

**Zur Kommunikationssituation von hörgeschädigten Menschen
in der beruflichen Integration**

-

**eine sozialwissenschaftliche Studie zur Erfassung kommunikativer Probleme
berufstätiger hörgeschädigter Menschen**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Philosophie (Dr.phil.)

der
Erziehungswissenschaftlichen Fakultät
Universität Erfurt

vorgelegt von
Daniel Ullrich

Erfurt (2004)

Erstes Gutachten:**PROF. DR. PALMOWSKI** (Universität Erfurt - Erziehungswissenschaftliche Fakultät:
Fachgebiet Sonder- und Sozialpädagogik)
Zweites Gutachten: **PROF. DR. WEISHAUPT** (Universität Erfurt - Erziehungswissenschaftliche Fakultät:
Fachgebiet Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung)

Tag der Disputation: 20.7.2004

Datum der Promotion:

urn:nbn:de:gbv-547-200400794

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=nbn%3Ade%3Agbv%3A547-200400794>]

Vorwort

„Es ist schwer, der einzige Schwerhörige zu sein. Du hast niemanden, mit dem du dich vergleichen kannst, niemanden, zu dem ein gegenseitiges Vertrauen besteht. Ich versuche nun, das nachzuholen. Ich habe Kontakt mit anderen schwerhörigen Personen aufgenommen und begonnen, Gebärdensprache zu erlernen“ (Tvingstedt 1991, 152).

Die Kontroverse zwischen Laut- und Gebärdensprachvertretern ist eine historisch gewachsene Debatte. Es stehen sich dabei zwei Lager unversöhnlich gegenüber. Die eine Gruppe betrachtet die Hörschädigung und die daraus resultierenden Kommunikationsstörungen mit der Gesellschaft als ein Kommunikationsproblem, das mit Hilfe der Medizin, der Hörerätetechnik und der pädagogischen Förderung zu beheben ist. Die Fähigkeit zum Lautspracherwerb der hörgeschädigten Menschen ermöglicht die Integration in die hörende Gesellschaft. Unter dieser Zielsetzung wird die Gebärdensprache als störend und vom Ziel ablenkend abgelehnt.

Die andere Gruppe betrachtet die unterschiedliche situationsgebundene Anwendung der Kommunikationsformen als individuell, von den hörgeschädigten Menschen frei wählbar. Hörende Menschen haben in diesem Zusammenhang ein Problem, da sie nur die lautsprachliche Kommunikationsform nutzen.

Die hörgeschädigten Menschen fühlen sich nicht behindert, solange ihnen die Möglichkeit der frei wählbaren Nutzung der Kommunikationsmittel bleibt und ihre sozialen und kulturellen Bedürfnisse Berücksichtigung finden (vgl. RINGLI, G. IN: JUSSEN/ CLAUSSEN, 1991, 273).

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort

1.	Einführung in die Arbeit	12
2.	Theoretischer Teil	16
2.1	Menschen mit Hörschädigung und deren berufliche Integration	16
2.1.1	Sozialmedizinische Sicht auf Menschen mit Hörschädigung	18
2.1.2	Pädagogischer Zugang zu Menschen mit Hörschädigung	33
2.1.3	Historische Eckpfeiler der Hörgeschädigtenpädagogik	39
2.1.4	Berufsperspektiven von Menschen mit Hörschädigung	44
2.2	Die Bedeutung des Spracherwerbs für die kommunikative Situation hörgeschädigter Personen	49
2.2.1	Spracherwerb und Sprachunterricht in der aktuellen Hörgeschädigtenpädagogik	49
2.2.1.1	Reguläre Sprach- und Hörentwicklung	50
2.2.1.2	Hörgeschädigtenspezifische Sprach- und Hörentwicklung	52
2.2.1.3	Sprachdidaktische Modelle	54
2.2.2	Frühförderung	65
2.2.2.1	Einrichtungen	67
2.2.2.2	Hörerziehung	71
2.2.2.3	Rhythmisch- musikalische Erziehung	72
2.3	Kommunikationstheoretischer Hintergrund	72
2.3.1	Kommunikationsmodell nach SCHULZ VON THUN	72
2.3.2	Kommunikationsstörungen zwischen hörgeschädigten und hörenden Menschen	76
2.3.3	Kommunikationsformen hörgeschädigter Menschen	77
2.3.3.1	Deutsche Gebärdensprache	78
2.3.3.2	Lautsprachbegleitende Gebärde	85
2.3.3.3	Dialekte in der Gebärdensprache	87
2.3.3.4	Mischsprachen in der Gebärdensprache	89
2.3.3.5	Schriftsprache	91
2.3.3.6	Fingeralphabet und phonembestimmtes Manualsystem	92
2.3.3.7	Gemik	94

3.	Empirischer Teil	95
3.1	Grundlegende Überlegungen	96
3.2	Verlauf der Forschung und Auswahl der Methoden	97
3.3	Darstellung der Forschungsmethoden	99
3.3.1	Das Leitfadeninterview	102
3.3.2	Die Fallstudie	102
3.3.3	Das narrative Interview	103
3.3.4	Aufbau des Fragebogeninventars	104
3.4	Durchführung der Datenerhebung	109
4.	Darstellung und Auswertung der Untersuchungsergebnisse aus der Befragung hörgeschädigter Personen, der Familienangehörigen und der Arbeitskollegen	111
4.1	Angaben der hörgeschädigten Personen	114
4.1.1	Altersstruktur	114
4.1.2	Die persönlichen Angaben	115
4.1.3	Lebensalter bei Beginn ihrer Hörschädigung	116
4.1.4	Grad der Hörschädigung	116
4.1.5	Hörgeräteversorgung	117
4.2	Angaben zur Berufstätigkeit/ Freizeit der hörgeschädigten Personen	117
4.2.1	Berufstätigkeit	117
4.2.2	Bewertung der Arbeit	118
4.2.3	Zufriedenheit mit der Arbeitsumwelt	119
4.2.4	Erfahren von Neuigkeiten/ Informationen am Arbeitsplatz	120
4.2.4.1	nach Aussagen der hörgeschädigten Personen	120
4.2.4.2	nach Aussagen der Arbeitskollegen	121
4.2.5	Der lautsprachliche Kontakt in den Arbeitspausen (nach Aussagen der Arbeitskollegen)	121
4.2.6	Der lautsprachliche Kontakt in der Freizeit	122
4.2.6.1.	nach Aussagen der hörgeschädigten Personen	122
4.2.6.2.	nach Aussagen der Familienangehörigen	123
4.2.6.3.	nach Aussagen der Arbeitskollegen	123
4.2.7.	Vereinszugehörigkeit	124
4.3	Angaben zur lautsprachlichen Kommunikation der hörgeschädigten Personen	125

4.3.1	Häufigkeit der lautsprachlichen Kontakte an einem Tag	125
4.3.1.1	nach Aussagen der Familienangehörigen	125
4.3.1.2	nach Aussagen der Arbeitskollegen	125
4.3.2	Dauer der lautsprachlichen Kontakte an einem Tag	126
4.3.2.1	nach Aussagen der hörgeschädigten Personen	126
4.3.2.2	nach Aussagen der Familienangehörigen	126
4.3.2.3	nach Aussagen der Arbeitskollegen	127
4.3.3	Einschätzung der Integration	128
4.3.4	Einschätzung der lautsprachlichen Kommunikationsfähigkeit	129
4.4	Angaben zu Hörvermögen/ Hörgerätenutzung/ Absehen/ Sprechverständnis/ Schriftgebrauch der hörgeschädigten Personen	129
4.4.1	Einschätzung des Hörvermögens (nach Aussagen der Familienangehörigen und der Arbeitskollegen)	129
4.4.2	Häufigkeit der Hörgerätenutzung (nach Aussagen der hörgeschädigten Personen)	130
4.4.3	Notwendigkeit des Hörgeräteinsatzes (nach Aussagen der hörgeschädigten Personen)	131
4.4.4	Absehen der Lautsprache	132
4.4.4.1	Bedeutung und Gebrauch des Absehens vom Mund (nach Aussagen der hörgeschädigten Personen)	132
4.4.4.2	Fähigkeit, Lautsprache vom Mund abzusehen (nach Aussagen der hörgeschädigten Personen)	133
4.4.4.3	Schwierigkeiten beim Absehen von Lautsprache (nach Aussagen der hörgeschädigten Personen)	134
4.4.4.4	Beurteilung vorgegebener Schwierigkeiten beim Absehen der Lautsprache (nach Aussagen der hörgeschädigten Personen)	135
4.4.5	Lautsprechverhalten der Familienangehörigen mit den hörgeschädigten Personen	136
4.4.5.1	nach Aussagen der Familienangehörigen	136
4.4.5.2	nach Aussagen der Arbeitskollegen	137
4.4.6	Lautsprachverständlichkeit	137
4.4.6.1	nach Aussagen der hörgeschädigten Personen	137
4.4.6.2	nach Aussagen der Familienangehörigen	138
4.4.7	Die lautsprachlichen Fähigkeiten	139
4.4.7.1	nach Aussagen der hörgeschädigten Personen	139
4.4.7.2	nach Aussagen der Familienangehörigen	141

4.4.7.3	nach Aussagen der Arbeitskollegen	142
4.4.8	Gebrauch der Schriftsprache als kommunikative Hilfe	143
4.4.8.1	nach Aussagen der hörgeschädigten Personen	143
4.4.8.2	nach Aussagen der Familienangehörigen und Arbeitskollegen	144
4.5	Angaben zum Gebrauch der Gemik und Gebärdensprachnutzung der hörgeschädigten Personen	144
4.5.1	Gebrauch von Gemik	144
4.5.1.1	nach Aussagen der hörgeschädigten Personen	144
4.5.1.2	nach Aussagen der Familienangehörigen	145
4.5.1.3	nach Aussagen der Arbeitskollegen	146
4.5.2	Verstehbarkeit von lautsprachunterstützender Gebärde	146
4.5.3	Gebrauch von Gebärdensprache	147
4.5.3.1	durch die hörgeschädigte Personen	148
4.5.3.2	am Arbeitsplatz (nach Aussagen der hörgeschädigten Personen)	148
4.5.3.3	durch andere Personen (nach Aussage der hörgeschädigten Personen)	149
4.5.3.4	durch die Familienangehörigen und Arbeitskollegen (nach Aussage der hörgeschädigten Personen)	150
4.5.4	Anwendung von Gebärdensprache	150
4.5.4.1	nach Aussagen der Familienangehörigen	150
4.5.4.2	nach Aussagen der Arbeitskollegen	151
4.5.5	Gebärdensprache als Zusatzinformation (nach Aussagen der Familienangehörigen und der Arbeitskollegen)	152
4.5.6	Notwendigkeit des Gebrauchs von Gebärdensprache (nach Aussagen der Familienangehörigen und der Arbeitskollegen)	152
4.5.7	Begründung für den Gebrauch von Gebärdensprache	153
4.5.7.1	nach Aussagen der hörgeschädigten Personen	153
4.5.7.2	nach Aussagen der Familienangehörigen	154
4.5.7.3	nach Aussagen der Arbeitskollegen	154
5.	Darstellung und Auswertung der Untersuchungsergebnisse der Einzelfallstudien	157
5.1	Studie: Roman	158
5.2	Studie: Silke	159
5.3	Studie: Marion	162

5.4	Studie: Thorsten	165
5.5	Studie: Manfred	167
5.6	Studie: Uta	169
5.7	Studie: Antje	171
5.8	Studie: Jens	173
6.	Zusammenfassende Betrachtung der Untersuchungsergebnisse	
	hörgeschädigter Menschen	176
6.1	Berufseinsteigende Situation	176
6.2	Bedeutung des Arbeitsplatzes und das daraus resultierende Integrationsgefühl	177
6.3	Anwendung der Lautsprache und Gebärdensprache	179
6.4	Nutzung der Hörreste und der Absehfähigkeit	182
7.	Ausblick über die berufliche Integration hörgeschädigter Arbeitnehmer	183
	Literaturverzeichnis	188
	Anhang	196
	A) Anschreiben an die Teilnehmer	196
	B) Fragebogen für hörgeschädigte Menschen	198
	C) Fragebogen für Familienangehörige	202
	D) Fragebogen für Arbeitskollegen	205
	E) Leitfaden der Interviews mit den hörgeschädigten Probanden	208
	F) Eidesstattliche Erklärung	209
	G) Danksagung	210
	H) Lebenslauf	211

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Einteilung der GdB von hörgeschädigten Personen	18
Abbildung 2:	Anatomie vom Ohr	20
Abbildung 3:	Mittelohr mit dem Ende des äußeren Gehörgangs links	21
Abbildung 4:	Innenohr	22
Abbildung 5:	Gleichgewichtssystem, Hörnerv und Schnecke	22
Abbildung 6:	Schema des häutigen Labyrinths	23
Abbildung 7:	Tonaudiogramm der medizinischen Scalleitungsschwerhörigkeit	26
Abbildung 8:	Frequenz- und Intensitätsbereich der menschlichen Umgangssprache	27
Abbildung 9:	Hörverlustdiagramm	28
Abbildung 10:	HdO- Gerät	29
Abbildung 11:	Cochlea- Implantat (CI)	30
Abbildung 12:	Schematische Darstellung bei der Versorgung mit dem CI	31
Abbildung 13:	Arten der Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit im Tonaudiogramm	34
Abbildung 14:	Internationale Einteilung der Hörschäden	35
Abbildung 15:	Tondiagramm vom menschlichen Hörbereich	36
Abbildung 16:	Stadien des Hörens und Sprechens vom Menschen	66
Abbildung 17:	Vier Seiten einer Nachricht	72
Abbildung 18:	Störungen im Regelkreis der Kommunikation	77
Abbildung 19:	Satz in Gebärdensprache	83
Abbildung 20:	Satz in Gebärdensprache	82
Abbildung 21:	Satz in LBG	86
Abbildung 22:	Dialektunterschiede in der schweizer- deutschen Gebärdensprache	88
Abbildung 23a:	Deutsches Fingeralphabet	92
Abbildung 23b:	beidhändiges englisches Standard- Manual- Alphabet	92
Abbildung 24:	Phonembestimmtes Manualsystem	94
Abbildung 25:	Übersicht vom Forschungsverlauf	98
Abbildung 26:	Parallelbefragung	106
Abbildung 27:	Alterstruktur der befragten hörgeschädigten Personen	114
Abbildung 28:	Die persönlichen Angaben	115
Abbildung 29:	Lebensalter bei Beginn ihrer Hörschädigung	116
Abbildung 30:	Grad der Hörschädigung	116
Abbildung 31:	Hörgeräteversorgung	117
Abbildung 32:	Berufstätigkeit	117
Abbildung 33:	Bewertung der Arbeit	118
Abbildung 34:	Zufriedenheit mit der Arbeitsumwelt	119

Abbildung 35:	Erfahren von Neuigkeiten/ Informationen am Arbeitsplatz	
	(1) nach Aussagen der hörgeschädigten Personen	120
	(2) nach Aussagen der Arbeitskollegen	121
Abbildung 36:	Der lautsprachliche Kontakt in den Arbeitspausen	121
Abbildung 37:	Der lautsprachliche Kontakt in der Freizeit	
	(1) nach Aussagen der hörgeschädigten Personen	122
	(2) nach Aussagen der Familienangehörigen	123
	(3) nach Aussagen der Arbeitskollegen	123
Abbildung 38:	Vereinszugehörigkeit	124
Abbildung 39:	Häufigkeit der lautsprachlichen Kontakte an einem Tag	
	(1) nach Aussagen der Familienangehörigen	125
	(2) nach Aussagen der Arbeitskollegen	125
Abbildung 40:	Dauer der lautsprachlichen Kontakte an einem Tag	
	(1) nach Aussagen der hörgeschädigten Person	126
	(2) nach Aussagen der Familienangehörigen	126
	(3) nach Aussagen der Arbeitskollegen	127
Abbildung 41:	Einschätzung der Integration	128
Abbildung 42:	Einschätzung der lautsprachlichen Kommunikation	129
Abbildung 43:	Einschätzung des Hörvermögens der hörgeschädigten Personen	129
Abbildung 44:	Häufigkeit der Hörgerätenutzung	130
Abbildung 45:	Notwendigkeit des Hörgeräteinsatzes	131
Abbildung 46:	Bedeutung und Gebrauch des Absehens vom Mund	132
Abbildung 47:	Fähigkeit Lautsprache vom Mund abzusehen	133
Abbildung 48:	Schwierigkeiten beim Absehen von Lautsprache	134
Abbildung 49:	Beurteilung vorgegebener Schwierigkeiten beim Absehen der Lautsprache	135
Abbildung 50:	Lautsprechverhalten der Familienangehörigen mit den hörgeschädigten Personen	
	(1) nach Aussagen der Familienangehörigen	136
	(2) nach Aussagen der Arbeitskollegen	137
Abbildung 51:	Lautsprachverständlichkeit	
	(1) nach Aussagen der hörgeschädigten Personen	137
	(2) nach Aussagen der Familienangehörigen	138
Abbildung 52:	Die lautsprachlichen Fähigkeiten	
	(1) nach Aussagen der hörgeschädigten Personen	139
	(2) nach Aussagen der Familienangehörigen	141

	(3) nach Aussagen der Arbeitskollegen	142
Abbildung 53:	Gebrauch der Schriftsprache als kommunikative Hilfe	
	(1) nach Aussagen der hörgeschädigten Personen	143
	(2) nach Aussagen der Familienangehörigen und Arbeitskollegen	144
Abbildung 54:	Gebrauch von Gemik	
	(1) nach Aussagen der hörgeschädigten Personen	145
	(2) nach Aussagen der Familienangehörigen	145
	(3) nach Aussagen der Arbeitskollegen	146
Abbildung 55:	Verstehbarkeit von lautsprachunterstützender Gebärdensprache	146
Abbildung 56:	Gebrauch von Gebärdensprache durch die hörgeschädigten Personen	148
Abbildung 57:	Gebrauch von Gebärdensprache am Arbeitsplatz	148
Abbildung 58:	Gebrauch von Gebärdensprache durch andere Personen	149
Abbildung 59:	Gebrauch von Gebärdensprache durch die Familienangehörigen und Arbeitskollegen	150
Abbildung 60:	Intensität beim Gebrauch der Gebärdensprache	
	(1) nach Aussagen der Familienangehörigen	150
	(2) nach Aussagen der Arbeitskollegen	151
Abbildung 61:	Gebärdensprache als Zusatzinformation	152
Abbildung 62:	Notwendigkeit für den Gebrauch von Gebärdensprache	152
Abbildung 63:	Begründung für den Gebrauch von Gebärdensprache	
	(1) nach Aussagen der hörgeschädigten Personen	153
	(2) nach Aussagen der Familienangehörigen	154
	(3) nach Aussagen der Arbeitskollegen	154

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Entwicklung der Schwerhörigenschulen im Zeitraum von 1900 - 1914	42
Tabelle 2:	Formale Sprachentwicklung und Wortschatz	50
Tabelle 3:	kognitiven Entwicklung des Menschen	51
Tabelle 4:	Unterschiede zwischen gebärdeter Kommunikation	91
Tabelle 5:	Formen qualitativer Interviews	103
Tabelle 6:	Übersicht über die 8 hörgeschädigten Probanden	157

1. Einführung in die Arbeit

Die Erforschung der Lebens- und Kommunikationssituation hörgeschädigter Menschen beschäftigt Pädagogen bereits seit den Anfängen der Hörgeschädigtenpädagogik. Durch die Entwicklung moderner Hörgerätetechnik stellt sich die Frage nach bestehenden Kommunikationsproblemen jedoch neu, insbesondere bei der Betrachtung der Situation am Arbeitsplatz. Sie sind Phänomene, die sich in dem letzten Jahrzehnt grundlegend verändert haben.

Ein mit einer Hörschädigung geborenes Kind durchläuft die Phasen der medizinischen Versorgung, der Frühförderung und die Schule. In dieser Zeit ist der methodisch- didaktische Sprachaufbau des hörgeschädigten Kindes bedeutsam. Ziel muss die Integration hörgeschädigter Menschen in unsere Gesellschaft bei gleichzeitiger Anerkennung der besonderen kommunikativen Situation sein, d.h. die Anerkennung einer Gehörlosenkultur und der Gebärdensprache. Viele hörende und hörgeschädigte Menschen sehen in der fortschreitenden medizinischen und technischen Entwicklung ein ethisches Problem und stellen sich dieser Entwicklung entgegen.

Das Anliegen der Begriffsbestimmung ist, eine Festlegung des Arbeitsbegriffs für die Dissertation zu erreichen. Hierbei war es notwendig, auf bestimmte Grundbegriffe in der Hörgeschädigtenpädagogik einzugehen. Viele Personen mit Hörschädigung lehnen den Begriff „Behinderung“ für sich ab und bevorzugen den Begriff „sprachliche Minderheit“ bzw. „kulturelle Minderheit“. Die Ablehnung dieser Beschreibung bezieht sich auf eine medizinisch defektorientierte und ursachenbezogene Definition von Behinderung (vgl. RUOSS 1994, 15). „Behindert ist, wer gesellschaftlichen Projektionen ausgesetzt ist, die ihn zum symbolischen Träger allgemeiner, gesellschaftlicher und existentieller Probleme macht“ (SCHÖNWIESE 1997, 61). Zu klären war, welche wissenschaftlichen Begriffsbestimmungen es für hörgeschädigte Menschen gibt. Dabei ist zu beachten, welche Zielsetzung die verschiedenen Wissenschaften für hörgeschädigte Menschen verfolgen. Die medizinische Begriffsbestimmung zielt auf den Nachweis von Hörresten bei hörgeschädigten Personen. Die audiologische Begriffsbestimmung ermittelt den Hörverlust, wobei die pädagogische Begriffsbestimmung sich nach den Bildungsbedürfnissen und den damit verbundenen gesellschaftlichen Bildungsnotwendigkeiten des Menschen mit Hörschädigung richtet (vgl. LEONHARDT 2002, 20).

Zunehmend wird in den letzten Jahren auch von Autoren wie KRÜGER (1987), LANE (1991), HINDLEY (1994), darauf hingewiesen, dass es ungenügend sei, Hörschädigung lediglich als medizinischen Zustand zu konstruieren. Menschen mit Hörschädigung werden nicht ausreichend mit ihren Erfahrungen wahrgenommen und plädieren, als ein soziologisches und kulturelles Phänomen gesehen zu werden. Sie nutzen dabei den positiv wertenden soziologischen Begriff einer eigenen Hörgeschädigtenkultur. Es gibt hörgeschädigte Personen, die sich der

Schwerhörigen- und Gehörlosengemeinschaft zuwenden, indem sie z. B. hörgeschädigte Ehepartner haben und dadurch die Gebärdensprache intensiver gebrauchen als die Lautsprache. Amerika bezeichnet ebenfalls den groß geschriebenen Begriff „Deaf“ als Zugehörigkeit zur Hörgeschädigtenkultur in Abgrenzung zum audiometrischen Grad der Hörschädigung. „Das Kriterium einer Abweichung läßt sich nur bestimmen durch die Beschreibung dessen, was als Normalität, als normal gilt ... „Normalität‘ und ‘Stigmatisierung‘ sind somit nicht feste Eigenschaften, sondern Perspektiven der Betrachtung von Personen“ (HAEBERLIN 1996, 78). Behinderung in diesem Sinne wird dann zu einer sprachlichen Konvention oder zu einer Kategorie des Beobachters (vgl. PALMOWSKI 1997; LINDEMANN/ VOSSLER, 1999 In: PALMOWSKI/ HEUWINKEL 2000, 24).

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat sich eine sozialorientierte Sicht von Behinderung angeeignet, die soziale Ursachen und Folgen berücksichtigt. So unterscheidet die WHO zwischen „impairment“, „disability“ und „handicap“, welche leider immer noch in den verschiedenen deutschsprachigen Veröffentlichungen in ziemlichem Durcheinander mit Schädigung, Beeinträchtigung und Benachteiligung übersetzt werden. JÜLICH (1996) erklärt die Begriffe wie folgt:

- Schädigung: - wird eine unmittelbare Minderung einer körperlichen Funktion, geistigen Fähigkeit oder seelischen Gesundheit bezeichnet.
- Beeinträchtigung: - liegt vor, wenn Menschen aufgrund eines Mangels die jeweils üblichen Anforderungen, Fähigkeiten und Kompetenzen der natürlichen und sozialen Umwelt nicht mehr oder nicht mehr vollständig erfüllen können, die sich aus der Schädigung ergeben.
- Benachteiligung: - ist gegeben, wenn Menschen etikettiert werden bezüglich ihrer Schädigung und dadurch meist negative Konsequenzen durch ihre soziale Umwelt erfahren (vgl. PALMOWSKI/ HEUWINKEL 2000, 27).

CLOERKES (1997) bezeichnet den Begriff Behinderung so: „Ein Behinderung ist eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschieden negativer Wert zugeschrieben wird“ (CLOERKES 1997, 6). Hörschädigung wird zur Behinderung, wenn hörgeschädigte Menschen aufgrund ihrer Schädigung in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und in der selbstbestimmten Lebensführung behindert werden. So betrachtet ist eine Hörbehinderung eine Störung im Zusammenspiel eines oder mehrerer Menschen und dem gesellschaftlichen Umfeld (vgl. LEVEN 1997). Der Übergang von Schwerhörigkeit zur Gehörlosigkeit ist fließend, da die Audiometrie keine Abgrenzung vornimmt. Je geringer der Hörverlust ist, um so größer wird die Chance, durch Hörgerätetechnik und Hörerziehung für hörgeschädigte Menschen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu erhöhen und somit Beeinträchtigungen des täglichen Lebens bzw. des Berufsalltags zu vermindern (vgl. LENARZ 1998). Die aktuelle Diskussion in der Hörgeschädigtenpädagogik berücksichtigt die

soziokulturellen Aspekte der hörgeschädigten Menschen. So ist Hörschädigung eine Beeinträchtigung in einer hörenden Gesellschaft, da bestimmte Anforderungen der Umwelt zum Teil nicht vollständig erfüllt und daher eine selbst bestimmte Gestaltung des Alltags im Privat- und Erwerbsleben durch die kommunikative Hörbeeinträchtigung erschwert oder eingeschränkt ist. Diese liegt für Menschen mit Hörschädigung z. B. dann nicht mehr oder nur begrenzt vor, wenn sie sich in der Hörgeschädigtengemeinschaft oder darüber hinaus auch mit hörenden Menschen in Gebärdensprache unterhalten können. Voraussetzung dafür ist auch eine gesellschaftliche Anerkennung der Gebärdensprache als eigenständige Sprache (vgl. BLEIDICK 1998). Im heutigen gesellschaftlichen Alltag werden Menschen mit Hörschädigung mit unterschiedlichen Begriffen bezeichnet. Grundlegende Begriffe sind: hörgeschädigte Menschen, hörbehinderte Menschen, Menschen mit Hörschädigung und Menschen mit Hörbehinderung. Eine Substantivierung des Begriffes ist aus sonderpädagogischer Sicht nicht mehr zeitgemäß. Die Bezeichnung „hörgeschädigt“ ist begrifflich eine unterschiedliche Schädigung des Hörorgans und fasst gehörlose und schwerhörige Personen zusammen. Darüber hinaus besitzt jeder hörgeschädigte Mensch einen Hörschaden und ist in seiner kommunikativen Situation sehr unterschiedlich zu begegnen. Hörbehinderte Menschen sind gekennzeichnet durch vier Faktoren. Eine Hörbehinderung ist abhängig von Art und Ausmaß des Hörschadens, dem Zeitpunkt des Eintretens eines Hörschadens, dem Vorhandensein einer Mehrfachbehinderung und den sozialen Entwicklungsbedingungen (vgl. BLEIDICK 1998). Diese Faktoren trennen den Menschen mit Hörschädigung in schwerhörige- und gehörlose Menschen. LEONHARDT (2002) sieht die Unterscheidung so: „Unter pädagogischem Aspekt werden Menschen als schwerhörig bezeichnet, deren Schädigung des Hörorgans die Wahrnehmung akustischer Reize so beeinträchtigt, dass sie Lautsprache mit Hilfe von Hörhilfen aufnehmen und ihr eigenes Sprechen - wenn auch mitunter nur eingeschränkt - über die auditive Rückkopplung kontrollieren können“ und „Als gehörlos bezeichnet man Menschen (prä-, peri- oder postnatal) bei denen vor Abschluss des Lautspracherwerbs (als prälingual) eine so schwere Schädigung des Gehörs vorliegt, dass eine Funktionstüchtigkeit hochgradig bis total beeinträchtigt ist. Infolgedessen kann sich die Lautsprache nicht natürlich auf auditiv imitativem Weg entwickeln“ (LEONHARDT 2002, 74-75 und 80). Aufgrund der Spezifik und Differenziertheit des Lautspracherwerbs (vgl. 2.2.1) bei schwerhörigen und gehörlosen Menschen wurde in dieser Arbeit nur auf berufsbezogene Kommunikationsprobleme schwerhöriger Menschen eingegangen. Die Darstellung aus der Sicht der gehörlosen Menschen hätte den zeitlichen und inhaltlichen Rahmen der vorliegenden Dissertation überschritten. Die Gruppe der schwerhörigen Menschen ist äußerst heterogen, demzufolge schwer zu beschreiben. Das Ausmaß des Hörverlustes reicht von 20 Dezibel, mit einer leichten Schwerhörigkeit, bis hin zu 90 Dezibel, die eine schwere Schwerhörigkeit ausmacht (vgl. MÜLLER 1994). In diesem Zusammenhang werden in der vorliegenden

Untersuchung die Arbeitsbegriffe „hörgeschädigte Menschen“, „hörgeschädigte Personen“, „Menschen mit Hörschaden“ und „Menschen mit Hörschädigung“ für schwerhörige Menschen verwendet, um den gesamten Personenkreis zu umfassen. Bei der Erarbeitung des theoretischen Kapitels wird zunächst auf den medizinischen und pädagogischen Aspekt von Hörschädigung eingegangen. Dem folgt die Bedeutung des Spracherwerbs für die kommunikative Situation hörgeschädigter Menschen. Den Abschluss im 2. Kapitel bildet der kommunikationstheoretische Hintergrund mit den möglichen Kommunikationsstörungen und der Darstellung der unterschiedlichen Kommunikationsformen hörgeschädigter Menschen. Die empirische Teil beginnt mit der Methodenwahl der Untersuchung und beschreibt die Planung und Durchführung der Datenerhebung. Die Darstellung der kommunikativen Situation von hörgeschädigten Menschen wurde mit Hilfe von Fragebögen und Interviews, unter Hinzuziehung von Familienangehörigen, Arbeitskollegen der hörgeschädigten Probanden und Schulexperten durchgeführt. Die Hypothese der Untersuchung bezieht sich darauf, dass in den letzten Jahren die Entwicklung der Hörgerätetechnik, die kommunikative Veränderung der Berufsbilder und die schlechte Arbeitsmarktsituation dem hörgeschädigten Arbeitnehmer höhere kommunikative Kompetenzen abfordert. Deshalb stellen sich die Fragen: Welche Kommunikationsprobleme haben hörgeschädigte Menschen am Arbeitsplatz und in welchem Zusammenhang stehen diese mit der beruflichen Integration? Daraus ergeben sich Teilfragen wie: Ist die Lautspracheanwendung eine notwendige Voraussetzung für das Berufsleben und welchen Stellenwert besitzt die Gebärdensprache für die hörgeschädigten Menschen im Arbeitsleben? Besitzen die hörgeschädigten Personen durch ihre Kommunikationsprobleme ein mangelndes Selbstwertgefühl und haben Schwierigkeiten, sich am Arbeitsplatz zu integrieren? Welche Bedeutung haben in diesem Zusammenhang der Dolmetscher und die moderne Hörgerätetechnik? Welche kommunikationstheoretischen Kenntnisse haben die hörenden Arbeitskollegen über den Umgang mit Hörschädigung?

Die Ziele der Untersuchung waren:

- Darstellung der kommunikativen Probleme hörgeschädigter Menschen im Beruf
- Sichtweise professioneller Hörgeschädigtenpädagogen zur kommunikativen Situation hörgeschädigter Menschen und deren Umsetzung in der Praxis
- Reflexion der Bedeutung des Lautspracheinsatzes und des Einsatzes von Gebärdenspr. in der beruflichen Integration hörgeschädigter Menschen
- Darstellung der Anwendung unterschiedlicher Kommunikationsformen am Arbeitsplatz

Das gewonnene Datenmaterial soll Aspekte für eine veränderte Sichtweise auf hörgeschädigte Menschen aufzeigen.

2. Theoretischer Teil

Die theoretischen Grundlagen der Arbeit beinhalten drei Schwerpunkte. Die Begriffsbestimmung unter medizinischen, audiologischen und pädagogischen Aspekten, die eine Grundlage für die spätere Bearbeitung des Themas der beruflichen Integration hörgeschädigter Menschen bildet. Es folgt der Spracherwerb und Sprachunterricht in der aktuellen Hörgeschädigtenpädagogik, in der die Frühförderung eine wesentliche Rolle für Kinder mit Hörschädigung spielt. Hinzu kommt der kommunikationstheoretische Hintergrund, der die Kommunikationsstörungen zwischen hörgeschädigten und hörenden Menschen aufzeigt. Danach folgt die Darstellung der unterschiedlichen Kommunikationsformen zwischen hörenden und hörgeschädigten Menschen.

Die Aussagen beruhen u.a. auf BOYES BREAM (1997), DILLER (1997), HOBMAIR (1997), JANN (2001), JUSSEN (1997), LEONHARDT (1999) und (2002), LEVEN (1997), LÖWE (1996), PLATH (1995), PIEL (1996), RUOSS (1994) und ZIMBARDO (1995).

2.1 Menschen mit Hörschädigung und deren beruflicher Integration

Bei der Bestimmung des Personenkreises von hörgeschädigten Menschen nach dem Ausmaß ihrer Hörverlustes ist das Audiogramm mit der daraus ersichtlichen Hörschwelle als Grundlage zu sehen. Die Null-Marke der Dezibelskala wurde bei der Hörschwelle eines hörenden Menschen definiert. „Bei einer Hörschwelle von 20-40 dB spricht man von leichter, zwischen 40-60 dB von mittlerer, bei 70 dB von erheblicher und zwischen 70-90 dB von einer extremen Schwerhörigkeit. Als Resthörigkeit (Gehörlosigkeit und Taubheit) bezeichnet man Hörschäden, bei denen der Hörverlust im Hauptsprachbereich über 90 dB liegt“ (LEONHARDT 1999, 51). Diese Einteilung ist allerdings nicht überzubewerten, da die Auswirkungen einer Hörschädigung von Mensch zu Mensch variieren.

In der medizinischen Bestimmung von Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit wird unterschieden zwischen Schalleitungsschwerhörigkeit und Schallempfindungsschwerhörigkeit. Bei der Schalleitungsschwerhörigkeit ist noch auf die angeborene Ohrmissbildung hinzuweisen.

Die genaue Zahl der gehörlosen und schwerhörigen Menschen lässt sich nicht ermitteln, da keine Meldepflicht für Hörschädigungen besteht. Die WHO geht davon aus, dass weltweit 0,08 – 0,1 Prozent der Bevölkerung prälingual gehörlos ist. Das Statistische Bundesamt erhebt seit 1979 alle zwei Jahre eine Bundesstatistik über die hörgeschädigten Personen. Im Jahr 2000 liegt die Anzahl der hörgeschädigten Personen in Deutschland bei 237.656, davon sind 24.806 Menschen gehörlos, 22.351 Menschen gehörlos kombiniert mit Störungen der Lautsprachentwicklung und 190.499 Menschen schwerhörig. Der Deutsche Gehörlosenbund (DGB) gibt 80.000 gehörlose Menschen in Deutschland an (vgl. LEONHARDT 2002,61). Der Deutsche Schwerhörigenbund (DSB) spricht von 14 Millionen Menschen mit Hörschädigung in Deutschland (vgl. DILLER 1997, 138). Nach PLATH sind rund 4 Millionen schwerhörige Menschen mit einem Hörgerät versorgt. Die Zahl

der Mitglieder im Deutschen Schwerhörigenbund (DSB) beläuft sich indes nur auf etwa 7.500 Personen. Nach eigenen Angaben hat der DGB mehr schwerhörige Mitglieder als der DSB (vgl. PLATH 1995, 55ff.).

Für die pädagogische Arbeit sind diese Statistiken sehr ungenügend, denn sie geben keinen Aufschluß über die Häufigkeitsverteilungen innerhalb spezieller Altersgruppen. Um diese Lücke zu schließen, gibt es weiterführende Untersuchungen wie z.B. KRÜGER (1991, 27). Etwa die Hälfte der Menschen mit Hörschädigung in Deutschland ist nach ihrer Statistik im Alter von 20 bis 60 Jahren und somit im Erwerbsalter. 45 Prozent sind über 60 Jahre und nur 4 Prozent sind unter 20 Jahre und somit im Kindes- und Jugendalter (vgl. LEONHARDT 1999, 60).

2.1.1 Sozialmedizinische Sicht auf Menschen mit Hörschädigung

Nach dem Schwerbehindertengesetz wird das Ausmaß einer Behinderung in Prozentwerten angegeben, in welchem Umfang die individuelle Integrität eines Menschen durch die Behinderung beeinträchtigt wird. Dieses Maß wird als Grad der Behinderung (GdB) bezeichnet. Der GdB wird nach der FELDMANN - Tabelle (vgl. Abbildung 1) in Deutschland ermittelt und es lässt sich der prozentuale Hörverlust aus der Hörweitenprüfung bestimmen, die rein rechnerisch bei Mehrfachbehinderungen über 100 Prozent liegen kann.

Abbildung 1 Einteilung der GdB von hörgeschädigten Personen

Bestimmung des Grades der Behinderung (GdB) aus den prozentualen Hörverlusten beider Ohren (aus: Feldmann 2001, 101). Die Eckwerte für die Einstufung sind:

- 20 % GdB für einseitige Taubheit
- 80 % GdB für beidseitige Taubheit
- von 20 bis 40 % GdB für beidseitige mittelgradige Schwerhörigkeit
- von 40 bis 60 % GdB für beidseitige hochgradige Schwerhörigkeit
- von 80 bis 100 % GdB für angeborene oder in der Kindheit erworbene Taubheit

Rechtes Ohr	Normalhörigkeit	0-20	0	0	10	10	15	20
	Geringgradige Schwerhörigkeit	20-40	0	15	20	20	30	30
	Mittelgradige Schwerhörigkeit	40-60	10	20	30	30	40	40
	Hochgradige Schwerhörigkeit	60-80	10	20	30	50	50	60
	An Taubheit grenzende Schwerhörigkeit	80-95	15	30	40	50	70	70
	Taubheit	100	20	30	40	50	70	80
	Hörverlust in %		0-20	20-40	40-60	60-80	80-95	100
			Normalhörigkeit	Geringgradige Schwerhörigkeit	Mittelgradige Schwerhörigkeit	Hochgradige Schwerhörigkeit	An Taubheit grenzende Schwerhörigkeit	Taubheit
								Linkes Ohr

Medizinische Ursachen von Hörschädigung

Ursachen für Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit sind zu 30 Prozent bis 50 Prozent hereditär, das heißt dominant oder rezessiv vererbt. Darüber hinaus kann die Innenohrschwerhörigkeit

erworben sein, z. B. pränatal durch Röteln der Mutter sowie schwere Virusinfekte während der ersten fünf Schwangerschaftsmonate, perinatal bei Frühgeburt durch mechanische Geburtsschäden und postnatal unter anderem durch Meningitis und Encephalitis.

Anatomie und Physiologie des Hörorgans

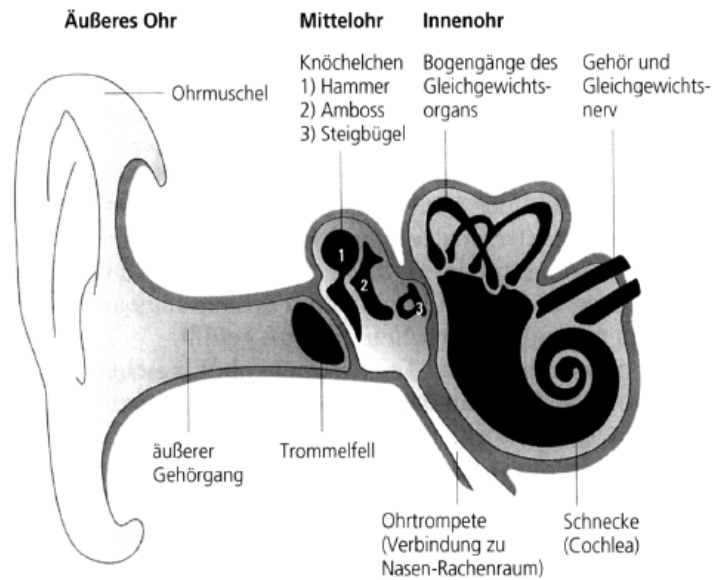
Das, was landläufig als Ohr bezeichnet wird, ist das sogenannte statoakustische Sinnesorgan. Der Name beinhaltet bereits, dass es sich dabei um zwei Sinnesorgane handelt, die auf engem Raum kombiniert sind, nämlich das Hörorgan und das Gleichgewichtsorgan.

Das Ohr besteht aus drei Abschnitten: dem Außenohr, Mittelohr und Innenohr. Das Außenohr und das Mittelohr dienen dem Transport von Schallwellen zum Innenohr. Im Innenohr erfolgt durch den Schall mit Hilfe des Rezeptors eine Modulation spontaner Nerven- und Aktionspotentiale. Die in dieser Modulation enthaltene Informationen werden über den Hörnerv zum Gehirn und zu den Hörzentren weitergeleitet.

Äußeres Ohr

Zum äußeren Ohr (*Auris externa*) gehören die trichterförmige Ohrmuschel und der äußere Gehörgang. Die Ohrmuschel besitzt mit Ausnahme des Ohrläppchens ein Gerüst aus elastischem Knorpel. Das Zentrum dieses Trichters bildet den knorpeligen Anfang des äußeren Gehörganges, dessen Ende durch den Schädelknochen führt. Der äußere Gehörgang wird durch das schräg eingelassene Trommelfell, eine häutige Membran mit einem Durchmesser von 9-11 Millimeter (mm), abgeschlossen.

Abbildung 2 Anatomie vom Ohr



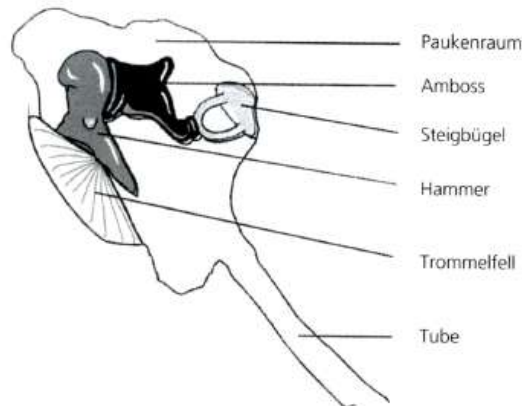
(Forum Besser Hören: moderne HÖRSysteme,14).

Mittelohr

Das Mittelohr (Auris media) besteht größtenteils aus der Paukenhöhle, einem spaltförmigen Raum des Felsenbeins. Sie beginnt am Trommelfell und endet am Innenohr, ist von einer Schleimhaut umgeben und mit Luft gefüllt. Die Kette der Gehörknöchelchen, bestehend aus Hammer, Amboss und Steigbügel, zieht sich quer durch den oberen Teil der Paukenhöhle. Die Knöchelchen sind wie Gelenke miteinander verbunden. Der Hammer ist am „Stiel“ mit dem Trommelfell verwachsen. Am „Kopf“ trägt er eine Gelenkfläche, an der der Amboss angelagert ist. Einer der beiden Ambossschenkel ist ebenfalls gelenkig mit dem Steigbügel verbunden und im ovalen Fenster der Vorhofwand bindegewebig befestigt. Beim Auftreffen des Schalls zieht der Hammermuskel das Trommelfell nach innen und drückt das Fußstück des Steigbügels in das Vorhoffenster. Damit ist die Schallüberleitung empfindlicher. Der Steigbügelmuskel kann dieser Spannung der Überleitung entgegenwirken. Die Spannung des Schalleitungsapparates wird also durch diese beiden antagonistischen Muskeln reguliert.

Eine 3- 4cm lange Röhre verbindet die Paukenhöhle mit dem oberen Teil des Nasen - Rachen - Raumes. Beim Schlucken, Sprechen oder Gähnen wird die Ohrtrumpete erweitert und es kann ein Luftaustausch für den Druckausgleich zwischen Mittelohr und Rachen erfolgen.

Abbildung 3 Mittelohr mit dem Ende des äußeren Gehörgangs links, Trommelfell, Paukenhöhle mit Gehörknöchelchen und Übergang zum Innenohr mit ovalem Fenster

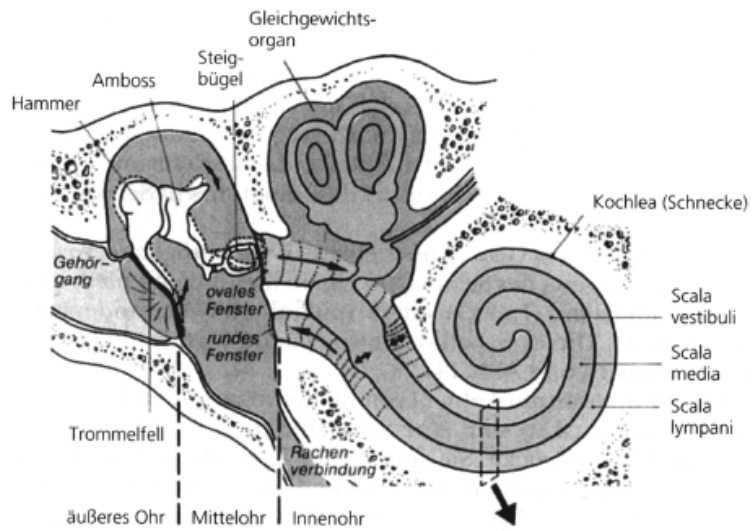


(Brunner/Nödelke 1997, 22).

Innenohr

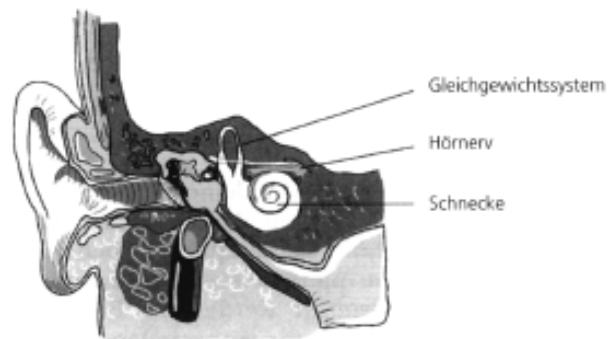
Das Innenohr (*Auris interna*) wird auch als das Labyrinth bezeichnet. Hier findet man das Gleichgewichtsorgan und das Hörorgan in der Schnecke (*Cochlea*), sie reagieren beide auf sehr feine Druckänderungen und befinden sich im häutigen Labyrinth. Dieses System aus Kanälen und Bläschen ist mit Endolymphe, einer klebrigen Flüssigkeit, gefüllt. Das häutige Labyrinth wiederum schwimmt in der Perilymphe, einer wasserklaren Flüssigkeit, mit der das knöcherne Labyrinth gefüllt ist. Das häutige Labyrinth besteht aus Sacculus, Utriculus, den drei Bogengängen und dem häutigen Schneckengang (*Cochlea*). Die drei Teile des Gleichgewichtsorgans Sacculus, Utriculus und die drei Bogengänge besitzen jeweils Sinnesepithel, die bei Bewegung und Lageänderung des Körpers durch Verschieben der Endolymphe gereizt werden. In der *Cochlea* ist das cortische Organ verortet. Es ist das Sinnesepithel des Hörorgans. Treffen nun Schallwellen auf das Trommelfell, wird dieses in Schwingung versetzt. Die Schwingungen werden über die Kette der Gehörknöchelchen (Hammer, Amboss, Steigbügel) zum ovalen Fenster geleitet. Durch die Steigbügelplatte werden die Schwingungen auf die Endolymphe des Innenohrs übertragen, in der *Cochlea* in wellenartigen Bewegungen fortgesetzt und von den Sinneszellen (Rezeptoren) des cortischen Organs in elektrische Impulse umgewandelt. Der Gleichgewichts- und Hörnerv leitet die Erregung weiter zum Gehirn. Der wahrgenommene Schall erreicht das cortische Organ nicht nur über die Ohrmuschel und das Trommelfell, sondern auch über die sogenannte Knochenleitung, denn der Schall versetzt auch den ganzen Schädel in Schwingung, die sofort in der Schnecke in elektrische Impulse umgewandelt wird (vgl. LEONHARDT 1999, 37ff.).

Abbildung 4 Innenohr



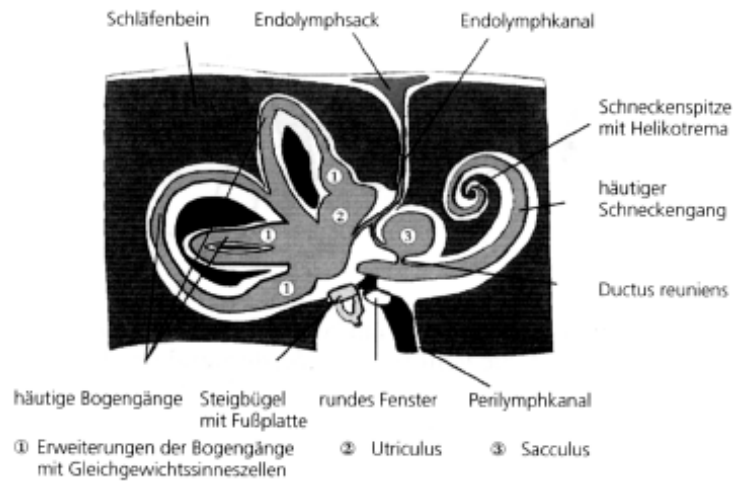
(Silbernagl/Despopoulos 1991, 319).

Abbildung 5 Gleichgewichtssystem, Hörnerv und Schnecke



(BRUNNER/NÖLDEKE 1997, 28).

Abbildung 6 Schema des häutigen Labyrinths



(BRUNNER/NÖLDEKE 1997, 29).

Hörnerv und zentrale Hörbahnen

Die im Rezeptor des Innenohrs durch Schallschwingungen ausgelösten Nervenpotentiale werden über den Hörnerv zum Gehirn weitergeleitet. Erste Umschaltungen erfolgen im Hirnstamm, hier findet auch die Verknüpfung mit der Hörbahn der contralateralen Seite statt. Im Hirnstamm bestehen Verbindungen zu den vegetativen Zentren. Lärm löst hier unbewusste Reaktionen aus, die nicht kontrolliert werden können. Das Richtungshören und das Erkennen von Signalen werden als perzeptive Prozesse im Hirnstamm verarbeitet. Die beidohrige Wahrnehmung und Verarbeitung von Signalen ist, ebenso wie das beidäugige Sehen, eine Eigenschaft des Hörsinns. Wird diese Funktion gestört, können Schallquellen nicht mehr richtig lokalisiert und Lautsprache nicht mehr eindeutig verstanden werden. Diese einohrige Schwerhörigkeit kann nur mit technischen Hörhilfen gelöst werden. Die Bewertung und Identifikation von Gehörtem findet in der Hirnrinde statt. Dabei sind primäre Hörzentren im Schläfenhirn, in motorischen Zentren und Sprachzentrum eng miteinander verbunden. Damit wird Hören ein wesentlicher Bestandteil zur Entwicklung der Lautsprache und beeinflusst erheblich das Denken. Erkrankungen des Hörnervs treten vor allem bei neurologischen Leiden auf, mitunter aber auch durch Tumore in der Schädelbasis oder im Kleinhirnbrückenwinkel. Bei Schädelverletzungen, insbesondere bei Schädelbasisbrüchen, kann der Hörnerv verletzt und dadurch oft funktionsuntüchtig werden, was mittel bis starke Hörschädigung zur Folge hat. Verletzungen des Hörnervs sind oft mit Gleichgewichtsstörungen verbunden, da die Gleichgewichtsbahnen ebenfalls über die Hirnnerven verlaufen (vgl. PLATH 1984).

Diagnose

Um eine optimale Bildung, Erziehung und Förderung von Menschen mit Hörschädigung zu gewährleisten, bedarf es einer präzisen und umfassenden Diagnose des vorhandenen Hörschadens. Sie ermöglicht genaue Informationen, um pädagogische Maßnahmen einzuleiten. Im Rahmen der audiologischen, medizinischen und pädagogischen Diagnostik bildet die audiometrische Untersuchung einen wesentlichen Schwerpunkt.

audiometrische Diagnostik

Die audiometrischen Methoden können Art und Ausmaß der Hörstörung feststellen und ermöglichen wichtige Basisinformationen über den Hörschaden. Die Kenntnis darüber stellt jedoch nicht die einzige Grundlage für das pädagogische Handeln dar. Durch audiometrische und pädagogische Diagnostikmethoden wird versucht, Qualität und Quantität einer Hörstörung festzustellen. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen hängen unmittelbar mit der Bestimmung des Grades der Hörschädigung und der Ableitung möglicher sozialer und technischer Hilfen zusammen. Die Hörgeschädigtenpädagogik hat sich von der Abhängigkeit solcher Testverfahren entkoppelt. Dies zeigt z.B., dass in der Pädagogik die objektive Audiometrie keine Anwendung findet. Man unterscheidet in der Medizin die objektive Audiometrie, das heißt ohne Mitwirkung des Betroffenen, als auch die subjektive, das heißt mit Mitwirkung des Betroffenen. Methoden der objektiven Audiometrie sind Impedanz-Audiometrie und Elektrische Reaktions- Audiometrie (ERA). „Bei der Impedanz-Audiometrie werden die Schallreflexionen am Trommelfell gemessen. Die Größe des reflektierenden Schallpegels gibt Auskunft über die Schwingungs-fähigkeit des Mittelohrapparates“ (LEONHARDT 1999, 90).

Man kann auch mit der Impedanz-Audiometrie die Funktion des Innenohres überprüfen, indem man Reflexe der kleinen Mittelohrmuskeln registriert. Die Bestimmung der Hörschwelle ist allerdings nicht möglich. Die Elektrische Reaktions- Audiometrie (Evoked Response Audiometry - ERA) ermöglicht es, akustisch ausgelöste elektrische Impulse (Potenziale) im Hörnerv, im Hirnstamm und in der Hirnrinde zu registrieren. Die Messwerte geben Auskunft über die Funktionsfähigkeit des jeweiligen Abschnittes. Auch hier ist pädagogisch bedeutsam, dass die Interpretation allerdings sehr subjektiv ist und stets durch die Impedanz- Audiometrie oder die konventionelle Audiometrie ergänzt werden muss. Vorteil der subjektiven Audiometrie ist, dass man sowohl die Hörschwelle als auch die Unbehaglichkeitsschwelle ermitteln kann. Dies führt zu einer genaueren Bestimmung des Hörfeldes, das der Mensch wahrnimmt.

Ein Tonfrequenzgenerator erzeugt bei der Tonaudiometrie Töne und Geräusche. Diese werden entweder über Kopfhörer (zur Messung der Luftleitung) oder über einen Vibrator (zur Messung der Knochenleitung) vermittelt. Die untersuchte Person gibt bei steigender Lautstärke jeder Frequenz an, wann der Ton gerade wahrnehmbar wird und wenn die Lautstärke unangenehm

wird. So kann das Hörfeld abgegrenzt und grafisch dargestellt werden. Die Tonaudiometrie kann bereits bei Kindern ab dem dritten oder vierten Lebensjahr durchgeführt werden (vgl. LEONHARDT 1999, 90f). In der Sprachaudiometrie wird das Sprachgehör mit zweistelligen Zahlen geprüft und gibt an, um wieviel die Lautsprache lauter werden muss, damit sie verstanden werden kann. Man prüft bei einsilbigen Wörtern, ob bei ausreichender Verstärkung alles verstanden wird. Die Wörter werden in Gruppen mit gleicher Lautstärke vorgespielt. Aus dem eben beschriebenen Sprachaudiogramm wird seit 1983 der Grad der Behinderung in Deutschland ermittelt. Für die Kinderaudiometrie sind kindgerechte Testmethoden vorgesehen, die dem Entwicklungsstand des Kindes angepasst sind. Bei Kindern unter zwei Jahren wird das Gehör mit verschiedenen Schallquellen aller Art (z. B. EWING- Instrumente) belastet und die daraus resultierende Reaktion beobachtet. Hinwendereaktionen, Lidreflex und andere Reaktionen sind bei Kleinkindern die einzige Möglichkeit der subjektiven Prüfung von Hörvermögen. Im Kleinkindalter ist es schon möglich, in spielerischer Form Tonaudiogramme zu erstellen. Sprachaudiogramme hingegen gelingen erst im Alter von acht bis zehn Jahren, je nach der Entwicklungsstufe des hörgeschädigten Kindes.

medizinische Diagnostik

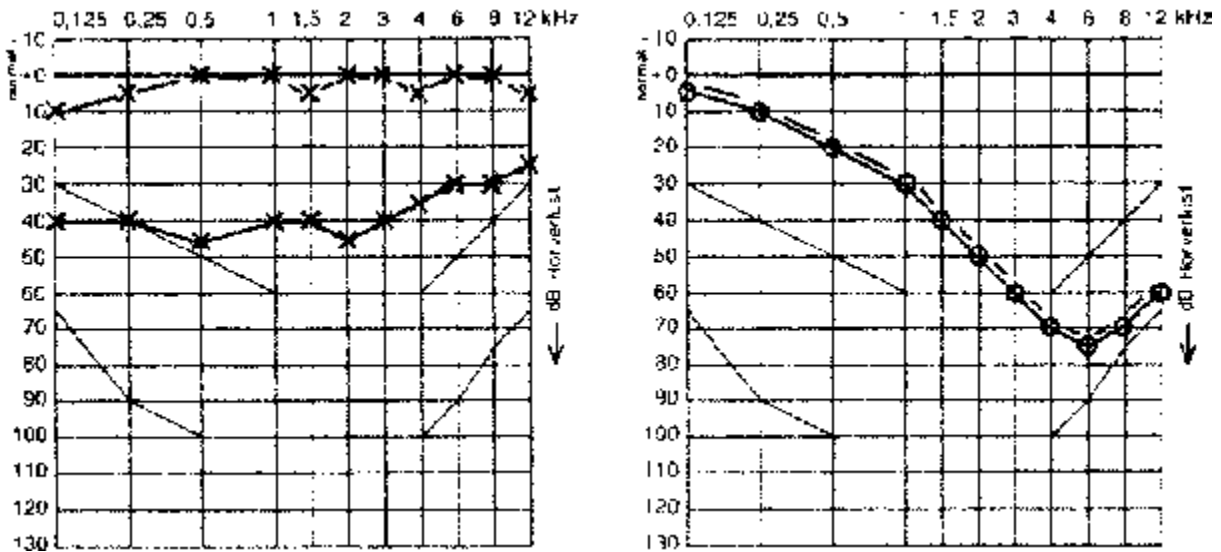
Auf der Grundlage der beschriebenen Diagnostik werden Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit als allgemeine Folgen von Funktionsstörungen im Bereich des Hörorgans definiert. Die Feststellung des Grades der Hörschädigung im medizinischen Sinne erfolgt nach Art und Ausmaß des Hörschadens. Dabei werden vier Arten unterschieden:

Die medizinische Schalleitungsschwerhörigkeit, die medizinisch- sensorineurale Schwerhörigkeit, die medizinisch- kombinierte Schalleitungs- Schallempfindungsschwerhörigkeit und die medizinische Gehörlosigkeit.

medizinische Schalleitungsschwerhörigkeit

Bei der medizinischen Schalleitungsschwerhörigkeit oder auch Mittelohrschwerhörigkeit liegt ein Defekt im schallzuleitenden Teil des Ohres vor, was zur Folge hat, dass der Schall das Innenohr nicht erreichen kann. Funktionsgestört sind also Gehörgang, Trommelfell oder Mittelohr. Ursache dafür sind häufig Mittelohrentzündungen oder Infektionskrankheiten, die auf das Mittelohr übergegriffen haben. Bei der medizinischen Schalleitungsschwerhörigkeit ist die Knochenleitung völlig intakt, während die Luftleitung einen linearen Hörverlust zeigt. Man spricht hier von der Differenz zwischen Knochenleitung und Luftleitung. Die Einbußen in der Hörfähigkeit sind bei allen Frequenzen etwa gleich hoch, hörgeschädigte Personen hören alles leiser. Diese Art von Schwerhörigkeit kann durch Hörgeräte ausgeglichen werden.

Abbildung 7 Tonaudiogramm der medizinischen Schalleitungsschwerhörigkeit (Mittelohrschwerhörigkeit) – linke Seite und medizinisch- sensorineurale Schwerhörigkeit (Innenohrschwerhörigkeit) - rechte Seite



(JUSSEN 1973, 204).

medizinisch- sensorineurale Schwerhörigkeit

Unter dem Begriff medizinisch- sensorineurale Schwerhörigkeit werden zwei Formen zusammengefasst. Dies ist zum einen die medizinisch- sensorische oder cochleäre Schwerhörigkeit, die auf pathologischen Veränderungen des Cortischen Organs beruht und zum anderen die neurale oder retrocochleäre Schwerhörigkeit. Beide Formen können gleichzeitig auftreten.

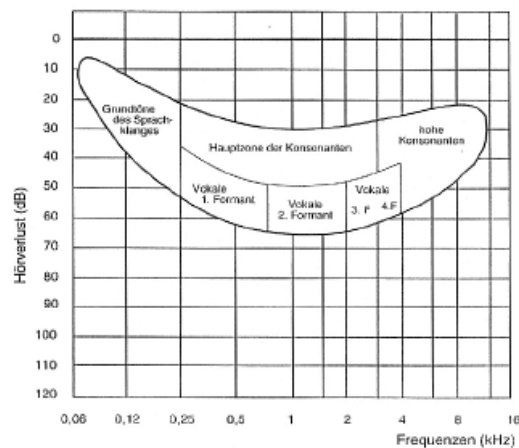
Im Tonaudiogramm liegt hier keine Luftleitungs-Knochenleitungsdifferenz vor. Daraus kann man entnehmen, dass die Störung im Innenohr oder von dort aus auf dem Weg zur Hirnrinde liegen muss. Bei der medizinisch- sensorineuralen Schwerhörigkeit zeigt das Tonaudiogramm, anders als bei der medizinischen Schalleitungsschwerhörigkeit, keine lineare Hörschwelle. Höhere Frequenzen sind von der Störung stärker betroffen, was dazu führt, dass Lautsprache verzerrt wahrgenommen wird, da Teilbereiche der Lautsprache unterhalb der jeweiligen Hörschwelle liegen. Lauteres Sprechen hilft Hörgeschädigten daher wenig, Lautsprache besser zu verstehen. Allerdings können sorgfältig angepasste Hörgeräte hier für einen wirklichen Hörgewinn sorgen, was wichtig ist für das Sprachverstehen. Verknüpft mit der medizinisch- sensorineuralen Schwerhörigkeit sind häufig auch überschwellige Hörstörungen, „...die die zentrale Verarbeitung hörbarer Schallereignisse zusätzlich erschweren: Bei der sensorischen (oder cochleären) Schwerhörigkeit findet man als typisches audiometrisches Merkmal das Recruitment. Bei der neuralen (oder retrocochleären) Schwerhörigkeit tritt die pathologische Verdeckung auf“

(LEONHARDT 1999, 49). Das Recruitment ist die Folge einer Innenohr- Haarzellenzerstörung (in der Cochlea). Hierbei wird zusätzlich zur Herabsetzung der Hörschwelle die Unbehaglichkeitsschwelle eher erreicht die die auditive Wahrnehmung weiter erschwert. Bei der pathologischen Verdeckung tritt eine auditive Ermüdung ein, das heißt unter Geräuschbelastung verschlechtert sich die Hörschwelle der Personen. Das hat zur Folge, dass laute Schallereignisse als sehr leise wahrgenommen werden oder ganz verschwinden und die Fähigkeit der Sprachdiskriminierung, also des Unterscheidens zwischen Lautsprache und anderen Geräuschen, sehr beeinträchtigt wird (Abbildung 8).

medizinisch- kombinierte Schalleitungs- und Schallempfindungsschwerhörigkeit

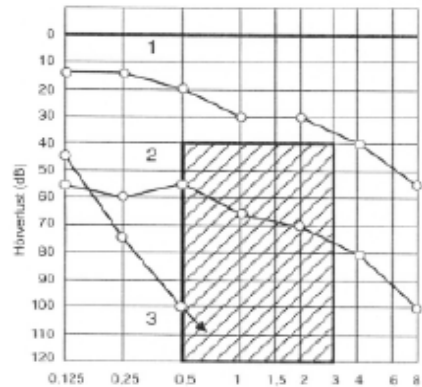
Von kombinierter Schalleitungs- und Schallempfindungsschwerhörigkeit spricht man, wenn zusätzlich zu einer Schalleitungsschwerhörigkeit noch eine Funktionsstörung des Innenohrs besteht. Als synonym verwendete Begriffe dafür sind medizinisch- kombinierte Mittelohr- und Innenohrschwerhörigkeit und medizinisch- kombinierte Schwerhörigkeit. Hierbei erkennt man im Audiogramm eine Herabsetzung sowohl der Knochenleitungs- als auch der Luftleitungskurve, wobei die Knochenleitung geringer betroffen ist. In den Abbildungen 8 und 9 erkennt man den Frequenz- und Intensitätsbereich der menschlichen Umgangssprache und das Hörverlustdiagramm mit der leichtgradigen Schwerhörigkeit (1), mittelgradig bis hochgradigen Schwerhörigkeit (2) und der Gehörlosigkeit (3).

Abbildung 8 Frequenz- und Intensitätsbereich der menschlichen Umgangssprache



(ZÖLLNER 1974,24).

Abbildung 9 Hörverlustdiagramm



(ZÖLLNER 1974,24).

medizinische Gehörlosigkeit

„Im medizinischen Sinne ist Gehörlosigkeit eigentlich keine gesonderte Hörstörung, sondern beruht auf einem hochgradigen Schallempfindungsschaden“ (vgl. LEONHARDT 1999, 50). Im schlimmsten Fall bedeutet dies, die medizinisch- sensorische Schwerhörigkeit ist praktisch eine medizinische Gehörlosigkeit. Es tritt allerdings kaum auf, dass überhaupt keine Hörreste mehr vorhanden sind, es sei denn, der Hörnerv oder das primäre Hörzentrum sind zerstört. Die bei 98 Prozent der gehörlosen Menschen vorhandenen Hörreste reichen allerdings nicht dazu aus, dass Lautsprache auf natürlichem Wege durch Imitation erlernt werden kann. Selbst unter Verwendung von Hörhilfen ist dies nur unter speziellen Bedingungen, nämlich spezifischer Förderung und Erziehung, möglich (vgl. LEONHARDT 1999, 47ff.).

Hörgeräteversorgung

Die heute verwendeten technischen Hörhilfen sind im Gegensatz zum früheren rein mechanisch funktionierenden Hörrohr elektroakustische Geräte. Der Aufbau folgt bei allen Ausführungen dem gleichen Prinzip. Sie bestehen aus Mikrophon, Verstärker, Regler und Hörer. Die derzeit am häufigsten benutzten individuellen Hörgeräte (78,4 Prozent aller verwendeten Hörgeräte) sind die sogenannten Hinter-dem-Ohr-Geräte oder auch abgekürzt HdO-Geräte. Sie haben eine gebogene Form und werden, wie der Name schon sagt, hinter dem Ohr getragen. Das Mikrophon befindet sich vorne am Kopf, was eine gewisse Raumorientierung ermöglicht. Durch einen kurzen Plastikschlauch ist das Gerät mit einem individuellen Ohrpasstück verbunden (vgl. LEONHARDT 1999, 118ff.).

Abbildung 10 HdO- Gerät



Abb.13.1
(Vonlanthen 1995, 14).

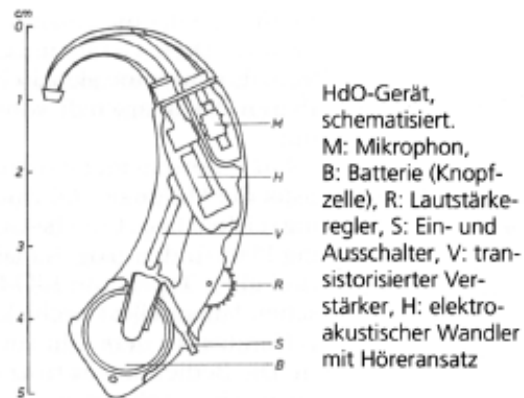


Abb.13.2
(Lindner 1992, 257).

Ein Vorteil der modernen HdO-Geräte ist, dass Intensitätsspitzen wie Schreien oder Türenschnellen ausgeblendet werden können. Außerdem können sie sehr genau auf die jeweiligen Hörschwellen angepasst und damit spezielle Frequenzen besser verstärkt werden. Außerdem kann man diese Geräte an eine Höranlage anschließen, wodurch die Schallübertragung unmittelbarer erfolgt und Störgeräusche weitgehend wegfallen. Weitere, weniger verbreitete Geräte sind Im-Ohr-Geräte (IdO-Geräte oder IO-Geräte) und Taschenshörergeräte. Bei IO-Geräten ist die gesamte Elektronik, die bei HdO-Geräten hinter dem Ohr getragen wird, in das Passtück eingebaut. Da aber die Verstärkung bei IO-Geräten nicht so hoch ist wie bei HdO-Geräten, können sie bei größeren Hörverlusten nicht eingesetzt werden. Der Höreindruck ist natürlicher.

Das Taschenshörergerät ist die älteste Bauform des elektronischen Hörgerätes. Aufgrund der unbequemen Handhabung und der störenden Reibungsgeräusche durch die Kleidung wird es nur noch selten verwendet. Das Mikrophon und der Verstärker liegen in einem Gehäuse, das am Körper oder in der Jackentasche getragen wird. Von da aus werden die verstärkten Höreindrücke durch eine Y-Schnur zu den Ohren weitergeleitet. Der Vorteil ist, dass die Schalleindrücke, ohne mit dem Problem einer Rückkoppelung konfrontiert zu sein, viel mehr verstärkt werden können. Das Taschenshörergerät wird heute fast ausschließlich bei hörgeschädigten Personen mit einer Mehrfachbehinderung verwendet (vgl. LEONHARDT 1999, 121). Außerdem existieren verschiedene Formen von Hörbrillen, in deren Gestell ein Hörgerät integriert ist.

Cochlea- Implant Hörgeräte können nur bei Personen zum Einsatz kommen, bei denen die Hörschädigung im Außen- oder Mittelohr vorliegt. Ist allerdings die Funktion des Cortischen Organs (Innenohr) beeinträchtigt, kann ein Hörgerät keine Verbesserung des Höreindrucks bewirken. In solchen Fällen gibt es die Möglichkeit einer Innenohrprothese, das sogenannte Cochlea-Implantat (CI), das ein hochentwickeltes, elektronisches, implantiertes und

hörprothetisches System darstellt. Es erlaubt dem hörgeschädigten Menschen nach Erlangung des Lautspracherwerbs das Hören. Dieses Hören ist aber nicht mit dem Gehör der hörenden Menschen gleichzusetzen, da nur von Geburt an hörgeschädigte Menschen ein Gefühl für Hören entwickeln können. Das CI gibt Menschen mit Innenohrschwerhörigkeit die Möglichkeit, die Lautsprache von hörenden Menschen zu verstehen. Das Gerät kann aber nur in Kombination mit jahrelangem Hörtraining helfen.

Abbildung 11 Cochlea- Implantat

Abb.11.1



(LEONHARDT 1999, 13).

Abb.11.2



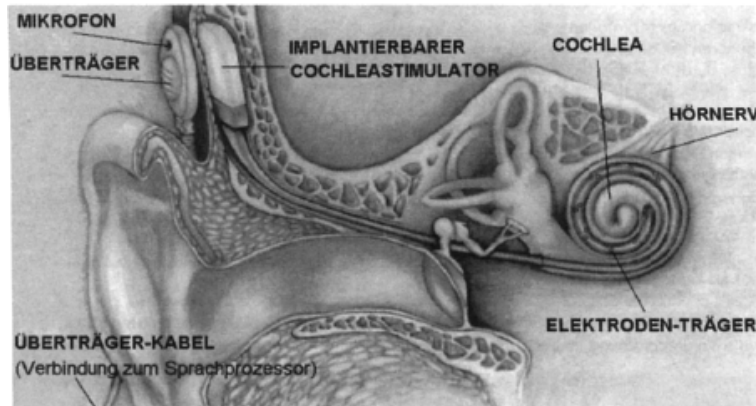
(LEONHARDT 1999, 33).

Das CI besteht aus vier Teilen. Das eigentliche Implantat besteht aus Elektroden, Empfängerspule und Magnet (Gerät A Abbildung 11.1). Dieses wird operativ in das leicht ausgefräste Knochenbett hinter dem Ohr eingesetzt. Der Elektrodenträger wird in die Cochlea eingeführt. „Das äußere Gegenstück zum Implantat bildet die magnetgehaltene, hinter der Ohrmuschel getragene Induktionsspule, auch Sendespule genannt (Gerät D Abbildung 11.1 und Abbildung 11.2). Die Sendespule überträgt die Signale durch die intakte Haut (also transkutan) in das Implantat“ (LEONHARDT 1999, 129).

Die beiden weiteren Teile sind das Mikrofon (Gerät C Abbildung 11.1) und der Sprachprozessor (Gerät B Abbildung 11.1), die durch ein dünnes Kabel miteinander verbunden sind. Das Mikrofon mit der Sendespule liegt, wie auch das Mikrofon beim HdO-Gerät, hinter der Ohrmuschel. Der Lautsprachprozessor ist etwa so groß wie eine Zigarettenschachtel und wird unter oder in der Kleidung getragen. Er ist verantwortlich für die Codierung der für das Verstehen wichtigen Lautsprachanteile, die er über das Mikrofon empfängt. Diese elektrischen Codes

werden zur Sendespule, von dort durch die intakte Haut mit Hilfe von akustischen Signalen zur Empfänger-spule weitergeleitet. Der implantierte Mikrochip decodiert die Signale, die er dann an den Elektrodenträger weiterleitet. Die Elektroden stimulieren anstelle der Haarzellen die Nervenfasern in die Cochlea. Nun wird der natürliche Weg der Signalübertragung zum Gehirn angestoßen und die Signale als akustische Signale interpretiert (Abbildung 12).

Abbildung 12 Schematische Darstellung bei Versorgung mit dem CI



(LEONHARDT 1999, 137).

LEONHARDT (1999) stellt unter Berücksichtigung der Erfahrungen, die in den letzten zwanzig Jahren bei der CI-Versorgung Erwachsener gemacht wurden, zusammen, wem das CI helfen kann und wem nicht:

1. „Weitgehend erfolgreich ist eine Cochlea-Implantat-Versorgung bei prä-, peri- oder postnatal gehörlosen Kindern, wenn sie das Implantat bis zum 4. Lebensjahr erhielten.
2. Bei Vorschulkindern (5. und 6. Lebensjahr) erweist es sich dann als sinnvoll, wenn bereits durch intensive Förderung und adäquate Hörgeräteversorgung das auditorische System entsprechend mit Höreindrücken versorgt und eine Lautsprachkompetenz aufgebaut wurde.
3. Ältere Schulkinder zeigen nur dann noch Erfolge, wenn sie bereits eine erfolgreiche Hörerziehung und eine intensive Hör-, Sprach- und Hör-Sprecherziehung durchlaufen haben.
4. Bei jugendlichen Personen, die von Geburt an gehörlos waren, aber eine sehr deutliche Hörgerichtetheit und eine gute Lautsprachkompetenz hatten, waren die Implantationen in Ausnahmefällen erfolgreich.
5. Bei von Geburt an gehörlosen Erwachsenen hat sich das Implantat als wenig sinnvoll erwiesen. Erhebliche psychische Schwierigkeiten haben diese Personen immer dann, wenn sie zur Implantation überredet worden waren.
6. Nach Ertaubung sollte möglichst rasch eine CI-Versorgung erfolgen. Damit kann die Phase auditorischer Deprivation und deren Folgen gering gehalten werden“ (LEONHARDT 1999, 134ff.).

Während im Bereich der Medizin die Verbesserung der Innenohrprothese gewährleistet wird, stehen viele Pädagogen aus ethischen Gründen dem CI äußerst kritisch gegenüber. Ihre Argumente konzentrieren sich vor allem auf die CI-Versorgung bei prälingual ertaubten oder von Geburt an gehörlosen Kindern. In einer Stellungnahme des Elternverbandes Deutscher Gehörlosenschulen e.V. wird darauf hingewiesen, dass es durch die Versorgung mit einem CI zu einem großen Bruch in den bisher erworbenen Kommunikationsformen kommt. Geringe Probleme werden allerdings bei der Versorgung von Kindern gesehen, die nach dem Lautspracherwerb ertaubt sind. Es muss sicher in jedem Fall genau geprüft werden, wann die Versorgung mit einem Cochlea-Implantat wirklich sinnvoll ist und wann nicht, vor allem dann, wenn es um ein Kleinkind geht, das die Entscheidung nicht selbst fällen kann. Dabei ist die neutrale Beratung der Eltern des hörgeschädigten Kindes wichtig. Denn nur sie können abwägen, ob eine CI- Versorgung sinnvoll ist oder nicht, um dem hörgeschädigten Kind eine weitestgehend altersgemäße Entwicklung der Lautsprache zu ermöglichen. Nach LENARZ (1998) ist die CI-Versorgung von verschiedenen Faktoren abhängig. Das Lebensalter, das Ertaubungsalter, das Ausmaß des Hörverlustes und der Hörrestigkeit, der Nachweis einer sensorischen Gehörlosigkeit, die Intaktheit des Hörnervs und der zentralen Hörbahnen, die Anatomie des Innenohres, die Ursache der Ertaubung, das Vorliegen von weiteren Behinderungen, der allgemeine Entwicklungsstand des Kindes und der Allgemeinzustand bei Erwachsenen mit Hörschädigung spielen eine Rolle (vgl. LENARZ 1998, 27).

Hinzu kommt, dass die Hörgeräteversorgung in Deutschland mit der Bonner Erklärung vom 16.02.2002 neue Qualitätsrichtlinien bekam. In dieser Erklärung haben die Deutsche Gesellschaft für Hals- Nasen- Ohren- Heilkunde, Kopf- und Halschirurgie e.V., der Deutsche Berufsverband der Hals- Nasen- Ohrenärzte e.V. und die Bundesinnung der Hörgeräteakustiker ihre Zusammenarbeit bei der Versorgung hörgeschädigter Menschen mit Hörgeräten manifestiert. Die neue Vereinbarung löst das sogenannte Marburger Abkommen vom 11.10.1960 und seine Ergänzung aus dem Jahr 1969 ab. Inhalte der Bonner Erklärung sind folgende Grundsätze:

1. Wechselseitige Zusammenarbeit
2. Beibehaltung des traditionellen Versorgungsweges (HNO- Arzt/ Akustiker)
3. Entwicklung neuer Konzepte auf der Basis:
 - qualitätskontrollierter Hörgeräteversorgung
 - kontinuierlicher, qualitätskontrollierter Begleitung der hörgeschädigten Personen über einen Zeitraum von fünf Jahren
 - der Verbesserung der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität der Hörgeräteversorgung in Deutschland
 - Effektivität und Kostenersparnis.

Die Interessenvertretungen der Menschen mit Hörschädigung in Deutschland begrüßen die Ziele der Bonner Erklärung, kritisieren aber, dass die Einbeziehung der hörgeschädigten Personen in die Zusammenarbeit fehle. Gerade die Menschen mit Hörschädigung lehnen einen verkürzten Versorgungsweg entschieden ab. Hörgeschädigte Personen möchten ihr Hörgerät nicht über den Versandhandel beziehen. Hinzu kommt, dass es nicht genügt, sie mit einem Hörgerät zu versorgen und dann damit allein zu lassen. Dies beweist die Tatsache, wie auch die Untersuchungsergebnisse belegen (vgl. 4.1.5), dass rund 40 Prozent der Hörgerätebenutzer ihre Hörgeräte nicht tragen. So muss im Anschluss an eine ausführliche Beratung und folgende Erstversorgung mit Hörgeräten eine Audiotherapie erfolgen. Individuell auf die Bedürfnisse der Person muss das Hören mit Gerät trainiert werden. Dabei können Absehen vom Mund und Assoziationsübungen helfen zu verstehen. Auch Kenntnisse der Hörtaktik ermöglichen eine Verbesserung der akustischen Wahrnehmung. Es muss jedoch der Hinweis gegeben werden, dass die CI- Geräte den hörgeschädigten Menschen nicht zum hörenden Menschen entwickeln und eine Überbewertung der CI- Technik nicht ratsam ist.

2.1.2 Pädagogischer Zugang zu Menschen mit Hörschädigung

Wie bereits erwähnt, ist die pädagogische Bestimmung von Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit historisch eng mit der medizinischen Auffassung und Diagnostik verknüpft. Der Wandel der Sonderpädagogik als wissenschaftliche Disziplin bezüglich der Bestimmung des Arbeits- und Forschungsgegenstandes haben auch in der Hörgeschädigtenpädagogik produktive Diskussionen bewirkt. Spricht man von Hörbehinderung, so ist die Bestimmung des Behinderungsbegriffs bedeutsam.

Die traditionelle Bestimmung des Behinderungsbegriffs in der Sonderpädagogik (z.B., das Kind ist behindert⁴) legt die Ursache für eine Behinderung in das Individuum und lässt außer acht, dass zwischen Behinderung und gesellschaftlichem Umfeld Zusammenhänge bestehen. Darauf weist beispielsweise BACH (1995) hin, wenn er sagt: „Behinderung ist ihrem Wesen nach keine Eigenschaft, sondern eine Relation zwischen individualen und außerindividualen Gegebenheiten“ (BACH 1995, 6).

