

1 Einleitung

Das von der Stiftung des Landes Nordrhein-Westfalen für Wohlfahrtspflege finanziell geförderte und in der Trägerschaft des Landeselternverbandes Deutscher Gehörlosenschulen Nordrhein-Westfalen e.V. vom 1.1.2000 bis 31.12.2002 durchgeführte Projekt „Gib Zeit – Frühförderung gehörloser Kinder und ihrer Familien“ (in der Folge abgekürzt GIB ZEIT¹) hat zum Ziel, einen Beitrag zur Um- bzw. Neugestaltung der psychosozialen Versorgung von Familien mit gehörlosen Kindern in Deutschland zu leisten. Obwohl es hierzulande bereits seit langem ein (regional zum Teil sehr unterschiedlich gefächertes) Angebot der Frühförderung für Familien mit einem hörgeschädigten Kind gibt (vgl. z.B. Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen, 2000), ist festzuhalten, dass dieses Angebot weitestgehend methodisch fest in der Philosophie eines hörgerichteten Ansatzes verankert ist. Diller, Graser und Schmalbrock (2000) haben in einer Studie, die die Effektivität des hörgerichteten Ansatzes einer empirischen Bewertung unterzogen hat, alle Frühfördereinrichtungen in Deutschland angeschrieben, um die Arbeit der Institutionen, die eine rein hörgerichtete Förderung durchführen, genauer zu untersuchen. Von den insgesamt 71 erfassten Einrichtungen waren neun Einrichtungen dabei, die angaben, mehrheitlich nicht nach hörgerichteten Prinzipien zu arbeiten, weitere zehn Einrichtungen machten keine Angaben zur Methode. Es bleiben somit 52 Frühfördereinrichtungen, die mehr oder minder ausschließlich hörgerichtet arbeiten. Das sind 73% aller deutschen Frühfördereinrichtungen, eine Prozentzahl, die ein deutlicher Hinweis darauf ist, wie einseitig bzw. wie wenig vielfältig das Angebot ist. Dabei zeigen gerade neuere Studien auf, wie wichtig eine differenzierte Sicht des Phänomens „Hörschädigung“ ist und welch besonderer Stellenwert einem ebenso differenzierten Beratungs- und Förderangebot zukommt angesichts der hohen Heterogenität des Klientels (vgl. im Folgenden Hintermair, 2002a).

So fand z.B. Szagun (2001a, 2001b) in einer kontrollierten Längsschnittstudie zur Sprachentwicklung cochleaimplantierter Kinder über fünf Messzeitpunkte u.a. heraus, dass die untersuchten früh implantierten Kinder in unterschiedlicher Weise von dem Cochlea-Implantat profitierten: Während drei der Kinder eine Sprachentwicklung durchliefen, die der von 13 hörenden Kindern mit schnellem sprachlichen Fortschritt entsprach und sieben weitere Kinder einen sprachlichen Fortschritt aufwiesen wie neun eher langsame normal hörende Kinder, blieben 12 cochlea-implantierte Kinder (54.5%) deutlich hinter den langsamen normal hörenden Kindern zurück. Szagun zieht aus ihren Befunden die Konsequenz, dass für diese 12 Kinder ihrer Stichprobe möglicherweise unterstützende Gebärdensprache notwendig ist.

1 GIB ZEIT ist die Abkürzung für: **G**emeinsame **I**nitiative: **B**egegnung **Z**ukunftsplanung durch **E**rfahrungs- und **I**nformationsaustausch mit **T**eilnahme **G**ehörloser. Der Name geht u.a. auf die Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Familien zurück, die zeigten, dass nichts so schädlich ist wie **DRUCK** und nichts so wichtig ist wie **ZEIT**, um für die Entwicklung des gehörlosen Kindes tragfähige Entscheidungen treffen zu können.

oder Zweisprachigkeit mit Gebärdensprache von Nutzen wären, „da so der Gebrauch von Symbolen gestärkt wird und damit einer möglichen Beeinträchtigung der begrifflichen Entwicklung entgegengewirkt werden kann“ (2001b, S. 131).

Die Daten von Diller, Graser und Schmalbrock (2000), die an einer deutlich größeren Stichprobe gewonnen wurden, legen nach Günther Schlüsse analog zu denen von Szagan nahe (vgl. dazu Günther, 2002, S.13ff).

