragehaltung					
Originalität von Vorschlägen					
Interessensvielfalt					
Problemlösungs- verhalten					
Leseverständnis					
Routinearbeiten					

3.4) Behinderung und Begabung

Oft wird behauptet, dass die Begriffe Behinderung und Begabung nicht in Einklang zu bringen sind. Bereits in der Einleitung habe ich die Frage gestellt, ob es sich hierbei um einen unüberwindbaren Gegensatz handelt oder nicht.

In der modernen Begabungsforschung gibt es einen Begriff, der zunächst für Kuriosität sorgt. Seit über 20 Jahren gilt in den USA bedingt durch gesetzgeberische Maßnahmen das Wort „exceptionality“ als Sammelbegriff für alle Behinderungskategorien sowie für den Fall der Hochbegabung. Um aber Missverständnissen vorzubeugen erfolgt eine Kategorisierung in unerwünschte und erwünschte Formen außergewöhnlichen Verhaltens (undesirable and desirable forms of exceptionality). Die heute geläufige Definition des hochbegabten Schülers enthält erwünschte Formen wie allgemeine intellektuelle Fähigkeiten, spezielle schulische Eignung, kreatives oder produktives Denken, Führungsqualitäten, künstlerische und psychomotorische Fähigkeiten (vgl. Oswald 1994, S. 14). (Vgl. auch Allabauer 1999, S. 36).

In Anlehnung an Sedlak (1994) (vgl. Punkt 3.3.1), werden hochbegabte Kinder aber zu „Behinderten“ gemacht, wenn man auf ihre Begabungen und Bedürfnisse nicht in adäquater Weise eingeht. Nach Allabauer (1999) haben Behinderte und Begabte in pädagogischer Hinsicht einiges gemeinsam:

- „beide Phänomene werden wesentlich von der Funktion des Zentralnervensystems bestimmt;
- bei nicht erkannter und falsch behandelter Hochbegabung werden gelegentlich schwachsinnähnliche Entwicklungsverläufe festgestellt;
- Behinderte und Begabte sind Exponenten menschlicher Vielfalt und erzwingen daher eine individualisierende Vorgangsweise im Unterricht, von der alle Kinder profitieren.“ (Allabauer 1999, S. 36).

Begabung kann subjektiv auch als Behinderung erlebt werden, wenn außergewöhnliche Fähigkeiten oder Verhaltensweisen nicht erkannt, herabgesetzt und sogar verlacht werden. So können aus begabten Schülern Schulversager werden (vgl. Allabauer 1999, S. 36).

Dies ist ein weiterer Beweis für die Wichtigkeit der ökologischen Integration sowie der Persönlichkeitsfindung. Wohin eine Nichtbeachtung dieser wichtigen Aspekte führen kann zeigt Wiecerkowski (1985):

„Das Elend der besten Schüler besteht zu einem Gutteil in sozialer Isolierung, sie werden als Besserwisser und Streber gebrandmarkt und gelten als Störenfriede und Querulanten. Oft genug werden sie als unangenehme Schüler behandelt. Um der Isolierung der Klasse zu entgehen – soziales Wohlbefinden durch Anerkennung und Angenommenwerden ist eben ein wesentlicher Lernfaktor –, erbringen solche Kinder manchmal unbewusst oder absichtlich schlechtere Leistungen. Sie lernen es, dass sie schlechtere Leistungen erbringen müssen, um sozial anerkannt zu sein. Das Persönlichkeitsbild ist dann mit dem ident, was bei Winnicott in tiefenpsychologischer Dimension als „Aufbau des falschen Selbst“ bezeichnet wird: Man darf nicht das sein, was man wirklich ist, sonst bleibt soziale Anerkennung versagt.“ (Wiecerkowski 1985, zit. n. Oswald 1994, S. 15f.).

Begabungen werden primär auch daran bewertet, welches Interesse ihr die Gesellschaft beimisst (vgl. Oswald 1994, S. 16). In Klement (1994) wird in Anlehnung auf die Begabungsdefinition darauf verwiesen, dass nützliche Begabungen von unnützlichen zu trennen sind:

„Letztendlich wird vielleicht die Nützlichkeit das einzige Kriterium für die Güte einer Begabungskonzeption sein ... Wenn die Definition von Hochbegabung nützlich ist, dann kann sie zu vielerlei günstigen Ergebnissen für die Gesellschaft und die Individuen führen. Wenn die Begabungsdefinition nicht nützlich ist, werden wertvolle Talente vielleicht verschwendet und stattdessen weniger wertvolle angeregt und gefördert.“ (Sternberg u. Davidson 1986, S. 3f., zit. n. Klement 1994, S. 50).

Wo ist aber die Grenze zwischen wertvollen und weniger wertvollen Begabungen zu ziehen? Welche Rolle spielen mögliche Talente unserer behinderten Mitmenschen, denen in der Regel solche meist gar nicht zugetraut werden? Ihre Leistungen stehen in einer bestimmten Bezugsnorm, sie relativieren den allgemeinen Hochleistungsfetischismus und fordern eine Bewertung aus intraindividueller Sicht. Leider bestätigt es sich immer noch allzu oft, dass die schulischen Bemühungen meist nur darauf abzielen, dass Defizite bloß kaschiert werden, um die Kinder dorthin zu bringen, dass sie in der Gesellschaft möglichst wenig auffallen (vgl. Allabauer 1999, S. 36).

Wenn aber selbst die Hochbegabung als eine Behinderungsform angesehen wird, die sie auch tatsächlich ist, wenn mit ihr nicht richtig umgegangen wird, kann dann

die Behauptung, dass Behinderung und Begabung ein unüberwindbarer Gegensatz ist überhaupt noch verifiziert werden? Nach Allabauer (1999) nicht.

„Begabung und Behinderung sind demnach keine Gegensatzpaare sondern liegen auf einem Spektrum; wenn Genie und Wahnsinn aneinander grenzen oder Hochbegabte den Definitionsmerkmalen von Behinderung entsprechen. Konsequenz: Bildungseinrichtungen sind inhaltlich und organisatorisch so zu gestalten, dass für jedes Kind eine bestmögliche Entfaltung seiner Begabungen möglich wird.“ (Allabauer 1999, S. 37).

Dass diese Aussage zutrifft zeigt jener Gesetzestext des österreichischen Schulrechts (Auszug). Das betrifft vor allem die Arbeit des Lehrers:

- „Der Lehrer hat in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule zu erfüllen.
- In diesem Sinne und entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schulart hat er
 - * jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen sowie
 - * durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und durch entsprechende Übungen zu festigen.“ (Boyer u. a. 1990, S. 119).

3.5) Zusammenfassung und Vorausschau

Das Identifizieren von Begabungen und Talenten ist sicher nicht einfach, jedoch mit den geeigneten Methoden und dem richtigen Know How nicht unmöglich. Persönlich sehe ich die Schwierigkeit viel mehr im richtigen Umgang mit Begabungen. Das bringt uns zum Begriff der „begabenden Lehrerpersönlichkeit“. Wie muss er/sie beschaffen sein, um die Begabungen in unseren Kindern zu wecken? Auf diesen Aspekt wird dann noch genauer in Kapitel 7 „Begabungsförderung von schwerhörigen und gehörlosen Kindern“ eingegangen. Ausgehend von der modernen Begabungsforschung sowie den verschiedenen Lehr- und Lernmethoden, lassen sich für die Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagogik jene Parallelen ziehen, die es auch im Regelunterricht bei nichtbehinderten Schülern gibt.

Damit aber im Unterricht die richtigen Maßnahmen getroffen werden können, bedarf es einer gründlichen Auseinandersetzung mit dieser spezifischen Behinderungsform. Vorweg ist zu sagen, dass die Schwierigkeiten von Schwerhörigen und Gehör-

losen nicht primär durch die Einschränkung bzw. den Verlust des auditiven Wahrnehmungssystems bedingt sind, sondern durch die Sekundarbehinderung der Sprache. Sie wird praktisch zum Ausgangspunkt aller Fördermöglichkeiten, die in diesem Bereich gesetzt werden. Die Sprache ist in Bezug auf die Begabungsförderung insofern wichtig, da nur mit ihr kognitive wie auch soziale Fähigkeiten entwickelt werden können. Demzufolge ist es von besonderer Bedeutung, dass eine sprachliche Förderung so rasch wie möglich angeboten wird. Dieser pädagogische Gedanke driftet aber bei der Frage, ob diese Förderung in Laut- oder Gebärdensprache angeboten werden soll weit auseinander und gipfelt in einem Konflikt, der seit über 200 Jahren noch immer nicht gelöst ist.

Weiters ist auch eine klare Unterscheidung zwischen der Schwerhörigkeit und der Gehörlosigkeit zu treffen. Gerade bei der Schwerhörigkeit ist in großem Maße zu differenzieren, da der Grad der Behinderung unterschiedlich sein kann. Das trifft auch auf die Gehörlosigkeit zu, wobei hier aber nicht so stark unterschieden wird.

Im Folgenden werden wir auch auf das Wort „Kultur“ treffen, das praktisch den Terminus „Behinderung“ vom Platz verweist und stellvertretend für ihn diese Position einnimmt. Vor allem Gehörlose sehen sich als kulturelle Minderheit an. Die folgenden Kapitel sollen uns einen Einblick in die Welt der Gehörlosen und Schwerhörigen geben.

4. Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit als Formen einer spezifischen Behinderung

Wenn man sich mit Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit beschäftigt, ist es wichtig zu wissen, dass diese Begriffe nicht synonym verwendet werden dürfen und dass besonders bei der Schwerhörigkeit differenziert werden muss. Demzufolge bedarf es einer Definition des Begriffs Hörschädigung.

4.1) Definition des Begriffs Hörschädigung

„Unter dem Oberbegriff „Hörschädigung“ (Hörgeschädigter – hörgeschädigt; hearing impaired) werden alle Behinderungen (und drohenden Behinderungen) zusammengefasst, die von einer Beeinträchtigung der auditiven Wahrnehmungsleistung – gleich welchen Ausmaßes – ausgehen. Die damit verbundenen sprachlich-kommunikativen und psychosozialen Folge- und Begleitwirkungen können dabei alle Ausprägungsgrade annehmen und durchaus auch ausbleiben.

Diese sehr breite Begriffsfassung von „Hörschädigung“ (im weiteren Sinne) läuft etwa parallel mit dem medizinischen Terminus „Hörstörung“, der ebenfalls alle Arten und Grade von gestörter Hörfunktion meint, allerdings ohne ausdrücklichen Bezug auf sprachliche, psychische oder soziale Folgewirkungen. Letztlich stellt der Begriff „Hörschädigung“ nur eine Sammelbezeichnung für eine Vielzahl genauer zu differenzierender Erscheinungen dar, die in erster grober Unterteilung einerseits die vergleichsweise umfangreiche Gruppe der „Hörauffälligen“ umfasst, andererseits die sonderpädagogisch wesentlich relevantere Gruppe der „Hörsprachbehinderten.“ (Krüger 1982, S. 19).

4.2) Weitere Begriffsbestimmungen

Zum allgemeinen Verständnis müssen zunächst einmal die Begriffe Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit genauer erläutert werden. Dies ist insofern wichtig, da die Fördermaßnahmen auf den Grad der Behinderung abgestimmt werden müssen. Nicht jedes schwerhörige Kind muss ein und dieselbe Intensität der Beeinträchtigung aufweisen. Auch bei gehörlosen Buben und Mädchen gibt es oft starke Unterschiede, was die Hörreste anbelangt. Außerdem muss man Menschen, die von Geburt an gehörlos sind von jener Gehörlosengruppe trennen, die im Sprachbesitz ertaubt ist.

4.2.1) Schwerhörigkeit

Ein Mensch gilt als schwerhörig, wenn aufgrund einer Schädigung des Hörorgans die Wahrnehmung akustischer Reize beeinträchtigt ist und Lautsprache mit Hilfe von Hörgeräten oder anderen technischen Hilfsmitteln aufgenommen werden muss. Das eigene Sprechen kann daher nur eingeschränkt kontrolliert werden, wobei aber zu sagen ist, dass gehörlose Menschen hinsichtlich der Selbstregulierung des eigenen Sprechens, der rhythmisch-dynamisch-melodischen Akzentuierung sowie auch zur Kontrolle der Lautbildung weitgehend befähigt werden können (vgl. Leonhardt 1996, S. 16). Eine gezielte und gut abgestimmte Förderung kann ihnen helfen, sich in der lautsprachlichen Kommunikation besser zurechtzufinden.

Im Bereich der Schwerhörigkeit kann die Intensität der Beeinträchtigung sehr stark variieren und daher unterschiedliche Ausmaße annehmen. Außerdem ist zu unterscheiden zwischen:

- a) Schallleitungsschwerhörigkeit (konduktive Hörstörung)**
- b) Schallempfindungsschwerhörigkeit (sensorineurale Hörstörung)**

- a) „Die konduktiven Hörstörungen (Schallleitungsschwerhörigkeit) betreffen die mechanischen Reizzuleitungen zum eigentlichen sensorischen Abschnitt des Hörorgans. Eine solche Schallleitungsstörung kann lokalisiert sein im äußeren Ohr (z. B. verhärtetes Ohrwachs, missbildeter Gehörgang, im Mittelohr (z. B. Entzündungen und Vereiterungen, krankhafte Veränderungen der Gehörknöchelchen, fehlender Druckausgleich durch Tubenverschluss bei Schnupfen oder Rachenmandelvergrößerung) oder schließlich auch im Innenohr (z. B. veränderte Konsistenz der Lymphe, reduzierte Elastizität der Membranen). Die Vielzahl der leichten bis mäßigen, oft vorübergehenden Hörstörungen, an die der Laie meist denkt, fallen unter diese Schallleitungsstörungen. Die Hörminderung beträgt maximal ca. 60 dB. Sie macht sich bemerkbar in Form einer Intensitätsdämpfung bzw. einer Verringerung der Hörweite. Die Höreindrücke bleiben im Wesentlichen unverzerrt, insbesondere tritt keine störende Entstellung der Sprachlaute ein. Bei bleibenden, stärkeren Schäden bietet sich eine operative Therapie an; häufig ist auch ein Ausgleich der Hörminderung durch elektro-akustische Hörgeräte gut möglich.“ (Krüger 1982, S. 6).
- b) „Die sensorineuralen Hörstörungen (etwas unscharf als Schallempfindungs- oder Schallwahrnehmungsschwerhörigkeit bezeichnet) betreffen die Umwandlung der mechanischen Schallenergie in nervöse Reizimpulse durch die Sinneszellen des Cortischen Organs im Innenohr und /oder die Weiterleitung der Impulse in den Hörnerven zu den Hörzentren des Gehirns. Manchmal wird weiter in Reizumwandlungs- und Reizfortleitungsstörungen unterschieden. Die sensorineuralen Hörstörungen müssen als schwerwiegender als die kondukti-

ven angesehen werden, sowohl in Hinblick auf die bloße Hörschwellenerhöhung (bis hin zur Taubheit; über 100 dB Verlust) als auch wegen der meist zugleich auftretenden akustischen Wahrnehmungsverzerrungen (Fehlhörigkeit, Dysakusis). In der Regel finden sich nämlich in bestimmten meist den hohen Frequenzbereichen stärkere Ausfälle als in den anderen, so dass insbesondere die Diskrimination von Sprachlauten erheblich erschwert wird. Zusätzlich sind bei sensorineuralen Hörstörungen überschwellige pathologische Erscheinungen nicht selten, wie Recruitment (abnorm schneller Anstieg der Lautheitsempfindung bei eingengter Dynamikbreite), Diplakusis (Doppelhören, unterschiedliche Tonqualität auf beiden Ohren), pathologische Ermüdung und verzögerte Adaption.“ (Krüger 1982, S. 6f.).

Beide Arten der Schwerhörigkeit können auch kombiniert und auch nur auf einem Ohr auftreten (vgl. Paul 1998, S. 35).

Liegt das Problem in der Hörverarbeitung im Gehirn, dann sprechen wir von einer zentralen Hörstörung (vgl. Batliner 2001, S. 19). Die Schallleitungs- und die Schallempfindungsschwerhörigkeit haben gemeinsam, dass sowohl ein als auch beide Ohren betroffen sein können und dass dies unterschiedliche Auswirkungen auf die Hörfähigkeit haben kann. Hörschäden können schon vor (pränatal), bei (perinatal) und nach der Geburt (postnatal) auftreten und sich dementsprechend auf den Spracherwerb auswirken (vgl. Blickle 1998, S. 14). (Vgl. auch Krüger 1982, S. 7).

Abgesehen von den genetischen Ursachen können während der Schwangerschaft Viruserkrankungen wie Röteln, Mumps, Hepatitis, Grippe usw. auftreten. Außerdem sind oft Diabetes, Nierenerkrankungen sowie Vergiftungserscheinungen infolge von Nikotin, Alkohol oder Medikamenten etc. Ursachen, die zu einer Hörschädigung führen können. Während der Geburt sind vor allem ein zu geringes Körpergewicht, Sauerstoffmangel, Hirnhautentzündungen oder eine schwere Neugeborenen-Gelbsucht (etwa bei Blutgruppenunverträglichkeit) eine besondere Gefahr. Im Säuglings- und Kleinkindalter können eine Hirnhautentzündung oder schwere Infektionskrankheiten wie Mumps, Masern oder Mittelohrentzündung Ursachen für eine Hörschädigung sein. Daneben sind auch traumatische Kopfverletzungen bedingt durch Stürze, Unfälle etc. von Bedeutung (vgl. Paul 1998, S. 36). (Vgl. auch Krüger 1982, S. 8).

Wenn ein Kind mit beiden Ohren unterschiedlich gut hört, sprechen wir von einer

asymmetrischen Hörstörung. Was die Entwicklung der Sprache anbelangt, ist natürlich das Hörvermögen auf dem besseren Ohr entscheidend: Das Kind hört immer mit dem besseren Ohr. Die Sprachentwicklung verläuft auch bei einseitiger Taubheit und Normalhörigkeit meist unauffällig. Im Gegensatz zu normalhörenden Kindern, haben es Buben und Mädchen mit einer asymmetrischen Hörstörung wesentlich schwerer, bei lauten Umgebungsgeräuschen Sprache gut zu verstehen (vgl. Batliner 2001, S. 28).

4.2.2) Gehörlosigkeit

„Aus pädagogischer Sicht wird dann von Gehörlosigkeit gesprochen, wenn bereits im frühen Kindesalter (prä-, peri- oder postnatal) vor Abschluss des Spracherwerbs (prälingual) eine so schwere Störung des Gehörs vorliegt, dass selbst bei bestmöglicher Schallverstärkung durch eine Hörhilfe keine oder eine nur sehr begrenzte auditive Wahrnehmung möglich ist. Infolgedessen kann sich die Lautsprache nicht natürlich auf auditiv-imitativem Weg entwickeln. Dennoch sind auch Gehörlose in der Lage, Lautsprache zu erwerben und lautsprachlich (unter Ausnützung des Absehens) zu kommunizieren. Sie bedürfen dazu allerdings fachpädagogischer Anleitung und Hilfe, um das Sprechen zu lernen.“ (Leonhardt 1996, S. 17). (Vgl. auch Krüger 1982, S. 20f.).

Lautsprache kann nicht über den akustischen Kanal perzipiert werden. Daher ist die Eigenkontrolle der Sprache über den auditiven Weg nicht möglich. Der temporale Verlauf und die rhythmische Struktur eines sprachlichen Gebildes können aber erfasst werden. In Einzelfällen ist es auch möglich, dass Sprachlaute differenziert werden. Die Ausnützung der Hörreste, die bei jedem gehörlosen Menschen unterschiedlich vorhanden sind, stellt eine pädagogisch notwendige, aber nur begrenzte Fördermöglichkeit dar (vgl. Leonhardt 1996, S.17).

In Zusammenhang mit der Lautsprache ist in der Geschichte die Bezeichnung „taubstumm“ aufgekommen, die aber durch das Wort „gehörlos“ ersetzt worden ist.

„Wie schwierig es ist, das eigentliche Behindertsein des gehörlosen Menschen begrifflich zum Ausdruck zu bringen, wird sichtbar, wenn man die terminologischen Probleme, die in diesem Bereich der Behindertenpädagogik im Laufe der Entwicklung zutage getreten sind, in aller Kürze beleuchtet. Die Fachpädagogen hielten es jahrhundertlang für richtig, ihre Schüler als „taubstumm“ zu deklarieren, obwohl sie von jeher das Ziel verfolgten, ihre durch die Taubheit bedingte Stummheit auf pädagogischem Wege zu überwinden, also die „Taubstummen“ zu „entstummen“. 1929 noch wird im „Handbuch des Taubstummenwesens“ erklärt, dass ein Mensch, der infolge einer vor dem Spracherwerb oder während dessel-

ben eintretenden vollständigen oder annähernden Taubheit ganz oder annähernd stumm geworden ist“, als „taubstumm“ zu bezeichnen ist.“ (Kröhnert 1982a, S. 372).

Der früher vorherrschende Begriff „taubstumm, Taubstummheit“ wird heutzutage nicht mehr verwendet, da er von den Gehörlosen als diskriminierend empfunden wird. Neben der vorurteilsartigen Vorstellung von Taubheit und Stummheit wird damit häufig auch geistiges Unvermögen verbunden. Daher sollte dieser Begriff im wissenschaftlichen Sprachgebrauch vermieden werden (vgl. Krüger 1982, S. 21).

Wenn man den sprachpädagogischen Aspekt berücksichtigt, unterscheidet man noch zwischen der kleinen Gruppe der total tauben Menschen und jenen Gehörlosen mit partiellen, jedoch nicht zu differenzierender Sprachwahrnehmung ausreichenden Hörresten. Menschen mit einem solchen Restgehör werden als „sprachtaub“ bezeichnet (vgl. Krüger 1982, S. 21).

4.2.3) Die Gruppe der Hörauffälligen

Von Hörauffälligkeit wird dann gesprochen, wenn eine audiometrisch feststellbare beschränkte Hörminderleistung geringeren Ausmaßes vorliegt. Diese kann vorübergehend oder auf einen engen Frequenzbereich beschränkt sein. Bei dieser Gruppe sind deutliche sprachliche, psychische oder soziale Verhaltensauffälligkeiten (noch) nicht zu beobachten. Das heißt, dass diese Kinder unter ungünstigen Umständen wie etwa einer pathophysiologischen Verschlechterung oder personalen und sozialen Belastungen von einer Behinderung „bedroht“ sind (vgl. Krüger 1982, S. 19).

4.2.4) Hörsprachbehinderte

Diese Gruppe weist eine wesentlich höhere audiometrisch festgestellte Hörminderung auf. Auch die Folgewirkungen wie sprachliche oder psychosoziale Auffälligkeiten gehen über eine bloße Hörauffälligkeit weit hinaus. Der audiometrische Grenzwert liegt in den sprachwichtigen Frequenzen bei ca. 30 db (Dezibel) Verlust. Andere Bezeichnungen für Hörsprachbehinderung wären z. B. Hör- und Sprachschädigung, Hörbehinderung, Hörschädigung etc. Weitgehend muss aber zwischen beiden fach-

pädagogischen Zentralbegriffen Gehörlosigkeit- und Schwerhörigkeit differenziert werden (Vgl. Krüger 1982, S. 20).

4.2.5) Menschen, die im Sprachbesitz ertaubt sind

Hierbei handelt es sich um Personen, bei denen eine totale bzw. praktische Taubheit nach Abschluss des natürlichen Spracherwerbs eingetreten ist. Als unterste Altersgrenze wird im Regelfall das 4. Lebensjahr angegeben. Der Betroffene hat die Lautsprache (zumindest in ihrem Grundinventar) auf natürlichem imitativem Weg (und damit auditiv) erlernt. Demzufolge ist der Zeitpunkt entscheidend, an dem die Ertaubung eintritt, da mit zunehmendem Alter unter Berücksichtigung einer normalen Sprachentwicklung, die Lautsprache immer besser beherrscht wird. Primäres Ziel der Erziehungs- und Fördermaßnahmen ist, den bis dahin erreichten Sprachstatus zu erhalten und die Sprachkompetenz weiter auszubauen. Auch die im Sprachbesitz ertaubten Menschen müssen die visuelle Perzeption der Lautsprache, also das Absehen, erlernen (vgl. Leonhardt 1996, S. 18f.). (Vgl. auch Krüger 1982, S. 21).

4.3) Der Aufbau des Ohres und der Hörvorgang

Die Abb. 10 zeigt uns eine Darstellung des Ohres sowie den Weg, den der Schall von der Ohrmuschel bis zum Gehirn zurücklegt (vgl. Batliner 2001, S. 19). Einen schematischen Querschnitt eines rechten Ohrs bietet uns die Abb. 11 (vgl. Blickle 1998, S. 11).

(Abb. 10 aus: Batliner 2001, S. 19)

(Abb. 11 aus: Blickle 1998, S. 11).

Die zuvor beschriebenen Schwerhörigkeitsarten erscheinen noch verständlicher, wenn sie in Bezug zum natürlichen Hörvorgang gesetzt werden. Grundsätzlich ist zu sagen (das gilt übrigens als Faustregel), dass der Mensch nicht mit den Ohren, sondern mit dem Gehirn hört. Damit die auditive Wahrnehmung überhaupt stattfinden kann, ist daher das Funktionieren des Ohres die Voraussetzung dafür, damit der Hörnerv überhaupt Daten zum Gehirn weiterleiten kann (vgl. Batliner 2001, S. 18).

„Jeder Schall, egal ob Maschinengeräusch, Musik oder Sprache, verursacht Bewegungen in der Luft. Diese Bewegungen treffen auf die Ohrmuschel und den äußeren Gehörgang und bewirken, dass das Trommelfell am Ende des Gehörgangs in Schwingungen versetzt wird. Hinter dem Trommelfell befindet sich die Mittelröhre. Diese ist mit dem Nasen-Rachenraum verbunden und immer, wenn wir schlucken, öffnet sich diese Verbindung, die eustachische Röhre, kurz und schafft einen Luftdruckausgleich im Mittelohr. So ist dort normalerweise genau der gleiche Luftdruck wie außerhalb des Mittelohres. Das ist wichtig, damit das Trommelfell ganz frei schwingen kann. In der Mittelohrröhre befinden sich drei Gehörknöchelchen (Hammer, Amboss, Steigbügel), die durch Gelenke verbunden sind. Diese Gehörknöchelchenkette ist an einem Ende fest mit dem Trommelfell verbunden, am anderen Ende mit dem Eingang zum Innenohr, dem ovalen Fenster. Dieses besteht, wie das Trommelfell, aus einer dünnen, schwingungsfähigen Haut, einer Membran. Durch diese feste Verbindung können die Schallwellen aus der Luft über das Trommelfell und das Mittelohr bis an das Innenohr weitergeleitet werden. Daher heißen Störungen in diesem Bereich auch Schallleitungsstörungen. Das Innenohr sieht aus wie ein winziges Schneckenhaus und ist mit Flüssigkeit gefüllt. Es wird daher mit dem lateinischen Wort für Schnecke „Cochlea“ bezeichnet. Durch die Bewegung des ovalen Fensters entstehen in den Schneckengängen Wellenbewegungen. Am Boden eines Schneckenganges befinden sich die sogenannten Haarzellen. Diese ragen wie feine Härchen vom Boden auf und werden durch die Wellen bewegt, ähnlich wie Seegrass auf dem Boden eines Gewässers. In dem Moment, in dem diese Haarzellen durch eine Welle umgebogen werden, entstehen Nervenimpulse, die durch den Hörnerv an das Gehirn weitergeleitet werden. Bei hohen Tönen werden mehr Haarzellen am Anfang der Schnecke aktiviert, bei tiefen Tönen mehr die Haarzel-

len in der Schneckenspitze. Liegt eine Störung im Innenohr vor, so spricht man von Schallempfindungsstörung, liegt das Problem in der Hörverarbeitung im Gehirn, dann spricht man von zentraler Hörstörung.“ (Batliner 2001, S. 18f.)

Eine Hörstörung kann auch durch eine Anomalie bedingt sein. Aufgrund einer Missbildung sprechen wir bei einem Verschluss der äußeren Gehörgänge von Gehörgangsatresien, die angeboren sind. Sind die Ohrmuscheln nicht optimal geformt, spricht man von einer Ohrmuscheldysplasie (Dysplasie = eine angeborene Fehlbildung). Sind sie gar nicht angelegt, von einer Aplasie (= Fehlen eines Organs, z. B. die Ohrmuschel fehlt). Diese Menschen haben häufig ein normal funktionierendes Innenohr und können bei früher Versorgung (in den ersten Lebenswochen) mit speziellen Knochenleitungshörgeräten und pädagogischer Hilfe eine nahezu normale Hör-Sprachentwicklung durchlaufen. Die durch die Missbildung bedingten Hörstörungen können völlig isoliert auftreten, also bei sonstiger problemloser Gesamtentwicklung, oder im Rahmen von Mehrfachbehinderungen (vgl. Batliner 2001, S. 28).

4.3.1) Wann sprechen wir von Schwerhörigkeit, wann von Gehörlosigkeit?

„Der Oberbegriff „Hörschädigung“ umfasst alle Hörstörungen. Hierunter fallen auch die Schwerhörigkeit und die Gehörlosigkeit. Bedingt durch die heute mögliche frühe Diagnose der Schädigung, Hörgeräteversorgung und Frühförderung, ist eine genaue Abgrenzung der beiden Begriffe sehr schwierig und kann meist immer erst nach einer längeren Betreuung und nicht schon bei der Erstuntersuchung eines Kindes erfolgen.“ (Paul 1998, S. 31).

Das Ausmaß einer Hörschädigung kann durch Hörmessungen, einer sogenannten Audiometrie, festgestellt werden. Hierbei gibt es zwei Verfahren: Bei der Ton- und Sprachaudiometrie werden die Tonhöhe (Frequenz) und die Lautstärke gemessen. Als Einheit wird für die Tonhöhe Hertz (Hz) und für die Intensität Dezibel (dB) verwendet. Jedes Ohr wird bei der meist angewendeten Audiometrie einzeln untersucht. Bei der Untersuchung wird die Frage gestellt, welche Frequenzen das Kind noch hört und wie hoch die Intensität ist. Diese Werte werden gesammelt und in ein Audiogramm eingetragen (vgl. Paul 1998, S. 31f.). Diese helfen dann, den Grad der Hörschädigung festzustellen und eine Einteilung zu treffen, die folgendermaßen aussieht:

0 – 19 dB	normales Hörvermögen
20 – 40 dB	leichtgradige Schwerhörigkeit

41 – 70 dB	mittelgradige Schwerhörigkeit
71 – 95 dB	hochgradige Schwerhörigkeit
95 dB +	gehörlos

(vgl. Batliner 2001, S. 30).

Eine international gültige Einteilung der Hörschäden bestimmt folgendes:

Mittlerer Hörverlust	Bezeichnung	Auswirkung
< als 30 dB	leichtgradige Hörschädigung	Ohne Hörgeräte haben Kinder vor allem Probleme im Verstehen von Flüstersprache. Die Lautsprache entwickelt sich mehr oder weniger normal
30 bis 60 dB	mittelgradige Hörschädigung (mittelgradige Schwerhörigkeit)	Ohne Hörgeräte haben Kinder bereits Probleme, Umgangssprache in normaler Lautstärke zu verstehen, wenn sie über einen Meter vom Sprecher entfernt sind
60 bis 90 dB	Hochgradige oder an Gehörlosigkeit grenzende Hörschädigung (hochgradige oder an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit)	Ohne Hörgeräte ist ein Verstehen normal gesprochener Sprache nicht mehr möglich.
90 bis 120 dB	Resthörigkeit (Gehörlosigkeit oder Taubheit)	Auch Kinder, die einen Hörverlust in dieser Größenordnung haben, verfügen in der Regel über Hörreste, die für die Sprachwahrnehmung genutzt werden können,
> 120 dB	Gehörlosigkeit/Taubheit	Die Hörschädigung ist so stark, dass auch mit Hörgeräten Sprache nicht mehr verstanden werden kann.

Einteilung der Hörschäden (Paul 1998, S. 33)

4.4) Die Sprach- und Hörentwicklung beim schwerhörigen bzw. gehörlosen Kind

Die oben stehende Tabelle gibt uns einen Überblick über die möglichen Beeinträchtigungen beim Hören, Verstehen und Produzieren von Lautsprache. Da man beide

Behinderungen kausal aufeinander beziehen kann, erscheint es sinnvoll, die Gehörlosigkeit als Primärbehinderung und die Sprachbehinderung oder auch Sprachlosigkeit als Sekundärbehinderung zu bezeichnen (vgl. Kröhnert 1982a, S. 372).

Wie aber die Beeinträchtigung der Sprache zu begründen ist, lässt sich am besten anhand der Hör- und Sprachentwicklung eines normalhörenden Kindes beschreiben.

