



HÖREN

Titel/Thema

Basisinformation: Förderschwerpunkt
Hören I

Verfasser(innen)

Dr. Simone Born

Erstellungsdatum

Juli 2017



Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Hören (I)

Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Hören bilden eine sehr heterogene Gruppe. Subsumiert man sie begrifflich zur Schülerschaft der „hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler“, so ist „Hörschädigung“ wiederum ein Oberbegriff für alle Arten und Grade einer Hörbeeinträchtigung. Schülerinnen und Schüler mit einer zentralen Hörschädigung werden oft nochmals für sich separat betrachtet, zählen aber auch zu den Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Hören.

Neben einem Überblick über unterschiedliche Formen und Ausprägungen von Hörschädigungen, wird im vorliegenden Beitrag auf spezifische Entwicklungsbedingungen und -bedürfnisse von hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen eingegangen. Dabei werden die Auswirkungen einer Hörschädigung auf Sprache und Kommunikation, auf die sozial-emotionale Entwicklung sowie im Bereich Kognition und Lernen exemplarisch beleuchtet.

Allerdings gilt es, jede Schülerin bzw. jeden Schüler individuell zu betrachten und im kontinuierlichen Austausch aller Beteiligten günstige Bedingungen zu schaffen und Prozesse zu initiieren, damit die schulische Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf Hören positiv verläuft und für alle zu einem Gewinn wird.

Einteilung von Hörschädigungen

Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf Hören kann man in verschiedene Gruppen einteilen – je nach **Art und Grad der Hörschädigung** sowie nach ihrer bevorzugten Kommunikationsausrichtung (lautsprachlich/gebärdensprachlich).

Die medizinische Ursache für ein eingeschränktes Hören kann im Außen-, Mittel- oder Innenohr sowie im Hörnerv oder in der auditiven Verarbeitung im Gehirn liegen. Dies führt jeweils zu unterschiedlichen Auswirkungen auf die auditive Wahrnehmung (siehe Tab. 1). In Abhängigkeit davon werden grob zwei Arten von Hörschädigungen unterschieden (siehe Abb. 1):

- (1) Periphere Hörschädigungen:
Einschränkungen im Bereich des Außen- und Mittelohres, des Innenohrs und dem ersten Abschnitt der Hörbahn
- (2) Zentrale Hörschädigung:
Störungen in weiteren Teilen der Hörbahn oder/und Funktionen im Gehirn, welche für die Verarbeitung und Wahrnehmung von auditiven Informationen zuständig sind

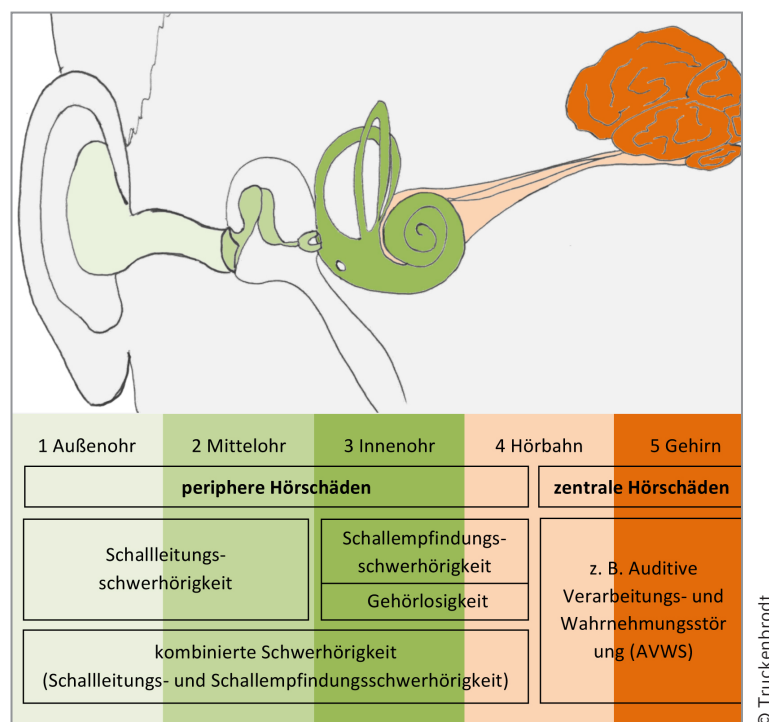


Abb. 1: Periphere und zentrale Hörschädigungen
(Truckenbrodt & Leonhardt 2016, 8)

Je nach **Art** und **Grad der Hörschädigung** unterscheiden sich der Höreindruck, die Möglichkeiten der technischen Hilfsmittel und die Auswirkungen auf das Lautsprachverstehen sowie die Sprachentwicklung erheblich (siehe Tab. 1).

