

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

**„Der taubblinde Mensch in der Gesellschaft - unter
besonderer Berücksichtigung seiner Förder- und
Bildungsmöglichkeiten - oder,
was es bedeutet taubblind zu sein ...“**

Verfasserin

Martina da Sacco

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie

Wien, im September 2007

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer:

Doz. Ao. Univ.-Prof. Dr. Ernst Berger

Mein Dank gilt...

... allen voran meinem Lebenspartner Christian für seine unermüdliche Unterstützung.

... Barbara für ihre sachkritischen Hinweise und wertvollen Anregungen.

... Christine für das Korrekturlesen.

... dem ÖHTB, über welches der Kontakt zu den befragten taubblinden Menschen und deren Eltern hergestellt wurde und somit mein Forschungsvorhaben realisiert werden konnte.

... Dr. Berger für die wissenschaftliche Betreuung meiner Diplomarbeit durch welche ich die Möglichkeit erhielt mich dem Thema „Taubblindheit“ zu widmen.

... meiner Familie und allen Freunden, die mich während meines Studiums begleitet haben.

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit dem Thema „Behinderung und Gesellschaft“ und in diesem Zusammenhang mit der Situation von taubblinden Menschen in der Gesellschaft. Das Augenmerk liegt dabei auf den Förder- und Bildungsmöglichkeiten, die taubblinden Menschen zur Verfügung stehen.

Anhand der entwickelten Konzepte von Behinderung der WHO (World health organisation) und Jantzen soll es dem Leser/der Leserin ermöglicht werden, eine Vorstellung davon zu erhalten, was es bedeutet in unserer Gesellschaft „behindert“ zu sein, und dass dies für den betroffenen Menschen oft einhergeht mit isolierenden Bedingungen bis hin zum Ausschluss aus der Gesellschaft. Eine Antwort auf die angesprochenen drohenden Konsequenzen für Menschen mit Behinderungen und welche Aufgabe dabei dem Pädagogen/der Pädagogin zukommt, wird anhand der „Allgemeinen basalen Pädagogik“ nach Rödler versucht zu geben. Da das Interesse den Lebensbedingungen taubblinder Menschen gilt, wird deren Situation in der Gesellschaft besonders hervorgehoben.

Der empirische Teil befasst sich konkret mit der Lebenssituation fünf taubblinder Menschen, welche anhand von geführten Interviews mit ihnen und je einem Elternteil versucht wurde zu erfassen. Die abschließend dargestellten Ergebnisse bieten Einblick in die jeweilige Lebenssituation der interviewten taubblinden Menschen und hier im Besonderen auf deren Förder- und Bildungsmöglichkeiten, die sie erhalten haben.

Abstract

The present dissertation deals with the subject "disability and society" and here with the situation of deafblind people in society. Special attention are given on their developmental and educational possibilities they receive.

With the definition of disability from the WHO (World health organisation) and Jantzen it should be enabled to the reader to receive an image from what signifies it to be "disabled" in our society and that this for the affected person often comes along with isolating conditions up to the exclusion from society. An answer to this consequences and which task comes up for the pedagogue, is given with the "Allgemeinen basalen Pädagogik" from Rödler. Because the interest is on the living conditions of deafblind people, their situation in society is especially emphasised.

The empiric part deals specifically with the life situation of five deafblind people which were interviewed besides one of their parents. The results give insights into the life of the interviewed deafblind people and here especially on their developmental and educational possibilities they have received.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Einleitung	7
1 Behinderung und Gesellschaft.....	14
1.1 <i>Das Konzept „Behinderung“ der WHO</i>	14
1.1.1 ICIDH (1980)	14
1.1.2 ICF (2001)	15
1.1.2.1 Aufbau der ICF	17
1.2 <i>Allgemeine Behindertenpädagogik nach Jantzen.....</i>	20
1.2.1 Definition Behinderung nach Jantzen.....	21
1.2.2 Soziologie der Behinderung und gesellschaftlicher Zusammenhang.....	23
1.2.3 Gesellschaftlicher Ausschluss	26
1.2.4 Isolationskonzept nach Jantzen	27
1.3 <i>Allgemeine basale Pädagogik nach Rödler.....</i>	30
1.3.1 Der Dialog	30
1.3.2 Der Sprachraum.....	32
1.3.2.1 Die Unbestimmtheit des Menschen.....	33
1.3.2.2 In-der-Sprache-Sein.....	34
1.3.2.3 Reich der Sprache.....	34
1.3.3 Die Bedeutung der Theorie des Sprachraums für die pädagogische Arbeit.....	35
1.4 <i>Zur Lebenssituation taubblinder Menschen</i>	39
1.4.1 Problembereiche	41
1.4.1.1 Information	41
1.4.1.2 Kommunikation.....	42
1.4.1.3 Mobilität	44
Exkurs: Problematisierung der Kategorisierung von Taubblindheit.....	44
2 Geschichte der Taubblindenbildung.....	47
2.1 <i>Der Beginn der Taubblindenbildung.....</i>	47
2.1.1 Laura Bridgman.....	48
2.1.2 Helen Keller.....	49
2.2 <i>Bildung Taubblinder auf breiterer Grundlage.....</i>	51
2.2.1 Russland	52
2.2.1.1 Bildungsangebot im Taubblindenkinderheim Zagorsk	54
2.2.2 Dänemark.....	59
2.2.2.1 Bildungsangebot im Taubblindenzentrum in Aalborg	60
2.2.3 Österreich.....	63
2.2.3.1 Bildungsangebot der Hör- und Sehbehindertenklassen in Wien.....	65

3 Blick in die Praxis: Zur Lebenssituation taubblinder Menschen	69
3.1 <i>Forschungsdesign</i>	69
3.1.1 Das Problemzentrierte Interview	70
3.1.2 Qualitative Inhaltsanalyse.....	73
3.2 <i>biografische Einblicke</i>	75
3.2.1 25-jähriger taubblind geborener Mann (Herr S.).....	75
3.2.2 36-jähriger taubblind geborener Mann (Herr M.)	76
3.2.3 36-jährige taubblind geborene Frau (Frau A.).....	76
3.2.4 37-jähriger taubblind geborener Mann (Herr A.)	77
3.2.5 46-jährige taubblinde Frau (Frau M.).....	78
3.3 <i>Darstellung der erhobenen Daten</i>	79
3.3.1 Bildung/Förderung	79
3.3.2 Freizeit.....	83
3.3.3 Arbeit.....	86
3.3.4 Kommunikation/Sprache	89
3.3.5 Reaktionen auf die Behinderungsform	93
3.3.6 Verhaltensauffälligkeiten.....	94
3.3.7 Zusammenfassende Bemerkungen	96
Exkurs: Persönliche Assistenz.....	97
3.4 <i>Überprüfung der Hypothesen</i>	98
3.4.1 Hypothese 1	98
3.4.2 Hypothese 2	101
3.4.3 Hypothese 3	104
4 Resümee.....	106
Literaturverzeichnis	108
Anhang.....	113
A01 Abkürzungsverzeichnis.....	113
A02 Abbildungsverzeichnis	113
A03 Interviewleitfaden taubblinder Mensch	114
A04 Interviewleitfaden Eltern	115
A05 Kurzfragebogen	117
A06 verschiedene Kommunikationstechniken	118

Vorwort

Am Beginn möchte ich kurz erwähnen, warum gerade das Thema „Taubblindheit“ für die vorliegende Arbeit gewählt wurde. Im Rahmen des Seminars „Biographische Methoden in der Sonder- und Heilpädagogik“, befasste ich mich in einer Kleingruppe mit dem Thema „fremd und unbekannt“. Wir setzten uns unter anderem mit Literatur zu den Themen Euthanasie – lebenswertes versus lebensunwertes Leben, Rasse und Rassenkonstruktion, mit der Kritik von Wolfgang Jantzen an Peter Singer, u.a. auseinander. Daraus ergab sich weiters die Fragestellung für unsere Seminararbeit: „Wie wird Fremdes und Unbekanntes zum Ausschlussfaktor in unserer Gesellschaft?“

Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik gestaltete sich sehr spannend, und so entschied ich mich, diese Fragestellung im Rahmen meiner Diplomarbeit weiter zu bearbeiten. Dazu war es aber notwendig, die Fragestellung auf ein konkretes Thema einzuschränken.

Während des Besuches der Vorlesung „Entwicklungsneurologie“ war ich fasziniert von dem komplexen Zusammenspiel des menschlichen Körpers und der Betrachtungsweise des Menschen als „bio-psycho-soziale Einheit“. Im Laufe des Semesters wurde auf das Thema „Was ist Sprache?“ eingegangen und in diesem Kontext auch die besondere Stellung der Taubblindenpädagogik in Österreich erwähnt. Hierin sah ich nun die Möglichkeit, die gewählte Fragestellung in Bezug auf einen bestimmten Gesichtspunkt hin zu betrachten und zwar jenen der Lebenssituation von taubblinden Menschen in Österreich.

Einleitung

Ein persönliches Erlebnis aus der Hör- und Sehbehindertenklasse am Bundesinstitut für Gehörlosenbildung (BIG) in Wien möchte ich an den Beginn dieser Einleitung und als Einstieg in das Thema „Taubblindheit“ stellen:

Es war mein erster Besuch in der Hör- und Sehbehindertenklasse, wo ich zu einem Interviewtermin mit einem Lehrer verabredet war. Während ich in der Teeküche auf der Couch sitzend auf meinen Gesprächspartner wartete, kam plötzlich ein taubblinder Junge auf mich zu. Er setzte sich zielstrebig ganz nah neben mich, nahm meine Hand und legte diese auf seinen Rücken. Anschließend strich er mit den Fingern seiner rechten Hand über die Handfläche seiner linken Hand. Dieses Verhalten mir gegenüber interpretierte ich so, dass ich ihm wohl den Rücken kratzen sollte. Im

ersten Moment etwas überrascht und verwundert begann ich seiner Aufforderung nachzukommen und der Junge schien sichtlich zufrieden...

Diese, meine erste Begegnung mit einem taubblinden Menschen, zeigte mir auf sehr eindrückliche Art und Weise, wie „Kommunikation“ mit einem taubblinden Menschen funktionieren kann. Denn für jemanden der selbst nicht taubblind ist, erscheint es schwer sich vorzustellen, was Taubblindheit für das Leben des betroffenen Menschen bedeutet.

Im Zuge der Literaturrecherche musste ich rasch feststellen, dass die Situation von taubblinden Menschen in der Literatur eher „stiefmütterlich“ behandelt wird. Umso größer wurde mein Interesse daran, meine Diplomarbeit diesem Thema zu widmen, welcher folgende Forschungsfrage zugrunde liegt:

Warum sind Menschen mit Behinderungen davon bedroht unter isolierenden Bedingungen leben zu müssen und wie kann die Isolation vom Pädagogen/von der Pädagogin durchbrochen werden? Dargestellt an der Lebenssituation von taubblinden Menschen.

Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich die Lebenswelt von taubblinden Menschen, speziell im Hinblick auf die Förder- und Bildungsmöglichkeiten, die sie erhalten haben, erforschen. Dazu stehen folgende Fragen im Mittelpunkt meiner Betrachtungen:

- Welche Bildungsmöglichkeiten (Frühförderung, Schulbildung, Berufsbildung) erhalten taubblinde Menschen?
- Von welchen Organisationen, Vereinen usw. wurden diese Unterstützungsmöglichkeiten angeboten?
- Welche Möglichkeiten der Kommunikation stehen taubblinden Menschen zur Verfügung und sind diese kommunikativen Fähigkeiten ausreichend?
- Welche Maßnahmen müssen von PädagogInnen getroffen werden, um kommunikative Fähigkeiten beim taubblinden Menschen zu fördern?
- Wie sieht die Lebenssituation taubblinder Menschen aus?

Die folgenden drei Hypothesen und die dazugehörigen Unterthesen wurden aufgrund der Annahme, dass taubblinde Menschen unter isolierenden Bedingungen leben und dadurch von einem Ausschluss aus der Gesellschaft bedroht sind, formuliert. Besondere Berücksichtigung gilt dabei eben den Förder- und Bildungsmöglichkeiten welche taubblinden Menschen zur Verfügung stehen.

Hypothese 1

Es ist anzunehmen, dass das vorhandene Bildungsangebot für taubblinde Menschen zu isolierenden Bedingungen führt und somit für sie der Ausschluss aus der Gesellschaft droht.

- Ich nehme an, dass die derzeitigen Bildungsangebote für taubblinde Menschen unzureichend sind, um diese individuell zu unterstützen.
- Dass taubblinde Menschen von Teilen des gesellschaftlichen Lebens isoliert sind. Darunter ist zu verstehen, dass taubblinde Menschen meist nicht die Möglichkeit haben z.B. Einkaufen zu gehen, ein Kaffeehaus zu besuchen, kulturelle Angebote wahrzunehmen usw.
- Dass taubblinde Menschen meist aus dem Arbeitsprozess ausgeschlossen sind und somit nicht die Möglichkeit erhalten ihr eigenes Geld zu verdienen. Das bedeutet für die Betroffenen den Ausschluss von Zirkulation und Konsumtion (= reduzierte Geschäftsfähigkeit, Arbeitskraft minderer Güte).
- Dass taubblinde Menschen nur schwer die Möglichkeit haben z.B. ein Lokal zu besuchen, in Urlaub zu fahren usw. (= reduzierte soziale Konsumfähigkeit).

Hypothese 2

Anzunehmen ist auch, dass die kommunikativen Fähigkeiten durch die vorhandenen Bildungsangebote für taubblinde Menschen zu gering ausgebildet sind und diesen dadurch wichtige Erfahrungen im sozialen Kontakt mit Mitmenschen verschlossen bleiben.

- Ich nehme an, dass die Ausbildung kommunikativer Fähigkeiten für taubblinde Menschen meist zu gering ist. Somit bleiben für sie wichtige Erfahrungen im sozialen Kontakt mit Mitmenschen verschlossen und die Auseinandersetzung mit der Umwelt findet nur eingeschränkt statt.
- Dass das Verständnis von Sprache oft zu kurz gefasst wird und somit kommunikative Fähigkeiten des taubblinden Menschen nicht erkannt werden und diese infolgedessen „ungehört“ bleiben.
- Dass durch das Beharren auf die üblichen Sprachtechniken (z.B. Lautsprache) taubblinde Menschen kaum die Möglichkeit erhalten, in Dialog zu treten und somit an den Rand des „Sprachraums“ gedrängt werden.

- Dass die Umgebung des taubblinden Menschen meist nicht dazu in der Lage ist mit ihr/ihm zu kommunizieren.
- Dass taubblinde Menschen aufgrund ihrer speziellen Kommunikationsformen davon bedroht sind, unter isolierenden Bedingungen leben zu müssen.

Hypothese 3

Es ist anzunehmen, dass taubblinde Menschen als „geistig behindert“ abgestempelt werden und dadurch die Teilhabe an der Gesellschaft zusätzlich erschwert wird.

- Ich nehme an, dass das Wissen in der Gesellschaft über diese spezielle Behinderungsform kaum vorhanden ist und dies rasch zur Bildung von Vorurteilen führt.
- Dass sich der taubblinde Mensch durch die eingeschränkten Möglichkeiten der Kommunikation oft nicht verstanden fühlt und sich daraus Verhaltensauffälligkeiten entwickeln können, was wiederum die Teilhabe an der Gesellschaft erschwert.

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit gliedert sich in drei Hauptteile. Das erste Kapitel befasst sich mit dem Thema „Behinderung und Gesellschaft“. Dies ist im Zuge der Bearbeitung als wichtig zu erachten, da es um die Situation von Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft geht und dieser erste Teil dem Leser/der Leserin ermöglichen soll, in einem ersten Schritt einen Einblick in die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen zu erlangen, um dann in einem zweiten Schritt die Lebenssituation von taubblinden Menschen, eingebettet in diese erste Darstellung, betrachten zu können. Als Grundlage werden die Definitionen von Behinderung laut der WHO und jene von Jantzen herangezogen.

In beiden Definitionen wird „Behinderung“ in einem sozialen Kontext betrachtet. Laut Jantzen bedeutet dies, dass Behinderung erst durch und in der Gesellschaft sichtbar wird und somit zum Ausschluss und zur Isolation jener Menschen führen kann, die den „gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten“ nicht entsprechen. Daraus ergibt sich die Frage, wie nun dieser Ausschluss verhindert bzw. die Isolation durchbrochen werden kann und welche besondere Aufgabe dabei dem Pädagogen/der Pädagogin zukommt?

Aufbauend auf die gewählte Definition von Jantzen soll ein Einblick in seine weiteren Ausführungen gegeben werden. Dabei wird besonders auf die Beschreibung des Menschen als „bio-psycho-soziale Einheit“ und die besondere Bedeutung der Aneignung der Welt über die Tätigkeit (Subjekt-Tätigkeit-Objekt) eingegangen. Weiters soll durch diese Darstellungen ersichtlich werden, was es bedeutet in der Gesellschaft „behindert“ zu sein und dass dadurch für Menschen mit Behinderungen der Ausschluss aus der Gesellschaft und somit ein Leben in der Isolation droht.

Die bereits oben gestellte Frage, wie es nun möglich ist die Isolation zu durchbrechen bzw. Menschen mit Behinderungen erst gar nicht auszuschließen, möchte ich mit der Darstellung der „Allgemeinen basalen Pädagogik“, welche von Rödler (1993) ausführlich dargestellt wurde, versuchen zu beantworten. Er lässt sich in seinen Ausführungen nicht auf verschiedene Kategorisierungen von Behinderungen ein, sondern versucht Handlungsperspektiven einer Pädagogik für alle Menschen aufzuzeigen. Ein zentraler Aspekt seiner „Allgemeinen basalen Pädagogik“ ist der Dialog, in diesem Zusammenhang werden auch die Begriffe der „Unbestimmtheit“ des Menschen, das „In-der-Sprache-Sein“ und das „Reich der Sprache“ erläutert.

Durch diese Ausführungen soll verdeutlicht werden, dass unter Sprache nicht nur die Lautsprache zu verstehen ist, welche von vornherein viele Menschen aus dem Dialog ausschließen würde, sondern dass es um verschiedene Zeichensysteme geht, welche es Menschen ermöglichen, kommunikative Fähigkeiten zu erlangen. Dies stellt auch die zentrale Herausforderung in der Förderung und Bildung taubblinder Menschen dar. Aber nicht nur der Zugang zu ausreichenden Kommunikationsmöglichkeiten, sondern auch die Abhängigkeit im Bereich der Mobilität und der Zugang zu Information stellen Problembereiche im Leben taubblinder Menschen dar, auf die eingegangen wird.

In Kapitel 2, das sich mit der Geschichte der Taubblindenbildung auseinandersetzt, wird der Beginn der Förderung von taubblinden Menschen aufgezeigt, sowie die weitere Entwicklung bis ins 21. Jahrhundert. An dieser Stelle wird unter anderem das Werk und Leben von Helen Keller angesprochen, welche mit 19 Monaten taubblind wurde und mit Hilfe ihrer Lehrerin Anne Mansfield Sullivan zu studieren begann und 1904 den Doktor der Philosophie verliehen bekam. Sie ist wohl das bekannteste Beispiel der Taubblindenpädagogik.

