

Gruppenkommunikation in der Schwerhörigenschule

VON PAUL HEEG

Schwerhörige leben in einer widersprüchlichen kommunikativen Situation: Einerseits gelingt ‚normale‘ lautsprachliche Verständigung bei Vorliegen bestimmter Rahmenbedingungen, andererseits bleiben einige Bereiche, in denen keine ausreichend guten Bedingungen herstellbar sind, unzugänglich.

In diesem Kapitel wird eine solche Beschränkung näher beleuchtet: Die Probleme, die fast alle Schwerhörigen in Gruppensituationen haben. Für die von Geburt an Schwerhörigen führt dies dazu, daß ein Erfahrungsdefizit entstehen kann. Es gehört zu den zentralen Aufgaben der schulischen Schwerhörigenpädagogik, hier nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Dabei muß bedacht werden, inwieweit bestimmte Einstellungen, Konzepte und Entwicklungen im Erziehungsprozeß in dieser schwierigen Situation förderlich oder hemmend wirken können. Dabei wollen wir den pädagogischen Prozeß als ein System betrachten, in dem die einzelnen Teile ineinandergreifen und nicht pauschal die Pädagogen für die Probleme vieler Schwerhöriger verantwortlich machen.

■ Bedeutung von Gruppenkommunikation für die kindliche Entwicklung

Gruppenkommunikation erlaubt Erfahrungen, die im Zweiergespräch nicht möglich sind. Im Dialog ist für die Beteiligten immer nur ein Gesprächspartner als Gegenüber wahrnehmbar. Der andere Gesprächspartner ‚bin ja ich‘, wird also völlig anders wahrgenommen. Es ist z.B. viel schwieriger, die eigene Mitteilung distanziert zu betrachten. Im Dialog bezieht sich jede Äußerung des Gesprächspartners auf ‚mich‘. Durch sie

wird etwas, das von ‚mir‘ kommt, bewertet und beurteilt.

Wenn es aber mehr als einen Gesprächspartner gibt, dann kann ‚ich‘ die Interaktion beobachten und von ihr lernen. ‚Ich‘ bekomme mit, wie sich andere verständigen. Dabei lernt das Kind sprachlichen Ausdruck, Argumentation und Sozialverhalten kennen, die es später in der Entwicklung übernimmt. In der Gruppe lerne ‚ich‘ verschiedene Sichtweisen der Gesprächspartner kennen und erfahre, wie unterschiedlich man über ein Thema denken kann. Durch diese ständige Übung wird die geistige Differenzierungsfähigkeit gestärkt.

Ein guthörendes Kind lernt, indem es nebenbei vieles mitbekommt. Das schwerhörige Kind erfährt immer wieder, daß es hier von ausgeschlossen wird. Versuche, diese Situation zu durchbrechen, werden immer wieder abgelehnt: ‚Das geht Dich nichts an‘, ‚Das ist nicht so wichtig‘, ‚Das kannst Du noch nicht verstehen‘. Die Folge ist, daß das Interesse des Kindes abnimmt.

Durch mangelnde Beobachtungsmöglichkeiten fehlen Lerngelegenheiten. In der Lernforschung gilt das ‚Lernen am Modell‘ (vgl. Bandura 1976) als sehr wirkungsvoll und ist in vielen Bereichen der pädagogischen Konstruktion überlegen. Trotz intensiven Sprachtrainings fehlen dem schwerhörigen Kind Lerngelegenheiten für ein über die Dialogsituation hinausgehendes Kommunikationsverhalten.

Gruppenkommunikation stellt eine unabdingbare Basis zur Bildung sozialer Gruppen dar. Für die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gemeinschaft ist eine gemeinsame Verständigung notwendig. Auf dem Weg der Einordnung in Gruppen baut der Jugendliche seine soziale Identität auf.

■ Folgen des Spracherwerbs im Übungsdialo

Wenn schwerhörige Kinder die Sprache ihrer Umwelt nicht beiläufig lernen, wird eine (mehr oder weniger systematische) Vermittlung in Übungssituationen versucht. Auch wenn dies ‚in spielerischer Form‘ geschieht, handelt es sich um einen angeleiteten Dialog zwischen Kind und Pädagoge. Die Kinder erleben selten Situationen, in denen ein kommunikativ gleichrangiger Umgang besteht. Wenn erwachsene Schwerhörige über ihre eigene Früherziehung berichten, dann sind das häufig Geschichten von „Blut, Schweiß und Tränen“: Sie sind stolz auf die erreichte Beherrschung der Lautsprache. Zugleich haben sich Qualen und Entbehrungen so tief eingepreßt, daß eine tiefsitzende Abneigung gegen Kommunikationssituationen entsteht. Viele schwerhörige Kinder besitzen dadurch ein ambivalentes Verhältnis zu jeder Form der Kommunikation, das sich z.B. in plötzlichem Abbruch von Interaktionen oder sozialem Rückzug äußert.

