

2/1995
3. Jahrgang

dfgs

forum

HALBJAHRESZEITSCHRIFT DES DEUTSCHEN FACHVERBANDES FÜR GEHÖRLOSEN- UND SCHWERHÖRIGENPÄDAGOGIK

Schwerpunkt
Mehrfachbehinderungen

2/1995

3. Jahrgang

Vorbemerkung der Redaktion88

DFGS-Infos

Protokoll der 3. Mitgliederversammlung des DFGS am 12. Mai 1995
(*Susanne Schmidt*)89
Kassenbericht (*Winnifried B. Heinemann*).....92

Tagungsberichte

Bericht über die 2. Jahrestagung des DFGS
am 13. Mai in Braunschweig93
International Congress on Education of the Deaf (ICED)
vom 16.-20. Juli 1995 in Tel Aviv/Israel(*Eveline George*)98

Beiträge

Zur diagnostischen Etikettierung sog. umschriebener Entwicklungs-
störungen bei (hörgeschädigten) Kindern (*Emil Kammerer*)104
Wege und Irrwege der Sprachanbahnung (*Hartmut Janetzke*)114
Teilleistungsstörungen bei gehörlosen Kindern -
Diagnostik und Therapie (*M. L. H. M. Broesterhuizen*)124
Geschwisterkinder in Familien mit behinderten Kindern
(*Angelika Wiechel*)132
Schleiz und die Hörbehindertenförderung - gestern, heute und morgen
(*Wolfgang Zeidler*)135

forum aktuell

Filmfrühstück in Köln137
Auszeichnungen und Berufungen137
Protestaktion gegen Werbung der Fördergemeinschaft gutes Hören...137

Impressum 2/1995 Herausgeber Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik. **Redaktion** Eveline George, Eva-Marie Kammerer, Renate Poppendieker. **Redaktionsanschrift** - dfgs forum - c/o Eveline George, Kraepelinweg 15, 22081 Hamburg, ST 040/29 82 02 60. **Satz** Eveline George, Renate Poppendieker **Einzelverkaufspreis** DM 6,- zuzügl. Versandkosten **Druck** poppdruck Langenhagen. **Redaktionsschluß für die nächste Ausgabe** 1. Februar 1996, Schwerpunkt: Cochlea Implantat

Eine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte und Fotos wird nicht übernommen. Den Abdruck bzw. das Kürzen von Leserbriefen behalten wir uns vor. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der Verfasserin oder des Verfassers und nicht unbedingt die der Redaktion wieder. Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur bei vorheriger schriftlicher Zustimmung durch die Redaktion erfolgen.

Rezensionen

Grundlagen und Modelle für den Hörgerichteten Spracherwerb
herausgegeben von Hajo H. Frerichs & Joachim M. H. Neppert
(*Fritz-H. Wisch*)138
Stichwort: Autismus von Hartmut R. P. Janetzke
(*Winnifried B. Heinemann*)140
Methoden der Sprachvermittlung beim gehörlosen Kind von
Peter A. Jann (*Renate Poppendieker*)142
Bericht über das LBG-Projekt Zürich: Erfahrungen
mit Lautsprachbegleitenden Gebärden herausgegeben
von Peter Kaufmann (*Ulrich Möbius*)148

Sonstiges

Termine150

Vorbemerkung der Redaktion

Liebe Leserinnen,
liebe Leser,

mit dieser Ausgabe halten Sie das fünfte Heft unserer Verbandszeitschrift *dfgs forum* in den Händen. Wie auch im letzten Jahr bildet die im Mai abgehaltene Jahrestagung den Schwerpunkt dieses Heftes. Alle Vorträge sowie die Berichte aus den Arbeitsgruppen können sie auf den folgenden Seiten nachlesen. Darüber hinaus wird der Aspekt der Mehrfachbehinderungen durch einige weitere Beiträge ergänzt.

Der Vorstand möchte an dieser Stelle noch einige Anmerkungen zur zurückliegenden Jahrestagung in Braunschweig machen:

Die Organisation von Dolmetschdiensten war während der Tagung über den Vortragsvormittag hinaus nicht zufriedenstellend gelöst. Wir entschuldigen uns bei unseren gehörlosen DFGS-Mitgliedern und Tagungsgästen und bei jenen gebärdensprachkompetenten Mitgliedern, die wir spontan und für sie überraschend um Aushilfe bitten mußten. Wir danken denjenigen, die in den Arbeitskreisen gedolmetscht haben. Wir danken Frau Dr. Poppendieker, Frau Riemer und Frau Finkelmeyer für ihre Dolmetschtätigkeit während der Mitgliederversammlung. Wir werden den während der Mitgliederversammlung gemachten Vorschlag aufgreifen und zukünftige Tagungsgebühren so festsetzen, daß wir Dolmetschleistungen besser finanzieren können.

Aus verschiedensten Gründen hat sich die Drucklegung dieser Ausgabe verzögert. Die unter der Rubrik *forumaktuell* abgedruckten Mitteilungen sind also gar nicht mehr so aktuell. Wir hoffen, daß Sie „aktuell“ nicht gar zu wörtlich nehmen und diese Mitteilungen für Sie trotzdem interessant sind.

Gleichzeitig wünschen wir Ihnen eine besinnliche Adventszeit, ein frohes Weihnachtsfest und einen guten Start ins neue Jahr.

Das Redaktionsteam

Protokoll der 3. Mitgliederversammlung des DFGS am 12. Mai 1995

SUSANNE SCHMIDT

Zu Beginn gibt der Vorsitzende, Herr Wloka, bekannt, daß Herr Heinz Micol, 1. Vorsitzende des Badischen Wohlfahrtsverbandes für Gehörlose, kürzlich verstorben ist. Es folgt eine Gedenkminute.

Nach der Bekanntgabe der Tagesordnung protestieren mehrere Gebärdensprachdolmetscherinnen und Gehörlose dagegen, daß die Mitgliederversammlung nicht gedolmetscht wird. Der Vorstand entschuldigt sich für diesen Planungsfehler, der zum einen in einer nicht klaren Aufgabenverteilung zwischen der Vorbereitungsgruppe in Braunschweig und dem Vorstand in Berlin, Hamburg, Bremen und Essen begründet ist, zum anderen auch in der Frage der Finanzierung der Dolmetschereinsätze über den gesamten Zeitraum der Tagung. Auch für den Samstag stehen insgesamt bei drei Vorträgen und neun Arbeitsgruppen nur zwei LBG-Dolmetscherinnen zur Verfügung. Von den TeilnehmerInnen werden die Vorschläge gemacht, den sehr niedrigen Tagungsbeitrag zu erhöhen, um so die GebärdensprachdolmetscherInnen bezahlen zu können, und ggf. auch den Umfang des Angebots zu verringern, um eine gute Besetzung mit DolmetscherInnen gewährleisten zu können. Der Vorstand entschuldigt sich erneut. Frau Finkelmeyer und Frau Poppendieker erklären sich unter Protest zum Dolmetschen bereit.

Die Versammlung findet in Braunschweig im Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte im Rahmen der 2. Jahrestagung des DFGS am 12./13. Mai 1995 statt.

Zur Tagesordnung:

1. Protokoll der letzten Mitgliederversammlung, veröffentlicht in *forum* 2/94, 68ff.
2. Bericht des Vorstandes
3. Kassenbericht
4. Bericht der Kassenprüfer
5. Entlastung des Vorstandes
6. Wahl des neuen Vorstandes
7. Jahrestagung 1996
8. Verschiedenes

zu Top 1.:
Das Protokoll der letzten Mitgliederversammlung am 3.6.1994 wird angenommen.

zu Top 2.:
Vorstandsitzungen: Seit der letzten Mitgliederversammlung hat sich der Vorstand zu fünf jeweils ganztägigen Sitzungen mit folgenden Schwerpunkten getroffen:
1. Münster: Vorbereitung der 2. Jahrestagung am 12./13. Mai 1995 in Braunschweig, Gast: Herr Lutz Lambrecht aus Braunschweig
2. Hamburg: Organisatorische und inhaltliche Absprachen zum *dfgs forum*, Gäste: Frau Renate Poppendieker und Frau Eveline George von der Redaktion
3. Braunschweig: Vorbereitung der 2. Jahrestagung zu Gast bei Herrn Lutz Lambrecht und der Planungsgruppe der Tagung
4. Hamburg: Vorbereitung der 2. Jahrestagung und der Mitgliederversammlung, *dfgs forum*, Gast: Frau Renate Poppendieker
5. Braunschweig: letzte Absprachen zur 2. Jahrestagung und zur Mitgliederversammlung zu Gast bei Herrn Lutz Lambrecht
Verbandszeitschrift *dfgs forum*: Das *forum* erscheint weiterhin zweimal im Jahr. Es werden zur Zeit jeweils 1.100 Exemplare gedruckt. Die Kosten hierfür belaufen sich auf ca. DM 3000,-. Die Auflage soll auf 700 Exemplare reduziert werden. Die Zeitschriften können künftig in einem Raum der Universität Hamburg bei Herrn Prof. Günther gelagert werden. Ein Problem stellen weiter-

hin die umfangreichen Tippaufgaben dar. Hierfür soll zur Entlastung der Redaktion stundenweise eine Schreibkraft eingestellt werden.

Es wir um zahlreiche Leserbriefe gebeten!
Es werden noch Werbeaufträge gesucht.

Da die Erfahrung gemacht wurde, daß Zeitschriften, die an die Schulen verschickt wurden, nicht das Lehrerzimmer erreichen, sollen Freixemplare in Zukunft über die Personalräte, GEW-Mitglieder bzw. DFGS-Mitglieder an die Schulen verteilt werden.

Mitgliederentwicklung: Der DFGS hat zur Zeit 110 Mitglieder. Es gab bisher sechs Austritte, z.T. aus finanziellen/beruflichen Gründen, z.T. weil sich die Mitglieder wegen ihrer Auffassung (hörgerichtete Erziehung) im DFGS nicht vertreten fühlten.

Verbandsarbeit: Vertreter des Vorstandes nahmen teil an einer Tagung und einer Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen, dem Dachverband des DFGS.

Am 18.1.1995 fand eine gemeinsame Veranstaltung mit dem BDH und der Arbeitsgemeinschaft Gebärdensprache der Humboldt-Universität in Berlin zum Thema „Bilingualer Schulversuch in Hamburg“ statt. Diese Zusammenarbeit soll fortgesetzt werden.

Der Vorstand des DFGS verfaßte verschiedene Stellungnahmen zu Artikeln, Berichten und aktuellen Ereignissen.

DFGS-Arbeitskreise:

Die Arbeitskreise 1 (Öffentlichkeitsarbeit/ Kommunikation) und 2 (Früherziehung) wurden zusammengelegt. Sie arbeiten im Moment intensiv und konkret zum Thema „Situation der Früherziehung im Hamburger Raum“ und beteiligen sich an den Planungen für eine alternative Früherziehungs- und Beratungsstelle.

Der Arbeitskreis 3a hat sich regelmäßig bisher viermal vor und viermal nach der 1. Jahrestagung des DFGS 1994 getroffen. Bisher wurde zum Thema „Formen des geöffneten Unterrichts“ gearbeitet. Nach der 2. Jahrestagung soll ein anderes Thema behandelt werden.

Der Arbeitskreis 3b setzt sich aus LehrerInnen der Berufsschule für Hörgeschädigte in Essen zusammen. Er hat eine Informationsveranstaltung zu der Zielsetzung des DFGS organisiert. Inhaltlich arbeitet der Kreis am Thema „Handlungsorientierte Kompetenz“. 1987/88 wurden alle Ausbildungsberufe neu strukturiert. Die Richtlinienkommission stellte hierbei die Handlungskompetenz und die Fähigkeit zur Flexibilität und Teamarbeit in den Vordergrund. Die Grundlagen hierfür müssen bereits in der Schulausbildung gelegt werden.

Der Arbeitskreis 5 trifft sich im Moment mangels Mitglieder nicht.

zu Top 3.:

Die Kassenwartin Frau Heinemann stellt den Kassenbericht vor (s. forum Seite 92)

zu TOP 4.:

Die Kassenprüfer äußern ihre vollste Zufriedenheit über die Unterlagen des Kassenberichts.

zu TOP 5.:

Der Vorstand wird bei 26 anwesenden Stimmberechtigten einstimmig entlastet.

zu TOP 6.:

Als Wahlleiter wird Herr Kammerbauer bestimmt. Die Wahl erfolgt offen.

Herr Wloka wird mit 25 Ja-Stimmen, keiner Nein-Stimme und einer Enthaltung zum 1. Vorsitzenden wiedergewählt.

Herr Riemer wird mit 25 Ja-Stimmen, keiner Nein-Stimme und einer Enthaltung zum 2. Vorsitzenden wiedergewählt.

Frau Heinemann wird einstimmig zur Kassenwartin wiedergewählt. Die vier BeisitzerInnen, Frau Kammerer, Frau Schmidt, Herr Hommel und Herr Prof. Günther werden mit 22 Ja-Stimmen, keiner Nein-Stimme und vier Enthaltungen im Block wiedergewählt.

zu TOP 7.:

Die nächste Jahrestagung des DFGS soll am Wochenende des 31.10./1.11./2.11.1996 in der Berufsschule für Hörgeschädigte in Essen stattfinden. Der Arbeitstitel lautet: „Konzepte beruflicher Bildung und ihre Rückwirkung auf

die allgemeinbildenden Schulen für Hörgeschädigte“.

Obwohl die Jahrestagungen eine wichtige Möglichkeit der Begegnung der Mitglieder und des Vorstandes darstellen, soll in Zukunft ein zweijähriger Rhythmus eingehalten werden, um dem Vorstand und den Arbeitskreisen unabhängig von aufwendigen Vorbereitungen die Möglichkeit der intensiven inhaltlichen Arbeit zu geben.

zu TOP 8.:

Der Vorstand betont die Wichtigkeit einer engen Zusammenarbeit zwischen Vorstand und Basis und bittet die Mitglieder um Vorschläge für einen besseren und kontinuierlichen Austausch auch zwischen den Tagungen.

Am 23.6.95 findet um 14.30 Uhr eine bundesweite Demonstration für die Einblendung von GebärdensprachdolmetscherInnen während der Tagesschau in den Dritten Programmen statt. Eine entsprechende Eingabe wurde von ZDF und ARD bereits abgelehnt. Flugblätter zum Weiterverleihen liegen bereit.

Herr Kammerbauer berichtet über eine Unterschriftenaktion zur Gründung eines Behindertenrates und gibt entsprechende Listen herum. Es wird Mißtrauen geäußert, die Verfasser des Aufrufes könnten zu militant und einseitig sein. Herr Kammerbauer betont die Notwendigkeit der politischen Gleichstellung Behinderter.

Susanne Schmidt, Guttmannstraße 8, 14165 Berlin

3. Jahrestagung des DFGS

„Konzepte beruflicher Bildung – Wechselwirkungen mit Schule und Arbeitswelt“

am 1. und 2. November 1996

in Essen

Ort: Rheinisch-Westfälische Schule für Hörgeschädigte im berufsbildenden Bereich

Anfragen (vorläufig nur schriftlich):

Planungsbüro DFGS – Tagung 1996

Rheinisch-Westfälische Schule für Hörgeschädigte im berufsbildenden Bereich
Kerckhoffstraße 100
45144 Essen

Kassenbericht

– Abrechnung 1994 und Voranschlag 1995 –

	<u>Ist - 1994</u> DM	<u>Soll - 1995</u> DM
I. Stand 01.01	2.309,30	1.389,05
II. Einnahmen		
1. Vereinsbeiträge	6.290,00	8.000,00
2. Tagungsgebühren	1.190,00	4.000,00
3. Forum Verkauf	625,00	800,00
4. Forum Anzeigen	575,00	1.000,00
5. Sonstiges	125,00	-----
	<u>8.805,00</u>	<u>13.800,00</u>
III. Ausgaben		
1. Forum Druck	4.707,20	5.000,00
2. Reisekosten	1.696,20	2.000,00
3. Bürokosten	1.329,35	1.500,00
4. Dolmetscher	898,15	1.500,00
5. DG-Beitrag	500,00	500,00
6. Sonstiges	594,35	600,00
	<u>9.725,25</u>	<u>11.100,00</u>
IV. Stand 31.12	<u>1.389,05</u>	<u>4.089,05</u>

Braunschweig, den 12.05.1995

gez. Winni Heinemann
.....
(Kassenwartin)

Lutz Lambrecht • Walter Nabrotzky
.....
(Kassenprüfer)

Bericht über die 2. Jahrestagung des DFGS am 13. Mai in Braunschweig

gelingt.

Arbeitsgruppe 4 und 5:

Das Thema der Arbeitsgruppe 5 lautete „Erwachsene Gehörlose, die in ihrer Schulzeit als ‚lernbehindert‘ diagnostiziert wurden – ihr beruflicher Werdegang und ihr Leben in der Gesellschaft“.

Aus organisatorischen Gründen mußte die Gruppe 5 mit der Arbeitsgruppe 4 – „Erfahrungen im Zusammenleben mit mehrfachbehinderten hörgeschädigten Kindern in der Familie“ – zusammengelegt werden.

Da der Verlauf naturgemäß nicht mehr wie geplant ablaufen konnte und sich auch die Themenschwerpunkte durch eine engagierte Diskussion verschoben, konnten die Informationen der Referentin Frau Ahnelt nicht zusammenhängend eingebracht werden. Dies soll im folgenden nachgeholt werden.

1. Über welche Kinder reden wir?

Wir in Bremen wissen, daß der Ausdruck ‚lernbehindert‘ nicht unumstritten ist, aber in Ermangelung eines anderen Ausdrucks halten wir schulintern daran fest. Es handelt sich auf alle Fälle um Schüler, die einen speziellen Förderbedarf haben. Ich habe mehrere Klassen mit diesen Schülern geführt und eine Umfrage gemacht, was aus ihnen geworden ist. Zum Teil gelangte ich zu den gewünschten Informationen auf

Am 13. Mai 1995 fand in Braunschweig im Landesbildungszentrum die zweite Jahrestagung des DFGS statt. Zu dieser Tagung hatten sich weit mehr als 100 Teilnehmer und Teilnehmerinnen angemeldet.

Nach den Grußworten des alten und neuen Vorsitzenden, Manfred Wloka, begann der Vormittag mit drei Hauptreferaten zum Tagungsthema¹.

Nach der Mittgaspause fanden parallel neun unterschiedliche Arbeitsgruppen statt. Im folgenden finden sie einige Berichte, verfaßt von den jeweiligen Leiterinnen der Arbeitsgruppen Winifried Heinemann und Hartmut Janetzke (1), Wehner, Jutta Ahnelt und Reinhard Riemer (4 und 5) und Renate Poppendieker, Angelika Wiechel, Eva-Marie Kammerer, Uli Möbius und Susanne Schmidt (6)

Arbeitsgruppe 1:

Die Arbeitsgruppe 1 widmete sich

¹ Alle drei Beiträge finden Sie in diesem Heft auf den Seiten 106ff.

dem Thema „Diagnostik, Therapie und Fördermöglichkeiten von (nicht) hörgeschädigten Kindern mit autistischen Zügen.“

Inhaltliche Schwerpunkte waren: Aspekte der diagnostischen Abgrenzung, pädagogische Schlußfolgerungen aus der Diagnose „autistische Störung“, Bedeutung der Pädagogen-Variablen **Einstellung, Einfühlungsvermögen, Einfallsreichtum** für die „autistische“ (Un)Zugänglichkeit und ein Erfahrungsaustausch über Einzelfälle anpassungsgestörter Kinder aus dem beruflichen Erfahrungskreis der zahlreichen Teilnehmer.

Resümee der Überlegungen: Erfolgreiche schulische Eingliederung autistisch gestörter Schüler ist keine Utopie. Lern- und Eingliederungserfolge werden entscheidend davon mitbestimmt, ob der reaktive Anteil **scheinbar** störungsimmanenter Lern- und Anpassungsschwierigkeiten erkannt wird und eine an individuellen Besonderheiten ausgerichtete störungsangepaßte Ansprache

grund meiner guten Kontakte zu den ehemaligen Schülern und ihren Eltern.

2. Schulanfang

Keines der lernbehinderten Kinder wurde gleich in eine Sonderklasse eingeschult. Sie besuchten in der Regel zwei bis vier Jahre die Regelklassen (an unserer Hörgeschädigteneinrichtung). Sie kamen also nach einer langen Beobachtungszeit in eine Sonderklasse für Lernbehinderte. Die Mehrzahl der Eltern war zunächst be-stürzt, wenn es hieß, ihr Kind sollte in einer Sonderklasse beschult werden. Aber schon nach sehr kurzer Zeit freuten sie sich über den Klassenwechsel. Die Freude der Schüler am Unterricht stieg, weil sie in der neuen Klasse, im Kreis ähnlich veranlagter Kinder, Erfolgserlebnisse hatten und Anerkennung fanden. Die Motivation zum Lernen stieg.

3. Schullaufbahn

Der Unterricht in den Sonderklassen war lebenspraktischer orientiert als in den Regelklassen. Der Mut zur Lücke ist notwendig. Im sprachlichen Bereich blieb es bei einfachsten Satzstrukturen und einem Begriffsschatz aus dem praktischen Leben. Abstrakte Begriffe wurden kaum übermittelt. Ziel: Der Lernbehinderte sollte befähigt werden, Sachverhalte aus dem täglichen Leben in einfacher Form sprachlich zu formulieren. Ich war schon froh, wenn die Schüler den Inhalt begriffen, selbst wenn es grammatikalisch

falsch formuliert war. Beispiele aus dem Sprach-Sachunterricht: Einkaufen, Umgang mit Geld allgemein, der Körper, Krankheiten, Verkehrsregeln usw. Im Mathematikunterricht kamen die meisten bis zur Beherrschung der vier Grundrechnungsarten. Es muß hinzugefügt werden, daß manche Lernbehinderte auch in Regelklassen z. T. unter zusätzlicher Förderung mitliefen.

4. Schulabschluß

Diese Schüler erhielten zum Schulabschluß ein Zeugnis, das besagte, daß sie eine Lernbehindertenklasse besucht hatten. In Bremen bekommen diese Schüler kein Zensurenzeugnis, sondern eine allgemeine Beurteilung, aus der hervorgeht, was sie können. Eine Zensur ist schwer möglich, da die Schüler aufgrund ihrer unterschiedlichen Begabung und des unterschiedlichen Alters bzw. Schulbesuchsjahres gar nicht miteinander verglichen werden können. Im Zeugnis werden aber Punkte wie Arbeitsverhalten, Ausdauer, soziales Verhalten vermerkt. Die Berufsberaterinnen, mit denen ich es zu tun hatte, waren mit der Art dieser Zeugnisse zufriedener als mit Zensurenzeugnissen.

Zu den Lerninhalten möchte ich hinzufügen, daß ich es äußerst wichtig finde, daß diese Schüler manuell besonders geschult werden. Ein wesentliches Fach ist auch Mathematik. In anderen Fächern müssen erhebliche Abstriche gemacht werden. Die

Schüler, die mit solch einem Zeugnis abgehen, können unter Umständen den Hauptschulabschluß übers BGJ (Berufsgrundbildungsjahr) nachholen. Ich selbst habe mich gehütet einen Hauptschulabschluß zu erteilen. Die Erwartungen in den drei Berufsbildungswerken sind dann zu hoch und die Anforderungen dementsprechend.

5. Berufswahl

Alle Schüler wurden der Berufsberaterin bzw. einem Berufsberater vorgestellt. In den letzten Jahren wurde meist das BVJ (Berufsvorbereitungsjahr) mit den Schülern und Eltern vereinbart. Bis in die 70er Jahre kam eine Berufsausbildung nicht in Frage, da die Berufsbildungswerke Lernbehinderte nicht aufnahmen (s. Husum) und eine klassische Lehre war nicht möglich. Aber zu jener Zeit, gab es noch mehr Arbeitsplätze zum Anlernen. Ein Schüler kam in ein Sägewerk, das Bretter für Särge lieferte. Der Schüler bediente mehrere Jahre lang eine Kreissäge zur vollsten Zufriedenheit des Arbeitgebers. Später wurde er sogar in eine Sargfabrik übernommen, wo er zu Tischlerarbeiten angeleitet wurde. Leider wurde die Firma aufgegeben. Jetzt arbeitet er am örtlichen Bauhof. Er verrichtet verschiedene gärtnerische Arbeiten am Ort. Eine Schülerin wurde zur Hilfsköchin in einem Krankenhaus angeleitet. Die Arbeitsfelder für Lernbehinderte sind heute arg begrenzt. Die meisten Firmen verlangen qualifiziertere Berufsa-

schlüsse. Gefragt ist hier das Engagement der Eltern. Die meisten Schüler bekamen den Arbeitsplatz durch die Beziehungen der Eltern oder einer anderen Bezugsperson. Auf das Arbeitsamt allein sollte man sich nicht verlassen. In Ausnahmefällen führt eine ABM-Maßnahme zur Übernahme in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis.

6. Nach der Schule

Bis in die 70er Jahre gab es nur ein Anlernen am Arbeitsplatz. Heute gehen die meisten Lernbehinderten unserer Schule in ein Berufsbildungswerk und machen dort eine Helferausbildung. Ich selbst bevorzuge Hildesheim oder Osnabrück. Meines Erachtens ist dort eine individuellere Beratung im Unterricht und in der Freizeit möglich. Den ersten Arbeitsplatz finden sie meist durch Vermittlung der Eltern und viele bleiben dort. Sie sind froh, wenn sie einen Arbeitsplatz haben, und sie verrichten gern immer wieder die gleiche Arbeit. Ein Wechsel kommt ihnen kaum in den Sinn. Die Einarbeitung ist für die meisten schwierig. Danach arbeiten sie aber meist zur Zufriedenheit des Arbeitgebers. Da es sich in jedem Fall um praktische Arbeiten handelt, lernen sie in der Regel durch Vor- und Nachmachen.

7. Lebensbewältigung

Die meisten meiner ehemaligen Schüler leben noch bei den Eltern. Einige haben aber auch eine eigene Wohnung. Sie leben weitgehend selbständig. Hilfe ist in fi-

nanziellen Angelegenheiten und bei Behördengängen nötig. Meist helfen die Eltern oder andere Familienangehörige oder auch das Amt für soziale Dienste für die Gehörgeschädigten. Zwei meiner ehemaligen Schüler haben geheiratet, andere haben Partner. Die Schüler, die einen Arbeitsplatz haben, finden oft Anschluß im Gehörlosenfrequenzheim oder in einem Gehörlosensportverein. Schwierig ist es, wenn die Gehörlosen auf dem Lande leben und nicht Auto fahren können. Für sie ist es schwer am Abend oder am Wochenende mit öffentlichen Verkehrsmitteln Kontakte zu anderen Gehörlosen zu knüpfen.

Die Kommunikation meiner ehemaligen Schüler erfolgt meist über die Gebärdensprache.

Zum Schluß möchte ich noch hinzufügen, daß in den Klassen für Lernbehinderte oft ausländische Schüler sitzen, die zu spät eingeschult wurden und keine deutschen Sprachkenntnisse haben. Diese Schüler stellen eine besondere Problemgruppe dar.

Schlechte Chancen auf dem freien Arbeitsmarkt haben alle lernbehinderten Gehörlosen oder Schwerhörigen, die eine zusätzliche Behinderung haben (Sehbehinderung, Körperbehinderung). Diese Schüler gehen ausnahmslos in die Werkstatt für Behinderte, wo sie oft aber die primitivsten Arbeiten verrichten müssen. Für diese „Ehemaligen“ haben wir eine besondere Gruppe im Gehörlosenfrequenzheim. Die Gruppe trifft sich einmal pro Monat und einmal im

Jahr startet man zu einer Wochenendreise.

Arbeitsgruppe 6:

In der Arbeitsgruppe 6 ging es um das Thema „Offene Formen von Unterricht mit hörgeschädigten SchülerInnen, die unter erschwerten Bedingungen lernen“.

Um für die während der Arbeitsgruppe gehaltenen Kurzreferate ein gemeinsames Raster zu haben, stellte Renate Poppendieker zunächst folgende Merkmale² von Geöffnetem Unterricht vor:

Für die Seite der SchülerInnen:

Eigenständigkeit hinsichtlich Entscheidungen

- über Arbeitsformen und Arbeitsmöglichkeiten und
 - der Entwicklung sozialer Beziehungen und Kooperationsformen
- Selbst- bzw. Mitbestimmung**
- bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien und
 - bei der Unterrichtsdurchführung und beim Unterrichtsverlauf
- Selbstständigkeit** in Planung, Auswahl und Durchführung von Aktivitäten

Für die Seite der LehrerInnen:

- Zulassen** von Handlungsspielräumen und
- Förderung** von spontanen Schüleraktivitäten
- Relativierung** des eigenen Pla-

² Diese Merkmale sind z. T. in Anlehnung an Kammerer, Eva-Marie: Persönliche Gedanken zum Offenen Unterricht an Gehörlosenschulen. In: Das Zeichen 29/1994, 326-330 formuliert.

nungsmonopols

Orientierung an Interessen, Ansprüchen, Wünschen und Fähigkeiten der SchülerInnen

Beraten bei Schwierigkeiten oder bei Bedarf

Fehler und Umwege sind notwendiger Bestandteil des Lernprozesses

■ Für das Arbeitsmaterial:

- Lernen mit allen Sinnen
- Lernkontrolle durch Eigenkontrolle, Partner oder Gruppe, LehrerIn
- Handlungsorientiertes Material
- Offene Lernflächen
- Differenzierungsmaterial
- Organisationsformen:
- Morgenkreis
- Schlußkreis
- Tagesplanarbeit
- Wochenplanarbeit
- klare (transparente) Regeln

Renate Poppendieker betonte, daß diese Kriterien sich zum Teil überschneiden also auch Ergänzen und daß sie keinesfalls eine vollständige Liste darstellen.