Art	Ort der Störung	Höreindruck 	Hörhilfe	Sprache
periphere Hörschädigungen				
Schallleitungs-schwerhörigkeit (SLS), auch: konduktive Schwerhörigkeit	Außen-/ Mittelohr	leiser, gedämpft 	Hörgerät	Lautspracherwerb auf natürlichem Weg möglich
Schallempfindungs-schwerhörigkeit (SES), auch: sensorineurale Schwerhörigkeit	Innenohr/ Hörnerv	verzerrt, lückenhaft 	Hörgerät oder CI (Cochlea Implantat); dennoch kein 100%-iges Hören	Lautspracherwerb mit Hörhilfen möglich
kombinierte Schwerhörigkeit SLS + SES	zwischen Außenohr und Hörnerv			
Gehörlosigkeit hochgradige SES	Innenohr/ Hörbahn	verzerrte Hörreste 	Hörgewinn mit CI möglich; eingeschränkter Erfolg mit Hörgerät	Lautspracherwerb bei früher CI-Versorgung möglich
Ertaubung „erworbene Gehörlosigkeit“ ab dem 3.-4. Lebensjahr			meistens CI; oft effektiv da Hörerfahrung	je nach Alter bei Ertaubung wurde Sprache bereits erworben und kann mittels CI ausgebaut werden
zentrale Hörschädigung				
Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS)	zentral (normales peripheres Gehör)	Wahrnehmung und/oder Verarbeitung des Gehörten unvollständig	Übertragungs-anlage, optimierte Raumakustik	Sprachverstehen eingeschränkt

© Truckenbrodt

Tab. 1: Arten von Hörschädigungen (Truckenbrodt & Leonhardt 2016, 9; Näheres hierzu vgl. auch Leonhardt [in Druck])

Der **Grad des Hörverlusts** wird wiederum als Maß für die Wahrnehmung von Tönen genommen.

Als Wahrnehmung eines Tones bestimmter Frequenzen wird – mittels audiometrischer Messverfahren – die Hörschwelle in dB (A) (= Dezibel [Ausgangsschalldruck]) ermittelt (siehe Abb. 2). Dessen Verlauf zeigt die Wahrnehmung der Töne bei unterschiedlichem Schalldruck auf, bei dem gerade noch ein Hörempfinden vorliegt. Bei gut hörenden Personen liegt diese Hörschwelle in etwa bei 0 dB als definierter Mittelwert junger Erwachsener.

Eine medizinisch-audiologische Einteilung nach dem Grad der Hörschädigung kann wie folgt vorgenommen werden (vgl. u.a. Leonhardt 2002; Leonhardt [in Druck]; Truckenbrodt & Leonhardt 2016):

- < 20 dB normales Hörvermögen (gut hörend)
- 20-40 dB leichter/leichtgradiger Hörverlust (leichtgradige Schwerhörigkeit)
- 40-60 dB mittlerer/mittelgradiger Hörverlust (mittelgradige Schwerhörigkeit)
- 60-90 dB hochgradiger Hörverlust (hochgradige Schwerhörigkeit)
- > 90 dB an Taubheit grenzender Hörverlust/Gehörlosigkeit

In Abb. 2 ist die Hörschwelle (Luftleitung) als durchgezogene blaue Linie zu sehen. In diesem Beispiel liegt also die Hörschwelle zwischen 50 dB und 80 dB – in Abhängigkeit von der jeweiligen Frequenz. In dem Fall wird von einer mittel- bis hochgradigen Schwerhörigkeit gesprochen. Eine Lautsprachwahrnehmung ist hier ohne technische Hörhilfen kaum möglich.

Mittels Hörhilfen wird das Hören verbessert und die Hörschwelle angehoben. Das Hören mit Hörhilfen wird im Audiogramm (Abb. 2) als Aufblähkurve dargestellt (in Abb. 2 als gestrichelte rote Linie). Auch wenn die Wahrnehmung von Geräuschen und Sprache mittels technischer Hilfsmittel verbessert wird, bleibt es dennoch bei einem eingeschränkten Hör- und Sprachverstehen – in Abhängigkeit von Art und Grad der Hörschädigung, individuellen Voraussetzungen u.v.m. (siehe auch Ausführungen zu den Entwicklungsbedingungen und -bedürfnissen unten).

