

Natürlichkeit – Eine kritische Betrachtung¹

Manfred Hintermair

Im Folgenden sollen einige Überlegungen angestellt werden, die sich kritisch mit dem Konzept eines „natürlichen Spracherwerbs bei hörgeschädigten Kindern“ auseinandersetzen. Das Grundanliegen meines Beitrags beschäftigt sich mit der Frage: *Wie natürlich kann Spracherwerb bei hörgeschädigten Kindern von hörenden Eltern sein?* Dabei ist festzuhalten, dass das Thema mit den nachfolgenden Gedanken sicherlich nicht in all seinen möglichen Facetten ausgeleuchtet ist. Vielleicht enthält der Beitrag aber einige nachdenkenswertes Impulse zur Auseinandersetzung mit den Implikationen und Konsequenzen eines natürlichen Spracherwerbs.

I. Warum der Begriff des „natürlichen Spracherwerbs“ auch Eingang in die Hörgeschädigtenpädagogik gefunden hat

Das wir uns heute überhaupt über den Begriff der Natürlichkeit in der Hörgeschädigtenpädagogik unterhalten können bzw. dass wir auch ernsthaft darüber diskutieren müssen, hat zunächst mit einer Reihe von grundsätzlich positiven Entwicklungen zu tun, die in den letzten 20 Jahren

auf medizinischem, audiologischem, sprachwissenschaftlichem und sonderpädagogischem Bereich stattgefunden haben und die – wie wir wissen – dabei den Blick auf die Förder- und Entwicklungssituation hörgeschädigter Kinder zum Teil sehr unterschiedlich geprägt haben (vgl. im Folgenden Hintermair & Voit, 2000).

Das ist auf der einen Seite das Konzept einer *hörgerichteten Erziehung* zu nennen (vgl. z.B. Diller et al., 2000), das ermöglicht wird durch Erfassung hochgradig schwerhöriger und gehörloser Kinder in den ersten Lebensmonaten, durch deren Versorgung mit hochleistungsfähigen Hörgeräten oder Cochlea-Implantaten und durch intensive Hör-Sprech-Sprach-Anregung in den sensiblen Phasen der neuronalen Entwicklung. Die Chancen der sprachlichen Entwicklung im Kontext einer dialogischen Pädagogik (vgl. Horsch, 2001) wie auch der Integration in die hörende Welt erweisen sich zumindest für einen Teil der mit diesem Ansatz geförderten Kinder als durchaus beeindruckend – ob die sprachliche Entwicklung dieser Kinder mit dem Begriff „natürlich“ gut und wissenschaftlich hinreichend beschrieben ist, darüber muss man reden.



Auf der anderen Seite findet im Zuge der linguistischen und mittlerweile auch gesetzlichen Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache auch in Deutschland zunehmend das *Konzept einer bilingualen Erziehung* gehörloser Kinder Befürworter. Es basiert auf einem anders positionierten Verständnis von Integration im Sinne eines Rechts auf Eigenart und es beruft sich auf den sprachwissenschaftlich gesicherten Befund, dass eine sichere Erstsprache die Basis für eine gelingende kognitive und psychosoziale Entwicklung darstellt. Dieses Konzept ist mittlerweile im Anschluss an die Erfahrungen mit dem Ham-

¹ Ich möchte an dieser Stelle Barbara Galic und Jule Hildmann für ihr engagiertes Mädenken bei der Entwicklung des vorliegenden Beitrags recht herzlich danken!

burger Schulversuch (vgl. Günther, 1999, 2001) mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen auf großes Interesse auch an anderen Orten gestoßen (z.B. Bamberg, Berlin, Frankfurt, Neckargemünd, etc.). Hier wird – wie gesagt – insbesondere Bezug auf sprachwissenschaftliche und entwicklungspsychologische Erkenntnisse genommen und die besondere Wahrnehmungssituation der Kinder steht im Mittelpunkt der Betrachtungen und der abzuleitenden Fördermaßnahmen.