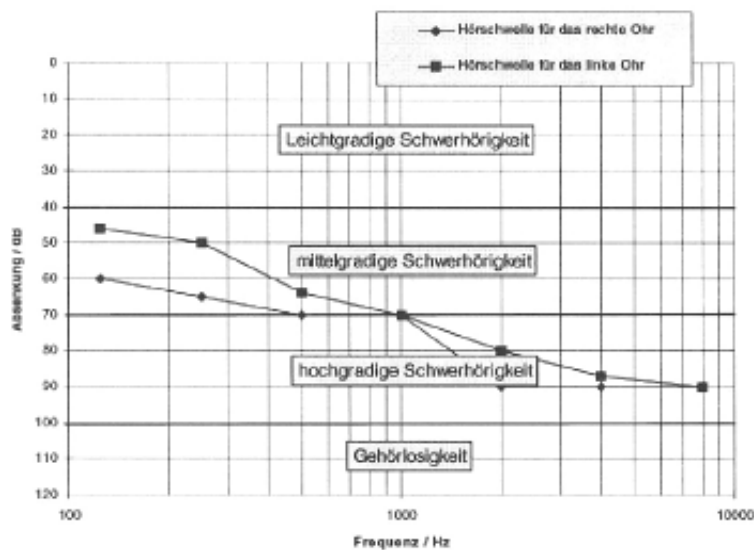
Unter Hörschädigung soll in dieser Arbeit jede Einschränkung der individuellen Fähigkeit, Höreindrücke zu sinnvollen Informationen zu verarbeiten, verstanden werden. „Hörgeschädigt ist demnach der umfassende Begriff für leichtgradig schwerhörig, mittelgradig schwerhörig, hochgradig schwerhörig, resthörig und gehörlos. Diese Begriffe sagen nichts aus über das Maß der durch die Hörschädigung bedingten Behinderung“ (MÜLLER 1994, 20). Dazu genügt es nicht, sich ein allgemeines Bild über die Hörfähigkeit zu machen, sondern es ist angesichts der Vielfalt und der Vielzahl an möglichen Hörschäden notwendig, eine möglichst genaue Differentialdiagnose vorzunehmen. Aufgrund der historisch gewachsenen Sicht wird ein Hörschaden bis

heute in zwei Grundformen unterschieden, in Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit (Abbildung 10), die im Laufe der Geschichte der Hörgeschädigtenpädagogik zu den beiden speziellen Schulformen der Schwerhörigenschule und der Gehörlosenschule geführt haben.

„Gehörlosigkeit ist der bei einem Menschen bestehende Zustand einer so starken Hörschädigung, dass er Lautsprache auch über Hörgeräte nicht mehr allein über das Gehör verstehen kann. Da sich diese Beeinträchtigung um so nachhaltiger auswirkt, je früher die Gehörlosigkeit eingetreten ist, sind die sprachpathologischen Folgen sehr unterschiedlich. So unterscheidet man, vereinfacht betrachtet, zunächst zwei Gruppen von gehörlosen Kindern:

- Zur ersten Gruppe gehören die Kinder, deren Gehörlosigkeit bereits von Geburt an vorliegt sowie die Kinder, die noch vor der Erlernung der Lautsprache im Säuglings- oder Kleinkindalter ertaubt sind.
- Zur zweiten Gruppe zählen die Kinder, die erst nach Erreichung einer gewissen Stufe der Lautsprachentwicklung gehörlos geworden und im Besitz der Lautsprache geblieben sind“ (LÖWE 1996, 16).

Abbildung 13 Arten der Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit im Tonaudiogramm



(LEONHARDT 1999,132).

Bei einer Schwerhörigkeit ist die Hörfähigkeit so stark beeinträchtigt, dass die Lautsprache nach Lauten, Form und Inhalt weniger leicht und langsamer als bei hörenden Kindern erlernt wird. Im Vergleich jedoch zur Gehörlosigkeit ist es bei dieser Schädigung noch möglich, Lautsprache hauptsächlich über das Gehör aufzunehmen, und sei es auch nur mit Hilfe optimal angepasster individueller Hörgeräte oder eines Cochlea Implantat Referenz. Auch diese Art der Hörschädigung kann sich negativ auf die lautsprachliche Entwicklung und damit verbunden auch

auf die emotionale und kognitive Entwicklung sowie auf gestörte Interaktionsfähigkeit vom hörgeschädigten zum hörenden Menschen auswirken. Für diese Folgen ist neben dem Zeitpunkt des Auftretens vor allem der Grad der Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit von Bedeutung. Es werden fünf verschiedene Grade nach MÜLLER (1994) in Abbildung 14 unterschieden:

Abbildung 14 Internationale Einteilung der Hörschäden

Mittlerer Hörverlust	Bezeichnung	Auswirkung
< als 30 dB	leichtgradige Hörschädigung (leichtgradige Schwerhörigkeit)	Ohne Hörgeräte haben Kinder vor allem Probleme im Verstehen von Flüstersprache. Die Lautsprache entwickelt sich mehr oder weniger normal.
30 bis 60 dB	mittelgradige Hörschädigung (mittelgradige Schwerhörigkeit)	Ohne Hörgeräte haben Kinder bereits Probleme, Umgangssprache in normaler Lautstärke zu verstehen, wenn sie über ein Meter vom Sprecher entfernt sind.
60 bis 90 dB	hochgradige oder an Gehörlosigkeit grenzende Hörschädigung (hochgradige oder an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit)	Ohne Hörgeräte ist ein Verstehen normal gesprochener Sprache nicht mehr möglich.
90 bis 120 dB	Resthörigkeit (Gehörlosigkeit oder Taubheit)	Auch Kinder, die einen Hörverlust in dieser Größenordnung haben, verfügen in der Regel über Hörreste, die für die Sprachwahrnehmung genutzt werden können.
> 120 dB	Gehörlosigkeit/Taubheit	Die Hörschädigung ist so stark, daß auch mit Hörgeräten Sprache nicht mehr verstanden werden kann.

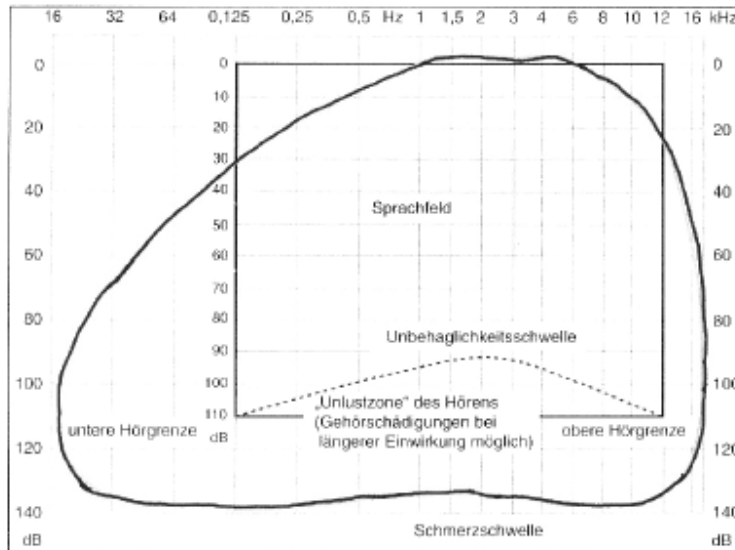
(MÜLLER 1994,17).

Bei der Ermittlung des Hörvermögens mit einem Audiometer werden für Kinder mit Verdacht auf auditive Sprachverarbeitungsbeeinträchtigungen je nach Notwendigkeit vier Verfahren angewendet:

- Tonaudiogramm
- Sprachaudiogramm
- dichotischer Sprachtest
- Durchführung von Lautsprachttests unter Störschall.

Das Ton- Audiogramm vermittelt ein Bild darüber, was an Lautsprache gehört oder nicht gehört wird. Es gibt die Hörschwelle an, bei welcher Lautstärke welche Frequenz gerade noch gehört werden kann. Die Lautstärke wird in Dezibel (dB) angegeben und mit der Frequenz in einem Formular erfasst. Untersucht wird der Frequenzbereich von 0,125 bis 10 Kiloherz (kHz), der die tiefsten und die höchsten Töne ermittelt. Die Hörschwelle liegt im Audiogramm oben, der Hörverlust nimmt nach unten hin zu. Im Audiogramm sind zwei Arten von Messungen vorgesehen, die Bestimmung der Luftleitung und die Bestimmung der Knochenleitung. Aus der Differenzierung der beiden Ergebnisse lassen sich Schlüsse auf die Art und Lokalisation der Hörbeeinträchtigung ziehen. Für die Dokumentation der Messergebnisse werden einheitliche Symbole und Farben verwendet (Abbildung 15).

Abbildung 15 Tondiagramm vom menschlichen Hörbereich



(NIEMEYER 1978, 22).

Das Sprachaudiogramm misst das beeinträchtigte Lautsprachverstehen, obgleich das Tongehör intakt ist. Deshalb ist bei Verdacht auf eine zentrale Lautsprachstörung die Durchführung eines Sprachaudiogramms erforderlich. Hierbei wird die Lautsprachverarbeitung über Kopfhörer mit jeweils einem Ohr geprüft. Dabei kann festgestellt werden, wie Wörter oder Zahlen mit dem rechten bzw. linken Ohr verstanden werden. Beim dichotischen Verfahren wird das Lautsprachverständnis unter erschwerten Bedingungen überprüft. Mit dem Kopfhörer wird jedes Ohr gleichzeitig mit einem unterschiedlichen, aber gleichsilbigen Wort beschallt. Der hörende Mensch kann beide Wörter aufnehmen und nacheinander nachsprechen. Bei hörgeschädigten Menschen ist das nicht der Fall. Gleichzeitig wird festgestellt, mit welchem Ohr besser gehört wird und welche Leistungsfähigkeit die Sprachzentren haben. In einigen Fällen kann es sein, dass die aufgezeigten Untersuchungen keinen Hinweis auf die Hörbeeinträchtigung und das Lautsprachverständnis geben. In diesem Fall sollte ein Lautsprachverständnistest unter Störschall durchgeführt werden, der Aufschluss über eine Lautsprachverarbeitungsstörung geben kann. Hierbei ist die Durchführung einer umfassenden audiologischen Untersuchung empfehlenswert. In Deutschland wurden unterschiedliche Verfahren entwickelt, um auditive Beeinträchtigungen über eine periphere Hörstörung hinaus in ihren Auswirkungen auf die Sprachverarbeitung zu erfassen. Die Beeinträchtigungen umfassen zentrale Hörstörungen, zentrale Schwerhörigkeit, Fehlhörigkeit, Wahrnehmungsschwerhörigkeit, zentrale- rezeptive Störungen und auditive Wahrnehmungsstörungen.

Funktion

Verfahren

- Auditive Aufmerksamkeit: - Systematische Verhaltensbeobachtung
- Auditives Gedächtnis: - SEASHORE- Test (Rhythmustest)
- Dichotisches Hören: - UTTENWEILER: Dichotischer Sprachtest
- FELDMANN: Dichotischer Feldmantest, Worte
- Frequenzauflösung: - ZWICKER: Psychoakustische Tuningkurven, Abänderung durch
KNOBLACH
- Lautdifferenzierung: - MOTTIER: Test zur akustischen Differenzierungs- und
Merkfähigkeit
- NIEMEIER: Bremer Lautdiskriminationstest (BLDT)
- Lautheitsempfinden: - Relation von Stapediusreflexschwelle zur normalen
Reflexschwelle
- Sprachaudiometrie mit leiser Sprache (50 dB ü. d. Hörschwelle)
Universität Würzburg, Psychologisches Institut III/ HELLER: Hör
feldmessung, Kategorienskalisierung
- Peripheres Hören: - Tonaudiometrie
- Tympanometrie
- Selektivität: - Sprachaudiometrie bei gleichlautem Störgeräusch,
Stimmengemurmel 50 % Sprachdiskrimination
- ESSER: Binaural Intelligibility Level Difference- Test
(B.I.L.D.- Test), ein- und beidohriges Hören mit Störgeräuschen
- ESSER: Vergleichende Stapediusreflexaudiometrie (Unterschied-
liche Auslöbarkeit des Reflexes auf Sinustöne und Geräusche)
- HELLER KNOBLOCH: Sprachtest S/ L
- Zeitauflösung: - HNO- Klinik der Universität Würzburg: Test zur Zeitauflösung
ZWICKER: Messung des Zeitauflösungsvermögens des Gehörs
(vgl. MILZ 1996, 163).

Wie bereits vorn erwähnt, stellen audiometrische Untersuchungen einen wichtigen Teil sonderpädagogischer Diagnostik dar und geben Einblicke in die Wahrnehmungssituation hörgeschädigter Menschen. Dies ist wichtig, um sich in Erziehung und Bildung und später im Arbeitsleben auf die Bedürfnisse dieser Menschen einstellen zu können. Im folgenden Abschnitt wird eine pädagogische Einteilung der Hörschädigung vorgenommen.

Die *leicht bis mittelgradig schwerhörige Person* (< 30 dB - 60 dB Hörverlust) besitzt genügend Hörvermögen, um die Lautsprache größtenteils über das Ohr aufnehmen zu können. Der Hörverlust bei dieser Person ist zwar gering, es wird aber dazu geraten, ein Hörgerät zu tragen. Liegt ein leichter Hörverlust vor, der nur geringfügig unterhalb der Durchschnittsnorm liegt, so

kann die Person ohne Einschränkungen einer normalen Unterhaltung folgen. Die Artikulation dieser Person wird nur geringfügig von der einer hörenden Person abweichen und es wird kaum zu Missverständnissen im Hör- und Lautsprachbereich kommen. Der Wortschatz dieser Person ist aber im Unterschied zur hörenden Person nicht so umfangreich. Deshalb ist es notwendig, auch bei dieser Person eine Hör- und Lautspracherziehung zu fördern und gezielte Schulung im Absehen zu gewährleisten, um somit die volle Integration in die Gesellschaft zu ermöglichen. Bei der mittelgradig schwerhörigen Person hingegen ist der Hörverlust etwas größer und somit das Hörgerät dringend notwendig (vgl. MILZ 1996).

Die *hochgradig schwerhörige Person* (60 dB - 90 dB Hörverlust) nutzt in ihrer Hörerziehung sehr intensiv ihre vorhandene Hörfähigkeit aus. Obwohl sie in manchen Fällen wie die gehörlose Person auftreten, können sie im Lautsprachbereich etwas hören. „Das zeigen sie mit ihrem „Geplapper“, dessen Töne ganz natürlich klingen, wenn sie auch noch keinerlei Wörter und Sinn erkennen lassen“ (MILZ 1996, 160). Die hochgradig schwerhörige Person kann durch Tonverstärkung und Hörerziehung Hilfe bekommen und so ihr Hörvermögen ausnutzen. Hier zeigt sich die Notwendigkeit des frühen Einsatzes des Hörgerätes und die Begleitung der Person durch fachliche Hilfe.

Eine *resthörige Person* (90 dB - 120 dB Hörverlust) besitzt im Lautsprachbereich noch Hörreste, hat aber nur mit Verstärkung (Hörtechnik) und Hörerziehung die Möglichkeit, Lautsprache zu erlernen. Geräusche aus dem Alltag, wie das Türklingeln, Läuten des Telefons, Händeklatschen, nahe Stimmen, kann sie in höherem Maße wahrnehmen und darauf reagieren. Eine lange Übung ermöglicht es der Person mit Resthörvermögen, eine größere Anzahl Sprachlaute zu hören. Es ist möglich, dass die resthörige Person fast alle Vokale (Selbstlaute) und bestimmte Konsonanten (Mitlaute) wahrzunehmen vermag. Bei intensiver Hörschulung ist sie sogar im stande, viele Wörter voneinander zu unterscheiden. In den meisten Fällen kann die resthörige Person den Sprecher verstehen, unter der Voraussetzung, dass die Nebengeräusche gering sind. Dabei darf nicht vergessen werden, dass die gehörlose sowie resthörige Person den überwiegenden Teil der Lautsprache von den Lippen abliest. Durch intensive Hör- und Sprachschulung kann unter Umständen ein Rhythmus- und Melodiegefühl entwickelt werden.

Eine *gehörlose Person* mit starker Beeinträchtigung (> 120 dB Hörverlust) im Bereich des Hörens reagiert wahrscheinlich nur auf ganz tiefe Töne, wie etwa tiefe Orgelakkorde. Durch eine intensive Hörerziehung kann erreicht werden, dass mit Hilfe eines Hörgerätes verstärkte Stimmen erkannt werden. Unter Umständen ist es sogar möglich, sich der Stimmen anderer Personen bewusst zu werden, indem die gehörlose Person spüren lernt, dass jemand in der Nähe ist. Der

gehörlose Mensch kann Alltagstöne in seiner Umgebung eher kinästhetisch als auditiv erlernen. Dadurch kann er sich in seinem sozialen Umfeld gezielt bewegen, beispielsweise auf Autosignale achten, um bestimmten Gefahren aus dem Weg zu gehen. Weiterhin kann die gehörlose Person das Knallen einer Tür wahrnehmen lernen und erkennen, dass manche Sprachlaute stärker oder länger sind als andere Laute. Dies hilft nur geringfügig zu verstehen was andere sagen, allerdings kann es für die Entwicklung der gehörlosen Person äußerst hilfreich sein (vgl. MÜLLER 1994,17ff.).

2.1.3 Historische Eckpfeiler der Hörgeschädigtenpädagogik

Die berufliche Integration von Menschen mit Hörschädigung hängt eng mit deren Schulbildung und Erziehung zusammen. Deshalb soll über einen historischen Zugang die Entwicklung der Hörgeschädigtenpädagogik dargestellt und in ihrer Bedeutung für die berufliche Integration erläutert werden.

Die wohl ersten Bildungsversuche bei hörgeschädigten Menschen, vornehmlich Angehörige des Adels, lassen sich bis ins 16. Jahrhundert zurückverfolgen. Die Anfänge der Hörgeschädigtenpädagogik liegen in dieser Zeit in Spanien. Der Benediktinermönch PEDRO PONCE DE LEON (1510-1584) gab zwölf Kindern aus dem Hochadel mit großem Erfolg lautsprachlichen Unterricht. Über die Didaktik seines Unterrichts gibt es keine schriftlichen Aufzeichnungen. In der Folgezeit hat es auch in England, den Niederlanden, Frankreich und Deutschland zahlreiche Ordensleute, Priester, Ärzte und Wissenschaftler gegeben, die seinem Beispiel gefolgt sind und einzelne hochgradig hörgeschädigte Kinder unterrichtet haben. Obwohl CARDANUS (1501–1576) bereits die Taubheit als das primäre Leiden erkannte, wurde der Zusammenhang zwischen Taubheit und Sprachlosigkeit nicht gesehen, Taubstumme galten als bildungsunfähig. Das erste Buch über Gehörlosenunterricht von 1620 stammt von dem Spanier JUAN PABLO BONET (1579-1633), der eine Art Lautsprache empfahl, bei der die Schriftsprache einen untergeordneten Stellenwert einnimmt. Von ihm wird das Fingeralphabet als Kommunikationsform für hörgeschädigte Personen eingeführt. Der Arzt JOHANN CONRAD HUNNAM (1669-1724) hat die Lautsprache von BONET weiterentwickelt und 1692 einen Teil seines Verfahrens in Holland veröffentlicht. Seine Untersuchungen zielten besonders auf die mit den Augen wahrnehmbare Verschiedenheit von Mundbildern beim Sprechen und das Mund- Absehen der hörgeschädigten Menschen ab. Bis zur Gründung der ersten Hörgeschädigtenschule dauerte es noch zweihundert Jahre. So wurden die ersten Lautsprachschulen für hörgeschädigte Kinder in Europa erst 1760 von THOMAS BRAIDWOOD (1715-1806) in Edinburgh und 1778 von SAMUEL HEINICKE (1727-1790) in Leipzig gegründet. BRAIDWOODS Schule verwendete strikt die oralistische Methode (nur Lautsprachanwendung). Um die lautsprachliche Erziehung zu gewährleisten, musste sie in der Familie weitergeführt werden. Die Gründung der Leipziger Schule verdankte man den Herzogtümern Schleswig und Holstein

durch ein Patent des dänischen Königs CHRISTIAN. Auf dieser Grundlage wurden weitere Schulgründungen vorgenommen: 1779 in Wien, 1786 in Prag und 1790 in Groningen. In Deutschland erfolgten 1788 in Berlin und 1799 in Schleswig ebenfalls Neugründungen, die aber unter dem Einfluss der Leipziger Schule standen. In Deutschland waren die ersten Hörgeschädigtenschulen in privater Hand und wurden von staatlichen Seite wenig gefördert. HEINICKES Schule in Leipzig praktizierte eine oralistische Erziehung für Menschen mit Hörschädigung. Ein wesentlicher Schritt für die berufliche Bildung war in dieser Zeit die Ermöglichung regulärer Schulabschlüsse. Die Schulpflicht für hörgeschädigte Kinder im dänischen Schleswig- Holstein 1805 und in Deutschland 1911 eingeführt wurden. Der Abschluss an diesen Schulen sollte den hörgeschädigten Menschen eine Erleichterung im späteren beruflichen Fortkommen sein. Die übrigen deutschen Länder folgten mit der Einführung der Schulpflicht erst sehr viel später, so Hamburg 1870, Sachsen 1873, Lübeck 1888, Baden 1902, Preußen 1911 oder Hessen 1921 (vgl. SCHUMANN 1940, 398).

AMMAN (Schweiz), WALLIS, BULWER und DALGARNO (England), DESCHAMPS, ITARD, PEREIRA, ERNAUD (Frankreich) und BEZOLD, RAPHEL, LASIUS, ARNOLDI (Deutschland) waren bemüht, den oft stark isolierten hörgeschädigten Menschen Bildungsinhalte zu vermitteln und sie in die gesellschaftliche Umwelt zu integrieren (vgl. RUOSS 1994). Der bis heute bestehende Konflikt über die richtige Methode der Sprachbefähigung hörgeschädigter Personen zur Kommunikation ist ebenso historisch belegt. ABBE' CHARLES MICHEL DE L'EPEE eröffnete 1770 die erste Hörgeschädigtenschule in Paris. Er entwickelte die Gebärdensprache, das Mundalphabet und förderte die Schriftsprache bei seinen hörgeschädigten Schülern. ABBE'DE L'EPEE' wollte die Kinder zunächst in einer Gebärdensprache, die er in Anlehnung an die Syntax der französischen Lautsprache konstruierte, fördern und ihnen so eine eigene Gedankenwelt ermöglichen. Die soziale Funktion der Sprache sollte nach ABBE'DE L'EPEE' die Schriftsprache übernehmen, die im Anschluss an den gebärdensprachlichen Lehrgang erworben wurde. Der Unterricht fand in Gebärdensprache statt, ohne Anwendung der Lautsprache. Im täglichen Umgang mit Gebärdensprache versuchte er den hörgeschädigten Kindern, die Gebärdensprache als primäre Kommunikationsform zu vermitteln. Die lautsprachorientierte Schriftsprache diente als Kommunikationsform zur hörenden Umwelt.

Obwohl die Gebärdensprache ABBE'DE L'EPEES in Europa bereits Verbreitung gefunden hatte, favorisierte SAMUEL HEINICKE in Leipzig die Lautsprachmethode. HEINICKE verzichtete auf konventionelle Gebärden, da er die Lautsprachmethode unter „sozial- ethischen und formal-geistigen“ Gesichtspunkten höher bewertete (vgl. WISOTZKI 1994, 35). Die Kinder lernten je nach Möglichkeit Sprechen, Absehen vom Mund, Lesen und Schreiben in Regelschulen. Er war davon überzeugt, dass alle hörgeschädigten Menschen eine schulische Bildung benötigen. HEINICKE wollte durch den Erwerb der Lautsprache den Menschen mit Hörschädigung eine verbesserte Integrationsmöglichkeit in die hörende Umwelt

bieten. HEINICKE versuchte mit Hilfe des Geschmackssinns (mit bestimmten Flüssigkeiten wie z.B. scharfen Essig für i, Zuckerwasser für o, Wermutextrakt für e, reines Wasser für a und Baumöl für u) die Vokale der Kinder auszubilden. Mit dem Tastsinn erkannte er, dass die Sprechbewegungsempfindungen für den Lautspracherwerb genutzt werden können. Diese zwei unterschiedlichen Ansätze von ABBE'DE L'EPEES und SAMUEL HEINICKE gingen als sogenannter 'Methodenstreit' in die Geschichte der Hörgeschädigtenpädagogik ein. Die Entwicklung der europäischen Hörgeschädigtenpädagogik lässt zusammenfassend erkennen, dass die spanische und deutsche Methode die Lautsprache in den Vordergrund der Kommunikation vom Menschen mit Hörschädigung stellt, wobei die französische Methode die Gebärdensprache favorisiert (vgl. LEONHARDT 2002, 214f.).

FRIEDRICH MORITZ HILL (1805 – 1874) entwickelte die Lautsprachmethoden von HEINICKE weiter. HILL erstellte ein Unterrichtsprogramm für hörgeschädigte Kinder und wurde der einflußreichste Hörgeschädigtenpädagoge Europas im 19. Jahrhundert (vgl. RUOSS 1994). Er war geprägt durch die Grundsätze von PESTALOZZI. Seine Auffassung war, dass der hörgeschädigte Mensch mit allen Sinnen ausgestattet ist und die gleichen Anlagen zur Lautsprache mitbringt wie ein hörender Mensch. Der Leitsatz von HILL war: „Entwickle die Sprache in dem taubstummen Kinde, wie sie das Leben in dem vollsinnigen Kinde erzeugt“ (SCHUMANN 1940, 312 IN: LEONHARDT 2002, 218f.).

J. VATTER (1842-1916), ein Verfechter der Lautsprachmethode, entwickelte einen erweiterten methodischen Ansatz unter dem Aspekt von „verbundenem Sach- und Sprachunterricht“ (vgl. BLAU 1969, 1070). VATTER entwickelte die Einzellautmethode, bei der die Lautsprache bei hörgeschädigten Personen aus Einzelelementen der Lautsprache aufgebaut wurde, ohne das Fingeralphabet und die Gebärdensprache mit in den Unterricht zu integrieren. Die Ablehnung der Gebärdensprache zur Wissensvermittlung bei hörgeschädigten Kindern setzte sich ab dem 19. Jahrhundert durch und der internationale Kongress der Hörgeschädigtenlehrer in Mailand (1880) gab die Empfehlung, die Anwendung der Lautsprache im Unterricht gegenüber der Gebärdensprache vorzuziehen. Hintergrund dieses Entschlusses war, die Integration von hörgeschädigten Kindern zu erleichtern (vgl. SCHUMANN 1940, 409 IN: LEONHARDT 2002, 220). Die Hörgeschädigtenpädagogik war an dem Punkt angelangt, an dem systematische Hörübungen wichtiger waren als entspannte Kommunikationsübungen zwischen Lehrer und Schüler. Der Trend ging von der kleinen zur großen Hörgeschädigtenschule mit mehreren aufsteigenden Klassen. Es sollte jedes Kind die achte Klassenstufe beenden und die Lautsprache beherrschen. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts dauerte die Durchsetzung des Gedankens, hörgeschädigte Kinder nicht in Hilfsschulen zu unterrichten, sondern in Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen. Die erste öffentliche Schwerhörigenklasse in Deutschland wurde im Jahr 1902 auf Betreiben von HARTMANN in Berlin eingerichtet. Dort wurde auch im Jahr 1907 die erste eigenständige Schule für Schwerhörige unter Leitung REINFELDERS (1865-1939) gegründet. Damit war der Durchbruch für die eigenständige Schwerhörigenschule geschaffen. 1924 stellte REINFELDER schulorganisatorische Forderungen zur Schwerhörigenbildung auf. Wichtigster Grundsatz war die Ausnutzung von

Hörresten bei hörgeschädigten Kindern, hinzu kam gleiche Unterrichts- und Erziehungsziele wie bei hörenden Kindern zu erreichen und eine eigenständige Unterrichtsweise und Unterrichtstechnik durchzuführen. Die Klassenstärke sollte unter 12 Schülern bleiben und die Unterrichtsweise sich nach den Hörresten der hörgeschädigten Kinder richten. Im Vordergrund der Unterrichtsdidaktik des Lehrers stand die Hör- Seh- Methode. Das ist eine Methode, die die Schüler lehrt, absehend hören und hörend absehen zu lernen. Zunächst wurden Konzepte für ein Hörtraining entwickelt. Dabei verfolgte die Hörgeschädigtenpädagogik das Ziel, hörgeschädigten Menschen eine umfangreiche Hörwahrnehmung zu bieten. Am Ende der *ersten Hörbewegung* Anfang des 20. Jahrhunderts stand die Gründung der ersten Schwerhörigenschulen. 1926 erschien der erste amtliche Lehrplan für Schwerhörigenschulen, der sich an der Volksschule orientierte. In der Zeit bis 1934 entstanden in Deutschland insgesamt 24 Schwerhörigenschulen mit 187 Klassen und mit rund 2100 schwerhörigen Schülern (vgl. REINFELDER 1934, Sp.2474 IN: LEONHARDT 2002, 235ff.). Die vorliegende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Entwicklung der Schwerhörigenschulen im Zeitraum von 1900 – 1914.

Ort	Bezeichnung der Schule	Etatträger	Klassen	Gründungsjahr
Berlin	1. Schwerhörigenschule	Stadt	7	1902
	2. Schwerhörigenschule	Stadt	5	1913
	3. Schwerhörigenschule	Stadt	6	1914
	einzelne Schwerhörigenklassen an Hilfs- und Volksschulen		12	
Berlin-Charlottenburg	Schwerhörigenschule	Stadt		1908
Berlin-Neukölln	Schwerhörigenschule	Stadt		1910
Chemnitz-Altendorf	Klassen für schwerhörige Debile	Land		1906
Dortmund	Schwerhörigen Klasse an der Hilfsschule	Stadt	5	1911
Dresden	Schwerhörigenschule an der Taubstummenschule	Land	6	1911
Essen	Schwerhörigenklasse	Stadt		1913
Hamburg	Schwerhörigenschule	Stadt	10	1911
Hannover	Schwerhörigenklassen	Stadt		1914
Jena	Privatschule für schwerhörige und ertaubte Schüler	privat		1894
Köln	Schwerhörigenklassen	Stadt		1913
Magdeburg	Schwerhörigenklassen	Stadt		1914
Mannheim	Schwerhörigenklassen	Stadt		1912
München	Schwerhörigenklassen an der Hilfsschule	Stadt		1913
Straßburg	Schwerhörigenklassen	Stadt		1911
Stuttgart	Schwerhörigenklassen an der Hilfsschule	Stadt		1914

(SOLAROVA' 1983, 314).

In der Phase der *zweiten Hörbewegung* etwa zwischen 1930-1960 dominierte eine Gehörlosenpädagogik, die bemüht war, auf der Basis des Absehens einen systematischen Sprachaufbau zu perfektionieren. 1903 legte KARL KRIOSS (1861-1945) das weltweit erste wissenschaftliche Buch zur Begründung der Hörerziehung vor. ERWIN KERN (1897-1988) und GUSTAV BARCZI (1890-1964) entwickelten neue Methoden der Tasthörstruktur (vgl. 2.2.1). Damit kam es verstärkt zur intensiven Ausnutzung der rhythmisch- dynamischen Qualität der Sprache (vgl. LÖWE 1992, 90f.).

JOHANN HEIDSIECK (1855-1942), JOSEPH HEINRICHS (1845-1919) und MATHIAS SCHNEIDER (1869-1949) waren die Vertreter der Gehörlosenbewegung in Deutschland und forderten den Einbezug der Gebärdensprache im Unterricht für hörgeschädigte Kinder (vgl. LEONHARDT 2002, 225).

Für die zweite Hörbewegungsphase ist bedeutsam, dass hörfördernde Maßnahmen, wie der Schriftgebrauch, die Antlitzgerichtetheit und das Absehen vom Mund, immer noch als vorwiegende Aufgaben der Schule verstanden wurden. Der Gehörlosenlehrer KARL EMIL GÖPFERT (1851-1906) betonte in seinen Untersuchungen den Schriftgebrauch für hörgeschädigte Menschen. WALTER QUERLL (1882-1947) forderte einen muttersprachlichen Unterricht bei hörgeschädigten Kindern. Nach seiner Auffassung sollte man hörgeschädigte Menschen nicht zum Sprechen zwingen und eine natürliche Sprechweise verwenden. Die Hörgeschädigtenpädagogik in Deutschland wurde zu Beginn des Nationalsozialismus 1933 verboten. Der Berufsverband der Taubstummenlehrer wurde aufgelöst. Nach dem zweiten Weltkrieg entstanden im Rahmen eines differenzierten Sonderschulwesens sowohl Gehörlosen- als auch Schwerhörigenschulen. Der Neuaufbau des Schulwesens nach 1945 schließt sowohl in der sowjetisch besetzten Zone als auch in den westlichen Besatzungszonen an den Stand des Hörgeschädigtenbildungswesens vor dem zweiten Weltkrieg nahezu nahtlos an. Die Forderungen der jeweiligen Vertreter in der Hörgeschädigtenpädagogik (BLEIDICK, JUSSEN, HENTIG) bleiben gleich, die Integration voranzutreiben. In der DDR (Deutsche Demokratische Republik) wurden durch Parteitage von 1952 - 1956 weitreichende Beschlüsse getroffen, hörgeschädigte Menschen ebenfalls in das sozialistische Erziehungssystem zu integrieren. Ausschlaggebend war hier der Beschluss des Politbüros der SED (Sozialistische Einheitspartei Deutschland) vom 29.07.1952, der die schulpolitische Konzeption der Partei beinhaltete und sich an die sowjetische Hörgeschädigtenpädagogik anlehnte. Die wirtschaftliche Lage machte es der DDR erst sehr spät möglich, die Schulen mit notwendigen technischen Hilfsmitteln auszurüsten. Die Bundesrepublik hatte ebenfalls Schwierigkeiten wegen der unterschiedlichen Regelungen der Bundesländer. Dies führte immer wieder zu Diskussionen über die Eigenständigkeit der Hörgeschädigtenpädagogik (vgl. LEONHARDT 2002, 239f.).

Die *dritte Hörbewegung* setzte etwa in der Zeit zwischen 1960-1985 ein und lässt sich durch vier wesentliche Schwerpunkte in der Hörgeschädigtenpädagogik kennzeichnen. Zum einen sollte eine frühe Erfassung und Förderung von hörgeschädigten Kindern erfolgen. Hinzu kam die

bundesweite Errichtung von Pädagogischen Beratungsstellen. Des Weiteren setzte man sich das Ziel, eine bestmögliche Hörgeräteversorgung für hörgeschädigte Personen zu erreichen. Und der vierte Schwerpunkt dieser Hörerziehungsbewegung lag in der Ausstattung der Schulen für hörgeschädigte Menschen mit Klassen- Hör- Sprechanlagen (vgl. DILLER 2001, 32).

Die Phase der *vierten Hörbewegung* ab etwa 1985 hat die Diskussion um den Stellenwert des Hörens und damit des Spracherwerbs hörgeschädigter Menschen neu entfacht. Die Gehörlosen- und Schwerhörigenbildung im deutschsprachigen Raum kann heute auf eine lange Phase kontinuierlicher Entwicklung sowohl im methodisch- didaktischen als auch im organisatorischen Bereich zurückblicken. „Hatten sich um die Jahrhundertwende die Schwerhörigen- und die Sprachbehindertenpädagogik von der Gehörlosenpädagogik getrennt und zu eigenen Disziplinen entwickelt, so sind heute diese drei Fachrichtungen an manchen Orten bereits wieder unter einem Dach vereint“ (LÖWE 1992, 143). Ausgelöst wurde diese Entwicklung von dem Rückgang der Schülerzahlen, dem Anstieg der gebärdensprachlichen Kommunikation und der Cochlea-Implantat- Versorgung in Kombination mit einer guten Hör- Spracherziehung. Auf diese Sprachdidaktischen Modelle wird im Kapitel 2.2.1.3 (A. VAN UDEN) näher eingegangen. Diese Entwicklung der Hörgeschädigtenpädagogik in Deutschland ermöglicht dem hörgeschädigten Menschen einen besseren beruflichen Einstieg.

2.1.4 Berufsperspektiven von Menschen mit Hörschädigung

Die vielfältigen Anforderungen, die die Arbeitswelt in der heutigen Zeit stellt, setzt eine schulische Vorbereitung voraus. Bereits in der Schule sollte damit begonnen werden, hörgeschädigte Menschen auf das Berufsleben und die hörende Arbeitswelt vorzubereiten. Die Praktika in verschiedenen Betrieben und Unternehmen stellen ein Bindeglied zwischen Arbeitswelt und Schule dar. Nach Beendigung der Schule hat der hörgeschädigte Mensch verschiedene Möglichkeiten:

- eine betriebliche Ausbildung
- eine weiterführende Schule mit höherem Schulabschluss
- eine vollzeitschulische Maßnahme, die der Berufsvorbereitung oder beruflichen Grundbildung dient (vgl. SCHULTE 1998, 463).

Die berufsbezogene Ausbildung erfolgt in Deutschland nach dem dualen System und bietet verschiedene Berufswege. Die meisten Personen erhalten ihre Ausbildung in gesonderten Einrichtungen, in der die kommunikative Situation berücksichtigt wird. Ein Weg für Menschen mit Hörschädigung ist es, eine Berufsschule von hörenden Menschen zu besuchen, wenn sie in der Lage sind, dem Unterricht zu folgen. Ein andere Möglichkeit ist, ein Berufsbildungswerk für hörgeschädigte Menschen zu besuchen. Diese Bildungswerke sind in Deutschland regional verteilt (Essen, Nürnberg, Leipzig usw.). Das größte Bildungswerk ist das Rheinisch-

Westfälische Berufskolleg für hörgeschädigte Menschen in Essen mit bundesweitem Einzugsgebiet, es erteilt in vielen Ausbildungsberufen theoretischen Unterricht. Die berufsbezogenen Praktika finden in Handwerksbetrieben, Unternehmen und Lehrwerkstätten statt. Diese Form der Berufsausbildung wird von den Berufseinsteigern am häufigsten gewählt. Diese hörgeschädigte Berufsausbildung ist für viele der einzige Weg, auf dem Arbeitsmarkt eine spätere Anstellung zu erlangen. Kritisch dabei ist zu betrachten, dass hörgeschädigte Personen während ihrer Berufsausbildung in diesen Bildungswerken separiert werden und nur geringen kommunikativen Umgang mit hörenden Personen haben. Hinzu kommt, dass an diesen Bildungswerken ein duales System fehlt. Die theoretische und praktische Ausbildung findet innerhalb dieser Einrichtung statt und kann dadurch nur bestimmte Berufsfelder abdecken (vgl. SCHULTE 1998, 465). Insgesamt werden 40 Facharbeiterberufe im Kolleg angeboten, die eine freie Berufswahl durch die hörgeschädigten Personen sehr eingeschränkt zulassen. Die folgenden Berufe werden sehr häufig gewählt:

- Maler/ Lackierer/- in
- Landwirtschaftlicher Gärtner/ Gartenbaufacharbeiter/- in
- Ausbaufacharbeiter im Trockenbau/- in
- Schneider/- in (Mode- und Damenschneider)
- Hauswirtschaftler/- in
- Koch/ Köchin
- Tischler/- in
- Bürokauffrau/- mann
- Bauzeichner/- in
- Zahntechniker/- in
- Raumgestalter/- in
- Drucker/- in
- Metallberufe (Maschinenbauer/ Mechaniker)
- Technischer Zeichner/- in (vgl. WITSOTZKI 1994).

Aus diesem Grund muss die Berufswahl sorgfältig und überlegt von Menschen mit Hörschädigung erfolgen. Ein Berufswechsel oder auch eine berufliche Umschulung trifft auf erhöhte Schwierigkeiten. Erstens wird eine behinderungsspezifische Unterweisung für den Arbeitgeber notwendig, zweitens stehen diesen Menschen aufgrund der kommunikativen Einschränkung nicht die ganze Vielfalt der Berufe offen und drittens muss der Arbeitsplatz behindertengerecht eingerichtet sein. Um diese Arbeitsprobleme zwischen hörgeschädigten Arbeitnehmern und hörenden Arbeitgebern zu überwinden, wurden Integrationsämter in Deutschland eingerichtet und Gebärdensprachdolmetscher kommen zum Einsatz.

Der Weiterbildungsbereich und die Qualifizierungsmöglichkeiten für hörgeschädigte Arbeitnehmer wird in Deutschland immer noch als unbefriedigend gesehen (vgl. WITSOTZKI 1994). Sie haben überwiegend nur die Möglichkeit, die angebotenen Weiterbildungsmöglichkeiten von hörenden Menschen anzunehmen. In den sechziger Jahren konzentrierte sich die Erwachsenenbildung auf die Lautsprachentwicklung der hörgeschädigten Menschen, Pflege des Sprechens, des Sprachverständnisses, des Absehens und die Vertiefung der Allgemeinbildung. In den siebziger Jahren wurde das Integrationsverständnis hinzugezogen und soziale, berufliche und persönliche Kompetenzen der hörgeschädigten Menschen haben Vorrang. In den achtziger Jahren wurden die Verhaltensunsicherheiten der Menschen im Berufsleben untersucht. Und in den neunziger Jahren wurde deutlich, dass die eingeschränkte Berufsfähigkeit und die unterschiedlichen Kommunikationsprobleme mit hörenden Arbeitskollegen am Arbeitsplatz vorherrschen (vgl. JUSSEN 1997). Daraus lassen sich nach LEONHARDT (2002) zwei verschiedene Aufgabenstellungen für die Fort- und Weiterbildung ableiten:

- berufsbezogene Fortbildung, d.h. berufsspezifisches Wissen und moderne Arbeitsmethoden
- eine sozial- kommunikative Weiterbildung, d.h. die Befähigung hörgeschädigter und hörender Menschen zu einem teambereiten und kooperativen Verhalten (vgl. LEONHARDT 2002, 187)

Die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten in Deutschland für hörgeschädigte Erwachsene sehen wie folgt aus:

- Aufstiegsweiterbildung (beruflicher Aufstieg)
- Umschulung mit Fach(hoch)schulabschluss (Umschulung in Zweitberuf)
- Lehrgänge für besonders benachteiligte Erwachsene (Reintegration, Qualifizierung, Einarbeitung)
- Anpassungsfortbildung über die Bundesanstalt für Arbeit (neue Technologien)
- kommunikative Weiterbildung (Schlüsselqualifikationen und allgemeine berufsübergreifende Qualifikationen)
- allgemeine Fort- und Weiterbildung (kulturelle und politische Bildung) (vgl. LEHMANN - TREMMEL 1997 In: LEONHARDT 2002, 189).

Damit sind nicht alle Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten aufgezeigt, aber sie bieten eine vielfältige Kompetenzerweiterung des berufstätigen hörgeschädigten Erwachsenen. Die Unterstützung von Gebärdensprachdolmetschern für hörgeschädigte Berufstätige bietet ebenfalls eine berufliche Perspektive und hilft Kommunikationsprobleme zur hörenden Arbeitswelt zu beseitigen. In diesem Zusammenhang wird im nächsten Abschnitt auf das Berufsbild des Gebärdensprachdolmetschers und die Aufgabe der Integrationsämter eingegangen.

Gebärdensprachdolmetscher

Das Berufsbild der Gebärdensprachdolmetscher ist in Deutschland noch sehr jung und die Berufsbezeichnung ist bisher nicht gesetzlich geschützt. Aufgrund der uneinheitlichen Ausbildungs- und Prüfungssituation muss bei der Vergabe von Aufträgen besonders geachtet werden, dass die Qualität der Dolmetscherleistung gewährleistet ist. Der Deutsche Gehörlosen-Bund e.V. und seine Mitgliedsverbände haben sich lange für die gesellschaftliche und rechtliche Anerkennung der Gebärdensprache sowie eine qualifizierte Ausbildung und angemessene Bezahlung von Gebärdendolmetschern eingesetzt. Diese Forderung wurden auch vom Bundesverband der Gebärdendolmetscher Deutschland e.V., einem Zusammenschluss von Gebärdendolmetscher mit professionellem Berufsverständnis, unterstützt. Der Dolmetscherverband entwickelte in Absprache mit dem Deutschen Gehörlosen- Bund e.V. eine Berufs- und Ehrenordnung, sowie ein Berufsbild. Gebärdendolmetschen in alltäglichen Lebenssituationen wie bei Behördengängen oder im medizinischen Bereich erfolgt über den Begleitdolmetscher, wobei bei Konferenzen oder Kongressen der Konferenzdolmetscher tätig ist. Übliche Abschlussbezeichnungen der Studiengänge sind:

- Begleitdolmetscher/ in (1. Stufe)
 - Konferenzdolmetscher/ in (2. Stufe)
 - Diplom- Gebärdendolmetscher/ in
 - Magister/ Magistra Artium (M.A.) - Gebärdensprache und Gehörlosenkultur
 - Diplom- Gebärdensprachdolmetscher/ in (FH)
- (vgl. www.DeutscherGehoerlosenbund.de).

Gebärdensprachdolmetscher sind fachkundige Mittler zwischen hörgeschädigten Menschen und hörenden Menschen. Sie begleiten die Personen in vielen Lebenssituationen und Lebensbereichen, so auf Ämtern, im Arbeitsleben, in der Berufsausbildung, im Gesundheitssektor, an Schulen und Hochschulen sowie auf Kongressen und in den Medien. Die Aufgaben sind aber nicht zu verwechseln mit denen von Sozialarbeitern, Erziehern und andern, die mit hörgeschädigten Personen die Gebärdensprache verwenden. Bei Gesprächen, an denen mehr als zwei Personen beteiligt sind, sollte nicht vergessen werden, dass ein Dolmetscher immer nur eine Person zur Zeit dolmetschen kann, und es gehört nicht in den Aufgabenbereich zu entscheiden, welche Aussage vor anderen Priorität hat. Deshalb ist es im Interesse aller am Gespräch Beteiligten, gleichzeitiges Sprechen zu vermeiden, um einen reibungslosen Ablauf sicherzustellen.

Hörgeschädigte Personen haben die Möglichkeit, Integrationsämter und den berufsbegleitenden Dienst zu nutzen. Die Integrationsämter sind für die berufliche Eingliederung und die Sicherung des Arbeitsverhältnisses der hörgeschädigten Personen tätig. Als begleitende Maßnahmen bieten sie persönliche Hilfen, wie Beratung und Betreuung an, sowie verschiedene finanzielle Hilfen zur Kompensation der Hörschädigung an die Betroffenen und Arbeitgeber. Auch die behindertengerechte Ausstattung des Arbeitsplatzes kann durch die Integrationsämter finanziell unterstützt

werden. Hierbei kann es sich auch um individuelle Lösungen handeln. Zur Klärung dieser Fragen gibt es bei den Ämtern technische Berater. Sie gewähren die Kostenübernahme für alle notwendigen Einsätze, die im Zusammenhang mit dem Arbeitsleben der hörgeschädigten Menschen stehen.

Der berufsbegleitende Dienst für hörgeschädigte Menschen hat die Gebärdensprachdolmetscher unter Vertrag und bekommt durch die Integrationsämter den Arbeitsauftrag. Der berufsbegleitende Dienst hat weiterführende Aufgaben für hörgeschädigte Personen, wie:

- Informationen über die besonderen Auswirkungen von Hörschädigungen und die dadurch bedingten Kommunikationsprobleme
- Durchführung von Seminaren für Arbeitskollegen über die Kenntnisse im Umgang mit hörgeschädigten Arbeitskollegen
- Beratung über Hilfsmittelversorgung und behindertengerechte Ausstattung des Arbeitsplatzes sowie weitere Unterstützungsangebote nach dem SGB IX (Sozialgesetzbuch 9)
- Kommunikationsabsicherung bei Veranstaltungen, Schulungen und Versammlungen
- Intervention bei betrieblichen und persönlichen Krisen
- die Begleitung bei Kündigungsschutzverhandlungen

Im Zusammenhang mit der Einführung des Sozialgesetzbuches sind einige Veränderungen für die Gewährung von Gebärdensprachdolmetscherleistungen in Kraft getreten. Am 01.07.2001 wurde in das SGB IX der Absatz 2 des §17 eingeführt. „Hörbehinderte Menschen haben das Recht, bei der Ausführung von Sozialleistungen, insbesondere auch bei ärztlichen Untersuchungen und Behandlungen, Gebärdensprache zu verwenden. Die für die Sozialleistung zuständigen Träger sind verpflichtet, die durch die Verwendung der Gebärdensprache und anderer Kommunikationshilfen entstehenden Kosten zu tragen“ (SGB IX Absatz 2 §17). Hiermit ist zwar noch keine Anerkennung der Gebärdensprache verbunden, mit einigen Trägern wird die Kommunikation jedoch erheblich erleichtert.

Der Gebärdensprachdolmetscher wird finanziert bei beruflicher Aus- und Weiterbildung, Einarbeitung im Betrieb, Personalgesprächen, Personal- und Schwerbehindertenversammlungen, Teamberatungen, betrieblichen Untersuchungen, beruflichen Schulungen, Wahl der Vertrauensperson für die hörgeschädigten Arbeitnehmer, Arbeitsschutzanweisungen und Kündigungsschutzverhandlungen. Die Voraussetzung für die Gewährung von Hilfen durch die Integrationsämter ist das Vorliegen einer ärztlichen Bescheinigung über die Hörschädigung. Nachdem in der Vergangenheit die Integrationsämter die wichtigsten Auftraggeber für den Einsatz von Gebärdendolmetschern waren, wurden mit Inkrafttreten des Sozialgesetzbuches Neun (SGB IX) inzwischen auch die Rehabilitationsträger gehalten, Gebärdendolmetscher einzusetzen. Wegen des steigenden Bedarfs an Gebärdendolmetschern wird das Problem des Dolmetschermangels trotz erweiterten Ausbildungsangebots in absehbarer Zeit nicht gelöst. Bei der Versorgung mit

Gebärdensprachdolmetschern bestehen allerdings große regionale Unterschiede in Deutschland. Besonders schwierig ist die Situation oftmals in ländlichen Gebieten, so dass sich hier längere Wartezeiten und weite Anfahrtswege nicht vermeiden lassen. Genaue Informationen über die regionale Situation gibt der Deutsche Gehörlosen- Bund e.V.. In den nächsten Jahren ist mit einer vermehrten Professionalisierung des Berufsbilds und der Vermittlungsstrukturen zu rechnen. Die Erweiterung der Einsatzbereiche wird zu einer zunehmenden Spezialisierung von Gebärdensprachdolmetschern führen. Insgesamt werden Weiterbildung und Qualitätssicherung einen höheren Stellenwert erhalten (vgl. BERUFSVERBAND DEUTSCHER HÖRGESCHÄDIGTENPÄDAGOGEN 2000).

2.2 Die Bedeutung des Spracherwerbs für die kommunikative Situation hörgeschädigter Personen

In diesem Kapitel wird auf die methodisch- didaktischen Schwierigkeiten beim Spracherwerb hörgeschädigter Menschen eingegangen. Die Hör- und Gebärdenspracherziehung bilden Schwerpunkte. Im Anschluss erfolgt eine Gegenüberstellung der Gebärdensprach- und Lautsprachanwendung hörgeschädigter Menschen. Die Berufsmöglichkeiten und entspannte Arbeitssituation hängen eng mit den kommunikativen Kompetenzen der hörgeschädigten Person ab. Die beruflichen Entwicklungswege sind individuell und die damit möglichen sprachlichen Ansätze der Förderung sehr unterschiedlich. Aus diesem Grund wird auf den regulären (hörenden) Spracherwerb sowie den hörgeschädigten spezifischen Spracherwerb im Zusammenhang mit der aktuellen theoretischen Position eingegangen. Das Kapitel ist so strukturiert, dass ausgegangen von den klassischen Theorien, eine Hinführung zum aktuellen Diskussionsstand zur kommunikativen Kompetenz erfolgt.

2.2.1 Spracherwerb und Sprachunterricht in der aktuellen Hörgeschädigtenpädagogik

Die Sprachvermittlung ist zentraler Gegenstands- und Aufgabenbereich seit der Entstehung der Hörgeschädigtenpädagogik. Engagierte Pädagogen sahen es im 19. und 20. Jahrhundert immer wieder als eine bedeutsame Aufgabe an, auf der Basis ihrer praktischen Erfahrungen wissenschaftliche Spracherwerbtheorien zu entwickeln und diese abzusichern. Fortschritte in der Medizin und in der Audiologie, neue Erkenntnisse und Theorien in der Psychologie, der Sprachwissenschaft, der Pädagogik und anderer Wissenschaftsbereiche gaben immer wieder Anlass, die methodischen Ansätze der Vorgänger kritisch zu hinterfragen und alternative Spracherwerbtheorien für Hörgeschädigte zu entwickeln. Der Spracherwerb hörgeschädigter Menschen teilt sich in den Erwerb der Lautsprache und den Erwerb der Gebärdensprache. Mit der Anerkennung der Gebärdensprache als eigenständige Sprache ist es notwendig, auf die Spracherwerbtheorien und Sprachförderung beim hörgeschädigten Menschen einzugehen.

Der Begriff „Sprachaufbau“ wird primär im lautsprachlichen Sinne verwendet. Weniger gebräuchlich ist in der neueren Literatur die Bezeichnung „Sprachentwicklung“ von Menschen mit Hörgeschädigung. Es lässt sich feststellen, dass in der Fachliteratur eine Vielzahl unterschiedlicher Termini vorhanden ist, die das pädagogische Anliegen bzw. den Prozess und die Vorgehensweise beschreibt, durch die hörgeschädigte Menschen zur Laut- bzw. Gebärdensprachkompetenz gelangen sollen.

2.2.1.1 reguläre Sprach- und Hörentwicklung

Die phonologische Entwicklung teilt sich in den produktiven und rezeptiven Bereich ein. Der produktive Bereich beginnt mit der Schreiphase, die die erste stimmliche Äußerung des Kindes ist und reflexartig gesteuert wird. Ab der sechsten bis zur achten Woche beginnt der Säugling zu gurren. Im zweiten bis zum vierten Monat setzt beim Säugling das Lachen ein. Danach beginnt die Fähigkeit, vorgespochene Vokale nachzuahmen. Ab dem sechsten bis zum neunten Lebensmonat setzt das Lallstadium ein. Dieses Stadium hat die Aufgabe der Reduplikation von Silben (kanonisches Lallen). Diese Lallperiode ist geprägt durch absichtliches Lallen bzw. willentliche Nachahmung. Nach dieser Periode entstehen Rachenlaute, wie aus den Buchstaben ‚ch‘ oder ‚r‘. Danach folgen Lippenlaute, wie aus den Buchstaben ‚b‘, ‚m‘, ‚w‘, ‚d‘. Hierbei entstehen häufige Doppelsilben und eine ständige Selbstnachahmung des Kindes. Dieser Vorgang wird Echolalie genannt. Dabei kann man von einem zirkulären Phänomen sprechen. Das Kind hört sein eigenes Lallen und wiederholt das Gehörte. Nach dieser Entwicklung entsteht ein hoher und schneller Anstieg der Lautsprachproduktion, die in der Tabelle 2 dargestellt wird.

<u>Formale Sprachentwicklung und Wortschatz</u>		
<u>Alter in Jahren</u>	<u>Sprachverhalten</u>	<u>Wortanzahl</u>
0 - 0,6	Vorstadium: Geburtschrei, Unlustschreien	0
0,6 - 1	Lallmonologe, Echolalien	0
1 - 1,6	Einwortsätze	3 - 22
1,6 - 2	Mehrwortsätze	22 - 272
2 - 2,6	Flexionen	272 - 446
2,6 - 3,6	Richtiges Sprechen	446 - 1222

(nach W.STERN, modifiziert von W.SCHRAML, 1992 In: HOBMAIR 1997, 276).

Mit Beginn von Einwortsätzen ist die Lautsprache gemeint, deren Bedeutung einen ganzen Satz beinhaltet. So kann das Wort Buch bedeuten, „das ist ein Buch“ oder „ich möchte das Buch

haben.“ Durch Einwortsätze werden meist Bedürfnisse und Wünsche ausgedrückt. Ab der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres gebraucht das Kind satzähnliche Anhäufungen von zwei und später mehreren Wörtern, um vor allem Gefühle auszudrücken. Ein Beispiel ist hier die Äußerung „au Stuhl“. Das Kind will damit ausdrücken, es hat sich gestoßen. Der Wortschatz ist am Ende des zweiten Lebensjahres schon beträchtlich. Hauptwörter nehmen den meisten Anteil der sprachlichen Äußerungen ein. Die grammatikalischen Regeln werden noch nicht beachtet. Die Sätze bestehen aus eigenen Konstruktionen und das wichtigste Wort ist in der Mitte des Satzes zu finden. Die Wörter werden nicht gebeugt, die Hauptwörter werden im Nominativ, die Verben nur im Infinitiv gebraucht. Im dritten Lebensjahr beginnt das Kind, die Wörter zu beugen und den Satz so zu konstruieren, dass das Subjekt am Anfang und nachfolgend das Prädikat steht. Der Lautspracherwerb vollzieht sich nach dem Denkprinzip der Analogie (vgl. ZIMBARDO 1995). Ein Beispiel ist hier „gut“ und gesteigert „güter“. Typisch für dieses Alter sind auch die Wortneuschöpfungen, da das Kind viele Dinge noch nicht benennen kann, weil es den Ausdruck dafür noch nicht kennt. Etwa im fünften Lebensjahr kann das Kind dann richtig mit der Grammatik und Syntax umgehen und die fundamentale Lautsprachentwicklung ist bis zum sechsten bis siebten Lebensjahr abgeschlossen. Im Schulkindalter vollzieht sich eine zunehmende Strukturierung und Differenzierung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit. Mit dem Abklingen des Egozentrismus (die eigene Person sieht sich als Zentrum allen Geschehens) wird das hörgeschädigte Kind fähig, die Lautsprache zum Gegenstand der Betrachtung zu machen. Es wird fähig, Sätze und Wörter in Buchstaben zu zerlegen, was für den Lese- und Rechtschreibunterricht von Bedeutung ist. Im Zusammenhang mit der Entwicklung zum abstrakten Denken wird das Kind fähig, die Regelmäßigkeit der Lautsprache zu verstehen und grammatikalische Gesetzmäßigkeiten zu erfassen. In der Pubertät wird dann Lautsprache bewusst gestaltet, sie wird mit Gestaltungsabsicht verwendet (vgl. HOBMAIR 1997, 242). Die Untersuchung von INGARM (1976) zur kognitiven Entwicklung des Menschen macht dies in der Tabelle 3 deutlich.

<u>Entwicklungsverlauf</u>	<u>Alter in Monaten</u>
1. Vorsprachliche Vokalisation und Wahrnehmung	0 - 12
2. Phonologie der ersten 50 Wörter	12 - 17
3. Phonologie von einfachen Morphemen	17 - 48
4. Vervollständigung des phonetischen Inventars	48 - 84
5. Morphophonemische Entwicklung	84 - 108
6. Erwerb des Buchstabierens	108 - 144

Der rezeptive Bereich der phonologischen Entwicklung setzt wesentlich früher ein beim Kind als der produktive Bereich. Kinder können zunächst mehr Unterscheidungen verstehen als selbst produzieren. Sie erkennen sehr schnell eine Differenzierung von Sprachlauten und Nicht-Sprachlauten. Reflexe spielen hier eine sehr dominierende Rolle. Kinder lernen sehr schnell Lichtreflexe, Schreckreflexe, Klammerreflexe und Atemreflexe zu erkennen und zu beurteilen. Im zweiten Lebensmonat des Kindes sind bereits Reaktionen bei geringer Dezibelzahl zu erwarten, wie zum Beispiel unterbrechen von Tätigkeiten und Lauschverhalten. Ab dem vierten Lebensmonat ist das Richtungshören und die Lokalisation von Schallquellen möglich, dies kann man am Kopfwenden und den Augenreaktionen des Kindes erkennen. Mit dem sechsten Lebensmonat reagiert das Kind schon auf stimmliche Nuancen und kann seinen Namen bereits erkennen. Zwischen dem achten und zehnten Lebensmonat können Geräusche mit Gegenständen in Zusammenhang gebracht und lokalisiert werden. Ab dem neunten Lebensmonat ist ein stabiles Verstehen möglich, das sich durch Akzente, Lautstärke und Gebote bzw. Verbote auszeichnet. Mit dem Ende des ersten Lebensjahres erfassen die Kinder die Hörrichtung und erkennen einfache Melodien (vgl. HOBMAIR 1997).

2.2.1.2 Hörgeschädigtenspezifische Sprach- und Hörentwicklung

Bei der hörgeschädigten Sprachentwicklung ist es wichtig, einen Überblick über die sprachdidaktischen Konzeptionen damaliger und heutiger Verfahren zu geben. Bei der Bearbeitung der Literatur ergab sich dieser Überblick von Verfahren und den dazugehörigen Vertretern.

1. damalige Verfahren und deren Vertreter:

- Spanische Methode (BONET, CAVION)
- Artikulationsverfahren (AMMAN)
- Französische Methode mit bilingualen Ansatz (ABBE DE L'EPPE)
- Deutsche Methode (HEINICKE)
- Wiener Methode (STORCK, MENG)
- Abseh- Methode (GRASER)
- Sprachunterricht der Grammatisten (JÄGER)
- Verbundener Sachunterricht (VATTER)
- Gebärdensprachlicher Ansatz (HEIDSIEK, SCHNEIDER)
- Verfahren der Schriftbild- Methodiker (GÖPFERT, LINDNER, QUECK)
- Mutterschulgemäßer Unterricht (RUFFIENZ)
- Ganzheitlicher Ansatz (KERN)

- Hörmethode (KROISS)
- Jenaer – Verfahren (BRANCHMANN)
- Hör- Seh- Methode (REINFELDER)

2. heutige Verfahren und deren Vertreter:

- Systematischer Sprachaufbau (SCHUY, KREYE, TIGGES)
- Muttersprachlich- reflektierende Methode (VAN UDEN)
- Initialer Sprachaufbau (SCHULTE, JUSSEN, SCHMIDT- GIOVANNINI, VAN UDEN)
- Ganzheitsmethode (SCHMIDT- GIOVANNINI)
- Kommunikativ- interaktionaler Ansatz (JUSSEN, JANN)
- Sprachaufbau und -ausbau auf der Grundlage der praktisch gegenständlichen Tätigkeit in der damaligen DDR
- Hör- Seh- kombinierte Methoden (PÖHLE)
- bilingualer Ansatz (PRILLWITZ) (vgl. JANN 2001; LÖWE 1992a).

Die Verschiedenheit und die hohe Anzahl der vorliegenden Methoden der Sprachvermittlung beim hörgeschädigten Kind stellt pädagogisch ein Problem dar. In den Lautspracherwerbtheorien herrscht keine Einigung über den lautsprachlichen Weg sowie über die Verwendung von Gebärden. Die Frage, ob dem hörgeschädigten Kind die Lautsprache primär muttersprachlich oder systematisch vermittelt werden soll und welche Zeichensysteme primär bzw. sekundär eingesetzt werden sollen, wird unterschiedlich beantwortet. Der Charakter der sprachdidaktischen Konzeptionen wird durch die Kommunikationsform, die angewandte Methode, die Art und den Grad der Hörschädigung und das Alter bei der Erkennung der Hörschädigung bestimmt.

Keine dieser beschriebenen Ansätze erklärt alle Aspekte des menschlichen Spracherwerbs. Ein Kind erlernt die spezielle Sprache seiner Umwelt. ZIMBARDO (1995) beschreibt unterschiedliche Kompetenzen, die ein Kind im Laufe seiner Sprachentwicklung erlernen muß, um die Struktur der Sprache zu verinnerlichen. Dabei gibt es in der Linguistik verschiedene Forschungsfelder, wie:

- Phonologie: ist die Lautlehre, die versucht, auf welche Weise Laute kombiniert werden, damit sie Wörter bilden
- Phonem: ist die kleinste sprachliche Einheit, die zwischen zwei beliebigen Äußerungen unterscheidet (z.B. Fisch und Tisch durch F und T)
- Phonetik: beschäftigt sich mit der Untersuchung und Klassifizierung von Sprachlauten
- Syntax: erklärt die Art und Weise, wie Wörter zu Sätzen zusammengestellt werden, d.h. die Reihenfolge, wie Subjekt (Ich)- Prädikat (mag)- Objekt (dich)

- Morphem: ist die kleinste Einheit der Grammatik und kann nicht weiter aufgeteilt werden, ohne seine Bedeutung zu verlieren (z.B. das Wort Fische besteht aus zwei Morphemen, Fisch und e, wobei e den Plural anzeigt)
- Semantik: befaßt sich mit der Bedeutung von Wörtern und den Bedeutungsveränderungen im Laufe der Zeit
- Pragmatik: beinhaltet Regeln zur Teilnahme an Gesprächen, Regeln sozialer Kommunikation, Regeln von Satzfolgen und Regeln dafür, wie man auf den Gesprächspartner reagiert (vgl. ZIMBARDO 1995, 476).

Diese Struktur der Sprache bildet die wissenschaftliche Grundlage für die Erarbeitung von Konzepten zur Sprachförderung und für den Sprachunterricht in der Hörgeschädigtenpädagogik. ZIMBARDO (1995) ergänzt die theoretische Diskussion um den Spracherwerb bei Kindern mit folgenden Punkten und verbindet dabei die Ansätze:

- Der Sprachaufbau ist immer kreativ und erfolgt spielerisch.
- Die Vermittlung von Sprechtechniken führt nicht zu Regelwissen.
- Die Lernprinzipien der klassischen Lerntheorie sind untergeordnet zu betrachten.
- Der Spracherwerb ist immer ein Interaktionsprozess.
- Die Ersatzsysteme sind Hilfsmittel für die Sprechtechnik, die nicht ausreicht.
- Der Spracherwerb stützt die gesamte kindliche Entwicklung.
- Die Regelvermittlung in der Sprachdidaktik am Anfang der kindlichen Entwicklung ist unzureichend für hörgeschädigte Kinder.
- Der strukturierte Unterricht beim hörgeschädigten Kind ersetzt den natürlichen Regelerwerb nicht (vgl. ZIMBARDO 1995,481ff.).

In diesem Zusammenhang soll eine Auswahl sprachdidaktischer Konzeptionen nach JANN (2001) vorgestellt werden.

2.2.1.3 Sprachdidaktische Modelle

Der ganzheitliche Sprachunterricht von E. KERN

Historisch gesehen baute Kern auf dem Gedankengut der Ganzheitspädagogen auf, vor allem auf den Arbeiten von K. MALISCH, die im Rahmen der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine grundlegende Wende in der Methodik des Sprech- und Sprachunterrichts bewirkt. KERN geht in seiner Theorie des Sprechenlernens beim hörgeschädigten Kind davon aus, dass wir Erscheinungsformen zunächst nicht in ihren Elementen wahrnehmen und in unserem Bewusstsein sukzessiv zusammensetzen, sondern als Ganzheiten. Das Sprechenlernen müsse vom Wortganzen ausgehen, ebenso das Schreibenlernen, das Lesenlernen und die anderen Bereiche des Sprachunterrichts. Der ganzheitliche Sprachunterricht in Abhebung von anderen Konzepten seiner Zeit lässt sich durch folgende Merkmale charakterisieren:

- a) die Lehre von der Gesamtstruktur sprachlicher Gestalten, die KERN für das Sprechen- und Sprachelernen beim gehörlosen Kind spezifizierte und um die Komponente Tastfühlstruktur bzw. Tastfühlhörstruktur ergänzte
- b) den Aspekt der besonderen Genese sprachlicher Gestalten bei hörgeschädigten Personen
- c) den Spracheinstieg über das Schriftbild bei der Reihenfolge der Einführung der Zeichensysteme und die Ablehnung von Gebärden
- d) das ganzheitliche Schreibenlernen
- e) die direkte Umsetzung der Theorie des ganzheitlichen Sprachunterrichts in die Praxis (vgl. JANN 2001, 24ff.).

Von besonderer Bedeutung für die Praxis der Lautsprachvermittlung beim hörgeschädigten Kind ist nach KERN die Kenntnis der Genese sprachrelevanter Gestalten. Die sprachlichen Gestalten, die bei der Sprachvermittlung des hörgeschädigten Kindes eine Rolle spielen, sind das Schriftbild, das Ablesebild, die Schreibgestalt und die Sprechgestalt, die sich aus der Tastgestalt und der motorischen Gestalt zusammensetzt. Sie bilden die Gesamtstruktur der Lautsprache in Verbindung mit dem Gegenstand und Bild. Durch die Hörbehinderung ist dem Kind die ganzheitliche Aufnahme der Lautsprache nur unzureichend möglich. Einen Ersatz für den beeinträchtigten oder fehlenden Höreindruck stellt nach KERN die Tastfühlhörstruktur dar. Sie ist die Wahrnehmung der Mundbewegung des Sprechenden und verweist auf Rhythmus, Tempo und Intensität der Lautsprache. Dadurch erlangen die hörgeschädigten Personen eine Gestalt von der Lautsprache, die Tastfühlhörgestalt bezeichnet wird. Erfolgt die Zusprache von Wörtern oder Sätzen ans Ohr, so wird die Tastfühlhörgestalt durch den Höreindruck ergänzt, der die Gesamtheit nach KERN gliederungsfähiger macht. Die adäquaten Zeichensysteme, die für die Sprachbildung in Frage kommen, sind nach KERN die Gebärde, die Schrift, das Mundbild, das Hörbild, die Sprechbewegung und die Schreibebeziehung. Er kam zu dem Ergebnis, dass die Gebärdensprache als primäre Kommunikationsform nicht in Frage kommt. Das am besten geeignete System am Beginn der sprachlichen Arbeit mit dem hörgeschädigten Kind ist die Schriftsprache. Ein gutes Behalten im Gedächtnis und die Gegenüberstellung einer Reihe von Schriftbildern ermöglicht, die Sinnfunktion der Schriftsprache zu verstehen. Die sprachliche Arbeit bei hörgeschädigten Menschen erfolgte bei KERN in folgender Systematik:

1. die Schriftsprache
2. das Absehen
3. die Lautsprache
4. das Schreiben lernen (vgl. JANN 2001, 26).

KERNs ganzheitliche Methode der Sprachvermittlung lässt sich als Verfahren charakterisieren, dass im wesentlichen auf dem ganzheitspsychologischen Ansatz der Wahrnehmung und des Lernens beruht, denn es wird konsequent auf den Prozess des Lautspracherlernens beim hörgeschädigten Menschen geachtet. Die Bedeutung der Konzeption liegt im klaren Aufbau und in der hohen Praktikabilität. Die Kritik am ganzheitlichen Sprachunterricht sind Ansätze der Semantik, die Einsichten und Anhaltspunkte geben könnten, wie die Inhaltsseite der Lautsprache

transparent gemacht wird. Ebenso wenig wird die grammatikalische Seite der Lautsprache in Kerns Theorien berücksichtigt. Es bleibt ungeklärt, wie die hörgeschädigten Personen zu dem zentralen Ziel der Lautsprachverwendung geführt werden sollen. In diesem komplexen Modell der Sprachwahrnehmung beim hörgeschädigten Menschen übernimmt die Tastfühlhörergestalt ersatzweise die Funktion des Hörens. Bei der Reihenfolge der zu vermittelnden Zeichensysteme im Sprachunterricht begann KERN mit Schriftbildern, Gegenstände und Bildern zuzuordnen. Nachdem der Bezug gelungen ist, werden das Absehen, die Tastfühlhörergestalt, Zeichensysteme und die Sprechbewegungsgestalt mit einbezogen. Diese Umkehrung der natürlichen Reihenfolge Sprechsprache und Schriftsprache war möglich, da KERN den ersten Sprachunterricht erst bei schulpflichtigen hörgeschädigten Kindern durchführte. Gebärdensprachliche Formen lehnt KERN in seiner Lautsprachmethode ab, weil sie weniger leistungsfähig sind als lautsprachliche Zeichen und die soziale Eingliederung der hörgeschädigten Menschen in die Gesellschaft verhindern. Heutige Untersuchungen weisen darauf hin, dass die Gebärdensprache eine vollwertige Kommunikationsform darstellt, die im Vergleich mit der Lautsprache keine grundlegenden funktionalen Defizite aufweist (vgl. JANN 2001, 26ff.).

Das aufbauende Verfahren von C. SCHUY

Etwa zur gleichen Zeit, in der KERN seinen ganzheitlichen Sprachunterricht für hörgeschädigte Menschen konzipierte, schuf CLEMENS SCHUY das aufbauende Verfahren.

Der Spracheinstieg erfolgt in der Methode über die Lautbildung einerseits und die Sprachwahrnehmung über das Absehen andererseits. Mit der Forderung nach der direkten Verknüpfung von Sache und Kinästhesie ist SCHUY ein Vertreter der unmittelbaren Lautsprachassoziation. Die wichtigsten Aussagen dieser sprachwissenschaftlichen Richtung, auf die er sich in seiner Konzeption bezieht, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

1. „Die Sprache ist ein System symbolischer Zeichen, die der Darstellung der Gegenstände der äußeren (...) und der inneren (...) Welt dienen“
2. „Die Sprache schafft durch ihre Wörter, Formen und Satz-schemata eine geistige Welt, die zwischen den Dingen und dem Subjekt steht“
3. „Die Sprache ist also kein Spiegel, sondern eine wirkende Kraft. Durch sie wird die Welt umgeformt in das Eigentum des Geistes“
4. „Jede Sprache hat ihr eigenes Weltbild“ (JANN 2001, 59).

Da die Gebärdensprache nach SCHUY die Lautsprache nicht ersetzen kann, sieht er folgende Bedingungen für wesentlich. Zum einen hat der hörgeschädigte Mensch zu Beginn des Spracherwerbs bereits ein Weltbild, das von dem Weltbild des hörenden Menschen verschieden ist. Zum anderen besitzt die hörgeschädigte Person abstrakte Begriffe, die einen Zeitaspekt haben. Er kann kausal denken, ist urteilsfähig und muss nur die wichtigen Lautsprachformen bis zur Stufe der freien Verfügbarkeit lernen. SCHUY ging bei der Lautsprachselektion von zwei Gesichtspunkten

aus, zum einen Umgangssprache und zum anderen darzustellender Inhalt. Das Selektionsprinzip stellt er mit folgendem Beispiel dar: „ ‚Ich werde morgen nach Köln fahren.‘ ist durch die Zeitbestimmung ‚morgen‘ die Zeit bereits ausgedrückt, so dass er in die Form ‚Ich fahre morgen nach Köln.‘ vereinfacht werden kann“ (JANN 2001, 62). Die Grundprinzipien der Selektion sind für SCHUY die Beseitigung der Überdetermination, die Ersetzung schwerer durch einfache Darstellungsweisen, die Begrenzung der Reduktion nur so weit wie möglich. Die Selektion gilt nur für den Sprachgebrauch und nicht für das Sprachverstehen. Die Satzstrukturen beinhalten als Grundlage die Lautsprache und beeinflussen das Denken und die Artikulation vom Kind. Zum Fragen soll das Kind animiert werden, da dies den Wortschatz des Kindes erweitert. Das Verstehen ist erst möglich, wenn die Satzstruktur bekannt ist und die Bedeutung der Wörter durch das sprachliche Umfeld bestimmt wird. Er betrachtet es als ein Ziel des Unterrichts, die hörgeschädigten Menschen von der Gebärdensprache zum selbständigen Gebrauch der Lautsprache zu erziehen. Als allgemeiner Grundsatz beim Erwerb der sprachformalen Seite der Lautsprache gilt, dass der Sprachgebrauch reduzierter ist als das Sprachverstehen. So brauche die hörgeschädigte Person weder alle Imperfektformen noch alle Relativsätze aktiv zu beherrschen, um sie verstehen zu können. Zum Sprachverständnis genügen die Stufen der Reproduktion. Die Erarbeitung der Wortinhalte darf nicht losgelöst von der sprachformalen Arbeit gesehen werden. Der Sinn eines Wortes ist wesentlich durch die jeweilige Satzkonstellation bestimmt, in der das Wort auftritt. Aus didaktisch- methodischer Sicht ist bedeutsam, dass Wortinhalte einen komplexen Charakter haben und aus Teilinhalten zusammengesetzt sind. Die Erarbeitung der Wortinhalte erfolgt in zwei Phasen, zum einen durch ungefähre Lokalisation und zum anderen durch die Peripheriebestimmung. Bei der ungefähren Lokalisation ist der Wortinhalt durch die Erfahrung des Kindes gebunden und es werden Bewusstseinsinhalte geweckt, die direkt zum Wortinhalt gehören. Die Aufgabe der Peripheriebestimmung, die sich über Monate erstreckt, besteht nach SCHUY darin, die Bewusstseinsinhalte zu wecken, die in Beziehung zu dem jeweiligen Wort stehen. Unter dem Gesichtspunkt der ungefähren Lokalisation der Wortinhalte nahm SCHUY eine Aufgliederung des Wortschatzes in sieben Gruppen vor:

1. Wörter, für die das Kind schon ein Sprechzeichen mitbringt aus der Gebärdensprache
2. konkrete Wörter, für die ein anschaulicher Repräsentant nachzuweisen ist (Bezeichnung für Dinge, Personen, Tiere)
3. abstrakte Wörter, für die kein anschaulicher Repräsentant auffindbar ist (z. B. gewissenhaft oder verantwortlich)
4. Oberbegriffe (z. B. Familie, Baum)
5. Wörter, in denen sich ein konkreter Teilinhalt mit einem abstrakten Inhalt zu einem Wortinhalt verbindet, vor allem Verben, die durch Suffixe Substantive werden können (retten, sammeln, sparen usw.)

6. Wörter, deren Inhalt die Bezeichnungen von Zivilisations- und Kulturererscheinungen darstellen
7. Wortinhalte, die auf rein sprachlichem Weg durch die Wortmittel erarbeitet werden, durch Präfixe und Suffixe oder durch Zusammensetzung

Die Erarbeitung der Wortinhalte basiert somit auf den Prinzipien der Isolierung des Wortinhaltes (Gruppen 1 – 3), dem Aufbauprinzip (Gruppen 4 – 6) und dem Einsatz von Wortbildungsmitteln (Gruppe 7).

Der Aufbau der Sprachinhalte wird in folgenden Stufen durchgeführt:

1. In der Unterstufe (im ersten Schuljahr) erfolgt das systematische Einüben von Einzellauten und Einzellautverbindungen (Lautreihen) und danach das Üben im Wortganzen (Artikulationsübungen).
2. Ebenfalls in der Unterstufe (im zweiten Schuljahr) erfolgt die Erarbeitung der Sprachformen in Verbindung mit entsprechenden Wortinhalten, Kombination der Funktion der Sprache (Aussage, Befehl, Frage) mit vier Generalinhalten (Tun, Haben, Sein und Stellungnehmen), vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Komplexen, Sprachformen und Satzgefüge.
3. In der Mittelstufe erfolgt eine Differenzierung, Nuancierung und Aufspaltung der Sprachmittel.
4. In der Oberstufe wird die Weiterführung des systematischen Sprachaufbaus vollzogen (vgl. JANN 2001, 73ff.).

Das Ziel des Unterrichtes ist es, dem hörgeschädigten Kind den Instrumentalcharakter der Lautsprache zu verdeutlichen. Es soll dem hörgeschädigten Menschen die Lautsprache und somit die Denkweisen der hörenden Gesellschaft als Voraussetzung seiner Integration vermittelt werden. Kritisch zu betrachten ist, dass eine eingeschränkte wissenschaftliche Fundierung des aufbauenden Verfahrens im kommunikativen und interaktionalen Bereich (Sprachanwendung/Sprachvermittlung) vorliegt. Hinzu kommt, dass hörgeschädigte Menschen in den meisten Fällen Gebärdensprachkenntnisse besitzen. Durch die veränderte medizinische Situation der Früherkennung ist der Lautsprachaufbau wesentlich früher möglich. Ebenfalls kritisch ist, dass der Höreindruck vom Kind nicht genügend betrachtet wird. Dadurch entsteht der Eindruck beim Erlernen von Wörtern, die Wortbedeutung nicht verstanden zu haben und diese als „programmierte Begriffe“ (ohne Inhaltsverständnis) zu verwenden (vgl. JANN 2001, 81ff.).

Die strukturalistische Sprachdidaktik von H. KREYE

KREYE orientierte sich an der Dependenzgrammatik und an der generativen Transformationsgrammatik von CHOMSKY, mit dem Ziel der Übertragung der Lautsprachenbahnung bei hörgeschädigten Menschen. Dies ist ein kombinierter Ansatz aus verschiedenen sprachdidaktischen Modellen, lernpsychologischen Theorien und behinderungsspezifischen Erfordernissen. Er stellt in seiner Theorie die Grundstrukturen der Lautsprache dar und versucht komplexe Satzstrukturen auf Basisstrukturen aufzubauen. Der

Aufbau der Sprachformen weist Grundzüge von aufbauenden Verfahren von SCHUY auf. Beide Theorien legen Wert auf die kognitiven Dimensionen beim Sprechenlernen und der Bedeutung der sprachformalen Seite beim Lautspracherwerb. Die sprachwissenschaftliche Grundlage ist der Strukturalismus, der begrifflich eine übergeordnete Bezeichnung verschiedener Richtungen darstellt, und in dem der Systembegriff entscheidend ist. Das System ist ein geschlossenes Ganzes, in dem alle Teile eine Relation zueinander haben. Dabei haben die Struktur, die Art und Weise der Verknüpfung und die Aufgabe von Elementen eine erhebliche Bedeutung. KREYES Theorie hat das Ziel, den hörgeschädigten Menschen zu befähigen, das Textgefüge aus einfachen Sätzen in ein Textgefüge mit schwierigen Satzkonstruktionen zu übernehmen. Die einfachen Satzkonstruktionen stellen ein aufbaufähiges Grundgerüst dar, mit deren Hilfe grammatische bzw. generative Transformationen komplizierte Satzstrukturen aufgebaut werden, um so eine Integration in die hörende Welt zu ermöglichen. Das sichere Satzschema ist Voraussetzung für das Ablesen der Lautsprache und unentbehrliche Hilfe beim sinnerfassenden Lesen beim Hörgeschädigten. Die Wortinhaltsverarbeitung wird nach grammatikalisch- syntaktisch ausgerichteter Didaktik vermittelt. Diese werden an Beispielsätzen vorgeführt und die im Analogieverfahren entwickelten Sätze mit neuen Wortinhalten besetzt. Durch Einordnung in den Satz erhalten die Worte einen spezifischen Sinn. KREYE orientiert sich an lerntheoretischen Aspekten und am programmierten Lernen. Das Lernen in kleinen Schritten, sukzessiv, von einfachen Grundformen ausgehend zu komplexen aufgebauten Strukturen, um dann zu Textgefügen zu gelangen. Grundlage sind die logischen Fähigkeiten der hörgeschädigten Person und dabei die Zuordnung eines Denkaktes mit einer grammatisch- syntaktischen Form beim Menschen mit Hörgeschädigung zu bewirken. Das anschauliche Denken, wie z. B. die räumliche Anordnung von Gliedern, die Paarbildung und die Verwendung logischer Symbole, spielen eine wesentliche Rolle. Der Gebrauch der Gebärdensprache ist nur in der Früherziehung notwendig und wird im Laufe der Sprachanbahnung durch die Lautsprache ersetzt. Gebärdensprache wird so zur sekundären Kommunikationsform nach KREYE. Das Nebeneinander von Lautsprache und Gebärdensprache ist nach seiner Auffassung möglich, wenn die lautsprachlichen Strukturen nicht in den Hintergrund treten und die hörgeschädigte Person mit Hilfe der Schrift die Lautsprache als primäre Kommunikationsform nutzt. Wichtige Grundlagen und Prinzipien von KREYE sind:

- Bildergrammatik - graphische Verdeutlichung der Strukturen anhand von Abbildungen und Vokabelfeldern und Gliedersätze
- Selektion der einzelnen grammatisch- syntaktischen Mittel nach den kommunikativ wichtigsten und einfachsten Strukturen
- Darstellung jedes Satzgliedes durch Satzgliederkästchen (Leerstruktur), die mit unterschiedlichen Mitteln paradigmatisch besetzt werden können

Der systematische Ausbau erfolgt nach der Erarbeitung und Einprägung der Grundformen. Ergänzend zum Aufbau des einfachen Satzes gehören die Pluralbildungen, die Konjunktion, das

Perfekt und das Imperfekt. Im weiteren Verlauf des strukturalistischen Lautsprachaufbaus ist beim Übergang vom Formengefüge zum Strukturgerüst folgendes Vorgehen notwendig:

1. die Grundform (Frage- Antwort- Muster) beherrschen
2. die Formenfolge erkennen
3. danach das Formengefüge bilden

Kritisch zu betrachten bleibt die zentrale Frage der Sprechfähigkeit der hörgeschädigten Personen aus wissenschaftlicher Sicht. Die Möglichkeiten der Hörerziehung, die Funktion der Gemik und rhythmischen Unterstützung beim Lautspracherlernen werden nicht thematisiert. Es liegt eine starke Fixierung auf der Grammatik und der Syntax. Die zwischenmenschlichen Aspekte der Kommunikation sind in der Theorie nicht vordergründig. Zusammenfassend betrachtet orientiert sich der Sprachaufbau bei KREYE vorwiegend nicht am visuellen Sinneskanal und die Hörreste werden nicht ausreichend genutzt. Die Zeichensysteme, insbesondere die Gebärdensprache, spielen eine untergeordnete Rolle. Die Wechselwirkung zwischen den Zeichenträgern wird dabei nicht betrachtet. Im Verlauf der Lautsprachvermittlung soll die zunächst primäre Gebärdensprache durch die Lautsprachstrukturen abgelöst werden und einen sekundären Charakter erhalten (vgl. JANN 2001).

