

Pädagogische Arbeit mit gehörlosen Kindern, die ein Cochlea-Implantat erhalten

Gedanken eines Mitgliedes des DFGS zum aktuellen Stand¹

VON EVA-MARIE KAMMERER

Niemand hatte bislang hinreichend Zeit und Gelegenheit, Entwicklungen von Kindern mit CI kritisch sehen zu lernen. Individuelle Entwicklungsverläufe lassen sich aufgrund der Inhomogenität unserer Lerngruppen auch kaum mitein-

ander vergleichen. Es gibt sehr wenig pädagogische Literatur zum Thema. Folglich müssen wir uns auf eine narrative Wiedergabe von Einzeleindrücken beschränken, aus denen wir nur mit größter Vorsicht verallgemeinerbare Rückschlüsse ziehen können. Ein überregionaler Erfahrungsaustausch konnte bisher nicht etabliert werden, geschweige denn eine wissenschaftliche Begleitung unserer praktischen Arbeit mit „CI-Kindern“, z.B. in Form sorgfältiger Kommunikationsstudien. Auf diesen Mangel weisen auch Gehörlose selbst hin. So vertrat Wesemann (1993), gehörloser Mitarbeiter im Europäischen Sekretariat des Weltverbandes der Gehörlosen, im Rahmen einer technologisch ausgerichteten Lehrer/innenfortbildung in Köln die Meinung, das CI habe sich bereits zu einer unumkehrbaren Tatsache entwickelt, die darauf bezogene pädagogische Forschung sei dagegen fast eine Farce.

Vor diesem Hintergrund muß man sich über kürzlich veröffentlichte Empfehlungen der eigenen Berufsgruppe (Claußen u.a. 1993) zur pädagogischen Förderung von „CI-Kindern“ geradezu wundern. Sie lesen sich bereits wie ein Programm. Eine Feststellung reiht sich an die andere. Dies führt unweigerlich zu einer pädagogischen Sollvorstellung. Hier einige Auszüge: „CI-Kinder sind hörende Menschen, so sehr ihr Hören auch von dem Normalhörender abweicht...“. Selbstverständlich ist sofort nach Art und

Ausmaß dieser „Abweichungen“ zu fragen. Der zitierte Satz suggeriert, daß es neben gehörlosen und schwerhörigen Kindern eine Gruppe hörender Kinder mit irgendwie andersartigem, normabweichendem Hören gibt. Oder: „Das mit dem CI hörende Kind erwirbt spontan Grundlagen der Lautsprache...“. Wie sehen diese aus? Oder: „Nach der Implantation wird ein längerer Zeitraum benötigt, bis die optimale Leistungsfähigkeit des CI erreicht wird...“. Wie verläuft Kommunikation in diesem für kindliche Entwicklungsprozesse eventuell wichtigen, „längeren Zeitraum“? Oder: „Das Hören muß zum Fundament der Spracherziehung gemacht werden. ...Ein Übergang in die Schwerhörigenschule ist anzustreben“. Schüler/innen der Gehörlosenschule können zwar aufgrund ihrer Hörgeräteversorgung im Rahmen unserer Förderprogramme in Ansätzen eine auditive Sprachwahrnehmungsfähigkeit entwickeln, nutzen jedoch auch weiterhin Gebärden für eine einigermaßen entspannte, inhaltlich anregende Kommunikation. Das aber soll bei „CI-Kindern“ grundsätzlich anders sein?