In der Hörgeschädigtenpädagogik zielen viele Diskussionen darauf, die Problematik des künstlichen Spracherwerbs zu lindern (z.B. Konzepte für einen muttersprachlichen Ansatz der Lautsprachvermittlung von van Uden oder Jussen; Debatte um die Rolle der Eltern als Co-Therapeuten). In jüngerer Zeit gibt es aber ein erneutes Aufleben ‚harter‘ Übungsmethoden. Sie finden sich z.B. in Konzepten zur postoperativen Versorgung CI-operierter Kinder und einigen neuropsychologischen Argumentationen.

In Fördersituationen besteht ein starkes Kompetenzgefälle: Das Kind erfährt nur wenig, wie es sich in die kommunikative Situation einbringen kann. Seine Initiativen werden u.U. methodisch aufgegriffen und für die Sprachanbahnung genutzt, aber es besteht die Gefahr, daß sein Anliegen nicht ernstgenommen wird. Beim Kind reift so der Eindruck heran, daß es Kommunikationssituationen durch eigene Beiträge nicht wirklich beeinflussen kann. Diese Selbsteinschätzung verschlechtert die Möglichkeiten zur Beteiligung in Gruppensituationen.

■ Spontane kindliche Gruppenkommunikation

Schwerhörige berichten aus ihrer Schulzeit häufig von der tollen Gemeinschaft der Schüler, die sie dort erlebt haben. In der Schule sind viele Schwerhörige zusammen und es gibt vie-

le Zeiten, in denen sie sich ohne Lehrer miteinander verständigen (z.B. Pausen, Busfahrten, Freistunden).

Kinder besitzen eine (vermutlich angeborene) Fähigkeit zu Sprache und Verständigung. Sie finden ihren Ausgang in nonverbalen Ausdruckformen und nicht-symbolischen Zeichen, die Kindern ein spontanes Miteinander auch dann ermöglichen, wenn keine gemeinsame Sprache zur Verfügung steht. Hochgradig schwerhörige Grundschüler beherrschen Lautsprache meist nur so unzureichend, daß sie hiermit ihre kommunikativen Bedürfnisse nicht befriedigen können. Da ihnen aber auch das nonverbale System der Kindergartenkinder nicht genügt, fügen sie alle ihnen zur Verfügung stehenden Mittel zu einem individuellen System zusammen, mit dem Kommunikation in der Klassengemeinschaft oder auf dem Schulhof klappt (Heeg 1991).

Sie besteht aus einer Mischung von nonverbalen Zeichen, Worten, Lauten und Gebärden. Die Anordnung der einzelnen Zeichen ist keineswegs unsystematisch, sondern ist durch visuelle Mittel strukturiert, wie sie sich in ausdifferenzierterer Form auch in der Grammatik der DGS finden. Den Kindern steht hiermit ein inhaltliches und sprachliches Niveau zur Verfügung, über das sie im Bereich der Lautsprache bei weitem nicht verfügen.

Diese Mischformen sind an die aktuellen Bedürfnisse der Kinder angepaßt. Die Kinder verwen-

den diese Ausdrucksform als Bestandteil des Spielens in der Gruppe. Rollen und sozialer Status werden verteilt und Regeln des Miteinanders vermittelt. Die dabei gültigen Normen sind nicht die der Erwachsenen: Eine 'tolle' Geschichte muß nicht sprachlich korrekt sein. Es kommt nicht auf kohärente Argumentation an, so daß Unterbrechungen und Sprünge unproblematisch sind. Deshalb wird niemand aus sprachlichen Gründen ausgeschlossen. Eine Differenzierung zwischen gut und schlecht Sprechenden Kindern findet in dieser Kommunikationsform nicht statt.

Reaktion der Pädagogik

Viele Lehrer verstehen die Ausdrucksweise der Kinder nur unzureichend. Sie halten sie für fehlerhaftes Deutsch, das sich kaum für den beabsichtigten Sprachaufbau eignet. Deshalb ignorieren sie diese Schüleräußerungen oder unterbinden sie als Störung des Unterrichts. Die Schüler kommen dieser Tendenz entgegen, indem sie Äußerungen dieser Form vor der Lehrerin bzw. dem Lehrer verstecken. Wie beim 'Schwätzen' unter guthörenden Schülern sind die Inhalte nicht für sie bestimmt. Es entsteht eine kommunikative Kluft zwischen Lehrer und Schülern: Beide Seiten verstehen einander nur unzureichend. Lehrer versuchen diesen Graben zu überbrücken, indem sie einzelne Schü-