Die Ganzheitsmethode S. SCHMID- GIOVANNINIS

Ihre Theorie lehnt sich an die Begriffe „Natürlichkeit“ und „Ganzheitlichkeit“. Die hörgeschädigten Kinder sollen die Lautsprache wie der hörende Mensch im Elternhaus erlernen und keine künstlichen Sprachformen im Umgang mit anderen hörgeschädigten Menschen erlernen. Wichtige Kriterien ihrer Theorie sind die Mutterbezogenheit, die Situationsadäquatheit und die Bedürfnisorientiertheit der Lautspracherziehung. Die Lautsprachvermittlung soll ähnlich wie beim hörenden Kind durch die Mutter erfolgen. Die Möglichkeit bei hörgeschädigten Menschen sich lautsprachlich auszudrücken, soll durch die zentrale Rolle der Eltern gewährleistet werden. Die Ganzheitsmethode der Lautspracherziehung umfasst die ersten sieben Lebensjahre und orientiert sich an der Lautsprachentwicklung des hörenden Kindes. Das Gesicht der hörgeschädigten Person übernimmt die Rolle des Ohres und es erfolgt eine permanente Einübung der Antlitzgerichtetheit im Kommunikationsprozess. Über die Lallphase bekommt das hörgeschädigte Kind einen natürlichen Zugang zur Lautsprache, nutzt dabei die Vibrations- und Tastempfindungen am Mund des Sprechers. Dies ist der Ausgangspunkt des Anwendens der Lautsprache bis hin zur Fähigkeit, Wünsche zu äußern. Das kindliche Sprechen und die Interessen des Kindes stehen bei SCHMID- GIOVANNINI im Mittelpunkt, um somit eine Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen und gleichzeitig eine Integration in die hörende Gesellschaft zu gewährleisten. Um diese Zielsetzung zu erreichen, sind die Eltern aufgefordert, systematisch zwei Stunden zu üben und ein Tagebuch über ihr Kind zu führen. Die Hörerziehung erfolgt als erstes mit der Versorgung eines Hörgerätes, um die Wahrnehmungsfähigkeit zu

vergrößern. Die systematische Hörerziehung setzt an mit dem Lokalisieren von Geräuschen, die danach von hörgeschädigten Menschen benannt werden müssen. Danach werden Wörter auf spielerische Art lokalisiert und unterschieden. Der Lautsprachaufbau erfolgt durch verschiedene Vorübungen, die durch Lallübungen vor dem Spiegel durchgeführt werden, wobei das Mundbild kontrolliert wird. Hinzu kommen Vibrationsübungen mit dem Luftballon, um die Wahrnehmung der Stimmkraft des Kehlkopfes zu verstärken und unterschiedliche Höreindrücke aus dem Alltag, wie z.B. Musikinstrumente, wahrzunehmen. Die ersten Lautsprachansätze bei hörgeschädigten Personen erfolgen mit dem Erlernen von Grundbegriffen, um das Verstehen von sprachlichen Zeichen für Gegenstände zu üben. Das Mitsprechen und das Benennen von Gegenständen soll Lust an der Lautsprache beim hörgeschädigten Kind wecken. Hierbei ist es noch nicht wichtig, die korrekte lautsprachliche Aussprache zu trainieren. In der Spracheinstiegsphase erfolgt das Erlernen von Satzformen und das Erkennen von festgelegten Reihenfolgen in der Lautsprache. Dies hält SCHMID- GIOVANNINI für besonders wichtig, da sie das Fundament für den Zugang zur Lautsprache sind. Eine weitere wichtige Rolle spielt die Signalmethode, die ab dem vierten Lebensjahr beim hörgeschädigten Kind einsetzt. „Sie basiert auf den Signalen, das sind in Form und Farbe verschiedene Blättchen, die bestimmte Wortarten und grammatische Formen symbolisieren. So wird z.B. ein Eigenschaftswort durch ein gelbes quadratisches Blättchen, das Zeitwort in der Gegenwart mit einem weißem quadratischen Blättchen repräsentiert“ (JANN 2001, 164). Diese Signale sind kein Ersatz für das Schriftbild, sondern für die hörbare Gestalt des Satzes und um das Absehen zu ergänzen. Die in den Übungen unter Verwendung der Signalmethode erarbeiteten Satzformen müssen täglich in der Spontananwendung der Lautsprache trainiert werden, um in den aktiven Lautsprachschatz des hörgeschädigten Menschen aufgenommen zu werden. Die Schweizer Pädagogin geht davon aus, dass man die hörgeschädigten Kinder nicht überfordert in der Lautsprachbahnung und durch ständiges spielerisches Üben einen Zugang zur Lautsprache entwickelt. Die Erweiterung des Wortschatzes erfolgt durch Vorspielen von Geschichten, Nachspielen und Erzählen. Es werden Themen ausgesucht und mit den bisher erlernten Satzformen erarbeitet. Danach steht die Artikulation der Wörter im Vordergrund, die durch die Anleitung des Lehrers erfolgt, um eine sofortige Behebung der Artikulationsfehler zu gewährleisten. Die Anwendung der Zeichensysteme hat bei der Lautsprachbahnung von hörgeschädigten Kindern eine sekundäre Bedeutung. Zuerst erfolgt die Lautsprache und erst dann die Anwendung der Schriftsprache. Im Rahmen ihrer Spracherwerbtheorie wendet sich SCHMID- GIOVANNINI gegen jede Art der Anwendung der Gebärden. Sie begründet dies damit: „dass ein Kind, das einmal gebärdet ..., für die Lautsprache sehr viel weniger Interesse habe als ein Kind, das ohne Gebärden erzogen wird. Nur mit Lautsprache kann das Kind ein vollwertiges Mitglied der menschlichen Gemeinschaft werden“ (SCHMID- GIOVANNINI 1984, 174 In: JANN 2001, 167). Aus dieser Position ist zu erkennen, dass sie

zu den reinen Lautsprachanhängern zählt. Hilfreich für die Lautsprachanbahnung sind bildliche Darstellungen, Rollenspiele und spielerische Sequenzen mit Hilfe der Mimik und Gestik. Zusammenfassend stellt JANN (2001) fest: „Die Zweigleisigkeit des Verfahrens, das auf ganzheitlicher Arbeit aufbaut und in einem zweiten Schritt systematisch konzipiert ist, stellt in der vorliegenden Form ein Novum in der Geschichte der Lautspracherziehung dar und ist gleichzeitig als Synthese zwischen den traditionellen ganzheitlichen Ansätzen und den elementaristischen Konzepten zu bewerten“ (JANN 2001, 169).

Kritisch zu betrachten ist, dass ihre Theorie keinen wissenschaftlichen Hintergrund besitzt und somit keine wissenschaftsorientierte Theorie der Sprachvermittlung darstellt. In ihrer Theorie kommen überwiegend praktische Erfahrungen zum Ausdruck. Voraussetzung ist in ihrer Theorie, dass die Familie mit vollen Engagement dahinter steht und die Lautspracherziehung bei hörgeschädigten Personen vorantreibt und erfüllt. Die Eltern müssen in der Lage sein, den hörgeschädigten Menschen für die Lautsprachanwendung zu motivieren und ohne Dialektfärbung die Lautsprache optimal anzuwenden. Der lustbetonte Ansatz bei Menschen mit Hörgeschädigung bleibt künstlich durch das ständige Üben, wenn nicht die Eigenmotivation bei der Lautsprachanwendung berücksichtigt wird. Die Gemik und Körpersprache im Kommunikationsprozess bei hörgeschädigten Personen wird zu wenig berücksichtigt und aus rein oralistischer Sicht in SCHMID- GIOVANNINIS Theorie bewertet.

Die muttersprachlich reflektierte Lautsprachmethode A. VAN UDENS

Diese Spracherwerbtheorie basiert auf der Früherziehung und Hörerziehung. Mit dem Begriff „muttersprachlich“ meint VAN UDEN die Didaktik der Mutter, die eine Grundlage für den Lautspracherwerb bildet. Mit der muttersprachlich reflektierten Lautsprachmethode beziehen sich seine Ansätze auf die Psycholinguistik (linguistische Grundlagen und psychologische Folgen der Hörschädigung). Es sollen im Bereich der Musik- und Bewegungserziehung, Hörerziehung und Gesprächsmethoden hörgeschädigter Menschen neue linguistische Grundlagen und psychologische Ansätze für den Lautspracherwerb geschaffen werden. VAN UDENS wissenschaftliche Grundlage bildet die moderne Sprachwissenschaft. Lautsprache wird als System gesehen, das auf allen Ebenen wirksam wird und Gegensätze aufbaut. Diese Gegensätze können in Form von Phonemen, Flexionen, rhythmischen Gegensätzen, von Absichten der Sätze (z.B. Behauptungen), der Gesprächspartner, der Objekte und Subjekte sowie in verschiedenen Bedeutungen auftreten. Lautsprache setzt sich auf den verschiedenen Ebenen aus Teilganzen zusammen, die in einem übergeordneten Ganzen funktional eingegliedert sind. Ausschlaggebend bei dem Verstehen von Lautsprache ist nicht die grammatische Struktur, sondern das globale und intuitive Begreifen von Sachverhalten. Wörter besitzen auf der semantischen und syntaktischen Ebene unterschiedliche Verbindungs- und Kombinationsmöglichkeiten, die den Inhalt der Lautsprache bestimmen.

Lautsprache ist nicht linear organisiert wie Grammatik, sondern nach vor- und rückkoppelbaren Ganzheiten, deren Aktivierung Wahrscheinlichkeitsgesetzen gehorchen.

Einen wichtigen Stellenwert in VAN UDENS Theorie nimmt der Phrasenstrukturansatz ein, der die grundlegende Wesens- und Struktureinheit der Lautsprache beinhaltet, da sie nach rhythmischen Gesichtspunkten in unserem Gedächtnis organisiert ist. VAN UDEN beschäftigte sich ausführlich in seiner Theorie mit der Bedeutung des Sprachrhythmus beim Lautspracherwerb des Hörgeschädigten. Mit Hilfe der Musiktheorie belegt VAN UDEN, dass der Sprachrhythmus eine anziehende Wirkung auf Wörter ausübt. Der Sprachrhythmus sowie Akzentuierung und Pausen spielen bei der Anwendung der Lautsprache und bei der Sprachwahrnehmung eine zentrale Rolle und sind die Grundlage der Speicherung sprachlicher Einheiten in unserem Gedächtnis. Das Gespräch ist die ideale Sprachform für die hörgeschädigte Person, die Lautsprache zu erlernen. Es wachsen dabei der Wortschatz und die Sprachformen vom hörgeschädigten Menschen. Er weist darauf hin, dass in den Gesprächen die kommunikativen und sozialen Gesichtspunkte von besonderer Bedeutung sind. Der erzieherische Aspekt, wie im Mutter- Kind Gespräch und fortführend in der gesellschaftlichen Sozialisation, ist für den hörgeschädigten Menschen wesentlich.

VAN UDENS Erkenntnisse zählen zu den lernpsychologisch orientierten Theorien beim Lautspracherwerb von hörgeschädigten Menschen. Ziel ist es, Möglichkeiten zur Selbstkontrolle zu schaffen, die gut verständliches Sprechen ermöglichen. Erlernte Sprechbewegungen stellen motorisch- sensorische Gestalten dar, die vor allem über die Selbstwahrnehmung aufgebaut werden. Durch die Integration von Motorik, Wahrnehmung, Gedächtnis und Vorstellung wird die Bewegung eine Gestalt. Ein weiterer Aspekt des Erlernens und Steuerns von Bewegungsabläufen ist für VAN UDEN die Unterscheidung von transitiven Bewegungen, das heißt bei dem man die eigene Bewegung besser wahrnehmen kann. „Diese Transivierung ist z. B. dadurch möglich, dass dem gehörlosen Kind durch Fließpapier, das vor dem Mund gehalten wird, oder durch elektronische und nichtelektronische Signale der Effekt des Sprechens verdeutlicht wird“ (JANN 2001, 187).

Die Stufen der Kontrolle über Bewegungsabläufe sind in der Reihenfolge unbeherrscht- unbewusst- beherrscht- bewusst- beherrscht- unbewusst zu erlernen und sollen durch die besser wahrnehmbaren Bewegungen automatisiert werden. Hinzu kommt die Notwendigkeit der Anwendung von multisensorischen Verfahren bei der Lautsprachanbahnung. Diese besagen, dass gegenüber der Darbietung von Hörreizen die Kombination von Absehen, Zeichensystemen und Hören (Absehgestalten, sprechmotorische Anteile, Hör- bzw. Vibrationsempfindungen und das Schriftbild) im Kommunikationsprozess notwendig ist. Mit mehr sprachlichen Informationen gibt man der hörgeschädigten Personen ein besseres Selbstkontrollmittel in der Anwendung der

Lautsprache. Die Wichtigkeit der Reihenfolge: Sprachablesen, Laut- und Vibrationswahrnehmung und kinästhetisch- taktile Empfindungen ist hierbei einzuhalten.

VAN UDENS Theorie nimmt alte Verfahren zur Frage der Möglichkeit der Anwendung der Lautsprache auf und ergänzt sie durch weiterführende Aspekte und eine wahrnehmungspsychologische bzw. lernpsychologisch orientierte Begründung. Das wesentliche Prinzip seines Ansatzes ist die Selbstkontrolle der Lautsprache bei hörgeschädigten Personen. Durch die Anwendung des multisensorischen Ansatzes des Sprechenlernens, vertritt er die Auffassung, dass die Zeichensysteme hinsichtlich ihres Informationsgehaltes die Lautsprache ergänzen. Wobei das Fingeralphabet zur Verlangsamung des Sprechtempos vom hörgeschädigten Menschen führt und den Wechsel zur Lautsprache erschwert. Er betont, dass die Gebärdennutzung das Vokabular beim Hörgeschädigten beschränkt, und hat dadurch eine ablehnende Haltung zur ständigen Nutzung der Gebärde im Kommunikationsprozess. Nach seiner Ansicht beeinträchtigen die Gebärde das Gedächtnis und die Flexibilität des Denkens. Die Gebärdennutzung wird als notwendiges Hilfs- und Zeichensystem in der Lautsprachentwicklung bei Menschen mit Hörschädigung gesehen. Die Grundthese in seiner Spracherwerbtheorie ist, dass die Lautsprache Integration in die hörende Welt ermöglicht. Die Fragen der Entwicklung von Emotionalität, Beziehungsfähigkeit und sozialem Wohlbefinden findet in VAN UDENS Theorie keine Betrachtung. Weiterhin ist die ablehnende Haltung vom Einsatz der Gebärden im Spracherwerb beim Menschen mit Hörgeschädigung zu kritisieren (vgl. JANN 2001).

Zusammenfassende Betrachtung

Diese dargestellten Sprachdidaktischen Modelle der Hörgeschädigtenpädagogik bestimmen die Spracherziehung hörgeschädigter Menschen im deutschsprachigen Raum. In der Praxis wird man eine Mischung dieser Verfahren vorfinden.

1. Der historische Ausgangspunkt ist, dem hörgeschädigten Menschen einen elementaren Lautsprachwortschatz zu vermitteln. Die Lautsprache soll die Integration ermöglichen. Selektiv werden bestimmte Sprachformen hinsichtlich Inhalt und Struktur der Lautsprache vermittelt. Dieses Sprachdidaktikkonzept dient in den ersten sechs Schuljahren als Leitfaden für den Lehrer in der Lautsprachenanbahnung beim hörgeschädigten Kind.
2. KERN setzt mit dem ganzheitlichen Sprachunterricht der reinen oralen Methode ein Theoriekonzept entgegen, das im Unterricht keine Trennung von Techniken, wie Absehen, Sprechen, Schreiben und Lesen von sprachlichen Inhalten vorsieht. Das Ziel seiner Spracherwerbtheorie ist es, das 'Sinnganze' zu vermitteln. Es gibt keine Artikulationsphasen, in der isolierte Einzellaute geübt werden und erst später deren Verbindung zu sinntragenden Wörtern erreicht wird. Der Lehrplan dieser Theorie ist offen und nicht systematisch gehalten. Die Schriftsprache spielt in KERNS- Spracherwerbtheorie eine besondere Rolle, da sie die Grundlage zum inhaltlichen Verständnis der Lautsprache bildet.
3. SCHUY dagegen setzt sich für die Trennung von Sprech- und Sprachunterricht ein. Im ersten Schuljahr beim hörgeschädigten Kind soll der Sprechunterricht mit wichtigen Artikulationsübungen durchgeführt werden. Es erfolgt der Phonembestand vom Kind mit

Absehen, Lesen, Schreiben und Sprechbewegungen, einschließlich Atmung und Phonation. Dabei werden kinästhetische, vibrotaktile und visuelle Hilfsmittel benutzt. Der Sprachunterricht setzt erst im zweiten Schuljahr ein, und der Wortbestand beim hörgeschädigten Kind wird systematisch ausgewählt und sukzessive aufgebaut.

4. KREYE wendet das textaufbauende Verfahren im Sprachunterricht an, mit Hilfe einer generativen Grammatik. Dadurch sollen hörgeschädigte Menschen eine Regelkenntnis über Sprachstrukturen und Grundstrukturen der Syntax erwerben. Das Ziel ist es, hörgeschädigten Menschen eine Sprachstruktur zu vermitteln, komplizierte Sätze in einfache Sätze umzudeuten. Es soll eine systematische Erarbeitung der syntaktischen Strukturen bei betonter Ausklammerung des Wortinhaltes erfolgen. Diese Anwendung soll durch die hörgeschädigten Personen intuitiv stattfinden und dabei die Grammatik systematisch erlernt und gesteuert werden.
5. Die Theorien von SCHMID- GIOVANNINI und VAN UDEN haben das Anliegen, eine ungezwungene und uneingeschränkte Kommunikationssituation zu schaffen und sich dabei an den Bedürfnissen der hörgeschädigten Menschen zu orientieren. Die Lautsprachbahnung soll in Form des Gesprächs geübt und verbessert werden. Der rhythmische Charakter des Sprechens wird besonders betont. Die Lautsprachbahnung wird bei VAN UDENS Ansatz mit Hilfe von Schrift gewährleistet. Mit spontanen Lautsprachäußerungen soll das hörgeschädigte Kind animiert werden, alle Kommunikationsformen situativ zu nutzen und durch regelmäßige Übungen selbst zu entdecken. Eine einheitliche Unterrichtsform ist in beiden Spracherwerbtheorien nicht vorgesehen.

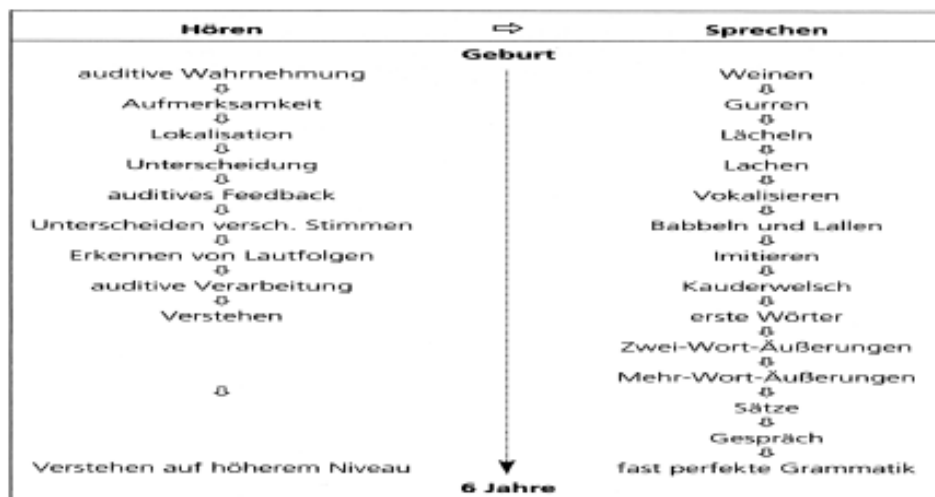
Bei allen theoretischen Ansätzen ist die Gemeinsamkeit in der Lautsprachbahnung vorhanden, und die Unterscheidung findet sich im praktischen Vorgehen, den Hilfsmitteln und der Unterrichtsstrukturierung. Die Ansätze der unterschiedlichen Spracherwerbtheorien zielen darauf ab, einen natürlichen Lautspracherwerb voranzutreiben und zu Artikulation im Gespräch zu motivieren. Dem Lesen und Schreiben wird in allen sprachdidaktischen Konzepten ein sekundärer Stellenwert eingeräumt.

JANN (1986) verweist auf die Komplexität des Spracherwerbs und die notwendigen Voraussetzungen im folgenden Zitat „...eines Menschen vollzieht sich aus sprachpsychologischer Sicht in Form des Erwerbs syntagmatisch und paradigmatisch strukturierten Assoziationsschemata, die im Laufe des allgemeinen Sozialisationsprozesses in konkreten Sprechhandlungssituationen im Bewußtsein aufgebaut werden. Lernpsychologisch handelt es sich bei sprachlichen Assoziationen um Reiz- Reaktionsschemata, deren Richtung und Stärke in Assoziationsexperimenten durch die Häufigkeit und Schnelligkeit der Reaktion auf einen vorgegebenen verbalen Reiz (in der Regel ein Begriff) indiziert werden“ (Ruoß 1994, 90).

2.2.2 Frühförderung

In diesem Kapitel werden die Bereiche der Frühförderung mit ihren unterschiedlichen Einrichtungen, der Umsetzung der Hörerziehung und die musikalisch- rhythmische Erziehung bei Menschen mit Hörschädigung dargestellt.

Vor allem bei prälingualen Kindern kann eine intensive Hörerziehung das Kind dazu befähigen, seine vorhandenen Hörkapazitäten zu nutzen, seine Lautsprachentwicklung und eine Orientierung in der akustischen Welt zu fördern. Dies geschieht zum einen unter Zuhilfenahme von technischen Hörhilfen und pädagogischer Anleitung. Bei postlingual ertaubten Kindern und Erwachsenen baut das Hörtraining auf die vorhandene Lautsprache auf. Zum anderen zielt die Hörerziehung auf das Wahrnehmen und Erlernen der Lautsprache durch das Ausbilden der auditiven Differenzierung. Hinzu kommt das Ausbilden des auditiv- kinästhetisch- sprechmotorischen Kontrollkreises zum Regulieren der eigenen Sprech- und Ausdrucksweise von hörgeschädigten Personen. Das Bedürfnis zur geistig- sprachlichen Auseinandersetzung mit allen akustisch wahrnehmbaren Reizen soll ebenfalls gefördert werden (vgl. PÖHLE 1994). „Je früher ein hörgeschädigtes Kind eine entsprechende Frühförderung erhält, um so günstiger ist das für seine geistig- sprachliche und soziale Entwicklung. Voraussetzung für die Einleitung einer derartigen Frühförderung ist natürlich, dass das Kind als hörgeschädigt erkannt worden ist. Der gegenwärtige Stand kann hier noch nicht befriedigen“ (LEONHARDT 1999, 156). Die Frühförderung beginnt im Idealfall unmittelbar nach dem Erkennen einer Hörschädigung, auch bereits im Säuglingsalter, durch die pädagogische Betreuung im gewohnten Umfeld. Die Eltern sowie der gesamte Familienalltag werden so in den Förderungsprozess mit eingebunden. Im Unterschied zu hörenden Kindern muss bei hörgeschädigten Kindern erst die Aufmerksamkeit und das Interesse für akustische Signale geweckt werden, damit es lernen kann, die enthaltenen Informationen zu verarbeiten. Hier knüpft die Frühförderung an die unterschiedlichen Phasen in der Sinnesentwicklung eines Kindes an. Die vorrangige Aufgabe der Frühförderung ist die Befähigung zu allen Formen der Kommunikation. Die auditive Sprachanbahnung baut auf dem vorhandenen Hörrest auf und zielt darauf ab, dass die hörgeschädigte Person Lautsprache auf natürlichem, imitativem Weg aufnimmt. Diese Stadien des Hörens und Sprechens (Abbildung 16) vom Menschen verdeutlicht ESTABOOKS (1998) (vgl. LEONHARDT 2001,182ff.).



Ein weiterer Weg der Anbahnung zur Kommunikation von hörgeschädigten Menschen ist der Einbezug der lautsprachbegleitenden Gebärde (LBG), der lautsprachunterstützenden Gebärde (LUG) und der deutschen Gebärdensprache (DGS). Die Grundlage bildet eine enge und stabile Eltern-Kind-Beziehung, wo ausreichend Kommunikation stattfindet. Das frühe Einbeziehen der Gebärdensprache wird in neuen Ansätzen diskutiert. Beobachtungen zur Häufigkeit von Kommunikationssequenzen in Familien mit hörgeschädigten Kindern ergaben eine relativ normale und anspruchsvolle Kommunikation. Dabei ist es notwendig eine Elternaufklärung und -beratung durchzuführen. „Eine 1983 gegründete ‘Arbeitsgruppe Frühförderung gehörloser und schwerhöriger Kinder’ arbeitete folgende Aufgabenfelder heraus:

I. Diagnostik

1. Grobuntersuchung und Erfassung
2. Differenzierende Untersuchungen
3. Beobachtung der Entwicklung

II. Frühförderung

1. Familienzentrierte Aufgaben
 - Elternhilfe im familiären Bezugsfeld
 - Elternhilfe im außerfamiliären Bezugsfeld
 - Elterninformation
 - Elternanleitung
 - Beratung bei behinderungsbedingten Problemen in der Erziehung
2. Aufgaben der interaktionalen Erziehung
 - Aufbau der Beziehung zu Personen
 - Aufbau von kommunikativen Beziehungen in der Familie
 - Fördern von Interesse an der Umwelt
 - Entwicklung von Spielverhalten
3. Sensomotorische Förderung
 - Ganzheitliche Förderung der Wahrnehmung zur Unterstützung der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung
 - Bewegungserziehung
4. Weckung und Förderung der Lautsprache
 - Sprache und Sprechen“ (LEONHARDT 2002,182).

2.2.2.1 Einrichtungen

Traditionelle Bildungseinrichtungen für hörgeschädigte Menschen sind Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen mit angegliedertem Internat. Diese Internate besitzen eine hohe Bedeutung

für die hörgeschädigten Schüler, da das Einzugsgebiet eine größere Region eines Bundeslandes umfasst. Gegenwärtig werden mehr und mehr Fahrdienste eingerichtet, so dass ein Trend weg von der Internatsunterbringung zu verspüren ist.

In den vergangenen Jahren entwickelten sich mehr und mehr Beratungsstellen und Förderzentren für Menschen mit Hörschädigung. Hierzu können zählen: pädagogische Beratungsstellen mit dem Verantwortlichkeitsbereich für die Frühförderung, schulvorbereitende Einrichtungen, Grundschulteil, Hauptschulteil, Realschulteil und Klassen für mehrfachbehinderte-hörgeschädigte Kinder. Des weiteren verfügen einige Schulen zusätzlich über einen gymnasialen Schulteil sowie über einen Berufsschulteil. Eine getrennte Unterrichtung von gehörlosen und schwerhörigen Schülern hängt von den organisatorischen und strukturellen Möglichkeiten der jeweiligen Schule ab. Hörgeschädigte Schüler werden nach speziellen Lehrplänen unterrichtet, die an die Lehrpläne der allgemeinen Schule angepasst sind. Für hörgeschädigte Schüler sind zusätzliche Unterrichtsfächer, z.B. rhythmisch- musikalische Erziehung, Einsatz manueller Kommunikationsmittel und die Hörerziehung in den Förderschulen für hörgeschädigte Menschen vorgesehen. Im Gegensatz zu den Klassen mit gehörlosen Kindern sind für schwerhörige Schüler die Allgemeinen Lehrpläne verbindlich. Um eine Erfüllung des Lehrplanstoffes zu gewährleisten, besteht die Möglichkeit, die Grundschulzeit um ein Jahr zu verlängern. Zudem wird in der Grundschulzeit das Unterrichtsfach Deutsch mittels eines speziellen Lehrplanes unterrichtet. Der Sonderschullehrer muss bei der Auswahl der Lernziele besonders darauf achten, dass die hörgeschädigten Schüler neben dem Erwerb der Sprech- und Sprachkompetenz, der Erlernung der Absehfähigkeit und der Stoffvermittlung nicht überfordert werden. Das deutsche Bildungswesen für Menschen mit Hörschädigung lässt sich in Bereiche gliedern, die in diesem Kapitel näher dargestellt werden sollen:

- I. *Frühbereich*: - von der Geburt bis 3 Jahren (Pädoaudiologischen Beratungsstellen, Hausfrüherziehung und Wechselgruppen)
- II. *Elementarbereich*: - von 3 bis 6 Jahren (Kindergarten)
- III. *Schulbereich*: - von 6 bis 15 bzw. 18 Jahren (Gehörlosen- und Schwerhörigenschule)
(vgl. LEONHARDT 2001, 97f.).

I. Frühbereich

Zum Aufgabenbereich der Pädoaudiologischen Beratungsstelle gehört das Durchführen pädagogischer, medizinischer, psychologischer und audiologischer Untersuchungen bei Kindern mit Hörschaden. Die Aufgaben der Pädoaudiologischen Beratungsstellen sind:

1. Erfassung der hörgeschädigten Kinder zum frühestmöglichen Zeitpunkt
2. Pädagogische Abklärung der Hörschädigung
3. Mithilfe bei der Hörgeräteanpassung

4. Fortlaufende Entwicklungs- und Förderungsdiagnostik
5. Elternberatung
6. Elternhilfe zur Übernahme der häuslichen Förderung
7. Einzelförderung des hörgeschädigten Kindes
8. Pädagogische Begleitung in allen Institutionen
9. Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen (z.B. Krankenhäusern, Gesundheitsämter etc.) (vgl. LÖWE 1992b, 147).

Bei der Hausfrüherziehung erfolgt eine ganzheitliche Förderung und Erziehung der hörgeschädigten Kinder (Frühbereich) im Elternhaus. Sie sollte unmittelbar nach Erkennen des Hörschadens durch die Pädoaudiologische Beratungsstelle eingeleitet werden, um so eventuell später auftretende Beziehungsstörungen zwischen Eltern und Kind zu vermeiden. Der Hörgeschädigtenpädagoge betreut das Kind in vertrauter Umgebung und kann so, unter Einbeziehung dieser Umstände wichtige Hinweise und Ratschläge zur sensomotorischen und kommunikativ sprachlichen Förderung der hörgeschädigten Kinder geben. Neben der Möglichkeit der Hausfrüherziehung ist der kommunikative Kontakt eine wichtige Grundlage für die gesunde Entwicklung des hörgeschädigten Kindes. Die Wechselgruppe ist eine Betreuungsform, bei der Eltern hörgeschädigter Kinder und ihre Kinder regelmäßig zusammentreffen. Hierbei steht der Erkenntnis- und Erfahrungsaustausch der Eltern über die Alltagsprobleme ihrer Kinder bezüglich ihrer Hörschädigung im Vordergrund. Die Wechselgruppen verfolgen folgende Ziele:

- vorbereitender Übergang von der Hausfrüherziehung zur Vorschuleinrichtung
- vollständige diagnostische Abklärung der Hörschädigung beim Kind
- gezielte Einzel- und Gruppenförderung (vgl. LEONHARDT 2001, 102f.).

Für die hörgeschädigten Kinder bieten die Wechselgruppen eine Möglichkeit mit anderen hörgeschädigten Kindern in kommunikativen Erfahrungskontakt zu treten, bevor sie in die Vorschuleinrichtung kommen. Die pädoaudiologischen Beratungsstellen, Hausfrüherziehung und Wechselgruppen gehören zur Früherziehung und bauen aufeinander auf .

II. Elementarbereich

Die Vorschulerziehung richtet sich auf das Alter zwischen 3 und 6 Jahren und schließt sich somit an den Bereich der Früherziehung an und baut auf den dort erzielten Ergebnissen auf. Die hörgeschädigten Kinder sollen in einer größeren Gruppe eine umfassende Erziehung erfahren und in ihrer kommunikativen Kompetenz gefördert werden. Diese Einrichtungen gehören organisatorisch zu dem Schulbereich für schwerhörige und gehörlose Menschen, den Landesbildungs- und Beratungszentren sowie zu den Schulen für mehrfachbehinderte hörgeschädigte Menschen. Eine wichtige Aufgabe im Elementarbereich ist die weitere medizinische Betreuung innerhalb des

pädagogischen Prozesses. Die Vorschulerziehung dient der unmittelbaren Vorbereitung auf die Grundschule. Besonders hervorzuheben ist bei der Betreuung der Wechsel zwischen selbständiger Tätigkeit und Handeln im Spiel und der Förderung kommunikativer Kompetenz. Die Erkenntnisse der Vorschulerziehung beeinflussen schließlich die Entscheidung, ob das hörgeschädigte Kind eine Schule für hörgeschädigte Kinder oder eine allgemeine Schule besucht (vgl. JUSSEN 1982, 99). Während Vorschulerziehung auf dem Erwerb der Lautsprache beruht, gibt es in neueren Ansätzen nach WISCH (1990) ein gebärdensprachliches Frühförderkonzept, das ein bilinguales Bildungsziel zum Anspruch hat beim hörgeschädigten Kind. Dabei soll so früh wie möglich der Einsatz der Gebärdensprache zur Anwendung kommen und vom hörgeschädigten Kind verinnerlicht werden. Dieser Ansatz wird weniger im Elementarbereich als vielmehr im Schulbereich kontrovers diskutiert (vgl. LEONHARDT 2001, 104).

III. Schulbereich

Der Schulbereich unterliegt den Schul- und Sonderschulgesetzen und orientiert sich an den Bildungszielen der allgemeinen Schulen. Hörgeschädigte Schüler haben damit die Möglichkeit, je nach Grad ihrer Hörschädigung und Lautsprachfähigkeit die allgemeine Schule zu besuchen. Aus dieser Entwicklung heraus ist zu beobachten, dass die Förderschulen für hörgeschädigte Menschen immer mehr zu Angebotsschulen werden, die vermehrt um hörgeschädigte Schüler werben müssen. Im Schuljahr 1996/97 befanden sich nur noch 10.367 hörgeschädigte Menschen in Förderschulen (vgl. BUNDESMINISTERIUM 1998, 44). Der Rückgang der Schülerzahlen wirkt sich auch auf diesen Schulbereich aus. Mit Schulfusionen (z.B. in Erfurt) versucht man, dieser Situation zu begegnen. Die Gehörlosenschulen in Deutschland können aufgrund unterschiedlicher schulrechtlicher Zuweisungsverfahren, wegen zu geringer oder nicht vorhandener Hörkapazität von hörgeschädigten Kindern mit ausreichenden Schülerzahlen rechnen. Die Hörgerätetechnik kann diese Entwicklung zukünftig aber auch verändern. Die Schwerhörigenschulen haben in diesem Zusammenhang schon erhebliche Schwierigkeiten, ihre Daseinsberechtigung zu erhalten. Die CI- Entwicklung ermöglicht dem hörgeschädigten Kind, eine allgemeine Schule in regionaler Wohnortnähe zu besuchen. Die Förderschulen für Hörgeschädigte versuchen dieser Entwicklung mit Fahrdiensten entgegenzuwirken, um so einen großen regionalen Einzugsbereich hörgeschädigter Schüler abzudecken. Beide Schularten versuchen mit zusätzlichen organisatorischen Maßnahmen, wie z.B:

- geringe Klassenstärke von 6 bis 12 Schülern
- technischen Hörhilfen (Hör- Sprech- Anlagen) im Unterrichtsraum
- halbkreisförmiger Sitzordnung und Ausleuchtung des Unterrichtsraumes (optimale Absehfähigkeit)
- gute Raumakustik (bessere Hörbedingungen zu schaffen)

- bestmögliche Unterrichtung der Schüler zu gewährleisten (vgl. LEONHARDT 2001, 109).

In Deutschland haben sich unterschiedliche Schulvarianten für hörgeschädigte Menschen entwickelt, wie:

- Schulen für Hörgeschädigte (z.B. Schule in Frankfurt/ M.)
- Schulen, die schwerhörige, gehörlose und mehrfachbehinderte Menschen aufnehmen (z.B. Hör- Sprachbehinderten Schule Ravensburg)
- Schulen für mehrfachbehinderte Hörgeschädigte (z.B. Sonderpädagogisches Zentrum für mehrfachbehinderte Hörgeschädigte Schleiz)
- kombinierte Schulen für Gehörlose und Schwerhörige (z.B. Schule in Erfurt)
- eigenständige Schulen für gehörlose und schwerhörige Menschen (z.B. Schule in Stuttgart)
- Landesbildungs- und Beratungszentren für hörgeschädigte Menschen (z.B. Halberstadt) (vgl. LEONHARDT 2001, 109f.).

Diese Schulvarianten müssen in ihrer Organisation und Struktur den spezifischen Entwicklungsverlauf der hörgeschädigten Schüler beachten und durch die Hörschädigung bedingte Kommunikationsprobleme zur hörenden Umwelt berücksichtigen. Seit Mitte der 90er Jahre wird nicht mehr von Schulen für Gehörlose und Schwerhörige gesprochen, sondern man verwendet den Begriff Sonder- oder Förderschulen für Hörgeschädigte (vgl. Bundesministerium 1998, 44).

2.2.2.2 Hörerziehung

PÖHLE (1990) unterscheidet zwei Formen der Hörerziehung, die planmäßige gezielte Hörerziehung (bewußt organisiert im Unterricht) und die sporadische Hörerziehung (spontane Möglichkeiten nutzen). Ziele der Hörerziehung sind nach PÖHLE (1994):

- Erlernen der Lautsprache durch Ausbilden der auditiven Differenzierung
- Erlernen eines auditiv, kinästhetisch- sprechmotorischen Kontrollkreises zur Überprüfung der eigenen Sprech- und Ausdrucksweise
- Wecken des Bedürfnisses, sich mit akustischen Ereignissen auseinanderzusetzen, um da mit den Wissenserwerb zu erweitern (vgl. PÖHLE 1990, 142) .

Um diesen Hör- und Lernprozess umzusetzen, bedarf es der Hilfe und Anleitung der Eltern und Pädagogen (vgl. LEONHARDT 1999, 144). Die hörgeschädigtenspezifische Förderung konzentriert sich auf mehrere Bereiche, wie die Absehfertigkeit, die Rhythmisch- musikalische Erziehung (2.2.2.3) und das Ausbilden von Sprechfertigkeiten. „Unter Hörerziehung sollen all jene pädagogischen Maßnahmen verstanden werden, die das Ziel verfolgen, prälingual hörgeschädigte Kinder zum Ausnutzen ihrer vorhandenen Hörkapazitäten zu befähigen, damit sie zu einer umfassenden Lautsprachentwicklung und zu einer optimalen Orientierung in der akustischen Umwelt in der Lage sind. Dies geschieht unter Verwendung von technischen Hörhilfen und

pädagogischer Anleitung“ (LEONHARDT 2001, 161). Bei postlingual hörgeschädigten Menschen ist die Unterscheidung im Hörtraining, dass auf vorhandene Hörreste und Lautsprachfähigkeiten aufbaut wird. Die Lautsprachwahrnehmung ist für das Sprechenlernen von großer Wichtigkeit, so dass sich Hör- und Sprecherziehung beeinflussen. Eine intensive Hörerziehung zeigt die besten Erfolge, wenn sie im Kleinkindalter (vor dem 4. Lebensjahr) erfolgt und dem hörgeschädigten Kind Lautspracherfahrungen ermöglicht, ohne zu versuchen, einen Lernzwang auszuüben. Das Ausmaß der Sprechfähigkeit ist stark von dem Grad der Hörschädigung und dem Erfolg der Hörerziehung abhängig. Das hörgeschädigte Kind muss lernen, das eigene Sprechen soweit wie möglich hörend zu kontrollieren. Laute, die durch die hörgeschädigte Person nicht gehört werden, müssen mit Hilfe kinästhetischer Wahrnehmung und Artikulationsbewegung ausgeglichen werden. Der Lautsprachunterricht ist mit der Hör-, Abseh- und Sprecherziehung verbunden, die in vielen Fällen mit erheblichen Schwierigkeiten einhergeht. Dies gilt auch für die Wortbedeutungen und Satzstrukturen der Lautsprache, die nur durch Einordnen in Wortfelder oder Sinnbezirke mit Hilfe der Gebärdensprache erklärt werden können. Dem Erfassen von Textzusammenhängen wird besondere Bedeutung im Unterricht gewidmet (vgl. BLEIDICK 1998, 25f.).

2.2.2.3 Rhythmisch- musikalische Erziehung

Das Anliegen der rhythmisch- musikalischen Erziehung ist Erziehung durch Musik und Sprache. Die Schallwahrnehmung und Bewegung wird zu einer Einheit zusammengefasst. Der hörende Mensch erwirbt die Rhythmusfähigkeit vorwiegend auf dem akustischen Weg. Der hörgeschädigte Mensch nutzt den Muskelsinn als sinnvolle Kompensation zum Gehör. Damit wird die Aneignung des Rhythmischen und die Koordination der Motorik des hörgeschädigten Menschen unterstützt. Das Ziel der rhythmisch- musikalischen Erziehung ist die Aneignung eines Rhythmusgefühls sowie die Koordination der Grob- und Feinmotorik. Sie erfolgt über die körperliche Bewegung unter Verwendung von Klang- und Geräuschelementen.

Die rhythmisch- musikalische Erziehung ist auf EMILE JAQUES-DALCROZE (1865 - 1950) zurückzuführen. Im Jahre 1911 gründete er in Hellerau bei Dresden eine Schule für Tanz und rhythmische

Körperbildung, die auf Charakterbildung durch Bewegungsschulung abzielte. MIMI SCHLEIBLAUER (1891 - 1968) nutzte diese rhythmisch- musikalische Erziehung für den Bereich der Gehörlosenpädagogik und setzte diese erstmals im Taubstummenunterricht bei hörgeschädigten Menschen ein. Seither ist die Rhythmisch-musikalische Erziehung an der Schule für Hörgeschädigte Prinzip jeglichen Unterrichts und ist im Lehrplan fest verankert. Dieser verknüpft

die Bewegung, die Schallwahrnehmung, räumliche und zeitliche Gestaltung sowie musikalische Grundformen von Klang, Intervall und Rhythmus. Die Feinmotorik und Sprech-motorik soll durch diese Rhythmus- musikalischen Übungen beim hörgeschädigten Menschen im Vorschul- und Grundschulalter angesprochen werden. ZUCKRIGL (1999) nennt verschiedene Wirkungsbereiche, die sich in sechs verschiedene methodisch differenzierbare Gruppen aufteilen:

- Ordnungsübungen
- sensomotorische Übungen
- Konzentrationsübungen
- soziale Übungen
- Phantasieübungen
- Begriffsübungen (vgl. ZUCKRIGL/ HELBLING 1999, 47ff.).

Das Bestreben der Rhythmisch- musikalischen Erziehung bei hörgeschädigten Menschen ist die sensomotorische Schulung, die Persönlichkeitsbildung und die Entwicklung der sozialen Kompetenz (vgl. PENTEKER- WOLFHEIMER 2000, 176).

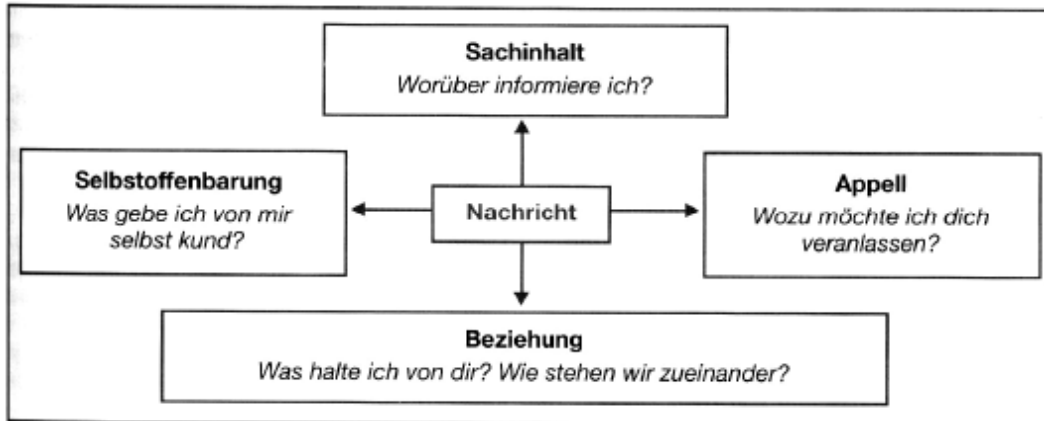
2.3 Kommunikationstheoretischer Hintergrund

2.3.1 Das Kommunikationsmodell von SCHULZ VON THUN

Das kommunikationstheoretische Modell, das dieser Arbeit zugrunde liegen soll, bezieht sich auf Interaktionsgeschehen, in dem Kommunikation nicht auf den verbalen Anteil verkürzt werden darf. Nonverbale Kommunikationsformen sind unverzichtbar und bilden zusammen mit dem verbalen Anteil ein kompliziertes System. Das Kommunikationsmodell von SCHULZ VON THUN (2000) stellt Kommunikation in ihren verschiedenen Funktionen dar und berücksichtigt Störungsmöglichkeiten auf den verschiedenen Ebenen zwischen dem Sender und Empfänger. Grundsätzlich werden vier Aspekte von SCHULZ VON THUN (Abbildung 17) unterschieden:

1. Sachaspekt
2. Beziehungsaspekt
3. Selbstoffenbarungs - bzw. Selbstkundgabeaspekt
4. Appell aspekt (vgl. LEVEN 1997).

Abbildung 17 Vier Seiten einer Nachricht (Friedemann Schulz von Thun)



(SCHULZ VON THUN

2000, 97).

In ein und derselben Nachricht können verschiedene Botschaften enthalten sein, dabei gilt, jede Nachricht ist mehrdeutig. Auf der Sachebene geht es um Daten, Fakten, Logik und Informationen. Diese Ebene steht an Schulen, Universitäten, Betrieben und in Ausbildungen im Vordergrund und gilt deswegen als die offizielle Seite der Kommunikation. Der Sachaspekt eines Gesprächs bezieht sich zum Beispiel auf Sachfragen und Richtigstellungen. Gefühle und Beziehungsfragen werden ausgeblendet. Dabei geht es nur um die Sache und nicht um Beziehungskonflikte, Persönliches und Wünsche. Die Sachebene in den Vordergrund zu stellen ist dann günstig, wenn es um die Lösung von Sachproblemen geht. Auf der Beziehungsebene geben die miteinander im Dialog stehenden Personen Beziehungshinweise darauf, wie sie die andere Person wahrnehmen bzw. wie beide glauben, zueinander zu stehen.

Der Beziehungsaspekt einer Nachricht spricht unmittelbar das Gefühl des Gegenübers an. Über die Art und Weise der Ansprache wird ein Beziehungsangebot vermittelt, und der Empfänger fühlt sich z.B. entweder geachtet, wertgeschätzt, akzeptiert oder missachtet, gedemütigt oder abgelehnt. Bei negativen Gefühlen, z.B. bei dem Eindruck, dass die eigene Person in Frage gestellt wird, baut sich auf der Beziehungsebene Widerstand auf. Der sachliche Ertrag eines solchen Miteinanders kann dadurch beeinträchtigt sein. Der Beziehungsaspekt einer Kommunikation steht bei Beziehungsklärungen im Vordergrund. Eine Kommunikationsstörung entsteht, wenn versucht wird, Beziehungsprobleme nicht als solche anzusprechen, sondern diese auf der Sachebene abzuhandeln. In diesen Fällen wird eine unterschwellige Beziehungsaueinandersetzung sachlich getarnt, was jedoch nicht zu einer erfolgreichen Klärung führen kann. Die Beziehungsseite ist bedeutsam in der zwischenmenschlichen Kommunikation. Es ist nicht möglich, Sachinhalte zu vermitteln, ohne gleichzeitig den anderen Menschen in irgendeiner Weise zu behandeln. Beziehungsbotschaften wirken nicht nur im Augenblick, sondern sie tragen auch langfristig zum Selbstkonzept des Empfängers bei. Sie sind von weitreichender Bedeutung

für die Frage des zwischenmenschlichen Umgangs. Menschen, die auf der Beziehungsebene häufig gedemütigt werden, fühlen sich demoralisiert, entwickeln kein positives Selbstwertgefühl und kaum Freude an Eigenverantwortung. Fühlt sich dagegen ein Mensch in seinen Ansichten ernstgenommen, dann bildet sich ein Gefühl von Vollwertigkeit, auch als Grundlage für eigene Verantwortungsübernahme (vgl. LEVEN 1997). Genau genommen enthält die Beziehungsseite zwei unterschiedliche Arten von Botschaften:

„*Du bist gefühllos.*“ (Du – Botschaft)

„*Ich brauche mehr Einfühlungsvermögen von dir.*“ (Ich – Botschaft) (LEVEN 1997, 22).

Zu den Du – Botschaften gehören Mitteilungen, die urteilen, verurteilen, werten, herabsetzen etc. Du – Botschaften werden vom anderen meist als Bewertung seiner selbst aufgefasst, während Ich – Botschaften einfach als Mitteilung über sich selbst verstanden werden. Hieraus ergibt sich, dass Du – Botschaften eine katastrophale Wirkung auf die Vorstellung von sich selbst haben (vgl. HOBMAIR 1997, 344). „Sie ziehen den Charakter des anderen in Zweifel, lehnen ihn als Mensch ab, betonen seine Unzulänglichkeiten, fällen ein Urteil über die Persönlichkeit. Auf diese Weise wird Tag für Tag zur Zerstörung des Ich und der Selbstachtung beigetragen“ (GORDON, 1993, 106). Mit der Selbstoffenbarungsseite einer Nachricht ist die Tatsache gemeint, dass Menschen immer auch etwas von sich selbst kundgeben. Das Hinhören auf den Selbstkundgabeaspekt des Gegenübers ist z.B. im Sinne eines aktiven Zuhörens in der Erziehung oder in der Beratungstätigkeit erforderlich. Der Empfänger nimmt, sofern er für die Selbstoffenbarung des anderen offen ist, vor allem die Ich- Botschaften des anderen auf, auch zwischen den Zeilen. Die eigene Person tritt in den Hintergrund. In reinen Sachdebatten führt das vorrangige Hinhören auf den Selbstkundgabeaspekt zu Störungen. Eine Störung des Dialogs entsteht auch dann, wenn der Empfänger ungebeten auf den Sachkundgabeaspekt des Senders diagnostizierend reagiert. Die Selbstoffenbarungsseite wird immer dann zu vermeiden versucht, wenn der Betroffene über die eigene Person möglichst nichts offenbaren möchte. Menschen mit Selbstoffenbarungsängsten greifen häufig zu Imponier- oder Fassadentechniken. Grundsätzlich äußert sich die Selbstkundgabe in Mimik, Gestik, Tonfall und Wortwahl, also in den nonverbalen Bereichen der Kommunikation. Der Appellaspekt einer Nachricht beinhaltet das, was man mit einer Äußerung bewirken möchte. Mit dem Appell versucht der Sender auf den Empfänger Einfluss zu nehmen. Bei Beziehungsklärungen oder beim Abklären eigener Wünsche ist es ungünstig, nur den Appell des Gegenübers wahrzunehmen. Menschen, die vor allem auf die Appellseite achten, wollen es allen Menschen, besonders ihnen wichtigen Menschen, recht machen und ihnen möglichst die Wünsche von den Augen ablesen. Ihre eigenen Standpunkte geraten aus dem Blickfeld, die Sachlichkeit ist gestört (vgl. SCHULZ VON THUN (Bd.1) 2000, 209ff.). In der Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Menschen kommen bei jeder Nachricht gleichzeitig der Sachinhalt, die Selbstkundgabe, der Beziehungshinweis und der Appell zum Tragen. Der Sender hat mit

seiner Äußerung jedoch die Möglichkeit, das Schwergewicht auf eine der vier Ebenen zu legen. Auch der Empfänger kann Weichen stellen, welchen Aspekt er vorrangig wahrnehmen möchte. Auf der Sachebene mag sich der Empfänger fragen, wie der Sachverhalt zu verstehen ist, welche Themen angeschlagen werden. Auf der Beziehungsebene fragt sich der Empfänger:

„*Wie redet mein Gegenüber mit mir?*“

„*Wie fühle ich mich behandelt?*“

(LEVEN 1997, 23).

Die Selbstkundgabe des anderen lässt ihn vermuten, in welcher Stimmung der andere ist oder gar was für ein Mensch er sein mag. Auf der Appellebene wird spekuliert:

„*Wo will der andere mich hin haben?*“

„*Was soll ich tun, denken, fühlen, unterlassen?*“

(LEVEN 1997, 23).

Die Art der Botschaften wird zum Teil bewusst, zum Teil aber auch nur unterschwellig aufgenommen. Die Mehrdeutigkeit einer jeden Nachricht beinhaltet ein beträchtliches Störungspotential für die zwischenmenschliche Kommunikation und die Gefahr von Fehlbezügen. Im Laufe der Sozialisation machen sowohl der hörende als auch der hörgeschädigte Mensch verschiedene Kommunikationserfahrungen und entwickeln eine gewisse Erwartungshaltung bezüglich potentieller Antworten des Gegenübers. Seine Antwort auf das so oder so Verstandene hat wiederum Einfluss auf die Reaktion des Dialogpartners. Die Schicksale aller Kommunikationsversuche, ob sie erfolgreich oder erfolglos verlaufen, Missdeutungen, Rechtfertigungen oder Korrekturen darstellen, hinterlassen im Menschen Spuren. Diese prägen die Erwartungshaltungen, auf diese Weise entsteht ein inneres Bild von dem, wie der Betreffende meint, von anderen Menschen wahrgenommen zu werden. Diese Lernerfahrungen sind nicht mit der Kindheit abgeschlossen, sondern werden zeitlebens in den verschiedensten Situationen und Begegnungen fortgesetzt. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass frühe Erfahrungen spätere Wahrnehmungen prägen und zu gelungener oder gestörter Kommunikation beitragen (vgl. SCHULZ VON THUN (Bd.1) 2000).

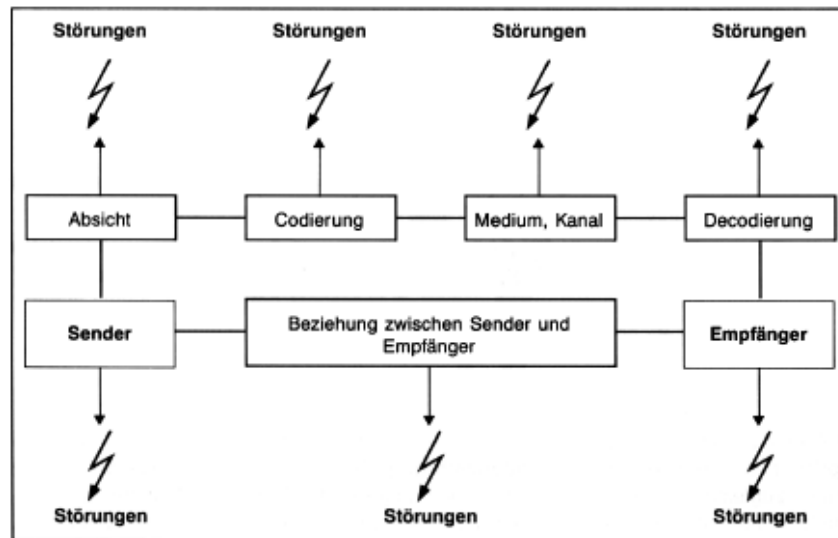
2.3.2 Kommunikationsstörungen zwischen hörgeschädigten und hörenden Menschen

Hörgeschädigte Menschen müssen sich für eine Kommunikationsform entscheiden, sonst treten in allen Bereichen Kommunikationsstörungen auf. Empirische Voraussetzung ist es, dass hörgeschädigte Personen eine Kommunikationsform vollständig beherrschen, um Kommunikationsstörungen zu vermeiden.

Dauerhafte Störungen in der Kommunikation können zu gestörten Interaktionsmustern führen, die im Extremfall Störungen im Selbstbild der Persönlichkeit führen (vgl. LEVEN 1997,24). Je früher der Mensch lernt, auch auf der Beziehungsebene Klärungen herbeiführen zu können, desto erfolgreicher wird er auch später ein interaktionelles Kommunikationsverhalten entwickeln können. An dem Modell von SCHULZ VON THUN (2000) zeigt sich, dass Kommunikation nicht nur

Sprache, sei es Laut- oder Gebärdensprache, sondern eine gegenseitiges Verhalten der Gesprächspartner beinhaltet. In diesem Sinne kann auch die Hörschädigung eines Menschen nicht in vollem Umfang erfasst werden, wenn sie nicht deren wichtigste Auswirkung berücksichtigt: die gestörte Kommunikation zwischen hörgeschädigten und hörenden Menschen. Nimmt man die Kommunikation zwischen hörgeschädigten und hörenden Personen in Betracht, so kann man feststellen, dass der Dialog nicht nur durch das erschwerte Hören und die zum Teil auffällige Artikulation verzerrt ist, sondern eine Verzerrung aller vier Kommunikationsaspekte stattfindet. So sind hörgeschädigte Menschen als erste im Zugzwang, eine Sachinformation über das Faktum ihrer Hörschädigung zu vermitteln, um den Dialog zu beginnen. Diese Sachinformation dient einerseits der erleichterten Kommunikation, während andererseits durch die implizierte Selbstkundgabe erst einmal eine Beziehungsstörung eintritt, da die hörgeschädigten Personen nicht den Erwartungen der hörenden Personen entsprechen (vgl. GOFFMANN 1977). Mit dieser selbstoffenbarenden Sachinformation richten die Menschen mit Hörschädigung einen langsam, deutlich, und mit Blickkontakt zu sprechenden Appell an die hörenden Gesprächspartner. An dieser Stelle werden sehr oft die hörenden Personen möglicherweise mit eigenen Unsicherheiten oder Ängsten konfrontiert und reagieren im Extremfall mit Kontaktabbruch. Ist die Hörschädigung des Betroffenen bereits bekannt, z.B. am Arbeitsplatz, so unterscheidet sich in der Regel die Situation der schwerhörigen Arbeitnehmer von der der gehörlosen Arbeitnehmer. Hörende Menschen reduzieren die Kommunikation häufig auf eine reine Sachvermittlung, um den Kommunikationsprozess relativ kurz zu halten. Zusätzlich fällt es den hörenden Personen schwer, die Hörschädigung der schwerhörigen Personen, die zum Teil noch gut verständlich sprechen, einzuschätzen. Dies führt immer wieder zu belastenden Situationen, in denen sich die hörgeschädigten Personen mit ihrer Selbstoffenbarungseite (etwas nicht verstanden zu haben) sich an den hörenden Kommunikationspartner wendet und ständig im Gespräch nachfragt. Die Abbildung 18 zeigt, wo Kommunikationsstörungen zwischen Sender (hörgeschädigte Person) und Empfänger (hörende Person) auftreten können.

Abbildung 18 Störungen im Regelkreis der Kommunikation (nach PAUL WATZLAWICK)



(HOBMAIR 1997, 341).

Hörgeschädigte Personen müssen eine Selbstsicherheit und Durchsetzungsvermögen im Gespräch zu hörenden Personen entwickeln, um Kommunikationsstörungen (Abbildung 18) frühzeitig zu vermeiden. Ist dies nicht der Fall, so entstehen in den meisten Gesprächssituationen Kommunikationsstörungen, in denen sich die hörgeschädigte Person zurückzieht. Dadurch neigen hörende Personen oft dazu, Informationen auf der Sachebene wegzulassen und Personen mit Hörschädigung stärker auszugrenzen (vgl. FINK 1995). Grundsätzlich verursacht ein problemhaftes Lautsprachverstehen eine Spannung, die eine glatte soziale Interaktion beeinträchtigt. Fremden mag man es nachsehen, wenn sie nicht alles verstehen. Von der Familie und dem Bekanntenkreis wird jedoch erwartet, dass sie den allgemein gültigen Sprach- und Verhaltensgewohnheiten folgen. Die Grundlage bildet hier eine primäre Kommunikationsform, wie die Gebärdensprache, zur Sozialisation des hörgeschädigten Kindes. Diese einheitliche Kommunikationsform wirkt sich ebenfalls positiv auf die emotionale, soziale und geistige Entwicklung des hörgeschädigten Kindes aus und wird somit als zentrale Erziehungsaufgabe für hörgeschädigte Kinder gesehen (vgl. RUOSS 1994, 129).

2.3.3 Kommunikationsformen hörgeschädigter Menschen

Zu den Kommunikationsformen von hörgeschädigten Menschen gehören:

- Deutsche Gebärdensprache (DGS)
- Dialekte in der Gebärdensprache
- Mischsprachen - selbsterfundene Gebärden („homemade signs“, die besonders bei lernbehinderten/ geistigbehinderten Hörgeschädigten Verwendung finden oder bei jüngeren hörgeschädigten Kindern in der familiären Kommunikation entwickelt wurden)

- Lautsprachbegleitende Gebärde (LBG) als manuell unterstützende Form der Lautsprache (Die einzelnen Gebärden sind in der Regel der Gebärdensprache entnommen, die Grammatik orientiert sich jedoch an der deutschen Lautsprache.)
- Lautsprachunterstützende Gebärde (LUG) als manuell unterstützende Form der Lautsprache, bei der die Gemik einen höheren Anteil gegenüber Gebärdensprache im Kommunikationsprozess besitzt
- Schriftsprache
- Fingeralphabet und das phonembestimmte Manualsystem
- Lautsprache (mit einem deutlichen und etwas mehr im vorderen Mundraum artikulierten Mundbild und zum Teil anderer Wortwahl, sofern Synonyme vorhanden sind, um das Vom- Mund- ablesen zu erleichtern, kann auch als hörgeschädigtenspezifische Kommunikationsform genannt werden)
- Gemik (Gestik, Mimik; Pantomime und Körpersprache) (vgl. LEVEN 1997).

Im folgenden Kapitel wird auf die bedeutsamen Kommunikationsformen, wie die DGS, die LBG, die Dialekte und Mischsprachen in der Gebärdensprache, das Fingeralphabet, das Phonembestimmte Manualsystem und auf die Gemikanwendung von hörgeschädigten Personen eingegangen.

2.3.3.1 Deutsche Gebärdensprache

Die Deutsche Gebärdensprache (DGS) nutzen schätzungsweise 80.000 hörgeschädigte Personen sowie eine Anzahl hörender Personen, wie hörende Kinder hörgeschädigter Eltern oder Gebärdensprachdolmetscher in der Bundesrepublik Deutschland als Kommunikationsform (vgl. BOYES BREAM 1997). Zentrale Bedeutung für die Anwendung der Gebärdensprache hat der Umgang mit dem dreidimensionalen Raum in der Gebärde, der sich vor dem Oberkörper der Gebärdenden befindet. In diesem Raum kommen die Hände, die Arme, der Oberkörper eingeschlossen, der Kopf und auch das Mundbild zum Einsatz. Man ist lange davon ausgegangen, dass Gebärden in nicht unerheblichem Maß quasi isoliert als Einzelgebärden vorkommen. Neben diesen Einzelgebärden sind schon früh Gebärden aufgefallen, die sich einer derartigen Einstufung vollkommen entziehen. Hier gewinnt man den Eindruck, dass es sich um pantomimische Abläufe im Sinne von nicht- analysierbare und nicht - sprachliche Elemente handelt. Im Zuge der weiteren Gebärdenforschung sind nun diese Gebärden zu einem viel bearbeiteten Gegenstand geworden. Sie werden vorwiegend als Gruppen von Verben und/ oder Prädikaten eingestuft, die aufgrund des für sie beschriebenen Flexionenreichtums die Bestandteile des Satzes durch Einschachtelung zu einem gesamten Satzwort verschmelzen lassen. Diese Arten der Flexionen, die jeweils miteinander kombinierbar scheinen, werden dann zum Teil zur Unterscheidung von Verbtypen verwendet. Für die strukturelle Bearbeitung von Gebärdensprachen ist die Morphologie von besonderer Bedeutung.

Die Theorie von STOKOE (1960) sieht die Gebärdenbeschreibung mit Hilfe der phonologischen Merkmalen vor, wie die Handform, die Handstellung, die Ausführungsstelle und die Bewegung (vgl. LEVEN 1997).

Die linguistische Erforschung der Gebärdensprache wird bis heute vernachlässigt. Auf internationaler Ebene setzt man den Beginn der Gebärdensprachforschung mit den Arbeiten von STOKOE (1960) an. Die Forschungsarbeiten zur Gebärdensprache haben Ergebnisse, insbesondere über die amerikanische und britische Gebärdensprache (ASL und BSL) sowie über die skandinavische Gebärdensprache hervorgebracht. In Deutschland und in der deutschen Hörgeschädigtenpädagogik findet bis heute eine Unterdrückung der DGS statt. Sie wird gegenüber der Lautsprache nicht als gleichwertiges Sprachsystem dargestellt. Selbst unter den Linguisten in Deutschland ist eine visuell wahrnehmbare Sprache nicht selbstverständlich (vgl. RUOSS 1994). Diese Umstände wirken sich in der Gebärdensprachforschung nicht nur quantitativ durch das Fehlen von Untersuchungen, sondern auch auf inhaltlicher Ebene aus. Die Gebärdensprachforschung ist überwiegend an der Lautsprachlinguistik orientiert, indem sie ganz grundsätzlich auf deren Kategorien aufbaut. „Dies geschieht zum einen als mehr oder weniger reflektierter Rückgriff auf breitliegende wissenschaftliche Begrifflichkeit, zum anderen ganz offen bis heute in der Absicht, Gebärdensprachen sprach- und gesellschaftspolitisch zur Anerkennung zu verhelfen und ihnen damit auch ein gleichberechtigtes Arbeitsgebiet innerhalb der Linguistik zu sichern“ (LEVEN 1997, 30). In diesem Zusammenhang ist die Studie von VOLTERRA UND ERTING (1990) zu nennen, die deutliche Schlussfolgerungen über Unterschiede im Sprachlernprozess der hörenden zu hörgeschädigten Personen im Vergleich zulässt. Die Studie zeigte, dass hörende und hörgeschädigte Kinder zur gleichen Zeit das frühere Stadium der Vokalisierung bzw. Gestik durchschreiten und anschließend das Stadium der einzelnen Wörter bzw. Gebärden erreichen. In den sechziger Jahren begann in Amerika eine Gebärdensprachbewegung, die sich für die Anerkennung der ASL als vollwertige Sprache einsetzte und die in den siebziger Jahren nach Europa kam. Seit dieser Zeit ist der Kampf für eine Anerkennung der Gebärdensprache und Etablierung und Wahrnehmung der eigenständigen Gehörlosenkultur im Gang. Die Themen Gebärdensprache und Hörgeschädigtenkultur wurden in Deutschland zwar heftig diskutiert, wirkten sich aber kaum auf Bildung und Erziehung in Hörgeschädigtenenschulen aus, in denen auch heute noch weitgehend auditiv, das heißt lautsprachlich, unterrichtet wird. Das hat zur Folge, dass nur ein jeweils unterschiedlicher Anteil dessen, was von den Lippen des Lehrers abgelesen werden muss, tatsächlich verstanden wird. Diese Situation könnte verbessert werden durch die Einbeziehung der Gebärdensprache in den Unterricht (vgl. LEVEN 1997, 31). Skandinavische Länder verzeichnen hier einen größeren Fortschritt. In Schweden wird bereits seit den späten siebziger Jahren in den Schulen bilingual unterrichtet, also sowohl in Gebärdensprache als auch in Lautsprache. Positive Erfahrungen in

bezug auf die geistig- soziale Entwicklung der Kinder stellte die schwedische Gehörlosenlehrerin KARIN ANGERBY (BRIGITTA-SCHULE, ÖREBRO) im Rahmen einer Tagung in Nürnberg 1998 zu bilinguaem Unterricht ausführlich dar (vgl. ANGERBY 1999, 6ff).

In Deutschland gibt es derzeit zwei bilinguale Schulversuche von KAUFMANN (1995) und GÜNTHER (1993 und 1999) in Hamburg. Ergebnisse können bei GÜNTHER (1999a) und (1999b) nur vereinzelt entnommen werden, da noch kein Abschlussbereich vorliegt. Derzeit ist eine verstärkte Einbeziehung der DGS in Arbeitsgemeinschaften und freiwillige Unterrichtsfächer von hörgeschädigten Kindern zu verzeichnen (LEONHARDT 2002, 107).

“Mit der vorgeschlagenen Anerkennung der Gebärdensprache wäre eines der obersten Ziele erreicht, nämlich, dass sich die Bemühungen um eine sinnvolle Integration hörgeschädigter Menschen nicht auf den erfolgreichen Erwerb der deutschen Laut- und Schriftsprache beschränken, sondern ebenso den Erwerb von Gebärdensprache einschließen. Auf diesem Weg wird es möglich sein, Gehörlosen und Schwerhörigen durch qualifizierte Dolmetscher allgemein zugängliche Informationsquellen zu eröffnen und es hörgeschädigten Menschen gleichzeitig zu ermöglichen, sich in der Gesellschaft Gehör zu verschaffen“ (LEVEN 1997, 32).

Der Erwerb der Gebärdensprache erfolgt über verschiedene Bedingungen. So können hörgeschädigte oder hörende Kleinkinder sich die Gebärdensprache von hörgeschädigten Eltern in einer natürlichen Lernsituation als Muttersprache aneignen oder hörgeschädigte Kinder die Gebärdensprache verzögert von ebenfalls hörgeschädigten Personen erwerben. Als Erwachsene beginnen lautsprachlich erzogene hörgeschädigte Personen, sich die Gebärdensprache von anderen hörgeschädigten Erwachsenen anzueignen. Hörende Personen, die als Erwachsene ihr Gehör verloren haben, erwerben die Gebärdensprache entweder in Gebärdensprachkursen oder von hörgeschädigten Freunden. Nicht zuletzt können hörende Erwachsene die Gebärdensprache als Fremdsprache in Gebärdensprachkursen erwerben. Der Erwerb der Gebärdensprache im Kleinkindalter ist derzeit beliebter Forschungsgegenstand. BOYES BREAM (1997) untersuchte hörgeschädigte Personen, die Gebärdensprache auf die gleiche Art und Weise erlernen wie hörende Kinder die Lautsprache. Er stellte fest, dass die Gebärdensprache eine eigene linguistische Struktur besitzt und man mit ihr komplexe Ideen ausdrücken kann. Zugleich erkannte BOYES BRAEM, dass die DGS regionale Dialekte aufweist (vgl. BOYES BREAM 1997, 14). Eine vergleichende Betrachtung des Erwerbs von Gebärdensprache und Lautsprache ist wesentlich, denn sie hilft zu entscheiden, ob der unterschiedliche Sprachtypus (visuell/ manuell in der Gebärdensprache und auditiv/ oral in der Lautsprache) sich auch auf den Sprachprozess auswirkt. Die Untersuchungen der letzten zwanzig Jahre zeigen, dass hörende Kinder beim Lernen der verschiedensten Lautsprachen nicht nur Nachahmungslernen anwenden, sondern sich spezifischer Lernstrategien bedienen, welche eine natürliche unbewusste Analyse und den Aufbau von Regeln der Lautsprache beinhalten. Die Fähigkeit, in frühen Entwicklungsstufen linguistische

Symbole zu benutzen, ist offenbar nicht von der Art der jeweiligen Sprache (gebärdet oder lautsprachlich) abhängig. Zuerst werden Gegenstände, Aktionen und örtliche Beziehungen ausgedrückt. Später treten Empfänger sowie Ursache und Art einer Handlung hinzu. Die Bedeutung über den Unterschied der Gebärde bzw. der Lautsprache wird erst in einem späteren Stadium offensichtlich, wenn nämlich linguistische Symbole zu Sätzen zusammengefügt werden. Kombinationen von zwei Wörtern können nur von Kindern mit lautsprachlichem Input, Kombinationen von zwei Gebärden nur von hörgeschädigten Kindern mit Input ausgeführt werden. Die Schlussfolgerung daraus ist, Gebärden treten nicht früher auf als Wörter (vgl. BOYES BREAM 1997). Diese Fähigkeit, Symbole nicht nur einzeln zu benutzen, sondern sie auch miteinander zu kombinieren, „scheint ein Hinweis darauf zu sein, daß das Kind sich vom Einsatz einer allgemein kommunikativen Fähigkeit zum Beherrschen eines wirklichen linguistischen Systems hin entwickelt“ (VOLTERRA 1986a, 19).

Im allgemeinen sind alle ersten Gebärden von hörgeschädigten Kindern nicht gebeugt, genauso wie die Wörter der hörenden Kleinkinder im Telegrammstil erscheinen. Die ersten Fehler in der Gebärdensprache von Kleinkindern sind also Auslassungsfehler. So könnte man vermuten, dass die Bildhaftigkeit der Gebärde dabei behilflich ist, das System der Gebärdensprache in einem viel früheren Stadium zu erwerben, als das hörende Kind die Lautsprache. „PETTITO (1983) hat diese Möglichkeit an hörgeschädigten Kindern in den USA untersucht und stellte folgende Stufen fest:

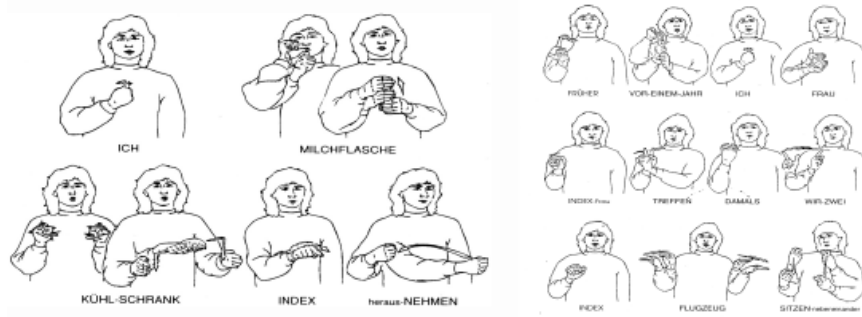
1. Stufe: ungefähr mit 10 Monaten beginnt das Kleinkind, wie auch das hörende Kleinkind, mit Zeigegesten auf Personen oder Objekte;
2. Stufe: mit 11 – 21 Monaten hört das Kind auf Zeigegesten zu verwenden und benutzt für Personen Namensgebärden;
3. Stufe: ungefähr mit dem 27 Monat setzt das Kind Zeitformen mit der korrekten Gebärde ein“ (BOYES BREAM 1997, 160f.).

Die Studie lässt erkennen, dass sich das Zeigen in der ersten Stufe nur auf tatsächliche Objekte bezieht und das hörgeschädigte wie auch das hörende Kind keine Unterschiede zeigen. In der zweiten Stufe lernt das Kleinkind zu dekontextualisieren. Es lernt z. B., dass eine ‚Bum- bum‘-Geste seiner Hände sich nicht nur auf ein bestimmtes Bild eines Gewehres bezieht, sondern auf alle Arten von Gewehren. Damit wird deutlich, dass Gebärden nicht nur durch Zeigen realer Objekte eine Bedeutung bekommen, sondern auch durch eine abstrakte Relation zu Begriffen führen (vgl. BOYES BREAM 1997). Und in der letzten Stufe hat das Kind entdeckt, dass Zeigegesten sich von anderen Gebärden in ihrer Bedeutung unterscheiden. Schlussfolgernd kann aus dieser Studie von PETTITO (1983) festgehalten werden, dass hörgeschädigte Kinder den ganzen Sprachlernprozess in sehr ähnlicher Weise wie gleichaltrige hörende Kinder durchlaufen. Auch hörgeschädigte Menschen lernen nach Gesetzmäßigkeiten, stellen Hypothesen auf und überprüfen sie auf ihre Gültigkeit. In diesem Zusammenhang kann auf die Studien von LEOW (1981)

„Fähigkeiten von gehörlosen Kindern in Bezugnahme auf nichtanwesende Objekte“ und MEIER (1982) „Das Erlernen von Verben der amerikanischen Gebärdensprache“ verwiesen werden (vgl. PETTITO 1983).

Die Gebärdensprache erfüllt alle linguistischen Kriterien einer vollwertigen Sprache. Im Gegensatz zu häufigen Meinungen, können durch sie gleichermaßen gegenständliche und abstrakte Inhalte ausgedrückt werden. Es finden sich lyrische Elemente und sogar Gebärdenlieder, die eine visuelle Melodie und Harmonie besitzen ebenso wie eine eigenständige Grammatik. Es gibt in der Entwicklung nicht nur eine Gebärdensprache, da sie sich in den verschiedenen Nationen ebenso entwickelt hat wie die jeweilige Lautsprache. Beispiele sind hierfür die Deutsche Gebärdensprache (DGS), American Sign Language (ASL), Langue des Signes Francaise (LSF) oder Lingua Italia dei Segni (LIS), um nur einige zu nennen. Es gibt keine internationale Gebärdensprache, sondern untereinander nur begrenzt verständliche nationale Gebärdensprachen, die in bestimmten Bereichen strukturelle Gemeinsamkeiten haben. Dabei sind die jeweiligen Gebärden Erfindungen der hörgeschädigten Menschen. Sprachgeschichtlich kann man davon ausgehen, dass die Anwendung der Gebärde primär als Kommunikationsform unter den hörgeschädigten Menschen erfolgte (vgl. BOYES BREAM 1997). Diese Kommunikationsform entwickelte sich über Generationen hinweg zur heutigen DGS. Die meisten hörgeschädigten Kinder erlernen die Gebärdensprache nicht im Unterricht oder von den Eltern, sondern auf dem Schulhof von älteren Schülern. Bei der DGS handelt es sich, wie bei jeder Kommunikationsform hörgeschädigter Menschen, um eine Sprache mit eigener Grammatik und Lexik. Andere visuelle Kommunikationsformen, wie die LBG, LUG oder das Fingeralphabet, sind nicht mit der DGS identisch. Die DGS wird im deutschsprachigen Raum benutzt, hierzu zählen auch der Sprachraum der Schweiz und Österreich. Sie ist eine primär- visuell wahrnehmbare Sprache. Sie ist keine Erfindung der hörenden Hörgeschädigtenlehrer zum Zweck der sogenannten Sprachanbahnung, sondern eine historisch gewachsene und von den hörgeschädigten Menschen in der Alltagskommunikation selbst entwickelte Sprache. Sprachgeschichtlich kann man davon ausgehen, dass, wo immer hörgeschädigte Menschen zusammenkamen, gebärdete Kommunikationsformen ausgebildet wurden. Die DGS wird als die primäre Kommunikationsform hörgeschädigter Personen untereinander gesehen (vgl. GÜNTHER 1999a). Die Abbildung 19 und 20 zeigen Beispiele der Anwendung deutscher Gebärdensprache im Kommunikationsprozess.

Abbildung 19 und 20 Satz in Gebärdensprache



BOYES BREAM 1997, 118 und 154).

Bei der DGS handelt es sich um eine eigenständige Sprache mit eigener Grammatik und Lexik (vgl. GÜNTHER 1999a). Andere visuelle Kommunikationsformen, wie z.B. lautsprachbegleitende Gebärden (LGB) oder das Fingeralphabet, auf die noch später eingegangen wird, sind nicht mit der DGS identisch, auch wenn einige Elemente für bestimmte Teilfunktionen in die DGS integriert sind. Unter Gebärden sind Zeichen zu verstehen, die im Kommunikationsprozess eine Bedeutung transportieren. Sie sind analog den Wörtern der Lautsprache einzuordnen. „Wörter und Gebärden bilden gleichermaßen die Minimaleinheiten, die für sich frei stehen können. Gebärden lassen sich wie Wörter in elementare Einheiten zerlegen. Analog zur Phonologie der Lautsprache kann man eine Phonologie der Gebärdensprache betreiben und Phoneme bestimmen, die als Gebärdenelemente potentiell bedeutungsentscheidende Funktion haben“ (RUOSS 1994, 94). Zu den Artikulatoren der Gebärdensprache gehören Hände, Arme, Teile des Körpers und das Gesicht. Die DGS bedient sich ebenfalls nichtmanueller Mittel wie Kopf- und Oberkörperhaltung, Gesichtsausdruck, Blick und Mundbild. Es ergibt sich das Problem, dass linguistische und nonverbale Informationen über gleiche Kanäle übertragen werden. So gibt es spezifische Gesichtsausdrücke, die den Gebärden eine zusätzliche Bedeutung geben und diese Gebärde ausdrucksstärker gestalten. Eine ganz besondere Bedeutung haben Mundbilder in der DGS. „Aus der Nachahmung visuell wahrnehmbarer Lippenbewegungen, die Wörter der Lautsprache zugeordnet werden, entstehen Lehnwörter, die den Bedürfnissen und Gesetzen der Gebärdensprache angepasst werden. Sie fungieren als linguistische Komponenten der Gebärdensprache und erfüllen verschiedene Funktionen: Bedeutungsunterscheidung zwischen Gebärden, Präzisierung, Betonung von Mundbildern gibt es offensichtliche Unterschiede zwischen verschiedenen nationalen Gebärdensprachvarianten“ (RUOSS 1994, 96).

