

## Vorwort

Liebe Leserinnen,  
liebe Leser,

wie schon im letzten dfgs-forum angekündigt, legen wir wiederum eine Doppelausgabe vor. Auf der Mitgliederversammlung im November 2001 in Halberstadt hatten wir die Gründe für die Änderung in der Erscheinungsweise des dfgs-forums bereits genannt. Zum einen ist die Belastung für die Redaktion, die im wesentlichen aus einer Person besteht, erheblich gestiegen, und zum anderen sollen überwiegend vor allem Inhalte unserer Jahrestagungen Berücksichtigung finden.

Die 8. Jahrestagung in Halberstadt beschäftigte sich vor allem mit dem Thema Hörgeschädigtenschule. Damit verbunden waren die Fragen nach ihrer Zukunft und die Fördermöglichkeiten der hörgeschädigten Schüler. In diesem Zusammenhang standen die Überlegungen von Professor Günther, die in dieser Ausgabe zusammen mit einer „Stellungnahme zur gegenwärtigen Situation und Zukunft der Hörgeschädigtenschule“ vorgelegt werden. An dieser Stelle darf ich im Rückblick auf den Verlauf der Halberstädter Tagung feststellen, dass sie sowohl inhaltlich als auch organisatorisch erfolgreich gewesen ist. Dank der Unterstützung durch die Kolleginnen und Kollegen des Landesbildungszentrums für Hörgeschä-

digte Halberstadt sowie ihres Leiters Herrn Friedrich wurde dem Vorstand des DFGS die Arbeit bei der Organisation sehr erleichtert. Für das Entgegenkommen und die freundliche Atmosphäre während der beiden Tage möchten wir uns deshalb nochmals herzlich bedanken.

Nach Beendigung einer jeden Jahrestagung stellt sich, nunmehr zum neunten Male, die Frage, welchem Thema widmen wir die nächste Tagung und an welchem Ort sollte sie stattfinden. In unserem Bemühen um eine Lösung stand der Vorstand des DFGS öfter alleine da. Deshalb ergeht hier an alle Interessierten unserer Jahrestagungen die Bitte, noch stärker mit Vorschlägen an der Gestaltung mitzuwirken. Der Inhalt der diesjährigen Tagung ist erfreulicherweise auf Anregungen von Teilnehmern zurückzuführen. Wir gehen davon aus, dass mit der Formulierung des Themas „**Sprachentwicklung – natürlich!**“ sich viele Interessierte, die mit hörgeschädigten Kindern zu tun haben, angesprochen fühlen. Selbstverständlich bemerkt man die Doppeldeutigkeit des Themas was die Sprachentwicklung von hörgeschädigten Kindern angeht, nämlich die Selbstverständlichkeit mit der Sprachentwicklung **natürlich** ablaufen sollte, auf der anderen Seite, Sprachentwicklung *natürlich* im Sinne von *selbstverständlich* bei gehörlosen und schwerhörigen Schülern angestoßen und gefördert werden muß. Auf der Tagung soll der Versuch unternommen werden, sich dem

Thema unter verschiedenen Aspekten zu nähern. Um dem Diskussionsbedarf größeren Raum zu geben, werden für die Workshops mehr Zeit eingeplant.

Die 9. Jahrestagung des DFGS findet in diesem Jahr am **Freitag, dem 22. und am Samstag, dem 23. November in Rotenburg an der Fulda in Hessen** statt. Aufgrund der guten Erfahrung in Halberstadt, wo Tagung und Unterkunft unter einem Dach möglich waren, haben wir auch diesmal ein Tagungshotel mit denselben Möglichkeiten ausgesucht. Darüber hinaus sprach auch die verkehrsgünstige und zentrale Lage von Rotenburg a.d. Fulda unweit von Kassel für diese Stadt als Veranstaltungsort. Auch die 9. Jahrestagung findet die organisatorische Unterstützung durch die Kolleginnen und Kollegen einer Hörgeschädigtenschule, nämlich der **Homburger Hermann-Schafft-Schule**, wofür wir ebenso ihrem Leiter, Herrn van Eikels, schon im voraus herzlich danken möchten.

Der Erfolg einer Tagung hängt nicht nur von ihrem Inhalt, sondern auch von dem Engagement ihrer Teilnehmer ab. Deshalb lassen Sie sich zu einer Teilnahme einladen.

In diesem Sinne sagen wir ein herzliches Willkommen in Rotenburg an der Fulda.

Ihr

Manfred Wloka

## Förderschwerpunkt Hören – Perspektiven für die Hörgeschädigtenschule<sup>1</sup>

Klaus-B. Günther

Wenn man die hörgeschädigtenpädagogische Diskussion in der Bundesrepublik betrachtet, so hat man nach wie vor den Eindruck, dass es vordringlich um das Problem der richtigen Methode – lautsprachliche vs. gebärdensprachliche Wege – geht, demgegenüber massive Veränderungen – sei es im Bereich der Diagnostik und medizinisch-apparativen Versorgung, sei im Bereich einer Förderung durch den differenzierten Einsatz von Gebärdensprache – jeweils nur für die eigene oder gegen die andere Position ins Feld geführt werden und zusammenfassende pädagogische Konsequenzen – wie sie bemerkenswerter Weise von bildungspolitischer Seite durch den *KMK-Empfehlungen zum sonderpädagogischen Förderbedarf* im allgemeinen und zum *Förderschwerpunkt Hören* im besonderen vorgelegt wurden – weitestgehend ignoriert werden.

In diesem Beitrag soll es zuvörderst darum gehen, sich auf dem Hintergrund der genannten KMK-Empfehlungen ein empirisch fundiertes Bild davon zu machen, um welche Kinder und um welche Größenordnungen es überhaupt geht, und dies anschließend perspektiv-

tivisch-konzeptionell rückzu-beziehen auf die Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören.

In Abbildung 1 sind die Zahlen für gehörlose und schwerhörige Kinder und Jugendliche an Hörgeschädigtenschulen in Deutschland zwischen für 1978 (BDT), 1999 (KMK/ Stat. Bundesamt) und 2001 (BDH) wiedergegeben und auf die SchülerInnen an Sonderschulen sowie an allgemeinbildenden Schulen insgesamt anteilmäßig bezogen. Hervorzuheben sind für die weitere Diskussion folgende Aspekte:

- Bei den an Hörgeschädigtenschule geförderten gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen handelt es sich um eine nach den Blinden/Sehbehinderten extrem kleine Gruppe, deren Anteil selbst an allen SonderschülerInnen bei lediglich zweieinhalb Prozent, an den SchülerInnen an Allgemeinbildenden Schulen insgesamt bei 0,1% (!) liegt.
- Zwischen 1978 und 1999 gehen die SchülerInnenzahlen an den Hörgeschädigtenschulen zunächst latent um knapp 6%, zwei später aber sehr deutlich um weitere knapp 9% zurück. D.h., im letzten Vierteljahrhundert verlieren die Hörgeschädigtenschulen über 2000

SchülerInnen und es gibt ernstzunehmende Indizien, dass SchülerInnenzahlen in den nächsten Jahren noch deutlich weit sinken.