4.4.1) Die normale Sprachentwicklung

4.4.1.1) Die Hör- und Sprachentwicklung im Säuglingsalter

„In der 6. Schwangerschaftswoche ist das Hörorgan angelegt. Die Strukturen sind zwischen der 12. und 16. Woche ausgebildet. Die Cochlea ist mit 18 Wochen voll ausgereift und damit funktionsfähig. In der 22. Schwangerschaftswoche kann man erste Reaktionen des Fötus auf akustische Reize nachweisen. Dabei handelt es sich um Veränderungen der Herzfrequenz und allgemeiner Bewegungen.

Vom Neugeborenen werden hörschwellennahe Reize noch nicht beantwortet. Die Ursache liegt wohl mehr in der Unreife des zentralen Analysators als in einem Defekt des Ohres. Nach der Geburt reagieren die Kinder auf überschwellige akustische Reize mit Veränderungen der Atmung und Innehalten bei Körperbewegungen.“ (Wirth 1994, S. 204f.).

Ab der Geburt wird das Säuglingsalter in vier Perioden unterteilt: die Schreiperiode, die erste und zweite Lallperiode sowie die Periode des Wortverständnisses.

In den ersten 3 Lebensmonaten (erstes Vierteljahr) hat das Kind nur die Möglichkeit, sich durch Schreien in der Umgebung bemerkbar zu machen. Gründe dafür können Hunger, Unbequemlichkeit, Lust, Freude etc. sein. Ab dem dritten und vierten Lebensmonat beginnt es, seinen Kopf einer Schallwelle zuzuwenden. Das Kind lernt mit der Zeit, dass etwas, was klingt, auch gesehen werden kann (intermodale Entwicklung). Ab dem 6. Monat fasst es nicht nur nach einer Glocke, sondern läutet sie auch (seriale Integrationswahrnehmung mit umfangreicheren Handlungsabläufen) (vgl. Wirth 1994, S. 205).

Im zweiten Vierteljahr sprechen wir von der ersten Lallperiode. In dieser Phase wird die Beweglichkeit der Sprechorgane in spielerischer und absichtsloser Weise für das spätere Sprechen lernen trainiert. Der Antrieb dazu ist vergleichbar mit dem Bewegungsdrang (strampeln). Das Kind freut sich darüber und fängt an, Selbstgespräche

zu führen. Zuerst werden Vokale, danach Konsonanten und dann solche Laute verwendet, die in der eigenen Sprache gar nicht vorkommen. In der zweiten Lallperiode werden die Lallmonologe immer gezielter und melodischer, d. h., der Säugling greift die Lautbildung der Umgebung auf. Da das Kind bereits Stimmen unterscheiden kann, ist dies ein Beweis dafür, dass sich das Gehör weiterentwickelt hat. Es erlebt sein eigenes Lallen selbstbewusst und freut sich dabei. Das ist der Beginn des Sprachverständnisses, da das Kind anfängt, auf bekannte Worte zu hören (vgl. Donabauer 1994, S. 16). (Vgl. auch Krimm-von Fischer 1995, S. 49).

Gerade dieser Abschnitt ist für die Sprachentwicklung enorm wichtig. Das schwerhörige bzw. gehörlose Kind wird nach einer gewissen Zeit mit dem Lallen aufhören, da es dieses nicht wahrnehmen kann und daher auch keine Freude daran hat. Die Folge davon ist, dass es verstummt (vgl. Blickle 1998, S. 17). Lindner (1994) sieht in der Lallperiode ebenfalls die wohl wichtigste Phase in der Sprachentwicklung des Kindes:

„(...) Komplizierte sprachliche Bewegungsmuster werden erst dann erlernt, wenn schon in der Lallperiode die entsprechenden motorischen Grundlagen geschaffen und als Muster gespeichert sind. Die gesamte kindliche Sprachentwicklung ist von dieser Gesetzmäßigkeit geprägt; sie gilt auch für die Fertigkeiten der Perzeption und der Produktion in ihrer Entwicklung. Die Sprechfertigkeiten beim Behinderten kann sich nicht an dieser grundlegenden Gesetzmäßigkeit vorbeimogeln.“ (Lindner 1994, S. 135).

In der Periode des Wortverständnisses (viertes Vierteljahr) wiederholt das Kind ohne Sinnerfassung einzelne vorgesprochene Silben (Echolaute). Bei den ersten Sprechversuchen bezieht das Kind die Augen und den Tastsinn mit ein. Es will die Bewegungsabläufe des Mundes mit den Fingern ertasten und wahrnehmen. Das Kind kann überdies auch schon Gebärdensprache verstehen, z. B. Kopfnicken (vgl. Donabauer, 1994, S. 16). (Vgl. auch Krimm-von Fischer, S. 49).

4.4.1.2) Das Kleinkindalter (2. und 3. Lebensjahr)

Nach Vollendung des ersten Lebensjahres spricht das Kind erste Wörter im Einwortsatz, wobei das Kind bereits mehr Wörter verstehen als sprechen kann (passiver Wortschatz). Der Aufbau des aktiven Wortschatzes beginnt am Anfang des zweiten Lebensjahres, wobei das charakteristische Merkmal dieser Phase der Einwortsatz ist.

Ab eineinhalb bis zwei Jahren tritt ein geistiger Fortschritt in der Sprachentwicklung ein. Dies ist der Beginn des ersten Fragealters („Was ist das?“), wobei die Fragen zunächst im Zwei-, später im Dreiwortsatz formuliert werden. Ab dem dritten Lebensjahr entwickelt sich die Sprache stürmisch, d. h., das Kind spricht ungeformte Mehrwortsätze, meist Dreiwortsätze, die keine grammatikalische Ordnung besitzen. In dieser Zeit stammelt das Kind (Stammeln = unkorrekte Lautbildung), wobei diese Phase wieder zu Ende geht und verschieden lang durchlaufen wird (vgl. Donabauer 1994, S. 17). Das Kind spricht viel mit sich selbst, da es zuerst nur laut denken kann. Erst ab der Verinnerlichung der Sprache wird das laute Denken eingestellt. Das Kind spricht zunächst in der dritten, dann in der ersten Person. Mit dem „Ich“ ist die Persönlichkeit jetzt gewachsen (vgl. Donabauer 1994, S. 17).

4.4.1.3) Das jüngere Vorschulkind (4. und 5. Lebensjahr)

Der Höhepunkt dieser Periode ist das vierte Lebensjahr, da bereits gegen Ende des dritten Lebensjahres das zweite Fragealter beginnt („Warum ist das so?“). Diese Phase stellt eine wichtige Etappe in der geistigen Entwicklung des Kindes dar. Es kommt zum Einsatz aller Fragewörter wie wozu, weshalb, warum, wohin etc.. Die Sprache macht immer größere Fortschritte, sie wird klarer und verständlicher in ihrem Ausdruck, das Kind wird diesbezüglich immer selbständiger. Mit etwa fünf Jahren sollte die Sprache in ihren Grundzügen gefestigt und abgeschlossen sein (vgl. Donabauer 1994, S. 17). In der Entwicklung ist aber zu beachten:

„Der Übergang vom physiologischen Stammeln zum richtigen, selbständigen Sprechen führt bei vielen Kindern über ein physiologisches Stottern. Auch in diesem Alter ist es noch so, dass das Kind über mehr Begriffe und Gedanken verfügt als es aussprechen kann, es fehlt oft an der Koordination von Denken und Sprechen. Die Sprechmotorik ist noch nicht so geschickt, dass sie den vielen Gedanken und Gefühlen Ausdruck geben kann (krampfhaftes, schnelles Repetieren: aaa). Auch eine Unsicherheit kann vorkommen, z. B. wie ein Satz zu Ende gehen soll, was sich im Wiederholen von ganzen Satzanfängen zeigt. Diese Phase muss ebenfalls mit der eintretenden Schulreife abgeschlossen sein.“ (Krimm-von Fischer 1995, S. 50).

Wenn Eltern viel mit ihren Babys und Kleinkindern sprechen, dann wirkt sich das sehr förderlich auf deren Sprachentwicklung aus. Jedoch ist den Vätern und Müttern

während des Eltern-Kind-Dialogs diese Förderung nicht immer ganz bewusst, sie geschieht einfach intuitiv (vgl. Blickle 2001, S. 63).

Ab dem Zeitpunkt, wo das Kind Wörter und Wortverbindung sprechen kann, kommt es oft zum „corrective feedback“ der Eltern. Hierbei handelt es sich um eine intuitive Verhaltensweise. Sie wiederholen die Äußerung des Kindes (z. B. „Da Bume“), verwenden dabei aber die korrekte Artikulation, Grammatik und Syntax. Die Mutter oder der Vater wird dann antworten: „Ja, da ist eine Blume“ (vgl. Batliner 2001, S. 155). Außerdem können die Aussagen noch erweitert werden. Ein Kind sagt z. B.: „Da Babytatz.“ Die Mutter wird die Meldung bestätigen und die Aussage erweitern: „Ja, eine ganz kleine Katze. So eine hatte die Sarah auch.“ So wird die Sprache des Kindes nicht nur korrigiert, sondern auch in ihrem Wortschatz erweitert (vgl. Batliner 2001, S. 66).

Sehr wichtig ist vor allem auch der Blickkontakt, da die Eltern ihre Worte grundsätzlich mit lebendiger Mimik und Gestik begleiten, wenn sie mit ihrem Baby sprechen. Kinder lernen dadurch Zusammenhänge zwischen dem eigenen Verhalten und der Reaktion der Eltern (vgl. Batliner 2001, S. 68).

4.4.2) Die Hör- und Sprachentwicklung beim hörgeschädigten Kind und die Problematik in der verbalen bzw. nonverbalen Kommunikation

Da der Grad der Hörschädigung verschieden groß sein kann, ist die Hörentwicklung sowie auch die Sprachentwicklung bei diesen Kindern sehr unterschiedlich. Gisela Batliner beschreibt die Hörentwicklung hörgeschädigter Kinder folgendermaßen:

„Die einzelnen Stadien der Hörentwicklung hörgeschädigter Kinder entsprechen denen von normal hörenden Kindern. Natürlich braucht das hörgeschädigte Kind für jeden Schritt deutlich mehr Zeit. Außerdem ist der Hörbeginn und damit das Höralter zu berücksichtigen. Ein Kind, das z. B. mit acht Monaten seine Hörgeräte bekam, hat mit einem Jahr ein Höralter von vier Monaten. Daher darf man noch nicht die Hörentwicklung eines einjährigen, normal hörenden Kindes verlangen. Dieses gilt auch für ein Kind, das erst mit zwei Jahren zu hören beginnt. Zusätzlich muss bedacht werden, dass ein Kind mit Hörgeräten oder CI niemals so hört, wie ein normal hörendes. Das Hören wird immer der Sinn bleiben, der am schwierigsten für das Kind ist. Ich erlebe jedoch bei diesen Kindern immer wieder aufs Neue, dass sie mit echter Begeisterung die Welt des Hörens entdecken und erforschen.“ (Batliner 2001, S. 49).

Auch Wirth (1994) bezieht sich darauf, dass bei gehörlosen oder stark schwerhörigen Kindern die Entwicklung noch normal verläuft:

„Frühe stimmliche und vorsprachliche Lautäußerungen stark schwerhöriger oder tauber Kinder ähneln denen Normalhörender. Die erste Lallperiode ist vorhanden (6. Woche – 6. Monat). Die zweite Lallperiode im 6. bis 9. Monat mit Reduktion der zufälligen entstandenen Urlaute auf das typische Lautsystem fehlt.

Aufgrund optischer Beobachtung und durch Nachahmung können Lautgebilde wie „Papa“ und „Mama“ hervorgebracht werden (Carpenter-Effekt). Entsprechende Bewegungsmodelle für diese Lautprodukte sind durch den Saugakt vorgebildet. Stark schwerhörige oder taube Kinder verstummen spätestens im 2. Lebensjahr, da die akustische Wahrnehmung der eigenen Schalläußerung als spezifischer Anreiz für neue, vermehrte Lautprodukte fehlt. Ein intaktes Gehör ist auch Voraussetzung für die geistige und intellektuelle Entfaltung (innere Sprache = Denkhilfe und Bewusstseinsstütze).

Eine Hörstörung muss vor der sprachsensiblen Phase und vor Abschluss der Ausreifung der Hörbahn im 12. – 18. Monat – also im Entwicklungsalter von 3 – 4 Monaten – erkannt werden, da sonst der günstige Zeitpunkt für eine Hörgeräteanpassung und somit für die Sprachentwicklung verstrichen ist. Für die Sprachentwicklung entscheidend ist das Hörvermögen auf dem besseren Ohr im Bereich der Hauptsprachfrequenzen (500 – 3 000 Hz). Einseitige Taubheit hat keine Auswirkungen auf die Sprachentwicklung.“ (Wirth 1994, S. 205).

Demzufolge bildet das Tragen von richtigen und fehlerfrei arbeitenden Hörgeräten die Grundlage des natürlichen Lautspracheerwerbs, da nur so die Kinder durch das Hören zum Sprechen kommen. Die Eingewöhnung an diese ist aber oft problematisch, da selbst Fachleute immer eine gewisse Zeit brauchen, um die Geräte optimal auf das Hörvermögen der Kinder abzustimmen. Außerdem werden sie auch nicht immer gerne den ganzen Tag getragen. Ab dem Zeitpunkt, an dem sich erste Erfolgserlebnisse beim Hören einstellen, d. h. das Kind anfängt akustische Reize bewusst wahrzunehmen, wird es bestrebt sein, die Hörgeräte zu allen Wachzeiten zu tragen (vgl. Batliner 2001, S. 34).

Verglichen mit der Sprachentwicklung eines normal hörenden Kindes erscheint es sinnvoll, mit der Anschaffung der Hörgeräte sowie mit der Förderung so früh als möglich zu beginnen. Unter Förderung wird hier zunächst dieselbe Art und Weise verstanden, die Eltern bei nicht-schwerhörigen Kindern an den Tag legen (vgl. dazu Punkt 4.4.1.3). Auch Kröhnert (1982a) geht davon aus, dass der Zeitpunkt der Schädigung sowie auch das soziale Umfeld maßgeblich dafür verantwortlich sind, wie sich

das hörgeschädigte Kind entwickeln wird. Außerdem beschreibt er auch die Probleme, die sich aus der Kommunikation mit normal hörenden Menschen ergeben können:

„Die sprachliche Leistungsfähigkeit schwerhöriger Menschen hängt neben den bereits erwähnten Faktoren davon ab, zu welchem Zeitpunkt der Hörschaden wirksam geworden ist und in welchem sozialen Umfeld der Schwerhörige lebt. Die Nachteile, die sich aus einer verringerten Hörfähigkeit für die Sprachentwicklung und die kommunikativen Beziehungen des Schwerhörigen mit seiner Umwelt ergeben, scheinen meist zu korrelieren mit der Schwere und dem frühzeitigen Eintritt des Hörschadens, mit zusätzlichen Körper- und Sinnesschäden sowie sozialen Determinanten.“ (Kröhnert 1982a, S. 378).

Krüger (1982) geht ebenfalls vom Alter des Kindes aus, fügt aber noch weitere Faktoren hinzu:

„Das Ausmaß der Sprachretardierung oder Sprachverarmung hängt wiederum neben dem evtl. verbliebenen Hörvermögen vom Schädigungsalter ab, aber auch von Intelligenzfaktoren, Milieueinwirkungen und der pädagogischen Förderung, die das Kind erfährt.“ (Krüger 1982, S. 10).

Wenn Kinder mit Hörgeräten versorgt sind und sie anfangen, die akustische Welt zu erschließen, werden sie über diese sehr erstaunt sein. Fälschlicherweise wird oft angenommen, dass Hörhilfen gleich ein Garant für rasche Erfolge sind. Dass dem aber nicht so ist und dass die ersten bewussten akustischen Sinneseindrücke lange auf sich warten lassen können beschreibt Batliner (2001):

„Zu Beginn einer Hörgeräte- oder CI-Versorgung wird es bei Kindern mit nur geringem Resthörvermögen eine Phase geben, in der sie noch keine Hörreaktionen zeigen, auch nicht auf laute Geräusche. Dies ist für Eltern oft sehr enttäuschend, da so viel Hoffnung in die technischen Hilfsmittel gesetzt wird. In dieser ersten Zeit, die auch mehrere Monate dauern kann, entdecken die Kinder erst langsam für sich, dass es überhaupt eine Hörwelt gibt. Gleichzeitig sind aber alle anderen Sinneseindrücke sehr viel deutlicher, wie das Tasten und Sehen. So müssen sie durch Erfahrungen erst lernen, auf Höreindrücke zu achten, z. B. weil sie immer wiederkehren. Gerade in dieser Zeit, in der das Kind noch nicht auf akustische Reize reagiert, ist es besonders wichtig, ihm ein gutes Hörfeld zu bieten. Nur so hat es die Chance, Hören zu lernen. Für die Eltern ist dies eine harte Zeit, da es schwer fällt, trotz der noch ausbleibenden Reaktionen des Kindes mit ihm zu sprechen, zu singen oder Geräusche zu erkunden.“ (Batliner 2001, S. 50).

Wenn das Kind seinen Weg in die akustische Welt gefunden hat, ist es für die weitere Entwicklung sehr wichtig, wie es Sprache aufnimmt und versteht. Sprachverständnis wird so definiert, dass es auf der Fähigkeit beruht, „(...) perzipierte akustische oder optische Signale mit bestimmten Sinngehalten zu verknüpfen und unter Aktivie-

rung eigener Vorerfahrungen gemäß der vom Sprecher intendierten Mitteilung zu verstehen.“ (Kröhnert 1982a, S. 379). Außerdem ist es entscheidend, welche Art der Schwerhörigkeit (Schallleitungs- oder Schallempfindungsschwerhörigkeit bzw. auch in kombinierter Form) vorliegt. Kinder mit einer Schallempfindungsschwerhörigkeit hören die Töne nicht nur leiser, sondern auch anders, wobei hingegen bei Kindern mit Schallleitungsschwerhörigkeit nur die Lautstärke und nicht die Tonqualität betroffen ist (vgl. Blickle S. 13f.).

Den schwersten Fall stellt die prälinguale Gehörlosigkeit dar, bei der praktisch jede Lautsprachverwendung fehlt und somit zur „Taubstummheit“ führt (vgl. Krüger 1982, S. 12). Verglichen mit der Sprachentwicklung eines normal hörenden Kindes schreibt Kröhnert (1982a) über diese Problematik:

„Die eindrucksvollste sprachliche Mangelsituation, die der gehörlose Mensch erkennen lässt, zeigt sich im frühen Kindesalter. Ausgeschlossen von akustischen Wahrnehmungserlebnissen jeglicher Art, gehen dem gehörlosen Kleinkind wesentliche Kommunikationsmöglichkeiten, die auf den klanggebundenen, emotionalen Eindrücken basieren, verloren. Auch für die lautsprachlich gebundene Zusprache seiner Umwelt, wie sie vor allem von Seiten der Eltern und Geschwister an das Kind herangetragen wird, fehlen dem Gehörlosen in diesem Alter noch sämtliche „Empfangsmöglichkeiten“. Das gehörlose Kleinkind ist außerstande, von sich aus in die muttersprachlich orientierte Umwelt hineinzuwachsen und deren gedankliche Kategorien zu übernehmen. Um sich jedoch behaupten zu können, entwickelt es von sich aus individuelle, symbolhafte Zeichen, sogenannte Gebärden, mit deren Hilfe es seine wichtigsten existentiellen Wünsche und Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen sucht.“ (Kröhnert 1982a, S. 373).

Wenn die Eltern nicht gehörlos sind, entstehen oft sehr große Probleme in der Kommunikation zwischen den Eltern und dem Kind (vgl. Kröhnert 1982a, S. 373). Der eingangs beschriebene Eltern-Kind Dialog ist dadurch massiv gestört. Der Aspekt der Gebärdensprache wird in einem der nächsten Kapitel näher behandelt werden.

4.5) Zusammenfassung

Hörbehinderung ist nicht gleich Hörbehinderung, das hat die Klärung der einzelnen Begriffe ergeben. Durch die Probleme, die in der verbalen als auch in der nonverbalen Kommunikation auftreten können, wird verdeutlicht, wie wichtig das Funktionieren des auditiven Systems ist. Schwerhörigkeit sollte man daher nicht als leichte Behinderung abtun. Viele Betroffene leiden sehr stark unter der mangelnden Sozialisation,

die sich durch die Verständnisschwierigkeiten automatisch ergibt. Blickle (1998) greift einen Satz von Helen Keller auf, der dieses Problem sehr verdeutlicht:

„Blind sein trennt den Menschen von den Dingen. Taub sein trennt den Menschen von den Menschen.“ (Blickle 1998, S. 72).

Demzufolge wird sich das nächste Kapitel mit der sprachlichen Förderung von schwerhörigen und gehörlosen Kindern auseinandersetzen. Begabungsförderung kann vor allem dann erfolgreich sein, wenn ihnen geholfen wird, sich mit der Umwelt auch verbal auseinanderzusetzen. Dass dies kein leichtes Unterfangen ist, wird im folgenden Abschnitt genauer geschildert.

5. Sprachliche Förderung bei gehörlosen und schwerhörigen Kindern

Zunächst sollen die oralen Fördermöglichkeiten aufgezeigt werden, die unter Einbeziehung von Hörhilfen wie Hörgeräten, Cochlearimplantaten etc. die lautsprachlichen Fähigkeiten des Kindes erhöhen und auf ein einigermaßen ansprechendes Niveau bringen sollen. Ich trenne die oralistische Methode zunächst noch von der Gebärdensprache, der ich ein eigenes Kapitel widmen möchte. Viele Gehörlose sind der Ansicht, dass die Gebärde die natürliche Sprache der Gehörlosen ist und dass im Vergleich dazu die Lautsprache, obwohl sie nicht explizit abgelehnt wird, nicht primär das geeignete Kommunikationsmittel wäre, um sich mitzuteilen, neues Wissen aufzunehmen und letztendlich Begabungen zu entfalten. Diese gedanklichen Ansätze sind z. B. bei Sachs (1992) nachzulesen. Wichtig ist aber, dass Sprache überhaupt und im sensiblen Sprachalter des Kindes angeboten wird, da ansonsten die Rückstände nie wirklich aufgeholt werden können, weder in der Laut- noch in der Gebärdensprache.

5.1) Förderung durch Lautsprache

Diese hat primär als Ziel, die Anlagen (Hörreste) des hörgeschädigten/ behinderten Menschen so weit auszunutzen und zu fördern, dass ein nach seinen/ihren Anlagen akzeptables Lautspracheniveau erreicht wird. Warum ist aber gerade die Lautsprache so wichtig? Sie ist die höchste menschliche Errungenschaft und daher als Kommunikationsmittel unumgänglich. Dies zeigt sich vor allem in der Integration, wo die

Schüler nur bedingt auf die Gebärde zurückgreifen können. Hingegen kommt es aber auch oft vor, dass sich die „normalen“ Schüler für die Gebärdensprache, vor allem für die Lautsprachbegleitende Gebärde (LBG), interessieren, sie zu lernen beginnen und mit dem Integrationskind leichter und später auch verstärkt in Kontakt treten. Eine solche, aber nicht am Beginn stehende Entwicklung, konnte ich während der Sommersportwoche der Hauptschule Winzendorf beobachten, in der ich als zusätzlicher Betreuer mitwirkte. So schön sich das auch anhört, im späteren Leben wird dies nicht der Regelfall sein, sodass der Hörbehinderte auf die Lautsprache zurückgreifen muss, um sich mitteilen zu können.

Die unten stehende Tabelle soll einen Aufschluss über die Hörfähigkeitsgrade mit Angabe der Hörweite für Umgangssprache geben. Das Wissen um diese ist sowohl für die lautsprachliche Förderung als für den Umgang mit hörgeschädigten Menschen bedeutsam.

Hörfähigkeitsgrade mit Angabe der Hörweite für Umgangssprache. (Krüger 1982, S. 5).

Grad der Schwerhörigkeit	Maximale Entfernung für Verständnis von Umgangssprache	Hörverlust nach dem Sprachaudiogramm
Normalhörigkeit	Mehr als 6,0 m	0 – 25 %
geringgradig	4,0 – 6,0 m	15 – 45 %
mittelgradig	1,0 – 4,0 m	35 – 65 %
hochgradig	0,25 – 1,0 m	55 – 85 %
an Taubheit grenzend	a. c. – 0,25 m	75 – 95 %
Taubheit	verstärkt a. c. nicht gehört	100 %

Eine lautsprachliche Förderung sollte bereits im frühen Kindesalter beginnen. Auch hörgeschädigte Kinder benötigen einen natürlichen Eltern-Kind Dialog, der für die Sprache so wichtig ist. Mit diesem Aspekt wird sich der nächste Punkt auseinandersetzen.

5.2) Der Eltern-Kind-Dialog mit dem hörgeschädigten Kind als Voraussetzung für eine optimale Frühförderung

Die Kommunikation, die zwischen den Eltern und dem hörgeschädigten Kind stattfindet, hat wie bei den normal hörenden Kindern das Ziel, die Lautsprache anzubahnen und zu forcieren. Die im Folgenden nach Batliner (2001) angegebenen Fördermöglichkeiten weisen einige Parallelen zur „Reflektierenden Muttersprachmethode“, die von Antonius van Uden begründet wurde, auf. Dies zeigt sich vor allem bei rhythmischen Sprachspielen.

In seinem Buch „Das gehörlose Kind – Fragen seiner Entwicklung und Förderung“ (1980) stellt er die theoretische Auseinandersetzung und die didaktische Bearbeitung seiner Methode dar (vgl. De Leuw 1991, S. 59).

„Ausgehend von psycholinguistischen Grundlagen nennt van Uden die folgenden als die wichtigsten Aspekte der Reflektierenden Muttersprachmethode:

1. Die Urform der Sprache ist das Gespräch.
2. Rhythmisches Sprechen ist die Grundlage einer voll menschlichen Kommunikation.
3. Ohne ausreichende Frequenz des Sprachgebrauches ist es nicht möglich, eine Sprache zu erlernen. Das beinhaltet für die gehörlosen Kinder die Notwendigkeit des Lesens.
4. Die gehörlosen Kinder müssen die Sprachstruktur so viel wie möglich selbst entdecken lernen: das entdeckende Lernverfahren.“ (De Leuw 1991, S. 59).

Im Folgenden sollen besonders die Fördermöglichkeiten erörtert werden, die sich im Alltag ergeben können. Da die Frühförderung bereits im Kleinkindalter beginnen muss, sprechen wir noch nicht von einer schulischen Förderung. Die Frühförderung der Sprache bildet aber die Voraussetzung für eine mögliche spätere Begabungsförderung im akademischen oder handwerklichen Bereich. Während van Uden in diesem Fall von Gehörlosigkeit spricht, bezieht sich Batliner (2001) vor allem auf die Förderung schwerhöriger Kinder.

5.2.1) Fördermöglichkeiten im Alltag

Wenn bei einem Kind eine Hörbehinderung diagnostiziert wird, sind die Eltern oft sehr geschockt. Wichtig ist aber, dass sie auch nach der Diagnose instinktiv mit dem

Kind sprechen und nicht damit aufhören. Bei Kindern, die unter normalen auditiven Bedingungen die Lautsprache erlernen, warten die Mütter und Väter oft sehnsüchtigst und manchmal auch ungeduldig auf die ersten Wörter. Bei einem hörbehinderten Kind kann diese Phase wesentlich länger dauern, zumal ja auch der Zeitpunkt entscheidend ist, wann es seine Hörgeräte bekommt, da erst ab hier das eigentliche Höralter beginnt. Grundsätzlich sollte gelten: Sprache anbieten, aber nicht fordern (vgl. Batliner 2001, S. 69f.).

Besonders wichtig ist es, dass Eltern nicht übertrieben laut und langsam sprechen, da dies nicht dem natürlichen Sprachfluss entspricht. Die Stimme klingt nicht mehr natürlich, die Sprachmelodie, die Betonung und der Rhythmus werden dadurch erheblich verändert. Auch das Ablesen von den Lippen wird dadurch nicht vereinfacht. Überzeugend sollte auch die Tatsache sein, dass außerhalb des Elternhauses mit den Kindern später niemals so gesprochen wird (vgl. Batliner 2001, S. 70f.).

Mütter und Väter können auf jeden Fall auch mit der Stimme variieren, einmal ein wenig lauter und dann wieder leiser werden. Die Melodie und die Betonung im Satz werden deutlicher, wenn der Tonumfang zwei Oktaven beträgt. Zudem sollte die Lautsprache zusätzlich durch Mimik und Körpersprache unterstützt werden. Das im Punkt 4.4.1.3 angesprochene „corrective feedback“ mit all den Erweiterungsmöglichkeiten soll auch beim hörbehinderten Kind zum Tragen kommen. Z. B. das zeigt Kind auf ein Spielzeug, das es haben möchte, aber nicht erreichen kann, da es zu hoch oben liegt. Der Vater/die Mutter wird ihm/ihr das Spielzeug sicher geben, die Situation aber nicht unkommentiert lassen und sagen: „Den Bagger möchtest du haben? Den Bagger, der neben den Büchern steht?“ So wird die Situation verbal unterstützt. Wenn Eltern mit ihren Kindern spielen, so sollte dies in Räumen geschehen, wo keine störenden Nebengeräusche zu hören sind (z. B. der Geschirrspüler in der Küche). Während des Spiels sollte wieder viel gesprochen werden. Wenn bereits kleine Dialoge geführt werden können, wäre es gut, wenn Gesprächspausen eingeführt, sowie Zeit für Überlegungen gegeben werden. Diese Entlastungen sollten stets berücksichtigt werden (vgl. Batliner 2001, S. 73).

Es hat auch keinen Sinn, das eigene sprachliche Niveau ganz dem Kind anzupassen, d. h. man sollte z. B. nicht alles Runde gleich als „Ball“ benennen, sondern die

korrekten Bezeichnungen für Kugel, Rad etc. verwenden. Das Kind wird davon sprachlich sicher profitieren (vgl. Batliner 2001, S. 74). Es hat auch keinen Sinn, den Kindern einen gewissen Grundwortschatz wie Auto, Baum etc. künstlich anzutrainieren, indem wir diese Wörter stets in das Spiel einfließen lassen und verkrampft darauf warten, bis es diese nachspricht (vgl. Batliner 2001, S. 78). Das heißt aber nicht, dass wir bestimmte Wörter in Alltagssituationen nicht wiederholen sollen, sie müssen aber der Situation entsprechen und nicht künstlich angepasst sein. Viele Kinder helfen gerne bei Haushaltstätigkeiten mit, hier könnten Wiederholungen durchaus einfließen. Hörerziehung beinhaltet nicht nur Sprache, sondern auch Geräusche (z. B.: Was passiert, wenn die Hausglocke ertönt?) (vgl. Batliner 2001, S. 77)

Viele Eltern sind nicht erfreut, wenn Kinder aus dem Kindergarten oder der Schule Schimpfwörter mit nach Hause bringen. So paradox es auch klingen mag: Für ein hörgeschädigtes Kind ist dies als absoluter Erfolg zu werten, da es wieder Lautsprache über den natürlichen Hörweg gelernt hat und das ist bei Hörerziehung das höchste Kriterium (vgl. Batliner 2001, S. 79f).

Die Förderung der Lautsprache über das Spiel wird in einem anderen Punkt noch näher erläutert.

5.3) Entwicklung von Sprechfertigkeiten bei schwerhörigen- und gehörlosen Kindern

Gehörlose verwenden in der Regel die Gebärde als kommunikative Reaktion. Das tun sie instinktiv bereits im Säuglings- und Kleinkindalter, um sich mitteilen zu können. Die dabei entstehenden Probleme in der Eltern-Kind-Kommunikation wurden bereits erwähnt (vgl. Punkt 4.4.2) und nun soll diese Problematik genauer untersucht werden.

Bei Gehörlosen ist die Lautsprache oft nur eine Form des Nachsprechens und nicht des gezielten, geplanten Sprechens. D. h. reaktives Sprechen (Spontansprache) kann in diesem Sinn nicht zur Anwendung kommen. Für die gesamte Problematik sind im Zusammenhang mit der nicht vorhandenen oder eingeschränkten auditiven Wahrnehmung zwei Schwierigkeiten zu nennen: Die Entwicklungsphasen der

Sprachentwicklung sind nicht zeitgerecht. Zur Erreichung eines Ziels müssen Umwegeleistungen in Kauf genommen werden. Zweitens ist zu sagen, dass bei Gehörlosen eine Selbstkontrolle de facto nicht möglich ist (vgl. Lindner 1994, S. 123f.).

Das pädagogische aber leider auch utopische Ziel wäre die vollständige Automatisierung. Automatismen bilden die Grundlage für die kommunikative Handlungsfähigkeit, die ohne Kontrolle des Bewusstseins stattfindet. Unter dem Begriff Automatismus versteht man das Endstadium einer vollkommen ausgebildeten Fertigkeit (vgl. Lindner 1994, S. 125). Unter Fertigkeiten werden in diesem Fall alle Tätigkeiten und Teiltätigkeiten verstanden, die sich während des Sprechens im sprachfunktionalen System (z. B. Mundmotorik) vollziehen (vgl. Lindner 1994, S. 118). Eine solche ist immer als gesamte Entwicklung zu verstehen (vgl. Lindner 1994, S. 125). Fertigkeiten können aber trainiert werden, d. h. Handlungen werden durch Übung automatisiert. Wenn diese Prozesse ohne Kontrolle des Bewusstseins ablaufen, sprechen wir von Automatismen (vgl. Lindner 1994, S. 124).