Im Anschluß daran berichtete Angelika Wiechel darüber, wie sie in ihrer Klasse (jetzt ein 2./3./4. Schuljahr) von Anfang an Geöffnete Unterrichtsphasen einführte und welche besonderen Schwierigkeiten sich aus der Zusammensetzung der Klasse ergaben. Die Schwierigkeiten lagen in der Einhaltung von Verhaltensregeln und in der nicht vorhandenen Angebotspalette für Kinder mit verschiedenen Behinderungen. Durch die stetige Wiederholung der Arbeitsformen und die schrittweise Erweiterung der An-

gebote haben die Kinder des 3. Schuljahres sehr gut gelernt, mit dieser Art des Unterrichts umzugehen, da es ihnen viel leichter fällt, in einem selbstbestimmten Tempo selbstgewählte Arbeitsaufgaben zu erledigen als einem gemeinsamen Klassenunterricht zu folgen. Somit liegt im gemeinsamen Unterricht das schwerere zu erreichende Lernziel. Probleme entstanden zu Anfang der neuen Schuljahre, weil jeweils neue Schüler hinzukamen, die die selbstverantwortlichen Arbeitsformen zuvor nicht kannten. Besonders schwierig gestaltete sich die Situation, als ein Junge mit autistischen Zügen über lange Zeiträume hinweg bestimmte Arbeitsmittel aß. Somit mußte zu seinem Schutz auf diese Angebote für die anderen Kinder verzichtet werden. Insgesamt zog Angelika Wiechel aber ein positives Resümee über Geöffnete Unterrichtsformen bei den Kindern ihrer Mehrfachbehindertenklasse.

Eva-Marie Kammerer beschrieb in offenen Unterrichtsphasen beobachtete Arbeitsprozesse eines Kindes, das in bestimmten Lernbereichen mühsamer lernt als seine MitschülerInnen. Der kleine Junge versucht schwierigen Aufgaben im Klassenunterricht auszuweichen, indem er innerlich abschaltet oder auch gezielt stört. Er lebt dagegen im geöffneten Unterricht sichtbar auf. Es überrascht immer wieder, wie aktiv und sicher er hier aus einem bestimmten Angebot Aufgaben auswählen kann, die ihn ei-

nerseits herausfordern, ihn andererseits aber auch Erfolge erleben lassen. Er schafft ganz offensichtlich von sich aus eine zum Weiterlernen motivierende Balance von Frust- und Lusterlebnissen, ohne sich zu unterfordern. Da übt er beispielsweise seine „Lieblingswörter“ an Druckbuchstaben mit Schreibrichtungspfeilen graphomotorisch ein, um sie dann auch auswendig zu schreiben, was ihm, wie er weiß, noch sehr schwer fällt. Die mit Pfeilhilfen gelingenden visuomotorischen Leistungen kann er nur teilweise selbst rekonstruieren. Bestimmte Bewegungsrichtungen beim Schreiben durchaus bekannter Buchstaben sind ihm immer noch nicht geläufig. Dennoch entscheidet er sich selbst für diesen Arbeitsplatz und übt hartnäckig. Der Wochenplanunterricht läßt ihm die Zeit, die er hierfür braucht. Die offene Arbeitssituation, in der Kinder nebeneinander Verschiedenes tun, befreit ihn von ständigen Vergleichen mit SchnellschreiberInnen. Nach dieser für ihn mühsamen Schreibsituation entlastet er sich graphomotorisch, indem er mit Holzbuchstaben weiterarbeitet. Dabei erfindet er aus Freude über eigene Lernerfolge neue Übungsvariationen und begeistert mit seinen Einfällen vorbeigehende MitschülerInnen. Aus der Einzelarbeit entsteht spontan eine Kleingruppenarbeit, für die untereinander Regeln ausgehandelt werden. Es entsteht ein neues Lernspiel. Die Lehrerin kann sich hier und an anderer Stelle in die Rolle der Be-

obachterin zurücknehmen. Dabei bekommt sie Lernaktivitäten mit, die ihr im Klassenunterricht vermutlich entgangen wären. So spielte in einer kleinen Geschichte des Schülers die **Sonne** eine besondere Rolle. In einem späteren, wiederum von ihm ausgewählten Lernspiel nimmt er das einer Sonnenabbildung zugeordnete, farbige Klötzchen, um es neben das aus seiner Sicht zugehörige Schriftwort zu legen. Zur Überraschung der Lehrerin entscheidet es sich für das Wort **Wasser**, gebärdet dabei inniglich **WARM**, spricht intuitiv **wa:m**, hält die „W“-Artikulation mit dem PMS fest und fingert „W“, den Anfangsbuchstaben des von ihm gewählten Schriftwortes. Im Klassenunterricht wäre er sofort korrigiert worden. Seine unbedingt konstruktive Vorgehensweise, die leider zu einer noch nicht stimmenden Lösung geführt hat, wäre dort wahrscheinlich untergegangen. An ihr aber kann nun die Lehrerin mit weiterführenden, individuellen Hilfestellungen positiv anknüpfen. Offene Unterrichtsphasen können also Kinder mit Lernproblemen zu einer ihnen gemäßen Arbeit motivieren. Sie ermöglichen der Lehrerin Beobachtungen, die ihr Anregungen für ein kindnahes Arbeiten geben können.

Uli Möbius berichtete über ein Projekt im Geschichtsunterricht, das er mit zwei unterschiedlichen Lerngruppen klassenübergreifend durchgeführt hatte. Zu den Themen „Urtiere“ und „Ur-

menschen“ hatten sich eine 5. Klasse und eine 6. Klasse mit überwiegend lernschwachen SchülerInnen nach Interessen aufgeteilt. Diese beiden Interessengruppen erarbeiteten anhand selbstgewählter Fragestellungen in arbeitsteiligem Vorgehen die Ur- bzw. Steinzeit. Die geöffneten Unterrichtsphasen wechselten mit Phasen ab, in denen lehrerzentriert mit jeweils einer oder auch beiden Gruppen weitergearbeitet wurde. Zum Abschluß des Projekts stellte jedes Kind anhand von in den Gruppen entstandenen Wandplakaten die Arbeitsergebnisse für die Gesamtgruppe vor. In diesem Schlußkreis wurde die große Motivation und weitgehende Selbstständigkeit der SchülerInnen, besonders auch der lernschwächeren, deutlich.

Zu Beginn dieser Arbeitsgruppensitzung wurden die TeilnehmerInnen gebeten, sich auf Karteikarten stichwortartig zu der Frage zu äußern, ob mit SchülerInnen, die unter erschwerten Bedingungen lernen, geöffneten Unterricht möglich sei.

Die Durchsicht sowie auch die an die Kurzreferate anschließende Diskussion zeigten, daß fast alle TeilnehmerInnen schon positive Erfahrungen mit geöffnetem Unterricht gemacht hatten. So war es nicht verwunderlich, daß sie im Hinblick auf im Lernen beeinträchtigte SchülerInnen positive Einflüsse erwarteten.

Ein herzliches Dankeschön

Eine Tagung besteht bekanntlich nicht nur aus der Aneinanderreihung von fachlichen Inhalten, sondern sie dient auch der persönlichen Begegnung. Nicht zuletzt ist es die gesamte Atmosphäre, die einen wesentlichen Anteil am Gelingen hat. Ein motivierendes Ambiente stellt sich jedoch nicht von selbst ein, sondern ist das Ergebnis persönlichen Engagements der Gastgeber und in diesem Punkte hatten wir es Braunschweig besonders gut getroffen! Schon in der Planungsphase, in der der Vorstand mit der Planungsgruppe des LBZH Braunschweig eng zusammenarbeitete zeichnete sich eine detaillierte und sorgfältige Tagungsorganisation ab. Überrascht war man jedoch über die vielen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Bereichen Schule, Küche, Internat und technischem Dienst sowie Eltern, die Kollege Lutz Lambrecht um sich geschart hatte, um den Tagungsteilnehmern einen angenehmen Aufenthalt zu gestalten. Dafür gebührt dem Braunschweiger Team noch einmal der herzliche Dank des Vorstandes und sicher auch der Teilnehmer dieser Tagung.

Reinhard Riemer

18th International Congress on Education of the Deaf (ICED)

vom 16.-20. Juli 1995
in Tel Aviv/
Israel*

Alle fünf Jahre findet der Weltkongreß für Gehörlosenpädagogik statt, dieses Jahr kamen über 700 TeilnehmerInnen aus 50 Ländern - PädagogInnen, ErzieherInnen, ProfessorInnen für Gehörlosenpädagogik, aber auch aus anderen Fachrichtungen - in Tel Aviv zusammen. Etwa 20% der TeilnehmerInnen waren gehörlos oder schwerhörig. Daß diesmal einer der Schwerpunkte - neben dem Cochlea Implant - auf der bilingualen Erziehung lag, hatten viele nicht in diesem Maße erwartet. Insgesamt wurde in den über 400

* Der Abdruck dieses leicht veränderten Beitrages vom 7./8.10.1995 erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Redaktion von *Sehen statt Hören*.

Einzelbeiträgen eine weltweite Standortbestimmung der Gehörlosenpädagogik deutlich, denn international wird immer mehr über eine Einbeziehung von Gebärdensprache in die Erziehung und Bildung gehörloser Kinder nachgedacht; der hörgerichtete Ansatz war hingegen kaum vertreten. Um unseren Leserinnen und Lesern einen Eindruck von den auf dem Kongreß vertretenen Meinungen zu verschaffen, haben wir nachfolgend die am 7./8. Oktober 1995 von *Sehen statt Hören* zum Thema „Gehörlosenpädagogik - international“ gesendeten Beiträge abgedruckt.

**Aus dem Vortrag von Dr. Emmanuel Ojile (gehörlos), University of Jos, Nigeria
Thema: Instructional Variation with the Hearing Impaired? Which Way forward?**

„Es scheint mir, daß der einzige Weg hin zu einem erfolgreichen Unterricht für gehörlose Kinder, nach dem wir schon lange suchen, drei Faktoren berücksichtigen muß: 1. Integration/ gegenseitige Ergänzung aller Unterrichtsmodelle: orale und bilinguale/ bikulturelle Methode, kognitive Faktoren, Computertechnologie [...]“

In einem Statement meint Dr. Ojile: „Früher wurde Nigeria von den Briten regiert, von England; die Briten waren die Kolonial-Herren Nigerias. In Großbritannien benutzen sie die orale Methode. Deshalb wurden an allen Schulen, die sie gründeten, die

gehörlosen Kinder ausschließlich nach der oralen Methode unterrichtet. Dies geschah bis 1958. Danach gingen viele Nigerianer in die USA, um dort zu studieren. Nach Beendigung des Studiums kamen sie zurück nach Nigeria und gründeten Gehörlosenschulen. Weil sie in Amerika ausgebildet worden waren, konnten sie gebärden. Darum verwendeten die neu gegründeten Gehörlosenschulen die Amerikanische Gebärdensprache. Da in Nigeria Englisch gesprochen wird, war es leicht, die Amerikanische Gebärdensprache einzuführen. Heutzutage gibt es nur noch wenige oral unterrichtende Schulen, an den meisten Schulen kommuniziert man mit gehörlosen Kindern in Gebärdensprache.“

Herr Aaron Eini (gehörlos), der Präsident des Israeli-schen Gehörlosenbundes, war sehr stark an diesem Kongreß beteiligt. Auf die Frage, wie es an den Gehörlosenschulen und in der Gehörlosenpädagogik in Israel aussieht, antwortete er: „Hier in Israel geht man an den Schulen für gehörlose Kinder zwei getrennte Wege. Im Norden Israels, in Haifa, werden die gehörlosen Kinder hauptsächlich mit Gebärdensprache unterrichtet. Man orientiert sich nicht so stark nur an der Lautsprache. Und dort in Haifa sehen auch die Hörenden, daß Gehörlose mittels Gebärdensprache mehr lernen und mehr Wissen erwerben können. Weiter im Süden, in Tel Aviv, wo wir jetzt

sind, haben wir noch große Probleme und müssen sehr darum kämpfen, die ausschließlich orale Erziehung abzuschaffen und zu erreichen, daß auch Gebärdensprache benutzt wird. [...] In bezug auf Studienmöglichkeiten in Israel können Gehörlose an der Universität in Tel Aviv studieren, indem sie einen Dolmetscher zur Seite gestellt bekommen, der aber nicht die ganze Zeit hindurch zur Verfügung steht. Zehn Studenten müssen sich fünf Dolmetscher untereinander aufteilen, für die Vorlesungen, Seminare und andere Lehrveranstaltungen. Fünf Dolmetscher stehen zur Verfügung, um den Studenten dort helfen zu können, wo sie sie brauchen. Aber das ist noch ganz neu, vor zwei Jahren gab es das noch nicht, erst seit dem letzten Jahr können wir hier Hilfestellung geben.“

Auch Frau Dr. Virginia Volterra (hörend), Sprachwissenschaftlerin aus Rom, war bei dem Kongreß zugegen. Jürgen Stachlewitz fragte sie: „Wie ich erfahren habe, wurden in Italien die meisten Gehörlosenschulen geschlossen und die Kinder in Integrationsschulen geschickt. Wie ist die Situation jetzt?“

Dr. Virginia Volterra: „1977 entschied ein Gesetz, daß gehörlose Kinder Integrationsklassen besuchen können. Daraufhin wollten hörende Eltern ihre Kinder in Schulen für Hörende schicken, ohne jedoch die Probleme zu kennen. Deshalb ist die Mehrzahl der gehörlosen Kinder jetzt in allge-

meinen Schulen. Doch nun merkt man, daß dies nicht so gut ist für gehörlose Kinder. Darum haben einige Städte in Italien, wie Turin, Genua und Rom, vor kurzem mit kleinen bilingualen Programmen begonnen.“

Auch diese CD-ROM ist ein Versuch, mit der wir die bilinguale Erziehung unterstützen wollen. Mit Hilfe dieser CD-ROM können gehörlose Kinder Informationen in vier visuellen Formen erhalten. Zwei davon sind sprachlich: italienische Schriftsprache und italienische Gebärdensprache. Die zwei weiteren Formen sind nicht-sprachlich: die Kinder können einen realen Film sehen, und es gibt eine graphische Zeichnung zur Erklärung. Es gibt also vier Wege, über die man lernen kann, und alle sind visuell.“

**Ein Ausschnitt aus dem Vortrag von Serena Corazza (gehörlos) aus Rom
Thema: Weiterführende Lerntechnologien für eine bilinguale Erziehung bei gehörlosen Kindern:**

„Die meisten Kinder, so fanden wir heraus, hatten Widerstände gegen die gängigen Lese- und Schreiblehrgänge. Darum entwickelten wir spielerische Methoden, damit es ihnen mehr Spaß macht und ihre Motivation wächst. In dem Programm sind auch verschiedene Spiele enthalten, z.B. eines, wo die Kinder ‚Fotografieren‘ spielen können. Mit dieser interaktiven CD-ROM im Computer können die Kinder Fo-

tos machen und sie in ein angelegtes Fotoalbum kleben. Sie spielen also interaktiv mit dem Computer. Darüber hinaus haben sie auch die Möglichkeit, über die Tastatur kleine Karteikarten zu beschriften.“

Besonders interessante Entwicklungen gibt es auch aus England von Dr. Clark Denmark (gehörlos) von der Universität Durham/GB, zu berichten:

„Seit 1980 erhielten wir immer mehr Forschungsergebnisse, die beweisen, daß Gebärdensprache nichts Minderwertiges ist, wie man früher dachte, sondern daß sie großen Wert hat. Vielen Gehörlosen gingen die Augen auf, als sie diese Ergebnisse sahen, und sie bekamen aufgrund dieser Forschungen ein positiveres Bild von sich selbst, mehr Selbstbewußtsein. Etwa von 1985 an studierten dann immer mehr Gehörlose an Universitäten und machten dort ihre Abschlüsse. Das war etwas völlig Neues, denn früher dachten Gehörlose, daß sie zu so etwas gar nicht fähig seien. Jetzt schafften es immer mehr, und auch dadurch stieg das Selbstvertrauen. Unser Bewußtsein änderte sich. Während die Gehörlosen früher dachten, sie hätten an der Universität sowieso keine Chance und nach der Schule sofort in den Beruf gingen, wobei sie auf einem recht niedrigen Status blieben, kommen sie jetzt, mit Studium und Diplom, auch immer mehr in gehobene Positionen, wo sie mehr Verantwortung tragen. Zum Beispiel gab es früher

nur sehr wenige gehörlose Lehrer, fast keine. Und wenn, dann benutzten sie keine Gebärden; es waren Personen, die als Erwachsene ertaubt oder schwerhörig geworden waren und im Grunde so unterrichteten wie Hörende. Das hat sich jetzt geändert: Von Geburt an Gehörlose, die mit Gebärdensprache aufgewachsen sind und sich viel Wissen erworben haben, sind jetzt voll ausgebildete Gehörlosenlehrer, mit Diplom! In ganz Großbritannien unterrichten jetzt schon 20 gehörlose Lehrer. Und dazu kommen noch etwa 200 Assistenz-Lehrer, das sind Gehörlose, die den hörenden Lehrern zur Seite stehen und im Unterricht bei Bedarf etwas mit Gebärdensprache erklären können. Davon haben wir an die 200. Es arbeiten also wesentlich mehr Gehörlose an den Schulen, da ändert sich sehr viel.

Aber die frühere orale Methode wird nicht einfach durch Gebärden ergänzt, das ergäbe ein Durcheinander. Bereits an fünf Schulen wird jetzt nach dem bilingualen System unterrichtet, das heißt: in Gebärdensprache und parallel dazu in Schriftsprache. Das Sprechen wird auch gefördert, steht aber nicht an erster Stelle. Die Erstsprache ist die Gebärdensprache, die zweite Sprache die Schriftsprache. Das Sprechen hat auch einen hohen Stellenwert, aber es ist jetzt umgekehrt im Gegensatz zu früher: im Vordergrund steht jetzt der Wissenserwerb. Das ist wirklich eine starke Änderung.

Noch ist nicht alles perfekt, aber es hat sich schon sehr viel

zum Positiven gewendet, besonders was das Selbstbewußtsein der Gehörlosen und die Situation an den Schulen betrifft. Das ist sehr schön. Und ich hoffe, daß es bei euch in Deutschland genauso gut verlaufen wird!"

Jürgen Stachlewitz befragte Dr. Ritva Bergmann aus Kopenhagen: „In Dänemark und in ganz Skandinavien unterrichtet man ja schon seit fünf, zehn oder noch mehr Jahren bilingual, mit starkem Schwerpunkt auf Lesen und Schreiben. Welche Ergebnisse kann man da bis jetzt feststellen?“

Dr. Ritva Bergmann (gehörlos), Center for Total Communication, Kopenhagen/Dänemark: „Der erste zweisprachige Unterricht für gehörlose Kinder in Dänemark hat im Jahr 1982 begonnen, in einer Versuchsklasse, in der mit Gebärdensprache als Erstsprache und Lesen und Schreiben (Dänisch) als Zweitsprache unterrichtet wurde. Diese Klasse bestand aus 10 Kindern, die jetzt schon groß sind und vor zwei Jahren aus der Schule entlassen wurden. Man kann sagen, daß ihre Fähigkeiten im Schreiben und Lesen der dänischen Sprache auf dem gleichen Niveau liegen wie bei hörenden Kindern. Das heißt, es ist nicht bei allen genau gleich. Vier dieser Kinder sind voll auf demselben Stand wie Hörende, eine andere Gruppe liegt ein wenig darunter, und die restlichen noch einmal ein Stückchen weiter unten. Es gibt kleine Abstufungen. Aber früher, als es noch keinen Bi-

lingualismus gab, lag das Niveau ganz tief unten. Jetzt sind wir weit nach oben gekommen, fast bis auf den Stand der Hörenden, dank der bilingualen Methode! Aber die vielen Vorteile zeigen sich nicht nur beim Lesen und Schreiben. Auch in den Sachfächern wie Mathematik, Biologie, Geographie, Geschichte oder in Englisch können wir jetzt auf dasselbe Niveau kommen wie der Durchschnitt der hörenden Kinder! Deshalb ist der bilinguale Unterricht so gut.“

Auch der Sprachwissenschaftler Dr. Philip Prince (hörend) von der Universität San Francisco/USA wies darauf hin, daß gehörlose Kinder, die mit natürlicher Gebärdensprache aufwachsen, im Lesen und Schreiben viel besser sind und es später, wenn sie ein Studium machen, viel leichter haben:

„Wir haben vorläufige Ergebnisse, die zeigen, daß Kinder mit Amerikanischer Gebärdensprache als solide Basissprache im Laufe ihrer Schulzeit große Vorteile im Lesen- und Schreiben-Lernen haben. Nun haben wir unsere erste kleine Untersuchung auf 160 gehörlose Kinder im Alter zwischen 8 und 16 Jahren erweitert. Wir haben ein Jahr Tests schon hinter uns, die Untersuchung der Kinder ist auf insgesamt drei Jahre festgelegt. Sie werden einmal jährlich getestet, und dies über einen Zeitraum von drei Jahren. Die Ergebnisse zeigen bereits jetzt, daß diese Kinder, die mit einer natürlichen Gebärdensprache aufgewachsen sind, später

an den Universitäten ein höheres Lese- und Schriftsprach-Niveau erreichen. Aber in drei Jahren werden wir, basierend auf einer größeren Stichprobe, noch überzeugendere Beweise dafür haben. Dies ist wahrscheinlich die erste großangelegte Untersuchung auf der Welt, die systematisch die Zusammenhänge zwischen Amerikanischer Gebärdensprache und der Erlangung der Lese- und Rechtschreibkompetenz in der englischen Sprache erfaßt. Wir kennen keine Untersuchungen aus anderen Ländern, die so umfangreich sind. Es könnte die erste dieser Art sein. Es werden ähnliche Forschungen in Schweden, Dänemark und in den USA durchgeführt, so daß wir alle zusammen in ca. zwei bis drei Jahren sehr überzeugende Beweise erbringen können, daß gehörlose Kinder zuerst eine visuelle, eine natürliche Sprache erwerben sollten, damit sie höhere Bildungsstufen erreichen können, besonders in bezug auf Lesen und Schreiben, auf Literatur!“

Jürgen Stachlewitz befragte auch die beiden Organisatoren des Kongresses, Herrn Professor Reichstein und Herrn Professor Weisel, wie sie es schaffen, auf dem Kongreß einen Zusammenhalt herzustellen und auch vielleicht für die Zukunft Ziele zu setzen.

Dr. Jerry Reichstein (hörend), Universität Tel Aviv: „Ich glaube, es gibt nicht nur einen Weg, der der erstrebenswerteste oder der sehr viel besser ist als die anderen.

Ich glaube, die Methode muß sich nach dem Kind richten. Dann habe ich sehr viel Auswahl. Früher war ich ziemlich lautsprachorientiert. Aber im Laufe meines Berufslebens erkannte ich, daß viele gehörlose Kinder nicht gut sprechen lernen können. Wenn man sie zu Kommunikation befähigen will, dann muß man berücksichtigen, daß sie so weit wie möglich sprechen können, daß sie die Schriftsprache so weit wie möglich beherrschen, und daß sie die Gebärdensprache beherrschen, um mit anderen Gehörlosen und mit Hörenden kommunizieren zu können. So sehe ich das. Die Stärken und Probleme eines jeden Kindes sollten analysiert werden, und dann entscheidet man, zusammen mit den Eltern, über die angemessenste Kommunikationsmethode. Dies darf nicht von uns entschieden werden. Die Eltern müssen mitentscheiden, denn sie müssen zuhause mit dem Kind kommunizieren. Wie wollen sie sich verständigigen? So lautet meine Antwort.“

Dr. Amatzia Weisel (hörend), Universität Tel Aviv: „Es gibt hier sehr viele verschiedene Meinungen, die Menschen haben völlig unterschiedliche Perspektiven und kommen aus unterschiedlichen Fachrichtungen. Einige kommen aus der Medizin, einige aus der Psychologie und der Soziologie und aus vielen anderen Gebieten, die mit Erziehung und Bildung zusammenhängen. Und das liegt in der Natur der Sache, denn es gibt hier schon seit Jahren Auseinan-

dersetzungen. Und das ist gut so. Ich habe auch einen etwas anderen Ansatz als mein Kollege und Freund Jerry Reichstein. Und auch das ist gut so. Ich denke, auch ein hörgeschädigtes Kind, das einigermaßen sprechen lernen kann, sollte so früh wie möglich neben der Luatsprache auch Gebärdensprache angeboten bekommen. Das festigt seine Identität, seine Zugehörigkeit zur Gemeinschaft usw. Hier sollen alle unterschiedlichen Sichtweisen präsentiert werden, die es gibt, so wie Pädagogen, Psychologen und all' die anderen ihre Arbeit sehen und darüber denken. Und ich glaube, es ist sehr wichtig zu berücksichtigen, daß es bei jedem medizinischer Eingriff oder bei medizinischer Rehabilitation um Menschen geht. Und diese Menschen brauchen eine Identität, sie brauchen das Gefühl: Wir sind etwas wert, wir gehören zu einer besonderen Gruppe! Und als Angehörige dieser Gruppe und als Individuen haben wir eigene Qualitäten, die wir zum Ausdruck bringen und hervorheben möchten!“

Einer der meistbeachteten Vorträge war der von Dr. Jim Kyle (hörend), Direktor des Zentrums für „Deaf Studies“ von der Universität Bristol/ Großbritannien. Sein Thema: Das Wohlbefinden Gehörloser aus psychologischer Sicht.

„Es ist wahr, daß wir unser Wissen weiterentwickeln, unser Verständnis von Gehörlosen und Minderheiten usw. Es gibt m.E. keinen Zweifel, daß dieser Kon-

greß ein Anzeichen für die größere Anerkennung gehörloser Menschen ist – als Menschen, als Gruppe, als Sprachgemeinschaft. Es gibt keinen Zweifel, daß unsere Pädagogik sich verändert und sich weiterentwickelt. Erst vor kurzem befragten wir eine Gruppe Gehörloser nach ihren Gefühlen, nach ihrem Wohlbefinden. Sie konnten uns dazu nichts sagen. Aber sie erzählten uns eine Geschichte nach der anderen über ihren Streß in Beziehung zu Hörenden, Streß an der Bushaltestelle, Streß bei Begegnungen. Das zeigt, daß Gehörlose unsere Gesellschaft so sehen, als bestünde sie nur aus Konflikten und Belastungen. Ich glaube, das ist auch eine Folge unserer Erziehung gehörloser Menschen.“

Darüber hinaus sprach Jim Kyle in seinem Vortrag davon, daß die Pädagogik schon seit vielen Jahren und vielleicht auch in Zukunft den gehörlosen Kindern nicht gerecht wird, ja sogar deren Leben „verpfuscht“ werde. Auf die Frage, wie er das gemeint habe, antwortete er: „Entscheidungen, die hauptsächlich von hörenden Pädagogen getroffen wurden und werden, haben den größten Einfluß auf das zukünftige Leben Gehörloser. Die meisten dieser Entscheidungen basieren auf dem Gedanken, daß Gehörlose wie Hörende werden, daß sie Mitglieder einer hörenden Gesellschaft werden. Und vielleicht ist dies wichtig. Aber es kann nicht das einzige Ziel sein. Hörende Fachleute und hörende Pädagogen entscheiden in zu großem Ausmaß

über das Leben von Gehörlosen. Unsere Forschungen zeigen, daß Gehörlose anfälliger sind für seelische Krankheiten, sie haben größere Verhaltens- und Anpassungsprobleme. Es zeigt sich in unseren Untersuchungen, daß bestimmte Entscheidungen das Leben Gehörloser verpfuschen! Sie mögen für einige gut sein, aber für viele schaffen sie Probleme. Und ich glaube, Pädagogen und überhaupt Hörende müssen erkennen, daß sie den Eltern dieser Kinder sagen müssen, wie die Erfolgsaussichten wirklich sind. Wenn sie einem System folgen, wie wir es vor 20 Jahren taten, ist es sehr wahrscheinlich, daß ihr Kind als Jugendlicher und Erwachsener, während seines ganzen Lebens große Anpassungsprobleme und große seelische Störungen erleben wird. Das ist es, was ich meine: Heute getroffene Entscheidungen zeigen ihre volle Auswirkung erst in 20, 30 Jahren. Darum müssen wir anhalten und nachdenken.“

Prof. Dr. Annette Leonhardt (hörend), Universität München faßt ihre Eindrücke so zusammen: „Ja, es war sicherlich ein sehr interessanter Kongreß. Ich glaube, daß auch Schwerpunkte deutlich geworden sind. Obwohl man versucht hat, die Spannweite in der Gehörlosenpädagogik darzustellen, denke ich schon, daß ein wesentlicher Schwerpunkt von den Referaten her die bilinguale Erziehung war in der gesamten Spannweite, also

in ganz vielfältigen Zusammenhängen, von der Früherziehung bis zum Wohlbefinden von Erwachsenen und ähnlichem. [...] Ja, das empfinde ich ebenfalls als sehr bedauerlich, daß Deutschland nur mit einer sehr sehr kleinen Gruppe hier vertreten ist. Vergleichsweise USA ist mit einer großen Gruppe da, Australien als zukünftiger Veranstalter ist mit einer großen Gruppe da, und natürlich Israel, aber das ist selbstverständlich, wenn es in Israel stattfindet. Aber daß gerade aus Deutschland doch relativ wenig Teilnehmer vertreten sind, gibt zu denken.“

Folgende Stellungnahme erhielt Sehen statt Hören von Prof. Dr. Klaus-B. Günther (schwerhörig), Universität Hamburg: „Das eine ist bilinguale Erziehung, hier gab es sehr sehr viele Beiträge, besonders aus vielen europäischen Ländern, und wir haben hier sehr viele Kontakte zu ähnlichen Projekten wie in Hamburg aufgenommen, also zum Beispiel nach Rotterdam und nach Schweden und nach England. Und ich finde es sehr wichtig, daß wir beim gegenwärtigen Stand uns hier eben wirklich gegenseitig informieren, austauschen, helfen können, um diesen bilingualen Ansatz in der Praxis auch wirklich begründen zu können. Das war der eine Schwerpunkt. Der andere Schwerpunkt ist das Cochlea Implant. Hier gab es sehr unterschiedliche Beiträge. Der beste und fundierteste war vorgestern

von Prof. Boothroyd aus New York, der doch Hinweise gegeben hat, daß ungefähr ein Drittel der gehörlosen Kinder, die ein Cochlea Implant haben, daß bei diesen der Erfolg ausbleibt. Und bei dem Normalfall eines gehörlosen Kindes, das ein Cochlea Implant bekommen hat, entspricht dessen Hörfähigkeit in etwa der eines hochgradig schwerhörigen Kindes mit einem Hörverlust von 90 dB und zusätzlichen Hörhilfen. Und das, finde ich, ist für eine Diskussion „Cochlea Implantat ja oder nein?“ zumindestens doch eine Angabe, die nachdenklich macht, zumindest, wenn man sagt: Das Cochlea Implant ist die Lösung, und wir brauchen keine Frage mehr nach dem Einsatz auch von Gebärdensprache.“

Prof. Dr. Bernd Ahrbeck (hörend), Humboldt-Universität Berlin meint abschließend zu diesem Kongreß: „Eine wichtige Erfahrung ist gewesen auf dem gesamten Kongreß, daß vor allem Konzepte des Bilingualismus diskutiert wurden und relativ wenig Konzepte der frühen Hörerziehung. Und es wurde aber auch berichtet, aus vielen Ländern, z.B. aus Belgien, z.B. aus den USA, daß die Durchsetzung dieser Konzepte mitunter schwierig war, und zwar deswegen, weil die gehörlosen Eltern gehörloser Kinder ganz oft den Wunsch hatten, ihre Kinder mögen sehr gut und in erster Linie die Lautsprache lernen. Und mitunter gab es bei den Professionellen Probleme,

eben neuere Konzepte, die sich ganz sicher in den nächsten Jahren durchsetzen werden, wirklich zu realisieren aus diesem Grund. Und ich denke, man mußte noch mehr die Frage beachten, wie die Gehörlosen selbst zu ihrer eigenen Sprache stehen und auch im Auge haben, daß es einen Teil von Gehörlosen gibt, die nicht so überzeugt davon sind, daß sie über ein wirklich vollwertiges Sprachsystem verfügen. Also mit anderen Worten: Wenn noch mehr gehörlose Eltern überzeugter wären von dem Wert ihrer Sprache, würde es auch besser praktikabel sein, Konzepte des Bilingualismus praktisch durchzusetzen. Mir scheint dies allerdings eine Frage der Zeit zu sein, bis dies wirklich gelingen wird, weil aus sehr vielen Ländern inzwischen über bilinguale Konzepte begonnen wurde zu sprechen.“

Der nächste International Congress on Education of the Deaf wird vom 2.-6. Juli 2000 in Sydney/Australien stattfinden.