Diese Entwicklungen der letzten 20 Jahre haben uns insgesamt zunehmend weggeführt von einer Pädagogik der systematischen (Laut)Sprachvermittlung, die in einer hierarchisch strukturierten Lehrer-Schüler-Beziehung – und dies von frühen Jahren an (vgl. das Kotherapiemodell in der Zusammenarbeit mit den Eltern) – inszeniert wurde. Neue Begriffe wie Kindzentrierung, Ganzheitlichkeit, Kompetenzen, Interaktion, Kooperation, Beziehungsnahe etc. vermitteln eine ganz neue Zielrichtung und Zugangsweise zu der zentralen Aufgabe der Hörgeschädigtenpädagogik und das Entwicklungsklima für die hörgeschädigten Kinder hat von diesem Positionswechsel nur profitiert. Dies gilt für hörgerichtete und bilinguale Ansätze gleichermaßen.

Der „mainstream“ der Hörgeschädigtenpädagogik ist allerdings in den letzten Jahren vor allem durch einen anderen Begriff in besonderer Weise beeinflusst und geprägt worden: Die neue Zauberformel lautet: Natürlicher Spracherwerb! Insbesondere durch Vertreter einer primär oder auch ausschließlich am Hören orientierten Erziehungsphilosophie hat dieser Begriff auf Grund der medizinischen Möglichkeiten mit dem CI Einzug in den wissenschaftlichen Diskurs der Hörgeschädigtenpädagogik gehalten; und er hat sich mittlerweile – so kann man ohne Übertreibung sagen – als ein zentraler Ankerbegriff eines neuen pädagogischen Denkens in den Köpfen von Wissenschaftlern, Praktikern und auch vielen Eltern festgesetzt. Der Beitrag von Diller & Horsch (1997) über neue Wege des Spracherwerbs bei Hörgeschädigten war hierfür sicherlich die Initialzündung und diente als Basis für die fortlaufende Weiterverwendung und inhaltliche Ausdifferenzierung dieses Begriffs in späteren Publikationen (z.B. Diller et al., 2000; Horsch, 2001).

Nun, was gibt es gegen das Konzept eines natürlichen Spracherwerbs zu sagen? Ist es nicht ausdrücklich positiv zu werten, wenn heute in bewusster Absetzung von den

Erfahrungen mit dem systematischen Sprachaufbau Natürlichkeit, Echtheit, Spontaneität, Authentizität etc. in der sprachlichen Begegnung und Interaktion gefördert und unterstützt werden sollen, wo immer das möglich ist? Was soll also nicht positiv daran sein, wenn Sprache nun offensichtlich auch bei hörgeschädigten Kindern endlich natürlich erworben werden kann? Ich möchte dabei betonen, dass ich im Folgenden sehr eng an dem Begriff „Spracherwerb“ bleibe, der den Prozess und die Bedingungen, wie man zur Sprache kommt, beschreibt und nicht so sehr auf den Begriff „Sprachentwicklung“ fokussieren, der mehr das Ergebnis, das Produkt dieses Prozesses (also die Qualität der Sprache und des Sprechens zu bestimmten Zeitpunkten der kindlichen Entwicklung) beschreibt.

2. Welche Probleme mit dem Begriff der „Natürlichkeit“ in hörgeschädigtenpädagogischen Zusammenhängen verbunden sind

Wenn man den Begriff der Natürlichkeit etwas genauer unter die Lupe nimmt und darüber nachdenkt, was Natürlichkeit so alles beinhaltet, dann steht man sehr schnell vor der Frage, wann und unter welchen Bedin-

gungen man natürlich ist oder natürlich sein kann. Der Leser bzw. die Leserin mache folgendes Experiment kurz mit: Sie haben sich für eine Stelle an einer anderen Einrichtung beworben und sind nun eingeladen worden zu einem Vorstellungsgespräch. Trotz guter Vorbereitung etc. sind sie nervös, sind unsicher, was da wohl alles von Ihnen verlangt oder erwartet wird. Ein guter Freund, den sie um Rat fragen, sagt ihnen: Am besten ist, du verhältst dich völlig natürlich, so wie du sonst auch immer bist! – Nun, glauben Sie, dass Ihnen das gelingen wird? Das, was in dem kurzen Gedankenexperiment passiert, haben vor allem Paul Watzlawick und seine Mitarbeiter schon vor über dreißig Jahren als eine sog. „Sei spontan – Paradoxie“ entlarvt und dabei aufgezeigt, dass Postulate wie „sei spontan“ oder – eben in unserem Fall – „sei natürlich“ nie zu dem gewünschten Ergebnis führen können (Watzlawick et al., 1969).