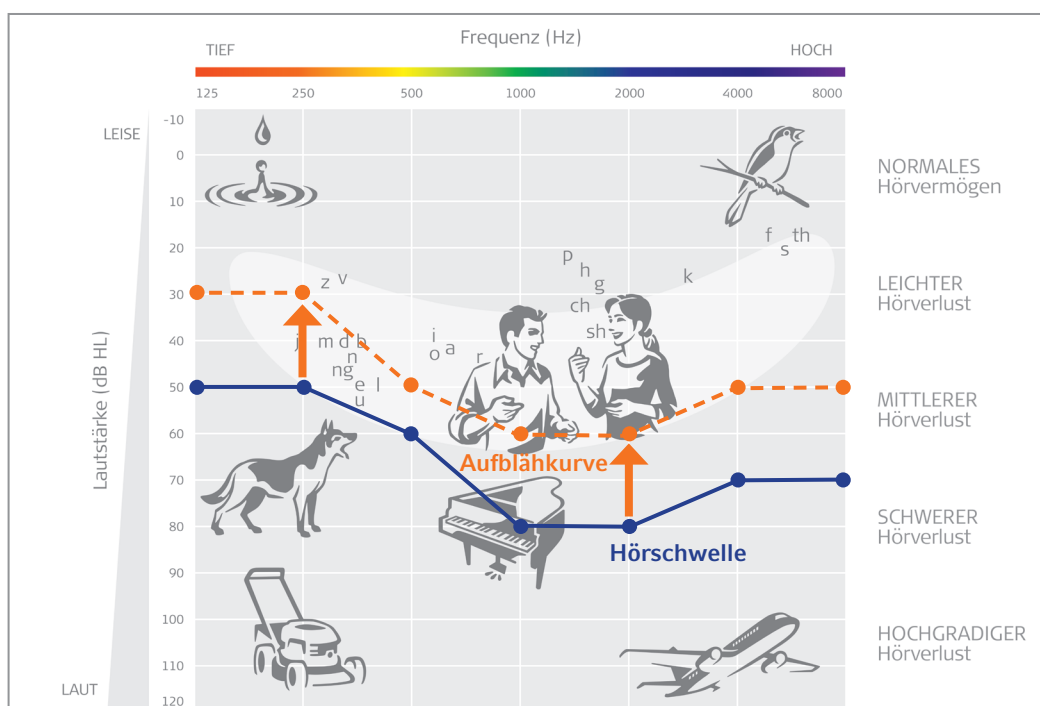


Abb. 2: Audiogramm mit Geräusch-Symbolen (Truckenbrodt & Leonhardt 2016, 11)

Die Schülerschaft mit Förderbedarf Hören ist zudem um Schülerinnen und Schüler mit einem Cochlea-Implantat zu erweitern. Hochgradig schwerhörige bzw. gehörlose Kinder werden, spätestens seit der Einführung des flächendeckenden Neugeborenenhörscreenings (Näheres hierzu vgl. Leonhardt [in Druck]), früh erkannt. Einer frühzeitigen Diagnose folgt, bei entsprechendem Elternwunsch und medizinischer Indikation, in der Regel eine möglichst frühzeitige und beidseitige CI-Versorgung. Auch wenn das CI grundsätzlich Hörempfindungen ermöglicht, bleibt es jedoch bei einem veränderten Hören. Ein CI-Träger bleibt also ein Hörgeschädigter. Ein frühzeitig CI-implantiertes Kind bedarf ebenso einer früh einsetzenden Frühförderung durch ausgebildetes Fachpersonal sowie einer lebenslangem Nachsorge (Näheres hierzu vgl. Leonhardt [in Druck]).

Neben den bisher beschriebenen peripheren Hörschädigungen unterscheidet man eine zentrale Hörschädigung bzw. eine Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS). Der Begriff der AVWS umschreibt eine Störung in der Verarbeitung auditiver Informationen zwischen dem Innenohr und dem Gehirn (vgl. Abb. 1 und Tab. 1). Die „Ohren“ (= das periphere Hören, d.h. das Außen-, Mittel- und Innenohr) funktioniert wie bei gut Hörenden, allerdings werden die akustischen Impulse nicht korrekt an das Gehirn weitergeleitet bzw. verarbeitet.

Typische Ausprägungsmerkmale einer AVWS sind etwa

- eine schnelle Hörermüdung und damit einhergehend eine abnehmende Konzentration sowie eine schnelle Ablenkbarkeit und Erschöpfung;
 - Schwierigkeiten im auditiven Kurzzeitgedächtnis;
 - eine gesteigerte Lautstärkeempfindlichkeit, da die Schalleindrücke schnell schmerzhaft empfunden werden;
 - Sprachentwicklungsverzögerungen bzw. -störungen, Unsicherheiten in der Grammatik, fehlende Sprachmelodie, Wort-/Satzteilauslassungen bei einem Niederschreiben auditiver Informationen (Auffälligkeiten in der Laut- und Schriftsprache) sowie
 - spezifische Auswirkungen auf das psychosoziale Verhalten
- (vgl. u.a. Leonhardt [in Druck]; Lindauer 2009)

Zwei weitere, bisher noch unberücksichtigte Gruppen innerhalb der Schülerschaft mit Förderbedarf Hören, sind hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowie hörgeschädigte Kinder und Jugendliche mit weiteren Förderbedarfen. Da sich bei beiden Subgruppen aufgrund ihrer spezifischen Lern- und Entwicklungsausgangslage sowie ihrer spezifischen Bedürfnisse besondere Anforderung für deren Bildung, Erziehung und Förderung ergeben, soll an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen werden (Näheres hierzu vgl. Leonhardt [in Druck]).