ler als 'Dolmetscher' oder Informanten gewinnen. Diese sollen auch dabei helfen, die 'falsche' Sprache der Schüler in 'richtiges' Deutsch zu 'verbessern'. Die Zwischenschaltung von Dolmetschern ist Ausdruck einer pädagogisch nicht wünschenswerten Distanz und beinhaltet ein oftmals problematisches Dreiecksverhältnis von Lehrer, dolmetschendem Schüler und gedolmetschten Schülern. Das linguistische Niveau, das die Grundschüler in ihrer Ausdrucksweise besitzen, läßt sich nicht einfach in Lautsprache transformieren. Das differenziertere Lexikon und die komplexere Grammatik werden ignoriert. Die dabei zutage tretende allgemeine sprachliche Kompetenz wird auf das lautsprachlich 'Machbare' reduziert. Dabei wird von vielen Pädagogen mehr Wert auf Fehlerfreiheit gelegt als auf inhaltliche Ausdrucksfähigkeit. Vielfach wird eine stereotyp vereinfachte Lautsprache unterrichtet. Die Sätze bestehen aus Subjekt - Prädikat - Objekt. Nebensätze werden vermieden und es wird übertrieben formuliert. Durch ständige Vereinfachung in primitiver Form geht ein Teil der Funktionalität der Lautsprache verloren. Permanente Vereinfachung verfälscht den Sinn, Pauschalierungen werden gefördert. Durch den Verzicht auf Nebensätze und Präpositionen wird die differenzierte Vernetzung von Gedanken in der Äußerung vernachlässigt. Eine weitere Folge besteht darin, daß erwachsene Schwer-

hörige trotz Paukerei in der Schule Grammatik und Worte oftmals falsch anwenden und den Sinn einer Äußerung nicht erfassen bzw. vermitteln können. Durch die vom Lehrer angestrebte und vielfach in Richtlinien festgeschriebene 'rein' lautsprachliche Kommunikation entsteht das vielfach kritisierte Nadelöhr: Die akzeptierten Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler hinken der geistigen Entwicklung hinterher. Es ist eine Karikatur von Unterricht, wenn an der Tafel mühsam der Satz „Fu ist im Auto“ geübt wird und die Schüler sich währenddessen in ihrem Code unter Verwendung von Relativsätzen Einzelheiten aus einem Actionfilm erzählen. Die geistigen und sprachlichen Möglichkeiten der Schüler werden in einer solchen Situation durch den Unterricht eher gebremst als gefördert. Das Insistieren auf Lautsprache ohne begleitende Gebärden verhindert die Behandlung altersgemäßer Inhalte im Unterricht. Erzieherische Funktionen, wie z.B. gerechtes Schlichten, direktes Erkennen aktueller Schülerprobleme, Aufgreifen der die Schüler bewegenden Themen sind ohne Akzeptanz der natürlichen Kommunikationsweise der Schüler nicht realisierbar.

Abkehr von den kindlichen Formen

In der Sekundarstufe wird das in der Klassengemeinschaft geteilte kindliche Medium langsam aufgegeben. Der Grund hierfür ist wohl der Umstand, daß ältere Kinder sich in diesen Formen nicht mehr altersgemäß ausdrücken können. Eine Weiterentwicklung findet nicht statt. Hauptursache hierfür ist eine Veränderung der Normen bei den Schülern: Die älteren Schüler halten die Sprache der Kinderzeit für 'Baby'. Für ihre neue Sprachkompetenz finden sie es weniger wichtig, daß ihre Äußerungen von allen Mitschülern spontan verstanden werden. Es findet eine sprachliche Differenzierung und zunehmende Individualisierung statt. Die Schüler, denen ein relativ guter Einstieg in die Lautsprache gelingt, befürchten einen Verlust an Niveau und Ansehen durch weitere Verwendung visueller und nicht-sprachlicher Zeichen. Es bilden sich soziale Subgruppen mit individuell sehr unterschiedlichen Bewältigungsstrategien: Einige sind stolz auf ihre Kontakte zu Guthörenden, andere gehen zu den Gehörlosen, viele ziehen sich zurück.

In einer solchen Situation wird Gruppenkommunikation schwieriger. Lehrer versuchen, in der Klasse Gruppendiskussionen anzuregen. Da die Orientierung an der Lautsprache nicht aufgegeben werden soll, sehen sie nur den Weg der sprachlichen Vereinfachung. Diese gut gemeinte Orien-

tierung an den 'schlechtesten' Schülern, die am wenigsten Lautsprache verstehen, führt zu der bereits erwähnten 'primitiven' Sprechweise, die von vielen Schülern als untaugliches und unbefriedigendes Medium abgelehnt bzw. boykottiert wird.

Für Gruppendiskussionen fehlt die von allen akzeptierte kommunikative Basis. Tatsächlich entstehen in Diskussionsstunden oftmals nur Dialoge zwischen Lehrer und jeweils einem Schüler oder in kleinen Untergruppen.

Einseitige Orientierung an der Norm der Guthörenden

In der Sekundarstufe I findet eine zunehmende Normierung von Sprache statt: Äußerungen werden eindimensional bewertet, gut oder schlecht gemessen am Ideal der Unauffälligkeit für Guthörende. Nicht der Inhalt ist für den Lehrer entscheidend, sondern die korrekte Ausdrucksform. Folglich ziehen sich sprachlich nicht gewandte Schüler zurück, gelten als 'nicht so intelligent'.