Aber auch in Russland war es vier taubblinden Menschen möglich ein Psychologiestudium abzuschließen, aus diesem Grund wird an dieser Stelle das Taubblindenkinderheim in

Zagorsk vorgestellt und steht stellvertretend für die pädagogische Arbeit mit taubblinden Menschen in Russland. Als ein weiteres Konzept der pädagogischen Arbeit wird das Taubblindenzentrum in Aalborg aus Dänemark Erwähnung finden, um abschließend auf die Entwicklung in Österreich eingehen zu können. Wann hat hier die Förderung und Bildung von taubblinden Menschen begonnen und welche Möglichkeiten stehen zur Verfügung?

In diesem Zusammenhang erscheint es notwendig, das ÖHTB (Österreichisches Hilfswerk für Taubblinde und hochgradig Hör- und Sehbehinderte), welches 1981 von Eltern taubblinder Kinder gegründet wurde, anzusprechen. Dieser gemeinnützige Verein hat sich die Ziele gesetzt, Vorurteile abzubauen, die aktive Teilnahme der Menschen mit Behinderungen am öffentlichen Leben zu fördern und damit einen Beitrag zur Änderung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen zu leisten.

Das dritte Kapitel der vorliegenden Arbeit stellt den empirischen Teil dar. Es wurde ein qualitatives Forschungsdesign für die Bearbeitung der Forschungsfrage gewählt, da diese Form der Herangehensweise es ermöglicht das Subjekt selbst zur Sprache kommen zu lassen. Das Subjekt in seiner sozialen Welt steht dabei im Mittelpunkt des Interesses. Dies erscheint bei dieser Arbeit besonders wichtig, da es ermöglicht werden soll, die Lebenswelt von fünf taubblinden Menschen zu erfassen.

Ein weiterer wichtiger Punkt - im Zusammenhang mit den theoretischen Ausführungen nach Rödler - ist auch die besondere Bedeutung Menschen zur Sprache kommen zu lassen, aus diesem Grund war es notwendig, zu versuchen mit taubblinden Menschen ins Gespräch zu kommen. Um weitere Informationen zu erhalten, wurden auch Interviews mit deren Eltern geführt. Der Kontakt wurde über die jeweiligen BezugsbetreuerInnen des ÖHTB hergestellt.

Als Erhebungsverfahren wurde das *Problemzentrierte Interview* gewählt, da die Befragten bezogen auf eine bestimmte Problemstellung zu Wort kommen sollten. Diese Art des offenen, halbstrukturierten Interviews ermöglichte es, eine Vertrauensbeziehung zwischen Interviewerin und Befragten aufzubauen. Die Befragten sollten sich nicht „ausgehört“ fühlen, sondern ernst genommen. Es galt Informationen über die Lebenssituation der befragten fünf taubblinden Menschen in Bezug auf deren Förder- und Bildungsmöglichkeiten die sie erhalten haben und kommunikativen Fähigkeiten, die ihnen heute zur Verfügung stehen, zu erlangen. Die Interviews mit den taubblinden Menschen sowie mit deren Eltern wurden mittels Leitfaden durchgeführt.

Nach Durchführung der Interviews und anschließender Transkription wurden die gewonnenen Daten mittels *Inhaltsanalyse nach Mayring* ausgewertet. Um nach abgeschlossener Datenbearbeitung Antworten auf die formulierten Hypothesen und einzelnen Thesen zu erlangen und sie im Zusammenhang mit den bereits angeführten theoretischen Konzepten von Jantzen und Rödler, stellvertretend für die Situation von taubblinden Menschen in Österreich zu diskutieren.

Die Interpretation der gewonnenen Daten soll abschließend die Möglichkeit eröffnen, die angeführte Fragestellung beantworten zu können, welche isolierenden Bedingungen dazu führen, dass taubblinde Menschen vom Ausschluss aus unserer Gesellschaft bedroht sind und welche Aufgabe dabei dem Pädagogen/der Pädagogin zukommt, diesen drohenden Ausschluss zu verhindern bzw. die Isolation zu durchbrechen. Immer in Bezug auf die Förder- und Bildungsmöglichkeiten, welche die taubblinden Menschen erhalten haben.

Den Abschluss und somit das letzte Kapitel bildet ein Resümee, welches zusammenfassend die zentralen Aussagen wiedergibt und auch Platz für offene Fragen lässt.

1 Behinderung und Gesellschaft

Die folgenden Unterkapiteln beginnen mit einem Einblick in die zwei von der WHO (World Health Organisation) erarbeiteten Konzepte von Behinderung (ICIDH 1980/International Classification of Impairment, Disease and Handicaps und ICF 2001/International Classification of Functioning, Disability and Health), wodurch veranschaulicht werden kann, wie sich die Haltung gegenüber Menschen mit Behinderungen in den letzten Jahren verändert hat. In weiterer Folge wird auf die Sichtweise von Jantzen zum Thema „Behinderung und Gesellschaft“ näher eingegangen. Dieser hat in seinem Werk „Allgemeine Behindertenpädagogik“ (1987) den Zusammenhang Behinderung und Gesellschaft problematisiert. Laut Jantzen kann Behinderung zum gesellschaftlichen Ausschluss bis hin zur Isolation führen. Als Antwort darauf, wie es möglich wäre, Behinderung erst gar nicht zum Ausschlussfaktor in unserer Gesellschaft werden zu lassen, wird anschließend die „Allgemeine basale Pädagogik“ (1993) von Rödler dargestellt.

Den Abschluss dieses Kapitels bildet die Beschreibung der Lebenssituation von taubblinden Menschen, welche besonders von drei Problembereichen - der Abhängigkeit im Bereich der Mobilität, Kommunikationsmöglichkeiten und Zugang zu Information - gekennzeichnet ist.

1.1 Das Konzept „Behinderung“ der WHO

Den Einstieg in das Thema Behinderung und Gesellschaft bilden die beiden Konzepte von Behinderung der WHO. Begonnen wird mit dem älteren Modell der ICIDH von 1980, welches 2001 von der ICF abgelöst wurde.

1.1.1 ICIDH (1980)

Die ICIDH unterscheidet zwischen Schädigung (impairment), Beeinträchtigung (disability) und Behinderung (handicap).

„Behinderung ist nicht mehr ein unveränderlicher, allein biophysischer Zustand, sondern ein relativer Prozess, der auch von Alter, Geschlecht und sozio-kulturellen Faktoren abhängig ist und der sich primär als soziale Benachteiligung äußert.“
(Waldschmidt 2003, 94)

Die einzelnen Begriffe, die bei diesem Konzept zur Anwendung kommen, werden wie folgt definiert:

„BIOLOGISCHER DEFEKT (die ‚Pathologie‘) ... bezeichnet die Zerstörung oder die abnorme Funktion eines biologischen Systems.

SCHÄDIGUNG ... bezeichnet die unmittelbare funktionelle Konsequenz des biologischen Defektes, z.B. die Bewegungsstörung.

BEEINTRÄCHTIGUNG ... bezeichnet den Funktionsverlust im persönlichen Alltag, z.B. den Hilfsbedarf beim Ankleiden, Kochen etc.

BEHINDERUNG ... bezeichnet die sozialen Konsequenzen eines Defekts, z.B. den Verlust des Arbeitsplatzes.“ (Berger 2003, 93)

Daraus kann abgeleitet werden, dass eine Beeinträchtigung erst in der Interaktion mit der sozialen Umwelt zur Behinderung wird. Am Anfang steht der Defekt als biologischer Anteil der Behinderung, welcher aber nicht zwangsläufig für den Menschen zur „Behinderung“ führt. Die „Behinderung“ ist also nicht eine Eigenschaft des Individuums, sondern sie entsteht erst in der Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft (vgl. Berger 2003, 93f).¹ Das folgende Beispiel, soll diese Zusammenhänge verdeutlichen:

„Ein Kind wird gehörlos geboren („impairment“). Das hat für seine elementare Lebensfähigkeit keine zwangsläufigen Folgen, kann jedoch dazu führen, dass es keine oder keine hinreichende Sprachkompetenz erwirbt; es wäre damit in der Verständigung und im Verständnis ... behindert („disability“). Dies kann wiederum dazu führen, dass das betroffene Kind privat und/oder beruflich kein ‚normales‘ Leben führen kann, wie es seinen Interessen und Anlagen vielleicht entspräche („handicap“).“ (Brackhane 1988, 24; zit. nach Cloerkes 2001, 4)

Dieses Konzept der ICIDH wurde weiterentwickelt in das heute gültige Konzept von Behinderung der ICF, welches anschließend einer näheren Betrachtung unterzogen wird.

1.1.2 ICF (2001)

Die ICF der WHO versucht, den traditionellen Behindertenbegriff infragezustellen (vgl. Cloerkes 2003, 7), denn dieses Konzept stellt Gesundheit (health) und Schädigung (impairment) in einen neuen Zusammenhang. Diese beiden Eigenschaften können demzufolge nicht einer kleinen Minderheit zugeschrieben werden, sondern jeder Mensch

¹ Siehe dazu auch Cloerkes, welcher Behinderung in seinen Ausführungen nicht als etwas Absolutes beschreibt, sondern als eine soziale Kategorie. „Nicht der Defekt, die Schädigung, ist ausschlaggebend, sondern die Folgen für das einzelne Individuum.“ (Cloerkes 2001, 8)

erfährt in seinem Leben Momente von Gesundheit und Krankheit (vgl. WHO ICF 2002², 3).³

Die WHO spricht im Zusammenhang mit der Erarbeitung eines Konzepts von Behinderung zwei unterschiedliche Modelle an, das medizinische und das soziale Modell.

1. Das *medizinische Modell*, welches Behinderung als ein Problem des betroffenen Menschen begreift, verursacht durch eine unmittelbare Krankheit, ein Trauma oder andere gesundheitlichen Bedingungen. Dabei steht die medizinische Hilfe durch professionell im Feld Tätige im Mittelpunkt. Das Problem soll kurz gesagt durch die Medizin „korrigiert“ werden (vgl. WHO ICF 2002, 8).
2. Das *soziale Modell* stellt Behinderung als ein sozial kreiertes Problem in den Mittelpunkt und nicht als das Merkmal eines Menschen (vgl. WHO ICF 2002, 9). Cloerkes⁴ beschreibt Behinderung als ein Merkmal eines Menschen unter vielen. Deshalb darf Behinderung als ein Merkmal unter vielen nicht dazu führen, dass dadurch „eine bestimmte, gleich bleibende soziale Reaktion auf die ganze Person“ (Cloerkes 2001, 8) erfolgt. Die Sichtweise des sozialen Modells eröffnet einen weiteren Rahmen für das Verständnis von Behinderung, welche auch die Grundhaltung für diese Arbeit kennzeichnet.

Die WHO geht davon aus, dass bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Behinderung, sowohl eine medizinische als auch eine soziale Sichtweise notwendig ist. Behinderung stellt ein komplexes Phänomen dar, welches auf der einen Seite die Person selbst betrifft und auf der anderen Seite aber diese Person immer auch in seinem sozialen Umfeld gesehen werden muss. Die WHO stützt sich schlussendlich bei der Formulierung der ICF auf das bio-psycho-soziale Modell, wonach der Mensch in seiner Ganzheitlichkeit gesehen wird (vgl. WHO ICF 2002, 9). Bei der Entwicklung des Konzepts von Behinderung geht der Weg immer mehr ab vom rein medizinischen Modell hin zu einem bio-psycho-sozialen Modell des Menschen (vgl. WHO ICF 2002, 19).

² www3.who.int/icf/beginners/bg.pdf, download 27.04.2007

³ Darauf, dass jeder Mensch in seinem Leben Momente von Gesundheit und Krankheit erlebt, wird noch im Kapitel 1.2 Allgemeine Behindertenpädagogik nach Jantzen näher eingegangen.

⁴ Cloerkes (2001) befasst sich in seinem Werk „Soziologie der Behinderten: Eine Einführung“ mit der Lebensrealität von Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft.

Das folgende Kapitel befasst sich noch näher mit dem Konzept der ICF und dessen Struktur, denn durch diese Auseinandersetzung soll gezeigt werden, welche verschiedenen Faktoren auf den Menschen in seiner Lebenswelt einwirken. Diese Zusammenhänge dienen als Grundlage für das Verständnis von Behinderung, auf welches dann mit den gewählten Ausführungen von Jantzen aufgebaut wird. Das Kapitel 1.2 stellt angelehnt an Jantzen dar, welche Auswirkungen eine Behinderung für den betroffenen Menschen haben kann.

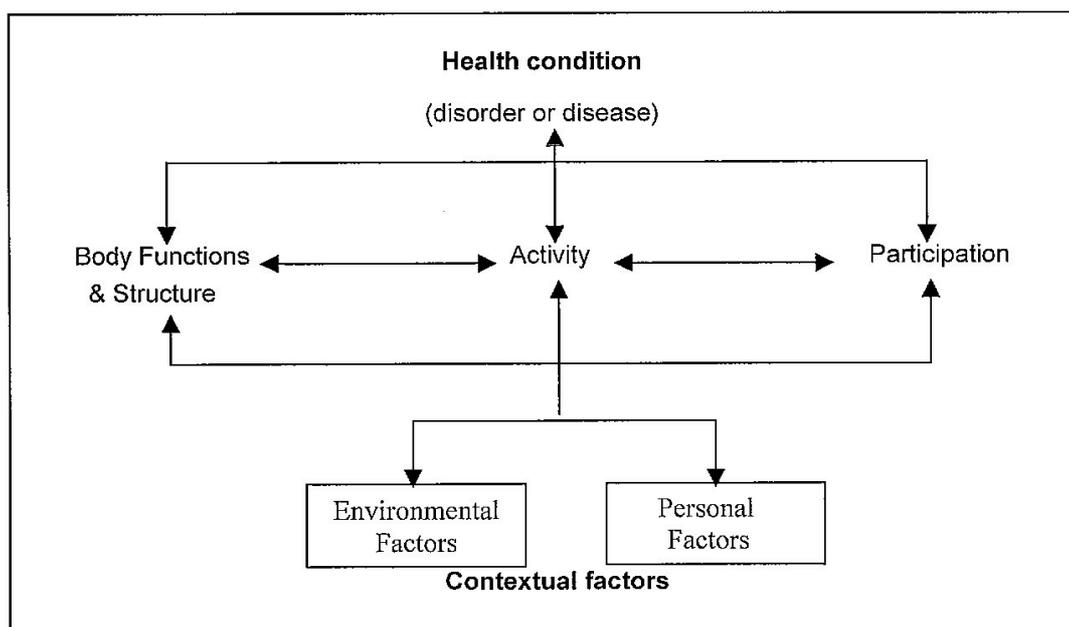
1.1.2.1 Aufbau der ICF

Die Basis der ICF bilden zwei Bereiche, welche wiederum zwei Komponenten beinhalten:

1. Gesundheitsverfassung: - Körperfunktionen und Körperstrukturen
- Aktivität und Partizipation
2. Kontextfaktoren: - Umweltfaktoren
- personale Faktoren

Die folgende Abbildung dient dazu, dem Leser/der Leserin zu ermöglichen, die Zusammenhänge und Wirkungsweise der angeführten Struktur der ICF besser nachvollziehen zu können.

Abbildung 1: Darstellung des Modells „Behinderung“ laut ICF (WHO ICF 2002, 9)



Wichtig ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass bei der Definition von Behinderung der ICF auf die Begriffe Beeinträchtigung und Behinderung verzichtet wurde (vgl. Waldschmidt 2003, 95). Nun stellt sich die Frage, wie die WHO im Rahmen der ICF die verwendeten Begriffe definiert. Eine Antwort darauf gibt die folgende Aufzählung, in welcher die elementarsten verwendeten Begriffe angeführt werden.

Die Funktionsfähigkeit des Menschen wird in folgende drei Bereichen eingeteilt⁵:

1. **Schädigung der Körperfunktionen und der Körperstrukturen** (vgl. WHO ICF Checklist, 2f)

Schädigungen sind Probleme der Körperfunktionen und Körperstrukturen, welche als eine signifikante Abweichung oder Verlust dieser in Erscheinung treten können.

Körperfunktionen sind die physiologischen Funktionen des Körpersystems eingeschlossen der psychologischen Funktionen.

Körperstrukturen sind die anatomischen Teile des Körpers wie Organe und Gliedmaßen.

2. **Einschränkungen in der Aktivität und Beschränkung in der Partizipation** (vgl. WHO ICF Checklist, 4)

Aktivität ist die Ausführung einer Aufgabe oder Tätigkeit eines Individuums.

Partizipation ist das Eingebundensein in eine Lebenssituation.

Einschränkungen in der Aktivität sind Schwierigkeiten eines Individuums Aktivitäten auszuführen.

Beschränkungen in der Partizipation sind Probleme des Individuums sich in Lebenssituationen zu involvieren.

3. **Umweltfaktoren** (vgl. WHO ICF Checklist, 7)

Umweltfaktoren bestehen aus den physischen, sozialen und soziologischen (z.B. Einstellung der Gesellschaft) Faktoren.