Neben den medizinisch-audiologischen Einteilungen nach Art und Grad der Hörschädigung ist des Weiteren eine Unterscheidung in lautsprachlich und gebärdensprachlich kommunizierende Schüler vorzunehmen (**Kommunikationsausrichtung**). In aller Regel kommunizieren Schwerhörige lautsprachlich, wohingegen audiologisch Gehörlose sich oft für eine hauptsächlich gebärdensprachliche Kommunikationsausrichtung entscheiden. Je nach dem, welchem Sprachsystem sich die Schülerinnen und Schüler hauptsächlich zugehörig fühlen, ergeben sich unterschiedliche Entwicklungsbedingungen und -bedürfnisse sowie spezifische unterrichtsmethodische Konsequenzen. Auf die gebärdensprachlich kommunizierenden Schülerinnen und Schüler wird in einem gesonderten Beitrag eingegangen.

In den folgenden Ausführungen wird sich auf **lautsprachlich orientierte**, hörgeschädigte Kinder und Jugendliche fokussiert.

Spezifische Lern- und Entwicklungsbedingungen

Die oben beschriebenen Einteilungen nach Art und Grad der Hörschädigung treffen lediglich geringe Aussagen über die tatsächlichen Hör-, Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten sowie die individuellen Entwicklungsbedürfnisse der Betroffenen. Diese werden von einer Reihe weiterer Faktoren beeinflusst, wie etwa der Art und Qualität der Frühförderung, der hörtechnischen Versorgung, individuellen Dispositionen, den Gegebenheiten des sozialen Netzwerks sowie weiterer Einflüsse, die in Teilen in einem Zusammenhang mit der Hörschädigung stehen (z.B. Ätiologie des Hörverlusts, Interaktionsmuster zwischen Eltern und Kind). So sind selbst Hörschädigungen, die ein ähnliches Audiogramm aufweisen (Abb. 2), nicht miteinander vergleichbar. Dennoch lassen sich nachstehende spezifische Entwicklungsbedingungen und -bedürfnisse für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler im Überblick darstellen.

(1) Kommunikativ-sprachliche Entwicklungsbedingungen und -bedürfnisse:

Aus den exemplarisch genannten, unterschiedlichen Einflussfaktoren auf die Auswirkungen einer Hörschädigung wird bereits ersichtlich, dass die kommunikativ-sprachliche Situation von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Hören an allgemeinen Schulen nicht in direktem Zusammenhang mit Art und Grad des jeweiligen Hörschadens steht. Mitunter zeigt sich sogar die Situation hochgradig hörgeschädigter Inklusionsschüler günstiger als bei denjenigen mit einer vergleichbar geringeren Hörschädigung. Zurückzuführen ist dies auf den oftmals bewussteren und offensiveren Umgang mit der eigenen Hörschädigung bei hochgradig hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern sowie einem oft höheren Maß an Hilfs- und räumlich-akustischen Verbesserungsmaßnahmen, welche diese Schülerinnen und Schüler – im Vergleich zu solchen mit einem niedrigeren Hörverlust (z.B. einseitige/leichtgradige Schwerhörigkeit) – häufiger erfahren. So müssen diese Schülerinnen und Schüler häufig auf ihre Verstehensprobleme hinweisen oder aktiv Maßnahmen ergreifen, um den Gesprächen anteilig folgen zu können bzw. daran teilzunehmen (z.B. den Sprecher mit Licht im Rücken sanft in eine günstigere Beleuchtungssituation positionieren bzw. ihn darauf hinweisen). Dahingegen halten sich Schülerinnen und Schüler mit einer vergleichsweise geringeren Hörschädigung häufig – trotz ungünstiger Kommunikationsbedingungen und bruchstückhafter Lautsprachwahrnehmung – in ihren eigenen Kommunikationsbedürfnissen verhältnismäßig lange zurück.