Ich will das am Beispiel der „sei natürlich – Paradoxie“ im Zusammenhang mit der Beratungssituation einer Mutter, die ein hörgeschädigtes Kind hat, kurz erläutern: Da Natürlichkeit insbesondere dadurch gekennzeichnet ist, dass sie nicht gewollt ist bzw. inszeniert sein will (vgl. Synonyme wie z.B. authentisch,

echt, entkrampft, unbefangen, ungezwungen), kann eine Mutter eines hörgeschädigten Kindes, der vermittelt wird, sie müsse bzw. könne sich ihrem Kind gegenüber nur völlig natürlich – wie jede andere Mutter dies mit ihrem hörenden Kind auch tun würde – verhalten, nicht nachkommen. Denn indem die Mutter dieser Aufforderung oder diesem Wunsch des Pädagogen nachkommt, ist sie nicht mehr natürlich. Natürlichkeit geht verloren, sobald Bewusstheit in einen Prozess gebracht wird (Galic, in Vorbereitung). Das heißt, dass jeder Rest an Natürlichkeit, der ohne diese Aufforderung oder diesen Hinweis vorher noch vorhanden war, mit dieser Aufforderung definitiv zunichte gemacht ist.

Und das liegt nicht zuletzt auch daran, dass die Pädagogen zwar von Natürlichkeit sprechen, gleichzeitig aber auch genau diese Bewusstheit ganz gezielt forcieren, d.h. eine relativ klare Vorstellung davon haben, was Natürlichkeit in Bezug auf den Spracherwerb ist oder sein soll. Ein Beispiel: In der Arbeit von Diller et al. (2000) wird festgehalten, dass das Konzept der hörgerichteten Frühförderung von der Grundüberzeugung bestimmt ist, „dass heutzutage als gehörlos diagnostizierte Kinder auf dem natürlichen Weg ... zu einer Lautsprach-

entwicklung gelangen können ...“ (S. 33). Einen Satz weiter allerdings erfährt die Natürlichkeit dann sofort ihren methodischen Schliff, d.h. die Situation wird – kommunikationspsychologisch betrachtet – paradox und es passiert in der Folge alles, nur nicht Natürlichkeit: „Grundlegende **Eckpunkte** des Konzepts müssen allerdings in der Praxis erfüllt sein, damit sich solche [natürlichen, M.H.] Ergebnisse auch einstellen können“ (a.a.O., S. 33). Genannt werden dann in der Folge apparative Hörhilfen, sonderpädagogische Frühförderung, kontinuierliche Begleitdiagnostik, ausführliche und professionelle Elternberatung bzw. -begleitung und als Kernelement die methodisch-didaktischen Vorstellungen einer hörgerichteten Frühförderung.

Es ist an dieser Stelle ausdrücklich zu betonen: Diese hier aufgezeigten zu leistenden Aufgaben (z.B. Diagnostik, Elternarbeit, Frühförderung) stehen in ihrem Grundanliegen völlig außer Diskussion; die fachlichen Kompetenzen hierfür müssten eigentlich zum Standardrepertoire eines jeden Hörgeschädigtenpädagogen gehören. Sie werden nur zum Problem, wenn wir sie mit dem Begriff der „Natürlichkeit“ verknüpfen wollen, sie sozusagen als das Natürlichste der Welt an die

Eltern verkaufen wollen. Es ist eben für die Eltern gerade nicht natürlich, dass sie für ihr Kind (oder auch für sich selbst) diagnostische und pädagogisch-therapeutische Maßnahmen in Anspruch nehmen – auch wenn sie das gerne tun und dafür sehr oft dankbar sind.