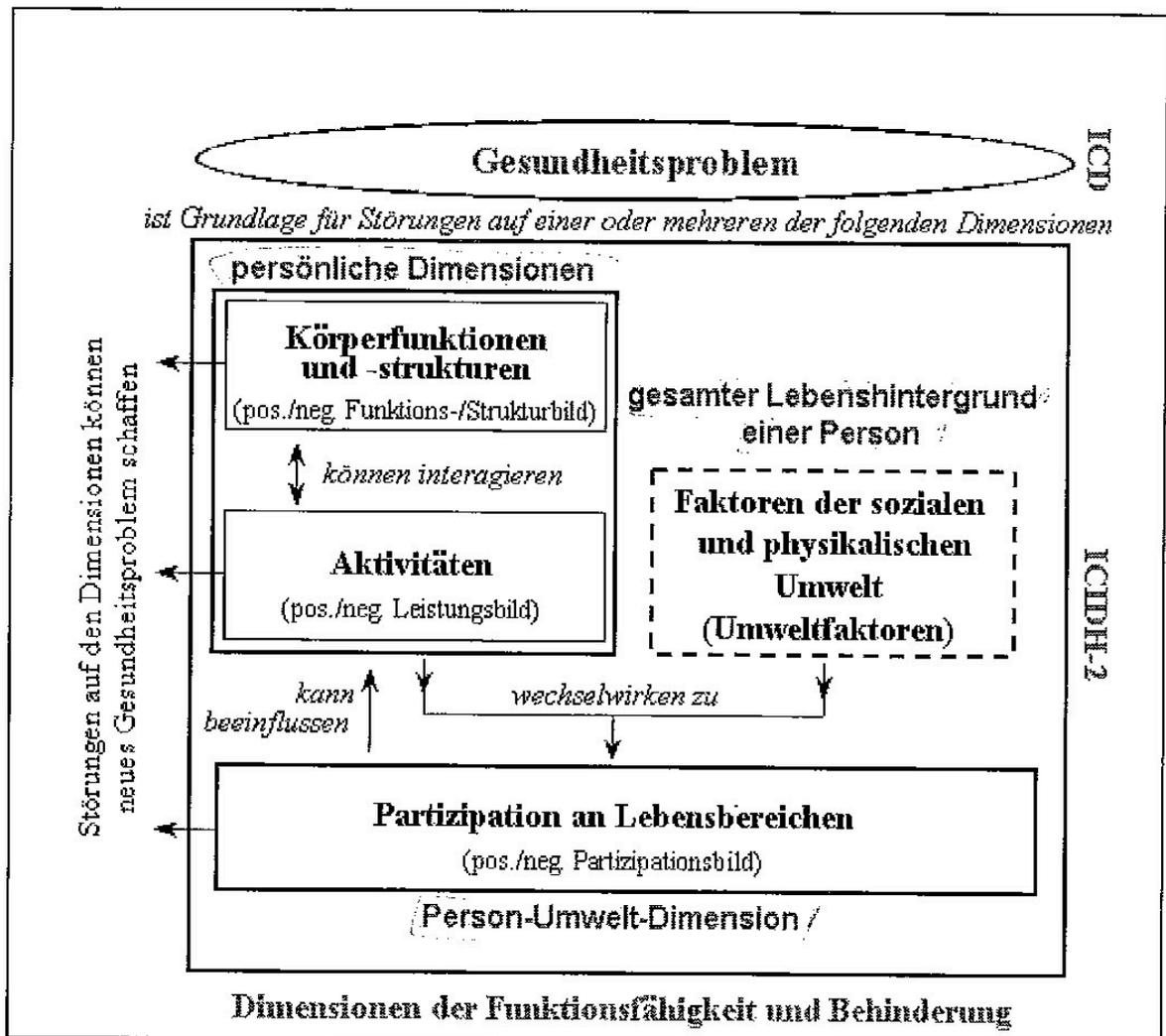
Die Klassifikation der Funktionsfähigkeit des Menschen passiert demnach unter den drei Aspekten – Körperfunktionen und –strukturen, Aktivitäten und Partizipation und

⁵ Die folgenden Ausführungen wurden der ICF Checklist der WHO entnommen (vgl. www3.who.int/icf/checklist/icf-checklist.pdf, download 27.04.2007)

Umweltfaktoren und versucht, die Behinderungsklassifikation nach biologischen Defekten zu vermeiden.

Die komplexen Zusammenhänge der angeführten Aspekte werden in der anschließenden Abbildung noch einmal zum besseren Verständnis dargestellt.

Abbildung 2: Klassifikation der Funktionsfähigkeit des Menschen der ICF (Berger 2003, 94)



Bei der Betrachtung dieser Darstellung wird ersichtlich, dass ein Mensch „behindert“ werden kann, als Folge einer Behinderung, wenn es dadurch zu Einschränkungen in den Entwicklungs- und Partizipationschancen des jeweiligen betroffenen Menschen kommt (Felkendorff 2003, 44). Dadurch droht in weiterer Folge der Ausschluss von der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Dies stellt ein zentrales Problem im Leben von Menschen mit

Behinderungen dar und somit auch von taubblinden Menschen. Um zu klären wie es zum gesellschaftlichen Ausschluss und welche Folgen dieser für den betroffenen Menschen haben kann, wird nun im folgenden Kapitel auf die Ausführungen von Jantzen näher eingegangen.

1.2 Allgemeine Behindertenpädagogik nach Jantzen

Zum Verständnis von Behinderung und Gesellschaft werden die Ausführungen von Jantzen (1987), welcher als Vertreter der Tätigkeitstheorie den Menschen in seiner Ganzheitlichkeit, bezogen auf die biologische, psychologische und soziale Ebene und deren Zusammenhänge begreift, herangezogen. Er beschreibt Behinderung

„als eine Möglichkeit menschlichen Lebens, die genau wie jede andere unter den Gesichtspunkten der Verbesonderung des Allgemeinen, d. i. Menschsein, Humanität, im Einzelnen zu untersuchen und zu begreifen ist.“ (Jantzen 1987, 15)

Die Annäherung an die Thematik „Behinderung“ passiert - bezogen auf Jantzen - von einem allgemeinen Zugang aus und erst später wird auf den einzelnen Fall eingegangen.

Jantzen orientiert sich bei seinen Ausführungen an der „Tätigkeitstheorie“ (Jantzen 1987, 13) der „kulturhistorischen Schule“ (ebd.) der sowjetischen Psychologie und hier im Besonderen an Leontjew, Lurija und Vygotskij (vgl. ebd.). Leontjew, Lurija und Vygotskij haben die höheren psychischen Funktionen als historisch, kulturell und instrumentell begriffen. Die höheren psychischen Funktionen entstehen - der kulturhistorischen Schule nach - durch den historischen Prozess, wessen Grundlage die materielle Produktion darstellt (vgl. Jantzen 1992, 123).

Jantzen geht demzufolge

„von einem Zusammenhang zwischen biologischer, psychologischer und sozialer Ebene aus, in dem in der kindlichen Entwicklung die je höheren Ebenen zunehmend die dominierenden und ausschlaggebenden für die weiteren Entwicklungsmöglichkeiten werden, ohne die Eigenständigkeit der niederen Ebenen zu negieren. Ohne diese existiert menschliches Leben, menschliche Entwicklung nicht. Aber trotzdem sind es die sozialen Bedingungen, die aus der bloßen allgemeinmenschlichen Möglichkeit das machen, was wir als spezifische, psychische Dimension des Menschen aufspüren. Diese sind die Sprache, Denken, Persönlichkeit zwar jedem Menschen möglich, hängen aber in ihrer inhaltlichen Entwicklung von dem jeweiligen Kontext ab, in dem sich das Individuum aktiv entwickelt und entwickeln kann.“ (Jantzen 1987, 18)

Jantzen konnte aufgrund langjähriger Forschungsarbeit beobachten und feststellen, wie entscheidend die jeweilige Umgebung für die Entwicklung eines Kindes mit Behinderung

ist (vgl. ebd.). Im Mittelpunkt seiner Forschungsarbeit steht der ganzheitliche Mensch bezogen auf seine biologische, psychologische und soziale Ebene und deren wechselseitige Zusammenhänge. Dabei kommt die besondere Bedeutung der Umwelt für die Entwicklung des Menschen zum Ausdruck. Erst in der gegenseitigen Bedingung des Menschen zum Menschen kann sich das Individuum entfalten. Der Mensch als Subjekt eignet sich über die Tätigkeit die Welt als Objekt an, er wird im Zusammenhang Subjekt – Tätigkeit – Objekt gedacht (vgl. Jantzen 1992, 76).

In seinem Werk „Allgemeine Behindertenpädagogik“ bietet er „eine systematische theoretische und praxisbezogene Durcharbeitung des Einzelwissens.“ (Jantzen 1987, 11) Dabei liegt sein Augenmerk darauf, wie als behindert oder psychisch krank bezeichnete Menschen leben und lernen, und „dass sie prinzipiell in allen Formen ihres Lernens und ihrer Persönlichkeitsentwicklung Menschen mit menschlichen Bedürfnissen sind.“ (Jantzen 1987, 12) Untermauert wird diese Aussage von Jantzen dadurch, dass Menschen die als „gesund“ und „normal“ gelten auch Momente von Leiden und Destabilisierung erleben und somit die „scheinbare Normalität ebenso wie die scheinbare Anormalität der Behinderten oder psychisch Kranken nichts anderes als eine sozialen Umständen geschuldete Fiktion ist.“ (ebd.)

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der Frage auseinander, wie Menschen, die taubblind sind, leben und lernen. Die aktuelle Lebenssituation fünf taubblinder Menschen wird betrachtet und im Speziellen werden die Bildungsmöglichkeiten, die sie erhalten haben, bearbeitet. Dies wird in Kapitel 3, dem empirischen Teil, anhand von geführten Interviews mit taubblinden Menschen und deren Eltern veranschaulicht und auf die formulierten Hypothesen hin diskutiert werden.

Im folgenden Kapitel steht die Definition von Behinderung laut Jantzen im Mittelpunkt, welche das Verständnis von Behinderung, das dieser Arbeit zugrunde liegt, bildet.

1.2.1 Definition Behinderung nach Jantzen

Eine Allgemeine Behindertenpädagogik eröffnet die Möglichkeit, „humanes Leben und Lernen für alle zu realisieren.“ (Jantzen 1987, 12) Bei der Konzipierung einer solchen

Pädagogik ist auch immer das jeweilige Gesellschaftssystem miteinzubeziehen, durch welches Behinderung erst existent wird.

Daraus folgernd entwickelte Jantzen jene Definition von Behinderung, welche auch die Grundlage des Verständnisses von Behinderung für diese Arbeit bildet:

„Behinderung kann nicht als naturwüchsig entstandenes Phänomen betrachtet werden. Sie wird sichtbar und damit als Behinderung erst existent, wenn Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, dass ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an.“ (Jantzen 1987, 18)

Als Merkmale und Merkmalsausprägungen gelten in diesem Zusammenhang Defekte, Schädigungen, Störungen sowohl auf biologischer als auch auf psychologischer Ebene. Auch sind die Begriffe Kommunikation und Interaktion mit „gesellschaftlicher Produktion“ (Jantzen 1987, 19) und „Arbeit“ (ebd.) verbunden, da sie diese Prozesse bestimmen (vgl. Jantzen 1987, 18f). Gemeint ist damit, dass Menschen mit Behinderungen drohen aus dem Arbeits- und Produktionsprozess herauszufallen und dies mit dem Verlust der Grundlage des gesellschaftlichen Lebens, die durch Arbeit und Produktion gekennzeichnet ist, einhergeht (vgl. Jantzen 1987, 19). Aus diesen Gründen schließt Jantzen, dass Behinderung erst innerhalb der Gesellschaft, welche von Menschen hervorgebracht wird existiert und kann nicht losgelöst von dieser betrachtet werden (vgl. Jantzen 1992, 76). Behinderung wird also erst innerhalb der Gesellschaft sichtbar, indem bestimmte Menschen „gesellschaftliche Minimalvorstellungen“ (Jantzen 1987, 18) nicht erfüllen.

Von diesem Standpunkt aus ergibt sich für Jantzen die Forderung Behinderung zu bekämpfen als Ausdruck historisch entstandener und historisch veränderbarer Lebensumstände, indem versucht wird, diese zu verändern (vgl. Jantzen 1987, 15).

Jantzen ist der Meinung, dass die „Allgemeine Pädagogik“ die Fragen der Behinderung ausschließt und die „Sonderpädagogik“ pädagogische Prozesse nicht als Verbesonderung eines Allgemeinen behandelt, sondern als etwas Andersartiges, als defekthafte Prozesse des Lernens und der Entwicklung (vgl. Jantzen 1987, 11). Er äußert sich z.B. gegen eine Klassifizierung der geistigen Behinderung ausgehend vom Standpunkt der Normalität. Sein Standpunkt besteht auf die Anerkennung von Vielfalt und Differenz, um Lernen und Entwicklung aus eigener Ursache zu erkennen und anzuerkennen und Behinderung als soziale Konstruktion zu erkennen (vgl. Jantzen 2001, 104).

1.2.2 Soziologie der Behinderung und gesellschaftlicher Zusammenhang

Erst im gesellschaftlichen Zusammenhang, bzw. in einer kapitalistisch orientierten Gesellschaft, wird aus Schädigung und Leistungsminderung Behinderung. „Behinderung ist also jener Begriff, der auf die soziale, gesellschaftliche Ebene der Analyse des ganzheitlichen Menschen, seiner Tätigkeitszusammenhänge zielt.“ (Jantzen 1992, 44)

Der soziale Kontext von Behinderung ist somit definiert durch Arbeit und Produktion als Grundlage des gesellschaftlichen Lebens. Oder kurz gesagt: „Was die Menschen sind, das produzieren sie.“ (Jantzen 1992, 19)

Jantzen folgt - wie bereits erwähnt - dem Systemzusammenhang „Subjekt-Tätigkeit-Objekt“. Dies bedeutet, dass sich das Subjekt nur über die Tätigkeit die objektiv-reale Welt (dazu gehören die äußere Natur, die sozialen Zusammenhänge, die anzueignende eigene Tätigkeitsform und das eigene Selbst) aneignen kann und diese über die Tätigkeit in einem unauflösbaren Zusammenhang stehen. Die beschriebene Tätigkeit hat dabei die Struktur von Arbeit und bedeutet ewiger Stoffwechsel des Menschen mit der Natur.

„Weder gibt es Subjektivität ohne Tätigkeit, noch ist die objektiv-reale Welt ohne Tätigkeit erfahrbar. Der Analyse von Arbeit kommt somit die zentrale Rolle zu für die Erschließung der gesellschaftlichen Zusammenhänge wie der Aneignung der Natur einerseits, wie der Herausbildung der Subjektivität andererseits.“ (Jantzen 1987, 20)

Der Mensch bezieht sich in seiner Entwicklung somit immer auf die von ihm/ihr vorgefundene historisch gewordene Welt (z.B. Einheit von Produktion und Reproduktion, Natur und Gesellschaft, sozialem Verkehr, Kultur und Sprache) die ihn/sie umgibt. Die Erfahrung der Welt passiert durch die Tätigkeit (vgl. Jantzen 1987, 43).

Daraus ergibt sich ein weiterer wichtiger Aspekt für die vorliegende Arbeit, auf den an dieser Stelle hingewiesen werden soll und welcher später noch genauer behandelt wird. Wie kann die Welt für den taubblinden Menschen erfahrbar gemacht werden und welche Rolle spielt dabei der Pädagoge/die Pädagogin?⁶

Bezogen auf die Produktionsverhältnisse führt Jantzen die soziale Lage von Menschen mit Behinderungen wie im Folgenden beschrieben aus:

Der Mensch ist in unserer Gesellschaft dazu gezwungen, wenn er keine eigenen Waren erzeugt, seine Arbeitskraft als Ware zur Verfügung zu stellen. Zu einer reduzierten Qualität von Arbeitskraft kann es z.B. durch Alter, Geschlecht, Gesundheits- und

⁶ Siehe dazu Kapitel 1.3 Allgemeine basale Pädagogik nach Rödler

Bildungsgrad kommen. Dies führt dazu, dass davon betroffene Menschen als „Arbeitskraft minderer Güte“ (Jantzen 1987, 30) klassifiziert werden. Dazu zählen in diesem Zusammenhang auch Menschen mit Behinderungen. Wie groß die Auswirkungen folglich auf den einzelnen Menschen sind, hängt vom jeweiligen gesellschaftlichen Kontext ab, in dem der/die Betroffene lebt.

„Die Tatsache, über ‚Arbeitskraft minderer Güte‘ zu verfügen, müsste auch gesamtgesellschaftlich nicht zwangsläufig zur individuellen Benachteiligung führen, wenn es gelänge, eine gesellschaftliche Wertverteilung zu erreichen, die eine bessere Wertübertragung in die Erstellung der ‚Arbeitskraft‘ von Behinderten garantiert.“ (Jantzen 1987, 30)

Für Jantzen liegt die Begründung dieser Annahme darin, dass das „Recht auf Arbeit“ ein Menschenrecht ist und durch eine gesellschaftliche Umverteilung des Eigentums und des Werttransfers Arbeitsplätze für alle zu schaffen wären. Dies würde er dann als „sozialistische Gesellschaft“ (ebd.) bezeichnen.

Von einer Gesellschaft, in der es Arbeitsplätze für alle gibt, sind wir heute aber noch weit entfernt. Es ist in unserer Gesellschaft immer noch so, dass Menschen mit Behinderungen vorwiegend aus dem Arbeitsprozess⁷ ausgeschlossen werden und somit auch von einem wichtigen Teil des gesellschaftlichen Lebens. Aus diesen Zusammenhängen der gesellschaftlichen Verhältnisse und Behinderung formuliert Jantzen sieben Punkte, warum Menschen mit Behinderungen in einer kapitalistisch orientierten Gesellschaft drohen, aus den bestehenden Produktionsverhältnissen ausgeschlossen zu werden:

1. Behinderung wird wie bereits angesprochen als „Arbeitskraft minderer Güte“ (Jantzen 1987, 40) bezeichnet.
2. Behinderung ist „reduzierte Geschäftsfähigkeit“ (Jantzen 1987, 40f), da es dem betroffenen Menschen meist nicht möglich ist seine Arbeitskraft selbständig am Markt anzubringen. Zum Beispiel wenn Menschen mit einer Körperbehinderung keinen Fahrtendienst zur Verfügung gestellt bekommen, oder ein Mensch mit einer

⁷ Im Jahr 2004 wurde eine Untersuchung vom Europäischen Netzwerk für Taubblinde (EDbN) zur Situation von taubblinden Menschen durchgeführt. Diese hat ergeben, dass 48 % der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union nicht die notwendige Unterstützung zur Verfügung stellen, damit taubblinde Menschen einer Arbeit nachgehen können (vgl. ÖHTB „Eine Untersuchung zur sozialrechtlichen Anerkennung der Taubblindheit in der EU“ 2006, 2).

Sehbehinderung keinen Vorleser, ein Gehörloser keine Dolmetscher erhält, ist deren gesellschaftliche Zirkulation eingeschränkt (vgl. ebd.).

3. Menschen mit Behinderungen fallen aus der Norm der sozialen Konsumfähigkeit und dies kann als „reduzierte soziale Konsumfähigkeit“ (Jantzen 1987, 41) beschrieben werden. Das bedeutet für die Betroffenen den sozialen Ausschluss und in weiterer Folge den Einschluss in Institutionen⁸ (vgl. ebd.).
4. Behinderung ist in diesem Zusammenhang auch „reduzierte Ausbeutungsbereitschaft“ (ebd.), da ein Arbeitsplatz für einen Menschen mit Behinderungen höhere Ausgaben für den Arbeitgeber bedeutet, wie z.B. für einen sehbehinderten Menschen erstens ein entsprechender Arbeitsplatz geschaffen werden muss und zweitens mit erhöhten Ausbildungskosten zu rechnen ist (vgl. ebd.).
5. Menschen mit Behinderungen passen nicht in das Bild von Jugend, Schönheit, Gesundheit usw. welches uns die Werbung vermittelt und so bedeutet Behinderung auch „reduziertes Gebrauchswertversprechen und Ästhetik des Hässlichen“ (ebd.).
6. Menschen mit Behinderungen stören die Aneignung des gesellschaftlichen Reichtums und so wird Behinderung in einer Klassengesellschaft zu „Anormalität und Minderwertigkeit“ (Jantzen 1987, 42).
7. Der hier beschriebene gesellschaftliche Umgang mit Behinderung führt für diese schlussendlich zum „gesellschaftlichen Ausschluss“ (ebd.).

