



Bildung und Kultur

Sokrates
Comenius



COMENIUS 2.1 AKTION

Qualifikation von pädagogischen Fachkräften in der Hörgeschädigtenförderung (QESWHIC)

Studienbrief 6

Gottfried Diller

Habilitation und Rehabilitation hörgeschädigter Kinder

Inhalt

Ausgangsbedingungen	3
Hörend-Gehörlos	3
Einflussgrößen auf die Hör- und Lautsprachentwicklung	3
Pädagogisch-audiologische Maßnahmen.....	5
Überprüfung der individuellen Hörhilfen.....	6
Beachtung der Raumakustik.....	9
Zusammenfassung.....	12
Integration–Inklusion	13
Förderbedarf und Förderort.....	14
Schule für Hörgeschädigte.....	15
Regelschule.....	16
Pädagogische Aufgaben.....	17
Zusammenfassung.....	18
Auditiv-Verbale-Erziehung (AVE)	19
Die Betonung des Hörens	20
Aspekte des Spracherwerbs	22
Negative Elemente.....	24
Positive Elemente	26
Rhythmisch-musikalische Förderung	28
Zusammenfassung.....	30
Lesen	31
Auswirkungen auf die Lesefähigkeit	31
Aufbau funktioneller Systeme	32
Sinnliche konkrete Erfahrungen	33
Lautsprache.....	35
Schrift	35
Lesenlernen in allen Informationsstufen	36
Das Erlebnisbuch und metakognitive Kompetenz	37
Zusammenfassung.....	40
Literatur	41

Ausgangsbedingungen

In der Habilitation geht es um die Förderung und Entwicklung von Fähigkeiten, über die ein Kind noch nicht verfügt. Rehabilitation meint eine Wiederherstellung von Fähigkeiten über die ein Kind verfügt, die sich aber auf Grund verschiedenster Umstände nicht entwickeln konnten.

Im Falle eines hörgeschädigten Kindes, das perinatal oder in den ersten Lebensmonaten eine Hörschädigung erwarb, kann beides zutreffen: Es geht um Rehabilitation, also um die Wiederherstellung der Hörfähigkeit, z. B. mit medizinischen Maßnahmen und technischen Hilfen wie Hörgeräten und Cochlea Implantaten und deren optimale Anpassung, die zur neuen Hörfähigkeit führen. Wir können auch deshalb von Rehabilitation sprechen, weil das Zentralnervensystem als eigentlicher Ort des Hörens in 98% aller Fälle diese Aufgabe leisten kann. Das hörgeschädigte Kind hat also eine zentralnervöse Fähigkeit zum Hören, die wir in pädagogisch-therapeutisch-audiologischer Sicht durch die Versorgung mit Hörgeräten oder Cochlear Implants wiederherstellen. Auf dieser Grundlage habitieren wir alle anderen Fähigkeiten des hörgeschädigten Kindes.

Hörend-Gehörlos

Dies bedeutet für den Pädagogen bzw. Therapeuten: Es geht im Falle einer Gehörlosigkeit oder hochgradigen Schwerhörigkeit nicht mehr um eine Unfähigkeit zum Hören, sondern um die Fähigkeit zum Hören. Hören meint in diesem Zusammenhang im bestmöglichen Fall die Fähigkeit, gesprochene Sprache als eines der komplexen auditiven Merkmale wahrnehmen, erkennen, differenzieren, verstehen und benutzen zu können. Das Kind hat damit die Chance zu einem hörend-gehörlosen Kind (Wallin 1995) zu werden. Es bleibt kein gehörloses Kind. Es ist auch kein gehörlos-hörendes Kind zu habitieren, denn all seine Fähigkeiten wird es unter effektiver Miteinbeziehung des Hörens vollziehen können. Kognitive und alle anderen geistigen Operationen basieren dann auch auf Hören. Hörend-gehörlose Kinder mit CI oder exzellenten Hörgeräten stellen damit eine völlig neue Gruppe in Hörrehabilitation und –habilitation dar.

Einflussgrößen auf die Hör- und Lautsprachentwicklung

Studien belegen, dass gehörlose Kinder mit CI in durchschnittlich 50% der Fälle ein Lautsprachniveau erreichen, das mit hörenden Kindern vergleichbar ist (Diller, Graser, Schmalbrock 2000; Szagun 2001). Dies gleicht einer Sensation, wenn man sich vorstellt, dass bisher gehörlose Kinder nur in Ausnahmefällen ein solches Niveau erreichten.

Woran könnte es liegen, dass die übrigen 50% nicht das gleiche Ziel erreichen? Dafür lassen sich eine Vielzahl von Faktoren nennen, die in Frage kommen könnten. Ob sie

relevant sind und in welchem Umfang, ist größtenteils noch nicht ausreichend wissenschaftlich dokumentiert.

Frühversorgung

Es zeigt sich eindeutig, dass das Implantationsalter bzw. das Versorgungsalter mit Hörgeräten und die Qualität der apparativen Versorgung eine signifikante Wirkung auf die Entwicklung der Hör- und Lautsprachentwicklung haben. Je früher, um so besser. Mit Hörgeräten können Kinder bereits in den ersten drei Lebensmonaten versorgt werden. Eine Cochlea-Implantation wird z. Z. frühestens ab dem 6. Lebensmonat empfohlen.

Kinder, die zu spät diagnostiziert und sehr spät oder nur unzureichend mit Hörgeräten oder CI versorgt worden sind, können im Hinblick auf ihre Hör- und Sprachentwicklung einen besonderen qualitativ und quantitativen Förderbedarf haben.

Die Bedeutung der Förderprogramme

Für die Hör- und Sprachentwicklung ist die Kommunikation in der Familie von besonderer Bedeutung. Für Kinder, deren Familiensprache nicht mit der Fördersprache/Therapiesprache übereinstimmt, z. B. bei Familien mit anderer Muttersprache als der Landessprache, aber auch Kinder, deren Eltern primär gebärdensprachlich kommunizieren, kann dies Auswirkungen auf das Förderkonzept haben.

Ruben (2000) stellt fest: In Hinblick auf die Hörentwicklung und die damit verbundene Sprachfähigkeit ist für Kinder ohne Hörstörung das kommunikative Verhalten der Umwelt nicht signifikant, gleich ob es umfangreich oder eingeschränkt ist. Kinder aber, die beides haben, eine Hörstörung und ein eingeschränktes sprachliches Vorbild, entwickeln sich sprachlich schlechter. Das heißt nichts anderes, als dass in der Förderung eines hörgeschädigten Kindes dem sprachlichen Vorbild der Umgebung, dem Erziehungsverhalten und der Muttersprache der Eltern besondere Beachtung geschenkt werden muss. Das gleiche trifft natürlich auch für Therapie und Förderkonzepte zu. Es geht dabei darum, ein Verhalten zu entwickeln, das dem Kind ausreichend Möglichkeiten gibt, intensive Hör- und Lautspracherfahrungen zu machen.

Individuelle Bedingungen beim Kind

Neben den äußeren Faktoren spielen natürlich auch die individuellen Bedingungen des Kindes eine wesentliche Rolle. Besonders sind dies die zusätzlichen Behinderungen bzw. Erschwernisse des Kindes, wie z. B.:

- Schwierigkeiten in weiteren Bereichen der Wahrnehmung und dessen Verarbeitung
- Einschränkungen der geistigen Entwicklung
- Einschränkungen in der psycho-sozialen Entwicklung
- Einschränkungen in der motorischen (besonders feinmotorischen) Entwicklung
- neurogene Lernstörungen

In solchen Fällen können trotz gut entwickelter Hörfähigkeit die Gesamtentwicklung und der Spracherwerb behindert sein.

Diese zusätzlichen Behinderungen oder Erschwernisse wird man nur in den wenigsten Fällen bereits in den ersten Lebensmonaten des Kindes diagnostizieren können. Um

dem Kind aber alle Chancen zu geben, bleibt deshalb in den ersten Jahren kein anderer Weg als der der ‚Auditiv-Verbalen-Erziehung‘.

In Abhängigkeit zu den unterschiedlichen Einflussgrößen können sich während der Frühförderphase unüberwindliche Schwierigkeiten zeigen, die den Hör- und Spracherwerb erschweren. In solchen Fällen ist zu überprüfen, welche zusätzlichen Hilfen in Abhängigkeit zum Alter und Entwicklungsstand des Kindes zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit mit einbezogen werden. Zusätzliche Hilfen können sein: das Ablesen vom Mund, die Schrift, das Fingeralphabet, lautsprachunterstützende Gebärden und Gebärdensprachen.

Pädagogisch-audiologische Maßnahmen

Eine der wichtigsten Säulen in der Rehabilitation stellt die Sicherstellung der apparativen Versorgung dar. Alle Fördermaßnahmen basieren auf gut angepassten Hörgeräten oder CI's.

Hörverbessernde Maßnahmen sind das Ergebnis interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen der Phoniatrie und Pädiatrie, HNO-Medizin, der Audiologie, der Akustik und der Hörpädagogik. Aus dieser Kooperation hat sich die „Pädagogische Audiologie“ entwickelt. Auf der Grundlage audiologischen Wissens setzt eine pädagogische Audiologie theoretische Kenntnisse der Hörgeschädigtenpädagogik und praktische Erfahrungen in der Förderung hörgeschädigter Kinder voraus.

Wesentlich dabei ist, dass die von der pädagogischen Audiologie durchgeführte Hör- und Sprachdiagnostik in einem kontinuierlichen Bezug zur Förderpraxis steht. Das bedeutet, die erforderlichen Untersuchungen erfolgen unter Einbeziehung der Pädagogen, die mit dem Kind vertraut sind. Diagnostik versteht sich dann als prozessorientierte Förderdiagnostik.

Aufgaben der pädagogischen Audiologie sind u. a. die Datenermittlung im Hinblick auf den peripheren Hörstatus sowie die Überprüfung der Einstellung technischer Hörhilfen und der Funktionstüchtigkeit der hörtechnischen Versorgung. Die Interpretation des Hörverhaltens des Kindes berücksichtigt

- seinen allgemeinen Entwicklungsstand,
- seine Reaktionsmöglichkeiten,
- seine intellektuellen Verarbeitungsmöglichkeiten,
- eventuelle Verhaltensauffälligkeiten und Mehrfachbehinderungen und
- seine Hör-, Sprech- und Sprachkompetenz. (vgl. Bund Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen 2000, 5)

Die einzelnen Untersuchungen werden von einem spezialisiertem Team in Abhängigkeit vom Alter und Entwicklungsstand des Kindes in jährlichem, halbjährlichem, monatlichem und täglichem Abstand durchgeführt. Es gibt aber auch Aufgaben der Pädagogischen Audiologie, die jeder Therapeut/Pädagoge übernehmen muss.

Überprüfung der individuellen Hörhilfen

Die Sicherstellung des Hörvermögens setzt voraus, dass täglich Hörgeräte, Cochlea Implantate und die Klassen- bzw. individuelle Hörsprechanlage überprüft werden. Dieses Quick-Check-Programm ist vom Pädagogen/Therapeuten des Kindes durchzuführen.

Hörgerätekontrolle

Sie umfasst die optische Kontrolle der Geräte auf:

- Gehäusedefekt
- abgebrochene Schalter
- fehlende Trimmerabdeckung
- oxidierte und verbogene Batteriekontakte
- ausgebrochene Batterielade
- durch Schmutz verschlossene Mikroöffnung
- Batterieleistung mittels Batterieprüfgerät
- Überprüfen der Feststellung des Lautstärkestellers.

Korrektur Sitz des Ohrpassstücks

Falls das Hörgerät bei kleinen Bewegungen des Kopfes oder des Ohres pfeift, muss eine Kontrolle durch den Akustiker erfolgen.

Beschaffenheit des Hörschlauchs

Nach spätestens acht Wochen sollte zur Vermeidung von Druckstellen durch Verhärtung der Schallschlauch erneuert werden.

- Bei Nässe oder Schmutz muss eine Reinigung erfolgen
- Schallschlauchbeweglichkeit
- richtige Länge des Schallschlauches
- Schallschlauchstärke.

Übertragungsqualität des Hörgeräts, durch Abhören des Hörgeräts mittels Stethoclips

- Ausschluss von Wackelkontakten
- auf Kratzen, Krachen und Aussetzen des Lautstärkestellers bzw. Schalters
- Beurteilung des Eigenrauschpegels in Ruhe
- auf Qualität der Übertragung von Sprache, bzw. auf Frequenzgang, d. h. Tonhöhe und Verzerrung
- Feststellen von evtl. zeitweilig vorhandenen Aussetzern durch Ausüben von leichtem Druck auf das Gehäuse.

Hörgeräte sollten zusätzlich in der vom Kind getragenen Verstärkung abgehört werden, ggf. sollte das Stethoclip bei zu hoher Lautstärke des Hörgerätes mit Watte gedämpft werden. Bei schlechter Übertragung oder Verzerrungen ist das Hörgerät durch den Akustiker zu überprüfen.

Cochlear Implant

Beim Cochlear Implant sind folgende Teile zu überprüfen:

- der Sprachprozessor,
- das Mikrophon
- die Sendespule
- das Implantat
- die Kabel und Kabelverbindungen

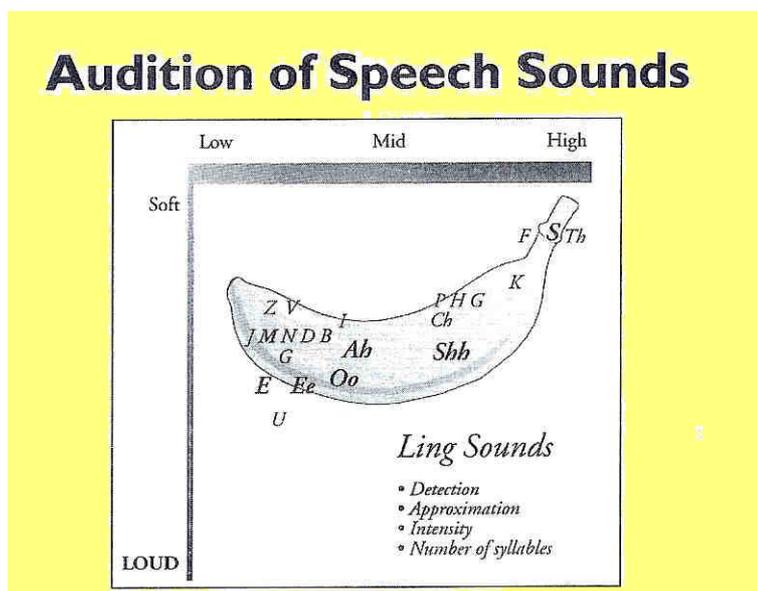
Für jeden Cochlear Implant Typ stellt der jeweilige Hersteller eine Checkliste und das dazugehörige Test-Equipment zur Verfügung.