Allerdings bleiben die Auswirkungen jeglichen Hörverlusts und deren besondere Problematik aufgrund der teils erheblichen Einschränkungen in der Sprachrezeption und -produktion bestehen. Selbst bei einer guten hörtechnischen Versorgung bleibt die lautsprachliche Kommunikation eingeschränkt und die Teilhabe an einem lautsprachlich geführten Unterricht (näher nachzulesen u.a. bei Leonhardt [in Druck]). So ist nach Becker (2015, 95) bspw. innerhalb der Gruppe der mit Cochlea-Implantat frühversorgten Kinder bei ca. 50% mit Sprachentwicklungsverzögerungen oder -störungen zu rechnen. Untersuchungen zufolge verfügen sie etwa über einen geringeren Wortschatz im Deutschen als ihre gut hörenden Mitschüler und weisen gehäuft Unsicherheiten in der Grammatik der Laut- und Schriftsprache auf (ebd.; vgl. auch Schäcke 2005; Szagun 2010).

Die kommunikativ-sprachlichen Entwicklungsbedingungen stehen wiederum in Wechselwirkung mit der Entwicklung kognitiver Kompetenzen und so auch dem Lernen.

(2) Entwicklungsbedingungen und -bedürfnisse im Bereich von Kognition und Lernen:

„Das Wissen um die enge Verwobenheit von Sprache, kognitiven und psychosozialen Prozessen sowie Lernen zeigt auf, dass ein möglichst früher und umfassender Spracherwerb für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche sich auf deren Fähigkeiten und Fertigkeiten im kognitiven Bereich und im Lernen vorteilhaft auswirkt“ (Kaul & Ludwig [in Druck]).

Betrachtet man zunächst das Lernen, so ist dieses ein Prozess, der durch eigenaktives Handeln in Auseinandersetzung mit der Umwelt und durch unterschiedlichste Interaktionserfahrungen mit Anderen erfolgt. Sprache ist hierbei nicht nur die Quelle unserer Erfahrungen, sondern zugleich Instrument unserer Welterschließung. Hierfür ist die Qualität der sprachlichen Erfahrungen und somit auch der jeweiligen interaktiv-sozialen Settings prägend.

Unter Berücksichtigung dessen, dass bis zu 90% Prozent des Lernens informell verläuft (ohne große Mühen und unbewusst) (Hintermair et al. 2014, 19), ergibt sich die Bedeutsamkeit von qualitativen Interaktionserfahrungen für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche und in dem Zusammenhang von sicheren und differenzierten Kommunikationserfahrungen in ihrem familiären Alltag, um auch in formalen Lernprozessen erfolgreich bestehen zu können (z.B. in der Schule). Über 95% der hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen haben allerdings gut hörende Eltern (ebd., 50), so dass ein früher Zugang zur Lautsprache, ein intensiver, sprachlicher Austausch und die damit verbundenen reichhaltigen Erfahrungsmöglichkeiten nicht selten erschwert sind (Näheres zu hörgeschädigten Kindern mit hörgeschädigten Eltern vgl. u.a. Leonhardt [in Druck]; Link Basistext II).

Der Bereich der Kognition umfasst – neben dem Lernen – verschiedenste Prozesse, wie die Aufmerksamkeitssteuerung, das Abstrahieren, Problemlösen, Speichern und Erinnern sowie das Sprechen und Denken. Aufgrund der zu gut Hörenden unterschiedlich frühkindlichen Erfahrungen in diesen Bereichen kommt es zu einer andersartigen neuronalen Organisation des Gehirns bei hörgeschädigten Kindern, was sich in unterschiedlichen Verarbeitungs- und Handlungsmustern zeigt (vgl. Hintermair et al. 2014; Pisoni et al. 2008). Dabei geht es nicht um kognitive Defizite, sondern vielmehr um kognitive Differenzen! Zudem lassen sich lediglich Tendenzen, allerdings keine für die Gesamtgruppe gültigen Aussagen formulieren:

„Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass hörgeschädigte Kinder und Jugendliche über ein vergleichbares Potenzial wie gut hörende verfügen, so ist die Heterogenität und Diversität innerhalb der Gruppe hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher überaus groß. Dies mag an unterschiedlichen Sozialisationsverläufen und den damit verbundenen Zugängen zu Sprache und Kommunikation liegen, aber auch an der Tatsache, dass der Anteil an Kindern mit einer zusätzlichen Behinderung unter hörgeschädigten Kindern größer ist und sich dies auch auf die kognitiven Leistungen des Lernvermögens auswirken“ (Kaul & Ludwig [in Druck]).

Für den inklusiven Unterricht folgt daraus, dass die Lehrkräfte über diese Unterschiede Bescheid wissen sollten, um hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler angemessen unterrichten, erziehen und fördern zu können. Gerade in einem inklusiven schulischen Setting besteht jedoch die Gefahr, die besonderen Wahrnehmungsbedingungen des – in der Regel einzelnen – hörgeschädigten Schülers in einer allgemeinen Schule außer Acht zu lassen. Bei einer etwaigen mangelnden Berücksichtigung dessen wird der Zugang zu neuen Informationen erschwert und der hörgeschädigte Schüler läuft Gefahr, die Lernherausforderungen nicht bewältigen zu können. Letztlich kann es zu einer „kognitiven Überlastung“ kommen (Hintermair et al. 2014, 22–23, 28ff.). Ein Entgegenwirken dessen stellt sich bei kommunikativ-sprachlichen Barrieren umso schwieriger: Bei hörgeschädigten Kindern wird häufig bereits ein großer Teil der kognitiven Verarbeitungsprozesse benötigt, um die Laut- und Schriftsprache zu verstehen, so dass weniger Kapazitäten zur Verfügung stehen, um den Inhalt des Gesagten zu verstehen und entsprechend zu verarbeiten.