Diesen thesenhaften Behauptungen stelle ich einige Einzelbeobachtungen in der Gehör-

¹ Verkürzte, überarbeitete Fassung eines Vortrags zum Thema „Möglichkeiten und Grenzen des CI aus pädagogischer Sicht“ im Rahmen der Jahrestagung der DG vom 12. bis 14. November 1993 in Frankfurt

losenschule Münster von meinem Kollegen, Herrn L. Niesel, und mir gegenüber: Die Anzahl der operierten Kinder ist bei uns noch klein (acht, von denen zwei mittlerweile die Schwerhörigenschule besuchen). Die Beobachtungszeiten reichen überwiegend nur bis zu maximal drei Jahren. Ein jüngeres, vor einem Jahr operiertes Mädchen, welches jedoch erst seit ca. einem Vierteljahr unsere Schule besucht, lehnte sein CI lange Zeit heftig ab. Anfangs lief das Mädchen schreiend davon, wenn es das Gerät nur sah, später durfte die Beule getastet und gestreichelt werden. Wir haben mittlerweile mit gutem Erfolg ein Desensibilisierungsprogramm abgeschlossen. Wichtiger Annäherungsschritt an das Ziel: das Lieblingskuscheltier durfte den Prozessor in immer größerer Nähe zum Mädchen, schließlich Wange an Wange tragen.

Generell beobachteten wir bei einigen der Kinder eine zunehmende Geräuschklassifizierung, ein verstärktes Vor-sich-hin-Lautieren und In-sich-hinein-Horchen, dann stillere Phasen eines Hinhörens, plötzlich aber „laute“ Perioden einer akustisch ausgerichteten Kontaktaufnahme.

In Situationen selbstvergessenen Spielens sprudeln kleine, fast unverständliche Lautsprachfragmente aus ihnen heraus. Man hat dabei den Eindruck, als holten sie Phasen der Lautsprachentwicklung aus der Säug-

lings- und frühen Kleinkindzeit nach. Diese Kinder sind jedoch im Hinblick auf ihre Gesamtentwicklung schon lange keine „Babys“ mehr. So brauchen sie neben der Lautsprache auch Gebärden, um einen breiteren Kommunikationsrahmen für altersangemessene Inhalte zu erhalten.

Wir meinen, daß zum Hörenlernen auch Hör-motivation gehört, stimuliert durch das Erlebnis interessanter Kommunikation, die Spaß macht und soziale Nähe schafft. Hierzu nutzen auch „CI-Kinder“ Gebärden, wenn sie die Chance dazu haben.

Im folgenden soll eine Zusammenstellung aktueller Meinungen aus der Sicht des DFGS angeboten werden. In diesem neuen Verband wurde selbstverständlich auch die Notwendigkeit einer überregionalen pädagogischen Forschung zu entwicklungsbezogenen möglichst komplexen Fragestellungen angesprochen (kommunikative, kognitive, psycho-soziale und schulische Entwicklung, Fragen des Selbstbildes und der sozialen Zugehörigkeit). Der Verband möchte, daß die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen des CI in diesem weit gesteckten Rahmen diskutiert wird. Sie sollte Teil der zentralen Frage nach ganzheitlich entwicklungsstimulierenden pädagogischen Lernangeboten bleiben.

Unser Verband kann den derzeitigen verbreiteten, fast schon selbstverständlich gewordenen

pädagogischen Ansatz nicht akzeptieren, der von vornherein davon ausgeht, daß eine Entscheidung für ein CI automatisch eine Entscheidung gegen manuelle Kommunikationsmittel nach sich ziehen sollte. Wir beobachten jetzt schon mit großer Sorge, daß „CI-Kinder“ mit einer nicht erwartungsgemäßen hörgerichteten Lautsprachentwicklung einfach unerwähnt bleiben.

Günther (1994) hebt ausdrücklich die medizinischen, pädaudiologischen und apparativen Fortschritte in ihren Auswirkungen auf Früherkennung, Diagnose und Hörgeräteversorgung hervor. Er verweist auf die „zweifelsfrei bestehenden Chancen zur Entwicklung einer auditiven Sprachwahrnehmungsfähigkeit mit CI auch bei gehörlosen Kindern“ und fordert eine hörgerichtete Förderung der Lautsprachentwicklung. Hierbei orientiert er sich teilweise an Kriterien der hörgerichteten Erziehung nach Diller. In Übereinstimmung mit ihm verweist Günther auf eine für die Entwicklung einer auditiv differentiellen Sprachwahrnehmung wichtige melodisch und rhythmisch möglichst natürliche Darbietungsweise der Lautsprache. Abweichend von Diller plädiert er jedoch im Rahmen einer ganzheitlichen-kommunikationsorientierten Förderung unbedingt für den Einsatz von Gebärden (Günther 1993). Der Autor betont, daß der Lautspracherwerb auch eines „CI-Kindes“ selbst un-