Das Ideal einer in der Welt der Guthörenden möglichst unauffälligen Sprache führt bei den Sprechern dazu, daß sie weniger auf Verständlichkeit für ihre Mitschüler achten. Die 'guten' Sprecher reden zu schnell und warten die visuelle Kontaktaufnahme ihrer Mitschüler nicht ab. Die 'schlechten' ziehen sich zurück und konzentrieren sich ganz auf den Lehrer, um überhaupt dem

Unterricht folgen zu können. Schüler, die begleitende Gebärden beherrschen, lassen diese im Unterricht weg. Das Ziel der sprachlichen Entwicklung wird individuell mit dem Lehrer verfolgt. Schwerhörige sehen sich vor eine Alternative gestellt: Entweder sie 'sacken ab' in die Gehörlosigkeit oder sie orientieren sich an den Guthörenden. Es fehlt eine eigene 'Schwerhörigennorm', aus der sie ihre eigenen Zielvorstellungen bilden können.

Ausblick

Viele Schwerhörige halten echte Gruppengespräche für praktisch unmöglich. In der Tat sind die Kommunikationsbedingungen hier wesentlich problematischer als im Dialog. Meine Erfahrungen aus Seminaren und Vorstandssitzungen der Bundesjugend (im Deutschen Schwerhörigenbund e.V.) haben mir aber gezeigt, daß es möglich ist, wenn die dazu notwendigen Bedingungen beachtet werden. Es gibt nur in Ansätzen eine Ausweitung des Konzepts der Kommunikationstaktik auf Gruppensituationen. Erforderlich ist die strikte und disziplinierte Einhaltung bestimmter Regeln. Diese werden im Bereich der Dialoge als 'Kommunikationstaktik' bezeichnet. Zu einer Ausweitung des Konzepts auf Gruppensituationen gehört z.B., daß die Sprecher sich so zu Wort melden, daß alle Gruppenmitglieder sie vor Beginn der

Äußerung anschauen können; wenn es einen Leiter gibt, sollte er vermeiden, daß sich das Gespräch auf ihn fixiert oder Einzeldialoge entstehen. Die Verständigung muß Vorrang vor allem anderen haben.

Aber auch bei Befolgung solcher Regeln und einer veränderten Einstellung erfordern Gruppeninteraktionen von Schwerhörigen ein Höchstmaß an Konzentration. Lautsprachbegleitende Gebärdensprache (LBG) stellen hier eine deutliche Entlastung dar. Sie machen das Mundbild eindeutig, sie sind auch aus ungünstiger Sichtposition leichter zu erkennen, z.B. von der Seite oder aus größerer Entfernung. LBG entlasten die Konzentration und mindern den Streß. Dadurch setzen sie Energien frei für die inhaltlichen Anforderungen des Gruppengesprächs.

Positive Erfahrungen mit Gruppenkommunikation verbessern die Chancen im späteren beruflichen und privaten Leben. Während eine Beschränkung auf Dialoge den Ich-Bezug verstärkt, kann 'ich' in der Gruppe ein soziales Echo auf das eigene Verhalten erfahren und Umkehrschlüsse aus dem Verhalten anderer ziehen. Das Gefühl gleichberechtigter Zugehörigkeit zu einer Gruppe ermöglicht die Entwicklung von Selbstbewußtsein unabhängig von der Sprachbeherrschung. Die Fähigkeit zur Gruppenkommunikation ist eine Voraussetzung, um sich in einer Gemeinschaft gegenseitig helfen und stützen zu können.

■ Literaturverzeichnis

- Bandura, Albert (1976): *Lernen am Modell*. Stuttgart: Klett
- Heeg, Paul (1991): *Schulische Kommunikation stark schwerhöriger Kinder. Beschreibung der interaktiven Mikrostrukturen in einer Schulklasse*. Heidelberg: Groos
- Heeg, Paul (1994): Kommunikative Entwicklung Schwerhöriger – eine empirische Untersuchung. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 3, 149-160

Dr. Paul Heeg,
Kerkerinckstr. 18,
48151 Münster

Schwerhörigkeit – eine (immer noch?) verkannte – Behinderung

Zur kommunikativen Situation schwerhöriger Kinder und Jugendlicher

VON EMIL KAMMERER

1. Vorbemerkungen

Dazu aufgefordert, im Rahmen des Themenhefts zu dieser Problematik Stellung zu nehmen, möchte ich erst einmal ein kleines Dilemma umreißen, vor das ich mich gerade als jemand, der nicht permanent mit Hörbehinderten zu tun hat, gestellt fühlte:

