

Die Gruppenkommunikation in der Schwerhörigenschule

Schwerhörige leben in einer widersprüchlichen kommunikativen Situation: Einerseits gelingt 'normale' lautsprachliche Verständigung bei Vorliegen bestimmter Rahmenbedingungen, andererseits bleiben einige Bereiche, in denen keine ausreichend guten Bedingungen herstellbar sind, unzugänglich.

In diesem Kapitel wird eine solche Beschränkung näher beleuchtet: die Probleme, die fast alle Schwerhörige in Gruppensituationen haben. Für die von Geburt an Schwerhörigen führt dies dazu, daß ein Erfahrungsdefizit entstehen kann. Es gehört zu den zentralen Aufgaben der schulischen Schwerhörigenpädagogik, hier nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Dabei muß bedacht werden, inwieweit bestimmte Einstellungen, Konzepte und Entwicklungen im Erziehungsprozeß in dieser schwierigen Situation förderlich oder hemmend wirken können. Dabei wollen wir den pädagogischen Prozeß als ein System betrachten, in dem die einzelnen Teile ineinandergreifen und nicht pauschal die Pädagogen für die Probleme vieler Schwerhöriger verantwortlich machen.

2.1 Bedeutung von Gruppenkommunikation für die kindliche Entwicklung

Gruppenkommunikation erlaubt Erfahrungen, die im Zweiergespräch nicht möglich sind. Im Dialog ist für die Beteiligten immer nur ein Gesprächspartner als Gegenüber wahrnehmbar. Der andere Gesprächspartner 'bin ja ich', wird also völlig anders wahrgenommen. Es ist z.B. viel schwieriger, die eigene Mitteilung distanziert zu betrachten. Im Dialog bezieht sich jede Äußerung des Gesprächspartners auf 'mich'. Durch sie wird etwas, das von 'mir' kommt, bewertet und beurteilt.

Wenn es aber mehr als einen Gesprächspartner gibt, dann kann 'ich' die Interaktion beobachten und von ihr lernen. 'Ich' bekomme mit, wie sich andere verständigen. Dabei lernt das Kind sprachlichen Ausdruck, Argumentation und Sozialverhalten kennen, die es später in der Entwicklung übernimmt. In der Gruppe lerne 'ich' verschiedene Sichtweisen der Gesprächspartner kennen und erfahre, wie unterschiedlich man über ein Thema denken kann. Durch diese ständige Übung wird die geistige Differenzierungsfähigkeit gestärkt.

Ein guthörendes Kind lernt, indem es nebenbei vieles mitbekommt. Das schwerhörige Kind erfährt immer wieder, daß es hiervon ausgeschlossen wird. Versuche, diese Situation zu durchbrechen, werden immer wieder abgelehnt: 'das geht Dich nichts an', 'das ist nicht so wichtig', 'das kannst Du noch nicht verstehen'. Die Folge ist, daß das Interesse des Kindes abnimmt.

Durch mangelnde Beobachtungsmöglichkeiten fehlen Lerngelegenheiten. In der Lernforschung gilt das 'Lernen am Modell' (vgl. Bandura 1976) als sehr wirkungsvoll und ist in vielen Bereich der pädagogischen Instruktion überlegen. Trotz intensiven Sprachtrainings fehlen dem schwerhörigen Kind Lerngelegenheiten für ein über die Dialogsituation hinausgehendes Kommunikationsverhalten.

Gruppenkommunikation stellt eine unabdingbare Basis zur Bildung sozialer Gruppen dar. Für die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gemeinschaft ist eine gemeinsame Verständigung notwendig. Auf dem Weg der Einordnung in Gruppen baut der Jugendliche seine soziale Identität auf.

2.2 Folgen des Spracherwerbs im Übungsdialog

Wenn schwerhörige Kinder die Sprache ihrer Umwelt nicht beiläufig lernen, wird eine (mehr oder weniger systematische) Vermittlung in Übungssituationen versucht. Auch wenn dies 'in spielerischer Form' geschieht, handelt es sich um einen angeleiteten Dialog zwischen Kind und Pädagoge. Die Kinder erleben selten Situationen, in denen ein kommunikativ gleichrangiger Umgang besteht.

Wenn erwachsene Schwerhörige über ihre eigene Früherziehung berichten, dann sind das häufig Geschichten von "Blut, Schweiß und Tränen": Sie sind stolz auf die erreichte Beherrschung der Lautsprache. Zugleich haben sich Qualen und Entbehrungen so tief eingepägt, daß eine tiefsitzende Abneigung gegen Kommunikationssituationen entsteht. Viele schwerhörige Kinder besitzen dadurch ein ambivalentes Verhältnis zu jeder Form der Kommunikation, das sich z.B. in plötzlichem Abbruch von Interaktionen oder sozialem Rückzug äußert.