Der 5 Sound Ling Test

Ein weiter wichtiger Teil der pädagogischen Audiologie, den der Pädagoge im Umgang bzw. in der Förderung mit dem Kind durchführt, ist die tägliche Hörüberprüfung des Hörvermögens mit technischen Hörhilfen mit dem 5 Sound Ling Test.

Dieser sehr einfach durchzuführende Test, liefert sehr verlässliche Aussagen. Die Sprachlaute a / i / u / sch / und / s / repräsentieren den gesamten Frequenzbereich, den man Hören muss, will man die Lautsprache verstehen. Das Kind sollte in der Lage sein, diese fünf Laute akustisch voneinander zu unterscheiden.

Abbildung 1: Die Sprachniere (nach Koch 1999)



Dem Kind wird jeweils mit normaler Sprechlautstärke ein Laut vorgesprochen. Der Abstand vom Kind kann dabei individuell festgelegt werden. Je nach Alter und Sprachkompetenz zeigt das Kind an, ob es den Laut gehört hat oder es spricht den Laut einfach nach.

Kann das Kind alle Laute gut diskriminieren, können wir davon ausgehen, dass es aus audiologischer Sicht in der Lage ist, die wichtigsten auditiven Elemente der Lautsprache zu hören.

Bei der Überprüfung der Hörgeräte mit einem Stethoclip, dem Mikrofon des CI's und der Höranlagen durch einen Einsteckhörer, sollte darauf geachtet werden,

- dass alle fünf Sprachlaute ohne störende Verzerrung gehört werden
- die drei Vokale sollten gleich laut gehört werden
- die Konsonanten müssen deutlich erkennbar sein
- ist ein unnatürlich hohes oder tiefes /sch/ zu hören, können unerwünschte Resonanzen vorliegen, die behoben werden sollten
- jeden Laut, den wir nicht hören, hört das Kind natürlich auch nicht!

Klassen- oder individuelle Hörsprechanlagen

Trotz guter individueller Versorgung mit Hörgeräten oder CI bleibt die Hörsituation in Klassenräumen oder Gruppensituation für das hörgeschädigte Kind schwierig. Leider verstärken die technischen Hörhilfen nicht nur den Nutzschaall, sondern auch den Störschaall, also Lärm oder Nebengeräusche, die immer vorhanden sind. Um diesen Nachteil auszugleichen, sollten Klassen- oder individuelle Hörsprechanlagen (FM-Anlagen) getragen werden.

Klassen- oder individuelle Hörsprechanlagen sind heute mehrheitlich Akku- oder Batterie betriebene, drahtlose Übertragungsanlagen, die mittels Eurostecker am Hörgerät bzw. Cochlear Implant angeschlossen werden oder bereits in den jeweiligen individuellen Hörsystemen integriert sind. Diese Anlagen bieten den Vorteil, dass das Kind die Person, die das Mikrofon trägt, auch bei größerem Abstand noch gut verstehen kann. Das Mikrofon des Sprechers sollte ca. 20 cm vom Mund entfernt getragen werden. Natürlich ist darauf zu achten, dass neben dem Mikrofon keine Reibegeräusche z. B. durch Halstücher oder -ketten entstehen können. Zu überprüfen sind weiterhin, dass

- die Sendefrequenzeinstellung zwischen Sender und Empfänger übereinstimmen
- der Übertragungsweg nicht durch Störeinflüsse behindert wird
- der Batterie- und Akkuladezustand ausreicht
- Kontaktverbindungen ordnungsgemäß hergestellt sind.

Auch hier stellt der jeweilige Hersteller eine Checkliste und das dazugehörige Test-Equipment zur Verfügung.

Sowohl Hörgeräte und CI-Geräte wie auch Höranlagen sind in der Regel nach eingeführter Routine innerhalb weniger Minuten überprüft. Diese täglich erforderliche Testung zur Sicherstellung der Hörfähigkeit ist eine für die erfolgreiche Hörförderung des Kindes unverzichtbare Maßnahme. Sie kann mit zunehmendem Alter vom Kind auch in Eigenverantwortung durchgeführt werden.

Die Erkenntnisse und Ergebnisse aus der Arbeit der pädagogischen Audiologie können u. a. die Grundlage für folgende Aktivitäten sein:

- Initiierung und Koordination weiterer interdisziplinärer Maßnahmen zur Förderung des Kindes

- Beratung und Begleitung der Eltern in Bezug auf pädagogisch-audiologische Fragen und Probleme mit dem Ziel einer optimalen hörtechnischen Versorgung bei der individuellen Förderung des Kindes
- Beratung und Begleitung von Eltern, weiteren pädagogischen Fachkräften und Institutionen im Hinblick auf die Schullaufbahn und evtl. die Berufswahl des Schülers.

Beachtung der Raumakustik

Neben der Sprechweise und Sprechqualität spielt für die Wahrnehmung von Geräuschen und Sprache die oft vernachlässigte Raumakustik eine wichtige Rolle. Jeder Raum hat in den unterschiedlichsten Situationen seine charakteristischen akustischen Bedingungen. Der Normalhörende kann mit diesen immer wieder neuen Hörsituationen recht gut umgehen. Der Hörgeschädigte hat dabei wesentlich mehr Probleme. Zur Optimierung der Hörsituation muss der Raumakustik eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die akustischen Bedingungen in einer Umgebung sind dann besonders gut, wenn je nach Erfordernis Geräusch, Musik oder Sprache gut hörbar und erkennbar sind. Exemplarisch sei hier die Situation in einem Klassenzimmer diskutiert. Folgende Faktoren können eine gute Sprechverständlichkeit im Klassenzimmer erschweren:

Der Störlärm

Auch wenn sich in einem Klassenzimmer niemand befindet, ist es in diesem Raum nicht absolut ruhig. Die Hintergrundgeräusche (Störschall) entstehen durch Geräuschquellen außerhalb des Schulgebäudes (z. B. Verkehrslärm) und innerhalb des Gebäudes (Heizung, Toilettenspülungen, Klimaanlage etc.). Dabei wird der empfohlene Richtwert von 30-35 dB meist überschritten.

Sobald sich Kinder in einem Klassenzimmer aufhalten, steigt die Intensität des Störlärms an. Wünschenswert wäre ein Störpegel, der nicht höher als 45 dB liegt. In der Realität finden sich Werte zw. 60-80 dB. Eine Situation, die für hörgeschädigte Schüler durchaus belastend sein kann.

Das Nutzschaall-Störschaall-Verhältnis

Zunächst ein Beispiel dazu: Wenn der mittlere Störschallpegel in einem Klassenzimmer 55 dB beträgt und der mittlere Nutzschaallpegel, z. B. die Lehrerstimme 70 dB, dann liegt ein Nutzschaall-Störschaall-Verhältnis von +15 dB vor. Der Nutzschaall liegt über dem Störschall.

Optimal für hörgeschädigte Kinder ist ein Nutzschaall-Störschaall-Verhältnis von 20 dB, d.h. Lehrerstimme (Nutzschall) ist 20 dB lauter als der Störschall.

Erfahrungsgemäß benötigen hörgeschädigte Kinder ein weitaus besseres Nutzschaall-Störschaall-Verhältnis als gut hörende Kinder. Normalhörende sind nämlich in der Lage, Sprache noch zu verstehen, obwohl sie 15dB leiser ist als der Lärmpegel.

In der Regel wird an vielen Stellen innerhalb eines Schulzimmers lediglich ein Verhältnis von +5 dB erreicht. An dieser Situation ändern auch Hörgeräte allein kaum etwas, denn sie verstärken sowohl den Nutzschaall als auch den Störschall. Und das gilt, wenn

erfreulicherweise auch in abgeschwächter Form, selbst für digitale Hörgeräte, die bekanntlich Störlärm als solchen „erkennen“ können und ihn dann in geringerem Maße als den Nutzschaall verstärken.

Ohne entsprechende räumliche und technische Voraussetzungen (Klassenhöranlagen, FM-Anlagen) wird dieses Verhältnis meist nicht erreicht. Eine deutliche Abhebung der Lehrerstimme vom Störschaall (positives Nutzschaall-Störschaall-Verhältnis) ist eine wichtige Voraussetzung für die Sprachentwicklung bei hörgeschädigten Kindern.

Entfernung

Je größer die Entfernung zwischen einer Schallquelle und einem Zuhörer wird, desto schwächer wird die bei ihm ankommende Schallenergie. Es gilt die Faustregel, dass mit der Verdoppelung der Entfernung (Lehrer-Schüler) die Intensität der Lehrerstimme um 6 dB abnimmt. Ein Beispiel verdeutlicht die starke Abnahme des Nutzschaalls:

Spricht ein Lehrer mit einer mittleren Intensität von etwa 78 dB, gemessen aus einer Entfernung von 0,25 m von seinem Mund, dann beträgt die Intensität seines Sprechens

bei einer Entfernung von

0,50 m	→ 72 dB
1,00 m	→ 66 dB
2,00 m	→ 60 dB
4,00 m	→ 54 dB
8,00 m	→ 48 dB.

Kinder, die in der Nähe eines sprechenden Lehrers sitzen, werden vielleicht rund 80 % seiner Sprache noch gut wahrnehmen können. Kinder in der letzten Reihe werden sich dagegen möglicherweise mit nur noch 60 % begnügen müssen. Kritisch wird die Situation immer dann, wenn der Störlärm in der Nähe der Kinder ebenso laut wie der Nutzschaall oder sogar noch lauter wird. Gut hörende Kinder verfügen im Allgemeinen über genügend Spracherfahrungen, die in einer solchen Situation eventuell entstandenen Wahrnehmungslücken verhältnismäßig schnell schließen und infolgedessen den Lehrer auch unter weniger günstigen Bedingungen noch einigermaßen sicher verstehen zu können. Für ein hörgeschädigtes Kind sind dagegen optimale Wahrnehmungsbedingungen erforderlich, um die Sprache des Lehrers ebenfalls ohne größere Schwierigkeiten rasch verstehen zu können.

Der Nachhall

Nachhall entsteht durch wiederholtes Reflektieren von Schall. Das hat zur Folge, dass ein Schallereignis in einem geschlossenen Raum über längere Zeit wahrnehmbar bleibt. Ein Teil der Schallwellen gelangt direkt an das Ohr des Schülers, ein großer Teil wird aber auch an Wänden und Decken reflektiert und zum Teil auch absorbiert. Wie viel Schall reflektiert bzw. absorbiert wird, das hängt von der jeweiligen Raumakustik ab. Der direkte Schall kann durch den reflektierten Schall sogar noch verstärkt werden, sofern er bei einem Zuhörer praktisch zeitgleich mit dem direkten Schall ankommt. Kommt es allerdings zu einer zeitlichen Verschiebung in der Wahrnehmung des direkten und des reflektierten Schalls, dann hat dies negative Auswirkungen auf das Verstehen der Sprache. Im Extremfall wird der reflektierte Schall sogar als Echo wahrgenommen. Die Verschlechterung der Sprachdiskrimination durch schlechte raumakustische

Bedingungen durch zu lange Nachhallzeit zeigt folgender Sachverhalt sehr deutlich: Die hochfrequenten Konsonanten werden schneller absorbiert, sie werden also schlechter wahrgenommen, während Vokale (eher tieffrequent) länger reflektiert werden. Die Sprachverständlichkeit ist beeinträchtigt, da die schwach wahrnehmbaren Konsonanten 90% zur Sprechverständlichkeit beitragen.

Wie wird nun eine optimale Nachhallzeit bestimmt? Die Nachhallzeit ist die Zeitdauer, die benötigt wird, bis ein Schall sich um 60 dB abschwächt, zum Beispiel von 100 dB auf 40 dB. Die optimale Nachhallzeit für Klassenzimmer, in denen hörgeschädigte Kinder unterrichtet werden, sollte nach heutiger Erkenntnis bei 0,3 - 0,4 sec liegen. Die erforderliche Nachhallzeit für Klassenräume mit vorwiegend sprachlicher Kommunikation wird mit 0,75 Sekunden angesetzt. In manchen Klassenzimmern bestehen jedoch wesentlich längere Nachhallzeiten, was zur Folge hat, dass die vokalischen Bestandteile der Sprache zu einer Art Vertäubung der konsonantischen Bestandteile führen und so die Sprechverständlichkeit beeinträchtigt wird.

Es kann so ein Art von Kreislauf entstehen: Schüler und Lehrer müssen lauter reden, da die Nachhallzeit zu lange ist und man Schwierigkeiten mit dem Hören hat. Dieser laute Schall wird jedoch von den Klassenwänden und Glasflächen der Fenster wieder reflektiert und die Lärmspirale wird so weiter nach oben getrieben.

Maßnahmen zur Nachhallreduzierung

Den unerwünschten Auswirkungen des Nachhalls versucht man häufig durch Anbringen weicherer, Schall absorbierender Materialien zu begegnen. Harte Raumbegrenzungsflächen wie betonierte Decken oder glatt verputzte Wände reflektieren den Schall besonders stark. Schallabsorbierende Materialien dämpfen jedoch nicht selten vor allem die für die Sprechverständlichkeit so wichtigen hochfrequenten Anteile der Sprache. Dies ist z. B. bei Teppichböden und bei akustischen Platten an der Decke der Fall. Nun sind Teppichböden dennoch vorteilhaft, denn sie verhindern das Entstehen mancher unerwünschter Störgeräusche. Um die Absorption bei möglichst allen Sprachfrequenzen weitgehend auszubalancieren, ist darum angezeigt, am besten verschiedenartiges Material zu verwenden.

Zu den wichtigen Flächen, die keine harten Oberflächen haben sollten, zählt die Rückwand des Klassenzimmers. Nicht so wichtig ist dagegen Schall absorbierendes Material an der Decke und an den Seitenwänden, denn der von dort reflektierte Schall hat eher eine positive Wirkung. Wenn der Lehrer steht, trifft der Schall auf die Decke und trifft durch Reflektion auf den Schüler.