⁸ Eine Institution beinhaltet Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Sie repräsentiert nicht eine Sache an der wir beliebig teilnehmen können, sondern welcher wir unterworfen sind (vgl. Jantzen 1993, 35). Institutionen sind in einer kapitalistisch orientierten Gesellschaft notwendig, Jantzen spricht von gesellschaftlich geschaffenen Mitteln um Produktion und Reproduktion (= gesellschaftlicher Austausch) weiterhin zu gewährleisten (vgl. Jantzen 1993, 37). Im Zusammenhang von Institution und Behinderung spricht Jantzen von einem sozial hergestellten Mythos, dass z.B. Menschen mit Behinderungen „unentwickelbar“ wären. Menschen mit Behinderungen leben unter erschwerten Bedingungen, obwohl gerade sie ein höheres Maß an gesellschaftlicher Kommunikation, Solidarität und Zuwendung bräuchten. Dies führt schlussendlich dazu, dass sie dorthin (in Institutionen; Anm.d.V.) leben müssen, wo sie von der Kultur am weitesten entfernt sind (vgl. Jantzen 1993, 40f).

Jantzen stellt in diesen sieben Punkten eindrücklich dar mit welchen Problemen Menschen mit Behinderungen - an dieser Stelle könnte auch von Vorurteilen⁹ dem Menschen mit Behinderungen gegenüber gesprochen werden - am Arbeitsmarkt/im Arbeitsprozess konfrontiert werden. Viele Faktoren sind in unserer Gesellschaft dafür verantwortlich, dass Menschen mit Behinderungen aus Teilen des gesellschaftlichen Lebens ausgeschlossen werden.

Das Faktum, dass Menschen mit Behinderungen aus Teilen des gesellschaftlichen Lebens ausgeschlossen werden, fasst Jantzen unter dem Begriff „gesellschaftlicher Ausschluss“ zusammen. Was genau darunter zu verstehen ist, soll das anschließende Kapitel klären.

1.2.3 Gesellschaftlicher Ausschluss

Der gesellschaftliche Ausschluss vollzieht sich in unterschiedlichen Schritten, wobei die extremste Form des Ausschlusses der Einschluss in eine Institution ist. Der erste Schritt geht einher mit dem „Ausschluss aus dem Produktionsprozess“ (Jantzen 1987, 42), wodurch in Folge der Lohn wegfällt oder sich reduziert. Der zweite Schritt ist „der Ausschluss aus gesellschaftlicher Arbeit schlechthin“ (ebd.). Dadurch kommt es dann zum „Ausschluss von Zirkulation und Konsumtion“ (ebd.) und zum Schluss steht der Einschluss in die Institution. Jantzen spricht hier auch angelehnt an Franco Basaglia von „Institutionen der Gewalt“ (ebd.). Dies bedeutet für den betroffenen Menschen, von anderen Teilen des gesellschaftlichen Lebens isoliert zu sein. In diesem Zusammenhang wird dann auch von „isolierenden Bedingungen“¹⁰ (ebd.) gesprochen.

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass taubblinde Menschen dazu gezwungen sind unter isolierenden Bedingungen zu leben. Diese Annahme gründet darauf, dass es durch die doppelte Sinnesbehinderung für taubblinde Menschen fast unmöglich scheint, eine Stelle am ersten Arbeitsmarkt zu bekommen und sie dadurch automatisch aus dem Kreislauf von Produktion und Konsumtion herausfallen. Wie sich isolierende Bedingungen im konkreten Leben von taubblinden Menschen manifestieren können, wird im empirischen Teil dieser Arbeit gezeigt werden.

⁹ Zum Verständnis von Vorurteilen wird jenes von Cloerkes herangezogen, welcher diese als „extrem starre, irrationale und negative Einstellungen, die sich weitgehend einer Beeinflussung widersetzen“ (Cloerkes 2001, 76) beschreibt.

¹⁰ Zur näheren Erklärung von „isolierenden Bedingungen“ siehe Kapitel 1.2.4 Isolationskonzept nach Jantzen

An diesem Punkt stellt sich die Frage: Wie kann der gesellschaftliche Ausschluss, durch die pädagogische Arbeit durchbrochen werden?

Hier appelliert Jantzen, dass jeder einzelne aufgerufen ist, Träger der Moral zu sein und dass moralisches Handeln jedem einzelnen auch möglich ist. Erkennt er dies nicht, trägt er automatisch dazu bei, die bestehenden Machtverhältnisse aufrechtzuerhalten. Es geht also um ein Bewusstwerden und Reflektieren des jeweiligen eigenen Handelns. Reflektieren z.B. PädagogInnen, ÄrztInnen und andere professionell Tätige - die mit Menschen mit Behinderungen arbeiten - ihr Handeln nicht, dann droht die Gefahr, dass durch die persönliche Betroffenheit und das moralische Engagement - entwürdigende Verhältnisse zu beseitigen - die bestehenden Verhältnisse aufs Neue stabilisiert werden. Infolgedessen ist es wichtig, sich stets der gesellschaftlichen Zusammenhänge und Folgen des eigenen Handelns zu vergewissern (vgl. Jantzen 1987, 44).

Nach der Erklärung, was laut Jantzen unter gesellschaftlichem Ausschluss zu verstehen ist und dass dieser einhergeht mit isolierenden Bedingungen, von welchen Menschen mit Behinderungen bedroht sind, soll nun im folgenden Kapitel der Begriff der „Isolation“ nach dem Isolationskonzept von Jantzen erläutert werden.

1.2.4 Isolationskonzept nach Jantzen

„Isolation bezieht sich auf den Ausschluss von gattungsnormalen Lebensbedingungen und sozialen Beziehungen, im Gegensatz zum Begriff der Partizipation, welcher im Allgemeinen die Teilnahme an solchen Lebensbedingungen und Beziehungen bezeichnet. Gemeinhin wird unter Isolation ein Minimum an sozialem Kontakt bzw. ein Höchstmaß an sozialer Distanz zwischen Individuen und/oder Gruppen verstanden.“ (Jantzen 1990, 714)

Isolation stellt somit eine soziale Kategorie dar und wird bei Jantzen erneut im Systemzusammenhang von „Subjekt-Tätigkeit-Objekt“ beschrieben. Die Isolation wirkt auf die Tätigkeit des Subjekts und kann auf der Ebene der Wahrnehmung als sensorische Deprivation, Überstimulation oder widersprüchliche Information sichtbar werden. Welche psychopathologischen Auswirkungen isolierende Bedingungen haben, ist abhängig vom jeweiligen individuellen Entwicklungsniveau des betroffenen Menschen. Zu den notwendigen Bedingungen für die Entfaltung von Widerstandskraft gegen isolierende Bedingungen zählen äußere und innere Prozesse der Tätigkeit, welche sich in der

Vergangenheit als befriedigende und emotional positiv bewertete Formen der Kooperation erwiesen haben und worauf zurückgegriffen werden kann (vgl. Jantzen 1992, 284).

Ist die hier angesprochene Kooperationsfähigkeit eingeschränkt oder nicht gegeben, kann dies zu einer innergraduellen Anpassung an isolierende Bedingungen bzw. bei stark isolierenden Bedingungen zu einer traumatischen Umbildung der Persönlichkeitsstruktur führen. Dabei wird dann von einer „Isolutionskrise“ gesprochen. Bei diesem Prozess greift der betroffene Mensch auf die jeweils niedrigere psychische Ebene zurück, mit dem Ziel sich wieder auf der je höheren Ebene stabilisieren zu können. Das führt jedoch auf der sozialen Ebene zu Einschränkungen in der Tätigkeit und macht den Menschen in neuen Situationen verletzbarer für isolierende Bedingungen (vgl. Jantzen 1992, 285f).

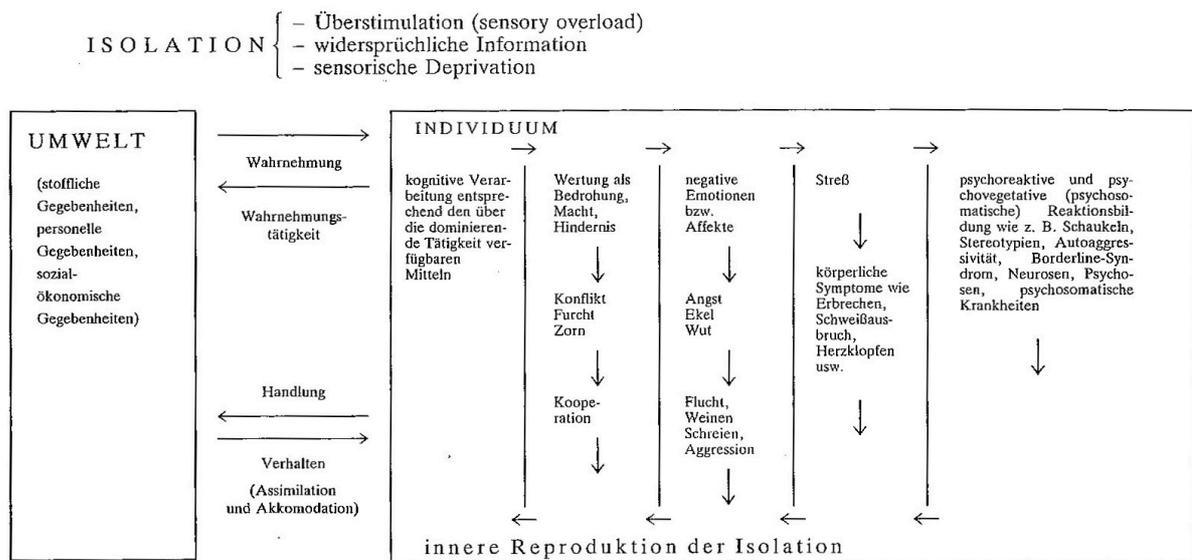
„Allgemein-biologisch bedeutet Isolation Beeinträchtigung der → Tätigkeit lebendiger Individuen im je gattungsspezifischen System ‚Subjekt-Tätigkeit-Objekt‘ durch Veränderung innerer (z.B. Verletzung, Krankheit) bzw. äußerer Bedingungen (z.B. Entzug sinnlicher Erfahrung, soziale Isolation, extremer Nahrungsmangel), die damit zu isolierenden Bedingungen werden, indem die stammesgeschichtlich bzw. individualgeschichtlich höchsten Niveaus der Tätigkeit unter diesen Bedingungen nicht realisiert werden können. Isolation ist damit Negation der artgeschichtlich bzw. lebensgeschichtlich je erreichten bzw. möglichen höchsten Niveaus der Tätigkeit.“ (Jantzen 1990, 714)

An dieser Stelle erscheint es wichtig darauf hinzuweisen, dass isolierende Bedingungen niemals alle Bereiche der Persönlichkeit einschränken, Kompetenzen bleiben erhalten oder bilden sich neu, auf die später in positiver Weise zurückgegriffen werden kann (vgl. Jantzen 1992, 286).

„Wichtig ist insgesamt für das Verständnis der Wirkweise isolierender Bedingungen, dass sie nie gänzlich zu Trennungen in den Austauschprozessen im System ‚Subjekt-Tätigkeit-Objekt‘ führen. Es hängt dabei entscheidend von den psychischen Prozessen des Subjekts ab, ob dieses System erhalten bleibt, oder aber gänzlich zerstört wird, was zum schnellen und unmittelbaren Tod führen kann. Die gänzliche Hoffnungslosigkeit, der gänzliche Zusammenbruch jeder Tätigkeitsperspektive in den psychischen Prozessen des Subjekts hat tödliche Wirkung, insofern die damit verbundenen affektiven Prozesse den Organismus in einen Zustand gänzlicher Destabilisierung und Dekompensation versetzen.“ (Jantzen 1987, 279)

Die folgende Abbildung gibt einen Einblick in die eben dargestellten inneren Zusammenhänge von psychopathologischen Reaktionsbildungen. Jantzen (1992) bezeichnet diese als „innere Reproduktion der Isolation“ (287).

Abbildung 3: Isolation (Jantzen 1992, 284)



Behinderung stellt ein soziales Faktum dar. „Ihr Wesen liegt in der Isolation von anderen Individuen der Gattung“ (Jantzen 1993, 138). Isolation geschieht durch die biotischen¹¹, psychischen oder sozialen Bedingungen im bisherigen Leben. Behinderung wird sichtbar durch die Unfähigkeit der Umgebung in Dialog, Kommunikation und sozialem Verkehr mit dem behinderten Menschen zu treten. In weiterer Folge droht dadurch der soziale Ausschluss (vgl. ebd.).

Diese Bedrohung unter isolierenden Bedingungen leben zu müssen und von einem Ausschluss aus der Gesellschaft bedroht zu sein, ist vor allem bei taubblinden Menschen allgegenwärtig. Unter anderem dadurch, weil nur wenige Menschen in ihrer Umgebung die Fähigkeit besitzen, mit ihnen zu kommunizieren und dadurch in Dialog zu treten. Deshalb ist gerade in der pädagogischen Arbeit mit taubblinden Menschen die Herausbildung von kommunikativen Fähigkeiten unumgänglich, um die drohende bzw. bestehende Isolation zu durchbrechen. Hierin liegt die besondere Herausforderung für den Pädagogen/die Pädagogin.

Wie ein Dialog ermöglicht werden kann und welche Aufgaben dabei der Pädagoge/die Pädagogin in der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen zu erfüllen hat, wird nun im

¹¹ Der Begriff „biotisch“ wird in diesem Zusammenhang synonym für „biologisch“ verwendet.

Anschluss mit der „Allgemeinen basalen Pädagogik“ nach Rödler versucht zu beantworten.

1.3 Allgemeine basale Pädagogik nach Rödler

Die „Allgemeine basale Pädagogik“, wie sie von Rödler (1993) beschrieben wird, bietet auch für die pädagogische Arbeit mit taubblinden Menschen eine Möglichkeit, bestehende isolierende Bedingungen zu durchbrechen, weil sie sich nicht auf Kategorisierungen der verschiedenen Behinderungsformen einlässt, sondern Handlungsperspektiven für eine Pädagogik mit allen Menschen bieten möchte (vgl. Rödler 1993, 285). Alle Menschen sind - egal wie biologisch kompetent oder fit sie sind - in ihrer Entwicklung auf andere Menschen angewiesen. Die verstehende, zuhörende Begegnung gehört zur Grundlage menschlichen Wachstums. In diesem Ansatz wird das Besondere in der Allgemeinheit bewahrend aufgehoben und schafft dadurch die Voraussetzung, niemanden innerhalb der Gesellschaft auszuschließen. Rödler weist an diesem Punkt auf die Geschichte hin, in welcher „Sondertheorien über bestimmte Gruppen“ (Rödler 1993, 17) dazu geführt haben, dass sich diese gegen deren Lebensrecht gerichtet haben (vgl. ebd.).

Der Begriff „basal“ nimmt Bezug auf die konstitutiven Grundregeln der Welt der Menschen (vgl. Rödler 1993, 295). Sein Anliegen besteht darin, zuerst eine breite Basis der allgemeinen pädagogischen Arbeit zu erfüllen, um daraus die Kompetenz für den jeweils individuellen Fall entwickeln zu können (vgl. Rödler 1993, 125).

Das Hauptaugenmerk der „Allgemeinen basalen Pädagogik“ liegt auf dem Dialog. Wie Rödler den Dialog definiert und wie sich dieser in der pädagogischen Arbeit gestalten kann, damit setzt sich das folgende Kapitel auseinander.

1.3.1 Der Dialog

Rödler lehnt sich in seinen Ausführungen über den Dialog an jene von Buber an. „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber 1979, 32). Ich-Du und Ich-Es sind die beiden Wortpaare welche bei Buber zur Anwendung kommen und miteinander verbunden sind.

Die Uneindeutigkeit des Menschen treibe diesen dazu, bei der Suche nach dem eigenen Ich sich in Begegnungen mit anderen Menschen selbst zu finden. Die Bedingung des Menschen zum Menschen ist die Ursache der Sozialität des Menschen (vgl. Rödler 1993, 129). Der Dialog fungiert als Öffnung des Menschen hin zum Du. Das Ich wendet sich

über Gegenstände und Begriffe an das Du (vgl. Rödler 1991, 201f). Rödler bezieht sich auf Buber, da von dessen Position aus keine individuellen Kommunikationsdefizite formulierbar sind, sondern nur von nicht ermöglichten Begegnungen gesprochen werden kann (vgl. Rödler 1993, 86).

Begegnungen im Dialog zu ermöglichen ist die Hauptaufgabe des Pädagogen/der Pädagogin. Ein Verstehen „aus dem Bauch heraus“ (Schwager 1990; zit. nach Rödler 1993, 60) gibt es nicht. Wird eine menschliche Tätigkeit nicht reflektiert, kann das entweder „zu keiner Verständigung, einem Dominieren der Situation durch die Interpretation des einen oder anderen Tätigen“ (Rödler 1993, 60) führen, „oder die evtl. doch entstandene Verständigung ist nicht für die Steigerung der kommunikativen Kompetenz beider nutzbar“ (ebd.). Letzteres ist der Fall, wenn z.B. rein intuitive Tätigkeit durch den Pädagogen/die Pädagogin als Erfolg interpretiert wird und dadurch eine erfolgreiche Verständigung im Sprachraum umkippt in stereotype dominierende Interpretationen durch den Pädagogen/die Pädagogin. Wichtig in der pädagogischen Arbeit mit Menschen mit Behinderungen ist das konsequente Angebot und somit die Erarbeitung von verständnisvollen Sprachregeln¹² auf beiden Seiten (vgl. Rödler 2000, 55f).

„Allein der Weg über die Reflexion der allgemein-menschlichen basalen Bedingungen - diese bilden, (...), die Sprache - scheint mir jedoch der Ver-Antwortung pädagogischer Arbeit mit (,schwerstbehinderten') Menschen, die nicht sprechen, gerecht zu werden, da allein so selbst die misslungenen Verständigungen als Quelle neuer Thesen der möglichen zukünftigen Verständigung nützlich sein können.“ (Rödler 1993, 60)

Bei der Erarbeitung von verständnisvollen Sprachregeln im Sprachraum¹³ hat der Pädagoge/die Pädagogin die Aufgabe eine gemeinsame Welt mit dem Menschen zu schaffen, wo dieser seine Be-Deutungen der Welt in seinem Handeln denen des Pädagogen/der Pädagogin entgegenhalten kann. Durch diesen wechselseitigen Prozess soll es dem Menschen gelingen, sich auch in seiner Lebenswelt Gehör zu verschaffen. Es geht darum, Sinnbildungsprozesse¹⁴ unter allen Umständen zu ermöglichen. In diesem beschriebenen Sprachraum muss aber immer auch Platz bleiben für Krisen, die vom

¹² Rödler versteht unter „verständnisvollen Sprachregeln“ das konsequente Angebot von beiden Seiten (z.B. PädagogIn/KlientIn) um die vorhandenen kommunikativen Kompetenzen nutzen zu können, mit dem Ziel der beidseitigen Verständigung (vgl. Rödler 2000, 54f).

¹³ Siehe dazu Kapitel 1.3.2 Der Sprachraum

¹⁴ Sinnbildungsprozesse werden laut Rödler dort in der pädagogischen Arbeit möglich, wo die Grundbedingungen für die Koppelung von Menschen an das „Reich der Sprache“ erst genommen werden (vgl. Rödler 2000, 239).