Die DGS und die Pantomime lassen sich eindeutig gegeneinander abgrenzen. Beim Gebärden wird nur der Gebärdenraum im Stehen oder Sitzen benutzt, während die Pantomime den zur Verfügung stehenden Raum mit dem ganzen Körper nutzt. Körperteile werden dabei in realistischer Funktion eingesetzt. Im Unterschied dazu haben Körperteile beim Gebärden linguistische Funktion. Bei der Pantomime sind komplizierte Bewegungsabläufe nötig, bei denen

auch die realen Zeitverhältnisse zu berücksichtigen sind. Beides wird in der Gebärdensprach-äußerung so nicht realisiert. In der DGS kann in einer Äußerung über mehrere Personen oder Objekte berichtet werden, dabei sind die realen Zeitverhältnisse untergeordnet. Ein Rolle bei der Gebärdenentstehung spielt das Bild (Ikon), das die Gebärde nachzeichnet, die Handlung, die pantomimisch als Gebärdenquelle dient oder ein Teil des Objekts, das Gegenstand der Gebärde ist. Eine weitere wichtige Grundlage für die Bildung neuer Gebärden ist das Fingeralphabet (vgl. 2.3.3.6). Man muss aber darauf verweisen, dass das Fingeralphabet nicht mit Gebärden gleichzusetzen ist (vgl. RUOSS 1994).

BELLUGI und KLIMA nennen fünf Basisprozesse bei der Entstehung neuer Gebärden:

1. Pantomime, Mimik und Kontaktbewegungen gehen verloren, Handbewegungen übernehmen deren Rolle
2. Gebärden wandern aus der Peripherie des Gebärdenraumes in sein Zentrum
3. Zweihändiges Gebärden tendiert dazu, symmetrisch zu werden. Beide Hände bewegen sich dann synchron
4. Es gibt fünf Entstehungsquellen für Gebärden: ikonische oder pantomimische Prozesse, Einbeziehung von Zeichen des Fingeralphabets, die Extension einer bereits existierenden Gebärde auf andere Bedeutungen, Formen von Nomen aus Verben und die Zusammensetzung von zwei oder mehr Gebärden zu einer neuen Gebärde
5. Formale Gebärdenelemente, die in verschiedenen Gebärden dieselbe Bedeutung besitzen (vgl. BELLUGI/ KLIMAI 1979 In: RUOSS 1994, 98).

Die DGS besitzt gegenüber der britischen und amerikanischen Gebärdensprache eine sehr komplexe Morphologie, damit ist sie der Lautsprache sehr ähnlich. So kann zwischen freien lexikalischen Morphemen und gebundenen Flexions- und Zeichenbildungsmorphemen unterschieden werden. Die Pluralbildung erfolgt bei der DGS entweder durch die Wiederholung der Gebärde oder durch die Voranstellung der Zahlgebärde. Die Zeit (Tempusgebärden) ist gebärdensprachlich auf einer durchgehenden Zeitlinie organisiert, die hinter der Schulter die Vergangenheit und vom Körper weg immer Zukunft aufzeigt. Syntaktisch sind Gebärdensprachen so strukturiert, dass ein großer Beitrag grammatikalischer Informationen in eine einzelne Gebärde eingebaut werden kann. „So bestehen oft ganz lautsprachliche Sätze, die eine Proposition ausdrücken, aus einzelnen stark flektierten Gebärden für dieselbe Proposition. Die Inkorporation ganzer lautsprachlicher Satzteile in eine einzelne Gebärde betrifft vor allem Verbgebärden. Bei Richtungsgebärden wird das Subjekt durch den Ausgangspunkt und das Objekt durch den Endpunkt der Bewegung markiert. Die Gebärden sind also hochflektiert“ (RUOSS 1994, 100).

Im lexikalischen Bereich gilt jede Gebärdensprache als vergleichbar mit einer beliebigen Lautsprache. Wird die Lautsprache in eine andere Lautsprache übersetzt, so ist in der Regel keine Eins-zu-Eins- Entsprechung der Wörter festzustellen. Wird Wort für Wort übersetzt, so resultiert

daraus meist eine semantisch unsinnige Sprachäußerung. Derselbe Effekt tritt auf, wenn wir Lautsprache und Gebärdensprache in direkte Entsprechung bringen. Es gibt dafür zwei Ursachen:

- Die syntaktischen Strukturen beider Sprachen unterscheiden sich.
- Die lexikalischen Bedeutungsstrukturen der Gebärde und Lautsprache differieren.

WISCH (1990) verdeutlicht diesen Umstand z.B., indem er 15 Sätze konstruiert, die das Wort „fährt“ enthalten. Die DGS hat für die Übersetzung der konstruierten Sätze 15 verschiedene Gebärden. Dies macht deutlich, welche differenzierte Ausdrucksmöglichkeit die DGS besitzt. Die DGS ist unter linguistischen Gesichtspunkten als vollwertige Sprache zu deklarieren und wird als aktive Kommunikationsform bei hörgeschädigten Personen angewandt (vgl. RUOSS 1994).

2.3.3.2 Lautsprachbegleitende Gebärde

Die lautsprachbegleitende Gebärde (LGB) bezieht sich auf den methodischen Gebrauch der Gebärden, um Morpheme der Lautsprache auszudrücken. Der Begriff LGB wird zuweilen auch weniger konkret verwendet, indem er sich auf eine Anwendung der Gebärden bezieht, bei der sehr viel stimmloses Aussprechen von Wörtern der Lautsprache benutzt wird. Hörgeschädigte Menschen, die Gebärdensprache als Erwachsene erlernen, behaupten manchmal, sie würden nicht Gebärdensprache, sondern eher lautsprachbegleitende Gebärden verwenden. Gebärden aus der Gebärdensprache werden oft entlehnt, um Wörter aus der Lautsprache darzustellen, obwohl nicht die vollständige Bedeutung und Verwendung der Gebärde damit übertragen werden. Für Wörter, für die keine passende Gebärde zur Verfügung steht, werden auch neue Gebärden erfunden. So werden Wortendungen (*-en, -t*), Konjunktionen aus der Lautsprache (*dass, und*) sowie andere grammatische Morpheme in der Regel durch erfundene Gebärden dargestellt. Diese Art der manuellen Darstellung von Lautsprache hat schon ABBE´ DE EPEE in seinem System der methodischen Gebärden benutzt. In den USA werden verschiedene Formen von methodisch gebärdetem Englisch („Signed English“, „Seeing Exact English“ usw.) angewendet. Diese Systeme dürfen, obwohl sie den visuell- manuellen Kanal verwenden und viele Gebärden der Gebärdensprache entlehnen, nicht mit Gebärdensprache verwechselt werden. Die LBG wird parallel zur Lautsprache, also nach den lexikalischen und syntaktischen Regeln der jeweiligen Lautsprache, gebärdet. Dabei ist es dem Anwender der LBG überlassen, in welcher Dichte gebärdet wird. Die LBG kann nur mit Erfolg eingesetzt werden, wenn wichtige Voraussetzungen erfüllt sind:

„- Lexikon: Es muß ein Verzeichnis von Gebärden für die wichtigsten lautsprachlichen Begriffe bestehen, was Entscheide über die Darstellungsart (Notierungs- System, Fotos, Zeichnungen, Video) nötig macht.

- Grammatikalische Zeichen: Da die Lautsprache Zeichen verwendet, denen kein spezifischer Wortinhalt zugeordnet ist, müssen künstliche Zeichen zur Darstellung grammatikalischer Zusammenhänge geschaffen werden.

- Koordination: Da gesprochene und gebärdete Zeichen nicht problemlos koordiniert werden können, müssen Lösungen gesucht werden, die den Redefluß möglichst wenig stören und den Sprechrhythmus nicht verändern“ (RINGLI In: CLAUSSEN 1991, 276).

Die Abbildung 21 zeigt einen Satz in gebärdeter Lautsprache. Die LBG verlangt, dass die Morpheme in linearer Reihenfolge produziert werden, während die Gebärdensprache von mehreren gleichzeitig produzierten Komponenten Gebrauch machen kann. Die LBG benötigt daher viel mehr Gebärden als ein reflektierter Gebärdensprachsatz und entsprechend einen längeren Zeitraum.

Abbildung 21 Satz in der LBG



(BOYES BREAM 1997,134).

Um lautsprachbegleitende Gebärdensätze zu verstehen, muss man die Grammatik der Lautsprache kennen. Die LBG verwendet keine grammatikalischen Techniken wie:

- Referenten werden nicht räumlich dargestellt.
- Bewegung wird nicht verwendet, um Subjekt oder Objekt zu markieren.
- Man findet keine klassifizierenden Handformen.
- Es gibt keine begleitenden Gesichtsausdrücke für Adverbien oder besondere Satztypen.
- Man zeigt keine Veränderung der Körperstellung, um Rollenwechsel zu zeigen.

Statt dessen wird für jedes Wort (oder für jeden Wortteil) eine Gebärde im neutralen Gebärdenraum vor dem Gebärdenden gebildet, und zwar nach der Wortstellung im Satz. Jede Gebärde wird vom Aussprechen des Wortes begleitet. Dieses System soll den hörgeschädigten Personen die Elemente der Lautsprache zugänglicher machen (vgl. BOYES BREAM 1995).

Gründe für die Anwendung die LBG sind nach RINGLI:

- das natürliche Bedürfnis, seinen Körper in die Kommunikation mit einzubringen
- da der Ton in der Lautsprache für die hörgeschädigten Personen entfällt, erhält das Wort über die Gebärde erst lebendigen Charakter

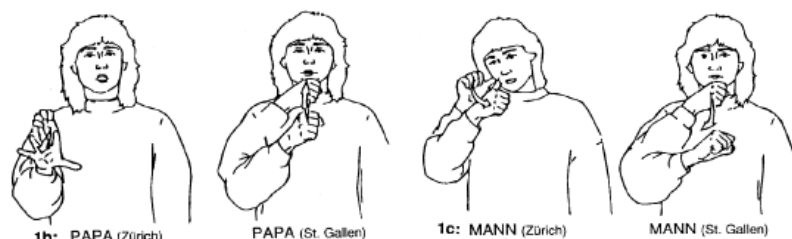
- durch den begleitenden Einsatz von Gebärden wird die Aufnahme von Lautsprache erleichtert (weniger Konzentration verlangt und damit wird die Informationsverarbeitung erhöht und die Quantität und Qualität der Vermittlung wird gesteigert)
- die LBG hilft hörgeschädigten Personen, gruppenfähig zu werden (keine starre Konzentration auf einen Sender, sondern es sind mehr Informationsquellen möglich)
- die hörenden Personen haben die Möglichkeit, auch ohne Gebärdenkenntnis, die Zeichen in seiner Grobform zu analysieren und dem Kommunikationsablauf zu folgen (vgl. CLAUSSEN 1991, 277).

2.3.3.3 Dialekte in der Gebärdensprache

Die Gebärdensprache ist national nicht ohne weiteres verständlich, sondern kann sich von Land zu Land sehr unterscheiden. Sie ist somit keine universelle Sprache. Es gibt verschiedene nationale Gebärden, sogar verschiedene Dialekte der Gebärdensprache, wie in Österreich, der Schweiz und Deutschland. Derselbe Begriff kann in den Gebärdensprachen verschiedener Länder sehr unterschiedlich ausgedrückt werden. Aus den Untersuchungen von BELLUGI/ KLIMA (1979) geht hervor, dass amerikanische und chinesische hörgeschädigte Menschen eine völlig andere Gebärdensprache besitzen und die Gebärden der anderen Gebärdensprache nur zufällig erkannt werden. Die amerikanische und die chinesische Gebärdensprache liegt sehr weit auseinander. Die Verständigung zwischen internationalen Gebärdensprachen ist leichter, wenn sie historisch miteinander verwachsen sind. Ein Beispiel für ähnliche Parallelen liefern die amerikanische und französische Gebärdensprache, wenn sie historisch näher beieinander liegen als z. B. die britische und die amerikanische Gebärdensprache, obwohl die Lautsprache der beiden Länder dieselbe ist. Wenn man historischen Aspekten der Verwandtschaft von Gebärden in französischer und in amerikanischer Gebärdensprache für den gleichen Begriff nachspürt, stellt man fest, dass beide in der Vergangenheit mit Hilfe von Kontakt einen Austauschprozess durchführten. Ein Beispiel sind hier die Genfer, die viele Gebärden der französischsprachigen hörgeschädigten Menschen benutzen. Überraschend ist dies nicht, da viele hörgeschädigte Schweizer einen engen Kontakt mit hörgeschädigten Franzosen pflegen (vgl. BOYES BREAM 1995). Die Hörgeschädigtenpädagogik zeigt, dass der Erzieher ABBE 'DE L EPEE' im Jahre 1871 in Amerika hörgeschädigte Menschen in französischer Gebärde unterrichtete. Viele dieser französischen Gebärden wurden in die amerikanische Gebärdensprache übernommen. Nach WOODWARD (1978) sind rund 60 Prozent der amerikanischen Gebärden den alten französischen Gebärden ähnlich. Bis jetzt sind sehr wenige Vergleiche von Satzstrukturen und grammatikalischen Konstruktionen in den unterschiedlichen nationalen Gebärdensprachen angestellt worden. Viele Gebärdensprachforscher haben Untersuchungen durchgeführt, wo individuelle Gebärden (lexikalische Einheiten) sich von Gebärdensprache zu Gebärdensprache erheblich unterscheiden können. Im Gegensatz dazu

funktionieren viele der grammatikalischen Regeln (die Verwendung des Raumes und der nichtmanuellen Gebärden zu linguistischen Zwecken und klassifizierende Handformen) in vielen Gebärdensprachen sehr ähnlich. Daraus ist abzuleiten, dass deren grammatikalische und syntaktische Strukturen viele Gemeinsamkeiten aufweisen (vgl. BOYES BRAEM, 1995, 123ff.). Nicht nur national können sich Gebärdensprachen unterscheiden, sondern auch in der regionalen Ebene. Ein Paxisbeispiel bildet, wie oben schon erwähnt, die Schweiz, die nicht nur die französische Gebärde benutzt, sondern auch die deutsche Gebärde mit einbezieht. Die Abbildung 22 zeigt Dialektunterschiede zwischen der schweizer- deutschen Gebärdensprache.

Abbildung 22 Dialektunterschiede in der schweizer- deutschen Gebärdensprache



(BOYES BREAM 1997, 124).

Obwohl auf Grundlage dieses Dialekts die Begriffe unterschiedlich in der Gebärde dargestellt werden, besteht keine Schwierigkeit, sich miteinander zu verständigen. Dies ist möglich, da die Regeln der Grammatik in allen Regionen der deutschsprachigen Schweiz gleich sind. Gebärdensprachenvarianten innerhalb eines Landes können nicht nur regional sein, sondern auch von Generation zu Generation weitergegeben werden. Wie die Lautsprache befindet sich auch die Gebärdensprache in keinem statischen Prozess. Sie ist dem ständigen Wandel unterzogen und passt sich den Anforderungen der Gesellschaft an. Durch die Entstehung neuer Gebärden kann sich die Gebärdensprache der jüngeren Generation von der älteren Generation unterscheiden. Aufgrund der unterschiedlichen nationalen und regionalen Gebärden stellt sich die Frage nach einer einheitlichen Gebärdensprache. Besonders wenn ein hörender Mensch die Gebärdensprache erlernen möchte, sich aber mit mehreren verschiedenen nationalen und regionalen Gebärden für den gleichen Begriff konfrontiert sieht. Im Gegensatz dazu steht die Kultur und Tradition der jeweiligen Gebärdensprache. Man stelle sich vor, wie schwierig es z.B. für einen hörenden Menschen wäre, seine Dialektwörter aufzugeben und statt dessen ein standardisiertes Hochdeutsch zu sprechen. Daraus kann man schlussfolgern, dass die Gebärdensprache einen lebendigen Charakter und einen kulturellen Hintergrund hat. Die Identifikation der hörgeschädigten Menschen mit der regionalen Gebärde ist in diesen Untersuchungen eindeutig belegt (vgl. BOYES BREAM 1997).

2.3.3.4 Mischsprachen in der Gebärdensprache

Die heutige Situation der hörgeschädigten Menschen im europäischen und amerikanischen Bereich ist dadurch geprägt, dass sie zweisprachig aufwachsen. Die primäre Sprache wird nach der Praxisanwendung der Hörgeschädigtengemeinschaft die Gebärde und als sekundäre Kommunikationsform die Lautsprache sein. Diese Sprachformen erlernen sie in der Schule, durch die Eltern und ihre Freunde sehr unterschiedlich.

Bei dieser Konfrontation mit zwei verschiedenen Kommunikationsformen ist es nicht überraschend, dass sich in vielen Situationen eine Mischsprache entwickelt. Es fällt den hörenden Personen schwer, die Gebärdensprache nicht oder nicht ausreichend beherrschen, Mischsprachen von der DGS und LBG zu unterscheiden. Sie beurteilen die Gemik sehr häufig als Gebärdensprache. Hörgeschädigte Menschen, die Gebärdensprache benutzen, wissen jedoch sehr gut, welche Art von Kommunikationsformen genutzt wird. Mischsprachen benutzen vereinfachte Strukturen aus der Lautsprache und der Gebärdensprache.

Folgende Eigenschaften entnimmt die Mischsprache der Lautsprache:

- die Wortstellung
- häufiges lautloses Aussprechen von Wörtern aus der Lautsprache (Mundbilder)
- die Verwendung mancher Gebärden nach ihrer Bedeutung in der Lautsprache statt nach ihrer Bedeutung in Gebärdensprache (z.B. die wörtliche Übersetzung 'ER HAT EINE FAHNE': Darstellung mittels der Gebärde für 'FAHNE' bedeutet nicht einen betrunkenen Zustand, für den es eine andere Gebärde gibt)
- die Verwendung von Gebärden, die den Konjunktionen der gesprochenen Sprache entsprechen (z.B. *und* und *dass*), sowie die Verwendung von Hilfsverben (*sein*, *haben*, *werden* etc.), die in Gebärdensprache nicht existieren
- die häufige Verwendung von hinweisenden Gebärden, um erste, zweite, und dritte Person anzuzeigen (auch im Zusammenhang mit Verben, deren Stellung oder Bewegung im Raum bereits Subjekt, Akkusativ- und Dativobjekt bezeichnen);
- die Verwendung der Wortstellung und der Gebärden, die der gesprochenen Sprache entsprechen (z.B. ein Satz wie 'FAHRRAD STEHT HINTER AUTO' anstelle des korrekt gebärdeten Satzes, der von den räumlichen Techniken und den klassifizierenden Handformen Gebrauch macht:

AUTO_{Fahrzeug} SICH – BEFINDEN_a
FAHRRAD_{Zweirad} SICH – BEFINDEN_{hinter – a.}

Hierbei handelt es sich nicht um vollständige Sätze der Lautsprache, die Wort für Wort in Gebärdensprache übersetzt werden. Einmal werden nicht unbedingt alle Wörter aus der Lautsprache gebärdet. Zum anderen, wie oben schon erwähnt, tragen Gebärden keine der in der Lautsprache notwendigen morphologischen Markierungen, wie z.B. Endungen für Verben '*ich kaufe, sie kaufen*' und es gibt keine Artikel '*die, der das*' (vgl. BOYES BREAM 1997). Die Sätze in

diesen Mischsprachen sind also weder vollständige Gebärdensprachsätze, noch sind sie Sätze in der Lautsprache. Es gibt auch nicht eine einzige Mischsprache unter den Anwendern, sondern eine große Palette von Misch- Möglichkeiten zwischen beiden Sprachen. Welche Eigenschaften welcher Sprache jeweils entnommen werden, scheint sehr abhängig zu sein, wer mit wem gebärdet, unter welchen Umständen und über welche Themen. Anwender besitzen durchaus eine unterschiedliche sprachliche Kompetenz in ihrer jeweiligen Gebärdensprache. Die meisten hörenden Anwender benutzen die Wortfolge der Lautsprache und setzen wenige grammatikalische Techniken der Gebärdensprache ein. Daraus ist zu schlussfolgern, dass die hörenden Anwender in ihrer Mischsprachenvariante mehr zur Lautsprache tendieren. Hörgeschädigte Personen die Gebärdensprache von ihren hörgeschädigten Eltern gelernt haben, werden allgemein als die kompetentesten Benutzer angesehen. Als weitere kompetente Anwender folgen solche Menschen, deren Eltern hörend waren. Es sind rund 90 Prozent aller hörgeschädigten Anwender, die in früher Kindheit Gebärdensprache gelernt haben. Hörgeschädigte Menschen, die später im Leben Gebärdensprache erlernt haben, beherrschen wie hörende Personen, die im Erwachsenenalter Gebärdensprache erlernen, nicht alle Nuancen der Gebärdensprach- Grammatik. Sie folgen manchmal der Wortfolge der Lautsprache, benutzen aber in anderen Fällen die Reihenfolge der Gebärdensprache. Generell kann man sagen, dass die Mischsprache mehr Techniken der Gebärdensprache wie Raumausnutzung, klassifizierende Handformen und nichtmanuelle Zeichen enthält. Wenn ein hörgeschädigter Mensch sich an einen hörenden Menschen wendet, ist es typisch, dass auch er sich eher einer Mischsprache mit Schwergewicht auf der Lautsprache zuwendet. Die Anwendung der Mischsprache von hörgeschädigten Personen, sobald ein hörender Mensch zur Kommunikation in die Gruppe tritt, kann ein Versuch sein den hörenden Personen im Gespräch entgegenzukommen. Andererseits kann es aber auch ein Versuch sein, sie davon abzuhalten, Gebärdensprache zu lernen, um ihnen so den Zugang zur Hörgeschädigtenkultur zu verwehren (vgl. MARKOWICZ / WOODWARD 1982). Dieser automatische Wechsel von Gebärdensprache zur Mischsprache ist so weitverbreitet, dass es in der Forschung über Gebärdensprache üblich geworden ist, bei Videoaufnahmen von Gebärdensprachdialogen kaum hörende Menschen zu beteiligen. Im gesellschaftlichen Rahmen, wie z.B. in einem Interview benutzen hörgeschädigte Gebärdensprachanwender oft eine Mischsprachvariante mit mehr Elementen aus der Lautsprache. Zu diesem Ergebnis kamen die Forscher LUCAS und VALLI (1989) in einer Untersuchung mit amerikanischen hörgeschädigten Probanden. Diese Tatsache spiegelt wahrscheinlich die kulturellen Vorurteile wider, mit denen die hörgeschädigten Menschen aufwachsen. In der Gesellschaft ist die Dominanz der Lautsprache unveränderlich und prägt die Menschen mit Hörschädigung in ihrer Kultur ein Leben lang, die Lautsprache als die einzig akzeptierte Sprache in der Gesellschaft anzuerkennen. Somit wird die Gebärdensprache zur sekundären Kommunikationsform abgestempelt und als unangemessen und unpassend

empfundene. Dadurch greifen hörgeschädigte Menschen aus Verlegenheit auf eine eher lautsprachorientierte Mischsprache zurück (vgl. LUCAS & VALLI 1989).

Die Tabelle 4 gibt eine Zusammenfassung der funktionellen Unterschiede zwischen den drei verschiedenen Formen gebärdeter Kommunikation.

	Gebärdensprache	(Gebärden-/ Laut-) Mischsprache	Gebärdete Lautsprache
Kenntnisse:	Funktionale Definition: Braucht hauptsächlich grammatikalische Kenntnisse der Gebärdensprache, um verstanden zu werden.	Eine Mischung von Gebärdensprache Lautsprache; braucht grammatikalische Kenntnisse von beiden, um verstanden zu werden.	Braucht grammatikalische Kenntnisse der Lautsprache, um verstanden zu werden. Hörgeschädigte müssen Kenntnisse von Lautsprache besitzen.
Anwendung:	Die Anwendung findet unter Gehörlosen und Schwerhörigen statt.	Zwischen Hörgeschädigten und Hörenden, oder unter Hörgeschädigten, die die Gebärdensprache nicht gut beherrschen und in formellen Situationen.	In der Schule wird sie angewendet, um die Lautsprache zu visualisieren.
Beispiele:	Beispiele sind deutsch- schweizer, amerikanischen- deutsche, chinesische, internationale Pidgin- Gebärdensprache	Viele Varianten, da verschiedene Mischungen möglich sind. (auch Gebärden-/ Laut-) Mischsprachen, Kontakt-	Lautsprachbegleitende Gebärden, Synchrones Gebärden, Signing Exact English, Signes methodiques, und Francais signe

(vgl. BOYES BREAM 1995, 157).

2.3.3.5 Schriftsprache

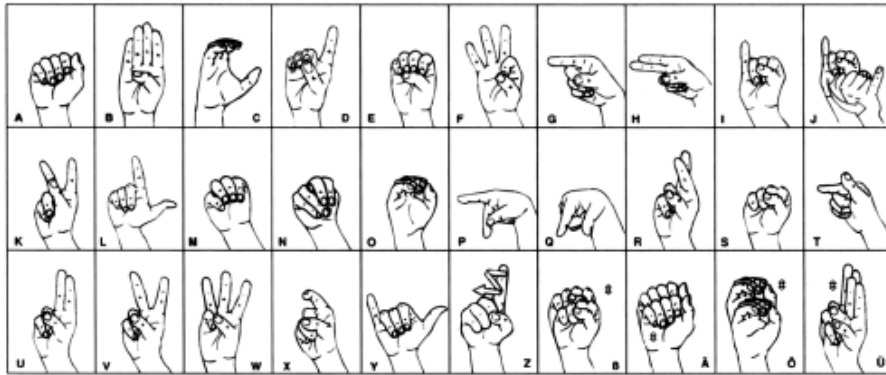
Eine Gebrauchsschrift in der DGS gibt es nicht. Für die Gebärde gibt es keine international gebräuchlichen Schriftsysteme. Die Schrift der Lautsprache richtet sich in hohem Maße auf die Wiedergabe des Lautbestandes und unterliegt morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Gesetzmäßigkeiten der Lautsprache. Diese lautsprachorientierte Schriftsprache baut bei hörgeschädigten Menschen nicht auf den natürlichen gegebenen Voraussetzungen lautartikulatorischer Bewegungsmuster auf. Damit ist verbunden, dass der Schrifterwerb für hörgeschädigte Personen massiv erschwert ist und in der Praxis nur selten Anwendung findet. Um dieser Situation entgegenzuwirken, hat PRILLWITZ (1990) die Verschriftlichung von Gebärden versucht. Bei dieser Gebärdentranskription wird versucht, eine möglichst genaue inhaltliche Wiedergabe der Gebärden zu gewährleisten. Die Bedeutung der einzelnen Gebärdenzeichen sollen die Mimik, das Mundbild und das Sprechverhalten berücksichtigen. Das Ziel ist es, eine äußere Zeichengestalt

der Gebärdensprache zu ermöglichen. Die Anwendung dieser gebärdeten Schriftform ist nicht in die Praxis umgesetzt (vgl. LIST 1990).

2.3.3.6 Fingeralphabet und phonembestimmtes Manualsystem

Im deutschen Sprachraum hat sich das Fingeralphabet, Graphembestimmtes Manualsystem (GMS) und das Phonembestimmte Manualsystem (PMS) als zusätzliche Kommunikationsform durchgesetzt, um eine Visualisierung der jeweiligen Lautsprache zu gewährleisten. Die Abbildung 23a zeigt eine Lernkarte des deutschen Fingeralphabets.

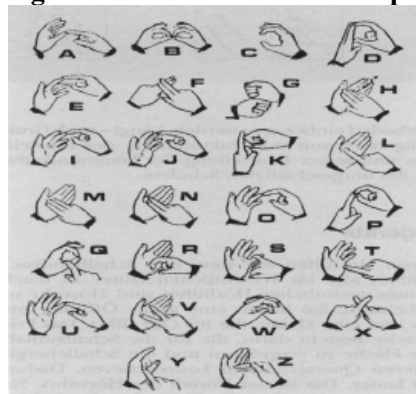
Abbildung 23a Deutsches Fingeralphabet



(PRILLWITZ 1991, 197).

Beim Fingeralphabet gibt es für jeden Buchstaben eine Gebärde. Auf diese Weise können Wörter buchstabiert werden. Andere Formen der manuellen Kommunikation, wie z.B. das PMS könnte man zwar sprachähnliche Systeme nennen, sie sind aber trotzdem keine echten Sprachen und unterscheiden sich von den Gebärdensprachen der hörgeschädigten Personen deutlich. Die Fingeralphabete sind von Land zu Land unterschiedlich. So wird das 'American Manual Alphabet' mit der rechten Hand gebärdet, während für das englische Standard- Manual- Alphabet (Abb. 23b) beide Hände benötigt werden.

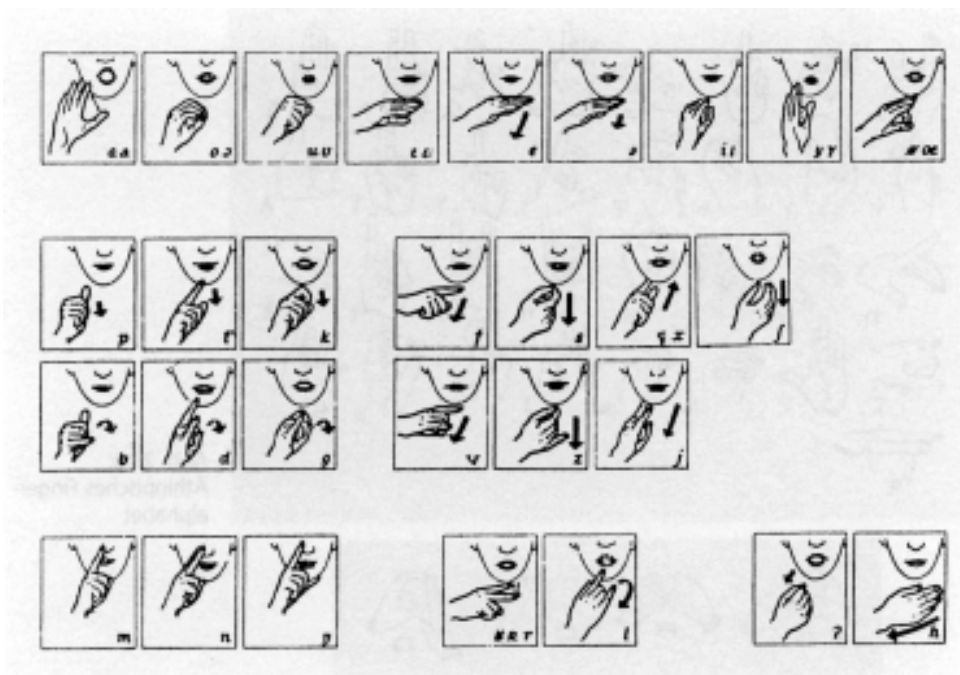
Abbildung 23b Das beidhändige englische Standard-Manual-Alphabet



(SCHULTE 1974, 18).

Das Fingeralphabet gehört zu den ältesten Methoden beim Unterricht für hörgeschädigte Kinder. Es wurde wohl schon im 16. Jahrhundert bei der Erziehung hörgeschädigter Kinder verwendet. Die Veröffentlichungen von JUAN PABLO BONET (1620) zeigten, dass Unterricht mit gehörlosen Kindern unter Zuhilfenahme des Fingeralphabets durchgeführt wurde. 1963 wurde anlässlich des vierten Weltkongresses der Vereinigung der gehörlosen Menschen der Versuch unternommen, ein einheitliches Fingeralphabet zu schaffen. Es wurden 150 internationale Gebärden in einem Lexikon erarbeitet und unter dem Titel 'Getuno' im Jahre 1975 veröffentlicht. Der Versuch, eine Einheitlichkeit zu schaffen, ist bis heute misslungen, denn nur wenige Länder akzeptieren dieses Lexikon. Die vorrangigste Aufgabe des Fingeralphabets ist es, Dinge zu bezeichnen, für die es keine Gebärde im Gebärdensystem gibt. Somit wird es als Bindeglied und Ergänzung im Kommunikationsprozess benutzt und es ist keine eigenständige Kommunikationsform (vgl. ADAM 1996). Es werden nicht nur einzelne Wörter, sondern auch ganze Sätze mit dem Fingeralphabet buchstabiert. Die Sätze folgen genau der Wortstellung und den grammatikalischen Regeln der Lautsprache. Kommunikation mittels Fingeralphabet allein ist ermüdend und für den Zuschauer über längere Zeit sehr anstrengend. Anwender des Fingeralphabets im deutschsprachigen Raum nutzen es nur zur Buchstabierung von Eigennamen und von Spezialberufen, für die es keine Gebärde gibt. Man kann das Fingeralphabet nicht lernen und erwarten, sich mit hörgeschädigten Personen zu unterhalten (vgl. REICH & BICK, 1976). Eine weitere zusätzliche Kommunikationsform für hörgeschädigte Menschen ist das phonembestimmte oder auch lautsprachebezogene Manualseystem (PMS). SCHULTE (1974) entwickelte das lautsprachebezogene Manualseystem, das der Unterstützung des Sprechenlernens dient. Beim PMS gibt es für jeden Laut ein Handzeichen (sog. Lautgebärde). Damit stellt die Lautsprache die Grundlage für das PMS dar. Die Abb. 24 zeigt, dass die PMS unter dem Kinn des Anwenders ausgeführt wird und so das Absehen nicht sichtbarer Artikulationsanteile ermöglicht (vgl. LEONHARDT 2002, 123).

Abbildung 24 Phonembestimmtes Manualseystem



(BOYES BREAM 1997, 173).

2.3.3.7 Gemik

HERBERT BREINER (1991) bezeichnet mit Gemik ein Verfahren zur Kompensation des fehlenden Ausdrucks der Lautsprache, das auf die sprechbezogene Gestik und Mimik vom hörgeschädigten Menschen begrenzt ist. Das Wort Gemik ergibt sich aus der Zusammenfassung der Begriffe Gestik und Mimik. Sie hat eine allgemeinen Verständlichkeit und ist eine kompensatorische Ergänzung der Lautsprache. Gemik umfasst den motorischen Ausdruck des Gesichtes und der Bewegungsabläufe von Körper, Armen und Händen. Die Motivation- und Emotionebene wird durch Gemik bei hörgeschädigten Personen sichtbar (vgl. LÖWE 1992, 121). Durch den Einsatz der Hände sollen Eigenschaften des sprechmotorischen Verlaufs verdeutlicht werden. Die Handbewegungen erhalten die Funktion, das Silbengefüge zu visualisieren. Zeitliche, melodische und dynamische Gestaltungsfaktoren der hörgeschädigten Menschen fließen so mit in den Kommunikationsprozess ein. Gemik wirkt als sprachgebundene Informationsstütze für Personen mit Hörschädigung, ohne ein eigenes Sprachsystem zu sein. Die Bewegung der Hände stellt eine wertvolle Möglichkeit dar, die Lautsprache zu stützen und zugleich einen personalen Ausdruck einzubringen. Das Sprechtempo wird reguliert. Es wird auf diese Weise die rhythmische Verlaufsgestalt und die Betonungsstruktur des Sprechens verdeutlicht, woraus ein Stützgerüst für die lautsprachliche Satzstruktur erwächst. Auch die Bewegung des Gesichtes, also die Mimik, gehört zur Gemik. Die Ausdruckserscheinungen in diesen Bereich sind in besonderer Weise geeignet, emotionale Anteile der Lautsprache deutlich werden zu lassen. Gemik lebt daher von

der inneren Bereitschaft, sich emotional dem Empfänger zu zeigen. Da jede Person in der Gemik auf ganz individuelle Weise die Hände und das Gesicht bewegt, wird zusätzlich eine persönlicher Ausdruck bewahrt und es entsteht ein individueller Charakter der Gemik des Anwenders. Die Gemik ist kein festgelegtes Zeichensystem, sie lässt viele Möglichkeiten für eine personale Ausdrucksweise offen. Sie gehört in eine Gesamtkonzeption sprachlicher Kommunikation von hörgeschädigten Menschen mit hörenden Menschen, die bestimmt ist vom Ausnutzen der Hörreste, dem Mundabsehen und der Lautsprache. Gemik ist deshalb auch für die Entwicklung der Lautsprache förderlich und wird entsprechend genutzt. Sie hilft dem hörgeschädigten Menschen, sich in den lautsprachlichen Kommunikationsprozess zu integrieren und den Informationsgehalt der Kommunikation zu erfassen. Gemik fördert daher die lautsprachliche Entwicklung ganz entscheidend, weil die Lautsprache einen zusätzlichen Informationswert erhält und damit die Motivation des hörgeschädigten Menschen im Kommunikationsprozess steigert (vgl. ADAM 1996).

Die Anwendung dieser beschriebenen Kommunikationsformen gibt Auskunft über die kommunikative Kompetenz von Menschen mit Hörschädigung und dessen Integration in die hörende Umwelt. Das Berufsleben zeigt die Umsetzung des Spracherwerbs für die kommunikative Situation hörgeschädigter Arbeitnehmer und gibt Aufschluss über Kommunikationsstörungen zwischen hörgeschädigten und hörenden Arbeitskollegen.

3. Empirischer Teil

Das Hauptziel der Untersuchung war es, die beruflichen Kommunikationprobleme von hörgeschädigten Arbeitnehmern zu beschreiben. Dabei ist es wichtig, die festgestellten Kommunikationsprobleme in der beruflichen Integration von hörgeschädigten Menschen genau darzustellen und zu beschreiben. Daraus ergibt sich die wichtigste Forschungsfrage der Untersuchung: Welche Bedeutung hat der Gebärden- und Lautspracheinsatz hörgeschädigter Menschen, um die berufliche Integration zu gewährleisten? Um die kommunikative Situation von berufstätigen hörgeschädigten Personen genauer darzustellen, wurden die Bereiche der Familie und Öffentlichkeit hinzugezogen. Das Ziel dieser Untersuchung war es nicht, die Gesamtbreite der kommunikativen Situation hörgeschädigter Personen zu erfassen, vielmehr konzentriert sich die Arbeit auf vermeidbare Kommunikationsprobleme, die unter Arbeitskollegen, in der Familie und in der Öffentlichkeit das Leben hörgeschädigter Menschen bestimmen.

Die empirischen Grundlagen der Arbeit beinhalten vier Schwerpunkte. Die Darstellung der Forschungsmethoden der Untersuchung mit dem Fragebogeninventar, der Frageformulierung, der Skalierungsverfahren, der Fragebogengestaltung und der Durchführung der Datenerhebung beinhaltet den ersten Schwerpunkt. Die theoretischen Aussagen beruhen u.a. auf BEYWL 1996, BORTZ/ DÖRING 1995, GIRTLER 1984, GRAZ/ KAIMER 1991, LAMNEK 1993, MAYRING 1996, WILSON

1982. Den zweiten Schwerpunkt stellen die Experteninterviews nach unterschiedlichen Gesichtspunkten dar. Die Darstellung der quantitativen Untersuchungsergebnisse mit den Angaben zur Berufs- und Freizeittätigkeit, zur lautsprachlichen Kommunikation, zum Hörvermögen, der Hörgerätenutzung, der Absehfähigkeit, der Sprechverständlichkeit, dem Schriftgebrauch sowie dem Gebrauch der Gestic und Gebärde von hörgeschädigten Menschen nehmen den dritten Schwerpunkt ein. Den vierten und abschließenden Schwerpunkt der empirischen Untersuchung bilden die Fallstudien zu kommunikativen Problemen hörgeschädigter Arbeitnehmer.

3.1 Grundlegende Überlegung

Alle Beeinträchtigungen, die sich aus einer Hörschädigung ergeben, leiten ihre Wurzeln aus kommunikativen Zusammenhängen ab. Wenn keine Probleme im kommunikativen Bereich mehr bestehen, ist die Behinderung als weitgehend überwunden anzusehen. Geht man aber davon aus, dass kommunikative Probleme unterschiedlicher Art bei hörgeschädigten Personen weiterbestehen, handelt es sich meist um solche, die in der Berufswelt erstmals auftraten. Hierzu gehören z. B. Schwierigkeiten bei der Gründung der Familie, bei der Kindererziehung oder am Arbeitsplatz. In unmittelbarem Zusammenhang mit dem Gesamtthema steht die bedeutsame Frage, inwieweit eine Integration der hörgeschädigten Personen in unsere Gesellschaft bisher vollzogen werden konnte, und damit verbunden die Frage, welche Hilfen gegeben werden müssen. Letztlich führt die Frage der Hilfestellung zu einer sozial- ethischen Entscheidung, deren Bedeutung seit Beginn der Hörgeschädigtenpädagogik diskutiert wird. Es ist eine Entscheidung darüber, ob mit der Gebärdensprache eine andere Kultur und Weltansicht erlernt werden kann. Ohne auf die Auseinandersetzung von Lautsprache und Gebärdensprache für hörgeschädigte Menschen einzugehen, wird die grundsätzliche Entscheidung zur Bemühung um eine lautsprachliche Kommunikation mit hörgeschädigten Personen und damit die Bemühungen um eine lautsprachliche Integration als gegeben vorausgesetzt. Das Bildungsziel der Hörgeschädigtenpädagogik bereitet den Menschen mit Hörschädigung auf ein Leben vor, von dem wir nur sehr wenig wissen. Insbesondere die kommunikative Situation am Arbeitsplatz, in der Familie und in der Öffentlichkeit erscheint für die Hörgeschädigtenpädagogik von erhöhtem Interesse. Die rasante Entwicklung der Hörgerätetechnik erweckt die Illusion, den Integrationsprozess für den hörgeschädigten Menschen dramatisch verbessern zu können. Die daraus folgende Lautsprachentwicklung wird in manchen Fällen jedoch herabgesetzt oder stagniert. Die unmittelbare Rückmeldung von CI- Trägern besteht im Bereich der Pädagogik wenig und fehlt im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik nahezu ganz. Das Ergebnis der Untersuchung zur kommunikativen Situation der hörgeschädigten Arbeitnehmer soll als Rückmeldung an die Schule wirksam werden, soll korrigieren oder bestätigen und nicht zuletzt durch die zentrale Bedeutung des

Themas für die Hörgeschädigtenpädagogik neue Impulse setzen. Es ist unbestritten, dass hörgeschädigte Arbeitskollegen unter geeigneten Bedingungen berufliche Leistungen erbringen, die nicht selten diejenigen hörender Arbeitskollegen übertreffen. Bei keiner anderen Behinderungsart ist eine solche Chance gegeben, aus eine „hilfsbedürftigen hörgeschädigten Personen“ eine wirtschaftlich leistungsstarke Arbeitskraft zu gewinnen. Dies ist natürlich nur möglich, wenn die hörgeschädigten Personen im beruflichen Bereich ihre Kommunikationsprobleme am Arbeitsplatz überwinden.

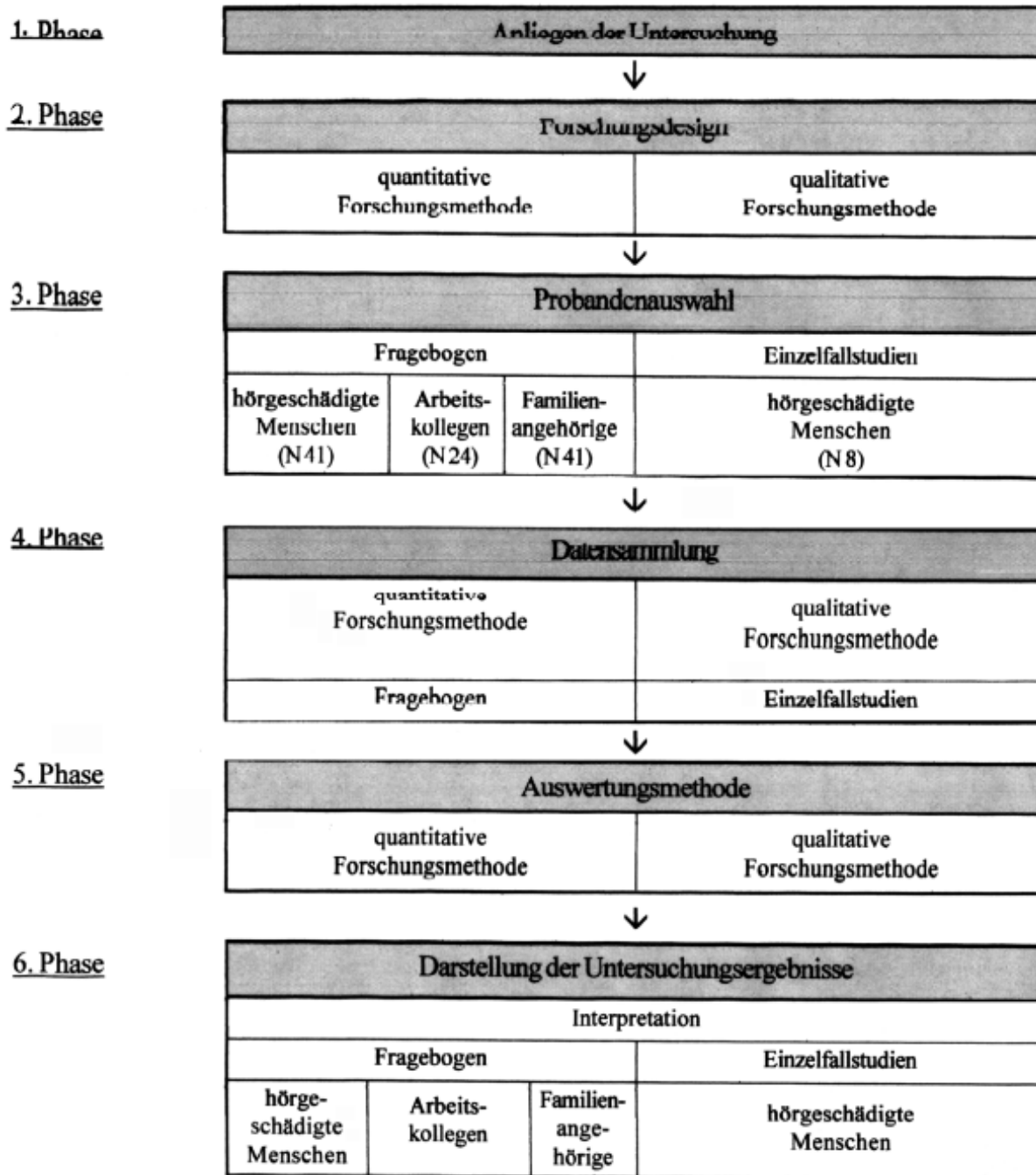
3.2 Verlauf der Forschung und Auswahl der Methoden

Der Zeitraum der Untersuchung erstreckte sich über zwei Jahre. Schwerpunkt der Untersuchung war die Befragung hörgeschädigter Menschen. Somit war es möglich, verschiedene Bereiche und Aspekte der Hörgeschädigtenpädagogik zu berücksichtigen. Daneben stellt die Expertenbefragung einen wichtigen Teil der Arbeit dar. Es fanden Gespräche statt mit:

- Mitarbeitern des Gehörlosen- und Schwerhörigenvereins
- Familienmitgliedern und Arbeitskollegen der hörgeschädigten Personen
- mit hörgeschädigten Personen im Alter zwischen 18 bis 65 Jahren.

Aus der Verarbeitung der Ergebnisse entstand die erste Formulierung eines Fragenkataloges, der die Grundlage für das spätere Fragebogeninventar bildete.

Übersicht vom Forschungsverlauf:



Die Übersicht (Abb. 25) zum Forschungsverlauf verdeutlicht die aufeinanderfolgenden Phasen in der Herangehensweise und Bearbeitung der Untersuchung. Die 1. Phase der Untersuchung bezog sich auf die Präzisierung vom Anliegen der Untersuchung. Die 2. Phase war ausgerichtet auf das Forschungsdesign unter Nutzung unterschiedlicher Forschungsmethoden. Aus der Sicht des Forschers wurde entschieden, welche Methode, unter Berücksichtigung der Untersuchungsziele, angewandt werden sollte.

Phase 3 der Untersuchung hatte die Probandenauswahl und die Auswahl der Forschungsmethoden zum Ziel. Die schriftlichen Fragebögen für die hörgeschädigten Personen, Familienangehörigen und Arbeitskollegen wurden erstellt und im selben Zeitraum die Vorbereitung der Interviews der hörgeschädigten Personen getroffen.

In der 4. Phase der Untersuchung wurden Daten zur Untersuchung gesammelt. Insgesamt 41 hörgeschädigte Personen, 41 Familienangehörige und 24 Arbeitskollegen wurden im Zeitraum vom 01.08.2002 - 30.09.2002 schriftlich befragt. Beim überwiegenden Teil der hörgeschädigten Personen fand die Befragung in den schwerhörigen und gehörlosen Vereinen statt. Die Familienangehörigen und Arbeitskollegen der hörgeschädigten Personen wurden vor Zusendung des Fragebogens schriftlich oder mündlich um Einverständnis zur Teilnahme an der Befragung gebeten. Der Rücklauf der ausgefüllten Fragebögen wurde über die hörgeschädigten Personen oder über die Vereine gesichert. Insgesamt 42,3 Prozent der Fragebögen kam zurück. Im Zeitraum vom 01.10.2002 bis 31.12.2002 wurden diese gewonnenen schriftlichen Daten gesichtet. Danach wurden im Zeitraum vom 01.01.2003 bis 28.02.2003 die Fertigstellung der narrativen Interviews durchgeführt. Bis zum 30.06.2003 fanden die Interviews mit den 8 hörgeschädigten Personen statt. Diese Interviews wurden vorwiegend in den schwerhörigen Vereinen durchgeführt.

Die 5. Phase im Zeitraum vom 01.07.2003 - 30.09.2003 war gekennzeichnet durch die Auswertung der gesammelten quantitativen und qualitativen Daten der Untersuchung.

Die Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse fand in der Phase 6 statt und erfolgte im Zeitraum bis zum 31.12.2003.

3.3 Darstellung der Forschungsmethoden

In diesem Abschnitt soll dargestellt werden, mit welchem methodischen Vorgehen sich der Problematik der kommunikativen Situation hörgeschädigter Menschen genähert wurde. Da für die Erfassung des beruflichen Werdegangs hörgeschädigter Arbeitnehmer und deren Kommunikationsprobleme eine umfassende Beschreibung der Erfahrungen notwendig ist, wird in dieser Untersuchung sowohl auf quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften zurückgegriffen (vgl. CLAUSSEN/ SCHLUCK 1989). Im Hinblick auf die Erfassung und Auswertung der Daten besteht eine Diskussion über die Angemessenheit der einen oder anderen Methode. Der Kern der Debatte um qualitative und quantitative Methoden wurde von T.P.WILSON (1982) eindeutig formuliert: „ Das Extrem ist die Auffassung, zu objektiver Erkenntnis des sozialen Lebens komme man nur durch Klassifizieren, Messen, Tabellieren und die Anwendung statistischer Methoden. Andere Verfahren könnten nur Hypothesen nahelegen, die dann streng unter objektiven quantitativen Methoden zu prüfen seien oder auch zu Fallstudien führen könnten, die, wenn in genügender Zahl vorhanden, quantitativ analysiert werden können.

Die Rede von qualitativen Methoden gilt dieser Auffassung nach oft als schädlich, weil sie einem haltlosen Subjektivismus Vorschub leiste. Das andere Extrem ist die radikale qualitative Auffassung, nach der quantitativen Methoden eine wesensfremde Struktur und Form an das Geflecht des sozialen Lebens herantragen, das vielmehr nur in seiner einzel- und ganzheitlichen Komplexität erfassbar sei. Die Statistik könne zur Organisation vordergründiger Tatsachen unter Verwaltungsgesichtspunkten ganz nützlich sein, doch zum Wesen des sozialen Lebens könne man so nicht vordringen. Nach dieser Auffassung ist der Begriff der quantitativen Methoden im besten Falle schief, weil er zu einem blinden Empirismus führe, der gerade mit seinem Objektivitätsanspruch am Wesen des sozialen Lebens völlig vorbeigehe“ (WILSON 1982, 486).

Quantitative Methoden haben zum Ziel, Erkenntnisse über zuvor ausgewählte und definierte Variablen zu untersuchen. Die Überprüfung der Realität steht im Mittelpunkt, wobei im Gegensatz zu den qualitativen Methoden eine distanzierte Aussensicht eingenommen wird. Die Datenerhebung erfolgt objektiv, da die Daten in Abhängigkeit von den Untersuchungshypothesen entstehen. Quantitative Informationen bestehen aus Fakten und Angaben, die durch Zahlen repräsentiert werden. Eine quantitative Analyse ist der Prozess des Erhebens, des Organisierens, des Manipulierens und des Validierens solcher Informationen, so dass bestimmte Fragen über einen Forschungsgegenstand beantwortet werden können. Methoden quantitativer Forschung sind z. B. Befragungen, Beobachtungen und Tests (vgl. BEYWL 1996, 171ff.).

Qualitative Methoden haben zum Ziel, möglichst gegenstandsnah ganzheitliche Eigenschaften zu erfassen und dabei möglichst unvoreingenommen die Erfahrungen der hörgeschädigten Menschen bezüglich ihrer kommunikativen Situation zu berücksichtigen. Das Prinzip der Offenheit, an der sich die qualitative Forschung orientiert, benötigt keine Vorab- Hypothesen. Denn Theorie und Hypothesen entwickeln sich erst aus dem gesamten Datenmaterial. Die Datenauswertung erfolgte in subjektiver Sichtweise vom Forscher und besteht aus individuellen Aussagen zu Wahrnehmungen und Deutungen der hörgeschädigten Menschen bezüglich ihrer Kommunikationsprobleme. Diese Informationen können aus mehreren Quellen, wie z.B. aus strukturierten und unstrukturierten Interviews (Interviewverfahren), teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Beobachtungen (Beobachtungsverfahren), Dokumenten und Aufzeichnungen (nichtreaktive Verfahren) und Gruppendiskussionsverfahren, entnommen werden.

„Dies impliziert, daß eine wissenschaftliche Behandlung eines Themas mit Techniken zu beginnen hat, die mit niedrigem Abstraktionsgrad aus den Alltagstechniken entstanden sind, nicht mit solchen eines hohen Abstraktionsgrades. Qualitative Forschung ist demnach in der Forschungspraxis auch mit quantitativer Forschung anzusetzen. Sie muß in jedem Fall der quantitativen Forschung vorausgehen, braucht aber nicht von ihr gefolgt zu werden“ (KLEINING 1982, In: BEYWL 1996, 172). Ein erstes Unterscheidungsmerkmal zwischen qualitativer und quantitativer Forschung ist die Art des erhobenen Datenmaterials. Während in der qualitativen

Forschung Erfahrungsrealität zunächst verbalisiert wird, so wird sie im quantitativen Ansatz quantifiziert (statistische Verarbeitung von Meßwerten). Qualitative und quantitative Forschung unterscheiden sich nicht nur in der Art des verarbeiteten Datenmaterials, sondern auch hinsichtlich der Forschungsmethoden, des Gegenstandes und Wissenschaftsverständnisses. Nicht selten wurden beide Ansätze sogar als unvereinbare Gegensätze betrachtet oder zumindest durch Gegensatzpaare charakterisiert (vgl. BORTZ/ DÖRING 1995, 271).

GIRTLER räumt den qualitativen Methoden gegenüber den naturwissenschaftlich orientierten Methoden einen gewissen Vorrang ein und begründet dies damit: „... die Menschen, mit denen man es zu tun hat, zu achten und sie nicht als bloße Datenlieferanten zu sehen. Viele Soziologen haben es verlernt, mit den Menschen zu reden, sie können sie zum Teil nur noch durch Lochkarten sehen und über sie großartige Theorien erstellen“ (GIRTLER 1984, 11). Auch wenn GIRTLER qualitative Methoden favorisiert, hebt er hervor, dass für bestimmte Fragestellungen, wie zum Beispiel zur Feststellung von Delikthäufigkeiten oder Arbeitslosenraten, quantitative Verfahren wichtig sind, während er zur Untersuchung des alltäglichen Handelns qualitative Methoden als angemessen betrachtet. Ein sinnvoller Einsatz von quantitativen und qualitativen Methoden wird angestrebt (vgl. GRAZ/ KRAIMER 1991). Es wird für „... multimethodisches und/ oder multitheoretisches Vorgehen und prinzipielle Offenheit gegenüber allen Methoden plädiert, weil die Kombination von allgemeinen Stärken und Schwächen der Paradigmen unter Bezug auf eine bestimmte Forschungsfrage den Erkenntnishorizont zu erweitern vermag“ (LAMNEK 1993, 260). WILSON konstatiert „... dass es keine privilegierte Methode gibt, an der andere Methoden zu messen wären, ... dass sowohl quantitative als auch qualitative Methoden ihre geeigneten Anwendungsbereiche haben, ... dass sich die Sozialwissenschaften in der Forschungspraxis des Zusammenspiels quantitativer und qualitativer Analysen bedienen müssen und das auch tun“ (WILSON 1982, 504).

Einführende Bemerkungen zu den Grundlagen qualitativer und quantitativer Techniken zeige, dass die in der Untersuchung angewandten Verfahren einen geeigneten und sinnvollen Weg darstellen, um Ergebnisse zu erlangen. Die Intention der folgenden Ausführungen besteht darin, das angewandte Untersuchungskonzept methodisch und inhaltlich nachzuvollziehbar und transparent zu machen. Aus diesem Grund sind die einleitenden methodischen Betrachtungen primär auf das angewandte Konzept ausgerichtet. Eine ausführliche Methodendiskussion von qualitativen und quantitativen Wissenschaftsverfahren ist im Rahmen dieser Arbeit nicht vorgesehen.

3.3.1 Das Leitfadeninterview

Die gängigste Form einer qualitativen Befragung ist das Leitfadenterview. Diese Form der Befragung wird vorrangig im Vorfeld von empirischen Untersuchungen, beispielsweise zur Hypothesenbildung durchgeführt. Leitfadenterviews sind nur wenig bzw. teilstrukturiert. Ein Themenschwerpunkt legt die Zielvorgabe für das Gespräch fest. Dieser zeigt die Themen auf, die im Verlaufe des Gesprächs angesprochen und geklärt werden sollen. Desweiteren enthält er Fragen, sogenannte Schlüsselfragen, die in jedem Interview gestellt werden sollen und Fragen, welche je nach Verlauf und Ziel der Befragung gestellt werden können. Diese nennt man Eventualfragen. Die Reihenfolge und Formulierung der Fragen liegt in der Verantwortung des Interviewers. Durch den Leitfaden und die darin aufgezeigten Themen und festgehaltenen Fragen erhält man ein Gerüst für die Datenerhebung und spätere Datenanalyse. Der Leitfaden lässt dennoch genügend Spielraum, um auf Fragen, die aus der Interviewsituation heraus entstehen, einzugehen und neue Fragen und Themen entlang des roten Fadens herauszufiltern. Je offener und ungezwungener das Gespräch konzipiert ist, um so mehr Spontanität ist im Gespräch zu erwarten. Der Interviewer nimmt während des Gesprächs nur eine passive Rolle ein. Er versucht lediglich das Gespräch entlang des roten Fadens zu steuern. Weiterhin ist es die Aufgabe des Interviewers den Befragten im Verlaufe des Gespräches zu motivieren. Dies kann mit Hilfe von Randthemen (Gespräche über Alltagsthemen) erfolgen. Die Angaben der Befragten werden stichpunktartig in Protokollen festgehalten. Weiterhin ist es möglich die Gespräche auf Tonbänder aufzuzeichnen. Dies beeinflusst aber gegebenenfalls die Natürlichkeit der Probanden und somit die angestrebte Natürlichkeit des Gesprächs. Da viele Probanden einen Mitschnitt des Interviews ablehnen, ergibt sich daraus der Nachteil, dass der Interviewer viele Teile des Gespräches aus dem Gedächtnis reproduzieren muss. Darum erstellt sich der Interviewer direkt nach dem Gespräch ein Skriptum, in dem er alle gesammelten Eindrücke festhält. Die Interpretation der Aufzeichnungen und Mitschriften verläuft subjektiv und induktiv. Der Interviewer schließt aus den gewonnenen Angaben und Meinungen ein übergeordnetes Ergebnis. Durch die Vielzahl der Eindrücke und Erfahrungen, die aus den einzelnen Interviews gewonnen und später zusammengefügt werden, erweitert sich das Verständnis und das Wissen bis hin zum tatsächlichen Ergebnis der Studie (vgl. ATTESLANDER 1995).

3.3.2 Die Fallstudie

Die Fallstudie ist besonders zur Erfassung der Komplexität eines Falles geeignet. Mittels der Fallanalyse soll es gelingen, Einflussgrößen, die das Handeln und Denken der untersuchten Personen maßgeblich bestimmen, zu erkennen und Zusammenhänge aufzudecken. Jedoch ist die Einzelfallstudie noch keine Untersuchungsmethode. Sie stellt lediglich den übergeordneten Rahmen dar. Prinzipiell ist die Einzelfallanalyse für die verschiedensten Untersuchungsmethoden offen. Im Sinne des qualitativen Paradigmas werden häufig

offene Verfahren bevorzugt. Im Hinblick darauf steht zur Auswahl, das Analysematerial mittels teilnehmender Beobachtung oder eines offenen Interviews zu ermitteln. Der Vorzug des Interviews gegenüber der teilnehmenden Beobachtung besteht darin, dass es aufgezeichnet werden kann, reproduzierbar sowie authentisch und subjektiv nachvollziehbar ist (vgl. LAMNEK 1993). LAMNEK verweist auf Prinzipien qualitativer Befragung:

- 1) Reflexivität - bezeichnet die Eigenschaft, den Gegenstand, die Analyse und die Beziehung zwischen Forscher und Subjekt in einem Prozess zu betrachten und darzulegen,
- 2) Kommunikation - Befragung muss sich in ihrer Gestaltung an der alltäglichen Kommunikation orientieren,
- 3) Zurückhaltung - Forscher hält sich zurück, der Befragte soll das Gespräch aus qualitativer und quantitativer Sicht als Subjekt bestimmen,
- 4) Relevanz - Wirklichkeitsdefinition der Befragten muss in den Vordergrund gestellt werden, Situation wird auf die Relevanzsysteme der Betroffenen ausgelegt,
- 5) Kommunikativität - Interviewer muss sich dem Regelsystem und dem Wortschatz der Subjekte anpassen,
- 6) Offenheit - ermöglicht dem Forscher, auf nicht erwartete Informationen einzugehen und diese ebenfalls zu erheben,
- 7) Flexibilität - ein von dem Subjekt explizierter Sachverhalt wird als Maßstab für die Vertiefung der Informationen und die Gültigkeit der Interpretation gewählt,
- 8) Prozesshaftigkeit - qualitative Interview muss analog zur Wirklichkeit und der alltäglichen Interaktion prozesshaft gestaltet werden,
- 9) datenbasierte Theorie - qualitative Interview weniger der Prüfung, als vielmehr Theorie der Genese von Theorien dient,
- 10) Explikation - Aussagen der Subjekte tragen zur Bildung der Theorie bei, in dem sie im Prozess der Datenauswertung interpretiert werden (vgl. LAMNEK 1989, 62ff.).

Qualitative Befragungen sind insgesamt gekennzeichnet durch ihre offene, nicht standardisierte Struktur. Die erhobenen Informationen sind aufgrund dessen umfassender als dies in standardisierten Interviews der Fall ist. Meist handelt es sich in der qualitativen Forschung vornehmlich um Interviews, die in Form einer Einzelbefragung mündlich und persönlich durchgeführt werden (vgl. LAMNEK 1989, 59). Verschiedene Interviewtypen zeigen in den einzelnen Merkmalen unterschiedliche Ausprägungen. Allerdings ist zu bemerken, dass sie charakteristischer Weise in kombinierter Form angewendet werden (vgl. LAMNEK 1989, 109).

Aufgrund der Anwendung des narrativen Interviews in der durchgeführten Untersuchung, wird im nächsten Abschnitt näher auf diese Interviewform eingegangen.

3.3.3 Das narrative Interview

Dem narrative Interview kommt eine besondere Bedeutung bei der Erfassung des Lebensweges zu. Es ist ein Verfahren, welches nicht dem üblichen Frage- Antwort- Schema von Interviews folgt. „...Experten für die Schilderung der Ereignisse, Handlungen sind allein die Erzählenden. Ihnen bleibt deshalb der Aufbau und die Strukturierung dessen, was erzählt wird, soweit wie möglich selbst überlassen“ (SÜDMERSEN 1983, 295). Damit soll der Interviewte animiert werden zu einer umfassenden Erzählung erlebter Ereignisse.

Mittels einer erzählgenerativen Anfangsfrage wird der Proband gebeten, seine Geschichte zu erzählen. Abgesehen von der Anfangsfrage hält sich der Interviewer im Gesprächsverlauf zurück. Lediglich wenn das Gespräch stockt und der 'rote Faden' verlorengeht, dürfen Zwischenfragen gestellt werden. Neben der Erzählung, der dominantesten Darstellungsform, können andere Darstellungsformen, wie Beschreibungen und Argumentationen, eingelagert sein. Wichtig ist auch, dass vom Interviewer ein hohes Maß an Feingefühl gefordert ist, um eine Sphäre gegenseitiger Akzeptanz herzustellen. „Der Interviewte darf nie das Gefühl bekommen, überlistet zu werden oder als bloße Auskunftsperson zu dienen. Man muss ihm das Gefühl übermitteln, dass man selbst ein großes Interesse an seiner Lebenswelt habe ... und ihm nicht schaden werde“ (GIRTLE 1984,156).

Nachfolgend soll ein Einblick in mögliche Fehlerquellen der Durchführung und Auswertung von offenen Interviews gegeben werden. Eine entscheidende Rolle bei der Aufarbeitung des Interviewmaterials spielt die Wahrnehmung folgender möglicher Fehlerquellen, die sich immer wieder im Auswertungsprozess bewusst gemacht werden müssen. Es muss beachtet werden, dass der Gesprächsfluss sowohl von Persönlichkeitsmerkmalen des Interviewers als auch von solchen des Befragten bestimmt wird. Die Beziehungsgestaltung resultiert aus Aspekten, wie z.B. Schichtzugehörigkeit, Bildung, sprachliche Kompetenz, Sympathie/Antipathie, Temperament und Auftreten beider Interviewpartner (vgl. HALSIG 1988). Die Frage der Übertragung und Gegenübertragung muss an seiner Wechselwirkung zwischen den Interviewpartnern berücksichtigt werden. Die Bewertung der Interviewinhalte wird auch von sozialen Normen und den individuellen Maßstäben des Interviewinterpreten geprägt. Eine weitere Fehlerquelle stellt der Zielkonflikt des Interviewers dar. Einerseits ist der Interviewer im narrativen Gespräch bestrebt, den Befragten frei erzählen zu lassen und andererseits ist er daran interessiert, eine gewisse Mindestinformation zu seinem Forschungsproblem zu erhalten (vgl. MÜHLFELD/WINDOLF/LAMPERT 1981).

3.3.4 Aufbau des Fragebogeninventars

Die Frageinhalte erstrecken sich auf Fakten, Verhalten, Wissen, Beurteilungen und Meinungen sowie Motive, umfassen also alle möglichen Inhalte von Ergebnisfragen. Die Differenzierung der Fragestellung in einzelne, als Untersuchungsvariable geeignete Aspekte erfolgte unter Beachtung der besonderen Schwierigkeiten, die bei dem zu untersuchenden Personenkreis im Bereich der Sprache und Abstraktion zu erwarten waren. Zum Aufbau des Fragebogeninventars fanden die Leitlinien von LAMNEK (1993) und BORTZ/ DÖRING (1995) Beachtung, wonach es wichtig ist, dass die Personen zur Konversation stimuliert werden. Zusammengehörendes wurde daher zusammengruppiert, soweit dabei Reihenfolgeeffekte vermieden werden konnten. Eine Standardisierung der Fragefolge sollte die Vergleichbarkeit des Befragungsablaufs gewährleisten. Das gesamte Fragebogeninventar gliedert sich in drei Fragebögen auf, die der hörgeschädigte Person selbst, die Arbeitskollegen und die Familienangehörigen einbezogen haben. Die hörgeschädigte Person wird in der Untersuchung sowohl in der Rolle des Perzipienten, der in der kommunikativen Situation Sprache aufnimmt, als auch in der Rolle des Expedienten, der Sprache abgibt gesehen.

Die Fragekomplexe setzen Schwerpunkte in den Bereichen:

- Hören
- Absehen
- Gemik/ Gebärde
- Kommunikationsmittel sonstiger Art (Hörgerät)
- Sprechen, Sprachverstehen und Sprachdauer
- Freizeitverhalten
- persönlich- soziale Daten, soweit sie für die kommunikative Situation der hörgeschädigten Person bedeutsam sind

Der Aufbau des Fragebogens für den hörgeschädigten Menschen setzte sich wie folgt zusammen:

Teil 1 - Angaben zur Person

Teil 2 - Angaben zur Berufstätigkeit und Freizeit

Teil 3 - Angaben zur Kommunikationsfähigkeit an der Arbeit, in der Familie und in der Öffentlichkeit

Teil 4 - Angaben zum Absehen

Teil 5 - Angaben zum Gebrauch der Gebärde und Gemik

Teil 6 - Angaben über Sprechverständlichkeit/ Schriftgebrauch/ Hörvermögen

Der Aufbau des Fragebogens für den Familienangehörigen setzte sich wie folgt zusammen:

Teil 1 - Angaben zur Person

- Teil 2 - Gesprächspartner in der Familie
- Teil 3 - Kontaktumfang zu anderen Personen
- Teil 4 - Schwierigkeiten im Alltag
- Teil 5 - Angaben zum Gebrauch der Gebärde und Gemik
- Teil 6 - Angaben über die Sprechverständlichkeit/ Schriftgebrauch/ Hörvermögen

Der Aufbau des Fragebogens für den Arbeitskollegen setzte sich wie folgt zusammen:

- Teil 1 - Angaben zur Person
- Teil 2 - Berufs- und Freizeitverhalten
- Teil 3 - Kommunikationsfähigkeit
- Teil 4 - Angaben zu Hörvermögen/ Sprechverständlichkeit und Schriftgebrauch
- Teil 5 - Angaben zum Gebrauch der Gebärde und Gemik

Abbildung 26 Parallelbefragung

Teil 1: Lautsprache - Gebärdensprache

Fragebogen 1	Fragebogen 2	Fragebogen 3
hörgeschädigten Person	Familienangehörigen	Arbeitskollegen
	- vorwiegende Art der Kommunikation - Schwierigkeit der Kommunikation	- vorwiegende Art der Kommunikation - Schwierigkeit der Kommunikation
hörgeschädigten Person als Perzipient		
- Hören mit Hörgerät - Absehen vom Mund - Gestik, Mimik und Gebärden - Schrift - Selbsteinschätzung, Wahrnehmung und Identifizierung	- Absehen vom Mund - Gestik, Mimik und Gebärden - Schrift Einschätzung der Fähigkeit zur Wahrnehmung und Identifizierung	- Absehen vom Mund - Gestik, Mimik und Gebärden - Schrift Einschätzung der Fähigkeit zur Wahrnehmung und Identifizierung
hörgeschädigten Person als Expedient		
- Sprechen - Mimik, Gestik und Gebärden - Schrift	- Sprachverständlichkeit - Gebrauch der Gebärde durch die hörgeschädigte Person Schriftnutzung durch die hörgeschädigte Person	- Sprachverständlichkeit - Gebrauch der Gebärde durch die hörgeschädigte Person Schriftnutzung durch die hörgeschädigte Person

Die Untersuchung der Kommunikationsprobleme der hörgeschädigten Personen erhält durch eine Parallelbefragung (Abbildung 26) der hörgeschädigten Personen selbst, der Familie und des Betriebes eine Ergänzung, die insofern von besonderer Bedeutung ist, als dass die drei Untersuchungen einen direkten Querbezug themengleicher Frageeinheiten zulassen. Um Querbezüge im Aus sagewert zu ermöglichen, wurde die Frageformulierung, die Fragefolge und das Skalierungsverfahren für alle drei Erhebungen weitgehend gleich gehalten. Die Übersicht über die Inhalte der drei Erhebungen ist so angeordnet, dass naheliegende Querbezüge unmittelbar in Erscheinung treten.

Teil 2: Kommunikationsprobleme in der Familie – Betrieb - Alltag		
Fragebogen 1 hörgeschädigten Person <ul style="list-style-type: none"> - Selbsteinschätzung der beruflichen Leistung - berufliche Zufriedenheit - berufliche Schwierigkeiten - Informationsmöglichkeiten am Arbeitsplatz - Gesprächspartner in der Familie - Kontakte zu Hörenden und hörgeschädigten Personen - Situation in der Öffentlichkeit - Schwierigkeiten im Alltag 	Fragebogen 2 Familienangehörigen <ul style="list-style-type: none"> - Gesprächspartner in der Familie - Kontakte zu Hörenden und hörgeschädigten Personen - Schwierigkeiten im Alltag - Freizeit der hörgeschädigten Person 	Fragebogen 3 Arbeitskollegen <ul style="list-style-type: none"> - Einschätzung der beruflichen Leistung durch Arbeitskollegen - Einschätzung der beruflichen Zufriedenheit - Einschätzung der beruflichen Schwierigkeiten

Teil 3: Kommunikationsprobleme in der Freizeit
Fragebogen 1 hörgeschädigten Person <ul style="list-style-type: none"> - Vereinszugehörigkeit - Freizeit - Lesen - Fernsehen - Veranstaltungen

Teil 4: Persönlichen Angaben
Fragebogen 1 hörgeschädigten Person <ul style="list-style-type: none"> - Alter - Geschlecht - Familienstand - Schulbildung - Berufsabschluss - Alter der Hörschädigung - Wohnverhältnisse - Hörgerät

Frageformulierung

Die Formulierung der Fragen hatte zum Ziel, die zu untersuchenden Phänomene voneinander abzugrenzen und die einzelnen Dimensionen aufzuzeigen. Die Fragen sollen richtig verstanden werden und zu einer Antwort motivieren. Dies ist nicht einfach, da die Bedeutung eines Begriffs

nicht nur von dem definierten Inhalt, sondern auch von gruppenspezifischen Bedeutungsanteilen sowie von der Verwendung in unterschiedlichen Lebensbereichen abhängt. Es wird daher angenommen, dass durch eine identische sprachliche Formulierung für alle Befragten eine gleichbleibende Bedeutung der Frage möglicherweise nicht erreicht werden kann. Es ist für jeden Befragten eine unterschiedliche sprachliche Formulierung nötig. Die Vereinfachung der Lautsprache für die interviewten hörgeschädigten Personen nimmt einen speziellen Gesichtspunkt in der Untersuchung ein. Es wurde durch Satzumstellungen sehr individuell auf die interviewte hörgeschädigte Person eingegangen. Zum Beispiel wurde die Frage (FB 1/ Frage 50) „*Inwieweit fühlen Sie sich selber in Ihrer Kommunikationsfähigkeit?*“ umformuliert in, „*Sprechen Sie wenig verständlich, verständlich oder gut verständlich zu anderen Personen?*“ Die übliche Regel, kurze Wörter und klare Begriffe zu gebrauchen, sowie Tempora, komplizierte Satzkonstruktionen und doppelte Verneinung weitest gehend auszulassen, reicht nicht aus. Der Komplexitätsgrad der syntaktischen Strukturen musste radikal reduziert und sogenannte W- Fragen und Inwieweit-Fragen bevorzugt werden. Für die Qualität des Fragebogens war es erforderlich, auch Begriffe zu verwenden, von denen anzunehmen war, dass ihre Bedeutung nicht von allen Probanden verstanden wurde und daher zusätzlicher Erklärungsbedarf bestand. In den Frageteil wurden daher sprachliche Erklärungsphasen eingeschoben, in denen mittels mündlicher Spracherklärungen durch den Interviewer das Verständnis der verwendeten Begriffe je nach Bedarf gesichert wurde. Bei der Erklärung der Begriffe in der Fragestellung musste von dem Lautsprachstand hörgeschädigter Personen ausgegangen werden. Dies bedeutet, dass es häufig notwendig war, umgangssprachlich bekannte Begriffe zu verwenden und den Regelkreis der Kommunikation nach WATZLAWICK (1995) (vgl. 2.3.2) als Grundlage im Interview zu verwenden.

Skalierungsverfahren und Reihenfolgeeffekte

Nach der Definierung der Fragestellung wurde zur Feststellung ihrer Ausprägung eine Skala als Messinstrument zur Datenerhebung eingesetzt. In besonderer Weise musste die lautsprachliche Beeinträchtigung der Befragten bei dem Skalierungsverfahren Beachtung finden. Alle Skalen erhielten eine Einteilung mit fünf Antwortmöglichkeiten. Die Abstände zwischen den Antwortvorgaben erhielten durch entsprechende Begriffe in einfacher Lautsprache und graphisch gleiche Abstände eine Verdeutlichung. Es entstanden auf diese Weise insgesamt elf fünfstufige Skalen, die mit unterschiedlicher Häufigkeit zur Anwendung kamen. Für die Erhebung galt es, unerwünschte Reihenfolgeeffekte zu vermeiden. Zur Unterbindung von Vorauswirkungen nachfolgender Antwortkategorien, die vorgegeben werden mussten, wurde vom Interviewer nicht das ganze Fragebogeninventar, sondern jeweils einzelne Frageeinheiten (seitenweise) an die Personen ausgegeben. Eine Variation der Fragereihenfolge erschien wegen des sprachlichen Verständnisaufbaus des Gesamtinventars nicht vorteilhaft. Zur Vermeidung von

Positionseffekten, die dadurch zustande kommen können, dass im Verlauf der relativ langen Befragung die Frage früher oder später gestellt wird, wurde die Untersuchung durch Pausen unterbrochen und mit erneuter Motivation durch den Interviewer lebendig gehalten.

Fragebogengestaltung

Die inhaltliche Gliederung des Fragebogeninventars bestimmte auch dessen äußere Gestalt. Es wurde Wert auf eine übersichtliche Gliederung und Anordnung des Textes gelegt. Die Fragebögen wurden in verschiedene Teile geteilt, um so eine bessere Übersichtlichkeit zu gewährleisten. Die drei Fragebögen erhielten gesonderte Kennzeichnungen (hörgeschädigte Menschen/ Arbeitskollegen/ Familienangehörige). Die Anzahl der Fragen wurde numeriert und betrug:

- 51 Fragen für hörgeschädigte Menschen verteilt auf 4 Seiten
- 34 Fragen für Familienangehörige verteilt auf 3 Seiten
- 37 Fragen für Arbeitskollegen auf 3 Seiten verteilt

Vorgegebene Kästchen sollten das Beantworten geschlossener Fragen erleichtern. Eine Numerierung der Fragebögen fand vor der Ausgabe an die zu untersuchenden Personen statt.

3.4 Durchführung der Datenerhebung

Die Auswahl einer Stichprobe zur Durchführung der Untersuchung konnte nur auf Umwegen erfolgen. Erst durch die Mithilfe des Gehörlosen- und Schwerhörigenvereins in Thüringen sowie durch den Sportvereine für Schwerhörige in Gotha war es möglich, die erforderliche Stichprobe zu gewinnen. Alle Teilnehmer dieser Untersuchung erhielten die notwendigen Informationen über das Ziel der Untersuchung (vgl. Anhang). Sie wurden gebeten, bei Interesse an einer Teilnahme sich freiwillig schriftlich beim Forscher zu melden. Die Fragebögen beinhalteten bereits die Einverständniserklärung für die Durchführung der Untersuchung unter Einbeziehung des hörgeschädigten Menschen selbst, seiner Familienangehörigen und seiner Arbeitskollegen. Das Alter der teilnehmenden hörgeschädigten Personen bewegt sich zwischen 18 und 65 Jahren. Ihr anerkannter Behinderungsgrad (GdB) bewegt sich zwischen 40 – 95 Prozent (vgl. 2.1.3).

An der Untersuchung zur Situation hörgeschädigter berufstätiger Personen beteiligten sich insgesamt 41 hörgeschädigte Personen. Diese wurden mit Hilfe eines schriftlichen Fragebogens befragt. Aus den gewonnenen Ergebnissen wurden acht hörgeschädigte Personen einheitlich in Einzelfallstudien genauer untersucht (vgl. 5.), um detaillierte Kommunikationsprobleme zu benennen.

Als Untersuchungsmethode wurde eine Kombination von schriftlicher und mündlicher Befragung gewählt. Das Interview war insofern weitgehend normiert, als die Befragung sowohl die hörgeschädigte Person selbst als auch die Arbeitskollegen im Betrieb, die Bezugspersonen in der

Familie und den Schulexperten betraf. Es wurde je nach Situation, eine standardisierte Befragung durchgeführt, bei der der Interviewer das Fragebogeninventar, die Formulierung und die Reihenfolge der Fragen vorgab und die Möglichkeiten der vorausgehenden Erklärungen somit bestimmte. Die mündliche Befragung mit Hilfe eines vorgegebenen Fragepools wurde mittels Dolmetscher durchgeführt. Die Interviews mit den Arbeitskollegen und Familienangehörigen führten verschiedene Interviewer durch. Die Interviewer waren auf ihre Aufgabe vorbereitet und hatten als Sonderschullehrer für Hörschädigung oder als Diplom- Sonderpädagoge eine entsprechende Ausbildung und Erfahrung im Umgang mit hörgeschädigten Menschen. Die so entstandenen Fragebögen garantierten am besten die Vollständigkeit, Quantifizierbarkeit und Vergleichbarkeit der Befragungsergebnisse. Viele Probanden hatten erhebliche Schwierigkeiten, den Inhalt der Fragen zu deuten. Die Gebärdensprache war in diesen Situationen eine hilfreiche Kommunikationsform für den Dolmetscher, um die Interpretation der Fragen zu ermöglichen. Mit dieser Methode wurde eine schnelle Bearbeitung des Fragebogens vermieden. Danach fand in den meisten Fällen noch ein Abschlussgespräch statt, welches vom Interviewer mit Einverständniserklärung der Personen aufgezeichnet wurde und in die Untersuchung einfluss.