Eveline George,
Kraepelinweg 15,
22081 Hamburg

Der Arbeitskreis 3a trifft sich zu seiner nächsten Arbeitssitzung am 13. Januar 1996 in Hamburg, Binderstraße 34.

Auf dieser Sitzung wird zum Thema Cochlea Implantat gearbeitet.

Tagesordnungspunkte:

1. Schaffung einer gemeinsamen Informationsgrundlage durch gemeinsames Ansehen und Diskutieren der Sendung *Sehen statt Hören* zu diesem Thema, durch Aufarbeiten des Materials einer Berliner Kollegin und durch Aufarbeiten des Materials von Eva-Marie Kammerer
2. Ausarbeitung einer Umfrage für die Hörgeschädigten Schulen.

Neue Interessierte sind herzlich willkommen.

Auskünfte erteilt Susanne Schmidt, ST: 030/818 40 50

Zur diagnostischen Etikettierung sog. umschriebener Entwicklungsstörungen bei (hörgeschädigten) Kindern*

VON EMIL KAMMERER

In die Formulierung dieses Themas sind zwei wichtige Intentionen eingeflossen:

1. Interdisziplinäre Verständigung gerade auch über diagnostische Etiketten tut not. Diese Verständigung von diagnostischen und therapeutischen Praktikern aber auch Wissenschaftlern gelingt um so besser, je fester ein empirisches Fundament für eine übergreifende Ordnung (Klassifikation) dieser Diagnosen ist, der „Stand der Kunst“ auf diesem Felde soll ein wenig deutlicher gemacht werden.

* Überarbeitete Fassung eines Vortrags auf der 2. Jahrestagung des DFGS in Braunschweig am 13. Mai 1995

2. Auch hörgeschädigte Kinder sind in erster Linie Kinder, d.h. auf ihren Lebensweg oder ihre Entwicklungslinie wirken alle die Risikofaktoren aber auch beschützenden (protektiven) Faktoren ein, die auch für Kinder ohne eine Hörbehinderung wichtig sind. Das bedeutet, daß man sich über enge diagnostische Etiketten hinaus um eine möglichst umfassende, ganzheitliche Betrachtungsweise bemühen muß, wenn man bisherige Entwicklungsverläufe, aktuelle Entwicklungsstände“ bzw. weitere Entwicklungsaussichten von Kindern verstehen will. Das gilt auch gerade, wenn man den Blick auf wahrscheinlich stärker organisch determinierte Probleme lenken will.

Die von der Weltgesundheits-Organisation (WHO) herausgegebene, seit 1995 gültige, neueste Version der ICD (International Classification of Diseases, 10. Version) (ICD-10) bietet zusammen mit einem spezifischen „Anbau“ der Kinderpsychiater eine sicherlich bis ins nächste Jahrtausend hinein gültige Plattform für die Anwendung und auch Weiterentwicklung von Dia-

gnosen (Remschmidt u.a., 1994). Es ist schon bemerkenswert, daß sich die wirklich große Zahl der Autoren dieses Werks bei der Erarbeitung der Klassifikation in einigen zentralen Punkten offensichtlich ganz einig war:

Es sollten möglichst wenige Theorien (z.B. der großen Psychotherapieschulen) einfließen, die verwendeten Begriffe sollten möglichst wenig Interpretationen zulassen, die diagnostische Sprache demzufolge möglichst strikt an Phänomenen orientiert, deskriptiv sein. Das diagnostische Klassifikationschema hat in seiner neuesten Version die folgende Grobstruktur in Form von sechs sog. Achsen, mit deren Hilfe ein Diagnostiker versuchen soll, Probleme bzw. Symptome eines Kindes zusammen mit seiner engeren aber auch weiteren Lebensumwelt abzubilden.

Erste Achse: Klinisch-psychiatrisches Syndrom

Zweite Achse: Umschriebene Entwicklungsstörungen

Dritte Achse: Intelligenzniveau

Vierte Achse: Körperliche Symptomatik

Fünfte Achse: Aktuelle abnorme psychosoziale Umstände
Sechste Achse: Globalbeurteilung der psychosozialen Anpassung.

Beispielhaft für die erste Achse soll der Inhalt des diagnostischen Etiketts „hyperkinetische Störungen“ genauer betrachtet werden. Als Unterdiagnosen dieser Kategorie werden sog. „einfache Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörungen“ neben einer „hyperkinetischen Störung des Sozialverhaltens“ angeboten. Im Glossar, das nun sozusagen im Sinne einer genaueren Lupe zu Rate gezogen werden muß, wird als gemeinsame Charakterisierung dieser beiden Unterkategorien folgende Beschreibung angeboten: „Diese Gruppe von Störungen ist charakterisiert durch einen frühen Beginn (vor dem 6. Lebensjahr), einen Mangel an Ausdauer bei Beschäftigungen, die kognitiven Einsatz verlangen und eine Tendenz, von einer Tätigkeit zur anderen zu wechseln, ohne etwas zu Ende zu bringen. Hinzu kommt eine desorganisierte, mangelhaft regulierte und überschießende Aktivität. Verschiedene andere Auffälligkeiten können zusätzlich vorliegen: hyperkinetische Kinder sind oft achtlos und impulsiv, neigen zu Unfällen und werden oft bestraft, weil sie, eher aus Unachtsamkeit als vorsätzlich, Regeln verletzen. Ihre Beziehung zu Erwachsenen ist oft von einer Distanzstörung und einem Mangel an normaler Vorsicht und Zurückhaltung geprägt. Bei anderen Kindern sind

sie unbeliebt und können isoliert sein. Kognitive Beeinträchtigung ist häufig, spezifische Verzögerungen der motorischen und sprachlichen Entwicklung kommen überproportional oft vor. Sekundäre Komplikationen sind dissoziales Verhalten und niedriges Selbstwertgefühl.“

An dieser Stelle sei vermerkt, daß es wahrscheinlich Sinn macht, zumindest bei Untergruppen stark hörbehinderter Kinder Verhaltensweisen mit dem Begriff „hyperaktiv“ zu etikettieren, um auf deren besonders ausgeprägte Kommunikationsnöte hinzuweisen (vgl. hierzu Kammerer, 1988). Man kann sich dadurch natürlich auch sofort vor ein allgemeines Dilemma jeglichen Diagnostizierens gestellt fühlen: Wirkt ein empirisch einigermaßen fundiertes Etikett nur wünschenswert sensibilisierend oder (wieder einmal) mehr stigmatisierend? Soll man einer Minderheit sozusagen eigene, spezifische Diagnosen widmen?

Auf der zweiten Achse werden sog. umschriebene Entwicklungsstörungen erfaßt, ihre Überschrift deckt sich weitgehend mit dem älteren Begriff der Teilleistungsstörungen, die inhaltlich im Mittelpunkt des Themas stehen sollen. Selbstverständlich prägt das Intelligenzniveau (Achse 3) in Abhängigkeit von und Wechselwirkung mit vielen anderen Faktoren nicht nur eine evtl. Gestaltung von Symptomen, sondern auch einen Teil des weiteren Lebensschicksals. Ohne die Berücksichti-

gung körperlicher Probleme, Symptome oder Syndrome bliebe ein ganzheitliches Bild eines Kindes selbstverständlich unvollständig (Achse 4). Viel Mühe, Forschungsarbeit, steckt in den Formulierungen der folgenden fünften Achse: Aktuelle, abnorme psychosoziale Umstände. Hier ist auch ein Zeitkriterium eingeführt worden: um die Lebensumstände eines Kindes diagnostisch zu „kodieren“, darf nur das letzte halbe Jahr berücksichtigt werden. Durchaus relevant für stark hörbehinderte Kinder könnte hier z.B. die Kategorie sein: „inadäquate oder verzerrte intrafamiliäre Kommunikation“. Auch die Kategorie „abnorme Erziehungsbedingungen“ könnte mit ihrem Unterpunkt „Erziehung mit unzureichender Erfahrungsvermittlung“ bedeutsam, ja geradezu „hörbehinderungsspezifisch“ sein. Ein Blick ins Glossar scheint an dieser Stelle aufschlußreich. Unter der neuerlichen Unterkategorie „Mangel an Kommunikation“ springen die folgenden Umschreibungen ins Auge: Mangel an Unterhaltung mit Familienmitgliedern; Eltern sprechen nicht mit dem Kind über das, was es interessiert; Eltern lesen dem Kind selten vor/hören selten zu; Kaum Unterhaltung bei Mahlzeiten; Selten spielen/balgen; Ignorieren von Anregungen, die vom Kind ausgehen.

Sicher können solche Risikofaktoren für „Erziehung mit unzu-

reichender Erfahrungsvermittlung" auch hörende Kinder betreffen, alle diese Punkte waren und sind aber auch sehr wohl bedeutsam für die Lebenswelt vieler stark hörbehinderter Kinder. Eine Reihe weiterer, hier aufgeführter belastender oder beschädigender Lebensumstände kann natürlich hörbehinderte wie auch andere Kinder gleichermaßen betreffen. Man muß jedoch immer versuchen, sich vorzustellen, daß es eben für stark hörbehinderte Kinder, verkürzt gesagt, ein grundsätzliches, alle Entwicklungs- und Lebensbereiche durchdringendes Entwicklungsrisiko gibt, eben die Kommunikationsbarriere gegenüber der Majorität. Ungünstig sich verstärkende Wechselwirkungen lassen sich zwischen diesem Faktor und sämtlichen hier aufgeführten belastenden Lebensumständen denken. Hierzu an dieser Stelle einige knappe Assoziationen:

- Sexueller Mißbrauch innerhalb oder außerhalb der Familie in Interaktion mit spezifischen Kommunikationsnöten;
- Man denke an den viel beschriebenen und wichtigen Wandel eines grundsätzlichen Trends in der Früherziehung von einer kindorientierten zu einer mehr familienorientierten Betrachtungsweise. Kann es den auf diesem Feld diagnostisch-therapeutisch Tätigen nicht hilfreich sein, ein Training in der zuverlässigen Anwendung interdisziplinär gebräuchter Kategorien dieser Achse zu haben?

■ Es ist ja nicht ganz gleichgültig, in was für ein Kind ein Cochlea-Implantat hineinimplantiert wird. Es ist aber auch nicht ganz gleichgültig, in was für eine Familie es sozusagen hineinimplantiert wird.

Mit solchen Gedanken ist nochmals eine Selbstverständlichkeit zeitgemäßer psychiatrischer, psychologischer bzw. natürlich auch pädagogischer Diagnostik angesprochen: Wir alle denken schon längst nicht mehr im Sinne einfacher Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, haben uns längst ein Denken in Kreisprozessen angewöhnt, mit dem Gefühl dafür oder auch Wissen darum, daß die Folge einer Ursache selbst wiederum weitere Ursache einer zweiten Folge sein kann, die selbst wiederum mit oder ohne Zwischenglieder auf die angenommene erste Ursache zurückwirken kann. Solche angenommenen, komplexeren Zusammenhänge kann man je nach theoretischem Hintergrund verschieden benennen, man kann von Regelkreisen, auch von Teufelskreisen sprechen. Man kann sie sich in übersichtlichen oder auch weniger übersichtlichen Diagrammen verdeutlichen. Wir alle bilden uns doch, wenn wir z.B. Lernprobleme eines Kindes erklären wollen, im Kopf ähnliche Flußdiagramme wie z.B. in Abb. 1. Auf dieser erscheinen mögliche, unterschiedlich aussichtsreiche Ebenen für eine Intervention oder Therapie bereits gut markiert.

Zurück zu den „Standbildern“ der zweiten Achse des Diagnoseschemas, den umschriebenen Entwicklungsstörungen. Folgende, weit gefaßte, konzeptionelle Kriterien gelten für diese Diagnose von Störungen überwiegend (Remschmidt u.a., 1994):

- 1. Ein Beginn, der ausnahmslos im Kleinkindalter oder der Kindheit liegt.
- 2. Eine Einschränkung oder Verzögerung in der Entwicklung von Funktionen, die eng mit der biologischen Reifung des Zentralnervensystems verknüpft sind.
- 3. Ein stetiger Verlauf, der nicht die für viele primär psychische Störungen typischen charakteristischen Remissionen und Rezidive zeigt.

In den meisten Fällen sind die Sprache und/oder visuell-räumliche Fertigkeiten und/oder die Bewegungskoordination betroffen. Charakteristischerweise gehen die Beeinträchtigungen mit dem Älterwerden der Kinder zurück, während geringere Defizite oft auch im Erwachsenenleben zurückbleiben. Gewöhnlich hat die Verzögerung oder Einschränkung vom frühestmöglichen Erkennungszeitpunkt an vorgelegen, und es gab zuvor keine Periode einer normalen Entwicklung. Die meisten dieser Störungen treten bei Jungen mehrfach häufiger als bei Mädchen auf. Für die Entwicklungsstörungen ist eine familiäre Häufung von ähnlichen oder verwandten Störungen charakteristisch, und wahrscheinlich spielen

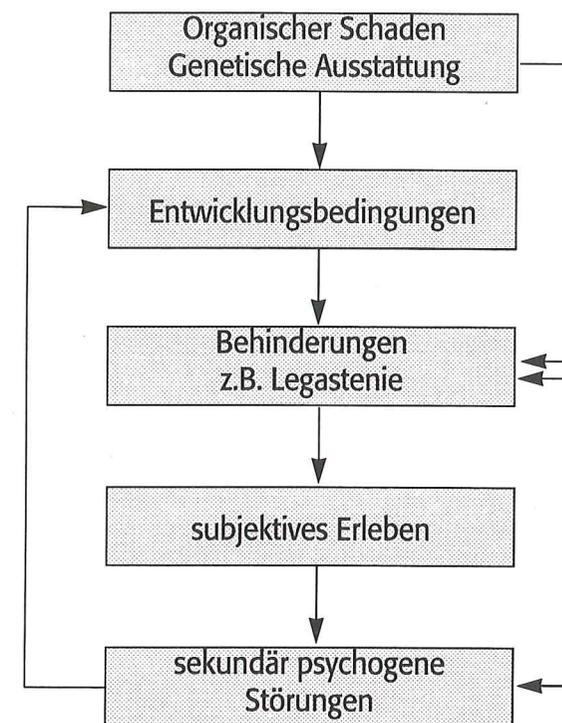


Abb. 1 Flußdiagramm zur Darstellung des Zusammenwirkens biologischer, psychischer und sozialer Faktoren in der Genese der psychischen Folgeerscheinungen z.B. der „leichten frühkindlichen Hirnschädigung“ oder der sog. „Hirnfunktionsstörung“ (Modifiziert nach Martinus 1990, 39)

genetische Faktoren eine wichtige Rolle in der Ätiologie vieler Fälle. Umweltfaktoren beeinflussen die betroffenen Entwicklungsfunktionen freilich oft mit, sie sind jedoch meist nicht ausschlaggebend.

Inhaltlich versteht man also unter einer umschriebenen Entwicklungsstörung oder Teilleistungsstörung umschriebene „Ausfälle“ sehr unterschiedlicher Funktionen, die aus dem übrigen

Leistungsniveau bzw. Entwicklungsstand eines Kindes herausfallen. In der Definition von Graichen (Graichen, 1979) handelt es sich bei ihnen um „Leistungsmininderungen einzelner Faktoren oder Glieder innerhalb eines größeren funktionellen Systems, das zur Bewältigung einer bestimmten komplexen Leistungsaufgabe erforderlich ist.“ Dieser Ansatz fußt auf der Theorie von Luria, der innerhalb der höheren Funktionen der

Hirnrinde eine Reihe von relativ selbständigen Subsystemen unterscheidet, die zwar in den Gesamtzusammenhang der Hirnfunktion eingefügt sind, aber relativ isoliert gestört werden können. Danach werden Teilleistungsschwächen also stets anhand bestimmter Leistungs- und Anpassungsaufgaben sichtbar. Das kann man sich etwas salopp und verkürzt auch anhand der These klar machen: Schaffen wir die Schule ab, dann schaffen wir auch die Lese-Rechtschreibschwäche ab. Teilleistungsschwächen werden meist auch im Kontext der Entwicklung gesehen und häufiger als Entwicklungsverzögerungen oder umschriebene Entwicklungsrückstände aufgefaßt. Beim aktuellen Kenntnisstand bleibt es diagnostisch angemessen und daher zur fachlichen Kommunikation wichtig, diese von sekundär entstandenen (erworbenen) umschriebenen Leistungsausfällen zu unterscheiden, die man früher als „Hirnerkrankung“ und heute als „neuropsychologische Syndrome“ bezeichnet (z.B. Agnosien, Alexien, Aphasien, Apraxien. Zur groben Markierung eines Schweregrades werden diese Begriffe auch nicht selten mit der Vorsilbe Dys- versehen). Die zuletzt genannten Störungen lassen sich auf umschriebene und lokalisierbare Ausfälle von Hirnfunktionen zurückführen. Diese grundsätzliche Unterscheidung sei am Beispiel der Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) in Abb. 2 noch-mals verdeutlicht (Warnke, 1990).

Eine Reduktion umschriebener Entwicklungsstörungen von Kindern auf so etwas wie „neuro-psychologische Syndrome“ ist bislang im wesentlichen aus zwei Gründen nicht oder noch nicht gelungen:

1. Die erst allmähliche Entwicklung der Lokalisation von Hirnfunktionen incl. der Spezialisierung der Hirnhälften im Kindesalter.

2. Es fehlen immer noch zuverlässige Methoden, die es erlauben, den fortschreitenden Prozeß der Hirnentwicklung und -reifung mit Lernprozessen in der kognitiven Entwicklung, z.B. also auch mit Teilprozessen der Lese- bzw. Schreibentwicklung in Beziehung zu setzen.

Nach dem derzeitigen Kenntnisstand bleibt es also zweckmäßig, Teilleistungsschwächen als Symptome zu betrachten, hinter denen sich sehr unterschiedliche Ursachen verbergen können, sie nach einer gestörten Funktion so weit wie möglich zu klassifizieren, und in jedem einzelnen Falle sowie bei möglichst homogenen Gruppen von Kindern nach reproduzierbaren Wechselbeziehungen (Korrelationen) mit Maßen für die Hirnfunktion wie auch für das Verhalten zu suchen. Dabei bewährt es sich immer noch sehr, Teilleistungsschwächen als Entwicklungsstörungen aufzufassen und sie eben nach Maßgabe wichtiger, aber relativ globaler Funktionen als „umschriebene Entwicklungsstörungen“ zu klassifizieren. So geschieht es auch wie-

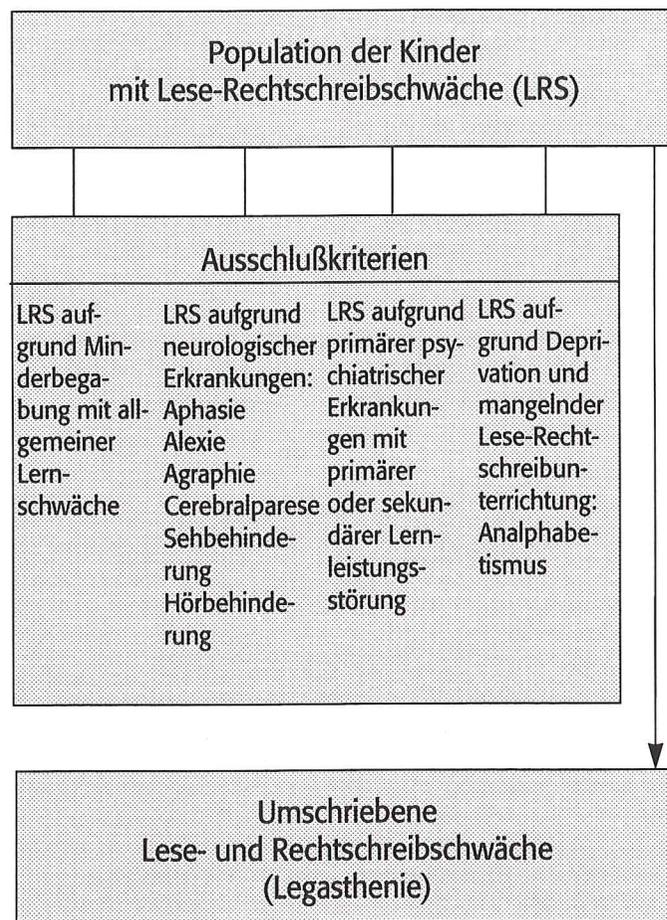


Abb. 2 Klassifizierung des untersuchten Syndroms (aus: Warnke 1990, 7)

der in der aktuellen ICD-10, die für diesen ganzen Bereich die folgenden diagnostischen Etiketten anbietet, gewissermaßen als grobe Überschriften auf größeren Schubladen, die überwiegend noch kleinere Fächer enthalten.

- umschriebene Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache
- umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten
- umschriebene Entwick-

lungsstörung der motorischen Funktionen

- kombinierte, umschriebene Entwicklungsstörungen
- tiefgreifende Entwicklungsstörungen (umfaßt u.a. sog. autistische Syndrome)

Selbstverständlich sind die Unterkategorien der Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache ausschließlich an der hörenden Majorität orientiert, an mehreren Stellen im Glossar wird z.B. „Sprachentwicklungsverzögerung in Folge von Taubheit“ ausdrücklich ausgeschlossen. Es dürfte ein äußerst schwieriges Problem bleiben, sozusagen nach Subtraktion einer durch die Hörbehinderung ohnehin zu erwartenden Verzögerung der Sprach- und mehr noch der Sprechentwicklung weitere Entwicklungsstörungen zu definieren, die einen nachweisbar eigenen Effekt auf die Sprach- bzw. Sprechentwicklung haben und gezielt therapierbar sind.

Die erste Diagnose in der darauf folgenden Kategorie entspricht unter der Bezeichnung „Lese-Rechtschreib-Störung“ der früher Legasthenie genannten Störung, die auch nach aktuellem Kenntnisstand in der allgemeinen Bevölkerung häufig verbunden mit Sprech- und Sprachschwierigkeiten, beeinträchtigter Rechts-Links-Unterscheidung oder sog. basaleren, sensomotorischen Störungen auftritt. Häufig finden sich ähnliche Schwierigkeiten bei anderen Familienmitgliedern, was als Hinweis auf eine genetische

Komponente aufgefaßt werden kann. Neu gegenüber der ICD-9 findet sich unter den umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten die spezifische, isolierte Rechtschreibstörung und die sog. gemischte Störung schulischer Fertigkeiten, welche auch eine Rechenstörung umfaßt.

Als sog. spezifische Entwicklungsstörung der motorischen Funktion wird, ohne weitere Differenzierung, eine Störung definiert, bei der das Hauptmerkmal eine schwerwiegende Beeinträchtigung der Entwicklung der motorischen Koordination ist, die nicht allein durch eine Intelligenzminderung oder eine umschriebene angeborene oder erworbene neurologische Störung erklärbar ist. Üblicherweise ist die motorische Ungeschicklichkeit verbunden mit einem gewissen Grad von Leistungsbeeinträchtigung bei visuell-räumlichen Aufgaben. Die motorische Koordination des Kindes bei fein- oder grobmotorischen Aufgaben muß deutlich unterhalb des Niveaus liegen, welches aufgrund des Alters und der allgemeinen Intelligenz zu erwarten ist. Dies wird am besten anhand eines individuell durchgeführten, standardisierten Testverfahrens für fein- und grobmotorische Koordination beurteilt. Die Koordinations-schwierigkeiten sollen frühzeitig in der Entwicklung vorhanden gewesen sein, d.h. sie dürfen kein erworbenes Defizit darstellen, und sie dürfen nicht „direkte“ Auswirkungen von Seh- oder Hörfehlern

oder von diagnostizierbaren neurologischen Störungen sein.

Nehmen wir wieder ein wenig Abstand vom Schubladendenken, betrachten wir wieder stärker mögliche Vernetzungen, in die man sich freilich sofort auch verstrickt, wenn man über das Ursachenproblem nachdenkt. Trotz einer Vielzahl von Untersuchungen über Teilleistungsschwächen ist deren genaue Verursachung längst nicht hinreichend geklärt. Dies liegt an der Komplexität der Störungen, die bislang nur nach ihrem „Endergebnis“ klassifiziert werden, wobei die einzelnen Komponenten für ihr Zustandekommen sehr vielschichtig sein können. Auch stellen ihre Entwicklungsabhängigkeit und das Fehlen katamnesticcher Untersuchungen mit wirklich parallelisierten Kontrollgruppen ein Hindernis für das Verständnis ihrer Ursache dar. Um so mehr existieren eine Reihe von Hypothesen, die nicht für alle Teilleistungsschwächen gleichermaßen gelten, bei der einen oder anderen von ihnen jedoch zutreffend erscheinen. So wird seit langem eine genetische Disposition für Teilleistungsschwächen postuliert, sie trifft am ehesten auf die LRS zu und wird auch durch Zwillingsuntersuchungen gestützt. Eine indirekte Stützung erfährt diese These auch durch die mittlerweile gut belegte Unabhängigkeit von LRS und sozialer Schichtzugehörigkeit. Ein solcher Zusammenhang besteht hingegen sehr wohl

zwischen Sprachentwicklungsverzögerung bzw. Rückständen in der motorischen Entwicklung in dem Sinne, daß beide Störungen in den unteren sozialen Schichten häufiger sind. Mit derartigen Untersuchungsergebnissen erhält man zugleich auch gewisse Hinweise auf die Ätiologie der Störung, freilich nur in sehr pauschaler Form. Besonders stark ist der Zusammenhang zwischen Rückstand der Sprachentwicklung und Zugehörigkeit zu den unteren Schichten, ein Zusammenhang, der m.E. auch auf stark hörbehinderte Kinder mit Einschränkungen übertragbar sein dürfte.

Seit langem wird auch die Verursachung von Teilleistungsschwächen durch angeborene oder erworbene Hirnfunktionsstörungen diskutiert. Diese These hat ihre Grenze darin, daß die z.T. sehr umschriebenen Ausfälle bei Teilleistungsschwächen bislang eben nicht auf klare Hirnbefunde zurückgeführt werden können. In diesem Zusammenhang erhebt sich auch die Frage, ob nicht Reifungs- und Entwicklungsverzögerungen einen wesentlichen Anteil an der Ursache haben, ohne daß sich diese auf umschriebene Hirnfunktionsstörungen zurückführen lassen müssen. Insofern muß zumindest weiter offen bleiben, in welchem Sinne genau von einer cerebralen Verursachung von Teilleistungsschwächen gesprochen werden kann.