- Gleichzeitig ergeben sich massive Veränderungen im Verhältnis der SchülerInnenanteile von Gehörlosen- vs. Schwerhörigenschule bzw. -abteilung: Besuchten noch bis Ende der achtziger Jahre etwa zwei Drittel der hörgeschädigten SchülerInnen eine Gehörlosenschule, hat sich dieses Verhältnis inzwischen zugunsten der Schwerhörigenschule genau umgekehrt.

Besonders der Rückgang der SchülerInnenzahlen an den Hörgeschädigtenschulen, aber auch die veränderten Zahlenrelationen im Verhältnis von Gehörlosen- zu Schwerhörigenschule/-abteilung sind für die Frage der Zukunft der Hörgeschädigtenschule von fundamentaler Bedeutung, und es soll deshalb im folgenden versucht werden, zunächst einmal die Ursachen für die genannten Veränderungen zu eruieren.

<sup>1)</sup> In vorläufiger Version unter dem Titel „Veränderungen in der schulischen Betreuung Hörgeschädigter – Perspektiven aus dem Förderschwerpunkt Hören“ abgedruckt in: *hörgeschädigte kinder* 39/2002, 5–12.

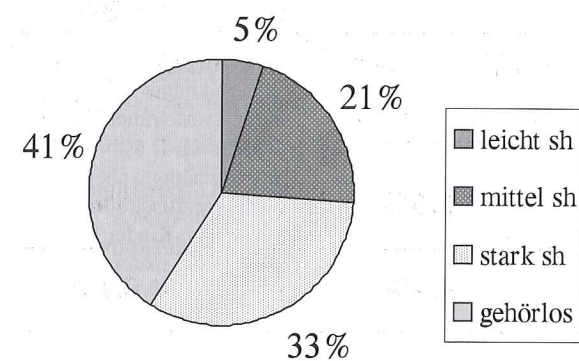
Übers. 1: Hörgeschädigte SchülerInnen zu Gesamtheit in Deutschland (D)	BRD & DDR 1978 <sup>1</sup>	BRD 1999 <sup>2</sup> /2001
SchülerInnen (SS) an Schulen für Gehörlose/Schwerhörige (D)	~ 11.000	10.363
BDH-Umfrage 2001 <sup>3</sup>		> 9.000
In Schwerhörigen- schulen	~ 1/3	~ 2/3 <sup>4</sup>
Gehörlosenschule	~ 2/3	~ 1/3
Anteil der SchülerInnen an den Hörgeschädigtenschulen an SonderschülerInnen in D insges.	~ 2,5%	2,6%
Anteil an SchülerInnen in Deutschland insgesamt	< 0,1%	< 0,1%

## Anmerkungsapparat zu Übersicht 1.:

## Anmerkungen zu den Daten, Angaben und Schätzungen:

- Nach den *Statistischen Nachrichten* (BDT 1978) besuchten zum 1. 1. 1978 in der alten BRD 9357 SchülerInnen Schulen für Gehörlose/Schwerhörige. Auf dieser Basis wurden die Zahlen für die DDR geschätzt und hinzugerechnet.
- Die statistischen Angaben basieren auf: *Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland 1999*, Grund- und Strukturdaten 1998/99 (Bundesmin. f. Bildung/Forschung) sowie *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1990 bis 1999* (Statistische Veröffentlichung der KMK 151).
- Datengrundlage: Noch unveröffentlichte Befragung des BDH, die 61 von 75 (angeschriebenen) Einrichtungen – d.s. 81 % – der Hörgeschädigtenschulen in der BRD mit knapp 8.000 SchülerInnen erfasste. Rechnet man auf dieser Basis die Schülerzahlen für die Hörgeschädigtenschulen insgesamt hoch, so kommt man auf über 9.000 SchülerInnen. (Information: M. Wisnet, Vortrag in Güstrow am 3. 11. 01).
- Datenbelege für Hamburg und Schleswig-Holstein (1999). In den letzten zwei Jahren sind die Zahlen an den Gehörlosenschulen/-abteilungen insgesamt weiter zurückgegangen, bei starken Schwankungen zwischen den Einrichtungen von über 1/3 bis unter 1/4. Bei letzterem konkurrieren dogmatische Methodenentscheidungen mit realen hörgeschädigtenpädagogisch-therapeutischen Notwendigkeit.

## Übers. 2: Verteilung einer repräsentativen BRD-Stichprobe (1980) von SchülerInnen an Hörgeschädigtenschulen nach Hörgraden (Günther/Schulte/Strauss 1984)



Übersicht 2 zeigt auf der Grundlage einer für die alte Bundesrepublik repräsentativen Stichprobe von gehörlosen und schwerhörigen Jugendlichen, die in den siebziger Jahren eine Gehörlosen- oder Schwerhörigenschule besucht haben und sich zum Zeitpunkt der Untersuchung 1980 in der Berufsausbildung oder einer weiterführenden allgemeinbildenden Schule befanden. Legt man die anderweitig belegte Verteilung – 2/3 an Gehörlosen-, 1/3 an Schwerhörigenschulen – diesen Daten zugrunde, so erkennt man, dass vor zwanzig Jahren die Schwerhörigenschule überwiegend von leicht bis mittelgradig schwerhörigen

SchülerInnen besucht wurde, während der Anteil der stark schwerhörigen wie auch in der Gehörlosenschule bei etwa einem Drittel lag. In den achtziger Jahren gab es dann eine erste, heute weitgehend vergessene Krise im Bereich der Hörgeschädigteneinrichtungen, der einen deutlichen Rückgang der Schülerzahlen an den Schwerhörigenschulen betraf und sich nicht allein aus dem Pillenknick erklären lässt. Unsere Hypothese ist nun, dass der zwischenzeitlich eingetretene deutliche Rückgang der Schülerzahlen an den Hörgeschädigteninstituten, der im besonderen Maße die Gehörlosenschulen betrifft, sich wesentlich erklärt durch den in

achtziger Jahre einsetzenden, allmählichen Verlust der leicht bis mittelgradig Schwerhörigen als dem klassischen Klientel der Schwerhörigenschulen, die sich erklären lassen durch integrative Durchsetzung integrativer Beschulungsvorstellungen und einer verbesserten medizinisch-technischer Versorgung sowie einer frühen Diagnose und Betreuung. Diese Faktoren erklären auch die Anteilsverschiebungen zwischen Gehörlosen- und Schwerhörigenschule/-abteilung. Inwieweit sich letztgenannte Annahmen datenmäßig belegen lassen, soll im folgenden näher untersucht werden.