■ Einerseits fragte ich mich, was es denn aus meinem, gegenüber der verzweigten, immer vieltimmigeren (subjektiver Eindruck) Hörbehindertenszene leider immer noch recht isolierten, engen Winkel (an einer Universitäts-Kinderklinik tätiger Kinderpsychiater) immer wieder Neues zum Thema zu sagen geben soll. Das fragte ich mich um so mehr, als mir irgendwelche „Daten“, die

ich jetzt natürlich hervorholen, „aufwärmen“ mußte, mittlerweile stark durchgekaut vorkommen, zumal ich mich dankbar und gerne daran erinnere, daß ich seit deren Entstehung eine ganze Reihe anrührender bis aufwühlender Gelegenheiten bekam, Untersuchungsergebnisse vor allem zur kommunikativen Situation schwerhöriger wie gehörloser Kinder und Jugendlicher vorzustellen und mit Betroffenen zu diskutieren. Was soll es eigentlich immer wieder Neues zu sagen geben?

■ Andererseits läßt sich vielleicht gerade auch aus der beobachtenden Außenseiterposition heraus gut feststellen, daß im Verlauf der letzten Jahre aus den beiden großen, nach dem sog. Hörschadensgrad eingeteilten Gruppen Hörbehinderter immer mehr

nachdenkliche, z.T. auch ungeduldige Stimmen laut wurden, die auf der Basis von grundsätzlichen Reflektionen über Kommunikation als unteilbares Ganzes bisher gangbare, bzw. neu (?) „im Angebot“ befindliche Förderstrategien, Bildungswege für stark hörbehinderte Kinder und Jugendliche kritisch hinterfragen (vgl. dazu auch Müller & Weber 1995 und Bundesjugend 1994). Permanent wirksame Reibungsflächen, an denen sich solche kritischen Fragen entzünden sind, auf verschiedenen Ebenen anzusiedeln, entstammen (aufregend) verschiedenen Disziplinen.

■ Immer wieder neu diskutierte und auch praktizierte Bestrebungen, bislang „sonderpädagogisch“ geförderte Kinder „integrativ“ zu beschulen.

■ Theoretische Überlegungen wie auch praktische Konsequenzen, die sich bereits aus einer zweifellos verfeinerten Hörtechnologie (CI) entwickeln, deren schneidigste Verfechter letztlich mit dem zumindest von Betroffenen so wahrgenommenen Anspruch auf „Abschaffung“ einer ganzen Gruppe Hörbehinderter öffentlichkeitswirksam auftreten. Diese Reibungsfläche wird ja noch dadurch erhitzt, daß die Gemeinden sich immer schon, nicht nur neuerdings, nicht (in erster Linie) als hörbehindert erleben.

■ Ein in klinischer wie pädagogischer Psychologie wach-

send gepflegtes Nachdenken über umfassendere Entwicklungsrisiken im Zusammenhang mit frustrierender, defizitärer Kommunikation über lange Jahre hin unter dem Aspekt von Identitäts- bzw. Selbstkonzept(ver-)bildung.

Ein von der Linguistik (incl. Psycho- und Soziolinguistik) bearbeiteter, unübersehbarer (?), unüberhörbarer (?) Wissensfundus zur linguistischen und damit selbstverständlich auch kommunikativen Vollwertigkeit der Gebärdensprachen, in sicherlich enger innerer Verbindung damit die offensichtlich wachsende Akzeptanz dafür, ja mehr noch das einfordern Bedürfnis schwerhöriger Jugendlicher und Erwachsener danach, Gebärden zur Kommunikationserleichterung untereinander wie auch – dolmetscherunterstützt – gegenüber der hörenden Umwelt selbstverständlich zu verwenden.

Damit seien, ohne Anspruch auf erschöpfende Ausleuchtung, einige Hintergründe benannt, vor denen es sich lohnen könnte, einige nicht mehr ganz neue Untersuchungsergebnisse, die ja letztlich Selbstzeugnisse Betroffener darstellen und von daher vielleicht doch nicht so schnell „veralten“, wieder zu betrachten. Angesichts solcher ehrfurchtgebietender Begriffe und Inhalte (?) wie „Jahrhundertstreit...“ schrumpft das Alter der hervorgeholten Daten ohnehin fast zu einem Nichts.

2. Einige grundsätzliche und methodische Verständnishilfen

Interessenten an methodischen, statistischen sowie auf die Resultate bezogenen Details müssen auf die zugängliche Hauptquelle verwiesen werden (Kammerer 1988). Mit den folgenden Anmerkungen soll der Leser jedoch in den Stand versetzt werden, kritisch (evtl. Bildung eigener Hypothesen?) mit den präsentierten Resultaten umgehen zu können. Es wurde versucht, mit Hilfe eines „Kommunikationsfragebogens“ die vermutbare Problematik hochgradig schwerhöriger wie gehörloser Kinder und Jugendlicher zu konturieren. In allen Phasen der Entwicklung dieses Fragebogens waren Betroffene beteiligt. Ziel war es, situationsbezogen für die Lebensbereiche Familie, Freunde und Fremde Kommunikationschancen wie auch -schwierigkeiten aus der Sicht von Kindern und Eltern einschätzen zu lassen. Dabei begleitete uns von Anfang an die Sorge, alle Betroffenen, Eltern wie Kinder, durch eine Konfrontation mit vermutlich frustrierenden Situationen emotional zu belasten. Die bei der Bearbeitung durch die Kinder und Jugendlichen erlebte Konzentration, ihre Ernsthaftigkeit sowie Unbeirrbarkeit bei Nachfragen während der Befragung entlasteten uns jedoch teilweise. Es entstand immer wieder der Eindruck, als fühlten sie sich durch die angebotenen Fragen bzw. Situationsbeschreibungen verstanden. Dieser Fragebo-