Teilleistungsschwächen kommen in einer Häufigkeit von 12–14% in unausgelesenen Stichpro-

ben von Schülern vor. Man muß sich diese Häufigkeitsangabe bereits als Resultat einer Aufaddierung der pragmatisch erfaßbaren, sozusagen „großen“ Teilleistungsschwächen schon unter Berücksichtigung bekannter Überschneidungen vorstellen. Unter ihnen sind am häufigsten die umschriebene Lese-Rechtschreib-Schwäche, die bei etwa 4 % der Schulkinder im 3. Schuljahr gefunden wird, ferner sprachliche und motorische Entwicklungsrückstände, deren Häufigkeit sich etwa in der gleichen Größenordnung bewegt. Generell gibt es eigentlich keinen vernünftigen Grund dafür anzunehmen, daß die gesamte Gruppe stark hörbehinderter Kinder relativ weniger durch „zusätzlich“ zu nennende, umschriebene Entwicklungsstörungen belastet sein sollte als die Majorität, im Gegenteil: die auch in meiner Studie (Kammerer, 1988) belegte, extrem hohe Belastung 10–14-Jähriger, also nicht gerade mehr junger Kinder mit sog. weichen neurologischen Symptomen, mit Entwicklungsrückständen im Bereich der Visuomotorik wie auch i.S. einer spezifischen Störung der motorischen Funktion oder Gesamt-Körper-Koordination läßt schon aufgrund der nun einmal zu erwartenden positiven Überschneidungen mit den Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten im Vergleich zur allgemeinen Schülerpopulation noch erhöhte Raten dieser Probleme erwarten. Man bedenke, daß in die Resultate zum sog. visuomotorischen Ent-

wicklungsstand neuropsychologische Teil-Leistungen wie z.B. visuelle Diskrimination, visuelle Speicherung und schließlich die Umsetzung visueller Reize in eine zeichnerische Leistung einfließen. Generell wird diesem Entwicklungsbereich bis heute eine besondere „Hirnnähe“ zugesprochen. Mit Ausnahme der Überprüfung visueller Teilfertigkeiten dürfte die diagnostische Absicherung der komplexeren Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten bei stark hörbehinderten Kindern jedoch wieder sehr schwierig sein. Sicherlich gibt es Querverbindungen zwischen einer hohen Belastung mit sog. entwicklungsneurologischen Symptomen als Ausdruck einer Reifungsverzögerung der feinmotorischen Koordination der Hände bzw. auch der Gesamtkörperkoordination und dem von van Uden postulierten Dyspraxie-Syndrom.

Zum langfristigen Verlauf von Teilleistungsstörungen hat sich ergeben, daß diese eine negative Auswirkung auf die Schullaufbahn haben, ferner als Risikofaktoren für kinder- bzw. jugendpsychiatrische Symptome anzusehen sind. Insbesondere sog. rezep tive Sprachstörungen sind prognostisch ungünstig. Für stark hörbehinderte Kinder läßt sich unschwer vorstellen, daß zusätzliche, übergreifende Entwicklungsstörungen im Bereich der Arbeits- bzw. Handlungsplanung wie auch spezielle Störungen identifizierbarer Teil-Fertigkeiten beim Lese- und Schreiblernprozess die Bedeu-

tung schwer belastender Zusatzbehinderungen bekommen können. Dies kann man sich am Stellenwert der Schriftsprachentwicklung sowohl im Hinblick auf deren kommunikative „Ressourcen“ als auch für die Wissensvermittlung klar machen.

Voraussetzung allen Diagnostizierens ist also die anhand verbindlicher Kriterien vorzunehmende Abtrennung von Störungen gegenüber einem Normzustand. Vielleicht markiert der Begriff „Störung“ dabei einen Kompromiß in dem Sinne, daß er sowohl für Ärzte bzw. Psychologen, die ja eigentlich „Krankheiten“ behandeln (müssen) als auch für Pädagogen akzeptabel ist, die sich gegen eine von ihnen so bezeichnete „Medizinisierung“ oder gar „Psychiatisierung“ von Problemen wehren, für die sie sich eigentlich selbst zuständig und kompetent fühlen. Der betrachtete Bereich umschriebener Entwicklungsstörungen ist aber ein interessantes, aktuelleres Beispiel für den Versuch einer Ausweitung des Krankheitsbegriffs auf so etwas wie relative Begabungsmängel bzw. aufholbare Reifungsverzögerungen. Derartige Erweiterungen können letztlich dazu führen, daß auch alterstypische Entwicklungsschwierigkeiten und -konflikte als Erkrankung angesehen werden. An einem derartigen Sachverhalt können flink berufspolitische Interessen ansetzen, indem diejenigen Kinder und Jugendlichen, auf die eine bestimmte „mehrheits-

fähige“ Problemdefinition zutrifft, dann auch einer Behandlung zugeführt werden.

Um ein Minimum an innerer interdisziplinärer Verständigung abzusichern, sollten sich Diagnostiker freilich immer wieder neu auf einige wichtige, strenge Regeln für eine Klassifikation von Diagnosen bzw. Störungen besinnen:

■ Klassifikationen sollten nur durch Fakten und nicht durch ungenügend ausgewiesene Konzepte ohne operationale Definition begründet sein. Eine knappe, operationale Definition der LRS basiert z.B. auf einer definierten Diskrepanz zwischen allgemeiner Intelligenz-Testleistung und einer spezifischen Lese- bzw. Rechtschreib-Testleistung. Vor einem solchen Hintergrund erscheinen auch auffallend „gruppenspezifische“, z.T. auch an persönliche Autoritäten gebundene Diagnosen wie z.B. das „Dyspraxie-Syndrom“ „der“ gehörlosen Kinder kritikwürdig.

■ Es sollten Störungen und nicht Kinder als Personen klassifiziert werden. Ich empfinde diese Formulierung als eine Art grundlegendes Moralgesetz aller Diagnostik. Es erscheint gerade in bezug auf Gehörlose (und nicht nur Kinder!) ganz besonders wichtig. Man denke in diesem Zusammenhang ruhig an die von Harlan Lane (Lane, 1994) zu Recht beleuchtete Geschichte auch „psychiatrischer“ Stigmatisierung einer wehrlosen Minderheit.

■ Trotz der Altersabhängigkeit einiger Störungen sollten kei-

ne altersabhängigen Klassifikationen vorgenommen werden, weil die Kindheit keine scharf getrennten Entwicklungsendpunkte hat.

Diagnosen sollten mit angemessenem Aufwand erstellt werden können, auf der Basis angemessener Normen natürlich nicht zu einer stark defizitorientierten Betrachtung eines Entwicklungsproblems oder Symptoms verleiten, weder durch das diagnostische Etikett selbst noch gar durch die davon abgeleitete Therapie dazu beitragen, daß ein Kind in seiner Persönlichkeit und Entwicklung gekränkt, verbogen oder gar traumatisiert wird. Diagnosen taugen vielmehr etwas, wenn sie Prozesse stimulieren, die sich in etwa i.S. der wundervollen Gedankenspur aus dem alten Ägypten auswirken: *„Ich weine nicht, daß das Leben zu Ende geht. Aber daß etwas, das tief im Innern des Menschen schlummert, eine ihm noch nicht bewußte, innere Möglichkeit gar nicht zum Entstehen kommt, das ist ein wirklicher Grund zum Gram und zur Sorge.“* (aus einem ägyptischen Papyros, ca. 2000 v.Chr.).

■ Literaturverzeichnis:

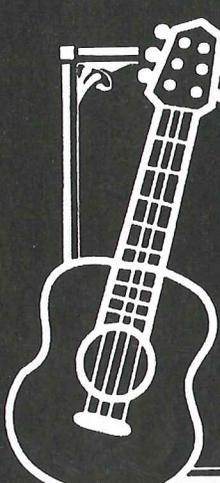
- Graichen, J.(1979): Zum Begriff der Teil-leistungsstörungen. In: R. Lempp (Hrsg.), Teilleistungsstörungen im Kindesalter, Bern: Huber
Kammerer, Emil (1988): Kinderpsychiatrische Aspekte der

schweren Hörschädigung.
Stuttgart: Enke
Lane, Harlan (1994): Die Maske
der Barmherzigkeit, Ham-
burg: Signum
Martinius, J. (1990): Diagnosti-
sche und therapeutische
Sichtweisen im Wandel: Bio-
logisch-psychiatrische Aspek-
te, Praxis d. Kinderpsycholo-
gie und Kinderpsychiatrie,
39, 353-357
Remschmidt, H. & Schmidt, M.H.
(1994): Multiaxiales Klassifi-

kationsschema für psychi-
sche Störungen des Kindes-
und Jugendalters nach ICD-
10 der WHO, Bern: Huber
Warnke, A. (1990): Legasthenie
und Hirnfunktion, Neuropsy-
chologische Befunde zur vi-
suellen Informationsverar-
beitung, Bern: Huber

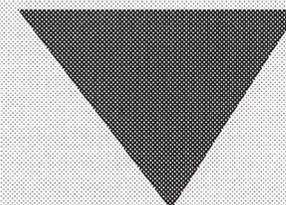
Prof. Dr. med. Emil Kammerer,
Bereich Psychosomatik,
Univ.-Kinderklinik, Domagk-
straße 3b, 48149 Münster

**Reichhaltiges musiktherapeutisches
Instrumentarium**

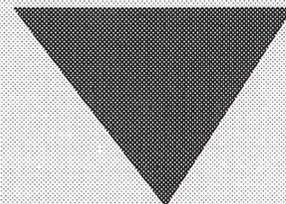


Musikalienhandlung
Bartels
Schlosspassage 6
38100 Braunschweig
Telefon 05 31 / 4 94 91

Sie wollen das
dfgs forum
abonnieren?



Das
dfgs forum
erscheint halbjährlich
und
kostet im Abonnement
DM 18,- pro Jahr
incl. Versand- und Verpackungskosten



**Abonnementsbestellungen
richten Sie bitte an**
dfgs forum
c/o Eveline George
Kraepelinweg 15
22081 Hamburg

Wege und Irrwege der Sprachanbahnung*

VON HARTMUT JANETZKE

Seit Sigmund Freuds psychoanalytische Überlegungen menschliches Seelenleben therapeutisch beeinflussbar erscheinen ließen, ist mit einer Vielzahl verschiedener Therapieansätze zur Behandlung psychischer und psychosomatischer Problemstellungen experimentiert worden. Die teilweise entgegengesetzten theoretischen Auffassungen lassen schon ahnen, daß therapeutische Zielvorstellungen durchaus nicht immer mit tatsächlichen individuellen Erfordernissen übereinstimmen müssen.

Während meines Schwerpunktstudiums der klinischen Psychologie habe ich aus Falldar-

stellungen, Rollenspielen und aus der Fachliteratur nur unbefriedigend lückenhaft Einblick in therapeutische Prozesse gewinnen können. Denn wie weit therapeutische Wünsche ihre Förderziele verfehlen können, wird zuverlässiger an der konkreten Behandlungssituation sichtbar und überprüfbar als auf der Bühne theoretischer Erörterungen. Deshalb werde ich versuchen, bedeutsame Aspekte der Zielsetzungen und Umsetzungen sprachlicher Förderung vorwiegend unter Einbezug dokumentarischer Videoaufzeichnungen, so wirklichkeitsnah wie möglich, darzustellen.

Wer kennt nicht das Aroma frisch gemahlener Kaffees, das schon anregend wirken kann, noch bevor die Tasse mit dem heißen Muntermacher zum ersten Schluck angesetzt wird; auch der Duft eines Blumenmeeres oder die gedankliche Vorstellung eines Klangerlebnisses im Konzertsaal können plastische wirklichkeitsnahe Vorstellungen hervorrufen – unter der Voraussetzung entsprechender subjektiver Vorerfahrungen.

Wenn ich dagegen einen wichtigen therapeutischen Gesichtspunkt beispielsweise mit den Worten erläutere: „Um Nähe zu autistischen Kindern herzustellen, müssen wir mit dinglichen Objekten in Konkurrenz treten, indem wir uns deren Eigenschaften aneignen, so daß auch wir in der Wahrnehmungsverarbeitung der Kinder als Befriedigung verheißendes Objekt erlebbar wer-

den“ – dann bleibt natürlich ohne entsprechenden Erfahrungshintergrund nebulös, ob und wie denn eine solche Absicht praktisch umsetzbar ist.

Anschauliche Klärung bieten Videodokumentationen. Sie geben zu erkennen:

■ wie zugänglich und kommunikativ Kinder trotz autistischer Störungen (sogar ohne laut- und schriftsprachliche Äußerungen) sein können;

■ wie die Bedeutung des Entwicklungsstandes eines (sprach)entwicklungsverzögerten Kindes in den Hintergrund tritt, sobald Freude an der Kommunikation entsteht;

■ wie die Kommunikation darunter leidet, wenn wir mehr auf Sprache und auf sprachliche Fortschritte achten als auf die mehr oder weniger sprachlos erscheinenden Kinder.

Nicht nur nach Rom führen bekanntlich viele, durch häufige Zitatsbeanspruchung mittlerweile etwas ausgetretene, Wege. Auch die beschrittenen Wege, auf denen die Verständigung mit autistischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gefördert werden soll, sind recht unterschiedlich.

Manche Wege der Sprachanbahnung und Sprachförderung können allerdings trotz wohlmeinender Förderabsicht nicht zu einer besseren Verständigung, sondern in eine kommunikative Sackgasse führen. Bevor wir uns mit den Videodoku-

mentationen solcher Irrwegsbeispiele befassen, bitte ich Sie jedoch, noch diesem Gedankengang zu folgen: Schon Amöben (amoebos: wechselnd – ohne bestimmte Gestalt), das sind tierische Einzeller, besitzen die Fähigkeit, sich dem Bedarf ihres kleinen Organismus entsprechend zu verhalten. Sie reagieren positiv oder negativ phototaktisch, d.h. sie bewegen sich zum Licht hin oder wenden sich vom Licht ab; sie reagieren positiv oder negativ chemotaktisch, d.h. sie bewegen sich auf eine chemische Substanz zu – oder sie ziehen sich von ihr zurück. Manche bewegen sich mit Geißeln, den sogenannten Flagellen; das sind die Geißeltierchen oder Flagellaten. Andere bewegen sich mit Scheinfüßchen, lappenförmigen Protoplasmaausstülpungen, den sogenannten Pseudopodien. Oder sie bewegen sich durch Rückstoß, indem sie durch kleine Poren Stoffe ausscheiden. Indem sich nun der winzige Einzeller zielgerichtet zuwendet oder abwendet, drückt er ohne Worte, auch für uns verständlich, seinen situativen Bedarf und dadurch zugleich seine jeweilige Befindlichkeit aus. Die Amöbe muß also nicht zu uns sprechen und uns nicht sagen, worauf sie „Appetit“ hat, oder welche Substanz ihr „unangenehm“ ist, und sie benötigt keine kommunikative Absicht – und dennoch können wir das auf Bedarfsdeckung ausgerichtete Appetenz- und Aversionsverhalten, also indirekt das einzellige Urtierchen selbst, verstehen.

Unterstellten wir den autistischen Kindern, die nicht sprechen und nicht schreiben und auch nicht gestützt schreiben, sie seien wegen ihrer kommunikativen Einschränkungen nicht zu verstehen, unterstellten wir ihnen dann nicht, ihre Ausdrucksmöglichkeiten seien geringer als die einer Amöbe, eines Einzellers? Während doch eine hohe Sensibilisierung für nichtsprachliche Signale oftmals in Worten ausgedrückte Kundgaben als überflüssig oder sogar irreführend erkennen läßt. Zu der in erster Linie Juristen vertrauten „Beugung des Sachverhaltes“, die den Gerichten viel Arbeit macht und häufig auch soziale Beziehungen stört, dienen überwiegend Worte.

Die Kunst des Mundablesens besteht nur zu 30% im direkten Ablesen; denn nur 30% der gesprochenen Information sind den Mundbildern zu entnehmen. Wie ist es dennoch möglich, trotz Hörverlustes ein nahezu 100%iges Verständnis lautsprachlicher Äußerungen zu entwickeln? Indem auf den Kontext geachtet wird, indem kombiniert wird und indem auch mimische und gestische Äußerungen interpretiert werden, die (absichtlich oder ungewollt) immer mitsprechen, jedoch in der alltäglichen Kommunikation oft nur unbewußt und spärlich aufgenommen werden.

Zu welcher guter Verständigung mit Menschen sogar die Schimpansin Washoe ohne den Gebrauch von Laut- und Schrift-

sprachzeichen fähig war, darüber hatte ja das Psychologenehepaar Allen und Beatrice Gardner schon 1969 erstmals ausführlich berichtet. Washoe hatte einige Dutzend Gebärden erlernt, die sie auch sinnvoll aneinandergereiht in verschiedenen Kombinationen anwenden konnte. Ja, sie erfindet sogar neue sinnbezogene Verständigungszeichen, die gut verständlich waren und von den menschlichen Gesprächspartnern übernommen werden konnten. Die Bedeutung des Begriffes „schnell“ drückte sie zum Beispiel durch Schütteln der Hand aus, „spaßig“ gebärdete sie, indem sie sich an die Nase faßte und schniefte.

Sollten wir die kommunikativen Möglichkeiten eines Schimpansen nicht überwiegend auch autistisch gestörten Kindern zutrauen?

Auch Bienen tauschen ohne Laut- und Schriftsprache sehr effektiv ihre sozial bedeutsamen Informationen aus, die ja bekanntlich Karl von Frisch nach geduldigem Beobachten genau verstanden und übersetzt hat: Ein Rundtanz bedeutet, daß sich der gedeckte Blumentisch in der Nähe befindet, ein Sichelanz signalisiert Richtungsangabe mittlerer Entfernungen und mit einem Schwänzeltanz sagen sie ihren geflügelten kleinen Volksgenossen: „Der Nektar kann erst nach einer Flugstrecke von mindestens 40 Metern geerntet werden.“

Und Hunde schließlich können mit einem Vokabular von etwa 30 Zeichen kommunizieren.

* Aus: Autismus und Familie, Tagungsbericht, Bonn 1995
Wiedergabe mit freundlicher Genehmigung: Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind e.V.“, Bebelallee 141, 22297 Hamburg
Dieser Beitrag ergänzt den (teils auf identischen dokumentarischen Filmszenen fußenden) Vortrag „Wege und Irrwege der Sprachanbahnung“ von H. R. P. Janetzke anlässlich der 2. Jahrestagung des DFGS in Braunschweig am 13. Mai 1995

Diese verschiedenen Beispiele wortloser Informationsübermittlung münden in dem Appell, das nonverbale Ausdrucksspektrum autistisch erscheinender Personen nicht zu unterschätzen und gebührende Wertschätzung nicht von der Anzahl gesprochener oder gestützt geschriebener Sätze abhängig zu machen.

Eine als autistischemustypisch geltende überselektive Wahrnehmung könnten wir manches Mal auch bei uns feststellen – gäbe es nicht die blinden Flecken in unserer Selbstwahrnehmung. Denn immer ist unsere Wahrnehmung selektiv, d.h. unsere Aufmerksamkeit konzentriert sich immer nur auf einen Ausschnitt dessen, was es für uns zu beobachten gibt. Dadurch blenden wir automatisch alles das aus, was uns weniger bedeutsam erscheint, obwohl es vielleicht doch wichtig wäre. Die tatsächliche Bedeutung dessen, was wir nicht erfassen, können wir natürlich so lange nicht erkennen, wie es eben unserer Aufmerksamkeit entgeht.

So kann es passieren, wenn wir unsere Aufmerksamkeit auf die ausbleibende Sprachentwicklung oder auf die mühsam erarbeiteten laut- oder schriftsprachlichen Fortschritte eines Kindes richten, daß wir dessen (bewusste oder unbewusste) mimische und körpersprachliche Mitteilung übersehen. Vielleicht entscheidet sich dann das Kind, welches sich übersehen fühlt, für die Sprache des aggressiven Verhaltens.

Die ersten drei, der nun fol-

genden Videoszenen bestätigen sowohl eine (inzwischen durch verschiedene empirische Studien gefestigte) Annahme Albert Einsteins, daß unsere Theorie bestimmt, was wir beobachten können, und zugleich veranschaulichen sie Thomas Hobbes populär gewordene Beobachtung der (sich selbst erfüllenden) Prophezeiung als häufige Hauptursache für das prophezeite Ereignis.

Seit Leo Kanner und Hans Asperger vor einem halben Jahrhundert erstmals autistische Störungen entdeckten und diagnostisch klassifizierten, werden Kinder, deren Wahrnehmungsverarbeitung beeinträchtigt ist, in Fachliteratur und Aufklärungsfilmern als kontaktabwehrend beschrieben. Fast ausnahmslos wird (theoriebestimmt) beobachtete Kontaktabwehr (prophezeiungsentsprechend) als störungsinnewohnend – statt als beeinflussbare **Reaktion** – fehlgedeutet. Die Verbreitung dieser Fehlinterpretation in schriftlichen und filmischen Darstellungen hat einen bedauerlichen Anteil an der Entstehung und Festigung („autistischer“) sozialer Unzugänglichkeit.

1. Videoszene:

Ein 5jähriger Junge ist zu sehen, der während seiner gleichförmigen Spieltätigkeit in kurzen Zeitabständen mehrfach beobachtende Blicke auf die Personen richtet, die sich, auf einem Sofa sitzend, mit einem Buch beschäftigen. Die Szene wird akustisch kommentiert: „Auf andere Menschen rea-

giert er nicht“ und „Es ist beinahe unmöglich, mit Marc in Kontakt zu kommen“, obgleich er sogar in dem Moment, in dem er angesprochen wird, bemerkenswert unverzüglich reagiert. Allerdings nicht in der erwünschten Weise, sondern indem er nach flüchtigem bzw. flüchtig erscheinendem Hinschauen seine Blickrichtung um 180° von der Sprechquelle abwendet.

Der Psychologe und Sprachforscher Paul Watzlawick hat das Wissen bekannt gemacht, daß es unter bestimmten sozialen Bedingungen unmöglich ist, nicht zu kommunizieren. In dem hier gezeigten Szenenablauf wandte sich der Junge, der im Aufklärungsfilm offenbar typisch autistische Kommunikationslosigkeit veranschaulichen sollte, genau in dem Moment (reaktiv!) ab, in dem er angesprochen wurde.

Wenn wir auf „autistische“ Kinder zugehen mit dieser auto-suggestiven Prophezeiung: Sie reagieren nicht auf andere Menschen, und es ist nahezu unmöglich, daran etwas zu ändern – dann nehmen wir uns die Chance, durch sensible störungsangepaßte, störungsausgleichende Kommunikationsangebote Reaktionen sozialer Zugänglichkeit auszulösen.

In therapeutischer Praxis hat sich deshalb gerade die gegenteilige Hypothese bewährt: Jedes Kind kann und will (trotz des Anscheins sozialer Gleichgültigkeit) auf Ansprache reagieren – wenn wir die in jedem Einzelfall uner-

läßliche, sehr individuelle Anspracheform finden. Mit dieser Prophezeiung können wir einen aussichtsreichen Weg zur Verständigung eröffnen. Das Förderziel eines guten sprachunabhängigen sozialen Austausches sollten wir nicht einen Moment aus den Augen verlieren; in einem Zuwachs von Laut- oder Schriftsprachzeichen ist die Verbesserung sozialer Beziehungen durchaus nicht automatisch eingeschlossen.

2. Videoszene:

Eine Mutter singt gemeinsam mit ihrer Tochter, die in diesem Aufklärungsfilm autistische Kinder präsentieren soll, ein Kinderlied. Sie singen den Text nicht simultan, sondern das Mädchen ergänzt jeweils einzelne, von der Mutter ausgelassene Wörter. Das Gemeinsame, ohne welches diese Spielart der Interaktion gar nicht möglich wäre, wird in der (theoriegeleiteten) akustischen Erläuterung zu dieser Szene gründlich übersehen. Der feststellende – und zugleich prophezeiende – Kommentar lautet: „Zu einem Miteinander ist sie (gemeint ist die Tochter) nicht bereit“.

Wird jedoch nur ein winziger Beitrag, den ein Kind für ein kommunikatives Miteinander leistet, nicht erkannt, dann gehen schon unverzichtbare Ansatzmöglichkeiten zur Förderung des sozialen Austausches verloren.

Gemeinsamkeit zu sehen und herzustellen, ist eine sehr wesentliche wegweisende Entwicklungsvoraussetzung. Ohne die

Grundlage gemeinsamer und imitativer Handlungen kann später keine Vorstellungsfähigkeit erwachsen. Und ohne die Voraussetzung des sozialen Vorstellungsvermögens, ohne Einfühlungsvermögen und Mitgefühl, bleibt die Fähigkeit zu partnerschaftlichen Beziehungen unterentwickelt.

Wie die ersten Schritte zu mehr gemeinsamen Handlungen aussehen können, das zeigen weitere Szenen therapeutischer (sprachlicher) Förderung. Doch zunächst belegt noch ein Video-beispiel, wie gefährdet wir sind, mit einer überselektiven (vornehmlich am Förderziel statt am Kind ausgerichteten) Förderwahrnehmung eigentlich möglichen Entwicklungsfortschritten im Wege zu stehen.

3. Videoszene:

Ein (als autistisch diagnostizierter) Junge scheint auf die gut gemeinte Aufforderung, seine Aufmerksamkeit einer kleinen Spielzeugkuh zu widmen, nicht zu reagieren. Tatsächlich reagiert er jedoch mit (mimisch) deutlich bekundeter Desinteresse. Allerdings entsprach diese Reaktion nicht der Fördererwartung. Hier wird noch einmal ganz deutlich sichtbar: Ist unsere Aufmerksamkeit mit der Konzentration auf Absicht und Durchführung der Förderung ausgelastet, so daß wir Hinweise auf die Ablehnung eines Kindes übersehen (die sich ja mit unseren Zielsetzungen nicht im Einklang befindet), wird sich das Kind nicht hinreichend von uns gese-

hen bzw. verstanden fühlen. Ob unsere Sprachförderungsangebote interessiert aufgenommen werden können, wird aber entscheidend davon bestimmt, ob die Wahrnehmungsverarbeitung des Kindes uns als verständnisvoll oder als lästig verbucht.

4. Videoszene:

Auf der Leinwand erscheinen als Standbild zwei nebeneinander abgebildete, auf dem Kopf stehende Porträtaufnahmen (jeweils derselben Person). Der (unterschiedliche) mimische Ausdruck beider Ablichtungen erscheint gleichermaßen freundlich, solange sie aus der ungewöhnlichen Perspektive betrachtet werden. Wenn beide (nur geringfügig voneinander abweichenden) Fotografien, um 180° gedreht, in eine übliche aufrechte Berachtungsposition gebracht werden, behält nur ein Gesicht seine positive Ausstrahlung, während die finstere Miene des zweiten Porträts das (für uns vorstellbare) Ergebnis einer autistisch gestörten Wahrnehmungsverarbeitung veranschaulicht.

Diese Beobachtung führt zu dem wegweisenden Gedankengang: Störungsangepaßte Kommunikations- und Förderangebote (die veränderte Bedingungen der Wahrnehmungsverarbeitung ausgleichen), schaffen unerläßliche Voraussetzungen, um auch in autistischer Wahrnehmungsverarbeitung ein positives Menschenbild entstehen zu lassen.

Selbst wenn die Kognition eines Kommunikationspartners be-

stens arbeitet, erlebt dieser uns deshalb noch längst nicht so, wie wir beabsichtigen oder erwarten. In einer meiner therapeutischen Sitzungen, in der die erfreuliche Anwesenheit des Kindesvaters Gelegenheit bot, ihn zu bitten, einen etwas freundlicheren Ton der Ansprache zu wählen, konterte er mit der barschen Rückfrage: „Wieso, mach ich doch“.

Mit den besten Förderabsichten gerüstet, geraten wir trotzdem auf einen Sprachförderirrweg, falls wir die Lücken in unserer Selbstwahrnehmung unterschätzen. Die positive Veränderung eines Kindes beginnt damit, daß wir sensibel darauf achten, was wir in der Interaktion tatsächlich bei dem unkonventionell verarbeitenden Kind bewirken.

Aus solchen Überlegungen ließe sich durchaus eine „Rückmeldungstherapie“ ableiten. Sie würde zumindest unauffällig den seit Jahren abwechslungsreich praktizierten Unfug ergänzen, einen wichtigen Teilaspekt therapeutischer Arbeit zu einem eigenen Handlungsansatz aufzubauen.

Dennoch ist die eigene Sensibilisierung eine unverzichtbare, folgenreiche Voraussetzung. Sensibilisierung auch für die Einsicht, daß Sprachanbahnungs- und Sprachförderungsmaßnahmen schon während der Übungssituation mehr auf Verständigungszuwachs ausgerichtet sein sollten als auf Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten. Welche Folgen sich ergeben, wenn die Förderung sich

verselbständigt und erdrückende Eigendynamik entwickelt, demonstriert die

5. Videoszene:

In diesem mittlerweile historischen Dokument mißbräuchlich angewandter Verhaltenstherapie scheint ein 6jähriger Junge vor der Wahl zu stehen, ob er Wörter zur Zufriedenheit der Therapeutin nachsprechen möchte, um ihr ein „gut“ oder „richtig“ zu entlocken oder ob er sie lieber mit unerwünschten Lauten und frechem Grinsen zu einem verärgerten „nein“ und „hör auf“ provozieren sollte.