Kleiner Exkurs am Rande: Woher wollen wir wissen, was für eine Familie natürlich ist? Es mag Dinge geben, die für eine bestimmte Familie auf Grund ihrer biographischen Erfahrungen sowie ihrer Wert- und Normvorstellungen natürlich sind, sich aber mit den Prinzipien eines natürlichen Spracherwerbs nur in geringem Maße in Deckung bringen lassen. Ist das dann „falsche Natürlichkeit“?

Zwischenfazit: Es entsteht also für eine Hörgeschädigtenpädagogik, die sich das Postulat der „Natürlichkeit“ auf die Fahne schreibt, ein Problem, wenn es um die Vermittlung dieses Anliegens in der Beratungssituation und Frühförderung geht. Nochmals auf den Punkt gebracht: In dem Moment, wo ich anfangen, über Natürlichkeit nachzudenken oder gar darüber zu sprechen, ist es mit der Natürlichkeit schon fast vorbei. Natürlicher Spracherwerb findet also nur dort statt, wo über Spracherwerb nicht viel nachgedacht

wird bzw. werden muss, und das dürfte wohl in Familien mit einem hörgeschädigten Kind gerade nicht der Fall sein.

3. Wie Entwicklung gelingen kann, ohne dass man den Begriff der „Natürlichkeit“ als zentrale konzeptionelle Kategorie benutzen muss

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich folgende Denkspur, die im Folgenden etwas weiter verfolgt werden soll: Ich behaupte, dass für jeden Menschen, der mit einem kritischen Lebensereignis gleich welcher Art konfrontiert wird, seine Lebenssituation nicht mehr – zumindest für einen gewissen Zeitraum – natürlich sein kann und (das ist wichtig!) auch nicht natürlich sein muss, um ein zufriedenstellendes Leben führen zu können. Am Beispiel Hörschädigung aufgezeigt ist die Diagnose ein Ereignis, das die Lebenssituation für alle Betroffenen unnatürlich macht, einfach weil Gehörlosigkeit in der Regel nicht zum Repertoire des Alltäglichen, des Natürlichen bei gut hörenden Eltern gehört. Erfahrungen mit Gehörlosigkeit haben hörende Eltern nicht in ihrem Marschgepäck enthalten. Am wenigsten unnatürlich ist die Situation anfäng-

lich sicherlich für das hörgeschädigte Kind, das die gesellschaftlichen Erwartungen und Normen noch nicht kennt, möglicherweise aber bald anfangen zu spüren – erinnert sei hier nur an autobiographische Erfahrungen erwachsener Hörgeschädigter (vgl. Drolsbaugh, 1999; Laborit, 1995).

Es ist deshalb zu fragen, ob es Sinn macht, diese für die Eltern von heute auf morgen unnatürlich gewordene Situation zu leugnen und die daraus sich entwickelnde v.a. emotionale Dynamik für die Eltern mit dem Postulat der Natürlichkeit möglicherweise zu ersticken. Es ist also ernsthaft zu diskutieren, ob dadurch nicht vielleicht verhindert oder zumindest verzögert wird, dass eine innere Bearbeitung der Situation in Gang gesetzt wird, weil ja die Erwartung geschürt wird, dass der Spracherwerb zwar etwas zeitlich verzögert, aber auf jeden Fall natürlich verlaufen wird. Die Befunde von Szagun (2001a, 2001b) zur Sprachentwicklung von cochlea-implantierten Kindern sind ein deutlicher Hinweis in die Richtung, dass das Postulat der Natürlichkeit nur bei einem Teil der Familien die versprochenen Früchte trägt. Ich behaupte aber im gleichen Atemzug auch, dass die sehr positive Entwicklung einiger dieser Kinder vermutlich eher wenig mit Natur-