Pädagogen/von der Pädagogin für den pädagogischen Lernprozess fruchtbar gemacht werden sollen (vgl. Rödler 1993, 286ff).

Erst durch den Dialog wird es möglich, die Isolation zu durchbrechen, und die Welt für den Menschen begreifbar zu machen.

„Die Würde von Menschen ist also alleine dort realisiert, wo ihnen ein Ort innerhalb einer Sozietät gegeben wird, der ihnen die Verwirklichung dieses Gattungsschicksals - trotz andauernder Fremdheit, gehört zu werden - erlaubt.“ (Rödler 1993, 130)

In diesem Zusammenhang wird nicht vom alltäglichen Verständnis des Dialogs mit Hilfe der Lautsprache ausgegangen, sondern von allen möglichen Formen bis hin zu basalen Ausdrucksweisen als Mittel zur Verständigung. Rödler erwähnt in diesem Zusammenhang drei wichtige Begriffe: die „Unbestimmtheit des Menschen“, das „In-der-Sprache-Sein“ und das „Reich der Sprache“.

Diese Begriffe konstruieren den Sprachraum, deshalb werden sie im folgenden Kapitel in den Mittelpunkt des Interesses gestellt. In weiterer Folge wird es dann möglich, von dieser Sichtweise aus, Handlungsperspektiven für die pädagogische Arbeit abzuleiten.

1.3.2 Der Sprachraum

Rödler lehnt sich bei der Konstruktion des Sprachraums an Maturana und Varela an. „Mensch-Sein ist ‚In-der-Sprache-Sein‘“ (Maturana/Varela; zit. nach Rödler 1993, 131). Jeder Mensch lebt im Reich der Sprache und bestimmt dieses auch im gemeinsamen Handeln mit (vgl. Rödler 2001, 91). Es handelt sich hierbei jedoch nicht um konventionelle Sprechakte, sondern es geht um jede gemeinsame Tätigkeit. Der Geist entwickelt sich im Sprachraum durch eine gemeinsame Tätigkeit, welche in einem durch den Pädagogen/die Pädagogin konzipierten und auf den Menschen jeweiligen abgestimmten Setting passieren kann. Der „Theorie des Sprachraums“ (Rödler 2001, 96) wird aber erst dann entsprochen, wenn es dem Menschen möglich wird, das Setting durch eine eigene Mitteilung zu verändern (vgl. ebd.).

Als Grundvoraussetzung für das „Reich der Sprache“ gilt die Unbestimmtheit des Menschen. Diese ist jedem Menschen gleich und somit bewegt sich jeder Mensch immer innerhalb des Sprachraums. Die Unbestimmtheit des Menschen bildet das Fundament der

Theorie des Sprachraums bei Rödler und wird als „Gattungsspezifik“ des Menschen beschrieben (vgl. Rödler 2001, 87).

1.3.2.1 Die Unbestimmtheit des Menschen

Der Mensch ist durch seine Unbestimmtheit geradezu auf die Interaktion mit anderen Menschen angewiesen. „Menschen sind (...) in ihren Zielen und Zwecken unbestimmt.“ (Rödler 2001, 89) Die Unbestimmtheit des Menschen stellt die zentrale Kategorie des Sprachraums dar (vgl. ebd.). Der Mensch sucht dadurch nach sozialer Orientierung und ist somit angewiesen auf andere. Was nicht nur für Menschen mit Behinderungen gilt, sondern allen Menschen gleich ist. Wird der jeweilige Mensch in seiner Welt nicht gehört, ist seine Existenz bedroht (vgl. Rödler 2001, 90).¹⁵ Der notwendige Umgang der Menschen miteinander führt in weiterer Folge zu Deutungen und schlussendlich zur Interpretation der gemeinsamen Welt. Diese wechselseitige Deutung wird somit zur Bedeutung der Welt. Rödler (2001) spricht hier von einer „Interpretationsgemeinschaft“ (90). Als verdeutlichendes Beispiel dafür beschreibt er die ersten Interaktionen zwischen Mutter und Kind:

Rödler schildert die Situation des Fötus in der Gebärmutter als Ort ohne Mangel, bevor dieser wahrgenommen wird, wird er schon erfüllt. Erst nach der Geburt erlebt der Säugling Mängel und ist gezwungen sich gegenüber seiner Welt, die ihn umgibt zu verhalten. Rödler interpretiert dies bereits als ersten Impuls zur Notwendigkeit der Sprache, als Möglichkeit sich innerhalb seiner Umgebung zu verständigen, sozusagen als Kompetenz des Säuglings sich zu versorgen (vgl. Rödler 1991, 206).

Diese Kompetenz des Säuglings sich in seiner Umwelt Gehör zu verschaffen, ist bei einem taubblind geborenen Kind aus verschiedenen Gründen meist nur eingeschränkt möglich. Sie verbringen die erste Zeit bis zur Diagnosestellung größtenteils im Krankenhaus und haben dadurch schon unbefriedigende Erlebnisse mit ihrer Umwelt gesammelt. Kommt das taubblind geborene Kind nach Hause, fehlt den Eltern häufig der natürliche Augenkontakt zwischen Eltern und Kind, oder die vertraute Stimme der Eltern kann aufgrund einer Hörbehinderung nur eingeschränkt oder gar nicht vom Kind wahrgenommen werden. Das taubblind geborene Kind kann nur einen kleinen Teil der Welt die ihn/sie umgibt

¹⁵ Siehe dazu Kapitel 1.2.4 Isolationskonzept nach Jantzen, bei welchem die Isolation bis zum Tod führen kann.

wahrnehmen. Auch die spielerischen Mutter-Kind-Interaktionen mittels Sehen, Hören und Bewegung sind nur begrenzt möglich. Aus den geringen Interaktionsmöglichkeiten mit der Umgebung resultiert ein Defizit an Information über die Welt die das taubblinde Kind umgibt, weil dieses, wenn überhaupt, nur die unmittelbare Umgebung erkunden kann. Das taubblinde Kind ist weiters meist nicht dazu in der Lage, ein Objekt (z.B. Spielzeug) zu entdecken und im selben Moment darüber zu kommunizieren, was eine Einschränkung in der geteilten Aufmerksamkeit bedeutet (vgl. Pease 2000, 38).

1.3.2.2 In-der-Sprache-Sein

Sprache wird als „Grundlage jeglichen menschlichen Tuns“ (Rödler 1993, 125) verstanden, dabei ist aber nicht vom Sprechen die Rede, denn „In-der-Sprache-Sein“ setzt Sprechen nicht voraus. „In-der-Sprache-Sein“ bezeichnet die menschentypische, d.h. gattungsgebundene Eigenschaft, sich als Mensch in jedem Fall immer in und gegenüber kulturellen Bedeutungen entwickeln zu müssen.“ (ebd.) Jeder Mensch ist in seinem „Menschsein“ bzw. in seiner Entwicklung auf andere Menschen angewiesen. Er bedarf gewissermaßen seiner Mitmenschen, um sich entwickeln zu können. Oder erneut mit Buber's Worten zusammengefasst: „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber 1979, 32).

1.3.2.3 Reich der Sprache

Interaktion wird im Zusammenhang mit dem „Reich der Sprache“ aber nicht als Sprechen verstanden, sondern als Handeln in und gegenüber einem selbstreferenten System von Zeichen (vgl. Rödler 1993, 218). Wichtig dabei ist, dass der Mensch immer Mitproduzent des Systems Sprache ist und somit die Bezeichnungen erst ermöglicht. Diese Rückkoppelung stellt die konstitutive Bedingung für das Entstehen des „Reichs der Sprache“ dar (vgl. Rödler 1993, 230).¹⁶

¹⁶ Ein Beispiel für die Entstehung eines gemeinsamen Zeichens zwischen einem taubblinden Kind und dessen Gesprächspartnerin:

„Auf dem DbI-Video (1999) sehen wir ein Kind, dessen Hand über seinen Mund fährt; seine Gesprächspartnerin interpretiert, dass das Kind trinken möchte und gibt ihm ein Glas. Das taubblinde Kind schiebt das Glas weg, die Interpretation der Betreuerin war demzufolge falsch. Die Szene wiederholt sich und wird in ihrer Eindeutigkeit nur noch verstärkt. Das Kind führt nun die Hand der Betreuerin an die Stelle des Tisches, wo vorher ein Gefäß mit Quark gestanden hat. Die Betreuerin holt den Quark, und das Kind ist zufrieden. Nun beginnt ein Gespräch über eine mögliche Gebärde für Quark: Das Kind fährt sich mit der Zunge über die Lippen, die Betreuerin nimmt diese Bewegung als mögliches Zeichen für Quark auf und fährt

Sprache muss also weit gefasst werden, damit es jedem Menschen möglich ist, das „Reich der Sprache“ auch mitgestalten zu können. Ein solches weites Verständnis von Sprache kommt auch in der Definition von Berger zum Ausdruck, welche wie folgt lautet:

„Sprache meint die Verwendung von Zeichensystemen. Ein Zeichensystem macht es möglich, Objekte und Tätigkeiten zu bezeichnen - das ist die Grundfunktion von Sprache. Es geht um die Etablierung eines Symbols, das geeignet ist, etwas anderes zu bezeichnen (für etwas anderes zu stehen) (...). Am Anfang von Sprache steht die Kombination von Bewegungen und Lauten, die anfangs indikative (hinweisende) Funktion haben und dann zu Symbolen transformiert werden. Der Träger des Symbols kann unterschiedlicher Art sein (Lautsprache, Schrift, Bewegung, vegetative Reaktionen, etc.).“ (Berger 2003, 85)

Bei taubblinden Menschen können als Zeichenträger verschiedene Kommunikationstechniken¹⁷ fungieren. Daraus wird ersichtlich, dass die Lautsprache eine mögliche, aber keineswegs die einzige Sprachform darstellt, andere Sprachformen haben die gleiche Funktion und den gleichen Stellenwert. Hier kann bildlich gesprochen von einem „Korb“¹⁸ namens Dialog ausgegangen werden, in welchem ein Teil die Sprache und ein weiterer Teil die Lautsprache beinhaltet. Die Sprache wird als ein spezifisches, verallgemeinerbares Werkzeug des Dialogs verstanden, dabei ist zu berücksichtigen, dass Dialoge auch außerhalb der Lautsprache möglich sind. Der Dialog kann zusammenfassend dadurch beschrieben werden, dass dieser eine allgemeine Form zwischenmenschlicher Austauschprozesse und einen bedeutungs- und sinnstiftenden Prozess darstellt. Ein weiteres wichtiges Merkmal ist, dass als Zeichenträger des Dialogs prinzipiell jede Tätigkeitsform des Individuums geeignet ist (vgl. Berger 2003, 86).

1.3.3 Die Bedeutung der Theorie des Sprachraums für die pädagogische Arbeit

In der pädagogischen Arbeit geht es darum, den Menschen zur Sprache zu bringen und ihm dadurch Gehör zu verschaffen. Das „Reich der Sprache“ umfasst alle menschlichen Handlungen und Produkte die jemals gemacht wurden. Die Qualität des Sprachraums liegt nicht bei den Sprecherinnen und Sprechern, sondern ist durch das Maß gekennzeichnet in dem das Umfeld eines Menschen bereit und in der Lage ist, dessen Äußerungen

mit dem Finger über die Lippen des Mädchens. Diese Szene mit dem Quark wiederholt sich, und bevor das Kind einen Löffel Quark bekommt, wird die selbst kreierte ‚Gebärde‘ gemacht (beim Kind und der Betreuerin mit dem Finger über die Lippen fahren); gemeinsam kreieren die beiden so eine neue Gebärde, *ihre* Gebärde für Quark.“ (Schneider 2002, 28)

¹⁷ z.B. Co-aktive Bewegungen, Body sign, Tadoma, Bezugsobjekte, Bild- und Wortkarten, Piktogramme, Gebärden, taktile Gebärden, Fingeralphabet, Lormen (Lorm-Tastalphabet), Blindenschrift (Braille), Lautsprache

¹⁸ Berger: Vorlesung Entwicklungsneurologie SoSe 2005 (27.05.2005)

wahrzunehmen und möglichst treffend zu interpretieren (vgl. Rödler 2001, 92). „Sprache entsteht sozusagen nicht am Mund des Sprechers sondern am Ohr des Hörers“ (ebd.).¹⁹

Einen Menschen zur Sprache zu bringen gelingt durch die Schaffung eines gemeinsamen kulturellen Raumes, zu welchem jeder Mensch durch seine biologische Unbestimmtheit alle Voraussetzungen mitbringt. Die Gefahr besteht darin, dass der Zugang in das „Reich der Sprache“ für manche Menschen durch das Beharren auf die gewohnten konventionellen Techniken verschlossen bleibt (vgl. Rödler 1993, 286). Zu Behinderungen im Sprachraum kann es durch mangelnde Kompetenz oder Bereitschaft des Umfeldes kommen und dies kann weiters zu isolierenden Bedingungen für den betroffenen Menschen führen. In weiterer Folge empfindet der von Behinderung bedrohte Mensch den Sprachraum als isolierend, da es ihm/ihr nur schwer möglich ist, zur Sprache zu kommen und unweigerlich an den Rand des Sprachraums gedrängt wird. Sprache wird somit zu einem Faktor der Entmenschlichung und des Entzugs von Würde, alles passiert aber innerhalb des Sprachraums. Der davon betroffene Mensch erhält nicht die Möglichkeit sich in seiner Eigen-Art kenntlich zu machen (vgl. Rödler 2001, 93). „Die Bezeichnung Behinderter wird so zum Stigma, zum Mittel des Ausschlusses selbst.“ (Rödler 2001, 94)

Die Aufgabe jeglicher Pädagogik besteht nach Rödler darin, den Menschen zur Sprache zu bringen, dabei geht es nicht darum den anderen Menschen grenzenlos in seinem ‚So-Sein‘ zu akzeptieren, sondern es geht - wie bereits angesprochen - um die Eröffnung eines gemeinsamen kulturellen Raumes, in welchen jeder Mensch alle Voraussetzungen schon allein durch seine biologische Unbestimmtheit mitbringt.

„So kann die Fähigkeit zur Koppelung an das ‚Reich der Sprache‘ nicht verloren gehen, der Zugang kann aber durch Ignoranz und Insistieren auf die gewohnten konventionellen Techniken dieser Koppelung („Kulturtechniken“) verweigert werden.“ (Rödler 1993, 286)

Zu diesen „konventionellen Techniken“ könnte die Lautsprache gezählt werden, in welcher innerhalb der Gesellschaft hauptsächlich kommuniziert wird, und dadurch Menschen, die diese nicht beherrschen, unberücksichtigt bleiben. Daraus ergibt sich der Bedarf, die Begriffe Dialog und Sprache so zu definieren, dass alle Menschen darin Platz finden und

¹⁹ „Effective communication grows from a feeling of competence and confidence. The child needs to know that someone will ‚hear‘ him and respond to his message.“ (Pease 2000, 45)

somit auch dem taubblinden Menschen die Möglichkeit gegeben wird, sich auf seine Weise zu äußern.

Rödler spricht bei Menschen mit Psychosen, Autismus und schwerer geistiger Behinderung von Existenzmöglichkeiten am „Rande der Sprache“, welche immer wieder versuchen, mit ihren Mitteln den Ausschluss aus der Sprachgemeinschaft zu überwinden (vgl. Rödler 1993, 228).

„Einige der taubblinden Kinder und Erwachsenen haben Auffälligkeiten im Verhalten - für unsere Vorstellungen zumindest. Vielleicht können wir aber ihr Verhalten nicht verstehen, vielleicht bedeutet ihr Verhalten eine Mitteilung an uns, vielleicht können wir ihre Mitteilungen nicht verstehen, vielleicht können wir ihre Kommunikation nicht verstehen.“ (Schneider 2002, 12)

Die Suche nach einer geeigneten Kommunikationsform, um mit taubblinden Menschen in Kontakt bzw. in einen Dialog zu treten, stellt eine der größten Herausforderungen in der Taubblindenbildung dar. Es ist das große Thema in der Bildung und Förderung von taubblinden Menschen. Mescerjakov sieht die Hauptaufgabe des Pädagogen/der Pädagogin in der Herausbildung und Entwicklung der kommunikativen Fähigkeit, welche das Kind in die menschliche Gesellschaft einbezieht und es diesem dadurch ermöglicht wird, sich die gesellschaftlichen Erfahrungen auf der Grundlage von Zeichensystemen anzueignen (vgl. Mescerjakov 2001, 15). Nur durch die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeit scheint es realisierbar, die Isolation zu durchbrechen. Die spezielle pädagogische Aufgabe liegt dabei in der Unterstützung des taubblinden Menschen beim Erlernen geeigneter Kommunikationsformen.

Als Voraussetzung von Sprache sieht Rödler einen gemeinsamen Raum von Regeln, wo nach Verständigung gesucht wird. Sprache stirbt jedoch dort, wo „die erreichte Verständigung als Wissen um die Anderen, d.h. das eigene Bild von den Anderen als Wesen verkannt wird bzw. dort, wo ‚Einstimmigkeit‘ durch Machtmittel hergestellt wird.“ (Rödler 2001, 97)

Damit dies nicht passiert und es möglich wird, die Theorie des Sprachraums in die pädagogische Praxis umzusetzen - was laut Rödler eine „echte Zu-Mutung“ (Rödler 2001, 98) für alle Beteiligten darstellt - formuliert er sieben Empfehlungen für die pädagogische Arbeit.