In Übersicht drei sind die ersten verlässlichen Zahlen zur durch Hörgeschädigtenschulen betreute gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen in der Integration aufgeführt (erste Datenzeile). Nach einer Umfrage des Berufsverbandes Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (BDH) wurden im Jahr 2001 etwa 4500 hörgeschädigte integrativ beschult, d.s. immerhin ein knappes Drittel unserer an Schleswig-Holstein als dem Bundesland mit dem entwickeltsten Konzept zur integrativen Beschulung von SchülerInnen mit hörgeschädigtenpädagogisch spezifischem Förderbedarf orientierten Schätzungen. Wie man aus Übersicht

vier entnehmen kann, macht der Anteil der leicht- bis mittelgradig Schwerhörigen an den integrativ beschulten Hörgeschädigten SchülerInnen etwa zwei Drittel aus, was auf eine Bestätigung unserer Hypothese hinausläuft, dass diese Gruppe, sofern sie überhaupt bezüglich ihres spezifischen Förderbedarfs erfasst ist, sich in der Integration befindet, ausgenommen zusätzlicher Störungen und Mehrfachbehinderungen. Immerhin bemerkenswert erscheint uns, dass neben den stark Schwerhörigen auch die Resthörigen und Gehörlosen mit einem Anteil von knapp einen Fünftel integrativ be-

schult werden.

**W**erfen wir noch einen Blick auf die Frühförderung. Aufgrund der verfügbaren Daten schätzen wir den Anteil der hörgeschädigten Kinder mit spezifischen Frühförderbedarf auf etwa 5000, von denen nach einer Untersuchung von Diller u.a. (2000), die die Frühfördereinrichtungen für hörgeschädigte Kinder in Deutschland annähernd vollständig erfassten, die Hälfte tatsächlich betreut werden. Insgesamt wurden 71 Frühförderinrichtungen in der Bundesrepublik erfasst, wobei von 6 Stellen keinen Angaben

zur Zahl der betreuten Kinder gemacht wurden.

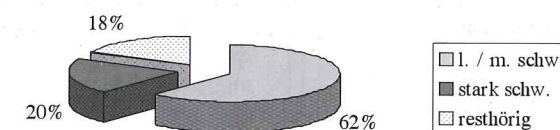
**A**ufgrund weiterer hier nicht berücksichtigten Untersuchungen und Daten kann man davon ausgehen, dass dabei die kritische Teilgruppe der gehörlos/resthörigen Kleinkinder annähernd hundertprozentig erfasst und frühpädagogisch betreut wird, während weniger hörgeschädigte aber gleichwohl spezifisch förderbedürftige Kinder i.d.R. erst wesentlich später, z.T. während der Vorschul- und Schulzeit überhaupt nicht entdeckt werden.

Übers. 3: Hörgeschädigte integriert beschulte SchülerInnen sowie hörgeschädigte Kinder in der Frühförderung zu Gesamtheit in Deutschland (D)	Schätzungen	Statistische Angaben oder empirische Daten
Weitere hörgeschädigte SS (D) mit spezifischem Förderbedarf (Integrative Beschulung)	~ 15.000 <sup>1</sup>	~ 4.500 <sup>2</sup>
Realer Anteil integrativ beschulter hörgeschädigter SS an SS-D	> 0,1% <sup>3</sup>	/
Hörgeschädigte Kinder mit spezifischem Frühförderbedarf	~ 5.000	2.308 <sup>4</sup>
Anteil der frühgeförderten Hg.-an 0-5-jährigen D-Kindern insgesamt	> 0,1%	0,06%
Hörgeschädigte Kinder mit spezifischem Förderbedarf insgesamt	~ 30.000	/
Anteil an Klein-/Vorschulkindern sowie SchülerInnen in D insgesamt	< 0,2%	/

Anmerkungsapparat zu Übersicht 3.:

1. Hochrechnung auf der Basis von Angaben der Staatlichen Internatsschule f. Hörgeschädigte in Schleswig für Schleswig-Holsten im Frühjahr 1999 nach der Integration über 400, in der Stammschule gut 200 – schwerhörige 2/3, gehörlose 1/3 – SchülerInnen betreut wurden, zuzüglich etwa 150 Kinder in der Frühförderung.
2. Nach der unveröffentlichten BDH-Studie (Wisnet 2001), die 81% der Hörgeschädigten erfasste, wurden 2001 in der BRD 3801 hörgeschädigte SchülerInnen in der Integration betreut. Auf dieser Basis wurde die mutmaßliche Gesamtzahl der integrativ beschulten SchülerInnen hochgerechnet.
3. Allgemeine statistische Angaben s.o. unter Übers. 1.1.
4. Die empirischen Daten für die Frühförderung sind der Untersuchung von Diller, G. und Mitarb. (2000) entnommen, die eine ziemlich vollständige Erfassung hörgeschädigter Kinder in Frühförderinrichtungen in Deutschland erreichten.

#### Übers. 4: Integrativ von Hörgeschädigtenschulen betreute hörgeschädigte SchülerInnen in der BRD (BDH-Umfrage 2001)

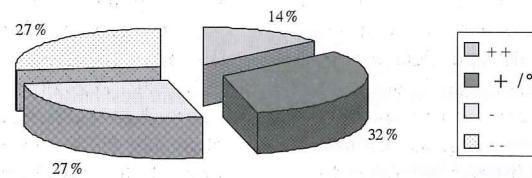


**W**enden wir uns nach der integrativen Beschulung sowie der Frühdiagnose/-erziehung dem Einfluss der technischen Entwicklungen zu, und beginnen wir mit dem Cochlea-Im-

plantat (CI). Das Cochlea-Implantat kann als wahrhaft revolutionäre Entwicklung gesehen werden, das unter der Voraussetzung einer Intaktheit des Hörnervs und der weiteren zentralen Verarbeitungswege

bei kongenitaler oder erworbener Ertaubung eine wie auch immer geartete Wahrnehmung auditiver Ereignisse ermöglicht. Während Erfolge im Sinne einer funktionalen (Wieder-) Herstellung bei postlingual Ertaubten außer Frage stehen, sind diese bei von Geburt an gehörlosen Kinder umstrittener. Zweifellos gibt es auch hier einen beachtlichen Anteil von Kindern, die nach einer mehrjährigen Rehabilitationsphase eine Hör-, Sprech- und Sprachkompetenz erreichen, die Ihnen eine dauerhafte Regelbeschulung ermöglicht. Auf der anderen Seite wissen wir um eine u.E. zu große Gruppe von Kindern, bei denen eine Hör-/Sprech- und Sprachentwicklung unbefriedigend verläuft oder gar gänzlich ausbleibt.

