

men, die zeitliche Stabilität der gelernten Muster und den Strategieerwerb beim Lernen der visualisierten Wortlisten (Ruoß 1993). Ein solches Experiment bearbeitet über das pädagogische Problem der Erlernbarkeit von Sonagrammen prinzipielle Fragen zu Lern- und Gedächtnisprozessen Gehörloser.

Gehörlose Probanden bewältigen Paarassoziationsaufgaben auf vergleichbare Art wie Hörende. Diese Muster sind für sie kategorisierbar und diskriminierbar. Sie benötigen für die Zuordnung von Muster und Bedeutung eine größere Anzahl von Lerndurchgängen, aber weniger Zeit als Hörende. Darüber hinaus erwerben sie eine Strategie, mit der sie ihre Leistung beim Lernen neuer visualisierter Wortlisten steigern können. Die Gruppe der Gehörlosen, die gebärdenbasiert lernte, erzielte tendenziell bessere Ergebnisse als die lautsprachlich Lernende.

In einem weiteren Experiment wurde das Kurzzeitgedächtnis von gehörlosen und hörenden Probanden verglichen (Drews, Ruoß & Eyferth 1993). Aufgabe war es, unterschiedlich dargebotenes, sprachliches Material geordnet wiederzugeben. Die Stimuli wurden als Gebärden mit und ohne Mundbild oder als Schriftbilder präsentiert. Anhand verschiedener, sich ähnelnder Wortlisten sollte das im KZG genutzte Informationsformat untersucht werden. Gehörlose und Hörende nutzten in erster Linie ein phonologi-

sches Informationsformat. Die Gedächtnisspanne beider Gruppen unterscheidet sich signifikant; die Hörenden sind in der Lage, im Mittel 1.2 Items mehr wiederzugeben als die gehörlosen Probanden. Die Gehörlosen wiesen bei der Wiedergabe von Gebärden eine signifikant höhere Gedächtnisspanne auf als bei der Wiedergabe von schriftlich gebotenen Wörtern. Weiter wurde der Stellenwert des Mundbildes bei Gebärden untersucht. Es zeigt sich, daß das Mundbild als Bestandteil von Gebärden zu verstehen ist, und daß es zusammen mit der manuellen Komponente der Gebärde verarbeitet wird.

Die Befunde sprechen dafür, daß sonagrammartige Muster für Gehörlose auch im Rahmen eines Sprechtrainings mit visuellem Feedback erlernbar sind, wenn das Training didaktisch durchdacht ist und mit Gebärden angeleitet wird.

#### ■ Vergleich verschiedener Verfahren

In einer weiteren Untersuchung wurde unser Lautsprachvisualisierungsgerät (TU-Verfahren) mit dem SFT-Verfahren von Esser verglichen (Wirth 1993). Hierbei handelte es sich um ein sehr eingeschränktes Lautrepertoire (helle/dunkle Vokale, stimmlose Plosive, stimmlose Frikative und Nasale) und eine kurze Trainingsdauer (12 Termine mit 15 Minuten Trainingszeit pro Kind). Die Ergebnisse zur Muster-

segmentierung zeigen, daß sich die beiden Verfahren nicht unterscheiden. Gehörlose Kinder können selbst nach einer kurzen Trainingszeit visualisierte Sprechmuster in ihre wichtigen lautsprachlichen Segmente unterteilen. Bei der Lautklassenerkennung erzielt das SFT-Verfahren 65,4 Prozent richtige Benennungen und das TU-Verfahren 44,6 Prozent. Dieser Unterschied läßt sich aus der sehr kurzen Trainingszeit erklären. Befunde aus einem Experiment mit komplexen Reizen (Ruoß et al. 1991) lassen aber vermuten, daß sich die Unterschiede zwischen beiden Visualisierungen nach längerem Training aufheben. Die Ergebnisse einer weiteren Studie zum Einsatz des TU-Verfahrens nach längerer Trainingszeit (60 Sitzungen mit 15 Minuten Trainingszeit pro Kind) zeigen, daß sich die Lautklassenerkennung beim Sonagramm auf über 83,4 Prozent erhöht und das, obwohl eine größere Anzahl von Lautklassen abgefragt und die Unterscheidung von stimmlosen und stimmhaften Konsonanten gefordert wurde (Ruoß & Schildhammer 1993). Bei der Erkennung von Phonemen erreichte das SFT-Verfahren eine Erkennungsleistung von 44,5 Prozent gegenüber 22,8 Prozent des TU-Verfahrens. Dieses Ergebnis gibt Aufschluß darüber, wie gut die lautsprachliche Information der Muster erfaßt wird. Aber auch bei dieser Leistung zeigt sich, daß bei längerem Training mit dem TU-Verfahren sich die Erkennungsleistung beträchtlich

steigert. Die Schüler erreichten dort im Mittel ein Ergebnis von 55,2 Prozent für das gesamte Lautrepertoire.