In der Hörgeschädigtenpädagogik zielen viele Diskussionen darauf, die Problematik des künstlichen Spracherwerbs zu lindern (z.B. Konzepte für einen muttersprachlichen Ansatz der Lautsprachvermittlung von van Uden oder Jussen; Debatte um die Rolle der Eltern als Co-Therapeuten). In jüngerer Zeit gibt es aber ein erneutes Aufleben 'harter' Übungsmethoden. Sie finden sich z.B. in Konzepten zur postoperativen Versorgung CI-operierter Kinder und einigen neuropsychologischen Argumentationen.

In Fördersituationen besteht ein starkes Kompetenzgefälle: Das Kind erfährt nur wenig, wie es sich in die kommunikative Situation einbringen kann. Seine Initiativen werden u.U. methodisch aufgegriffen und für die Sprachanbahnung genutzt, aber es besteht die Gefahr, daß sein Anliegen nicht ernstgenommen wird. Beim Kind reift so der Eindruck heran, daß es Kommunikationssituationen durch eigene Beiträge nicht wirklich beeinflussen kann. Diese Selbsteinschätzung verschlechtert die Möglichkeiten zur Beteiligung in Gruppensituationen.

2.3 Spontane kindliche Gruppenkommunikation

Schwerhörige berichten aus ihrer Schulzeit häufig von der tollen Gemeinschaft der Schüler, die sie dort erlebt haben. In der Schule sind viele Schwerhörige zusammen und es gibt viele Zeiten, in denen sie sich ohne Lehrer miteinander verständigen (z.B. Pausen, Busfahrten, Freistunden).

Kinder besitzen eine (vermutlich angeborene) Fähigkeit zu Sprache und Verständigung. Sie findet ihren Ausgang in nonverbalen Ausdruckformen und nicht-symbolischen Zeichen, die Kindern ein spontanes Miteinander auch dann ermöglichen, wenn keine gemeinsame Sprache zur Verfügung steht. Hochgradig schwerhörige Grundschüler beherrschen Lautsprache meist nur so unzureichend, daß sie hiermit ihre kommunikativen Bedürfnisse nicht befriedigen können. Da ihnen aber auch das nonverbale System der Kindergartenkinder nicht genügt, fügen sie alle ihnen zur Verfügung stehenden Mittel zu einem individuellen System zusammen, mit dem Kommunikation in der Klassengemeinschaft oder auf dem Schulhof klappt (Heeg 1991). Sie besteht aus einer Mischung von nonverbalen Zeichen, Worten, Lauten und Gebärden. Die Anordnung der einzelnen Zeichen ist keineswegs unsystematisch, sondern ist durch visuelle Mittel strukturiert, wie sie sich in ausdifferenzierterer Form auch in der Grammatik der DGS finden. Den Kindern steht hiermit ein inhaltliches und sprachliches Niveau zur Verfügung, über das sie im Bereich der Lautsprache bei weitem nicht verfügen.

Diese Mischformen sind an die aktuellen Bedürfnisse der Kinder angepaßt. Die Kinder verwenden diese Ausdrucksform als Bestandteil des Spielens in der Gruppe. Rollen und sozialer Status werden verteilt und Regeln des Miteinanders vermittelt. Die dabei gültigen Normen sind nicht die der Erwachsenen: Eine 'tolle' Geschichte muß nicht sprachlich korrekt sein. Es kommt nicht auf kohärente Argumentation an, so daß Unterbrechungen und Sprünge unproblematisch sind. Deshalb wird niemand aus sprachlichen Gründen ausgeschlossen. Eine Differenzierung zwischen gut und schlecht sprechenden Kindern findet in dieser Kommunikationsform nicht statt.

2.4 Reaktion der Pädagogik

Viele Lehrer verstehen die Ausdrucksweise der Kinder nur unzureichend. Sie halten sie für fehlerhaftes Deutsch, das sich kaum für den beabsichtigten Sprachaufbau eignet. Deshalb ignorieren sie diese Schüleräußerungen oder unterbinden sie als Störung des Unterrichts. Die Schüler kommen dieser Tendenz entgegen, indem sie Äußerung dieser Form vor der Lehrerin bzw. dem Lehrer verstecken. Wie beim 'Schwätzen' unter guthörenden Schülern sind die Inhalte nicht für sie bestimmt.