lichkeit zu tun hat (ebenso wenig wie die Situation der nicht so gut entwickelten Kinder etwas mit Unnatürlichkeit zu tun hat), sondern dass hier eine Vielzahl von wichtigen und im konkreten Fall begünstigenden Faktoren beim Kind wie bei seinem Umfeld eine Rolle spielen: Diese Faktoren in Erfahrung zu bringen, wäre das eigentlich Interessante. Sie zu erforschen, sie zu benennen ist Aufgabe von Wissenschaft, um nämlich genauer beschreiben zu können, unter welchen individuellen Voraussetzungen (hör-geschädigte) Kinder ihren Weg in die Sprache finden. Ich behaupte, dass Natürlichkeit etwas suggeriert, was es unter der Bedingung „Behinderung“ so nicht geben kann, zumindest nicht im Sinne einer völlig normalen bzw. normal verlaufenden Entwicklung – selbst wenn am Ende dieser Entwicklung ein völlig (im Sinne sprachentwicklungsdiagnostischer Befunde) sprachlich unauffälliges Kind stehen sollte. So gesehen wird hier Natürlichkeit in gewisser Weise als Lockmittel benutzt, das vor allem für die betroffenen Eltern eine hohe Attraktivität besitzt, aber immer nur für einen Teil der Eltern und ihrer Kinder die gesetzten Erwartungen erfüllt.

Mir ist an dieser Stelle wichtig festzuhalten, nicht missverstanden zu

werden: Nur weil ich den Begriff der Natürlichkeit im Zusammenhang mit einer Behinderung für zumindest sehr problematisch halte, entsteht daraus kein Plädoyer für eine Rückkehr zum systematischen Sprachaufbau alter Prägung. Es soll hier auch keine „Besonderheitsdebatte“ im klassischen Sinn vom Zaun gebrochen werden, wie sie in der Geschichte der Hörgeschädigtenpädagogik lange – zu lange – geführt wurde. Ich will also nicht zurück zu einer Psychologie der Hörgeschädigten mit ihren z.T. unsäglichen Ergebnissen und ihrem großen Schaden für die Betroffenen (vgl. Hintermair, 1994). Ich will auch nicht zurück zu einer ausschließlichen Sonderbeschulung hörgeschädigter Kinder und ich will somit erst recht nichts gegen Integration sagen.

Was aber dann? Ich plädiere für einen konzeptionellen Rahmen hörgeschädigtenpädagogischen Handelns, der sich als Leitlinie setzt, neue Lebensperspektiven unter veränderten Bedingungen für die Betroffenen zu eröffnen (sowohl für die Eltern als auch für die Kinder). Dieses Konzept hat sich an den Menschen mit ihren Eigenheiten und Besonderheiten, ihren Schwächen und Kompetenzen zu orientieren und es

muss mit ihnen gemeinsam einen Lebensentwurf entwickeln bzw. fortschreiben und diesen fortlaufend reflektieren. Es ist Aufgabe eines solchen Konzepts, in Bezug auf das hörgeschädigte Kind bestmöglich zu sichern, dass über gelingende Kommunikation „interaktive Welterschließung“ (Prillwitz, 1995, S. 167) stattfinden kann und damit über kommunikatives Handeln die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung gesichert wird. Das kann auf sehr unterschiedliche Weise geschehen, wie z.B. Studien zum Syntaxerwerb bei hörenden Kindern nahe legen: Grimm (1995, S. 751) spricht von sog. referentiellen Kindern, die über ein relativ systematisches Baukastenprinzip vom Einwortsatz zum Zweiwortsatz etc. gelangen sowie von sog. expressiven Kindern, die sich von Beginn eher bereits satzsemantisch an längeren Formulierungen orientieren und sich erst später die zu Grunde liegenden Strukturen erarbeiten. Im übrigen sind die Gründe für diese Unterschiedlichkeit nicht abschließend geklärt. Grimm meint aber, dass u.a. auch unterschiedliche kognitive Stile der Kinder verantwortlich sein könnten. Der Weg in die Sprache ist also kein einfacher, der bei Geburt mit einem für alle verbindlichen und einheitlichen „one-way-ticket“ gelöst wird, sondern er verlangt ein hohes Maß an Fle-