In einer weiteren Studie unserer Arbeitsgruppe (Becker & Druba 1994) gingen wir der Frage nach, wie deutlich artikulatorische und akustische Charakteristika von gehörlosen Sprechern je nach der Visualisierungsart (SFT-Verfahren, Sonagramme mit 24ms-, 16ms- und 8ms-Zeitauflösung) dargestellt werden und welchen Einfluß die Mustervarianz (infolge der Ausspracheunterschiede hörender Sprecher) auf die Fehlererkennung hat. Hörende Versuchspersonen sortierten fünf verschiedene Sprechmuster eines Testwortes (von gehörlosen und hörenden Sprechern, mit und ohne Sprechfehler gesprochen) nach ihrer Ähnlichkeit zu einem Referenzmuster und benannten anschließend die Abweichungen im rangschlechtesten Muster. Die Ergebnisse zeigen, daß die Versuchspersonen nach einer kurzen phonetischen Anleitung bei den einfacheren SFT-Mustern eher in der Lage sind, adäquate Sortierstrategien zu entwickeln. Den Versuchspersonen, die unter der Sonagramm-Bedingung arbeiten, gelingt es aber häufiger, das rangschlechteste Muster adäquat zu interpretieren und Sprechfehler zu benennen. Die Befunde lassen sich dahingehend interpretieren, daß die Sonagramm-Verfahren mehr Information und invariante Merkmale des Sprachschalles bereitstellt, was aber längere Lernzei-

ten für die Muster notwendig macht. Bei der Ergebnisinterpretation sind also die Effekte der Trainingsdauer zu berücksichtigen. Wie die Befunde zu verschiedenen Darstellungsarten zeigen, können sich frühe Nachteile komplexer Visualisierung bei längerem Training als Vorteil erweisen (Ruoß et al. 1991). Nach einem längeren Training mit der Sonagrammdarstellung verbesserten sich die Leistungen der gehörlosen Kinder im Vergleich zur Studie von Wirth erheblich (Ruoß & Schildhammer 1993).

#### ■ Ausblick

Computergestützte oder technische Verfahren für das Sprechtraining von Gehörlosen können nur so weit zu einer Verbesserung der Sprechfertigkeiten führen, wie sie in didaktische Unterrichtskonzepte eingebunden werden.

Über einen Zeitraum von fünf Jahren setzten wir die Lautsprachvisualisierung im Sprechtraining mit unterschiedlichen Altersstufen ein. Nach einer Erprobungsphase mit einer fünften und einer zehnten Jahrgangsstufe folgten systematische Studien mit vier weiteren Altersgruppen mit einem festen Trainingsprogramm (Übungen zur Automatisierung sprechmotorischer Prozesse und Artikulationstraining) und mit Veränderungsmessungen. Mittels Sprachaufnahmen vor und nach einem Training und einer Ver-

ständlichkeitsuntersuchung wurde die Wirkung des Sprechtrainings erhoben. Der Einsatz der Lautsprachvisualisierung zeigt positive Ergebnisse. Die Mustererkennung auf phonologischer Ebene gelingt den gehörlosen Kindern. Sie können ein Referenzmuster sinnvoll zum Erkennen und zur Korrektur der eigenen Musterabweichungen nutzen. Ein Sprechtraining mit der Lautsprachvisualisierung kann auch zur ersten Lautanbildung bei sehr jungen Kindern eingesetzt werden.

Gehörlose Sprecher unterscheiden sich in ihrer Verständlichkeit enorm, was auch einen Einfluß auf die Wirkung eines Sprechtrainings unter visuellem Feedback hat. Gehörlose Kinder und Jugendliche können ihre Sprechfertigkeit nur unter bestimmten Bedingungen verbessern. Eine Didaktik zum Einsatz der Lautsprachvisualisierung muß die unterschiedlichen Voraussetzungen gehörloser Schüler berücksichtigen. Aus den Ergebnissen aller Evaluationen wurde eine Didaktik entwickelt, die Differenzen zwischen Altersgruppen und Leistungsniveaus berücksichtigt. Das Verfahren kann mit Gewinn als Ergänzung zu konventionellen Techniken der Sprecherziehung eingesetzt werden.