Der Gebärdendolmetscher, der langjährige Erfahrung im Umgang mit hörgeschädigten Menschen besitzt, erprobte zunächst das Fragebogeninventar in einer kleinen Stichprobe mit sechs hörgeschädigten Personen in einem Verein. Der Pretest diente der Entdeckung häufig ausgelassener Fragen, der Aufdeckung von Verfälschungsmöglichkeiten sowie der Vorbereitung auf eventuelle Interviewschwierigkeiten. Das Ergebnis des Pretests machte eine Revision des Fragebogeninventars erforderlich. Im Rahmen mehrerer Diskussionen mit Experten erfuhr der Fragebogen eine Überarbeitung, die nach der Durchführung des Pretests erforderlich erschien. Es zeigte sich, dass insbesondere die verwendeten Formulierungen weiter vereinfacht werden mussten, um die Verständlichkeit der Fragen zu erleichtern. Der vorliegende Fragebogen ist das Ergebnis, welches sich aus der Revision ergab. Nach Abschluss der quantitativen Datenerhebung lagen von hörgeschädigten und hörenden Probanden Antworten vor, die im Anschluss an die Befragung durch eine qualitative Untersuchung von berufstätigen hörgeschädigten Personen weitergeführt wurden. Das Ziel dieser weiterführenden Untersuchung war die Darlegung des Spannungsfeldes der Laut- und Gebärdensprache und den daraus resultierenden unterschiedlichen Kommunikationsproblemen hörgeschädigter mit hörenden Arbeitskollegen in der Arbeitswelt.

In der Beschreibung der hier behandelten Population hörgeschädigter Menschen ist die Frage des Datenschutzes von erheblicher Bedeutung. Da die vorliegende Datenbasis explizit zum Zwecke dieser Untersuchung erhoben wurde, ist darauf verzichtet worden, von den Familienangehörigen, den Arbeitskollegen, bis auf wenige Einzelfälle, Einverständniserklärungen zur Verwendung ihrer Daten in der vorliegenden Untersuchung einzuholen. Aus diesem Grunde muss die Anonymität der Befragten ganz besonders gewahrt bleiben. Nach dem Datenschutzrecht gilt die Anonymität

einer Person als gesichert, wenn eine Beschreibung auf mindestens drei Personen zutrifft. Dieser Richtlinie trägt die vorliegende Untersuchung Rechnung. Besonders in den acht detaillierten Fallbeispielen wurde darauf geachtet, eine Verfremdung individueller Lebensgeschichten zu erreichen. Rückschlüsse auf einzelne Personen sind dadurch nicht mehr möglich.

4. Darstellung und Auswertung der Untersuchungsergebnisse aus der Befragung hörgeschädigter Personen, deren Familienangehörigen und Arbeitskollegen

In der vorliegenden Untersuchung wurden 41 hörgeschädigte Personen, deren Familienangehörige und Arbeitskollegen mit Hilfe eines Fragebogens befragt. Die Fragebogeninhalte richten sich nach persönlichen Angaben, nach Angaben zur Berufs- und Freizeittätigkeit, nach Angaben zur lautsprachlichen Kommunikation, nach Angaben zu Hörvermögen/ Hörgerätenutzung/ Absehen der Lautsprache/ Sprechverständlichkeit und Schriftgebrauch, sowie nach Angaben zum Gebrauch der Gemarkung und Gebärdensprache der hörgeschädigten Personen. Um einen Überblick der Untersuchungsergebnisse zu gewährleisten, werden die inhaltlichen Vorgaben im 4. Kapitel vorab dargestellt.

Inhaltsverzeichnis

4.1 Angaben der hörgeschädigten Personen

- 4.1.1 Altersstruktur
- 4.1.2 Die persönlichen Angaben
- 4.1.3 Lebensalter bei Beginn ihrer Hörschädigung
- 4.1.4 Grad der Hörschädigung
- 4.1.5 Hörgeräteversorgung

4.2 Angaben zur Berufstätigkeit/ Freizeit der hörgeschädigten Personen

- 4.2.1 Berufstätigkeit
- 4.2.2 Bewertung der Arbeit
- 4.2.3 Zufriedenheit mit der Arbeitsumwelt
- 4.2.4 Erfahren von Neuigkeiten/ Informationen am Arbeitsplatz
 - 4.2.4.1 nach Aussagen der hörgeschädigten Personen
 - 4.2.4.2 nach Aussagen der Arbeitskollegen
- 4.2.5 Der lautsprachliche Kontakt in den Arbeitspausen
(nach Aussage der Arbeitskollegen)
- 4.2.6 Der lautsprachliche Kontakt in der Freizeit
 - 4.2.6.1 nach Aussagen der hörgeschädigten Personen
 - 4.2.6.2 nach Aussagen der Familienangehörigen

4.2.6.3 nach Aussagen der Arbeitskollegen

4.2.7 Vereinszugehörigkeit

4.3 Angaben zur lautsprachlichen Kommunikation der hörgeschädigten Personen

4.3.1 Häufigkeit der lautsprachlichen Kontakte an einem Tag

4.3.1.1 nach Aussagen der Familienangehörigen

4.3.1.2 nach Aussagen der Arbeitskollegen

4.3.2 Dauer der lautsprachlichen Kontakte an einem Tag

4.3.2.1 nach Aussagen der hörgeschädigten Personen

4.3.2.2 nach Aussagen der Familienangehörigen

4.3.2.3 nach Aussagen der Arbeitskollegen

4.3.3 Einschätzung der Integration

4.3.4 Einschätzung der Kommunikationsfähigkeit

4.4 Angaben zum Hörvermögen/ Hörgerätenutzung/ Absehen der Lautsprache/ Sprechverständlichkeit/ Schriftgebrauch der hörgeschädigten Personen

4.4.1 Einschätzung des Hörvermögens

(nach Aussagen der Familienangehörigen und der Arbeitskollegen)

4.4.2 Häufigkeit der Hörgerätenutzung

(nach Aussagen der hörgeschädigten Personen)

4.4.3 Notwendigkeit des Hörgeräteinsatzes

(nach Aussagen der hörgeschädigten Personen)

4.4.4 Absehen der Lautsprache

4.4.4.1 Bedeutung und Gebrauch des Absehens vom Mund

(nach Aussagen der hörgeschädigten Personen)

4.4.4.2 Fähigkeit, Lautsprache vom Mund abzusehen

(nach Aussagen der hörgeschädigten Personen)

4.4.4.3 Schwierigkeiten beim Absehen von Lautsprache

(nach Aussagen der hörgeschädigten Personen)

4.4.4.4 Beurteilung vorgegebener Schwierigkeiten beim Absehen der Lautsprache

(nach Aussagen der hörgeschädigten Personen)

4.4.5 Lautsprecherverhalten der Familienangehörigen mit der hörgeschädigten Person

4.4.5.1 nach Aussagen der Familienangehörigen

4.4.5.2 nach Aussagen der Arbeitskollegen

4.4.6 Lautsprachverständlichkeit

4.4.6.1 nach Aussagen der hörgeschädigten Personen

- 4.4.6.2 nach Aussagen der Familienangehörigen
- 4.4.7 Die lautsprachlichen Fähigkeiten
 - 4.4.7.1 nach Aussagen der hörgeschädigten Personen
 - 4.4.7.2 nach Aussagen der Familienangehörigen
 - 4.4.7.3 nach Aussagen der Arbeitskollegen
- 4.4.8 Gebrauch der Schrift als kommunikative Hilfe
 - 4.4.8.1 nach Aussagen der hörgeschädigten Personen
 - 4.4.8.2 nach Aussagen der Familienangehörigen und Arbeitskollegen

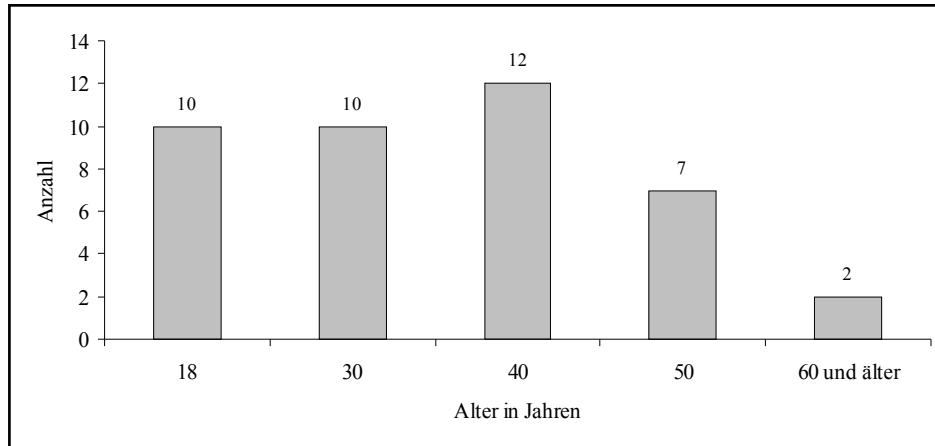
4.5 Angaben zum Gebrauch der Gemik und Gebärdensprachnnutzung der hörgeschädigten Personen

- 4.5.1 Gebrauch von Gemik
 - 4.5.1.1 nach Aussagen der hörgeschädigten Personen
 - 4.5.1.2 nach Aussagen der Familienangehörigen
 - 4.5.1.3 nach Aussagen der Arbeitskollegen
- 4.5.2 Verstehbarkeit von lautsprachunterstützender Gebärdensprache
- 4.5.3 Gebrauch von Gebärdensprache
 - 4.5.3.1 durch hörgeschädigte Personen
 - 4.5.3.2 am Arbeitsplatz
 - (nach Aussagen der hörgeschädigten Personen)
 - 4.5.3.3 durch andere Personen
 - (nach Aussage der hörgeschädigten Personen)
 - 4.5.3.4 durch die Familienangehörigen und Arbeitskollegen
 - (nach Aussage der hörgeschädigten Personen)
- 4.5.4 Anwendung von Gebärdensprache
 - 4.5.4.1 nach Aussagen der Familienangehörigen
 - 4.5.4.2 nach Aussagen der Arbeitskollegen
- 4.5.5 Gebärdensprache als Zusatzinformation
 - (nach Aussagen der Familienangehörigen und der Arbeitskollegen)
- 4.5.6 Notwendigkeit des Gebrauchs von Gebärdensprache
 - (nach Aussagen der Familienangehörigen und der Arbeitskollegen)
- 4.5.7 Begründung für den Gebrauch von Gebärdensprache
 - 4.5.7.1 nach Aussagen der hörgeschädigten Personen
 - 4.5.7.2 nach Aussagen der Familienangehörigen
 - 4.5.7.3 nach Aussagen der Arbeitskollegen

4.1. Angaben der hörgeschädigten Personen

4.1.1 Altersstruktur der befragten hörgeschädigten Personen

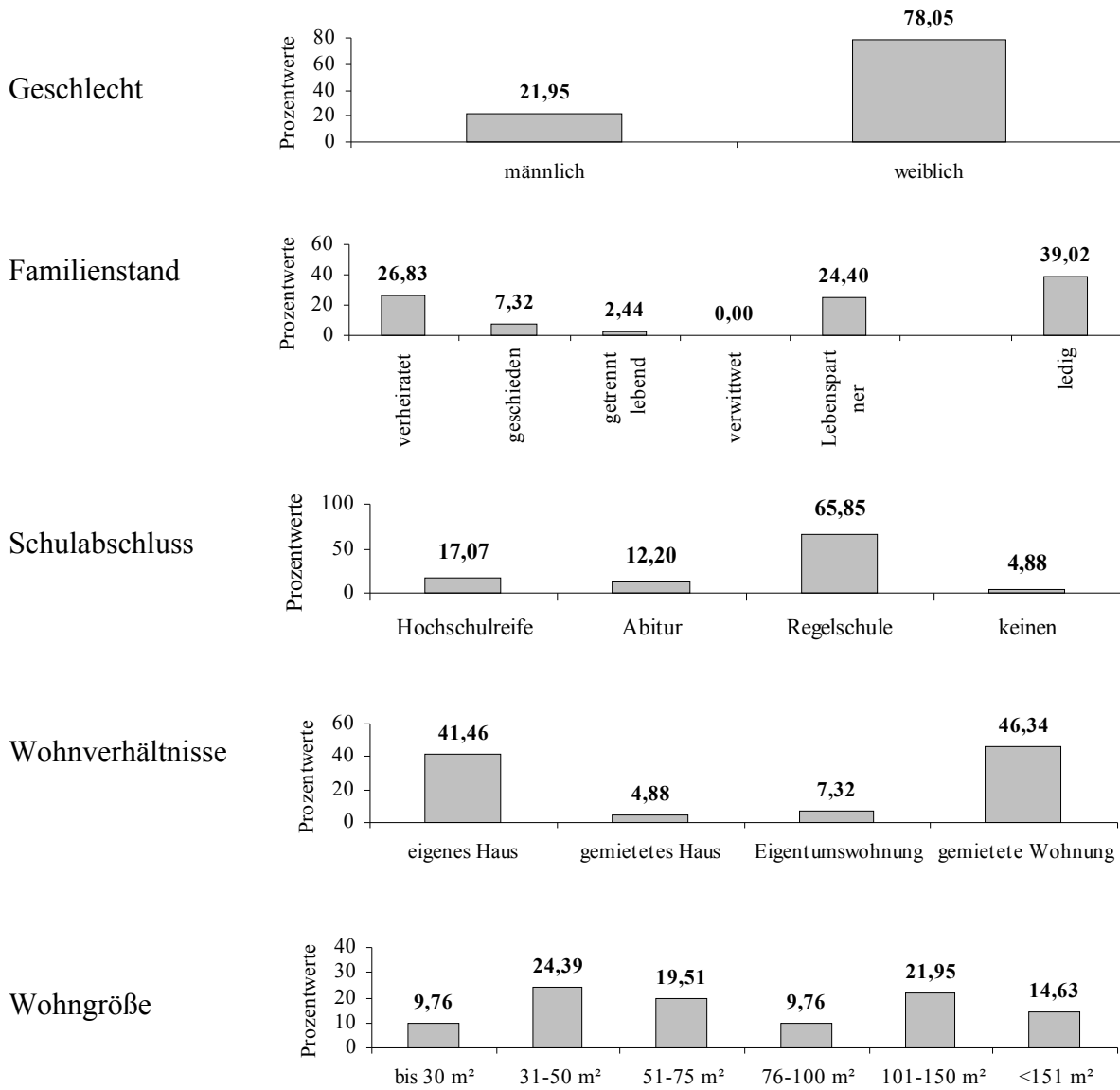
Abb. 27 Anzahl auf Basis der Personen (N= 41)



Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf hörgeschädigten Personen, die älter als 18 Jahre sind. Die Stichprobe ergab eine relativ gleichmäßige Altersverteilung aller untersuchten Probanden. Mit wenigen Ausnahmen waren für jedes Alter zwischen 18 - 65 Jahren hörgeschädigte Menschen in die Stichprobe eingegangen. In den Altersspannen 18 - 29 Jahre und 30 - 39 Jahre wurden jeweils 10 hörgeschädigte Personen erfasst. Dem gegenüber standen die Altersgruppe 40 - 49 Jahren mit 12 Menschen mit Hörschädigung und die Altersspanne 50 - 59 Jahren mit 7 hörgeschädigten Menschen. Die älteste Altersgruppe war über 60 Jahre und enthielt 2 Personen mit Hörschädigung (Abb.27).

4.1.2 Die persönlichen Angaben

Abb. 28 Prozente auf Basis der Personen (N=41)

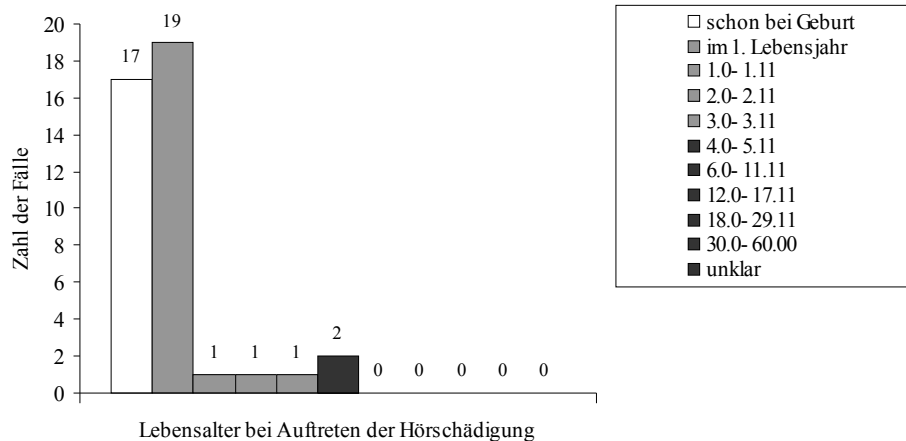


Unter den Personen, die in die Erhebung einbezogen wurden, befanden sich 78,05 Prozent weiblichen Personen und 21,95 Prozent männliche Personen. Das Ungleichgewicht kam durch die Befragung im Verein zu stande und der Rücklauf der Fragebögen war von den weiblichen Probanden höher (Abb. 28). Der Familienstand zeigt, dass die Scheidungsrate bei den befragten Personen sehr niedrig ist und Rückschlüsse auf den erhöhten Stellenwert der Familie zulässt. Die Schulbildung deutet bei den Probanden relativ einheitlich auf einen Realschulabschluss hin (Abb.28). Insgesamt 65,85 Prozent der Personen geben an, die Regelschule abgeschlossen zu haben. Gründe, die gegen einen Abiturabschluss sprachen, waren: Wohnortwechsel, die Aufgabe der sozialen Bindungen und das Fehlen von Integrationslehrern in der Abiturstufe. Die Wohnverhältnisse

sollten den finanziellen Rahmen der hörgeschädigten Probanden widerspiegeln. Dabei soll die Größe der Wohnung den Stellenwert der Lebensqualität und die finanzielle Lage der Personen aufzeigen.

4.1.3. Lebensalter bei Beginn ihrer Hörschädigung

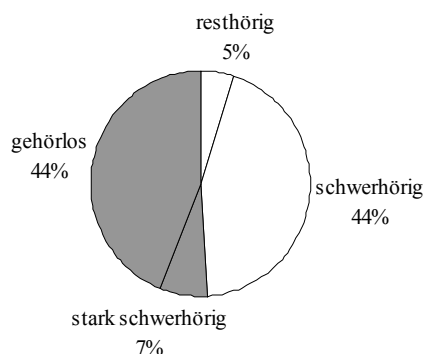
Abb. 29 Anzahl auf Basis der Personen (N=41)



Es ist von erheblicher Bedeutung, in welchem Lebensalter die Hörschädigung erstmals auftritt. Tritt die Hörschädigung vor dem 5./6. Lebensjahr ein, kann ein optimaler Spracherwerb durch rehabilitative Maßnahmen (Förderschule) und technische Hilfsmittel erfolgen (vgl. 2.1.3). Die Entdeckung der Hörschädigung, die in den meisten Fällen angeboren ist, wurde in der Regel erst zwischen dem 2.- 5. Lebensjahr diagnostiziert, so dass erst in diesem Entwicklungszeitraum eine rehabilitative Einwirkung erfolgen mußte.

4.1.4 Grad der Hörschädigung

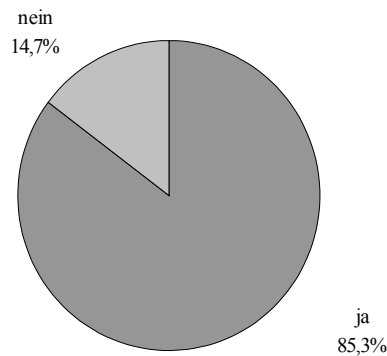
Abb. 30 Prozente auf Basis der Personen (N=41)



Das Ausmaß des Hörschadens wird nach den persönlichen Angaben der befragten Personen bezeichnet als „gehörlos“, „stark schwerhörig“, „schwerhörig“ und „resthörig“. Aus Abbildung 29 ist ersichtlich, dass der überwiegende Teil aus schwerhörigen und gehörlosen Probanden besteht. Alle hörgeschädigten Personen der Erhebung wurden durch das zuständige Versorgungsamt mit einem GdB (Grad der Behinderung) bewertet.

4.1.5 Hörgeräteversorgung

Abb.31 Prozente auf Basis der Personen (N=34)

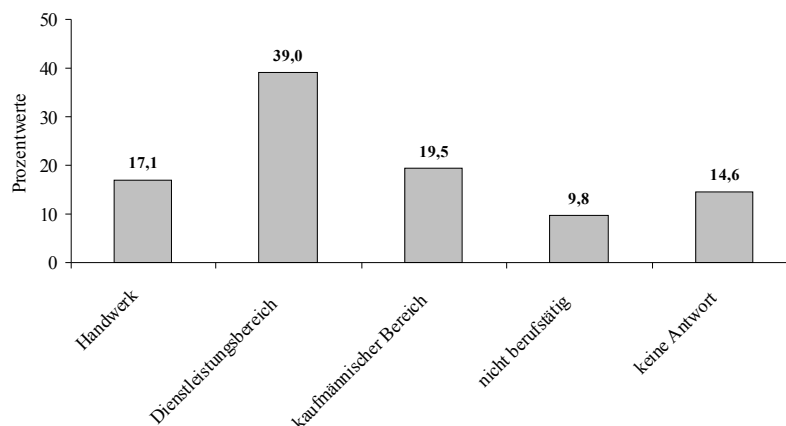


Die Frage nach der Versorgung mit einem Hörgerät zeigte mit 85,3 Prozent der Ja-Antworten ein klares Ergebnis. Die Tatsache, dass 14,7 Prozent der befragten Probanden kein Hörgerät besitzen, begründen die hörgeschädigten Personen überwiegend mit der Aussage, dass sie gar nicht erst versucht hätten ein Hörgerät zu nutzen, weil sie gehörlos seien. Hinzu kam bei näherer Befragung, dass die Hörgerätebesitzer das Hörgerät auch nur zu 60 Prozent einsetzen, da sie im privaten Bereich keinen Nutzungsbedarf sehen.

4.2 Angaben zur Berufstätigkeit / Freizeit der hörgeschädigten Personen

4.2.1 Berufstätigkeit

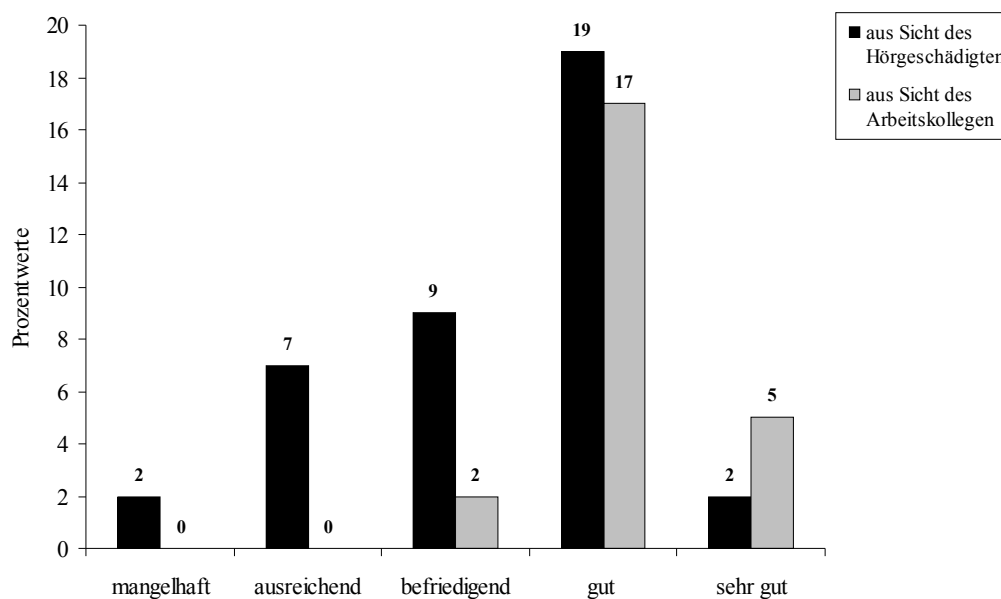
Abb. 32 Prozente auf Basis der Personen (N=41)



Aus den Ergebnissen (Abb. 32) ist abzuleiten, dass Probanden ihre berufliche Laufbahn sehr homogen auswählen. Die Dienstleistungsberufe haben einen sehr hohen Stellenwert mit 39,0 Prozent in der Berufstätigkeit der Probanden. Anzumerken ist, dass die Erstausbildung mit der jetzigen Berufstätigkeit in den meisten Fällen nicht übereinstimmt. Gründe bei näherer Befragung (vgl. Kapitel 5.) sind hierfür: wohnortnahe Arbeitsstellen, familiäre Hintergründe, Kommunikationsprobleme am Arbeitsplatz und Aufstiegs- und Verdienstmöglichkeiten am Arbeitsplatz. Die Ergebnisse zeigen auf, wie einseitig und gering die beruflichen Aussichten der hörgeschädigten Personen sind. Der kaufmännische Bereich findet bei den Befragten nur geringen Zuspruch. Ein wesentlicher Grund hierfür scheint die Anwendung der Lautsprache am Arbeitsplatz zu sein. Mit 17,1 Prozent ist das Handwerk bei den untersuchten Probanden sehr gering vertreten. Die männlichen Befragten sind überwiegend im Handwerk tätig und üben z. B. die Berufe als Maschinenmonteur, Tischler, Elektriker und Maler aus (vgl. Kapitel 5.).

4.2.2 Bewertung der Arbeit

Abb.33 Prozente auf der Basis der Personen (N=41; 24)

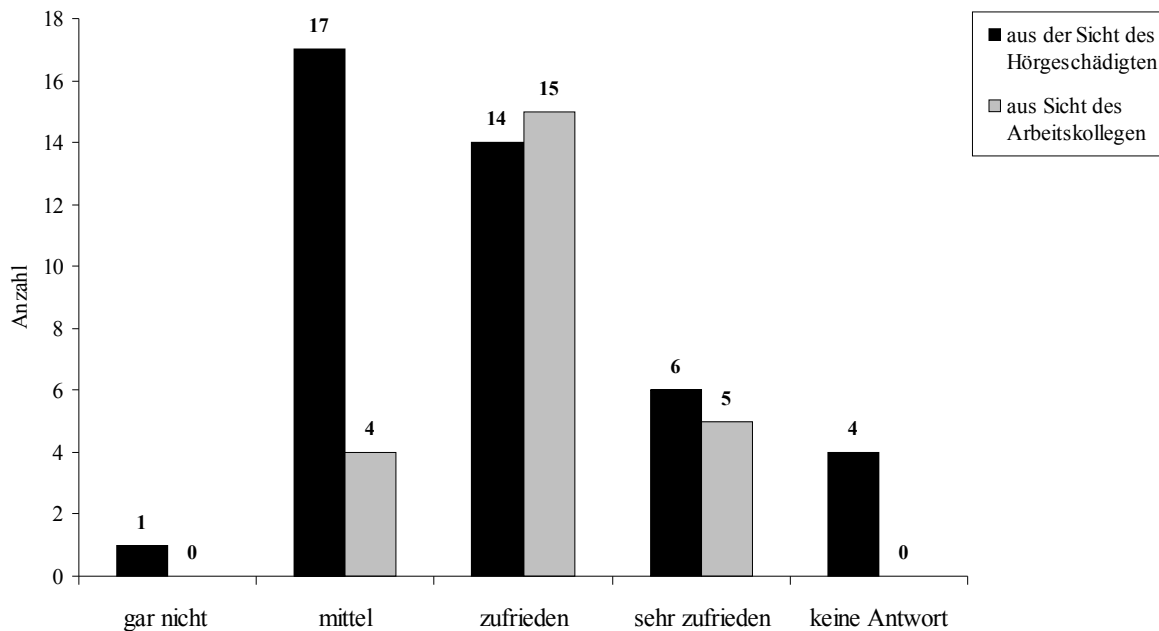


Die Mehrzahl der Probanden ist mit ihrer Eingliederung in den Arbeitsprozess zufrieden. Über die Hälfte geben ihrer Arbeit die Note „gut“ (Abb. 33). Diese Arbeitsbewertung wird auch aus der Sicht der hörenden Arbeitskollegen sehr positiv beurteilt. Es fällt auf, dass fast eine Übereinstimmung zwischen hörgeschädigten und hörenden Probanden vorliegt. Einige Arbeitskollegen sind sogar sehr zufrieden mit der Arbeitsleistung. Bei der Befragung traten erhebliche Bedenken auf Seiten der hörgeschädigten Personen auf, was die Befragung ihrer Arbeitskollegen anbelangte. Eine nicht geringe Anzahl der hörgeschädigten Probanden liess den

Fragebogen an die Arbeitskollegen gänzlich weg. Somit konnten nur 24 Fragebögen in die Untersuchung einbezogen werden (vgl. Kapitel 6.2).

4.2.3 **Zufriedenheit mit der Arbeitsumwelt**

Abb. 34 Anzahl auf der Basis der Personen (N=38;24)



Ein überwiegender Teil der hörgeschädigten Probanden ist mit der Arbeitsstelle nur „mittel“ zufrieden (Abb. 34). Dem steht die Meinung der Arbeitskollegen gegenüber, die die Arbeitszufriedenheit mit „zufrieden“ und „sehr zufrieden“ bewerten. Durch diese unterschiedlichen Ergebnisse wird deutlich, dass der hörgeschädigte Arbeitskollege seine Bedürfnisse den hörenden Arbeitskollegen gegenüber nicht direkt äussert. Dies lässt Rückschlüsse auf die geringe Kommunikationsfähigkeit zu hörenden Arbeitskollegen zu.

Die Unzufriedenheit mit der Arbeitsumwelt wird in der qualitativen Untersuchung wie folgt begründet:

- „Ich verstehe manche Arbeitsanweisungen nicht.“
 - „Ich habe wegen der Hörschädigung einem Einzelarbeitsplatz.“
 - „Ich würde lieber in meinem gelernten Beruf arbeiten.“
 - „Die Arbeit füllt mich nicht aus und bietet kein berufliches Fortkommen.“
 - „Ich habe Verständigungsprobleme mit einigen Arbeitskollegen“
- (vgl. Kapitel 5.1 - 5.8)

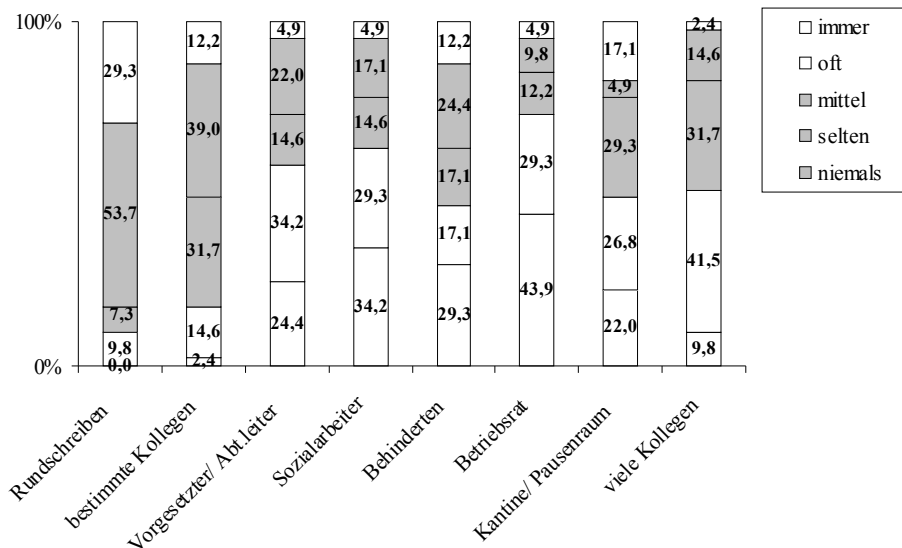
Die Antworten der Probanden lassen sich insgesamt in vier Gruppen klassifizieren. Der überwiegende Teil sieht keine schwierigen Probleme, die aufgrund des Hörschadens stören könnten. Andere bezeichnen lautsprachliche Probleme, technisch- situative Probleme und soziale Probleme als Schwierigkeiten, die sich unmittelbar aus der Hörschädigung ergeben und ihr Leben

am Arbeitsplatz erschweren. Der geringste Prozentsatz der hörgeschädigten Probanden die keine Antwort gaben, lässt auf Probleme oder Unzufriedenheit über das Arbeitsumfeld schließen.

4.2.4 Erfahren von Neuigkeiten/ Informationen am Arbeitsplatz

4.2.4.1 nach Aussagen der hörgeschädigten Personen

Abb. 35.1 Prozente auf Basis von Per

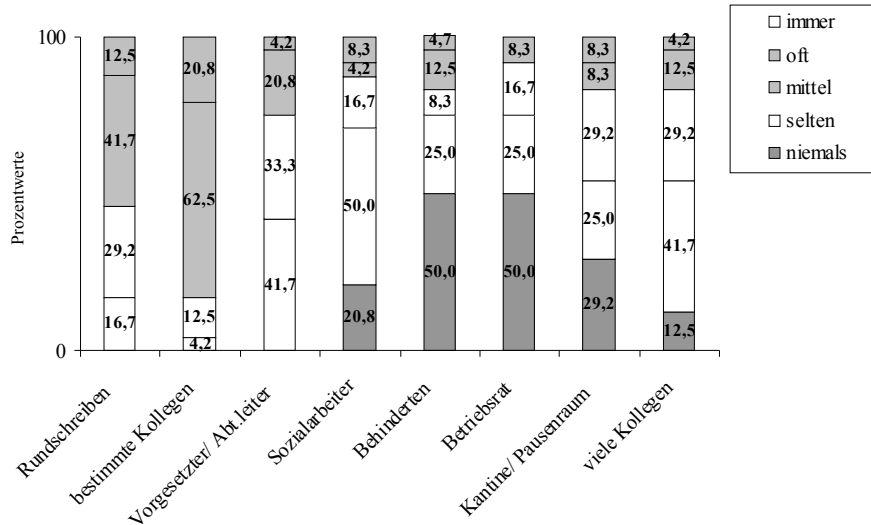


Die Frage, wie hörgeschädigte Personen Neuigkeiten im Betrieb erfahren, wurde bewusst an die hörgeschädigten Probanden gestellt, um zu sehen, ob die Arbeitsinformationen aufgenommen werden. Die Probanden konnten neben einer allgemeinen Aussage anhand vorgegebener Antwortmöglichkeiten auch spezielle Aussagen in einer Fünferskala treffen. Keine der fraglichen Möglichkeiten wurde in den Antworten so hervorgehoben, dass daraus eine Schwerpunktbildung abzuleiten war (Abb.35.1). Am ehesten kann man sagen, dass die meisten Probanden die Neuigkeiten und Informationen im Betrieb durch „Rundschreiben“ (53,7 Prozent) und von „bestimmten Kollegen“ (39,0 Prozent) am Arbeitsplatz erhalten. Durch die darauf folgende qualitative Untersuchung bestätigten sich diese gewonnenen Daten. Die Mitarbeiter, die sozusagen als Dolmetscher tätig werden, besitzen häufig mehr Kenntnis über den Grad der Hörschädigung. Sie sind diejenigen, die den Probanden informieren und bei Rückfragen zur Seite stehen. Die effektivste Informationsquelle für die hörgeschädigten Probanden ist das schriftliche „Rundschreiben“. Der „Vorgesetzte“ hat einen mittleren Stellenwert. „Betriebsrat“, „Sozialarbeiter“ und „Kantine/ Pausenraum“ haben nur eine geringe Bedeutung als Informationsquelle. Andere hörgeschädigten Arbeitskollegen nehmen einen besonderen Stellenwert als Informationsquelle ein und steigern die Kommunikationsbereitschaft des hörgeschädigten Probanden. Diese Situation war allerdings nur in drei Betrieben gegeben. Ein weiterer

Einflussfaktor ist die Größe des Betriebes, da in kleinen Betrieben die Informationsmöglichkeit über Aushänge und „Rundschreiben“ nicht gegeben ist.

4.2.4.2 nach Aussagen der Arbeitskollegen

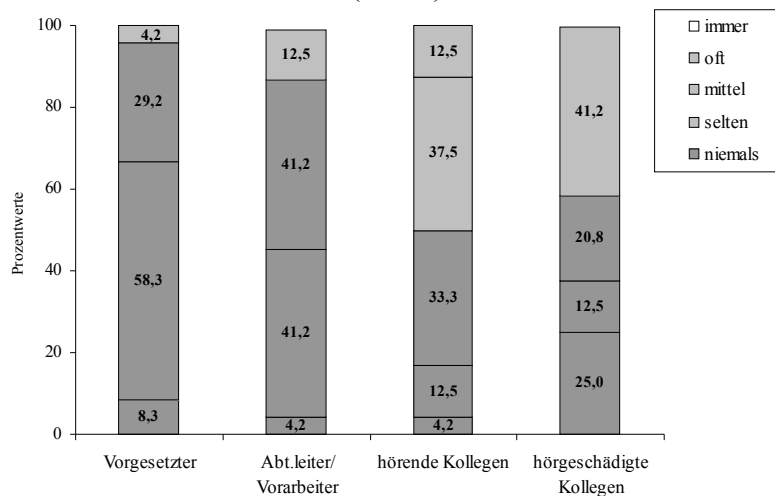
Abb. 35.2 Prozente auf Basis von Personen (N=41)



Die Angaben der hörgeschädigten Probanden (Abb. 35.2) decken sich mit den Angaben der Arbeitskollegen. Der einzige wesentliche Unterschied ist hier aus der Sicht der Arbeitskollegen, dass der bestimmte Arbeitskollege für den hörgeschädigten Probanden als Informationsquelle sehr wichtig ist (Vertrauensverhältnis und Dolmetscherfunktion). Eine geringe Bedeutung nach Ansicht der Arbeitskollegen haben „Betriebsrat“, „Behinderte“ und „Kantine/ Pausenraum“. Keine Bedeutung haben „Sozialarbeiter“, „viele Kollegen“ und „Vorgesetzte/ Abteilungsleiter“.

4.2.5 Der lautsprachliche Kontakt in den Arbeitspausen (nach Aussage der Arbeitskollegen)

Abb. 36 Prozente auf der Basis der Personen (N=24)

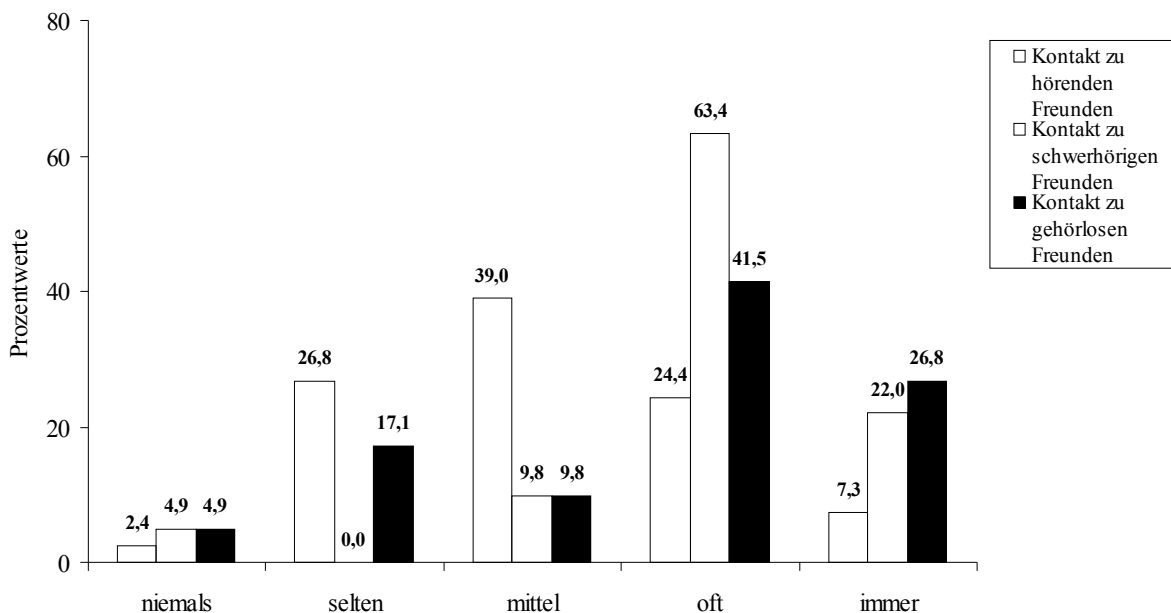


Die Häufigkeit des lautsprachlichen Kontaktes mit Arbeitskollegen wird sehr realistisch dargestellt. Die weitere Untersuchung (vgl. Kapitel 5.) bestätigt die angeführten Daten. Die hörgeschädigten Probanden versuchen sehr diszipliniert und gewissenhaft ihre Arbeit durchzuführen und vermeiden den lautsprachlichen Kontakt mit „Vorgesetzten“ und „Abteilungsleiter/ Vorarbeiter“. Daraus ist zu schlußfolgern, dass er seine lautsprachlichen Kontaktpersonen bewusst eingrenzt und den lautsprachlichen Kontakt steuert und minimiert. Es wird überwiegend mit Arbeitskollegen gesprochen, die im Umgang mit der Hörschädigung vertraut sind.

4.2.6 Der lautsprachliche Kontakt in der Freizeit

4.2.6.1 nach Aussagen der hörgeschädigten Personen

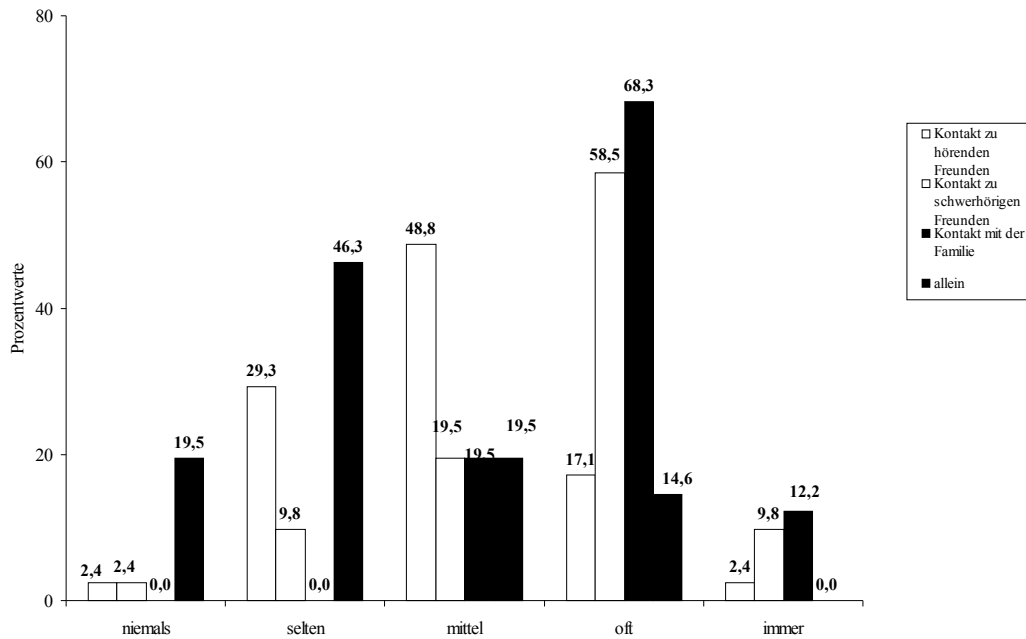
Abb.37.1 Prozente auf der Basis der Personen (N=41)



Hörgeschädigte Probanden, die nach der Häufigkeit ihrer lautsprachlichen Kontakte mit anderen Menschen an einem Tag gefragt werden, geben sehr einheitliche Angaben wieder. In einer Fünferskala wurden drei Antworten vorgegeben. Der „Kontakt zu hörenden Freunden“ wurde überwiegend mit „mittel“ bewertet. Nur 7,3 Prozent antworteten mit „immer“. Der „Kontakt zu schwerhörigen Freunden“ in der Freizeit erreichte mit der Bewertung „oft“ 63,4 Prozent. Hier wird ersichtlich, dass in der Freizeit der lautsprachliche Kontakt in überwiegender Form mit hörgeschädigten Personen stattfindet.

4.2.6.2 nach Aussagen der Familienangehörigen

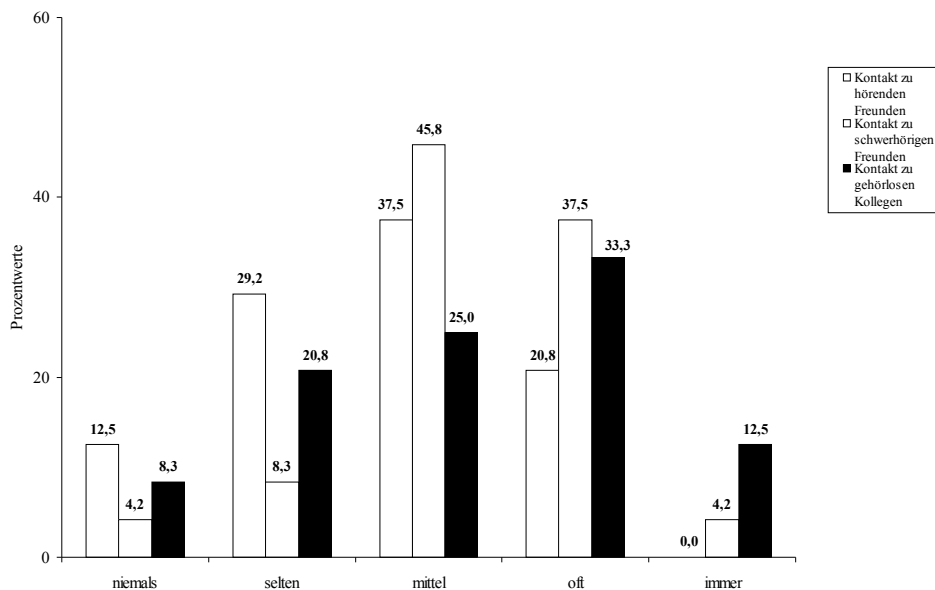
Abb.37.2 Prozente auf der Basis der Personen (N=41)



Die Sichtweise der Familienangehörigen unterstreicht die Aussagen der hörgeschädigten Probanden. Die Bewertung „oft“ wird klar der Familie und den hörgeschädigten Freunden zugeschrieben. Damit bestätigt sich der Verdacht, dass hörgeschädigte Personen in ihrem familiären Umfeld (Familie) die geringsten lautsprachlichen Kommunikationsprobleme besitzen.

4.2.6.3 nach Aussagen der Arbeitskollegen

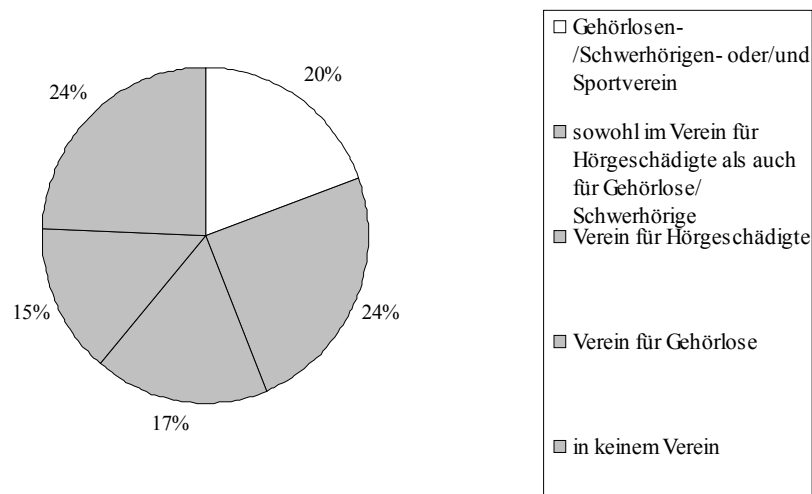
Abb. 37.3 Prozente auf der Basis der Personen (N=24)



Die Aussagen der Arbeitskollegen über den lautsprachlichen Kontakt in der Freizeit ist nicht von hoher Bedeutung, da die Arbeitskollegen nur aus Gesprächen am Arbeitsplatz schlussfolgern können, wie der lautsprachliche Kontakt in der Freizeit abläuft. Die Frage hatte zum Ziel, ob sich die Arbeitskollegen nur arbeitsbezogen oder auch privat mit dem hörgeschädigten Probanden unterhalten. Dadurch konnte festgestellt werden, ob die Aussagen der Arbeitskollegen über den lautsprachlichen Kontakt mit dem hörgeschädigten Probanden am Arbeitsplatz stimmen oder nicht. Die niedrigen Angaben bei „Kontakt zu hörenden Freunden“ (Abb. 37.3) zeigen, dass der Arbeitskollege den lautsprachlichen Kontakt vom hörgeschädigten Arbeitskollegen in der Freizeit sehr realistisch einschätzt.

4.2.7 Vereinszugehörigkeit

Abb. 38 Prozenze auf der Basis der Personen (N=41)



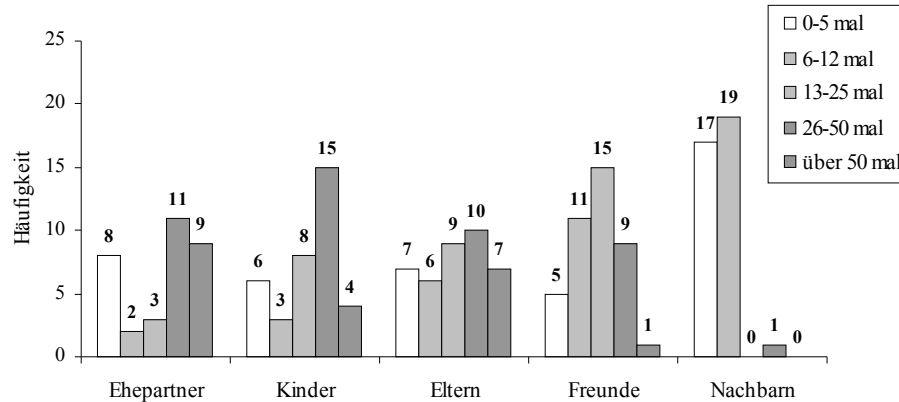
Zur Beurteilung der Kontakte mit anderen Personen ist die Zugehörigkeit zu einem Verein von besonderer Bedeutung. Die meisten Freundschaften mit hörgeschädigten Personen sind Bekanntschaften, die sich aus der Zugehörigkeit zu einem Verein ergeben. Aus dieser Übersicht geht hervor, wie wichtig der Verein für den hörgeschädigten Menschen ist. In der Erhebung gab es lediglich 24,0 Prozent, die als Antwort „in keinem Verein“ ankreuzten. Die gleichmäßige Verteilung lässt Rückschlüsse zu, dass viele hörgeschädigte Probanden den Verein in ihrem Umfeld als kommunikative Plattform nutzen.

4.3 Angaben zur lautsprachlichen Kommunikation der hörgeschädigten Personen

4.3.1 Häufigkeit der lautsprachlichen Kontakte an einem Tag

4.3.1.1 nach Aussagen der Familienangehörigen

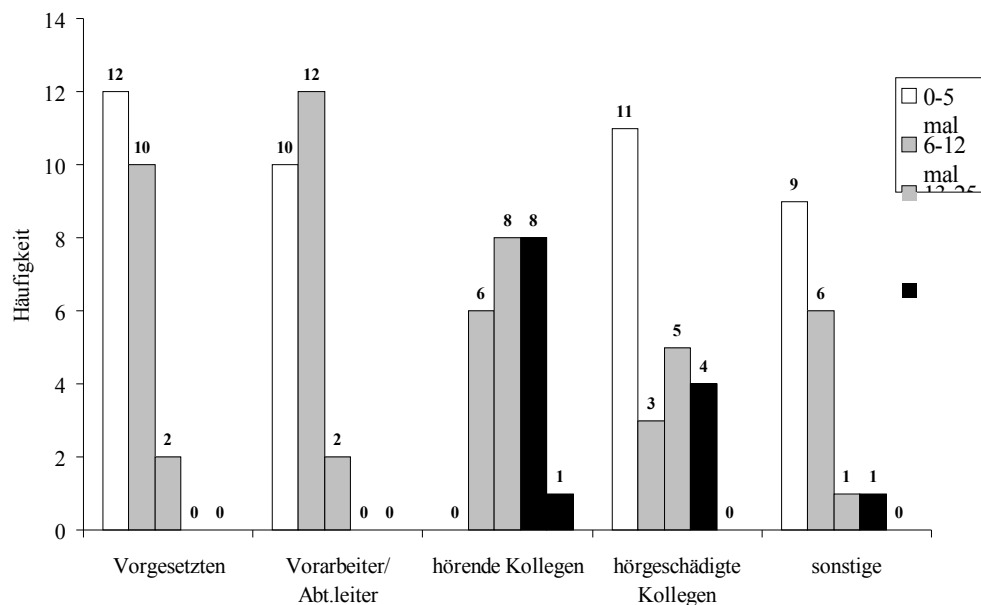
Abb. 39.1 Anzahl auf Basis der Personen (N=41)



Die Beurteilung der Häufigkeit der lautsprachlichen Kontakte nach Aussagen der Familienangehörigen ergab, dass die hörgeschädigten Probanden ihren eigenen Kindern und dem Lebenspartner einen hohen Stellenwert einräumen (Abb. 39.1). Hinzu kommt die eindeutige Beurteilung der Nachbarn, die nach Ansicht der Familienangehörigen im Kommunikationsalltag des hörgeschädigten Probanden kaum eine Rolle spielen. Daraus kann man schlussfolgern, dass der lautsprachliche Kontakt mit den Nachbarn nur auf das Notwendigste beschränkt wird.

4.3.1.2 nach Aussagen der Arbeitskollegen

Abb. 39.2 Anzahl auf Basis der Personen (N=24)

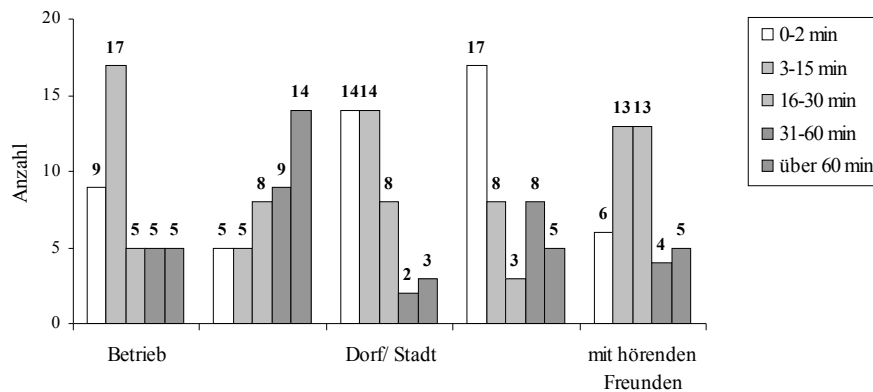


Auch in dieser Übersicht (Abb. 39.2) zeigt sich, dass sich die Probanden am Arbeitsplatz eine Bezugsperson (hörender Kollege) suchen und den lautsprachlichen Kontakt zu anderen Arbeitskollegen einschränken. Die Anzahl der lautsprachlichen Kontakte mit „Vorgesetzten“ und „Vorarbeiter/Abteilungsleiter“ sind auf das Notwendigste beschränkt. Nur notwendige Fragen zu Arbeitsanweisungen werden mit dem „Vorgesetzten“ vom Hörgeschädigten besprochen.

4.3.2 Dauer der lautsprachlichen Kontakte an einem Tag

4.3.2.1 nach Aussagen der hörgeschädigten Personen

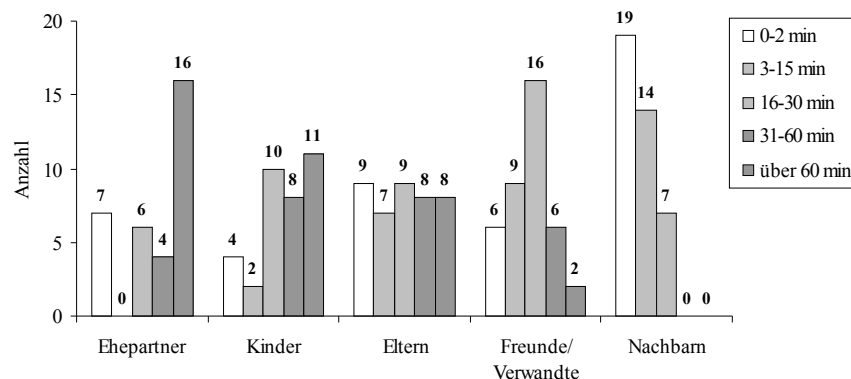
Abb. 40.1 Anzahl auf Basis der Personen (N=41)



Die Übersichten (Abb. 40.1 bis 40.3) lassen erkennen, welchen Stellenwert die Familie für den Probanden im lautsprachlichen Kontakt einnimmt. Abb. 40.1 zeigt auf, dass der überwiegende Teil der Kommunikation in der „Familie“ und mit hörgeschädigten Freunden stattfindet. Im „Betrieb“ beschränkt sich die Dauer nach Aussage von 17 Probanden auf „3-15 min“ und in „Dorf/ Stadt“ bei 14 Probanden sogar nur auf „0-2 min“ am Tag. Daraus ist ersichtlich, dass der lautsprachliche Kontakt vermutlich nur auf das Einholen wichtiger Informationen beschränkt ist.

4.3.2.2 nach Aussagen der Familienangehörigen

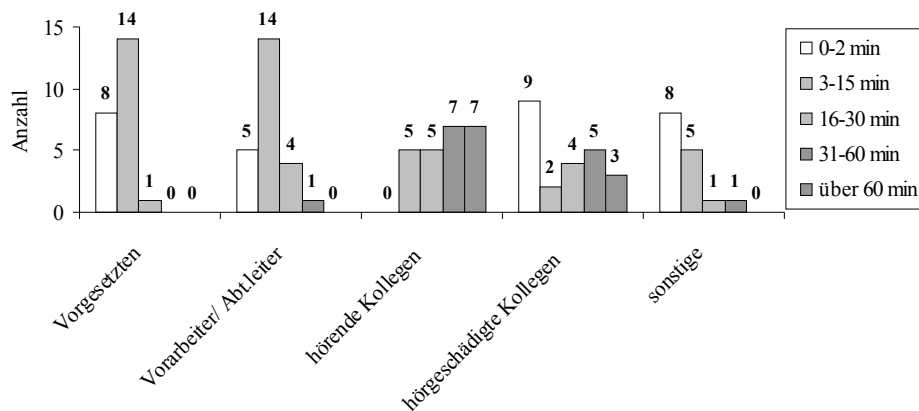
Abb.40.2 Anzahl auf Basis der Personen (N=41)



Die Familienangehörigen stellen bei der Frage nach der Dauer von lautsprachlicher Kontakte der hörgeschädigten Probanden den „Ehepartner“ und die „Freunde/ Verwandte“ deutlich heraus. 16 Familienangehörige sagen aus „über 60 min.“ mit dem Ehepartner an einem Tag zu sprechen (Abb. 40.2). Im Gegensatz hierzu heben 19 Familienangehörige heraus, dass die hörgeschädigten Probanden mit den „Nachbarn“ ihrer Umgebung nur „0- 2 min.“ am Tag sprechen.

4.3.2.3 nach Aussagen der Arbeitskollegen

Abb. 40.3 Anzahl auf Basis der Personen (N=41)



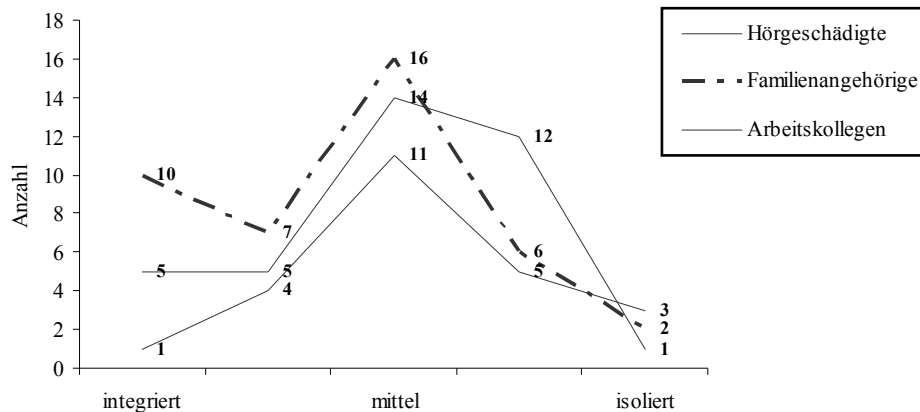
An einem Tag besitzen die Probanden unterschiedlich lange lautsprachliche Kontakte (Abb. 40.3). Die Arbeitskollegen beurteilen den täglichen Lautsprachkontakt als wesentlich intensiver als die Probanden selbst. Die wichtigsten Kontaktpersonen bleiben die „hörenden Kollegen“. Die „Vorgesetzten“ und „Vorarbeiter/ Abteilungsleiter“ nehmen in der Einschätzung der Arbeitskollegen mit „3-15 min.“ ebenfalls einen beachtlichen Anteil am täglichen Lautsprachkontakt ein. Anlass und Grund zum täglichen Lautsprachkontakt ergab sich aus der qualitativen Untersuchung:

Die Antworten der hörgeschädigten Probanden (Abb. 40.1 bis 40.3) bezogen sich überwiegend auf familiäre Anlässe. Ein weiterer Teil der Antworten bezog sich auf Freunde und Verwandte. Der geringste tägliche Lautsprachkontakt vom Probanden richtet sich an die Arbeitskollegen, Vorgesetzte und Vorarbeiter/ Abteilungsleiter. Die Probanden wurden gefragt, wann und worüber sie mit Arbeitskollegen sprachen, dabei antworteten sie in fünf Gruppen. Viele nennen im Gespräch mit Kollegen arbeitsbezogene Gründe, die Arbeitsanweisungen, Rückfragen zur Arbeit mit dem Kollegen oder Probleme die die Arbeit betreffen. Auffällig ist dagegen die Gruppe, die die Kontaktpflege (menschlichen Umgang, Höflichkeit und Zuwendung) als Notwendigkeit sieht. Eine dritte Gruppe von Antworten verweist Alltagsthemen (Gespräche über Fernsehen und Politik). Die vierte Gruppe nennt private Gespräche und persönliche Ereignisse, wie z.B. Geburtstag, Geld und Kinder. Es verbleibt eine letzte Antwortgruppe, bei der die täglichen Gespräche so gering sind, dass keine Themen in Gesprächen differenziert werden können. Aus

diesen fünf Antwortgruppen kann man ableiten, welchen geringen kommunikativen Stellenwert die Arbeitskollegen für hörgeschädigte Probanden haben (vgl. Kapitel 5).

4.3.3 Einschätzung der Integration

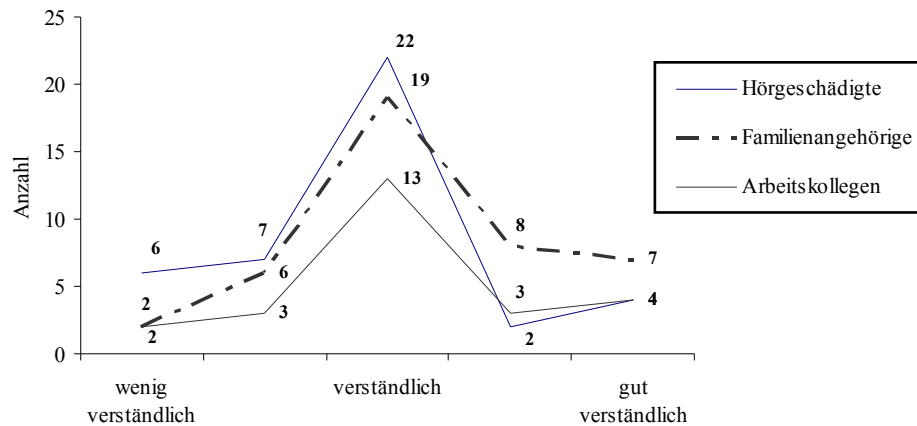
Abb.41 Anzahl auf Basis der Personen (N=41; 41; 24)



Alle hörgeschädigten Probanden der Erhebung erhielten die Frage gestellt, ob sie sich vom Sprechen der Menschen in ihrer Umgebung integriert oder isoliert fühlen. In der Übersicht (Abb. 41) wird ersichtlich, dass die hörgeschädigten Personen Gefühle der Isolierung bejahen, sich in der Gesellschaft ausgegrenzt und alleine fühlen. Viele empfinden das Gefühl der Ablehnung. In der qualitativen Untersuchung (vgl. Kapitel 5.1ff.) bestätigte sich das Gefühl der Isolierung. Hörgeschädigte Probanden sind oft der Meinung, dass über sie geredet wird. Sie reagieren somit oft abweisend. Es gab nur wenige hörgeschädigte Personen in der Untersuchung, die sich im Betrieb hinsichtlich vom lautsprachlichen Kontakt gut integriert fühlen. Sie sagen aus, dass Arbeitskollegen sie gut verstehen, auf sie durchaus eingehen und sie sich nicht ausgeschlossen fühlen. Die Auswertung der Antworten von Arbeitskollegen zeigt die überwiegend zurückhaltende Antwort über das Integrationsgefühl hörgeschädigter Personen. Die Familienangehörigen hingegen beurteilen die Integration der hörgeschädigten Probanden nicht eindeutig. Eine Gruppe nimmt die gleiche Bewertung wie die Arbeitskollegen vor. Die zweite Gruppe ist der Ansicht, die hörgeschädigten Probanden fühlen sich gut in die Gesellschaft integriert (vgl. Kapitel 6.2).

4.3.4 Einschätzung der lautsprachlichen Kommunikation

Abb.42 Anzahl auf Basis der Personen (N=41;41;24)



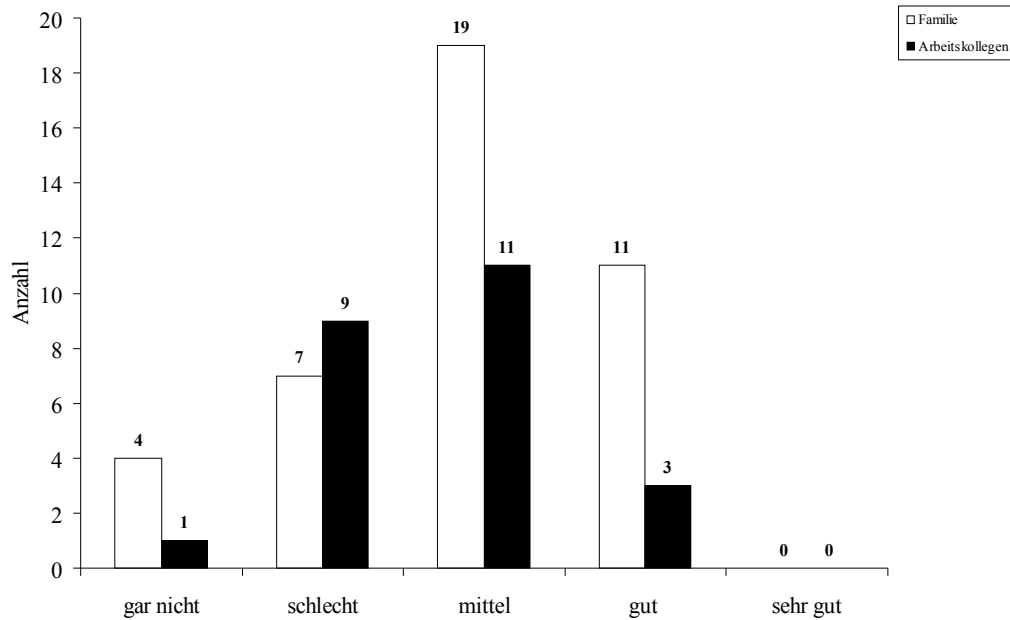
Im Bereich der lautsprachlichen Kommunikation der hörgeschädigten Probanden sehen alle drei Befragungsgruppen eine verständliche Kommunikation gewährleistet und kommen zu den gleichen Ergebnissen. Alle drei Befragungsgruppen zeigen eine verständliche Einschätzung der lautsprachlichen Kommunikation der untersuchten hörgeschädigten Probanden in der Gesellschaft.

4.4 Angaben zu Hörvermögen/ Hörgerätenutzung/ Absehen/ Sprechverständlichkeit/ Schriftsprachgebrauch der hörgeschädigten Personen

4.4.1 Einschätzung des Hörvermögens

(nach Aussagen der Familienangehörigen, der Arbeitskollegen)

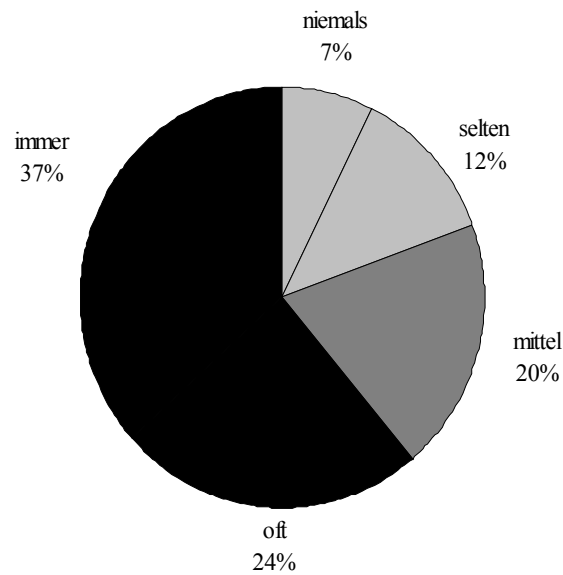
Abb.43 Anzahl auf Basis der Personen (N=41;24)



Die Arbeitskollegen zeigen bei der Einschätzung des Hörvermögens der Probanden eine hohe Unsicherheit. Viele bewerten das Hörvermögen der hörgeschädigten Probanden mit „schlecht“ und „mittel“. Ganz anders zeigen sich die Aussagen der Familienangehörigen, die eine andere Bewertung über das Hörvermögen der hörgeschädigten Probanden abgeben. Sie kennen die Kommunikationsprobleme im Alltag und besitzen Kenntnis über die Hörschädigung vom Probanden und treffen dadurch ihre Einschätzung mit „mittel“ und „gut“ über das Hörvermögen.

4.4.2 Häufigkeit der Hörgerätenutzung **(nach Aussagen der hörgeschädigten Personen)**

Abb.44 Prozente auf Basis der Personen (N=41)

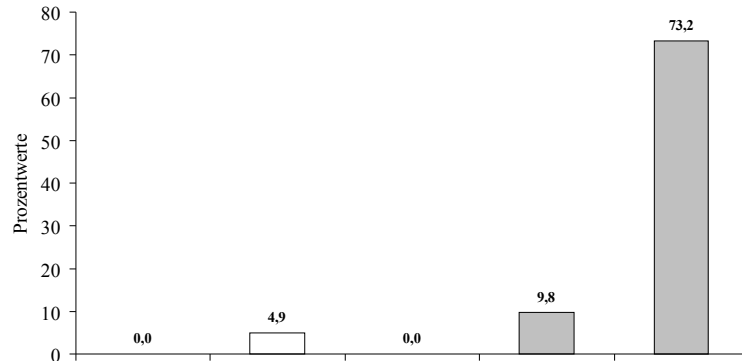


Aus dieser Übersicht geht hervor, dass 93 Prozent (Abb. 44) der Probanden ein Hörgerät benutzen. Davon gebrauchen 81 Prozent das Hörgerät „immer“, „oft“ und „mittel“. Anhand der 61 Prozent, die mit „immer“ und „oft“ geantwortet haben, kann davon ausgegangen werden, dass hörgeschädigten Probanden das Hörgerät durchgängig im Alltag als Kommunikationshilfe verwenden zur hörenden Gesellschaft.

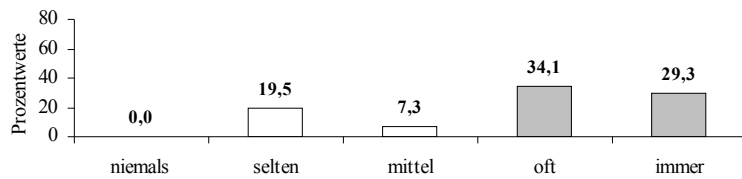
4.4.3 Notwendigkeit des Hörgeräteinsatzes (nach Aussagen der hörgeschädigten Personen)

Abb.45 Prozente auf Basis der Personen (N=41)

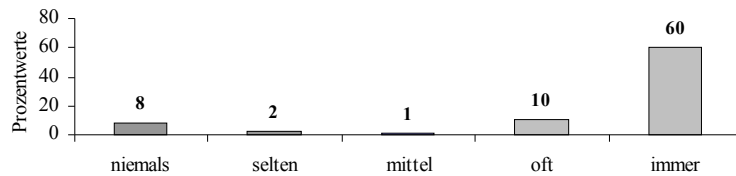
am Arbeitsplatz



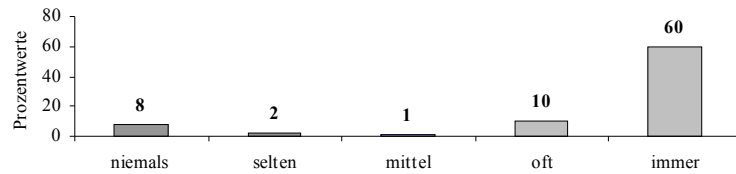
in der Familie



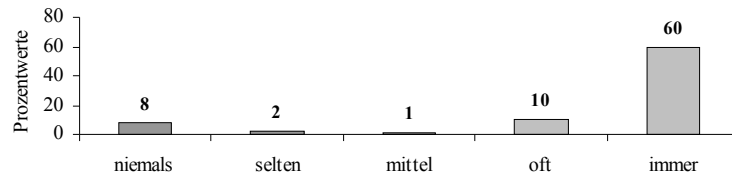
im Geschäft



im Amt



am Schalter



Die Notwendigkeit der Unterstützung durch ein Hörgerät betonen überraschend viele Probanden (Abb. 45). Die Verteilung der Antworten ist hierbei für die vier Bereiche „am Arbeitsplatz“, „im Geschäft“, „im Amt“, „am Schalter“ annähernd gleich. Von der Gesamtheit der Antworten meinen 73,2 Prozent „immer“ und 9,8 Prozent „oft“, dass es wichtig ist das Hörgerät am Arbeitsplatz zu verwenden. Ebenfalls wird eine verbesserte Kommunikation zum Arbeitskollegen erreicht. Eine ganz andere Meinung haben die Probanden über den Hörgeräteeinsatz in der Familie. Hier kommt das Hörgerät nicht so häufig zum Einsatz wie in der Öffentlichkeit und am Arbeitsplatz. 26,8 Prozent der hörgeschädigten Probanden setzen das Hörgerät nur „selten“ oder „mittel“ zur Kommunikation in der Familie ein. Daraus kann man schlussfolgern, dass Gebärdensprache und Gemik in der Familie eine höhere Bedeutung haben. Es ist bemerkenswert, dass die meisten Probanden die Notwendigkeit vom Hörgeräteeinsatz weniger dort sehen, wo der

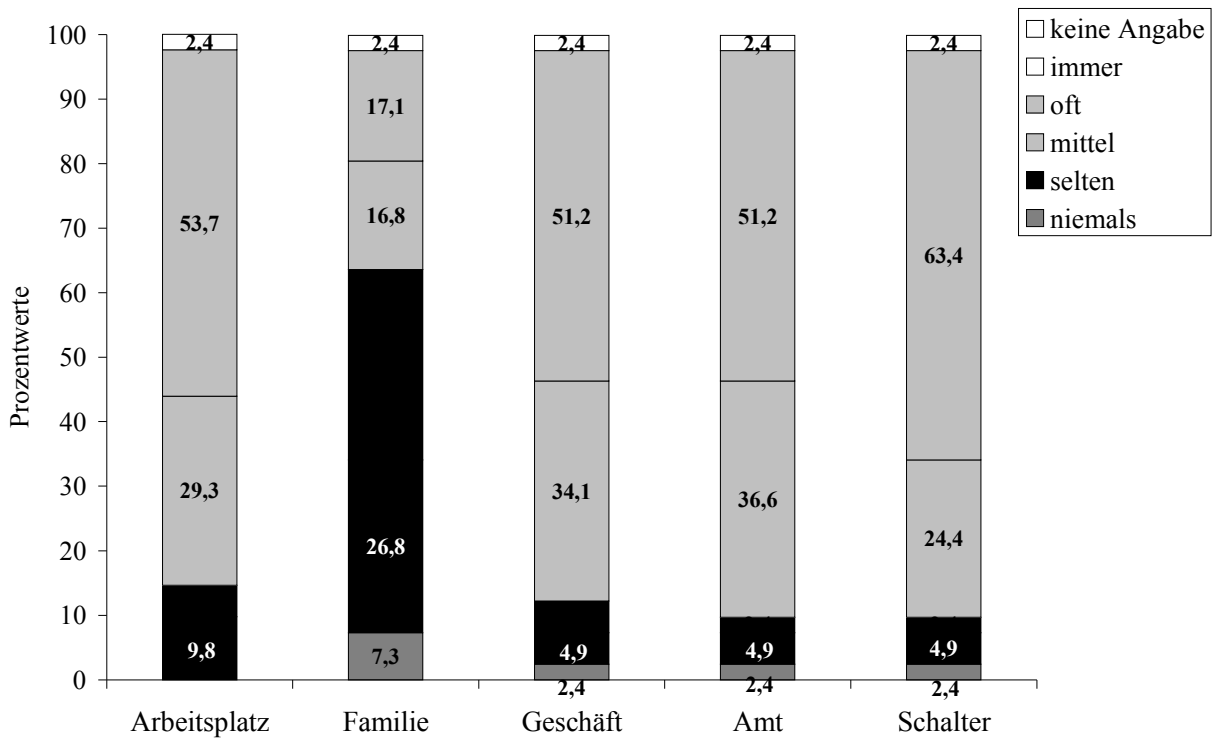
häufigste Sprachkontakt stattfindet. Die Notwendigkeit der Hörgerätenutzung besteht hingegen in den meist kurzen, weitgehend unpersönlichen Situationen „am Arbeitsplatz“, „im Geschäft“, „im Amt“ und „am Schalter“.

4.4.4 Absehen der Lautsprache

4.4.4.1 Bedeutung und Gebrauch des Absehens vom Mund

(nach Aussagen der hörgeschädigten Personen)

Abb.46 Prozente auf der Basis der Personen (N=41)

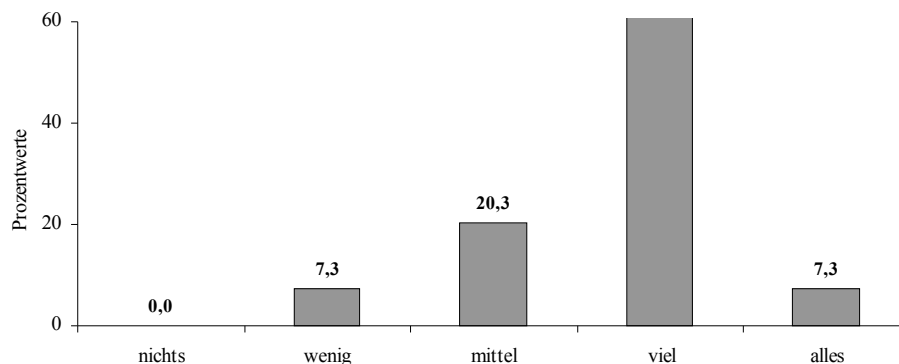


Die Ergebnisse zeigen, dass bestimmte kommunikative Situationen von hörgeschädigten Probanden dem Absehen einen hohen Stellenwert zuschreiben. Die hörgeschädigten Probanden wurden daher gefragt, wo und wann sie das Absehen vom Mund besonders brauchen und in welchen Situationen das Absehen für sie besonders wichtig ist. Viele Probanden gaben mit den Antwortvorgaben „immer“ und „oft“ an, im Gespräch mit hörenden Personen am „Arbeitsplatz“, im „Geschäft“/ „Amt“/ „Schalter“ besonders das Absehen zu nutzen, um Kommunikationsprobleme zu lösen. In der „Familie“ (Abb. 46) spielt das Absehen mit „mittel“ bis „selten“ eine untergeordnete Rolle. Hierbei ist festzustellen, dass der Arbeitsplatz und die Öffentlichkeit (Geschäft/ Amt/Schalter) eine höheren Absehgebrauch von hörgeschädigten Probanden notwendig macht. Allein 53,7 Prozent der Probanden unterstützen die Kommunikation am „Arbeitsplatz“ mit dem Absehen (Abb.46). Dies zeigt auf, dass im Arbeitsprozeß der

hörgeschädigten Probanden die lautsprachorientierte Kommunikation gegenüber anderen Kommunikationsformen dominiert.

4.4.4.2 Fähigkeit, Lautsprache vom Mund abzusehen **(nach Aussagen der hörgeschädigten Personen)**

Abb.47 Prozente auf der Basis der Personen (N=41)



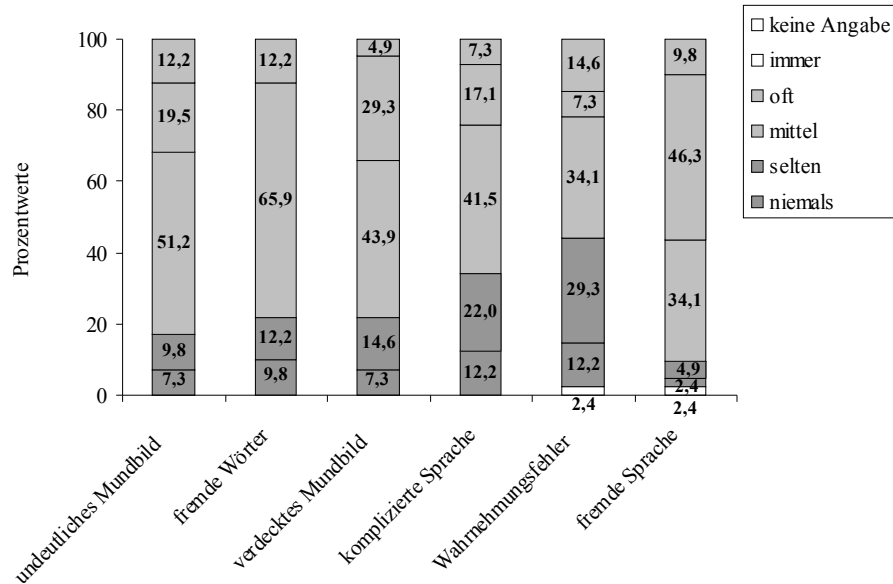
Um Lautsprache aus den optisch zugänglichen Merkmalen des Sprechvorgangs zu erfassen und zu identifizieren, müssen eine Reihe von Voraussetzungen erfüllt sein. Der Sprecher muss sein antlitzgerichtetes Mundbild zeigen und dabei normale Sprechbewegungsabläufe vollziehen. Die Lichtverhältnisse sowie die Stellung vom Sender (Sprecher) zum Empfänger (Abseher) zueinander müssen die Funktionsfähigkeit des optischen Kommunikationskanals zulassen. Der Absehende muss die optisch zugänglichen, didaktischen Merkmale des Sprechvorgangs erfassen und in die Gesamtwahrnehmung (Hörvorgang, Vibrationsrezeption und Gemik) integrieren können. Schließlich muss er in der Lage sein, von diesen optisch zugänglich, bruchstückartigen Merkmalen der Kineme aus kombinatorisch zu entscheiden, um welche Zeichen es sich handelt und welche Bedeutung sie besitzen (vgl. 2.3.2f.). Die Befähigung zum Absehen ist individuell unterschiedlich. Unter diesen Voraussetzung können die Probanden nur ein komplexes Urteil als Antwort geben, das alle Bedingungen global einbezieht.