Die Zielsetzung dieser Art der Sprachentwicklungsförderung ist offensichtlich vorrangig auf die Erweiterung des Wortschatzes und die Verbesserung der Artikulation fixiert, während das erkennbare Interesse des Jungen an sozialem Austausch mißachtet und blockiert – statt gefördert wird. Weil er seine zunehmende Enttäuschung über die ihm zugemutete Ansprache (deren Ton nicht Wertschätzung, sondern therapeutischen Ehrgeiz signalisiert), noch nicht in Worte kleiden kann, muß er in seiner Not die ja eigentlich auch sehr deutliche Sprache der provokativen und aggressiven Handlung wählen – und wegen des eingegengten Förderblickwinkels auch noch ein therapeutisches Donnerwetter über sich ergehen lassen. Wie Sprachförderung stattdessen aussehen kann und sollte, das zeigt die

6. Videoszene:

Im Mittelpunkt der pädagogischen Aufmerksamkeit steht ein 6jähriges Mädchen. Indem dessen Distanzwunsch zunächst voll akzeptiert wird und die Signale der nichtsprachlichen Kommunikation sensibel beachtet werden, kann sich der Wunsch des Kindes nach Nähe entwickeln. Weil das Mädchen offensichtlich nicht mit Sprachförderungsangeboten bedrängt wird, sondern selbst darüber bestimmt, wieviel es verarbeiten kann und möchte, nimmt es in eindrucksvoller Aufmerksamkeitshaltung die wenigen sprachlichen Vorgaben begierig auf. Auf der Handlungsebene werden – etliche Male – die Gesichtsteile „Backe“ und „Nase“ vorgesprochen und im Moment der Benennung spielerisch-sanft berührt. Die Vermeidung jeglichen Anforderungsdruckes und Erwartungsdruckes (obwohl das Kind nichts imitiert) lassen eine unübersehbare Beziehungsfreude entstehen.

7. Videoszene:

Therapiegest ist eine 18jährige. Sie lebt in einer betreuten Wohngruppe und erschien dort vor allem wegen ihrer Aggressionsproblematik therapiebedürftig. Die Aggressivität wurzelte – wie so oft – in einem Mangel an Verständigung.

In den (hier exemplarisch dargestellten) Therapiesituationen lernt sie mit Hilfe von Abbildungen u.a. die entsprechenden Gebärden für Körperteile, Kleidungsstücke und für Toilette. Und

sie lernt, mit Handzeichen ihre Wünsche auszudrücken (hier: sich vom Therapeuten auf dem Rollbrett bewegen zulassen) oder Kinderspiele (hier: „Geht ein Mann die Treppe rauf“) einzuleiten, deren Auswahl sich nicht am Lebensalter, sondern an der sichtbaren Freude orientieren.

Starke Selbstverletzungstendenzen und Aggressivität erscheinen unter dem Eindruck der lebendigen, freudvollen Kommunikation kaum vorstellbar. Sie wurden mit der Fähigkeit, Wünsche in Gebärden auszudrücken, außerhalb der Behandlungsstunden ebenfalls entbehrlicher. Erst durch den Erwerb des Hygienevokabulars der Gebärdensprache sind Windeln verzichtbar geworden.

Das Videobeispiel macht sichtbar, wie wenig gesprochene Sprache für eine gute Verständigung erforderlich ist und wie wohl sich ein Kommunikationspartner mit einer nur wenig entwickelten sprachlichen Kompetenz in einer Lernsituation fühlen kann – wenn Sprachförderung vorrangig darin besteht, ein verständigungsförderliches emotionales Klima zu erzeugen. Die 18jährige brauchte in der Therapiesituation nicht auszusprechen, welches inhaltliche Angebot und welche Anspracheform sie bevorzugt. Es ist ihr anzusehen. Und genau das ist der Appell, der Wegweiser, der uns weiterbringt: Mimik deuten – statt auf das gesprochene Wort zu warten.

8. Videoszene:

„Nachdem die Aufmerksamkeit hergestellt ist, kann mit der Aufgabe begonnen werden“, lautet der akustische Kommentar. Die ungünstigen Folgen, die eine solch' irreführende Botschaft vorbereitet, verderben die Möglichkeiten, die eine „reizvolle Zeigeübung bei interessanten Materialien“ dieses Videobeispiel eigentlich bietet: In der Videoszene fährt einem Jungen ein therapeutischer Handrücken flüchtig über seine Wange – jedesmal, wenn er auf den Lichtpunkt einer Taschenlampe zeigt, der durch ein Tamburin hindurch sichtbar wird. Der Junge quittiert diese Behandlungsweise schließlich mit aussagekräftigem Spucken. Mit seiner unerwünschten Reaktion handelt er sich ein Mißfallen bekundendes therapeutisches „Nein“ ein.

„Verhaltensauffälligkeiten, wie Handbeißen, Spucken und starke motorische Unruhe, werden durch körperliche Hilfestellung und konsequenten Entzug von Material angegangen“, lautet die kommentierende Empfehlung. Und als Wegweiser in eine Fördersackgasse wird noch einmal betont: „Erst wenn die Aufmerksamkeit wiederhergestellt ist, kann weitergearbeitet werden“. Zu förderlichen Auswirkungen führt jedoch nicht ein separatistisches, sondern ein ganzheitliches Konzept, in dem vorgesehen ist, die Aufmerksamkeit durch die Aufgabe selbst zu wecken.

Der Junge soll (möglichst selbstständig) verschiedenfarbige

Plastikschälchen aufeinanderstellen. Viel zu wenig wird ein therapeutisches Bemühen erkennbar, miteinander gemeinsame Erlebnis(spiel)räume zu erschließen. Neben Spucken und Beißen läßt auch der (abwehrende) mimische Ausdruck des „behandelten“ Jungen erkennen, daß er mit dem angewandten Förderkonzept nicht einverstanden ist, daß er sich übergangen fühlt, daß er spürt, hier geht es um die Übungsaufgabe und die Aufgabenerfüllung – aber zuwenig um ihn und um Gemeinsamkeit.

9. Videoszene:

Vor jedem spielerisch reizvollen Angebot, einen „Purzelbaum“ zu schlagen, kündigt die Therapeutin mit der entsprechenden Gebärde jeweils den nächsten Purzelbaum an. Das in Aussicht stehende Vergnügen bietet dem Mädchen hohen imitativen Anreiz, gern selbst die Purzelbaumgebärde dem nachfolgenden freudigen Ereignis vorauszuschicken.

Das „ansprechende“ emotionale Klima dieser Therapiesituation, in der nicht ein Hauch von Erwartungsdruck spürbar wird, hat wesentlichen Anteil daran, daß es keiner Wortsprache bedarf, um zu dem nicht sprechenden (autistischen) Kind eine gute Verständigung und eine befriedigende soziale Interaktion aufrecht zu erhalten.

Die ausschlaggebende Bedeutung, die der Ansprachemodus für die Ansprechbarkeit bzw. Reaktionsbereitschaft eines als auti-

stisch gestört geltenden Kindes haben kann, demonstrieren auch die beiden folgenden gegensätzlichen Fördersituationen (mit jeweils demselben Kind).

10. Videoszene:

Von einem 5jährigen Mädchen wird (allerdings vergeblich) erwartet, daß es vorgesprochene Wörter nachspricht. Es scheint, als sei das Kind „durch nichts zu locken“. Der Grund dafür ist bei genauerem Hinsehen sogleich erkennbar. Weil keinerlei Motivationshilfe gegeben wird, hat die Situation aus Kindessicht nichts Verlockendes. Die sichtbaren Auswirkungen der Forderung (statt motivierender Förderung) bestehen in Desinteresse, Rückzug und Abwehr. Ebenfalls sichtbar wird: Über eine erwünschte Förderwirkung entscheidet nicht vorrangig eine „gute“ Absicht, wie hier zum Beispiel, den aktiven Wortschatz des Kindes zu erweitern, obgleich es doch notwendig und möglich wäre, Gemeinsamkeit auf der Interessens- und Handlungsebene zu schaffen, und zwar unter den Voraussetzungen der folgenden

11. Videoszene:

Dasselbe Mädchen betätigt (eine Woche nach der vorausgegangenen Situation) mit großer Wiederholungsfreude die Kinnlade des Therapeuten – wie bei einem Nußknacker. Jedes Aufklappen des Unterkiefers entlockt dem funktionalisierten therapeutischen Mund zuverlässig ein lautiertes „a“, jeweils andauernd, bis das

Mädchen das Sprechwerkzeug wieder schließt.

Weil das therapeutische (Spiel)Werkzeug entsprechend den Kindeswünschen und -erwartungen funktioniert, wird die Interaktion aus der Wahrnehmungsperspektive des Kindes kontrollierbar. So muß es seine Energie und Aufmerksamkeit nicht darauf verwenden, sich vor Fremdbestimmung und Überforderung zu schützen, sondern kann sich wegen seiner (überraschend schnell) sinkenden Hemmschwelle auf gemeinsame sprachliche Imitationsübungen einlassen. Jedoch nur so lange, wie die (zustimmende, indifferente oder reservierte) Mimik des Kindes die Wahl der therapeutischen Inhalte und das Maß der Anforderung bestimmt!

12. Videoszene:

Die guten Erfahrungen im Umgang mit Menschen, die autistischen Kindern ausnahmslos ermöglicht werden sollten, kann der Junge in dieser Therapiesituation deshalb sammeln, weil sein Therapeut bereit ist, sich bunte Plastikbällchen in den Mund stecken zu lassen, die er dann zur sichtlichen Begeisterung des kleinen Therapiegastes in hohem Bogen wieder herauspustet.

Auch dieses Beispiel veranschaulicht plastisch, wie wir die Anziehung sonst bevorzugter Gegenstände erwerben und deren Anreiz sogar noch übertreffen, indem wir uns sensibel, flexibel und einfallsreich auf individuelle Besonderheiten und Vorlieben ein-

stellen. So können gerade sehr gegenstandsbezogene (und selbstbezogene) Kinder erfahren: Die freudvollsten Erlebnisse sind personengebunden.

13. Videoszene:

Abwartend steht ein Jugendlicher vor einer kleinen transportablen Holzterrasse und ficht den Konflikt mit sich aus, ob er das (über diese Stufen zugängliche) Trampolin betreten kann und/oder will. Weil seine Therapeutin (auf dem Trampolin stehend) geduldig ermunternd wartet – statt mit drängender Fremdbestimmung die Distanz zu vergrößern, kann der Zögernde seine Hemmschwelle überwinden. Hier wird noch einmal die Wirksamkeit der lockenden Motivierung sichtbar; sie ist vor allem auch frei von den Überforderungsrisiken, die das Prinzip einer Forderungspädagogik vorgeplant.

Manchmal können technische Hilfsmittel, wie zum Beispiel ein Bildschirm, auf dem akustische Reize in Farben umgesetzt werden, Anreize auf dem Weg der Kommunikationsanbahnung schaffen, veranschaulicht exemplarisch die

14. Videoszene:

Ein 18jähriger Therapiegast mit sehr ausgeprägten Antriebsblockaden nutzt die angebotene Chance, mit geringem Aufwand einfacher Klopfgeräusche die große Wirkung abwechslungsreicher Farblichte effekte zu erzielen. Eine ausgeprägte Vorliebe für Lichte effekte

leistet allerdings auch schon mit nur geringem Aufwand förderliche Starthilfe, um den Einstieg in mehr Aktions- und Äußerungsbereitschaft zu erleichtern. Zum Beispiel, indem die vom Kind erzeugten Lautäußerungen auf dem Weg über Mikrofon und Verstärker die Helligkeit einer oder mehrerer Glühbirnen steuern, wie in der

15. Videoszene:

Ein 4jähriger Junge lautiert pausenlos und ungewöhnlich eifrig einzig und allein deshalb, weil er mit seiner Stimme drei Glühbirnen zugleich beeinflussen kann. Seine während des ersten Versuches dieser Art anwesende Mutter kommentierte: „Jetzt hat er in zwei Minuten mehr von sich gegeben als in den letzten zwei Jahren.“

16. Videoszene:

Der 15jährige, der abwartend auf einem Trampolin liegt, hat bislang keine Lautsprache, keine Gebärdensprache und keine Schriftsprache entwickeln können. Deshalb ist er jedoch nicht kommunikationsunfähig.

Unter dem Trampolin liegt die Therapeutin und drückt gegen das Sprungtuch, so daß es sich samt dem darauf liegenden Kommunikationspartner in Bewegung setzt. Die sichtlich Freude bereitende Kommunikation erfolgt durch abwechselndes, aufeinander bezogenes Kratzen und Klopfen auf bzw. unter dem Sprungtuch. Warum der Austausch zunächst indirekt, aus respektvol-

ler Entfernung stattfindet, erklärt der akustische Kommentar des Filmes: „Je besser es dem Therapeuten gelingt, genau das Quantum an Nähe anzubieten, welches der jeweiligen Bedürfnissituation eines Kindes entspricht, desto eher wird sich eine vertrauensvolle Beziehung entwickeln können, die bei dem Kind den Wunsch nach mehr Nähe entstehen läßt.“

17. Videoszene:

Konzentriert und mit großer Ausdauer dreht ein 5jähriger Junge Bildkarten zwischen seinen Händen. Sein Interesse an einer Kommunikation **scheint** gering.

Beidseitige Frustrationen sind die sehr wahrscheinliche Folge, falls wir Kindern ihre stereotyp ausgeführten Tätigkeiten verbieten. Wenn wir dagegen unentbehrlicher Teil eines bevorzugten, häufig wiederholten Handlungsablaufes werden, können wir (zunächst in kleinen Dosierungen) neue Anregungen einfließen lassen.

Der Einstieg in das Bilderdrehspiel des Jungen gelingt in dieser Szene durch kurzzeitiges, scherzhaftes Entwenden einer Karte und die gleichzeitig freundlich gestellte Frage des Therapeuten: „Was möchtest du haben?“ Kaum hat der Junge das auf der Karte abgebildete Objekt benannt, hält er die jeweilige Karte auch schon wieder in seinen Händen. Jede seiner Wunschäußerungen führt sofort zu einem Erfolgserlebnis.

Der ohnehin schon proble-

matische Anreiz der Bildkarten wird durch die kurzzeitige Nichtverfügbarkeit zwar zunächst sogar noch erhöht. Jedoch schon nach wenigen Minuten beteiligt sich der Junge fröhlich an dem Interaktionsspiel, in dem die Bildkarten erstaunlich schnell an Bedeutung verlieren – der befriedigende soziale Austausch macht sie überflüssig.

Die scheinbare Unansprechbarkeit weicht einer kaum erwarteten Kommunikations- und Lernfreude, auf deren Grundlage eine gezielte Beeinflussung der Artikulationsschwächen möglich wird. Ein derart intensives Üben ist jedoch nur sinnvoll, wenn die freudige Lernbereitschaft eines Kindes tatsächlich so deutlich sichtbar wächst bzw. erhalten bleibt, wie in dieser und z.B. auch in der

18. Videoszene:

Ein 9jähriger Junge benennt die Farben bunter Plastikbällchen, bevor er sie höchst vergnügt in eine Trommel wirft (in der sie ein „herrliches Dröhngeräusch“ erzeugen). Er gibt ein durchaus repräsentatives Beispiel dafür, wie freudgetönt sogar systematische (Sprach)Übungen sein können, wenn Lern- und Äußerungsfreude nicht von vorrangigem Bemühen um Lernzuwachs behindert werden.

Szenenwechsel: Der Junge benennt einige Druckbuchstaben. Die Differenzierung fällt ihm nicht leicht. Weil aber rechtzeitige sensible Hilfestellung ihn vor Mißerfolgserlebnissen schützt,

läßt er sich auf das Übungsangebot ein und übernimmt freudig die Formulierung: „Lernen macht Spaß“. Mit diesem Satz löst er bei Betrachtern der Szene zuverlässig Heiterkeitsreaktionen aus. Denn solch' bereitwilliges Lernverhalten wird von Kindern mit autistischen Störungen nicht erwartet und erscheint deshalb origineller, als es eigentlich sein müßte.

19. Videoszene:

Auf und zu, auf und zu... klappt das 4jährige Mädchen den Deckel einer Audiokassette, konzentriert und wiederholungsfreudig – einer der uns vertrauten Versuche, Störungen der Wahrnehmungsverarbeitung zu bewältigen. Die darauffolgende Situation, in der sich das Mädchen kniend, die Hände auf den Boden gestützt, mit rhythmischen Schaukelbewegungen stimuliert, scheint das Bild eines selbstbezogenen sozial unzugänglichen autistischen Kindes zu bestätigen.

In der nun einsetzenden therapeutischen Intervention, in der die Therapeutin überschaubare kindliche Spielhandlungen (wie z.B. das manuelle Öffnen und Schließen eines Krokodilmaules) lautsprachlich mit „auf“ und „zu“ begleitet, ist deutlich zu erkennen, wie die emotionale Atmosphäre darüber entscheidet, ob und wieviel verbale Äußerungsfreude entstehen kann. Beispielhaft ist es der Therapeutin gelungen, ihre Förderabsicht nicht als Erwartungsdruck für das Kind spürbar werden zu lassen. Und die erfreuliche

Wirkung wird in ersten zaghaften Wortimitationen der „aufgeschlossenen“ 4jährigen sichtbar.

Diese Videodokumentation bestätigt abermals, daß auch zu einem (noch) nicht sprechenden Kind – dessen Wahrnehmungsverarbeitung gestört ist – ein sozialer Zugang leicht zu finden ist, wenn therapeutische Ansprache und Anforderung sich nicht von (laut- oder schrift)sprachlichen Äußerungen abhängig machen, sondern sich vom mimischen Ausdruck des Kindes leiten lassen (in dem sich Meidungsimpulse, Wünsche und Bedürfnisse bewußt oder unbewußt widerspiegeln).

Je zuverlässiger sich unsere Therapiegeste von uns verstanden fühlen, desto ungebremster kann ihr Wunsch nach Erweiterung ihrer sprachlichen Verständigungsmöglichkeiten wachsen.

Den überragenden Vorzug unserer nonverbalen Verständigungsbereitschaft veranschaulicht noch einmal – abschließend – eine musikuntermalte (tanztherapeutische Elemente einbeziehende) Fördersituation. Im Filmkommentar betont Stefan Höhne, der Therapeut dieser

20. Videoszene:

„Wenn ich tanze mit Kindern, dann kann das funktionale Aspekte haben, daß sie sich z.B. anpassen können an meine Bewegungen. Die Aspekte der Freude und des gemeinsamen Tuns sind aber das Wichtigste daran.“

Die glücklich Behandelte muß dazu gar nichts sagen. Wie

sehr sie diese Auffassung teilt, steht ihr im Gesicht geschrieben...

Videoszenen:

1. Nederlandse Vereniging voor Autisme (NVA), de Smeth, J.; „autistisch“, Bussum 1987
2. Institut für den wissenschaftlichen Film (IWF), Pils, H. J. • Prekop, J. • Huwe, H.; *Der frühkindliche Autismus – Symptome*. Göttingen 1989
3. ebenda
4. Spektrum der Wissenschaft, Rock, I; *Wahrnehmung: vom visuellen Reiz zum Sehen und Erkennen*. Heidelberg 1985
5. Hamburger Autismus Institut (HAI), Video-Archiv, Hamburg 1974
6. Hamburger Autismus Institut (HAI), Video-Archiv, Hamburg 1982
7. Hamburger Autismus Institut (HAI), Video-Archiv, Hamburg 1994
8. Johannes-Anstalten Moosbach, Blesch, G. & Barth, E.; *Handzeichensprache*. Moosbach 1990
9. Hamburger Autismus Institut (HAI), Video-Archiv, Hamburg 1991
10. Hamburger Autismus Institut (HAI), Video-Archiv, Hamburg 1979
11. ebenda
12. Hamburger Autismus Institut (HAI), Video-Archiv, Hamburg 1994
13. Institut für Sportwissenschaft und Motologie der Philipps-

Universität Marburg, Schmidt, S. & vor der Horst, T.; *Dialog in Bewegung*, Marburg – Hamburg 1993

14. ebenda
15. Hamburger Autismus Institut (HAI), Video-Archiv, Hamburg 1983
16. Institut für Sportwissenschaft und Motologie der Philipps-Universität Marburg, Schmidt, S. & vor der Horst, T.; *Dialog in Bewegung*, Marburg – Hamburg 1993
17. Hamburger Autismus Institut (HAI), Video-Archiv, Hamburg 1979
18. Hamburger Autismus Institut (HAI), Video-Archiv, Hamburg 1985
19. Hamburger Autismus Institut (HAI), Video-Archiv, Hamburg 1993
20. Institut für Sportwissenschaft und Motologie der Philipps-Universität Marburg, Schmidt, S. & vor der Horst, T.; *Dialog in Bewegung*, Marburg – Hamburg 1993

Hartmut R. P. Janetzke
Hamburger Autismus Institut
Bebelallee 141, 22297 Hamburg

Themenschwerpunkte der nächsten Ausgaben

1/96: Cochlea Implantat

Redaktionsschluß: 1. Februar 1996

2/96: steht noch nicht fest

Redaktionsschluß: 15. Juli 1996

1/97: Konzepte beruflicher Bildung

Redaktionsschluß: 1. Februar 1997

Beiträge an: dfgs forum
c/o Eveline George
Kraepelinweg 15
22081 Hamburg

Teilleistungsstörungen bei gehörlosen Kindern:

Diagnostik und Therapie*

M. L. H. M. BROESTERHUIZEN

Einleitung

Das Instituut voor Doven

Wenn ich zum Thema dieses Vortrags komme, ist es vielleicht gut, ganz kurz etwas über das Institut zu erzählen, in dem die Theorie und Praxis, über die ich sprechen werde, entstanden sind. Das Instituut voor Doven, Sint-Michiëlsgestel, ist eine Schule für verschiedene Gruppen gehörloser Kinder. Wir haben eine orale Gehörlosenschule, mit einer Abteilung für Normalbegabte sowie einer speziellen Abteilung für Kinder mit Lernproblemen; es gibt eine Schule für Kinder mit normaler Intelligenz und schweren Sprachproblemen; es gibt auch eine Schule für lernbehinderte gehörlose Kinder sowie eine Schule für taubblinde Kinder. Darüber hinaus haben wir auch eine weiterführende Schule sowie eine Berufsschule für Gehörlose. Gehörlo-

*Vortrag, gehalten auf der 2. Jahrestagung des DFGS in Braunschweig am 13. Mai 1995

se Kinder werden auch in der Regelschule, Grundstufe wie Sekundarstufe, integrativ betreut.

Lernstörungen

Wenn man in den Niederlanden über Probleme im schulischen Lernprozeß spricht, unterscheidet man schon durch die Benennung des Problems verschiedene mögliche Ursachen. Im Fall sozio-kultureller Ursachen spricht man von „mangelhaftem Lernverhalten“. Wenn die Ursache mehr in einer schwachen Intelligenz zu suchen ist, spricht man von „schwer lernenden“ oder „sehr schwer lernenden“ Kindern; in Deutschland würde man in diesem Fall von lernbehinderten Kindern sprechen.

„Schwer lernende“ Kinder unterscheiden sich wieder von „lerngestörten“ Kindern. Was eine „Lernstörung“ ist, wird in den Niederlanden meistens als individuelle Diskrepanz zwischen verschie-

denen Lernbereichen definiert. Man spricht z. B. von einer Lernstörung, wenn ein Kind sich trotz normaler intellektueller Begabung in bestimmten Gebieten des schulischen Lernens (z. B. Lesen), nicht altersgemäß entwickelt und Probleme hat, während andere Gebiete normal entwickelt sind. (vgl. Dumont, 1976). Diese Probleme dürfen aber nicht primär die Folge sensorischer oder motorischer Behinderungen oder eines Intelligenzdefizits sein. Beispiele für eine Lernstörung sind also Kinder mit einer bestimmten Art dyslektischer Probleme bei überdurchschnittlicher Rechenfähigkeit. In der Vergangenheit gebrauchte man auch eine Formel, die sich auf die Theorie eines partiellen Defektes stützte, auf Ausfälle in bestimmten Hirnregionen. (De Groot u. Paagman, 1977). Wenn man in Deutschland über Teilleistungsstörungen spricht, würde ich diesen Begriff als eine Art Formel für Disharmonie zwischen verschiedenen Entwicklungsbereichen nehmen. Genau genommen darf man im Sinne der niederländischen Definition bei gehörlosen Kindern nicht von „Lernstörungen“ sprechen. In diesem Vortrag werde ich das jedoch tun, aber nicht auf der Basis eines Vergleiches mit hörenden, vielmehr mit anderen gehörlosen Kindern. Dabei sollte man aber im Falle gehörloser Kinder eine wichtige Voraussetzung gelten lassen: Was ein Lernproblem, möglicherweise von einer Teilleistungsstörung verursacht, ist, hängt sehr stark von den

Zielen und Methoden der bisherigen Behandlung ab. Ein gehörloses Kind von fünf Jahren, das noch nicht spricht, hat es eine Teilleistungsstörung? Vielleicht hat es ein solches Problem, wenn es schon seit einigen Jahren intensive logopädische Behandlung und eine optimale Hörgeräteversorgung bekommen hat. Vielleicht hat es aber auch keine Teilleistungsstörung, wenn es nämlich eine Förderung erfahren hat, bei der die Kommunikation durch Lautsprache keinen zentralen Wert darstellt. Die Ziele einer Behandlung hängen wiederum von den fundamentalen Entscheidungen der Eltern und Früherzieher ab. In meinem Vortrag werde ich von der Behandlung nach dem „Differenzierungsmodell“ des Instituut voor Doven in Sint Michiëlsgestel berichten.

Teilleistungsstörungen bei gehörlosen Kindern

Vor fünfzig Jahren war die Lautsprachentwicklung bei normal intelligenten, nicht mehrfach-behinderten gehörlosen Kindern das zentrale Ziel der Behandlung an diesem Institut. Um feststellen zu können, ob ein Kind eine normale Intelligenz hatte, gab die damalige Direktorin des Instituts, Frau Snijders-Oomen, den Auftrag, einen nonverbalen Intelligenztest für gehörlose Kinder zu entwickeln, der auch in Deutschland bekannte SON-Test (Snijders-Oomen, 1943).

Mit diesem Test entdeckte man mehr und mehr, daß es normal intelligente gehörlose Kinder gab, die nicht zur Lautsprache kamen und andererseits auch Kinder mit niedriger Intelligenz, die ein gutes Lautsprachniveau erreichten. Wie war das möglich? Im Laufe der sechziger Jahre wurde van Uden von der Direktion damit beauftragt, ein Psychologiestudium zu beginnen, um diese Frage beantworten zu können. An der Universität von Nijmegen lernte er die Handlungstheorie des niederländischen Neurologen Jean Prick kennen. Aufgrund dieser Handlungstheorie und seiner eigenen klinischen Erfahrung kam van Uden zu einer zentralen Einsicht seiner Theorie: bei gehörlosen Kindern werden Schwierigkeiten in der Lautsprachentwicklung von Schwierigkeiten in der motorischen Handlungsplanung und Handlungsfähigkeit verursacht. Aufgrund seiner klinischen Erfahrung vermutete van Uden aber auch, daß diese Kinder spezifische Stärken im Bereich des visuellen Gedächtnisses hätten.

Die Untersuchungen von van Uden

Zur Überprüfung dieser These machte er eine Untersuchung an 81 streng selektierten Kindern zwischen sieben und zehn Jahren, alle prälingual gehörlos, mit normaler Intelligenz, ohne Zusatzbehinderungen medizinischer Art, Schüler erfahrener Lehrer, Kinder, die alle min-

destens ein Jahr Frühförderung gehabt hatten. Für diese Untersuchung verwandte er insgesamt 15 Tests für feinmotorische Geschicklichkeit, akustisches Reihen- und Rhythmengedächtnis, visuelles Gedächtnis, Sprechfertigkeit und Sprachgedächtnis. Er analysierte seine Befunde statistisch mit Hilfe einer Faktorenanalyse. Bei dieser Faktorenanalyse fand er als wichtigsten Faktor einen bipolaren Pol die Testleistungen für feinmotorische Geschicklichkeit, Reihen- und Rhythmusedächtnis, Sprechfertigkeit und Sprachgedächtnis, an dessen negativem Pol einige Testleistungen für das visuelle Gedächtnis angeordnet waren. Van Uden nannte diesen Faktor „Eupraxie versus visuell-simultane Kognition“. Eupraxie kommt aus dem Griechischen und bedeutet gute motorische Geschicklichkeit. Es ist das Gegenteil von Dyspraxie. Van Uden zog aus seinen Befunden einige wichtige Schlüsse.

1. Er stellte fest, daß es bei gehörlosen Kindern einen starken Zusammenhang zwischen Sprech- und Ablesefertigkeit einerseits und Eupraxie andererseits gibt. Eine schwache Eupraxie kann Probleme in der oralen Kommunikation erklären.
2. Seine zweite Schlußfolgerung war, daß Kinder mit einer schwachen Eupraxie, also sog. dyspraktische Kinder, eine stark ausgeprägte visuelle Kognition hatten. Van Uden stellte bei den schwachen Sprechern ein sog. „Dyspraktisches Profil“ fest, mit

einer schwachen Eupraxie und einem starken visuellen Gedächtnis. Er fand hierin eine Bestätigung seiner Erfahrungen in der praktischen Arbeit mit gehörlosen Kindern, daß nämlich schlechte Sprecher im visuellen Bereich kompensieren können.

Aufgrund dieser Befunde schlug er vor, die Sprachentwicklung dieser Kinder nicht auf ihre Schwächen, ihre motorische Ungeschicklichkeit, zu gründen, sondern auf ihre Stärke, auf ihr visuelles Gedächtnis. Für die praktische Arbeit bedeutete das, daß die Schriftsprachentwicklung im Unterricht dieser Kinder einen zentralen Stellenwert bekam. Bei ihnen sollte das schriftliche, graphische „Gespräch“ Anfangspunkt der Sprachentwicklung sein, wie es zu seiner Zeit auch Alexander Graham Bell gemacht hatte. Das Schriftbild sollte rein visuell eingepreßt werden, ohne der Lautsprache dabei eine vermittelnde Rolle zu geben; es sollte eine unmittelbare Beziehung zwischen Schrift und Bedeutung erreicht werden. Nur wenn das graphische „Gespräch“ sich entwickelt hatte, konnte bei diesen Kindern der Schritt hin zu einer graphisch-orale Kommunikation gemacht werden. Wenn das Schriftbild also gut „gesetzt“ war, konnte es dem Schüler beim Sprechenlernen eine Stütze sein, womit man einen im Vergleich zu hörenden Schülern genau entgegengesetzten Weg beschritt.