Es entsteht eine kommunikative Kluft zwischen Lehrer und Schülern: Beide Seiten verstehen einander nur unzureichend. Lehrer versuchen diesen Graben zu überbrücken, indem sie einzelne Schüler als 'Dolmetscher' oder Informanten gewinnen. Diese sollen auch dabei helfen, die 'falsche' Sprache der Schüler in 'richtiges' Deutsch zu 'verbessern'. Die Zwischenschaltung von Dolmetschern ist Ausdruck einer pädagogisch nicht wünschenswerten Distanz und beinhaltet ein oftmals problematisches Dreiecksverhältnis von Lehrer, dolmetschendem Schüler und gedolmetschten Schülern.

Das linguistische Niveau, das die Grundschüler in ihrer Ausdrucksweise besitzen, läßt sich nicht einfach in Lautsprache transformieren. Das differenziertere Lexikon und die komplexere Grammatik werden ignoriert. Die dabei zutage tretende allgemeine sprachliche Kompetenz wird auf das lautsprachlich 'Machbare' reduziert.

Dabei wird von vielen Pädagogen mehr Wert auf Fehlerfreiheit gelegt als auf inhaltliche Ausdrucksfähigkeit. Vielfach wird eine stereotyp vereinfachte Lautsprache unterrichtet. Die Sätze bestehen aus Subjekt - Prädikat - Objekt. Nebensätze werden vermieden und es wird übertrieben formuliert. Durch ständige Vereinfachung in primitiver Form geht ein Teil der Funktionalität der Lautsprache verloren. Permanente Vereinfachung verfälscht den Sinn, Pauschalisierungen werden gefördert. Durch den Verzicht auf Nebensätze und Präpositionen wird die differenzierte Vernetzung von Gedanken in der Äußerung vernachlässigt. Eine weitere Folge besteht darin, daß erwachsene Schwerhörige trotz Paukerei in der Schule Grammatik und Worte oftmals falsch anwenden und den Sinn einer Äußerung nicht erfassen bzw. vermitteln können.

Durch die vom Lehrer angestrebte und vielfach in Richtlinien festgeschriebene 'rein' lautsprachliche Kommunikation entsteht das vielfach kritisierte Nadelöhr: Die akzeptierten Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler hinken der geistigen Entwicklung hinterher. Es ist eine Karikatur von Unterricht, wenn an der Tafel mühsam der Satz "Fu ist im Auto" geübt wird und die Schüler sich währenddessen in ihrem Code unter Verwendung von Relativsätzen Einzelheiten aus einem Actionfilm erzählen. Die geistigen und sprachlichen Möglichkeiten der Schüler werden in einer solchen Situation durch den Unterricht eher gebremst als gefördert. Das Insistieren auf Lautsprache ohne begleitende Gebärden verhindert die Behandlung altersgemäßer Inhalte im Unterricht.

Erzieherische Funktionen, wie z.B. gerechtes Schlichten, direktes Erkennen aktueller Schülerprobleme, Aufgreifen der die Schüler bewegenden Themen sind ohne Akzeptanz der natürlichen Kommunikationsweise der Schüler nicht realisierbar.

2.5 Abkehr von den kindlichen Formen

In der Sekundarstufe wird das in der Klassengemeinschaft geteilte kindliche Medium langsam aufgegeben. Der Grund hierfür ist wohl der Umstand, daß ältere Kinder sich in diesen Formen nicht mehr altersgemäß ausdrücken können. Eine Weiterentwicklung findet nicht statt. Hauptursache hierfür ist eine Veränderung der Normen bei den Schülern: Die älteren Schüler halten die Sprache der Kinderzeit für 'Baby'. Für ihre neue Sprachkompetenz finden sie es weniger wichtig, daß sie von allen Mitschülern spontan verstanden wird.

Es findet eine sprachliche Differenzierung und zunehmende Individualisierung statt. Die Schüler, denen ein relativ guter Einstieg in die Lautsprache gelingt, befürchten einen Verlust an Niveau und Ansehen durch weitere Verwendung visueller und nicht-sprachlicher Zeichen. Es bilden sich soziale Subgruppen mit individuell sehr unterschiedlichen Bewältigungsstrategien: Einige sind stolz auf ihre Kontakte zu Guthörenden, andere gehen zu den Gehörlosen, viele ziehen sich zurück.

In einer solchen Situation wird Gruppenkommunikation schwieriger. Lehrer versuchen, in der Klasse Gruppendiskussionen anzuregen. Da die Orientierung an der Lautsprache nicht aufgegeben werden soll, sehen sie nur den Weg der sprachlichen Vereinfachung. Diese gut gemeinte Orientierung an den 'schlechtesten' Schülern, die am wenigsten Lautsprache verstehen, führt zu der bereits erwähnten 'primitiven' Sprechweise, die von vielen Schülern als untaugliches und unbefriedigendes Medium abgelehnt bzw. boykottiert wird.