Die Mehrheit der Probanden (65,1 Prozent) ist im stande „viel“ im Kommunikationsprozess abzusehen. Dies zeigt, welche notwendige Rolle das Absehen im Kommunikationsprozess einnimmt. Ein geringer Teil der Probanden (7,3 Prozent) gibt an, nur „wenig“ Absehfähigkeit zu besitzen. Dies kann sich daraus ergeben, dass sich die Probanden verstärkt auf die Anwendung der Gebärdensprache konzentrieren. Aus der weiteren Untersuchung geht hervor, welche Absehprobleme sich ergeben: „Wenn es schwierige Sätze sind“, „Wenn Dialekt gesprochen wird“, „Es kommt darauf an, wie gesprochen wird“, „Es ist schwierig bei fremden Mundbilder“, „Bei Freunden und in der Familie geht es besser“ und „Wenn langsam gesprochen wird, dann

kann man sehr gut absehen“ (vgl. Kapitel 5.).

4.4.4.3 Schwierigkeiten beim Absehen von Lautsprache (nach Aussagen der hörgeschädigten Personen)

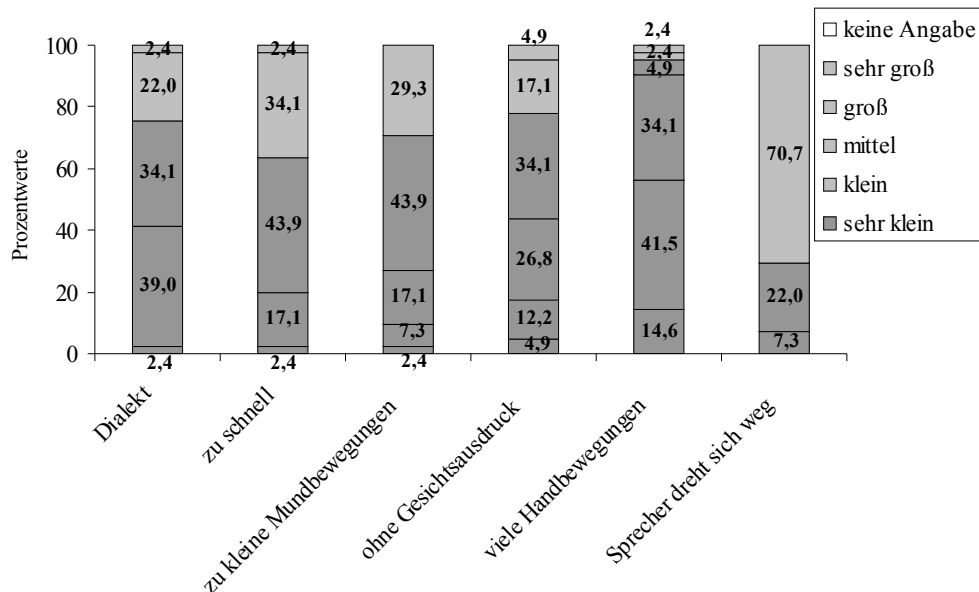
Abb. 48 Prozente auf der Basis der Personen (N=41)



Hörgeschädigte Probanden, die sich spontan zu den Schwierigkeiten des Absehens äußern, bezeichnen die „fremden Wörter“ und das „undeutliche Mundbild“ mit Abstand als größte Schwierigkeit. Der Wortschatz der Probanden ist oft geringer als der Arbeitskollegen. Dies hatte erhebliche Auswirkungen bei der Erarbeitung des Fragebogens. Die Fragestellung musste sehr sprachgebunden formuliert werden (vgl. 3.4). Eine weitere sehr große Schwierigkeit ist das „undeutliche Mundbild“. Die Probanden sehen dabei das zu schnelle Sprechen und die zu kleinen Mundbewegungen als besonders erschwerend für das Absehen an. Den dritten Stellenwert bei Absehproblemen nimmt das „verdeckte Mundbild“ ein. Hierzu gehören die vorgehaltene Hand, das weggedrehte Gesicht und zu schnelle Kopfbewegungen. Die „komplizierte Sprache“ ergibt sich aus den grammatisch- syntaktisch verwickelten Sätzen. Weitere Absehprobleme bereiten erweiterte Sätze und Satzgefüge, deren Sinnhaftigkeit mehr auf Strukturelles als auf Wortinhaltliches aufbaut. Die Artikulation der Lautsprache, Dialekte und fremde Wörter, deren Sinn unbekannt sind, stellen ebenfalls eine Schwierigkeit für den Probanden dar. Die Fremdheit der Sprache ist natürlich auch gegeben, wenn neue, ungewohnte Personen sprechen, die in das übliche Kommunikationsgeschehen nicht hineinpassen. In der Gesamtbewertung macht die Darstellung deutlich, dass die hörgeschädigten Probanden sehr einheitlich mit „oft“ antworten und somit erhebliche Kommunikationsprobleme zu hörenden Personen besitzen. Daraus kann man schlussfolgern, dass die hörgeschädigten Probanden ihr soziales Umfeld eingrenzen und ihre Freizeitaktivitäten überwiegend im Verein und in der Familie ausführen.

4.4.4.4 Beurteilung vorgegebener Schwierigkeiten beim Absehen der Lautsprache (nach Aussagen der hörgeschädigten Personen)

Abb. 49 Prozente auf der Basis der Personen (N=41)

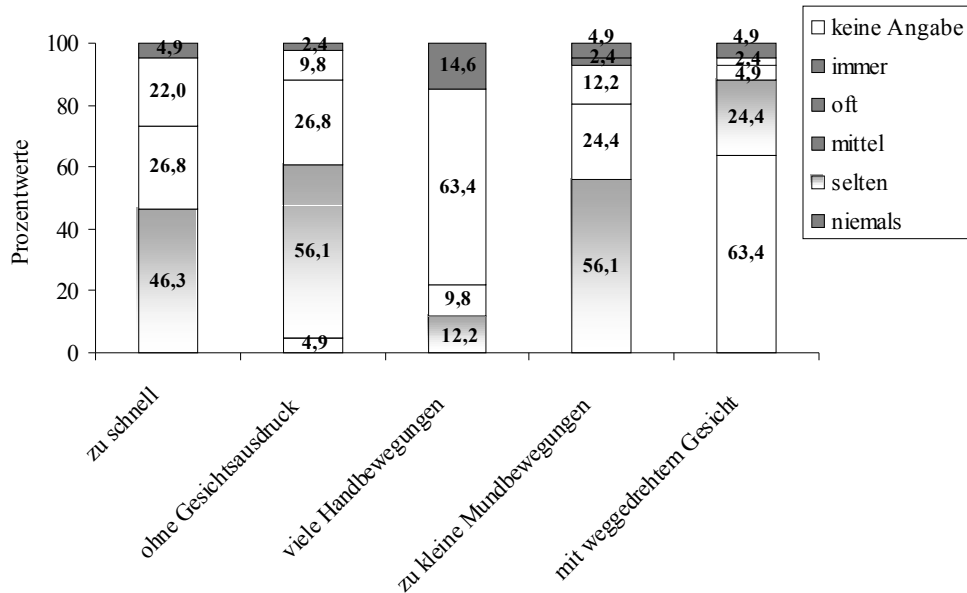


Die hörgeschädigten Probanden sehen es als hauptsächliches Kommunikationsproblem, wenn ein Sprecher sich wegdreht (70,7 Prozent) beim Sprechen (Abb. 49) . Hier gehen Informationen für den Probanden verloren und er kann dem Sprecher nicht mehr folgen. Ein zu hohes Sprechtempo (34,1 Prozent), sowie das Nachvollziehen der Sprechbewegungsabläufe (Kinestetik) (29,3 Prozent) erschwert zusätzlich die Sprachverständlichkeit für die Probanden. Das Sprechen im „Dialekt“ ist ein weiteres Absehproblem. Es schätzen über die Hälfte der Probanden das Sprechen im „Dialekt“ als „sehr große“ (22,0 Prozent) und „große“ (34,1 Prozent) Schwierigkeit ein (Abb. 49). Wenn der Sprecher „ohne Gesichtsausdruck“ spricht und die Hände nicht bewegt, entstehen Probleme, die nicht direkt das Absehen vom Mund betreffen. Solche Merkmale des Sprechgeschehens, die über das Absehen im engeren Sinn hinausgehen, werden insbesondere in der Gemik optisch wirksam. Sie unterstützen nicht nur den eigentlichen Prozess des Absehens zum Aufgreifen der Sprechinformationen, sondern geben zusätzliche Informationen über den Sprecher. Die Notwendigkeit der Handbewegungen wird hier als „mittel“ (34, 1 Prozent) bis „klein“ (41,5 Prozent) erachtet und somit nur als Hintergrundinformation im Kommunikationsprozess gesehen (Abb. 49).

4.4.5 Lautsprecherverhalten der Familienangehörigen mit den hörgeschädigten Personen

4.4.5.1 nach Aussagen der Familienangehörigen

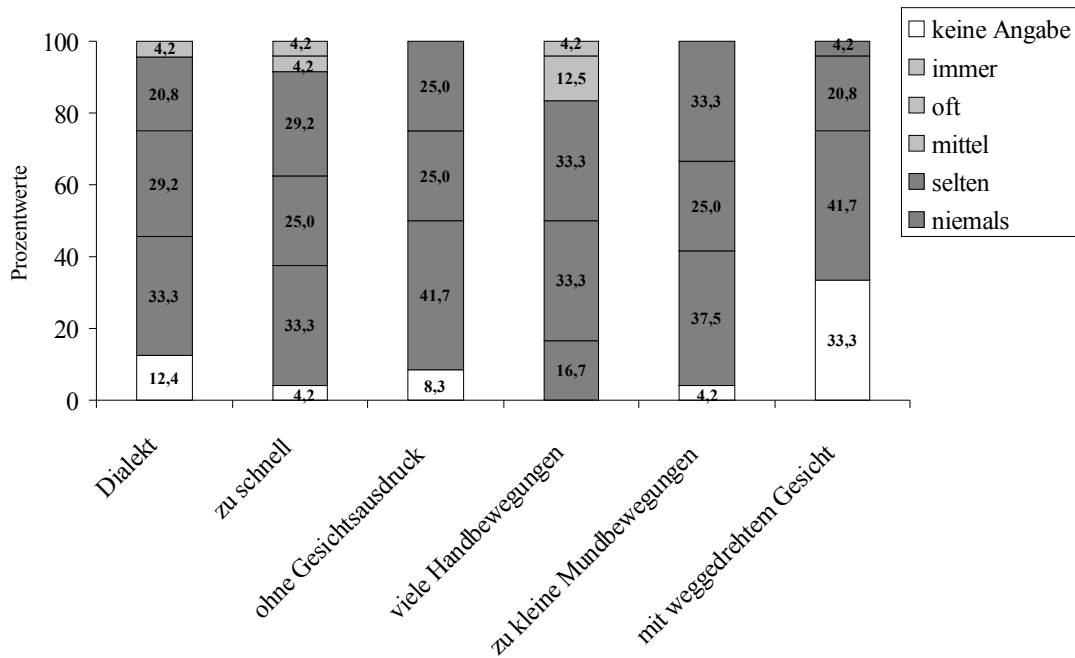
Abb. 50.1 Prozente auf der Basis der Personen (N=41)



Die Familienmitglieder wurden nach ihrem Sprechverhalten gegenüber den hörgeschädigten Probanden gefragt. Die Schwierigkeiten des Absehens werden mittels des Fragerasters zur Ermittlung des Verhaltens der Familienangehörigen beim Sprechen dargestellt. Weit über die Hälfte der Familienmitglieder verneint es Verhaltensweisen zu zeigen, die dem Probanden die aufgeführten Probleme bereiten könnten (Abb. 50.1). Nur 22 Prozent geben an „oft“ „zu schnell“ zu reden und 63,4 Prozent sagen zu „oft“ im Kommunikationsprozess zu „viele Handbewegungen“ auszuführen. Erstaunlicherweise stellen mit 43,9 Prozent der hörgeschädigten Probanden (Abb. 49) das „zu schnelle“ Sprechen als besondere Schwierigkeit heraus. Die Familienangehörigen hingegen bejaen diese Schwierigkeit im Kommunikationsprozess mit 22,0 Prozent (Abb.50.1). Ein weiterer starker Unterschied zwischen den Aussagen von hörgeschädigten Probanden und den Familienmitgliedern ist das „weggedrehte Gesicht“ beim Sprechen. Hier beurteilen die Familienangehörigen mit 63,4 Prozent (Abb. 50.1), dass ein abgewendetes Gesicht „niemals“ zu Schwierigkeiten im Kommunikationsprozess führt. Wobei 70,7 Prozent der hörgeschädigten Probanden als Hauptproblem ansehen, wenn der Sprecher „mit weggedrehtem Gesicht“ spricht (Abb. 49). Dieser Unterschied in den Antworten ist nicht nachvollziehbar, da die Familienangehörigen die wichtigsten Kommunikationsprobleme der Probanden kennen sollten.

4.4.5.2 nach Aussagen der Arbeitskollegen

Abb 50.2 Prozente auf der Basis der Personen (N=11)

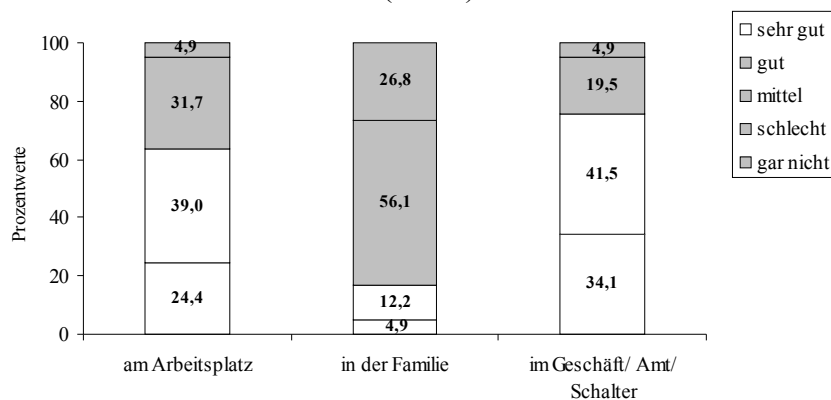


Bei der Untersuchung der Arbeitskollegen nach Schwierigkeiten der lautsprachlichen Kommunikation ergaben sich andere Werte (Abb. 50.2), gegenüber den Familienangehörigen (Abb. 49). Die Übersicht zeigt ein sehr ausgewogenes Verhältnis in allen sprachlichen Kriterien, ausgehend vom „Dialekt“ bis zum „weggedrehten Gesicht“. Wobei zu erwähnen ist, dass die Bewertung von nur 11 Arbeitskollegen durchgeführt wurde (vgl. Kapitel 3. ff.).

4.4.6 Lautsprachverständlichkeit

4.4.6.1 nach Aussagen der hörgeschädigten Personen

Abb.51.1 Prozenzte auf der Basis der Personen (N=41)

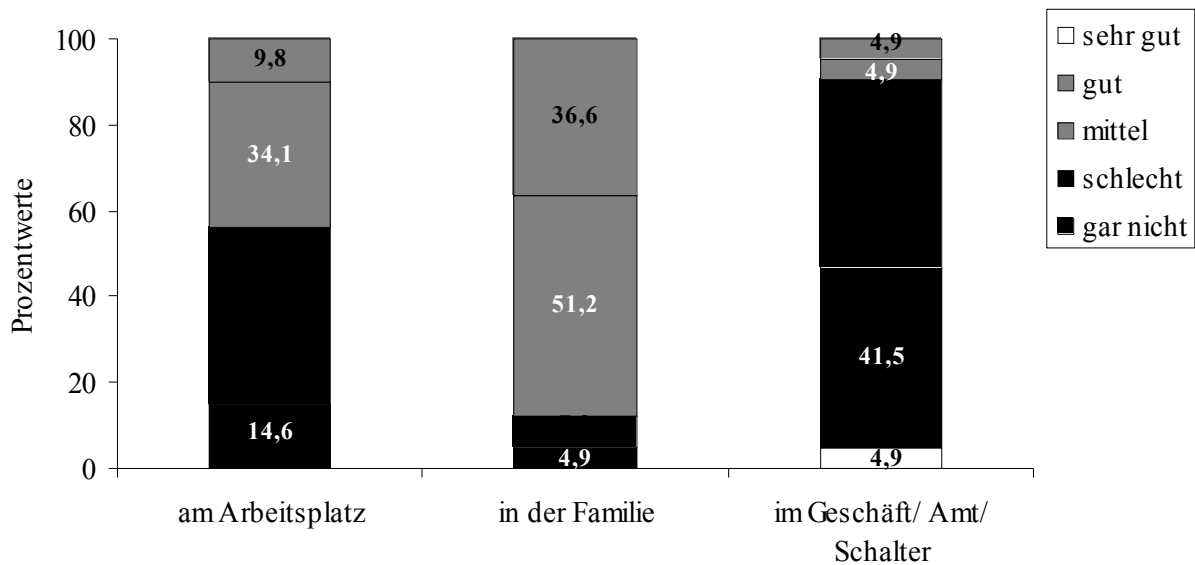


Das Sprachverstehen wird als Endstufe des Prozesses zur Rezeption von Lautsprache verstanden. Das Sprachverständnis resultiert aus der Sprachwahrnehmung, der Artikulation und Sinnentnahme von gesprochenen Wörtern (vgl. Kapitel 2.2.1).

Die Übersicht zeigt, welche „schlechten“ Lautsprachprobleme die Probanden im „Geschäft/ Amt/ Schalter“ (34,1 Prozent) haben (Abb. 51.1). Am „Arbeitsplatz“ ist das Ergebnis mit 39,0 Prozent ähnlich wie in der Öffentlichkeit. Der hohe „gute“ Wert mit 31,7 Prozent legt die Vermutung nahe, dass die vertrauten Arbeitskollegen von den hörgeschädigten Probanden gemeint sind. In der Familie wird die Lautsprachartikulation überwiegend mit 56,1 Prozent als „gut“ eingeschätzt (Abb. 51.1).

4.4.6.2 nach Aussagen der Familienangehörigen

Abb.51.2 Prozenzte auf der Basis der Personen (N=41)



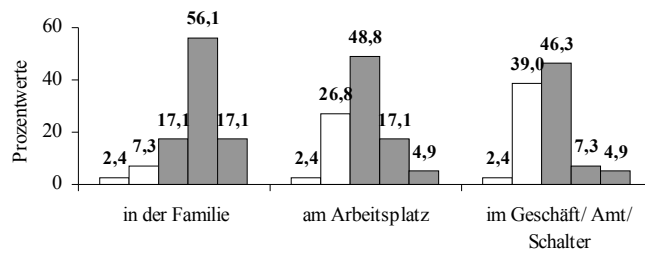
Die Familienangehörigen bestätigen das Ergebnis der hörgeschädigten Probanden. Sie sehen die größten Schwierigkeiten in der Sprachverständlichkeit auf Seiten der Öffentlichkeit („im Geschäft/ Amt/ Schalter“) mit 41,5 Prozent „schlecht“ und 43,9 Prozent mit „mittel“ (Abb. 51.2).

4.4.7 Die lautsprachlichen Fähigkeiten

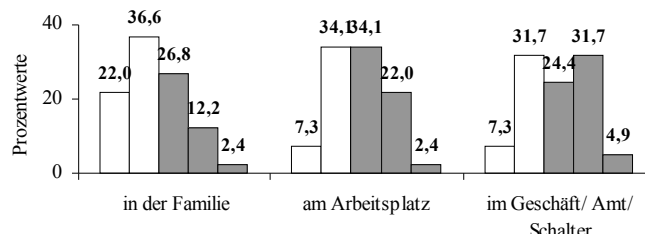
4.4.7.1 nach Aussagen der hörgeschädigten Personen

Abb.52.1 Prozenze auf Basis der Personen (N=41)

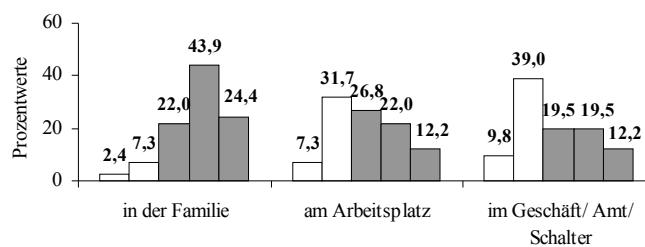
Schwierigkeiten in der Sprachdeutung von Lautsprache



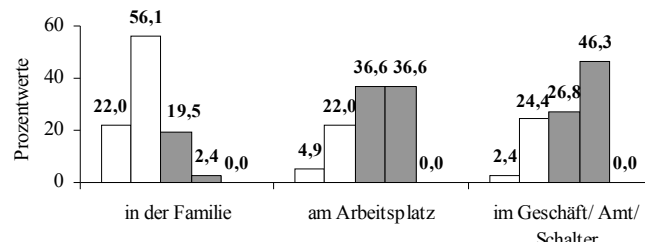
Schwierigkeiten Lautsprache in einzelnen Wörtern zu verstehen



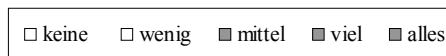
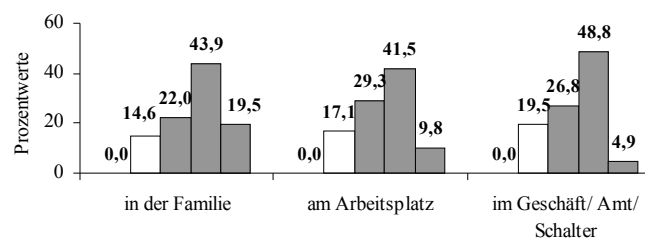
Schwierigkeiten Lautsprache in ganzen Sätzen zu verstehen



Schwierigkeiten Durch fehlenden Wortschatz



Schwierigkeiten Lautsprache in ganzen Sätzen zu sprechen



In der Untersuchung wurden die Probanden gefragt, wie es Ihnen ergeht, wenn sie mit anderen Personen sprechen. Haben sie dann Schwierigkeiten in der Lautsprachdeutung oder sprechen sie in einzelnen Wortgruppen. Besitzen sie ebenfalls Schwierigkeiten Lautsprache von anderen Personen in ganzen Sätzen zu verstehen. Ein weiterer Punkt war die Selbsteinschätzung des eigenen Wortschatzes der hörgeschädigten Probanden und den daraus resultierenden Schwierig-

keiten ganze Sätze auszudrücken. Bei dieser Selbsteinschätzung wurde im Fragebogen eine Trennung zwischen Familie, Arbeitsplatz und Öffentlichkeit vorgenommen. Die hörgeschädigten Probanden konnten in einer Fünferskala mit den Antwortvorgaben „keine“ bis „alles“ antworten. Die Ergebnisse der Sprachdeutung zeigen, dass die meisten Schwierigkeiten im Umfeld des Arbeitsplatzes mit 48,8 Prozent und in der Öffentlichkeit mit 46,3 Prozent bei „mittel“ auftreten (Abb. 52.1).

Das Sprechen von einzelnen Wörtern (häufige Verwendung von Wortgruppen) durch Gesprächspartner wurde erfragt, um aufzuzeigen, welche drei Bereichen (Familie, Arbeitsplatz und Öffentlichkeit) mehr Kommunikationsprobleme für den Probanden entstehen lassen. Gerade die ständige Interpretation der aufeinanderfolgenden Wortgruppen ist ein erhebliches Problem im Gespräch. Die Ergebnisse (Abb.52.1) „Schwierigkeiten der Lautsprache in einzelnen Wörtern zu verstehen“ zeigen eine geringe Anwendung im Bereich „in der Familie“ mit 36,6 Prozent bei „wenig“ und 22,0 Prozent bei „keine“. Die Bereiche „am Arbeitsplatz“ und „im Geschäft/ Amt/ Schalter“ zeigen eine viel höhere Schwierigkeit, diese Wortgruppen für den hörgeschädigten Probanden zu verstehen.

Ebenfalls keine Schwierigkeiten haben die Probanden „... Lautsprache in ganzen Sätzen zu verstehen“ in der Familie mit den Ergebnissen „viel“ (43,9 Prozent) und „alles“ (24,4 Prozent). Die Bereiche „am Arbeitsplatz“ und „im Geschäft/ Amt/ Schalter“ verdeutlichen die gleichen Schwierigkeiten ganze Sätze vom Gesprächspartner durch den Probanden zu verstehen (Abb.52.1).

Die letzten beiden Übersichten zeigen eine Selbsteinschätzung der hörgeschädigten Probanden im Bereich des fehlenden Wortschatzes „Schwierigkeiten beim hörgeschädigten Probanden“ und der Satzbildung „Schwierigkeiten in der Sprachdeutung“. Mit 56,1 Prozent bei „wenig“ hebt sich der Bereich Familie deutlich von den Bereichen Arbeitsplatz und Öffentlichkeit ab. Im Familienbereich stellt er einen sicheren sprachlichen Umgang dar, als am Arbeitsplatz mit 36,6 Prozent „wenig“ und im Geschäft/ Amt/ Schalter mit 46,3 Prozent „wenig“. Schlussfolgernd daraus ergibt sich, dass die Probanden ihren Wortschatz bedeutend besser einschätzen, wenn er auf vertraute Personen bezogen ist. Die Ergebnisse bei „Schwierigkeiten in ganzen Sätzen“ zeigen die resultierenden Probleme mit den Regeln des Syntax. Die hörgeschädigten Probanden müssen ein Sprachgefühl entwickeln, bei dem die Sätze nicht wie aus dem Lehrbuch aufsagt, sondern situationsgebunden gesprochen werden müssen (vgl. Kapitel 2.2.1). Die Ergebnisse zeigen die vordergründigen „viele“ Probleme die Lautsprache zu deuten und dies in allen drei Bereichen (in der Familie mit 43,9 Prozent, am Arbeitsplatz mit 41,5 Prozent und im Geschäft/ Amt/ Schalter mit 48,8 Prozent)

4.4.7.2 nach Aussagen der Familienangehörigen

Abb 52.2 Prozente auf Basis der Personen (N=41)

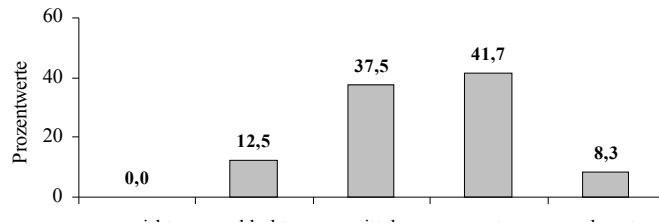
Es ist festzustellen, dass die Familienangehörigen das Verständnis der Lautsprache der Probanden in gleicher Weise einschätzen, wie der Probanden selbst. 51,2 Prozent der Familienangehörigen zeigen auf, dass es „keine“ Schwierigkeiten im Verständnis der Lautsprache von den Probanden aus gibt (Abb. 52.2). Wenn es zu Problemen der Lautsprach-deutung kommt, dann in den Bereichen Arbeitsplatz (mit 41,5 Prozent) und im Geschäft/ Amt/ Schalter (mit 43,9 Prozent) mit der Bewertung „mittel“. Die hörgeschädigten Probanden sprechen mehr „in einzelnen Wörtern“ als „in ganzen Sätzen“. Dies belegen die Ergebnisse im Sprach-verhalten mit 43,9 Prozent bei der Antwort „gut“ (in einzelnen Wörtern) und 39,0 Prozent bei der Antwort „schlecht“ (in ganzen Sätzen). Ebenfalls positiv äußert sich die Familie über den vorhandenen Wortschatz der Probanden. 9,8 Prozent bewerten den Wortschatz mit „sehr gut“ und 39,0 Prozent mit „gut“. Diese Ergebnisse werden von den Einzelfallstudien (vgl. Kapitel 5.) nicht bestätigt und scheinen nicht das realistisch Lautsprachverhalten der hörgeschädigten Probanden aufzuzeigen.

Unterschiedliche Schwierigkeiten werden in der Einschätzung der Lautsprachverständlichkeit von den Probanden deutlich. Die meisten Verständlichkeitsprobleme in der Lautsprache treten in der Öffentlichkeit mit 85,4 Prozent bei „mittel“ und „schlecht“ auf. Ein anderes Ergebnis ist im Familienbereich (51,2 Prozent) und im Arbeitsplatzbereich (34,1 Prozent) bei der Antwort „gut“ zu sehen. Daraus kann geschlossen werden, dass häufig Bezugspersonen und eine vertraute Umgebung in der Lautsprachenanwendung der hörgeschädigten Probanden notwendig sind.

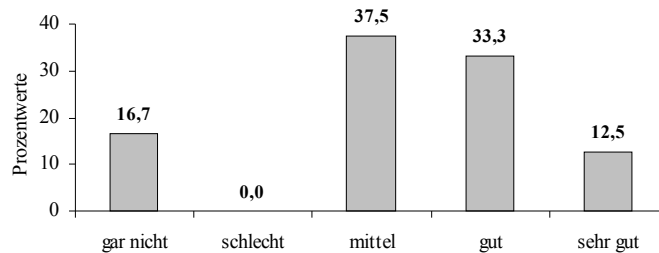
4.4.7.3 nach Aussagen der Arbeitskollegen

Abb 52.3 Prozente auf Basis der Personen (N=24)

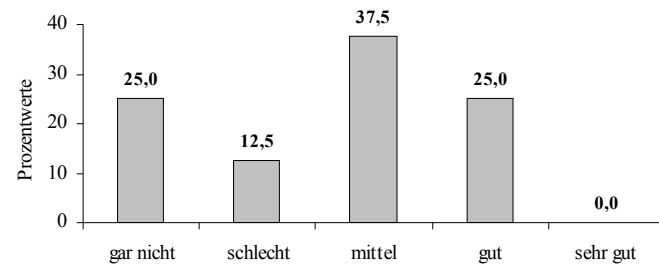
Bildung
ganzer Sätze



Sprechen der hörenden
Personen in einzelnen
Wörtern



Wortschatz der
hörgeschädigten
Personen

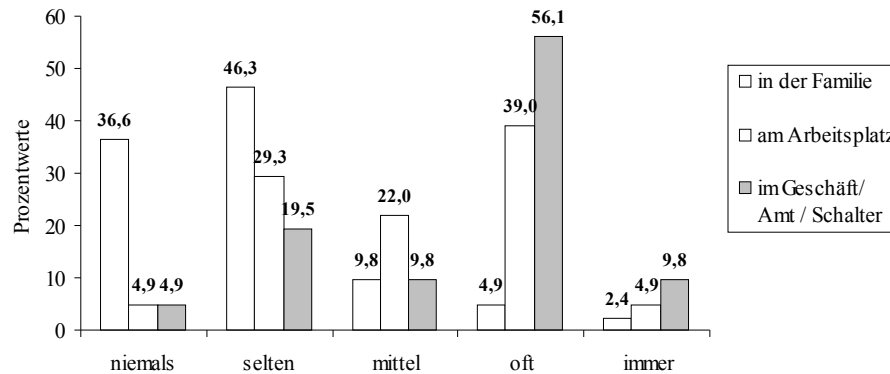


Die Arbeitskollegen schätzten die lautsprachlichen Fähigkeiten der hörgeschädigten Probanden in einer Fünferskala ein. Der Umfang der quantitativen Untersuchung der Arbeitskollegen musste sich beschränken und somit konnte nur die „Bildung ganzer Sätze“, das „Sprechen der hörenden Personen in einzelnen Wörtern“ und der „Wortschatz der hörgeschädigten Personen“ abgefragt werden. Hinzufügend lässt sich sagen, dass die Verteilung vom Fragebogen an die Arbeitskollegen im Ganzen gesehen, ein schwieriges Gewinnen von Daten war. Viele hörgeschädigte Probanden hatten erhebliche Bedenken und Angst Nachteile am Arbeitsplatz zu erfahren (Profiling vom Personen). Die gewonnenen Ergebnisse der Arbeitskollegen führen zu einem fast homogenen Bild in allen drei Bereichen (Satzbildung, Einzelwörter und Wortschatz). Die Satzbildung vom hörgeschädigten Probanden stellt nach Aussagen der Arbeitskollegen keine Schwierigkeit dar (mit 79,2 Prozent bei „mittel“ und „gut“). Das gleiche Ergebnis stellt sich bei der Anwendung von Einzelwörtern durch den Probanden nach Aussage der Arbeitskollegen (mit 70,8 Prozent bei „mittel“ und „gut“) heraus. Der vorhandene Wortschatz der hörgeschädigten Probanden wird nach den anderen gewonnenen Ergebnissen (vgl. Kapitel 5.) realistisch bewertet. Aus den Ergebnissen wird sichtbar, welche kommunikativen Probleme die hörgeschädigten Probanden am Arbeitsplatz haben und weshalb das soziale Umfeld bewusst eingeschränkt wird. Die 25,0 Prozent bei der Antwort „gar nicht“ und die 12,5 Prozent bei der Antwort „schlecht“ durch den Arbeitskollegen lassen auf kommunikative Probleme deuten.

4.4.8 Gebrauch der Schriftsprache als kommunikative Hilfe

4.4.8.1 nach Aussagen der hörgeschädigten Personen

Abb. 53.1 Prozentwerte auf Basis der Personen (N=41)

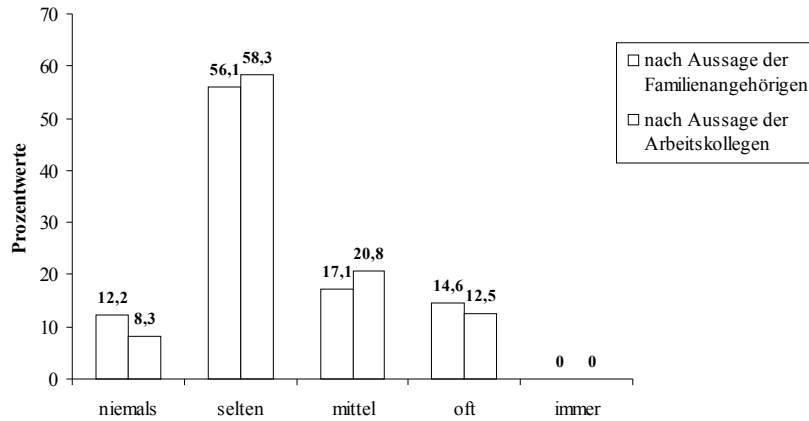


Seitdem die Lautsprache für die Probanden angestrebt wird, gilt das besondere Interesse der Schriftsprache als Zeichenträger. Da die Schriftsprache optisch auch gut zugänglich ist, wird sie als unterstützende Kommunikationsform für die Lautsprache eingesetzt, um zusätzlich Informationen oder Lautsprachliches differenziert zu verdeutlichen (vgl. 2.3.3.5). Die Probanden wurden befragt, ob sie die Schriftsprache als kommunikative Hilfe einsetzen. Die Ergebnisse zeigen auf, welchen Stellenwert sie als kommunikative Hilfe in den 3 Bereichen (Familie, Arbeitsplatz und Öffentlichkeit) einnimmt. Im Familienbereich wurde mit 82,9 Prozent bei „niemals“ und „selten“ der Schriftsprache eine untergeordnete Rolle zugewiesen (Abb. 53.1). Dies sieht „am Arbeitsplatz“ und „im Geschäft/ Amt/ Schalter“ anders aus. Die Schriftanwendung am Arbeitsplatz mit 61,0 Prozent bei „mittel“ und „oft“ zeigt die Bedeutung auf und scheint eine wichtige Kommunikationsform im Arbeitsprozess zu sein. Noch mehr Gewichtung kann man der Schriftsprache in der Öffentlichkeit („im Geschäft/ Amt/ Schalter“) zuschreiben. 56,1 Prozent benutzen „oft“ die Schrift als kommunikative Hilfe in der Öffentlichkeit. Die Schriftanwendung wird wie folgt begründet: „Bei komplizierten Fragen und Fremdwörtern.“, „Schwierige Wörter schreibe ich auf.“, „Wenn ich Arbeitsanweisungen nicht verstanden habe, nehme ich die Schrift zu Hilfe.“, „Ja, wenn es schnell gehen soll, ohne Lautsprache eben...“ (vgl. Kapitel 5).

Die Schriftsprache bleibt eine ergänzende Kommunikationsform für die hörgeschädigten Menschen, deren Stellenwert man nicht aus den gewonnenen Daten der „im Geschäft/ Amt/ Schalter“ überschätzen darf. Der schnelle Kommunikationsablauf gibt den hörgeschädigten Personen kaum die Möglichkeit einen Stift und einen Zettel zu verwenden (vgl. 2.3.3.5).

4.4.8.2 nach Aussagen der Familienangehörigen und Arbeitskollegen

Abb. 53.2 Prozentwerte auf Basis der Personen (N=41; 24)



Die Familienangehörigen und die Arbeitskollegen bestätigen deutlich, dass für hörgeschädigte Personen die Schriftsprache in der Familie und am Arbeitsplatz nur in sehr geringem Umfang eine notwendige Kommunikationsform darstellt. Die Ergebnisse (Abb. 53.2) zeigen eine fast identische Gewichtung zwischen Familienangehörigen und Arbeitskollegen. Hinzu kommt, dass sie den Schriftsprachgebrauch durch hörgeschädigte Probanden niedriger einschätzen. 56,1 Prozent der Familienangehörigen, wie auch 58,3 Prozent der Arbeitskollegen antworten mit „selten“ im Schriftgebrauch. Nur 14,6 Prozent der Familienangehörigen und 12,5 Prozent der Arbeitskollegen antworten mit „oft“ (regelmäßigen Schriftsprachgebrauch). Insgesamt spielt die Schriftsprache in der Familie und am Arbeitsplatz erwartungsgemäß also die Rolle des Ersatzzeichensystems, das dann zum Einsatz kommt, wenn die Lautsprachverständigung auf Schwierigkeiten stößt.

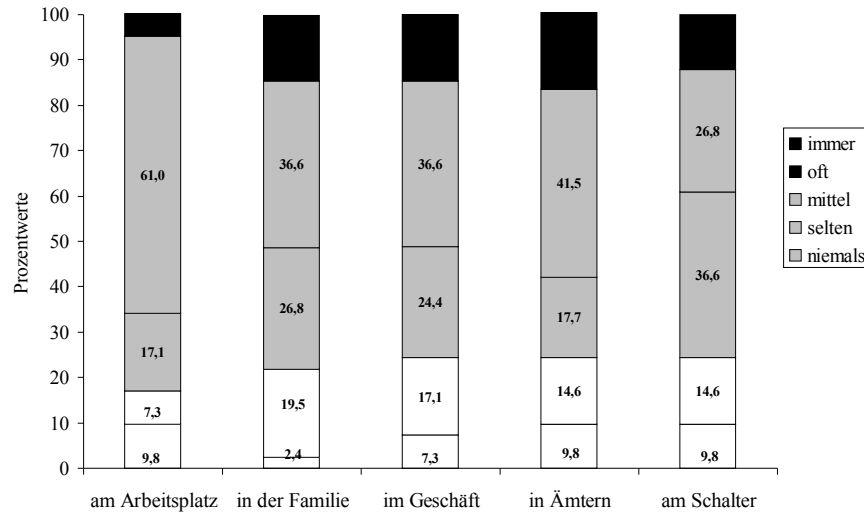
4.5 Angaben zum Gebrauch der Gemik und Gebärdensprachnutzung der hörgeschädigten Personen

4.5.1 Gebrauch von Gemik

4.5.1.1 nach Aussagen der hörgeschädigten Personen

Abb 54.1 Prozentwerte auf Basis der Personen (N=41)

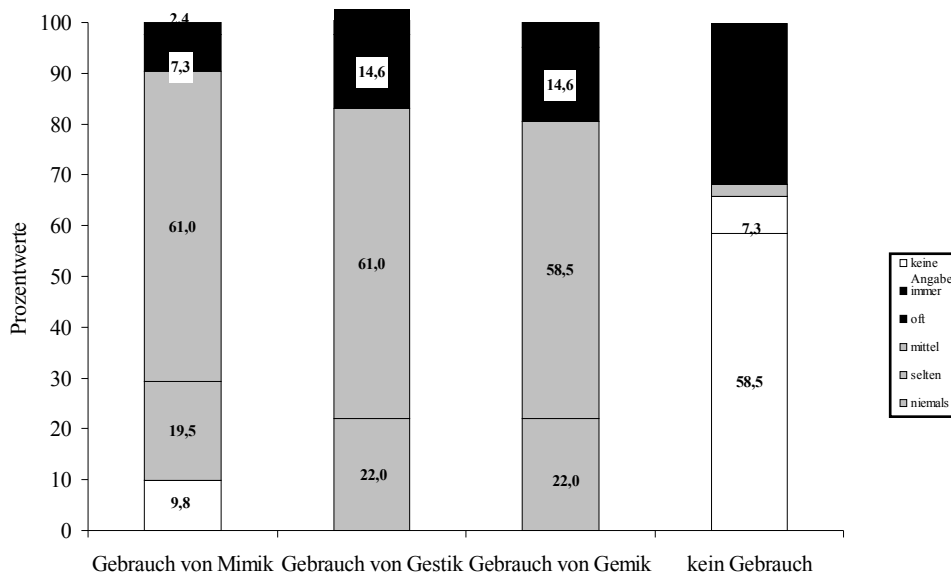
In allen drei Fragebögen der Untersuchung wurde nach der Bedeutung der Gemik gefragt. Dabei wurde im Vorfeld oder während der Befragung die Wortbedeutung von Gemik eindeutig definiert. Gemik sind alle Bewegungen der Hände und des Gesichts, die man körpersprachlich (nonverbal) ohne Fachkenntnisse deuten kann (vgl. 2.3.3.7). In dieser Untersuchung war der Bereich der Gemik wichtig, da eine klare Abgrenzung zur Gebärdensprache erforderlich ist. Gerade der Fragebogen der Arbeitskollegen und der Familienangehörigen mussten diesen Unterschied zwischen Gemik und Gebärdensprache berücksichtigen.



Die Übersicht (Abb. 54.1) zeigt, wie die hörgeschädigten Probanden die Gemik als Kommunikationsform am Arbeitsplatz einsetzen. 61,0 Prozent der Probanden sind der Meinung die Gemik am Arbeitsplatz „oft“ einzusetzen. Dieses Ergebnis bestätigt die anderen Daten (vgl. Kapitel 5.) und lässt Rückschlüsse zu, inwieweit die hörgeschädigten Probanden bewusst am Arbeitsplatz die Lautsprache einschränken und die Gemik anwenden.

4.5.1.2 nach Aussagen der Familienangehörigen

Abb. 54.2 Prozentwerte auf Basis der Personen (N=41)

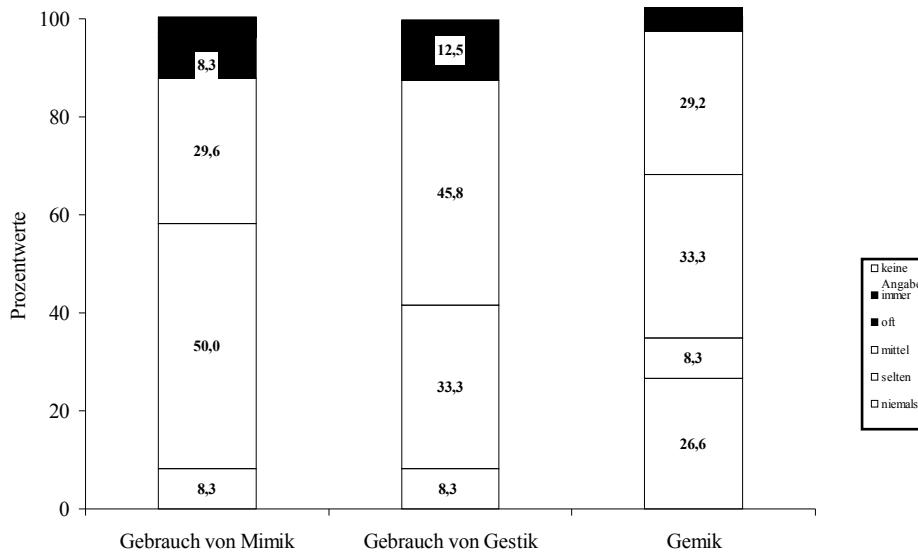


Die Familienangehörigen wurden ebenfalls nach dem Stellenwert die Gemik als zusätzliche Kommunikationsform befragt. In einer Fünferskala sollten die Familienehörigen vier Bereiche der Gemik klassifizieren. Die Ergebnisse (Abb. 54.2) zeigen einen bewussten angewandten Gemikgebrauch durch die Familienangehörigen. Die Ergebnisse des Gebrauchs von Mimik und

Gestik mit jeweils 61,0 Prozent bei „oft“ und des Gebrauchs von Gemik mit 58,5 Prozent bei „oft“ belegen dies. Die Gemikbenutzer im Familienkreis antworteten in den anderen drei Bereichen homogen und zeigen keine Unterscheidung zwischen Mimik, Gestik und dem Gebrauch der Gemik auf.

4.5.1.3 nach Aussagen der Arbeitskollegen

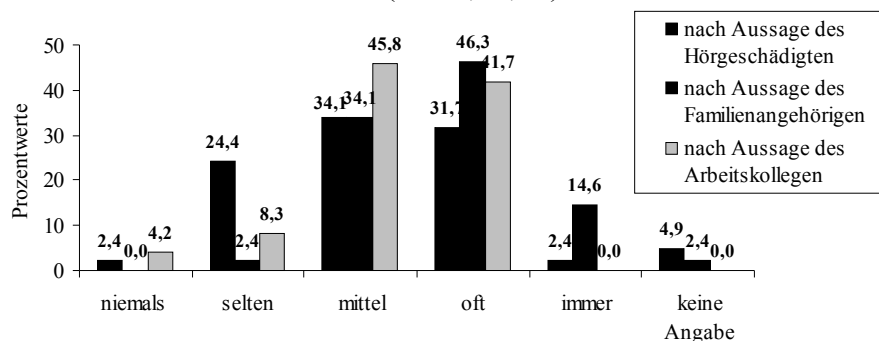
Abb. 54.3 Prozentwerte auf Basis der Personen (N=24)



Der Gemikgebrauch der Arbeitskollegen wurde in gleicher Weise, wie bei den Familienangehörigen ermittelt. Die Arbeitskollegen äußerten sich in den Bereichen des Gemikgebrauchs überwiegend mit „mittel“ und „oft“ (Abb. 54.3). Die Antworten ergeben einen Zusammenhang mit den Ergebnissen im Schriftgebrauch am Arbeitsplatz (Abb. 53.2). Die Arbeitskollegen nutzen die Gemikanwendung, wie auch die Schrift als Kommunikationshilfe zum hörgeschädigten Probanden am Arbeitsplatz.

4.5.2 Verstehbarkeit von lautsprachunterstützender Gebärde

Abb.55 Prozente auf der Basis der Personen (N=41;41;24)



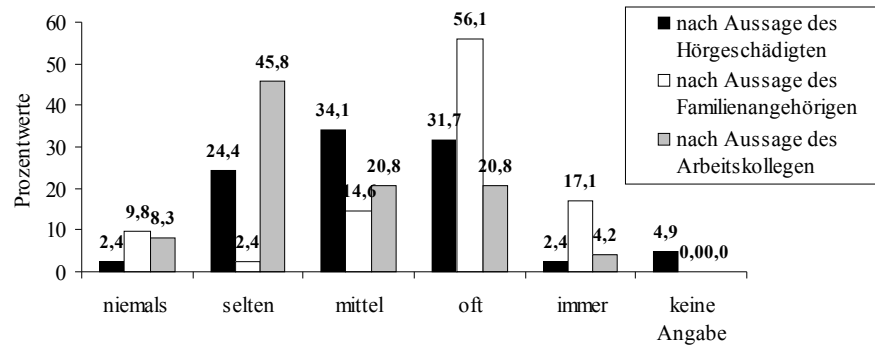
Der Gebrauch einer lautsprachunterstützenden Gebärde sollte in der Untersuchung auf seine allgemeine Verständlichkeit untersucht werden. Die Probanden der Untersuchung wurden daher gefragt, ob die Menschen ihrer Umgebung ihre Hand- und Gesichtsbewegungen mit Gebärdensprache beim Sprechen verstehen. Nur 2, 4 Prozent der hörgeschädigten Probanden meinen, dass dies nicht der Fall ist (Abb. 55). Der überwiegende Teil der Probanden bestätigte mit „mittel“ und „oft“, dass lautsprachunterstützende Gebärdensprache für die Verständlichkeit bei Personen ihrer Umgebung wichtig ist. Diese Aussagen der Probanden stimmen mit den Aussagen der Familienangehörigen und Arbeitskollegen überein. 14,6 Prozent der Familienangehörigen bewerten die Verstehbarkeit der lautsprachunterstützenden Gebärdensprache sogar mit „immer“ (Abb. 55). Die Arbeitskollegen geben im Fragebogen an, dass 45,8 Prozent mit „mittel“ und 41,7 Prozent mit „oft“ der hörgeschädigte Arbeitskollege die lautsprachunterstützenden Gebärdensprache gebraucht.

4.5.3 Gebrauch von Gebärdensprache

4.5.3.1 durch die hörgeschädigten Personen

Die Aussagen über den Gebrauch der Gebärdensprache beziehen sich hier auf die Anwendung der lautsprachbegleitenden und deutschen Gebärdensprache (LBG/ DGS). Eine klare Trennung zwischen Gemik und Gebärde ist nur möglich, wenn die allgemeine Verständlichkeit der Zeichen als Kriterium der Unterscheidung in Ansatz kommt und alle einschlägigen Zeichen, die allgemein verständlich wirken zur Gemik gezählt werden (vgl. 2.3.3). Danach werden alle gebärdensprachlichen Zeichen, die nicht verständlich sind, sondern besonderes Wissen und besondere Fertigkeiten zu ihrem Gebrauch bedürfen, als Gebärde bezeichnet. In der Untersuchung wurden Probanden befragt, ob sie bei der Anwendung der Lautsprache auch Gebärdensprache benutzen. 31,7 Prozent der Probanden antworteten mit „oft“ (Abb. 56). Die Familienangehörigen bewerten die Gebärdensprachnutzung mit 56,1 Prozent erheblich höher, als die hörgeschädigten Probanden. Dieses Ergebnis lässt den hohen Gebärdensprachgebrauch innerhalb der Familie erkennen. In der weiterführenden Untersuchung wird der Gebärdensprachgebrauch wie folgt begründet: „Gebärden benutze ich vorwiegend in der Familie.“, „Es geht in der Gebärde schneller und einfacher.“, „Arbeitskollegen verstehen die Gebärdensprache nicht, also muss ich mich lautsprachlich verständigen.“ „Gebärden kann ich nur im Verein und der Familie benutzen, weil ...“, „die DGS ist schneller und besser ...“, „Wenn ich andere hörgeschädigte Personen treffe, dann gebärde ich“, „Ich kann sehr schlecht sprechen, deshalb benutze ich die Gebärdensprache“ und „Ich habe als Kind Gebärdensprache gelernt, warum soll ich sie nicht mehr benutzen“(vgl. Kapitel 5.).

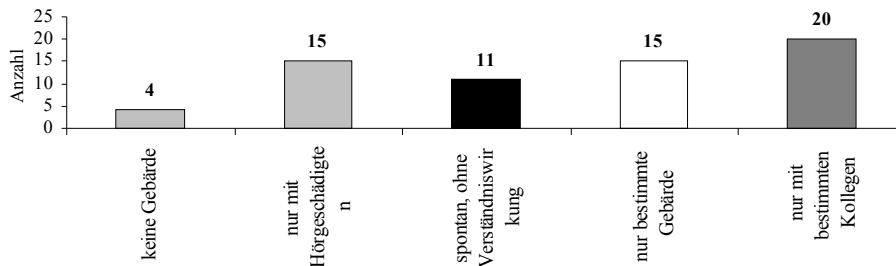
Abb.56 Prozente auf Basis der Personen (N=41;41;24)



Mit dem Ergebnis „selten“ antworteten 45,8 Prozent (Abb. 56) der Arbeitskollegen und zeigten damit auf, dass die Gebärdensprache im Betrieb nur eine untergeordnete Rolle spielt. Die Bejaung der Gebärdensprache mit „oft“ und „immer“ (Abb. 56) bezieht sich auf den seltenen Einsatz einzelner Gebärden durch die Arbeitskollegen (vgl. Kapitel 5.).

4.5.3.2 am Arbeitsplatz (nach Aussagen der hörgeschädigten Personen)

Abb.57 Prozente auf der Basis (N=41)



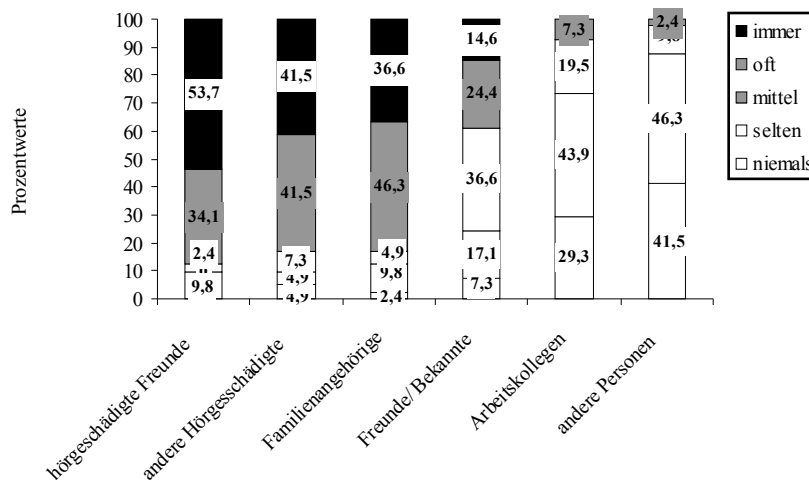
Die hörgeschädigten Probanden lassen erkennen, dass der Gebrauch der Gebärdensprache nach Lebensbereichen unterschiedlich intensiv erfolgt. Viele Probanden bestätigten nur mit bestimmten hörgeschädigten Personen (15,0 Prozent) und bestimmten Arbeitskollegen am Arbeitsplatz (20,0 Prozent) Gebärdensprache zu benutzen. Die spontanen Äußerungen, ohne Verständniskwirkung wird von 11,0 Prozent der hörgeschädigter Probanden bestätigt. diese Probandenanzahl nutzt die Gebärdensprache am Arbeitsplatz ohne eine Information an den Arbeitskollegen weiterzugeben. Die Fallstudien (vgl. Kapitel 5.) belegen dieses Verhalten der Probanden („Manchmal mache ich Gebärden beim Sprechen dazu aus Gewohnheit.“, „Sie werden nicht verstanden, ich benutze sie aber, obwohl es keinen Zweck hat.“).

Zur Gebärdennutzung der hörgeschädigten Probanden am Arbeitsplatz lässt sich zusammenfassend sagen. Die Probanden finden keine Arbeitssituation vor, in der sie sich mit der

Gebärdensprache verständigen können. Selbst dort, wo Gebärden benutzt werden, ist die Kommunikation auf einzelne Gebärden beschränkt. Das Gespräch in Gebärde konzentriert sich in der Regel auf den Kontakt mit bestimmten Kollegen und bleibt im weiteren Arbeitskollegium beschränkt. Die Antworten (Abb. 57) zeigen eindrucksvoll, dass die Gebärdensprache nicht die Bedeutung der Lautsprache zwischen hörenden und hörgeschädigten Menschen am Arbeitsplatz besitzt.

4.5.3.3 durch andere Personen (nach Aussagen der hörgeschädigten Personen)

Abb.58 Prozente auf Basis der Personen (N=41)

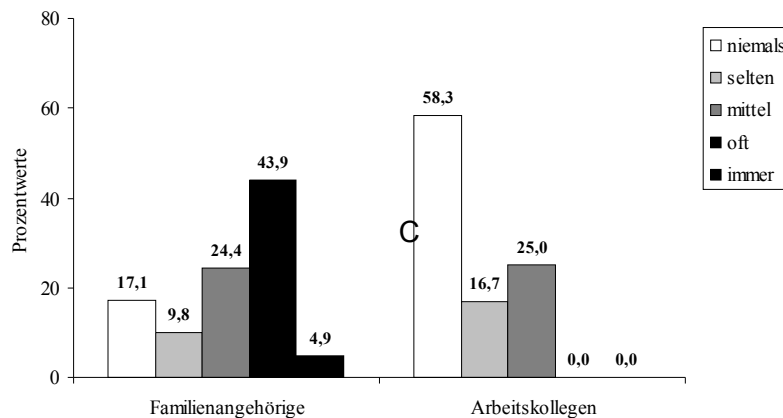


Die Antworten (Abb. 58) zeigen auf, welchen Stellenwert die Gebärdensprachnutzung von anderen Personen hat, aus der Sicht der hörgeschädigten Probanden. Neben den Probanden selbst, sind es überwiegend „hörgeschädigte Freunde“, „andere hörgeschädigte Personen“ und „Familienangehörige“ die Gebärdensprache anwenden. Mit 53,7 Prozent bei der Antwort „immer“ haben die „hörgeschädigten Freunde“ den größten Gebärdensprachanteil, gefolgt von den „anderen hörgeschädigte Personen“ mit 41,5 Prozent. Es ist wichtig in der Untersuchung zwischen hörgeschädigten Freunden und anderen hörgeschädigten Personen zu unterscheiden, da der Kontakt mit anderen hörgeschädigten Personen Hinweise auf Sozialkontakte (Verein/ spontane Gespräche etc.) gibt. Die „Familienangehörigen“ nutzen „immer“ und „oft“ die Gebärdensprache, nach Aussagen der hörgeschädigten Probanden. Sehr niedrig fallen die Ergebnisse der „Freunde/ Bekannte“(17,1 Prozent bei „selten“), „Arbeitskollegen“(7,3 Prozent „oft“) und „andere Personen“ (41,5 Prozent bei „niemals“) zeigen die einseitige Ausrichtung der hörgeschädigten Probanden in der Gebärdensprachnutzung mit ihrem sozialen Umfeld. Weiterhin kann festgestellt werden, dass die hörgeschädigten Probanden ein eigenes kommunikatives Leben führen und die primäre Kommunikationsform (Gebärdensprache) in ihrem sozialen Umfeld

(Familie/ Verein/ Freunde) gebrauchen. In der Familie wird je nach Grad der Hörschädigung Gebärdensprache benutzt, jedoch nicht mit allen Personen in gleicher Weise und Intensität Gebärde ausgeführt. Menschen die eine höhere Kenntnis über Hörschädigung besitzen, setzen sich mit dem Gebrauch der Gebärdensprache intensiver auseinander.

4.5.3.4 durch die Familienangehörigen und Arbeitskollegen (nach Aussagen der hörgeschädigten Personen)

Abb.59 Prozente auf Basis der Personen (N=41)

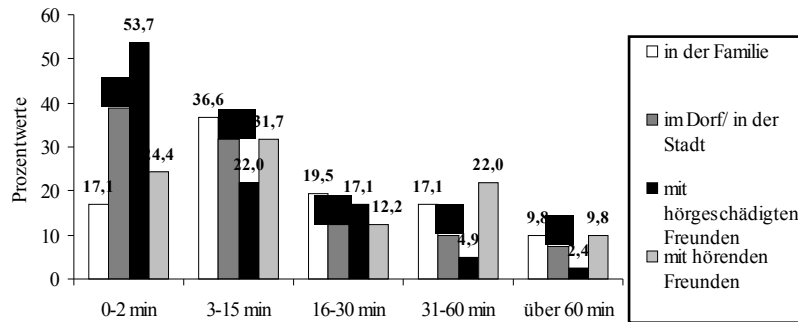


Es ist bemerkenswert, dass fast die Hälfte der hörgeschädigten Probanden mit 46,3 Prozent (Abb. 59) in gleicher Weise, wie die Familienangehörigen mit 43,9 Prozent (Abb. 60) den Gebärdensprachgebrauch der Familienangehörigen mit „oft“ darstellen. Hieraus wird ersichtlich, welche Bedeutung der Gebärdensprachgebrauch innerhalb der Familie hat. Die Ergebnisse der Arbeitskollegen (Abb. 61) lassen sich auch zusammenfassen, sie verneinen mit 58,3 Prozent den Gebärdensprachgebrauch. Dies deckt sich mit den Aussagen der hörgeschädigten Probanden (Abb. 59), die mit 16,7 Prozent bei „selten“ und 58,3 Prozent bei „niemals“ die Gebärdensprache mit Arbeitskollegen am Arbeitsplatz anwenden.

4.5.4 Anwendung von Gebärdensprache

4.5.4.1 nach Aussagen der Familienangehörigen

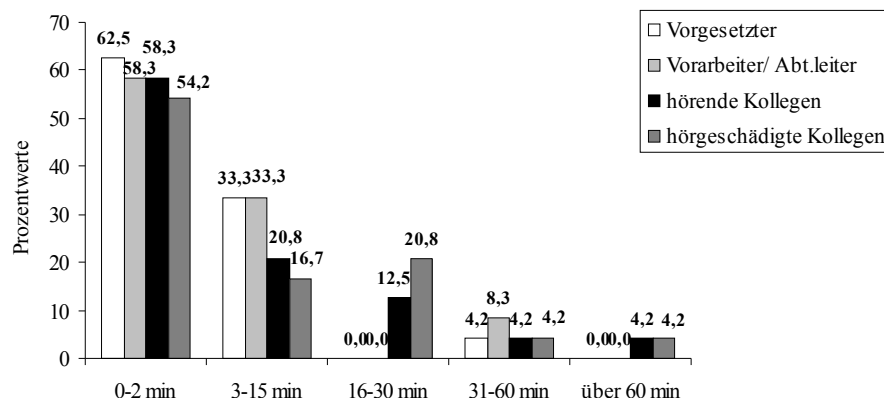
Abb.60.1 Prozente auf Basis der Personen (N=41)



Insgesamt 53,7 Prozent der Familienangehörigen sagen aus, dass die Probanden „mit hörgeschädigten Freunden“ an einem Tag zwischen „0 - 2 min“ in kurzen Gesprächen die Gebärdensprache zur Verständigung gebrauchen. Die Familie spricht länger mit den Probanden Gebärdensprache (36,6 Prozent bei „31 - 60 min“). Wenig bis gar keine Gebärdensprache werden im Bereich „im Dorf/ in der Stadt“ und „mit hörenden Freunden“ angewendet (Abb. 60.1).

4.5.4.2 nach Aussagen der Arbeitskollegen

Abb.60.2 Prozente auf Basis der Personen (N=24)



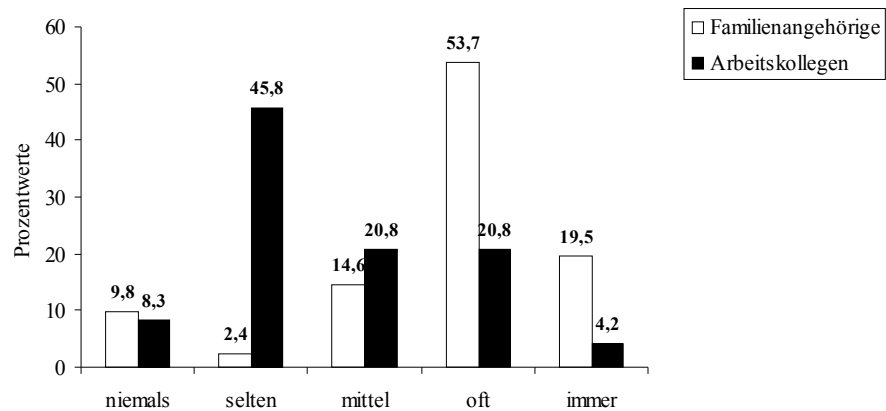
Die Antworten der Probanden (Abb.59) hinsichtlich des Einsatzes von Gebärden am Arbeitsplatz bestätigt die Abbildung 60.2. Die Arbeitskollegen benutzen am Arbeitsplatz mit 43,9 Prozent bei „selten“ und mit 29,3 Prozent bei „niemals“ die Gebärdensprache (Abb. 59).

Insgesamt 62,5 Prozent der Arbeitskollegen stellen fest, dass die hörgeschädigten Probanden am Arbeitsplatz mit dem „Vorgesetzten“ ohne Gebärdensprache („0-2 min.“) kommunizieren (Abb. 60.2). Die fast gleichen Antworten zeigen sich beim „Vorarbeiter/ Abteilungsleiter“ und beim „hörenden Kollegen“ mit 58,3 Prozent bei „0-2 min.“. Die Ergebnisse im „3 - 15 min“ und im „16 - 30 min“ Skalenbereich kommen durch einzelne Gebärden am Arbeitsplatz zustande. Hier zeigt sich, dass die hörgeschädigten Probanden vorwiegend mit bestimmten Arbeitskollegen einzelne Gebärden durchführen. Aus der Abbildung 60.2 wird ebenfalls ersichtlich, dass die hörgeschädigte Probanden am Arbeitsplatz den Gebärdensprachegebrauch einschränken und nur

aufgrund der Kommunikationsnotwendigkeit mit bestimmten Arbeitskollegen anwenden. Diese bewusste Unterdrückung der Gebärdensprache zeigt auf, welche Akzeptanz Gebärdensprache am Arbeitsplatz hat.

4.5.5 Gebärdensprache als Zusatzinformation **(nach Aussagen der Familienangehörigen und Arbeitskollegen)**

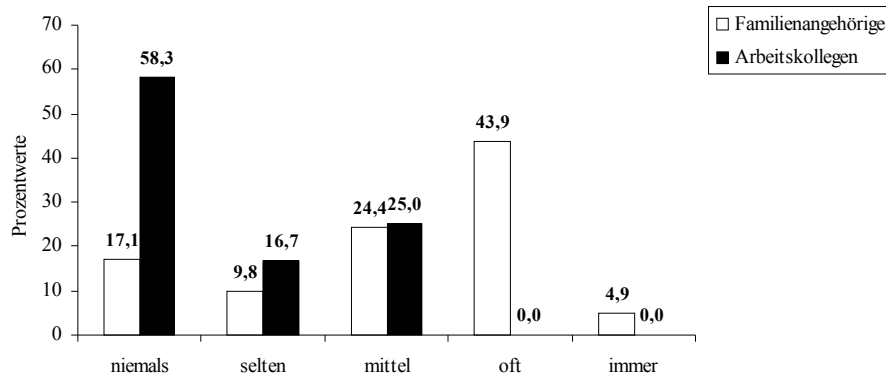
Abb.61 Prozenzte auf Basis der Personen (N=41,24)



Die Ergebnisse zeigen welchen hörenden Menschen (Familienangehörige und Arbeitskollegen) es wichtig erscheint, die Gebärdensprache als Zusatzinformation zu den hörgeschädigten Probanden einzusetzen. Wobei hinzuzufügen ist, dass für die Arbeitskollegen nur bestimmte einzelne Gebärden als Hilfestellung im Kommunikationsprozess mit den hörgeschädigten Probanden von Bedeutung ist. Die 45,8 Prozent bei „selten“, zeigen erneut den geringen Stellenwert der Gebärdensprache am Arbeitsplatz (Abb. 61). Im Gegensatz stehen mit 53,7 Prozent bei „oft“ die Familienangehörigen, die Gebärdensprache als Kommunikationsform zum hörgeschädigten Probanden nutzen.

4.5.6 Notwendigkeit des Gebrauchs von Gebärdensprache **(nach Aussagen der Familienangehörigen und der Arbeitskollegen)**

Abb.62 Prozenzte auf Basis der Personen (N=41,24)

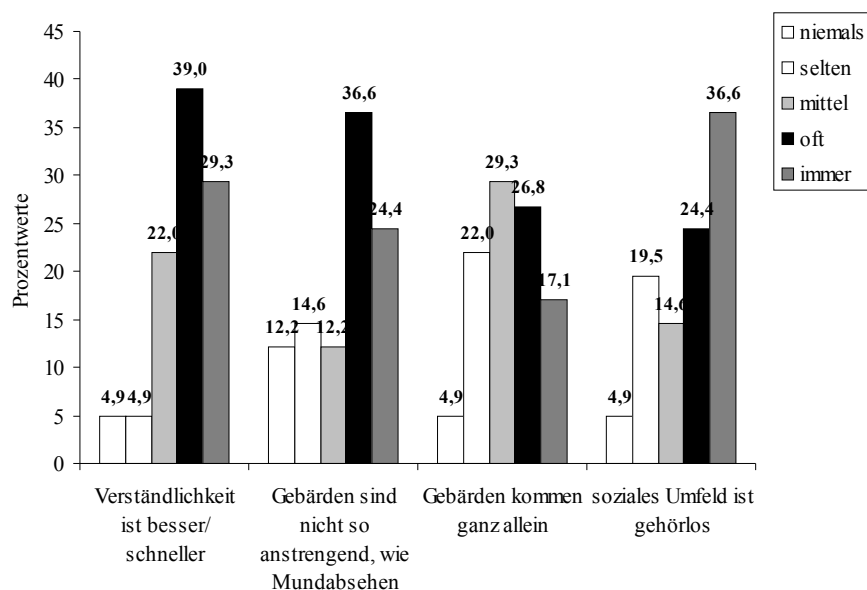


Auf die Frage nach dem Gebrauch der Gebärdensprache am Arbeitsplatz gaben insgesamt 75,0 Prozent der Arbeitskollegen an, Gebärdensprache „niemals“ (58,3 Prozent) und „selten“ (16,7 Prozent) zu gebrauchen. Das Ergebnis besagt, dass der Kommunikationfähigkeit zwischen hörenden und hörgeschädigten Arbeitskollegen von Beginn an sehr stark eingeschränkt ist. Somit können die hörgeschädigte Probanden ein Gefühl der Akzeptanz am Arbeitsplatz nur eingeschränkt empfinden. Im Gegensatz dazu erklärt die Hälfte der Familienangehörigen (48,8 Prozent), dass die hörgeschädigte Probanden „oft“ und „immer“ die Gebärdensprache verwendet um sich mitzuteilen. Die abweichenden Ergebnisse (Abb. 62) mit 17,1 Prozent bei „niemals“ und 9,8 Prozent bei „selten“ kommen zustande, da einige Familienangehörige die Gebärdensprache nicht beherrschen.

4.5.7 Begründung für den Gebrauch von Gebärdensprache

4.5.7.1 nach Aussagen der hörgeschädigten Personen

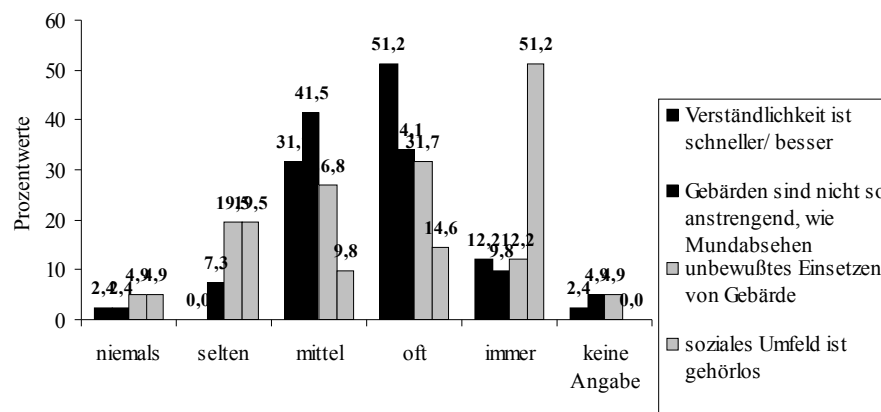
Abb.63.1 Prozente auf Basis der Personen (N=41)



Es ist nicht zu erwarten, dass die hörgeschädigten Probanden sprachwissenschaftliche Überlegungen zum Gebrauch der Gebärdensprache anstellen. Trotzdem sollte in der Untersuchung der Versuch unternommen werden, von den Probanden selbst zu erfahren, weshalb nach ihrer Meinung die Gebärden als sprachliche Kommunikationsform benutzt werden sollten. Sie bekamen vier unterschiedliche Antwortvorgaben und sollten diese klassifizieren. Aus Abbildung 63.1 geht hervor, wie die bessere/ schnellere Verständlichkeit mit 39,0 Prozent bei „oft“ und mit 29,3 Prozent bei „immer“ dominiert. An zweite Stelle tritt die Tatsache, dass das soziale Umfeld hörgeschädigt ist und somit der Gebrauch der Gebärdensprache „oft“ (24,4 Prozent) und „immer“ (36,6 Prozent) die Kommunikation erleichtert. Der dritte Punkt besagt mit 36,6 Prozent bei „oft“ und 24,4 Prozent bei „immer“, dass der Gebrauch von Gebärdensprache im Vergleich zum Gebrauch des Mundabsehens die angenehmere Form der sprachlichen Kommunikation darstellt. Die vierte Gruppe der Antworten bezieht sich darauf, dass Gebärdensprache unbewusst gebraucht und angewendet wird. Diese Ergebnisse zeigen eine häufige unbewusste Zuhilfenahme der Gebärdensprache durch die hörgeschädigten Probanden.

4.5.7.2 nach Aussagen der Familienangehörigen

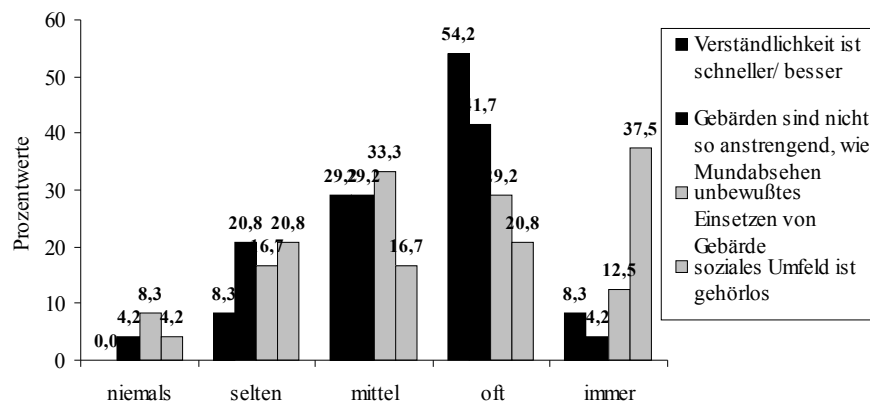
Abb.63.2 Prozentwerte auf Basis der Personen (N=41)



Die Familienangehörigen der Probanden zeigen zwei Schwerpunkte im Gebrauch der Gebärdensprache auf. Zum einen ist die Verständlichkeit (Abb. 63.2) mit 51,2 Prozent „oft“ schneller und besser. Zum anderen ist das soziale Umfeld mit 51,2 Prozent „immer“ hörgeschädigt. Die Antwortvorgabe „Gebärden sind nicht so anstrengend, wie Mundabsehen“ ist hier erstaunlich gering im Ergebnis ausgefallen mit 34,1 Prozent im Skalenbereich „oft“. Das unbewusste Einsetzen von Gebärdensprache im Kommunikationsprozess hat hier nur einen „mittleren“ Stellenwert bei den Familienangehörigen. Daraus lässt sich ableiten, dass der Familienangehörige den hörgeschädigten Probanden zuschreibt, die Gebärden immer sehr bewusst einzusetzen.

4.5.7.3 nach Aussagen der Arbeitskollegen

Abb.63.3 Prozentwerte auf Basis der Personen (N=24)



Die Arbeitskollegen der hörgeschädigten Probanden, Außenstehende beim Gebrauch der Gebärdensprache, begründen den Gebärdensprachgebrauch als Form der schnelleren und besseren Verständlichkeit (Abb. 63.3). Ebenfalls sind sie der Meinung, das Gebärdensprache nicht so anstrengend ist im Gespräch, wie das Mundabsehen. Dies belegt der Wert mit 41,7 Prozent bei „oft“. Noch bedeutsamer ist diesen Ergebnissen, dass 54,2 Prozent der Arbeitskollegen bei „oft“ angeben, die Verständlichkeit ist schneller/ besser. Dies lässt annehmen, dass der Arbeitskollege die Gebärdensprache akzeptiert im Arbeitsprozeß und eine Hilfe im Arbeitsalltag zwischen hörenden und hörgeschädigten Arbeitskollegen sein kann.

Somit muss offensichtlich doch gezielte Kommunikation zwischen den Arbeitskollegen und dem hörgeschädigten Probanden stattfinden. Das unbewusste Einsetzen von Gebärdensprache nimmt der Arbeitskollege sehr genau wahr, dies zeigt sich in den Ergebnissen mit 33,3 Prozent bei „mittel“ und 29,2 Prozent bei „oft“. Die hörenden Arbeitskollegen nehmen anhand dieser Ergebnisse Gebärdensprache als Kommunikationsform im beruflichen Alltag durchaus ernst.

5. Darstellung und Auswertung der Untersuchungsergebnisse der Fallstudien

Die Fallstudien dienen dazu, näher an die Lebenssituation von Menschen mit Hörschädigung heranzutreten und lebens- und situationsbezogene Ergebnisse darzustellen und zu interpretieren. Die Fallstudien sind rein beschreibend und geben einen tiefen Einblick in die Kommunikationsprobleme von hörgeschädigten Personen.

Die folgenden biographischen Aussagen stellen Fallstudien zu kommunikativen Problemen hörgeschädigter Menschen dar, die im Rahmen der Untersuchung gewonnen wurden. Sie haben das Ziel, die Kommunikationsprobleme der hörgeschädigten Personen differenziert zu betrachten

und sollen Kenntnisse über das typische Schicksal bezüglich der beruflichen Situation von hörgeschädigten Menschen erbringen.

Die Auswahl der Befragten erfolgte unter dem Kriterium der Kommunikationsprobleme, welche hörgeschädigte Arbeitnehmer in der Arbeitswelt haben und wie sich diese auf die berufliche Situation auswirken. Die Anzahl der Probanden wurde auf acht hörgeschädigte Personen beschränkt, um den veranschlagten Untersuchungszeitraum zu gewährleisten. Die Probandenaufteilung zwischen männlichen und weiblichen hörgeschädigten Personen wurde zu gleichen Teilen gewählt, um einen möglichen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der beruflichen Situation der Probanden aufzuzeigen. Die daraus entstehende Notwendigkeit, umfassende biographische Einheiten einzubeziehen, kann allerdings nur im Hinblick auf die thematische Zielsetzung der Arbeit Berücksichtigung finden. Das übergreifende Ziel der Einzelfallstudien ist es, die Kommunikationsprobleme der hörgeschädigten Menschen in der Arbeitswelt, in der Familie und in der Öffentlichkeit sowie die dabei ersichtlichen übergreifenden Bezüge zu erkunden. Die Untersuchung hat allerdings nicht zum Ziel, die Gesamtbreite der kommunikativen Situation hörgeschädigter Personen zu erfassen. Sie konzentriert sich vielmehr auf vermeidbare Kommunikationsprobleme, die unter Arbeitskollegen, in der Familie und in der Öffentlichkeit das Leben hörgeschädigter Menschen bestimmen. Es wird ebenfalls versucht, eine querschnittliche Gegenüberstellung von Dokumenten verschiedener hörgeschädigter Probanden durchzuführen. Um die Analyse der Einzelfälle zu erleichtern, wurden daher bestimmte Aspekte in der stets gleichen Reihenfolge behandelt und beschrieben, so dass das Aufgreifen der Querbezüge zwischen den Einzelfällen erleichtert wird. Jede Einzelfallstudie beachtet die Aufeinanderfolge folgender biographischer Einheiten:

- 1 Alter, Geschlecht und Schulbildung
- 2 Hörschädigung und Hörgeräteversorgung
- 3 Beruf und Erwerb
- 4 Familie und Freunde
- 5 Hören und Sprechen
- 6 Absehen vom Mund
- 7 Gemik, Gebärdensprache und Schriftsprache
- 8 Sprachverstehen und Sprachgebrauch,
- 9 und Ausmaß der sprachlichen Kommunikation.

Die biographischen Einheiten werden durch Zahlen am linken Rand der Beschreibung angezeigt. Um einen Gesamtüberblick zu gewährleisten, werden die hörgeschädigten Probanden in einer Tabelle nach folgenden Kriterien (veränderte Namen, GdB, Beruf, Kommunikationsform/Integration) vorgestellt. Die verkürzte Kommunikationsform und das gesamte Integrations-

verhalten aus dieser Untersuchung (vgl. Tabelle 6/ Spalte 4) sollen dem Leser einen Überblick über die acht hörgeschädigten Personen geben.

Name	GdB	Beruf	Kommunikationsform/Integration
Roman	70 %	Erzieher	Gute Lautsprache – hohe Kontaktfreudigkeit
Silke	60 %	Sachbearbeiterin	Wenig Gebärdennutzung – gut integriert
Marion	80 %	technischer Zeichner	Gebärde – stark eingeschränkter Kontakt
Thorsten	70 %	Maschinenbauer	Gutes Sprechvermögen – beruflich integriert
Manfred	85 %	keinen Beruf	Viele Gebärden – einseitig integriert
Ilta	90 %	Schneiderin	Gebärde wichtig – Kontakthemmung
Antje	40 %	Raumgestalter	Sehr gute Lautsprache – volle Integration
Jens	95 %	Zahntechniker	Gebärde – gut integriert

Die wissenschaftliche Grundlage und der Auswertungsprozess bei diesen Einzelfallstudien bildet die qualitative Inhaltsanalyse nach BORTZ/ DÖRING (1995), MAYRING (1996), GIRTLER (1984) und LAMNEK (1995b). Am Anfang der Auswertung der Einzelfallstudien steht die Globalauswertung (vgl. Tabelle 6), die in kurzer Zeit einen Überblick über die acht hörgeschädigten Probanden gibt. Darauf folgte die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (1996). Sie enthält Feinanalysen (Betrachtung kleiner Sinneinheiten) und zielt auf ein elaboriertes Kategorieschema ab, das die Basis einer zusammenfassenden Deutung der Einzelfallstudien bildet. Das Auswertungskonzept umfasst drei Schritte:

1) zusammenfassende Inhaltsanalyse:

- Der Ausgangstext der Einzelfallstudien wurde auf eine überschaubare Kurzversion reduziert, die nur noch die wichtigsten Inhalte (biographische Einheiten) umfasste. Zu den Arbeitsgängen gehören Paraphrasierung (Wegstreichen von aus geschmückten Redewendungen, Transformation auf grammatikalische Kurzformen), Generalisierung (konkrete Beispiele werden verallgemeinert) und Reduktion (ähnliche Paraphrasen werden zusammengefasst).