Für den Sprachunterricht bedeutet das, dass kommunikative Situationen trainiert werden müssen, damit sich der Gehörlose in diesen sprachlich zurechtfinden kann. Es gibt Kinder, die zwar über gute Fertigkeiten verfügen, sie aber nicht auf neue Situationen übertragen können. D. h., dass diese nicht automatisiert und noch nicht vollständig von der bewusst werdenden Kontrolle unabhängig sind. Bereits erworbenes Wissen muss daher immer auf neue Situationen übertragen werden (vgl. Lindner 1994, S. 125f.).

Verständnisschwierigkeiten in der Kommunikation entstehen oft durch den Agrammatismus bei hörgeschädigten Kindern. Gehörlose wenden trotz Lautsprachverwendung syntaktische Muster der Gebärde an und werden deshalb auch nicht verstanden. So kann es immer wieder zu kommunikativen Misserfolgserlebnissen kommen, die dazu führen, dass der Gehörlose darauf verzichtet, generell Lautsprache anzuwenden (vgl. Lindner 1994, S. 126).

Um solche zu vermeiden, müssen die Automatismen im Gedächtnis gespeichert werden. Daher muss diesen Kindern sehr viel Übung in der Förderarbeit abverlangt werden, damit sie sich erfolgreich lautsprachlich mitteilen können.

5.4) Die Rolle des Gedächtnisses bei der Automatisierung von Sprechfertigkeiten

Was bezeichnet man als Gedächtnis?

Gedächtnis ist eine ganz allgemein biologische Fähigkeit und daher nicht auf den Menschen beschränkt. Da er aber imstande ist, in die Zukunft vor auszudenken, ist die Erhaltung von Kenntnissen, Wahrnehmungen, Erlebnissen etc. besonders wichtig (vgl. Lindner 1994, S. 127). „Der Mensch muss sie verwenden können, wann und wo immer es für ihn nötig ist. Es ist für ihn beispielsweise wichtig, dass er diese Kenntnisse reproduzieren kann, auch wenn der Gegenstand nicht vorhanden ist.“ (Rubinstein 1958, zit. n. Lindner 1994, S. 127).

Gerade bei hörbehinderten und gehörlosen Kindern müssen für das Einprägen (Mehrfachspeicherung des gleichen Inhalts) sowie auch für das Behalten alle Sinne angesprochen werden. Diese Mehrfachcodierung erfolgt nicht nur über den visuellen und auditiven Bereich, sondern erstreckt sich noch weiter über die olfaktorischen, gustatorischen und taktilen Sinneskanäle. Der Einbezug der Körpermotorik wirkt sich ebenfalls sehr förderlich aus (vgl. Lindner 1994, S. 134f.).

Im Unterricht gibt es mehrere Möglichkeiten, die Mehrfachspeicherung eines Inhalts zu forcieren. Auf diesen Aspekt wird noch näher im schulpraktischen Teil dieser Arbeit eingegangen. Wichtig erscheint zunächst das Behalten von Informationen. Aktuelle Informationen werden durch gespeichertes Wissen beeinflusst. Die Speicherung des Neuen ist aber nicht unabhängig vom bestehenden Gedächtnisbesitz, d. h., Neues wird in bereits vorhandenem Wissen integriert (vgl. Lindner 1994, S. 135).

Behalten ist aber auch immer mit Vergessen verbunden. Demzufolge erscheint es wichtig, dass bei der Sprachförderung Bekanntes stets wiederholt und von den Schülern reproduziert wird. Unter diesem Gesichtspunkt muss auch zwischen dem Lang- und dem Kurzzeitgedächtnis unterschieden werden.

„Beim Kurzzeitgedächtnis (KZG) handelt es sich um eine elektrophysiologische und damit labile Kodierung, die so lange anhält, wie die Aktivität der Neuronen andauert. Beim Langzeitgedächtnis handelt es sich um eine strukturell-

biochemische Kodierung, die auf Stoffwechselvorgängen beruht und stabil ist. Langzeit- und Kurzzeitgedächtnis unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der Art, auf welcher Grundlage gespeichert wird, sondern auch in der Geschwindigkeit, mit der Inhalte wieder reproduziert werden können: Diese ist im Kurzzeitgedächtnis größer. Das Wiederauffinden im umfangreicheren Langzeitgedächtnis erfordert mehr Zeit, wobei die Zeitgrößen aber zumeist alle unter der bemerkbaren Bewusstseinschwelle liegen, sich also nur im psychologischen Experiment trennen lassen.“ (Lindner 1994, S. 131).

Sprechfertigkeiten müssen in verschiedenen Situationen des Tagesablaufs eingeprägt, aktiviert und reproduziert werden. Da die Schule allein als „Übungsplatz“ nicht ausreicht, muss sich der Hörbehinderte bzw. Gehörlose zusätzlich diversen Alltagssituationen stellen. Sinz (1979) gibt einige Faktoren an, die für das Einprägen und das Behalten Voraussetzung sind:

1. „Mittleres Aktivierungsniveau (Wachheit),
2. die Motivation und Aufmerksamkeitszuwendung (Konzentration, aktive Selektion),
3. die Bedeutungserfassung (Klassifikation nach begrifflich-semanticen Gesichtspunkten) im Gegensatz zum „Pauken“ von Einzelfakten,
4. multimodale Kodierung zur Kontextanreicherung (Merkmalsverzweigung),
5. Mehrfachkodierung über verschiedene gedächtnismäßig repräsentierte Merkmalsklassen, gleiche Zustandsbedingungen für Lernen und Erinnern,
6. ausreichend Schlaf für Kodierungsvorgänge im Langzeitgedächtnis und kognitive Verarbeitungsprozesse.“ (Sinz 1979, zit. n. Lindner 1994, S. 135f.).

Für die Sprache ist das Gedächtnis unbedingt notwendig. Bei der Reproduktion von Sprache, treten bei hörgeschädigten bzw. gehörlosen Schülern meist zwei gravierende Probleme auf: Entweder achten sie nur auf den Inhalt und vergessen dabei ganz auf die Syntax oder achten so sehr auf die äußere Form, so dass der Inhalt in Mitleidenschaft gezogen wird (meist wird dieser vergessen). Für das Sprechen gilt die Voraussetzung, dass Inhalte im Gedächtnis vorhanden und reproduzierbar sind. Diese müssen daher im Unterricht immer wieder gefestigt werden (vgl. Lindner 1994, S. 138).

Damit vor allem hörbehinderte Schüler in der Lautsprache ein akzeptables Niveau erreichen können, ist die Frühförderung bereits im Kleinkindalter die Voraussetzung dafür.

5.5) Frühförderung von hörgeschädigten Kindern

5.5.1) Förderung im Spiel

In 3.2.1) wurden bereits einige Frühförderungsvorschläge in Anlehnung an Batliner (2001) gebracht, die sich leicht im Alltag umsetzen lassen. Dieser Punkt soll sich verstärkt auf das Wichtigste im Leben eines Kindes beziehen, das Spiel. Hier kehrt auch das Prinzip der Wiederholung zurück. Das Kind sucht sich ein Spiel aus und entscheidet, wie lange es für sie/ihn interessant bzw. uninteressant ist. Dazwischen ergeben sich immer Gespräche, in denen dann auf die wichtigsten Wörter hingewiesen wird (vgl. Batliner 2001, S. 94).

Auch Löwe (1982) misst dem Spiel eine besondere Bedeutung bei:

„Das Kleinkind lernt vor allem im Spiel. Wenn es daheim in seiner natürlichen Umgebung spielt, erwartet es von Vater und Mutter sowie von seinen Geschwistern, dass sie alle mit ihm über sein Tun sprechen und ihm dabei, falls erforderlich, entweder helfen oder auch Einhalt gebieten. Diese frühen Spieljahre können auch als Wurzeljahre für die Entwicklung von Strategien sowohl für das Lösen von Problemen als auch für die Begriffsbildung bezeichnet werden. Sie gründen auf der natürlichen Neugierde des Kindes und seinem Verlangen, die Umwelt aktiv zu erforschen. Die Qualität der dabei stattfindenden Interaktion zwischen Eltern und Kindern sowie die Häufigkeit und Stärke der Anteilnahme der Eltern an den Tätigkeiten des Kleinkindes sind mitbestimmend dafür, ob das Kind in der Entwicklung sozialer Fertigkeiten und intellektueller Produktivität voranschreitet oder ob es infolge von Frustrationen und Unzulänglichkeitsgefühlen auf einem niederen Niveau stehen bleibt.“ (Löwe 1982, S. 187).

Trotz der Behinderung haben Kinder ein funktionierendes Wissen über die Welt. Im ersten Lebensjahr ist der Blickkontakt zu den Eltern sehr wichtig, damit die Kinder die Lippenbewegungen der Eltern verfolgen können. Man sollte aber auch darauf achten, dass man Kinder manchmal auch alleine spielen lässt. Hierbei ergeben sich Hörpausen, die für das Kind enorm wichtig sind. Dies erscheint durchaus logisch, wenn man bedenkt, welches Mehr an Konzentration ein hörgeschädigtes Kind beim gemeinsamen Spiel aufwenden muss als ein normalhörendes. Dieses Prinzip sollte auch für den Unterricht gelten, wenn es dann später in die Schule geht. In der Hörerziehung sind zwei Arten zu unterscheiden:

- a) Die sensorische Hörerziehung, bei der das Kind die Möglichkeit hat, durch Blickkontakt von den Lippen abzulesen.
- b) Die unisensorische Hörerziehung bei der es zu keinem Blickkontakt kommt. Obwohl dies für das Kind zunächst schwieriger ist, wird es aber später davon enorm profitieren, da hier vor allem das Resthörvermögen geschult wird (vgl. Batliner 2001, S. 86f.).

Im Folgenden möchte ich nun einige Spiele aufzählen, die sich für die sprachliche Förderung als nützlich erweisen können.

5.5.1.1) Geräuschspiele

In 5.2.1) ist bereits darauf hingewiesen worden, dass neben der Sprache auch Geräusche in der Hörerziehung wichtig sind. Geräuschspiele kann man übrigens sehr leicht auch selber herstellen. Für ein sogenanntes „Hör-Memory“ benötigt man einfach nur ein paar leere Filmdosen, die mit allen möglichen Inhalten gefüllt werden können. Diese sollten vom Klang her so verschieden wie möglich sein. Die Filmdosen haben auch den Vorteil, dass sie sich öffnen lassen und dass man den Inhalt betrachten kann. So können auch die anderen Sinne angesprochen werden. Für die Selbstkontrolle können Punkte an der Unterseite der Dosen angebracht werden (vgl. Batliner 2001, S. 97).

5.5.1.2) Räumspiele

Kinder lieben es aufgrund ihrer Sammelleidenschaft Gegenstände zu sortieren und einzuordnen. Sie lernen dabei selbständig Ordnungsprinzipien zu schaffen. Man kann kleine Kästen aus Zündholzschachteln herstellen, in denen die Kinder kleine Dinge aufbewahren können. Gerade das Sortieren enthält viele sprachliche Wiederholungen (vgl. Batliner 2001, S. 98f.).

Diese Vorteile bieten auch Suchspiele, die den Räumspielen sehr ähnlich sind. Hier wird die Neugier des Kindes angesprochen, die zudem der beste Lernmotor ist. Beim klassischen Versteckspiel kommen auch Wort- und Satzwiederholungen vor. Das

Kind versteckt sich und hört die Stimme der Mutter, die sich ständig fragt, wo sich der/die Kleine wohl versteckt haben mag (vgl. Batliner 2001, S. 101 – 104).

Ein weiteres Suchspiel wäre z. B. der Krabbelsack, in dem Dinge ertastet werden müssen. Dabei sollen die Kinder allerlei Dinge benennen können. Wenn sie bereits ein wenig lesen können, kann man auch Buchstaben zum Ertasten geben. Beim Memory werden Bilder mit Worten benannt. Hier ist aber zu beachten, dass dieses Spiel eher die visuellen als die sprachlichen Fähigkeiten fördert (vgl. Batliner 2001, S. 104 – 106).

5.5.1.3) Bewegungsspiele

Auch Bewegungsspiele lassen sich sprachlich begleiten. Die Atmosphäre beim Schaukeln lässt sich durch Ausdrücke und Worte wie „hui“, „hoch“ usw. unterstützen. Wunderbare Spiele lassen sich auch mit einer Decke machen. Diese symbolisiert ein Auto, mit dem wir ein Rennen bestreiten. Hier können bekannte Spielphrasen wie „Achtung fertig los!“ einfließen, die dann öfters wiederholt werden. Bei den berühmten Hopsspielen wie z. B. „Hope, hope Reiter“ werden ebenfalls viele sprachliche Wiederholungen verwendet. Diese bewirken oft eine rhythmische Stimulation des Zwerchfells und der Atmung. Während des Hopsrhythmus lautieren die Kinder häufig ein „a,a,a“ (vgl. Batliner 2001, S. 109f.).

5.5.1.4) Spiele mit Papier, Farbe und Knete

Diese Materialien fördern alle Entwicklungsbereiche des Kindes, vor allem Zeichnungen bieten viele Gelegenheiten zur Hörerziehung- und Sprachanbahnung. Das Zauberwort heißt in diesem Fall „Sprache - Bewegung - Mundmotorik“. Während der Malbewegungen kann das Kind das Lautieren und das Imitieren von Lautermustern üben (vgl. Batliner 2001, S. 113). Zeichnungen haben auch den Vorteil, dass über sie Geschichten angebahnt werden können. Diese werfen Fragen auf und werden somit ständig erweitert. Das Wichtigste aber ist, dass die Ideen von den Kindern stammen (vgl. Batliner 2001, 114f.).

Die Knete eignet sich sehr gut, um kurze Wörter und Silben anzubahnen. Wenn man sie mit der Faust flach haut, sagt man z. B. einfach: „Bum, batsch etc.“. Mit Ausstechformen und Abdruckformen lassen sich aus Knete Tiere und andere Dinge herstellen. Hier können während der Arbeit das Zählen sowie die Pluralform einfließen, Z. B.: „Jetzt sind es drei Autos“. Motive soll man ruhig öfters drucken, um verbale Reihen zu bilden, z. B. „Maus, Maus, Maus“. Das Kind soll versuchen, etwas schneller zu sprechen. Dabei übt es die Artikulation und lockert sie (vgl. Batliner 2001, S. 117f.).

5.5.1.5) Rollenspiele

Mit Puppen, Figuren usw. kann man Alltagssituationen nachahmen. Durch verschiedene Stimmen und Sprecharten sollen sowohl das Kind als auch die Eltern richtig in die Rolle eintauchen. Beim Kaufmannsladenspiel können wieder Zahlen und Mengen miteinbezogen werden (vgl. Batliner 2001, S. 120f.).

Ähnlich den Rollenspielen sind die Sprachspiele, z. B. „Alles was Flügel hat fliegt“, Reime oder Abzählverse. Hier ist ein sehr genaues Hinhören gefragt (vgl. Batliner 2001, S. 127ff.).

5.5.1.6) Bücher

Bilderbücher, von denen es unzählige zu verschiedenen Themen und in verschiedenen Formen (Geschichtenbücher, Phantasiegeschichten, Aktionsbilderbücher usw.) gibt, eignen sich hervorragend für die unisensorische Hörerziehung. Das Kind wird seitlich oder von hinten über das Ohr angesprochen und muss sich dabei auf seinen akustischen Sinn verlassen. Trotz aller Vorteile, die Bilderbücher mit sich bringen ist zu sagen, dass z. B. ein Zoobesuch einen wesentlich höheren Eindruck vermittelt, als jedes Tierbuch. Andererseits können sie aber auch Erinnerungen an besondere Erlebnisse wieder aufleben lassen. Im Vergleich zum Film oder der Fernsehsendung ist das Tempo für Bilder und Erklärungen nicht vorgegeben. (vgl. Batliner 2001, S. 130-134).

5.6) Das Cochlear-Implantat als Zukunftsperspektive für gehörlose Kinder

Obwohl Cochlear-Implantate im Grunde nichts Neues mehr sind, wird ihr Einsatz - vor allem bei Kindern besonders diskutiert. Durch den ständig wachsenden Fortschritt, sind auch Verbesserungen für das Cochlear-Implantat zu erwarten, was natürlich für ein gehörloses Kind eine gute Zukunftsperspektive darstellt. Was ist aber das Besondere an diesem Gerät, was ist der Unterschied zum Hörgerät und bei wem genau wird es eingesetzt? Um dies zu verstehen bedarf es einer genauen Betrachtung der Cochlea sowie ihrer Funktionen, die für den Hörvorgang wichtig sind.

„In nahezu allen Fällen einer Gehörlosigkeit liegt ein Funktionsausfall der Cochlea vor, während die Hörnervenfasern des Nervus acusticus meist voll funktionsfähig sind.

Die Cochlea kann man sich als Schlauch vorstellen, der 3,2 cm lang und schneckenförmig in 2,5 Windungen zusammengerollt ist. Das Innere der Schnecke ist in drei kleinere Schläuche unterteilt: die Scala tympani, die Scala vestibuli und die Scala media. In unserem Zusammenhang ist die Scala media, auch Ductus cochlearis genannt, von besonderem Interesse. Die Reissnersche Membran und die Basilarmembran bilden den Ductus Cochlearis. Auf der Basilarmembran befindet sich das Cortische Organ mit etwa 16000 Sinneszellen, an deren Ende sich feinste Härchen befinden. Diese sind in einer Reihe innerer Haarzellen und der Reihen äußerer Haarzellen angeordnet. Der Hörvorgang gestaltet sich derart, dass immer dann, wenn ein akustisches Ereignis auftritt, Bewegungsenergie erzeugt wird, die das Trommelfell und die Gehörknöchelchenkette in Bewegung bringt. In der Schnecke wird diese Bewegungsenergie aufgrund der spezifischen Konstruktion der Schnecke und der in ihr befindlichen intrazellulären Flüssigkeiten unter Ausnutzung der Haarzellenbewegung in elektrische Energie umgewandelt. Die Haarzellen sind mit dem eigentlichen Sinnesrezeptoren verbunden. Die erzeugte elektrische Energie aktiviert den Hörnerv (Nervus acusticus), der diese Impulse in die zentrale Hörbahn weiterleitet.“ (Diller 1997, S. 12-15).

Der große Unterschied gegenüber dem Hörgerät ist, dass das Cochlear-Implantat die ausgefallenen Funktionen der Cochlea technisch ersetzen kann, d.h. die erforderliche elektrische Reizung des Hörnervs wird durch das Cochlear-Implantat übernommen. Hörgeräte können nur das verstärken, was an Hörvermögen noch vorhanden ist. Einen Einfluss auf die physiologische Struktur des Hörweges haben sie nicht. Daher hat eine Hörgeräteanpassung bei gehörlosen Menschen nur minimale Erfolge (vgl. Diller 1997, S. 16).

Das Cochlear-Implantat besteht aus vier Teilen: einem Mikrofon, einem Sprachprozessor, einer Sendespule und Empfangsspule. Das Mikrofon, das in einer HdO-

Schale eingebaut ist und wie ein HdO-Gerät aussieht, wird am Ohr getragen und dient zur Schallaufnahme. Der Schall wird über ein Kabel dem Sprachprozessor zugeleitet, in dem die akustischen Informationen in elektrische Impulse verarbeitet werden. Über ein weiteres Kabel werden die kodierten Signale, die wie Radiosignale zu verstehen sind, zur Sendespule vermittelt. Die Sendespule, die äußerlich hinter dem Ohr getragen wird und einen Magneten besitzt, bildet das Gegenstück zur Empfangsspule, die mit der eigentlichen Elektrode verbunden ist und operativ implantiert wird. Die Signale können drahtlos durch die Kopfhaut zur Empfangsspule und von dort aus an die im Innerohr befindlichen Elektroden gesendet werden. Die Anordnung der Elektroden und ihre Reizung führen zu einer bestimmten Form der elektrischen Reizung des Hörnervs. Die entsprechenden Signale werden von ihm ins Hörzentrum gesendet, so dass es zum Höreindruck kommen kann (vgl. Diller 1997, S. 23). Vergleiche dazu die Abbildungen 12 und 13.

(Abb. 12 aus: Diller 1997, S. 17)

(Abb. 13: aus Diller 1997, S. 24)

Ähnlich wie bei den Hörgeräten gibt es Cochlear-Implantate in unterschiedlichen Ausführungen. Sie können intracochlear (Elektroden befinden sich in der Schnecke) oder extracochlear (Elektroden befinden sich an der äußeren Wand der Cochlea) getragen werden. Bei manchen CI-Systemen beinhaltet das Mikrofon gleichzeitig die

Sende- und Empfangsantenne und hat daher eine Kabelverbindung weniger (vgl. Diller 1997, S. 23f.).

Ein Cochlear-Implantat kann nicht so ohne weiteres einfach eingesetzt werden. Die Entscheidung dafür ist abhängig vom Hörvermögen, dem Lebensalter, dem Zeitpunkt und der Dauer der Ertaubung sowie von den pädagogisch-psychologischen Voraussetzungen des Hörgeschädigten. Dem operativen Eingriff gehen meist noch einige Untersuchungen voraus (vgl. Diller 1997, S. 53).

„Zur audiologischen Diagnostik zählen u. a.:

- Ton- und Sprachaudiometrie mit und ohne Hörgerät
- Otoakustische Emissionen
- Impedanzmessung
- Notched Noise BERA
- Promontoriumstest für Erwachsene und Kinder

Zur medizinischen Diagnostik zählen u. a.

- Allgemein medizinische Untersuchung
- HNO-Spiegelbefund
- Vestibularisprüfung
- Computer-, Kernspintomographie

Diese Untersuchungen werden in einer HNO-Klinik durchgeführt. Die hörpädagogische und psychologische Diagnostik kann sowohl in einem Cochlear Rehabilitationszentrum, als auch in einer pädaudiologischen Beratungsstelle für Hörgeschädigte oder ähnlichen Einrichtungen durchgeführt werden. Der Umfang der Untersuchungen richtet sich nach Alter und Entwicklungsstand des Kindes.

Zur hörpädagogischen Diagnostik zählen u. a.:

- Hörpädagogische Beurteilung der Hör-Sprachfähigkeit mit und ohne Hörgerät
- Beurteilung der Kommunikationsfähigkeit
- Untersuchungen zur Hörkompetenz
- Untersuchungen zur aktiven und passiven Lautsprachkompetenz
- Untersuchungen zur Absehfähigkeit.

Zur pädagogisch-psychologischen Diagnostik zählen u. a. :

- allgemeine Entwicklung
- kognitive Entwicklung
- psycho-soziale Entwicklung
- besondere Auffälligkeiten
- zusätzliche Behinderungen
- Lebenssituation
- familiäre Situation
- soziales Umfeld

- berufliche Situation
- Erwartungshaltung und Einschätzungen gegenüber dem CI.“
(Diller 1997, S. 53f.).

Das Cochlear-Implantat ist ohne Zweifel eine Chance für den gehörlosen Menschen. Da es sich aber hier um einen operativen Eingriff handelt, ist dieser auch immer mit gewissen Risiken verbunden. Da ein solcher Eingriff die noch bestehenden Hörreste zerstören kann, ist die Implantation bis jetzt nur für gehörlose Menschen in Frage gekommen. Die zunehmende Erfahrung auf diesem Gebiet bringt aber auch die Schwierigkeit mit sich, Gehörlosigkeit im Hinblick auf eine CI-Indikation eindeutig zu definieren. Bisher galt und wird voraussichtlich noch weiter gelten: Wenn mit Hörgeräten keine zufriedenstellende Ergebnisse für das Sprachverständnis erzielt werden können, dann sind die audiologischen Voraussetzungen für ein CI gegeben (vgl. Diller 1997, S. 54).

5.7) Zusammenfassung und Vorausschau

Die hier angegebenen Fördermöglichkeiten werden am meisten bei schwerhörigen Kindern erfolgreich sein, da für sie im Gegensatz zu den Gehörlosen die Lautsprache das primäre Verständigungsmittel ist. Da Hörhilfen einiges dazu beitragen können, das Verständnis für das Gesprochene sowie das eigene Niveau zu heben, soll später auch im Unterricht auf diese zurückgegriffen werden. Wie ein Hörgerät oder eine Mikroportanlage funktioniert, wird im 7. Kapitel noch genauer erklärt. Der Grund dafür liegt im schulpraktischen Zusammenhang, da beide Geräte unterschiedliche Vor- und Nachteile haben, die am besten während des Einsatzes im Unterricht sichtbar werden. Für Gehörlose ist sicher das Cochlear-Implantat auf jeden Fall eine gute Zukunftsperspektive.

Neben der sensorischen hilft vor allem die unisensorische Hörerziehung den Kindern, sich später im Leben akustisch besser zurechtzufinden. In Integrationsklassen werden sehr viele behinderungsspezifische Maßnahmen getroffen, damit das Kind nach seinen Anlagen gefördert wird, sodass es aus dem Unterricht auch für sich etwas mitnehmen kann. Die im Kleinkindalter einsetzende Frühförderung der Lautsprache ist ein wesentliches Kriterium für eine spätere Begabungsentfaltung und den in diesem Zusammenhang stehenden Erfolgen in der Schule. Primär gilt es aber, das Kind auf die Sozialisation mit den Hörenden vorzubereiten.

6. Gebärden

6.1) Was versteht man unter dem Begriff „Gebärdensprache“?

Die Gebärdensprache ist ein rein visuelles Kommunikationssystem und eine vollwertige Sprache, die an bestimmte grammatikalische Regeln gebunden ist. Sie wird als die Sprache der Gehörlosen bezeichnet (vgl. Gelter 1995, S. 9). Oft wird angenommen, dass es weltweit eine einheitliche Gebärdensprache gibt, jedoch ist diese Vermutung nicht richtig. Beinahe jeder Kulturkreis verfügt praktisch über eine eigene Gebärdensprache, d. h. es gibt z. B. eine ASL (American Sign Language), eine deutsche, britische, französische, russische, chinesische usw. Gebärdensprache, wobei zwischen diesen und dem gesprochen Englisch, Deutsch, Französisch etc. keinerlei Verbindung besteht. Insgesamt gibt es mehr als fünfzig eigenständige Gebärdensprachen (vgl. Sachs 1992, S. 40). Selbst regional gibt es unterschiedliche Dialekte, wie sie auch bei uns in der Lautsprache üblich sind. Da es daher keine Universalgebärdensprache gibt, findet meist eine Anpassung an andere Gebärden statt (vgl. Sachs 1992, S. 40, 167f.). Zwar gibt es eine sogenannte „International Sign Language“ (ISL), jedoch ist es üblich, dass auf internationaler Ebene ASL (American Sign Language) verwendet wird. Der sogenannte „ASL-Imperialismus“ hat meist dazu geführt, dass vor allem kleine Länder ihre Gebärdensprache der ASL angepasst haben. (vgl. Sachs 1992, S. 167 u. 227).

Gebärden sind an sich bewusst erzeugte Bewegungen des Körpers, besonders der Hände und Arme, um einem Partner Mitteilungen, Darstellungen, Hinweise etc. übermitteln zu können. Die Bewegungen erzeugen ein „Bild“, wobei das Zeichenhafte der Gebärde zum Ausdruck kommt. Gebärden sind Globalzeichen. Damit ist gemeint, dass sie Inhalte des menschlichen Erlebenskreises durch bildhaft-komplexe Darstellungen fassen. Sie stehen im Gegensatz zu den eigentlichen Sprachzeichen, die sich aus Einzelteilen wie Phonem, Graphem, phonem- oder graphemorientierten Fingerzeichen konstituieren (vgl. Rammel 1982, S. 164).

Keine Gebärden sind mimische, pantomimische Bewegungen als unmittelbarer Ausdruck intrapsychischer Ereignisse, da die Absicht einer bewussten Mitteilung fehlt. Auch Gesten müssen von den Gebärden eine Abgrenzung erfahren, da sie keine

Bedeutung im Sinne eigenständiger Inhalte entwickeln, sondern Gesprochenes unterstreichen und pointieren (vgl. Rammel 1982, S. 164f.).

Kröhnert (1982a) hat darauf hingewiesen, dass Kleinkinder von sich aus Gebärden entwickeln, um Wünsche, Bedürfnisse etc. mitzuteilen. Oft kommt es aber zu Verständigungsproblemen, wenn die Eltern nicht gehörlos sind (vgl. Kröhnert 1982a, S. 373). Diese Gebärden werden zwar mit den Armen und Händen gebildet, jedoch besitzen die gebildeten Zeichen bei der Interaktion keinen determiniert zeichenhaften Charakter, sondern eine Signalfunktion. Sie versuchen durch die selbst perzipierten Zeichen beim Empfänger ein bestimmtes Verhalten zu evozieren, wobei aber bei einer spezifischen Situation die Interpretationsbreite eines Inhaltes sehr groß sein kann. Die in einem kommunikativen Bezug eingesetzten Gebärdensignale erlangen deutlicher den Charakter von Abbildungen und Illustrationen. Diese werden deikitsche Gebärden genannt und besitzen eine Hinweis- bzw. Richtungsfunktion. Diese zählen wir nicht zum eigentlichen Gebärdensbereich (vgl. Rammel 1982, S. 165).

Was ist aber das Wesen der Gebärdensprache und wie gebärdet man überhaupt? Rammel (1982) erklärt dies folgendermaßen:

„Das Abbilden bzw. Illustrieren erfolgt durch Umrissgestaltung, durch Hervorhebung besonders auffallender Umrisslinien mittels einzelner Finger (besonders Zeigefinger), durch Flächendarstellung (flach geschlossene Hand oder Hände), durch Erfassung der Dreidimensionalität (formgestaltende Hände), aber auch durch Fixierung eines auffälligen Einzelmerkmals, wobei dann dieses das Ganze meinen soll (pars pro toto). Das Zusammenspiel beider Hände und die Verwendung taktiler und kinetischer Reize scheint beim Vorgang des Abbildens bzw. Illustrierens eine Rolle zu spielen.“ (Rammel 1982, S. 165).

Neue Wörter können auch in der Gebärdensprache entwickelt werden, sie sind lediglich abhängig von der „Schöpfungssituation“. In der Regel ist es aber so, dass sich Kinder durch die Wissenserweiterung (vor allem in den Gehörlosenschulen) neue Gebärdenzeichen aneignen. Mit zunehmender Kenntnis der Lautsprache wird das stumme bis normal stimmbegleitende Mitartikulieren beim Deuten mit Gebärden immer häufiger (vgl. Rammel 1982, S. 166).

Zusätzlich gibt es noch ein Fingeralphabet, auch Graphemorientiertes Manualsystem genannt, bei dem es für jeden Buchstaben ein bestimmtes Fingerzeichen gibt. Die-

ses wird oft in Kombination mit der Gebärdensprache verwendet aber auch gemeinsam in der lautsprachlichen Förderung benutzt (vgl. Löwe 1982, S. 190).

6.1.1) Arten von Gebärden

Wir haben bereits erfahren, dass es unterschiedliche Gebärdensprachen gibt. Nun gilt es, auch die verschiedenen Arten von Gebärden zu unterscheiden. In Anlehnung an Kröhnert (1982) und Rammel (1982) wurde das Beispiel der deiktischen Gebärden angesprochen, die vor allem im Säuglings- und Kleinkindalter vorkommen. Diese könnte man schon als Gebärdenart bezeichnen, wobei aber die zuvor angesprochene Interpretationsbreite sehr groß sein kann. Trotzdem spielen diese beim visuellen Spracherwerb auch eine große Rolle, vor allem, wenn die Eltern ebenfalls gehörlos sind und diese besser zu deuten vermögen, als hörende Eltern. Die deiktischen Gebärden sind mit den sporadischen Gebärden, die auch im Erwachsenenalter verwendet werden, vergleichbar.