Für Gruppendiskussionen fehlt die von allen akzeptierte kommunikative Basis. Tatsächlich entstehen in Diskussionsstunden oftmals nur Dialoge zwischen Lehrer und jeweils einem Schüler oder in kleinen Untergruppen.

2.6 Einseitige Orientierung an der Norm der Guthörenden

In der Sekundarstufe I findet eine zunehmende Normierung von Sprache statt: Äußerungen werden eindimensional bewertet, gut oder schlecht gemessen am Ideal der Unauffälligkeit für Guthörende. Nicht der Inhalt ist für den Lehrer entscheidend, sondern die korrekte Ausdrucksform. Folglich ziehen sich sprachlich nicht gewandte Schüler zurück, gelten als 'nicht so intelligent'.

Das Ideal einer in der Welt der Guthörenden möglichst unauffälligen Sprache führt bei den Sprechern dazu, daß sie weniger auf Verständlichkeit für ihre Mitschüler achten. Die 'guten' Sprecher reden zu schnell und warten die visuelle Kontaktaufnahme ihrer Mitschüler nicht ab. Die 'schlechten' ziehen sich zurück und konzentrieren sich ganz auf den Lehrer, um überhaupt dem Unterricht folgen zu können. Schüler, die begleitende Gebärden beherrschen, lassen diese im Unterricht weg. Das Ziel der sprachlichen Entwicklung wird individuell mit dem Lehrer verfolgt.

Schwerhörige sehen sich vor eine Alternative gestellt: Entweder sie 'sacken ab' in die Gehörlosigkeit oder sie orientieren sich an den Guthörenden. Es fehlt eine eigene 'Schwerhörigenorm', aus der sie ihre eigenen Zielvorstellungen bilden können.

2.7 Ausblick

Viele Schwerhörige halten echte Gruppengespräche für praktisch unmöglich. In der Tat sind die Kommunikationsbedingungen hier wesentlich problematischer als im Dialog. Meine Erfahrungen aus Seminaren und Vorstandssitzungen der Bundesjugend (im Deutschen Schwerhörigenbund e.V.) haben mir aber gezeigt, daß es möglich ist, wenn die dazu notwendigen Bedingungen beachtet werden.

Es gibt nur in Ansätzen eine Ausweitung des Konzepts der Kommunikationstaktik auf Gruppensituationen. Erforderlich ist die strikte und disziplinierte Einhaltung bestimmter Regeln. Diese werden im Bereich der Dialoge als 'Kommunikationstaktik' bezeichnet. Zu einer Ausweitung des Konzepts auf Gruppensituationen gehört z.B., daß sich die Sprecher sich so zu Wort melden, daß alle Gruppenmitglieder sie vor Beginn der Äußerung anschauen können; wenn es einen Leiter gibt, sollte er vermeiden, daß sich das Gespräch auf ihn fixiert oder Einzeldialoge entstehen. Die Verständigung muß Vorrang vor allem anderen haben.

Aber auch bei Befolgung solcher Regeln und einer veränderten Einstellung erfordern Gruppeninteraktionen von Schwerhörigen ein Höchstmaß an Konzentration. Die Lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) stellen hier eine deutliche Entlastung dar. Sie machen das Mundbild eindeutig, sie sind auch aus ungünstiger Sichtposition leichter zu erkennen, z.B. von der Seite oder aus größerer Entfernung. LBG entlasten die Konzentration und mindern den Stress. Dadurch setzen sie Energien frei für die inhaltlichen Anforderungen des Gruppengesprächs.

Positive Erfahrungen mit Gruppenkommunikation verbessern die Chancen im späteren beruflichen und privaten Leben. Während eine Beschränkung auf Dialoge den Ich-Bezug verstärkt, kann 'ich' in der Gruppe ein soziales Echo auf das eigene Verhalten erfahren und Umkehrschlüsse aus dem Verhalten anderer ziehen. Das Gefühl gleichberechtigter Zugehörigkeit zu einer Gruppe ermöglicht die Entwicklung von Selbstbewußtsein unabhängig von der Sprachbeherrschung. Die Fähigkeit zur Gruppenkommunikation ist eine Voraussetzung, um sich in einer Gemeinschaft gegenseitig helfen und stützen zu können.

Dr. Paul Heeg
(Stand: Febr.'95)

Literatur:

Bandura, Albert (1976): Lernen am Modell. Stuttgart: Klett

Heeg, Paul (1991): Schulische Kommunikation stark schwerhöriger Kinder. Beschreibung der interaktiven Mikrostrukturen in einer Schulklasse. Heidelberg: Groos

Heeg, Paul (1994): Kommunikative Entwicklung Schwerhöriger - eine empirische Untersuchung. In: Hörgeschädigtenpädagogik 3, 149 - 160