gen war in eine größere Feldstudie eingebaut, die 274 10-14jährige an je drei Sonderschulen für Gehörlose und Schwerhörige in NRW sowie an der Realschule für Hörgeschädigte in Dortmund umfaßte.

Bei dem Versuch, Kommunikationschancen wie -schwierigkeiten einschätzen zu lassen, wurden die Aspekte von „Senden“ und „Empfangen“ sicherlich artifiziell getrennt. „Senden“ und „Empfangen“ beziehen sich also stets auf die subjektive Einschätzung darüber, sich einem Kommunikationspartner verständlich gemacht bzw. ihn verstanden zu haben. Diese Aspekte wurden in der von uns entwickelten Itemliste des Fragebogens, die sich hauptsächlich in die zwei anschließend skizzierten Gruppen unterteilen ließ, durchgängig berücksichtigt. Die zitierten Beispiele stammen ausschließlich aus dem Fragebogen für schwerhörige Kinder.

Verstehen-Items
Sie enthalten auf der Basis einer vierstufigen Rating-Skala Selbsteinschätzungen dazu, wie die Kinder einzelne Kommunikationspartner verstehen bzw. sich von diesen verstanden fühlen.

Item-Beispiele:
*Dein Vater spricht. Du schaust. Verstehst Du Deinen Vater?
Ich verstehe ihn:
immer/oft/manchmal/fast nie.*

*Du sprichst mit Deiner Mutter. Verstehst Dich Deine Mutter?
Sie versteht mich: (Skala s.o.).*

Situationsitems
Hierbei wurde versucht, möglichst präzise umrissene soziale Situationen mit klarem, kommunikativem Aufforderungscharakter vorzugeben. Die Kinder konnten zwischen vorgegebenen Antworten wählen, welche entweder Kommunikationsbereitschaft für diese Situation oder aber Kommunikationsvermeidung wiedergaben. Zusätzlich wurden emotionale Reaktionen als Antwortmöglichkeiten angeboten. Bei diesen Items war generell Mehrfachbeantwortung möglich.

Item-Beispiele:

*Du sprichst. Dein Vater versteht Dich nicht. Du sprichst noch einmal. Er versteht Dich wieder nicht. Was machst Du?
Ich zeige mit den Händen.
Ich spreche noch einmal.
Ich bin etwas traurig.
Ich weiß nicht.
Ich spreche nicht noch einmal.
Ich bin etwas wütend.*

*Du suchst etwas im Selbstbedienungsladen. Du findest es nicht. Was machst Du?
Ich kaufe nichts.
Ich gehe in einen anderen Laden.
Ich suche eine Verkäuferin und frage sie.
Ich schreibe und gebe der Verkäuferin das Papier.*

Ein Elternfragebogen wurde strikt parallel zum Kinderfragebogen formuliert, d.h. wir bemühten uns um eine maximale Anzahl sinngemäß deckungsgleicher Items, mit deren Hilfe die Eltern, ebenfalls getrennt nach dem Aspekt von Senden und Empfangen, die Kommunikationschancen ihrer Kinder einschätzen sollten. Beide Elternteile sollten sich auch wechselseitig in ihrer kommunikativen Kompetenz wie auch Aktivität dem Kind gegenüber einschätzen. Deswegen wurde in der Instruktion ausdrücklich darum gebeten, daß Väter und Mütter jeweils getrennte Fragebögen ausfüllten.

Zur Verdeutlichung seien jetzt zwei Items aus den Elternfragebögen den korrespondierenden Items aus den Kinderfragebögen gegenübergestellt (vgl. Abb. 1)..

| Elternitems (Vater und Mutter getrennt) | Kinderitems |
|--|--|
| Mein Kind spricht zu mir. Ich verstehe es: (4stufige Skala) | Ich spreche zu meinem Vater. Er versteht mich: (4stufige Skala) |
| Die Verkäuferin sagt etwas zu meinem Kind. Es versteht sie: (4stufige Skala) | Ich spreche zu meiner Mutter. Sie versteht mich: (4stufige Skala) |
| | Die Verkäuferin spricht zu mir. Ich verstehe sie: (4stufige Skala) |