Insgesamt spielen in der Gebärdensprache drei Arten eine wichtige Rolle: die künstlichen Gebärden, die natürlichen Gebärden und die sporadischen Gebärden.

a) Künstliche Gebärden:

Darunter versteht man in der Regel von einem vollsinnigen Fachmann oder Spätertaubten konzipierte und gelehrte Zeichen für spezifische Inhalte oder grammatikalische Positionen. Die künstliche Gebärdensprache besteht aus natürlichen sowie übernommenen oder modulierten konventionellen Zeichen einschließlich lautsprachnaher Gebärden (etwa für Konjunktionen, Hilfsverben), wobei syntaktisch die Lösungsschemata der Lautsprache zugrunde liegen. Die künstliche Gebärdensprache geht auf die Pariser Schule des Abbé de l'Epée zurück (vgl. Rammel 1982, S. 167).

b) Natürliche Gebärden

Darunter versteht man inhaltstragende Zeichen ohne lautsprachliche Begleitung, die von einem bestimmten Sprachkreis unter Einschluss der vollsinnigen Verständigungsgemeinschaft verstanden und auch verwendet werden. Dabei gibt es aber Abstufungen. Es existieren natürliche Gebärden, die weltweiten Charakter besitzen (z. B. für „essen“ und „trinken“) und über unseren Sprachkreis hinaus sowohl für hören-

de als auch für gehörlose Menschen verständlich sind. Eine weitere Stufung wären Zeichen, die noch als natürlich, aber nicht mehr als absolut eindeutig zu interpretieren sind. Dies würde z. B. für das Wort „kochen“ gelten, da auch verwandte oder gar andere Inhalte daran gebunden sein können (z. B. „anrühren“ oder „mischen“). Gehörlose verwenden solche Zeichen sowohl im streng determinierten Sinn (z. B. „Regen“/ „regnen“; „kochen“) als auch im unsicher determinierten Sinn (z. B. „kalt“ = „frieren“ = „Winter“). Hier sind bereits Überschneidungen zu den konventionellen (künstlichen) Gebärdenzeichen zu erkennen. Natürliche wie auch konventionelle Gebärden heben sich insofern von den deiktischen Gebärden ab, da sie global konkrete und abstrakte Phänomene unseres Erlebniskreises darstellen. (vgl. Rammel 1982, S. 167).

c) Sporadische Gebärden

Hier handelt es sich um solche Zeichen, die nur im kleinsten Kreise (Familie, Mutter-Kind Dialog, Freundeskreis etc.) zur Anwendung kommen. Daher ist der Konventionalisierungsumfang äußerst gering. Sporadische Gebärden entstehen in spezifischen Situationen und sind trotz eventueller natürlicher Anteile Außenstehenden meist unverständlich, da ihnen die Entstehungsbedingungen unbekannt sind (vgl. Rammel 1982, S. 167).

6.2) Förderung durch die Gebärdensprache

In der Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagogik ist die Förderung des gehörlosen Kindes über die Gebärdensprache ein viel diskutierter Konflikt, der vor über 200 Jahren begonnen hat und bis heute nicht gelöst ist. Es geht einfach um die Frage, und dies betrifft vor allem die Gruppe der Gehörlosen, ob die Förderung über die Lautsprache oder die Gebärdensprache erfolgen soll. Um diesen Konflikt genauer zu verstehen, erscheint es sinnvoll, einen Blick zurück in die Vergangenheit zu werfen.

6.2.1) Geschichte der Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagogik

Der Konflikt „Gebärdensprache versus Lautsprache“ ist im Grunde so alt wie die Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik selbst. Mitte des 16. Jahrhunderts bis gegen Ende des 18. Jahrhunderts setzte jene Phase ein, in der man die ersten Versuche

zur planmäßigen Förderung Gehörloser unternahm. Zuvor war diese komplett vernachlässigt worden und man überließ den gehörlosen Menschen einfach seinem Schicksal (vgl. Kröhnert 1982, S. 49).

Zwar hatte man bereits im 16. Jahrhundert einigen gehörlosen Kindern adeliger Familien nach jahrlangem Privatunterricht Sprechen und Lesen beigebracht, damit sie vor dem Gesetz als Personen anerkannt wurden, was Stummen im juristischen Sinne verwehrt blieb. So konnten diese Kinder auch Titel und Vermögen erben. Pedro Poncé de León in Spanien, die Brainwoods in Großbritannien, Amman in Holland sowie Pereire und Deschamps in Frankreich – sie alle hatten gemeinsam, dass sie als hörende Lehrer Gehörlosen mit mehr oder weniger großem Erfolg das Sprechen beibrachten. Diese Lehrtätigkeit war aber auf die eigene individuelle Initiative jedes Einzelnen zurückzuführen. Eine staatliche Unterstützung gab es nicht. Vor 1750 bestand für die große Mehrheit von 99,9 % der Gehörlosen überhaupt keine Hoffnung auf Erziehung und Bildung (vgl. Sachs 1992, S. 36).

Was mit dem Wirken Ponces u. a. begann, erreichte im Jahr 1771 mit der Gründung des ersten Taubstummeninstitutes durch de l'Épée in Paris seinen ersten Höhepunkt und ist somit eine Zäsur in der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik. 1778 eröffnete dann Samuel Heinicke das „Churfürstliche Institut für Stumme und andere mit Sprachgebrechen behaftete Personen“ in Leipzig (vgl. Kröhnert 1982, S. 49).

Obwohl beide die Meinung vertreten, dass die Verantwortung für die Erziehung Gehörloser und Schwerhöriger der Allgemeinheit obliegt, stehen sich die didaktischen Auffassungen bis heute unversöhnlich gegenüber. De l'Épée möchte den gehörlosen Menschen in erster Linie über die Gebärde fördern. Für ihn stellt sie die natürliche Sprache der Gehörlosen dar. Der Anschluss an die Sprache der Umwelt soll über die Schriftsprache erfolgen. Heinicke hingegen möchte die lautsprachlichen Zeichengestalten vermitteln, die den Schüler befähigen sollen, den Kontakt mit der hörenden Welt auf sozusagen direktem Wege aufzunehmen. Die Lautsprache soll dem Gehörlosen den vollen Anschluss an die Gesellschaft ermöglichen (vgl. Kröhnert 1982, S. 49f.).

Sowohl de l'Épée als auch Heinicke ist es zu verdanken, dass ihr Engagement den Anstoß dazu gab, weitere Schulen zu gründen. Die Wirksamkeit des Franzosen ermöglichte die Gründung und Errichtung der Taubstummenanstalten in Wien (1779), Prag (1786) und Groningen (1790) noch bis Ende des Jahrhunderts. Die Gründung des Berliner sowie des Schleswiger Taubstummeninstituts, die ebenfalls noch vor der Jahrhundertwende (1788 bzw. 1799) vollzogen wurde, ist auf den indirekten Einfluss Heinickes zurückzuführen. Auch in der Folgezeit stieg in Deutschland die Anzahl der Taubstummenanstalten kontinuierlich an, die auf Initiative der einzelnen Landesherren zurückzuführen war. So wurden um 1830 in den deutschen Staaten insgesamt etwa 20 Taubstummeninstitute gezählt (vgl. Kröhnert 1982, S. 50).

De l'Épée und Heinicke hatten es praktisch ermöglicht, dass die Förderung von Gehörlosen und Schwerhörigen zu einer öffentlichen Angelegenheit wurde. Somit war die Erziehung nicht mehr auf die Initiative einzelner Individuen beschränkt, die sich der Taubstummen annahmen. Die Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik hatte somit ein neues Fundament bekommen. Die Streitfrage, ob nun die Laut- oder die Gebärdensprache zur Erreichung der Lernziele förderlicher sei, blieb aber nach wie vor ungelöst. Obwohl die Gebärdensprache in der Erziehung immer mehr an Boden gewann, setzten sich letzten Endes zunächst die Befürworter der oralistischen Methode durch.

1864 wurde durch einen Beschluss des Kongresses in den Vereinigten Staaten die erste für Gehörlose spezialisierte Hochschule des Landes geschaffen. Dies war die Geburtsstunde der bis heute weltweit einzigen geisteswissenschaftlich ausgerichteten Universität für gehörlose Studenten, dem Gallaudet College (heute: Gallaudet University). Das Besondere an dieser Universität ist, dass alle Vorlesungen und Seminare in Gebärdensprache abgehalten werden. Der erste Rektor war Edward Gallaudet, der Sohn von Thomas Gallaudet. Obwohl es an Technischen Hochschulen in den USA inzwischen verschiedene Studiengänge und Institute für Gehörlose gibt (das berühmteste ist das Rochester Institute of Technology, wo mehr als 1500 Studenten im National Technical Institute of the Deaf zusammengefasst sind), ist die Gallaudet University nach wie vor das geistige Zentrum der gesamten Gehörlosenkultur (vgl. Sachs 1992, S. 49).

Im Gegenzug wurde Heinickes „Sprechlautmethode“ insbesondere von Hill (1805 – 1874) als „Lautsprachmethode“ zu einem Verfahren weiterentwickelt, das dem natürlichen Entwicklungsgang der Sprache normalsinniger Kinder folgt. Einer der größten Vorkämpfer für die „reine Lautsprachmethode“ war Vatter (1842-1916). Er setzte sich für die Verwendung der Lautsprache unter völligem Ausschluss der Gebärde und des Fingeralphabetes ein (vgl. Jussen 1982, S. 237).

Im Jahr 1880 vollzog sich in der Gehörlosenpädagogik eine Wende, die der oralistischen Methode den Sieg brachte. Auf dem Kongress der Gehörlosenlehrer, der 1880 in Mailand stattfand, wurde die Gebärde als Unterrichtssprache offiziell verboten. Den Schülern war es nicht mehr gestattet, sich in dieser Sprache zu unterhalten und sie mussten daher auf die Lautsprache ausweichen, die manche von ihnen zum Teil neu erlernen mussten. Eine weitere Folge war, dass Gehörlose nur noch mehr von hörenden Lehrern unterrichtet werden durften. Bezüglich dieser Beschlüsse ist zu sagen, dass die gehörlosen Lehrer bei diesem Kongress kein Stimmrecht besaßen. Der Sieg der Oralisten war vor allem auf die starke Initiative eines Mannes zurückzuführen – Alexander Graham Bell. Obwohl Bell selber der Gebärdensprache mächtig war und er die Meinung vertrat, dass sie die Methode sei, mit der es gelingen kann, den Geist eines tauben Kindes zu erreichen, vollzog sich in ihm aber ein Sinneswandel, der ihn zum bedeutendsten und einflussreichsten aller Oralisten machte (vgl. Sachs 1992, S. 52f.). Diese Meinungsänderung ist wahrscheinlich auch in Zusammenhang mit den ersten HdO-Hörgeräten, die Alexander Graham Bell um 1875 entwickelt hatte, zu sehen (vgl. Hartmann 1991, S. 338).

Die oralistische Methode brachte aber nicht den gewünschten Erfolg, so dass man nach einem Kompromiss suchte. Dieser sollte zwischen der Lautsprache und der Gebärdensprache vermitteln; die Idee einer lautsprachlich begleitenden Gebärde war geboren. Man wollte eine Sprache einführen, die z. B. gesprochenes Englisch in Gebärden umsetzt. Diese Idee wurde schon von De l'Épée aufgegriffen, der anhand der „methodischen Gebärden“ einen Vermittlungsversuch zwischen Französisch und der Gebärdensprache wagte. Da aber die Gebärdensprache eine eigenständige Sprache darstellt, der eigene grammatikalische Regeln zugrunde liegen, ist es daher nicht möglich, sie Wort für Wort und Satz für Satz einheitlich zu übersetzen. Sie wird von Sachs (1992) als überflüssige Pseudosprache bezeichnet (vgl. Sachs 1992, S. 56).

Dass die Gebärdensprachen in ihrer Art einzigartig sind, soll folgendes Beispiel zeigen. In der Lautsprache kennen wir die geringfügigen Unterschiede zwischen amerikanischem und britischem Englisch, dennoch sind beide Sprachen in ihrem grammatikalischen Aufbau ident. Verhält sich das bei der Amerikanischen und der Britischen Gebärdensprache genauso? Diese Frage muss mit einem Nein beantwortet werden, denn die ASL ist weit mehr mit der Französischen Gebärdensprache verwandt als mit der Britischen. Die Französische Gebärdensprache ist sozusagen amerikanisiert. Diese Vermischung ist auf eine besondere Geschichte zurückzuführen, die zugleich auch die Entwicklung der Taubstummenpädagogik in den USA ins Rollen brachte: Thomas Gallaudet, der Vater des späteren Rektors des Gallaudet College Edward Gallaudet, sah eines Tages ein paar Kinder in seinem Garten spielen. Dabei fiel ihm auf, dass ein Mädchen namens Alice Cogswell gehörlos war. Er versuchte, sie zu unterrichten und sprach mit ihrem Vater Mason Cogswell, einem Arzt aus Hartford, über die Gründung einer Taubstummenschule. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es keine einzige in den Vereinigten Staaten. Gallaudet fuhr nach Europa, zunächst nach Großbritannien, wo er aber keine Hilfe fand. Seine Reise führte ihn weiter nach Paris, wo er den gehörlosen Lehrer Laurent Clerc kennen lernte, der am Pariser Taubstummeninstitut lehrte. Obwohl Clerc seine Heimat Frankreich nie verlassen hatte, willigte er auf Gallaudets Vorschlag ein, die Gebärde nach Amerika zu bringen. Während der 52 Tage dauernden Überfahrt lehrte Clerc Gallaudet die Gebärdensprache und umgekehrt brachte Gallaudet Clerc Englisch bei. Nach ihrer Ankunft begannen sie sofort, Spenden zu sammeln und sowohl die Öffentlichkeit als auch die Regierung von der Idee einer solchen Schule für Gehörlose zu überzeugen. Das Vorhaben gelang und im Jahr 1818 eröffneten sie gemeinsam mit Mason Cogswell die Lehranstalt in Hartford. Auf dem Gelände der Gallaudet University kann man heute ein Denkmal besichtigen, das Thomas Gallaudet und Alice Cogswell beim Unterricht darstellt (vgl. Sachs 1992, S. 46 – 48).

Sind die Lautsprache und die Gebärdensprache überhaupt nicht miteinander vereinbar? Warum kann kein Konsens zwischen beiden Sprachen gebildet werden, der die Kommunikation doch wesentlich erleichtern würde? Um diese Fragen beantworten zu können, ist ein direkter Vergleich beider Sprachsysteme erforderlich. Wie unveröhnlich sich die beiden pädagogischen Auffassungen gegenüberstehen, zeigt jene

Frage: Behindert die Gebärdensprache die Entwicklung der Lautsprache oder nicht? Diese wird in der Literatur sehr häufig gestellt und führt letztendlich zu sehr unterschiedlichen Standpunkten von Seiten der Autoren. Nicht selten kommt es vor, dass einige von ihnen ihre Ablehnung vor allem gegenüber der Gebärdensprache unmissverständlich zum Ausdruck bringen.

6.3) Lautsprache und Gebärdensprache – ein Vergleich

6.3.1) Gebärdensyntax

Zunächst soll einmal die zuvor angesprochene Eigenständigkeit der Gebärdensprache bezüglich ihrer Grammatik untersucht werden. Da sie eine einfache, sehr variable Syntax besitzt, ist es unrichtig, ihr jegliche syntaktische Lösungsmittel abzusprechen. Die auf den Aussagesatz zugeschriebene Syntax SAOV (Subjekt, Attribut, Objekt, Verb = Prädikat geht auf Willhelm Wundt zurück (1911). Ein direkter Vergleich mit der Lautsprache sieht folgendermaßen aus:

„Der lautsprachliche Satz „Die zornige Mutter schlägt den Buben“ würde demnach so gedeutet: „Mutter zornig Bub schlagen.“ (Rammel 1982, S. 168).

Als mögliche Ergänzung der Reihe SAOV wird auch SAOVO (zum Verb gehörendes Attribut) verwendet. Als Variation wird zuweilen auch die Reihe OVS (Objekt, Verb, Subjekt) genannt). Oft ist im Zusammenhang mit der Gebärdensyntax die Rede von einer sogenannten psychologischen Syntax. Da die Gebärdensprache auch die Vermittlung von Emotionen und Gefühlen ermöglicht, stellt sich aber das Problem, dass nicht alle Mitteilungen für den Endcodierer emotional bedeutsame Inhalte enthalten müssen, sondern dass es sich auch um sachliche und neutrale Inhalte handeln kann. Es gibt drei Lösungsschemata, die eine psycholinguistische Beachtung finden (vgl. Rammel 1982, S. 169).

a) Ablaufdiagnostik

Diese wird besonders bei längeren Mitteilungen offenkundig, bei denen der Lösungsmodus SAOV überschritten wird. Das folgende Beispiel soll dies verdeutlichen:

„Abend – Arbeit fertig – ich heim – gerne unterhalten – Frau blöd – immer kochen, nähen, putzen.“ Dieses Ablaufschema in Gebärden würde im lautsprachlichen Klartext folgende Mitteilung beinhalten: „Wenn am Abend meine Arbeit zu Ende ist und ich heimkomme, möchte ich mich gerne unterhalten. Aber meine Frau ist wie verrückt. Sie hat nie Zeit, weil sie kochen, nähen und putzen muss“. Die Ablaufdiagnostik der Gebärdenmitteilung wird unmittelbar transparent: Arbeitsschluss – Heimfahrt – Wunsch nach Unterhaltung – die Frau „spielt nicht mit“ – Gründe für die Weigerung der Frau“. (Rammel 1982, S. 169).

Die Ablaufslogik wird wirksam bei gelockerten sprachlichen Interaktionen von gehörlosen Menschen. Daher wäre es voreilig, aus solchen Situationen den Schluss abzuleiten, dass Gehörlose nicht fähig wären, nach Satzbauplänen der Wortsprache zu verfahren (vgl. Rammel 1982, S. 169).

b) Verzicht auf redundante Sprachmittel

Nur das Notwendige einer Mitteilung wird zum Verständnis dargestellt, wobei auf syntaktische und grammatikalische Mittel verzichtet wird. Dieses Verfahren wird in einem Zusammenhang mit wesentlichen Minderleistungen der Gebärdensprache gesehen, z. B. dem Fehlen sprachüblicher Konjunktionen oder Flexionsmöglichkeiten. Auf der anderen Seite muss man wiederum die ökonomische Gestaltung einer Mitteilung in Betracht ziehen, wobei Missverständnisse aber nicht ausgeschlossen werden können (vgl. Rammel 1982, S. 169).

c) Überfülle von Gebärdenzeichen

Manchmal wird aber die zuvor beschriebene Ökonomie auf den Kopf gestellt. In der Gebärdensprache fehlen im Vergleich zur Lautsprache flüssige, sprachökonomische Lösungsmittel, wenn es in der Mitteilungssituation auf Beziehungen, Hintergründe, Einräumungen, Möglichkeiten etc. ankommt. (vgl. Rammel 1982, S. 169). Ein Beispiel soll dies zeigen:

„Ich bin gestern spazieren gegangen, obwohl es heftig geregnet hat“. Die in diesem Satzgefüge enthaltene Einräumung ist gebärdenmäßig nicht ohne weiteres darstellbar. Das Inhaltliche dieser Einräumung (bei Regen bleiben viele Menschen zu Hause; bei heftigem Regen trifft dies noch mehr zu; dies entspricht einer allgemeinen Erwartung; ich aber bin doch spazieren gegangen) muss durch eine umständliche, schwerfällige Gebärdenkette eingefangen werden (etwa so: Ich spazieren gestern, fest regnen, macht nichts, nicht schlimm, ich gerne spazie-

ren gehen). Diese Lösung ist keine feststehende Regel oder gar Gesetzmäßigkeit. Intelligente, mit zureichender Sprachkompetenz ausgestattete Gehörlose greifen in entsprechenden Situationen durchaus auf lautsprachliche Lösungsschemata zurück, die sie dann mit Begleitgebärden versehen. Soll die Mitteilung einem ebenfalls gehörlosen Perzipienten gegeben werden, so wird in diesem Sinne allerdings nur dann verfahren, wenn von diesem Verständnis erwartet werden darf. Ist dieses fraglich, dann fällt die Entscheidung für den umständlichen Lösungsweg“. (Rammel 1982, S. 170).

Gerade die Grammatik ist für viele Autoren ein Kritikpunkt, der gegen die Verwendung der Gebärdensprache spricht. Nach Rammel (1982) gehen die Lösungsschemata wie beispielsweise SAOV auf Willhelm Wundt (1911) zurück. Sachs (1992) verweist darauf, dass es für die Gebärdensprache erst seit 1960 eine Grammatik gibt. Er bringt aber keine Lösungsschemata als Vergleich. Obwohl zunächst diejenigen, die sich der Gebärdensprache bedienten, diese nicht als eine echte Sprache mit eigener Grammatik ansahen, wurde immer wieder der Gedanke aufgegriffen, dass sie doch eine innere Struktur besitzen müsse. Der Franzose Roch-Ambroise Bébien war sich der Tatsache bewusst, dass die Gebärdensprache eine eigene Grammatik besitzen muss. Er versuchte daher, eine auf „Zerlegung der Gebärden“ basierende Mimographie zusammenzustellen, die aber fehl schlug. Der Grund dafür war, dass die konkreten „phonemischen“ Elemente der Gebärdensprache damals noch nicht konkret identifiziert waren. In den siebziger Jahren des 18. Jahrhunderts gaben die „Researches into the Early History of Mankind“ des Anthropologen Edward B. Tylor interessante Einblicke in die Gebärdensprache, die vielleicht der Grundstein für eine echte linguistische Untersuchung der Gebärdensprache gewesen wären, wenn der Kongress von Mailand 1880 nicht das generelle Verbot für die Verwendung der Gebärdensprache ausgesprochen hätte (vgl. Sachs 1992, S. 115f.).

Jussen (1982) meint, dass die Grammatik der Gebärde nie den Aufbau jener der Lautsprache erreichen würde. Er steht ihr aber nicht ablehnend gegenüber:

„Die Gebärdensprache ist in besonderer Weise ein Medium der unmittelbaren Kommunikation, deren Zeichen sich ursprünglich aus illustrierten Bewegungen der Hände und Arme entwickelt haben. Sie gewinnen den Charakter von symbolhaften Sprachzeichen, ohne jedoch den Bezug zum situativen Kontext völlig aufzugeben und ohne den differenzierten grammatischen Aufbau der Lautsprache auch nur annähernd erreichen zu können“. (Jussen 1982, S. 226).

Obwohl die Gebärdensprache nur eine sehr einfache Syntax kennt, ermöglicht sie die Darstellung z. B. wesentlicher Aussagen des Verbs hinsichtlich Person, Anzahl, Zeit, Aussageweise und Zustandsform. Sie besitzt keine oder nur eine geringe Ähnlichkeit mit jener der Lautsprache (vgl. Jussen 1982, S. 230). Zu den lautsprachlichen Mitteln, die in der Gebärdensprache fehlen zählen:

- „die Mittel der gedanklichen Beziehungsetzung mit Hilfe der Umklammerung,
- die Mittel der gedanklichen Konzentrierung auf einen Aussagekern mit Hilfe der Satzfeldspannung,
- die Mittel der Satzkombinatorik mit Hilfe von grammatischen Fügungsmitteln und Satzverknüpfungswörtern,
- die Mittel zur Sicherung der gedanklichen Texteinheit und des Sinnzusammenhanges mit Hilfe textaufbauender Formen.“ (Jussen 1982, S. 230).

Vielleicht mag es wirklich zutreffen, dass der Gebärdensprache ein zeitlicher Vorsprung gegenüber der Lautsprache in der Entwicklung einer Grammatik fehlt. Bei der Frage, ob die Gebärdensprache einen negativen Einfluss auf die Lautsprache hat, gehen die einzelnen Positionen wieder weit auseinander. Im nächsten Punkt soll diese Frage genauer erörtert und um eine zusätzliche Fragestellung erweitert werden und zwar, welche Sprache als Erstsprache im sprachsensiblen Alter des Kindes angeboten werden soll.

6.4) Gebärdensprache versus Lautsprache

6.4.1) Hat die Gebärdensprache eine negative Auswirkung auf die Lautsprache?

Nach Batliner (2001) machen schwerhörige und gehörlose Kinder zunächst die gleiche Sprachentwicklung durch wie hörende Kinder. Auch Sachs (1992) verweist bezüglich des alten Ausdrucks „taubstumm“ darauf, dass Gehörlose durchaus in der Lage sind, Sprechen zu lernen, obwohl man ihnen zunächst eine angebliche Unfähigkeit unterstellt hat. Was ihnen aber fehlt, ist die Fähigkeit, sich selbst sprechen zu hören und den Klang der Stimme über das Ohr zu steuern. Die Aussprache weicht in den meisten Fällen zwangsläufig von der Norm ab und die Auslassung vieler Konsonanten und anderer Sprachlaute kann ein Ausmaß annehmen, dass die Äußerungen nicht verstanden werden können (vgl. Sachs 1992, S. 50f.).

Sachs (1992) ist der Meinung, dass Gehörlose lernen müssen, sich anderer Sinne zu bedienen – des Sehens, des Fühlens, der Schwingungssensibilität und der Kinästhesie. Dazu kommt noch, dass prälingual geborene Gehörlose überhaupt kein Hörbild besitzen und daher keine Vorstellung haben, wie sich Sprache wirklich anhört (vgl. Sachs 1992, S. 51).

Demzufolge dürfte es bei gehörlosen Kindern keine natürliche Motivation geben, die Lautsprache zu lernen. Dies zeigt sich bei gehörlosen Babys, die nach einiger Zeit mit dem Lallen aufhören, da sie dieses ja nicht hören können. Dieses Aufhören setzt in der zweiten Lallperiode ein (vgl. Wirth 1994, S. 205).

Die Befürworter der Lautsprache sprechen aber davon, dass es bei Gehörlosen auch Hörreste gibt, die man für die Förderung nutzen muss. Löwe (1982) meint, dass es aus pädaudiologischer Sicht sehr schwer ist, den Begriff „resthörig“ einzugrenzen. Indem er sich auf Braun (1969) bezieht, sagt er, dass es nur ganz wenige gehörlose Kinder gibt, die über keinerlei Restgehör verfügen und als reine Vibrationsfälle gelten. Er differenziert somit den Begriff der Gehörlosigkeit und spricht von gehörlosen Kindern mit oder ohne Restgehör. Für ihn erscheint es sinnvoll, lediglich die Gehörlosigkeit von der Schwerhörigkeit abzugrenzen (vgl. Löwe 1982, S. 182).

Diese Auffassung wurde bereits früher um das Jahr 1800 vertreten. Der am Pariser Taubstummeninstitut wirkende Mediziner Itard war der Meinung, dass nur ein Fünftel aller Schüler völlig taub sei, die übrigen jedoch über ein Restgehör verfügen müssten. So gelang damals die Abgrenzung der Schwerhörigkeit von der Gehörlosigkeit (vgl. Kröhnert 1982, S. 47f.).

In der lautsprachlichen Förderung werden aber alle Hoffnungen in die Hörreste gesetzt. Taubstummheit ist heutzutage vermeidbar, wenn eine Hörschädigung rechtzeitig diagnostiziert wird, die Kinder mit Hörgeräten versorgt werden und in eine gute Hör- und Sprecherziehung eingebunden werden (vgl. Löwe 1982, S. 182).

Von den Gehörlosenverbänden kommt oft die Forderung, nicht nur gehörlosen, sondern auch hochgradig hörgeschädigten Kindern die Gebärdensprache als Kommunikationssystem möglichst früh anzubieten. Von gehörlosen Eltern, die der Gebärdensprache

sprache mächtig sind, wird dies auch getan. Hingegen bemühen sich Mütter und Väter, die selber hochgradig hörgeschädigt sind, ganz besonders um eine rein lautsprachliche Förderung ihrer Kinder (vgl. Gelter 1995, S. 9f.).

Sachs (1992) verweist auf Schlesinger (o. J.), die der Meinung ist, dass es im Grunde keine Rolle spielt, ob der Dialog zwischen Mutter und Kind in der Laut- oder in der Gebärdensprache stattfindet. Vielmehr spricht sie die Beziehung an, die die Mutter zu ihrem Kind hat, d. h. ob sie es kontrolliert oder ob sie versucht, die Autonomie und die geistigen Fähigkeiten zu fördern. Sie verweist lediglich darauf, dass das Kleinkind die Gebärde im Gegensatz zur Lautsprache spontan aufnehmen und verwenden kann. Viele Eltern müssen den Schock einer diagnostizierten Hörschädigung oder gar Gehörlosigkeit erst einmal verarbeiten. Diese „Weltuntergangsstimmung“ dürfen sie aber auf keinen Fall auf das Kind übertragen. Entscheidend ist, dass eine gesunde Kommunikation stattfindet, gleichgültig ob diese in der Laut- oder Gebärdensprache stattfindet (vgl. Sachs 1992, S. 107).

Diese durchwegs neutrale Position wird aber nicht von allen vertreten. Zwar ist man sich einig, dass man mit der Sprachförderung nicht früh genug beginnen kann, jedoch gehen die Meinungen wieder auseinander, wenn nach der Erstsprache gefragt wird. Löwe (1982) meint, dass die Hörerziehung bereits im ersten Lebensjahr einsetzen muss. Er verweist auf den Schweizer Otologen Graf, der meint, dass die obere Grenze bei einem Jahr liegt und dass streng genommen die Früherfassung und die Erkennung sowie der eigentliche Beginn der Hörerziehung ab dem 6. bis 8. Lebensmonat erfolgen muss (Zeitpunkt des physiologischen Einsetzens der Sprachentwicklung). Da eine unbehandelte hochgradige Hörschädigung nicht nur die Sprachentwicklung blockiert, sondern auch schwere Entwicklungsstörungen der gesamten Persönlichkeit zur Folge hat, wird eine sonderpädagogische Förderung dieser Kinder unumgänglich. Sie müssen rechtzeitig mit Hörgeräten versorgt werden und in eine gute Haus-Spracherziehung eingebunden werden. Dies gilt auch für gehörlose Kinder, die als Säuglinge noch nicht stumm sind, da sie genau wie die hörenden eine Schrei- und Lallperiode durchmachen. Durch die Antlitzgerichtetheit der Mutter entwickelt das Kind das erste Ablesen vom Mund. Nicht selten beginnt es gleichzeitig auch schon mit dem Nachformen (ohne Stimme) und wenig später mit dem Nachlauten (mit Stimme) der zu ihm gesprochenen Wörter und Sätze. Da gehörlose Kinder

fast immer gewisse Hörreste haben, erweisen sich viele von ihnen als operational schwerhörig, wenn ihnen eine frühe und gute Hörerziehung zugute kommt (vgl. Löwe 1982, S. 184f.).

Neben der Förderung des Lippenlesens zieht man auch die Ausnutzung der Hörreste als weiteres Mittel in der lautsprachlichen Förderung in Betracht. Dabei sind aber technische Hilfsmittel wie z. B. das Hörgerät notwendig. Als primäres Ziel wird neben der Verhinderung einer Verstummung und Vertaubung auch die Verhinderung einer Gebärdensprache angesehen (vgl. Löwe 1982, S. 186).

Löwe (1982) meint in Anlehnung an Rammel, dass die Gebärdensprache nicht die Muttersprache, aber die natürliche Sprache des gehörlosen Kindes sei. Er ist der Ansicht, dass ohne eine muttersprachliche Frühförderung ein gehörloses Kind niemals eine höhere Kommunikationsstufe als die einer primitiven Gebärdensprache erreichen wird. Daher meint Löwe, dass die frühe Ausbildung einer Gebärdensprache eine negative, hemmende Einwirkung auf die Beherrschung der Lautsprache ausüben würde. Auch das Fingeralphabet lehnt er ab. Wenn die Kinder von einer Gebärdensprache ferngehalten werden, dann erwerben sie zumeist schon bis zum Erreichen des schulpflichtigen Alters eine überdurchschnittlich gute Lautsprachbeherrschung. Wenn die Gebärdensprache als zweites Kommunikationsmittel erwünscht ist, dann soll sie auf einer späteren Stufe, bei Vorliegen einer sicheren Lautsprachbeherrschung ohne negative Auswirkung auf die Lautsprache, gelernt werden (vgl. Löwe 1982, S. 189f.).

Gelter (1995) spricht ebenfalls von dem Zeitpunkt, wann die Kinder die Gebärdensprache erlernen sollen. Jene aus Gehörlosenfamilien lernen sie weitgehend als Erstsprache, wobei die Eltern auch versuchen, mit ihren Kindern zu sprechen. Im Vorschulalter verfügen diese Kinder über einen großen lautsprachlichen Wortschatz, wobei aber mit zunehmendem Alter die rein lautsprachlich erzogenen Kinder aufholen. Die Sprache der Eltern ist immer die Sprache des Kindes. Eine lautsprachliche Förderung ist deswegen vorzuziehen, da die Hörförderung von der neurophysiologischen Reifung des Gehirns abhängig ist. Gelter meint, dass der Erwerb der Gebärdensprache nicht derart reifungsabhängig sei. Sie sagt auch, dass beim gleichzeitigen Erlernen von zwei Sprachen, die ganz unterschiedliche Systeme besitzen, immer

jene bevorzugt wird, die man leichter verwenden kann. Wenn das Kind die Gebärdensprache der Lautsprache vorzieht, dann entwickelt sich die Lautsprache mit größerer Verzögerung. Demnach sollte zuerst die Lautsprache und erst später die Gebärdensprache erlernt werden (vgl. Gelter 1995, S. 10f.).