Um die bestmöglichen akustischen Bedingungen für hörgeschädigte Kinder im Klassenzimmer zu schaffen, sind zusätzlich Klassenhöranlagen oder FM-Anlagen zu benutzen. Sie ermöglichen zudem die Distanz zwischen Lehrer und Schüler flexibel zu vergrößern, ohne dass es zu einer Verschlechterung der Verständlichkeit der Lehrerstimme kommt, da der Schüler durch die FM-Anlage die Stimme des Lehrers immer gleich laut wahrnimmt.

Zusammenfassung

Heute wissen wir, dass auch das gehörlose Kind Hörfähigkeiten und Dispositionen zum Lautspracherwerb durch Hören hat. Neben den technisch- medizinischen Bedingungen spielen die Frühförderung, die Förderprogramme und die individuellen Voraussetzungen des Kindes eine wichtige Rolle. Die „Pädagogische Audiologie“ zur Sicherstellung der apparativen Versorgung beim Kind erfüllt eine wichtige Funktion zwischen Medizin und Pädagogik. Die Überprüfung der individuellen apparativen Hörhilfen steht dabei im Mittelpunkt.

Zur Verbesserung der auditiven Wahrnehmungsbedingungen sollte auf die Raumakustik besonderer Wert gelegt werden.

Integration–Inklusion

Heute wird nicht nur über Integration als Weg, der vorwiegend vom behinderten Menschen in Richtung Gesellschaft gegangen wird, gesprochen. Es geht um Inklusion, die gleichberechtigte Teilhabe behinderter Menschen am Leben in der Gesellschaft und das selbstverständliche Zugehen der Gesellschaft auf Behinderte. Ein hohes Ziel, dem sich vor allem die Pädagogik zu stellen hat. In der so genannten Salamanca-Erklärung der UNESCO (1994, 15) wird zum einen die Gesamtlebenssituation Behinderter angesprochen, aber es wird auch dezidiert auf die Phase des schulischen Lernens eingegangen:

„Wir glauben und erklären, ...

dass jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, die sie mit einer kindzentrierten Pädagogik, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann, aufnehmen sollten,

dass Regelschulen mit dieser integrativen Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen; darüber hinaus gewährleisten integrative Schulen eine effektive Bildung für den Grossteil aller Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schliesslich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems. ...

Wir fordern alle Regierungen auf und legen ihnen nahe:

höchstes Augenmerk und Priorität auf die Verbesserung ihrer Schulsysteme dahingehend zu richten, dass diese alle Kinder unabhängig von ihren individuellen Schwierigkeiten einbeziehen können,

auf Gesetzes- bzw. politischer Ebene das Prinzip integrativer Pädagogik anzuerkennen und alle Kinder in Regelschulen aufzunehmen, ausser es gibt zwingende Gründe, dies nicht zu tun,

die Beteiligung von Eltern, Gemeinschaften und Organisationen von Menschen mit Behinderung an Planungs- und Entscheidungsprozessen in bezug auf Massnahmen für besondere Bedürfnisse zu ermutigen und zu ermöglichen,

grössere Anstrengungen für Früherkennung und -förderung sowie für berufliche Aspekte integrativer Bildung zu unternehmen,

im Zusammenhang mit systemischen Veränderungen sicherzustellen, dass in der LehrerInnenbildung, sowohl der Aus- als auch der Fortbildung, Inhalte einer Pädagogik für besondere Bedürfnisse in integrativen Schulen angesprochen werden....“

Von der Realisierung dieser Forderungen sind wir sicher noch weit entfernt. Aber sie fordern zum Nachdenken auf. Natürlich gibt es neben den konsequenten Befürwortern oder Gegnern integrativer Massnahmen eine Vielzahl von Zwischenpositionen, die sich in einer Unzahl von Berichten wiederfinden.

Ein wesentliches Charakteristikum in dieser Diskussion ist, dass stets auf die Freiwilligkeit der Massnahme hingewiesen wird. Alle Beteiligten müssen zur Integration – Inklusion bereit sein, so heisst es. Dies gilt für den einzelnen Pädagogen genauso, wie für die Institutionen und Gesetzgeber, die den finanziellen Rahmen und die sachliche Ausstat-

tung zur Verfügung stellen. Ist das Ziel der Inklusion hörgeschädigter Menschen nicht ein Selbstverständliches? Ist es nicht geradezu eine Verpflichtung und ein selbstverständliches Engagement des Pädagogen, gemeinsames Lernen zu ermöglichen? Sonderschulpädagogen und Regelschulpädagogen garantieren gemeinsam eine Integrationspädagogik. Ein Beharren auf Freiwilligkeit kann nicht akzeptiert werden. Integration und Inklusion gehören zu den selbstverständlichen Aufgaben eines jeden Pädagogen. Ansonsten bewegt er sich außerhalb des Diskussionsstandes in unserer Gesellschaft.

Ein zentraler Aspekt für gelingende Integration und Inklusion ist somit neben der fachlich-beruflichen Qualifikation die Persönlichkeit des Pädagogen, d. h. neben dem Vertrauen in die eigene Fähigkeiten gehört der Mut zu Integration/Inklusion als konkretes Lebensziel zu seinem Selbstverständnis. Ein Pädagoge, der geprägt ist durch Toleranz, Empathie, Sensibilität, Stärke, Echtheit, Flexibilität, Kreativität, Selbständigkeit und Risikobereitschaft wird die Individualität jedes Menschen anerkennen. Durch dieses positive Menschenbild ist für den Pädagogen die Akzeptanz, Anerkennung und Achtung der einzelnen Person als Teil einer Gesellschaft selbstverständlich.

Förderbedarf und Förderort

Die gesellschaftspolitischen und pädagogischen Diskussionen der letzten Jahre haben dazu geführt, dass der Förderanspruch eines hörgeschädigten Kindes eher vom Kind aus gesehen wird. Das Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen steht im Mittelpunkt.

In Abhängigkeit von den individuellen Bedingungen des Kindes und den Möglichkeiten seiner Umwelt wird zu entscheiden sein, welcher Förderbedarf und welcher Förderort für das betreffende Kind sinnvoll sind. Der individuelle Förderbedarf des Schülers wird unter Beachtung folgender Aspekte ermittelt:

- Art und Grad der Hörbehinderung
- Auditive Wahrnehmung
- Sprachliche Kommunikation
- Weitere Behinderungen
- Gegebenheiten der Familie und des Umfeldes
- Motorik
- Motivation
- Kognitive Entwicklung
- Psycho-soziale Entwicklung
- Bisherige Entwicklung und Förderung.

Ob dem individuellen Förderbedarf des hörgeschädigten Kindes entsprochen werden kann, hängt dann von den sachlich-räumlichen Möglichkeiten, finanziellen Ressourcen und personellen Möglichkeiten, die zur Verfügung stehen, ab, z. B. wenn es nicht möglich ist, bauliche Veränderungen zur Verbesserung der Raumakustik vorzunehmen, die Schülerzahl der Klassen zu reduzieren, Geld für Fahrkosten zur Verfügung zu stellen oder gar zusätzliche Förderstunden für hörpädagogische Maßnahmen einzurichten, wird man dem individuellen Förderbedarf des Schülers nur bedingt gerecht werden können.

Erst wenn man bereit ist, auch die äußeren Bedingungen zu verändern, wird tatsächlich eine auf die Förderbedarf bezogene Entscheidung für den richtigen Förderort zu treffen sein.

Schule für Hörgeschädigte

Noch wird die Mehrheit der gehörlosen und ein großer Teil der schwerhörigen Kinder in speziellen Sonderschulen für Hörgeschädigte unterrichtet. Die Schule für Hörgeschädigte hat die Aufgabe neben der allgemeinen Förderung im schulischen, kognitiven, motorischen und psycho-sozialen Bereich die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit ihrer Kinder und damit die Hör- und Lautsprachfähigkeit in erster Line zu unterstützen. Bisher ist es in diesen Einrichtungen üblich, die Klassenbildung nach Jahrgangsstufen oder nach kognitivem Leistungsvermögen zusammenzusetzen. Diese Kriterien sind heute neu zu überdenken. Im vorschulischen Bereich und zumindest in der Grundschule steht immer mehr die Forderung nach gemeinsamen Lernen auch von unterschiedlich begabten hörgeschädigten Schülern im Vordergrund.

Nur unter einem Aspekt sollten die Schüler gleiche Voraussetzungen haben und Fähigkeiten entwickeln können, nämlich der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Dabei ist handlungsleitend, dass für gemeinsames Lernen kognitive und intellektuelle Differenzen weniger hemmend sind als erhebliche Unterschiede in der kommunikativ-sprachlichen Kompetenz. Aus diesem Verständnis heraus bildet die Schule für Hörgeschädigte „integrative“ Klassen in der Sonderschule. In der Schule werden dann unterschiedlichen Kommunikationsgruppen, die gemeinsam miteinander lernen, gebildet.

Es sind dann je nach individuellem Förderbedarf Kommunikationsgruppen für hörgeschädigte Schüler einzurichten,

- für die eine tragende Funktion des Hörens in der lautsprachlichen Kommunikation nicht vorausgesetzt werden kann. Die Hörentwicklung wird dennoch konsequent zu fördern sein. Die Lautsprache steht im Mittelpunkt der Kommunikation. Sie wird durch den verstärkten Einsatz von Schriftsprache und Ablesen vom Mund zusätzlich unterstützt.
- die sowohl über ein Hören, als auch über eine mehr strukturierte und stärker auf das Absehen bauende Lautsprachmethode nicht zu ausreichender Lautsprachkompetenz gelangen. Grundlage der Kommunikation ist nach wie vor die Lautsprache, es kommt jedoch zu einem verstärkten Einsatz der Schrift. Für die Kommunikation wird zusätzlich die lautsprachunterstützende Gebärde verwendet. Das schließt den Gebrauch des manuellen Fingeralphabets und anderer Handzeichensysteme ein.
- deren Kommunikation hauptsächlich über Gebärden verläuft. Ihre Sprachkompetenz (Laut- und Schriftsprache) ist so gering, dass sie trotz größtmöglicher Selektion der Sprachmittel nur einen sehr geringen aktiven und passiven Wortschatz und noch keine grammatischen Strukturen besitzen. Die Schriftsprache muss sich hier ganz gezielt auf solche Sprachmittel beschränken, mit denen die Kinder jetzt und im Erwachsenenalter immer wieder konfrontiert werden. Die lautsprachliche Förderung mittels lautsprachunterstützender Gebärden sollte sich an den individuellen Mög-

lichkeiten des einzelnen Schülers orientieren. Erfahrungen, Wissen und Kontakt werden über Gebärden transportiert und aufgebaut.

- deren Kommunikation ausschließlich über Gebärden verläuft. Der aktive und passive Wortschatz bzgl. Gebärde und Schrift ist erheblich eingeschränkt. Ziel im kommunikativ-sprachlichen Bereich ist der Aufbau von Gebärdenkompetenz, die geeignet ist, Personen, Sachen, Tätigkeiten und Qualitäten darzustellen und Stellungnahmen, Wünsche, Ablehnung etc. zu ermöglichen. Bei den meisten Schülern kann der Erwerb der Lautsprache ausgeschlossen werden.

Es bleiben noch zwei Gruppen hörgeschädigter Schüler, die inzwischen auch schon z. T. am Unterricht gemeinsam mit Hörenden teilnehmen, und zwar Schüler,

- die eine gute altergemäße Hörfähigkeit entwickelt haben. Für sie ist die Lautsprache das alleinige kommunikative Führungsmittel. Der Sprachgebrauch unterliegt keiner Einschränkung. Die Grundlage jeglicher Interaktion ist eine differenzierte Lautsprache.
- die trotz einer guten Hörfähigkeit noch keine altersgemäße aktive und passive Lautsprachkompetenz erworben haben. Diese Schüler benötigen eine Unterstützung ausschließlich in der lautsprachlichen Förderung.

Regelschule

Seit Beginn der 70er Jahre wird die Frage einer geregelten gemeinsamen Beschulung von behinderten und nicht-behinderten Kindern mit entsprechenden sonderpädagogischen Maßnahmen in zunehmendem Maße von Fachleuten diskutiert. Dabei ließ man sich von einem bestimmten Bild eines hörgeschädigten Kindes leiten.

Man dachte damals an hörgeschädigte Kinder, die in ihrer Entwicklung hörenden Kindern sehr ähnlich, vielleicht sogar voraus waren. Um eine erfolgreiche Integration zu ermöglichen, sollten in Abhängigkeit zum individuellen Förderbedarfs des betroffenen Kindes einige der folgenden Voraussetzungen erfüllt sein:

- kleinere Klassen
- eine gute Raumakustik
- eine ruhige Klassenatmosphäre
- ein Sitzplatz in der Klasse, der gutes Hören und Sehen ermöglicht
- eine deutlichere Lehrersprache
- eine Gesprächskultur, in der erkennbar wird, wer gerade spricht
- genaue Aufgabenstellungen
- evtl. Wiederholungen und Zusammenfassungen.

Als sich bewährende Unterrichtsprinzipien werden genannt, die natürlich nicht nur dem hörgeschädigten Schüler, sondern jedem Schüler in der Klasse zu gute kommen:

- Variable Unterrichtsorganisation
- Innere Differenzierung
- Aktivitätsfördernde Unterrichtsgestaltung

- Zieldifferenziertes Lernen
- Kooperative Aufgabenbearbeitung.

In der Hörgeschädigtenpädagogik wird vornehmlich über die lernzielgleiche Integration diskutiert. Es geht also vornehmlich um hörgeschädigte Schüler, die in der Lage sind, im Leistungsvergleich mit ihren hörenden Mitschülern zu bestehen. Dies wird angenommen, wenn die hörgeschädigten Schüler folgende Voraussetzungen haben:

- Auditiv-verbale Erziehung
- Hörgeräte- bzw. CI-Versorgung
- Durchschnittliche Persönlichkeitsentwicklung
- Hör-, Entwicklungs- und Sprachalter entsprechend dem Lebensalter
- Durchschnittliche Kommunikationsfähigkeit
- Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit altersgemäß
- Durchschnittliche Intelligenz
- Unterstützung durch das Elternhaus
- Positive Unterstützung durch Fachpädagogen.