Abb. 1 Gegenüberstellung Elternitems – Kinderitems

Hinter den in den Abbildungen (vgl. S. 29ff.) gezeigten Verteilungen stecken komplexere sog. Scores, deren Bildung deswegen nötig erschien, da pro Lebensbereich die Meinung zu den Kommunikationschancen gegenüber jeweils mehreren Partnern interessierten, andererseits aber auch eine angemessene Gruppierung der Meinungsverteilungen wichtig erschien. Die dargestellten und diskutierten Resultate schwerhöriger Kinder stützten sich auf N=101 auswertbare Fragebögen (vs. 130 Fragebögen von gehörlosen Kindern), laut Schülerakten handelte es sich ganz überwiegend um stark schwerhörige Kinder. Es erwies sich als sinnvoll, die Gesamtstichprobe nach dem Alter in zwei Gruppen zu differenzieren (Altersmittel bei 11;5 bzw. 12;9 Jahren).

Einige Bezüge zu Meinungsverteilungen Gehörloser werden bewußt mit dargestellt. Trotz aller bekannter Unterschiede der Selbstwahrnehmungen beider Hauptgruppen Betroffener wurde dem Fragebogen eine vielleicht trivial klingende, zentrale Hypothese zugrundegelegt: Bei aller Unterschiedlichkeit verschiedener Lebensbedingungen (sog. Sozialschicht, Schulform, Schädigungsgrad des Gehörsinns, Art und Schwere evtl. Zusatzbehinderungen) verbindet diese Kinder ein Grunderlebnis in sich diskrepanter, kommunikativer Einschränkungen in verschiedenen Situationen samt den damit verknüpften Frustrationen. Dabei erschienen uns zum differenzierteren Verständnis derselben weniger externe, nicht hörgeschädigte „Kontrollgruppen“ interessant, vielmehr hingegen die Binnendifferenzierung der ganzen Gruppe nach dem Hörstatus und weiteren Parametern. Zentraler Bezugspunkt blieb immer das eigene Erleben der Kinder, ausdrücklich nicht gefragt waren so etwas wie quantifizierende Schätzwerte zum „Wortumsatz“.

3. Einige Untersuchungsergebnisse

Es erschien immer wieder fruchtbar, die Fülle gewonnener Meinungsäußerungen nach folgenden, übergeordneten Gesichtspunkten zu gruppieren, wobei die erwähnten Lebensbereiche (Familie, Freunde, Fremde) so-

weit sie für dieses engere Thema relevant erscheinen, berührt werden sollen.

- a.) intraindividuelle Urteilsdiskrepanzen
- b.) interindividuelle Meinungsdiskrepanzen der Kinder
- c.) Urteilsverteilungen zwischen Eltern und ihren Kindern zu Kommunikationschancen der Kinder in verschiedenen Lebensbereichen.

Zu a.): Generell erlebten sich die Kinder quer durch alle Lebensbereiche im Empfangen können stärker eingeschränkt als beim Senden. Auf der Basis schlichter Einfühlungsversuche wurde die Hypothese gebildet, daß ein möglichst bewußtseinsnaher, subjektiver Leidensdruck an irgendeiner kommunikativen Situation sich evtl. eher entwickelt, wenn Kompetenzen im Senden vs. Empfangen in sich diskrepanter sind, (etwa besser empfangen als senden können, vor allem aber umgekehrt, schlechter empfangen als senden können) bzw. ohne derartige Diskrepanzen schwächer ausgeprägt und/oder zumindest weniger bewußtseinsnah sein könnte. Hierfür wurden auf der Basis der Resultate eines sehr gründlichen Elterninterviews, welches eine weite Reihe von Symptomen als Indikatoren für einen evtl. Leidensdruck an der kommunikativen Situation zu erfassen suchte, Belege gesucht. Ausschließlich für den innerfamiliären, nicht etwa für die anderen

(!) Bereiche ergab sich, daß vor allem die offensichtlich intensiv gespürte Diskrepanz: Ich verstehe relativ viel schlechter als ich verstanden werde, in der elterlichen Wahrnehmung ein Risikofaktor für sog. hyperaktives Verhalten war, interpretierbar als Spannungsunruhe, welche aus Frustrationen beim Nichtverstehen resultieren könnte. Vielleicht überrascht es nicht, daß gerade schwerhörige Kinder von so definierten Kommunikationsnöten relativ noch stärker als gehörlose Kinder betroffen waren.