1. Es sollten alle Möglichkeiten der Kommunikation ausgeschöpft werden, um durch Wiederholungen (Ritualisierungen) eine Konventionalisierung der Zeichen, welche vom Klienten ausgehen, zu ermöglichen (vgl. Rödler 2001, 98).
2. Je weniger Möglichkeiten der Klient/die Klientin hat, auf die entwickelte konventionelle Form der Kommunikation einzuwirken, um so höher ist die Gefahr auf Seiten des Pädagogen/der Pädagogin, dass sich ein „Für-wahr-Halten“, ein „Wissen“ um den Klienten/die Klientin einstellt und die pädagogische Arbeit zum Stillstand kommt. In diesem Fall verweist Rödler auf die Unterstützung für den Pädagogen/die Pädagogin unter anderem durch z.B. Supervision, Verschriftlichung der Hypothesen und Erwartungen, Verhaltensbeobachtung (vgl. Rödler 2001, 99).
3. Regeln bedeuten neben Orientierung immer auch Grenzen und können dazu führen, dass der Klient/die Klientin keinen Raum für sich findet (vgl. ebd.).
4. Die Schwierigkeit für den Pädagogen/die Pädagogin besteht darin, innerhalb des Settings eine Ausgewogenheit zwischen Regeln und Freiheit zu gewährleisten, um Momenten des Ausdrucks reflexiver symbolischer Wertungen auf der Spur zu bleiben und aufzuzeigen. Ist diese Ausgewogenheit nicht gegeben und der Pädagoge/die Pädagogin besteht auf die Steuerung von Außen durch Regeln, kann dies zu einer Unterforderung des Klienten/der Klientin führen (vgl. ebd.).²⁰
5. Sprachregeln sollten immer so definiert sein, dass jener Mensch (entweder ErzieherIn oder KlientIn), der sie anerkennt, auch gegenüber dem Menschen (entweder ErzieherIn oder KlientIn) der diese eingebracht hat, anwenden kann. Somit dient die eingebrachte Sprachregel nicht nur als Orientierung, sondern wird zum sozialen Feld innerhalb des Sprachraums (vgl. Rödler 2001, 99f).
6. Beziehungen sollten immer über gemeinsame Gegenstände aufgebaut werden, also triangulär (vgl. Rödler 2001, 100). Durch die gemeinsame Tätigkeit wird die Welt

²⁰ Diese Ausgewogenheit zwischen Regeln und Freiheit zu finden, ist auch im pädagogischen Umgang mit taubblinden Menschen von großer Bedeutung. Um mit einem taubblinden Menschen „ins Gespräch zu kommen“ ist es wichtig eine kommunikative Umgebung zu schaffen („to create a communicative environment“ (Pease 2000, 41)). Dazu ist es notwendig einen Mittelweg zu finden zwischen natürlichem Verhalten und sorgfältiger Planung (vgl. ebd.).

nach und nach mit Bedeutungen gefüllt und diese dienen als „Grundlage einer individuell sinnvollen Abbildung der Welt.“ (Rödler 2001, 94)

7. Innerhalb dieser Arbeit ist ein „divergentes Denken“²¹ notwendig, welches durch äußere reflexive Begleitung (z.B. Supervision) gewährleistet und aufrechterhalten werden kann (vgl. Rödler 2001, 100).

Die vergangenen Kapitel haben anhand der erarbeiteten Konzepte von Behinderung der WHO und der Ausführungen von Jantzen und Rödler gezeigt, wie zum einen Gesellschaft und Behinderung untrennbar miteinander in Verbindung stehen und welche drohenden Konsequenzen (Isolation, gesellschaftlicher Ausschluss) für Menschen mit Behinderungen in einer kapitalistisch orientierten Gesellschaft daraus resultieren können. Zum anderen wurde versucht, mit der Konstruktion einer „Allgemeinen basalen Pädagogik“ nach Rödler auf diese Probleme eine Antwort zu finden.

Das kommende abschließende Kapitel zum Thema „Behinderung und Gesellschaft“ befasst sich konkret mit der Lebenssituation von taubblinden Menschen. Dabei werden drei wichtige Problembereiche (Information, Kommunikation, Mobilität) im Speziellen hervorgehoben.

1.4 Zur Lebenssituation taubblinder Menschen

Wenn, wie in Kapitel 1.2 ausgeführt, der Mensch in der Abhängigkeit von Subjekt-Tätigkeit-Objekt gedacht wird, bedeutet dies, dass der Mensch sich über die Tätigkeit, über das aktive Tun mit seiner Umwelt entwickelt. Mensch und Tätigkeit bedingen einander. Ist die Aneignung der Welt über die Tätigkeit Menschen aus verschiedensten Gründen nicht möglich, ist ihre Persönlichkeitsentwicklung dadurch beeinträchtigt, weil sie nur eingeschränkt die Möglichkeit erhalten, sich die Welt anzueignen.

„Ein Kind, das taub und blind bzw. schwer hör- und sehgeschädigt und vielleicht zusätzlich geistig und körperlich eingeschränkt ist, weiß kaum etwas von sich selbst, seiner Umwelt und schon gar nichts von seinem Platz in dieser Welt. Es kennt nur das Gefühl, in seinem Körper zu sein, sich wohl oder unwohl zu fühlen. Wo sich dieser Körper befindet, ob der Kopf oben und die Füße unten, die Hände auch zu anderem

²¹ Ein Denken in den beschriebenen Spannungsfeldern zwischen Regeln und Freiheit in der pädagogischen Arbeit (vgl. Rödler 2001, 100).

fähig sind, als sich selbst zu suchen und festzuhalten, muss dieses Kind erst entdecken. Alles, was ein gesundes Kind nebenbei durch Sehen und Hören lernt, nimmt dieses Kind nicht wahr.“ (Kraus 2001, 14)

Folglich kommt es zu isolierenden Bedingungen für das taubblinde Kind, welche bis zu einem gesellschaftlichen Ausschluss führen können. Dies zu verhindern bzw. die Isolation zu durchbrechen, darin besteht die besondere Aufgabe des Pädagogen/der Pädagogin. Er/sie möchte es dem Menschen ermöglichen, sich die Welt aktiv über die gemeinsame Tätigkeit anzueignen. Jeder Mensch lebt in einem Spannungsfeld zwischen Einzigartigkeit und dem Bezogensein auf den anderen Menschen (vgl. Lanwer 2001, 67).²²

Bei taubblinden Menschen gestaltet sich die aktive Aneignung der Welt oft schwierig, da bei ihnen aus verschiedenen Gründen²³ beide Fernsinne, Sehen und Hören von einer Behinderung betroffen sind. Das Ausmaß der Schädigung kann sehr unterschiedlich sein, von leichten Seh- und Hörbeeinträchtigungen bis hin zur vollkommenen Blind- und Taubheit. Taubblindheit wird deshalb auch als doppelte Sinnesbehinderung beschrieben. Durch die Einschränkungen im Sehen und Hören sind die Betroffenen bei der Aneignung von Informationen über die Welt hauptsächlich auf ihre Nahsinne, wie Geschmacks-, Geruchs- und Tastsinn angewiesen (vgl. www.oehtb.at; AGTB²⁴; Deutsches Taubblindenwerk 2003).²⁵

Im anschließenden Kapitel werden drei Problembereiche, mit welchen taubblinde Menschen im täglichen Leben konfrontiert sind, angesprochen. Dazu zählen der Zugang zu Information, die Schwierigkeit eines ausreichenden Kommunikationsangebotes und die Abhängigkeit im Bereich der Mobilität.

²² Siehe dazu Kapitel 1.3.1 und hier im Speziellen die Kategorie der „Unbestimmtheit“ als Gattungsschicksal des Menschen.

²³ Es können vier Gruppen von taubblinden Menschen zusammengefasst werden, jene mit a) angeborener Taubblindheit, b) angeborener Hörbehinderung mit später erworbener Sehbehinderung, c) angeborener Sehbehinderung mit später erworbener Hörbehinderung und d) altersbedingter Taubblindheit (vgl. Aitken 2000,11) Die erste Gruppe (a) wird in der Literatur auch als Geburtstaubblinde und die Gruppe (b - d) als Späттаubblinde bezeichnet.

²⁴ Arbeitsgemeinschaft der Einrichtung und Dienste für taubblinde Menschen

²⁵ In deutschsprachigen pädagogischen Wörterbüchern ist der Begriff „Taubblindheit“ kaum zu finden.

1.4.1 Problembereiche

Taubblinde Menschen drohen aufgrund ihrer doppelten Sinnesbehinderung automatisch aus einer Welt, die hauptsächlich auf die Sinne Hören und Sehen ausgerichtet ist, herauszufallen und unter isolierenden Bedingungen leben zu müssen. Die Welt des taubblinden Menschen umfasst meist nur den Radius seiner Arme, somit wird nachvollziehbar, wie essentiell die Förderung und Bildung von taubblinden Menschen ist, damit die erlebbare und erfahrbare Welt sich nicht zwingend auf den Radius der Arme des betroffenen Menschen reduziert.

„Wer die Probleme der Taubblindheit löst, löst auch allgemeine menschliche Probleme. Wer dies erfahren hat, weiß, dass Taubblindheit kein spezifisches Problem ist, sondern dass sie die allgemeinen Probleme menschlicher Entwicklung nur verschärft und vergrößert.“ (Aprausev 1988)

Information, Kommunikation und Mobilität sind zentrale Bestandteile in unserem täglichen Leben und stehen in einem engen Zusammenhang mit einer selbstbestimmten Lebensführung. Taubblinde Menschen haben Schwierigkeiten im täglichen Leben und Lernen, da für sie der Zugang zu diesen drei Bereichen massiv erschwert wird (vgl. Aitken 2000, 4).

1.4.1.1 Information

Zu möglichen Informationsquellen zählen Zeitungen, Bücher, Radio, Fernseher usw. Diese sind aber oft für taubblinde Menschen nicht zugänglich (vgl. Aitken 2000, 3). Weiters fehlen ihnen meist die Erfahrungen im alltäglichen Leben, wie z.B. das Gesicht einer vertrauten Person oder Objekte außerhalb der Reichweite zu sehen. Verschiedene Informationen haben einen zentralen Stellenwert in unserem Leben. Wenn der Zugang zu diesen Informationen fehlt, kann dies zu einer Reduktion an Lebenserfahrung und somit auch zu einem reduzierten Wissen über die Welt, die uns als Menschen umgibt, führen (vgl. ebd.).

Eine weitere Folge des Informationsmangels ist die Schwierigkeit über etwas zu kommunizieren. Worüber soll kommuniziert werden, wenn der taubblinde Mensch nur über spärliche Informationen seiner Umwelt verfügt?

1.4.1.2 Kommunikation

Kommunikation ist eine der größten Herausforderungen für den taubblinden Menschen selbst und auch für jene, die mit ihm in Kontakt treten wollen. Jeder taubblinde Mensch hat individuelle kommunikative Bedürfnisse und somit gibt es auch verschiedene Wege, um mit einem taubblinden Menschen zu kommunizieren (Aitken 2000, 25f). Es stehen verschiedene Kommunikationstechniken²⁶ zur Verfügung, welche auf die individuellen

²⁶ Co-aktive Bewegungen: Dabei werden mit dem taubblinden Menschen gemeinsame, wiederkehrende Bewegungen gemacht. Zuerst in engem Körperkontakt und mit der Zeit wird dieser immer mehr gelöst. Der Pädagoge/die Pädagogin unterbricht zwischendurch die Bewegung und wartet bis der taubblinde Mensch ein Zeichen setzt, die Bewegung wieder fortzusetzen. Dabei lernt der taubblinde Mensch bei seinem Mitmenschen eine Reaktion auszulösen und dass er etwas bewirken kann. Weiters lernt er sich selbst und den anderen wahrzunehmen. Co-aktive Bewegungen stellen eine wichtige Möglichkeit dar, um miteinander „ins Gespräch“ zu kommen (vgl. Schneider 2002, 31f).

Body-Signing: Diese Art der „Körper-Gebärden“ funktioniert über Berührung und Körperkontakt. Es fordert von beiden Beteiligten einen bewussten Umgang mit Nähe und Distanz. Dabei werden vom Pädagogen/von der Pädagogin auf unterschiedlichste Weise Gesicht, Arme, Beine und Oberkörper des taubblinden Menschen berührt. Später können die „Körper-Gebärden“ auch in konventionelle Gebärden weiterentwickelt werden (vgl. Schneider 2002, 32f).

Tadoma: Auch als Vibrationsmethode bekannt. Dabei legt der taubblinde Mensch den Daumen auf den Mund des Sprechers, den Zeige- und den Mittelfinger unter das Kinn und er/sie kann somit die Mundbewegungen abfühlen und Vibrationen spüren. Diese Methode wird auch als Unterstützung zum Erlernen der Lautsprache verwendet (vgl. van Dijk 1982, 492). Wenn der taubblinde Mensch selbst zu sprechen versucht, dann legt dieser seine Hand auf sein Gesicht, um sich selbst damit zu kontrollieren (vgl. van Dijk 2001, 29 siehe: <http://www.dblink.org/lib/topics/VANDIJK11a.htm>, download 5.04.2006).

Bezugsobjekte: Dabei werden Objekte des täglichen Lebens verwendet, um Menschen zu helfen ihren Tag zu strukturieren z.B. ein Teller steht für das bevorstehende Mittagessen, ein Turnschuh weist auf die kommende Turnstunde hin usw. Ein bestimmter Gegenstand repräsentiert somit eine komplexe Situation. Durch den immer wiederkehrenden Umgang mit gleichen Bezugsobjekten kann das Symbolverständnis aufgebaut werden (vgl. Tagungsbericht VBS, 2005).

Bild- und Wortkarten: Bei dieser Verständigungsform kommen Bild- oder Wortkarten zum Einsatz. Durch das Zeigen auf Abbildungen oder Fotografien kann der taubblinde Mensch seine Wünsche mitteilen. Die Fotos oder Bilder zeigen Gegenstände und Tätigkeiten des jeweiligen Lebensbereichs. Die Wortkarten zeigen hingegen Wörter, die auf die Bedürfnisse des taubblinden Menschen abgestimmt sind (vgl. Bernhard-Opitz, Blesch, Holz 1992, 15f).

Piktogramme: Darunter werden grafische Symbole verstanden, welche die Kommunikation unterstützen können. Die Symbole sind z.B. auf Kärtchen abgebildet (vgl. Tagungsbericht VBS, 2005)

Gebärden: Es besteht ein Unterschied zwischen selbst kreierten Gebärden und der offiziellen Gebärdensprache. Die offizielle Gebärdensprache ist als vollwertige Sprache anerkannt. Sie beinhaltet spezielle Elemente wie Handformen, Handstellungen, Ausführungsstellen und Bewegungen (vgl. Schneider 2002, 41). Die österreichische Gebärdensprache ist seit 2005 als eigenständige Sprache in der Bundesverfassung verankert (vgl. Bundesgesetzblatt 81/2005, Artikel 8, Absatz 3 siehe: <http://www.Gleichstellung.at/rechte/bvg.php>, download 10.07.2007).

taktile Gebärden: Beim Aufbau taktiler Gebärden liegen die Hände des taubblinden Menschen auf den Händen des Pädagogen/der Pädagogin und es wird zum Explorieren der Umgebung eingeladen. Ob dieser die eigenen Hände von den Führungshänden ablässt und selbst auf Erkundung geht, ist dem taubblinden Menschen überlassen. Das taktile Gebärden entsteht langsam, indem vom taubblinden Menschen auch Gebärden abgefühlt und selbst verwendet werden. Es bestehen zwei unterschiedliche Positionen bei der Handhaltung und zwar die Monolog- und Dialogposition (vgl. Schneider 2002, 36f).

Fingeralphabet: Die Buchstaben werden mit Fingern der einen oder beider Hände „gefingert“ und somit das Wort buchstabiert (vgl. Schneider 2002, 44f).

Lormen (Lorm-Tastalphabet): Es funktioniert durch verschiedene Arten von Berührung mit einzelnen oder mehreren Fingern in die Handinnenfläche (z.B. Streichen entlang der Fingerinnenseite, Berühren von Fingerspitzen, Kreisen und Trommeln im Handteller, Punkten, Umfassen der Finger) des Gegenübers. Jeder Buchstabe des Alphabets entspricht einem bestimmten Tastzeichen. Zwischen den Worten wird über die

Fähigkeiten und Bedürfnisse des taubblinden Menschen abgestimmt werden müssen. Darausfolgend ergibt sich eine weitere Schwierigkeit. Meist weiß nur ein kleiner Personenkreis²⁷, wie erfolgreich mit einem taubblinden Menschen kommuniziert werden kann, denn jeder taubblinde Mensch bedient sich eben sehr individueller Kommunikationsformen, welche von an die Lautsprache angepassten Kommunikationsformen bis hin zu Ausdrucksweisen über Gesichtsausdrücke und Körperbewegungen reichen (vgl. Aitken 2000, 3).

Aufgrund dieser unterschiedlichen Kommunikationsformen, ist es besonders für den Pädagogen/die Pädagogin, welche mit taubblinden Menschen arbeiten möchte, wichtig, über ein Repertoire an Kommunikationsformen zu verfügen.

Da sich taubblinde Menschen im Gespräch mit anderen oft nicht verstanden fühlen, überrascht es nicht, dass es für sie sehr schwer ist, mit ihrer Umgebung erfolgreich zu kommunizieren. Voraussetzungen für das Zustandekommen von kommunikativen Situationen sind vor allem eine Person um zu kommunizieren, ein Thema über das kommuniziert werden kann, eine gegebene Notwendigkeit oder Intention um zu kommunizieren und schlussendlich eine anwendbare Kommunikationsform (vgl. Aitken 2000, 24). An dieser Stelle seien die sieben Empfehlungen von Rödler, welche zu einer erfolgreichen Verständigung im Sprachraum beitragen können, noch einmal in Erinnerung gerufen.²⁸

Handinnenfläche des „Zuhörers“ gestrichen, damit dieser weiß, dass ein neues Wort beginnt (vgl. Schneider 2002, 49f).

Blindenschrift (Braille): Die Buchstaben treten hier in einem Grundmuster von sechs paarweise untereinander angeordneten Punkten in Erscheinung. Sie unterscheiden sich durch die Anzahl der erhobenen Punkte und deren Stellung zueinander. Dadurch entstehen 63 Kombinationen mit denen alle Buchstaben, der gesamte Zahlenraum und mathematische Operationszeichen dargestellt werden können. Die verschiedenen Kombinationen werden dann mit den Fingern abgelesen (vgl. Schneider 2002, 51).

Lautsprache: Viele Voraussetzungen sind notwendig, um die Lautsprache zu erlernen. Somit stellt sie nicht das oberste Ziel als Kommunikationsform bei taubblinden Menschen dar. Beim Erlernen der Lautsprache muss immer der Aufwand der damit verbunden ist, im Blickfeld des Pädagogen/der Pädagogin bleiben, damit andere wichtige Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten nicht auf der Strecke bleiben (vgl. Schneider 2002, 48f). Im Anhang befinden sich Abbildungen zu folgenden erwähnten Kommunikationstechniken: Gebärden, taktile Gebärden, Fingeralphabet, Lormen (Lorm-Tastalphabet) und Blindenschrift (Braille).

²⁷ Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung zur sozialrechtlichen Anerkennung der Taubblindheit, welche 2004 von EDbN innerhalb der Europäischen Union durchgeführt wurde war, dass es in 38 % der Mitgliedsstaaten keine speziellen Schulungen für DolmetscherInnen und GesprächspartnerInnen gibt (vgl. ÖHTB „Eine Untersuchung zur sozialrechtlichen Anerkennung der Taubblindheit in der EU“ 2006, 2).

²⁸ Siehe dazu Kapitel 1.3.3 Die Bedeutung der Theorie des Sprachraums für die pädagogische Arbeit

1.4.1.3 Mobilität

Bei taubblinden Menschen fällt die Möglichkeit weg, den einen Sinn (z.B. Sehen) durch den anderen Sinn (z.B. Hören) zu kompensieren. Beispielsweise setzt ein blinder Mensch vermehrt die auditiven Reize ein, um sich auf der Straße zurechtzufinden. Durch die doppelte Sinnesbehinderung ist die Mobilität bei einem taubblinden Menschen sehr stark eingeschränkt und dieser neigt in letzter Konsequenz dazu, sich in seiner eigenen Welt zu verschließen (vgl. Aitken 2000, 3f). Besonders schwierig ist es für die Betroffenen, sich in einer unbekanntem Umgebung zu orientieren, da sie Informationen über die Umwelt, die sie umgibt, hauptsächlich nur über taktile Reize, den Geruchs- und Geschmackssinn wahrnehmen können. Die Absicht in der pädagogischen Arbeit mit taubblinden Menschen ist es daher, sie dabei zu unterstützen, mit den ihnen zur Verfügung stehenden Sinnen, so viel Information wie möglich über ihre Umwelt zu erlangen. Dadurch sollen taubblinde Menschen lernen, sich so selbständig wie möglich in ihrer Umgebung zu bewegen, was in weiterer Folge die Voraussetzung für eigenständiges Lernen darstellt (vgl. Clark 2000, 110).