Für diese Schüler haben sich unterschiedliche **Integrationsformen in den einzelnen Ländern entwickelt, wie z.B. Einzelintegration, Integrationsklasse, Außenklasse, präventive Integration, sukzessive Integration und Studien begleitende Integration (siehe dazu Studienbrief 1 dieses Kurses)**. Diese Modelle gehen von einer lernzielgleichen Integration aus. In diesem Fall bedeutet dies, wenn das hörgeschädigte Kind dem Leistungsprofil der Regelschulklasse entspricht, wird eine Integration erfolgreich sein.

Pädagogische Aufgaben

Das traditionelle Selbstverständnis von Sonder- und Regelpädagoge/in wird sich verändern müssen. Eine Integrationspädagogik könnte die Basis dieser neuen Entwicklung werden.

Beide, Regelschul- und Hörgeschädigtenpädagogen, benötigen über ihre fachliche Kompetenz hinaus interaktionale Kompetenzen. Sie müssen fähig und bereit sein, sich kritisch mit anderen auszutauschen, nicht stets auf der eigenen Position zu verharren, tatsächlich zu kooperieren und vor allem den anderen in seiner Individualität anzuerkennen und mit ihm zusammenzuarbeiten. Der Hörgeschädigtenpädagoge hat darüber hinaus eine Reihe von **pädagogischen Aufgaben** zu erfüllen, z. B.:

- Fachberatung
- Kontrolle und Anleitung zur Hörtechnik
- Beobachtung und Verlaufsdiagnostik
- gemeinsamer Unterricht mit dem Regelschullehrer
- Übernahme von Klassenunterricht in der Regelschule
- Einzel- und Gruppenförderung
- Verständnis bei hörenden Schülern wecken

- Soziale Interaktion unterstützen
- Elternberatung
- Zusammenarbeit mit anderen Institutionen.

Wenn man sich verdeutlicht, welche **Erfolgskriterien** für gemeinsamen Unterricht genannt werden, kommt dem Hörgeschädigtenpädagogen eine wichtige Bedeutung zu:

- Klassenlehrer, die ein hörgeschädigtes Kind akzeptieren
- Mitschüler, die Verständnis haben
- Eltern der Mitschüler, die Akzeptanz zeigen
- eine Sachausstattung, die Hören erleichtert
- Schulleitungen, die besondere Rücksichten zeigen
- Lehrerkollegien, die solidarisch sind
- ein gutes Schulklima
- Sonderschullehrer, die engagiert und mit Kompetenz ihre hörgeschädigten Schüler begleiten.

Wege zu bahnen, dass dies möglich wird, sind Aufgaben, die sicherlich eine Herausforderung darstellen. Neuland zu betreten, ist immer eine gewagte Sache. Vertraute Positionen aufzugeben, fällt nicht leicht. Neues zu denken und zu wagen, erfordert Mut und Zuversicht, aber auch Kompetenz und Sachverstand.

Zusammenfassung

Es geht um Integration im Sinne von Inklusion, d. h. die gleichberechtigte Teilhabe behinderter Menschen am Leben in der Gesellschaft und das selbstverständliche Zugehen der Gesellschaft auf den Behinderten. Am Beispiel des gemeinsamen Lernens von hörgeschädigten und hörenden Schülern werden die heutigen Grenzen und Möglichkeiten aufgezeigt.

Ausgehend von der Idee einer lernzielgleichen Integration spielen die individuellen Voraussetzungen und der sich daraus ergebende Förderbedarf eine wichtige Rolle. Am Beispiel der Hörgeschädigtenschule lassen sich Möglichkeiten gemeinsamen Lernens bei unterschiedlichen kognitiven Bedingungen verwirklichen.

Der Unterricht in der Regelschule stellt an den Regelschul- und Sonderschullehrer neue persönliche Anforderungen und setzt hoch qualifizierte fachlich-pädagogische Kompetenzen auf beiden Seiten voraus.

Auditiv-Verbale-Erziehung (AVE)

Die oralen und auditiv-verbale Konzepte sehen sich beide der Lautsprachentwicklung verpflichtet, sie unterscheiden sich aber in vielen wesentlichen Punkten voneinander. Die folgende Übersicht charakterisiert die wichtigsten Aspekte der heute vorhandenen bzw. diskutierten lautsprachlichen Förderprogramme für hörgeschädigte Kinder

Tabelle 1: Habilitations- bzw. Rehabilitationskonzepte

	Oral	Auditiv-verbal
Ziel:	Lautsprache, um damit im Alltag kommunizieren zu können.	Sprachentwicklung, die der Hörender nahe kommt.
Lautsprache:	Systematischer Sprachaufbau Deutlicher Unterschied zwischen Alltags- und Unterrichtssprache	Muttersprachlich-natürlicher Spracherwerb Geringer Unterschied zwischen Alltags- und Unterrichtssprache
Erwerbsprozess:	Linguistischen Strukturen folgend sprachanalytisch - Pragmatik - Syntax - Semantik	Aktivierung der Universalgrammatik und situativ - erlebnisbezogen - handlungsorientiert - reflektiert
Gebärde:	Keine bzw. lautsprachbegleitende oder -unterstützende Gebärden	Keine
Sprechweise	Antlitzgerichtet, dem Absehbild folgend: Artikuliert	Hörgerichtetheit, dem Hörbild folgend: Akzentuiert
Sprechwahrnehmung	Primat des Sehens Absehen, Fühlen	Primat des Hörens Blickkontakt
Weitere Systeme	PMS, GMS	Keine
Sprechen lernen	Durch Artikulation	Durch Hören
Pädagogische Audiologie	Anerkannt, aber nicht immer in der Schule	Zwingend unterrichtsimmanent, immer in der Schule
Klassenhöranlage	Sporadisch	Ständig

Da wir einen ganzheitlichen, familienorientierten Förderansatz vertreten, verfolgen wir ein Konzept, das wesentliche Elemente der „Auditory-Verbal-Therapy“ und des „Natural Language Approach“ mit einschließt, und nennen dies künftig „Auditiv-Verbale-Erziehung (AVE)“. AVE kennzeichnet eine Grundhaltung, die sich in vielfältiger Weise auf pädagogisch-methodische Prinzipien auswirken kann:

- sie versteht sich als ganzheitliche Erziehungskonzeption und bedeutet nicht, dass alle anderen Sinne unberücksichtigt bleiben. Es sollte eine Verhaltenspräferenz entwickelt werden, die ein Hörenlernen ermöglicht. Es geht nicht um eine Ausgrenzung und Reduzierung von Lernmöglichkeiten, sondern um eine primäre Förderung der Hörfähigkeit, die sicherstellt, dass ein Lernen mit allen Sinnen möglich wird

- AVE meint, sich bewusst zu werden, was es alles zu hören gibt, Kenntnisse darüber zu haben, aus welchen Lern- und Erfahrungsprozessen sich eine Hörfähigkeit entwickelt und wie sie beeinflusst werden kann
- betont wird das Primat der Hörerziehung
- AVE geht davon aus, dass ein gehörloses Kind, wenn es mit Hörgeräten oder CI versorgt ist, nicht als gehörlos zu behandeln ist
- sie berücksichtigt die Gesamtpersönlichkeit des Kindes, seine emotionale, kognitive, soziale und familiäre Situation
- sie betont die Elternberatung, -anleitung und -zusammenarbeit
- sie will die Erziehungskompetenz der Eltern stärken
- AVE beinhaltet ein natürlich-reflektiertes Sprachverhalten mit besonderer Betonung einer akzentuierten Sprache
- sie nutzt Prinzipien des Gesprächs, des Dialogs zur Sprachentwicklung
- sie nutzt reale Alltagssituationen als Basis für Hör-, Sprech- und Sprachentwicklung.

Die Betonung des Hörens

Immer wieder wird betont, dass beim Sprechen und Kommunizieren beides, das Hören und das Sehen, eine Rolle spielen. Beim Sprechen sieht man einander an, man hört nicht nur, sondern sieht zugleich Mimik und Gestik, die das Sprechen begleiten. Auf dem Zusammengehen beider Sinneskreise beruht nicht zuletzt die sinnlich-geistige Leistungsfähigkeit des Menschen. Diese grundsätzlich richtige Aussage hat aber in der Hörgeschädigtenpädagogik eine eigene Dynamik erhalten. Das Kommunikationsverhalten vieler Hörgeschädigtenpädagogen ist derart, dass die Sprechbewegungen (die Artikulation) erheblich verlangsamt und überdeutlich sind, um dem Hörgeschädigten die Möglichkeit des Absehens zu geben. Zwar wird dabei laut mitgesprochen, das Führungsmittel zur Verständigung ist aber die Absehgestalt des visuellen Mundbildes.

Im Sinne einer Auditiv-Verbalen-Erziehung können in kommunikativen Situationen durchaus „Normalbedingungen“ hergestellt werden, indem das Hören und das Sehen gleichzeitig erfolgen, vorausgesetzt die Sprechweise orientiert sich an der für den Hörenden üblichen Form unter besonderer Betonung des rhythmischen und melodischen Sprechens.

Ist das Verhalten beim Sprechen so, dass das hörgeschädigte Kind in erster Linie absehen muss, besteht die Gefahr, dass es zu einer Dominanz des Sehens kommt, und damit ein normal gesprochenes Wort nicht mehr verstanden wird. Die Diskrepanz zwischen dem Hören und dem Sehen wird größer statt kleiner. Das Gegenteil von dem, was AVE will, wird erreicht.

Erst wenn das Mundbild in Übereinstimmung mit dem zu hörenden Wort steht, so wie es normalerweise gesprochen und gehört wird, ist ein hörgerichtetes Verhalten gegeben. Unisensorische Verfahren, beispielsweise ausschließlich über das Hören, kommen nur in spezifischen Trainings- und Lernsituationen zum Einsatz. Sie werden als Übungs-

und Vertiefungsprinzip benutzt. Dabei geht es um die isolierte Förderung bestimmter Hörfertigkeiten. Es sollen dann z. B. Geräusche erkannt und im Hinblick auf Sprache, Dauer, Stärke, Tonhöhe und rhythmische Struktur exakt voneinander unterschieden und Einzelphoneme, Wörter, Sätze u. a. verstanden werden können.

Didaktisch-methodisch lassen sich die Schritte zum Hörenlernen und Spracherwerb gliedern, wobei die quasi-tabellarische Auflistung nicht ein zwingendes Nacheinander darstellen soll. Es geht darum, diese Schritte in der kindlichen Entwicklung zu berücksichtigen (vgl. Schmid-Giovannini 1996):

- Das Bemerken eines Lautes oder Geräusches und das Fehlen eines solchen
- Die Reaktion auf auditive Signale
- Die Beachtung akustischer Signale, besonders der Sprache über eine längere Zeitspanne
- Das Beachten und Reagieren auf Sprache oder Geräusche, die nicht unmittelbar aus der Nähe, sondern aus einer größeren Distanz kommen
- Das Suchen einer Geräuschquelle
- Die Geräuschquelle erkennen (aha – da spricht jemand – Mama ruft – das Telefon klingelt...)
- Verschiedene Laute erkennen und zuordnen. Hier geht es besonders um Sprechlaute. Geräusche werden schneller erkannt
- Feinere Unterscheidungen von Lauten und deren Häufigkeit (Vokale, M, S, - pa – babababa – laut/leise – lang/kurz). Spiele mit Fahrzeugen, Tieren und viel „kitschigem“ Spielzeug
- Unterscheiden zwischen Wörtern und Geräuschen, welche ähnlich tönen
- Kurze Aufforderungen über das Ohr verstehen
- Ausführen, was über das Ohr verstanden wurde, und selbst benennen, wie die Dinge heißen oder was gerade geschieht
- Das Wiedergeben von Gehörtem in der gleichen Reihenfolge (Artikulation ist dabei nicht wichtig, nur Sprachmelodie und Rhythmus)
- Teile eines Wortes oder eines Satzes werden dem Kind vorgesprochen (nur über das Ohr), und es muss diese richtig ergänzen
- Laute oder kleinste bedeutungstragende Gestalteinheiten erkennen, die in Wörtern eingebettet sind
- Einzelne vorgesprochene Laute in Wörter verwandeln
- Das Erkennen eines Sprechers bei Hintergrundgeräuschen
- Dem von einer Person vorgelesenen Text eines Buches folgen. Einen gesprochenen Text verfolgen (Geschichte erzählen) (Hier ist natürlich von längeren Sätzen die Rede und nicht von einzelnen Wörtern)
- Die Erweiterung von auditiven Informationen
- Die Bedeutung der gehörten, gesprochenen Sprache verstehen und mit bereits bekannten Informationen in Verbindung bringen.

Aspekte des Spracherwerbs

Der erste Gebrauch von Sprache, die erste Kommunikation, findet gewöhnlich zwischen Mutter und Kind statt, und Sprache wird in der Beziehung zwischen diesen beiden erworben (Sacks 1990). Die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten sprachlichen Verhaltens Erwachsener gegenüber ihren Kindern sollten in den Mittelpunkt gerückt werden. Snow (1972) und Zollinger (1987) arbeiteten drei Funktionen heraus:

a) Die kommunikativ-interaktive Funktion

Kennzeichnend dafür ist,

- dass die Sprache des Kindes durch die Mutter ständig erweitert wird
- dass sie ihre Sprache oft wiederholt und häufig Fragen stellt.

Die Sprache des Kindes wird aufgefangen, vielleicht erweitert und ergänzt. Es entsteht ein permanentes Gespräch zwischen Mutter und Kind, das dazu führt, Sprache und Bewusstsein zu erweitern. Manchmal korrigiert die Mutter das Kind und gibt somit ein sprachliches Vorbild. Ein Interesse am Kind, eine positive Zuwendung zum Kind sind dabei genau so wichtig, wie

- die Fähigkeit, sehr genau zuzuhören, hinzuhören
- die Fähigkeit, sich in das Kind hineinversetzen zu können
- auf das eingehen können, was es sagt und tut
- Spontaneität und Flexibilität
- Geduld, auch einmal Äußerungen abwarten zu können
- die Fähigkeit zu erkennen, was das Kind vielleicht sagen möchte (Auffangen), aber noch nicht selbst kann, um dem Kind sprachlich zu helfen, z. B. indem die Mutter für das Kind spricht, es so ausdrückt, wie es vielleicht das Kind tun würde, wenn es sprachlich bereits mehr Fortschritte gemacht hätte (Doppelfunktion der Mutter).

b) Die Verständnis erweiternde und kommunikative Funktion,

Dies meint, die Gespräche

- sind situationsabhängig
- beschränken sich auf das unmittelbare Umfeld des Kindes
- weisen eine syntaktische und semantische Einfachheit und
- eine langsamere, deutlichere und wiederholende Sprechweise auf.