Voit (1999) kommt von einer ganz anderen Perspektive zu Erkenntnissen, die in die gleiche Richtung gehen. Sie konnte in ihren qualitativen Interviews mit erwachsenen Hörgeschädigten aufzeigen, dass sich weder die sprachlich-kulturelle Zuordnung noch die subjektiv erlebte Behinderung durch die Hörschädigung aus dem Hör-Sprach-Sprech-Status des einzelnen hörgeschädigten Menschen kausal ableiten lassen und somit die Qualität des Hörens und Sprechens nicht automatisch mit erhöhter Lebensqualität einhergeht. Eine verantwortliche Pädagogik hat sich demnach ihrer Auffassung nach bereits relativ frühzeitig darum zu kümmern, verschiedene Möglichkeiten, wie das Leben mit einer Hörschädigung gelebt werden kann, in den Horizont der betroffenen Kinder und Jugendlichen zu rücken und sie Erfahrungen damit sammeln zu lassen, um möglichen psychischen Verletzungen und sozialen Ausgrenzungen besonders im Zusammenhang mit der Frage nach Zugehörigkeit und Identität vorzubeugen (vgl. Hintermair, 1999a).

Die vorliegenden Befunde zeigen deutlich die unterschiedliche Bedürfnislage hörgeschädigter Kinder auf. Marschark, Lang und Albertini (2002) kommen in ihrer aktuellen Zusammenfassung des anglo-amerikanischen Forschungsstandes ebenfalls zu der Auffassung, dass die Suche nach *der* („richtigen“) Erziehungs- und Unterrichtsmethode angesichts der Heterogenität der Gruppe hörgeschädigter Kinder aufgegeben werden müsse². Ziel muss es vielmehr sein, ein auf die Bedürfnisse des Kindes und seiner Eltern zugeschnittenes Erziehungs- und Förderkonzept zu entwickeln: „Individualization of approaches to parent support may be as important as is individualization of programming and educational approaches for the child“ (Spencer, 2000, p. 128). Es liegen also ausreichend Argumente und Befunde vor, sich von einer methodenorientierten Festlegung zu verabschieden und gezielt einer ressourcenorientierten Perspektive zuzuwenden, bei der vor allem die unterschiedlichen Fähigkeiten der Kinder, ihren Weg in die Sprache zu finden, in einem von Dogmen befreiten pädagogischen Raum konstruktiv genutzt werden (vgl. dazu Marschark, 2000). Ergebnisse der letzten Jahre zu sog. Teilleistungsstörungen bzw. neurogenen Lernstörungen bei hörgeschädigten Kindern (vgl. Broesterhuizen, 2000) sind ein Beispiel dafür, wie differentialdiagnostische Erkenntnisse im Sog einer ausschließlich lautsprachlich

2 „For many people, the most frustrating finding concerning language development of children with hearing loss is the fact that we have not yet found *the* approach that supports deaf children across the domains of social functioning, educational achievement, and literacy. A single such approach is unlikely, given the heterogeneity of deaf children as a group. Educators and researchers alike thus continue to seek a balance between effective early communication skills, ...” (Marschark et al., 2002, p.112).

ausgerichteten Erziehungsphilosophie unnötig zu einer reduzierten Praxis führen, indem z.B. gebärdensprachliche Kompensationsmöglichkeiten, die auf Grund der Befundlage bei bestimmten Lernstörungen förmlich auf der Hand liegen, systematisch ausgeblendet oder wegdiskutiert werden.

Es liegen also wie gesagt ausreichend gesicherte Erkenntnisse vor, um das Spektrum der vorhandenen Beratungs- und Förderangebote institutionell und inhaltlich zu erweitern. Die Initiative GIB ZEIT stellt somit insofern eine bedeutsame Innovation dar, als sie zwei Aspekte in die deutsche Förderlandschaft einführt, die bislang eher randständig oder auch gar nicht diskutiert und entsprechend auch nicht konkret angegangen wurden:

- Zum einen wird *Gebärdensprache als frühe kommunikative Möglichkeit* anerkannt und praxisbezogen ins Feld geführt. Damit besteht prinzipiell (vorerst für einen bestimmten regionalen Raum) die Chance für Eltern, Gebärdensprache von Anfang an als Möglichkeit der Förderung kommunikativer Kompetenz für sich und ihre Kinder in Erwägung zu ziehen und ein Angebot dazu in Anspruch zu nehmen. Das wichtigste Anliegen eines gelingenden Spracherwerbs, nämlich die Möglichkeit der „interaktiven Welterschließung“ (Prillwitz, 1995, S. 167) erhält dadurch eine größere bzw. erweiterte Chance. Die Zusammenarbeit von GIB ZEIT mit den regional bereits vorhandenen pädaudiologischen Beratungs- und Frühförderstellen ist dabei ausdrücklich erwünscht und stellt keinen Widerspruch, sondern eine wichtige und sinnvolle Ergänzung dar! Aber nicht nur für Familien mit kleinen hörgeschädigten Kindern stellt GIB ZEIT ein attraktives ergänzendes Angebot dar. Es entstehen aus den unterschiedlichsten Gründen in den verschiedensten Altersstufen und Lebenslagen Situationen, in denen der Kontakt mit erwachsenen Gehörlosen und mit Gebärdensprache zukunftsweisend, wichtig und hilfreich sein kann. Das Angebot von GIB ZEIT ist also keinesfalls altersmäßig beschränkt, wengleich ein möglichst früher Kontakt eine anzustrebende Zielperspektive ist (vgl. Spencer, 2000).
- Zum anderen wird *der (frühe) Kontakt mit Betroffenen* sowohl für die Eltern als auch für das Kind ermöglicht. Dadurch eröffnen sich verschiedene Perspektiven:
- Einmal wird damit eine *frühe psychische Auseinandersetzung mit Fragen des Andersseins* unter aktiver Beteiligung selbst Betroffener initiiert. Eine Studie von Watkins, Pittman und Walden (1998) konnte den Effekt der Einbeziehung selbst Betroffener in die Beratungs- und Förderarbeit aufzeigen. Sie berichten von einem „Deaf Mentor Experimental Project“, in dem Eltern hörgeschädigter Kinder von einer hörenden Fachkraft *und* einer hörgeschädigten Fachkraft betreut wurden. Während die hörende Fachkraft sich vornehmlich

um die Hör- und Lautsprachentwicklung sowie um den Schriftspracherwerb bemühte, lag der Schwerpunkt in der Tätigkeit der hörgeschädigten Fachkraft mehr darin, die Eltern und das Kind in die Möglichkeiten der Gebärdensprache, der Gehörlosenkultur einzuführen sowie persönliche Erfahrungen Hörgeschädigter in der hörenden Welt zu vermitteln. Der Zugewinn der hörgeschädigten Kinder in den Bereichen Wortschatz, Kommunikation, Grammatik wie überhaupt die Sprachentwicklung war größer als bei einer Vergleichsgruppe, die nur durch eine hörende Fachkraft betreut wurde.

- Des weiteren gewinnt die *Kommunikationsförderung* durch die Einbeziehung der Erfahrungen erwachsener Gehörloser an inhaltlichem Profil. Ein Team um Heather Mohay (zusammenfassend Mohay, 2000) hat in Australien verschiedene Projekte durchgeführt, deren Ziel es war, die spezifischen Strategien, die gehörlose Eltern erfolgreich zur Gestaltung der kommunikativen Beziehung mit ihren gehörlosen Kindern einsetzen, für die Kommunikationsförderung von hörenden Eltern mit ihren gehörlosen Kindern nutzbar zu machen. Sie identifizierten verschiedene Bereiche, in denen die Kommunikation gehörloser Eltern mit ihren gehörlosen Kindern Besonderheiten aufweisen, so u.a. der intensivere Einsatz nonverbaler kommunikativer Mittel, das Bestreben, durch verstärktes Hinweisen, Berühren, Winken etc. die Aufmerksamkeit des Kindes zu fokussieren, die Verwendung eher kurzer Äußerungen oder Aktivitäten wie sich gezielt in Position zum Kind zu bringen, um das Problem der „geteilten Aufmerksamkeit“³ zu minimieren. In der Erprobung dieser Maßnahmen bei der Förderung von hörenden Eltern mit gehörlosen Kindern zeigte sich nun, dass das Erlernen dieser kommunikativen Strategien je nach „Lernmodell“ unterschiedlich effektiv war. In einem ersten Projekt wurden die Eltern in einem sechswöchigen Intensivkurs mit den Modalitäten vertraut gemacht und anschließend in videouberwachten halbstündigen Spielsitzungen über eine „Einwegscheibe“ entsprechend instruiert, die entsprechenden Kommunikationsstrategien einzusetzen. Obwohl die Eltern in der konkreten Situation durchaus Lernerfolge zeigten und sie auch im Anschluss an diesen Kurs durchaus positive Rückmeldungen gaben bzgl. dessen, was sie gelernt hätten, zeigte sich, dass die in der Therapiesituation angeeigneten Strategien nicht in das spontane Kommunikationsverhalten im familiären Alltag integriert werden konnten. In einem weiteren Projekt (Mohay et al., 1998) veränderten deshalb die Autoren die Herangehensweise an die Eltern: Sie erarbeiteten spezifische Materialien zu den verschiedenen kommunikativen Strategien und brachten diese über gehörlose Fachkräfte zum Einsatz, die die Familien über einen Zeitraum von 8 bis 12 Monaten wöchentlich eine Stunde betreuten. Die Eltern – obwohl an-