**Abb. 5.: Lautsprachenentwicklung n. CI-Versorgung bei 22 prälingual gehörlosen Kleinkindern**



Angaben zu der Untersuchungsstichprobe der CI-Kleinkinder aus: Szagun, G. (2001): *Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalem Hören.* Weinheim/Basel: Beltz.

Stichprobengröße:	N = 22
Ø Alter z. Implantationszeitpunkt:	< 2;5 Jahre
Min. Alter bei der Implantation:	1;2 Jahre
Max. Alter bei der Implantation:	3;10 Jahre
Einfluss des Alters bei der Implantation auf die Lautsprachenentwickl.:	gering (!)
Einfluss des präoperativen Restgehörs auf die Lautsprachenentwickl.:	stark (!)
Beginn der Sprachentwicklungs-Beobachtungen:	5 Monate n. Implantation
Dauer der Sprachentwicklungs-Beobachtungen:	min. 2 ¼ Jahre max. 3 Jahre
Vergleichsgruppe hörender Kinder:	N = 22
Beginn der Sprachentwickl.-Beob.:	1;4 Jahre
Dauer der Sprachentwickl.-Beob.:	min. 1 ½ Jahre max. 2 ¼ Jahre

Auf dem Hintergrund einer bislang völlig unbefriedigenden Forschungssituation in diesem Bereiche hat Gisela Szagun (2001 – vgl. ausführlicher die Rezension in „hörgeschädigte kinder“ 4/2001, 185/86) – eine der renommiertesten deutschen Sprachentwicklungsforscherinnen – eine entwicklungspsycholinguistisch eingehend begründete, sorgfältig geplant und durchgeführte empirische Untersuchung zur Sprachentwicklung bei mit einem CI versorgten Kleinkindern vorgelegt. Die in Übersicht 5 dargestellten Ergebnisse zur Sprachentwicklung der frühimplantierten und -pädagogisch betreuten gehörlosen Kinder nach einer etwa dreijährigen Rehabilitationsphase, widersprechen in einem unerwarteten Ausmaß den allzu euphorisch von Pädaudiologen, HNO-Medizinern und Teilen der Hörgeschädigtenpädagogen geäußerten Erwartungen, dass mit dem CI mittelfristig sich das Problem der Gehörlosigkeit und diesbezüglich spezifischer förderpädagogischer Maßnahmen – wie den Einsatz von Gebärdensprache – von allein erübrige. Zwar zeigen 14% der Kinder der Untersuchungsstichprobe eine weit überdurchschnittliche Lautsprachkompetenz, aber bei mehr als 50% ist die Sprachentwicklung am Ende des Vorschulalters so

retardiert, dass entwicklungslinguistisch unwahrscheinlich erscheint, dass je ein angemessenes Kompetenzniveau in der Verbalsprache erreichen. Diese Ergebnisse fordern u.E. ein Überdenken der hiezulande weitgehend üblichen rein auditiven Förderung CI-versorgter gehörloser Kinder geradezu heraus. Nicht von ungefähr verweist Szagun in ihren abschließenden Ausführungen auf positive Erfahrungen mit dem Einsatz von Gebärdensprache aus dem anglo-amerikanischen Raum.

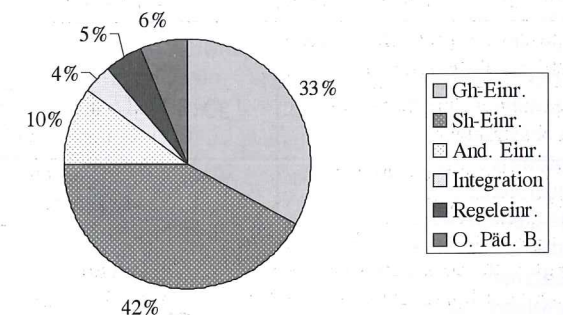
Ein weiteres wichtiges und unerwartetes Ergebnis ist, dass sich nur ein unwesentlicher Zusammenhang von Alter des Kindes zum Zeitpunkt der Implantation und der Sprachentwicklung – zumindest bis zum Ende des 5. Lebensjahres – feststellen lässt, d.h. individual ausgedrückt, ein sehr früh in einem Alter von etwas über einem Jahr implantiertes Kind aus der Untersuchungsgruppe erreicht ebenso ein relativ zufriedenstellendes Sprachentwicklungsniveau wie ein zum Implantationszeitpunkt fast vierjähriges Kind. Für Eltern gehörloser Kleinkinder könnte das eine wesentliche Entlastung von dem bisherigen Druck bedeuten, sich zu schnell für eine Implantation entscheiden zu müssen. Im Gegensatz zum Implantationszeitpunkt zeigt sich ein starker Ein-

fluss des Niveaus der präoperativen Hörrestigkeit, d.h. je besser die Hörreste vor der Operation sind so größer ist die Wahrscheinlichkeit einer gelingenden Verbalsprachenentwicklung. Das impliziert ein gewisses Paradoxon, denn bis etwa Mitte der neunziger Jahre wurden resthörige Kinder in Deutschland gar nicht zur Implantation zugelassen. Inzwischen hat sich allerdings die Auffassung durch-gesetzt, dass auch bei Resthörigkeit eine CI-Versorgung die möglichen Erfolge von Hörgeräten bei der Sprachentwicklung übertrifft.

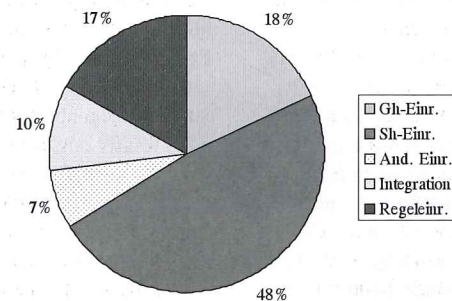
Die folgende Übersicht 5.1/2 zeigt am Beispiel des Cochlear Implant Centrus (CIC) Hannover, die Verteilung der in der Rehabi-

litationseinrichtung betreuten gehörlosen Kinder auf pädagogische Betreuungsformen vor und nach einer CI-Versorgung. Vor der Implantation dominiert hörgeschädigtenpädagogische Betreuung mit 75% eindeutig, wobei Gehörlosen- (33%) und Schwerhörigenbereich (42%) noch relativ eng beieinander liegen. Die anderen pädagogischen und behindertenspezifischen Betreuungsformen können als relativ unbedeutend vernachlässigt werden. Geht man nun davon aus, dass die Mehrheit der Kinder sich in der Früherziehungsphase befindet, in der es aus gutem Grund keine Trennung der beiden hörgeschädigtenpädagogischen Bereiche gibt, dann sind diese Angabe mit einem gewissen Fragezeichen zu versehen.