Zu b.) Im Überblick erwiesen sich Alter wie Hörstatus mehrfach als trennscharfe Variablen. Die folgenden vier Abbildungen zeigen eindrucksvoll, daß zwar größere Anteile von jüngeren und älteren Kindern der untersuchten Gruppe meinen, in der Familie durchaus gut senden und empfangen zu können, starke Minoritäten aber ihre Möglichkeiten, in der Familie zu kommunizieren, skeptisch einschätzen. Die Sendechancen schwerhöriger Kinder verbessern sich dabei anscheinend mit der Zeit deutlicher als bei Gehörlosen. Die erstaunlich großen Probleme schwerhöriger Kinder beim Empfangen weisen vielleicht auf besondere Probleme der Umwelt hin, sich auf sie einzustellen. Man könnte also auch sagen, daß sich schwerhörige Kinder zumindest in der unteren Hälfte der befragten Altersspanne nicht weniger in beiden Richtungen kommunikativ eingeschränkt innerhalb der Fami-

lie erleben als gehörlose Altersgenossen. Im weiteren Entwicklungsverlauf dürften sie innerhalb der Familie günstiger dastehen.

Ca. 35% der schwerhörigen Kinder schätzen ihre Sendewie Empfangschancen gegenüber schwerhörigen Freunden als schlecht ein, Gehörlose untereinander beschrieben auf diesem Feld kaum Probleme, jeweils 6% verteilten hier kritische Urteile für beide Kommunikationsrichtungen. Gegenüber gut hörenden Freunden schätzten dagegen die schwerhörigen Kinder Sendewie Empfangsmöglichkeiten überwältigend besser ein als Gehörlose. (Ca. 3/4 positive Bewertungen, ca. 1/4 schlechte Bewertungen).

Bei Betrachtung der Kommunikationschancen mit Fremden in beiden Richtungen dürfte die ganze sog. Integrationsproblematik sehr deutlich werden. Ohne nennenswerte Altersunterschiede werden bereits die Sendechancen von ca. 2/3 der Schwerhörigen kritisch bewertet (Abb. 6), bei der Bewertung ihrer Empfangschancen rücken die Schwerhörigen den Gehörlosen noch deutlich näher (Abb. 7). An dieser Stelle erscheint noch erwähnenswert, daß die auf anderen Feldern (Familie!) trennscharfe Variable Schultyp hier bedeutungslos ist, d.h. Hauptwie Realschüler schätzen ihre Möglichkeiten identisch kritisch ein. Im Hinblick auf die innerfamiliäre Kommunikation erscheint der Anteil der lt. Mütterurteil Gebärdensprache benutzenden stark schwerhörigen Kinder bedeutsam (Abb. 8).

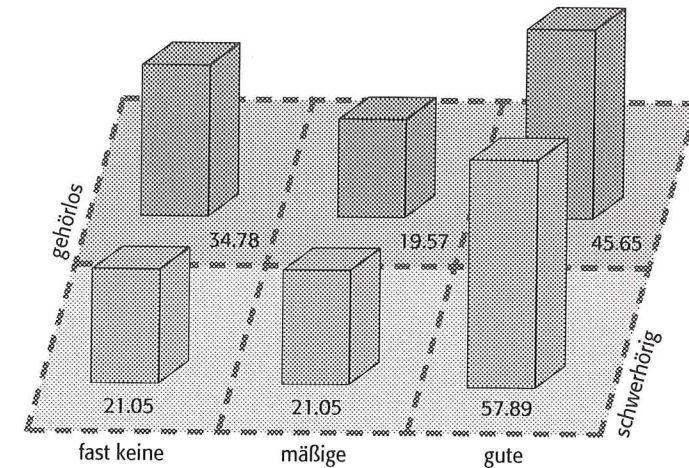


Abb. 2 Sendechancen jüngerer Kinder in der Familie in Abhängigkeit vom Hörstatus (in Prozent) (Altersmittel 11,5 Jahre)

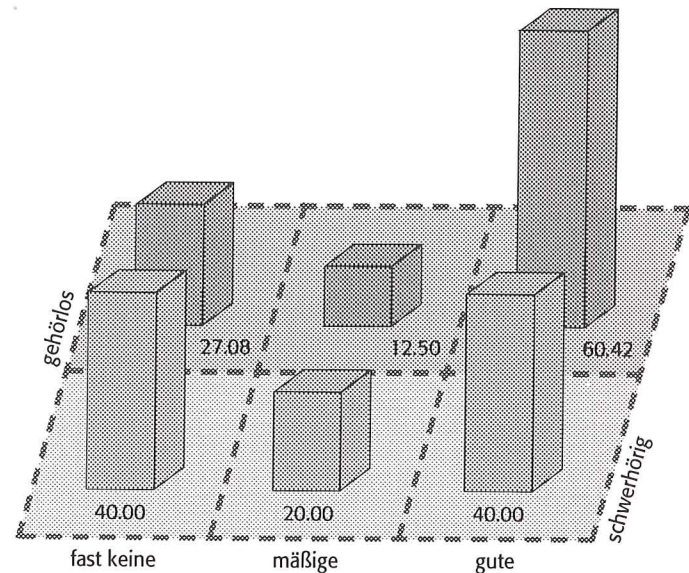


Abb. 3 Empfangschancen jüngerer Kinder in der Familie in Abhängigkeit vom Hörstatus (in Prozent) (Altersmittel: 11,5 Jahre)