■ Eine zweite Teilleistungsstörung: die „Dyssymbolie“

Als van Uden seine diagnostische Arbeit mit dem Eupraxiemodell fortsetzte, entdeckte er bald, daß es neben der Dyspraxie noch ein anderes Problem in der Sprachentwicklung gehörloser Kinder gibt.

Er entdeckte, daß es eine Gruppe von Kindern gibt – meistens, aber nicht immer Kinder mit einer schwachen Eupraxie –, die nicht nur Probleme mit der gesprochenen Sprache haben, sondern ein grundsätzlicheres Sprachproblem, nämlich tieferliegende Probleme mit der Sprache als einem System bedeutungstragender Zeichen, auch das in jeder denkbaren Modalität: Sprechen, Schrift, und manchmal auch Gebärdensprache. Van Uden hat vor allem klinische Beobachtungen bei dieser Gruppe von Kindern gemacht. Er sah bei ihnen Probleme im Erfassen von Wortbedeutungen, allgemeinen Begriffen, abstrakten Begriffen, ferner Wortfindungsprobleme, Probleme bei der Integration von geschriebener und gesprochener Sprache, Rechtschreib- und Leseprobleme, Probleme auch im Umgang mit nicht-verbalen Symbolen wie Noten, der Zahlenreihe, sonstigen Rechensymbolen sowie auch mit Rechenoperationen. Er konstatierte auch im nicht-verbalen Verhalten dieser Kinder Auffälligkeiten wie Echolalie und Echopraxie, das sinnlose Nachahmen von dem, was ein anderer sagt oder tut. Er stellte auch

fest, daß diese Kinder oft zu schnell abgelenkt waren, da sie ihre Umgebung nicht als einen sinnvollen Zusammenhang erfahren konnten. Er warnte davor, diese Lernstörung zu schnell einem Aufmerksamkeitsdefizit gleichzusetzen.

Nach seiner Meinung war diese Lernstörung, die er Dyssymbolie nannte, schwerer zu diagnostizieren und zu behandeln als die Dyspraxie. Die Diagnostik dieser Lernstörung sollte seiner Meinung nach noch weiter entwickelt werden. Auf der Basis von weiterer Literatur über ernsthafte Sprachprobleme versuchte er, diese Dyssymbolie in derselben Weise wie das sog. Gerstmann-Syndrom zu untersuchen. Für die Behandlung schlug van Uden vor, daß man vor allem versuchen sollte, die verschiedenen Sinneserfahrungen dieser Kinder in einem größeren Zusammenhang zu integrieren. Am Instituut voor Doven haben wir vor allem bei der Behandlung gehörloser Kinder mit solchen Symbolproblemen in der Eikenheuvel-Schule entdeckt, daß es der beste Weg ist, den Spracherwerb mit konkreter Handlungserfahrung zu verbinden.

Soll das Kind z. B. die Bedeutung des Wortes „Blume“ lernen, dann soll es eine Blume riechen, eine Blume in die Erde pflanzen, damit arbeiten, erfahren, daß die Blume kaputtgeht, wenn man nicht vorsichtig ist. Dies stimmt völlig mit einigen Prinzipien überein, die aus der kindlichen Sprachentwicklung allgemein bekannt

sind: Kleinkinder behalten Wörter mit einer kinästhetischen, handlungsbestimmten Bedeutung wie Messer, Gabel, Bleistift, Ball, Schraubenzieher besser als Wörter mit einer bloß visuellen Bedeutung wie z. B. Sonne, Wolke, Mond, Mauer (Gardner, 1974).

Bereits 1965 stellte Geschwind (Geschwind, 1965) fest, daß die Rolle der ganzen Fülle an Sinneserfahrungen beim Wortfindungsprozeß verbunden ist mit der Funktion jener Gehirnareale, in denen die Integration der Sinnesmodalitäten stattfindet, den Assoziationsgebieten. Maßgeblich ist dabei aber nicht die Quantität der Sinneserfahrungen, sondern das Vermögen, verschiedene sensorische Modalitäten in eine sinnvolle Gestalt zusammenzubringen, was der russische Neuropsychologe Lurija „simultane Synthese“ nannte (vgl. Lurija, 1973). Diese Assoziationsgebiete spielen bei der Fähigkeit eine Rolle, von abstrakten, symbolischen „quasi-räumlichen“ Beziehungen Gebrauch zu machen, eine wichtige Fähigkeit bei Gedächtnisaufgaben. Man kann dann auch bei gehörlosen Kindern mit solchen Problemen beobachten, daß sie bei der Ausführung von Gedächtnisaufgaben spontan kaum eine beobachtbare Gedächtnisstrategie anwenden. Aus sich selbst kommen sie beim Einprägen z. B. von Farbkombinationen und Bilderreihen nicht dazu, eine verbale oder nicht-verbale Behaltensstrategie zu gebrauchen. Aus Untersuchungen im Bereich der kognitiven

Entwicklung ist bekannt, daß dies für lernbehinderte Kinder und Kinder mit Problemen im Bereich der verbalen und nonverbalen Abstraktion kennzeichnend ist (Flavell, 1970). Cromer (1981) zeigte, daß das Vermögen, Gedächtnismaterial bei der Einprägung in größere Einheiten zu integrieren, in starkem Maße mit dem Vermögen zusammenhängt, abstrakte Beziehungen im Material wahrzunehmen und zu benennen.

Abstraktionsprobleme haben bei Kleinkindern auch einen Vorhersagewert für spätere Leseprobleme (Blank u. a., 1972), dies gilt auch für gehörlose Kinder (Hanson u. a., 1984).

Semantische Fähigkeiten spielen auch bei gehörlosen Kindern eine wichtige Rolle, nicht nur bei verbalen, sondern auch bei nicht-verbalen Gedächtnisaufgaben (vgl. Bebko, 1984; Liben, 1979).

Untersuchungen bei Schülern mit Lautsprachproblemen

Van Uden hatte seine Untersuchung bei normal begabten gehörlosen Schülern durchgeführt. 1984 und 1986 hatten wir Gelegenheit, zu untersuchen, ob dieser Zusammenhang auch bei mehrfachbehinderten, gehörlosen Schülern vorliegt. Es handelte sich um die Schüler der Eikenheuvel-Abteilung des Instituut voor Doven. Eikenheuvel ist eine Schule für gehörlose Kinder mit normaler In-

telligenz aber großen Schwierigkeiten beim Lautspracherwerb. Nur eine Minderheit von ihnen war aufgrund einer bekannten Dyspraxie nach Eikenheuvel verwiesen worden. Hier sollen nur die wichtigsten Resultate dieser Untersuchungen ohne Zahlen beschrieben werden.

Zuerst untersuchten wir den Zusammenhang zwischen den Eupraxie-Tests und der Sprechfertigkeit. Dieser wurde durch die eigenen, mit den Kindern vertrauten Logopäden beurteilt. Wir fanden heraus, daß es einen starken Zusammenhang zwischen der Sprechfertigkeit und dem Gedächtnis für Rhythmen gab, einen ziemlich starken Zusammenhang zwischen Sprechfertigkeit und feinmotorischen Testleistungen wie z. B. Nachahmung von Handpositionen und Nachahmung sukzessiver Fingerbewegungen. Wir fanden noch einen starken Zusammenhang zwischen dem mündlichen, passiven Wortschatz und dem Gedächtnis für Rhythmen. Diese Befunde stimmten mit van Udens Theorie über den Zusammenhang zwischen Eupraxie und oraler Kommunikationsfähigkeit überein.

Sehr verschieden waren die Zusammenhänge beim schriftlichen Wortschatz, auch wenn – und das ist sehr interessant – es sich um den selben Wortschatztest wie bei der Überprüfung des mündlichen Wortschatzes handelte. Wir fanden zweierlei Zusammenhänge:

Einerseits fanden wir einen starken Zusammenhang zwischen schriftlichem Wortschatz und Leistungen bei visuellen Gedächtnistests, bei denen die Kinder sich Farbkombinationen und Bilderfolgen einprägen und sie wiederfinden sollten.

Andererseits hatten wir aufgrund der Literatur über Sprachprobleme bei hörenden Kindern den Zusammenhang zwischen nonverbalen Abstraktionsleistungen und schriftlichem Wortschatz untersucht. Die nonverbalen Abstraktionen untersuchten wir mit folgenden Aufgaben: Bilder ordnen, so daß sie eine Geschichte ergeben, Symbole und Zahlen zuordnen, Bilder einer gleichen Kategorie einander zuordnen. Wir konnten feststellen, daß der Zusammenhang zwischen schriftlichem Wortschatz und nonverbalen Abstraktionsleistungen ziemlich stark war. Bei älteren Schülern konnten wir darüber hinaus feststellen, daß es einen deutlichen Zusammenhang zwischen nonverbalen Abstraktionsleistungen und dem sinnentnehmenden Lesen gab.

Bei den gleichen Schülern konnten wir auch feststellen, daß das visuelle Gedächtnis nicht nur mit dem aktuellen, schriftlichen Wortschatz zusammenhängt, sondern auch das Anwachsen des Wortschatzes vorhersagte, ähnlich wie die Eupraxie das Anwachsen des mündlichen Wortschatzes vorhersagen konnte. Es zeigte sich deutlich: Eupraxie, d. h. feinmotorische Geschicklichkeit, Reihen-

und Rhythmusgedächtnis sind wichtige Lernvoraussetzungen für den Lautspracherwerb, während das visuelle Gedächtnis und die nonverbale Abstraktion wichtige Lernvoraussetzungen für den Schriftspracherwerb sind.

Zwei Bemerkungen möchte ich dazu machen:

1. Es ist wichtig festzustellen, daß diese Schüler für den Lautspracherwerb ganz andere Lernvoraussetzungen als für den Schriftspracherwerb haben. Für diese Gruppe von Schülern sind Lautsprache und Schriftsprache zwei verschiedene und unabhängige Sprachsysteme. Das erscheint sehr aussichtsreich für gehörlose Kinder mit großen Lautsprachproblemen: Die schriftliche Sprache ist nicht von der Lautsprache abhängig. Schriftsprache kann auch von Kindern entwickelt werden, die keine Lautsprache erwerben.

2. Bei den verwendeten visuellen Gedächtnistests handelt es sich nicht um eine passive Verarbeitung von sinnlosen Sachen. Farben, bzw. Bilder haben eine Bedeutung; sie wurden in einer visuellen Reihe angeboten. Die Art der Darbietung lädt fast zu einer bestimmten Art der Einprägung ein, und diejenigen, die dabei eine Strategie verwenden, kommen zu besseren Leistungen. Aus Gedächtnisuntersuchungen ist bekannt, daß eine solche Merkfähigkeit intermodaler Art ist und stark mit dem Abstraktionsvermögen zusammenhängt. Es handelt sich um eine aktive Behaltensleistung. In diesem Sinne stimmen unsere Be-

funde völlig mit dem überein, was aus der Literatur über Lernstörungen im sprachlichen Bereich bei hörenden Kindern bekannt ist.

Untersuchungen bei den jüngsten Kindern

Seit 1987 haben wir am Instituut voor Doven versucht, dieses diagnostische Modell auch bei jungen gehörlosen Kindern anzuwenden. Es gab ein deutliches Motiv dafür: 1984 hatten wir bei einer Evaluation psychologischer Daten der Schüler, bei denen wir das Fingeralphabet anwandten, eine Feststellung gemacht, die uns zu denken gab. Je später man mit dem Fingeralphabet anfing, desto schwächer blieb die schriftliche Sprachentwicklung bei diesen lerngestörten Kindern. Wir schlossen daraus, daß man früher mit dem Fingeralphabet anfangen sollte. Es sollte aber auch der Zeitpunkt der „Differenzierung“ nach vorne verlegt werden.

So fingen wir 1987 damit an, bei den psychologischen Untersuchungen von Kindern am Ende der Früherziehung (Altersbereich 3 1/2 bis 4 1/4 Jahre) das diagnostische Modell von van Uden sowie unsere Befunde bei gehörlosen Kindern mit Sprachproblemen anzuwenden bzw. zu berücksichtigen. Eupraxie als Lernbedingung für den Lautspracherwerb, visuelle Kognition (Gedächtnis- und Abstraktionsleistungen) als Lernbedingung für den Schriftspracherwerb. Für die Untersuchung der

Eupraxie wandten wir sechs Tests an: zwei Tests zur Prüfung der feinmotorischen Geschicklichkeit, also des Vermögens, schnell und ohne visuelles Feedback Bewegungsabläufe zu bewältigen (Nachahmung von Handpositionen, Zungenmotilität), drei Tests zum sukzessiven Gedächtnis (Nachahmung von Reihen von Handbewegungen, Nachahmung räumlich angebotener Reihen, Bätterfalten) sowie ein Rhythmus-test. Bei der Untersuchung der visuellen Kognition gebrauchten wir drei Aufgaben: Farbkombinationen behalten, Bilderreihen behalten sowie Farben zu Bildern assoziieren. Daneben wurden noch Sprechfertigkeit und Wortschatz beurteilt.

Zum einen sahen wir, daß diese Tests auch bei diesen Kleinkindern gut angewandt werden konnten, wenn man es nur spielerisch und ein bißchen scherzhaft gestaltete.

Ein zweiter, wichtiger Befund war, daß es auch bei diesen Kindern einen sehr starken Zusammenhang zwischen nachweisbarer Eupraxie und Sprechfertigkeit gab. Man könnte fast sagen: Für einen großen Teil ist Sprechfertigkeit gleichbedeutend mit Eupraxie. Daneben sahen wir natürlich auch, daß es einen starken Zusammenhang zwischen Restgehör und Sprechfertigkeit gibt. Restgehör und Eupraxie sind aber unabhängig voneinander. Ein gutes Restgehör kann eine Kompensation für eine schwache Eupraxie darstellen; die schwierigsten Spre-

cher sind Kinder mit sehr großen Hörverlusten und einer schwachen Eupraxie.

Daneben sahen wir, daß es bei diesen jüngsten Kindern auch einen Zusammenhang zwischen visueller Kognition und oraler Kommunikationsfähigkeit gab. Dies schien im Gegensatz zu den Befunden bei den Fingeralphabet-Schülern (s. o.) zu stehen. Dieser Gegensatz ist aber nur scheinbar, er läßt sich aufgrund dessen erklären, was bislang schon über sensorische Integration, Abstraktionsleistungen und Gedächtnisstrategien gesagt wurde. Auf der Basis dieser Daten haben wir auch untersucht, ob eine Vorhersage dazu möglich ist, in was für eine Schule diese Kinder am Ende kommen: orale Gehörlosenschule, nicht-orale Gehörlosenschule oder Regelschule. Bei einer rechnerischen Zufallschance von 33% fanden wir unter Berücksichtigung der Faktoren Eupraxie, visuelle Kognition und Sprachfähigkeit für 80% der Kinder eine Möglichkeit, über einen Zeitraum von zwei bis sieben Jahren hin eine genaue Vorhersage für den weiteren Schulweg zu machen. „Eupraxie“ trennt scharf zwischen späteren Schülern der oralen und nicht-oralen Gehörlosenschule, Eupraxie und Sprachfähigkeit trennt zwischen späteren Regelschülern und oralen Schülern.

Einige Bemerkungen

Lernstörung oder Lernprofil?

Is jetzt habe ich einige Untersuchungen am Instituut voor Doven beschrieben, die deutlich zeigen, daß schwache feinmotorische Fertigkeiten zu Schwierigkeiten in der Lautsprachentwicklung bei gehörlosen Schülern führen können. In diesem Sinne handelt es sich um eine Teilleistungsstörung. Wir haben auch gesehen, daß es Schüler gibt, die über eine starke visuelle Kognition kompensieren können. In unserer Diagnostik versuchen wir, nicht nur die schwachen Seiten eines Kindes, sondern auch dessen Stärken herauszufinden. Wir betrachten also nicht nur einen „partiellen Defekt“, sondern auch ein Lernprofil. Dies bedeutet für die Behandlung, daß wir uns nicht nur um die Abmilderung einer Schwäche, sondern auch um die Einbeziehung der Stärken des Kindes bemühen.

Zum Problem des Vergleichs mit Befunden aus kinderneurologischen oder kinderneuropsychologischen Untersuchungen

Die Tests, die wir hier erwähnt haben, werden oft auch in kinderneurologischen Untersuchungen gebraucht. Der Begriff Dyspraxie stammt auch aus der Neurologie. Aus der Kinderneurologie ist auch das

Syndrom der Entwicklungsdyspraxie bekannt, in der angelsächsischen Literatur spricht man auch vom „Clumsy Child Syndrom“. Hat nun ein Kind mit einer schwachen Eupraxie ein neuropsychologisches Problem? Ich bin der Meinung, daß man mit solchen Annahmen sehr vorsichtig sein soll. Seien wir uns über eines im klaren: van Uden hat seine Untersuchungen bei Kindern gemacht, in deren medizinischer Anamnese keinerlei Besonderheiten gefunden wurden, mithin bei sicher nicht mehrfach behinderten Kindern. Es ist nicht ausgeschlossen, daß es unter ihnen einige mit neurologischen Problemen gegeben hat, unwahrscheinlich ist aber, daß es viele waren. Daneben wies er auch nach, daß Kinder mit „dyspraktischem Profil“ auch ihre starken Seiten hatten. Bei Kindern mit einer „Entwicklungsdyspraxie“ aus neurologischer Sicht werden oft ziemlich schwere Probleme im visuell-räumlichen Bereich gefunden, ebenso auch Probleme bei konstruktiven Handlungen. Wir haben wiederum bei gehörlosen Kindern mit einer schwachen Eupraxie mit der niederländischen Version des HAWIK-Tests gerade Stärken im visuell-räumlichen wie konstruktiven Bereich gefunden. Bei hörenden Kindern mit einer Entwicklungsdyspraxie findet man auch nicht selten, daß die nonverbale Intelligenz schwächer als die verbale Intelligenzleistung ist, dies manchmal in einem Maße, daß man von einer nonverbalen „Lernstörung“ sprechen

könnte. Wir haben bei gehörlosen Kindern mit einer schwachen Eupraxie hingegen nicht selten gefunden, daß ihre nonverbale Intelligenz, bedingt durch ihre besonderen Stärken im visuell-räumlichen Bereich, zu einer Überschätzung ihrer Gesamtintelligenz führen könnte. Eine richtige Entwicklungsdyspraxie findet man aber auch bei gehörlosen Kindern. Oft findet man dann die kompensatorische Stärke im Bereich der visuellen Kognition und auch im visuell-räumlichen Bereich nicht. Der Diagnostiker sollte sich immer dieser Möglichkeit bewußt sein.

Zusammenfassung

Zwei Teilleistungsstörungen bei gehörlosen Kindern wurden beschrieben: Dyspraxie und Dyssymbolie. Die Dyspraxie ist gekennzeichnet durch feinmotorische Planungsprobleme, schwaches serielles Gedächtnis sowie schwaches Gedächtnis für Rhythmen. Sie verursacht spezifische Probleme bei Produktion und Verständnis der Lautsprache. Bei diesen Kindern soll man untersuchen, ob sie im Bereich des visuellen Gedächtnisses besondere Stärken haben. Falls diese Stärken vorhanden sind, sollte man die Sprachentwicklung nicht auf der Lautsprache, sondern auf der Schriftsprache begründen, mit dem „graphischen Gespräch“ und dem unmittelbar visuellen und ideovisuellen Lesen.

Wenn das visuelle Gedächtnis nicht ausreicht, um das Schriftbild rein visuell einzuprägen – oder wenn die Lautsprache zu schwach ist, um zur Kommunikation dienen zu können – ist das Fingeralphabet als ein sukzessiv-motorischer Code eine wichtige Unterstützung des visuellen Wortbildes. Prinzipiell ist es nicht schwierig, aus der Dyspraxie einen Weg zu finden. Schwieriger wird es, wenn es sich um Symbolprobleme handelt. Dann ist nicht nur der Sprachcode, sondern das ganze Sprachsystem selbst in seiner Entwicklung bedroht. Der ganze Sprachaufbau, grob theoretisch eine Entwicklung von Ikonizität nach Symbolizität, ist verzögert. Diese Kinder haben nicht nur Probleme mit der Lautsprache, sondern auch mit der Schriftsprache, nicht selten sieht man, daß sie auch Probleme mit der Bedeutung abstrakter Gebärden haben, wie z. B. Farbbezeichnungen und Beziehungsbegriffen. Man sollte dann systematisch mit einigen Prinzipien der frühesten Sprachentwicklung arbeiten: Man beginne mit ikonischer Kommunikation, bei der ikonische Gebärden eine Handlung repräsentieren sowie Onomatopöien (d.i. Lautmalerei, z.B. Wauwau für Hund. Anm. d. Red.). Man verbinde die Sprache immer und immer wieder mit den konkreten Handlungserfahrungen des Kindes, wobei man explizit an der Verbindung der verschiedenen Modalitäten arbeitet: Schrift, Sprechen, Mundablesen, Bedeutungen zuordnen.

Zum Schluß möchte ich noch bemerken, daß ich einige ebenfalls wichtige und mögliche Lernstörungen bei gehörlosen Kindern wie z. B. Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme, visuelle Dyslexie und Rechenprobleme nicht berühren konnte. Ich wollte mich auf zwei Teilleistungsstörungen beschränken, die bei gehörlosen Kindern ziemlich ausgeprägt sind.

Literaturverzeichnis:

- Bebko, J. M. (1984): Memory and rehearsal characteristics of profoundly deaf children. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 415-428
- Blank, M. • Weider, S. • Bridger, W. H. (1972): Verbal deficiencies in abstract thinking in early reading retardation. In: Paine, R. • Myklebust, H. • Weiss, D. u. a.: *Dyslexia and Reading Disabilities*. New York: MSS Information Corporation
- Cromer, R. F. (1981): Hierarchical ordering disability and aphasic Children. In: Dale, Ph. S.: *Child Language: An International Perspective*. University Park Press
- De Groot, R. & Paagman, C. J. (1977): *Leermoeilijkheden: visie op behandelning*. Groningen: Noordhof
- Dumont, J. (1976): *Leerstoornissen (deel2). Diagnostiek en behandelning*. Rotterdam: Universitaire Pers.
- Flavell, J. (1970): Developmental studies of mediated memory. In: Lipsitt, L. & Reese, H. (eds.): *Advances in Child Development and Behavior* (Vol 5). New York: Academic Press
- Gardner, H. (1974): The naming of objects and symbols by children and aphasics. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 3, 133-149
- Geschwind, N. (1965): Disconnection syndromes in animals and man. In: *Brain* 80, 237-294
- Hanson, V. L. • Liberman, I. Y. • Shankweiler, D. (1984): Linguistic coding by deaf children in relation to beginning reading success. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 378-393
- Liben, L.S. (1979): Free recall by deaf and hearing children: semantic clustering and recall in trained and untrained groups. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 105-119
- Lurija, A. R. (1973): *The Working Brain: An Introduction to Neuropsychology*. London: Penguin
- Manschot, W. & Bonnema, J. (1974): *Handleiding bij de experimentele Nederlandse normering van de Peabody Picture Vocabulary Test*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger
- Snijders-Oomen, A. W. M. (1943): *Intelligentieonderzoek van doofstomme kinderen*. Sint-Michielsgestel: Instituut voor Doven
- Van Uden, a. (1974): *Dove kinderen leren spreken*. Rotterdam: Universitaire Pers.
- Dr. M. L. H. M. Broesterhuizen, Instituut voor Doven, Sint-Michielsgestel, Niederlande

Geschwisterkinder in Familien mit behinderten Kindern

ANGELIKA WIECHEL

leben bzw. gelebt haben. Im Laufe der gemeinsamen Arbeit mit den Eltern tauchten am Rande immer wieder Themen auf, die nicht direkt mit dem gehörlosen Schüler/der gehörlosen Schülerin in meiner Klasse zu tun hatten. Versteckt, häufig nur im Nebensatz, gab und gibt es Gedanken, die sich die Mütter über ihre weiteren Kinder machten. Besonders im Grundschulalter äußerten die Geschwister Wünsche wie: „Ich möchte auch behindert sein!“

In der Regel sind die Eltern tief betroffen über derlei für sie zunächst unverständliche Sätze ihrer Kinder. Bei Nachfragen werden dann oft Gedanken geäußert, die im Alltag eher zur Seite gedrängt werden: „Habe ich zuwenig Zeit für meine anderen Kinder? Schaffe ich den Spagat, meinem behinderten Kind und den anderen Kindern gerecht zu werden?“

Von der Zeit, die für sich und den Partner fehlt, ganz zu schweigen. Die Sorge um das behinderte Kind und die Intensität der Pflege und Betreuung zehren an den Kräften und den Möglichkeiten einer jeden Familie! Diejenigen, die diese Problematik anfänglich noch versuchen in Worte zu fassen, sind die nicht-behinderten Geschwisterkinder. Lange hält diese Phase allerdings nach meinen Beobachtungen nicht an. Die Geschwister wissen um die Sorgen der Eltern und bemühen sich redlich, ihnen nicht noch „weiteren Kummer“ zu bereiten bzw. fangen früh an, in eine fürsorgliche Rolle für das behinderte Geschwister-

kind und auch in eine Fürsorge-rolle für die Eltern zu schlüpfen. Sie sind oft hin- und hergerissen in ihren Gefühlen. Auch sie wünschen sich die Aufmerksamkeit und die Zuwendung der Eltern, haben aber den überaus erwachsenen Blickwinkel, daß sie ihre Eltern nicht weiter belasten dürfen. In diesem Dilemma leben sie ganz normale Geschwistergefühle selten aus. Neid z.B. ist ein bei allen Kindern periodisch auftretendes Gefühl. Und auch Geschwister von behinderten Kindern müssen alle Gefühle zulassen dürfen, die sie dem behinderten Bruder oder der behinderten Schwester entgegenbringen. Dies bedeutet so gut wie nie, daß sie ihre Geschwister ablehnen. Sie kennen ihre Geschwister oft sogar besser als die Eltern und haben einen intuitiven Zugang zu deren Wünschen und Bedürfnissen. Aber sie sind vor allen anderen Dingen Kinder und brauchen ihr eigenes Maß an Liebe und Zeit.

Um Kindern einen Raum zu geben, sich mit ihren ganz persönlichen Gefühlen zu Wort zu melden, ohne daß sie Angst haben müssen, daß sie ihre Eltern damit verletzen, bietet z.B. das Niels-Stensen-Haus in Lilienthal bei Bremen. Hier kümmern sich seit Jahren PädagogInnen, die ehemals in der Behindertenpädagogik tätig waren, in Ferienseminaren um Geschwisterkinder. Leider gibt es eine lange Warteliste, da Kinder und Jugendliche über mehrere Jahre hinweg ihre Ferien dort verbringen können. Und wenn sie das er-

ste Mal, meist nach viel Überredungskunst, daran teilgenommen haben, kommt der Wunsch nach mehr Austausch und Kontakt zu anderen Kinder. Denn die anderen Kinder, die sie dort treffen, haben eben genau die gleichen Probleme wie sie selbst. Was kann aber für die Kinder getan werden, die sich nicht oder noch nicht an das Niels-Stensen-Haus wenden? Um den Geschwisterkindern Möglichkeiten des Austausches und Problembewältigung zu bieten, bedarf es zunächst einer intensiven Elternarbeit in der Klasse der behinderten Kinder. Hier muß eine Vertrauensbasis geschaffen sein, daß Eltern die Chance haben, sich den Problemen ihrer Kinder zu öffnen. Wenn eine enge Zusammenarbeit hier möglich ist, kann durch regelmäßige Treffen mit den ganzen Familien, auch die Großeltern können z.B. mit einbezogen werden, Beziehungen der einzelnen Familiengruppen untereinander geschaffen werden. Hier haben die Geschwisterkinder die Gelegenheit, andere Kinder und Jugendliche kennenzulernen, die in der gleichen Situation leben wie sie selbst. Sind erste Kontakte zu den Geschwistern geknüpft, kann ein spezielles Programm für diese Gruppe angeboten werden. Hier sind einige Punkte zu beachten:

Es müssen genügend Zeit, abgeschlossene Räumlichkeiten und eine/n verlässliche/n AnsprechpartnerIn oder GruppenleiterIn geben, um die Gruppe in Gang zu bringen.

Es darf kein zu attraktives Angebot an Spielmöglichkeiten für die anderen Kinder bestehen. (Daran scheiterte mein erster Anlauf, wobei hierdurch trotzdem ein Kennenlernen stattfinden konnte.)

Was in dieser Gruppe besprochen wird, muß in dieser Gruppe bleiben! Es muß für die Kinder und Jugendlichen eine absolut zuverlässige Zusage bestehen, daß ihre Äußerungen nicht später mit den Eltern besprochen werden (Schwierigkeit auch bei mehreren Geschwisterkindern in einer Familie).

Was von den Teilnehmern zu ihren familiären Situationen geäußert wird, darf zu keinem Zeitpunkt einer Wertung unterzogen werden. Das Dilemma der Kinder, sich negative Gefühle zuzugestehen, sollten respektiert, aber angegangen werden.

Bei den Teilnehmern darf nicht um Verständnis für die Situation der Eltern oder der behinderten Geschwisterkinder gebeten werden. Dieses Verständnis herrscht fast immer vor und hindert diese Kinder und Jugendliche eine wirklich kindgemäße Entwicklung für sich selbst zu durchlaufen.

Als LehrerIn der behinderten Geschwisterkinder muß mir zu jedem Zeitpunkt bewußt sein, daß ich nicht so unparteiisch sein kann, wie es die Situation erfordern würde. Dies bedeutet, daß ich auf diese Weise nur Anstöße geben kann. Ob die Geschwister diese Anregungen für sich verwer-

ten oder nicht, bleibt natürlich in ihrem Entscheidungsbereich. Außerdem bedeutet es, daß ich in meiner Position und mit meiner Ausbildung nicht die professionelle Arbeit ersetzen kann, die auch nur in einem längeren Zeitraum wirklich produktive Auseinandersetzung mit der Thematik ermöglicht.