**Übers. 5.1: Pädagogische Betreuung gehörloser Kinder vor CI-Versorgung**

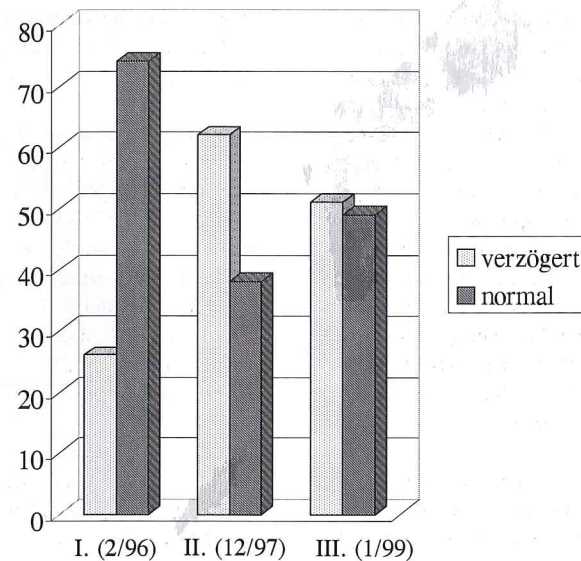


Übers. 5.2: Nach CI-Versorgung  
(Quelle: CIC Hannover 3/01)



Während die zehnpromtente integrative Betreuung in etwa dem Anteil der CI-Kinder mit sehr guter Sprachentwicklung entspricht, steht der fünfzigprozentige Anteil des Schwerhörigenbereichs – von dem man annehmen kann, dass in ihm Kinder mit eher durchschnittlicher Verbalsprachentwicklung betreut werden – im deutlichen Widerspruch zu dem Befund von Szagun, dass über die Hälfte der von ihr untersuchten CI-Kinder eine deutliche bis massive Verzögerung in der Sprachentwicklung aufweisen.

Übers. 6 Sprachentwicklung hochgradig  
hörgeschädigter Kinder in der Frühförderung der BRD (n. Diller u.a. 2000)



Dies verstärkt sich noch, wenn wir uns der Verteilung nach der Versorgung zuwenden (6.2). Während der Schwerhörigenpädagogische Bereich auf fast 50% ansteigt, halbiert sich der Anteil der in gehörlosenpädagogischen Einrichtungen betreuten Kinder annähernd. Zieht man das Faktum hinzu, dass alle Kinder der Szagun-Studie im CIC Hannover rehabilitativ betreut wurden, dann fällt eine deutliche Dissoziation auf.

Nun kann man bei aller Qualität gegen die Szagunsche Studie einwenden, dass sie nur mit einer relativ kleinen Stichprobe arbeitet. Diese trifft für die Untersuchung von Diller/Graser & Schmalbrock (2000 – Übers. 6) nicht zu, die eine ziemlich vollständige Erfassung der in Frühförderinrichtungen in Deutschland betreuten hörgeschädigten Kinder erreichten und aus dieser Stichprobe mit über hundert Kleinkindern zogen, die zum Beginn der Untersuchung im Durchschnitt 1;3 Jahre alt waren und nach global geäußerten hörgereichten Prinzipien arbeiteten. Die Ergebnisse zur Sprachentwicklung, die auf Angaben der Eltern und Frühförderer beruhen, zeigen nach anfänglichen zufriedenstellenden Ergebnissen (75%), die sich u.E. durch das sehr junge Alter und damit verbunden fehlenden Einschätzungskriterien der Informanten erklären lassen, einen massiven Einbruch, in dem die Einschätzung einer Sprachverzögerung auf fast zwei Drittel ansteigt und ein weiteres Jahr später nur relativ mäßig auf gut 50% in deutlicher Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Szagun absinkt.

Für die eigentliche Untersuchung waren von der 71 erfassten Einrichtungen 9, die mehrheitlich nicht nach hör-

gerichteten Prinzipien arbeiteten, und 10, die keine Angaben zur Methode gemacht hatten, aus der Untersuchung ausgeschlossen, da man sich allein mit solchen hörgereichten arbeitenden Frühförderstellen befassen wollte. Zusammen mit einigen weiteren Kindern, die sich auch in einem weitgefassten Sinn nicht als hörgereicht gefördert erwiesen hat somit etwa jedes fünfte frühgeförderte hörgeschädigte Kind im Vorwege ausgeschlossen und ohne Not die Aussagekraft der Untersuchung eingeschränkt, was um so mehr erstaunt, als nach den forschungsleitenden Hypothesen von den nicht hörgereicht arbeitenden Einrichtungen schlechtere Ergebnisse in der Sprachentwicklung zu erwarten gewesen wären.

- In der Untersuchung wurde die Frühförderer und die Eltern nach *umfassend vs. eingeschränkt hörgereichtes* Förderverhalten differenziert. Bei dem Eltern waren knapp die Hälfte, bei der Frühförderer deutlich über die Hälfte *umfassend hörgereicht* orientiert.
- Deutlicher als in dem Untersuchungsreport behauptet Diller (2002) einen Zusammenhang von der Qualität der hörgereichten Orientie-

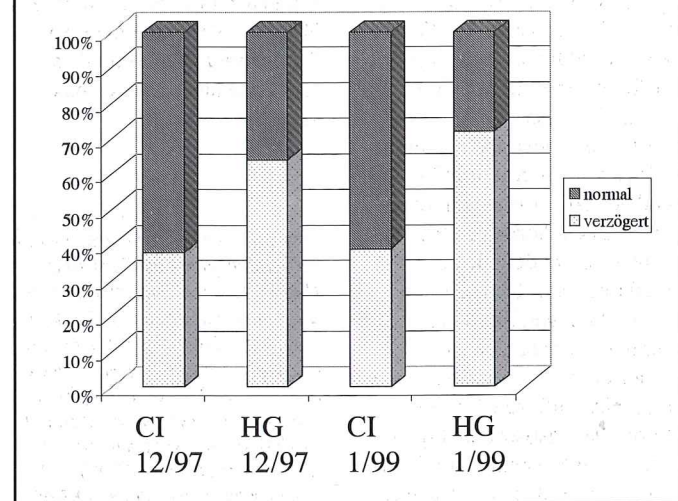
rung (umfassend vs. eingeschränkt) und dem Sprachentwicklungsniveau. Tatsächlich findet sich unter den korrelationsstatistischen Prüfungen nur ein einziger signifikanter Zusammenhang ( $p < .05 - r = .21$ ) für die II. Datenerhebungsphase (Diller u.a. 2000, 122), während ein solcher Zusammenhang für die erste Phase nicht nachgewiesen werden konnte (108) und für die dritte auf eine Prüfung mit dem absolut nicht überzeugenden Hinweis verzichtet wurde, dass *ein Großteil der Kinder ... gar nicht mehr durch die ambulante Hausfrühförderung betreut wird*. Darüber hinaus sprechen auch die Ergebnisse der qualitativen Einzelfallstudien bei Diller u.a. (2000, Kap. 4), auf die wir nachfolgend zu sprechen kommen, gegen eine primäre Erklärung des hohen Anteils der Sprachentwicklungsverzögerungen aus der Qualität der hörgereichten Orientierung.