Das erlebnisbezogene, handlungs- und situativ orientierte Gespräch ist ein hervorragendes Mittel zum Spracherwerb. In der Kommunikation mit dem Kind sollte man:

- nicht zu schnell aufgeben
- das Kind positiv motivieren, Mut zusprechen
- viel wiederholen
- sich dem Hörproblem stellen

- nicht diskriminierte Wörter mittels Schrift, Mundbild etc. bewusst machen, aber anschließend wieder als Hörphänomen erleben lassen
- dem Kind stets Erfolgserlebnisse vermitteln
- das Kind dazu befähigen, eine Lauschhaltung zu entwickeln und
- zuhören können.

Die Fähigkeit, Sprache durch Handlung zu verdeutlichen, bedeutet Handlungen in Sprache umsetzen und den situativen Kontext nutzen zu können.

Eine inhaltlich gute Sprache setzt voraus, dass lebendig, kind- und erlebnisbezogen, klar und zielgerichtet formuliert wird. Eine gute Wortwahl, differenzierte Sprache ohne Aussparungen bestimmter Wörter oder Formulierungen und der Gebrauch kompletter, richtiger Sätze gehören dazu.

c) Die aufmerksamkeitszentrierende und affektive Funktion,

Dies bedeutet:

- die prosodischen Funktionen werden übertrieben gebraucht
- es wird melodios, rhythmisch und akzentuiert gesprochen
- die Intonation ist farbig
- die Mutter spricht mit höherer Frequenz oder flüstert sogar, um die Sprache für das Kind interessant zu machen und von der der Erwachsenen abzuheben
- es wird nicht zu leise oder ohne Stimme gesprochen
- es wird mit etwas verminderter Sprechgeschwindigkeit und in Satzgliedern gesprochen.

Hier werden auch die rhythmisch-musikalischen Elemente berücksichtigt. Diese Aspekte können als „motherese“ zusammengefasst werden. Sprechweise und Grammatikerwerb stehen in engem Zusammenhang. Gerade für den Spracherwerb bei Kindern ist die Wahrnehmung der prosodischen Merkmale von immenser Bedeutung. Dies gilt auch für hörgeschädigte Kinder. *„Zwischen überdeutlichem Sprechen und Grammatikerwerb war tendenziell ein negativer Zusammenhang feststellbar. Für die Praxis könnte aus unseren Ergebnissen die vorsichtige Empfehlung abgeleitet werden, im sprachlichen Umgang mit hörgeschädigten Kindern die Satzmelodie ähnlich auszugestalten wie bei normalhörenden Kindern, ohne künstliche Segmentierung vorzunehmen oder Wortbestandteile zu verlängern“* (Steinbrink, Szagun 1999).

Alle genannten Aspekte treffen natürlich nicht nur für den frühkindlichen Spracherwerb zu, sondern sollten sich auch in der Lehrersprache („teacherese“) und der Sprache der Erwachsenen gegenüber dem Kind in angemessener Form widerspiegeln. Alters- und entwicklungsabhängig wird eine Anpassung erfolgen müssen, aber die Prinzipien für ein gelungenes Gespräch behalten dabei stets ihre Gültigkeit.

Negative Elemente

Wir müssen uns von Verhaltensweisen trennen, die lange in der Hörgeschädigtenpädagogik gültig waren, von denen wir aber heute wissen, dass sie eine Auditiv-Verbale-Erziehung nur bedingt unterstützen. Dazu gehört sicherlich eine zu vereinfachte und zu stark strukturierte Sprache, so wie wir sie unter dem Stichwort systematischer Sprachaufbau in der Vergangenheit kennen gelernt haben. Durch diese „Übungssprache“ wird das sprachliche Angebot für das Kind erheblich reduziert. Wenn der sprachliche Umgang mit dem Kind überwiegend durch eine solche Übungssprache bestimmt wird, ist der Umfang der sprachlichen Äußerungen erheblich vermindert. Die sprachlichen Aktivitäten der Kinder werden durch dieses Vorgehen stark eingeschränkt. Der kreative Umgang mit Sprache wird unterdrückt. In diesem Zusammenhang ist noch auf einige Besonderheiten einzugehen:

- ***Fehlendes imitatives Verhalten***

Hörende Kinder imitieren vollständig oder modifizieren ganze Äußerungseinheiten und nutzen diese Sprachmuster dann aktiv und konstruktiv für den eigenen sprachlichen Ausdruck (Grimm 1995). Kinder mit sehr hohem Hörverlust zeigen kaum von sich aus die Bereitschaft, Gehörtes zu imitieren. Oftmals wurden hörgeschädigte Kleinkinder dann zur Wiederholung des Gehörten gedrängt. Die Aufforderung an das Kind, nachzusprechen oder zu wiederholen, wird als unnatürlich empfunden. Beobachtet man aber eine Mutter mit ihrem gut hörenden Kind, finden sich die gleichen Verhaltensweisen, ohne dass man sie als unnatürlich empfindet. Bei genauerem Hinsehen fällt auf, dass in solchen Kommunikationssituationen Mutter und Kind viel entspannter miteinander umgehen, da die Mutter weiß, das Kind wird reagieren. Es handelt sich um authentische Situationen, in denen Sprache zum Anlass gehört und nicht gesprochen wird, weil Sprechen erzwungen wird. Sprache dient dann der Bedürfnisbefriedigung und ist nicht Selbstzweck. Mit Blick auf das hörgeschädigte Kind müssen wir u. U. in Abhängigkeit zum Hörverlust länger auf die Reaktionen des Kindes warten, wir müssen ihm mehr Raum und Zeit geben (Platzhalter schaffen), vielleicht sind wir gehalten, die Situation eindeutiger zu gestalten. Dem hörgeschädigten Kind fällt es anfangs deutlich schwerer, seine Hörfähigkeiten zu entwickeln. Vergessen wir aber nicht: Hören weckt das Interesse an Sprache. Erst Hören führt zum natürlichen, imitativen Verhalten.

- ***Häufige Verwendung von Fragen***

Als nächste kritische sprachliche Verhaltensweise ist das in der Hörgeschädigtenpädagogik typische häufige Stellen von Fragen zu nennen, mit dem die Erwachsenen das Kind zu einer Äußerung provozieren wollen. Es zeigte sich, dass hierdurch oft gerade das Gegenteil erreicht wird: Das Kind äußert sich kaum, sei es, weil es die genaue Antwort nicht weiß, sei es, weil es gerade gedanklich an einem anderen Punkt ist oder weil die Frage völlig überflüssig ist. Die Form der gezielten Frage lässt zudem oft nur geringen Raum zur Antwort.

Beobachtungen zeigten neben der demotivierenden Wirkung, dass sich ständige Fragestellerei negativ auf den aktiven Sprachgebrauch des Kindes auswirkt. Die

Antworten bleiben dann oft sehr kurz und einsilbig. Oft reagieren Kinder lediglich, indem sie auf einen Gegenstand oder ein Bild zeigen oder die Handlung andeuten. Das Kind erkennt primär keinen verbalen Anreiz.

Hinzu kommt, dass Kinder immer echte und unechte Fragen erkennen, d. h. Fragen, die nicht der Fortführung eines Dialogs dienen, sondern den Zweck haben, sprachliche Äußerungen des Kindes hervorzurufen oder zu provozieren. Diller et al. (2000) konnten in ihrer Untersuchung folgendes beobachten: Sehr häufig wurde z. B. eine Bilderbuchbetrachtung so durchgeführt, dass die einzelnen Abbildungen vom Kind erfragt wurden. Das sprachliche Angebot durch die Frühförderung war reduziert. Anstelle einer Erzählung der Handlung wurden vorwiegend einfache Fragesätze benutzt (meist „Wo ist....?“ oder „Was ist....?“). Konnte das Kind nicht antworten, so antwortete die Frühförderung an seiner Stelle, wobei die Antwort sehr häufig nur in einer Benennung („Da ist der Apfel“) oder in kurzen Sätzen bestand, die oft dieselbe Struktur aufwiesen („Der Junge sitzt auf dem Baum“).

Die sprachlichen Äußerungen der Kinder waren reduziert. Sie konnten die gestellten Fragen entweder nicht beantworten und sagten je nach Sprachentwicklungsstand „weiß nicht“ oder auch gar nichts. Wenn sie antworteten, so taten sie das meist in einem Wort: Sie benannten die Abbildungen oder zeigten darauf und sagten: „Da“. Freie Äußerungen zu den Bildern im Buch konnten in solchen Situationen selbst bei Kindern, die bereits über eine umfangreichere Sprache verfügten, nicht beobachtet werden. Die Kinder blieben vollkommen im vorgegebenen Schema.

Die Kinder reagierten in einer solchen Situation oft verunsichert. Sie schienen sich durch dieses Verhalten unter Druck gesetzt zu fühlen. Oft führten wiederholte Fragen zu einem unruhigen Verhalten der Kinder, Unaufmerksamkeit und Unkonzentriertheit, manchmal zum totalen Desinteresse an der Situation.

Bei gut Hörenden kann man beobachten, dass sie auf ein solche Verhalten häufig ablehnend reagieren, hörgeschädigte Kinder tun nichts anderes. Es ist also nicht verwunderlich, wenn es mit den ewigen W-Fragen nicht klappt. Es kommt darauf an echte Fragen zu stellen, anstatt das Kind abzufragen.

- ***Substantivisch geprägtes Sprachangebot***

In derselben Studie wurde auch der häufige Gebrauch von Substantiven beobachtet, besonders bei Kindern, die in ihrer Sprachentwicklung noch wenig fortgeschritten waren. Den Kindern wurden Gegenstände oder Bilder präsentiert und diese wurden benannt. Teilweise ließen die Pädagogen die Bezeichnungen dann auch noch einmal von den Kindern nachsprechen oder fragten sie ab. Durch diese Vorgehensweise war das sprachliche Angebot ebenfalls stark reduziert und beschränkte sich weitgehend auf die Verwendung von Substantiven (mal mit und mal ohne Artikel). Die Situation war nicht natürlich, sondern stark verschult und eintönig. Für freie Äußerungen der Kinder ist dann kein Raum vorhanden. Entsprechend schnell ermüdeten die Kinder und verloren das Interesse. Die Sprache vieler Kinder war sehr stark substantivisch geprägt. Andere sprachliche Satzbestandteile (Verben, Adjektive) waren dagegen oft nur rudimentär vorhanden. Durch viele Spielmaterialien (Puzzle, Memory, Bildwörterbücher etc.) wird dieses Verhalten

unterstützt. Andererseits steht genügend Spielzeug zur Verfügung, mit dem ein phantasievolles Rollenspiel möglich ist.

Positive Elemente

Als günstig für die sprachlichen Fortschritte des Kindes zeigt sich die modifizierte Verwendung der „Doppelrolle“, der „Auffangmethode“, im Sinne von „Platzhalter“ schaffen, „turn taking“ und „motherese“, so wie dies in der Literatur beschrieben wird (Schmidt-Giovannini 1996; Diller, Horsch 1997; Grimm 2003).

Es bestätigt sich auch für hörgeschädigte Kinder, dass es sinnvoll ist,

- den Blickkontakt für die Kommunikation zu nutzen
- in der Regel syntaktisch vollständige Sätze, die dem Sprachstand des Kindes etwas voraus sind, zu benutzen
- regelmäßig Erweiterungen von Äußerungen des Kindes vorzunehmen
- keine stark betonte Gestik und Mimik, sondern nur natürliche Gesten zu verwenden
- Nicht-Verstandenes durch konkrete Anschauung verständlich, dann durch Abbildungen und Bilderbücher, bei fortgeschrittener Sprachentwicklung zunehmend durch sprachliche Umschreibungen oder Erklärungen zu erläutern
- wenn das sprachliche Angebot nicht für eine Imitation genutzt wird, wiederholt man teilweise noch einmal, und fordert manchmal auch zur Imitation auf („Sag‘ doch mal!“)

Es zeigte sich, dass in den Situationen, in denen eine mehr erzählende Sprache verwendet wird, diese als Impuls wirkt, das Kind hierdurch zum Gespräch motiviert wird und seinerseits mehr im Zusammenhang erzählt.

Hier zwei Beispiele von zwei verschiedenen Interaktionsstilen. Das erste Beispiel zeigt ein sehr dominantes Verhalten, das dem Kind wenig Raum für eigenständige Äußerungen einräumt und ein sehr eingeschränktes sprachliches Vorbild gibt (Schmalbrock 2000, 103 f):

Pädagoge: Hallo, Lena!

Lena: Hallo!

Pädagoge: Schau mal, was ist das?

Lena: Rad.

Pädagoge: Das ist ein Fahrrad.

Lena: Das ein Rad.

Pädagoge: Das ist ein Fahrrad.

Lena: Das ein Fahrrad.

Pädagoge: Das ist ein Fahrrad. Welche Farbe hat das Fahrrad?

Lena: Grün.

Pädagoge: Genau, das Fahrrad ist grün. Und was ist das da am Fahrrad?

Lena: Klingelingeling.

Pädagoge: Das ist eine Schelle.

Lena: Klingelingeling.

Hier das zweite Beispiel, das dem Kind ein lebendiges sprachliches Vorbild bietet und ihm Raum lässt, seine eigenen Gedankengänge sprachlich zu artikulieren:

Lena: Was das, mmmh, das?

Pädagoge: Laß mich mal sehen.

Lena: Guck ma da!

Pädagoge: Oh, das sind deine Augenbrauen. Über den Augen wachsen kleine Haare, das sind die Augenbrauen.

Lena: Auebraue.

Pädagoge: Ja, du hast zwei Augenbrauen. Ich faß' sie an: da ist die eine und da ist die andere Augenbraue.

Lena: Du au.

Pädagoge: Ja, ich habe auch Augenbrauen, meine sind braun, genau wie meine Haare. Guck hier!