xibilität und Kreativität von allen Beteiligten. Deshalb sind nach meiner Erfahrung gehisste Fahnen (gleich auf welcher Burg sie gehisst werden), auf denen geschrieben steht, wo es in Sachen Spracherwerb lang gehen muss, eher von Nachteil als dass sie für den zu gehenden Weg förderlich wären. Um das am Beispiel der Fahne, auf der Natürlichkeit geschrieben steht, zu verdeutlichen: Das Postulat der Natürlichkeit erzeugt nicht nur Hoffnung, Optimismus und Euphorie, sondern auch – obwohl man ja genau das Gegenteil erreichen will – Erwartungshaltung und Druck gleichermaßen: Einmal für den Pädagogen, der seine Messlatte damit möglicherweise bei einer Reihe von Familien bzw. Kindern zu hoch hängt, aber auch für die Eltern, die möglicherweise ebenfalls sehr schnell merken, dass die Latte zu hoch ist und wenn sie es nicht merken, sehr bald von ihrem Kind die Grenzen der (verschiebenden) Natürlichkeit aufgezeigt bekommen. Ziele oder Hürden, die mit solchen Begrifflichkeiten generalstabsmäßig und für alle in gleicher Weise gesetzt werden, führen sehr häufig zu Enttäuschungen. Postulate, die für alle Menschen als gültig erklärt werden, führen notgedrungenmaßen auch dazu – und das bestätigt bedauerlicherweise immer wieder die Praxis –, dass es Gewinner und

Verlierer gibt, und dass auch Schuldzuweisungen vorgenommen werden. Man bringt sich durch Postulate unnötig in eine Zwickmühle, indem man beim Nichtüberspringen einer Hürde meist fragt, was war schuld daran, dass die Hürde nicht geschafft wurde. Mein Eindruck dabei ist, dass wir dann zumeist sofort nach Schwächen, nach Defiziten, nach Problemlagen bei den Betroffenen suchen, nicht aber nach Schwächen des Ansatzes. Wir suchen aber auch nicht nach Ressourcen der Betroffenen, die einen anderen – möglicherweise qualitativ gleichwertigen Weg – ins Leben ermöglicht hätten.

Was bleibt abschließend festzuhalten? Ich denke, dass Natürlichkeit unter der Bedingung „Hörschädigung“ etwas ist, was nicht am Anfang der Entwicklung, sondern erst am Ende eines langen Weges stehen kann. Damit das Leben mit einem hörgeschädigten Kind für alle Betroffenen natürlich werden kann, bedarf es nach meiner Auffassung ganz am Anfang in der Frühförderung einer sehr breiten Beratungsbasis, von der aus die vielfältigen Aspekte eines Lebens mit Hörschädigung differenziert diskutiert werden müssen – und das ist nun mal etwas Besonderes, was auch nicht weiter schlimm ist! Letztendlich kann das, was

Natürlichkeit ausmacht, eigentlich auch nur von den Betroffenen formuliert werden und unsere Aufgabe ist es, Hilfestellungen auf diesem Weg zu geben. Wenn also Eltern jugendlicher oder erwachsener Hörgeschädigter ihre Situation so beschreiben – und wir haben dazu eine Vielzahl von Aussagen in unseren Forschungsprojekten gefunden –, dass sie sich mittlerweile mit der Hörschädigung ihres Kindes arrangiert hätten, dass sie gemeinsam wieder ein Stück zurück in die Normalität gefunden hätten etc, dann ist ihre Situation möglicherweise wieder etwas natürlicher im Sinne von selbstverständlicher geworden. Natürlichkeit entsteht also nicht durch das Postulat „Sei natürlich“ oder „Tu so in deinem Verhalten dem Kind gegenüber, als sei alles völlig normal“, sondern es entwickelt sich über zahlreiche innere wie äußere Prozesse der Auseinandersetzung mit dem Besonderen an der Situation; solche Prozesse profitieren weniger von Postulaten als dass sie von intensiven Gesprächen und Begegnungen und von einer guten Diagnostik leben. Die Interaktionssituation lässt sich also dann positiv beeinflussen, wenn sich die Eltern der spezifischen Wahrnehmungs- und Aneignungsbedingungen ihres Kindes bewusst werden und die Sichtweisen des Kindes und seine Möglichkeiten, sich in die