Die Lautsprachvisualisierung wurde an verschiedenen Schulen von Gehörlosenpädagogen erprobt, um zu prüfen, ob sich das Verfahren in der unmittelbaren Anwendung im Unterricht be-

währt. Für diese Studie wurde ein Schulungskonzept entwickelt, um die Gehörlosenpädagogen in die Arbeit mit der Lautsprachvisualisierung einzuführen (Becker, Schildhammer, Hobohm & Krause 1994). Nur auf diese Weise ist eine breite, sinnvolle Anwendung der Lautsprachvisualisierung im Schulunterricht zu erreichen, die nicht allein auf den Geräteinsatz reduziert ist, sondern Gehörlosenpädagogen ein didaktisches Konzept zum Einsatz der Technik zur Verfügung stellt. Erfahrungen aus dieser Studie machen deutlich, daß Gehörlosenpädagogen nach kurzer intensiver Einführung in der Lage sind, das Lautsprachvisualisierungsverfahren im Artikulationsunterricht einzusetzen. Die Mehrzahl der beteiligten Lehrer schätzt das Verfahren als eine sinnvolle, motivierende Ergänzung zu anderen Techniken im Artikulationsunterricht ein.

Das Lautsprachvisualisierungsgerät kann dem Lehrer als Hilfsmittel beim Aufbau sprechmotorischer Einzelfähigkeiten dienen. Es erlaubt, den Zusammenhang verschiedener Artikulationsschritte in ganzen Wörtern zu verdeutlichen, zu üben und zu verbessern. Ferner bietet es Möglichkeiten zum Erhalt und zur Differenzierung vorhandener Sprechfähigkeiten und als Hilfsmittel zur Diagnose von Sprechfehlern, wenn diese über das Hören nicht eindeutig klassifizierbar sind.