Bei einer Aufteilung der Untersuchungsgruppe nach CI- und Hörgeräte-trägern zeigen sich für den zweiten und dritten Untersuchungszeitpunkt deutlich bessere Werte für die CI-Kinder (Übers. 6.1), bei denen die sprachlichen Verzögerungen einen Anteil zwischen gut drei-

Big (Zeitpunkt 2) und knapp vierzig Prozent (Zeitpunkt 3) ausmachen, während bei den Höreräteträgern für annähernd zwei Drittel solche Verzögerungen zu konstatieren sind. Allerdings ist, da viele Kinder ihr CI erst relativ kurze Zeit tragen, bei dem Schätzurteil insbesondere der Eltern eine gewisse Vorsicht anzumahnen, da die Beobachtungen früher Hörreaktionen nach Anpassung des Sprachprozessors häufig in ihrer Bedeutung überbewertet werden. Dies findet eine Bestätigung in den qualitativen Einzelfalluntersuchungen von

10 hochgradig hörgeschädigten Kindern – 5 mit CI und 5 mit Hörgeräten (s. Diller u.a. 2000, 162/163) –, indem die Einschätzung der Eltern über die Sprachentwicklung bei einem einzigen CI-Kind *fast altersgemäß* lautet und allenfalls noch bei einem weiteren CI-Kind als zufriedenstellend bezeichnet werden kann, während die anderen Kinder – egal ob mit CI oder Hörgeräten versorgt – verzögert bis stark verzögert oder – was auf das gleiche hinausläuft – als anfänglich-rudimentäre Entwicklungsstufe gekennzeichnet wird.

Übers. 6.1: Diskrepanzen in der Beurteilung der Sprachentwicklung bei CI- und HG-Trägern (n. Diller u. a. 2000)



**B**evor wir auf die hörgeschädigten-pädagogischen Konsequenzen aus den diskutierten Daten und Untersuchungen eingehen, wollen zunächst eine zusammenfassende Interpretation vornehmen.

- Der zunächst noch relativ moderate, dann aber sehr massive Rückgang der Schülerzahlen an den Hörgeschädigtenschulen ist zu einem wesentlichen Teil auf die Gruppe der leicht- bis mittelgradig Schwerhörigen als klassischem Klientel der Schwerhörigenschule bis in die achtziger Jahre zurückzuführen, die inzwischen überwiegend integrativ beschult wird. Die Tatsache, dass die leicht- bis mittelgradig Schwerhörigen ohne Zusatz- oder Mehrfachbehinderungen sich heute kaum noch in der Hörgeschädigtenschule befinden, bedeutet nicht, dass sie nicht einer behinderungsspezifischen Betreuung bedürfen. Im Gegenteil, die Hörgeschädigtenpädagogik hat hier ein weites und noch kaum wahrgenommenes Aufgabenfeld. Dass inzwischen immerhin auch fast jeder fünfte integrativ beschulte Hörgeschädigte resthörig/gehörlos ist, könnte zumindest teilweise auf den Befund von Szagun (2001) zurückgeführt werden, dass etwa jedes

sechste mit einem CI versorgte gehörlose Kleinkind ihrer Untersuchungsgruppe eine deutlich überdurchschnittliche Verbal-sprachentwicklung nach einer dreijährigen Rehabilitationsphase aufweist.

- Auch die Umkehrung der Anteile von hörgeschädigten SchülerInnen in der Gehörlosen- und Schwerhörigenschule zugunsten letztgenannter dürfte mit Entwicklungen in der apparativen Versorgung, vor allem mit der Einführung des Cochlea-Implantates bei gehörlosen (Klein-) Kindern und den damit begründeten methodischen Prinzipien einer dominant auralen Förderung zusammenzuhängen.
- Wenn nun aber die diesbezüglichen Untersuchungsergebnisse von Szagun (2001) wie von Diller u.a. (2000) zeigen, dass über die Hälfte der gehörlosen Kinder (aus den beiden Untersuchungen) nach einer frühen Diagnose, apparativen Versorgung mit Hörgeräten und/oder CI sowie i.d.R. hörgerichteter Frühförderung im Alter von fünf bis sechs Jahren erhebliche Sprachentwicklungsverzögerungen bis hin zum völligen Ausbleiben einer lautsprachlichen Entwicklung aufweisen, dann sind das

Ergebnisse, die ein grundsätzliches Überdenken der einseitig dominanten hörgerichteten Orientierung geradezu herausfordern.

- Darüber hinaus haben nach den Befunden von Diller u.a. (2000) sich entgegen einer Position, wie sie von Seiten der hörgerichteten Methode Anfang der neunziger Jahre vertreten wurde, haben die Power-Hörgeräte als weit weniger effektiv für eine lautsprachliche Entwicklung gehörloser/resthöriger erwiesen als vorher angenommen. In der Konsequenz führt dies dazu, dass am Ende der Untersuchung mehr als 50% der Untersuchungsstichprobe mit einem CI versorgt sind gegenüber 4% drei Jahre zuvor.

Insgesamt erweisen sich also die Ergebnisse von Diller u.a. (2000) auch bei einer differenzierten Betrachtung von CI- und Höreräteträgern als weitgehend übereinstimmend mit denen von Szagun (2001) und bestätigen zugleich, dass die allzu euphorischen Einschätzung insbesondere des Cochlea-Implantates als Rechtfertigung eines alleinigen Einsatzes auraler Vorgehensweisen bei gehörlosen Kindern durch eine individual differenzierende förderdiagnostische und -pädagogischen Einstellung und korrespondierende neue Strukturen

in Didaktik, Unterrichts- und Schulorganisation zu überwinden sind. Hier nun erweisen sich die Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung allgemein und zum Förderschwerpunkt Hören im speziellen, wie sie von der Kultusministerkonferenz Mitte der neunziger Jahre verabschiedet worden sind, als bildungspolitisch ungewöhnlich vorausschauend, und es erscheint an der Zeit, dass die Hörgeschädigtenschulen mehr als bisher die bildungspolitischen Rahmenvorstellungen aufgreifen und sie in kreativer Zukunftslösungen für die künftige Hörgeschädigtenschule einbringen.<sup>1</sup>

**S**tichpunktartig lassen sich die Veränderungen die durch die *KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung* (1994) im allgemeinen und zum Förderschwerpunkt Hören (1996) im besonderen folgendermaßen beschreiben (vgl. a. Schuck 1998; Günther 1998):