Lena: Mein nicht so.

Pädagoge: Nein, deine Augenbrauen sind nicht braun, deine sind blond. Deine Haare sind ja auch blond.

Lena: Komm, schau Timm.

Pädagoge: Ja, komm, wir gehen zu Timm und schauen mal seine Augenbrauen an.

*„Im Idealfall tauschen in einem Gespräch zwei **gleichberechtigte** Partner ihre Gedanken aus. Für den Gesprächsfluss ist es unerlässlich, dem anderen zuzuhören, zu versuchen, seine Äußerungen zu verstehen, wenn nötig, nachzufragen und sich in den eigenen Antworten darauf zu beziehen. Diese Merkmale eines Gespräches sollte man sich beim Umgang mit Kindern immer wieder ins Gedächtnis rufen. Wesentlich für ein Gespräch mit dem Kind ist es vor allem, den Dialog so zu führen, dass man selber einen sinnvollen Beitrag zum kindlichen Gesprächsthema leistet und es damit anregt, von sich aus noch mehr dazu zu erzählen.*

In einem Gespräch ist es daher der Kommunikation hinderlich, wenn man die kindlichen Äußerungen zwar verstanden hat, dennoch alles noch einmal in grammatikalisch korrekter Form vorspricht und das Kind zur Wiederholung auffordert. Meine Erfahrungen in der praktischen Arbeit zeigen: Das Kind sollte in einem Gespräch nicht ständig zum Nachsprechen aufgefordert werden. Hierdurch kann ein Verständnis und eine aktive Aneignung des dialogischen Prinzips durch das Kind verhindert werden.

Korrekturen der kindlichen Sprache können implizit stattfinden, indem der Erwachsene am gemeinsamen Thema der Konversation mit seinen eigenen, korrekten Äußerungen teilnimmt. Auf diese Weise erhält das Kind ein implizites sprachliches Vorbild.

Um das Beispiel von oben aufzugreifen: Wenn das Kind sagt: „Einmal schlafen - Geburtstag“, kann der erwachsene Gesprächspartner das aufgreifen und erweitern, indem er sagt: „Stimmt, morgen hast du Geburtstag“ (vielleicht auch noch in erweiterter Form: „Da essen wir dann Kuchen zusammen, und du bekommst Geschen-

ke.“). Es ist wichtig, daß dem Kind ein korrekter Satz als sprachliches Material angeboten wird, und es einen Impuls erhält, seine Gedanken weiter auszuführen. Es ist nicht grundsätzlich abzulehnen, Kinder auch einmal aufzufordern, ganze Sätze nachzusprechen. Man sollte sich nur darüber im klaren sein, dass das eine Übungssituation darstellt und kein Gedankenaustausch zweier gleichberechtigter, kommunizierender Partner ist“ (Schmalbrock 2000, 102).

Rhythmisch-musikalische Förderung

Im Rahmen einer Auditiv-Verbalen-Erziehung kommt dem rhythmisch-musikalischen Erleben ein besonderer Stellenwert zu. Hier kann es gelingen, in sehr natürlicher Weise dem Hören eine besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Die rhythmisch-musikalische Therapie stellt somit eine gute Ergänzung in der Förderung dar.

Grundlage ist, dass der Rhythmus, der in Musik und Sprache zu hören ist, auch in der Bewegung erfahrbar und beim Einsatz von Körperinstrumenten sicht- und hörbar wird. Für die Arbeit im rhythmisch-musikalischen Unterricht gilt, dass der Pädagoge sich bewusst auf das Hören einlässt und so jede Handlung darauf einstellt.

Ziele des rhythmisch-musikalischen Unterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Hörens sind:

- die Sinnesschulung
- die Bewegungsschulung mit vorrangig akustischen Bewegungsimpulsen
- die Atem-, Stimm- und Sprechschulung
- die Bildung der Persönlichkeit
- die Entwicklung sozialer Kompetenz

Rhythmisch-musikalischer Unterricht kann u. a. dazu beitragen,

- Atmung und Stimme zu schulen
- der Sprache Ausdruck zu verleihen
- zu erfahren, dass der Sprach- und Höreindruck Freude machen können
- zu Hörendes, vom Geräusch bis zur Musik, selbst zu erzeugen
- Lebensfreude zu gewinnen
- zu Hörendes in Bewegung umsetzen und aktivieren zu können.

Schwerpunkte in der Rhythmik sind: Sich durch lautsprachliche Kommunikation auf andere einstellen, aufeinander hören können; so sprechen, dass der andere hören und verstehen kann; gemeinsam musizieren; durch gemeinsames Instrumentalspiel und gemeinsames Singen das soziale Verhalten schulen, z. B. indem man lernt, aufeinander zu hören und sich anzupassen; die gemeinsame Bewegung. Die Freude an der Bewegung zu zweit oder in der Gruppe eröffnet die Möglichkeit zu einer positiven Lebensgestaltung (Pentecker-Wolfheimer 2000).

Im rhythmisch-musikalischen Unterricht kann jede Musikquelle Einsatz finden, sowohl Körperinstrumente wie auch Musikinstrumente und Musik vom Tonträgern.

Die im rhythmisch-musikalischen Unterricht verwendete Bewegung bezieht sich auf die Entwicklung der motorischen Grundfähigkeiten und -fertigkeiten. Als Bewegungsanreiz dienen die Phantasie und verschiedenste Materialien, z. B. Gymnastikgeräte, speziell für die Rhythmik entwickelte Säckchen, Stäbe, Bänder, Tücher etc.

Bewegung im rhythmisch-musikalischen Unterricht erscheint als freie Bewegung im Spiel und zur Musik oder als gebundene Bewegung in Bewegungsfolgen im Singspiel und im Tanz sowie als Rollenspiel bis hin zum Theaterspiel.

Die Spiele im rhythmisch-musikalischen Unterricht sind fast immer Bewegungsspiele. Fingerspiel, Handklappspiel, auch Kaspertheater, Fingerpuppen oder Stabpuppen- und Tischpuppenspiel gehören dazu. Verschiedenste Spielformen kommen dabei in Betracht, z. B. Begrüßungsspiele, Kennenlernspiele, Situationsspiele, Phantasiespiele, Spiellieder und Rollenspiel.

*„Ein Element des Rhythmus ist der **Raum**, in welchem sich der Rhythmus ausdehnen kann. In der Sprache und in der Musik ist es die Melodie, in der Bewegung die körperliche Beugung und Streckung und die Fortbewegung im Raum. Die Merkmale des Raumes sind hoch und tief, höher bzw. tiefer werdend, links und rechts.*

*Ein weiteres Element des Rhythmus ist die **Zeit**, die sein Tempo bestimmt. Ihre Merkmale sind schnell und langsam, schneller bzw. langsamer werdend, kurz und lang.*

*Das Element **Kraft** ist für die Dynamik zuständig. Zu ihr gehören die Merkmale Anfang und Ende, laut und leise, lauter bzw. leiser werdend, Ruhe und Pause.*

*In dem Element **Form** bildet sich die Gesamtgestalt des rhythmischen Prozesses. Hierher gehören die Merkmale Gesamtlänge, Aufbau, Struktur, Modulation und Charakter.*

Die Merkmale der Rhythmus-Elemente „Raum, Zeit, Kraft und Form“ zeigen deutlich, wie tief der Rhythmus mit Hör- und Spracherleben verwoben ist. Durch ihn können vielfältige Höreindrücke jederzeit bewusst gemacht und geübt werden.

Der Rhythmus als verbindendes Glied zwischen Musik, Bewegung und Sprache ermöglicht es auch, Lernprozesse aus einem Bereich für den anderen zu nutzen und so zum immer differenzierteren Hören zu gelangen ...

Der Rhythmus ist uns außerdem eine unverzichtbare Hilfestellung für das Gedächtnis. Einfache rhythmische Folgen, Lieder, Reime und Tänze sind viel leichter zu behalten als unregelmäßig aufeinander folgende Sätze. Auch unser Körper nimmt den Rhythmus in sich auf und unterstützt die Speicherung der Sprache im Gedächtnis. So können Sprachstrukturen angelegt werden, die als Grundlage immer zur Verfügung stehen“ (Penteker-Wolfheimer 2000, 178).

Eine gute apparative Versorgung ermöglicht die Hörwahrnehmung, aber vor allem unser kommunikatives Sprachverhalten und die ganzheitliche Unterstützung, z. B. durch rhythmisch-musikalische Förderung, kann wesentlich zum umfassenden Hör- und Lautspracherwerb eines hörgeschädigten Kindes beitragen.

Zusammenfassung

Da wir einen ganzheitlichen, familienorientierten Förderansatz vertreten, verfolgen wir ein Konzept, das wesentliche Elemente der Auditory-Verbal-Therapy und des Natural Language Approach einschließt und nennen dies künftig Audiv-Verbale-Erziehung. Dabei wird der Stellenwert des Hörens und der Lautsprache betont.

Der Spracherwerb hörgeschädigter Kinder sollte den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten folgen, die auch für hörende Kinder erkannt wurden. Es hat sich in der Praxis gezeigt, dass sowohl sprachentwicklungsfördernde, wie auch -hemmende Faktoren im Verhalten der Erwachsenen zu beobachten sind. Einen zentralen Stellenwert im Spracherwerb nimmt das Gespräch mit dem Kind ein.

Besonders für hörgeschädigte Kinder ist die Sprach- und Hörentwicklung durch rhythmisch-musikalische Förderung zu unterstützen.

Lesen

„*Gehörlose können nicht hören und sprechen, aber lesen*“: Dieser Satz ist immer wieder zu hören. Dass er problematisch ist, zeigen die Forschungsergebnisse zur Lesekompetenz hochgradig Hörgeschädigter. Im Wesentlichen kommen bis in die 80er Jahre alle Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass die meisten Hörgeschädigten am Ende ihrer Schulzeit ein Leseniveau erreichten, das dem von hörenden Kindern in der 3. Klasse entspricht (Pinter, Patterson 1916; Furth 1966; Mindel, Vernon 1971; Hammermeister 1971; Gallaudet Center for Assessment and Demographic Studies 1984).

Natürlich hat sich die Situation hochgradig hörgeschädigter Kinder zum Ende des letzten Jahrhunderts erheblich verbessert. Eindeutige Antworten aus der Forschung, die zeigen, unter welchen Bedingungen hochgradig hörgeschädigte Kinder die bestmögliche Lesekompetenz erreichen können, liegen jedoch noch immer kaum vor.

Durch die sehr große Heterogenität der Populationen in den Untersuchungen ist es äußerst schwierig, abschließende Aussagen darüber zu machen, wie der beste Weg zur Steigerung der Lesekompetenz hörgeschädigter Kinder aussehen könnte.

Auswirkungen auf die Lesefähigkeit

Aus hörgeschädigtenpädagogischer Sicht lassen sich neben den allgemein bekannten Faktoren zahlreiche Aspekte finden, von denen man angenommen hat, dass sie die Lesefähigkeit hörgeschädigter Kinder beeinflussen können. Diese sind z. B.:

Das Ausmaß des Hörverlusts

Dass die Lesefähigkeit proportional zum Hörvermögen ab- bzw. zunimmt, ist einleuchtend und wird auch in der Literatur bestätigt (vgl. Jensema 1975).

Die Art der sprachlichen Förderung

Rogers et al. (1978) stellten fest, dass die Lesefähigkeit (Wort- und Leseverständnis) bei Schülern, die lautsprachlich kommunizierten, gegenüber denjenigen, die gebärdlich oder gleichzeitig gebärdlich und lautsprachlich kommunizierten, überlegen war. Zu beiden Positionen lassen sich Untersuchungen finden, z. B. zeigten sich im Vergleich zwischen oral und gebärdensprachlich geförderten Schülern Vorteile bei den oral beschulten Kindern. (vgl. u. a. Geers, Moog 1989; Lewis 1995).

Die Kommunikationsform im Elternhaus

Auch wenn es um die Frage des Lesens geht, findet man sich wieder in der traditionellen Auseinandersetzung darüber, ob eine primär gebärdensprachliche oder lautsprachliche Förderung geeigneter ist, die Lesekompetenz Hörgeschädigter zu verbessern.

Die Art der schulischen Förderung

Ein Vergleich der Lesefähigkeit, integriert beschulter Gehörloser (10 Schüler im Alter von 6-13) und schwerhöriger Kinder (11 Schüler im Alter von 7-13) mit der gleichaltriger Hörender ergab, dass die meisten gehörlosen Kinder eine genauso gute Lesekompetenz wie ihre hörenden Altersgenossen hatten. Günther (2001) berichtet mehr deskriptiv von guten Lesefähigkeiten und Schriftsprachkompetenz bei gehörlosen Kindern eines bilingualen Schulversuchs.

Die Art der inneren Sprache

Die Frage ist, welche Prozesse bei Gehörlosen zwischengeschaltet sind, um vom Geschriebenen zur Bedeutungsentschlüsselung zu gelangen? Denn im Regelfall wird eine Schriftsprachform nicht direkt in ihre Bedeutung übersetzt, sondern dazwischen liegt eine phonetische Analysephase.

Über diese Verarbeitungsprozesse hinaus scheint ein grundsätzlicher Mechanismus beim Lesen erforderlich, nämlich eine zeitliche Speicherung von Informationen. Syntaktische, lexikalische, phonetische und semantische Informationen müssen zueinander in Beziehung gebracht werden.

Diejenigen Gehörlosen, die bei den Kurzzeitgedächtnisaufgaben im innersprachlichen Prozess offensichtlich einen lautsprachlich orientierten Code benutzen, hatten bessere Lesefähigkeiten als diejenigen, die einen anderen als den lautsprachlichen Code benutzen.

Da die meisten Menschen zunächst hören und sprechen, bevor sie lesen und schreiben lernen, muss ein innersprachliches Lexikon angelegt sein, das über eine sprechähnliche Repräsentation der Wörter, einen Zugang zu deren Bedeutung ermöglicht. Diese Überlegung führt zu Hypothese, dass Lesen die Umwandlung von Geschriebenem, eine innere Repräsentation von phonologischen Elementen (ähnlich der gesprochenen Sprache) erfordert, um die Bedeutung entschlüsseln zu können.

Zahlreiche Untersuchungen bei Hörenden belegen die Bedeutung der lautsprachlichen Interiorisation zur inneren Sprache für den Leselernprozess.