#### Literaturverzeichnis

- Arends, N., Povel, D.-J., van Os, E., Michielsen, S., Claasen, J. & Feiter, I. (1991): An evaluation of the Visual Speech Apparatus. In: *Speech Communication* 10, 404-414.
- Bausch, K. H. & Grosse, S. (1989): Zur Einführung: Sprechunterricht für Gehörlose und Linguistik. In K.-H. Bausch & S. Grosse (Hrsg.): *Spracherwerb und Sprachunterricht für Gehörlose: Zielsetzungen und Verständlichkeit gehörloser Sprecher*, 1-8. Tübingen: Max Niemeyer.
- Becker, R. (1993): *Sprechfertigkeit und Verständlichkeit gehörloser Sprecher: Möglichkeiten der Fehlerdarstellung über eine Lautsprachvisualisierung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Becker, R. & Druba, M. (1994): Visualisierung von fehlerhafter Aussprache bei gehörlosen Sprechern. In: G. Kegel, T. Arnold, K. Dahlmeier, G. Schmid & B. Tischer (Hrsg.): *Sprechwissenschaft und Psycholinguistik* 6, 67-89. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker, R., Schildhammer, A., Hobohm, K. & Krause, M. (1994): Schulungskonzept für den Einsatz von „visible speech“ an Gehörlosenschulen. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 6, 378-385
- Cole, R. A., Rudnicka, A. I., Zue, V. W. & Reddy, R. D. (1994): Speech as patterns on paper. In: Cole, R. A. (Ed.): *Perception and Production of Fluent Speech*, 3-49. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Drews, F., Ruoß, M. & Eyferth, K. (1994): Informationsverarbeitung bei Gehörlosen. In: Kegel, G., Arnhold, T., Dahlmeier, K., Schmid, G., Tischer, B. (Hrsg.): *Sprechwissenschaft und Linguistik* 6
- Esser, G., Nolte, P. & Printzen, R. (1983): Verbesserung der Sprachentwicklung und Artikulation durch visuelle Übermittlung von Sprache (Sprach-Farbbild-Transformation). In: *Pädaudiologie aktuell*, 185-193
- Greene, B. G., Pisoni, D. B. & Carrell, T. D. (1984): Recognition of speech spectrograms. In: *Journal of the Acoustical Society of America* 75, 32-43
- Günther, K.-B. (1993): Zum Einsatz des IBM-Sprechspiegels bei der Sprecherziehung eines 6jährigen hochgradig schwerhörigen Mädchens. *Hörgeschädigtenpädagogik* 1, 50-56
- Hobohm, K. & Tempel, T. (1992): Sichtbarmachung von Lautsprache in Echtzeit: Konzeption und Realisierung Teil 1 und Teil 2. In: *Fortschritte der Akustik - DAGS '92*, 637-644.
- Hobohm, K. (1993): *Signalanalyse und Mustergenerierung*. Forschungsbericht, TU Berlin.
- Kloster-Jensen, M. & Jussen, H. (1974): Lautbildung bei Hörgeschädigten: Abriß einer Phonetik. In H. Jussen (Hrsg.): *Schriften zur Hörgeschädigtenpädagogik (Vol.3)*, 1-216 Berlin: Carl Marhold.
- Lippmann, R. P. (1982): A review of research on speech training aids of the deaf. In: N.J. Lass (Hrsg.): *Speech and Language* 7. New York: Academic press.
- Maki, J. E., Gustafson, M. S., Conklin, J. M. & Humphrey-Whitehead, B. K. (1981): The speech spectrographic display: interpretation of visual patterns by hearing-impaired adults. In: *Journal of Speech and Hearing Disorders* 46, 379-387.
- Maki, J. E. (1983): Application of the speech spectrographic display in developing articulatory skills in hearing-impaired children. In: I. Hochberg, H. Levitt & M. J. Odberger (Hrsg.): *Speech of the Hearing Impaired*, 297-312. Baltimore, Maryland: University Park Press
- Neppert, J. M. H. (1989): Funktionsgeschichtlicher Abriß der Entwicklung von apparativen Sprechunterrichtshilfen. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 43, 208-220
- Printzen, R. (1991): *Die Sprach-Farbbild-Transformation in der kommunikativen Erziehung hörgeschädigter Vorschulkinder*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Risberg, A. (1982): *Speech coding aids for the deaf: An overview of research from 1924 to 1982*. FASE/DAGA '82, 1255-1285.
- Ruoß, M., Becker, R. & Eyferth, K. (1988): Bedingungen für visuelle Rückmeldung im Sprechtraining Gehörloser. In: *Psychologische Rundschau* 39, 27-38.
- Ruoß, M. (1990): Lautsprachvisualisierung im Sprechtraining mit Gehörlosen. In: *Sprache - Gehör* 14, 96-102.
- Ruoß, M., Becker, R. & Schildhammer, A. (1991): Visualisierte Lautsprache als Biofeedbacksignal im Sprechtraining mit Gehörlosen. Untersuchung verschiedener Darstellungsarten. In: *Sprache und Kognition* 10, 125-135.
- Ruoß, M. (1992): Verständlichkeitsverbesserungen bei Gehörlosen. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 46, 362-378.
- Ruoß, M. & Schildhammer, A. (1992): Lautanbildung mit „visible speech“ bei gehörlosen Sprechanfängern. In: *Sprache - Stimme - Gehör* 16, 149-53.
- Ruoß, M. (1993): Paarassoziationslernen bei Gehörlosen mit und ohne Gebärdenunterstützung. In: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie* 40, 279-293.
- Ruoß, M. & Schildhammer, A. (1993): Sprachwissen und Lernen von Mustern visueller Lautsprache bei gehörlosen Schülern und Experten. In: *Sprache und Kognition* 12, 115-121.
- Schildhammer, A. (1993): *Sprechtraining und Verständlichkeitsuntersuchung*. Forschungsbericht, TU Berlin.
- Schildhammer, A., Becker, R. & Ruoß, M. (1993): *Didaktisches Programm für den Einsatz der Lautsprachvisualisierung*. Forschungsbericht, TU Berlin.
- Schulte, K., Schwinger, L., Strauß, H. Chr., Schlenker, Ch., Breitinger, M., Hug, H. & Würtemberger, W. (1980): *Systemergänzte Artikulation*. Heidelberg: Julius Groos.
- Wirth, W. (1993): *Vergleich zweier Lautsprachvisualisierungsgeräte*. Forschungsbericht, TU Berlin.
- Wisch, F.-H. (1990). *Lautsprache UND Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser*. Hamburg: Signum.