Sachs (1992) widerspricht dieser Auffassung vehement und meint, dass gehörlosen Kindern eine grammatikalische Begabung angeboren sei:

„Elissa Newport und Sam Supalla (vgl. Rymer 1988) haben nachgewiesen, dass Menschen, die die Gebärdensprache erst spät lernen – und damit sind alle gemeint, die das fünfte Lebensjahr überschritten haben –, zwar eine gewisse Beherrschung der Sprache erreichen können, ihre Feinheiten und Nuancen jedoch nie wirklich meistern und manche komplexen grammatischen Zusammenhänge nicht zu „sehen“ vermögen. Es scheint, als sei die Entwicklung einer speziellen räumlich-sprachlichen Fähigkeit, einer besonderen Funktion der linken Gehirnhälfte, nur in den ersten fünf Lebensjahren in vollem Umfang möglich. Das gilt auch für die Lautsprache. Es gilt für Sprache generell. Wenn die Gebärdensprache nicht in den ersten fünf Lebensjahren, sondern erst später erworben wird, erreicht ihr Benutzer nie die Geläufigkeit und grammatische Korrektheit, die jene auszeichnet, welche diese Sprache von frühester Kindheit an gelernt haben – eine wesentliche grammatikalische Begabung ist verlorengegangen. Lernt hingegen ein Kind von früh an die Gebärdensprache von jemandem, der sie nicht perfekt beherrscht (etwa von Eltern, die sie sich erst spät angeeignet haben), wird es sie dennoch grammatisch korrekt benutzen – ein weiterer Beweis dafür, dass eine grammatikalische Begabung angeboren ist.“ (Sachs 1992, S. 138).

Sachs (1992) geht aber noch weiter und meint, dass die Gebärdensprache die Lautsprache nicht behindert, sondern sogar fördert. Sprache muss für ihn so früh wie möglich angeboten und erlernt werden, da ansonsten die kognitive und sprachliche Entwicklung des Kindes für immer retardiert bleiben wird. Für ihn steht primär die Gebärdensprache als Erstsprache im Vordergrund. Daher müssen gehörlose sofort Kontakt zu jenen Personen (Eltern, Verwandte, Lehrer etc.) haben, die die Gebärdensprache beherrschen (vgl. Sachs 1992, S. 58).

„Sobald sie sie einmal erlernt haben – und es ist möglich, dass sich ein dreijähriges Kind flüssig in Gebärdensprache ausdrücken kann –, mag alles weitere folgen: freier Gedankenaustausch, freier Informationsfluss, Lesen und Schreiben und das Erlernen der Lautsprache. Es deutet nichts darauf hin, dass der Gebrauch der Gebärdensprache die Entwicklung der Sprechfertigkeit behindert. Wahrscheinlich verhält es sich genau umgekehrt.“ (Sachs 1992, S. 58).

Auch Rammel (1982) verweist in Anlehnung an Stuckless und Birch, dass gehörlose Kinder, die frühzeitig mit Manualsystemen (Gebärden, Fingeralphabet) konfrontiert wurden, gerade in jenen Bereichen einen Vorsprung aufwiesen, die bei Gebärdeneinfluss als besonders gefährdet galten: das Absehen, der schriftliche Ausdruck, der Spracherwerb durch Leseverständnis. Die frühe manuelle Kommunikation bewirkte keinen negativen Einfluss auf die Sprechdeutlichkeit und die psychosoziale Entwicklung (vgl. Rammel 1982, S. 164).

Hingegen spricht Van Uden (1977) von einer geradezu „dishumanisierenden Wirkung“ der Gebärde. Gehörlose könnten sich mit ihr nur eine primitive Weltanschauung aufbauen. Auch Giper (1978) hält die Gebärdensprache für den Aufbau der Lautsprache für nicht förderlich. Sie ist seiner Meinung nach für den Aufbau gedanklicher Gliederungen mit hierarchischen Strukturen ungeeignet (vgl. Jussen 1982, S. 226).

Bezüglich des Wortschatzes gehen die Meinungen ebenfalls auseinander. Die grundlegende Schwierigkeit im lexikalen Bereich dürfte sein, dass der Gehörlose kein auditives, sondern nur ein optisch-kinästhetisches Wortbild zu eigen hat (vgl. Jussen 1982, S. 228).

Das „Dictionary of American Sign Language“ führt in etwa 3000 Stammwörter auf. Gemessen an den ca. 600 000 Wörtern, die im Oxford English Dictionary“ verzeichnet sind, mag dies auf ein begrenztes Vokabular hindeuten. In Wirklichkeit ist der Wortschatz der Gebärdensprache um ein Vielfaches größer. Ständig kommt eine Fülle neuer Schöpfungen hinzu. Einige davon sind Lehnwörter aus dem Englischen oder einer anderen Sprache, manche sind mimetische Darstellungen, spontan oder aus dem gewaltigen Fundus formaler Segmente erschaffen, die in der Sprache längst vorhanden sind (vgl. Sachs 1992, S. 121).

6.4.2) Zusammenfassung und Vorausschau

Ob ein Kind jetzt eine oder beide Sprachen erlernen soll hängt nach Gelter (1995, S. 10) sehr stark von der individuellen Begabung ab. Neben dem Grad der Hörschädigung sind sicher auch die kognitiven Leistungen entscheidend, wie sich ein Kind sprachlich entwickeln wird. Diese sind aber wiederum abhängig von den Einflüssen der Umwelt. So schließt sich wieder jener Kreislauf, der aus den einzelnen Begabungsmodellen ersichtlich ist.

In gewisser Weise klingt es sicher paradox, dass Gehörlose die Lautsprache der Gebärdensprache vorziehen sollen, da sie zu ihr nicht jene Beziehung entwickeln können, wie zur Gebärdensprache. Nach Sachs (1992, S. 197) sehen Gehörlose ihr Schicksal nicht als Behinderung an, sondern bilden viel mehr eine Kultur mit einer eigenen Sprache aus, deren Wert nicht unterschätzt werden darf. Bei den Schwerhörigen mag es wahrscheinlich besser gelingen, eine Beziehung zur Lautsprache zu entwickeln, da sie für sie auditiv mit Hilfe von Hörgeräten je nach Grad der Schädigung unterschiedlich fassbar ist. Für Gehörlose würde höchstens ein CI (Cochlear-Implantat) in Frage kommen, da mit Hörgeräten keine zufriedenstellenden Ergebnisse erzielt werden können (vgl. Punkt 5.6).

Bezüglich der Gebärdensprache dürfen aber nicht jene Situationen unerwähnt bleiben, mit denen Gehörlose praktisch jeden Tag konfrontiert werden können. Es ist relativ unwahrscheinlich, dass der Trafikant um die Ecke oder der Kassierer im Supermarkt der Gebärdensprache mächtig ist. Demzufolge sollten zumindest die wichtigsten alltäglichen Redewendungen in der Lautsprache gut beherrscht werden.

In der Zukunft dürfte eine eventuelle Vermischung von lautsprachlichen Strukturen mit der Gebärdensprache nicht unwahrscheinlich sein, da sie bereits heute passiert, wenn beide Sprachsysteme beherrscht werden. Diesen Aspekt sollten die Befürworter der Gebärdensprache als mögliche Chance sehen. Eine allzu strenge Trennung, die vielleicht schon in Richtung des Purismus führt, kann keine Lösung sein. Vor diesem ist nicht einmal die Lautsprache gefeit. Aus diesem Grund wird es notwendig sein, einen Konsens in diesem Konflikt zu erreichen. Dass ein solcher möglich sein kann, wird das nächste Kapitel zeigen.

7. Begabungsförderung von Gehörlosen und Schwerhörigen in der Schule und im Beruf

Dieses Kapitel beinhaltet einen Überblick über die verschiedenen Begabungsförderungsmöglichkeiten sowie über die Didaktik des Gehörlosen- und Schwerhörigenunterrichts in Regelschulen. Zu Beginn muss gesagt werden, dass eine exakte Definition des Begriffs „begabter Behinderter“ aufgrund der Vielfältigkeit des Behinderungsbegriffs und der fehlenden Schärfe des Begabungsbegriffs nur sehr schwer zu leisten ist. Andererseits darf aber nicht vergessen werden, dass bei einem Behinderten im Allgemeinen eine höhere Begabung weitaus schwieriger zu diagnostizieren ist (vgl. Koch 1992, S. 40). Dass ihre Existenz bei Schwerhörigen und Gehörlosen nicht unmöglich ist, soll in diesem Kapitel gezeigt werden.

Die Art der Förderung wird hauptsächlich dadurch bestimmt, welche Sprache dem Schüler angeboten wird. Bei Schwerhörigen können durch den Einsatz verschiedener technischer Hilfsmittel, die Hörreste gut ausnutzt, die Lautsprache verstärkt geübt und forciert werden. Eine gute Lautsprachkompetenz zu besitzen kann einem hörgeschädigten Kind in der Zukunft vieles leichter machen, weil dadurch die Welt der Normalhörenden nicht mehr in eine allzu große Entfernung rückt.

Bei der Förderung von gehörlosen Kindern kommt es praktisch wieder zu dem alten Konflikt „Lautsprache versus Gebärdensprache“, auf den bereits zuvor eingegangen worden ist. In Anlehnung an den dynamischen Begabungsbegriff wird Begabung aber nicht einfach nur vererbt, sondern sie muss sich erst entwickeln und dabei spielt die Sprache als kommunikatives wie auch als intrapersonelles Verständigungsmittel eine zentrale Rolle (vgl. Prillwitz 1987, S. 28).

Das Niveau, das ein Gehörloser in der Lautsprache erreicht, kann sehr unterschiedlich sein. Im Vergleich zum normalhörenden Menschen kann er aber nicht mithalten und stößt daher auf gewisse Grenzen, die unüberwindbar erscheinen. Das gilt auch für die Gruppe der Schwerhörigen. Erscheint es in diesem Zusammenhang nicht vernünftiger, der Gebärdensprache den Vorzug zu geben, da sie doch die natürliche Sprache der Gehörlosen ist? Diese Frage kann wiederum mit einer Gegenfrage beantwortet werden:

Ist es sinnvoll und ausreichend, nur einzig und allein den Weg des Rationalismus einzuschlagen, der meint, wer nicht über einen Hör-Sprech-Kanal verfüge, der sollte sich logischerweise seiner Hände bedienen (vgl. Weber 1987, S. 149)? Im nächsten Punkt wird ein Sprachmodell beschrieben, das als Kompromiss im Konflikt „Lautsprache versus Gebärdensprache“ angesehen werden kann. Im Grunde könnte man sagen, dass es mehr als ein Kompromiss ist. Es ist sozusagen eine Basis, auf der man Begabungsförderung aufbauen und weiterführen kann.

7.1) Das Zweisprachenmodell

Dieses setzt sich aus verschiedenen Überlegungen des traditionellen Modells der Lautsprache und der Gebärdensprache zusammen, die sich, wie bereits angeführt, feindlich gegenüber stehen. Beide werden nach Prillwitz (1987) aus jenem Grund abgelehnt, da nur das Leben in einer Gemeinschaft und in einer Sprache favorisiert wird (vgl. Prillwitz 1987, S. 34). Wie ist das zu verstehen?

Im Grunde sind beide Modelle ident, der Unterschied äußert sich nur in der Sprachform. Das rein lautsprachliche Modell versucht, den Gehörlosen in die Welt der Hörenden zu integrieren und lehnt dabei die Gebärde ab. Die Lautsprache schränkt aber den Gehörlosen in seiner sprachlichen Sozialisation ein, da sie nicht die Qualität einer gebärdensprachlichen Kommunikation erreichen kann. Dies dürfte nicht ganz ohne Konsequenzen für die emotionale, soziale und geistige Entwicklung dieser Kinder sein. Hingegen macht das Gebärdensprachmodell auf zahlreiche Untersuchungsergebnisse aufmerksam, die belegen, wie positiv sich die Gebärde auf die Entwicklung eines gehörlosen Kindes auswirken kann. Wäre dies nicht eine Bestätigung für den Rationalismus und ein Absage an den Humanismus, wie Weber (1987, S. 34) die Lautsprache bezeichnet. Nein, denn auch dieses Modell hat seine Grenzen und diese liegen dort, wo das gehörlose Kind keine gebärdensprachkompetenten Eltern hat und dies ist bei ca. 90% aller gehörlosen Kinder der Fall. Dazu kommt noch, dass es praktisch so gut wie keine gehörlosen Erzieher, Lehrer und Ausbilder gibt (vgl. Prillwitz 1987, S. 31f.).

Der nach Weber (1987) angesprochene Aspekt des Humanismus besagt, dass der Gehörlose auch in die Gemeinschaft der Hörenden integriert werden soll. Er lebt und arbeitet in einer Welt, die auf die Lautsprache ausgerichtet ist und es macht demnach wenig Sinn, sich von dieser abzuwenden. Der oft geäußerte Wunsch nach Selbständigkeit und Unabhängigkeit kann nur dann in Erfüllung gehen, wenn man sich in ihr zurechtfindet und das ist primär an eine gute Lautsprachkompetenz gebunden. Dazu zählt auch die Schrift, denn wer nicht genug Kompetenz im Lesen, Schreiben und Ablesen besitzt, wird ewig auf die Hilfe anderer, meist Hörender, angewiesen sein (vgl. Prillwitz 1987, S. 32).

Das Zweisprachen-Modell räumt beiden Sprachen einen Platz ein und steht keiner von beiden feindlich gegenüber. Man kann sich praktisch aussuchen, mit welcher man beginnen möchte. Prillwitz (1987) sowie viele Gehörlose geben der Gebärdensprache den Vorzug, da Psycholinguisten darauf hinweisen, dass gerade in den ersten Lebensjahren der Aufbau einer funktionierenden Sprache für die Entwicklung von entscheidender Bedeutung ist. Dies gilt in diesem Fall nur für Familien, in denen alle Mitglieder gehörlos sind. Ansonsten soll die Lautsprache wie auch die Gebärdensprache parallel verwendet werden. (vgl. Prillwitz 1987, S. 33).

Die Ziele des Modells sind folgendermaßen formuliert:

1. Der Gehörlose muss von Anfang an auf ein Leben in der hörenden Welt vorbereitet werden. Es müssen daher so früh als möglich die Grundlagen für den Erwerb der Lautsprache und der Gebärdensprache gelegt werden.
2. ein Verzicht auf die Gebärden ist aus entwicklungspsychologischer Sicht abzulehnen.
3. Es ist wissenschaftlich erwiesen, dass die ersten 12 Lebensjahre die beste Zeit für den Erwerb einer Sprache sind. Nach der Pubertät kann eine solche nur unvollkommen erlernt werden. Es erscheint daher wenig sinnvoll und unverantwortlich, diesen Vorteil nur für eine Sprache zu nutzen (vgl. Prillwitz 1987, S. 34).

Als weiterer Kompromiss zwischen beiden Sprachen wird die lautsprachbegleitende Gebärde verstanden. Die nach Prillwitz, Schulmeister und Wundtke parallelisierte

Laut- Gebärdensprachmethode hat das Merkmal, dass beide Sprache in der Entwicklung einander nicht nachlaufen. Wort für Wort wird oral synchron mit der entsprechenden Gebärde gesendet und wahrgenommen (vgl. Jussen 1982, S. 241).

Welchen Vorteil hat die lautsprachbegleitende Gebärde?

Zunächst ist einmal zu sagen, dass sie nicht alle Möglichkeiten einer gebärdensprachlichen Kommunikation in Gehörlosenfamilien erreicht, einer reinen Lautsprachkommunikation aber weit überlegen ist. Alle Gebärden werden von einem wortorientierten Mundbild begleitet. Dadurch wird das Ablesen wesentlich erleichtert. Einen weiteren Vorteil bildet die lautsprachbegleitende Gebärde für die hörenden Eltern, die der eigentlichen Gebärdensprache nicht mächtig sind: Sie ist wesentlich einfacher und schneller zu lernen und orientiert sich an der Grammatik unserer Lautsprache (vgl. Prillwitz 1987, S. 34).

Das Zweisprachenmodell bietet daher eine sehr gute Ausgangsbasis für die Förderung begabter Gehörloser. Die lautsprachlichen Fähigkeiten werden durch die Gebärde nicht behindert, das Gegenteil dürfte eher der Fall sein. In der Ausbildung Gehörloser kommt vor allem dem Gebärdendolmetscher eine besondere Bedeutung zu. Berufsbedingte Inhalte müssen verstanden und in eine lautsprachliche Form gebracht werden. Vor allem verbale Begriffe und Fachausdrücke müssen besonders gut erklärt werden. Weiters ist die Schriftsprache in der Förderung von Gehörlosen ein unverzichtbares Mittel. Viele Kenntnisse müssen in selbständiger Arbeit über das Lesen erworben werden. Der Gehörlose muss die verschiedenen Fachbücher lesen und verstehen können (vgl. Prillwitz 1987, S. 36).

Diese Auffassung vertritt auch V. Paul (1991). Er ist der Meinung, dass durch die Verbesserung der Kulturtechniken das schulische Leistungsniveau hörgeschädigter Schüler gehoben werden könnte. Da diese durch norm- und kriteriumsbezogene Tests gemessen werden, müssen die Kinder und Jugendlichen fähig sein, die Mehrheitssprache ihrer Gesellschaft zu lesen und zu schreiben (vgl. V. Paul 1991, S. 128).

Trotzdem ist zu sagen, dass Gehörlose als Mitglieder einer sprachlichen Minderheit akzeptiert werden müssen. Aufgrund der ökologischen Integriertheit nach Sedlak

(1994) haben sie trotz der ewigen Suche nach Anerkennung und Integration in der hörenden Welt einen unbestreitbaren Anspruch auf ihre Sprache und ihre Sprachgemeinschaft (vgl. Prillwitz 1987, S. 36).

7.2) Begabungsförderung bei schwerhörigen und gehörlosen Kindern, aber wie?

In Anlehnung an den in Punkt 3.4 (Behinderung und Begabung) zitierten Text aus dem österreichischen Schulrecht, soll noch einmal darauf verwiesen werden, dass Behinderung und Begabung kein Widerspruch ist. Es kommt demzufolge nur darauf an, ob man schwerhörigen oder gehörlosen Kindern eine begabungsfreundliche Lernkultur zu kommen lässt oder nicht. Eine solche könnte folgendermaßen aussehen:

- Akzeptanz und Verständnis für die jeweilige Behinderungsform in Anlehnung an das Normalisierungsprinzip.
- Offenheit für eine sprachliche Förderung, die in Anlehnung an das Zweisprachenmodell weder die Laut- noch die Gebärdensprache ausschließt.
- Lehrer, die sich sowohl durch fachliches Wissen in Bezug auf Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit als auch durch Offenheit für ein flexibles Curriculum auszeichnen.
- Dem Schüler beibringen, mit seiner Behinderung umzugehen und Wege in die Sozialisation mit Normalhörenden zeigen.

Anhand dieser vier Forderungen soll gezeigt werden, wie eine begabungsfreundliche Lernkultur für schwerhörige und gehörlose Kinder geschaffen werden kann.

7.2.1) Das Prinzip der Normalisierung

Die Integration Behinderter in das Gesellschaftsleben ist eines jener Probleme unserer Zeit, das bis jetzt noch nicht ausreichend gelöst ist. Das Normalisierungsprinzip, das bereits in den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts vom dänischen Juristen Erik Bank-Mikkelsen erstmals formuliert wurde, stellt eine Zäsur in der Integration behinderter Menschen dar. 1959 schrieb er in das dänische Fürsorgegesetz hinein, dass man den geistig Behinderten gestatten müsse, ein Leben so normal wie mög-

lich zu führen. Das Normalisierungsprinzip wurde später in den 60er Jahren durch den Schweden Bengt Nirje und in den 70er Jahren in den USA von dem deutschstämmigen Psychologen Wolf Wolfensberger weiterentwickelt (vgl. Gehrmann u. Radatz, online: <http://bidok.uibk.ac.at/impulse/imp987-Normalis.html> [10. 10. 2001])

Eine Eingliederung in die Sozialität mit Nichtbehinderten bzw. in unserem Fall Normalhörenden kann nur dann geschehen, wenn der Betroffene selbständig für sich sorgen und somit seiner Abhängigkeit entfliehen kann. Und wir werden sehen, dass eine Anpassung von beiden Seiten erfolgen muss.

Koch (1992) meint, dass sich nicht nur der Behinderte der Gesellschaft anpassen, sondern dass auch die Umkehrung stattfinden muss. Wie ist das zu verstehen? Die Gesellschaft soll bei der Gestaltung der Lebensbedingungen darauf Acht geben, dass sie für den Betroffenen eine Erleichterung darstellt (vgl. Koch 1992, S. 37).

Im Falle der Hörschädigung wird darunter die Verfügbarmachung adäquater technischer Hilfsmittel, eine gute Ausbildung der Lehrer oder der Einsatz von Gebärdensprachdolmetschern bei mündlichen Prüfungen, die heutzutage verstärkt zum Einsatz kommen, verstanden.

Hingegen muss sich der Hörgeschädigte wie bereits im Punkt 7.1 (Zweisprachenmodell) in Bezug auf die Sprache einer Anpassung unterwerfen. Der alleinige Gebrauch der Gebärdensprache wird ihm in einer lautsprachlich orientierten Welt nicht alle Türen öffnen können. Es bedarf einer gewissen Lautsprachkompetenz, um auch Kommunikation mit all jenen aufzubauen, die der Gebärdensprache nicht mächtig sind. Als Kompromiss käme an dieser Stelle höchstens die LGB (lautsprachlich begleitende Gebärde) in Frage, die bereits in Anlehnung an das Zweisprachenmodell vorgeschlagen wurde.

Koch (1992, S. 37) sieht die soziale Integration in einem direkten Zusammenhang mit dem Begriff der Normalisierung.

„Die Forderung nach Normalisierung meint eine möglichst weitgehende Teilhabe des Behinderten am Leben der Gemeinschaft. Der Anspruch auf Normalisierung bezieht sich auf so verschiedene Bereiche wie den familiären Sozialisationspro-

zess, den schulischen Sozialisationsprozess, das Wohnen, auf Ehe und Partnerschaft und auf den Bereich der Arbeit.“ (Koch 1992, S. 37).

Die Realität sieht aber meistens ganz anders aus. Oft bestimmt die wirtschaftliche Lage, ob Behinderte einen Job bekommen oder nicht. Sie haben vor allem dann die schlechteren Karten, wenn der Arbeitsmarkt gesättigt ist und die Nachfrage das Angebot übersteigt. Nicht selten wird dann der vollsinnige Arbeitnehmer vorgezogen. Dies zeigt sich auch in ähnlicher Form in Betrieben, die ab einer gewissen Größenordnung ca. 6% der Arbeitsplätze an Behinderte vergeben müssen. Nicht wenige Arbeitgeber machen von der Möglichkeit Gebrauch, sich mit einer Ausgleichsgabe von dieser Verpflichtung freizukaufen (vgl. Koch 1992, S. 38).

Es ist im Grunde höchste Zeit, dass beim hörgeschädigten Menschen nicht nur die Behinderung gesehen wird. Sie soll weder verharmlost, noch geleugnet werden, jedoch bedarf es eines Paradigmenwechsels bezüglich der Begabungen und ihrer Entfaltung, die in vielen Schwerhörigen und Gehörlosen unentdeckt bleiben. Schulte (1993) fordert daher:

„Es muss ein Wandlungsprozess in unseren Köpfen eintreten, der uns wahrnehmen lässt, dass die Gruppe tauber, schwerhöriger und ertaubter Menschen zu gleichen Leistungen wie wir Vollsinnige fähig ist, und dass es unsere Pflicht ist, sie beim Erfüllen und Ausüben dieser Fähigkeiten zu akzeptieren und behinderungsspezifisch zu fördern. Wir haben zu lernen, dass gerade bei der Hörbehinderung ein Begabungspotential liegt, das in vielfältiger Weise noch entfaltet werden muss, das oft sogar aus der Tradition heraus gegenüber der anderen Sinneschädigung höchst defizitär ist und das es zu nutzen gilt. Ich könnte mir denken, dass wir es uns sogar volkswirtschaftlich langfristig nicht leisten können – abgesehen von der humanitären Pflicht gegenüber unseren Mitmenschen –, dieses große Begabungspotential ungenutzt zu lassen.“ (Schulte 1993, S. 37).

Paradigmenwechsel werden aber oft durch unklare Definition bezüglich der Behinderung erschwert. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen:

Als „hörgeschädigt“ gilt man in Übereinstimmung mit den internationalen Klassifikationen, wie etwa der World Health Organization (WHO) und anderen, wenn man infolge einer auditiven Wahrnehmungsstörung in seiner sozialen und kommunikativ-sprachlichen Entwicklung beeinträchtigt ist. Trotzdem kommt es bei dieser Definition nicht zu einer Unterscheidung zwischen dem schwerhörigen Menschen, der sich vorwiegend als „Hörender“ erlebt, und dem gehörlosen Menschen, der die Grenzen

seiner Behinderung noch deutlicher erlebt und zu dessen Bezugsgruppe eigentlich die Gleichgeschädigten zählen (vgl. Schulte 1993, S. 37).

In Anlehnung an Sachs (1992) kann hier wieder der Begriff der Kultur verwendet werden, zu der sich die meisten Gehörlosen bekennen. Zum Prinzip der Normalisierung zählt daher in Anlehnung an Prillwitz (1994), dass diese Sprachform und die damit verbundene Identitätsfindung von der Öffentlichkeit eine gewisse Akzeptanz und Anerkennung bekommen muss.

7.3) Begabungsförderung durch den begabenden Lehrer

Dem Lehrer kommt bei der Begabungsförderung eine besondere Verantwortung zu, da er aufgrund seiner Fähigkeiten auf den Schüler begabend wirken kann oder nicht. Im Idealfall entdeckt er Interessen, Neigungen und besondere Talente der Kinder, schenkt diesen Beachtung und stärkt somit ihr Selbstwertgefühl. Dies ist aber nicht das einzige Charakteristikum, das den begabenden Lehrer auszeichnet. Ohne Willen zur Offenheit und Beweglichkeit wird er kaum der verstärkten Rolle als Forderer, Förderer, Moderator, Stabilisator, Vermittler und Berater des Kindes gerecht werden. Außerdem ist er noch Modell, Instruktor, Organisator, Experte für sein Fach und dessen Vermittlung sowie Beurteilender (vgl. Allabauer 1999, S. 22).

Offenheit sollte demzufolge zu einem Unterrichtsprinzip gemacht werden. Dies bedeutet ein Offenhalten von Möglichkeiten, Vielfalt, Aufforderung zur Diskussion sowie die Anregung zum selbstverantwortlichen Lernen. Offenheit bedeutet Freiheit, die aber zugleich auch an gewisse Grenzen gebunden ist. In Anbetracht des Lernziels und der Situation muss der Lehrer entscheiden, wo offenes Lernen möglich ist und wo nicht. Diese Unterrichtsform ermöglicht ihm, die Fähigkeiten der Kinder individuell zu fördern (vgl. Allabauer 1999, S. 23).

Ein begabungsfördernder Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass die Schüler dazu angeregt werden, sich selbst einzuschätzen und die eigenen Beiträge selbständig zu bewerten. Demzufolge ist es von großem Vorteil, wenn der Lehrer ein Portfolio einführt. Hierbei handelt es sich um eine Sammlung von Arbeiten der Schüler. Es werden die Ergebnisse von verschiedenen Aufgabenstellungen über eine bestimmte

Zeitspanne gezeigt, die als Aufzeichnungen über den Fortschritt der Begabungsförderung und der Leistungssteigerung dienen (vgl. Allabauer u. Pehofer 1999a, S. 21).

„Ein Portfolio kann z. B. ein

- Lerntagebuch
 - gesammelte Informationen zu einem Thema,
 - ausgeführte schriftliche Arbeitsaufträge (Buchbesprechungen, Essays, Statements),
 - Mind-Maps zum bearbeitenden Thema,
 - Arbeitspläne mit Möglichkeiten der Selbstkontrolle,
 - durchgeführte Interviews,
 - Leselisten,
 - Fragebögen zur Selbstevaluation u. v. m. enthalten.“
- (Allabauer u. Pehofer 1999a, S. 21).

Der große Vorteil des Portfolios ist, dass die Schüler in einem kontinuierlichen Prozess vermehrt lernen, ihre eigenen Stärken zu erkennen, sie beschreiben, verstehen und in ihre (Selbst-) Entwicklung einbeziehen. Ein solches gelingt am besten in der Gruppe, da in einem vertrauten Lernumfeld das Selbstvertrauen gesteigert wird (vgl. Allabauer u. Pehofer 1999a, S. 21).

Ausgehend von den zuvor erworbenen Erkenntnissen (vgl. 3.3.1 und 3.3.2) kann man sagen, dass sich das Portfolio mit den verschiedenen Screening-Methoden vergleichen lässt, die dem Lehrer zur Verfügung stehen und die in einem begabungsfördernden Unterricht auch zur Anwendung kommen. Dabei, und das ist aber der große Unterschied, wird auch den Schülern eine gewisse Rolle zugedacht, da sie bei der Identifikation aktiv mit dabei sind, denn oft scheint es, dass den Schülern ihre eigenen Begabungen nicht ganz bewusst sind.

Die Arbeit mit einem Portfolio entspricht im Grunde einem Lernzyklus. Ausgegangen wird davon, dass der Schüler eine große Menge an Wissen und Erfahrung besitzt, die ihm entweder nicht ganz bewusst oder von ihm unterbewertet wird. Die Arbeit wird in vier Schritte eingeteilt:

„Der erste Schritt ist das eigene Suchen nach der Breite der Erfahrungen, die ein Lerner gemacht hat.

Der zweite Schritt stoßt zur Tiefe dieser Erfahrungen vor, indem ausgewählte spezifische Erfahrungen beschrieben werden: Was hat man aus ihnen gelernt? Ein Lerner entwickelt die Fähigkeit, Erfahrungen zu reflektieren und Vorteile daraus zu ziehen.

In einem dritten Schritt stoßt man zum Zentrum des Portfolios vor, das Gelernte muss auch angewendet werden.

Die Vereinigung der Stärken (Begabungen) mit den benötigten Kompetenzen, um angestrebte Ziele zu erreichen ist der vierte Schritt. Defizite und daraus folgende Lernbedürfnisse werden erkannt und aufgezeigt.“ (Allabauer u. Pehofer 1999a, S. 22).

Der Lehrer fungiert als Trainer. Gemeinsam werden mit ihm Lernmöglichkeiten erwo-gen und Lernprogramme aufgestellt, die von ihm entsprechend gemanagt werden müssen. Der neue Lernfortschritt wird dem ursprünglichen Portfolio als Ergänzung hinzugefügt und die Schüler schreiten ermutigt einen Schritt auf ihrem Weg der Selbstentwicklung weiter. So schließt sich immer wieder der Kreis dieses Lernzyklus (vgl. Allabauer u. Pehofer 1999a, S. 22).

Angestrebte Ziele können nur dann erreicht werden, wenn sogenannte Schlüsselqualifikationen (core-skills) erlernt werden. Hierbei handelt es sich noch um keine Kompetenzen, sondern vielmehr um generelle Fähigkeiten, die nützlich sind, Lernprojekte erfolgreich auszuführen. Die Anwendung besonderer Fähigkeiten und Begabungen wird dadurch unterstützt (vgl. Allabauer u. Pehofer 1999a, S. 22).

Unter Schlüsselqualifikationen (core-skills) versteht man:

- **„Kommunikationsfähigkeit:**
 - Fähigkeit zu bestimmtem Thema und Zweck zu reden, zu schreiben und eine Information (gehört gelesen) zu interpretieren.
 - an Diskussionen teilnehmen
 - schriftliche Unterlagen produzieren
 - Bilder zur Verdeutlichung erstellen (Moderation)
 - Texte lesen, interpretieren, beantworten
- **Problemlösungsstrategien entwickeln:**
 - Natur eines Problems klären
 - Für Lösungswege entscheiden
 - Tauglichkeit der Lösung bewerten
 - Die Tauglichkeit der Lösung evaluieren
- **Interpersonale Fähigkeiten:**
 - gemeinsam Verantwortungsbereiche und Ziele abstecken
 - andere bei Zielvereinbarungen und Weg dorthin unterstützen
 - soziales Bewusstsein für kooperative Aktionen entwickeln
 - gutes Arbeitsklima auch bei widrigen Bedingungen aufrechterhalten.

- **Personale Fähigkeiten:**
 - seine Persönlichkeit verstehen
 - Stress managen
 - Risiken eingehen
 - Selbstvertrauen entfalten
 - Kreativität einsetzen
 - Persönliche Effektivität in Teamarbeit evaluieren
 - Führungsrolle einnehmen
 - Informationstechnologie effizient einsetzen:
 - Fähigkeit, mit dem Computer Informationen zu beschaffen, sortieren und verarbeiten
 - Infos und Erkenntnisse präsentieren
- **Fremdsprachenkenntnis**“ (Allabauer u. Pehofer 1999a, S. 22f.).

Ohne Zweifel ist es sicher möglich, solche Schlüsselqualifikationen im Unterricht mit Schwerhörigen und Gehörlosen zu erlernen. Im Folgenden soll nun erörtert werden, welche weiteren Qualifikationen ein Lehrer für Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit mitbringen muss, um auf diese Kinder begabend zu wirken.