Um dem in inklusiven schulischen Settings Rechnung zu tragen, müssen etwa eine entsprechende Organisation der Lernumgebung, eine Berücksichtigung der kommunikativen Bedürfnisse Hörgeschädigter, die verstärkte Beachtung der spezifischer Unterrichtsprinzipien, -methoden und Sozialformen sowie weiterer Kriterien der pädagogischen und methodisch-didaktischen Arbeit berücksichtigt werden. Die hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler sollten bspw. ausreichend Zeit bekommen, um sich von der sprechenden Person abzuwenden und sich den aufzunehmenden Informationen zuzuwenden – z.B. dem Tafelanschrieb/der Beamerprojektion. Des Weiteren gilt es im Unterricht sukzessive, sequentielle Strategien zu vermeiden und geeignetere Maßnahmen anzuwenden (z.B. kurze, einfache Sätze, zusätzliche Visualisierungen, Wiederholungen und Zusammenfassungen von Kerninhalten).

(3) Sozial-emotionale Entwicklungsbedingungen und -bedürfnisse:

„Blindheit trennt von den Dingen, Taubheit von den Menschen“ (Helen Keller).

Das Zitat der taubblinden Helen Keller verweist bereits auf die besonderen sozialen Schwierigkeiten, die sich aus einer Hörschädigung heraus ergeben.

Die sprachliche Entwicklung steht in einem Wechselwirkungsverhältnis mit der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen. Studien verweisen auf mögliche Zusammenhänge etwa zwischen der Hörfähigkeit, den kommunikativ-sprachlichen Kompetenzen und der Ausbildung exekutiver Funktionen – als Hinweise für die Bedeutung der „inneren Sprache“ für die Selbstregulation (in Anlehnung an die Ansätze von Wygotski vgl. Hintermair et al. 2014, 140f.). Gemeint ist die Aneignung der Welt durch aktives Tätigsein des Kindes und dabei der inneren Sprache als dessen bedeutsames Mittel. Diese innere Sprache formt sich wiederum durch die Sprache, die durch das Kind erfahren wird. Mit zunehmendem Alter des Kindes wird die innere Sprache zum zentralen handlungssteuernden, welterschließenden Werkzeug. Die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und die innere Sprache wirken sich u.a. auf die Aufmerksamkeits- und Handlungssteuerung sowie auf die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes aus. So entwickelt sich etwa „die Fähigkeit, sich in die Situation anderer Personen hineinzuversetzen und zur Kenntnis nehmen zu können, dass die eigene Perspektive nicht auch die der anderen sein muss“ (= „Theory of Mind“ [ToM]) im Rahmen einer aktiven, interaktiv-kommunikativen Auseinandersetzung zwischen dem Kind und seiner Umwelt (Hintermair et al. 2014, 163; Hintermair et al. 2011, 140ff.). Hörgeschädigte Kinder haben insbesondere dann Schwierigkeiten einer solchen Perspektivenübernahme, wenn ihnen ein früher, qualitativer und differenzierter Zugang zur Sprache erschwert ist (vgl. ebd.). Damit eng verbunden ist die Entwicklung der Empathiefähigkeit. So weisen einige Untersuchungen auch hier auf Verzögerungen in der Empathieentwicklung bei hörgeschädigten Kindern hin (im Überblick vgl. Gräfen & Wessel [in Druck]).

Die psychosoziale Gesundheit der Kinder kann demnach gefährdet sein, wenn den Kindern nicht ihren Sprachbedürfnissen entsprochen wird. Es besteht u.a. die Gefahr von Depressionen, Verhaltensauffälligkeiten und sozialen Störungen (Humphries et al. 2014 unter Bezugnahme verschiedenster Autoren; siehe auch Gräfen & Wessel [in Druck]). Im Bereich von Verhaltensauffälligkeiten zeigen Kinder und Jugendliche mit Hörschädigungen eine höhere Prävalenz als ihre gut hörenden Peers (im Überblick vgl. Hintermair et al. 2014, 174–175; Hintermair et al. 2011, 87 ff.; siehe auch Gräfen & Wessel [in Druck]). Für eine positiv verlaufende sozial-emotionale Entwicklung hörgeschädigter Kinder ist insbesondere die Qualität der Kommunikation und Interaktion wesentlich. Bestätigt wird dies etwa dadurch, dass hörgeschädigte Kinder hörgeschädigter Eltern weniger Auffälligkeiten in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung aufweisen, als hörgeschädigte Kinder gut hörender Eltern (vgl. u.a. Hintermair et al. 2014; Hintermair et al. 2011). Dies lässt sich darauf zurückführen, dass sich hörgeschädigte Eltern besser auf die besonderen Kommunikationsbedürfnisse ihrer Kinder einstellen können.