Konkrete Vorschläge zur Durchführung solcher Treffen lassen sich schwer machen, da der Ablauf wesentlich von den konkreten Personen und deren Situationen abhängt. Als Einstieg eignet sich jedoch eine **altersgemäße** Auseinandersetzung mit der familiären Situation, wie sie sich für das Kind oder den/die Jugendliche/n darstellt (z.B. Familienmitglieder modellieren und ausstaffieren lassen, sie in einem Raum einander zuordnen lassen etc.).

Bisher gibt es keine Angebote für die Arbeit mit Geschwistern von gehörlosen Kindern. Bei der Gruppe der mehrfachbehinderten Gehörlosen ergibt sich aber m. E. kein Unterschied in den Problemstellungen zu denen der hörenden Behinderten. Somit sollten hier die Anregungen und Möglichkeiten aufgegriffen werden, die sich z.B. im Niels-Stensen-Haus bieten. Für das Zusammenleben von Behinderten und Nichtbehinderten ist dies m. E. ein guter Schritt in Richtung des gleichberechtigten Lebens miteinander ohne falsche Scham und unterdrückte Gefühle. So müssen nicht erst Hilferufe in

Als Klassenlehrerin einer Gruppe mehrfachbehinderter hör-, sprachbehinderter Kinder habe ich auch Kontakt zu deren Familien. Zudem besteht seit langen Jahren privater Kontakt zu Familien, in denen gehörlose oder behinderte Kinder zusammen mit ihren hörenden, nicht-behinderten Geschwistern

Form von Verhaltensauffälligkeiten oder psychosomatischen Störungen auftreten, um den Geschwisterkindern den Raum zuzugestehen, den sie brauchen, um eine normale kindliche Entwicklung zu durchlaufen. Und ein befreites Bewußtsein bringt auf lange Sicht auch mehr Ruhe und Gelassenheit in die ganze Familie.

Weiterführende Literatur:

Ammann, Wiebke • Humbert, Regina • Raapke, Hans-Dietrich • Winkelheide, Marlies (Hrsg.): Mein Bruder ist behindert – Meine Schwester ist behindert. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 1987

Ammann, Wiebke & Winkelheide, Marlies (Hrsg.): Deine Schwester Dörte (Briefe von Geschwistern behinderter Kinder). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 1989

Winkelheide, Marlies: Ich bin auch noch da (Aus der Arbeit mit Geschwistern behinderter Kinder). Bremen: Trialog Verlagsgesellschaft, 1992

Kontaktadresse: Niels-Stensen-Haus, Worpahauser Landstraße 55, 28865 Lilienthal

Angelika Wiechel, Max-Brauer-Allee 184c, 22765 Hamburg

Achtung!
Die Redaktion hat eine neue (Schreib-)Telefon- und Faxnummer:

040/29 82 02 60

Schleiz und die Hörbehindertenförderung

– gestern, heute und morgen

WOLFGANG ZEIDLER

Am 17. Oktober 1847 rief der Lehrer Georg Johann Meyer im Schulhaus Oberböhmisdorf (bei Schleiz) die Taubstummenanstalt des Fürstentums Reuß-Schleiz ins Leben. Veranlassung zur Gründung dieser Anstalt gab ein taubstummes Kind aus dem Ort Oberböhmisdorf, welches der dortige Schullehrer Meyer durch Privatunterricht in kurzer Zeit so weit gebracht hatte, daß es sich über schriftliche und mündliche Zeichen verständlich zu machen wußte.

Lehrer Meyer vervollkommnete seine Kenntnisse über die Heinicke'sche Methode, indem er in mehreren Jahren die Hundstagsferien in Leipzig an der ersten Taubstummenanstalt Deutschlands verbrachte.

1859 verlegt man die Anstalt in die Stadt Schleiz und schloß sie dem Landesseminar an. Sehr bemerkenswert ist die erstmalige Aufnahme von Schwachsinnigen in eine eigene Abteilung im Jahre 1876. Leider mußte sie 1882 wieder aufgelöst werden, weil man sich diesen „Luxus“, so die historischen Dokumente, damals nicht leisten konnte.

Einer von vielen engagierten Förderern, Direktor Pahlhorn, erwarb 1898 für die Taubstummen ein eigenes Gebäude in der Heinrichstraße, das Weißkersche Haus, in dem sich noch heute die Schule befindet. Damit war ein wichtiges Ziel, zur Freude von Schülern, Lehrern und Gönnern der Anstalt, erreicht. Endlich hatte sie in Schleiz zum Wohle der Taubstummen feste Wurzeln gefaßt. Nach dem 1. Weltkrieg wandelte man die fürstliche Taubstummenanstalt in die Thüringische Staatsanstalt um.

Während der Nazizeit litten auch die Hörbehinderten unter den damaligen Machthabern. Das Schulgebäude selbst hatte diese Epoche und den 2. Weltkrieg unbeschadet überstanden, im Herbst 1946 konnte der Schulbetrieb wieder aufgenommen werden.

Die Gründung der Schwerhörigenhilfsschule im Jahre 1958 leitete eine neue Entwicklungsetappe dieser traditionsreichen Bildungseinrichtung Thüringens ein. Erstmals erhielten im gesamten deutschsprachigen Raum lernbehinderte Schwerhörige eine eigene Schule. Auch nach der Grün-

dung der Schwerhörigenhilfsschule wohnten vor allem ältere Kinder weiterhin bei Pflegefamilien in der Stadt Schleiz. Wahrscheinlich fühlen sich deshalb die Schleizer Bürger auch heute noch so stark mit unserer Einrichtung und unseren Hörbehinderten verbunden. Aufgrund der steigenden Kinderzahl und dem Streben nach ganztägiger Förderung konnte zum Schuljahresbeginn 1980 das neue Internat bezogen werden.

Die Wendezeit mit ihren vielen Veränderungen machte natürlich auch vor unserer Schule nicht halt und brachte uns allen die wohl bisher unruhigsten und bewegtesten Jahre.

Über die Auflösung unserer Schule wurde laut nachgedacht. Die Kinder sollten möglichst integrativ und wohnortnah beschult werden. In sonderpädagogischen Fachkreisen und bei den Eltern waren und sind diese Vorstellungen sehr umstritten. Eine optimale Förderung der mehrfachbehinderten Hörgeschädigten ist unserer Erfahrung nach zweifellos nur in einer eigenständigen Schule möglich. Wir können behaupten, daß eine individuelle, auf den einzelnen Schüler konkret abgestimmte, sonderpädagogische Arbeit am günstigsten zu realisieren ist, wenn in jeder Klassenstufe die Schüler im homogenen Verband nach ihren spezifischen Förderplänen, entsprechend ihrer Behinderung, gebildet werden. Ob die integrative bzw. wohnortnahe Beschulung den mehrfachbehinder-

ten Hörgeschädigten wirklich nützt, ist sehr fraglich. Leider haben wir in den letzten Monaten vermehrt Aufnahmeanfragen von Kindern und Jugendlichen mit zusätzlichen Verhaltensstörungen, deren Ursache vor allem in einer nichtadäquaten Beschulung begründet liegt. Bei einer rechtzeitigen adäquaten Förderung, z. B. in unserer Einrichtung, wäre vielen sogar ein Aufenthalt in der Psychiatrie erspart geblieben.

Uns war klar, daß wir den dauerhaften Bestand der Schleizer Hörbehindertenbildung nur mit einem freien Träger fortführen konnten. Der Schleizer Kreistag entschied sich für den europaweit anerkannten „Herbert-Feuchte-Stiftungsverbund zur Förderung mehrfachbehinderter Gehörloser, Schwerhöriger und Taubblinder e.V. Heide“. Das Heider Modell der ortsteilintegrierten Wohngemeinschaften wollen wir in den nächsten Jahren auf Schleiz übertragen. Ein erster Schritt dazu ist die Nutzung eines Bauernhofes in der Nähe von Schleiz, in Seubtendorf. Vom ersten Tag an waren die Erzieher bestrebt, das Leben in Seubtendorf nach familiären Normen zu gestalten. Die Jugendlichen sind aktive Mitglieder, sie übernehmen im Rahmen ihrer Möglichkeiten alle anfallenden hauswirtschaftlichen Arbeiten wie z. B. Kochen, Backen, Waschen usw., bis hin zu einer eigenen Kaninchen- und Schafzucht. Das Herangehen und die Ergebnisse der bis-

herigen Arbeit fanden auch in der Dorfbewölkerung Anerkennung, die Behinderten sind ins Dorfleben integriert.

Nach inzwischen vierjähriger konstruktiver, gleichberechtigter und freundschaftlicher Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern in Heide und Hamburg sind wir der festen Überzeugung, daß wir mit dem Herbert-Feuchte-Stiftungsverbund den fachlich kompetentesten und erfahrensten Träger für unser Vorhaben finden konnten. Wir glauben, mit dieser äußerst angenehmen Zusammenarbeit auf allen Ebenen auch einen kleinen Beitrag zum Zusammenwachsen von West und Ost leisten zu können.

So haben wir gemeinsam ein gutes und tragfähiges Fundament geschaffen, auf dem wir seit dem 1. April 1993 die alte Schleizer Tradition der Hörbehindertenförderung in freier Trägerschaft fortführen und für die Hörbehinderten in den nächsten Jahren ein neues, größeres und schöneres Haus erbauen können.

Das neue länderübergreifende SONDERPÄDAGOGISCHE ZENTRUM FÜR MEHRFACHBEHINDERTE HÖRGESCHÄDIGTE hat folgende Struktur:

- I. Eine Beratungs- und Frühförderstelle für alle Hörbehinderten Ostthüringens
- II. Eine Ersatzschule für Geistigbehinderte mit Mehrfachbehinderung, einschließlich einer schulvorbereitenden Einrichtung
- III. Wohnheime für Kinder und Jugendliche der Schule

■ IV. Die berufliche Rehabilitation und Eingliederung erwachsener Hörbehinderter im Rahmen einer WfB (Werkstatt für Behinderte) mit der Möglichkeit der vollstationären Betreuung durch den Aufbau eines differenzierten Wohnangebotes

Im Herbst 1994 übergab die Stadt Schleiz dem Stiftungsverbund eine ehemalige Kindertagesstätte. Diese Gebäude soll spätestens ab dem Schuljahr 1996/97 als Schule dienen. Das derzeitige Schulgebäude mit seiner zentralen Stadtlage kann dann zum Wohnheim für Erwachsene umfunktioniert werden.

Im Oktober 1997 werden wir das 150-jährige Bestehen der Hörbehindertenförderung in Schleiz würdig feiern.

Wolfgang Zeidler,
Schulleiter

Sonderpädagogisches Zentrum für mehrfachbehinderte Hörgeschädigte, Heinrichstraße 1
07902 Schleiz/Thüringen

filmfrühstücke buffet & music live

– sonntagsmorgens–

mit Dolmetscher

Auf Initiative von Mitarbeiter/innen der Katholischen Gehörlosenseelsorge des Bildungswerkes der Erzdiözese Köln, der Medienwerkstatt Film und des katholischen Bildungswerkes Köln findet seit September 1995 einmal im Monat ein *filmfrühstück* statt, und zwar im Maternushaus in Köln, Kardinal-Frings-Straße 1-3.

Im Anschluß an eine Messe (10.00 Uhr) gibt es ein Frühstücksbuffet (10.45 Uhr) und danach eine Filmvorführung (11.15 Uhr). Das Neue an dieser Veranstaltungsreihe ist, daß die Filme in Gebärdensprache ‚live‘ gedolmetscht werden.

■ Die nächsten Termine:

10. Dezember 1995 (Emil und die Detektive)

14. Januar 1996

4. Februar 1996

3. März 1996

■ Wer Interesse an diesen *filmfrühstücken* hat, sollte unbedingt vorher Karten bestellen über die katholische Gehörlosenseelsorge im Erzbistum Köln, Georgsplatz 17, 50676 Köln

ST: 0221/21 08 01

Fax: 0221/240 37 53

Die Karten können zu Beginn der Veranstaltung an der Kasse abgeholt werden. Sie kosten DM 17,-. Zusätzlich gibt es einen Text mit der Zusammenfassung des jeweilig gezeigten Films.

■ Verleihung des Bundesverdienstkreuzes

Am 10. April 1995 wurde dem 1. Vorsitzenden des DFGS, Manfred Wloka, für seinen ehrenamtlichen Einsatz für die Gehörlosen das Bundesverdienstkreuz verliehen.

■ Berufung nach Magdeburg

Dr. Fritz-H. Wisch, Mitglied des DFGS seit der Gründung, erhielt einen Ruf auf eine C2-Professur im Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen für das Fachgebiet Heil- und Sonderpädagogik an die Fachhochschule Magdeburg.

■ Unterschriftenaktion

Manuela Schulz und die TeilnehmerInnen ihres Gebärdenskurses unternahmen eine Unterschriftenaktion gegen die Diskriminierung der Gebärdensprache und somit auch der Gehörlosen durch eine Anzeigenkampagne der Fördergemeinschaft *Gutes Hören*. In dieser Anzeigenkampagne, die in der Zeitschrift *Reader's Digest* erschien, wurde gefragt „*Wer will schon gern Zeichensprache lernen?*“ und für einen kostenlosen Hörtest bei Hörgeräteakustikern der Fördergemeinschaft *Gutes Hören* gewonnen.

Grundlagen und Modelle für den Hörgerichteten Spracherwerb

EIN BUCH HERAUSGEGEBEN
VON HAJO H. FRERICHS
UND JOACHIM M. H. NEPPERT

Neckar-Verlag, Villingen-
Schwenningen, 1995.
(Wissenschaftliche Beiträge
aus Forschung, Lehre und Praxis
zur Rehabilitation behinderter
Kinder und Jugendlicher; Bd. 42)
123 Seiten, DM 38,-

Der vorliegende Sammelband will die thematischen Schwerpunkte des von Kröhnert und Frerichs 1988 ins Leben gerufenen **Arbeitskreises Hörgerichteter Spracherwerb** aufzeigen. Die Herausgeber stellen ausgewählte Referate zur Diagnostik, apparativen Versorgung und zur Elternanleitung vor, die auf den Arbeitskreissitzungen gehalten wurden.

Die ersten drei Artikel verstehen sich als Grundlagenartikel: Frerichs referiert in seinem einleitenden Beitrag „Die ‚Philosophie‘ der Hörgerichteten Erziehung“ Grundpositionen, Voraussetzungen und Ziele Hörgerichteter Erziehung, die auf ein Leben in der hörenden Welt vorbereiten soll. Bemerkenswert erscheinen mir zwei Aussagen, die Frerichs im Zusammenhang mit seiner Auseinandersetzung zur Gebärdenverwendung trifft: „Es ist selbstverständlich, daß ein hochgradig hörgeschädigtes Kind mit visuellen

Systemen (lautsprachbegleitende Gebärde – LBG; Deutsche Gebärdensprache – DGS) zuerst schneller und leichter eine Sprache erwirbt.“ Er befürchtet jedoch, daß das hörgeschädigte Kind nicht zu einer „bezugspersonenunabhängigen Kommunikation“ kommen wird. „Ein hörgerichtet geförderteres Kind [hingegen] ist nicht existentiell auf hörende Vermittler (Eltern; Lehrer; Gebärdendolmetscher) angewiesen.“ (17)

„Eine akustisch- und auditiv-phonetische Begründung zum Erwerb fließenden Sprechens“ überschreibt Neppert seinen Grundlagenartikel, der mich in Seminare im Phonetischen Institut der Universität Hamburg zurückversetzen ließ. Es ist gut, an Zusammenhänge zwischen Hören und Sprechen erinnert zu werden. Aber kann man diese nicht anders verdeutlichen, fragte ich mich z. B. beim Lesen der folgenden Definition: „Unter Schallimitationsfähigkeit verstehen wir die Fähigkeit, einen aktuell gehörten Fremdschall oder einen in der auditiven Vorstellung gespeicherten Schall als einen mit der eigenen Schallerzeugungsmotorik reproduzierbaren aufzufassen, diesen spontan reproduzieren zu können und die Schallproduktion dabei aufgrund des auditiv gespeicherten Musters kontrollieren, nötigenfalls korrigieren und somit also steuern zu können.“ (25)

„Zu den Bedingungen von Wahrnehmung“ lautet Uwe Martins folgender Grundlagenartikel, in dem er u. a. die Überzeugung

ausspricht, „daß auch hörgeschädigte Kinder prinzipiell auf gleiche Art und Weise wie ihre hörenden Altersgenossen Sprache erwerben können.“ (55) Schwierigkeiten im Prozeß der Beziehungsentwicklung zwischen Erziehern und hörgeschädigtem Kind gilt es durch „pädagogische Interventionen“ zu begegnen, „damit er nicht in einen negativen Regelkreis umkippt: Aufgeben, Hilflosigkeit, sinkende persönliche Ansprüche an sich und das Kind, Vernachlässigung der Technik, Greifen nach manuellen Systemen, die oft nur krückenhaft, unvollkommen und nur unzulänglich beherrscht werden.“ (56)

Im Kapitel Diagnostik stellt Kuke Arbeitsprinzipien vor, die im Früherkennungs- und Behandlungszentrum Minden angewandt und entwickelt wurden, und Neppert beschreibt eine „frühe Hör- und Sprechdiagnostik bei hörgeschädigten Kindern.“ Neben Kukes Bericht „Prozessuale Differentialdiagnostik als Voraussetzung einer Hörgerichteten Erziehung“ gefiel mir vor allem das Kapitel zur apparativen Versorgung, in dem Eitner die „Zusammenarbeit zwischen Hörgeräte-Akustikern und Pädagogen“ problematisiert. Eine klärende und richtungsweisende, dabei erfrischend zu lesende Diskussion!

Das Kapitel Elternanleitung informiert über die neue Rolle der Eltern auf diesem Gebiet. Frerichs diskutiert das geänderte Verständnis der Früherziehung in seinem Bericht „Von der Elternarbeit zur

Elternberatung“.

Daß Sigrid Martin weiß, wie „Eltern und Professionelle im gemeinsamen Handlungsfeld“ agieren, daß sie Specks „Systemische Heilpädagogik“ (1991) lebt, spürt der erfahrene Früherzieher. Nützlich und hilfreich für den Praktiker ist auch ihre Schilderung von Problemen und Lösungsmöglichkeiten bei der Elternanleitung. Schade nur, daß sie sich zu Fragen verleiten läßt wie: „Warum gibt es [...] immer noch den Ruf nach der Gebärde, dem Fingeralphabet – unter verhaltenem bis intensiven Gebrauch – und dem frühen Einsatz von Schriftsprache?“ (92) Lassen wir die Polemik! Geht es doch in diesem Sammelband um „Grundlagen und Modelle für den Hörgerichteten Spracherwerb“, die im Anhang ergänzt werden durch ein „Leitpapier zum Hörgerichteten Spracherwerb“.

Sehr erfreulich ist das umfangreiche Stichwortregister und schließlich eine Literatursammlung zur Hörgerichteten Erziehung.

Kritikern und Anhängern kann ich dieses Büchlein empfehlen.

Prof. Dr. Fritz Wisch,
Fachhochschule Magdeburg,
Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen, Maxim-Gorki-Straße
31-37, 39108 Magdeburg

Stichwort: Autismus

Das vorliegende Buch ist in der Heyne Sachbuchreihe „Stichwort“ erschienen. Ziel dieser Reihe ist es, Informationen und Wissen über aktuelle Themen in kompakter Form zu liefern.

Dies – so viel vorab – ist Janetzke mit seinem Buch zu dem Stichwort Autismus in ausgezeichnete Weise gelungen.

Die im Stichwortregister in alphabetischer Reihenfolge aufgeführten Begriffe (von Aphasie bis Zwangshandlungen) werden im Text des Buches jeweils an ihrem systematischen Ort, in ihrem Problemzusammenhang, behandelt. Der Leser hat also zu keiner Zeit das Gefühl, ein Lexikon in Händen zu halten und Stichworte zu lesen. Im Gegenteil, Janetzkes Intention ist es ganz offensichtlich, den Leser von der ersten Seite an systematisch an das „Wechselwirkungsphänomen Autismus“ heranzuführen.

Das Buch ist „wahrnehmungsfreundlich“ gestaltet. Textliche Hervorhebungen und Graphiken lassen im Leser ein anschauliches Bild von der autistischen Entwicklungsstörung entstehen und erleichtern die Erkenntnis von Zusammenhängen, d.h. von Ursachen und Therapiemöglichkeiten.

Das komplexe Thema Autismus kann in einem Taschenbuch nicht in jedem Detail behandelt werden. Insofern sind die Angaben im Anhang zur weiterführenden Literatur für den interessierten Leser und die Angaben über

die therapeutischen Einrichtungen in Deutschland für den betroffenen Leser hilfreich.

Der Abschnitt „Kostenübernahme“ und das abschließende Kapitel „Recht“ wären, so wie das Buch inhaltlich konzipiert ist, besser im Anhang plaziert.

Zum Inhalt: Janetzke beginnt seine Darstellung mit einer Graphik zur Veranschaulichung der „*Wechselwirkung zwischen Wahrnehmungsverarbeitungs- und Beziehungsstörung*“. Damit sind das zentrale Thema und die besondere Problematik benannt: Aus der Störung der Wahrnehmungsverarbeitung folgt eine Belastung sozialer Beziehungen. **Daraus folgt** eine Blockierung beziehungsgebundener Entwicklungsfortschritte. **Daraus folgt** ein eingeschränkter Austausch mit der Umwelt. **Daraus folgt wiederum** eine Störung der Wahrnehmungsverarbeitung. **Damit schließt sich der Kreis.**

Der Leser ahnt bereits zu Beginn der Lektüre, worauf es ankommen wird: Der Kreis darf für das autistische Kind nicht zu einem Teufelskreis werden; es muß möglichst früh damit begonnen werden, eine positive Entwicklung einzuleiten! Aber wie? Janetzke beschreibt in dem zentralen Kapitel VI „*Die Autismustherapie*“ immerhin fünfzehn verschiedene Therapieansätze.

Mit behandelt werden hier auch die Gebärdensprache als kommunikationsorientierter Therapieansatz und audiovisuales

Training bzw. kompensatorische Gehörschulung als höhrwahrnehmungsorientierte Therapieansätze.

Janetzke bezeichnet seinen eigenen Behandlungsansatz als Differentielle Beziehungstherapie. Er geht dabei von folgenden Grundannahmen aus: Die verschiedenen Erscheinungsformen des Autismus sind das Resultat unterschiedlicher cerebraler Störungsursachen (primäre Störungen) und eines vielseitig verflochtenen Wechselwirkungs-geschehens (sekundäre Beziehungsstörungen).

Ausgangspunkt aller therapeutischer Bemühungen ist das einzelne autistische Kind mit seinen individuellen Besonderheiten. Dies macht einen flexiblen Einsatz der verschiedenen therapeutischen Mittel erforderlich.

Janetzke fordert eine störungsgerechte Frühförderung und wendet sich mit aller Deutlichkeit gegen eine normorientierte Frühüberforderung.

Am Ende des Abschnittes über „*Forschungsbemühungen*“ warnt er alle Beteiligten davor „[...] die Wahrnehmung nur auf die Störungsphänomene auszurichten, verbindende menschliche Gemeinsamkeiten zu übersehen, und dadurch soziale Abspaltung vorzubereiten und soziale Eingliederung zu erschweren.“ (92)

Dieser Appell ist m.E. auch auf unseren Bereich der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik übertragbar.

Ich möchte das Buch all denen ganz besonders empfehlen, die, wie ich, Kontakt zu autistischen Kindern haben. Allen anderen sei die informative Lektüre ebenfalls empfohlen. Der Leseaufwand ist gering (ca. 2 Std.), der Nutzen dagegen groß.

Winnifried
Brigitte Heinemann,
Am Krähenberg 13,
22587 Hamburg

EIN BUCH VON
HARTMUT R. P. JANETZKE

Wilhelm Heyne Verlag,
München, 1994
2., überarbeitete Auflage
103 Seiten, 20 Abbildungen,
DM 12,90

Methoden der Sprachvermittlung beim gehörlosen Kind

Zur Grundlegung einer systematischen Spracherwerbsforschung

Ende 1994 ist Peter A. Janns Buch „Methoden der Sprachvermittlung beim gehörlosen Kind“ mit dem Untertitel „Zur Grundlegung einer systematischen Spracherwerbsforschung“ erschienen. Dieses Buch setzt die 1991 publizierte Arbeit „Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes – Zur Grundlegung der Gehörlosenpädagogik als Wissenschaft“ fort und vertieft und erweitert die dort im 3. Kapitel unter der Überschrift „Entwicklungen in der Gehörlosenpädagogik in der Gegenwart“ jeweils nur über zwei Seiten vorgelegte Darstellung der Sprachvermittlungsverfahren von Kern, Schuy, Kreye, van Uden und Jann.

Mit dieser neuen Arbeit verfolgt Jann das Ziel, „bisherige Verfahren [...] kritisch zu hinterfragen und neue Ansätze der Sprachvermittlung zu entwickeln.“ (5) Dieses Anliegen begründet er mit Widersprüchlichkeiten in zentralen Aussagen zu Problemstellungen des praktischen Vorgehens bei der Sprachvermittlung. Diese Widersprüchlichkeiten bei den vorliegenden „Methoden“ würden erkenntnistheoretisch ein ungelöstes Problem darstellen. Es sei Aufgabe der „wissenschaftlichen Gehörlosenpädagogik“, dieses Problem in den nächsten Jahren zu lösen. Jedes bisherige Sprachvermittlungsverfahren beanspruche aber für sich, „Allheilmittel“ zu sein. Diese Haltung bezeichnet Jann als „ideologisches Machtgehabe“ (15). Eine eigene Position würde jeweils nur rein argumenta-

tiv durchzusetzen versucht, eine empirisch abgesicherte Forschung aber fehle jeweils. Diese habe die Funktion, die Richtigkeit grundlegender Behauptungen zu belegen oder zu widerlegen. Jann versteht seine Arbeit als einen ersten vorbereitenden geisteswissenschaftlich orientierten Schritt. Mit ihm sollen die jeweils verdeckten philosophischen, anthropologischen, psychologischen und soziologischen Implikationen der verschiedenen – so Jann – „Spracherwerbsmodelle“ aufgedeckt werden, um sie dann kritisch zu hinterfragen. Entsprechend umfaßt dieser erste Schritt eine „phänomenologische“ (sic!) Darstellung der Sprachvermittlungsverfahren sowie eine kritische Hinterfragung derselben. Diese nimmt mit ca. 220 Seiten den weitaus größten Raum der Publikation ein.

Sowohl bei der Darstellung als auch bei der Kritik der Sprachvermittlungsverfahren will Jann die folgenden Punkte berücksichtigen (vgl. 19f.):

- wesentliche unterscheidende Merkmale
- wissenschaftliche Grundlagen
- zentrale theoretische Aussagen
- Zeichensysteme
- Praxis

Entsprechend diesen Punkten sind die einzelnen Abschnitte des zweiten Kapitels „Sprachvermittlungsverfahren der Gegenwart, Darstellung und Kritik“ jeweils aufgebaut. Zusätzlich zu den 1991 von ihm dargestellten

Sprachvermittlungsverfahren nimmt er die „Ganzheitsmethode von Schmid-Giovannini“ sowie „Sprachvermittlung mit lautsprachbegleitenden Gebärden“ als auch „Sprachvermittlung auf der Basis der Deutschen Gebärdensprache nach S. Prillwitz“ auf. Darüber hinaus wird dieses Kapitel durch einen Exkurs über die Auswirkungen von Früh- und Hörerziehung auf Sprachvermittlungsverfahren ergänzt.

Die „phänomenologischen“ Darstellungen der einzelnen „Sprachvermittlungsverfahren“ unterscheiden sich qualitativ sehr. Die Beschreibungen insbesondere des praktischen Vorgehens sind überwiegend so ausführlich – Jann zitiert über weite Strecken aus der Originalliteratur –, daß ich mich gefragt habe, ob ich nicht gleich lieber die Originaltexte lesen sollte. Die Basis für die Darstellung der Sprachvermittlungsverfahren von Kern, Schuy und Kreye bildet jeweils die Hauptarbeit dieser Autoren. Das mag in bezug auf Kern und Kreye vielleicht! gerechtfertigt sein, führt aber bei Schuy zu Problemen. Hier hat Jann als Grundlage für seine Darstellung (und Kritik) lediglich eine der zu Schuys Lebzeiten angefertigten Mitschriften seiner Vorlesungen verwendet, ohne daß er dies als Mangel ansieht. Allein die Tatsache, daß mehrere Mitschriften kursieren – die Überprüfung von Zitaten anhand der mir zur Verfügung stehenden Mitschrift sowie eine Information der Universität Köln legen diesen Schluß

nahe – und daß eine Mitschrift immer schon Auswahl und subjektive Sicht eines anderen bedeutet, hätte Jann zu mehr Vorsicht und Umsicht im Umgang mit dieser Quelle führen müssen. Er zieht keine weiteren Arbeiten Schuys heran, und so ist es nicht verwunderlich, wenn er zu Feststellungen über Schuys Methode kommt, die im Gegensatz zu Äußerungen Schuys an anderer Stelle stehen. Aufgrund der alleinigen Auswertung einer der Vorlesungsmitschriften kommt Jann z.B. zu folgender Aussage: „Mit dem planmäßigen Vorgehen soll dem gehörlosen Schüler nach SCHUY die ‚Sprache des täglichen Lebens‘, die Umgangssprache, vermittelt werden.“ (61) Schuy schreibt aber 1959, daß das Ziel eine einfache Zwecksprache sei, die nicht der „Ausdrucksmitel der volkstümlichen Umgangssprache“ (107) bedürfe. Entweder hätte Jann vorsichtiger formulieren oder aber sämtliche von Schuy vorhandenen Quellen auswerten sollen. Im Vergleich dazu hebt sich die Darstellung von Schuys Sprachvermittlungsverfahren bei Kröhnert (1966) deutlich positiv ab, und für mich stellt sich die Frage, warum Jann diese nicht als Basis für seine Arbeit verwendet. Stattdessen beginnt er noch einmal bei Null, ‚zählt‘ aber sehr viel schlechter.