Da unser Schriftsystem auf der gesprochenen Lautsprache aufbaut, ist das Verstehen und die Analyse von Texten in Beziehung zu den äußeren sprachlichen Mitteln zu setzen. Über den grundsätzlichen Zusammenhang von Laut- und Schriftsprache hinaus spielen die übrigen dem Menschen zur Verfügung stehenden non-verbalen Kommunikationsmittel auch für das Lesen eine zusätzliche Rolle.

Aufbau funktioneller Systeme

Alle Leselernmethoden haben zum Ziel, im Zentralnervensystem das funktionelle System des Lesens heranzubilden. Als Methoden des Lesenlernens kennen wir,

- die synthetische Leselernmethode: Sie geht vom Buchstaben aus
- die analytische Leselernmethode: Sie geht vom Wort oder Satz aus und kommt zum Laut- und Schriftzeichen
- die analytisch-synthetische Methode: Meist vom Wort ausgehend werden gleichzeitig Laute und Buchstaben berücksichtigt.

Die äußerlich zu beobachtende Lesefähigkeit gliedert sich in drei Phasen, nämlich

- das phasematische Lesen: Am Anfang des Lesens sind die Sprechbewegungen, die Sprechbewegungsabschnitte (Phaseme) und das laut gesprochene Wort die steuernden Teile des Prozesses.
- das phonematische Lesen: Ohne laut zu lesen, hört das Kind das Gelesene noch innerlich laut. Die gesprochenen Phoneme haben noch eine innerlich wahrnehmbare lautliche Repräsentanz.
- das noematische Lesen: In diesem Fall hat der Denkprozess die Steuerung des Lesens übernommen. Über die aktivierten funktionellen Systeme unter Einbeziehung aller Leistungen der unterschiedlichen Informationsstufen kommt es zu einem automatischen Mitdenken sinnentnehmenden Lesens, wofür dann nicht einmal mehr auf ein Wort-für-Wort-Lesen zurückgegriffen werden muss. In der Phase des noematischen Lesens lassen sich die Einbeziehung einzelner Steuerungselemente, die zum Aufbau der Lesekompetenz erforderlich waren, wieder reduzieren.

Diese Einteilungen beschreiben lediglich das didaktische Angebot, um die Technik des Lesens zu erlernen. Die Prozesse, die sich dahinter verbergen, werden damit nicht deutlich. Das hier vorgestellte Modell soll dazu dienen, die vielfältigen Stufen und Faktoren aufzuzeigen, die beim Leselernprozess grundsätzlich und damit auch bei hörgeschädigten Kindern eine Rolle spielen können.

Sinnliche konkrete Erfahrungen

Lesenlernen beginnt, wenn man so will, sehr früh mit dem Erarbeiten von Sinngehalten - der Aufbau der 1. Informationsstufe -, Gedanken und Vorstellungen. Es kommt zur gegenständlichen Analyse, Synthese, Raumlagefixierung, Sinn- und Worterwartung. Schon wenn das Kleinkind mit einem Spielzeug hantiert, entwickelt es Form- und Raumerfahrung: eine Voraussetzung, um später zu erkennen, an welcher Stelle ein Buchstabe im Wort steht. Es entwickelt Seherfahrungen: damit wird es Buchstaben unterscheiden lernen. Es entwickelt Hörerfahrungen: damit wird es Sprachlaute erkennen. Alle höheren Leistungen des Zentralnervensystems werden mit Hilfe der Grundleistungen vollzogen. Zu den psychischen Grundleistungen, die sich bereits im ersten Lebensjahr entwickeln gehören:

- Zuwendung (Kontakt, Aufmerksamkeit)
- Konzentration (Ausdauer, Zielstrebigkeit)
- Wahrnehmung (Aktivierung der Sinne)
- Kodierung (Speicherung, Gedächtnis)
- Verbindung (Kombination)
- Systematisieren (Ordnen der Erfahrungen)
- Netzwerkbildung (Vermaschung)
- Vergleichen (Differenzierung, Generalisierung)

- Analyse und Synthese (Zerlegen komplexer Einheiten)
- Regelkreise (z. B. das Steuern der Hand)
- Kreativität (der Drang etwas zu machen)
- Funktionelle Systeme (z. B. Laufen)

Alle Tätigkeiten im Bereich der 1. Informationsstufe erfolgen in Verbindung mit konkret wahrnehmbaren Handlungen, Situationen, Objekten und Subjekten. Alles ist konkret anschaulich und erfahrbar. Fähigkeiten, die sich - basierend auf den psychischen Grundleistungen - auf der 1. Informationsstufe entwickeln und praktisch zur Leseverarbeitung zählen, sind:

Die haptokinetische Unterscheidung: Aufgrund der haptokinetischen Sinneswahrnehmung (z. B.: das Ertasten eines von mehreren Spielgegenständen, die in einem Sack verborgen sind) kann auf Formen geschlossen und diese mit Erinnerungen verbunden werden. Diese Fähigkeit ist wichtig, um z. B. Buchstaben unterscheiden zu können.

Die visuelle Unterscheidung: Ohne diese Fähigkeit (z. B. unterschiedliche Bilder voneinander unterscheiden) fällt es schwer, Wörter wie „Hose“ und „Hase“ zu unterscheiden oder die Buchstaben „d“ und „b“ zu erkennen und mit dem richtigen Laut zu verbinden.

Die akustische Unterscheidung: Bereits die Geräuscherkennung bereitet die Lautunterscheidungsfähigkeit vor.

Der Wortschatz: Ein großer Wortschatz erleichtert es dem Schüler, mit einer Sinnerwartung auch die richtige Worterwartung zu bilden.

Die grammatischen Formen: Der Besitz von grammatischen Formen erleichtert es, einen angefangenen Satz zu lesen, denn man kann erahnen, wie der Satz etwa zu Ende gehen könnte.

Das innere Sprechen: Zunächst werden neue Handlungen durch inneres Sprechen begleitet.

Das antizipatorische Denken: Ein Vorausdenken wird auch beim Lesenlernen sehr hilfreich sein. Verschieden Möglichkeiten, wie ein Text weitergehen könnte, lassen sich entwickeln. Die Fähigkeit zur Sinnerwartung erleichtert den Lesenlernprozess.

Die schriftsprachlichen Vorerfahrungen: Wenn einem Kind sehr früh vorgelesen wird, lernt es auch sehr früh, dass die Schrift die Worte exakt festlegt und Gesagtes reproduzierbar wird.

Das ganzheitliche Worterkennen: Schon früh erkennen die Kinder Wortgantheiten, die sie in bestimmten Situationen mit einem bestimmten Sinn verbinden können.

Die ersten Buchstabenerfahrungen: Nachdem erste Wörter ideovisuell (sinnentnehmend) gelesen werden können, kommt es auch zur Identifizierung von Buchstaben.

Die ersten Schreiberfahrungen: Mit dieser Erkenntnis weiß das Kind, dass es mit der Schrift Nachrichten festhalten und weitergeben kann.

Der Drang zum Lesenlernen: Dieser wird unter Ausnutzung all der bisher genannten Vorerfahrungen zum erfolgreichen Lesen führen können.

Der Erwerb eines konkreten Sinnverständnisses erfolgt zunächst auf der Basis der sinnlich-konkreten Erfahrung. Aufgaben, die mit Methoden der sensomotorischen und präoperationalen Phase zu lösen sind, werden von hörenden und gehörlosen Kindern gleich gut bewältigt. Bereits an dieser Stelle ist darauf zu achten, die auditive Wahrnehmung bei gehörlosen Kindern unbedingt mit einzubeziehen. Deutlich wird, wie wichtig das Angebot in der Zeit vor dem eigentlichen Lesenlernen für die Kinder ist. Die Grundlagen einer hohen Lesekompetenz werden schon sehr früh gelegt.

Lautsprache

Der Erwerb der Lautsprache kennzeichnet die 2. Informationsstufe. Die reale Abbildung der Umwelt des Kindes erfährt eine sprachliche Kodierung. Auf der 2. Informationsstufe erfolgt die Entwicklung des Denkens mittels sprachlicher Mittel vom Konkreten zum Abstrakten. Noch spielt der situative Kontext für das Sprachverständnis eine große Rolle. Zum Verstehen der Lautsprache sind folgende Fähigkeiten erforderlich:

- die akustische Differenzierung (z. B. die Unterscheidungsfähigkeit von Lauten)
- die akustische Raumlagefixierung (z. B. zu erkennen, an welcher Stelle des Wortes ein bestimmter Laut gesprochen wird)
- die akustische Durchgliederung (z. B. wie das Wort oder der Satz in richtige Sprechgruppen-Akzente, Betonungen und Rhythmisierungen aufgegliedert werden kann)
- die akustische Synthese und Analyse (z. B. wird unter Einbeziehung der Sinn- und Worterwartung die Wortendgestalt erkannt).

Das richtig gesprochene Wort, der richtig akzentuierte Satz sind die Voraussetzungen des richtig gelesenen Textes. Der Umfang und die Qualität des gesamten Kommunikationsprozesses wirken sich unmittelbar auf die kognitiven Fähigkeiten aus. Für Hörgeschädigte ist es deshalb besonders wichtig, die gesprochene akustische Information mit sehr hoher Qualität richtig und möglichst ungehindert aufnehmen zu können.

Schrift

Als bisher höchst und zuletzt entwickelte Stufe in der Evolution kann das System der Schriftsprache gelten. Aus dem Signalkomplex von Lautfolgen, Sprechmelodie, Akzentuierungen, Rhythmik, Pausen, Grammatik und Syntax entstand als dritte Kodierung die Lautschrift. Dieser Signalkomplex umfasst Buchstabenfolgen, Abstände, Zwischenzeichen, Regeln etc.

Die 3. Informationsstufe baut auf der 1. und 2. Informationsstufe auf, beziehungsweise integriert und erweitert diese. Sie umfasst die Ebene der Schrift. Bilder- und Symbolschriften sind der 2. Informationsstufe zuzuordnen. Schriftsprache prägt unsere Sprache und unser Denken. Unsere gesamte Kommunikation wird auch von der Schrift bestimmt.

Schriftsprache gilt als Schlüssel zu geistigen Handlungsmöglichkeiten, die auf der 2. Informationsstufe so nicht möglich wären. Die 3. Informationsstufe ist kognitiv mehr als ein einfaches Umsetzen von Lautsprache in Schriftsprache. Um Schrift dekodieren zu können, sind eine Reihe von weiteren Voraussetzungen erforderlich:

- die Zeichen-Laut-Beziehung ist der Schlüssel zum Kodierungssystem der Schrift
- das kombinatorische Prinzip zeigt, dass nicht nur die Form des Zeichens, sondern auch die Stellung den Lautwert bestimmt
- die Gestalterfassung, die Kenntnis der Wortgestalt, vermag den Leseprozess wesentlich zu unterstützen
- die optische Differenzierung ist eine Voraussetzung für die Zeichen-Laut-Beziehung
- die optische Raumlage der Buchstaben ist bestimmend für das entstehende Wort
- die Lautsynthese ist der fundamentale Vorgang, der eine Reihe von Funktionen zusammenfasst.

Als übergeordnete Funktionen des Lesens kommen die Laut- und Wortsynthese und die Sinnentnahme hinzu. Zur Synthese von Lauten und Lautkomplexen sind Lautsprachkompetenzen/-teilkompetenzen erforderlich. Auch die Leistung des inneren Lexikons, die Fähigkeit, Hypothesen zu bilden, ist davon abhängig. Wenn kontext- bzw. situationsbezogenes Sprachwissen fehlt, typische sprachliche Phrasen und Wendungen nicht bekannt sind, syntaktische und semantische Restriktionen im Satz nicht genutzt werden können, kann es zum Verlust wichtiger Bedeutungsbeziehungen kommen.

Lesenlernen in allen Informationsstufen

In der 3. Informationsstufe vereinigen sich Sinneserfahrung, Lautsprache und Schriftsprache, alle drei Stufen treten in Wechselbeziehung zueinander und ergänzen sich. Die 1. und 2. Informationsstufe wirken im Prozess der Verarbeitung von Informationen gleichzeitig und gleichberechtigt mit den Kodierungsstufen der 3. Informationsstufe. Allein wäre die 3. Informationsstufe nicht arbeitsfähig. Das zentrale Nervensystem tangiert bei der schriftsprachlichen Verarbeitung mehrere Bereiche gleichzeitig.

Lesenlernen heißt in allen 3 Informationsstufen gleichzeitig denken lernen.

Die Schrift ist keine neue Sprache, sondern sie stellt lediglich eine Kodierung der gesprochenen Sprache dar. Wollten wir auf die lautsprachliche Kodierung für unsere Schrift, die auf der Lautsprache basiert, verzichten und nicht auditiv kodieren, müssten wir uns ein völlig neues System ausdenken, was bis heute noch nicht vorliegt. Die ontogenetische Entwicklung der Lesekompetenz macht die Komplexität des Lesens deutlich. Auch ein Grund dafür, dass es auch unter Hörenden in unserer Gesellschaft eine beträchtliche Anzahl von Analphabeten gibt. Wenn Hören für Hörgeschädigte möglich ist, macht es deshalb wenig Sinn, nach zusätzlichen „neuen“ Möglichkeiten des Lesenlernens für Hörgeschädigte zu suchen und sie etwa künstlich zu entwickeln. Vielmehr

zeigen auch die Erkenntnisse zum Prozess des Lesenlernens, dass es erfolgversprechender scheint, auf der Basis der Lautsprache lesen zu lernen.

Das Erlebnisbuch und metakognitive Kompetenz

Entscheidend ist, dass es sich bei diesem Tagebuch nicht um Texte handelt, so wie sie in Lesebüchern zu finden sind. Es ist ein wesentliches Prinzip, dass die gesprochene Sprache schriftlich fixiert wird. Es handelt sich also nicht um Beschreibungen, sondern um die Fixierung der kommunikativen Mittel, so wie sie im Gespräch untereinander entstehen.

Das, was das Kind sagt oder sagen würde, wenn es hören könnte, wird aufgeschrieben. Die Lautsprache wird schriftlich fixiert. So wie gesprochen wird, wird geschrieben.