3 Hörende Kinder können sich problemlos gleichzeitig auf einen Sachverhalt konzentrieren und zu diesem Sachverhalt Informationen aufnehmen; für hörgeschädigte Kinder ist dies (auch bei sehr guter technischer Versorgung) zumindest nur eingeschränkt möglich.

fänglich etwas besorgt ob der Tatsache, mit Gehörlosen in Kommunikation treten zu müssen – zeigten sich sehr angetan von diesem Angebot. Wichtiger aber ist noch, dass sich ein deutlicher Effekt dieser Maßnahme in der Alltagskommunikation zeigte: „Analysis of videotapes made during the program showed that the hearing mothers effectively incorporated many of the strategies used by deaf parents into their spontaneous communication. As a result, a higher proportion of their communication became visually accessible to the children, and their interactions were more successful and less frustrating“ (Mohay, 2000, p. 160).

- Die Einbeziehung gehörloser Fachkräfte ist aber nicht nur mit Blick auf die sprachliche bzw. kommunikative Entwicklung von Bedeutung, sondern auch im Zusammenhang mit der *Identitätsarbeit*, die hörgeschädigte Menschen leisten müssen. Hier zeigen Erfahrungsberichte von Selbstbetroffenen (vgl. z.B. Drolsbaugh, 1999; Laborit, 1995), welcher enormer Stellenwert dem Kontakt und der Auseinandersetzung mit Gleichbetroffenen zukommt. Begegnungen mit gehörlosen oder schwerhörigen Menschen tragen u.a. entscheidend dazu bei, Gehörlosigkeit nicht aus einer Defizitperspektive zu betrachten, sondern vielmehr auch die positiven Anteile von Anderssein zu thematisieren und den Schülerinnen und Schülern in authentischer Weise zu vermitteln (Bienvenu, 1992). Gehörlose Lehrerinnen und Lehrer tragen auch dazu bei, dass die „Geschichten des Lebens“ intensiver erzählt und verarbeitet werden können (vgl. Mather, 1994). So konnte z.B. festgestellt werden, „that the students were more responsive to the deaf teacher than the hearing teacher and were able to discuss the story in depth“ (Stone, 2000, p. 234). Dieses Ergebnis lässt sich dahingehend interpretieren, dass Lehrer mit der gleichen Sprache und vergleichbaren kulturellen Erfahrungen leichter den emotionalen Rapport zu den Kindern herstellen können, der notwendig ist, um Interaktion und Lernen zu ermöglichen.

Im Folgenden sollen die Arbeit und damit auch das Konzept von GIB ZEIT über den Zeitraum von drei Jahren einer empirischen Bewertung unterzogen werden. Bevor dazu ausführlich in den Kapiteln 3-7 die Initiative GIB ZEIT vorgestellt (Kapitel 3), das methodische Vorgehen der wissenschaftlichen Begleituntersuchung beschrieben (Kapitel 4) sowie die gewonnenen Befunde vorgelegt werden (Kapitel 5-7), soll zunächst in Kapitel 2 ein knapper theoretischer Abriss erfolgen, der die psychosoziale Situation von Familien mit einem hörbehinderten Kind im Anschluss an die Diagnosestellung thematisiert und dabei die wesentlichen Faktoren aufzeigt, die nach heutigem Wissensstand dazu beitragen, dass Familien – Eltern wie Kinder – das kritische Lebensereignis Hörschädigung konstruktiv bewältigen können. Ebenso werden dabei indirekt aber auch die Faktoren aufgezeigt, die dazu führen können, dass die belastende Situation für die Familien verstärkt wird.