Das Ziel pädagogischer Förderung bei taubblinden Menschen ist es, ihre Entwicklungsfähigkeiten zu erkennen und diese weiterzuentwickeln, um ihnen zu einem selbständigen Leben zu verhelfen (vgl. Clark 2000, 118).

Exkurs: Problematisierung der Kategorisierung von Taubblindheit

In der vorliegenden Arbeit wird bewusst auf eine Definition von „Taubblindheit“ verzichtet und auf die allgemeine Definition von „Behinderung“²⁹ laut der WHO (ICF) oder jener von Jantzen (1987) verwiesen. In der Definition nach Jantzen wird Behinderung als gesellschaftliche Konstruktion gesehen, wo Menschen von der Gesellschaft ausgeschlossen werden, da sie den „gesellschaftlichen Minimalvorstellungen“ nicht entsprechen.

Wozu Definitionsversuche führen können, wird nun einer kurzen kritischen Betrachtung unterzogen. Die Gruppe taubblinder Menschen ist - wie bereits angeführt - eine sehr heterogene. Dies hat dazu geführt, dass in der öffentlichen Diskussion in Bezug auf die Bildungsmöglichkeiten für taubblinde Menschen darüber diskutiert wurde, wer jetzt unter

²⁹ Siehe dazu die Kapitel 1.1.2 und 1.2.1 Definition von Behinderung der WHO (ICF) und nach Jantzen

die Definition „taubblind“ fällt. Aitken (2000) stellt im Werk „Teaching Children who are Deafblind“ drei Positionen von Definitionen dar, welche in der Öffentlichkeit diskutiert werden.

1. Es sollten nur jene Personen als taubblind gelten, welche mit einer Seh- und Hörbehinderung geboren werden und keine anderen Behinderungen aufweisen. Dies würde also nur Geburtstaubblinde betreffen und stellt somit eine sehr kleine Gruppe dar (vgl. Aitken 2000, 9f).
2. In der zweiten Gruppe sollten neben den Geburtstaubblinden auch jene miteinbezogen werden, welche auch noch andere Beeinträchtigungen aufweisen. Begründet wird dies damit, dass der Verlust von Sehen und Hören verschiedene Probleme mit sich bringt und auch einen Verlust an Information bedeutet (vgl. Aitken 2000, 10).
3. Die dritte Position sieht neben der zweiten Gruppe auch noch jene Personen zugehörig, die entweder eine Beeinträchtigung des Sehens oder Hörens und zusätzlich eine weitere Behinderung aufweisen (vgl. ebd.).

Die aufgezeigten drei Positionen lassen erahnen, wie schwer es ist, die Gruppe der taubblinden Menschen zu kategorisieren. Dabei stellt sich aber ohnehin die Frage, ob es eine Definition von Taubblindheit geben muss und zu welchem Zwecke diese notwendig ist?

Diese Debatte zeigt die Problematik auf, dass durch Definitionen bestimmte taubblinde Menschen aus den Bildungsmöglichkeiten herausfallen würden. Wie Rödler bereits darauf hingewiesen hat, haben „Sondertheorien über bestimmte Gruppen“ (Rödler 1993, 17) schlussendlich zu deren Ausschluss geführt. In dem vorgestellten Fall würde dies zum Ausschluss von Förderangeboten im Bildungsbereich und zwar für jene taubblinde Menschen, welche nicht in die Definition passen, führen.

In der vorliegenden Arbeit steht der allgemeine Zugang zum Thema „Behinderung“ und in weiterer Folge zum Thema „Taubblindheit“ im Zentrum der Auseinandersetzung. Zuerst wird der Blick darauf gerichtet, was es bedeutet „behindert“ zu sein, um dann im weiteren

Verlauf verstehen zu können, was es bedeutet „taubblind“ zu sein. Erst dann kann in der pädagogischen Arbeit der individuelle Fall - die Bedürfnisse und Fähigkeiten eines Menschen - betrachtet werden. Der Zugang muss aber ein allgemeiner bleiben, damit nicht von vornherein Menschen bedroht sind ausgeschlossen zu werden.

Im Zusammenhang mit den vorgestellten drei Definitionsversuchen von „Taubblindheit“ blieben bestimmten Menschen, die den Anforderungen nicht entsprechen, ihre Bildungsmöglichkeiten vorenthalten.

Bestimmt ist es auf politischer Ebene wichtig, dass „Taubblindheit“ als eigenständige Behinderung³⁰ anerkannt wird, da dadurch die Notwendigkeit entsteht, offizielle Bildungskurricula speziell für taubblinde Menschen entwickeln zu müssen und staatliche Unterstützung einfacher einzufordern ist. Eine zu intensive Befassung mit der begrifflichen Auseinandersetzung scheint jedoch bei dem gewählten Zugang dieser Arbeit nicht zielführend.³¹

Das Kapitel „Behinderung und Gesellschaft“ hat nun das Verständnis von „Behinderung“ anhand der Definition der WHO und den Ausführungen von Jantzen erklärt und es wurde versucht, die Probleme wie „gesellschaftlicher Ausschluss“ und „Isolation“ anhand der „Allgemeinen basalen Pädagogik“ von Rödler zu beantworten. Nach diesen Ausführungen wurde konkret auf die Lebenssituation von taubblinden Menschen eingegangen. Hier im Speziellen auf die Probleme, mit denen sie beim Zugang zu Information, beim Zugang zu einem ausreichenden Kommunikationsangebot und im Bereich der Mobilität konfrontiert sind.

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Geschichte der Taubblindenbildung. Wie haben sich die ersten Anfänge der Bildung taubblinder Menschen gestaltet und welche

³⁰ In Europa leben ca. 150 000 taubblinde Menschen und stellen eine der am stärksten sozial ausgeschlossenen Randgruppen dar. Die durchgeführte Untersuchung von EDbN hat ergeben, dass in 76 % der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union Taubblindheit nicht als eigenständige Behinderung anerkannt ist (vgl. ÖHTB „Eine Untersuchung zur sozialrechtlichen Anerkennung der Taubblindheit in der EU“ 2006, 1f). Am 1. April 2004 wurde „Taubblindheit“ als eigene Form der Behinderung von der Europäischen Union anerkannt. Dazu wurde eine schriftliche Erklärung vom Europäischen Netzwerk für Taubblinde (EDbN) im Europäischen Parlament eingebracht. Grundlage für diese schriftliche Erklärung bietet die Charta, die zur Bekämpfung der sozialen Ausgrenzung von Taubblindheit in Europa verfasst wurde (vgl. www2.oehrb.create-ion.at/main.php?site=projekte¶m, download 19.01.2006).

³¹ Siehe dazu auch die Position von Rödler bezogen auf die kritische Betrachtung der Begrifflichkeit von „Behinderten“ zu „Menschen mit Behinderungen“. Er weist hin auf die Notwendigkeit eines „relationalen Menschenbildes“ (Rödler 2001, 94) mit dem Fokus auf soziale Beziehungen für alle Menschen (vgl. ebd.).

Veränderungen lassen sich im Laufe der Geschichte - mit Blick auf taubblinde Menschen in der Gesellschaft - feststellen? Diese Fragen sind notwendig um ein Verständnis davon zu bekommen, wie die Wahrnehmung in der Gesellschaft taubblinden Menschen gegenüber sich entwickelt hat und bietet weiters eine Erklärung für die Lebenssituation taubblinder Menschen von heute. Weiters befasst sich das anschließende Kapitel mit den Bildungsangeboten für taubblinde Menschen in Russland, Dänemark und Österreich. In diese wird anhand je eines exemplarischen Beispiels Einblick geboten, um abschließend einen Vergleich der bestehenden Bildungsangebote zu ermöglichen.

2 Geschichte der Taubblindenbildung

Die Geschichte der Taubblindenbildung lässt sich in zwei Abschnitte einteilen, einerseits in den ersten Anfänge, zu welchen einzelne dokumentierte Fälle wie Laura Bridgman oder Helen Keller zählen und andererseits den des Taubblindenunterrichts auf breiterer Grundlage, zu dem die Zeit seit der Rötel-Epidemie in den 60er Jahren des 20. Jhdts. gezählt werden kann (vgl. van Dijk 1982, 483).

In der Literatur des 18. und 19. Jhdts. wurden taubblinde Menschen unter anderem als „kleine wütende Ungeheuer“ (Helen Keller), „niedrige Tiere, träge Massen, Wesen“ (Arnould), „bewegte Pflanzen“ (Werde) bezeichnet (vgl. Mescerjakov 2001, 29). Sie wurden also nicht als menschliche Wesen angesehen, sondern eher mit Tieren und Pflanzen verglichen. Dies verdeutlicht die Haltung der damaligen Zeit gegenüber taubblinden Menschen, ihnen wurde nicht viel zugetraut.

Die ersten Anfänge der Taubblindenbildung sind eng mit der Religion verbunden. „(D)ie Taubblinden galten als von Gott gezeichnet und mussten so Gegenstand kirchlicher Wohltätigkeit sein.“ (Mescerjakov 2001, 23) Die Kirche war davon überzeugt, dass nur die Religion dem taubblinden Menschen helfen könne, seine/ihre Seele zum Leben zu erwecken (vgl. Mescerjakov 2001, 24).

2.1 Der Beginn der Taubblindenbildung

Vermutlich schrieb John Bulwer 1648 im Zusammenhang mit dem Lippenlesen erstmals etwas über einen taubblinden Mann namens Anagildus. Später berichtete der französische

Abbé Deschamps über die Möglichkeit taubblinden Kindern das Sprechen beizubringen folgendes:

„Man sollte anfangen, den Kindern eine Vorstellung von dem zu geben, was wir für sie zu tun versuchen. Sie sollten lernen zu verstehen, dass wir, wenn wir etwas wollen, unsere Lippen bewegen und danach fragen. Wir sollten ihnen sagen, dass sie, wie wir, Lippen und Zunge haben. Um diese zu gebrauchen, wie wir das tun, sollten die Kinder sie in dieselbe Position bringen. Sie sollten lernen, die Stellung dieser Organe zu verändern. Diese Änderungen müssen wir sie mit den Händen fühlen lassen. Denn diese verschiedenen Positionen machen, dass wir sprechen, dass andere Menschen unsere Wünsche erfahren, dass wir nach unseren täglichen Bedürfnissen fragen. Wir sollten uns mit dem folgenden beschäftigen: die Stellung der Sprechorgane fühlen, der Schüler lernt sie zu imitieren und benutzen wie wir. Sie bekommen soviel Erklärung, wie notwendig ist zum Verständnis. Es wäre völlig verfehlt, den formellen Unterricht anzufangen, ehe sie die Position der Organe gelernt haben. Das ist unsere Methode.“ (Abbé Deschamps „Cours Elementaire d’Education des sourds et muets“; zit. nach van Dijk 1982, 484)

Das Bestreben dieser beschriebenen Methode bestand darin, dem taubblinden Kind das Sprechen anhand des Abtastens der Lippe und der Zunge beizubringen. Erst wenn dies erfolgreich beigebracht sei, könne mit dem eigentlichen Unterricht begonnen werden.

Lorenzo Horvas y Panduro war ein weiterer Autor der sich mit der Unterrichtung taubblinder Kinder befasste. Dieser schlug vor, Relief-Buchstaben anzufertigen und von taubblinden Menschen abfühlen zu lassen. Indem man dem Kind z.B. das Wort „Brot“ in Reliefbuchstaben zeigte und ein Stück Brot zu kosten gab, dadurch sollte die Wortbedeutung für das Kind ersichtlich werden (vgl. ebd.).

Eine der ersten gut dokumentierten Fälle ist jener eines taubblinden Mädchens namens Laura Bridgman, welche anschließend kurz vorgestellt wird.

2.1.1 Laura Bridgman

Laura Bridgman’s Lehrer namens Samuel Gridley Howe (1801-1876) gilt als „eigentlicher Begründer des Taubblindenunterrichts“ (van Dijk 1982, 484). Er wurde 1829 Direktor des ersten Blindeninstituts in Boston mit dem Namen „Perkins Institute for the blind“. 1837 begegnete er einem taubblinden achtjährigen Mädchen namens Laura Bridgman (1829-1889). Sie verlor im Alter von zwei Jahren ihr Hör- und Sehvermögen (vgl. Mescerjakov 2001, 27).

„Vor dem ersten Lehrer des taubblinden Mädchens stand eine äußerst schwierige Aufgabe: man wusste nicht, womit der Unterricht beginnen sollte und was dabei für Hilfsmittel angewendet werden konnten.“ (Mescerjakov 2001, 34)

Howe wandte bei der Unterrichtung des Mädchens die sogenannte „Assoziationsmethode“³² an, dessen Vorgangsweise im folgenden Beispiel näher erläutert wird:

„Howe verwendete Gegenstände des täglichen Gebrauchs: einen Schlüssel, einen Löffel, später ein Messer und ein Buch. Daran befestigte er Kärtchen mit der Bezeichnung in Reliefschrift. Laura sollte den Gegenstand fühlen, danach das Reliefwort, bis sie beides assoziierte. Dann sollte sie die Wortkarte vom Gegenstand trennen und beides richtig zuordnen. In einem dritten Schritt wurden die Wörter in Buchstaben zerschnitten und danach wieder zum Wort zusammengefügt.“ (van Dijk 1982, 485)

Diese Methode ist jener ähnlich, welche bereits von Lorenzo Horvas y Panduro beschrieben wurde. Laura Bridgman war in der Geschichte der Taubblindenbildung auch die erste taubblinde Schülerin, welche Sprachunterricht erhielt (vgl. van Dijk 1982, 484).

Howe berichtet von einem Schlüsselerlebnis in der Arbeit mit Laura Bridgman:

Er versteckte ihre Puppe im Schlafzimmer und sperrte das Zimmer zu. Als Laura Bridgman das bemerkte, fügte sie zum ersten Mal die Buchstaben „K-E-Y“ zusammen und teilte dadurch ihrem Lehrer mit, dass sie den Schlüssel brauche, um die Tür zu öffnen. Somit ergab sich die erste Kommunikation zwischen Laura Bridgman und ihrem Lehrer aus einem Bedürfnis heraus (vgl. van Dijk 1982, 485). Weiters hat Howe erstmals „das Relief-Blindenalphabet mit dem Fingeralphabet der Taubstummen vereinigt und damit das erforderliche Instrumentarium (...) für die Alphabetisierung von Taubblinden entwickelt.“ (Mescerjakov 2001, 41)

Eine weitere, und die wohl bekannteste Persönlichkeit, welche im Zusammenhang mit der Bildung taubblinder Menschen genannt werden kann, ist Helen Keller, auf welche im folgenden Kapitel Bezug genommen wird.

2.1.2 Helen Keller

Helen Keller (1880-1968) wurde ab ihrem siebten Lebensjahr von einer Lehrerin namens Anne Mansfield Sullivan unterrichtet, welche selbst bis zu ihrem 14. Lebensjahr blind war (vgl. Keller 1904, 9). Die Lehrerin war in der Methode Howes am Perkins Institut ausgebildet worden.

³² Die Assoziationsmethode wurde noch bis zur Hälfte des 20. Jhdts. in der Unterrichtung taubblinder Menschen verwendet (vgl. van Dijk 1982, 485).

„Howes Methode wurde insofern verändert, als statt der Reliefbuchstaben ein Handalphabet verwendet wurde. Es sollte versucht werden, ihr die Idee beizubringen, dass mittels bestimmter Fingerkonfigurationen bestimmte Begriffe dargestellt werden können.“ (van Dijk 1982, 486)

Helen Keller wurde am 27. Juni 1880 in Tuscumbia (Alabama) geboren. Im Alter von 19 Monaten erkrankte sie an Enzephalitis (Gehirnentzündung) und wurde daraufhin taubblind. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte sie aber bereits „einen Schimmer von breiten, grünen Feldern, einem strahlendem Himmel, Bäume und Blumen erhascht, den die nachfolgende Dunkelheit nicht ganz verlöschen konnte.“ (Keller 1904, 8)

Während der Ausbildung unter Anne Mansfield Sullivan begann Helen Keller einzelne Worte in die Hand ihrer Lehrerin zu buchstabieren und erlernte die Brailleschrift und somit auch lesen und schreiben. Ihre Lehrerin wurde zur ständigen Begleiterin und Dolmetscherin im Gespräch mit Mitmenschen (vgl. van Dijk 1982, 486). Nach den ersten zwei Jahren der Zusammenarbeit besuchte Helen Keller das Perkins Institut (1888-1893), um schlussendlich 1900 in das Radcliffe College einzutreten, wo sie 1904 ihr Studium abschloss und somit als erster taubblinder Mensch einen „bachelor of arts“ erhielt.³³

Ein Grund für Helen Kellers große Popularität liegt wohl darin, dass sie 14 Bücher veröffentlicht und insgesamt 35 Länder auf fünf Kontinenten besucht hat. Mescerjakov äußert sich kritisch gegenüber den Leistungen Helen Kellers:

„All das brachte Helen Keller natürlich in eine Ausnahmestellung und verhinderte so in bedeutendem Maße, dass die Probleme der Taubblindheit richtig verstanden und das System der Ausbildung und Erziehung von Taubblinden angemessen organisiert werden konnte.“ (Mescerjakov 2001, 27)

Weitere Berichte über die Arbeit mit taubblinden Menschen gab es zu dieser Zeit der ersten Anfänge noch in Norwegen über Ragnild Kaata, welche zum Sprechen gebracht werden konnte und in Frankreich über Marie Heurtin, die große Aufmerksamkeit erregte, da ihr Sprachvermögen sehr gut ausgebildet werden konnte (vgl. van Dijk 2001, 1).³⁴

In den ersten Anfängen der organisierten Taubblindenbildung handelte es sich, wie dargestellt, meist nicht um geburtstaubblinde Menschen und es bestand das starke Bestreben taubblinde Menschen an die Hörenden und Sehenden anzupassen. Der Schwerpunkt lag im Erlernen von Wörtern und der Beherrschung der gesprochenen Sprache. Diese Vorgangsweise in der Unterrichtung taubblinder Menschen änderte sich

³³ vgl. <http://www.perkins.org/culture/helenkeller/helenkellerfaq.html>, download 31.08.2007

³⁴ <http://www.dblink.org/lib/topics/VANDIJKDBP.htm>, download 21.02.2006

mit der Röttelepidemie der 60er Jahre des 20. Jhdts. Plötzlich gab es viel mehr geburtstaublinde Kinder, bei welchen mit den bislang verwendeten Methoden nur wenig Erfolg erzielt werden konnte. Es mussten also neue Wege gesucht werden (vgl. Schneider 2002, 22f).