Dessen ungeachtet ist die Bedeutung von qualitativer Kommunikation und Interaktion besonders relevant für die Beziehungsgestaltung zu Gleichaltrigen und zur Ausbildung eigenen prosozialen Verhaltens. Die Gestaltung sozialer Beziehungen erfordert spezifische sprachlich-kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten, um etwa Angemessenes zur rechten Zeit, am rechten Ort der passenden Person zu sagen/zutun oder um die Reaktionen der Anderen in Kommunikationssituationen zu antizipieren. Hörgeschädigte Schüler in inklusiven schulischen Settings zeigen oftmals ein eher passives Interaktionsverhalten aufgrund ihrer kommunikativen Erschwernisse. Nicht selten kommt es zu Situationen von sozialem Rückzug und geringer sozialer Teilhabe, zu fehlenden intensiven Freundschaften in der Klasse, fehlender Akzeptanz durch die gut hörenden Mitschüler und Problemen in Bezug auf ein positives Selbstbild – und dies unabhängig von Art und Grad des Hörschadens (Erfahrungsberichte und empirische Forschungsarbeiten im Überblick vgl. u.a. Born 2009; siehe auch Gräfen & Wessel [in Druck]). Häufig besteht bei den hörgeschädigten Inklusionsschülern ein Dilemma zwischen dem Wunsch nach Normalität und der Notwendigkeit auf einem Bestehen hörgeschädigtenspezifischer Kommunikations- und Interaktionsbedürfnisse.

„Um positive Beziehungen zu knüpfen und zu erhalten, brauchen Kinder und Jugendliche mit Hörschädigung neben Basisfertigkeiten zusätzliche Kompetenzen. Sie müssen fähig sein, in Alltagssituationen im lautsprachlich orientierten Umfeld ihre kommunikativen Bedürfnisse zu erkennen und zu artikulieren. Die Basis hierfür ist eine fundierte Vertrautheit der Schüler mit ihrer eigenen Hörschädigung, damit sie ihr Umfeld über ihre Bedürfnisse und Schwierigkeiten in kommunikativen Situationen aufklären können“ (Gräfen & Wessel [in Druck]).

„Menschen mit einer Hörschädigung müssen lebensweltliche Erfahrungen sowohl im Umgang mit anderen hörgeschädigten Menschen als auch in einer überwiegend gut hörenden Umwelt verarbeiten. Eine Lebensaufgabe für Menschen mit Hörschädigung besteht entsprechend in der narrativen Passungs- und Verknüpfungsarbeit im Kontext hörgeschädigtenspezifischer Erfahrungen“ (ebd.).

Die Gefahr eines sozialen Rückzugs steigt mit zunehmendem Alter und tritt besonders in der Phase der Pubertät hervor. Hier ist das Bedürfnis des „Gleichseins“ innerhalb der Peergroup zentral. Im Zuge dessen kommt es oftmals zu einer Ablehnung der technischen Hörhilfen und dem Wunsch eines „Nicht-Auf-fallen-Wollens“. Der Umgang und die Akzeptanz der eigenen Hörschädigung wird allerdings erheblich von den subjektiv erlebten Erfahrungen und dem sozialen Netzwerk (Familie, Freundeskreis, ...) geprägt. Eine annehmende Haltung der Eltern gegenüber ihrem hörgeschädigten Kind und der Kontakt mit anderen Hörgeschädigten sind hierfür wesentlich (vgl. u.a. Hintermair et al. 2014).

Des Weiteren wird die sozial-emotionale Situation stark durch die individuellen Charakterzüge bzw. günstige Verhaltensweisen innerhalb des eigenen Interaktionsverhaltens der hörgeschädigten Schüler beeinflusst (z.B. Offenheit gegenüber Anderen, Akzeptanz und offener Umgang mit der eigenen Hörschädigung, Wahrnehmung und Akzeptanz der eigenen Grenzen, Frustrationstoleranz, das regelmäßige Tragen und die Wartung der technischen Hörhilfen, eine Hör-Seh-Haltung, Sprechverständlichkeit, Lesefertigkeiten, organisatorische Fertigkeiten, Problemlösestrategien, Verantwortungsübernahme, die Fähigkeit zur Selbstbehauptung).