Sprechblasen visualisieren das flüchtige Wort für den Gehörlosen. Ein so konzipiertes schriftliches Konzept ist in der Lage, Artikulation, Semantik und Syntax einer Sprache orientiert am kommunikativen Gebrauch für das gehörlose Kind leichter lernbar zu machen. Mit Hilfe des Tage- oder Erlebnisbuchs

- können Erlebnisse des Kindes festgehalten werden, in Bild und Schrift
- hat das Kind Zeit, seine Gedanken zu strukturieren
- steht eine Mitteilungsmöglichkeit für das Kind zur Verfügung
- können Ereignisse sprachlich wiederholt, erweitert und vertieft werden
- werden neue Redewendungen, Satzformen, Wörter und grammatikalische Beziehungen durch die Visualisierung für das gehörlose Kind nachvollziehbar
- u.v.a.m.

Das Tage- oder Erlebnisbuch ist eine Verbindung zwischen der Stufe der lautsprachlichen und der Stufe der schriftsprachlichen Kommunikation, wobei in der Schriftsprache die Elemente der lautsprachlichen Kommunikation zunächst erhalten bleiben. Die positive gegenseitige Beeinflussung der unterschiedlichen Informationsstufen und Signalsysteme, so wie sie beschrieben wurde, findet in der Anwendung des Tagebuchs ihren praktischen Niederschlag im pädagogischen Tun. Abschließend sei ein Beispiel aus einem Tagebuchttext eines dritten Schuljahres einer Gehörlosenklasse zitiert (vgl. Rovner 2000):

Besondere Tage

Diese Woche stehen vier besondere Ereignisse an:

*Am Dienstag feiern wir Jörgs Geburtstag nach,
am Mittwoch feiern wir Frau Rovners Geburtstag,
am Donnerstag macht Frau Seth ihr Examen und
am Freitag gibt es ein kleines Abschiedsfest für Frau Seth.*

„Was ist das, Examen?“ wollten Jörg und Julia T. wissen.

„Haben wir mit Frau Seth Samen ausgesät?“ fragte Mario unsicher.

„Das ist ein Mißverständnis!“ lachte Frau Rovner. „Du hast fast richtig gehört. In dem Wort Examen hört man Samen. Examen bedeutet jedoch etwas ganz anderes als Samen. Ein Examen ist eine Prüfung. Am Donnerstag hat Frau Seth Prüfung. Fünf Personen werden kommen und zuschauen, wie Frau Seth unterrichtet. Sie bekommt dann eine Note, die am Ende des Examens in ihrem Zeugnis stehen wird.

Zur Zeit ist Frau Seth noch Referendarin - Lehrerschülerin - so wie Frau von Maltzahn und Frau Hansen. Wenn sie ihr Examen bestanden hat, ist sie richtige Sonderschullehrerin.“

„Wann hast du dein Lehrerexamen gemacht?“ wollte Mario von Frau Rovner wissen. „1979“, antwortet sie.

„1979 war ich ja noch gar nicht geboren!“ rief Jörg und Julia J. fügte hinzu: „Ich bin erst 1981 geboren.“ „Oh je, so uralt bin ich schon!“ seufzte Frau Rovner. Am Freitag ist Frau Seth zum letzten Mal bei uns in der Schule. Deshalb wollen wir eine kleine Abschiedsfeier machen. Danach werden wir uns von ihr verabschieden müssen.

Jörg, Julia T. und Frau Rovner gaben zu, daß sie ein wenig traurig sein werden, wenn sie von Frau Seth Abschied nehmen müssen. Stefan meinte lachend: „Mir ist das egal!“ Vielleicht will er nur nicht zugeben, daß er auch ein wenig traurig sein wird. Julia J. macht es auch nichts aus, daß Frau Seth uns verlassen wird. Sie kennt diese ja kaum, da sie erst seit kurzem in unserer Klasse ist. Mario meint verlegen: „Ich bin auch nicht traurig.“ „Aber als Herr Haupt wieder nach Hamburg zurückgegangen ist, warst du traurig“, sagten die anderen. Das wollte Mario jedoch auch nicht zugeben.

Vielleicht merken wir alle erst, wenn Frau Seth nicht mehr bei uns ist, wie sehr sie uns fehlt.

Auf jeden Fall drücken wir ihr beide Daumen für ihr Examen und helfen mit, daß die Unterrichtsstunde gut gelingt.

Die Lehrerin schlägt Arbeitsschritte vor, wie mit dem Text umgegangen werden kann:

„Der erste Schritt bei der Arbeit mit den Tagebuchtexten ist das Vorlesen der Überschrift. An dieser Stelle entspinnt sich bereits wieder ein Gespräch über den bereits am Vortag besprochenen Inhalt. Deshalb ist schon die Wahl der Überschrift von Bedeutung, denn sie sollte wieder neu zum Nachdenken und Sprechen anregen.

Im zweiten Schritt liest die Lehrkraft den Text vor. Dabei unterstützen ausdrucksstarke Sprechweise und Körpersprache den Vortrag. Sie helfen über so manche Verständnisschwierigkeit hinweg und fesseln das Interesse der Kinder.

Zwischendurch dürfen diese auch unterbrechen, Korrekturen vornehmen oder neue Gedanken dazu einbringen.

Im dritten Schritt wird der Text, der an die Tafel oder auf Karton geschrieben ist, gemeinsam laut gelesen. Dabei ist darauf zu achten, dass die Buben und Mädchen über die Höranlage genau auf Betonung, Pausen und Sprechgeschwindigkeit des Lehrers achten und diese mitsprechen.

Im vierten Schritt ist der Text Grundlage für Hör- und Sprechübungen, für formale und inhaltliche Auseinandersetzungen mit Sprache oder Sachen.

Dazu ein paar Beispiele mit einem ganz gewöhnlichen Satz aus obigem Gesprächstext:

Am Freitag gibt es ein kleines Abschiedsfest für Frau S. “

Hörübungen:

- *Wo liegen der Höhepunkt bzw. die Betonung im Satz?*
- *Wie viele Silben hat das Wort "Abschiedsfest", auf welcher Silbe liegt die Betonung?*
- *Welche Wörter gehören in Akzentgruppen zusammen?*
- *Welches Wort wird falsch betont?*
- *Satzveränderungen erkennen lassen: Umstellungen, Auslassungen, Hinzufügungen.*
- *Korrektes Nachsprechen in Rhythmus und Intonation.*

Verschiedene dieser Übungen vom Band gesprochen. Sonstige Übungen mit dem Text könnten sein:

- *Auswendig sprechen.*
- *Bewußte Satzumstellungen vornehmen.*
- *Zeitform verändern.*
- *Wörter austauschen, z. B. statt „gibt es“ „feiern wir“.*
- *Wortanalyse: Welche Wörter stecken in „Abschiedsfest“?*
- *Welche sonstigen Feste gibt es noch?*
- *Training bestimmter Sprechprobleme.*

Weitere grammatikalische Übungsmöglichkeiten sind:

- *Setzen der Satzzeichen an bewusst frei gelassenen Leerstellen.*
- *Arbeit an den Verben: Verbklammer, Zeitformen, Konjugationen, Interdependenz von Verben, Hilfs- und Vollverben.*
- *Übung der Wortarten, Wortzusammensetzungen und Satzglieder.*
- *Bewusstmachen von Synonymen und Homonymen.*
- *Einsatz von Personal- und Possessivpronomen.*
- *Übungen zur wörtlichen Rede: Anfang-Ende, Satzzeichen, Wer sagt was? Übungen zur indirekten Rede.*
- *Erkennen der Wortfamilien und Wortfelder.*
- *Sammeln von Redewendungen.*

Solche Übungen können mit einem x-beliebig ausgesuchten Satz durchgeführt werden und haben exemplarischen Charakter“ (Rovner 2000, 152ff.).

Tagebuch- und Erlebnisblätter eignen sich in der Frühförder- und Grundschulzeit hervorragend dafür, Lesekompetenz bei hörgeschädigten Kindern zu entwickeln. Dazu zählt letztlich auch eine metakognitive Kompetenz: die Förderung problemlösenden, kognitiven Denkens wirkt sich positiv auf die Lesefähigkeit aus. Daher sollte Leseförderung nie getrennt von kognitiver Förderung betrieben werden. Der Leser konstruiert aktiv das Textverständnis. Ein fortgeschrittener Leser nutzt selbstständig metakognitives Wissen vor, während und nach seinem Konstruktionsprozess.

Metakognition umfasst das Wissen über die eigenen Kenntnisse und die Kontrolle über eigene Denkprozesse. Bezogen auf den Leseprozess bedeutet dies:

- eine realistische Einschätzung der eigenen Leseleistungen
- Wissen, über die beim Leseprozess geforderten Aufgaben

- Wissen über verschiedene Textsorten
- Strategiewissen (erneutes Lesen bestimmter Passagen zur Beantwortung einer Frage, inneres Bild zur Vorstellung bestimmter im Text dargestellter Abläufe).

Hörgeschädigte erhalten im Unterricht Strategien, die es ihnen ermöglichen, problemlösend und -antizipierend zu lesen. Damit ist Lesen nicht mehr ein lehrerzentrierter und zur Unselbstständigkeit erziehender Prozess. Mit Hilfe der Vermittlung problemlösender Lesestrategien wird es möglich, dass Lesen nicht als schulinterner Prozess verstanden wird, sondern als Möglichkeit der Welt- und Informationserschließung.

Zusammenfassung

Im Wesentlichen kommen bis in die 80er Jahre alle Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass die meisten Hörgeschädigten am Ende ihrer Schulzeit ein Leseniveau gut hörender Drittklässler erreichen. Heute wird diskutiert, welche Faktoren sich auf die Entwicklung der Lesefähigkeit hörgeschädigter Kinder auswirken können.

Alle Leselernmethoden haben zum Ziel, im Zentralnervensystem das funktionelle System des Lesens heranzubilden. Zunächst sind es die sinnlich-konkreten Erfahrungen, die als Grundlage des Lesens verstanden werden. Es werden Fähigkeiten (psychische Grundleistungen) gelernt, die auf der Ebene der Lautsprache eine weitere Differenzierung erfahren.

Bei der Schrift handelt es nicht um eine neue Sprache, sondern um eine Kodierung der Lautsprache, aber mit neuen Qualitäten. Es geht darum, die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des Lesens auf die Situation hörgeschädigter Kinder zu übertragen und anzupassen. Ein Mittel dafür ist das Erlebnisbuch als Instrument zu Förderung der Lesekompetenz.

Zu beachten ist auch die Entwicklung und Förderung der für das umfassende Lesen erforderlichen metakognitiven Fähigkeiten.

Literatur

- Bund Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (Hrsg.)(2000): Pädagogische Audiologie. Frankenthal.
- Diller G, Graser P, Schmalbrock C (2000): Hörgerichtete Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kleinkinder. Heidelberg.
- Diller G, Horsch U (1997): In der Diskussion: Neue Wege des Spracherwerbs Hörgeschädigter. Hörgeschädigtenpädagogik. 51, 3, 145-214.
- Furth H (1966): A comparison of reading test norms of deaf and hearing children. American Annals of the Deaf, 111, 461-462.
- Gallaudet Center for Assessment and Demographic Studies (Ed.) (1984): Today's hearing impaired children and youth: a demographic and academic profile. Washington D. C.
- Geers A, Moog J (1989): Factors predictive of the development of literacy in profoundly hearing impaired children. The Volta Review, 91, 69-86.
- Grimm H (1995): Sprachentwicklung - allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: Oerter/Montada (1995/3): Entwicklungspsychologie. Weinheim.
- Grimm H (2003): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen.
- Günther G (2001): Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Schülern (unveröff.) Hamburg.
- Hammermeister F (1971): Reading achievement in deaf adults. American Annals of the Deaf, 116, 25 -28.
- Jensema C (1975): The relationship between academic achievement and the demographic characteristics of hearing impaired children and youth. Gallaudet College Office of Demographic Studies. Washington D. C. 1975.
- Koch M (1999): Bringing sound to life. Baltimore.
- Lewis S (1995): The reading achievement of a group of hearing impaired school leavers. In: Journal of the British Association of Teachers of the Deaf, 18.
- Mindel E, Vernon M. (1971): They grow in silence. Silver Spring Maryland. 1971.
- Paul P (1998) Introduction to the special issue on literacy. Journal of deaf studies and deaf education, 3, 177-178.
- Penteker-Wolfheimer U (2000): Rhythmisch – musikalischer Unterricht. In: Diller G (Hrsg.) (2000): Hörgerichtetheit in der Praxis. Heidelberg, 176 - 198.
- Pintner R, Patterson D (1916): A measurement fort he language ability of the deaf children. Psychological Review, 23, 413-436.
- Rogers W (1978): Academic achievement of hearing impaired students: Comparison among selected sub – populations. British Columbia Journal of Special Education, 2, 183 - 213.
- Rovner G (2000): Hör gut zu! – Neue Unterrichtsformen. In: Diller G (Hrsg.) (2000): Hörgerichtetheit in der Praxis. Heidelberg, 143 -175.
- Ruben A (2000): Language – A Medical Concern unveröff. Manuskript. Albert Einstein College of Medicine, New York.
- Sacks O (1990), Stumme Stimmen, Hamburg.

- Schmalbrock C (2000): Förderung in einer Vorklasse. In: Diller G (Hrsg.) (2000): Hörgerichtetheit in der Praxis. Heidelberg, 91-109.
- Schmid-Giovannini S (1996): Hören und Sprechen, Internationales Beratungszentrum, Zollikon/Schweiz.
- Snow C (1972), Mothers` speech to children learning language. In: Child Development, 549-565.
- Steinbrink C, Szagun G (1999): Der Einfluss überdeutlichen Sprechens auf den Spracherwerb von Kindern mit Cochlear-Implant. Sprache-Stimme-Gehör,
- Szagun G (2001): Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat im Vergleich mit normal hörenden Kindern. Sprache Stimme Gehör, 124-132.
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Spanien.
- van Uden A (1980): Das gehörlose Kind – Fragen seiner Entwicklung und Förderung, Heidelberg.
- Wallin A (1995): The Cochlear Implant: A Weapon to Destroy Deafness or a Support for Lipreading? A Personal View. In : Plant, G., Spens, K.-E. (Ed.) (1995): Profound Deafness and Speech Communication, 219- 230.
- Zollinger B (1987): Spracherwerbsstörungen. Bern, Stuttgart.