Dipl.-Psych. Anita Schildhammer,  
Technische Universität Berlin,  
Institut für Psychologie,  
Dovestr. 1-5, 10587 Berlin

# Rundbrief I/94

## Statement

VON INTERESSENGEMEINSCHAFT  
ZUR FÖRDERUNG SCHWERHÖRIGER  
KINDER IN BAYERN E.V. (IG)

**D**ie immer wieder auftauchende Frage nach dem Einsatz von LBG (= lautsprachbegleitende Gebärde) für schwerhörige Kinder - in den Phasen der Sprachanbahnung, Frühförderung oder auch im Schulbereich - wurde in den letzten Jahren vermehrt an die Interessengemeinschaft herangetragen. Dies ging von vorsichtig-fragenden Überlegungen bis zu militanten Forderungen.

Um diesbezüglich einen Anspruch zu erheben, wurde bei Frau Staatssekretärin Monika Hohlmeier am Bayer. Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst eingebracht, die LBG als zusätzliches Kommunikationsmittel an Bayer. Schulen für

Gehörlose und Schwerhörige einzuführen. Dieser Antrag wurde am 24.3.94 als Tagungsordnungspunkt in der Dienstbesprechung mit den Direktoren und Leitern der Bayer. Schulen für Gehörlose und Schwerhörige zur Diskussion gestellt. Hierzu wurde auch Herr W. Hansai, 1. Vorsitzender der IG, eingeladen um von Seiten der IG zu diesem Punkt Stellung zu beziehen.

Die Aussage der IG ist ein klares „NEIN“ gegen die Einführung der LBG an Bayer. Schwerhörigen-schulen. Dies bedeutet, daß auch in Zukunft die IG die optimale lautsprachliche Förderung von schwerhörigen Kindern verlangen und durchsetzen will.

Zu Ihrer Information, hier der Abdruck des Statements, das Herr Hansai auf der Direktorenkonferenz abgab:

*Meine sehr verehrten Damen und Herren!*

*Zunächst möchte ich mich, im Namen der Interessengemeinschaft zur Förderung schwerhöriger Kinder in Bayern, sehr herzlich für die freundliche Einladung bedanken.*

*Wir freuen uns, daß wir Möglichkeit haben, hier vor diesem Forum, die behinderten-spezifische Problematik hörgeschädigter Kinder, aus der Sicht der Betroffenen selbst, zu reflektieren.*

*Die IG sah es schon immer als ihre vorrangige Aufgabe an, die optimalen Förderungsmöglichkeiten für die schwerhörigen Kinder und Jugendlichen zu suchen, zu*

*finden und zu unterstützen.*

*Da die Forderungen nach Einführung der lautsprachbegleitenden Gebärden = LBG an Schwerhörigen-schulen nun massiver werden, hat sich die IG im letzten Jahr eingehend mit diesen Überlegungen auseinandergesetzt.*

*Um zu einer fundierten Meinungsbildung kommen zu können, haben wir Diskussionen mit Frühförderern, Linguisten, Eltern und jugendlichen Schwerhörigen geführt und einen Arbeitskreis initiiert.*

*Hierbei zeigte es sich, daß wir zwei Tatsachen als gegeben hinnehmen müssen:*

**1.** *Es gibt bei der Frühförderung immer wieder Kleinkinder, bei denen eine Lautsprachbahnung primär nicht möglich ist. In dieser Phase kann LBG durchaus unterstützend sein, um überhaupt zu einer Kommunikationsmöglichkeit mit dem Kind zu finden. Wenn dann die Fähigkeit einsetzt, Lautsprache zu verstehen und auch selbst zu artikulieren, sollte die Gebärde wieder zurückgenommen werden und so die größtmögliche lautsprachliche Förderung erfolgen.*

**2.** *Eine Gruppe junger, schwerhöriger Erwachsener erkennt sich zur LBG. Diese Jugendlichen, die lautsprachlich voll kompetent sind, wünschen sich im Gespräch untereinander die Gebärde und wenden sie auch an.*

*Durch die Unterstützung der Gebärde würde die Kommunikation einfacher und entspannter. Dennoch sagen auch sie:*

*„Die Lautsprache steht über allem und ist vorrangig; sie ist unsere Muttersprache!“*