<sup>1</sup>) *Sämtliche KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung (1994-2000) sind mit Kommentaren aus kultusministerieller und wissenschaftlich-pädagogischer Sicht dokumentiert in: Drave/Rumpler & Wachtel (Hg. --2000), so die Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören (55-74) und die Kommentare von Schaar (ministeriell – 75-83) und Günther (wissenschaftlich – 85-95).*

## I. Von institutioneller zu individueller Förderung

- Statt einer Bindung an die sonderpädagogischen Fachrichtungen und die ihnen zugeordneten Schulen Orientierung auf den Kernbereich der Behinderung/Störungen und der Menschen, die von Ihnen betroffen sind. Deshalb: **Förderschwerpunkt Hören**
- Statt Sonderschule als alleinigem Förderort Stärkung des Integrationsgedankens durch ein differenziertes Konzept der schulischen Realisierung von sonderpädagogischer Förderung: **Notwendigkeit neuer Struktur- und Organisationsformen für die Förderung von behinderten Kindern und Jugendlichen**
- Integrale Verknüpfung von medizinischer Diagnose, medizinisch-technischer Versorgung und pädagogischem Handeln: **Bestimmung des individuellen Förderbedarfs**

## II. Veränderungen beim Förderschwerpunkt Hören gegenüber den Empfehlungen von 1980/81

- **Entwicklung des Hörens durch frühzeitig beginnende Hör- und Sprachförderung**

- **Gebrauch gebärdensprachlicher Kommunikationsmittel**
- **Keine getrennten Empfehlungen für den Unterricht an Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen**

**A**usgehend von den Veränderungen in der Schülerschaft und im Aufgabenfeld der Hörgeschädigten-schulen sowie dem konzeptionellen Rahmen der KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung im allgemeinen und zum Förderschwerpunkt Hören im speziellen haben wir unter Auswertung von nationalen und internationalen Projekten und Schulversuchen (vgl. im einzelnen Günther 1998) den idealtypische Entwurf eines Förder-/Ressourcenzentrums für Hörgeschädigte ausgearbeitet, das sich mit Bezug auf den Förderschwerpunkt Hören und die Zahlen/Verteilungsangaben in vier Abteilungen gliedert (Übers. 7):

1. Die größte wird die Integrationsabteilung sein und ist organisatorisch an das Hörgeschädigtenzentrum angegliedert, das Arbeitsfeld aber sind die Regelschulen in der Region, in dem die HörgeschädigtenlehrerInnen nach dem Ambulanztelerprinzip förderpädagogischen Maßnahmen für hörgeschä-

digte Regelschüler mit festgestelltem hörgeschädigtenpädagogischen Förderbedarf betreut werden. Da leicht- bis mittelgradig Schwerhörige einen Großteil der IntegrationsschülerInnen ausmachen, wird häufig die Beratung von SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen im Vordergrund der Ambulanztelerfähigkeit stehen.

2. Im Verhältnis zu der Integrationsabteilung wird die klassische Stammschule mit den beiden Abteilungen eine sehr kleine Schule sein. Die Klassen in der Abteilung für gehörlose und hochgradig schwerhörige SchülerInnen unterscheiden sich von der klassischen Organisation in den beiden vormaligen Schulen für Gehörlose und für Schwerhörige durch ihre an dem angelsächsischen Unit-Modell orientierte kooperativ-integrative Konzeption, nach der ein – nicht auf Kunst und Sport beschränkter (!) – Teil des Unterrichtes in der Hörgeschädigtenschule in einer Teilklass (Unit), der andere Teil mit einer Partnerklasse der Grund- bzw. Gesamtschule stattfindet. Entsprechend den w.u. dargelegten Ergebnissen zu den von weit überdurchschnittlich bis stark retardiert variierenden Erfolgen der Früherziehung bezüglich der Lautsprach-

entwicklung im allgemeinen und nach Cochlea-Implantat-Versorgung im speziellen werden methodisch-konzeptionell primär aural-oral ausgerichtete Units einerseits und bilingual angeboten, die nicht nur untereinander sondern auch bezüglich der anderen beiden Schulabteilungen flexible, für intra- wie interstrukturelle Wechsel- und Variationsbedürfnisse bzw. -notwendigkeiten offen sein sollten.<sup>2</sup> Gegenüber der üblicherweise Einzelfallintegration wird für die Gruppe der hochgradig Hörgeschädigten, Resthörigen und Gehörlosen eine kooperative Integrationsform präferiert, weil Erfahrungen mit der integrierten Beschulung Schwerhöriger bspw. in Schweden zeigen, dass verstärkt in der Phase der Pubertät die Jugendlichen ihre Behinderung in der Integration zunehmend bewusst problematisieren und sie eine Einstellung entwickeln, die bis zum Gefühl einer *sozialen Gehörlosigkeit* führen kann (Tvingstedt 1991).

3. Die Möglichkeiten der Einbettung in ein allgemeines Schulzentrum nutzend sollten auch für die mehrfach-behinderte hörgeschädigte SchülerInnen vermehrt kooperative Integrationsformen und -veranstaltungen sowohl zu den Schulen des Schulzen-

trums wie zu der Schulabteilung für gehörlose und schwerhöriger SchülerInnen angeboten werden. In der hochgradig schwerhörige und gehörlose Kinder und Jugendliche sich zunehmend bilinguale, Gebärden- und Verbalsprache von Anfang an fordernde und fördernde Ansätze durchsetzen werden, auch deshalb, weil sie entgegen dem klassischen Methodenstreit tatsächlich wesentlich besser einen fließenden Übergang zu einer eher lautsprachlichen Orientierungen gewährleisten.

4. Die übergreifend über den drei genannten Abteilungen liegende pädagogisch-audiologische Beratungs- und Frühförderstelle ist selbstverständlicher Bestandteil des Förder- und Ressourcenzentrums für Hörgeschädigte.
5. Die Einbettung des Förderzentrums und Ressourcenzentrums für Hörgeschädigte in ein allgemeines Schulzentrum und weiterführender Schulen – bevorzugt in Form einer integrierten Gesamtschule – ist Programm, weil hier viele Kooperationsmöglichkeiten und damit Wahl- und Wechselchancen zwischen methodischen Wegen, integrativen Formen und differenzierten Bildungswegen möglich werden, ohne

das jedesmal neu ausgehandelt werden müssen.

**N**atürlich ist das hier vorgestellte Förder- und Ressourcenzentrum für Hörgeschädigte ein idealtypischer Entwurf, der sich entsprechend den je realen Bedingungen anzupassen hat, zumal ja das Modell eine Reihe von Vorschlägen enthält, die noch der Praxis zu erproben und zu überprüfen gilt. Wesentlich erscheint vielmehr, dass auf der Folie der dargestellten Veränderungen in der Beschulung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher und der bildungspolitischen Orientierung durch die Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören neue Inhalte, Formen und Strukturen entwickelt werden, die allen Kindern mit hörgeschädigtenspezifischen Förderbedarf gerecht werden.