Interaktion einzubringen, beachten (Galic, in Vorbereitung). Differenzierung kommt also allemal vor Natürlichkeit. Andernfalls passiert das, was Marc Marschark beschrieben hat, „that by ignoring such differences we may be denying deaf children optimal educational opportunities and, at worst, we may be doing them educational harm“ (2000, p. 285).

Das Leben wird somit dann für Eltern eines hörgeschädigten Kindes (und vor allem für das Kind selbst) normal oder natürlich, wenn sich über Kommunikation – in welcher Form auch immer – die Welt erschließen lässt. Dazu ist Spracherwerb natürlich notwendig, nicht aber natürlicher Spracherwerb!

Literatur

- Diller, G. & Horsch, U. (1997). Neue Wege des Spracherwerbs Hörgeschädigter. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 51, 145-214.
- Diller, G., Graser, P. & Schmalbrock, C. (2000). *Hörgerichtete Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kleinkinder*. Heidelberg: Schindele.
- Drolsbaugh, M. (1999). *Endlich gehörlos!* Hamburg: Signum.
- Grimm, H. (1995). Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 705-757). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Günther, K.-B. in Zusammenarbeit mit A. Staab, V. Thiel-Holtz, S. Tollgreef, H. Wudtke (1999). *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern. Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Theorie & Praxis 3*. Hamburg: Verlag hörgeschädigte Kinder.
- Günther, K.-B. in Zusammenarbeit mit A. Wiechel, V. Thiel-Holtz, A. Staab, I. Schäfke (2001). *Unterricht mit gehörlosen Schülern (II). Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Institut für Behindertenpädagogik, FB Erziehungswissenschaft. Universität Hamburg.
- Hintermair, M. (1994). Von einer „Psychologie der Gehörlosen“ zu einer identitätsstiftenden Sozialisationsperspektive für gehörlose Kinder und Jugendliche. Teil I. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 48, 361-370.
- Hintermair, M. & Voit, H. (2000). Integration. In: J. Borchert (Hg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie* (S. 513-519). Göttingen: Hogrefe.
- Horsch, U. (2001). Hören und Sprechenlernen. In: Landesverband Baden-Württemberg des Berufsverbandes Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (Hrsg.), *Qualitäten des Hörens. Referatesammlung der Internationalen Bodenseeländertagung Ravensburg 2001* (S. 248-279). Heidelberg: Median.
- Laborit, E. (1995). *Der Schrei der Möwe*. Bergisch Gladbach: Gustav Lübbe.
- Marschark, M. (2000). Education and development of deaf children – or is it development and education? In: Spencer, P.E., Ertling, C.J. & Marschark, M. (Eds.), *The deaf child in the family and at school. Essays in honour of Kathrin P. Meadow-Orlans* (pp. 275-291). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Prillwitz, S. (1995). Gebärdensprache in Erziehung und Bildung Gehörloser – Versuch einer Standortbestimmung. *Das Zeichen*, 32, 166-169.
- Szgun, G. (2001a). *Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalem Hören*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Szgun, G. (2001b). Sprach-

erwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat im Vergleich mit normal hörenden Kindern. *Sprache, Stimme, Gehör*, 25, 124-131.

Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1969). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.

Verfasser:

Prof. Dr. Manfred Hintermair,
Dipl.-Psych.
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Zeppelinstraße 3
69121 Heidelberg
E-mail: hintermar@ph-heidelberg.de

**Unsere
Adresse:**

DFGS
c/o B. Hochmut
Gertrudstraße 36
90429 Nürnberg

**oder per E-mail:
dfgs@taubenschlag.de**