ter optimalen Förderbedingungen ein langwieriger, schwieriger Lernprozeß bliebe. Dabei setzt sich Günther für ein zweisprachiges Erziehungs- und Bildungskonzept mit Laut- und Gebärdensprache ein, welches in Hamburg ausgearbeitet und vorläufig auch nur dort mit wissenschaftlicher Begleitung umgesetzt wird. Zweisprachigkeit sichert eine inhaltlich anspruchsvolle und emotional entspannte Kommunikation. Leider fehlt an den weitaus meisten Schulstandorten eine für zweisprachiges Arbeiten nötige gebärdensprachliche sowie didaktisch-methodische Lehrer/innen-ausbildung. In den Gehörlosenschulen gewinnen dagegen lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) zunehmend an Bedeutung. Günther setzt sich kritisch mit der LBG auseinander. Er meint, daß eine strikte Parallelität von Lautsprache und darauf bezogenen Gebärden Rhythmus und Melodie der Lautsprache stören könne und plädiert daher für eine lautsprachunterstützende Gebärde (LUG). Wir LBG-Lehrer/innen sollten uns mit seiner Kritik realitätsnah ohne Abwertung unserer bisherigen Praxis auseinandersetzen.

Aufgrund unserer Erfahrungen mit flüssiger werdender Kommunikation im Unterricht haben wir – fast unbemerkt – schon vor vielen Jahren damit begonnen, Unterricht zu öffnen und unseren Schüler/innen bereits in der Grundschule größere Spielräume für aktives,

selbstbestimmtes Lernen einzuräumen. Das wäre uns ohne Gebärdensprache nicht gelungen. Wir LBG-Lehrer/innen wissen aus Erfahrung, daß Schüler/innen untereinander für eigene Entscheidungs-, Planungs- und Reflexionsprozesse im Rahmen von offenem Unterricht auch das ihnen geläufige, streßfreie Kommunikationsmittel Gebärdensprache brauchen und versuchen, uns „einzusehen“.

Mit den Befürworter/innen einer zweisprachigen Erziehung sind wir der Meinung, daß anhaltende Kommunikationsprobleme aufgrund einseitig hörgerichteter Förderkonzepte die Komplexität anspruchsvoller pädagogischer Situationen reduzieren. Dabei haben wir auch Lernsituationen von Kindern mit Cochlea Implantat im Blick.

Gerade über unsere Versuche der Unterrichtsöffnung haben wir wieder Anschluß an pädagogische Diskussionen in anderen sonderpädagogischen Einrichtungen und in der allgemeinen Schule gefunden, die wir nicht mehr aufgeben wollen. Im engeren gehörlosenpädagogischen Bereich kamen Anregungen vor allem von Voit und Hintermair (u.a. 1983, 1990 und 1991). Sie thematisierten über viele Jahre hinweg Beziehungsfragen, plädierten für eine Erziehung zur Selbstverantwortung und hinterfragten den Identitätsbegriff. Ihre Artikel hatten die Wirkung steter Tropfen.