Zu den Mängeln bei der Darstellung der wissenschaftlichen Grundlagen von Schuys „Aufbauendem Verfahren“ zählt für mich auch, daß Jann Schuys Theorie zur

Sprachproduktion überhaupt nicht erwähnt, also auch nicht einer Kritik unterziehen kann.

Das gleiche gilt für die Darstellung der strukturalistischen Sprachdidaktik. Auch hier vermisse ich die Auseinandersetzung mit Kreyes Theorie, wie Gehörlose Lautsprache mental produzieren.

Im Gegensatz dazu hat Jann die theoretischen Grundlagen von Udens ausführlich und ohne Mängel dargestellt, unterzieht aber – entgegen seinem eigenem Anspruch – lediglich Teilaspekte von van Udens Verfahren einer kritischen Revision.

Den Abschnitt „Sprachvermittlung mit lautsprachbegleitenden Gebärden“ unterteilt Jann noch einmal in „Aspekte der Verwendung lautsprachbegleitender Gebärden nach G. Rammel“ und „Das lautsprachbegleitende Verfahren nach S. Prillwitz, H. Wudtke und F. H. Wisch u.a.“. In dieser Unterteilung könnte die Absicht liegen, zum Ausdruck zu bringen, daß die Verwendung von lautsprachbegleitenden Gebärden an sich noch gar nichts über den grundsätzlichen Ansatz einer jeweiligen „Methode“ aussagt. Leider arbeitet Jann diesen Aspekt jedoch überhaupt nicht heraus. Vielmehr wiederholt er von anderen schon oft vorgebrachte Argumente, die häufig auf Mißverständnissen beruhen, läßt aber wesentliche und fundierte Kritik, wie z.B. die bei Kaul (1994) referierte, unberücksichtigt.

Der Abschnitt zur „Sprachvermittlung auf der Basis der

EIN BUCH VON
PETER ANTON JANN

Universitätsverlag C. Winter,
Edition Schindele, Heidelberg,
1994, 314 Seiten, DM 38,-

Deutschen Gebärdensprache" ist wesentlich kürzer als alle anderen dieses Kapitels. Dabei fällt auf, daß Jann wesentliche Argumente vor allem in bezug auf die wissenschaftlichen Grundlagen außer acht läßt und die üblichen Mißverständnisse wiederholt. (Beispiel: „Zum einen ist die Entwicklung der Deutschen Gebärdensprache noch nicht abgeschlossen, [...]“ (237).) Das mag daran liegen, daß Jann sich bei seiner Darstellung des bilingualen Konzeptes – das er lediglich als eine Methode zur Lautsprachvermittlung unter anderen Methoden ansieht – allein auf den von Prillwitz veröffentlichten Artikel „Zum Konzept der Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser“ (1989) stützt.

Daneben geht es Jann aber auch – wie oben schon kurz erwähnt – um die Entwicklung der Theorie eines „interaktional-kommunikativen“ Verfahrens. Es sei eine pädagogische Aufgabe, moderne Theorien für Sprachvermittlungskonzepte adäquat zu berücksichtigen. Diese von ihm 1986 veröffentlichte Theorie stellt er entsprechend den anderen Abschnitten zu den Sprachvermittlungsverfahren im 3. Kapitel viel mehr dar als daß er sie entwickelt und unterzieht sie gleichermaßen einer Kritik.

Diesen beiden breit angelegten Hauptbestandteilen des Buches geht ein kurzes 1. Kapitel mit der Überschrift „Sprachvermittlung als zentrale pädagogische Aufgabe und als wissenschaftli-

ches Problem“ voraus.

Den Abschluß bildet ein ca. fünfzehn Seiten umfassendes Kapitel, in dem er die Grundlage für eine systematische Spracherwerbsforschung schaffen will.

Grundsätzlich hätte es dem Buch gut getan und das Verstehen und Nachvollziehen wesentlich erleichtert, wenn Jann vorab Kriterien erarbeitet, begründet und explizit dargelegt hätte, mit deren Hilfe er die einzelnen „Sprachvermittlungsverfahren“ beurteilen will. Er erhebt den Anspruch, wissenschaftliche Gehörlosenpädagogik zu betreiben (vgl. 19) und sagt damit implizit, daß es auch eine unwissenschaftliche oder nicht wissenschaftliche Gehörlosenpädagogik gebe. Was er aber darunter versteht, wird – wie so vieles andere auch – nicht offen dargelegt, und so bleibt jedem Leser und jeder Leserin die mühselige Arbeit, zwischen den Zeilen zu lesen und beim Gebrauch interpretierbarer Ausdrücke selbst zu entscheiden, was Jann jeweils damit meint. Mein Eindruck ist, daß Jann in vielen Fällen für sich selbst nicht ausreichend geklärt hat, was die jeweiligen Wörter für ihn bedeuten sollen. Selbst an den wenigen Stellen, bei denen er explizit den Gebrauch von Termini erläutert, formuliert er so, daß bei mir Unklarheiten darüber bestehen bleiben, was er denn nun eigentlich sagen will: „Sprachbildung wird entweder synonym zur Sprachanbahnung im Sinne der Hin-

führung zur Artikulationsfähigkeit beim gehörlosen Kind gebraucht oder zur Bezeichnung eines geschlossenen Verfahrens, das die Teilbereiche Kommunikations- bzw. Interaktionsfähigkeit, grammatikalisch-syntaktischer sowie semantischer Bereich und Artikulation unter dem Leitziel ‚Kommunikative Kompetenz‘ umfaßt. [...] Neben den genannten Begriffen wird von verschiedenen Autoren in der zeitgenössischen Literatur der Begriff ‚Spracherwerb‘ verwendet. H. JUSSEN bezieht ihn auf den ‚Lautspracherwerb‘, während S. PRILLWITZ und H. WUDTKE die Sprachvermittlung unter Verwendung von Gebärden als ‚Gebärdenspracherwerb‘ bezeichnen.“ (21f.) Gleich im Anschluß heißt es dann aber: „PRILLWITZ und Mitarbeiter, die sich für die Verwendung von Gebärden bei der Vermittlung sprachlicher kommunikativer Fähigkeiten aussprechen [...]“ (22)

An einer anderen Stelle führt die Erläuterung eines Ausdrucks dazu, daß sein eigener Anspruch, wissenschaftliche Gehörlosenpädagogik zu betreiben, ad absurdum geführt wird: „Ein [Herv. im Original] Teilaspekt der Folgeauswirkungen der Gehörlosigkeit ist die drohende Stummheit, d.h. die Unfähigkeit, Lautsprache als strukturierendes System und als Kommunikationsmittel ohne besondere Hilfen erlernen zu können. Mit der fehlenden Sprachkompetenz [Herv. R.P.] ist der allgemeine Erziehungs- und Bildungsauftrag gefährdet.“ (253)

THE DEVELOPMENT OF DEAF CHILDREN

ACADEMIC ACHIEVEMENT LEVELS AND SOCIAL PROCESSES

KERSTIN HEILING

Aus dem Schwedischen ins Englische übersetzt von Gunilla Layer

In diesem Buch stellt die schwedische Psychologin Kerstin Heiling eine Langzeituntersuchung zum Thema „Lernprozesse und Persönlichkeitsentwicklung gehörloser Kinder“ vor, die in der Zeit von 1977 bis 1991 in Malmö durchgeführt wurde, die die Entwicklung prälingual gehörloser Kinder im Hinblick auf ihre Gebärdensprachkommunikation im Vorschulalter dokumentiert und Faktoren untersucht, die ihre Entwicklung beeinflussen.

Verglichen wird diese Untersuchung mit einer Untersuchung, die in den 60er Jahren mit gehörlosen Kindern gleichen Alters vorgenommen wurde. Dabei wird deutlich, daß die Ergebnisse beider Studien die Bedeutung leicht zugänglicher Kommunikationsmittel für die soziale und intellektuelle Entwicklung unterstreicht, wie es das visuell-gestische System für gehörlose Kinder darstellt.

Selbstverständlich ist die dynamische Entwicklung einer Gruppe von Kindern außerordentlich wichtig für die individuellen Erfolgsaussichten jedes einzelnen Kindes. Selbstbewußte Kinder wissen genau, wie sie Aufmerksamkeit auf sich ziehen bzw. von sich ablenken können. Sie haben ein Gespür für den Augenblick und sind in der Lage, sich gegenüber Mitmenschen und Situationen zu verhalten, wohingegen die weniger selbstbewußten Kinder unsicherer sind. Verglichen mit den oral erzogenen Gleichaltrigen zwei Jahrzehnte früher weisen die 15jährigen der 80er Jahre ein weitaus höheres Selbstbewußtsein und intellektuelles Niveau auf, das sich sowohl im Hinblick auf das Verständnis geschriebener Texte, als auch bei mathematischen Aufgaben widerspiegelt.

Hamburg 1995 (279 Seiten; DM 50,-; ISBN 3-927731-58-8)
Zu beziehen über: SIGNUM, Hans-Albers-Platz 2, 20359 Hamburg,
Telefon (040) 319 21 40, Fax (040) 319 62 05

Die in diesen Beispielen zum Ausdruck kommende Verwaschenheit durchzieht das Buch in weiten Teilen und macht seine Beurteilung zu einer wahren Sisyphosarbeit. Einzelnen Sätzen könnte, für sich genommen, noch eine gewisse Aussagekraft zugestanden werden. Betrachtet man sie aber in ihrem Zusammenhang, muß man sofort einschränkend sagen: „Nein, unter diesen Umständen hat dieser Satz keine Gültigkeit für mich.“ Mary McCarthy schrieb einmal über eine Erwiderung, die sie verfassen sollte: „Ehrlich gesagt, die Erwiderung auf Lionel war eine schwierige und deprimierend Angelegenheit. Nicht, weil sein Text ‚brillant‘ wäre, wie manche meinten, sondern weil er so furchtbar verdreht ist, daß ich alle Mühe hatte, Ordnung hineinzubringen, um Gegenargumente formulieren zu können.“ (Arendt & McCarthy 1995, 246).

Ein weiteres Beispiel für Widersprüchlichkeit, Verwaschenheit, aber auch falsche Aussagen ist die Art und Weise, wie Jann bei der jeweiligen Kritik der einzelnen „Sprachvermittlungsverfahren“ das „Zeichensystem Gebärden“ darstellt bzw. beurteilt. So stellt er bei der „Kritik der strukturalistischen Sprachdidaktik“ der grundsätzlich positiven Einstellung Kreyes zu der Verwendung von Gebärden beim Lautsprachaufbau eine Liste von „wissenschaftlichen Arbeiten der ‚Altmeister‘“ (117) sowie neuere Arbeiten gegenüber, die die Hemmfunktion von Gebärden in bezug

auf die Lautsprache begründet hätten. In diesem Zusammenhang nennt er explizit Schuy (vgl. 117). Im vorausgehenden Abschnitt „Das aufbauende Verfahren von C. Schuy“ fordert Jann jedoch u.a., daß die von Schuy „genannten Argumente der Mangelhaftigkeit der Gebärden und ihrer Konkurrenz zur Lautsprache [...] angesichts neuerer Auffassungen der Überprüfung [bedürfen].“ (85)

Es ließen sich zahlreiche weitere Beispiele anführen, in denen solche Widersprüchlichkeiten oder Unklarheiten zum Ausdruck kommen. Ganz allgemein führen diese dazu, daß sowohl Janns Einschätzung von Gebärden als auch die Basis, von der aus er diese beurteilt, grundsätzlich unklar bleiben. Das Gleiche gilt auch für deren Stellung innerhalb von Lautsprachvermittlungsverfahren.

Zu diesen inhaltlichen Mängeln, die ich ohne weiteres um andere Beispiele ergänzen könnte – z.B. Nicht-Berücksichtigung von Voit (1978/1982) oder die Verwendung eines sehr oberflächlichen Kommunikationsmodells – kommen zahlreiche äußerliche hinzu, die ich für ärgerlich halte:

■ Im Literaturverzeichnis fehlen vier im Text angeführte Quellen (Bezold; Breiner 1991; Bühler & Mühle; Jann 1979);

■ Angaben im Literaturverzeichnis sind falsch (Boyes-Braem wird als Braem, B. angeführt; Prillwitz & Wudtke 1980 gibt es überhaupt nicht);

■ Ein und dieselbe Quelle wird im Text und in der Fußnote leicht voneinander abweichend angegeben;

■ Es wird ungenau zitiert bzw. es werden Belegstellen angegeben, die überhaupt nicht stimmen (z.B. wird auf Seite 213 im Zusammenhang mit der Parallelität bei LBG Prillwitz u.a. (1984, 109) angegeben. Prillwitz u.a. gehen an dieser Stelle auf etwas völlig anderes ein; auf Seite 295 wird im Zusammenhang mit grundsätzlichen Mängeln von empirischen Untersuchungen auf Prillwitz & Wudtke 1988 verwiesen; diese Mängel werden aber von Prillwitz & Wudtke im gesamten Buch nicht thematisiert);

■ Zitate werden gelegentlich nicht belegt und/oder ihr Ende nicht gekennzeichnet;

■ Überschriften zu ein und demselben Kapitel weichen im Inhaltsverzeichnis und im Text gelegentlich leicht voneinander ab.

Als Fazit dieser Lektüre kann ich nur jedem Studenten und jeder Studentin wünschen, sich während des Studiums nicht mit dieser Arbeit Janns auseinanderzusetzen zu müssen. Das ärgerliche ist, daß ich als Wissenschaftlerin nicht umhinkomme, solche Werke zur Kenntnis und zu ihnen Stellung zu nehmen. Einmal im wissenschaftlichen Diskurs vorhanden, muß auf sie eingegangen werden.

Literaturverzeichnis:

- Arendt, Hannah & McCarthy, Mary (1995): *Im Vertrauen. Briefwechsel 1949 – 1975. Zwei „femmes de lettres“, die leidenschaftlich denken und leidenschaftlich leben*. München • Zürich: Piper
- Jann, Peter A. (1991): *Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes – Zur Grundlegung der Gehörlosenpädagogik als Wissenschaft*. Heidelberg: Edition Schindele
- Kaul, Thomas (1994): *Problemlösestrukturen im Unterricht. Eine interaktionsanalytische Studie zum Lehrer-Schüler-Verhalten im Unterricht der Gehörlosenschule*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang
- Kröhnert, Otto (1966): *Die sprachliche Bildung des Gehörlosen*. Weinheim: Beltz
- Prillwitz, Siegmund (1989): Zum Konzept der Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 43. Jg. 5, 263–279
- Prillwitz, Siegmund • Wisch, Fritz-H. • Wudtke, Hubert (1984): *Zeig mir deine Sprache*. Elternbuch Teil I. *Zur Früherziehung gehörloser Kinder unter Einbeziehung der Gebärde*. Hamburg: hörgeschädigte Kinder
- Prillwitz, Siegmund & Wudtke, Hubert (1988): *Gebärden in der vorschulischen Erziehung gehörloser Kinder. Zehn Fallstudien zur kom-*

munikativ-sprachlichen Entwicklung gehörloser Kinder bis zum Einschulungsalter. Hamburg: hörgeschädigte Kinder

Schuy, Clemens (1959): Ein Entwurf zu Richtlinien für den Sprachunterricht. In: *Neue Blätter für Taubstummendigung* 13. Jg., 97–112

Dr. Renate Poppendieker,
Karpfangerstraße 6,
20459 Hamburg

Bericht über das LBG-Projekt Zürich:

Erfahrungen mit Lautsprachbegleitenden Gebärden

Nun liegt er vor: der Bericht über das Projekt Lautsprachbegleitende Gebärden an der Kantonalen Gehörlosenschule Zürich. Das Projekt wurde 1984 ins Leben gerufen und stellt im deutschsprachigen Raum ein einzigartiges Gesamtkonzept dar. Nach 10 Jahren Projektdauer resümieren nun in dieser von Peter Kaufmann herausgegebenen, sehr facettenreichen Zusammenstellung Lehrer/Lehrerinnen, Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen, Eltern, Schüler/Schülerinnen, Gehörlosenpädagogen/Gehörlosenpädagoginnen, Fachleute aus anderen Disziplinen und von anderen Schweizer Schulen den Erfolg und die Auswirkungen des Einsatzes lautsprachbegleitender Gebärden (LBG) an der Gehörlosenschule in Zürich.

Aus einer Unzufriedenheit mit den traditionellen, rein aural-oral ausgerichteten Lehrmethoden in der Gehörlosenpädagogik entstanden Anfang der 80er Jahre vielfältige Diskussionen über den Einsatz von Gebärden an der Gehörlosenschule. Die Züricher Gehörlosenschule öffnete sich dieser Diskussion – angeregt von Entwicklungen in den USA und Studien aus Hamburg – im besonderen Maße. Unter dem damaligen Schulleiter Gottfried Ringli entstand 1984 schließlich ein Modellversuch, der im deutschsprachigen Raum einzigartig ist. Anders als bei dem Hamburger LBG-Projekt, indem eine Klasse bzw. eine Gruppe aus der Früherziehung mit LBG zum Untersuchungsge-

genstand wurde (vgl. Prillwitz, Siegmund & Wudtke, Hubert (1988); Gebärden in der vorschulischen Erziehung gehörloser Kinder – Zehn Fallstudien zur kommunikativ-sprachlichen Entwicklung gehörloser Kinder bis zum Einschulungsalter. Hamburg: hörgeschädigte Kinder), beteiligte sich hier eine gesamte Schule an einem Forschungsvorhaben. Gerade an den Berichten der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Züricher Schule wird deutlich, auf welcher breiten Basis der LBG-Einsatz diskutiert, mitgetragen und vorangetrieben wurde. Wer die Züricher Gehörlosenschule kennt, hat den ungewöhnlichen Teamgeist des Kollegiums, der wohl auf dieses Projekt zurückzuführen ist, vielleicht zu spüren bekommen.

LBG war zu Beginn des Projektes als kommunikatives Hilfsmittel, das das Primat der Lautsprache unterstützt, angesehen. Doch über eine Veränderung in der Unterrichtspraxis hinaus brachte der Einsatz dieses manuellen Hilfssystems eine Wende in vielen Bereichen mit sich. In fast allen Stellungnahmen wird deutlich, daß nicht nur die Kommunikationsbedingungen für die gehörlosen Schüler und Schülerinnen verbessert wurden. Besonders zu bemerken ist die Veränderung in den Einstellungen zur Gehörlosigkeit. Mit dem Gebärdeneinsatz öffnete sich die Züricher Gehörlosenschule auch der Zusammenarbeit mit gehörlosen Erwachsenen, was in diesem Umfang meines Erachtens beispiellos

ist. Gehörlose Erwachsene erarbeiteten mit den Züricher Kollegen und Kolleginnen eine Sammlung von Gebärden, die inzwischen 3000 Gebärdenzeichen umfaßt und weiterhin fortgeführt werden soll. Schweizer Gehörlose setzten sich damit erstmals intensiv und bewußt mit ihrer Gebärdensprache auseinander. LBG-Kurse an der Schule wurden eingerichtet. Die Zahl der gehörlosen Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen an der Schule nahm im Lauf des Projektes zu. Inzwischen arbeiten neun gehörlose Erwachsene – vom Hausmeister bis zum pädagogischen Personal – an der Schule. Während die Hörenden Lautsprache mit Gebärdensprache im Umgang mit den Kindern benutzen, bieten die gehörlosen Erwachsenen – sehr bewußt und gewollt im Sinne des Projektes – gebärdensprachliche und identifikationsfördernde Vorbilder im schulischen Alltag der Kinder. Ein derartiges partnerschaftliches Zusammenarbeiten von Hörenden und Gehörlosen wäre für alle Gehörlosenschulen wünschenswert und macht die Gehörlosenschule zum „Ort von Begegnung und Kommunikation zwischen Gehörlosen, Eltern, Lehrern und Erziehern.“ (Peter Kaufmann, 27)

So beeindruckten mich bei der Lektüre dieses Berichtes vor allem die Stellungnahmen der Schüler und Schülerinnen, sowie der Eltern – hörender wie gehörloser. Es wird deutlich, daß die Züricher Kollegen und

Kolleginnen die Interessen und Wünsche der Betroffenen sehr ernst nehmen und sie nicht – wie das im bundesdeutschen Raum lange Zeit geschehen ist und noch geschieht – ausgrenzen, da nur die Fachleute „das Sagen“ haben. Besonders an den Berichten der Eltern, die dem Einsatz der Gebärden anfangs sehr kritisch oder auch ablehnend gegenüberstanden, wird deutlich, welche weitreichende Bewußtseinsveränderung das Projekt im Laufe der Jahre hervorrief.

Darüber hinaus gelang es dem Projekt, „den generellen Widerstand gegen Gebärden als Kommunikationsmittel abzubauen“ (Peter Kaufmann, 19) und Impulse für das Selbstbewußtsein der Schweizer Gehörlosen, die Anerkennung der Schweizer Gebärdensprache und die Einrichtung einer Dolmetscherausbildung in Zürich zu setzen.

Der vorliegende Bericht setzt vor allem auch Impulse für die in den letzten Jahren aufkeimenden Diskussionen über einen bilingualen Unterricht an der Gehörlosenschule. Der Einsatz von Gebärdensprache im Unterricht wird in vielen Stellungnahmen dieses Berichtes thematisiert und sehr unterschiedlich beurteilt. Bereitet LBG den Weg für Gebärdensprache an der Gehörlosenschule? Welche Stellung kann LBG im Rahmen eines bilingualen Konzeptes haben?

Doch auch die Kritiker des Einsatzes von LBG und Gebärdensprache an den Gehörlosenschulen kommen hier zu Wort. Im

Mittelpunkt der Kritik stand dabei vor allem die Angst, daß die Lautsprachkompetenz und die Sprechfertigkeiten der Schüler durch den Einsatz von LBG vermindert werden. Die Erfahrungen aus 10 Jahren bestätigen, daß sich diese Befürchtungen nicht erfüllt haben. Auch wenn im allgemeinen keine signifikante Veränderung der Sprechleistungen der Schüler festzustellen sei, ließe sich der positive und kreative Umgang mit Lautsprache bei den meisten Schülern beobachten. Das positive Zusammenwirken von LBG, Sprech- und Hörerziehung kommt in vielen Kommentaren zum Ausdruck.

Obwohl lautsprachbegleitende Gebärden in vielen Gehörlosenschulen inzwischen Einzug hielten, fehlt es an Studien und Erfahrungsberichten mit diesem Kommunikationshilfsmittel. Wo liegen die Stärken und Grenzen des lautsprachbegleitenden Gebärdens? Dieser Erfahrungsbericht aus der Schweiz gibt darauf Antworten, der sich die Gehörlosenpädagogik nicht länger verschließen sollte. Das Züricher LBG-Projekt ist „nicht nur eine pädagogische und methodische, es ist auch eine grosse ethische und moralische Leistung, welche die gebärdenfeindliche Pädagogik früherer Zeiten hinter sich läßt und neue, menschliche Akzente für die Zukunft setzt“. (Benno Caamore, 179)

Peter Kaufmann, dem diese umfangreiche Zusammenstellung von Berichten und

EIN BUCH HERAUSGEGEBEN VON
PETER KAUFMANN

Julius Groos Verlag,
Heidelberg, (Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft 32),
218 Seiten, DM •••

Kommentaren zum Züricher LBG-Projekt zu verdanken ist, verstarb im September letzten Jahres. Von Anfang an war er maßgeblich an der Erstellung des Züricher LBG-Konzeptes beteiligt und leitete das Projekt von 1990 bis zu seinem Tod. Die ungewöhnliche Zusammenarbeit der an der Züricher Gehörlosenschule tätigen Pädagogen und Pädagoginnen zeigt sich auch darin, daß diese den vorliegenden Bericht gemeinsam zur Veröffentlichung fertigstellten. Der Jubiläumsbericht ist damit nicht zuletzt eine Würdigung des langjährigen Engagements Peter Kaufmanns.

Ulrich Möbius,
Urbanstraße 174,
10961 Berlin

■ **„Mehrsprachigkeit und Schule in Europa“: historische und international vergleichende Aspekte**

23.-26. November 1995, Universität Hamburg
Veranstalter:
Arbeitsgruppe FABER (Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung)
Informationen:
Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

■ **Medien für Hörgeschädigte – zwischen Machbarkeit und Utopie**

23.-25. November 1995, Münster
Informationen:
Akademie, Franz-Hitze-Haus, Kardinal-von-Galen-Ring 50, 48149 Münster

■ **Erstes Treffen der Leiterinnen und Leiter von Absehkursen**

25. November 1995, Köln
Informationen:
Universität zu Köln, Heilpädagogische Fakultät, Seminar für Hör- und Sprachgeschädigtenpädagogik, Klosterstraße 79b, 50931 Köln

■ **2nd European Deaf History Symposium: „Deaf Achievers in History“**

Edinburgh, Schottland, 5.-8. April 1996
Veranstalter:
Association Deaf History International
Informationen:
John A. Hay, Symposium Coordi-

nator, 11 Osborne Terrace, Edinburgh, EH12 5HG, Scotland

■ **5th International Congress of Hard of Hearing People: „Hearing 96-Loss-Concern-Vision“**

Graz, Österreich, 3.-10. August 1996
Informationen:
Österreichischer Schwerhörigenbund und Gehörlosen-Kultur- und Jugendzentrum, Radegunder Straße 10, A-8045 Graz

■ **The Third European Symposium on Cochlear Implants for Children**

6.-8. Juni 1996, Hochschule Hannover
Informationen:
Medizinische Hochschule Hannover, Abt. für Otolaryngologie, Konstantin-Gutschow-Straße 8, 30625 Hannover

■ **3. Jahrestagung des DF-GS: „Konzepte beruflicher Bildung – Wechselwirkung mit Schule und Arbeitswelt“**

1. und 2. November, Essen
Informationen:
Rheinisch Westfälische Schule für Hörgeschädigte im berufsbildenden Bereich, Kerckhoffstraße 100, 45144 Essen

An die Redaktion
dfgs forum
– Leserbrief –
c/o Eveline George
Kraepelinweg 15

22081 Hamburg



Wollen Sie Mitglied im

**Deutscher
Fachverband für
Gehörlosen- und
Schwerhörigenpädagogik**

werden?

Dann lösen Sie diese Seiten heraus und schicken die ausgefüllte und unterschriebene Beitrittserklärung an

*Deutscher Fachverband für
Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik
Friedrichstraße 12
10969 Berlin*

Wenn Sie die Einzugsermächtigung ausfüllen und unterschreiben, erleichtern Sie uns die Verwaltungsarbeit erheblich.

Auf der Rückseite finden Sie die Arbeitskreise innerhalb des DFGS. Kreuzen Sie bitte an, für welchen Arbeitskreis Sie sich interessieren bzw. in welchem Sie eventuell aktiv mitarbeiten wollen. Unterstreichen Sie den oder die Schwerpunkte innerhalb dieses Arbeitskreises, dem/denen Sie sich widmen wollen.

Sollten Sie weitere Beitrittserklärungen benötigen, können Sie diese Doppelseite einfach kopieren oder bei uns neue Beitrittserklärungen anfordern.

Ich bitte um die Zusendung von..... weiteren Beitrittserklärungen

Ich bitte um die Zusendung von..... Probeexemplaren

DFGS

Beitrittserklärung

F Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum
**Deutschen Fachverband für Gehörlosen-
und Schwerhörigenpädagogik (DFGS)**

Ort, Datum

Unterschrift

Name, Vorname

Straße

PLZ, Ort

Telefon

Bezug zu Hörgeschädigten (sofern nicht durch Beruf gegeben)

Ich überweise den jährlichen Beitrag von

- DM 70,- (Standardbeitrag)
 DM 50,- (Mitglieder aus den neuen Bundesländern)
 DM 30,- (StudentInnen, Erwerbslose) Nachweis liegt bei

Bankverbindung:

Commerzbank Hamburg, BLZ 200 400 00, Konto 384 948 684

DFGS

Ermächtigung zum Einzug von Forderungen mittels Lastschriften

Hiermit ermächtige ich Sie widerruflich, die von mir zu entrichtenden Zahlungen bei Fälligkeit zu Lasten meines Kontos mittels Lastschrift einzuziehen. Wenn mein Konto die erforderliche Deckung nicht aufweist, besteht seitens des kontoführenden Kreditinstituts keine Verpflichtung zur Einlösung. Teileinlösungen werden im Lastschriftverfahren nicht vorgenommen.

Name und genaue Anschrift der/des Zahlungsflchtigen

Kontonummer der/des Zahlungsflchtigen

Name des kontoführenden Kreditinstituts

Bankleitzahl

Zahlungen wegen (Verpflichtungsgrund, evtl. Betragsbegrenzung)

Ort, Datum

Unterschrift

DFGS

Arbeitskreise innerhalb des DFGS

1. Öffentlichkeitsarbeit

Schwerpunkt:
Kommunikation und Kultur
Hörgeschädigter

2. Primäre Sozialisation

Schwerpunkte:
Familie
Früherziehung
Kindergarten/Vorschule

3a. Sekundäre Sozialisation

Schwerpunkte:
Schule
Familie
Freizeit

3b. Sekundäre Sozialisation

Schwerpunkte:
Ausbildung (weiterführende Schulen)
Familie
Freizeit

4. Tertiäre Sozialisation

Schwerpunkte:
Erwachsene
Beruf
Fortbildung
Freizeit