7.3.1) Der „begabende“ Lehrer in der Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagogik als Helfer zur Identitätsfindung

Aus den bisherigen Erkenntnissen kann man schließen, dass Lehrer, die in Schwerhörigenschulen, Gehörlosenschulen oder in der Integration arbeiten, über ein fundiertes Wissen über die jeweilige Behinderungsform verfügen sollten. Dazu zählen auch Kenntnisse über verschiedene technische Hilfsmittel. Neben dem zuvor beschriebenen Charakter des begabenden Lehrers, der natürlich auch auf den Schwerhörigen- und Gehörlosenlehrer übertragbar ist, kommt noch eine soziale Komponente hinzu, die sich förderlich auf den Unterricht und auf das Individuum selbst auswirken kann.

Ausgehend von den vier Forderungen aus 7.2 kommt für den Lehrer auch die Aufgabe hinzu, dem Schüler zu helfen, mit seiner Behinderung umzugehen. Grundsätzlich ist der Hörgeschädigte oder der „Behinderte“ wesentlich an der Wiedergewinnung des psychischen Wohlbefindens, seines emotionalen Gleichgewichts, an der Neuentwicklung von Lebensperspektiven und an seiner Anpassung an situative Bedingungen interessiert (vgl. Koch 1992, S. 32). Da dem Lehrer auch oft die Rolle des

Erziehers zukommt, muss er den Schüler in seinem Selbstvertrauen bestärken. Dazu zählen vor allem positive Bewältigungsstrategien.

Nach Koch (1992) sind aktive Handlungsstrategien wie Zupacken, Zuwendung, die systematische Problemanalyse, das Akzeptieren der Bewältigung, aber auch die Ablehnung und die emotionale Entlastung als adaptive Anpassungsstrategien günstig. Eher ungünstig erweisen sich dagegen fatalistisches Akzeptieren, eine passive Kooperation und Resignation sowie Strategien, die sich auf Selbstbeschuldigung oder Dissimulieren beziehen (vgl. Koch 1992, S. 36).

Der Lehrer kann etliches dazu beitragen, dass diese individuellen Verhaltensstrategien zum Erfolg führen. Noch günstiger wirkt sich natürlich eine Kooperation mit der Familie sowie mit anderen Experten aus. Außerdem ist es von Fall zu Fall verschieden, welche Unterstützung benötigt wird. Sie kann sich nach Koch (1992) auf das Bereitstellen von Informationen, auf konkrete Hilfsmaßnahmen, auf die emotionale Unterstützung oder auf die Unterstützung der Selbstwertfindung (im Sinne eines Feedback) des Betroffenen richten (vgl. Koch 1992, S. 37).

Es geht hier im Wesentlichen um nichts anderes als um die Identitätsfindung des hörgeschädigten Menschen.

„Identität beinhaltet danach die Definition einer Person als einmalig und unverwechselbar durch die soziale Umgebung wie durch das Individuum selbst. Daraus geht hervor, dass Identität mindestens zwei Komponenten hat: Die Person, für die man sich selbst hält und die Person, für die andere einen halten.“ (Oerter 1987, S. 296 zit. n. Paul 1998, S. 72).

Daher ist es notwendig, ein Selbstkonzept zu entwickeln, d. h., dass jeder Mensch egal ob behindert oder nicht, sich mit sich selbst und anderen auseinandersetzen muss. Er/sie muss in Erfahrung bringen, wie man ist und was man vom Leben erwartet. Die Identitätsfindung ist nicht irgendwann abgeschlossen, sie ist vielmehr ein lebenslanger Prozess, in dem das Selbstkonzept stets verändert und erneuert werden kann (vgl. Paul 1998, S. 73). Die Suche nach der Identität ist oft ein holpriger und weit verzweigter Weg, der vor allem im Jugendalter sehr schwierig zu gehen ist. Gerade in der Phase der Pubertät wird den hörgeschädigten Jugendlichen die Behinde-

rung immer mehr bewusst. Sie suchen daher nach Gleichgesinnten (peer-groups), denen sie sich anvertrauen können (vgl. Paul 1998, S. 78).

„Bei jüngeren Kindern verläuft der Kontakt zwischen Schwerhörigen und Normalhörenden meist problemlos. Schwierigkeiten tauchen dann auf, wenn im Jugendalter Gespräche auf Kosten von anderen Aktivitäten zunehmend an Gewicht gewinnen... Schwerhörige machen die Erfahrung, dass sie in einer Gruppe von Normalhörenden nicht mehr mithalten können. Die Erkenntnis der Auswirkungen der Schwerhörigkeit stellt für Jugendliche eine starke Belastung dar und kann zu Selbstzweifeln, Konflikten sowie zu einer Erschwerung der Identitätssuche führen.“ (Elminger 1992, S. 51, zit. n. Paul 1998, S. 82).

An dieser Stelle soll noch einmal auf das Prinzip der Normalisierung verwiesen und in Erinnerung gerufen werden, dass man bezüglich der Identität des Menschen eine Behinderung weder leugnen noch verharmlosen soll. Wichtig ist, dass die realen Möglichkeiten und Chancen (sogar Begabungen) des Individuums gefunden und gefördert werden. Dass sich hierbei die Einstellung der Gesellschaft gegenüber dem Begriff der Behinderung grundlegend ändern muss, erscheint daher als unabdingbare Voraussetzung dafür. Nach Schulte (1991) sind der Bildungsfähigkeit des hörgeschädigten Menschen keine Grenzen gesetzt. Es liegt sowohl an den Schulen, den Lehrern sowie an der Bereitschaft des Betroffenen zum lebenslangen Lernen (diese wird in der Begabungsförderung auch von Nichtbehinderten vorausgesetzt), um dieses Potential auszuschöpfen (vgl. Schulte 1991, S. 175).

Wenn wir es schaffen, die Bereitschaft für eine solche Kooperation herzustellen, dann ist bereits viel gewonnen worden. Die Didaktik der Schwerhörigen- und Gehörlosenbildung ist heutzutage sehr weit und gut entwickelt und trägt dann das ihre dazu bei, dass hörbehinderte Kinder entsprechend gefördert werden.

7.4) Bildung und Erziehung von Schwerhörigen und Gehörlosen in der Schule

7.4.1) Didaktik und Charakterisierung des Unterrichts

Wie so oft, gibt es für viele Begriffe unterschiedliche Definitionen. Bezüglich dieser Diplomarbeit erscheint für die Didaktik diese Arbeitsdefinition am geeignetsten:

„Während in der herkömmlichen Didaktik die Theorie der Bildungsinhalte und Fragen der Methodik im Zentrum der Überlegungen standen, liegt neuerdings der Akzent mehr auf der Erforschung der psychischen Vorgänge beim Lernprozess und auf der Erhellung der Bedingungen des Informationsumsatzes. Didaktik als die Wissenschaft vom Lernen und Lehrer hat somit die Aufgabe, Lernen in optimaler Weise zu organisieren, indem

- die Lernziele (Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten) durch umfassende Kooperation von Fachleuten präzise definiert werden,
- die den Lernzielen zugeordnete Lerninhalte in logischer Abfolge beschrieben und differenziert werden,
- die den Lernzielen und Lerninhalten adäquaten Unterrichtsverfahren nach lernpsychologischen und sachlogischen Gesichtspunkten bestimmt und
- geeignete Maßnahmen zur Lernzielkontrolle und zur Evaluation des zugrundeliegenden Curriculums getroffen werden.“ (Köck und Ott 1979, S. 106f., zit. n. Leonhardt 1996, S. 11).

Durch die sprachliche Frühförderung, dem Tragen von Hörgeräten sowie dem Einsatz von Cochlear-Implantaten, der Gebrauch der Gebärdensprachen etc. hat sich nicht nur das Erscheinungsbild des Schülers, sondern auch die Anforderungen für die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts in den Schwerhörigen- und Gehörlosenschulen verändert. Neben einer umfassenden Bildung in allen Unterrichtsgegenständen konzentriert man sich auch auf die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz, die das Ausbilden einer auditiv-visuellen bzw. visuell-auditiven Wahrnehmungshaltung, das Entwickeln des Sprachverständnisses, des sprachlichen Ausdrucks und das Ausbilden der Sprechfertigkeiten zum Ziel hat. Außerdem wird das Schulleben durch das soziale Geschehen, dessen Qualität durch die Interaktion und Kommunikation durch Lehrer und Schüler bestimmt wird, geprägt. Die Lehrpläne müssen so umgesetzt werden, dass dem beeinträchtigten Hörvermögen und der von der Norm abweichenden Sprachentwicklung sowie den sozialen Problemen und Bedürfnissen der hörgeschädigten Schüler Rechnung getragen wird (vgl. Leonhardt 1996, S. 13f.).

7.4.2) Die Umsetzung im Unterricht durch den „begabenden Lehrer“

Der wesentlichste Bestandteil der Schwerhörigen- und Gehörlosendidaktik bildet die Überlegung, welche Sozialform, Art der Differenzierung etc. für den Schüler bezüglich des Grades seiner Beeinträchtigung am besten geeignet ist. Neben den zuvor beschriebenen Charakteristika des „begabenden“ Lehrers, sollen nun einige organisatorische und methodische Möglichkeiten erörtert werden.

7.4.2.1) Die Gestaltung des Klassenraums und das Wissen über die auditive Perzeption

Ein genauer Überblick über die Perzeptionsleistungen der Schüler bildet die Arbeitsgrundlage für den Schwerhörigen- und Gehörlosenlehrer. Das Tonaudiogramm (misst, was an Tönen gehört wird) und ein Sprachaudiogramm (vermittelt, was an Sprache gehört wird), geben ihm einen genauen Aufschluss über die Wahrnehmungsleistungen (vgl. Leonhardt 1996, S. 25).

Der Lehrer muss sich darüber im Klaren sein, dass die Möglichkeit „zu hören“ in einem hohen Maß von der Raumakustik abhängig ist. Ist diese ungünstig, kann man sich mit dem Aufhängen von Gardinen, Aufstellen von Trennwänden und Auslegen von Teppichböden helfen (vgl. Leonhardt 1996, S. 26). Besonders helle Räume ermöglichen dem Schüler eine gute Absehleistung, jedoch sollte dieser Raum keine große Fensterfront haben. Eine solche schränkt die akustische Wahrnehmungsfähigkeit des Kindes ein. Am idealsten wäre ein isolierter Raum im Schulgebäude, da so störende Geräusche von außerhalb (Straßenlärm, Lärm von Flugzeugen etc.) abgeschirmt werden können (vgl. Blickle 1998, S. 35f.).

In einer Schwerhörigen- oder Gehörlosenklasse sind die Tische der Schüler halbkreisförmig aufgestellt, sodass jedes Kind gleich gut zum Lehrer sehen kann. Innerhalb eines bestimmten Zeitraums sollten die Schüler die Möglichkeit bekommen, ihren Platz wechseln zu dürfen, damit sie lernen, dem Lehrer aus verschiedenen Blickrichtungen zu folgen. Für eine gute Absehleistung ist es dienlich, wenn sich beide Gesichter auf einer Ebene befinden. Dies ist vor allem in der Volksschule der Fall. Aus diesem Grund sollte der Lehrer bei Erklärungen im Frontalunterricht sitzen, um

die „Höhenunterschiede“ auszugleichen. Unbedingt vermieden sollte werden, dass der Schüler im toten Winkel, d. h. direkt seitlich oder sogar hinter dem Lehrer sitzt. Der Abstand zum Lehrer muss ca. 0,5 bis 3 m betragen. Diese Richtwerte sollten unbedingt eingehalten werden. Sitzt das Kind zu nahe, dann ist für es das gesamte Gesicht des Lehrers nicht eindeutig erkennbar, ist es zu weit von ihm entfernt, dann ist die Absehleistung aufgrund der Entfernung erschwert und Sprechbewegungen können nicht mehr ausreichend differenziert werden (vgl. Leonhardt 1996, S. 29f.).

Das gleiche gilt auch für die Integrationsklasse. Obwohl in dieser aufgrund der größeren Schülerzahl die Tische nicht halbkreisförmig angeordnet sind, kann man sich dadurch helfen, indem man das hörgeschädigte Kind möglichst nah und mit gutem Blickkontakt zum Lehrer sitzen lässt. Dem Integrationskind sollte auch ein Platz zugewiesen werden, der es ihm erlaubt, auch möglichst viele Schüler zu sehen, um von deren Lippen ablesen zu können. Der Klassenraum muss gut beleuchtet sein, was durch eine künstliche Beleuchtung gewährleistet werden kann. Weiters sollte das hörgeschädigte Kind immer mit dem Rücken zum Fenster sitzen, da das einfallende Sonnenlicht die Gesichter der gegenüberstehen Schüler beleuchtet (vgl. Blickle 1998, S. 36f.). Die Abb. 14 zeigt mögliche Sitzordnungen, wobei sich vor allem die Formen a und c besonders gut eignen (vgl. Blickle 1998, S. 36f.).

(Abb. 14 aus: Blickle 1998, S. 37).

Der Klassenraum hat so gestaltet zu werden, dass er einem begabungsfördernden Umfeld gerecht wird. Die Kinder sollen sich in diesem wohl fühlen und möglichst viele Anregungen finden. Die folgende Auflistung ist als Checkliste für den Lehrer gedacht und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit (vgl. Allabauer 1999, S. 26).

- „Spiel-, Lern-, Lesecke
 - Pflanzenversuche, Aquarium
 - Haus- und Puppenecke (Rollenspiele,...)
 - Schreib- und Druckecke; Computer
 - Schaukästen, Bilderwand...
 - Hörecke (Musik, Geschichten...)
 - Bastel-, Mal-, Zeichenecke
 - Materiallager (alle Materialien für alle jederzeit zugänglich)
 - Platz für gemeinsame Aktivitäten (Feste, Sitzkreis, Fallschirm...)
- (Allabauer 1999, S. 26).

Neben dem Klassenraum gibt es je nach Ausstattung der Schule Plätze und Einrichtungen wie den Schulgarten, einen Festsaal, einen Computerraum, eine Bibliothek usw., die für ein begabungsfreundliches Lernumfeld sorgen können (vgl. Allabauer 1999, S. 26f.).

7.4.3) Der Einsatz von technischen Hilfsmitteln wie Hörgerät oder Mikroportanlage im Unterricht

Die Entwicklung von Hörgeräten sowie anderer technischer Hörhilfen ist immer ein Spiegelbild der allgemeinen technischen Entwicklung gewesen. Bereits 1875 wurden die beiden Hauptkomponenten, Mikrofon und Hörer, von Alexander Graham Bell entwickelt. Ein mobiler, individueller Einsatz wurde lediglich durch das Fehlen von erforderlichen Batterien verhindert. Die Entdeckung des glühelektrischen Effekts (Edison-Effekt) und dem Bau der nach diesem Prinzip arbeitenden Vakuumröhre ermöglichte einen Beginn der Miniaturisierung der Hörgeräte. Man entwickelte Kleinverstärkerröhren, die zusammen mit zwei Batterien - für Heizung (3 Volt) und Anodenspannung (90 Volt) – in einem handgroßen Kästchen untergebracht werden konnten. Mikrofon und Hörer wurden miteinander verkabelt, der Weg der elektronischen Verstärkung hatte somit begonnen. Die Entwicklung des Transistors ermöglichte den Bau des „Hinter-dem-Ohr-Gerätes“ und verdrängte um 1957 das Taschenggerät. Die Batteriespannung lag lediglich bei 3 Volt und seit 1966 gibt es die

„Im-Ohr-Geräte“. Heute benötigen moderne Kleinstgeräte nur noch eine Spannung von 1,2 Volt, für die nur winzige Batterien ausreichen (vgl. Hartmann 1991, S. 338). Die Abbildung 15 zeigt den Aufbau eines HdO-Hörgeräts:

(Abb. 15: aus: Blickle 1998, S. 29).

Obwohl viele Geräte heutzutage qualitativ sehr hochwertig sind, darf nicht vergessen werden, dass sie kein normales Hören ermöglichen. Sie können nur die noch vorhandenen Hörfähigkeiten des menschlichen Ohrs verstärken. Hohe Töne, die das Ohr nicht hören kann, können nicht verstärkt werden. Der Weg, den die Schallwellen bis zum Mikrofon des Hörgerätes zurücklegen, beträgt mindestens drei Meter. Außerdem werden auch Nebengeräusche übertragen, die bei der Kommunikation störend wirken können. Hörgeräte können helfen, das Gesprochene besser zu verstehen, die Sprachfähigkeit und die Wahrnehmungsleistung kann aber nur in alltäglichen Situationen trainiert werden. Daher müssen die Schüler sozialen Umgang pflegen, der ihnen sehr viel Mut abverlangt, da es oft in der Kommunikation mit normalhörenden Kindern zu Verständigungsschwierigkeiten und somit zu Misserfolgen kommen kann (vgl. Blickle 1998, S. 27-29).

Meist dauert es auch eine bestimmte Zeit, bis das Hörgerät optimal angepasst ist. Im Hörgerät befinden sich kleine, eingebaute Regler, mit denen sich die Parameter verstellen lassen. Zu diesen zählen z. B. die maximale Lautstärke, die maximale Verstärkung und diverse Frequenzfilter, die verändert werden können. Inzwischen gibt es auch Hörgeräte ohne mechanische Regler, die elektronisch programmiert werden. Egal für welchen Typ man sich auch entscheidet, die Mitarbeit bei der Findung des „richtigen“ Hörgerätes kann man dem Hörgeschädigten nicht abnehmen. Wesentlich

schwieriger ist diese Suche bei Kleinkindern, da meist die Eltern entscheiden müssen, welche Einstellung am besten geeignet ist (vgl. Hartmann 1991, S. 339).

Nichtsdestotrotz haben die HdO-Hörgeräte schwerhörigen Menschen eine Verbesserung ihrer Lebensqualität beschert. Einen Nachteil gibt es aber bezüglich des Unterrichts. Da Hörgeräte auch Nebengeräusche übertragen, kann vor allem in Integrationsklassen die auditive Perzeption negativ beeinflusst werden.

Diesem Nachteil kann man aber entgegenreten, indem man die Schüler mit Mikroportanlagen versorgt. Mit diesem Gerät kann die Stimme des Lehrers in das Hörgerät des Schülers übertragen werden. Der Sender ist mit einem Mikrofon verbunden und befindet sich beim Lehrer (diesen kann er sich um den Hals hängen oder an einem Kleidungsstück befestigen). Der Empfänger, der beim Schüler liegt, ist über ein Kabel mit dem Hörgerät verbunden oder befindet sich direkt im Hörgerät selbst. Die Übertragung ist vergleichbar mit jener des Radios (vgl. Blickle 1998, S. 30f.). Die Abb. 16 zeigt uns eine solche Mikroportanlage:

(Abb. 16: aus Blickle 1998, S. 31).

Die Mikroportanlage bietet den Vorteil, dass nur die Stimme des Lehrers und nicht die störenden Nebengeräusche übertragen werden. Das kann aber in manchen Situationen auch von Nachteil sein. Beispielsweise werden passende Beiträge der Schüler bezüglich des Unterrichts nicht übertragen. In einem schülerzentrierten Unterricht sind aber solche Äußerungen bedeutsam. Daher muss der Hörgeschädigte das Mik-

rofon entweder abschalten und auf die Hörhilfe verzichten oder auf das Umgebungsmikrofon umschalten und die störenden Nebengeräusche in Kauf nehmen. Hilfreicher ist es für den Schüler, wenn der Lehrer die Beiträge noch einmal wiederholt oder die Klassenkameraden direkt ins Mikrofon sprechen (vgl. Blickle 1998, S. 31f.).

Da das Hören für ein hörgeschädigtes Kind ein sehr hohes Maß an Konzentration erfordert, erscheint es sinnvoll, in Unterrichtsgegenständen wie Bildnerische Erziehung oder Bewegungserziehung Hörpausen einzulegen, indem die Hörgeräte einfach abgeschaltet werden.

7.4.4) Lernformen- und Sozialformen

Die Wahl der richtigen Sozialform ist entscheidend für die Arbeit zwischen dem Lehrer und den Schülern. Leonhardt (1996) spricht eher von Kooperationsformen, da in der Klasse Prozesse des Zusammenwirkens in einem räumlich-zeitlichen Bezugssystem stattfinden (vgl. Leonhardt 1996, S. 74). Ein flexibler Lehrer wird darauf bedacht sein, ein gesundes Maß zwischen den einzelnen Sozial- oder Kooperationsformen zu finden, wie sie hier nach Leonhardt (1996) dargestellt werden.

a) Frontalunterricht

Der Lehrer wendet sich an die gesamte Klasse und ist praktisch der Leiter des Unterrichts und vereinigt alle Reaktionen der Schüler auf sich. Die methodische Grundform ist die Darbietung und die Erarbeitung.

b) Einzellernen

Zunächst erfolgt eine kurze, direkte Leitung durch den Lehrer. Danach tritt er zeitweilig in den Hintergrund und lässt die Schüler selbständig für sich arbeiten. Dann übernimmt er wieder die Leitung und wertet gemeinsam mit den Schülern die Ergebnisse aus. Die methodische Grundform ist die selbständige, individuelle Schülertätigkeit.

c) Gruppenlernen

Die Klasse wird zeitweilig in Lerngruppen gegliedert. Die Schüler der einzelnen Gruppen arbeiten zusammen und tragen die Verantwortung für das Lösen der Aufgabe. Die methodische Grundform ist die selbständige, kooperative Schülertätigkeit.

d) Abteilungslernen

Der Lehrer gliedert die Klasse in Abteilungen. Er wendet sich abwechselnd den Abteilungen zu, leitet an oder kontrolliert. Je nach Zweck wird eine Abteilung für eine bestimmte Zeit frontal unterrichtet, während die andere selbständig arbeitet. Die methodisch Grundform wechselt (vgl. Leonhardt 1996, S. 68f.).

Nach Blickle (1998) eignet sich für schwerhörige Schüler am besten die Einzelarbeit sowie die Partner- und Kleinstgruppenarbeit, da sie sich nicht gleichzeitig auf zu viele Stimmen konzentrieren müssen. Bei diesen Sozialformen kann sich das Kind entweder individuell mit dem Stoff auseinandersetzen oder lernt etwas gemeinsam mit den Kollegen (vgl. Blickle 1998, S. 54f.).

Im Spannungsfeld zwischen Festgelegtheit und Offenheit bieten sich sechs Lernformen nach Allabauer (1999) an:

(1) Entdeckendes Lernen

Beim entdeckenden Lernen erfährt der Schüler subjektiv etwas Neues. Was er vorher noch nicht konnte oder wusste, wird durch Nachdenken, Erproben, (Ver-)Suchen etc. mehr oder weniger kreativ herausgefunden. Dabei werden Qualifikationen wie Produktivität, Reflexivität und methodisches Bewusstsein erworben. Das entdeckende Lernen bietet ihm ein selbständiges, selbsttätiges Finden von Fakten, Phänomenen, Wertverhalten, Zusammenhängen, Abhängigkeiten etc. . Um Probleme zu erfassen müssen Fragen gestellt und Vermutungen geäußert werden. Diese werden dann in Form von Hypothesen aufgestellt, die entweder verifiziert oder falsifiziert werden. In Experimenten, die zuvor natürlich geplant werden müssen, erhalten die Schüler Ergebnisse, die dann ausgewertet werden. Diese bieten ihnen Antworten, die helfen, Begriffe und Definitionen zu bilden, mögliche Gesetzmäßigkeiten zu erkennen oder alternative Lösungswege zu finden.

(2) Spielorientiertes Lernen

Verschiedene Spielformen und Spielinhalte bieten den Kindern die Möglichkeit, ihre Persönlichkeit zu formen und ihre kognitiven Fähigkeiten zu erweitern. Dazu zählen das freie Spiel, Darstellende Spiel, Regelspiel und sogenannte Lernspiele. Inhalte können spielerisch umgesetzt werden. Die Kinder lernen dabei Selbstdarstellung und –erfahrung, Fairness, Kooperation und Wettbewerb.

(3) Interessenorientiertes Lernen

Wie der Name bereits vorwegnimmt, berücksichtigt diese Lernform begabungsbezogene Interessen, Neigungen und Vorlieben der Schüler. Die Begabungskomponente „Motivation“ wird gefördert durch Neugier, Eigeninitiative, Durchhaltevermögen usw. . Diese Lernform eignet sich sehr gut als begabungsfördernde Differenzierungsmaßnahme des horizontalen und vertikalen Enrichments. Gemeint ist hiermit ein stoffliches Mehrangebot (horizontal) sowie eine inhaltliche Vertiefung der angebotenen Inhalte (vertikal).

(4) Polytechnisches Lernen

Dieses ist ein praxisorientiertes, gesellschaftsbezogenes Lernen, das zum Ziel hat, die Qualität der Handlungsbereitschaft und –fähigkeit in den Bereichen Arbeits- und Berufswelt, politisches Handeln in einer demokratischen Gesellschaft etc. zu sichern und zu verbessern. Begabte Schüler sollen erkennen, dass sie ihre „Begabungen“ auch zum Wohle anderer einsetzen können und sie somit eine Verpflichtung gegenüber ihren Mitmenschen haben.

(5) Problemorientiertes Lernen

Bei dieser Lernform werden die Schüler zum Problemlösen herausgefordert. Sie müssen das Problem erkennen und formulieren, verfügbare Informationen prüfen, Lösungen suchen und diese noch einmal kritisch überprüfen.

(6) Systemorientiertes Lernen

Anhand eines vorgegebenen Systems sollen die Schüler die Elemente und die Beziehungen zwischen diesen identifizieren, analysieren, definieren und evaluieren. Die Strukturen können von ihnen natürlich auch verbessert werden. Da hier vor allem die Begabungskomponente „Kreativität“ gefördert wird, kann es kreativ begabten Schülern gelingen, Strukturen eines neuen Systems zu (er)finden, entwickeln und konstruieren (vgl. Allabauer 1999, S. 25f.).

Bei offenen Unterrichtsformen übernimmt der Lehrer auch eine andere Rolle. Er steht nicht mehr wie im Frontalunterricht im Vordergrund, sondern fungiert als Berater, Initiator, Beobachter und Helfer. Gerade für den Bereich der Freien Arbeit muss ein erforderlicher Ordnungsrahmen besprochen und den Kindern einsichtlich gemacht werden. Die Materialien müssen von ihm gut vorbereitet werden, sie sollten einfach und klar gestaltet und sowohl optisch als auch taktil ansprechend sein. Durch intensives Üben entwickeln die Schüler eine gewisse Selbstsicherheit im Umgang mit den Materialien und sind auch zur Selbstkontrolle fähig. Bei schwerhörigen Kindern ist als Vorbereitung für offene und freie Arbeitsformen die Antlitzgerichtetheit und eine gewisse Absehfähigkeit für die zu verwendeten Begriffe zu nennen. Bei gehörlosen Kindern müssen die notwendigen Gebärden vorhanden sein (vgl. Fraundorfer u. Fraundorfer 1996, S. 7f.).

Die richtige Wahl der Sozial- und Lernform ist oft wichtig für die Erreichung des Lernziels, noch entscheidender ist bei hörgeschädigten Schülern aber der Faktor, wie der Lehrer die Inhalte sprachlich darbietet. Da gerade die Erlernung und die sichere Beherrschung der Lautsprache in der Schwerhörigenbildung große Priorität hat, wird der Lehrersprache eine besondere Bedeutung beigemessen. Neben den Sozial- und Lernformen ist auch die Art des Unterrichtsgesprächs ein wesentlicher Faktor zur Erreichung des Lernziels.

7.5) Gesprächsformen im Unterricht und Methoden des Erarbeitens

Durch Gespräche und gemeinsames Handeln können die unterschiedlichsten Themen im Unterricht erarbeitet werden. Die Sprache hat in der Pädagogik schon immer die größte Rolle gespielt, sie ist vielseitig einsetzbar und umfasst daher unterschiedliche Formen der Verwirklichung (vgl. Leonhardt 1996, S. 43). Die Vermittlung der sprachlichen Inhalte sollte ganzheitlich und durch Einbeziehung vieler Medien erfolgen. Präzise Begriffe müssen schriftlich und lautsprachlich festgehalten werden, da Lernen nur auf der Basis von entwickelten Begriffen funktionieren kann (vgl. Fraundorfer u. Fraundorfer 1996, S. 5).

Im Unterricht kommt es immer zu Gesprächen zwischen den Lehrern und den Schülern. Bei den Unterrichtsgesprächen unterscheiden wir:

- das katechisierende Unterrichtsgespräch
- das hermeneutische oder kommentierende Unterrichtsgespräch
- das heuristische Unterrichtsgespräch (vgl. Leonhardt 1996, S. 43).

Diese drei Formen sollen nun näher charakterisiert werden.

7.5.1) Das katechisierende Unterrichtsgespräch

Die Bezeichnung „katechisierend“ ist abgeleitet vom griechischen Wort „katéchéo“ und bedeutet so viel wie „ich belehre“ oder „ich unterweise“. Kurz zusammengefasst handelt es sich bei dieser Gesprächsform um das sogenannte „Abfragen“ oder „Erfragen“ des Gelernten. Das katechisierende Unterrichtsgespräch dient vor allem der Reaktivierung, der Wiederholung und der Kontrolle. Es nimmt aber nicht Bedacht darauf, ob die Schüler den Stoff auch verstanden haben. Daher besteht die Gefahr, dass Sätze wiedergegeben werden, welche die Schüler nur auswendig gelernt haben (vgl. Leonhardt 1996, S. 44).

Die Gespräche haben daher einen vorwiegend reproduzierenden Charakter. Einzelne Impulse zur Gesprächssteuerung fließen aber trotzdem ein, z. B. „Genauer!“ Es wird aber kein neues Wissen erarbeitet und es kommt auch zu keinem Meinungsaus-

tausch zwischen den Gesprächspartnern. Das katechisierende Unterrichtsgespräch eignet sich vor allem für Kontrollfragen oder in allgemeinen mündlichen Prüfungssituationen. Im Unterricht muss neben diesem auch das hermeneutische und das heuristische Gespräch zur Anwendung kommen, da gerade bei diesen die Lautsprache gefördert und weiterentwickelt wird. Wenn man die Kinder ständig nur reproduzieren lässt, dann läuft man Gefahr, dass die Schüler durch auswendig gelernte Sätze ihre sprachliche Kompetenz nur vortäuschen (vgl. Leonhardt 1996, S. 45).

Trotz dieser Kritik darf man dem katechisierenden Unterrichtsgespräch nicht unterstellen, dass die Schüler keine geistigen Anforderungen zu bewältigen hätten. Die Frage des Lehrers muss richtig aufgefasst werden (Sprachverständnis), die Kenntnisse aus dem Gedächtnis aktualisiert, geordnet und zutreffendes aus dem Wissens- und Erfahrungsschatz ausgewählt werden (logisches Denken). Danach müssen die Antworten natürlich auch sprachlich formuliert werden (Sprachproduktion) (vgl. Leonhardt 1996, S. 46).

7.5.2) Das hermeneutische und heuristische Unterrichtsgespräch

Dieses wird auch als kommentierendes Unterrichtsgespräch bezeichnet. Das Wort „Hermeneutik“ hat seinen Ursprung ebenfalls im Griechischen. Der hermenéus war damals sozusagen der Erklärer, Dolmetscher sowie Herold und die „hermeneutiké techné“ die Auslegungskunst. Beim hermeneutischen Unterrichtsgespräch wird vorwiegend interpretiert und erläutert und das vor allem bei Bildbesprechungen, Bilderläuterungen, Besprechung von Texten, Modellen etc. . Die Gefahr besteht lediglich nur darin, dass eine Stunde „verschwatzt“ werden kann (vgl. Leonhardt 1996, S. 44).

Das heuristische Unterrichtsgespräch kommt vor allem bei der Erarbeitung neuen Wissens bzw. neuer Standpunkte zum Tragen. Das Wort Heuristik geht auf die griechischen Wörter „heurisko“ was so viel bedeutet wie „ich finde“ und heureko (= ich habe gefunden) zurück. Das heuristische Unterrichtsgespräch hat einen entwickelnden, schlussfolgernden Charakter. Sein Wesen besteht darin, dass der Lehrer Erkenntnisse und Einsichten gewissermaßen aus seinen Schülern herausholt. Zu diesen sollen die Schüler selbständig gelangen, sie entdecken Zusammenhänge, Verallgemeinerungen, Gesetze und Regeln. Dieser Prozess wird durch Fragen und Im-

pulse des Lehrers angeregt. So hat er die Möglichkeit, die Schüler zum richtigen Ergebnis „hinzulenken“. Leistungsstarken Schülern wird die Antizipation meist sehr leicht fallen, wenn der Lehrer die Antwort in der Frage gleich mitliefert (vgl. Leonhardt 1996, S. 44).

Beide Unterrichtsgespräche haben gemeinsam, dass sie den Kindern produktives und selbständiges Denken abverlangen. Es geht hier nicht wie beim katechisieren: den Gespräch um die Reproduktion von Fakten, sondern um das Suchen von Lösungen zu gestellten Fragen, die ihrem Wesen nach Denkaufgaben sind. Die Fragen des Lehrers sollen zum Nachdenken, Vergleichen, Kombinieren, Schlussfolgern, Verallgemeinern etc. anregen, damit so vorhandenes Wissen in neue Zusammenhänge eingeordnet und in neuen Situationen angewendet werden kann (vgl. Leonhardt 1996, S. 46).