2) explizierende Inhaltsanalyse:

- Die unklaren Textbestandteile (Begriffe, Sätze) wurden durch andere Interviewpassagen und Informationen über den Probanden herangezogen und dadurch verständlich dargestellt.

3) strukturierende Inhaltsanalyse:

- Die zusammengefasste Kurzversion wurde unter der theoretischen Fragestellung der Untersuchung (den biographischen Einheiten) geordnet und gegliedert (vgl. BORTZ/ DÖRING 1995,307f.).

Die Frageinhalte erstrecken sich auf Fakten, Verhalten, Wissen, Beurteilungen und Meinungen sowie auf Motive, umfassen also alle möglichen Inhalte von Erlebnisfragen. Die Differenzierung der Fragestellung in einzelne, als Untersuchungsvariable geeignete Aspekte (abhängige Variable) erfolgt unter Beachtung der besonderen Schwierigkeiten, die bei den hörgeschädigten Probanden im Bereich der Lautsprache und Abstraktion zu erwarten sind.

Zusammengehörendes wird zusammengruppiert, soweit dabei Reihenfolgeeffekte vermieden werden sollen. Eine Standardisierung der Fragefolge soll die Vergleichbarkeit des Befragungsablaufs gewährleisten. Die Fragen wurden so gestellt, dass sie in ihrer Bedeutung richtig verstanden werden konnten und so zu einer Antwort motivieren sollten. Dies ist nicht einfach, da die Bedeutung eines Begriffs nicht nur von dem definierten Inhalt, sondern auch von den zwischenmenschlichen Beziehungen abhängt. In diesem Zusammenhang wurde sehr häufig reflektierend für den hörgeschädigten Probanden der Gebärdensprachdolmetscher eingesetzt. Da die Fallstudien überwiegend im Verein durchgeführt wurden, war die vertraute Atmosphäre und der bekannte Gebärdensprachdolmetscher begünstigend für dieses Kommunikationsproblem zwischen dem Interviewer und dem Probanden. Der geminderte lautsprachliche Wortschatz und die unterschiedliche Lebenssituation der hörgeschädigten Probanden erschwerten ebenfalls die Einzelfallstudien. Die übliche Regel, kurze Wörter und klare Begriffe zu gebrauchen, sowie fremde Wörter, komplizierte Satzkonstruktionen und doppelte Verneinung zu vermeiden, reichte nicht aus. Der Komplexitätsgrad der syntaktischen Strukturen wurde reduziert und sogenannte Inwieweit- Fragen wurden bevorzugt. In die Fragefolge wurden daher lautsprachliche Erklärungsphasen durch den Interviewer (in den meisten Fällen der Gebärdensprachdolmetscher) eingeschoben, um das Verständnis der verwendeten Begriffe je nach Bedarf zu gewährleisten. Bei der Auswahl und Erklärung der Begriffe wurde in den Lautspracherklärungsphasen von dem Lautsprachstand der hörgeschädigten Personen ausgegangen. Dies bedeutet, dass häufig auch umgangssprachlich bekannte Begriffe einer Erklärung bedurften. Diese Kommunikationsprobleme während der Datenerhebung machten es notwendig, häufige kurze Interviews zu führen, um die hörgeschädigten Probanden nicht zu überfordern.

5.1 Studie: Roman

Gute Lautsprache – hohe Kontaktfreudigkeit

1 Roman ist 35 Jahre alt. Mit sechs Jahren erlitt er einen Hörschaden, der heute mit einem GdB von 70 Prozent Hörverlust anerkannt ist. Er besuchte zunächst die öffentliche

Grundschule, musste dann jedoch in die überregionale Schule für Schwerhörige wechseln. Diese besuchte er bis zum Abschluss der zehnten Klasse.

- 2 Roman ist mit Hörgeräten versorgt, die er auch immer benutzt. Sein erstes Hörgerät erhielt er zu Beginn seiner Schulzeit mit sieben Jahren und sein jetziges Hörgerät mit dreißig Jahren. Das letzte Audiogramm wurde vor einem Jahr gemacht. Roman sieht sich weder in der Familie noch im Beruf stark abhängig vom Hörgerät, weil er „auch gut vom Mund absehen kann“.
- 3 Roman ist von Beruf Erzieher und arbeitet auch in diesem Beruf. Sein Verdienst ist an den öffentlichen Dienst gebunden. Die jetzige Arbeitsstelle ist gleichzeitig auch seine erste Arbeitsstelle. Roman gibt an: „Ich sehe in dieser Einrichtung mein Berufsziel voll verwirklicht.“ Seine Arbeit benotet er mit „sehr gut“, auch die Zufriedenheit mit Arbeitskollegen „ist gut“.
- 4 Roman ist verheiratet und Vater von einer Tochter. Seine Bezugspersonen sind vorrangig Familienangehörige. Die Familie ist nicht hörgeschädigt. Kontakte besitzt er sowohl zu hörenden als auch zu hörgeschädigten Freunden und schätzt bei beiden Gruppen seine Kommunikationsprobleme als „gering“ ein. Roman ist sehr engagiert im Verein tätig und hat dort neben dem Beruf „eine Menge von Aufgaben zu erfüllen“.
- 5 Seine Fähigkeit, über das Restgehör noch die Lautsprache zu erkennen, bezeichnet Roman als „mittelmäßig“. Roman beobachtet, dass nur helle und schrille Töne in letzter Zeit von ihm gehört werden können. „Meinen Handyklingelton habe ich ganz laut eingestellt“. Auf die Frage nach der Handybenutzung antwortet er: „Mein Handy benutze ich sehr oft, aber hier im Verein höre ich oftmals das Klingeln nicht. Ich habe mir ein Handy mit sehr lautem Klingeln ausgesucht, um es auch zu hören. Doch es bereitet mir immer Schwierigkeiten es zu hören. Es ist mir lieber eine Kurzmitteilung zu bekommen und dann zurückzuschreiben. Das finde ich eine tolle Sache. Meine ganzen Freunde nutzen diese Möglichkeit mit mir in Verbindung zu treten“. Die Sprechverständlichkeit wird von Roman selbst als „gut“ bis „sehr gut“ bewertet. Die Grundlage dafür ist „das Sprechen in der Familie und am Arbeitsplatz“ sagt Roman.
- 6 Roman gibt an, dass er durch die Lautsprache (Arbeitsplatz/ Familie), „viel“ bis „alles“ vom Mund absieht. Dies bereitet ihm keine Schwierigkeiten, „wenn das Mundbild deutlich ist“. „Am besten habe ich im Laufe der Jahre meine Absehfähigkeit entwickelt. In meinem täglichen Berufsleben und Umgang mit den Arbeitskollegen passiert es fast nie, dass Lautsprache wiederholt werden muss“. Roman sagt aus, dass beim sprachlichen Umgang nur Schwierigkeiten auftreten, wenn „die Sprechgeschwindigkeit zu hoch ist“.
- 7 Nach Romans Aussagen benutzen die Arbeitskollegen durchgängig am Arbeitsplatz „die Lautsprache, ohne Gebärden zu machen“. Seine Gebärden geschehen „ab und zu mal“.

Auch in der Familie ist die Lautsprache „das durchgängige Sprachsystem“, die Hände werden nur „beim Sprechen bewegt“, stellt er fest. Obwohl Roman sehr aktiv im Verein Gebärde benutzt, wirkt sie sich nach seinen Aussagen „nur wenig auf das Gespräch innerhalb Familie aus“. Roman sagt dazu: „Gebärden benutze ich hauptsächlich mit anderen hörgeschädigten und gehörlosen Menschen, besonders mit Gehörlosen“. Die Schriftsprache wird als Kommunikationsform nur „selten, meist gar nicht gebraucht... Ich benutze die Schrift wenig“, sagt Roman.

- 8 Roman bewertet sein Lautsprachverstehen als „gut“. „Meine Familie und die Arbeitskollegen verstehe sehr gut ...nur einige fremde Wörter bereiten mir Probleme. Aber sonst verstehe ich alles. Wir diskutieren an der Arbeit über Politik und alles andere, fast alles, außer über die Familie“. Die hörenden Personen sprechen normal in ganzen Sätzen mit ihm. Einzelne Wörter werden nicht wiederholt. „Mit den Wortinhalten habe ich keine Probleme und kann schnell reagieren“ sagt Roman. Ihm fehlen beim Sprechen keine einzelnen Wörter und die Lautsprache ist nach seiner Einschätzung „gut“ ausgeprägt.
- 9 Die Frage der Eingliederung in die Gesellschaft wird von ihm selbst als „gut“ bis „sehr gut“ bewertet. Roman spricht an einem Tag hinsichtlich Umfang und Dauer so oft wie hörende kontaktfreudige Menschen. Die Gesprächsdauer geht in allen Bereichen (Familie/ Arbeitsplatz/ Öffentlichkeit) jeweils über eine Stunde hinaus. Seine wichtigsten Gesprächspartner sind in der Familie und im Verein zu finden, die zu gleich Informationsquelle sind, Kommunikationsprobleme im Alltag und Tagesprobleme in bezug auf die Hörschädigung mit ihm lösen. Aus diesen Gründen fühlt er sich in keiner Weise durch seine Hörschädigung isoliert.

5.2 Studie: Silke

Wenig Gebärdennutzung – gut integriert

- 1 Silke ist 27 Jahre alt und seit ihrer Geburt schwerhörig. Sie besuchte die Schule für Schwerhörige. Nach ihrem Realschulabschluss absolvierte sie das Abitur an einem weiterführenden Gymnasium. Silke wohnte während dieser Zeit in einem Internat.
- 2 Der GdB bei Silke beträgt 60 Prozent Hörverlust und sie bezeichnet sich als „mittelgradig schwerhörig“. Das jetzige Hörgerät bekam Silke mit 23 Jahren, das letzte Audiogramm wurde vor einem Jahr gemacht. Mit dem alten Hörgerät konnte sie nach eigenen Angaben „gut hören“. Seit einem dreiviertel Jahr trägt sie ein CI- Gerät und hat dabei einige erhebliche Schwierigkeiten. Sie betont „das Hören und Sprechen ist für mich ein völlig neuer Lernprozess“ und „ich brauche noch eine Weile, um mein Reagieren und Sprechen auf die Menschen abzustimmen.“ Die Eltern schätzen ihr Hörvermögen als „gut“ ein und sagen aus: „Silke hört seit einem halben Jahr mehr als vorher“.

- 3 Den Beruf als Verwaltungsangestellte hat sie nach dem Abitur erlernt. Sie arbeitet seit ihrer Ausbildung beim gleichen Arbeitgeber. Ihre Arbeit im Betrieb benotet sie mit „gut“. „Meine Kollegen sind mit meiner Arbeit zufrieden“. Mit den Arbeitskollegen hat sie nur selten Kommunikationsprobleme. Die Mitarbeiter/Innen besitzen die notwendige Kenntnis im Umgang mit Silkes Hörschädigung. Silke ist mit ihrer Arbeit im Büro sehr zufrieden und ihrer Ansicht nach gibt es „keine großen Kommunikationsprobleme, die sich aus meiner Hörschädigung ergeben, außer wenn es mal hektisch wird, dann nehmen die Kollegen weniger Rücksicht“.
- 4 Silke ist noch nicht verheiratet, obwohl sie im Interview betont in der nächsten Zeit intensiver mit ihrem Freund darüber nachzudenken. Ihr Freund ist ebenfalls hörgeschädigt, zu Hause spielt dadurch „die Gebärde eine wesentliche Rolle“, sagt Silke. Sie hat noch keine Kinder. Die Eltern sind neben ihrem Freund die wichtigsten Bezugspersonen. Kontakte außerhalb der Familie hat sie sowohl zu hörenden als auch zu hörgeschädigten Freunden. Mit der Nachbarschaft im Haus hat sie „keine Schwierigkeiten ein Gespräch zu führen“ und die Kontaktaufnahme zu fremden Personen fällt ihr auch nicht schwer: „Die bekommen schnell mit, dass sie zu mir sprechen müssen, damit ich ihnen folgen kann“.
- 5 Silke sagt selbst aus, dass das neue Hörgerät (CI), welches sie seit neun Monaten trägt, ihr einen völlig neuen Höreindruck vermittelt und den Kommunikationsprozess wesentlich verbessert hat. Anfänglich hatte sie erhebliche Schwierigkeiten, denn „es lag ein völlig anderes Hörgefühl vor“. „Vor dem CI habe ich problemlos mit Nachbarn, Freunden und Bekannten gesprochen. Seitdem ich das CI habe, sind meine Sprechhemmungen noch geringer zu fremden Personen“. Silke ist sehr zufrieden mit dem CI. „Auch meine Familie ist glücklich, dass ich das CI habe“. Sie berichtet über eine Verbesserung in der Kommunikation zu hörenden Menschen und fühlt sich in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt. Ihre Sprechverständlichkeit hat „bessere Fortschritte gemacht, obwohl ich schon immer eine gute Aussprache gegenüber Anderen hatte“, sagt Silke. Diese Aussage bestätigen ihr auch ihre Arbeitskollegen: „Sie haben gesagt, ich spreche jetzt deutlicher und klarer“.
- 6 Silke gibt an, Lautsprache sehr gut vom Mund ablesen zu können und dass sie deshalb „keine Angst hat, auf fremde Personen zuzugehen und diese anzusprechen“. Schwierigkeiten hat sie nur, wenn Dialekt gesprochen wird oder „die Menschen nach unten sprechen“ und sie dadurch das Mundbild nicht richtig erkennt. In diesem Fall ist sie selbstbewusst und verweist auf die Anglizgerichtetheit im Gespräch. Silke sagt, „die Kollegen bemühen sich allerdings, nicht zu schnell und mit Blickkontakt zu sprechen“.

Auch mit der Familie hat sie keine großen Kommunikationsprobleme beim Absehen der Lautsprache mehr seit dem CI.

- 7 Der Gebärdeneinsatz spielt für Silke keine Rolle am Arbeitsplatz, da ihre Lautsprache sehr gefestigt ist und ihre Arbeitskollegen keine Gebärdensprache kennen. Es werden keine Bewegungen in Art einer Gemik am Arbeitsplatz durchgeführt. Die Schriftsprache wird als kompensatorische Hilfe am Arbeitsplatz nur wenig eingesetzt und wenn, dann nur am Computer. In der Familie von Silke sieht die Kommunikation ganz anders aus. Hier spielt die Gebärdensprache „eine ganz entscheidende Rolle“, da die Familienmitglieder Gebärdensprachkenntnisse besitzen und der Freund von Silke gehörlos ist. Silke nutzt zu Hause die Gebärdensprache als primäre Kommunikationsform, weil „die Familie sie kann und mein Freund die Gebärde schon immer benutzt.“ Silke nutzt die Lautsprache am Arbeitsplatz und die Gebärdensprache in der Familie „in einem sehr ausgewogenen Verhältnis“. Auf die Frage nach der angenehmeren Kommunikationsform, benennt sie die Gebärdensprache. „Sie ist eine wesentlich bessere Hilfe sich ausdrücken und sich zu verständigen“. Warum das so ist, begründet sie mit dem frühen Einsetzen der Gebärdennutzung in ihrer Entwicklung. „Die Lautsprache habe ich nur mit vielen Schwierigkeiten in der Schule gelernt und war echt schwierig.“
- 8 Ihre Fähigkeit Lautsprache zu verstehen, beurteilt Silke selbst als „gut“, wobei sie aber anfügt: „Es hängt sehr von dem Umfeld und den Bedingungen ab, in denen Lautsprache stattfindet.“ Am Arbeitsplatz herrschen gute Bedingungen vor, die es Silke ermöglichen Lautsprache richtig zu verstehen. „Ich habe ein ruhiges Büro und die Kollegen sprechen immer mit dem Gesicht zu mir.“ Im Gegensatz dazu beschreibt Silke Situationen im Alltag, die nicht so leicht zu regulieren sind. Zum Beispiel das Einkaufen im Supermarkt macht ihr manchmal Probleme, gerade jetzt durch das Eingewöhnen mit dem CI. Die hörenden Menschen verwenden sehr oft Einzelwörter und sprechen keine ganzen Sätze. Dadurch hat sie oft Schwierigkeiten, wegen der vielen Nebengeräusche, das einzelne Wort richtig zu verstehen. Auf die Frage, wie Silke diese Situationen meistert, sagt sie: „Ich frage einfach noch mal nach“. Sie selbst gibt an, sehr oft in ganzen Sätzen zu sprechen. „Dies ist ihr sehr wichtig, weil mein Chef wegen der Kunden sehr darauf achtet“. Am Anfang ihrer Ausbildung hatte sie damit viele Probleme, „aber im Laufe der Zeit hat sich das eingestellt“, berichtet Silke.
- 9 Die Häufigkeit und das Ausmaß der Lautsprache beziehen sich bei Silke sehr auf das Arbeitsleben und Alltagssituationen zu hörenden Personen. Privat nutzt sie mehr die Gebärdensprache. Ihr Selbstbewusstsein hilft ihr die Kommunikationsprobleme zu hörenden Personen zu bewältigen. Silke begründet dies, „durch Erfahrungen in meiner Abiturzeit“. Sie war in einen Modellversuch einer Universität eingebunden und konnte

das Abitur in einem hörendem Gymnasium ablegen. Während dieser Zeit hatte Silke einen Betreuungslehrer außerhalb der Schule. Dadurch musste Silke sich im Schulalltag selbst zurechtfinden, um die Kommunikationsprobleme zu Lehrern und Mitschülern zu lösen. Diese Erfahrungen prägten ihr selbstsicheres Auftreten im Alltag zu hörenden Menschen.

5.3 Studie: Marion

Gebärde – stark eingeschränkter Kontakt

- 1 Marion ist 41 Jahre alt und von Geburt an hörgeschädigt. Auch die Eltern sind hörgeschädigt. Sie besuchte die Schule für Schwerhörige bis zu ihrem Realschulabschluss.
- 2 Marion selbst bezeichnet sich als „schwer hörgeschädigt mit der Tendenz fast gehörlos“. Ihr GdB liegt bei 80 Prozent Hörverlust. Mit vier Jahren bekam sie ein Hörgerät, welches sie immer trägt. Ihr Hörvermögen ist stark eingeschränkt.
- 3 Die Berufsausbildung zur technischen Zeichnerin absolvierte Marion an der Berufsfachschule für Hörgeschädigte. Sie besitzt eine Halbtagsstelle in einer technischen Firma in ihrem Wohnort. Diese Arbeitsstelle ist ihr erster Arbeitsplatz nach der Berufsausbildung gewesen. Aus wirtschaftlichen Gründen wurde Marion's Vollzeitstelle nach zehn Jahren auf eine Halbtagsstelle reduziert. Sie sagt: „Ich habe mich damit abgefunden, denn die Arbeit macht mir Spaß.“ Ihr Engagement der Firma gegenüber ist sehr hoch, dies weiß auch der Chef der Firma zu schätzen berichtet sie. „Dadurch sichere ich mir meinen Arbeitsplatz in der Firma“. Auf die Frage, ob es wegen der Hörschädigung Kommunikationsprobleme am Arbeitsplatz gibt, antwortet Marion, dass sie darunter leidet, „Menschen sprechen zu sehen, ohne dass ich selbst mitreden kann“. „Am Anfang hatte ich mit vielen Arbeitskollegen Probleme, aber die haben sich mit der Zeit gegeben. Wir können uns nur mit Hilfe der Schrift verständigen, da meine Aussprache sehr schlecht ist. Die Frau U. konnte nur einige Wörter verstehen, das hat sich über die Jahre gegeben. Ich verstehe mich jetzt mit Frau U. ganz gut, sie gibt mir die meisten Arbeitsanweisungen“ sagt Marion. Marion betrachtet sich als eine sehr ruhige Person, die ihre Arbeit sehr gewissenhaft ausführt, was die Arbeitskollegen an ihr auch sehr schätzen. Durch den Wegfall der vollen Arbeitsstelle von Marion ist der Kontakt zu anderen Kollegen, außer zu Frau U., sehr selten geworden.
- 4 In der Familie sind Mutter und Vater hörgeschädigt und die Kommunikation findet in Form von Gebärdensprache statt. Mit hörenden Personen wird nur selten in der Freizeit lautsprachlich kommuniziert, die meiste lautsprachliche Anwendung findet an der Arbeit statt. Marion wohnt noch immer bei ihren Eltern und hat keinen Freund. Ihre sozialen Kontakte sind auf die Eltern gerichtet und im Verein zu finden. Sie sagt: „Ich habe nur geringen Kontakt zu den Nachbarn im Wohnhaus und verbringe die meiste Zeit mit meinen Freunden“. Im Verein hat Marion sehr viele Freunde aller Altersklassen. Auf die

Frage, warum sie noch keinen Freund hat, sagte sie: „Ich hatte mal einen, der ist aber weggezogen wegen der Arbeit und seitdem hat es noch nicht so richtig wieder geklappt. In der Schulzeit hatte ich einige Freunde ...“.

5 Marion sagt selbst aus, dass sie wenig Hörvermögen besitzt, welches zur lautsprachlichen Verständigung genutzt werden kann. Die Verständlichkeit ihres Sprechens am Arbeitsplatz und in der Öffentlichkeit bezeichnet sie selbst als „nicht so gut“. In der Familie wird nicht so viel in der Lautsprache gesprochen und hauptsächlich nur Gebärdensprache benutzt. „Gebärde ist für uns wesentlich leichter und schneller zu benutzen als die Lautsprache“. Die Sprechverständlichkeit von Marion hat sich in den letzten Jahren nicht verändert. Sie kann nur einzelne bestimmte Wörter klar und verständlich aussprechen und ist somit in einem großen arbeitsbezogenen Abhängigkeitsverhältnis zu Frau U..

6 Die Lautsprache liest Marion immer vom Mund ab, so dass sie am Arbeitsplatz mit Anweisungen von Arbeitskollegen keine Kommunikationsprobleme hat. Die Arbeitskollegen haben sich darauf eingestellt, immer das Gesicht im Gespräch zu ihr zu zeigen. Wenn sie einige Informationen nicht von den Lippen ablesen kann, bittet Marion durch Mimik und Gestik das Gesagte vom Arbeitskollegen noch mal zu wiederholen. Im Notfall steht ihr Frau U. zur Seite, die ein gutes ablesbares Mundbild hat. Nach Aussage von Marion bereiten ihr kleine Mundbewegungen, Sprechen ohne Gesichtsausdruck, das Wegdrehen des Gesichtes und schnelles Sprechen beim Absehen der Lautsprache vom Mund viele Kommunikationsprobleme. Dafür braucht sie weniger in der Familie vom Mund abzusehen, weil dort gebärdet wird. Marion schätzt ihre Absehfähigkeit der Lautsprache als „gut“ ein, „es treten keine großen Schwierigkeiten auf, wenn die anderen sich zu mir drehen“.

7 „Viele Kollegen benutzen neben der Schrift auch die Mimik und Gestik bei mir, um eine schnellere Verständigung bei der Arbeit zu haben“. „Die Gebärdensprache kann an der Arbeit keiner, dadurch habe ich keine Möglichkeit die Gebärde einzusetzen“. Im Gegensatz dazu stehen die hörgeschädigten Eltern, die sich hauptsächlich über Gebärde mit Marion verständigen. Sie begründet die Gebärdeneinsatz damit: „Sie ist kurz und nicht so umständlich wie die Lautsprache... Mit ihr kann ich schneller reden und viel intensivere Gespräche führen als mit der umständlichen Lautsprache, die mir sowieso nicht liegt. Am wohlsten fühle ich mich bei meinen Freunden, die machen alle die Gebärde und man kann über alles plaudern ... Obwohl Frau U. einige Gebärden kann, rede ich mit ihr nicht so offen, wie mit meinen Freunden, es geht ja sowieso nur um Arbeitssachen“, sagt Marion. Marion gibt an, die Schrift nur selten zu benutzen, „... an der Arbeit und ab und zu mal beim Einkaufen“ sagt sie.

- 8 Ihr eigenes Lautsprachverstehen am Arbeitsplatz beurteilt Marion als „mittelmäßig“, obwohl in ihrer Gegenwart meist einfache Sätze oder Wörter gebraucht werden. Etwas längere Sätze oder fremde Wörter versteht sie nicht. Dies ist auch in der Öffentlichkeit so. „Nur in der Familie verstehe ich mit Hilfe von Gebärde fast alles“, sagt Marion. Sie hat erhebliche Probleme in der Deutung der Lautsprache. Im Durchschnitt schätzt sie ihr Sprachverstehen als „gut“ ein. Trotz der Hörschädigung von Marion gebrauchen die Arbeitskollegen zuviel ganze und zu schnell gesprochene Sätze. Die Arbeitsanweisungen werden meist nur durch Frau U. erteilt. Diese Grundlage macht das Kommunikationsproblem am Arbeitsplatz deutlich. In der Familie werden nach Angaben von Marion „niemals ganze Sätze“ gebildet. Die Frage, ob andere Menschen mit Marion hauptsächlich ohne Satzbildung in einzelnen Wörtern sprechen, beantwortet sie ganz eindeutig so, dass nur in der Familie in einzelnen Wörtern gesprochen wird. Marion schätzt ihren Sprachwortschatz selbst als „unzureichend“ ein. Wörter zum Sprechen fehlen ihr besonders am Arbeitsplatz und in der Öffentlichkeit. Sie bedauert diese Situation und rechtfertigt sich mit dem Wegfall der vollen Arbeitsstelle und somit dem zu geringen kommunikativen Kontakt zu hörenden Arbeitskollegen. Marion fügt noch hinzu: „Ich fühle mich wohl in der Firma und möchte auch weiter hier beschäftigt bleiben, auch wenn es nur eine halbe Stelle ist.“
- 9 Das Umfang der lautsprachlichen Kommunikation ist bei Marion sehr eingeschränkt. Die Sprechhäufigkeit und die Sprechdauer mit hörenden Arbeitskollegen ist nach und nach immer mehr zurückgegangen. Heute spricht Marion in der Freizeit fast nie mit anderen Menschen. Am Arbeitsplatz sucht sie die Kommunikation „nur wenn es notwendig ist für Arbeitsanweisungen“, sagt Marion. Die Sprechzeit in der Lautsprache an einem Tag schätzt sie selber unter einer halben Stunde pro Tag ein. Der lautsprachliche Kontakt in der Nachbarschaft findet überhaupt nicht statt und wenn, dann nur über die Eltern, die ihr diese notwendige Kommunikation in der Lautsprache abnehmen. Nach der Arbeitszeit verbringt Marion die Freizeit mit hörgeschädigten Freunden. Sie sind ein wichtiger Bestandteil im Leben von Marion. Im Verein hat sie einige ehrenamtliche Tätigkeiten übernommen. Die Eltern ersetzen den fehlenden Lebenspartner von Marion. Die Mutter übernimmt viele lautsprachliche Kommunikationsverpflichtungen, z. B. das Einkaufen oder Behördenwege. Der Vater ist Rentner und geht mit ihr spazieren, Fahrrad fahren und besucht Veranstaltungen. Marion ist der Überzeugung, dass ihr in der Familie „niemals“ Informationen fehlen, am Arbeitsplatz dagegen „oft“. „Viele Arbeitskollegen sprechen, obwohl sie es überhaupt nicht müssten miteinander und ich weiß nicht worum es geht ... Ich fühle mich am Arbeitsplatz manchmal nicht so wohl, wie in der Familie und im Verein“. Die fehlenden Informationen am Arbeitsplatz geben Marion ein unsicheres Gefühl und bauen zusätzlich Sprachbarrieren zu

Arbeitskollegen auf. Sie fühlt sich nach eigenen Angaben in vielen Gesprächssituationen von ihren Kollegen ausgegrenzt.

5.4 Studie: Thorsten

Gutes Sprechvermögen – beruflich integriert

- 1 Thorsten ist 37 Jahre alt und wurde mit drei Jahren, aufgrund einer Hirnhautentzündung, hörgeschädigt. Die Schulausbildung durchlief er in der Schule für Schwerhörige erfolgreich mit dem Abschluss der zehnten Klasse.
- 2 Das Ausmaß des Hörschadens bei ihm ist sehr hoch und er stuft sich selbst als „fast gehörlos“ ein. Sein GdB liegt bei 70 Prozent Hörverlust. Mit einem Hörgerät hat er es nur wenige Male versucht. Die letzte Hörprüfung liegt acht Jahre zurück.
- 3 Thorsten ist von Beruf Maschinenbauer und in seinem Beruf sehr erfolgreich. In der Tätigkeit als Facharbeiter legte er in seiner beruflichen Laufbahn mehrere Zusatzqualifikationen ab. Sehr stolz ist Thorsten auf die Weiterbildung im CNC- Bereich, jetzt kann er selbstständig an einer Maschine arbeiten. Die derzeitige Arbeitsstelle ist seine dritte Anstellung. Die erste Firma konnte ihn nicht übernehmen und in der zweiten wurden seine Zusatzqualifikationen nicht entsprechend honoriert. Die jetzige Firma entspricht den vollen Erwartungen von Thorsten, „einen besseren Arbeitsplatz konnte ich nicht bekommen. Mit meinen Arbeitskollegen kann ich mich gut unterhalten über Fußball, Politik oder Handwerksthemen. Wenn ich Fragen habe, kann ich jederzeit zu ihnen kommen. Selten muss ich mal etwas aufschreiben oder zeichnen, wenn sie etwas nicht verstanden haben.“ Seine Arbeit beurteilt Thorsten als „gut.“ Als Kommunikationsproblem am Arbeitsplatz sieht Thorsten den Telefoneinsatz, dieser ist in vielen Bereichen nicht wegzudenken. Hierbei helfen ihm die Arbeitskollegen, nehmen den telefonischen Kontakt für Arbeitsaufträge entgegen und teilen diese verlorenegegangenen Informationen Thorsten mit.
- 4 Thorsten ist verheiratet und hat zwei hörende Kinder. Seine Ehefrau ist ebenfalls hörgeschädigt. Die Familie hat viele Kontakte zu hörgeschädigten Personen. Die Kinder wachsen dadurch mit Laut- und Gebärdensprache auf. Thorsten nutzt sehr intensiv die Gebärdensprache mit der Ehefrau. „Die Gebärde ist so eine intensive Sprache, da kann ich meine ganzen Gefühle ausdrücken, das kann ich bei meinen Arbeitskollegen nicht. Die verstehen manchmal nicht, was ich meine und von ihnen will“, sagt Thorsten. Er achtet aber auch darauf, bei den Kindern die Lautsprache zu verwenden. Die lautsprachliche Kommunikationsform findet ebenfalls mit seinen Eltern und der Schwester statt.

- 5 Das Resthörvermögen bezeichnet Thorsten als „gut“ und gibt an, dass seine Kommunikation mit den Arbeitskollegen „ohne Schwierigkeiten stattfindet und die Hörschädigung am Arbeitsplatz nicht stört“. Die Sprechverständlichkeit wird von ihm selbst als „gut“ bewertet. Er nimmt an, dass eine gute Verständlichkeit des Sprechens in der Familie, am Arbeitsplatz und in der Öffentlichkeit gegeben ist.
- 6 Thorsten sagt aus, dass er Lautsprache sowohl am Arbeitsplatz als auch in Familie und Öffentlichkeit zusätzlich vom Mund abliest, „um ganz sicher zu gehen und nichts falsch zu verstehen.“ Das Mundbild bereitet ihm nur dann Kommunikationsprobleme, wenn „die Person in ihrer Kopfbewegung sehr unruhig ist und die Hand den Mund verdeckt“. Mit den Arbeitskollegen hat er im lautsprachliche Umgang keine Schwierigkeiten. „Außer wenn die Bedingungen in der Halle nicht günstig sind“, sagt Thorsten. Damit ist gemeint, dass Schwierigkeiten auftreten, wenn der Abstand beim Gespräch zu Thorsten zu groß ist und die Lichtverhältnisse in der Halle nicht (immer) einwandfrei sind.
- 7 Die Arbeitskollegen benutzen durchgängig, „ohne Rücksicht auf die Hörschädigung von mir“ die Lautsprache bei der Arbeit, sagt Thorsten. In der Familie ist dies nicht so. Hier wird in Gegenwart der hörenden Kinder die Lautsprache verwendet und „wenn ich mit meiner Frau abends alleine bin, benutze ich die Gebärde, denn sie gibt mir die Möglichkeit bestimmte Situationen aus dem Alltag genauer darzustellen. Hinzu kommt, dass meine Frau immer wieder mit Gebärde anfängt und ich automatisch darauf reagiere“, sagt er. Thorsten nutzt die Gebärdensprache ebenfalls, wenn er mit anderen hörgeschädigten Personen zusammen ist. Die Schriftsprache wird bei Thorsten nur selten als Kommunikationsform benutzt, „nur in manchen Fällen an der Arbeit schreiben zwei Kollegen mir Sachen auf einen Zettel“, sagt Thorsten.
- 8 Das Lautsprachverstehen wird von Thorsten und seiner Umgebung als „gut bis sehr gut“ beurteilt. „Ich verstehe trotz der vielen Hallengeräusche fast alles“, sagt er. „Mein Wortschatz in der Lautsprache ist gut und ich gebrauche auch viele Fremdwörter“ sagt Thorsten. Die Arbeitskollegen, die Familie und er sprechen normal in ganzen Sätzen, nach Aussagen von Thorsten. Auf die Frage, ob ihm manchmal Wörter fehlen, sagt er, dass dies nur sehr selten vorkommt.
- 9 Die Integration von Thorsten ist an der Arbeit wie auch in der Familie sehr gut vorhanden. Seine Selbständigkeit zeigt er in der Öffentlichkeit und an der Arbeit. Thorsten ist ein sehr kontaktfreudiger Mensch, der hörende Personen ohne Hemmungen anspricht. Dabei zeigen sich nur wenige Kommunikationsprobleme. Die lautsprachliche Gesprächsdauer an einem Tag geht im Bereich der Arbeitskollegen und der Öffentlichkeit über eine Stunde hinaus. Es ist aber hierbei trotzdem zu erwähnen, dass die Familie seine wichtigste Informationsquelle bleibt. Thorsten fühlt sich auf Grund seiner Hörschädigung am

Arbeitsplatz nicht isoliert, obwohl wie bereits erwähnt einige Probleme bei telefonischen Absprachen mit Arbeitskollegen auftreten. Thorsten sieht die Kommunikationsprobleme zu hörenden Personen in der „fehlenden Kenntnis von hörenden Menschen über meine Hörschädigung. Hörende Menschen reagieren oft gestört, wenn sie durch meine verfremdete Lautsprache, die die Hörschädigung mit sich bringt, das Gespräch mit mir führen, ... erst nach einiger Zeit lernen sie damit umzugehen“.

5.5 Studie: Manfred

Viele Gebärden – einseitig integriert

- 1 Manfred ist 56 Jahre alt. Er erlitt als kleines Kind im Alter von vier Jahren einen Hörschaden. Seinen Hauptschulabschluss erlangte er in der Volksschule einer Kleinstadt. Sein Allgemeinwissen ist sehr gering.
- 2 Er bezeichnet sich als „stark schwerhörig“ und hört „auf dem linken Ohr besser als auf dem rechten Ohr“. Der GdB beträgt bei ihm 85 Prozent Hörverlust. Vor fünfzehn Jahren bekam er sein erstes Hörgerät, das er immer noch sehr selten benutzt. Das Hörgerät kommt nur dann zum Einsatz, wenn er „unter vielen Menschen ist“, antwortet Manfred. In der Familie benutzt er es nur „wenig“ bis „gar nicht“.
- 3 Einen Beruf hat Manfred nicht gelernt. Er arbeitete seit seinem Schulabschluss in der Landwirtschaft, wie seine Familie auch, „ich kann mir auch nichts anderes vorstellen“, sagt er. Diese Arbeit gefällt ihm sehr gut, da die Tätigkeit sehr abwechslungsreich ist und man „auf dem Traktor für sich ist. Ich möchte nie in einem Betrieb arbeiten, in einer Halle an einer Maschine. Immer wieder würde ich in die Landwirtschaft gehen, Traktor fahren. Da fühle ich mich wohl und kann etwas leisten. Ich muss mir die Arbeit selbst einteilen können. Das Absprechen mit Arbeitskollegen wäre mir zu viel. Wenn ich mit Kollegen zusammen komme, kann ich mich gut verständigen. Die kennen mich schon lange und wissen, wie sie mit mir reden müssen“.
- 4 Zu der Art seiner früheren beruflichen Tätigkeit macht Manfred keine genauen Angaben. Er bewertet jedoch seine Arbeit mit „gut“. Kommunikationsprobleme an der Arbeitsstelle gab es „selten“ sagt er. In der Familie gibt es keine weiteren hörgeschädigten Personen. Manfred ist verheiratet und hat drei Kinder. Mit anderen hörgeschädigten Menschen trifft sich er nur im Verein einmal in der Woche. Er hat dadurch wenig Kontakt zu anderen hörgeschädigten Personen. Zu hörenden Arbeitskollegen bezeichnet er den Kontakt als „nicht so häufig. Da man im Traktor ja alleine sitzt und da in der Landwirtschaft viele Arbeiten alleine durchgeführt werden, ergibt es sich nur wenig, mit anderen zu sprechen. Im Dorf ist der Stammtisch tabu, da mir das Hörgerät hier sowieso nicht viel weiter hilft“, sagt er.

- 5 Manfred sagt aus, dass er von der Lautsprache noch viel hören könne, „aber die Umgebung muss absehfreundlich sein“. Nach Manfred's Auffassung bestätigt ihm auch die Familie die gute Absehfähigkeit. „Die Leute dürfen bloß nicht soweit wegstehen“ sagt er. Die eigene Sprechverständlichkeit bezeichnet Manfred als „gut“, allerdings traut er sich nicht bei bestimmten Situationen zu sprechen. „Dies ist besonders so, wenn ich bei bestimmten Personen einen guten Eindruck hinterlassen will“, sagt er. Manfred betont die Kommunikationsprobleme in der Öffentlichkeit: „In der Stadt beim Einkaufen mit meiner Familie, da ist meine Aussprache manchmal schlecht, aber in der Familie klappt das ganz gut“ sagt er.
- 6 Das Absehen der Lautsprache spielt nach Aussagen von Manfred „weniger eine Rolle“, sondern er konzentriert sich ganz auf das Hören. Nach Angaben von ihm wird in der Familie und dem näheren Umfeld sehr viel Dialekt gesprochen, aber nicht schnell und mit gutem Gesichtsausdruck sowie deutlicher Aussprache. Daraus ist zu schlussfolgern, dass Manfred das Absehen der Lautsprache sehr gut beherrscht.
- 7 Die Gemik spielt in der Anwendung der Lautsprache eine sehr wichtig Rolle für Manfred. „Hiermit helfe ich mir, wenn mich einer nicht richtig verstanden hat“. In der Familie findet sie weniger Anwendung. Die Gebärdensprache wird von Manfred nur im Verein gebraucht, „und dies ist für mich eine willkommene Abwechslung im Gegensatz zur Lautsprache ... Deswegen nehme ich auch Freitags den weiten Weg in Kauf zum Verein ... Mit der DGS fällt es mir leichter mich zu verständigen“. Manfred hat im Verein die Gebärdensprache erlernt. Die Schriftsprache als kompensatorische Hilfe wird nur sehr selten von ihm eingesetzt, um Kommunikationsprobleme am Arbeitsplatz zu lösen.
- 8 Manfred's Fähigkeit, Lautsprache zu verstehen, beurteilt er als „gut“. „Meine Familie sagt öfters mal, dass ich Probleme habe Wörter zu finden in der Lautsprache und Sätze manchmal nicht ganz beende“, sagt Manfred. Er selbst gibt an, dass er oft in Sätzen spricht und in der lautsprachlichen Kommunikation keine besonderen Kommunikationsprobleme aufweist. Dieses Lautsprachproblem lässt sich ableiten durch die zu geringe Anwendung der Lautsprache durch Manfred. Er sagt: „Ich habe wenig Lust in die Stadt zum Einkaufen zu gehen oder Besorgungen zu machen, lieber schaue ich in dieser Zeit Fußball“.
- 9 Die Häufigkeit und das Ausmaß des lautsprachlichen Kontaktes bei Manfred ist sehr differenziert zu sehen. Am Arbeitsplatz und in der Familie hat er weniger Probleme. Die lautsprachlichen Probleme zeigen sich bei unbekanntem Personen und bei größeren Menschenmengen. Viele Informationen kann Manfred nicht gleichzeitig aufnehmen und weiterverarbeiten. Dadurch fällt es ihm schwer sich auf neue Situationen einzustellen. Er vermeidet jegliche Veränderung von Alltagssituationen.

5.6 Studie: Uta

Gebärde wichtig – Kontakthemmungen

- 1 Uta ist 42 Jahre alt und verlor mit vier Jahren durch eine Erkrankung das Gehör. Sie besuchte die Schule für Gehörlose bis zum Hauptschulabschluss. Ihre schulischen Leistungen waren durchschnittlich und sie betont: „Ich war noch nie eine gute Schülerin und hatte immer Schwierigkeiten in der Schule.“
- 2 Uta hat einen GdB von 90 Prozent Hörverlust. Das jetzige Hörgerät bekam sie mit 36 Jahren, das letzte Audiogramm wurde vor fünf Monaten durchgeführt. Mit dem Hörgerät kann sie nach ihrer Aussage „gut und fast alles hören von anderen Personen“. Uta denkt seit der letzten Untersuchung über einen CI- Wechsel nach. „Die Familie unterstützt mich dabei, obwohl ich doch manchmal einige Bedenken habe, aber die meisten Freunde von mir tragen das CI schon.“ Auf die Frage, warum sie Bedenken hat, äußert sie: „Zwei von meinen Freunden haben nicht so gute Erfahrungen mit dem CI gemacht, die hatten danach einen völlig neuen Höreindruck und das wirkt sich auf die Lautsprache mit anderen aus ... Ihr Verhalten hat sich dadurch etwas verändert“. Uta steht durch diese Erfahrungen der Freunde dem CI skeptisch gegenüber. „Alles, was ich über das CI gelesen habe, macht mich neugierig. Aber ich weiß auch, je eher ein Kind ein CI bekommt, desto leichter verkräftet man den anderen Höreindruck und ich bin ja auch nicht mehr die Jüngste, aber der Höreindruck ist ja ein Lernprozess, das schaffe ich schon. Meine Freundin Anja sammelt wie verrückt Zeitungsausschnitte über das CI und liest sie mir ständig vor“.
- 3 Uta hat den Beruf als Damenschneiderin erlernt in einer Ausbildungseinrichtung für hörgeschädigte Menschen. Nach ihrer Ausbildung arbeitete sie sechzehn Jahre in einer Textilfirma. Durch die Reduzierung der Arbeitsplätze verlor sie 1996 ihre Arbeitsstelle. Nach drei Jahren Arbeitslosigkeit bekam sie als Ungelernte einen Arbeitsplatz in einer Firma, die Nahrungsmittel herstellt. Uta ist mit ihrer Arbeit zufrieden und sieht keine Kommunikationsprobleme, die sich aus ihrer Hörschädigung ergeben. Ihr Arbeitsprozess ist nach ihrer Aussage „zwar sehr einseitig, aber von Vorteil, weil ich mit den Arbeitskollegen nur einzelne Wörter über den Arbeitsablauf wechseln muss, ich arbeite lieber für mich, ohne auf andere angewiesen zu sein“. Auch die Arbeitskollegen haben nach Uta's Ansicht keine Kommunikationsprobleme mit ihr.
- 4 Uta ist mit einem hörgeschädigten Mann verheiratet und hat eine 10 Jahre alte hörende Tochter. Sie lernte ihren Ehemann, der mittelgradig schwerhörig ist, in der Berufsausbildung kennen. „Meine Eltern leben mit uns in einem Haus zusammen“ sagt Uta. Andere Personen in der Familie, die hörgeschädigt sind, gibt es nicht. Lautsprachlichen Kontakt außerhalb der Familie und am Arbeitsplatz hat sie kaum. Sie bezeichnet sich als einen familienbezogenen Menschen. „Nein, Hobbys habe ich keine, meine Familie ist mein

Hobby, die brauchen mich ständig, gerade meine Tochter“ sagt Uta. Mit anderen Personen spricht sie selten und hat kaum engen Kontakt zu hörenden Personen. Uta ist nicht in einem Verein für hörgeschädigten Menschen tätig. Sie begründet dies so: „Der Verein ist mir zu weit weg, da komme ich nur mit dem Auto hin und das dauert. Nein, das muss nicht sein, ich habe noch zwei hörgeschädigte Schulfreundinnen aus der Berufsausbildung, mit denen treffe ich mich ab und zu“. Uta's notwendiger lautsprachlicher Kontakt zur Öffentlichkeit wird durch die Familie übernommen.

5 Das Hörgerät ist für Uta „sehr oft beim Einkaufen wichtig ... Ohne mein Hörgerät hätte ich an der Arbeit, wie auch in der Stadt Probleme die Leute zu verstehen“ sagt sie. Die Arbeitskollegen haben mit ihr manchmal Kommunikationsprobleme, berichtet Uta: „Meine Lautsprache ist nicht immer verständlich“, sagt sie. Ihre Sprachverständlichkeit schätzt sie selbst in fast allen Lebensbereichen, außer in der Familie, als „mittelmäßig“ ein.

6 Das Absehen vom Mund beherrscht Uta sehr gut. „An der Arbeit sehe ich sehr häufig ab, das geht gar nicht anders. In der Familie habe ich da weniger Probleme, denn mit meinem Mann nutze ich die Gebärde, meiner Tochter hat da keine Probleme und wenn, dann sind ja noch meine Eltern da. Meine Familie kann bestätigen, dass es keine Probleme in der Lautsprache und beim Absehen gibt“, sagt sie. Nach eigenen Angaben hat Uta nur bei Dialekt und bei zu kleinen Mundbewegungen Kommunikationsprobleme mit anderen Menschen. Diese Kommunikationsprobleme treten ihrer Meinung nach sehr häufig in der Öffentlichkeit auf. Am Arbeitsplatz wird „meistens nur in einzelnen Wörtern gesprochen, mehr Zeit ist nicht, dadurch habe ich weniger Verständigungsprobleme“, sagt sie.

7 Die Gebärdensprache hat am Arbeitsplatz keine Bedeutung nach ihren Aussagen, „hier ist die Körpersprache sehr hilfreich zu anderen Kollegen. Ich benutze sehr oft die Hände und das Gesicht um mich auf Arbeit auszudrücken, dies geht echt gut und schnell“, sagt sie. Die Arbeitskollegen beherrschen keine Gebärdensprache. In der Familie spielt die Gebärdensprache eine primäre Rolle. „Mit meinem Mann benutze ich die DGS, dies geht schneller und einfacher, die Lautsprache ist nicht so deutlich und dauert ... Bei meiner Tochter bemühe ich mich, die Lautsprache ordentlich zu sprechen, obwohl ihr die DGS auch Spass macht und sie ist von Anfang an interessiert gewesen und kann schon eine ganze Menge. Mit den Eltern spreche ich nur in Lautsprache, da sie keine Gebärdensprache können“, antwortet Uta. Sie verweist nochmals im Interview darauf, Gebärdensprache nur in der Familie und mit anderen hörgeschädigten Menschen zu gebrauchen. Die Schriftsprache wird ihrer Aussage nach am Arbeitsplatz und in der Öffentlichkeit nur manchmal eingesetzt.

8 Die Bedeutung der Lautsprache beurteilt Uta sehr unterschiedlich. „In der Familie verstehe ich viel, aber in der Stadt bei fremden Menschen habe ich meine Schwierigkeiten

den Inhalt von einigen Wörtern zu verstehen, da ich sie nicht kenne. Durch die schnelle Zeit heute, mit diesen neuen Wörtern, komme ich nicht so schnell mit“. Die Familie bestätigt ihre Angaben. „Insbesondere neue Wörter kann sie nicht verstehen und ich gebärde ihr die Bedeutung“, sagt der Ehemann von Uta. Am Arbeitsplatz ist das Lautsprachverstehen nicht so von Bedeutung, hier werden immer wieder die gleichen Arbeitsanweisungen gegeben, die mit Hilfe einzelner Wörter verständlich gemacht werden können.

- 9 Die Häufigkeit und der Umfang der lautsprachlichen Kontakte wird von Uta nur an bestimmte Personen gerichtet. Dies begründet sie so: „Ich schäme mich manchmal wegen meiner undeutlichen Lautsprache und da sage ich lieber nichts“. Die Familie ist die wichtigste Kommunikationsquelle von Uta. Am Arbeitsplatz gewinnt man durch ihre Äußerungen den Eindruck, dass die Lautsprache nur zu beruflichen Gesprächszwecken genutzt wird. Private Gespräche zwischen Uta und den Arbeitskollegen finden nur selten oder gar nicht statt. Sie fühlt sich am Arbeitsplatz in einigen Gesprächssituationen ausgeschlossen, aber nicht gänzlich isoliert, gibt Uta an..

5.7 Studie: Antje

Sehr gutes Sprechvermögen – gut integriert

- 1 Antje ist 32 Jahre alt und von Geburt an mittelgradig schwerhörig. Ihre Eltern sind hörend. Sie besuchte erfolgreich die Schule für Schwerhörige und erlernte den Beruf der Raumgestalterin.
- 2 Sie bezeichnet sich als leicht schwerhörig mit einem GdB von 40 Prozent Hörverlust. Erst mit fünf Jahren ist die Schwerhörigkeit den Eltern aufgefallen und sie bekam ein Hörgerät. Das letzte Audiogramm wurde vor zwei Jahren durchgeführt und ergab keine Veränderung der Hörschädigung. Das Hörgerät wird von Antje immer getragen.
- 3 Antje war in ihrem erlernten Beruf fünf Jahre tätig und wurde durch den Abbau von Arbeitsplätzen in ihrem Betrieb arbeitslos. Nach 15 Monaten Arbeitslosigkeit und einer Vielzahl von Bewerbungen fand sie in einem Kaufhaus in ihrer Region einen Arbeitsplatz als Verkäuferin. Hier arbeitet sie seit vier Jahren. Nach Antjes Meinung gibt es keine Kommunikationsprobleme am Arbeitsplatz.
- 4 Antje ist verheiratet und hat zwei Kinder. In der Familie gibt es keine anderen Personen, die auch hörgeschädigt sind. Als ständige Bezugspersonen gibt Antje die Familienangehörigen an. „Wir haben auch eine ganze Menge Freunde, die uns regelmäßig besuchen kommen“, sagt sie. Auf die Frage, nach der Anzahl hörender und hörgeschädigter Freunde, antwortet Antje „...ein ausgewogenes Verhältnis, sowohl hörende Freunde als auch hörgeschädigte Freunde, wir machen da keinen Unterschied. Obwohl die Besuche

- zu meinen hörgeschädigten Freunden nicht immer so einfach zu planen sind, durch die Entfernung“. Antje versucht einen regelmäßigen Kontakt zu ihren ehemaligen Mitschülern und Lehrern zu halten, was nicht immer einfach ist. „Man sieht sich ab und zu mal und redet über die Familie, den Urlaub und den Beruf und deren Probleme“, gibt Antje an.
- 5 Der Kontakt mit anderen Personen fällt Antje leicht. Der Beruf, der Kontaktfreudigkeit voraussetzt, zeigt eine positive Wirkung. „Ich wollte schon immer einen Beruf erlernen, bei dem ich viel mit Menschen zusammen bin. Eigentlich wäre ich auch gern Lehrer oder Erzieher geworden, aber das ging ja nicht. Beim Sprechen habe ich keine Schwierigkeiten gegenüber fremden Personen. Falls ich einmal ein Wort nicht verstanden habe oder nicht richtig Absehen kann, frage ich nach wie jeder andere auch, der nicht schwerhörig ist“, sagt sie. Antje betont mehrmals, dass sie gut verständlich spreche und daher auch mit hörenden Personen keine Kommunikationsprobleme habe.
- 6 Antje gibt an, das Absehen von Lautsprache „sehr gut“ zu können. Nach vorhandenen Kommunikationsproblemen gefragt, sagt sie: „Ich kann die meisten Wörter verstehen und dann hilft mir ja noch ihr Gesicht, da sehe ich genau was sie wollen ... Bei einigen Gesprächen mit Kunden trete ich an sie direkt heran und spreche sie an“. Das Mundabsehen ist für Antje eine sehr gezielte Hilfe, um Kommunikationsprobleme mit Kunden im Geschäft zu beseitigen.
- 7 Die Gemikanwendung bei Antje hat im Gespräch zu hörenden Menschen erhebliche Vorteile. Durch sie verhindert sie entstehende Kommunikationsprobleme mit hörenden Kunden. Um die Kunden nicht zu verunsichern nutzt Antje ausschließlich die Lautsprache. Sie sagt, dass sie auf die Gebärdensprache im Kundengespräch völlig verzichte. „Der Chef sieht das auch nicht gern, wenn ich Gebärde benutze“, antwortet sie. Da das Absehen der Lautsprache ohne Probleme funktioniert, ist die Schriftsprache als zusätzliche Kommunikationshilfe gar nicht nötig, betont Antje. Gemik und Gebärdensprache verwendet Antje nur bei hörgeschädigten Freunden. „Ich genieße diese Situationen, obwohl ich gestehen muss, dass ich am Anfang immer einige Probleme mit einzelnen Gebärden hatte, komme ich da wieder rein und dann geht das ganz gut“, antwortet Antje.
- 8 In der Familie sprechen alle in ganzen Sätzen, ohne nur Wortgruppen oder einzelne Wörter zu gebrauchen. Auf die Frage des Informationsdefizits durch ihre Hörschädigung antwortet Antje: „Mir bleiben wenige Informationen im Alltag verschlossen. Mein Lautsprachverstehen ist so gut, dass ich, wenn ich mal etwas nicht verstehe, bei der Person sofort nachfrage. Das ist an der Arbeit auch besonders wichtig“. Antje deutet nach eigener Aussage die Lautsprache gut und schnell, ohne den Gesprächsfluss in irgend einer Weise zu beeinträchtigen.

- 9 Die gute lautsprachliche Eingliederung von Antje zeigt sich durch ein hohes Resthörvermögen und der täglichen Nutzung der Lautsprache am Arbeitsplatz. Antje's hohes Integrationsgefühl hat sie größtenteils ihrer hörenden Familie zu verdanken, die sie stets forderten und förderten. Sie betont im Interview, dass sie sich in keiner Weise von der hörenden Umwelt isoliert fühle.

5.8 Studie: Jens

Gebärde – gut integriert

- 1 Jens ist 34 Jahre alt und von Geburt an hochgradig hörgeschädigt. Er besuchte eine Gehörlosenschule und absolvierte dort den Realschulabschluss.
- 2 Der Hörschaden ist so groß, dass ein GdB von 95 Prozent Hörverlust anerkannt wurde. Die erste Hörgeräteversorgung erfolgte bei Jens im Lebensalter von 3 Jahren. Das jetzige Hörgerät, ein CI, wurde vor zwei Jahren angepasst. Jens sagt, dass er „alle Hörgeräte regelmäßig getragen hat“.
- 3 Jens hat vor fünf Jahren den Beruf des Zahntechnikers erlernt. Nach seiner Ausbildung wurde er in ein festes Arbeitsverhältnis übernommen. Er bewertet seine Arbeit mit „sehr gut“, entsprechend sagt er: „Ich bin mit meiner Tätigkeit und mit der Arbeitsstelle zufrieden“. Probleme bezüglich seiner Hörschädigung gibt es „oft“, aber bei weiteren Nachfragen durch den Interviewer, betont Jens, ... „das sind immer wieder die gleichen Probleme mit den selben Kollegen, die nicht begreifen, was Hörschädigung bedeutet und welche Schwierigkeiten ich habe in einigen Arbeitssituationen die Lautsprache vom Mund abzulesen. Aber an diese Situation habe ich mich gewöhnt. Einige Kollegen sprechen übertrieben laut, dies merke ich durch mein neues Hörgerät besonders. Andere hauen mir ständig beim Ansprechen auf die Schulter und schauen mich dabei nicht mal an“. Jens verdient gut und ist in seinem Beruf sehr engagiert.
- 4 Verheiratet ist Jens noch nicht, er lebt aber seit einigen Jahren in einer festen Beziehung. Seine Freundin ist ebenfalls mittelgradig schwerhörig. Beide haben vor, in der nächsten Zeit eine Familie zu gründen und zu heiraten. Jens ist in seiner Freizeit in einem Verein tätig und übernahm dort mehrere ehrenamtliche Tätigkeiten. Sein Freundeskreis ist überwiegend hörgeschädigt, aber er sagt aus, „es gibt auch zwei feste Freunde die hörend sind und die mich in meiner Lautsprache nicht ständig verbessern“. Die Eltern und die Schwester sind nicht hörgeschädigt und wichtige Bezugspersonen für Jens. Sie wohnen in der näheren Umgebung. „Wir sehen uns sehr regelmäßig“, sagt er.
- 5 Die Lautsprache von hörenden Personen liest Jens nach eigenen Aussagen, wie schon oben erwähnt, überwiegend von den Lippen ab. Mit dem CI- Hörgerät ist er sehr zufrieden und äußert: „Erst jetzt kann ich mein Resthörvermögen ausnutzen. Nachteilig ist aber

gewesen, dass mein erster Höreindruck komplett anders war als vorher. Ich habe erst seit gut einem halben Jahr keine Probleme mehr, diese neue Hörwahrnehmung vom CI umzusetzen. Es hat sehr lange gedauert bis ich mich an diesen Höreindruck gewöhnt habe. Dabei musste ich mehrmals zum Einstellen des Hörgerätes. Als ich das CI bekam, war ich voller Hoffnung, das hat sich aber dann ins Gegenteil gewandelt, denn diese Umstellung vom Höreindruck war nicht leicht. Meine Lautsprache war mit dem CI schlechter als vorher und es dauerte einige Zeit, bis ich die gleiche Aussprache hatte wie vorher“. Das Verstehen der Lautsprache bezeichnet Jens am Arbeitsplatz als „gut“ und in der Familie als „sehr gut“. Die eigene Sprechverständlichkeit beurteilt Jens situationsbedingt unterschiedlich. Er nimmt an, dass sie bei der Kommunikation in der Familie und bei Freunden „gut“ ist, aber am Arbeitsplatz und in der Öffentlichkeit etwas schlechter.

6 Jens beurteilt sein Absehen vom Mund als „sehr gut, da habe ich keine großen Schwierigkeiten, außer wie ich schon gesagt habe, wenn die Kollegen an der Arbeit nicht zu mir sehen“ antwortet er. Er betont das Absehen funktioniert in der Familie viel besser als am Arbeitsplatz. Ableitend lässt sich feststellen, dass die Kenntnis über den Umgang mit hörgeschädigten Menschen in der Familie größer ist als am Arbeitsplatz. Die meisten Probleme im Absehen der Lautsprache treten auf, wenn der Sprecher „ein undeutliches Mundbild hat und zu schnell spricht“,

7 Jens selbst bewertet die Häufigkeit der Anwendung der Gemik am Arbeitsplatz als „viel“ und sagt dazu: „Die Hände und das Gesicht benutze ich im Gespräch mit Arbeitskollegen und in der Familie sehr häufig und gezielt ... Hinzu kommt, dass ich auf den Gesichtsausdruck genau achte und dadurch Rückschlüsse auf den Gesprächsinhalt ziehe“. Nach seinen Angaben hat die Gebärdensprache am Arbeitsplatz keine Bedeutung und wird nicht verwendet. In der Familie von Jens kann nur die Mutter die lautsprachbegleitende Gebärde und nutzt diese „manchmal, wenn sie Lust hat und merkt, mir fällt es leichter sie zu verstehen“, sagt Jens. In der Familie wurde immer die Lautsprache angewendet, antwortet er. „Die Gebärdensprache nutze ich bei meiner Freundin zu Hause. Die DGS ist für mich sehr wichtig, da meine Freundin die Lautsprache nicht so gut kann und das Absehen vom Mund mehr Zeit beansprucht“, antwortet Jens. Die Frage nach Vorteilen vom Gebärdeneinsatz gegenüber der Lautsprache beantwortet Jens so: „Gebärdensprache ist für mich eine schnelle effiziente Sprache, mit vielen Möglichkeiten sich auszudrücken. Es geht viel einfacher mit der DGS als mit der Lautsprache“. Die Schriftsprache hat für Jens nur am Arbeitsplatz eine Bedeutung, „Ich nutze die Schrift am Rechner und bekomme meine Arbeitsaufträge von Kunden durch E-mails, dadurch schreibe ich viel und gebrauche sie sehr häufig. Ein Kollege an der Arbeit schreibt mir sehr oft Zettelchen mit Arbeitsanweisungen, das nervt mich manchmal ganz schön. Mit meiner Freundin und meinen Eltern gebrauche ich sie nicht, wozu auch“, antwortet Jens.

- 8 Jens gibt an, am Arbeitsplatz und in der Öffentlichkeit viel von der Lautsprache zu verstehen. In der Familie versteht er nach eigenen Angaben „alles, da verstehe ich die Lautsprache ohne Probleme“. Die Kollegen sprechen nach seinen Angaben am Arbeitsplatz in ganzen Sätzen und benutzen nur wenige Wörter, die er nicht kennt. „Ich versuche an der Arbeit immer in ganzen Sätzen zu sprechen. das ist zwar nicht immer einfach, aber ich bemühe mich. Einige Kollegen sagen, ich wäre an einigen Tagen sehr zurückgezogen und still. Ich bin aber nun mal so. Ich glaube, die denken, ich kann sie nicht leiden, das stimmt aber nicht. Am meisten belastet mich, dass ich immer darauf achten muss, dass mein Sprechen verständlich für die Anderen ist. Ich möchte oft mal mehr sagen ...Ich fühle mich an der Arbeit aber trotzdem sehr wohl“, sagt Jens.
- 9 Hinsichtlich der Häufigkeit und Dauer des Sprechens am Arbeitsplatz fühlt sich Jens nach seinen Aussagen gut integriert. Er ist gezwungen die Lautsprache am Arbeitsplatz zu verwenden. Den Umfang der Lautsprachanwendung schätzt er in der Familie viel höher ein.
- Dies begründet er wie folgt: „In der Familie fällt es mir viel leichter lautsprachlich zu reden. Wenn ich da mal etwas falsch ausspreche, sehen sie mich nicht gleich so komisch an, das hilft mir“. Jens sagt aus, dass ihm am Arbeitsplatz und in der Öffentlichkeit nur wenige Informationen fehlen. Das Gefühl der Isolation am Arbeitsplatz, in der Familie oder in der Öffentlichkeit empfindet er gar nicht. Seine Kommunikationsprobleme sieht er in den meisten Fällen am Arbeitsplatz. Seine Freizeit verbringt er nach Aussagen mit seiner Freundin und anderen hörgeschädigten Freunden.

6. Zusammenfassende Betrachtung der Untersuchungsergebnisse hörgeschädigter Menschen

Der Eintritt in die Berufswelt verläuft für alle Personen mit den gleichen Schwierigkeiten und Problemen, außer mit dem Unterschied, dass hörgeschädigte Personen in den meisten Fällen durch ihre Kommunikationsprobleme den beruflichen Werdegang anders durchlaufen als hörende Personen. Mit der Anwendung der Lautsprache und Gebärdensprache versuchen Schule und Elternhaus die hörgeschädigten Menschen sicher in das gesellschaftliche Leben zu integrieren.

6.1 berufseinstiegende Situation

Der Berufseinstieg für Menschen mit Hörschädigung wird durch eine Reihe von Faktoren bestimmt, die für alle hörgeschädigten Arbeitnehmer gleichermaßen Gültigkeit besitzen.

- Eine häufige Reaktion auf den Berufseinstieg ist der Schmerz über die Trennung von der gewohnten Umgebung (Freunde, Verein und Wohnumfeld) (vgl. 4.6.6).

- Der Berufseinstieg ist in der Regel gekennzeichnet durch einen gesteigerten Leistungswillen am Arbeitsplatz. Dies ist begründet durch das Streben nach Anerkennung am Arbeitsplatz und lässt Rückschlüsse auf das mangelnde Selbstvertrauen schließen (vgl. 4.2.2 und 5.6.4).
- Die Arbeitstätigkeit ist stark visuell- taktil ausgerichtet und der Arbeitsprozess wird entsprechend anschaulich- praktisch angegangen (vgl. 4.6.3).
- Die Anwendung von Lautsprache bleibt in den meisten Fällen erschwert und wird nur zögernd ausgeführt. Dies wird ausgeglichen durch das Absehen vom Mund und dem Hörgeräteinsatz (vgl. 4.4.4. und 4.4.2).
- Die Verständlichkeit des Sprechens leidet durch die Verflachung der Lautsprache und wird auf das Nötigste beschränkt. Hinzu kommen die starken Abweichungen des Klangbildes der Lautsprache vom hörenden Arbeitskollegen (vgl. 4.4.6 und 4.6.3).
- Der Wortschatz und damit verbundene lexikalisch- syntaktische Bestand der Lautsprache bleibt in den meisten Fällen geringer als bei den hörenden Arbeitskollegen. Dadurch werden nur notwendige Arbeitsanweisungen lautsprachlich geäußert. Es erfolgt kaum ein entspanntes Gespräch zwischen den hörenden und hörgeschädigten Arbeitskollegen (vgl. 4.6.5).
- Die Gebärdensprachanwendung (DGS, LBG und LUG) am Arbeitsplatz ist kaum bedeutsam wegen mangelnder Kenntnis der hörenden Arbeitskollegen (vgl. 4.5.2 und 4.5.3.2).
- Die Anwendung der Gemik und Körpersprache mit Ansätzen der Lautsprache wird kompensatorisch in den Arbeitsprozess mit hörenden Arbeitskollegen einbezogen (vgl. 4.5.1).
- Es besteht kein arbeitsbezogenes Informationsdefizit. Der private Kommunikationskreis zum hörenden Arbeitskollegen ist aber überwiegend gestört. Dies wirkt sich negativ auf das Selbstbild und Verhalten am Arbeitsplatz aus (vgl. 4.2.4).
- Die Arbeitsplatzanforderungen vom Arbeitgeber werden in den meisten Fällen der Untersuchung mit Zufriedenheit erfüllt (vgl. 4.2.3 und 5.6.4).

6.2 Bedeutung des Arbeitsplatzes und das daraus resultierende Integrationsgefühl

Der Beruf bildet eine Basis für die angestrebte Selbstständigkeit der hörgeschädigten Menschen in der Gesellschaft. Über den Arbeitsplatz erhalten sie die Möglichkeit sich mit ihrer erbrachten Arbeitsleistung positiv mit ihrem Selbstbild zu identifizieren und nicht von der Gesellschaft nur über ihre Hörschädigung bewertet zu werden. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass der Arbeitsplatz für Menschen mit Hörschädigung von erheblicher Bedeutung ist.

Bis heute ist überwiegend Unkenntnis über den Umgang mit hörgeschädigten Menschen in der Gesellschaft vorhanden. Viele Arbeitskollegen der untersuchten Personen hatten, bevor sie mit hörgeschädigten Kollegen zusammenarbeiteten, kaum kommunikative Kenntnis über den Umgang mit hörgeschädigten Menschen. Infolgedessen begegnen sich beide Seiten zunächst mit großer Unsicherheit. Bei der Lösung dieser Kommunikationsprobleme ist der hörgeschädigte

Arbeitnehmer meist auf sich allein gestellt. Die Untersuchung belegt, dass hörgeschädigte Arbeitnehmer nicht oder nur selten in Gespräche am Arbeitsplatz einbezogen werden (vgl. 4.3.2.3). Die Weitergabe von Informationen erfolgt überwiegend durch Lautsprache und es hängt sehr stark von den individuellen Fähigkeiten der hörgeschädigten Personen ab, diese Informationsdefizite zu kompensieren. Da das Verhalten an die notwendigen Informationen gebunden ist, ist die hörgeschädigte Person eventuell nicht in der Lage, ein sicheres Auftreten im Umgang mit hörenden Personen zu zeigen (vgl. 4.2.3). Hörgeschädigte Menschen passen sich dadurch in den meisten Fällen den Gegebenheiten der Arbeitswelt an, ohne positive Kritik zu üben. Die meisten Arbeitskollegen schätzen den hörgeschädigten Arbeitskollegen als ruhig und arbeitsam ein, als jemanden, der nie zu spät kommt und nie negativ auffällt (vgl. 4.2.2). Aus den quantitativen Ergebnissen der Untersuchung (vgl. 4.2.1) ist zu schließen, dass sie die berufliche Laufbahn sehr genau auswählen. Die Dienstleistungsberufe haben mit 39,0 Prozent einen sehr hohen Stellenwert bei der Berufswahl hörgeschädigter Berufstätiger. Ein geringer Teil der untersuchten hörgeschädigten Personen ist mit 17,0 Prozent im Handwerk tätig. Aus den qualitativen Untersuchungsergebnissen (vgl. 4.6.3) wird ersichtlich, dass kaufmännische Bereiche gemieden werden, da eine gute Lautsprache vorausgesetzt wird. Die ausgeübten Berufe der untersuchten hörgeschädigten Personen zeigen auf, dass die hörgeschädigten Arbeitnehmer ihren Arbeitsbereich bewusst wählen, um später im Arbeitsprozess die Anwendung der Lautsprache weitestgehend vermeiden zu können (vgl. 4.2.1). Eine erhebliche Anzahl der hörgeschädigten Menschen verweigerte die Weitergabe des Fragebogens an die Arbeitskollegen. Somit konnten nur 24 von 41 möglichen Arbeitskollegen in die quantitative Untersuchung einbezogen werden (vgl. 4.2.2). Weiterhin zeigte sich, dass der erlernte Beruf selten mit der jetzigen Berufstätigkeit übereinstimmt (vgl. 4.6.7). Gründe hierfür sind der Wunsch nach einem wohnortnahen Arbeitsplatz und die familiäre Bindung. Die Aufstiegs- und Verdienst-möglichkeiten spielen bei Menschen mit Hörschädigung eine untergeordnete Rolle (vgl. 4.6.1 und 4.6.2). Die knappe Mehrzahl der hörgeschädigten Personen bewertet ihre Arbeit mit „zufrieden“ und „sehr zufrieden“ (vgl. 4.2.3). Ein nicht geringer Teil der befragten hörgeschädigten Probanden ist mit der Arbeitsstelle nur „mittel“ zufrieden. Diese Unzufriedenheit begründen die Fallstudien wie folgt: „Ich verstehe manche Arbeitsanweisungen nicht.“ „Ich habe wegen der Hörschädigung einen Einzelarbeitsplatz.“ „Ich würde lieber in meinem gelernten Beruf arbeiten.“ Die Arbeit füllt mich nicht aus und bietet kein berufliches Fortkommen.“ Ich habe Verständigungsprobleme mit einigen Arbeitskollegen.“ (vgl. 5.1- 5.8). Die Arbeitskollegen bewerten die Zufriedenheit der hörgeschädigten Arbeitskollegen am Arbeitsplatz überwiegend mit „zufrieden“ und „sehr zufrieden“ (vgl. 4.2.3). Dieser Unterschied in der Bewertung über die Zufriedenheit der hörgeschädigten Personen mit dem Arbeitsplatz zeigt, dass die hörgeschädigten und hörenden Arbeitskollegen sich falsch einschätzen. Die kommunikative Abgrenzung vom hörenden Arbeitsumfeld

durch die hörgeschädigten Arbeitskollegen deuten die hörenden Arbeitskollegen vermutlich als diszipliniert, ruhig und zufriedenes Verhalten. Die Antworten der hörgeschädigten Personen über die Zufriedenheit am Arbeitsplatz lassen sich insgesamt in vier Gruppen klassifizieren.

1. Der überwiegende Teil der hörgeschädigten Menschen sieht keine Probleme bezüglich der Hörschädigung oder negiert sie.
2. Eine weitere Gruppe macht die technischen (Hörgerät oder zu lauter Arbeitsplatz) und situativen Schwierigkeiten am Arbeitsplatz deutlich.
3. Eine kleine Gruppe von hörgeschädigten Arbeitskollegen hat soziale Probleme mit hörenden Arbeitskollegen und fühlt sich aus diesem Grund nicht wohl am Arbeitsplatz.
4. Ein Teil der berufstätigen hörgeschädigten Personen äußerte sich nicht über die Zufriedenheit am Arbeitsplatz in der quantitativen Untersuchung (vgl. 4.2.3).

Die vorhandenen Kommunikationsprobleme der hörgeschädigten Personen mit der hörenden Umwelt legen die Vermutung nahe, dass bei den Probanden Gefühle des Ausgeschlossenenseins und der sozialen Isolation aufkommen. Damit ist nicht gemeint, dass hörgeschädigte Personen einen geringen sozialen Kontakt haben und nicht integriert sind (vgl. 4.3.3). Vielmehr ist davon auszugehen, dass sie ihre Umwelt bewusst in hörende und hörgeschädigte Kommunikationspartner unterteilen und voneinander abgrenzen. Somit entsteht der Eindruck von einer Einteilung in eine leider notwendige (der hörenden Umwelt) und eine frei wählbare (der hörgeschädigten Umwelt) lautsprachliche Kommunikation. Diese Einteilung ist stark abhängig von der Vereinstätigkeit der Probanden (vgl. 4.2.7). Die meisten Freundschaften der Probanden zu anderen Personen ergaben sich aus der Zugehörigkeit zu einem Verein (vgl. 4.6.3). Die Ergebnisse zeigen, welchen Stellenwert der Verein und das daraus resultierende Integrationsgefühl von den hörgeschädigten Probanden hat. Neben der Vereinstätigkeit der Probanden hat die Freizeittätigkeit einen erheblichen Einfluß auf das Integrationsgefühl (vgl.4.2.6). Am wenigsten nutzen die hörgeschädigten Probanden den lautsprachlichen Kontakt mit hörenden Personen in ihrer Freizeit (vgl. 4.2.6.1). Dieses Ergebnis läßt sich auf die lautsprachlichen Kontakte zum Arbeitskollegen übertragen (vgl. 4.3.1.2) . Daraus kann man schlußfolgern, dass die Probanden am Arbeitsplatz das Alleinarbeiten bevorzugen und somit das Isolationsgefühl in Kauf nehmen. Lautsprachlich geführte Gespräche zu Arbeitskollegen beinhalten hauptsächlich Alltagsthemen, Fernsehsendungen und Politikthemen. Die privaten und persönlichen Themen hingegen werden von den Probanden kaum thematisiert (vgl. 5.1 und 5.4). In der Untersuchung wurden alle hörgeschädigten Personen bezüglich Integration und Isolation am Arbeitsplatz befragt. Die Ergebnisse zeigen, wie hörgeschädigte Menschen mehrheitlich das „mittlere“ Gefühl der Integration empfinden(vgl. 4.3.3) und sich in der hörenden Umwelt

ausgegrenzt fühlen (vgl. 5.3). Nur eine geringe Anzahl der befragten hörgeschädigten Personen fühlen sich am Arbeitsplatz gut integriert und von ihren Kollegen verstanden (vgl. 4.3.3).

6.3 Anwendung der Lautsprache und Gebärdensprache

Die Anwendung der Lautsprache hängt eng mit der Frage zusammen, inwieweit hörgeschädigte Menschen nach dem Schulabschluss in der Lage sind, sich lautsprachlich zu verständigen. In der Untersuchung wurden daher die Lautsprechverständlichkeit und das Lautsprachverstehen hörgeschädigter Probanden untersucht (vgl. 4.6.4). Der überwiegende Teil der hörgeschädigten Personen, mit 63,4 Prozent, schätzen die eigene Sprechverständlichkeit am Arbeitsplatz im lautsprachlichen Kontakt mit hörenden Personen „mittel“ und „schlecht“ ein. Der Rest der hörgeschädigten Personen (36,6 Prozent) bewertet die Verständlichkeit des Sprechens der Lautsprache mit „gut“ (31,7 Prozent) und mit „sehr gut“ (4,9 Prozent). Die Arbeitskollegen konnten über die Sprechverständlichkeit der hörgeschädigten Probanden keine genauen und verwertbaren Angaben liefern. In diesem Zusammenhang ist es nochmals wichtig darauf zu verweisen, dass bei der Durchführung der Untersuchung viel Sensibilität notwendig war, da sie durch die Befragung selbst berufliche Auswirkungen befürchteten (vgl. 4.2.2). Im Bereich Familie schätzen 82,9 Prozent der Probanden ihre Sprechverständlichkeit mit „gut“ und „sehr gut“ ein, somit weitaus besser als am Arbeitsplatz. Es ist bemerkenswert, dass im Bereich der Familie nur 4,9 Prozent der Probanden ihre Sprechverständlichkeit als „schlecht“ deklarieren. Das Urteil zur Bewertung der Lautsprechverständlichkeit Seitens der Familie mit 87,8 Prozent ist nahezu identisch mit der eigenen Beurteilung der hörgeschädigten Personen (vgl. 4.4.7).

Im Bereich der Öffentlichkeit (Geschäft/ Amt/ Schalter) ist das Ergebnis von hörgeschädigten Personen mit „mittel“ (43,9 Prozent) und „schlecht“ (41,5 Prozent) in der Sprechverständlichkeit das größte Kommunikationsproblem (vgl. 5.4.7). Somit haben hörgeschädigte Personen in der Öffentlichkeit (Geschäft/ Amt/ Schalter) die vorwiegenden Kommunikationsprobleme. Zu benennen sind hier aus zusammenfassender Sicht das zu schnelle lautsprachliche Sprechen, manchmal der Dialekt, die wenig eingesetzte Gemik, der weggedrehte Kopf beim Sprechen und die kleinen Mundbewegungen vom hörenden Menschen.

Ihre Fähigkeit, Lautsprache zu verstehen, schätzen hörgeschädigte Personen recht hoch ein. Insgesamt 48,8 Prozent aller untersuchten hörgeschädigten Personen glauben, dass ihre diesbezügliche sprachliche Fähigkeit so gut ist, dass sie nur „mittlere“ Kommunikationsprobleme am Arbeitsplatz haben. Nur 4,9 Prozent der hörgeschädigten Personen erklären, dass sie „immer“ Kommunikationsprobleme im Sprachverstehen beim hörenden Arbeitskollegen am Arbeitsplatz haben. Hier zeigte sich bei der Satzbildung mit 79,2 Prozent bei „mittel“ und „gut“ sowie bei der Verwendung der Einzelwörter am Arbeitsplatz mit 70,8 Prozent bei „mittel“ und „gut“ ein homogenes Bild zur häufigen Lautsprachanwendung. Hörende Arbeitskollegen stellen einen

geringen Wortschatz bei ihren hörgeschädigten Kollegen fest. 37,5 Prozent der Arbeitskollegen bewerten ihn mit „schlecht“ bis „nicht vorhanden“ (vgl. 4.4.7.3).

Die Einschätzung des Lautsprachverständnisses durch die Familie weicht sehr von der Selbsteinschätzung der hörgeschädigten Personen ab. Hörgeschädigte Probanden, die befragt wurden, ob sie sprachliche Bedeutungszusammenhänge in ihrer Familie verstehen, ob sie verstehen was die Wörter und Sätze bedeuten, antworten nahezu alle bejahend. Lautsprache in der Familie zu verstehen scheint so für die meisten hörgeschädigten Personen kein Kommunikationsproblem darzustellen. Es sind immerhin 73,2 Prozent die feststellen, dass sie „viel“ bis „alles“ an Lautsprache verstehen. Bemerkenswert ist dabei der Anteil von 17,1 Prozent der Probanden die aussagen, „alles“, was gesagt wird, zu verstehen. Nur 7,3 Prozent der Befragten erklären, dass „wenig“ von der verwendeten Lautsprache in der Familie verstanden werde. Die Familie beurteilt das Lautsprachverstehen der Probanden sogar noch besser als sie selbst. 87,8 Prozent der Familien stellen fest, dass er „viel“ bis „alles“ versteht. Für Situationen in der Öffentlichkeit, wird das Lautsprachverstehen hörgeschädigter Probanden wesentlich schlechter beurteilt. 85,3 Prozent der hörgeschädigten Personen erklären, „wenig“ bis „mittel“ an Lautsprache in der Öffentlichkeit zu verstehen. Dieses drastische Ergebnis wird von der Familie in fast gleicher Art und Weise bewertet (85,4 Prozent) (vgl. 4.4.7.2).

Die Lautsprache ist bis heute für nahezu alle hörgeschädigten Personen der Untersuchung das sekundäre Sprachsystem. Sprechverständlichkeit und Sprachverstehen der Lautsprache durch die hörgeschädigten Probanden ist am Arbeitsplatz mit vielen Kommunikationsproblemen verbunden. Die Arbeitskollegen sprechen nicht antlitzgerichtet und haben in den meisten Fällen ein undeutliches Mundbild. Hinzu kommt, dass es im Gespräch mit dem hörenden Arbeitskollegen zu viele Nebengeräusche gibt und Kommunikationsprobleme im Lautsprachverstehen entstehen. Es ist wichtig, die Persönlichkeit von hörgeschädigten Menschen zu beachten und die Gebärdensprache als primäre Kommunikationsform einzubinden.