Resümee

Zusammenfassend lassen sich verschiedenste Formen und Ausprägungen von Förderbedarf Hören unterscheiden. Dennoch wirken sich diese sehr unterschiedlich aus – in Abhängigkeit verschiedenster, individueller Einflussfaktoren. Auch wenn sich spezifische Entwicklungsbedingungen und -bedürfnisse für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler grundlegend formulieren lassen, so sind diese jedoch immer am jeweiligen Kind/Jugendlichen zu betrachten!

Aufgrund der Heterogenität der Schülergruppe sind ferner die Empfehlungen für einen geeigneten Förderort am Einzelfall festzumachen, da je nach Schülerinnen und Schüler auch unterschiedlichste Anforderungen an dessen schulische Erziehung, Bildung und Förderung vorliegen.

In der Schulpraxis befinden sich Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf Hören an verschiedensten Schulen – von Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören und spezifischen, teils inklusiven Angeboten für hörgeschädigte Schüler (z.B. Gisela-Gymnasium München, Stadtteilschule Hamburg-Mitte, Berufsbildungszentrum Schleswig), über Außenklassen – als eine Art Mischform zwischen segregierender und inkludierender Beschulung –, bis hin zu allgemeinen Grund-, Mittel- und Realschulen und häufig auch auf allgemeinen Gymnasien (Näheres hierzu vgl. Leonhardt [in Druck]).

Die Entscheidung für die bestmögliche Beschulung (Schulart, Schulform) sollte jeweils in einem **kontinuierlichen Austausch** insbesondere mit den **Eltern**, den zuständigen Experten (Mobiler Sonderpädagogischer Dienst), der **Schule** und vor allem – in Anpassung an das jeweilige Entwicklungsalter – mit den hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern selbst erfolgen und weiter beobachtet werden. Dabei gilt es, seine Entwicklung in allen Bereichen über die gesamte schulische Laufbahn zu verfolgen und sein Wohlergehen im Blick zu haben.

Literatur:

- Becker, C. (2015): Bilingualer Unterricht als Chance für die gemeinsame Beschulung hörender und hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. In: G. Biewer/E.T. Böhm & S. Schütz (Hrsg.): Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe. Kohlhammer Verlag, Stuttgart. 94–112.
- Gräfen, C. & Wessel, J. (in Druck): Psychosoziale Entwicklung. In: A. Leonhardt (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt Hören. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- Hintermair, M./Knoors, H. & Marschark, M. (2014): Gehörlose und schwerhörige Schüler unterrichten. Psychologische und entwicklungsbezogene Grundlagen. Median-Verlag, Heidelberg.
- Hintermair, M./Schenk, A. & Sarimski, K. (2011): Exekutive Funktionen, kommunikative Kompetenz und Verhaltensauffälligkeit bei hörgeschädigten Kindern. Eine explorative Studie mit Schülern einer schulischen Einrichtung für Hörgeschädigte. In: Empirische Sonderpädagogik, 3. Jg. H. 2, 83-104.
- Humphries, T./Kushalnagar, P./Mathur, G./Napoli, D.J./Padden, C. & Rathmann, Ch. (2014): Sprache und Sprachpolitik. Den Spracherwerb gehörloser Kinder sichern: Was Sprachwissenschaftler tun können. In: Das Zeichen, 98. Jg., 446–465.
- Kaul, Th. & Ludwig, K. (in Druck): Kognitive Entwicklung. In: A. Leonhardt (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt Hören. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- Leonhardt, A. (20022): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. Mit 76 Übungsaufgaben und zahlreichen Tabellen. Reinhardt Verlag, München u.a.
- Leonhardt, A. (Hrsg.) (in Druck): Inklusion im Förderschwerpunkt Hören. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- Lindauer, M. (2009): Schülerinnen und Schüler mit Auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS). Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. Ed. Bentheim, Würzburg.
- Schäfer, I. (2005): Untersuchungen zum Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten Schülern. Signum Verlag, Hamburg.
- Szagon, G. (2010): Einflüsse auf den Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea Implantat: Implantationsalter, soziale Faktoren und die Sprache der Eltern. In: hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte, 1, 8–36.
- Pisoni, D.B./Conway, C.M./Kronenberger, W./Horn, D.L./Karpicke, J. & Henning, S. (2008): Efficacy and effectiveness of cochlear implants in deaf children. In: M. Marschark & P. Hauser (Eds.): Deaf cognition: Foundations and outcomes. Oxford University Press, New York. 52–101.
- Truckenbrodt, T. & Leonhardt, A. (20162): Schüler mit Hörschädigung im inklusiven Unterricht. Pra-xistipps für Lehrkräfte. Reinhardt Verlag, München/Basel.