Bei vollsinnigen Kindern können diese Unterrichtsgespräche leichter angebahnt werden und zur Anwendung kommen als bei schwerhörigen und gehörlosen. Der Grund liegt vor allem in der sprachlichen Kompetenz, die beim hörgeschädigten Kind nicht der allgemeinen altersspezifischen Norm entsprechen kann. Das katechisierende Gespräch verlangt den Kindern und Jugendlichen nicht jenes sprachliche Niveau ab wie das hermeneutische und heuristische Unterrichtsgespräch, da nicht unbedingt in ganzen Sätzen geantwortet werden muss. Auf die Frage „Wann fand die deutsche Wiedervereinigung statt“ genügt als Antwort einfach „1990“ (vgl. Leonhardt 1996, S. 48).

Voraussetzungen, welche die Kinder mitbringen müssen sind ein gewisses Maß an Grundwissen und Erfahrungen im jeweiligen Themenbereich, auf dessen Grundlage sie durch selbständiges Denken bestimmte Regeln, Gesetze etc. entdecken und neues Wissen erarbeiten. Schwerhörige und gehörlose Schüler müssen auch über eine gewisse sprachliche Kompetenz verfügen, damit sie sich auch am Gespräch beteiligen können. Als letzte Komponente kommen noch die sozialen Fähigkeiten hinzu, denn auch in der Konversation gibt es Regeln, die unbedingt eingehalten werden müssen (vgl. Leonhardt 1996, S. 46f.).

Da Schwerhörigen- und Gehörlosenklassen sprachlich nicht homogen sind, muss der Lehrer darauf bedacht sein, dass sich nicht nur die leistungsstarken, sondern auch die gehemmten Schüler an den Gesprächen beteiligen. Ihnen kann vor allem mit anschaulichen Darstellungsmitteln und audiovisuellen Medien (Video, DVD) die im Unterricht so oft wie möglich verwendet werden sollten, geholfen werden. Die Gesprächsformen sind in den Grundschuljahren anzubahnen (häufig nach dem „Warum“ oder „Wozu“ fragen) und ständig auszubauen. Für die Gesprächsführung ist die soziale Kontaktbereitschaft der Kinder eine unabdingbare Voraussetzung. Diese kann durch Spiele, Rollenspiele etc. gefördert werden. Die sprachliche Kompetenz, die ebenfalls eine ganz entscheidende Rolle spielt, kann vor allem im außerschulischen Bereich im Spiel unter natürlichen Bedingungen verbessert werden (vgl. Leonhardt 1996, S. 47-49).

7.5.3) Gesprächstechniken

Fragen und Impulse gelten im Allgemeinen als Techniken der Gesprächsführung. Fragen ergeben sich während des Unterrichts immer wieder. Sie kommen von Seiten der Kinder bzw. auch vom Lehrer. Die Lehrerfrage ist natürlich auch als Impuls zu verstehen. Gerade aber in der Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagogik benötigen die Kinder eine wesentlich längere Inkubationszeit für die richtige Auffassung der Frage und der sprachlich korrekten Formulierung der Antwort. Daher muss diesen Schülern wesentlich mehr Zeit zugestanden werden. Die Fragen müssen eindeutig sein, denn mehrdeutige Fragen stiften nur Verwirrung und zwingen den Lehrer dann zum Umformulieren. Wenn der Schüler die Frage richtig aufgefasst und eine richtige Antwort gegeben hat, dann hat er Umfangreiches geleistet, das auch gelobt und gewürdigt werden muss (vgl. Leonhardt 1996, S. 49f.).

Die von Lindner (1994) angesprochene Entwicklung der Autotismen in der Sprache (vgl. Punkt 5.4) vollzieht sich bei hörgeschädigten Kindern natürlich langsamer. Demnach ist das Denken auch anders und wie folgt gekennzeichnet:

- „Es verläuft langsamer und braucht mehr Hilfe.
- Verbal-logisches Denken macht große Probleme.
- Es entstehen Schwierigkeiten beim Übergang vom anschaulichen zum sprachlich-logischen Denken.

- Das gegenständliche Stadium des Denkens ist zwar voll ausgebildet, im sprachlich-logischen Denken bleibt aber im Hinblick auf die Sinnerfassung von Aufgaben, der Planung und Formulierung von Gedanken die Behinderung lange wirksam.“ (Suhrweier 1990, S. 179 ff., zit. n. Fraundorfer u. Fraundorfer 1996, S. 5).

Es gibt verschiedene Frageformen, die während des Unterrichts eingesetzt werden können. Ihr jeweiliger Einsatz ist abhängig vom Grad der Hörschädigung sowie vom sprachlichen Niveau der Kinder. Im Folgenden sollen einige Frageformen vorgestellt werden, die bei hörgeschädigten und sprachlich unterentwickelten Kindern Probleme bereiten können:

- a) Problemfragen wie beispielsweise „Warum?“, „Weshalb?“, „Unter welchen Umständen?“ etc.
- b) Faktenfragen wie z. B. „Wie spät ist es?“ oder „Wohin ist Peter gegangen?“
- c) Definitionsfragen (z. B. „Was ist ein Rechteck?“)
- d) Alternativfragen (z. B. „Hat sich Silke richtig oder falsch verhalten?“)
- e) Doppel- oder Kettenfragen (z. B. „Hat sich Robert gefürchtet? Was hat er getan?“) (vgl. Leonhardt 1996, S. 51 – 53).

Vor allem die Fragen c - e werden von den Pädagogen weitgehend abgelehnt, da sie den Kindern ein hohes Maß an sprachlicher Kompetenz abverlangen. Vor allem bei den Alternativ- und den Doppel- und Kettenfragen ist die vorher genannte Eindeutigkeit nicht mehr gegeben. Die Frageformen a und b sind zwar auch abhängig vom jeweiligen Sprachniveau, werden jedoch von den meisten Kindern bewältigt. Besonders gut eignen sich für Schüler, die sprachlich noch nicht so weit entwickelt sind die sogenannten „W-Fragen“ wie „Wer?“, „Was?“, „Wo?“ etc., da diese eine Signalfunktion besitzen. Ganz wichtig ist es, dass man es unterlässt, grammatikalische Vereinfachungen einzubauen, denn die Schüler müssen dann später erst recht wieder umlernen (vgl. Leonhardt 1996, S. 52 – 55).

Zusammenfassend lässt sich für die Lehrerfrage sagen:

- Das Fragewort steht am Satzanfang!
- Ist eine Umformulierung der Frage erforderlich, dann soll der Lehrer darauf hinweisen.
- Unkorrekte grammatikalische Frageformen und Doppelfragen vermeiden!

- Fragen, Denkanstöße etc. stärker betonen.
- Fragen von Schülern wiederholen lassen!
- Schriftliches Fixieren einzelner Fragen an der Tafel.
- Die Frage immer an die ganze Klasse richten.
- Auch die Schüler müssen die Fragewörter korrekt formulieren und sinngemäß einsetzen können. (vgl. Leonhardt 1996, S. 60).

Da es sehr schwierig ist, vor allem die Lautsprache an die Kinder heranzutragen, müssen verschiedene Wege eingeschlagen werden, um diese für sie fassbar und verständlich zu machen. Eine Möglichkeit dafür besteht in der Musik und Rhythmik.

7.6) Musik und Rhythmik als Erziehungs- und Fördermittel im Schwerhörigen- und Gehörlosenunterricht

Der Einsatz von Musik und Rhythmik in der Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagogik geht vor allem auf das Werk Mimi Scheiblausers zurück. Natürlich können Gehörlose die Töne nicht über das Gehör fassen wie wir das tun, sie bedienen sich des Tastsinns, den wir in diesem Fall besser Vibrationssinn nennen (vgl. Brunner-Danuser 1984, S. 119).

„Der Blinde lernt durch Ertasten die ihn umgebenden Gegenstände kennen. Es handelt sich dabei um ein Erfassen eines gewöhnlich in Ruhelage sich befindenden Körpers. Der Vibrationssinn hingegen fängt die Schwingungen auf, die durch die Luft an uns herangetragen werden. Er ertastet also Bewegtes. Wir wissen: Geräusche, Töne verursachen Erschütterungen der Luft, welche als Schwingungen unseren Gehörapparat treffen. Eben diese Schwingungen treffen auch unsere Haut, welche an manchen Stellen besonders empfindlich ist, z. B. an den Fingerspitzen und an der Wange. Auch unsere Knochen sind Empfangsstationen der Schwingungen. Ich erinnere an die Erschütterungen durch die Orgelklänge, welche man besonders an der Wirbelsäule, am Ellbogen oder auch am Knie spürt.“ (Brunner-Danuser 1984, S. 119).

Auch Allabauer und Pehofer (1999a) verweisen darauf, dass gehörlose Menschen imstande sind, die Vibrationen rhythmischer Instrumente wahrzunehmen. Musikalische Anlagen und Fähigkeiten sind jedem Menschen in einer bestimmten Ausprägung gegeben. Selbst geistig und motorisch stark beeinträchtigte Personen können sich unter dem Einfluss von Rhythmen und Klängen kontrolliert bewegen. Daher be-

sitzt die Musik in der Heilpädagogik einen überaus hohen Stellenwert (vgl. Allabauer u. Pehofer 1999a, S. S. 62).

Wie sah aber Scheiblauers Arbeitsweise mit den gehörlosen Kindern aus?

In ihren Rhythmikstunden wurden den Schülern vorerst die Vibrationen durch Fühlen am Klavier näher gebracht. Die Kinder lehnten sich mit dem ganzen Körper, später in einer von ihnen bevorzugten Stellung an dieses und lernten, die empfangenen Schwingungen nachträglich in entsprechende Bewegungen des Hüpfens, Schreitens, Springens etc. umzusetzen. Als Vermittler der Schwingungen wurde das Tamburin herangezogen, das vom Kind mit der einen Hand gehalten und mit der anderen befühlt oder an die Wange oder Stirn gehalten wurde und so bereits ein freieres Sich-Bewegen im Raum und ein unmittelbares Sich-nach-Musik-bewegen zuließ. Bis der gesamte Körper aber zu einem guten Aufnahmeapparat wird, bedarf es oft jahrelanger Übung. Natürlich ist die Ausbildung des Vibrationssinns auch abhängig davon, ob es sich um begabte Schüler handelt oder ob die Kinder gehemmt, nervös usw. an die Sache herangehen (vgl. Brunner-Danuser 1984, S. 120).

Drei Zitate Mimi Scheiblauers sollen verdeutlichen, dass diese Methode sowohl für Normalhörende als auch für Schwerhörige und Gehörlose zum Einsatz kommen kann. Außerdem ist sie der Meinung, dass mit der Entwicklung des Bewegungssinns auch das Erlernen der Lautsprache erleichtert wird.

„Der Unterschied zwischen Gehörlosen- und Normalhörenden-Unterricht besteht nur darin, dass der Gehörlose zuerst in der Bewegung Begriffe erlebt, die er dann in der Vibration wiedererkennt, während beim Hörenden der Weg umgekehrt verläuft. Es wurde mir aber bald klar, dass vom Standpunkt des Pädagogen aus die Unterrichtsart bei den Gehörlosen auch die richtige für die Hörenden ist, die ich nach und nach auch so unterrichtete. So wirkte sich der Unterricht bei den Gehörlosen anregend und fruchtbringend für die Normalen aus.“ (Brunner-Danuser 1984, S. 122).

„Mit der Entwicklung des Bewegungssinns verfolgen wir noch einen anderen Zweck. Der Hörende nimmt ständig akustisch-rhythmische Eindrücke auf, die ihm das Erlernen der Sprache wesentlich erleichtern. Der Ausfall dieser akustischen Eindrücke, unter welchem der Gehörlose leidet, kann einigermaßen ersetzt werden durch körperliches Erleben von Rhythmen, das geschult werden kann durch Training des Vibrationssinns einerseits und der rhythmischen Beweglichkeit andererseits.“ (Brunner-Danuser 1984, S. 125f.).

„Im Gehörlosenunterricht hat die musikalisch-rhythmische Erziehung folgende Aufgaben zu erfüllen: Beziehungen zwischen Ausdrucksbewegung des Körpers und Ausdruck der Stimme herzustellen und eine günstige Wechselwirkung zwischen ihnen zu schaffen, um das Erlernen und Beherrschen der Sprache zu erleichtern; ferner durch das Lösen der seelischen und körperlichen Hemmungen den in dieser Hinsicht Belasteten freier zu machen, beim undisziplinierten, asozial Veranlagten den Sinn für das soziale Zusammenarbeiten zu entwickeln.“ (Brunner-Danuser 1984, S. 126).

In Bezug zur Lautsprache lässt sich auch eine Querverbindung zur Muttersprachlichen Reflektiermethode nach van Uden ziehen (vgl. Punkt 5.2). Er ist der Meinung, dass in der sprachlichen Förderung der Rhythmus einen ganz besonderen Stellenwert hat.

„Gehörlose Kinder haben ein großes und fundamentales Bedürfnis an einer totalen rhythmischen Erziehung von der Kindheit an. Die Methode muss Lautwahrnehmung in vollem Umfang anwenden, so dass die Kinder zuerst die Laute ihrer Bewegungen wahrnehmen, d. h. ihr eigenes Atmen mittels Blasinstrumenten und Blasorgeln; Lautsprache und Tanz müssen integriert werden, wie es in unserer „Lautwahrnehmungs-Methode“ getan wird.“

Es möge auch deutlich sein, dass Musik und Tanz immer die gehörvibratorischen sensomotorischen Funktionen als solche üben. Sie trainieren das Gedächtnis für solche Reihenfolgen und ihre „Praxien“; darum üben sie auch indirekt die Basisfunktionen des Sprechens und der Sprache.“ (van Uden 1976, S. 57).

In Anlehnung an das Zweisprachenmodell gibt es bei Scheiblausers Methodik einen interessanten Zusammenhang. Ihrer Ansicht nach hat der Gehörlose das Bedürfnis nach körperlichem Ausdruck. Daher ist die eigentliche Sprache die Gebärde. So wurde in der Zeit ihres Wirkens seit 1943 an der Schule jedes Jahr ein Krippenspiel aufgeführt. Sie betonte vor allem die große schauspielerische Begabung, die sie auf den Einsatz der Gebärde zurückführte (vgl. Brunner-Danuser 1984, S. 130).

Die Krippenspiele sowie andere Stücke (vor allem Märchen) wurden in Gebärdensprache aufgeführt. Eine einfache musikalische Untermalung mit Klavier- und Schlagzeug bzw. Bambusflötenmusik ermöglichte eine notwendige Klangkulisse, damit das reine Gebärdenspiel das Publikum nicht zu sehr ermüdete (vgl. Brunner-Danuser 1984, S. 132).

Die Aufführungen waren dermaßen erfolgreich, dass auch die Presse anfang, über diese zu berichten. In der Neuen Zürcher Zeitung vom 12. Dezember 1944 war zu lesen:

„...noch nie, so will es uns scheinen, haben wir eine sinnigere und ergreifendere Darstellung der Weihnacht symbolisch erlebt, als ihr diese jungen gehörlosen und stummen Menschen durch den Ausdruck der Gebärde zu geben wussten.“ (Brunner-Danuser 1984, S. 131).

Musik, Rhythmik sowie das Darstellende Spiel sind daher auch für den Schwerhörigen- und Gehörlosenunterricht besonders gute Erziehungs- und Unterrichtsmittel, die unbedingt zum Einsatz kommen sollten. Obwohl es zunächst den Anschein hat, dass die Begriffe Musik und Hörschädigung nicht in Einklang zu bringen sind, hat Scheiblausers Arbeit gezeigt, dass Musik eine positive Wirkung auf den hörgeschädigten Schüler haben kann.

7.7) Sollen hörgeschädigte Kinder besser spezial oder integrativ unterrichtet werden?

Die Integration von behinderten Kindern in Regelschulklassen hat schon immer für heftige Diskussionen gesorgt. Im Sinne des Normalisierungsprinzips ist vor allem der Aspekt der Sozialisierung mit nichtbehinderten Schülern zu erwähnen, die es dem Integrierten erlaubt, sich in der „normalen“ Gesellschaft einzufügen. Dieser Gedanke hat oft mehr Priorität als die Tatsache, dass Behinderte die Chance bekommen, den gleichen Stoff in einer für sie differenzierten Form mit Nichtbehinderten zu lernen. Bei Schwerhörigen und Gehörlosen kommt es nicht selten vor, dass sie es vorziehen, lieber unter ihresgleichen zu lernen. Eine separate Beschulung wird aber auch von einigen Pädagogen bevorzugt.

Hingegen meinen Befürworter der Integration, dass gerade bei dieser Form der Behinderung die Kinder und Jugendlichen eine bessere Chance hätten, vor allem die Lautsprache zu erlernen und der Gefahr der Isolierung zu entgehen.

Im Folgenden sollen beide Formen miteinander verglichen und alle Vor- und Nachteile abgewogen werden.

7.7.1) Die Essener Schule, eine Erfolgsgeschichte, die für die Spezialschule spricht

Diese Schule wurde 1978 gegründet und ist das Produkt der Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland. Seit 1982 beherbergt sie eine gymnasiale Oberstufe und bietet vier Bildungslehrgänge an: einen wirtschaftlichen, einen sozialwissenschaftlichen, einen naturwissenschaftlichen und einen erziehungswissenschaftlichen Zweig. Hinzu kommt noch ein Bildungsgang, der die Schüler mit der Fachhochschulreife nach der Fachoberschule zur allgemeinen Hochschulreife führt. Es werden sowohl schwerhörige als auch gehörlose Buben und Mädchen unterrichtet. Das Verhältnis zwischen diesen beiden Behinderungsgruppen beträgt ungefähr 2:1 (vgl. Schulte 1993, S. 39).

Was macht diese Schule so besonders? Zunächst einmal der Wille zum Lernen, der Wissensdurst und die intellektuelle Neugierde, die bei den Schülern zu beobachten ist. Die Aufnahme ist auch an einen gewissen Notendurchschnitt aus dem Zeugnis des mittleren Bildungsabschlusses gebunden – demzufolge finden hier die Klassenbesten, die zuvor weitgehend in Regelschulen für Schwerhörige und Gehörlose beschult worden sind, zusammen. Nur ein prozentuell kleiner Teil stammt aus Integrationsklassen (vgl. Schulte 1993, S. 39).

Sie treffen hier auf ihresgleichen und bekommen die Möglichkeit, sich miteinander zu messen. Dies löst vielleicht beim Einzelnen Frustration, aber in den meisten Fällen doch Antrieb und Motivation aus. Die Schüler werden dazu angehalten, sowohl selbstständig als auch im Team zu arbeiten. Vorausgesetzt wird die Fähigkeit zur Organisation von Arbeit und die Fähigkeit sich mitzuteilen. Weiters werden Kenntnisse von politischen und gesellschaftlichen Tagesthemen und das intellektuelle Interesse an der Diskussion darüber erwartet. In einem engen Zusammenhang steht dazu die Bereitschaft zur Lektüre sowohl literarischer Texte als auch von Zeitungen, Zeitschriften und sprachlichen Texten aller Art (vgl. Schulte 1993, S. 39f.).

Die zuvor erwähnte Voraussetzung der Fähigkeit zur Mitteilung, mit einer verständlichen Artikulation, ist eng gebunden an eine gute Absehfähigkeit. Man hat außerdem dort festgestellt, dass die gute lautsprachliche Kompetenz bei den Gehörlosen stark

an eine hervorragende Kenntnis der Gebärde gekoppelt ist. Beide Sprachen behindern einander nicht, jedoch die Bereitschaft, sich mitzuteilen, findet den sichtbaren Erfolg in der lautsprachlichen Kommunikation (vgl. Schulte 1993, S. 40).

Von 1983 bis 1992 haben 217 Schüler die Schule mit einem Zeugnis der allgemeinen Schulreife verlassen. (vgl. Schulte 1993, S. 39). Bei vielen Absolventen war beim anschließenden Studium nur eine unwesentlich längere Studienzeit festzustellen. Vor allem ist es den Begabungen und der hohen Fähigkeit zur Konzentration bei den Hörgeschädigten zu verdanken, dass sie Staatsexamina abgelegt und in manchen Fällen sich auch dem Doktoratsstudium gewidmet haben. Die Hilfen, die für die Erreichung dieses Ziels in Anspruch genommen wurden, waren vor allem behinderungsspezifisch. Während die schwerhörigen Studenten weitgehend mit Mikroportanlagen versorgt waren, sind als begleitende Maßnahmen auch der Tutor, die Mitschreibekraft sowie die Schaffung von Seminaren mit geringer Teilnehmerzahl sowie die Herausgabe von Vorlesungsmanuskripten zu nennen. Gehörlose mussten hingegen eine weitaus schwierigere Hilfe in Anspruch nehmen und zwar jene des Dolmetschers. Aber auch die Mitschreibekraft und der Tutor sollen nicht unerwähnt bleiben (vgl. Schulte 1993, S. 42).

Schulte (1993) sieht die Gründe für eine spätere Begabungsentfaltung, die sich in den Studienerfolgen der Absolventen der Essener Schule bestätigt haben, in einer sprachlichen Förderung, die bereits in der frühen Kindheit eingesetzt hat. Dieser zeitige Sprachaufbau kam dem Kind entgegen und förderte so seine intellektuellen Fähigkeiten. Schulte gibt der Spezialebene den Vorzug, da hörgeschädigte Kinder dort unter ihresgleichen sind und aufgrund ihrer Behinderung nicht in eine Außenseiterrolle gedrängt werden. Dadurch kann sich erst ein angstfreies Lernen und eine gewisse Sicherheit im Umgang mit der Behinderung bilden. Diese beiden Faktoren bilden die Grundlage zur Entfaltung von Begabungen und schaffen grundsätzliche Bedingungen für ein späteres Studium. D. h., der Schüler muss fähig sein, einen Stoff selbstständig abzugrenzen und zu bearbeiten. Nur so kann er im Studium bestehen. Die Schwerhörigen- und Gehörlosenschulen sind dafür verantwortlich, diese Grundlagen im Sekundarbereich 1 zu erarbeiten (vgl. Schulte 1993, S. 42f.).

Auch Tigges (1987) ist der Meinung, dass vor allem besonders begabte Schüler in der Grundschule und in den weiterführenden Schulen in eigenständigen Gruppen zusammengefasst werden sollen, die mit gehörlosen- bzw. schwerhörigenpädagogischen Maßnahmen geführt werden. Eine vorzeitige schulische Integration würde daher nicht zu einer optimalen Förderung führen (vgl. Tigges 1987, S. 142).

Schulte (1993) verweist auch auf Erfolge, die in der Integration erreicht worden sind, trotzdem hält er es für besser, Hörgeschädigte getrennt von Vollsinnigen zu unterrichten. Gedanken, die eher in Richtung der integrativen Beschulung gehen, lassen sich vor allem bei Blickle (1998) und Harrison (1992) finden. Im nächsten Punkt soll auf die Didaktik des Schwerhörigen- und Gehörlosenunterrichts sowie auf die Rahmenbedingungen und Hilfen eingegangen werden, die für den Unterricht in der Klasse notwendig sind.

7.7.2) Schwerhörige- und Gehörlose in Integrationsklassen. Möglichkeiten aber auch Grenzen der Integration.

Die folgenden Zitate rechtfertigen die Integration nicht nur, sie betrachten sie auch als notwendiges Mittel:

„Die Forderung nach Integration wird bestehen bleiben, solange Aussonderung von Menschen stattfindet. Wird allerdings von Anfang an Nichtaussonderung als Lebensrecht anerkannt, wird Integration nicht mehr notwendig.“ (Paul 1998, S. 45).

„Ich war schon immer der Meinung, dass die Beschulung von hörgeschädigten Kindern die gleiche Zielsetzung wie bei hörenden Kindern haben soll, dass Hörgeschädigte ebenso in der Lage sind, kompetente und unabhängige Mitglieder unserer Gesellschaft zu sein, dass sie genauso kommunikationsfähig wie hörende Menschen sind und dass sie nach den gleichen Maßstäben wie hörende Kinder beschult werden sollen. Ich glaubte nie, dass Hörschädigungen allein eine Änderung pädagogischer Ziele rechtfertigen, und ich war überzeugt, dass die Probleme, die Hörschädigungen verursachen, so gelöst werden können, dass die Zielsetzungen gleich bleiben können. Es war mir auch bewusst, dass die Qualität des Umfeldes, in denen Kinder lernen, und die Erwartungen, die sie umgeben, die Leistungen der Kinder bestimmen. Aus diesem Grunde war ich schon immer bemüht, dass hörgeschädigte Kinder von allen Vorzügen des Unterrichts und der Gemeinschaft innerhalb einer Regelschule profitieren sollten.“ (Harrison 1992, S. 91f.).

Gerade Harrisons Aussage bestätigt die in der Einleitung aufgestellte Behauptung, dass Begabungsförderung bei schwerhörigen und gehörlosen Kindern möglich sein kann, wenn man ihnen eine Umwelt zugute kommen lässt, die sich förderlich auf ihre Entwicklung auswirkt. Sie koaliert auch mit dem Prinzip der Normalisierung und aus der modernen Begabungsforschung wissen wir, dass auch die Umwelt ein wesentlicher Faktor für die Förderung ist.

Das wohl überzeugendste Argument für die Integration ist neben der sozialen Komponente das natürliche lautsprachliche Umfeld, das es in Schwerhörigen- und Gehörlosenschulen in dieser Form nicht gibt.

„Normalsprechende Lehrer und Schüler bieten ein so großes Angebot an qualitativ und quantitativ guter Sprache, dass das hörgeschädigte Kind trotz seiner eingeschränkten Wahrnehmungsfähigkeit weit mehr sprachlichen Input erhält, als in der Sonderschule. Außerdem stellt die Regelschule die einzige Umgebung dar, in der richtiges Sprechen für das hörgeschädigte Kind Sinn macht. Es will ja verstanden werden. Das ist die größte Motivation für gutes Sprechen.“ (Müller 1994, S. 511, zit. n. Paul 1998, S. 61).

Kinder lernen in der Regelschule auch die Notwendigkeit des Nachfragens. Dies verlangt den Schülern zwar einiges an Mut ab, der sich aber später bezahlt machen wird, denn sie werden immer mehr an Selbstsicherheit im Umgang mit Nichtbehinderten entwickeln. Außerdem ist es immer von Vorteil, über die Dinge ganz genau Bescheid zu wissen (vgl. Paul 1998, S. 62).

Bezüglich der Unterrichtsorganisation, die im Grunde genau ähnlich wie in der Schwerhörigenschule (Versorgung mit Hörgeräten, Mikroportanlagen, helle und schallarme Räume etc.) abläuft, soll an dieser Stelle noch die Verwendung von manuellen Kommunikationshilfen diskutiert werden. Die Rede ist hier vom Einsatz der Lautsprachbegleitenden Gebärde (LGB).

Als eigenständige Sprache, die sich an der Grammatik der deutschen Lautsprache orientiert (parallel zum gesprochenen Wort wird die entsprechende Gebärde eingesetzt), ist sie von den Befürwortern gelobt und von den Gegnern vehement abgelehnt worden. Die Praxis hat aber gezeigt, dass selbst Gehörlose zwischen der DGS

(Deutsche Gebärdensprache) und der LGB mischen, wenn sie lautsprachlich mit Hörenden oder in gemischten Gruppen kommunizieren (vgl. Ringli 1991, S. 276).

Welche Gründe sprechen für den Einsatz der LGB in Integrationsklassen?

Selbst wir Hörenden haben das natürliche Bedürfnis, in Diskussionen, bei Reden etc. unsere Hände zu verwenden, da sie uns zusätzliche Ausdrucksmöglichkeiten bieten. Gerade für den Gehörlosen erhält das Wort über die Gebärde Farbe, da der Ton der gesprochenen Sprache weitgehend entfällt. Die Aufnahme von Sprache wird dadurch erleichtert und verlangt dem Schüler weniger an Konzentration ab. Die Qualität und die Quantität der Informationsvermittlung wird gesteigert. Die LGB erleichtert auch dem Hörenden den Zugang zum hörgeschädigten Menschen. Die Zeichen der LGB sind im Gegensatz zur DGS wesentlich leichter zu erlernen und kommen ihrem natürlichen Kommunikationsbedürfnis entgegen (vgl. Ringli 1991, S. 277).

Das vielleicht überzeugendste Argument ist die Tatsache, dass man nur 30% der gesprochenen Wörter von den Lippen ablesen kann. Der Rest ist Kombinationsarbeit, die ein hohes Maß an Konzentration verlangt, das nicht immer gegeben ist. Der Vorwurf, dass die LGB die Lautsprache verdrängen würde, kann entkräftet werden, da die Lautsprache immer dabei ist. Neben dem Lippenlesen bietet die LGB eine weitere Möglichkeit für das Sprachverständnis. Warum sollte man sich daher nur auf eine Sache beschränken? Auch die hörenden Mitschüler haben das Bedürfnis, sich mit den Integrationskindern zu unterhalten und entwickeln daher ein natürliches Interesse für die manuelle Kommunikation (vgl. Paul 1998, S. 67).

René Müller (1993) geht sogar einen Schritt weiter und meint,

„.....dass die Integration sogar notwendige Voraussetzung für den Einsatz der Gebärdensprache darstellt. Denn es ist unbestritten, dass die besten Voraussetzungen für die Lautsprachentwicklung in den Regelschulen vorhanden sind und nirgends sonst. Kommt die Gebärde in der Regelschule in einzelnen Fächern oder Situationen professionell zum Einsatz, so ist deswegen nicht zu befürchten, dass die Lautsprachentwicklung darunter leiden würden...“ (Müller 1993, S. 59, zit. n. Paul 1998, S. 67).

Wloka (1987) sieht einen ökonomischen Nutzen in der Gebärde für den Unterricht, da er der Meinung ist, dass man den gehörlosen Schülern die Gebärde nicht vorenthalten dürfte (vgl. Wloka 1987, S. 144).

„Lautsprachbegleitende Gebärden ermöglichen wegen der umfangreicheren Informationsqualität einen ökonomischen Umgang mit dem Faktor Zeit in der unterrichtlichen Arbeit. Unter diesem Aspekt, aber auch unter dem der raschen Vermittlung von Sachwissen, gewinnen Lautsprachbegleitende Gebärden mit steigender Klassenstufe zusätzlich an Bedeutung, noch mehr beim Berufsschulunterricht.“ (Wloka 1987, S. 147).

Soll Integration bedingungslos durchgezogen werden oder gibt es doch Grenzen?

Voraussetzungen für die Integration sind eine verständliche Sprache sowie gute Sprachwahrnehmungsleistungen, die in der Frühförderung geschaffen werden. Als wichtige Persönlichkeitsmerkmale gelten Selbständigkeit, soziale Reife, Motivation, Entschlossenheit, Kritikfähigkeit etc. (vgl. Paul 1998, S. 69).

Voraussetzungen zu schaffen widerspricht zwar dem Integrationsgedanken, jedoch bedarf es aus neutraler Sicht einer Kooperation der einzelnen Parteien zu je gleichen Teilen. Integration ist nämlich auch dann zum Scheitern verurteilt, wenn nicht die Hilfe von Fachleuten hinzugezogen wird und die Lehrer nicht 100%ig hinter dem Integrationsgedanken stehen.

„Hörschädigung und deren Auswirkungen auf Sprache und Kommunikation werden so wenig verstanden, dass es oft zu Missverständnissen kommen kann: Schwache Leistungen werden oft fälschlicherweise durch niedrige Intelligenz, mangelnde Aufmerksamkeit oder Persönlichkeitsstörungen erklärt. Mit geeigneter Unterstützung und entsprechendem Verständnis können solche gefährlichen Annahmen vermieden und ein gutes Fundament aufgebaut werden. Selbstredend muss diese Unterstützung von erfahrenen Fachleuten mit entsprechenden Fähigkeiten erfolgen, und Lehrer, die hochgradig hörgeschädigte Kinder nur in der Umgebung einer Sonderschule erlebt haben, besitzen nicht automatisch solche Fähigkeiten.

Es bedarf auch der Unterstützung von Fachlehrern, die den Prinzipien von Integration bejahend gegenüberstehen und bereit sind, zu deren Erfolg beizutragen. Lehrer, die selbst bezweifeln, ob Integration vorteilhaft ist, werden aufkommende Schwierigkeiten als unüberwindbare Leistungshindernisse und nicht als lösbare Probleme betrachten.“ (Harrison 1992, S. 93f.).