Horsch (1993) diskutiert in einem Artikel zum 70jährigen Geburtstag von Löwe frühe Beziehungsprobleme zwischen hörenden Eltern und ihren gehörlosen Kindern nicht länger unter dem eingetragenen gehörlosenpädagogischen Aspekt eines Mangels am Hören, z.B. der mütterlichen Stimme, des Gefühlsanteils darin, sondern vor allem als ein Problem des miteinander in Beziehung Tretens. Sie stellt die Erziehung zu einem positiven Selbstkonzept ganz entschieden über die Frage nach den Kommunikationssystemen. Gehörlose selbst fordern nachdrücklich ihr Recht auf Wohlbefinden ein. Ob „CI-Kinder“ ihre Hörempfindungen genießen würden? Mit dieser Frage verblüffte Wesemann (1993) uns Hörende während der bereits erwähnten Tagung. Für die CI-Diskussion gilt zur Zeit Ähnliches wie für die parallele Diskussion der Integrationskonzepte, die nach Günther (zit. bei Ahrbeck 1992) das Phänomen der Gehörlosigkeit und daraus ableitbare Folgerungen für den Bildungs- und Erziehungsprozeß nur unzureichend erfaßt. Sie tut dies u.a. deshalb nicht, „weil so gut wie nie über den psychischen und physischen Preis gesprochen wird, der für eine rein oral/aurale Sprachorientierung bei Gehörlosen bezahlt werden muß“. Gehörlose möchten mit den ihnen in Aussicht gestellten, verbesserten Möglichkeiten des Hörens keineswegs auf die ihnen derzeit zugänglichen Situationen entlaste-

ter, Wohlbefinden auslösender, problemlos Informationen vermittelnder Kommunikation mit Gebärdensprache verzichten müssen. Während der Kulturtagung der Gehörlosen und des Kongresses zur Zweisprachigkeit Gehörloser in Hamburg im Oktober 1993 wünschten sich auch Schwerhörige entlastende kommunikative Situationen mit Gebärdensprache. Gebärden werden auch von ihnen im öffentlichen Raum als große Verständigungshilfe eingeschätzt.

Wesemann (1993) fordert daher für Eltern und deren „CI-Kinder“ eine freie Wahl zwischen zwei „Erziehungsentwürfen“ nach umfangreicher, jedoch neutraler Elternberatung, eine Wahl zwischen dem bereits bekannten, hörgerichteten, ausschließlich lautsprachlichen Erziehungsentwurf ohne Gebärdenspracheverwendung in die hörende Gesellschaft hinein und einem zweiten, zweisprachigen „Gesamtheitsangebot“ auf zwei Welten hin, also auch in die Gebärdensprachgemeinschaft der Gehörlosen hinein. Dieser zweite Entwurf sollte pragmatisch die verbreitete pädagogische Praxis mit lautsprachbegleitenden Gebärdensprache einbeziehen.

Literatur

Ahrbeck, Bernd (1992): Schulsprache Integration und persönli-

che Entwicklung gehörloser Kinder. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 46, 7-25

Claußen, Hartwig u.a. (1993): Empfehlungen zur pädagogischen Förderung von Kindern mit einem Cochlear Implant (CI). In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 47, 294-304

Günther, Klaus-B. (1994): *Begründung einer ganzheitlichen-kommunikationsorientierten Förderung gehörloser und resthöriger Klein- und Vorschulkinder*. Im Druck

Hintermair, Manfred (1983): Erziehung zur Selbstverantwortlichkeit als behinderungspezifisches Problem im Sozialisationsprozeß gehörloser Kinder und Jugendlicher. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 37, 323-331

Hintermair, Manfred (1992): *Wieviel Erziehung braucht der (gehörlose) Mensch? – Argumente wider die Pädagogisierung der Kindheit*. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 46, 215-227

Hintermair, Manfred & Voit, Helga (1990): *Bedeutung, Identität und Gehörlosigkeit*. Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft 26. Heidelberg: Julius Groos

Horsch, Ursula (1993): Ist die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts Ziel der Früherziehung hörgeschädigter Kinder? In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 47, 4-19

Wesemann, Jan (1993): *Der maßgeschneiderte (gehörlose) Mensch*. Vortrag im Rahmen

der 2. Lehrerfortbildung des Seminars für Hör- und Sprachgeschädigtenpädagogik an der Universität zu Köln.

Eva-Marie Kammerer,
Havichhorststraße 7a,
48145 Münster