<sup>2</sup>) Aufgrund der positiven Erfahrungen aus dem Hamburger Bilingualen Schulversuch (vgl. Günther u. Koll. 1999; 2001) gehen wir davon aus, dass neben dem aural-oralen als alternatives Konzept für hochgradig schwerhörige und gehörlose Kinder und Jugendliche sich zunehmend bilinguale, Gebärden- und Verbalsprache von Anfang an fordernde und fördernde Ansätze durchsetzen werden, auch deshalb, weil sie entgegen dem klassischen Methodenstreit tatsächlich wesentlich besser einen fließenden Übergang zu einer eher lautsprachlichen Orientierungen gewährleisten.

Abb. 7.: Förder- &amp; Ressourcenzentrum für Hörgeschädigte

Pädagogisch-audiologische Beratungs- und Frühförderstelle				
<p><b>Abteilung Integration</b></p> <p>Ambulante hörgeschädigtenpädagogische Betreuung und Beratung von hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen sowie Eltern und Lehrern in Regeleinrichtungen</p> <p>Primat auraler Hör-Sprach-Förderung &amp; ambulante Beratung</p>	<p><b>Schulabteilung (I): Gehörlose und Schwerhörige</b></p> <p>Primäre Organisationsform: Kooperative Integration mit Teilen des Unterrichts in der Hörgeschädigtenschule (Unit) und Teilen in der Grund- bzw. Gesamtschule</p> <p><b>Methodische Konzepte</b></p> <table border="1"> <tr> <td>Aural-oral orientiert</td> <td>Bilingual orientiert</td> </tr> </table>	Aural-oral orientiert	Bilingual orientiert	<p><b>Schulabt. (II): Mehrfachbehinderte Hörgeschädigte</b></p> <p>Besondere Organisations-, Gruppierungs- und Kooperationsformen</p> <p>Alternative primär manuelle und/oder graphemische Förderung</p>
Aural-oral orientiert	Bilingual orientiert			
Allgemeines Schulzentrum mit Grund- und Gesamtschule				

Schulabteilung für mehrfachbehinderte Hörgeschädigte kommen dominant manuelle und/oder graphemische Fördermethoden zum Einsatz.

#### Literaturnachweise

Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (BDH - 2001): Umfrage an deutschen Hörgeschädigtenschulen zur Schülerschaft. Hamburg (noch unveröffentlicht).

Bund Deutscher Taubstummenlehrer (BDT Hg. - 1978): *Statistische Nachrichten: Bildungs-*

*und Sozialeinrichtungen für Hörgeschädigte in der Bundesrepublik Deutschland und Angaben über Schulen in Luxemburg, Österreich und in der Schweiz.* Heidelberg: Groos.

Diller, G./Graser, P. & Schmalbrock, C. (2000): *Hörgeschädigte Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kleinkinder.* Heidelberg: Edition S.

Diller, G. (2002): Hörgerichtete Frühförderung - Ergebnisse eines Forschungsprojektes (noch unveröffentlichter Vortrag auf der Tagung „Frühdiagnostik von Hörstörungen und frühe Hör-Sprach-Förderung hörbehinderter Kinder“ am 25./26. 01. 2002 an der Humboldt Universität zu Berlin).

Drave, W./Rumpler, F. & Wachtel, P. (Hg. -2000): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung - Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren.* Würzburg: edition bentheim. Darin die Empfehlungen (55-74) und die Kommentare von E. Schaar (75-83) und K.-B. Günther (85-95) zum *Förderschwerpunkt Hören.*

Günther, K.-B. (1998): Pädagogik statt Methodik. Perspektiven für die Hörgeschädigtenschulen. In: *dfgs-forum 6*, 24-34.

Günther, K.-B. (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören. Kommentar. In: Drave, W./F. Rumpler & P. Wachtel (Hg.), 85-95.

Günther, K.-B./Strauß, H.-Ch. & Schulte, K. (1984): *Soziale und personale Merkmale gehörloser und schwerhöriger Jugendlicher. Aussagen zu Hörverlust, Intelligenz, Sozialstatus, Geschlecht, Erziehungsfeld und Schulerfolg.* Villingen-Schwenningen: Neckar.

Günther, K.-B. in Zusammenarbeit mit A. Staab/V. Thiel-Holtz/S. Tollgreif & H. Wudtke (1999): *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern. Zwischenbericht zum Bilingualen Hamburger Schulversuch.* Theorie &

Praxis 3. Hamburg: hörgeschädigte Kinder.

Günther, K.-B. in Zusammenarbeit mit A. Wiechelt/V. Thiel-Holtz/A. Staab/I. Schäfke & R. Poppendieker (2001): *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Schülern (II): Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch.* Noch unveröffentlichtes Manuskript für die Hamburger Schulbehörde: Institut für Behindertenpädagogik, FB Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg.

Kultusministerkonferenz (KMK - 1980): *Empfehlungen für den Unterricht an der Schule für Gehörlose (Sonderschule).* Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Neuwied: Luchterhand.

KMK (1981): *Empfehlungen für den Unterricht an der Schule für Schwerhörige (Sonderschule).* Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Neuwied: Luchterhand.

KMK (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Kommentar. In: Drave, W./F. Rumpler & P. Wachtel (Hg. - 2000), 25-43.

KMK (1996): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören. In: Drave, W./F. Rumpler &

P. Wachtel (Hg. - 2000), 85-95.

Schaar, E (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören. Kommentar. In: Drave, W./F. Rumpler & P. Wachtel (Hg.), 75-83.

Schuck, K. D. (1998): Sonderpädagogischer Förderbedarf - Profilbildung sonderpädagogischer Einrichtungen in einer sich ändernden Schullandschaft. In: *dfgs-forum 6*, 12-23.

Szagan, G. (2001): *Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalen Hören.* Weinheim/Basel: Beltz.

Tvingstedt, A.-L. (1991): Unterrichtsliche Integration - ein Weg in die soziale Integration? In: Jussen, H. & W.H. Claußen (Hg.): *Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive.* München: Reinhardt, 147-153.

Wisnet, M. (2001): Unveröffentlichter Vortrag auf Fachkonferenz zur Fünfzigjahrfeier der Gehörlosenschule Güstrow (s.a.u. BDH 2001).

Anschrift des Verfassers:  
Prof. Dr. Klaus-B. Günther  
Eimsbütteler Marktplatz 34  
20257 Hamburg  
Email: [KBGuenther@aol.com](mailto:KBGuenther@aol.com)