Das folgende Zitat soll verdeutlichen, wie Lehrer nicht arbeiten sollten, weil dadurch das gesamte Prinzip der Integration auf den Kopf gestellt wird. Paul (1998) be-

schreibt den schwierigen Umgang eines hörgeschädigten Schülers mit einigen Professoren:

„In Physik hatte ich Schwierigkeiten mit dem Lehrer. Er hat nur in Formeln gesprochen. Ich habe ihm das gesagt, aber nach einer Weile war es wieder das gleiche. Er hat gesagt, ich soll alles von meinem Nachbarn abschreiben. Das habe ich dann auch gemacht. Später habe ich dann gemerkt, dass es unmöglich war, noch bis zum Abitur zu bleiben. Es war einfach unmöglich: Je höher die Klasse war, desto mehr wurde gesprochen, ich konnte nichts mehr verstehen. In Erdkunde und Geschichte wurden viele Filme gezeigt, da habe ich nichts mitbekommen. Über die Filme wurden dann Klausuren geschrieben, das war unerträglich. Ich habe immer aus Büchern nachgelesen, aber das reichte nicht. Und der Deutschlehrer hat immer vorgelesen, und wir sollten den Text dann interpretieren.“ (Paul 1998, S. 71).

Wenn Integration in dieser Form durchgeführt wird, dann werden die Befürworter der Spezialschule Recht behalten, da in diesen Schulen weitgehend Fachleute am Werke sind, die neben dem Verständnis für die Probleme Hörgeschädigter auch die nötige Kompetenz mitbringen. Tigges (1987) ist der Meinung, dass gerade die Ausbildung des Lehrers für die Begabungsförderung bzw. für die Förderung im Allgemeinen eine wichtige Komponente ist.

„Es ist für die angemessene Förderung Hörgeschädigter meines Erachtens unabdingbar, dass die Lehrer die volle Fakultas in der Fachrichtung Gehörlosenpädagogik bzw. Schwerhörigenpädagogik nachweisen. Ergänzungsprüfungen reichen nicht aus, auch nicht für Realschullehrer und Gymnasiallehrer. Für die weiterführenden Schulen muss eine entsprechende Doppelqualifikation verlangt werden.“ (Tigges 1987, S. 142).

Integration ist daher unabdingbar an gewisse Regeln und Voraussetzungen gebunden, die von Lehrern und Schülern gleichermaßen erfüllt werden müssen, um eine erfolgreiche Durchführung ermöglichen zu können.

Der folgende Bericht über die Malerschule Baden zeigt auf wunderbare Art und Weise, wie man Rahmenbedingungen für die Integration schaffen kann.

7.7.3) Die Malerschule Baden (Schloss Leesdorf) – ein gelungenes Beispiel für die Integration Gehörloser und Schwerhöriger

Seit dem Schuljahr 1995/1996 wird in Kooperation mit dem BIG (Bundesinstitut für Gehörlosenbildung) im Bereich Malerei und Gestaltung Gehörlosen, Schwerhörigen und Spätertaubten eine solche Ausbildungsmöglichkeit angeboten. Die Aufnahmevoraussetzungen sind ein positiver Abschluss der Hauptschule oder 8 Jahre Grundschule. Eine Aufnahmeprüfung gibt es nicht. Mit einem positiven Abschluss der Fachschule stehen dem Absolventen noch zusätzliche Weiterbildungsmöglichkeiten offen. Hier ein kurzer Überblick über das gesamte Angebot der Malerschule Baden:

- Fachschule für Malerei und Gestaltung.

Im Schuljahr 1997/1998 besuchten 11 Hörbehinderte diesen Ausbildungslehrgang. Er dauert vier Jahre, beinhaltet ein Praxisjahr sowie eine Abschlussprüfung.

- Meisterschule für Maler und Anstreicher

Diese ist einjährig und kann natürlich erst nach dem Abschluss der Fachschule besucht werden.

- HTL-Aufbaulehrgang für Farbtechnik und Farbgestaltung mit Matura-Abschluss)

Dieser dauert zwei Jahre und kann in Anschluss an die Fachschule besucht werden. Hierbei handelt es sich um ein neues Modell, das mit einer Gebärdensprachdolmetscherin arbeitet und sich gut entwickelt hat. Zur Zeit besuchen 2 hörbehinderte Schülerinnen diese Ausbildungsform.

(vgl. Malerschule Baden, online :

<http://www.blackboard.at/schulen/bfg/schule/malerschule/maler.htm>, [28. 12. 2001]).

«Diese neue Berufsausbildung für Gehörlose ist eine Sonderform einer mittleren technisch-gewerblichen Lehranstalt, die eine Berücksichtigung der individuellen Behinderung und Eigenart der Schüler erfordert. Es wird daher mit einer geringen Schülerzahl, Kleinstgruppen von 4 – 9 FachschülerInnen, besonderer Pflege und Förderung der vorhandenen Lernvoraussetzungen und verstärktem Einsatz von optischen Medien zur visuellen Kommunikation gearbeitet.

Die Kooperation Malerschule Baden (mit dem fachtheoretischen Unterricht) und dem BIG (mit den allgemeinbildenden Fächern) hat sich inzwischen vier Jahre bewährt. Ebenso läuft die Integration im fachpraktischen Unterricht mit den Hörenden recht erfolgreich. Da diese neue Fachschule für Gehörlose noch zu wenig bekannt ist, werden immer wieder SchülerInnen fürs nächste Schuljahr gesucht. Es kann aus drei verschiedenen Wohnmöglichkeiten (BIG, MS-Baden, SZU) gewählt werden, wobei das Land die Kosten für das Internat nach Antrag überneh-

men kann. Die Malerschule Baden ist die einzig private Maler-Fachschule in Österreich. Das Schulgeld für die Hörbehinderten zahlt über Antrag das Bundessozialamt des jeweiligen Bundeslandes (Behindertenpass ab 50% Behinderung)

Nach Abschluss der Malerschule bieten sich den Hörbehinderten neue, großartige, der Behinderung entgegenkommende Berufsmöglichkeiten (handwerklich und/oder künstlerisch orientiert) als: Maler und Anstreicher, Lackierer (auch Autolackierer), Schilderhersteller, Kerammaler, Porzellanmaler, Glasmaler, Staffierer, Restaurator, Vergolder, Malermeister, Raumgestalter, Farbberater, Farbtechniker, Lacktechniker, Designer, Arbeitsmöglichkeit im Farbhandel, Architektenbüro, Bundesdenkmalamt...“ (vgl. Malerschule Baden, online : <http://www.blackboard.at/schulen/bfg/schule/malerschule/maler.htm>, [28. 12. 2001]).

Für Schülerinnen und Schüler mit visueller Begabung bietet die Malerschule Baden eine gute Ausbildungsmöglichkeit, um später einmal in diesen Arbeitsbereichen Fuß zu fassen. Da im Zuge der Begabungsförderung weitgehend nur vom akademischen Bereich gesprochen worden ist, zeigt dieses Beispiel eindeutig, dass sich Begabungsförderung nicht nur auf den akademischen Bereich beschränken darf, sondern auch in den handwerklichen Berufen zur Anwendung kommen muss.

7.8) Zusammenfassung

Ob nun Integration oder Spezialschule – Begabungsförderung ist auf jeden Fall auf beide Arten möglich. Es kommt lediglich darauf an, welches Engagement vor allem von Seiten der Lehrer kommt und wie sie es verstehen, das Potential der Schüler auszuschöpfen (vgl. dazu „Effektive Leistungen, „Leistungspotential“ und „Kapazität“ in Punkt 3.2).

Bei der Frage „Integration oder Spezialschule“ spielt sicher der Aspekt, welche Sprache als Unterrichtssprache (Laut- oder Gebärdensprache) bevorzugt wird, eine Rolle. Es lässt sich bei den Befürwortern der Integration feststellen, auch wenn der Gedanke in den Zitaten nicht explizit ausgesprochen wird, dass ihrer Ansicht nach die Spezialschulen in die Isolierung führen. Das mag auch damit zusammenhängen, dass in separaten Klassen die visuelle Kommunikation sicher weit mehr zum Einsatz kommt als in den Integrationsklassen, in denen primär mit der Lautsprache gearbeitet wird.

Die Befürworter der Spezialschule können in Bezug auf die begabungsfreundliche Umwelt mit dem Argument punkten, dass sich die hörgeschädigten Schüler mit ihresgleichen messen können und somit einen anderen Leistungsdruck haben. In einer Integrationsklasse ist es für diese Kinder wesentlich schwieriger, gleich gute oder sogar bessere Ergebnisse zu erzielen als die hörenden Kollegen. Das Lernklima ist in den Spezialschulen wesentlich entspannter und vielleicht auch „begabungsfreundlicher“.

Das Normalisierungsprinzip, Zweichsprachenmodell und die LGB bieten gute Voraussetzungen für eine begabungsfreundliche Lernkultur, die man dem hörgeschädigten Schüler unbedingt zukommen lassen muss.

Für den Bereich der Schule ist die Arbeit des Lehrers sicher das Maß aller Dinge. Auch wenn er bezüglich der Identitätsfindung seinen Teil beiträgt, ist es unabdingbar, dass der Schwerhörige oder Gehörlose vor allem von Seiten der Familie, Verwandtschaft, Freunden etc. die notwendige Unterstützung erhält, um zu sich selbst zu finden.

Eine begabungsfreundliche Lernkultur zu schaffen verlangt sehr viel Arbeit und Engagement. Das wurde mir während meines dreiwöchigen Blockpraktikums in einer Spezialschule für Schwerhörige in Wien besonders bewusst. Im folgenden Erfahrungsbericht, möchte ich ein wenig über die gewonnenen Erkenntnisse sprechen, die sich zu einem Großteil mit jenen aus dieser Arbeit decken.

8.) Erfahrungsbericht aus dem Blockpraktikum an einer Speziale Schule für Schwerhörige

In meinem Jahrgang gehörte ich zu den wenigen privilegierten Studenten, die ihr Blockpraktikum inhaltlich mit der Diplomarbeit verbinden konnten. Vom 19. 11. bis 7. 12. 2001 absolvierte ich dieses an der Schwerhörigenschule Hammerfestweg im 22. Wiener Gemeindebezirk. Wie bereits im Vorwort erwähnt, waren dies die schönsten drei Wochen des gesamten Semesters.

In dieser Zeit unterrichtete ich eine Klasse der 2. Schulstufe, die von der Volksschul- und Schwerhörigenlehrerin Petra Zimmermann unterrichtet wird. Die Klasse war im Grunde nicht neu für mich, da ich bereits im 4. Semester dort einige Hospitationsstunden verbrachte und so bereits über die Schule und die Arbeitsweise ein wenig Bescheid wusste. Die Klasse bestand aus sechs eifrigen Buben (Jakob, Manuel, Manuel-Thomas, Dominik, Markus und Roman), denen man die Lust am Lernen richtig anmerkte. Das große Engagement und der herzliche Umgang, den die Lehrerin an den Tag legte, ermöglichte mir eine ausgezeichnete Arbeitsgrundlage, die mir das Unterrichten für diese drei Wochen wesentlich erleichtern sollte.

Der Klassenraum war weitgehend so eingerichtet, wie ich ihn aus der Literatur kannte. Da wäre zunächst die typische halbkreisförmige Anordnung der Tische, die mir gleich als erstes auffiel. In der Klasse hingen auch viele Bilder zu den behandelten Themen, die mit Sprechblasen verbalisiert wurden. Da die Kinder alle erst zwischen 7 und 8 Jahre alt waren, musste ich mich bei mündlichen Erklärungen oft auf einen Stuhl setzen, damit ich mich in ihrer Augenhöhe befand und die Kinder auch meine Mundbewegungen sehen konnten. Bei einer Körpergröße von 192 cm hätten sie ansonsten immer zu mir hochsehen müssen.

Das Ausmaß der Hörschädigungen bei den Schülern war sehr unterschiedlich. Zwei von ihnen mussten Hörgeräte tragen, der Rest zeigte eigentlich zu meinem Erstaunen ein relativ normales Hörvermögen, so dass eine verbale Kommunikation mit ihnen ohne größere Schwierigkeiten möglich war. Einige von ihnen wiesen aber eine deutliche Retardierung in der Sprache auf, weil sie ein späteres Höralter hatten, das

auf eine Paukenröhrchen- oder Mittelohrentzündung im Kleinkindalter zurückzuführen ist.

Ich musste stets darauf achten, dass meine Erklärungen prägnant und sprachlich gut strukturiert waren. Aufgrund meiner noch mangelnden Erfahrung erappte ich mich oft dabei, dass meine Anweisungen manchmal nicht eindeutig zu verstehen waren. So kam es vor, dass ich ungewollt Doppel- oder Kettenfragen stellte, die für hörgeschädigte Kinder alles andere als einfach zu beantworten sind. Mit der Zeit gelang es mir aber, diese Fehler weitgehend zu vermeiden.

Die Arbeit in Deutsch war vor allem dadurch geprägt, dass die geschriebenen Sätze zunächst visualisiert (Karten, Bücher etc.) oder spielerisch dargestellt wurden. Besonders bei der Texterarbeitung setzte ich auf eine Mischung aus Lesen und Rollenspiel. Während des dreiwöchigen Blockpraktikums erarbeitete ich mit den Kindern zwei Geschichten, die wir auch im Rollenspiel darzustellen versuchten. An die Schüler verteilte ich Kärtchen, auf denen ihre Sätze zu lesen waren. Die schwierigen Textpassagen des Erzählers übernahm ich. Einmal musste ich auch den Erzählteil der Geschichte vereinfachen, weil er für die Kinder sprachlich viel zu kompliziert war. Bei der anschließenden Besprechung gingen wir jede einzelne Szene Schritt für Schritt durch. Die Kinder wurden gefragt, was sie getan und gelesen hatten. Diese Fragen richteten sich aber nicht nur an den jeweiligen Akteur, sondern an die gesamte Klasse. So wurden alle zum Denken angeregt und ich konnte die Aufmerksamkeit aller gewährleisten. Gerade in Deutsch war zu bemerken, wie Kinder Defizite ausgleichen. Die gut hörenden Schüler waren meistens gute Leser, hatten aber manchmal Schwierigkeiten bei der Koordinierung der Buchstaben bzw. brauchten sehr lange, um einen Satz fertig zu schreiben. Jene Kinder, die Hörgeräte tragen mussten, hatten zwar ihre Probleme beim lauten Lesen, jedoch war die äußere Form ihrer Arbeiten mehr als vorbildhaft.

In Mathematik machte die Klasse wieder einen leistungshomogeneren Eindruck als in Deutsch. Besonders die Kinder mit den Hörgeräten (Jakob und Manuel) zeigten sehr eindrucksvolle Leistungen, die sich vor allem im Rechentest niederschlugen. Obwohl vom sprachlichen Aspekt das Fach Deutsch das Maß aller Dinge ist, war es auch in Mathematik sowie auch in den anderen Unterrichtsgegenständen unumgäng-

lich, genau auf die Klarheit und Prägnanz der eigenen Sprache zu achten. Dies war insofern wichtig, da an dieser Schule nur mit Lautsprache gearbeitet wird. Außerdem beherrsche ich weder die DGS noch die LGB, ich konnte lediglich natürliche, internationale Gebärden einsetzen, die für jedermann verständlich sind.

Ein weiteres Charakteristikum des Schwerhörigenunterrichts ist, dass er sehr materialintensiv ist. Die Klasse war es gewohnt, dass einmal in der Woche (meist am Mittwoch) ein sogenannter Stationentag stattfand, an dem für Deutsch, Sachunterricht und Mathematik eine Fülle an Materialien bereit stand, mit denen die Kinder arbeiten konnten. So ermöglichten wir für die Schüler ein offenes, freies und selbständiges Lernen. Bei selbständigen Arbeiten bekamen die Kinder mit den Hörgeräten die Möglichkeit, diese auszuschalten, damit sie eine Hörpause einlegen und somit ein wenig entspannen konnten.

Im Zuge des Literaturstudiums bin ich auf eine Erkenntnis gestoßen, die ich zuvor für nicht möglich gehalten habe und das betrifft den Bereich der Musik und Rhythmik.

Bei Brunner-Danuser (1984) und Allabauer und Pehofer (1999a) habe ich den Vibrationssinn des Menschen kennen gelernt, der es selbst gehörlosen Menschen ermöglicht, Musik wahrzunehmen. Daher versuchte ich, die zuvor erwähnten Rollenspiele zur Texterarbeitung mit Musik zu untermalen. So beispielsweise bei unserem Nikolausstück, zum dem ich in Anlehnung an das Kinderlied „Ich wollt ich wär der Nikolaus....“ ein kleine Geschichte schrieb. Da Musik in meinen Augen ein einzigartiges Erziehungsmittel ist, wollte ich diese Chance für meinen Unterricht auf keinen Fall auslassen. Die Schüler haben es mit Freude begrüßt und gezeigt, dass sie über ein gutes Rhythmusgefühl verfügen. Das bestätigte sich am besten bei Jakob, der von allen Buben die hochgradigste Hörschädigung hat.

Im Folgenden sollen nun einige Fotos die Arbeit mit den Schülern dokumentieren. Obwohl viele Bilder im Grunde für sich selbst sprechen, halte ich es für notwendig, ergänzend einige Erklärungen anzuführen.

9. Schlusswort

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Begabungsförderung und Schwerhörigkeit (Gehörlosigkeit) ist für mich sehr interessant und aufschlussreich gewesen. Das bereits zuvor bestehende Interesse an der Thematik ist noch größer geworden und aus diesem Grund bin ich mir sicher, dass ich nach dem Abschluss meiner Ausbildung an der Pädagogischen Akademie in der Schwerhörigen- und Gehörlosenerziehung weiterarbeiten möchte.

Die Sprache wird bei hörgeschädigten Kindern immer der Punkt sein, von dem die Begabungsförderung ausgehen wird. Wie aus der Arbeit ersichtlich ist, halte ich das Zweisprachenmodell für eine gute Basis, auf der man die Förderung des Kindes aufbauen kann. Bezüglich der Frage „Integration oder Spezialschule“ tendiere ich mehr in Richtung des separaten Unterrichts. Das mag auch damit zusammenhängen, dass ich mir in den drei Wochen des Blockpraktikums genau die Arbeitsweise ansehen konnte, mit der die Lehrer mit den Kindern arbeiten. In Integrationsklassen kann es vor allem im Sekundarbereich passieren, dass einige Lehrer die Behinderung nicht ernst nehmen und daher den hörgeschädigten Schüler nicht optimal fördern.

Die in der Einleitung angesprochene „begabungsfreundliche Lernumwelt“ für schwerhörige und gehörlose Kinder ist praktisch eine Mixtur aus Verständnis und Wissen über die Behinderung, persönliches Engagement sowie der Glaube in die Fähigkeiten des Kindes, kreatives und abwechslungsreiches Gestalten des Unterrichts sowie die eigene Kritikfähigkeit des Lehrers. Diese Dinge sind eigentlich nichts Neues, denn man findet sie genauso in der Didaktik der Volksschule, Hauptschule usw. .

Obwohl man in der Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagogik aufgrund der retardierten Sprache zunächst von anderen Voraussetzungen ausgehen muss, heißt das aber nicht, dass diese Kinder nicht intelligent, kreativ oder motivierbar sind. Die begabungsfreundliche Umwelt, von der hier die ganze Zeit gesprochen wird, bildet praktisch die Basis für die Förderung der drei Begabungskomponenten: Intelligenz, Kreativität und Motivation. Da Begabungen laut des dynamischen Begabungsbegriff-

fes nicht starr vorgegeben sind, muss man sich auf die Suche nach ihnen machen und sie finden. Es stecken in uns allen besondere Fähigkeiten – nur müssen sie entdeckt und zur Entfaltung gebracht werden. Dass schwerhörige und gehörlose Kinder natürliche andere Rahmenbedingungen benötigen, ist daher wohl mehr als verständlich.

Dieses Schlusswort ist zusätzlich noch ein Plädoyer für mehr Verständnis und mehr Kompromissbereitschaft und das betrifft vor allem den Bereich der Pädagogik. Der Streit bezüglich Laut- und Gebärdensprache als Erst- und Unterrichtssprache hat meiner Ansicht nach nicht viel zum Wohle des Kindes beigetragen. Die Fronten haben sich bei den Befürwortern der jeweiligen Methode nur verhärtet und eine Kompromissbereitschaft schwieriger gemacht. Neben pädagogischen und sozialen Prinzipien wie Normalisierung oder ökologische Integriertheit, soll in diesem Bereich vor allem das Zweisprachenmodell ein Fundament für Begabungsförderung schwerhöriger und gehörloser Kinder sein. Von der Bilingualität des Kindes profitieren letztendlich die hörende als auch die hörgeschädigte Bezugsgruppe.

Gerade bei dieser Behinderungsgruppe lassen sich unzählige Parallelen ziehen, die wir im Bereich der Förderung nichtbehinderter Schüler finden. Es muss auch für diese Kinder eine begabungsfreundliche Lernumwelt geschaffen werden und deshalb gilt das gleiche auch für schwerhörige und gehörlose Kinder. Die Rahmenbedingungen sind letztendlich aufgrund behinderungsspezifischer Maßnahmen wie beispielsweise dem Einsatz von technischen Hörhilfen oder audiovisueller Medien etc. ein wenig anders. Die Sozial- und Lernformen hingegen bleiben dieselben. Daran ändert auch der eigene Lehrplan für Schwerhörige und Gehörlose nichts. Der überwiegende Großteil der hörgeschädigten Kinder hat das Bedürfnis sich weiterzubilden und demzufolge gehen sie auch mit einer besonderen Motivation in die Schule. Es mangelt ihnen auch nicht an Intelligenz und Kreativität, viele von ihnen zeigen außergewöhnliche Fähigkeiten, wie sie Defizite ausgleichen (vgl. Punkt 8). Gerade im visuellen Bereich dürften die besonderen Fähigkeiten von Hörgeschädigten liegen. Als Beispiel dazu bietet sich die Malerschule Baden (siehe Punkt 7.7.3) oder die schauspielerischen Fähigkeiten an, die Mimi Scheiblauer (vgl. Punkt 7.6) angesprochen hat.

Ich denke, dass diese Erkenntnisse gute Gegenargumente für jene Menschen sind, die behinderten Menschen Bildsamkeit und Begabungen generell absprechen.

10. Literaturverzeichnis

Allabauer, K.: Begabungsförderung in der Schule. In: Allabauer, K.: Identifikation und Förderung von individuellen Begabungen. Eigenverlag Europead, Baden 1999.

Allabauer, K.: Fördern und Begaben von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Allabauer, K.: Identifikation und Förderung von individuellen Begabungen. Eigenverlag Europead, Baden 1999.

Allabauer, K. u. Pehofer, J.: Identifikation und Förderung von Begabungen im Primar- und Sekundarbereich. Endbericht des gleichnamigen Tatsachenforschungsprojekts (Baden/Eisenstadt 1999). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien 1999a.

Batliner, G.: Hörgeschädigte Kinder spielerisch fördern. Ein Elternbuch zur frühen Hörerziehung. Ernst Reinhardt, München 2001.

Blickle, T.: Schwerhörig und trotzdem in der Regelschule. Schulische Förderung an einer Grund- und Hauptschule. Modernes Lernen, Dortmund 1998.

Böckle, R.: Der dynamische Begabungsbegriff. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten: Visuelle Begabung. Diagnostik und Förderung. BMUK, Wien 1994.

Boyer; L., Janko; E., Oberleitner; G.: Grundzüge des österreichischen Schulrechts. Pflichtschulen. Veritas, Linz 1990.

Brunner-Danuser, F.: Mimi Scheiblauber – Musik und Bewegung. Atlantis, Zürich 1984.

Diller, G.: Hören mit einem Cochlear-Implantat: eine Einführung. 2. Auflage, Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg 1997.

De Leuw, L.: Muttersprachlich orientierte Frühförderung im Institut voor Doven in Sint-Michielsgestel, Niederlande. In: Stiftung zur Förderung Hochbegabter, Vaduz. Fürstentum Liechtenstein u. Kröhnert, O.: Modelle interdisziplinärer Frühförderung zur Begabungsentfaltung auf der Grundlage eines hörgerichteten Spracherwerbs. Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter, Vaduz 1991.

Donabauer, F.: Skriptum, Vorlesung Sprachheilkunde 1994, Pädak Baden 1994.

Fraundorfer, U. u. Fraundorfer, S.: Sonderpädagogischer Förderbedarf bei hörgeschädigten Kindern. Rahmenbedingungen. Juni 1996. BMUK, Wien 1996.

Gelter, I.: Hörschädigung und Sprachentwicklung. In: Sonderpädagogischer Förderbedarf bei hörgeschädigten Kindern. Oktober 1995. BMUK, Wien 1995.

Harrison, D.: Die Förderung schulischer und persönlicher Entwicklung hörgeschädigter Kinder in einer integrativen Einrichtung. In: Stiftung zur Förderung Hochbegabter, Vaduz. Fürstentum Liechtenstein u. Kröhnert, O.: Begabungsentfaltung gehörloser Schüler durch gemeinsames Lernen mit Nichtbehinderten. Bericht über das Internationale Symposium vom 20. bis 23 Februar 1992 in Hohenems, Österreich. Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter, Vaduz 1992.

Hartmann, K.: Technische Kommunikationshilfen für Schwerhörige. In: Jussen, H. u. Claussen, W. H.: Chancen für Hörgeschädigte. Ernst Reinhardt, München 1991.

Jussen, H.: Sprache. In: Jussen, H. u. Kröhnert, O.: Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. Handbuch der Sonderpädagogik 3. Carl Marhold, Berlin 1982.

Klement, K.: Über die "Identifikation" von Begabungen – oder: Auf der Suche nach verborgenen Qualitäten. In: Oswald, F., Klement, K., Boyer, L.: Begabungen entdecken – Begabte fördern. Jugend und Volk, Wien 1994.

Koch, U.: Behinderung und Begabungsentfaltung. In: Stiftung zur Förderung Hochbegabter, Vaduz. Fürstentum Liechtenstein u. Kröhnert, O.: Begabungsentfaltung gehörloser Schüler durch gemeinsames Lernen mit Nichtbehinderten. Bericht über das Internationale Symposium vom 20. bis 23 Februar 1992 in Hohenems, Österreich. Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter, Vaduz 1992.

Kratochwil, L.: Die Schule als Chance für gezielte Begabungsförderung – Ein pädagogisch-didaktisches Förderkonzept auf begabungstheoretischer Grundlage. In: Oswald; F., Klement; K., Boyer; L.: Begabungen entdecken – Begabte fördern. Jugend und Volk, Wien 1994.

Krimm-von Fischer, C.: Rhythmik und Sprachanbahnung. Material zur Förderung des entwicklungsgestörten und des behinderten Kindes. 3. Auflage, Universitätsverlag C. Winter Heidelberg, Heidelberg 1995.

Kröhnert, O.: Geschichte. In: Jussen, H. u. Kröhnert, O.: Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. Handbuch der Sonderpädagogik 3. Carl Marhold, Berlin 1982.

Kröhnert, O.: Die sprachliche Beeinträchtigung der Gehörlosen und ihre Behandlung. In: Knura, G. u. Neumann, B.: Pädagogik der Sprachbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik 7. Carl Marhold, Berlin 1982a.

Krüger, M.: Der Personenkreis. In: Jussen, H. u. Kröhnert, O.: Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. Handbuch der Sonderpädagogik 3. Carl Marhold, Berlin 1982.

Langeneder, A.: Selektive Begabungsförderung? Probleme und Möglichkeiten. Peter Lang, Frankfurt am Main 1997.

Lindner, G.: Entwicklung von Sprechfertigkeiten bei gehörlosen, schwerhörigen, stammelnden, geistig behinderten und Spaltkindern. 2. Auflage, Luchterhand, Berlin 1994.

Löwe, A.: Erziehung im Früh- und Elementarbereich. In: Jussen, H. u. Kröhnert, O.: Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. Handbuch der Sonderpädagogik 3. Carl Marhold, Berlin 1982.

Leonhardt, A.: Didaktik des Unterrichts für Gehörlose und Schwerhörige. Luchterhand, Berlin 1996.

Mönks, F.: Begabungsforschung und Begabungsförderung in internationaler Perspektive. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten: Visuelle Begabung. Diagnostik und Förderung. BMUK, Wien 1994.

Olechowski, R.: Freier Zugang zur Begabungsförderung. In: Hager; G., Pollheimer; K., Wagner; G.: Dimensionen einer begabungsfreundlichen Lernkultur. Festschrift für Friedrich Oswald. Studienverlag, Innsbruck 2000.

Oswald, F.: Begabtenförderung in einer begabungsfreundlichen Lernkultur. In: Oswald; F., Klement; K., Boyer; L.: Begabungen entdecken – Begabte fördern. Jugend und Volk, Wien 1994.

Oswald, F.: Begabungen entdecken = sich für Begabungen interessieren. In: BMUK: Begabungen unserer Kinder. BMUK, Wien (o. J.).

Paul, K.: Die schulische und soziale Integration von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Schwerhörigkeit. In: Müller, R. u. Hans, M.: Hörgeschädigte in der Schule. Luchterhand, Berlin 1998.

Prillwitz, S.: Zur Förderung Gehörloser im Spannungsfeld von Laut- und Gebärdensprache. In: Kröhnert, O. u. Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter Vaduz, Fürstentum Liechtenstein: Begabtenförderung jugendlicher und erwachsener Gehörloser im Spannungsfeld von Lautsprache und Gebärdensprache. Frank P. van Eck Verlag, Triesen 1987.

Rammel, G.: Gebärden. In: Jussen, H. u. Kröhnert, O.: Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. Handbuch der Sonderpädagogik 3. Carl Marhold, Berlin 1982.

Ringli, G.: Gebärdenkommunikation. In: Jussen, H. u. Claussen, W. H.: Chancen für Hörgeschädigte. Ernst Reinhardt, München 1991.

Sachs, O.: Stumme Stimmen. Reise in die Welt der Gehörlosen. Rowolth, Hamburg 1992.

Sedlak, F.: Vom „falschen“ und vom „richtigen“ Umgang mit Begabungen und Begabten. In: Oswald, F., Klement, K., Boyer, L.: Begabungen entdecken – Begabte fördern. Jugend und Volk, Wien 1994.

Schulte, E.: Erfahrungsbericht über die schulische Ausbildung von Gehörlosen und Schwerhörigen mit überdurchschnittlicher Begabung. In: Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter Vaduz, Fürstentum Liechtenstein: Behinderung und Begabungsentfaltung. Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter Vaduz, Fürstentum Liechtenstein, Vaduz 1993.

Schulte, E.: Organisation der beruflichen Aus- und Fortbildung. In: Jussen, H. u. Claussen, W. H.: Chancen für Hörgeschädigte. Ernst Reinhardt, München 1991.

Tigges, J.: Psycho-soziale Aspekte des Laut- und Gebärdensprachgebrauchs in Schule, Berufsschule und Arbeitswelt. In: Kröhnert, O. u. Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter Vaduz, Fürstentum Liechtenstein: Begabtenförderung jugendlicher und erwachsener Gehörloser im Spannungsfeld von Lautsprache und Gebärdensprache. Frank P. van Eck Verlag, Triesen 1987.

Urban, K.: Zur Diagnostik von Kreativität – Möglichkeiten und Grenzen. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten: Visuelle Begabung. Diagnostik und Förderung. BMUK, Wien 1994.

V. Paul, P.: Hörschädigung und schulische Leistung. In: Jussen, H. u. Claussen, W. H.: Chancen für Hörgeschädigte. Ernst Reinhardt, München 1991.

Van Uden, A.: Die Welt der Sprache für gehörlose Kinder. Muttersprachlich reflektierte Lautsprachmethode und psycholinguistische Erkenntnisse für die Gehörlosenbildung. In: Schulte, K. u. Katein, W.: Wissenschaftliche Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis zur Rehabilitation behinderter Kinder und Jugendlicher. Necker-Verlag. Villingen-Schwenningen 1976.

Weber, H.: Psycho-soziale Aspekte des Laut- und Gebärdensprachgebrauchs in Schule, Berufsschule und Arbeitswelt. In: Kröhnert, O. u. Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter Vaduz, Fürstentum Liechtenstein: Begabtenförderung jugendlicher und erwachsener Gehörloser im Spannungsfeld von Lautsprache und Gebärdensprache. Frank P. van Eck Verlag, Triesen 1987.

Wirth, G.: Sprachstörungen – Kindliche Sprechstörungen – Kindliche Hörstörungen. Lehrbuch für Ärzte, Logopäden und Sprachheilpädagogen. 4. Auflage. Deutscher Ärzte Verlag, Köln 1994.

Wloka, M.: Psycho-soziale Aspekte des Laut- und Gebärdensprachgebrauchs in Schule, Berufsschule und Arbeitswelt. In: Kröhnert, O. u. Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter Vaduz, Fürstentum Liechtenstein: Begabtenförderung jugendlicher und erwachsener Gehörloser im Spannungsfeld von Lautsprache und Gebärdensprache. Frank P. van Eck Verlag, Triesen 1987.

11. Internetadressenverzeichnis

Gehrmann, M. u. Radatz, J., online: <http://bidok.uibk.ac.at/impulse/imp987-Normalis.html> [10. 10. 2001].

Malerschule Baden, online:

<http://www.blackboard.at/schulen/bfg/schule/malerschule/maler.htm> [28. 12. 2001]

(auch als Link über www.gehoerlos.at zu erreichen)

BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei www.GRIN.com hochladen
und kostenlos publizieren