Die hörgeschädigten Probanden lassen erkennen, dass die Gebärdensprache sehr unterschiedlich auf die Lebensbereiche ausgelegt ist. Am Arbeitsplatz wird kaum Gebärdensprache angewendet. Kein untersuchter Proband findet eine Arbeitssituation vor, in der er sich mit der Gebärdensprache verständigen kann. Selbst dort, wo einzelne Arbeitskollegen gebärden, ist diese Verständigung nur auf einzelne Gebärden festgelegt, um den Arbeitsablauf zu gewährleisten. Gebärdensprache ist somit am Arbeitsplatz nur „selten“ und „niemals“ von Bedeutung (vgl. 4.5.3.1) Somit stellt die Lautsprache die primärste Kommunikationsform für hörgeschädigte Arbeitnehmer am Arbeitsplatz dar. Die hörgeschädigten Freunde nehmen den größten Anteil in der Anwendung der Gebärde nach Aussagen der hörgeschädigten Probanden ein (vgl. 4.5.3.3). Die Familie und andere hörgeschädigte Personen sind weitere wichtige Gesprächspartner in der Gebärdensprache von hörgeschädigten Probanden. Sehr unbedeutend schätzen die Probanden die

Gebärdennutzung beim Bekanntenkreis, bei den Arbeitskollegen und anderen hörenden Personen im sozialen Umfeld ein (vgl. 4.5.3.3). Es lässt sich daraus ableiten, dass die Probanden die Gebärdensprache sehr bewusst und personenorientiert bei hörgeschädigten Freunden (Verein) und in der Familie anwenden. In der Familie wird je nach Grad der Hörschädigung Gebärdensprache benutzt, jedoch wird sie nicht mit allen Personen der Familie in gleicher Weise und Intensität Gebärdensprache ausgeführt. Es ist bemerkenswert, dass die Arbeitskollegen und Familienangehörigen zu dem gleichen Ergebnis kommen. Daraus ergibt sich die Frage, welche Personen es sind, die eine Gebärdensprache als primäre Kommunikationsform benutzen. Das Ergebnis zeigt eine auffallend hohe Nennung anderer hörgeschädigter Personen. Die Familienangehörigen bewerten die häufige Gebärdennutzung mit 53,7 Prozent. Die Familienangehörigen nutzen die Gebärdensprache in ausführlicheren Gesprächen mit den Probanden (36,6 Prozent zwischen „31–60 Minuten“) (vgl. 4.5.4.1). Häufig werden die Hörgeschädigtenvereine als eigentlicher Ort zur Nutzung der Gebärdensprache von hörgeschädigten Probanden angegeben. Die überwiegende Anzahl der befragten Personen gaben mit 76,0 Prozent an, in einem Hörgeschädigtenverein zu sein. Mit dieser Vereinstätigkeit sind recht unterschiedliche Vereinsarten gemeint, z. B. Sportvereine oder Vereine mit gesellschaftlichem Hintergrund (siehe 2.2.2.1). So kann zusammenfassend festgestellt werden, dass sie Gebärdensprache am Arbeitsplatz und in der Öffentlichkeit „selten“ oder „gar nicht“ nutzen. Auch in der Familie werden Gebärden häufig nicht oder in der Regel nur mit bestimmten, jedoch nicht allen Personen bei der Verständigung verwendet. Der Gebrauch der Gebärdensprache als durchgängige Kommunikationsform beschränkt sich in der Hauptsache auf die Verständigung mit Familienangehörigen, hörgeschädigten Freunden, hörgeschädigten Personen und im Verein (vgl. 4.2.7).

6.4 Nutzung der Hörreste und der Absehfähigkeiten

Wie bereits im Kapitel 2.1.3 beschrieben, kann mittels audiometrischer Untersuchung der Hörrest der hörgeschädigten Personen festgestellt werden. Durch eine schulische Hörerziehung können mit Hilfe der modernen Hörgerätetechnik solche Hörreste soweit aktiviert werden, dass eine Verbesserung der Lautsprache erwachsen kann. Die Notwendigkeit der Unterstützung durch ein Hörgerät betonen viele hörgeschädigte Personen. Die Ergebnisse der Hörgerätenutzung beziehen sich auf die Bereiche: Arbeitsplatz, Familie und Öffentlichkeit. In den Bereichen der Arbeit und Öffentlichkeit kam die Untersuchung zu folgendem Ergebnis. 85,3 Prozent der hörgeschädigten Personen haben ein Hörgerät (vgl. 4.1.5) und 93,0 Prozent benutzen dies auch (vgl. 4.4.2). 73,2 Prozent der hörgeschädigten Probanden betonen sogar, das Hörgerät „immer“ am Arbeitsplatz zu benutzen. Im Bereich der Öffentlichkeit liegen die Werte bei 60 Prozent (vgl. 4.4.3). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Notwendigkeit der Hörgerätenutzung am Arbeitsplatz gegeben ist. Ein ganz anderes Ergebnis zeigt sich im Bereich der Familie. Hier kommt das Hörgerät nicht so oft zum

Einsatz. 19,5 Prozent der befragten Probanden benutzen das Hörgerät nur „selten“ und 7,3 Prozent haben einen „mittleren“ Gebrauch in der Familie. Daraus ergibt sich die Anwendung der Gebärdensprache gegenüber der Lautsprache (mit Hörgerät).

In diesem Zusammenhang muß man erwähnen, dass durch den medizinisch- technischen Fortschritt im Bereich der Hörgerätetechnik ein Kommunikationsproblem besteht. Die verbesserte Hörgerätetechnik und der CI- Einsatz ist nicht immer von Vorteil für hörgeschädigten Personen. Der Zugang zur Lautsprache wird erschwert, da viele Hörgeräte Nebengeräusche ebenfalls verstärken und das CI- Hören ein Umlernen der Lautspracheindrücke erfordert. Dadurch sehen viele hörgeschädigte Personen die Anwendung der Gebärdensprache und das ausgeschaltete Hörgerät als eine Erleichterung im Gespräch mit hörgeschädigten Freunden und Familienangehörigen an (vgl. 5.2ff.).

Das Absehen der Lautsprache besitzt zur Bewältigung der Kommunikationssituation einen hohen Stellenwert. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass bestimmte Situationen das Absehen stärker fördern als andere. Die Anwendung des Absehens am Arbeitsplatz, in der Familie und in der Öffentlichkeit liegen bei über 50 Prozent (vgl. 4.4.4.1). Die hörgeschädigte Probanden bezeichneten „die fremden Wörter“ und „das undeutliche Mundbild“ mit Abstand als größte Schwierigkeit. 65,9 Prozent der Probanden haben mit fremden Wörtern „oft“ Schwierigkeiten (vgl. 4.4.4.3). Dieses Ergebnis bestätigen auch die Einzelfallstudien. Sie begründen das Hauptprobleme mit dem zu geringen Wortschatz. Absehprobleme bereiten erweiterte Sätze und Satzgefüge, deren Sinnhaftigkeit mehr auf Strukturelles als auf Wortinhaltliches aufgebaut ist (vgl. 5.3 und 5.4). Dies hatte auch erhebliche Auswirkungen bei der Durchführung der Untersuchung. Die Befragung wurde sehr sprachgebunden formuliert und durchgeführt. Mit dem undeutlichen Mundbild (schnelles Sprechen und die zu kleinen Mundbewegungen) des Gesprächspartners haben 51,2 Prozent „oft“ Schwierigkeiten. Das verdeckte Mundbild (vorgehaltene Hand, das weggedrehte Gesicht und zu schnelle Kopfbewegungen) bereiten den untersuchten Probanden mit 43,9 Prozent „oft“ und 29,3 „immer“ Schwierigkeiten (vgl. 4.4.4.3). Das hörgerichtete Sprechen ist für die hörenden Personen im Kommunikationsablauf zum Probanden kaum einzuhalten. Die Beurteilung vorgegebener Schwierigkeiten beim Absehen der Lautsprache vom Mund nach Aussagen der hörgeschädigten Personen wird sehr einheitlich bewertet. 70,7 Prozent der Probanden haben „sehr große“ Schwierigkeiten, weil der Sprecher sich wegdreht während des Gesprächs (vgl. 4.4.4.4). Dies zeigt die mangelnde Kenntnis von hörenden Menschen über die Gesprächsnotwendigkeiten mit hörgeschädigten Menschen. Die Absehprobleme lassen schlussfolgern, dass die hörgeschädigten Menschen ihre Kommunikationssituationen weitestgehend auf absehfreundliche Situationen (Menschen mit Kenntnis über Gesprächsnotwendigkeiten von hörgeschädigten Personen) ausrichten (vgl. 5.1ff.). Dieses Verhalten von hörgeschädigten Probanden gibt den Anlass, dass hörende Menschen mehr

kommunikative Kenntnisse über den Umgang mit hörgeschädigten Menschen erlangen müssen und damit Kommunikationsprobleme zu ihnen abbauen. Dabei reichen relativ wenige Verhaltensregeln, z.B. die nicht zu weite Entfernung, die deutlichen und nicht übertriebenen Mundbewegungen, die Gemikanwendung und das anltitzgerichtete Sprechen. Wenn diese Kommunikationsregeln von hörenden Menschen genutzt werden, ist eine Kommunikation zu Menschen mit Hörschädigung einfacher möglich (vgl. LEONHARDT 2002, 170f.) .

7. Ausblick und Empfehlungen

Die aufgeführten Empfehlungen in diesem Kapitel geben eine zusammenfassende Darstellung aus den Untersuchungsergebnissen dieser Arbeit und sollen einen Ausblick für den sprachgebundenen Umgang mit hörgeschädigten Menschen geben.

Aus der Untersuchung geht hervor, dass CI- Träger die Lautsprachanwendung nicht vom Grad des Hörverlustes abhängig machen, sondern von der vorhandenen Arbeitsumgebung und den dort vorhandenen Möglichkeit Gebärdensprache einzusetzen (vgl. 5.1 und 5.2). Nach den Angaben der hörgeschädigten Arbeitnehmer entstehen häufige Kommunikationsprobleme aufgrund der schlechten Arbeitsumgebung und der Unkenntnis der hörenden Arbeitskollegen über Hörschädigung und deren kommunikative Auswirkungen. Der Arbeitsplatz entspricht in den wenigsten Fällen den geforderten Kommunikationsvoraussetzungen. Das Vermeiden von zusätzlichen Nebengeräuschen im Kommunikationsprozess durch Arbeitskollegen wird in vielen Fällen nicht eingehalten (vgl. 5.4). Die Anltitzgerichtetheit beim Sprechen mit hörgeschädigten Arbeitskollegen wird in den wenigsten Fällen beachtet (vgl. 4.4.4ff. und 5.2). Die Mehrheit der hörgeschädigten Personen wünscht sich von den hörenden Arbeitskollegen mehr Kenntnis über die kommunikativen Notwendigkeiten im Umgang mit ihnen. Die Einhaltung wichtiger Kommunikationsregeln, wie die Wahrung der Distanzzonen (d.h. die notwendige Gesprächsentfernung) am Arbeitsplatz und des damit verbundenen Gemikgebrauchs, ist notwendig. Die Ergebnisse der Untersuchung belegen, dass die meisten hörgeschädigten Personen keinen Beruf ausüben, der die Lautsprachanwendung am Arbeitsplatz notwendig macht. Die bundesweit vertretenen Berufsbildungswerke für hörgeschädigte Menschen kompensieren die fehlende Berufsentwicklung, bilden aber nur Berufe aus, bei denen eine lautsprachliche Kommunikation nicht im Vordergrund steht. Die Mehrheit der hörgeschädigten Probanden arbeitet im Dienstleistungsgewerbe und im Handwerk (vgl. 4.2.1). Aus der Berufslenkung durch die Berufsbildungswerke ergeben sich oftmals Identifikationsprobleme. Der erlernte Beruf wird von vielen Probanden nicht ausgeführt (vgl. 4.3.3 und 5.6). Diese Unzufriedenheit bei hörgeschädigten Arbeitnehmern wird in den meisten Fällen vom Arbeitgeber nicht bemerkt (vgl. 4.2.3), da die Arbeitsergebnisse der hörgeschädigten Probanden immer „gut“ sind (vgl. 4.2.2). Berufstätige hörgeschädigte Menschen sind oft zufrieden, überhaupt einen Arbeitsplatz zu haben.

Nach Angaben der Probanden werden kleine mittelständische Unternehmen, in denen gute soziale Beziehungen vorherrschen, bevorzugt (vgl. 5.7). Kultur und Sprache sind in unserer Gesellschaft unabdingbar miteinander verbunden, somit ist die Gebärdensprache, insbesondere die DGS grundlegend für das positive Selbstbild der hörgeschädigten Menschen verantwortlich. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit des bilingualen Bildungs- und Erziehungskonzeptes für den hörgeschädigten Menschen, um eine bessere Lebensperspektive zu schaffen (vgl. GÜNTHER 1999b). Die negativen lautsprachlichen Lebenserfahrungen in der Gesellschaft lassen Schlussfolgerungen zu, dass auch ein Berufseinstieg das negative lautsprachliche Selbstbild der hörgeschädigten Probanden nicht wandelt. Durch die ständige Konfrontation mit der Lautsprache am Arbeitsplatz erleben sie Kommunikationsprobleme als normalen Zustand und distanzieren sich von der hörenden Welt (vgl. 5.3, 5.5 -5.7). Der pädagogisch vermittelte Anspruch der Lautsprachanwendung im Alltag geht verloren und die hörgeschädigten Probanden sehen ihren Arbeitsplatz nicht als kommunikativen Kontakt mit der hörenden Welt, sondern als finanziellen Lebenserhalt. Daraus ergeben sich die erwähnten Identifikationsprobleme mit dem Arbeitsplatz (vgl. 4.2.2 und 4.2.3). Um diesen Zustand zu verändern, bedarf es in erster Linie einer größeren Kenntnis des hörenden Arbeitskollegen im sprachlichen und kommunikativen Umgang mit hörgeschädigten Personen. Kenntnisse in der Gebärdensprache und eine veränderte Gemikanwendung im Kommunikationsprozess können den hörenden Arbeitskollegen helfen Kommunikationsprobleme abzubauen. Diese Anforderung an die hörenden Arbeitskollegen kann nur mit Hilfe gesetzlicher Regelungen (Weiterbildungslehrgänge für hörende Arbeitskollegen) erfüllt werden. Der bilinguale Bildungs- und Erziehungsgrundsatz für die hörgeschädigten Menschen gibt eine alternative Sozialisations- und Lebensperspektive, die nicht durch den medizinisch- technischen Fortschritt (z.B. CI-Hörgerätetechnik) kompensierbar ist. Dies lässt sich nachweisen anhand der Tatsache, dass sich viele Menschen mit Hörschädigung in Vereinen treffen und ihre Freizeit mit anderen hörgeschädigten Menschen unter Einbeziehung der Gebärdensprache verbringen (vgl. VOIT 1999). Die Fallstudie Roman (vgl. 5.1) zeigt, dass es möglich ist in der Ausnutzung von lautsprachlichen Kompetenzen und der Anwendung der DGS sich integriert zu fühlen. Die bilingualen Forschungsergebnisse von GÜNTHER (1999b) untermauern dieses Ergebniss. Es ist zu vermuten, dass hörgeschädigte Menschen sich dadurch sicherer in ihrem Selbstbild am Arbeitsplatz integriert fühlen (vgl. 5.4). Durch die Nutzung unterschiedlicher Kommunikationsformen am Arbeitsplatz wird die Intensität der Kommunikation des hörgeschädigten Arbeitnehmers erhöht. Vereinzelt werden neben beruflichen Themen auch private Gespräche mit hörenden Arbeitskollegen geführt (vgl. 5.1). Zu berücksichtigen bleibt, dass alle hörgeschädigten Probanden den bilingualen Spracherwerb nicht offiziell in der schulischen Laufbahn erlernt haben und somit durch bloße „Schulhofanwendung“ nur vage Rückschlüsse zu ziehen sind.

Hörgeschädigte Menschen sollten bereits in der Frühförderung mit LBG und DGS konfrontiert werden, um eine positive emotionale und psychosoziale Entwicklung zu erreichen (vgl. GÜNTHER 1999b). Die Untersuchungsergebnisse belegen die Notwendigkeit einer bilingualen und auralen Bildung und Erziehung. Hierbei ist es notwendig, in der Schule eine Einbeziehung der Hörbahnreifung innerhalb einer sensiblen Phase (aurale Methode), einen schriftsprachlichen Unterricht ab der ersten Klasse und die unterrichtliche Anwendung der LBG und DGS zu ermöglichen, um einen befriedigenden Entwicklungsstand im emotionalen, kognitiven und kommunikativen Bereich zu erreichen.

Ziele der Untersuchung waren, verschiedene Kommunikationsprobleme hörgeschädigter Arbeitnehmer und die Anwendung der verschiedenen Kommunikationsformen am Arbeitsplatz, in der Familie, im Verein und der Öffentlichkeit darzustellen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen auf, dass eine spontane Anwendung der Lautsprache und die Nutzung der DGS eine höhere Kommunikationsbereitschaft erzeugt und Kommunikationshemmungen am Arbeitsplatz mindern (vgl. 5.1 und 5.2). Die Häufigkeit des Nachfragens beider Gesprächspartner löst häufig die Kommunikationsprobleme am Arbeitsplatz. Das kommunikative Missverstehen am Arbeitsplatz wird in hohem Maße durch die Fehlinterpretation der Mimik und Gestik (Gemik) verursacht. Das verfrühte Kopfnicken im Kommunikationsprozess lässt ein Verständnis signalisieren und Missdeutungen entstehen, die den Kommunikationsablauf verflachen (vgl. 4.5.1.1). Die Untersuchung stellt weiter heraus, dass hörgeschädigten Personen in gewohnter Arbeitsumgebung mehr und lautsprachlich verständlicher kommunizieren als in der Öffentlichkeit mit ihnen unbekanntenen Personen (vgl. 4.5.1f.). Die hörgeschädigten Personen gleichen ihre eingeschränkte Kommunikationsfähigkeit meistens durch eine hohe qualitative Arbeit aus (vgl. 4.2.2). Die überwiegend gute Arbeitseinstellung zeigt sich durch diszipliniertes Verhalten, Pünktlichkeit und Ehrgeiz am Arbeitsplatz (vgl. 5.4). Auch ohne die lautsprachliche Kompetenz zu beurteilen, gaben die meisten hörenden Arbeitskollegen an, keine Schwierigkeiten mit den hörgeschädigten Arbeitskollegen zu haben (vgl. 4.2.5). Die Daten der Untersuchung belegen, dass die Arbeitskollegen die hörgeschädigten Kollegen in ihrer Kommunikationsfähigkeit am Arbeitsplatz genauso einschätzen, wie die hörgeschädigten Menschen sich selbst (vgl. 4.4.1). Die Kommunikationsfreudigkeit, die spontane Anwendung der Lautsprache und ein selbstbewusstes Zugehen auf hörende Arbeitskollegen hängen sehr stark von der Anwendung der Gebärdensprache der hörgeschädigten Menschen ab (vgl. 4.5.7 und 5.1). Die Schriftsprachanwendung spielt bei den untersuchten Probanden meist nur eine sekundäre Rolle. Die Untersuchungsergebnisse zeigen auf, dass die Schriftsprache im kommunikativen Arbeitsprozess zu wenig genutzt wird (vgl. 4.4.8 und 5.8). Die Mehrheit der hörgeschädigten Personen ist der Ansicht, dass die Entwicklung ihrer lautsprachlichen Kompetenz stark vom

täglichen Umgang mit hörenden Personen abhängig ist. Der berufsbezogene Kommunikationsprozess zwischen hörgeschädigten und hörenden Arbeitskollegen ist gekennzeichnet durch die Verwendung zu vieler Einzelwörter, Wortgruppen und unvollständiger Sätze (vgl. 4.4.7ff. und 5.1). Kommunikationshemmungen sind durch die Artikulationsschwierigkeiten bei den hörgeschädigten Personen langfristig verinnerlicht und im unsicheren Arbeitsverhalten zu hörenden Arbeitskollegen zu erkennen (vgl. 5.3). Die Mehrheit der hörgeschädigten Personen fühlt sich integriert in die Gesellschaft (vgl. 4.3.3), sucht aber verstärkt die gebärdensprachliche Kommunikation außerhalb des Berufslebens bei hörgeschädigten Personen im Verein oder in der Familie (vgl. 4.2.7). Die Familienangehörigen sind die wichtigsten Kommunikationspartner und übernehmen die Dolmetschertätigkeit zur hörenden Umwelt. Sie lösen Kommunikationsprobleme mit hörenden Menschen und sind wichtige Lebenshelfer (vgl. 4.2.6). Von der Familie erhaltenen die hörgeschädigten Personen überwiegend soziale Unterstützung und entwickeln durch diese Bezugspartner ihr Selbstbild. Familie ist also einerseits notwendige Stütze, andererseits bedingte Bremse durch eine Verringerung der Selbständigkeit im kommunikativen Leben der Menschen mit Hörschädigung (vgl. 4.5.1 und 5.6).

Die primäre Kommunikationsform der hörgeschädigten Probanden ist die DGS, die im Verein und in der Familie Anwendung findet (vgl. 4.5.3). Die Gebärdensprache wird als Zugang zur Lautsprache und zur Informationsaufnahme des hörgeschädigten Menschen gesehen (vgl. RUOSS1994, 222). Dieser Stellenwert der Gebärdensprache (DGS/ LBG) sollte in der hörenden Gesellschaft mehr Akzeptanz erfahren. Die Gebärdensprache wird in Deutschland immer noch als Unterstützungsform zur Lautsprachentwicklung bei hörgeschädigten Menschen gesehen (vgl. LÖWE 1996). Diese Sichtweise muss sich ändern, um die Integration hörgeschädigter Personen in die Gesellschaft und besonders in das Berufsleben zu erleichtern. Die Gebärdensprache ist zwar seit einiger Zeit theoretisch eine anerkannte Kommunikationsform in unserer Gesellschaft, findet aber im Berufsleben des hörgeschädigten Arbeitnehmers eine unzureichende praktische Umsetzung (vgl. PRILLWITZ 1991).

Ein Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass Gebärdensprache der Schlüssel für die Verringerung von Kommunikationsproblemen in der Berufswelt vom hörgeschädigten Menschen ist. Den hörgeschädigten Menschen muss die Möglichkeit gegeben werden, Gebärdensprache als primäre Kommunikationsform für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu nutzen. Ein Weg kann hier der bilinguale Unterricht in der Hörgeschädigtenpädagogik sein. Hierbei kann mit Hilfe der Gebärdensprache die Lautsprachdeutung wesentlich verbessert und somit der Zugang zur hörenden Welt ermöglicht werden. Um die berufliche Integration hörgeschädigter Menschen in unsere Gesellschaft zu gewährleisten, ist es notwendig, ein adäquates Maß an Lautsprache zu vermitteln, je nach Grad ihrer Hörschädigung. Wird dieser Weg nicht eingeschlagen, können für die

hörgeschädigten Menschen erhebliche berufliche Kommunikationsprobleme entstehen, die sich wiederum auf das Selbstbild der Personen und deren berufliche Entwicklung auswirken können. Die Untersuchung, obgleich sie auf Grund der kleinen Stichprobe nur bedingt repräsentativ ist, gibt einen Einblick in die aktuelle berufliche Situation von hörgeschädigten Menschen in Deutschland. Die Ergebnisse bekräftigen vorangegangene theoretische Überlegungen, in denen der Erfolg der beruflichen Integration von finanziellen und didaktisch- methodischen Gegebenheiten abhängig ist. Da die Kommunikationsprobleme hörgeschädigter Menschen sehr vielfältig sind, sollen folgende Empfehlungen als mögliche Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Arbeits- und Lebenssituation hörgeschädigter Menschen gesehen werden.

1. Die hörgeschädigten Arbeitnehmer sind im Betrieb oft die Einzigen, die Gebärde, Gemik und das Absehen im Kommunikationsprozess nutzen. Dabei ist eine hohe Konzentration erforderlich. Daraus ergeben sich oft weniger entspannte Gesprächssituationen. Dies kann durch mehrere hörgeschädigte Arbeitnehmer, die in einem Betrieb arbeiten ausgeschlossen und verbessert werden.
2. Die Arbeitskollegen müssen über die Auswirkungen der Hörschädigung besser informiert werden, um dadurch ein höheres Verständnis im Umgang mit hörgeschädigten Arbeitskollegen aufbringen zu können.
3. Die hörgeschädigten Personen sollten, vorrangig durch die Schule, besser auf die Arbeitssituation in der hörenden Arbeitswelt vorbereitet werden. Diese Vorbereitung kann mit psychosozialer Unterstützung erfolgen und in den Vereinen für hörgeschädigte Menschen weiter Bestand haben.
4. Es sollte zukünftig einen bundesweit einheitlichen Beruf als Gebärdensprachdolmetscher geben, um genügend geschulte Gebärdensprachdolmetscher mit einheitlichen gebärdensprachlichen Standards auszubilden. Denn gerade am Arbeitsplatz sind nur unzureichende sprachliche Hilfsmöglichkeiten gegeben. Daraus entstehen viele Kommunikationsprobleme aufgrund fehlender Informationen.
5. Durch die Zusicherung des gezielten Einsatzes von Gebärdensprachdolmetschern am Arbeitsplatz ist eine bessere berufliche Perspektive für die hörgeschädigten Personen gegeben und somit eine größere Berufsauswahl möglich.
6. Die untersuchten Probanden haben deutlich gemacht, dass die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz sehr bedeutsam für die Zufriedenheit und die Kommunikationsbereitschaft von hörgeschädigten Personen sind. Viele Kommunikationsprobleme können im Vorfeld gelöst werden, wenn der Einsatz der nonverbalen Kommunikation durch hörende Arbeitskollegen besser genutzt würde. Die hörenden Arbeitskollegen sollten auf mehr Gemikanwendung im Kommunikationsprozess mit hörgeschädigten Arbeitskollegen achten.

7. Die hörenden Arbeitskollegen, die Interesse an der Gebärdensprache besitzen, müssen vom Arbeitgeber mehr unterstützt werden, beispielsweise mit Hilfe von Gebärdensprachkursen. Grundkenntnisse in Gebärdensprache und der Einsatz von wenigen Gebärden im Arbeitsprozess sollten im Interesse des Arbeitgebers liegen, um die Qualität der Kommunikation unter Arbeitskollegen zu verbessern.
8. Viele Beratungsstellen in Deutschland sollen mehr Öffentlichkeitsarbeit betreiben und regelmäßige Arbeitsplatzbesuche bei hörgeschädigten Arbeitnehmern durchführen, um eine Hilfestellung im Kommunikationsbereich im Betrieb zu bieten.

Literatur

ADAM, H. (1996): Mit Gebärden und Bildsymbolen kommunizieren: Voraussetzung und Möglichkeiten der Kommunikation von Menschen mit geistiger Behinderung. Edition Bentheim: Würzburg.

ANGERBY, K. (1997): Nicht über Nacht. Die Entwicklung des Bilingualismus in Schweden. 1999, 6f. In: LEVEN, R.: Psychische Störungen Gehörloser und Schwerhöriger Psychotherapie- Patienten. Verlag hörgeschädigter Kinder: Hamburg.

ATTESLANDER, P. (1971): Methoden der empirischen Sozialforschung. Marhold Verlag: Berlin.

ATTESLANDER, P. (1995): Methoden der empirischen Sozialforschung. Marhold Verlag: Berlin.

AUERNHEIMER, G. (1984): Kategorien zur Interpretation von autobiographischen Dokumenten. In: Heinze, T. (Hrsg.): hermeneutische- lebensgeschichtliche Forschung (Bd.1) Theoretische und methodologische Konzepte. Studienbrief der Fernuniversität: Hagen.

BACH, H. (1982): Handbuch der Sonderpädagogik. (Bd.3). Marhold Verlag: Berlin.

BACH, H.(1985): Grundbegriffe der Behindertenpädagogik. In: Bleidick, U. (Hrsg.): Theorie der Behindertenpädagogik (Handbuch der Sonderpädagogik, (Bd.1)): Berlin, S. 324.

BACH, H.(1995): Sonderpädagogik im Grundriß. Edition Marhold: Berlin.

BELLUGI, U./ KLIMA, E./ SIPL, P./ SIPL, S.(1979): Remembering in signr. Cognition, 3., S. 93 – 125.

BERUFSVERBAND DEUTSCHER HÖRGESCHÄDIGTENPÄDAGOGEN (2000): Wer? Wo? Was? in der Hörgeschädigtenpädagogik. Median Verlag: Heidelberg.

BEYWL, W. (1996): Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Peter Lang Verlag: Frankfurt am Main.

BLEIDICK, U. u.a. (1985): Einführung in die Behindertenpädagogik. (Bd.2). Blindenpädagogik, Gehörlosenpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik, Körperbehindertenpädagogik, Lernbehindertenpädagogik. Urban-Taschenbücher: Stuttgart, S. 253.

BLEIDICK, U. (1998): Blindenpädagogik, Gehörlosenpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik, Körperbehindertenpädagogik, Lernbehindertenpädagogik. (6. Aufl.) Kohlhammer Verlag: Stuttgart.

BOENNINGHAUS, H.-G. (1990): Hals- Nasen- Ohren- Heilkunde für Medizinstudenten. (8. Aufl.). Springer Verlag: Berlin/ Heidelberg/ New York.

BORTZ, J./ DÖRING, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Springer Verlag: Berlin.

BOYES BRAEM, P. (1997): Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Signum Verlag: Hamburg.

BRAUN, H. & HAMMERSCHMIDT, M. (1990): Hörgeschädigte im Arbeitsleben. Ministerium für Soziales, Familie und Sport Rheinland- Pfalz: Mainz.

BREMISCHE BÜRGERSCHAFT BEHINDERTER. Antrag der Fraktion Behinderter - Landtag. (Drucksache 1): Bremen 1996. In: LEVEN, R.: Psychische Störungen Gehörloser und Schwerhöriger Psychotherapie- Patienten. Verlag hörgeschädigter Kinder: Hamburg 1997.

BREINER, H. (1987): Hörerziehung – Basiswörter – Gemik. Pfalzinstitut: Frankenthal.

BREINER, H.: Kommunikative Situation gehörloser Personen und Hilfen zur Integration. Pfalzinstitut: Frankenthal 1989.

BREINER, H.: Hilfen für Hörgeschädigte – das MKS- Verfahren. Pfalzinstitut: Frankenthal 1991.

BRUNNER, R & NÖLDEKE, J.: Das Ohr. Thieme Verlag: Stuttgart/ New York 1997.

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG: Vierter Bericht der Bundesregierung über die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation. Bonn 1998.

CLAUSSEN, H. & BLEIDICK, U. (1992): Schwerhörigenpädagogik, Sehbehindertenpädagogik, Sprachbehindertenpädagogik, Verhaltensstörungenpädagogik. Kohlhammer Verlag: Stuttgart.

CLAUSSEN, H./ SCHUCK, K (1989): Pädagogische Hilfen für schwerhörige und ertaubte Erwachsene. (Bd.1) Forschungsbericht des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung in der Reihe Gesundheitsforschung 179: Bonn.

CLAUSSEN, H. (1995): Schwerhörigenpädagogik, Sehbehindertenpädagogik, Sprachbehindertenpädagogik, Verhaltensstörungenpädagogik. (Bd.3) Kohlhammer Verlag: Stuttgart.

CLAUSSEN, H. (2000): Hörgeschädigtenpädagogik damals – Hörpädagogik heute. Referat auf der Arbeitstagung 2000. Spektrum Hören: 4, S. 12ff.

CLOERKES, G. (1997): Soziologie der Behinderten. Edition Schindele: Heidelberg.

Deutscher Gehörlosenbund (2004): Textversion - Dolmetscher/ Ausbildung. www. Deutscher Gehörlosenbund e.V..de

DILLER, G. (1991): Hörgerichtete Spracherziehung in der Frühförderung gehörloser beziehungsweise hochgradig hörgeschädigter Kinder unter Berücksichtigung neurologischer Erkenntnisse. In: JUSSEN / CLAUSSEN, S. 250-257.

DILLER, G./ HORSCH, G. (1997): In der Diskussion: Neue Wege des spracherwerbs Hörgeschädigter. Hörgeschädigtenpädagogik 51, 3, S. 145-214.

DILLER, G. (1998): Zur Notwendigkeit einer auditiv- oralen Erziehung gehörloser Kinder. Sprache- Stimme- Gehör (12), S. 124-127.

DILLING, H.; MOMBOUR, W.; SCHMIDT, M.H. (1993): Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD- 10 Kapitel V (F). (2 Auflage), Huber Verlag: Bern.

DUDEN (2000): Die deutsche Rechtschreibung Bd. 1 (22. Aufl.) Mannheim.

- EBERWEIN, H./ SASSE, A.. (1998): Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff. Luchterhand Verlag: Neuwied.
- ERDMANN, R. (1998): Kommunikationstraining für Hörgeschädigte. In: DSB Report (1).
- ESTABROOKS, W. (2002): Die auditiv- verbale Praxis. 1998, 131 In: LEONHARDT, S. 131.
- FELDMANN, H. (2001): Das Gutachten des Hals- Nasen- Ohren- Arztes. (5 Aufl.) Thieme Verlag: Stuttgart/ New York.
- FENGLER, J. (1998): Hörgeschädigte Menschen. Thieme Verlag: Stuttgart.
- FINK, V. (1995): Schwerhörigkeit und Spätertaubung. Eine Untersuchung über Kommunikation und Alltag hörgeschädigter Menschen. Dissertation: Neuried bei München.
- FLICK, U. (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Psychologie Verlags Union: München.
- FLICK, U. (1999): Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften. Rowohlt Taschenbuchverlag: Reinbeck.
- Forum besser Hören (o.J.): Moderne Hörsysteme. Forum besser Hören Verlag, S. 14.
- GEWALT, D. (1974): Erwachsenenbildung für Schwerhörige und Ertaubte - Herbart Feuchte zum 60. Geburtstag. In: Hörgeschädigtenpädagogik, S. 28.
- GIRTTLER, R. (1992): Methoden der qualitativen Sozialforschung: Anleitung zur Feldarbeit. Böhlau Verlag: Wien.
- GIRTTLER, R. (2001): Methoden der Feldforschung. Böhlau Verlag: Wien.
- GOFFMAN, E. (1977): Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- GORDON, T. (1993): Die neue Familienkonferenz. Heyne Verlag: München.
- GRAZ, D./ KRAIMER, K. (1991): Qualitative Sozialforschung - Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- GROSSE, K.-D. (1988): Geschichte und Bildung der Erziehung Hörgeschädigter. Lehrbrief: Berlin.
- GROSSE, K.-D. (2001): Systemisch- handlungsorientierte Pädagogik für Hörbehinderte. theorie und Methodik der Förderung. Luchterhandt Verlag: Neuwied/ Kriftel/ Berlin.
- GÜNTHER, K.-B. (1999A): Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern - Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. hörgeschädigter kinder, Hamburg.
- GÜNTHER, K.-B. (1999B): Schulversuch Bilingualer Unterricht an der Hamburger Gehörlosenschule - konzeptionelle Grundlagen und vorläufige Zwischenbilanz. In: KAUL, TH., BECKER, C. (Hrsg.): Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht. hörgeschädigter kinder, Hamburg.
- HALSIG, N. (1988): Vom narrativen Interview zur biographischen Typenbildung. In: Brüderl, L. (Hrsg.) Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung. Psychologie Verlags Union: Weinheim, S. 162 – 191.
- HENSLE, U. u.a., (1983): Einführung in die Arbeit mit Behinderten: psycholog., pädag. und med. Aspekte. UTB für Wissenschaft: Heidelberg, S. 67-127.
- HEINZE, T. (1995): Qualitative Sozialforschung - Erfahrungen, Probleme und Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- HOBMAIR, H. (1997): Psychologie. Stam Verlag: Köln.

INTERDISZIPLINÄRER VEREIN ZUR FÖRDERUNG BILINGUALER/BIKULTURELLER ERZIEHUNG HÖRGESCHÄDIGTER KINDER UND JUGENDLICHER E.V. (HRSG.) (1999): Bilingualer Unterricht an Gehörlosenschulen in Schweden und Deutschland. Tagungsbericht: Nürnberg, S. 6-17.

ISSTAS, M. (2000): Bildungspolitische Perspektiven. Referat auf der Arbeitstagung 2000. (Hrsg.): Spektrum Hören: 4/2000, S. 22ff.

JANN, P. (1986): Interaktional- kommunikative Anbildung der Lautsprache bei Hörgeschädigten. Peter Lang Verlag: Frankfurt am Main.

JANN, P. (1991): Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes. Edition Schindele: Heidelberg.

JANN, P. (2001): Methoden der Sprachvermittlung beim gehörlosen Kind: zur Grundlegung einer systematischen Spracherwerbsforschung. Edition Schindele: Heidelberg.

JUSSEN, H./ KRÖHNERT, O. (1982): Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. In: BACH, H.: 1995.

JUSSEN/ CLAUSSEN (1991): Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive. Reinhardt Verlag: München.

JUSSEN, H. (1995): Schwerhörigenpädagogik. In: Bach, S. 113-121.

JUSSEN, H. (1997): Planung und Gestaltung von Weiterbildungsmaßnahmen für Gehörlose – Ergebnisse einer Untersuchung. In: Schulte, S. 73-81.

KELLE/ KLUGE (1999): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen (Kap. 1-4), Leske + Budrich Verlag: Hamburg.

KRÜGER, M. (1999): Gehörlose und schwerhörige Menschen. In: FENGLER, J./ JANSEN, G. (Hrsg.): Handbuch der Heilpädagogischen Psychologie. (3. Aufl.) Stuttgart.

KUPKE, S. (1994): Probleme gehörloser Menschen im Arbeitsleben. Ehrenhof Verlag: Ludwigshafen.

LAMNEK, S. (1988): Qualitative Sozialforschung. (Bd.1). Methodologie. Psychologie Verlags Union: Weinheim.

LAMNEK, S. (1989): Qualitative Sozialforschung. (Bd.2). Methoden und Techniken. Psychologie Verlags Union: Weinheim.

LAMNEK, S. (1993): Qualitative Sozialforschung. (Bd.1). Methodologie. Psychologie Verlags Union: Weinheim.

LAMNEK, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. (Bd.2). Methoden und Techniken. Psychologie Verlags Union: Weinheim.

LENARZ, T. (1998): Cochlea- Implantate - Physiologischer Grundlagen und klinische Anwendung. In: LENARZ, T.: Cochlea- Implantat. Springer Verlag: Berlin, S. 9-51.

LEONHARDT, A. (1997): Das Cochlear- Implant bei Kindern und Jugendlichen. Reinhardt Verlag: München.

LEONHARDT, A. (1999): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. (1.Aufl.) UTB für Wissenschaft, Reinhardt Verlag: München.

LEONHARDT, A. (2002): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. (2.Aufl.) UTB für Wissenschaft, Reinhardt Verlag: München.

LEVEN, R. (1997): Psychische Störungen Gehörloser und Schwerhöriger Psychotherapie- Patienten. Verlag hörgeschädigter Kinder: Hamburg.

- LINDNER, G. (1992): Pädagogische Audiologie. Ullstein/ Mosby Verlag: Berlin.
- LIST, G. & LIST, G. (1990): Gebärde, Laut und graphisches Zeichen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- LOEW, R.C. (1995): Learning American Sign Language as first language: Roles and reference.(1982) In: BOYES BRAEM. Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Signum Verlag: Hamburg, S. 167- 169.
- LÖWE, A. (1991): Hörerziehung für hörgeschädigte Kinder. Schindele Verlag: Heidelberg.
- LÖWE, A. (1992A): Hörgeschädigtenpädagogik international. Schindele Verlag: Heidelberg.
- Löwe, A. (1992b): Früherfassung, Früherkennung, Früherziehung hörgeschädigter Kinder. Marhold Verlag: Berlin.
- LÖWE, A. (1996): Pädagogische Hilfen für hörgeschädigte Kinder in Regelschulen. Edition Schindele: Heidelberg.
- LUCAS, C. & VALLI, C. (1989):Language contact in the American deaf community. In C. LUCAS (ed). The Sociolinguistics of the Deaf Community. Academic Press: New York.
- MARKOWICZ, H. & WOODWARD, J. (1982): Language and the maintenance of ethnic boundaries in the Deaf community. Silver Spring, Md.: T.J. Publishers.
- MAYRING, P. (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Psychologie Verlags Union – Beltz Verlag: Weinheim.
- MEIER, R. (1995): Icons, analogues, and morphemes: The acquisition of verb agreement in American Sign Language.(1990) In:BOYES BRAEM. Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Signum: Hamburg, S. 169- 170.
- MILZ, I. (1996): Neuropsychologie für Pädagogen. Neuropsychologische Voraussetzungen für Lernen und Verhalten. Borgmann Verlag: Dortmund.
- MÜHL, H. (1996): Mit nichtsprechenden Menschen kommunizieren. Zentrum für pädagogische Berufspraxis (ZpB) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Oldenburg.
- MÜHLFELD, C. (1981): WINDOLF, P.; LAMPERT, N.: Auswertungsprobleme offener Interviews. In: Soziale Welt: 5/1981, 325 – 352.
- MÜLLER, R.J. (1994): ... ich höre – nicht alles! Edition Schindele: Heidelberg.
- MÜLLER, R.J. & MAREN, H. (1999): Hörgeschädigte in der Schule - Integration in der Schule und Freizeit. Luchterhand Verlag: Berlin.
- NEWPORT, E. (1988): Constraints on learning and their role in language acquisition: Studies of the acquisition of American Sign Language. Language Sciences, S. 147ff.
- NIEMEYER, W. (1978): Kleines Praktikum der Audiometrie für medizinische Assistentenberufe. Thieme Verlag: Stuttgart, S. 22.
- PALMOWSKI, W. (1997): Behinderung ist eine Kategorie des Beobachters. In: Sonderpädagogik (Heft 3), S. 147-157.
- PALMOWSKI, W. (1999): Verhaltensstörung als Konstrukt in Sprache. In: System Schule (Jg. 3), S. 108-114.
- PALMOWSKI, W./ Heuwinkel, M. (2000): Normal bin ich nicht behindert. Wirklichkeitskonstruktionen bei Menschen, die behindert werden Unterschiede, die Welten machen. borgmann Verlag: Dortmund, S. 24ff.
- PENTEKER- WOLFHEIMER, U. (2000): Rhythmisch- musikalischer Unterricht. In: DILLER, G. (Hrsg.): Hörgerichtetheit in der Praxis. (2.Aufl.) Schindele Verlag, Heidelberg, S. 176-197.

- PETTITO, L.A. (1983): From gesture to symbol: The relationship between form and meaning in the acquisition of ASL. *Papers and Reports on Child Development*, 22, S. 100- 107. Stanford University.
- PIAGET, J. (1992): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. München.
- PIAGET, J. (1993): *Probleme der Entwicklungspsychologie*. Europäische Verlags- Anstalt: Hamburg.
- PIEL, P. (1996): „Ich denke, gehörlose Sozialarbeiterinnen und –arbeiter werden teilweise anders arbeiten, vielleicht nicht besser oder schlechter, aber eben anders.“. In: *Das Zeichen* 10 (37), S. 333 – 345.
- PLATH, P. (1991): *Allgemeine Grundlagen des Hörens und seiner Störungen* (1984). In: Jussen/ Claußen, S. 31 – 44.
- PLATH, P. (1992): *Das Hörorgan und seine Funktion*. Edition Marhold: Berlin.
- PLATH, P. (1995): *Lexikon der Hörschädigung*. Gustav Fischer Verlag: Stuttgart/ Jena/ New York.
- PÖHLE, K.-H. (1990): *Methodik der Hörerziehung und der rhythmisch- musikalischen Erziehung bei Gehörlosen und bei Schwerhörigen*. Lehrbrief: Berlin.
- PÖHLE, K.-H. (1990): *Rehabilitationspädagogik für Hörgeschädigte*. (2.Aufl.): Berlin.
- PÖHLE, K.-H. (1994): *Grundlagen der Pädagogik Hörbehinderter*. Potsdamer Studentexte – Sonderpädagogik: Berlin.
- PRILLWITZ, S. & VOLLHABER, T. (1990): *Gebärdensprache in der Forschung und Praxis*. Tagungsbericht vom Internationalen Kongreß zur Gebärdensprache und Praxis: Hamburg.
- PRILLWITZ, S. (1991): *Zeig mir deine Sprache! Elternbuch Teil I: Zur Früherziehung gehörloser Kinder in Lautsprache und Gebärden*. Signum Verlag: Hamburg.
- PRILLWITZ, S. & WISCH, F.-H. & WUDTKE, H. (1991): *Zeig mir deine Sprache! Elternbuch Teil II: Zur Früherziehung gehörloser Kinder in Lautsprache und Gebärden*. Signum Verlag: Hamburg.
- PSCHYREMBEL (1997): *Klinisches Wörterbuch*. de Gruyter Verlag: Berlin/ New York.
- RUOSS, M. & DRAUTZBURG, M. (1991): *Sprechtraining mit „visible speech“*. Entwicklung und Evaluierung eines neuen Systems. *Folia Phoniatria* (42), S. 184-200.
- RUOSS, M. & SCHILDHAMMER, A. (1992): *Lautanbildung mit „ visible- Speech“ bei gehörlosen Sprechanfängern*. *Sprache- Stimme- Gehör* (16), S. 149-153.
- RUOSS, M. (1994): *Kommunikation Gehörloser*. Huber Verlag: Bern.
- SANDER, A. (1988): *Behindertenbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration*. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam – Handbuch der Integrationspädagogik*. Deutscher Studienverlag: Weinheim, S. 75 – 82.
- SACKS, O. (1990): *Stumme Stimmen*. Rowohlt Verlag: Reinbek.
- SCHMID- GIOVANNINI, S. (1976): *Sprich mit mir!* Marhold Verlag: Berlin.
- SCHÖNWIESE, V. (1997): *Behinderung und Pädagogik - eine Einführung aus Sicht behinderter Menschen*. Studienbrief der Fernuniversität Hagen: Hagen.
- SCHUHMANN, P. (2002): *Geschichte des Taubstummenwesens*. Frankfurt am Main 1940. In: LEONHARDT, A.: *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik*. (2.Aufl.) UTB für Wissenschaft, Reinhardt Verlag: München.
- SCHULTE, K. (1974): *Phonembestimmte Manualsysteme (PMS)*. Neckar Verlag: Villingen- Schwenningen.

- SCHULTE, K. & STRAUSS, H.-CH. & LEHMANN- TREMMEL, G. (1997): Verbesserung der beruflichen Weiterbildung für gehörlose und schwerhörige Erwachsene. Neckar Verlag: Villingen- Schwenninge.
- SCHULZ VON THUN, F. (2000): Miteinander Reden (Bd.1). Rowohlt Verlag: Reinbek bei Hamburg.
- SILBERNAGL, S. & DESPOPOULOS, A. (1991): Taschenatlas der Physiologie. Thieme Verlag: Stuttgart.
- SILBERNAGL, S. u.a., (1998): Taschenatlas der Pathophysiologie. Thieme Verlag: Stuttgart, S.322-330.
- SOBOTTA, J. (1993): Atlas der Anatomie des Menschen (Bd.1). Urban und Schwarzenberg Verlag: München/ Berlin/ Baltimore.
- SOLAROVA, S. (1983): Geschichte der Sonderpädagogik. Kohlhammer Verlag: Stuttgart/ Berlin/ Köln.
- SÜDMERSEN, I. (1983): Hilfe ich ersticke in Texten! – Eine Anleitung zur Aufarbeitung narrativer Interviews. In: Neue Praxis, (Heft 13), S. 294 – 306.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2000): Sozialeleistungen, Fachserie 13, Reihe5.1 Schwerbehinderte 1999. Metzler- Poeschel Verlag: Stuttgart.
- STRAUSS/ CORBIN (1996): Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Psychologie Verlags Union – Beltz: Weinheim.
- VOIT, H. (1999): Unterschiedliche Identitäts- und Integrationsmuster gehörloser Erwachsener im Spiegel ihrer Selbstdeutung. Eine integrations- pädagogische Orientierung. Signum Verlag: Hamburg.
- VOLTERA, V. & ERTING, C. (1990): From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children. Springer Verlag: Heidelberg.
- VONLANTHEN, A. (1995): Handbuch der Hörgerätetechnik. Phonak Verlag: Stafa.
- WATZLAWICK, P./ BEAVIN, J./ JACKSON, D. (1995): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Huber Verlag: Bern.
- WILSON, T.P. (1982): Qualitative „oder“ Quantitative Methoden in der Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, (34.Jg.), S. 469 – 504.
- WISCH, F.H. (1990): Lautsprache und Gebärdensprache – Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser. Signum Verlag: Hamburg.
- WISOTZKI, K.H. (1994): Grundriß der Hörgeschädigtenpädagogik. Edition Marhold im Wissenschaftlichen Verlag: Berlin.
- WISOTZKI, K.H. (1998): Gehörlosenpädagogik. In: Bleidick, U.u.a.: Einführung in die Behindertenpädagogik, Band II.Kohlhammer, Stuttgart/ Berlin/ Köln , S. 31-56.
- WITT, H. (2000): Welche Forschung ist normal oder wie normal ist qualitative Sozialforschung? Universität Hamburg: Hamburg.
- ZIMBARDO, Ph.G. (1995): Psychologie. (6. Aufl.) Springer Verlag, Berlin/ Heidelberg/ New York.
- ZUCKRIGL, H., ZUCKRIGL, A., HELBLING, H. (1999): Rhythmik hilft behinderten Kindern (4. Aufl.) Ernst Reinhardt Verlag, München/ Basel 1999

Anhang

A) Anschreiben an die Teilnehmer

Dieses Anschreiben wurde den Probanden im Verein überreicht oder an die persönliche Anschrift zugesandt.

Sehr geehrte Dame,
sehr geehrter Herr!

Durch den Verein für hörgeschädigte Menschen haben Sie von meinem Anliegen erfahren. Ich möchte mich Ihnen in diesem Brief persönlich vorstellen.

Mein Name ist Daniel Ullrich, ich bin am 20.06.1973 in Gotha geboren. Im Juli 1999 konnte ich mein Studium als Dipl. Pädagoge, an der Pädagogischen Hochschule Erfurt, erfolgreich beenden. Seit dem Studienabschluss arbeite ich als Fachlehrer in einer privaten medizinischen Berufsfachschule in Gotha. Seit meiner Zivildiensttätigkeit 1992 beschäftige ich mich mit der Thematik „*Hörgeschädigte Menschen und ihre gesellschaftliche Integration.*“

Im Oktober 2001 wurde mein Antrag auf Zulassung zum Promotionsverfahren an der Universität Erfurt angenommen. Darüber habe ich mich sehr gefreut. Das Thema, mit dem ich mich dabei beschäftige, lautet: „*Zur Kommunikationssituation von hörgeschädigten Menschen in der beruflichen Integration - eine sozialwissenschaftliche Studie zur Erfassung kommunikativer Probleme berufstätiger hörgeschädigter Menschen*“ Da ich in diesem Zusammenhang die Erfahrungen und Einschätzungen von betroffenen Menschen erheben möchte.

Damit Sie sich ein Bild machen und entscheiden können, ob Sie mit einem Interview einverstanden sind, werde ich Ihnen diesbezüglich nun einige Informationen geben:

Geplant ist ein Interview pro Teilnehmer, dieses sollte möglichst bald stattfinden.

Das Gespräch dauert etwa 20 - 30 Minuten und kann nach Absprache in den Vereinsräumen für hörgeschädigte Menschen oder bei Ihnen zu Hause stattfinden. Das Interview bezieht sich auf Ihre Person, die Hörschädigung, die alltäglichen Kommunikationsprobleme im Berufsleben, in der Familie und in der Öffentlichkeit.

Die Informationen werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke genutzt. Gedanken, die Sie mir anvertrauen, werden nicht im Zusammenhang mit Ihrem Namen veröffentlicht. Über die Teilnahme an der Untersuchung werde ich Stillschweigen bewahren.

Nachdem Sie einige Informationen bekommen haben, bitte ich Sie, mir eine Mitteilung im Verein für hörgeschädigte Menschen zu hinterlassen, oder ROMAN R. zu informieren. Dabei werden wir nachfragen, ob Sie mit der Teilnahme an einer Befragung einverstanden sind. Gegebenfalls werden wir Ihnen die Fragebögen (für hörgeschädigte Probanden, Familienangehörigen, Arbeitskollegen) zuschicken und das weitere Vorgehen gemeinsam besprechen.

Nun möchte ich Ihnen meinen Dank für Ihr Interesse aussprechen. Ganz besonders, wenn Sie sich zu einem Interviewgespräch bereit erklären. Denn diese Untersuchung kann ich nur mit Ihrer Hilfe durchführen.

Für Fragen und Anmerkungen stehe ich Ihnen gern zur Verfügung, meine private Adresse finden Sie am Ende des Briefes.

So verbleibe ich mit herzlichen Grüßen

Daniel Ullrich

Adresse:

Brauhausstraße 119

99189 Witterda

Tel.: (036201) 58491

danielullrich@hotmail.com

B) Fragebogen für hörgeschädigte Menschen

Fragebogennummer....

Thema: „Zur Kommunikationssituation von hörgeschädigten Menschen in der beruflichen Integration - eine sozialwissenschaftliche Studie zur Erfassung kommunikativer Probleme berufstätiger hörgeschädigter Menschen“

1. Angaben zu Ihrer Person	
1. Sie sind:	<input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich
2. Sie sind:	<input type="checkbox"/> gehörlos <input type="checkbox"/> resthörig <input type="checkbox"/> schwerhörig <input type="checkbox"/> stark schwerhörig
3. Zu Ihrem Familienstand:	<input type="checkbox"/> verheiratet <input type="checkbox"/> geschieden <input type="checkbox"/> getrennt lebend <input type="checkbox"/> verwitwet <input type="checkbox"/> Lebenspartner <input type="checkbox"/> ledig
4. Ihr Geburtsdatum:	__ Tag __ Monat __ Jahr
5. Welchen Schulabschluss besitzen Sie?	<input type="checkbox"/> Hochschulreife <input type="checkbox"/> Regelschule <input type="checkbox"/> Abitur <input type="checkbox"/> keinen
6. Welchen Berufsabschluß haben Sie? Nennen Sie bitte Art und Bezeichnung!	_____
7. Wie wohnen Sie?	<input type="checkbox"/> eigenes Haus <input type="checkbox"/> Eigentumswohnung <input type="checkbox"/> gemietetes Haus <input type="checkbox"/> gemietete Wohnung
8. Auf wieviel Quadratmetern wohnen Sie?	<input type="checkbox"/> bis 30 m ² <input type="checkbox"/> 31 - 50 m ² <input type="checkbox"/> 51 - 75 m ² <input type="checkbox"/> 76 - 100 m ² <input type="checkbox"/> 101 - 150 m ² <input type="checkbox"/> 151 m ² und mehr
9. In welchem Alter wurden Sie hörgeschädigt?	<input type="checkbox"/> seit Geburt <input type="checkbox"/> im 1. Jahr <input type="checkbox"/> im <input type="checkbox"/> Lebensjahr
10. Besitzen Sie ein Hörgerät?	<input type="checkbox"/> Ja, seit dem _____ Lebensjahr <input type="checkbox"/> Nein
2. Angaben zu Ihrer Berufstätigkeit/ Freizeit	
11. Wie bewerten/ benoten Sie Ihre Arbeit im Betrieb?	<input type="checkbox"/> mangelhaft <input type="checkbox"/> ausreichend <input type="checkbox"/> befriedigend <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> sehr gut <input type="checkbox"/> gar nicht <input type="checkbox"/> mittel <input type="checkbox"/> zufrieden <input type="checkbox"/> sehr zufrieden
12. Sind Sie mit Ihrer Arbeitstelle/ Tätigkeit zufrieden?	<input type="checkbox"/> niemals <input type="checkbox"/> selten <input type="checkbox"/> mittel <input type="checkbox"/> oft <input type="checkbox"/> immer
13. Wie erfahren Sie im Betrieb die Neuigkeiten? über Rundschreiben/ Aushänge von bestimmten Kollegen Vorgesetzter Sozialarbeiter Behinderten Betriebsrat Kantine/ Pausenraum viele Kollegen andere Personen	<input type="checkbox"/> niemals <input type="checkbox"/> selten <input type="checkbox"/> mittel <input type="checkbox"/> oft <input type="checkbox"/> immer
14. Mit wem sprechen Sie zu Hause/ in der Familie? Ehepartner/ Lebenspartner Kinder Eltern Freunde/ Verwandte Nachbarn andere Personen	<input type="checkbox"/> niemals <input type="checkbox"/> selten <input type="checkbox"/> mittel <input type="checkbox"/> oft <input type="checkbox"/> immer
15. Treffen Sie sich in Ihre Freizeit mit Freunden? mit hörenden Freunden mit schwerhörigen Freunden mit gehörlosen Freunden	<input type="checkbox"/> niemals <input type="checkbox"/> selten <input type="checkbox"/> mittel <input type="checkbox"/> oft <input type="checkbox"/> immer
16. Sind Sie in einem Verein?	<input type="checkbox"/> Gehörlosen-/Schwerhörigen-oder/und Sportverein <input type="checkbox"/> sowohl im Verein für Hörgeschädigte als auch für Gehörlose/ Schwerhörige <input type="checkbox"/> Verein für Hörgeschädigte <input type="checkbox"/> Verein für Gehörlose <input type="checkbox"/> in keinem Verein
17. Wie wird Ihnen entgegengekommen?	<input type="checkbox"/> schlecht <input type="checkbox"/> mittel <input type="checkbox"/> gut
18. Fühlen Sie sich in die Gesellschaft ...?	<input type="checkbox"/> integriert <input type="checkbox"/> mittel <input type="checkbox"/> stark isoliert

3. Angaben zu Ihrer Kommunikationsfähigkeit (Arbeit/ Familie/ Öffentlichkeit)						
19.	Wie oft sprechen Sie mit Gebärde an einem Tag? im Betrieb in der Familie im Dorf/ in der Stadt mit gehörlosen/ schwerhörigen Freunden mit hörenden Freunden	0-5 mal <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	6-12 mal <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	13-25 mal <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	26-50 mal <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	über 50 mal <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20.	Wie lange sprechen Sie ohne Gebärde an einem Tag? im Betrieb in der Familie im Dorf/ in der Stadt mit gehörlosen/ schwerhörigen Freunden mit hörenden Freunden	0-2 min <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3-15 min <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	16-30 min <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	31-60 min <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	über 60 min <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21.	Fühlen Sie sich von sprechenden Personen in Ihrer Umgebung ausgeschlossen? am Arbeitsplatz in der Familie im Dorf/ in der Stadt	niemals <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	selten <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	mittel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	oft <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22.	Fühlen Sie sich allein/ isoliert? am Arbeitsplatz in der Familie im Dorf/ in der Stadt	niemals <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	selten <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	mittel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	oft <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
23.	Mit wem verbringen Sie Ihre Freizeit? allein mit Familienangehörigen mit Hörenden mit Gehörlosen	niemals <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	selten <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	mittel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	oft <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
24.	Wie schätzen Sie Ihre Kommunikationsfähigkeit ein?	wenig verständlich <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	verständlich <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	gut verständlich <input type="checkbox"/>
4. Angaben zum Hörgerät						
25.	Wieviel können Sie beim Sprechen hören/ erkennen, auch mit Hörgerät?	niemals <input type="checkbox"/>	selten <input type="checkbox"/>	mittel <input type="checkbox"/>	oft <input type="checkbox"/>	sehr oft <input type="checkbox"/>
26.	Wie oft benutzen Sie das Hörgerät?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Wo und wann ist das Hörgerät für Sie besonders wichtig? am Arbeitsplatz in der Familie im Geschäft im Amt am Schalter	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
28.	Wo und wann brauchen Sie das Absehen vom Mund besonders? am Arbeitsplatz in der Familie im Geschäft im Amt am Schalter	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
29.	Wieviel können Sie beim Sprechen vom Mund absehen?	nichts <input type="checkbox"/>	wenig <input type="checkbox"/>	mittel <input type="checkbox"/>	viel <input type="checkbox"/>	alles <input type="checkbox"/>
30.	Was macht Ihnen besondere Schwierigkeiten? undeutliches Mundbild fremde Wörter verdecktes Mundbild komplizierte Sprache Wahrnehmungsbeeinträchtigungen fremde Sprache	niemals <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	selten <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	mittel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	oft <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
31.	Welche Schwierigkeiten beim Absehen treten auf? Wenn der Sprecher: Dialekt spricht zu schnell spricht zu kleine Mundbewegungen macht ohne Gesichtsausdruck spricht die Hände bewegt sich wendet	sehr klein <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	klein <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	mittel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	groß <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	sehr groß <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
32.	Wie sehen Sie Ihr Handycap? (Art der Behinderung)	sehr klein <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mittel <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr groß <input type="checkbox"/>

5. Angaben zum Gebrauch der Gebärde																										
33. Bewegen die Menschen in Ihrer Umgebung beim Sprechen Gesicht und Hände (Gemik)? Arbeitsplatz in der Familie im Geschäft auf Ämtern am Schalter	<table border="0"> <tr> <td>niemals</td> <td>selten</td> <td>mittel</td> <td>oft</td> <td>immer</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	niemals	selten	mittel	oft	immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
niemals	selten	mittel	oft	immer																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
34. Bewegen Sie selbst beim Sprechen besonders die Hände und das Gesicht, ohne Gebärde zu machen? Arbeitsplatz in der Familie im Geschäft auf Ämtern am Schalter	<table border="0"> <tr> <td>niemals</td> <td>selten</td> <td>mittel</td> <td>oft</td> <td>immer</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	niemals	selten	mittel	oft	immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
niemals	selten	mittel	oft	immer																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
35. Verstehen die Leute die Gemik?	<input type="checkbox"/>																									
36. Benutzen Sie beim Sprechen Gebärde?	<input type="checkbox"/>																									
37. Benutzen Sie die Gebärde am Arbeitsplatz?	<input type="checkbox"/> keine Gebärde <input type="checkbox"/> nur mit Hörgeschädigten am Arbeitsplatz <input type="checkbox"/> spontan, ohne Verständniswirkung <input type="checkbox"/> nur bestimmte Gebärde <input type="checkbox"/> nur mit bestimmten Kollegen																									
38. Benutzen hörende Personen beim Sprechen Gebärde? Wenn ja, wer? gehörlose Freunde andere Gehörlose Familienangehörige Freunde/ Bekannte Arbeitskollegen andere Personen	<table border="0"> <tr> <td>niemals</td> <td>selten</td> <td>mittel</td> <td>oft</td> <td>immer</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	niemals	selten	mittel	oft	immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
niemals	selten	mittel	oft	immer																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
39. Welche der folgende Punkte begründet den Gebrauch der Gebärde? die Verständlichkeit ist schneller/ besser Gebärden sind nicht so anstrengend, wie Mundabsehen Gebärden kommen ganz allein soziales Umfeld ist gehörlos	<table border="0"> <tr> <td>niemals</td> <td>selten</td> <td>mittel</td> <td>oft</td> <td>immer</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	niemals	selten	mittel	oft	immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
niemals	selten	mittel	oft	immer																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
6. Angaben über die Sprechverständlichkeit/ Schrift/ Hören																										
40. Können Sie Laute und Wörter (lautsprachlich mit dem Mund ohne Gebärde) für andere Menschen verständlich sprechen? am Arbeitsplatz in der Familie im Geschäft/ Amt/ Schalter	<table border="0"> <tr> <td>sehr schlecht</td> <td>schlecht</td> <td>mittel</td> <td>gut</td> <td>sehr gut</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	sehr schlecht	schlecht	mittel	gut	sehr gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
sehr schlecht	schlecht	mittel	gut	sehr gut																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
41. Wie meinen Sie ist Ihre Sprachverständlichkeit? am Arbeitsplatz in der Familie im Geschäft/ Amt/ Schalter	<table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
42. Benutzen die Sprecher in Ihrer Umgebung als Hilfe die Schrift? am Arbeitsplatz in der Familie im Geschäft/ Amt/ Schalter	<table border="0"> <tr> <td>keine</td> <td>wenige</td> <td>mittel</td> <td>viele</td> <td>alle</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	keine	wenige	mittel	viele	alle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
keine	wenige	mittel	viele	alle																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
43. Benutzen Sie die Schrift als Hilfe? am Arbeitsplatz in der Familie im Geschäft/ Amt/ Schalter	<table border="0"> <tr> <td>nie</td> <td>selten</td> <td>mittel</td> <td>oft</td> <td>immer</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	nie	selten	mittel	oft	immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
nie	selten	mittel	oft	immer																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
44. Wie gut können Sie von hörenden Personen verstehen?	<table border="0"> <tr> <td>schlecht</td> <td>mittel</td> <td>gut</td> <td>sehr gut</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	schlecht	mittel	gut	sehr gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																	
schlecht	mittel	gut	sehr gut																							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																							
45. Können Sie verstehen, was Sprache bedeutet, bezogen auf Wörter/ Sätze? am Arbeitsplatz in der Familie im Geschäft/ Amt/ Schalter	<table border="0"> <tr> <td>nicht</td> <td>wenig</td> <td>mittel</td> <td>viel</td> <td>alles</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	nicht	wenig	mittel	viel	alles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
nicht	wenig	mittel	viel	alles																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
46. Wie sprechen hörende Menschen mit Ihnen?	<input type="checkbox"/> in einzelnen Wörtern <input type="checkbox"/> in ganzen Sätzen																									
47. Sprechen die hörenden Menschen (ohne Satzbildung) immer mit Ihnen in einzelnen Wörtern am Arbeitsplatz in der Familie im Geschäft/ Amt/ Schalter	<table border="0"> <tr> <td colspan="5">einzelne Wörter:</td> </tr> <tr> <td>keine</td> <td>wenig</td> <td>mittel</td> <td>viel</td> <td>alles</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	einzelne Wörter:					keine	wenig	mittel	viel	alles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
einzelne Wörter:																										
keine	wenig	mittel	viel	alles																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						

<p>48. Die hörenden Menschen sprechen in ganzen Sätzen miteinander. Sprechen Sie ebenfalls mit Ihnen in ganzen Sätzen? am Arbeitsplatz in der Familie im Geschäft/ Amt/ Schalter</p>	<p>niemals</p> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>selten</p> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>mittel</p> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>oft</p> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>immer</p> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>49. Fehlen Ihnen häufig Wörter beim Sprechen mit Hörenden? am Arbeitsplatz in der Familie im Geschäft/ Amt/ Schalter</p>	<p>niemals</p> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>selten</p> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>mittel</p> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>oft</p> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>immer</p> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>50. Wie fühlen Sie sich selber in Ihrer Kommunikationsfähigkeit?</p>	<p>sehr schlecht</p> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>mittel</p> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>sehr gut</p> <input type="checkbox"/>

Vielen Dank, dass Sie den Fragebogen ausgefüllt haben. Falls Sie weitere Anregungen zum Fragebogen haben, wäre ich Ihnen für eine Rückmeldung sehr dankbar.

C) Fragebogen für Familienangehörige

Fragebogennummer....

Thema: „Zur Kommunikationssituation von hörgeschädigten Menschen in der beruflichen Integration - eine sozialwissenschaftliche Studie zur Erfassung kommunikativer Probleme berufstätiger hörgeschädigter Menschen“

1. Angaben zu Ihrer Person																										
1. Zu Ihrem Familienstand - Sie sind ...	<input type="checkbox"/> verheiratet <input type="checkbox"/> geschieden <input type="checkbox"/> getrennt lebend <input type="checkbox"/> verwitwet <input type="checkbox"/> Lebenspartner <input type="checkbox"/> ledig																									
2. Ihr Geburtsdatum:	__ Tag __ Monat __ Jahr																									
3. Sie sind:	<input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich																									
4. Welchen Schulabschluss besitzen Sie?	<input type="checkbox"/> Hochschulreife <input type="checkbox"/> Regelschule <input type="checkbox"/> Abitur <input type="checkbox"/> keinen																									
5. Welchen Beruf üben Sie aus?	_____																									
6. In welchem Verhältnis stehen Sie zu Herr/ Frau ...?	<input type="checkbox"/> Mutter <input type="checkbox"/> Vater <input type="checkbox"/> Geschwister <input type="checkbox"/> Kind Verwandte: _____																									
2. Gesprächspartner in der Familie																										
7. Mit wem spricht Herr/ Frau ... zu Hause/ in der Familie?	<table border="0"> <tr> <td>niemals</td> <td>selten</td> <td>mittel</td> <td>oft</td> <td>immer</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	niemals	selten	mittel	oft	immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
niemals	selten	mittel	oft	immer																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
8. Ist nach Ihrer Meinung der Kontakt zu Hörenden und Gehörlosen vorhanden?	<table border="0"> <tr> <td>gar nicht</td> <td>schlecht</td> <td>mittel</td> <td>gut</td> <td>sehr gut</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	gar nicht	schlecht	mittel	gut	sehr gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
gar nicht	schlecht	mittel	gut	sehr gut																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
3. Kontakt zu Hörenden und Gehörlosen																										
9. Trifft sich Herr/ Frau ... mit Freunden?	<table border="0"> <tr> <td>niemals</td> <td>selten</td> <td>mittel</td> <td>oft</td> <td>immer</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	niemals	selten	mittel	oft	immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>										
niemals	selten	mittel	oft	immer																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
10. Wie oft hat Herr/ Frau ... täglich sprachlichen Kontakt zu anderen Personen in der Familie?	<table border="0"> <tr> <td>0-5 mal</td> <td>6-12 mal</td> <td>13-25 mal</td> <td>26-50 mal</td> <td>über 50mal</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	0-5 mal	6-12 mal	13-25 mal	26-50 mal	über 50mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>										
0-5 mal	6-12 mal	13-25 mal	26-50 mal	über 50mal																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
11. Wie lange spricht Herr/ Frau ... nach Ihrer Schätzung täglich mit ...?	<table border="0"> <tr> <td>0-15- min</td> <td>16-30 min</td> <td>31-45 min</td> <td>46-60 min</td> <td>über 60 min</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	0-15- min	16-30 min	31-45 min	46-60 min	über 60 min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>										
0-15- min	16-30 min	31-45 min	46-60 min	über 60 min																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
12. Mit wem verbringt Herr/ Frau ... seine/ ihre Freizeit?	<table border="0"> <tr> <td>niemals</td> <td>selten</td> <td>mittel</td> <td>oft</td> <td>immer</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	niemals	selten	mittel	oft	immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>										
niemals	selten	mittel	oft	immer																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
13. Fühlt sich Herr/ Frau ... in die Gesellschaft ... ?	<table border="0"> <tr> <td>integriert</td> <td></td> <td>mittel</td> <td></td> <td>isoliert</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	integriert		mittel		isoliert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
integriert		mittel		isoliert																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
4. Schwierigkeiten im Alltag																										
14. Wie schätzen Sie das Hörvermögen von Herr/ Frau ... ein?	<table border="0"> <tr> <td>gar nicht</td> <td>schlecht</td> <td>mittel</td> <td>gut</td> <td>sehr gut</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	gar nicht	schlecht	mittel	gut	sehr gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
gar nicht	schlecht	mittel	gut	sehr gut																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						
15. Wieviel kann Herr/ Frau ... beim Sprechen vom Mund absehen?	<table border="0"> <tr> <td>nichts</td> <td>wenig</td> <td>mittel</td> <td>viel</td> <td>alles</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	nichts	wenig	mittel	viel	alles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
nichts	wenig	mittel	viel	alles																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																						

16. Was bereitet Herr/ Frau ... besondere Probleme? undeutliches Mundbild fremde Wörter verdecktes Mundbild komplizierte Sprache fremde Sprache	niemals <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	selten <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	mittel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	oft <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17. Fragen zur Sprechweise der Familienmitglieder - Sprechen Sie ...? sehr schnell mit wenig Gesichtsausdruck zur Unterstützung mit den Händen mit kleinen Mundbewegungen mit weggedrehtem Gesicht	niemals <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	selten <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	mittel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	oft <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18. Wie sehen Sie das Handicap (Art der Behinderung) von Herr/ Frau ... ?	sehr klein <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mittel <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr groß <input type="checkbox"/>

5. Angaben zum Gebrauch der Gebärde

19. Bewegen Sie und die Familienmitglieder von Herr/ Frau ...beim Sprechen als Hilfe besonders auch Gesicht (Mimik) und Hände (Gestik)? Gebrauch von Mimik Gebrauch von Gestik Gemik (Mimik und Gestik) Keines	niemals <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	selten <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	mittel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	oft <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20. Verstehen Sie Gemik?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Benutzt Herr/ Frau ... beim Sprechen Gebärde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Benutzen Sie und die Familienmitglieder von Herr/ Frau ... als Hilfe Gebärde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Wie lange spricht Herr/ Frau ... mit Gebärde an einem Tag? in der Familie im Dorf/ in der Stadt mit hörgeschädigten Freunden mit hörenden Freunden	0-2 min <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3-15 min <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	16-30 min <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	31-60 min <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	über 60 min <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
24. Wie lange spricht Herr/ Frau ... ohne Gebärde an einem Tag? in der Familie im Dorf/ in der Stadt mit hörgeschädigten Freunden mit hörenden Freunden	0-2 min <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3-15 min <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	16-30 min <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	31-60 min <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	über 60 min <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
25. Welche der folgende Punkte begründen den Gebrauch der Gebärde? die Verständlichkeit ist schneller/ besser Gebärden sind nicht so anstrengend, wie Mundabschreiben unbewusstes Einsetzen von Gebärde soziales Umfeld ist gehörlos	niemals <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	selten <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	mittel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	oft <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

6. Angaben über die Sprechverständlichkeit/ Schrift/ Hören

26. Versteht Herr/ Frau ... was die Sprache bedeutet? Versteht Herr/ Frau... die Wörter und Sätze? (Sprachdeutung) in der Familie im Dorf/ in der Stadt am Arbeitsplatz im Geschäft/ Amt/ Schalter	gar nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	schlecht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	mittel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	gut <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	sehr gut <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
27. Wie meinen Sie, ist die Sprachverständlichkeit von Herr/ Frau ...? in der Familie im Dorf/ in der Stadt am Arbeitsplatz im Geschäft/ Amt/ Schalter	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
28. Spricht Herr/ Frau ... in ganzen Sätzen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Spricht Herr/ Frau ... in einzelnen Wörtern (ohne ganze Sätze)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Reicht der Wortschatz von Herr/ Frau ... aus, oder fehlen ihm/ ihr Wörter zum Sprechen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Wie oft benutzen Sie und die Familienmitglieder die Schrift als Hilfe?	niemals <input type="checkbox"/>	selten <input type="checkbox"/>	mittel <input type="checkbox"/>	oft <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/>
32. Benutzt Herr/ Frau ... die Schrift, um sich verständlich zu machen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Wenn Sie und die Familienangehörigen miteinander sprechen, sprechen Sie dann in ganzen Sätzen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34.	Wenn Sie und die Familienmitglieder mit Herr/ Frau ... sprechen, sprechen Sie in einzelnen Wörter (ohne ganze Sätze)?	niemals <input type="checkbox"/>	selten <input type="checkbox"/>	mittel <input type="checkbox"/>	oft <input type="checkbox"/>	immer <input type="checkbox"/>
35.	Wie schätzen Sie die Kommunikationsfähigkeit von Herr/ Frau ... ein?	wenig verständlich <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	verständlich <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	gut verständlich <input type="checkbox"/>

Vielen Dank, dass Sie den Fragebogen ausgefüllt haben. Falls Sie weitere Anregungen zum Fragebogen haben, wäre ich Ihnen für eine Rückmeldung sehr dankbar.

15. Wie schätzen Sie die Kommunikationsfähigkeit von Herr/ Frau ... ein?	wenig verständlich	verständlich	gut verständlich		
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Fühlt sich Herr/ Frau ... unter den Arbeitskollegen wohl?	sehr wohl		mittel		unwohl
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Angaben zum Hörvermögen/ Sprechverständlichkeit/ Schrift

16. Wie schätzen Sie das Hörvermögen von Herr/ Frau ... ein?	nichts	wenig	mittel	viel	alles
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Wie oft benutzt Herr/ Frau ... das Hörgerät?	niemals	selten	mittel	oft	immer
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Wieviel kann Herr/ Frau ... beim Sprechen vom Mund absehen?	nichts	wenig	mittel	viel	alles
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Fragen zur Sprechweise des Vorgesetzten (des unmittelbar zugeordneten Mitarbeiters im Betrieb) - Spricht er ... ? im Dialekt zu schnell mit zu kleinen Mundbewegungen ohne Gesichtsausdruck mit bewegten Händen Er dreht sich weg.	niemals	selten	mittel	oft	immer
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Fragen zur Ihrer Sprechweise - Sprechen Sie ... ? im Dialekt zu schnell mit zu kleinen Mundbewegungen ohne Gesichtsausdruck mit bewegten Händen oft mit weggedrehtem Gesicht	niemals	selten	mittel	oft	immer
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Bewegen Sie und die Mitarbeiter von Herr/ Frau ... beim Sprechen als Hilfe Gesicht (Mimik) und / oder Hände (Gestik)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Wie gut verstehen Sie die Hand- und Gesichtsbewegungen (Gemik) von Herr/ Frau ... ?	nichts	wenig	mittel	viel	alles
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Spricht Herr/ Frau ... in ganzen Sätzen?	gar nicht	schlecht	mittel	gut	sehr gut
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Spricht Herr/ Frau ... in einzelnen Wörtern (ohne ganze Sätze)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Reicht der Wortschatz von Herr/ Frau ... aus, oder fehlen ihm/ ihr Wörter zum Sprechen?	ausreichend		mittel		ungenügend
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Nutzen Sie die Schrift als Hilfe zur Verständigung mit Herr/ Frau ... ?	niemals	selten	mittel	oft	immer
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Nutzt Herr/ Frau ... die Schrift, um sich verständlich zu machen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Wie sehen Sie das Handicap (Art der Behinderung) von Herr/ Frau ... ?	sehr klein		mittel		sehr groß
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Angaben zum Gebrauch der Gebärde

29. Bewegen Sie beim Sprechen Gesicht und Hände? Gebrauch von Mimik (Gesicht) Gebrauch von Gestik (Hände) Gebrauch von Gemik (Gesicht und Hände) keine	niemals	selten	mittel	oft	immer
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Verstehen Sie die Gebärde von Herr/ Frau ... ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Benutzt Herr/ Frau ... beim Sprechen Gebärde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Benutzen Sie und die Mitarbeiter von Herr/ Frau ... als Hilfe Gebärde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Wie lange spricht Herr/ Frau ... mit Gebärde an einem Tag? Vorgesetzter Vorarbeiter/ Abteilungsleiter hörenden Kollegen hörgeschädigten Kollegen Sonstige:	0-2 min	3-15 min	16-30 min	31-60 min	über 60 min
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Wie lange spricht Herr/ Frau ... ohne Gebärde an einem Tag?	0-2 min	3-15 min	16-30 min	31-60 min	über 60 min
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorgesetzter Vorarbeiter/ Abteilungsleiter hörenden Kollegen hörgeschädigten Kollegen sonstige Personen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Welche der folgenden Punkte begründet den Gebrauch der Gebärde? die Verständlichkeit ist schneller/ besser Gebärden sind nicht so anstrengend, wie Mundabsehen Gebärden kommen ganz allein soziale Umfeld ist gehörlos/ schwerhörig	niemals	selten	mittel	oft	immer
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Halten Sie den Gebrauch von Gebärde bei Herr/ Frau ... für sinnvoll?	ja		mittel		nein
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank, dass Sie den Fragebogen ausgefüllt haben. Falls Sie weitere Anregungen zum Fragebogen haben, wäre ich Ihnen für eine Rückmeldung sehr dankbar.

E) Leitfaden der Interviews mit den hörgeschädigten Probanden

Die Fallstudien dienen dazu, näher an die Lebenssituation von Menschen mit Hörschädigung heranzutreten und rein beschreibend einen Einblick in die Kommunikationsprobleme von hörgeschädigten Personen zu geben.

Die Analyse der Einzelfälle wurde unter bestimmten Aspekten in der stets gleichen Reihenfolge behandelt und beschrieben, so dass das Aufgreifen der Querbezüge zwischen den Einzelfällen erleichtert wird. Jede Fallstudie beachtet die Aufeinanderfolge folgender biographischer Einheiten:

1. Alter, Geschlecht und Schulbildung
2. Hörschädigung und Hörgeräteversorgung
3. Beruf und Erwerb
4. Familie und Freunde
5. Hören und Sprechen
6. Absehen vom Mund
7. Mimik, Gebärdensprache und Schriftsprache
8. Sprachverstehen und Sprachgebrauch
9. Ausmass der sprachlichen Kommunikation.

F) Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Die Dissertation ist bisher keiner anderen Fakultät vorgelegt worden.

Ich erkläre, dass ich bisher kein Promotionsverfahren erfolglos beendet habe und dass eine Aberkennung eines bereits erworbenen Doktorgrades nicht vorliegt.

G) Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen danken, die mich bei der Fertigstellung dieser Arbeit unterstützt haben. Wenn ich dies hier auch in aller Kürze tue, so können sich diese Menschen doch bewusst sein, dass ich weiß, ohne den oftmals sehr notwendigen Beistand wäre ich nicht bis hierher gekommen.

Die Bereitschaft der hörgeschädigten Menschen, offen über ihre Lebens- und Arbeitssituation zu sprechen und ihr Vertrauen, dass die Daten nicht missbraucht werden, haben diese Arbeit von Beginn an getragen.

Für die praktische Hilfe bedanke ich mich bei bei Frau KOLBE und Frau ROTH, sowie Herrn SCHMIDT, dem Schulleiter der Hörgeschädigtenschule Erfurt.

Mit dem Abschluss dieser Dissertation gilt mein ganz besonderen Dank den beiden Gutachtern, Herrn PROF. PALMOWSKI und Herrn PROF. WEISHAUP, die mich während der gesamten Zeit mit hilfreichen Anregungen begleitet haben.

Ihnen und Euch herzlichsten Dank.

H) Lebenslauf

Name	Daniel Ullrich
Anschrift	Brauhausstraße 119 99189 Witterda Tel.: 036201/58491
Persönliche Angaben	
Geburtsdatum, -ort:	20. 06. 1973 in Gotha
Familienstand:	verheiratet / 1 Kind
Namensänderung:	14.03.2000 Änderung des Familiennamens von Kowarz auf Ullrich
Staatsangehörigkeit:	deutsch
Schulbildung	
1980 – 1990	Polytechnische Oberschule „Karl Liebknecht“ Gotha
1990 – 1992	Staatliches Gymnasium „Arnoldischeule“ Gotha, Hochschulreife
Wehrdienst	
1992 – 1993	Zivildienst an der FÖS für Schwerhörige Gotha
Studium	
SS 1994	Universität Leipzig Magisterstudium: Politikwissenschaft/ Germanisti
WS 1994/95 – SS 1999	Pädagogischen Hochschule Erfurt Erziehungswissenschaften, Diplom Schwerpunkt: Bildungsplanung/ Bildungsorganisation Erwachsenenbildung Sonder- und Sozialpädagogik
WS 2001 - heute	Universität Erfurt Promotionsstudium im Fachbereich Sonder- und Sozialpädagogik
Arbeitsverhältnis	
01.10.1999 - heute	GoBi – Private Medizinische Berufsfachschule Gotha Fachlehrer: Psychologie, Soziologie, Pädagogik