*Für ihr Selbstwertgefühl und zur eigenen Identitätsfindung möchten sie aber ihre Kommunikationsart selbst wählen - und dieses Recht kann man einem selbst betroffenen Erwachsenen nicht verwehren!*

*Dennoch blieben bei allen Gesprächen und Diskussionen die - meines Erachtens - zwei wichtigsten Fragen unbeantwortet:*

**1.** *Ab wann sollte die LBG eingeführt werden und*

**2.** *wie sollte sie durchgeführt werden?*

**Zu Punkt 1:** *Soll die LBG bereits in der SVE eingesetzt werden oder in der Grundschulstufe? Soll man damit erst in der Hauptschulstufe beginnen?*

**Zu Punkt 2:** *Da die derzeitige Hochschulausbildung der Schwerhörigenpädagogikstudenten keine Ausbildung in LBG vorsieht, und auch die Zahl der im Beruf stehenden Lehrer, die LBG beherrschen, an einer Hand abgezählt werden kann - wie soll da also lautsprachlicher Unterricht mit unterstützender Gebärde gehalten werden?*

*Sieht man etwa vor, wie bereits in Hamburg, neben den Lehrern einen Gebärdensprachdolmetscher zu stellen?*

*Die Gebärde ist ein grobmotorischer Bewegungsablauf, während das Mundbild, das der Schwerhörige unbedingt für das Verstehen benötigt, zur Feinmotorik zählt. Es ist erwiesen, auch*

*Löwe hat mehrfach darüber geschrieben, daß die Grobmotorik über die Feinmotorik dominiert.*

*Die Gefahr muß ganz klar gesehen werden, daß durch zu verfrühtes und zu intensives Einsetzen der LBG die Lautsprache unterdrückt würde. Das Beispiel „Schweden“ zeigt deutlich, daß mit der dortigen Hörgeschädigtenpädagogik nur noch gebärdende Jugendliche die Schule verlassen. Ihr Schriftsprachverständnis entspricht etwa dem eines Drittkläßlers; eine Lautsprachkompetenz existiert nicht mehr.*

*Dies aber kann und darf nicht das Ziel einer Bayerischen Schwerhörigen-schule werden!*

*Um Ihnen zu zeigen, wie sehr sich betroffene Eltern auch mit dieser Problematik auseinandersetzen, möchte ich Ihnen ein kurzes Statement vorlesen, das uns vom Elternbeirat der Schule für Schwerhörige in München übermittelt wurde:*

### Elternbeirat der Schule für Schwerhörige München

**A**uf Grund der bestehenden Diskussionen bezüglich der Einführung der lautsprachbegleitenden Gebärde an der Schule für Schwerhörige gibt der Elternbeirat der Schule München folgendes Statement ab:

*Als oberste Priorität der sprachlichen Ausbildung unserer Kinder sehen wir das Erlernen der Lautsprache. Nur so ist es möglich, auch zu einer schriftsprachlichen*

*chen Kompetenz zu gelangen. Dies ist um so wichtiger, da die hörbehinderten Kinder ihre sprachlichen Defizite durch Lesen vermindern können. Ebenso ist zu bedenken, daß eine gute lautsprachliche Ausdrucksfähigkeit die beruflichen Chancen wesentlich erhöht und dazu beiträgt, sich beruflich besser orientieren und weiterbilden zu können. Bei der Einführung der lautsprachbegleitenden Gebärde ist zu befürchten, daß der Erwerb der Lautsprache in erheblichem Maße gestört wird.*

*Aus diesem Grund beschließt der Elternbeirat der Schule für Schwerhörige München einstimmig, die Einführung der lautsprachbegleitenden Gebärde abzulehnen und den Unterricht weiterhin lautsprachlich zu führen.*

*München, den 21.3.94*

*B. Lehnen*

**D**as oberste Ziel einer Schwerhörigen-Schule muß also bleiben, die Schüler durch eine gute Lautsprachkompetenz zur Berufsreife zu führen und zur Selbständigkeit zu erziehen.

**S**olange aber an einer Schwerhörigen-Schule die Schüler-Höchstzahl 13 und die Klassenmeßzahl 10 ist;

**S**olange aber der den Kindern laut Stundentafel zustehende Förderunterricht (s. SVSO Anlage 34) ausfallen muß;

**S**olange aber wegen Lehrermangels eine Heilpädagogin an Sonderschulen zwar nicht den Un-