Der Schwerpunkt in der Bildung von taubblinden Menschen lag jetzt nicht mehr auf dem Erlernen der Lautsprache, sondern es wurden neue Formen der Verständigung gesucht. In dieser Zeit wurde aber noch größtenteils über das Leben der taubblinden Menschen bestimmt „ihr selbständiges Denken und Handeln wurde dadurch aber unterdrückt.“ (Schneider 2002, 23) Erst Ende der 80iger Jahre des 20. Jhdts. änderte sich die Haltung gegenüber taubblinden Menschen. Ab diesem Zeitpunkt wurde der gemeinsame Weg - zwischen dem taubblinden Menschen und seiner Umgebung - zur Sprache gesucht (vgl. ebd.).

Die Entwicklungen in der Taubblindenbildung nach der Röttelepidemie können, wie bereits am Beginn dieses Kapitels erwähnt, als Taubblindenbildung auf breiterer Grundlage beschrieben werden.

2.2 Bildung Taubblinder auf breiterer Grundlage

Mit der Röttelepidemie gab es nun eine große Anzahl an geburtstaubblinden Kindern und der Bedarf an Hilfestellungen für die betroffenen Familien wurde immer größer. Dies stellte auch eine neue Herausforderung im Bereich der Bildung - im Speziellen in der Unterrichtung dieser taubblinden Kinder - dar. In Amerika gab es plötzlich tausende taubblinde Kinder und es wurden „viele regionale Zentren errichtet mit dem Zweck, Bildungsmöglichkeiten für diese Kinder zu organisieren.“ (van Dijk 1982, 488)

1946 wurde unter der Leitung der „American Foundation for the blind“ versucht herauszufinden, welche persönlichen, sozialen und ökonomischen Hilfen für taubblinde Menschen notwendig sind und gegeben werden können. Es wurden in weiterer Folge ein Forschungskomitee³⁵ für die Erziehung taubblinder Menschen errichtet und Zusammenkünfte für Eltern taubblinder Kinder veranstaltet (vgl. van Dijk 1982, 486f).

³⁵ Dies war das „National Study Committee“, welches die folgende Definition von Taubblindheit vertrat: Ein taubblindes Kind ist ein Kind, „das wegen einer solchen Kombination von Behinderungen nicht befriedigend

Die Entwicklung in Amerika hatte großen Einfluss auf Europa. Auch hier wurden nun Abteilungen und Schulen für taubblinde Kinder errichtet, wie z.B. in England (Conover Hall), in den Niederlanden (Sint Michielgestel), in Dänemark und später auch im übrigen Skandinavien und in Deutschland (Hannover) (vgl. van Dijk 1982, 488).

Spezielle Taubblindenausbildungen für LehrerInnen und ErzieherInnen gab es bis zu den 90iger Jahren des 20. Jhdts. nur in den Vereinigten Staaten von Amerika und in Skandinavien (vgl. van Dijk 1982, 493).

Van Dijk äußert sich kritisch zum Thema, dass in Europa immer noch taubblinde Menschen in Institutionen für geistig behinderte Menschen leben müssen und dadurch keine adäquate Förderung erhalten. Es ist zu beobachten, dass die Sensibilisierung für die Notwendigkeit einer speziellen Förderung und Bildung taubblinder Menschen heute zunimmt. Das oberste Ziel in der Taubblindenbildung ist, dass die höchste Lebensqualität für taubblinde Menschen möglich wird (vgl. van Dijk 2001, 5).³⁶

In den anschließenden Unterkapiteln wird kurz auf den Beginn der Taubblindenbildung in Russland, Dänemark und Österreich eingegangen. Jedem Kapitel folgt je ein exemplarisches Beispiel zur Bildungssituation in diesen drei angeführten Ländern. Dies soll dazu dienen, dem Leser/der Leserin einen kleinen Einblick in die verschiedenen Konzepte der Taubblindenbildung von Russland, Dänemark und Österreich zu ermöglichen. Der Blick über die Grenzen Österreichs erscheint gerade im Bereich der Taubblindenbildung als interessant, da die Bildungsangebote große Unterschiede aufweisen.

2.2.1 Russland

Die russische Taubblindenbildung kann in drei Phasen eingeteilt werden. Die erste beginnt mit Sokoljanskij (1889-1960). Er organisierte über viele Jahre die Erziehung taubblinder Menschen. Sechs seiner acht SchülerInnen wurden 1941 im 2. Weltkrieg umgebracht. Auch der russische Psychologe Vygotskij (1896-1934) und der schweizer

von den Erziehungsprogrammen für blinde Kinder und für taube Kinder profitieren kann.“ (van Dijk 1982, 478)

³⁶ <http://www.dblink.org/lib/topics/VANDIJKDBP.htm>, download 21.02.2006

Entwicklungspsychologe Piaget (1896-1980) kannten seine Arbeit und bewunderten diese (vgl. Mescerjakov 2001, 1f).

Mit der zweiten Phase der russischen Taubblindenbildung verbunden sind die Personen Mescerjakov (1923-1974) und Il'lenkov (1924-1979). Mescerjakov studierte nach dem 2. Weltkrieg Psychologie in Moskau. Seine Dissertation schrieb er bei Lurija (1902-1977) und trat seinem Forschungsteam bei. Ab 1955 arbeitete er mit Sokoljanskij zusammen und nach dessen Tod versuchte er, die Arbeit mit taubblinden Menschen weiterzuführen. 1962 beginnt Mescerjakov in Zagorsk mit drei SchülerInnen zu arbeiten und baute in weiterer Folge das Taubblindenkinderheim³⁷ in Zagorsk auf, welches 1963 eröffnet wurde. Auf die pädagogische Arbeit in diesem Taubblindenkinderheim wird im anschließenden Kapitel noch eingegangen. 1971 habilitierte Mescerjakov mit einer Schrift über „Taubstummblinde Kinder“. Auf diesem Werk gründet das 1974 erschienene Buch, welches im deutschsprachigen Raum den Titel „Helen Keller war nicht alleine“ trägt. Il'lenkov bemühte sich nach dem Tod Mescerjakov's 1974 die theoretische Arbeit, welche sich an den tätigkeitstheoretischen Auffassungen orientierte, fortzusetzen (vgl. Mescerjakov 2001, 28).

Die dritte Phase der russischen Taubblindenpädagogik ist gekennzeichnet durch die Schwierigkeiten, die der Zerfall der UdSSR gebracht hat. Das Kinderheim liegt sehr isoliert und abgelegen. Obuchova sagte, ein Problem der russischen Taubblindenbildung sei, dass eine große „Divergenz zwischen kognitivem Fortschritt und moralischem zurückbleiben der taubblinden Schüler“ (Mescerjakov 2001, 3) bestehe.

Als exemplarisches Beispiel für die Taubblindenbildung in Russland wurde das bereits erwähnte Taubblindenkinderheim in Zagorsk gewählt. Wie gestaltet sich die pädagogische Arbeit in diesem Taubblindenkinderheim? Die Antwort auf diese Frage wird im anschließenden Kapitel gegeben, in welchem versucht wird, die pädagogische Arbeitsweise im Taubblindenkinderheim darzustellen.

³⁷ Dieses Taubblindenkinderheim war 30 Jahre lang eine „Eliteschule“ für knapp 50 taubblinde Kinder. Seit 1991 besteht ein Bildungs- und Rehabilitationszentrum für ca. 120 taubblinde Kinder und junge Erwachsene (vgl. Bassilova 2001, 21).

2.2.1.1 Bildungsangebot im Taubblindenkinderheim Zagorsk³⁸

Das Taubblindenkinderheim wurde auf Initiative von Mescerjakov und Skorochadowa 1963 in Zagorsk eröffnet (vgl. Aprausev 1988, 9). Aprausev wurde 1965 auf das Kinderheim aufmerksam und 1969 dessen Direktor. Das Taubblindenkinderheim in Zagorsk war aber nicht die erste Einrichtung für taubblinde Menschen in Russland, schon im Jahr 1923 eröffnete der sowjetische Pädagoge Sokoljanskij in Charkow eine klinische Schule für „blindtaubstumme Kinder“ (vgl. Aprausev 1988, 131ff) und eine weitere Bildungseinrichtung für taubblinde Menschen bestand zu dieser Zeit bereits in Sankt Petersburg (vgl. Bassilova 2001, 21).

Die pädagogische Arbeit im Taubblindenkinderheim in Zagorsk setzt sich laut den Aussagen von Aprausev zum Ziel, die Entwicklung der Psyche des taubblinden Kindes zu ermöglichen und dessen innere Welt zu bereichern (vgl. Aprausev 1988, 10). Der pädagogische Schwerpunkt in der Arbeit mit den taubblinden SchülerInnen liegt vor allem in zwei Bereichen a) der Tätigkeit und b) der Sprache.

ad a) Am Beginn der Erziehung jedes taubblinden Kindes, das im Taubblindenkinderheim aufgenommen wird, steht die Herausbildung von Fertigkeiten der Selbstversorgung, um Selbständigkeit im täglichen Leben des taubblinden Kindes zu ermöglichen (vgl. Mescerjakov 2001, 123). Vor dem Aufbau der Sprache ist es laut Mescerjakov unerlässlich, durch die Befriedigung der Selbstversorgungs- und Verhaltensfertigkeiten die räumliche Orientierung und gegenständliche Wahrnehmung herauszubilden. Er berichtet, dass viele taubblinde Kinder, bei denen noch keine räumliche Orientierung ausgebildet ist, es nicht ertragen, sich alleine zu bewegen, da sie sich alleine gelassen fühlen. Aus diesem Grund erscheint es wichtig, die anfängliche Leere, die das Kind umgibt, mit Gegenständen auszufüllen, die in weiterer Folge eine beständige, bekannte Welt bilden (vgl. Mescerjakov 2001, 114ff).

³⁸ Die folgenden Ausführungen orientieren sich über weite Strecken an den beiden Werken von Mescerjakov (2001) und Aprausev (1988), da es im Rahmen der Literaturrecherche kaum möglich war, weitere und aktuellere Informationsquellen über das Taubblindenkinderheim in Zagorsk zu finden. Aprausev's Werk „Erziehung durch Optimismus“ hat sich zum Ziel gesetzt, die gängige Vorstellung, dass taubblinde Menschen „hoffnungslose Invaliden“ seien und zu keinem menschenwürdigen, selbständigen Leben fähig sind, zu überwinden. „Das Buch erzählt von der täglichen, selbstverleugnenden, schöpferischen Arbeit der Pädagogen, die die blindtaubstummen Kinder an verschiedenartigste Tätigkeiten geduldig und gewissenhaft heranführen. Sie erreichen die Entwicklung und Ausbildung der Kinder durch kenntnisreiche Tätigkeit.“ (Aprausev 1988, 133)

„Jedes Ding, das das Kind benutzt und jeder Gegenstand, der sich in seiner Aktionssphäre befindet, muss immer einen ganz bestimmten Platz haben. Das Kind lernt schnell, ein Ding zu finden, das es braucht, sich nicht an Gegenständen in seiner Umgebung zu stoßen. Seine Bewegungen werden frei und sicher, Hemmungen und Angst vor dem Zusammenstoßen mit Gegenständen verschwinden. Die Konstanz in der Anordnung der Gegenstände ist eine notwendige Bedingung für die Herausbildung einer systematischen Widerspiegelung der Außenwelt in den Vorstellungen des Kindes.“ (Mescerjakov 2001, 114)

Bei der Ausbildung einer räumlichen Orientierungsfähigkeit steht das Betasten der Gegenstände im Mittelpunkt, dadurch bildet sich beim taubblinden Kind ein „System von Signalmerkmalen eines Gegenstandes“ heraus. Das Gelände des Taubblinden zentrums ist so gestaltet, dass sich taubblinde Kinder frei bewegen können. Es sind z.B. Gehwege verschieden präpariert mit unterschiedlichen Bodenbelag und Erhöhungen vor einer Wand, sodass eine selbstständige Orientierung möglich ist (vgl. Mescerjakov 2001, 115).

Um die äußere Umgebung erfassen zu können, stehen dem taubblinden Kind laut Mescerjakov (2001) folgende Analysatoren zur Verfügung:

- „das Gesicht, das die Luftbewegung, genügend starke Vibrationen der Luft und Temperatureinwirkung wahrnimmt;
- die Füße, die besonders sensibel Vibrationen des Bodens und Unebenheiten des Weges wahrnehmen;
- die Hände, die mit Hilfe eines Stockes Gegenstände und auch Unebenheiten des Weges wahrnehmen; auch Gerüche sind Signale für einzelne Gegenstände und die Umgebung.“ (116)

Mit der Hilfe dieser Analysatoren ist es dem taubblinden Kind möglich, seine gegenständliche Umgebung wahrzunehmen. Die Aufgabe des Pädagogen/der Pädagogin liegt darin, das taubblinde Kind dabei zu unterstützen. Erst wenn sich das taubblinde Kind im Raum sicher orientieren kann, können Veränderungen durchgeführt werden, um es daran zu gewöhnen, dass die umgebende Welt beweglich und veränderlich ist (vgl. Mescerjakov 2001, 115f).

Eine „orientierend-forschende Tätigkeit“ entwickelt sich beim taubblinden Kind mit der Befriedigung der Grundbedürfnisse wie Essen, Schlafen und Toilette (vgl. Mescerjakov 2001, 118). Der Pädagoge/die Pädagogin unterstützt die „orientierend-forschende Tätigkeit“, damit sich beim taubblinden Kind ein ganzheitliches Abbild des Gegenstandes herausbilden kann. In späterer Folge ist es dann nicht mehr notwendig, den ganzen Gegenstand abzutasten, es genügt ein Teil oder Detail davon, damit das

ganze Abbild entsteht. Darunter versteht Mescerjakov den „Signalcharakter“ der Wahrnehmung (vgl. Mescerjakov 2001, 119f).

„Hauptsächliche und beinahe einzige Quelle für die Herausbildung von Abbildern der Gegenstände beim taubblinden Kind ist die Tätigkeit des taktil-motorischen Analysators. Dank der Tätigkeit der Hand formt sich fast die gesamte Welt der Abbilder eines Taubblinden.“ (Mescerjakov 2001, 120)

Die Wahrnehmung von Gegenständen, die vielseitiger verwendbar sind ist größer als von denen, die im Alltag selten vorkommen. Bei taubblinden Menschen ist das vorrangige Rezeptionsorgan die Hand. Bei Kindern die das Hör- und Sehvermögen früh verlieren, können die Abbilder verloren gehen, da die empfangenen Reize nicht mehr mit den visuellen Abbildern koordiniert werden können (vgl. Mescerjakov 2001, 121f).

„Dergestalt ist das Problem der Signalfunktion nicht nur ein wichtiges Problem der Orientierungs-Ausbildung, sondern auch das zentrale Glied in der Herausbildung der Gegenständlichkeit der Wahrnehmung bei Taubblinden. In beiden Fällen besteht die Aufgabe des Pädagogen darin, dem taubblinden Kind zu helfen, ein System der Wahrnehmung der Einwirkungen (sowohl der natürlichen als auch der zu diesem Zweck künstlich erzeugten) herauszubilden, die ihm Signale früher erkannter Objekte der Außenwelt sind.“ (Mescerjakov 2001, 123)

ad b) Der Sprachaufbau beim taubblinden Kind beginnt anhand der Herausbildung von Selbstversorgungsfertigkeiten, von welchen körperbezogene Gesten abgeleitet werden. Somit entwickelt sich nach und nach eine Gestensprache, die dann versucht wird, über Ganzwortdarstellungen in die Daktylsprache³⁹ überzuleiten. Erst zu einem späteren Zeitpunkt können daraus Daktylzeichen und in weiterer Folge Braillezeichen entwickelt werden (vgl. Mescerjakov 2001, 5).

„Eine der ersten Fragen ist die Aktivierung der Kommunikation, weil die Tragik der Blindtaubstummheit gerade im Mangel an Kommunikationsmöglichkeiten besteht. Es fehlen hier alle gewöhnlichen Verbindungen eines Menschen mit der Außenwelt. Als Grundlage bleibt das Tastgefühl. Unsere Aufgabe besteht darin, zu erreichen, dass die Hände die Information durch das Tastgefühl wahrnehmen können.“ (Aprausev 1988, 143)

Wichtig im Leben eines taubblinden Kindes ist auch die Orientierung in der Zeit. Meist fällt es ihnen schwer, einen Tag-Nachtrhythmus aufgrund des eingeschränkten Sehvermögens aufzubauen, deshalb sind für sie praktische Handlungen, welche in einer

³⁹ Die Daktylsprache folgt auf die Gestensprache. Dazu werden Gesten für bekannte Gegenstände aus dem Alltag des taubblinden Kindes durch Fingerworte ersetzt. Das daktyle Alphabet wird dem taubblinden Kind erst gelernt, wenn dieses eine gewisse Anzahl an Worten beherrscht (vgl. Mescerjakov 2001, 152f).

bestimmten Ordnung ausgeführt werden für einen geordneten Tagesablauf⁴⁰ anhand eines Tagesplans unerlässlich (vgl. Mescerjakov 2001, 110). Durch die konstante Abfolge der Handlungen im Laufe des Tages können sich die taubblinden Kinder orientieren und es wird ihnen möglich, die Zeit zu bezeichnen (vgl. Mescerjakov 2001, 114).

Das Taubblindenkinderheim arbeitet beim beschriebenen Konzept der Erziehung von taubblinden Kindern nach fünf aufeinander aufbauenden Schritten, welche an dieser Stelle kurz vorgestellt werden:

1. „Individuelle, zielgerichtete Tätigkeit;
2. Kollektive, zielgerichtete Tätigkeit;
3. Gesellschaftlich nützliche Arbeit;
4. Vorberufsausbildung
5. Berufliche Tätigkeit.“ (Aprausev 1988, 68)

Das vorgestellte Konzept zur Erziehung von taubblinden Kindern beginnt damit, dass die „individuelle zielgerichtete Tätigkeit“ im Mittelpunkt steht. Hier arbeitet der Pädagoge/die Pädagogin gemeinsam mit dem taubblinden Kind, mit dem Ziel, dieses an die Umgebung zu gewöhnen (darunter sind Fertigkeiten der Selbstversorgung zu verstehen wie z.B. Sich-Anziehen, Sich-Ernähren usw.). Dabei werden die Hände des taubblinden Kindes eingesetzt, um das Sehvermögen durch die fühlbare Wahrnehmung zu ersetzen. Weiters werden die Hände auch als „Sprachorgan“ verwendet (vgl. Aprausev 1988, 69). „Mit einer Hand spricht das Kind, mit einer anderen nimmt es die Äußerungen eines Gesprächspartners wahr.“ (ebd.)

Die beschriebene „individuelle zielgerichtete Tätigkeit“ geht dann über in die „kollektive zielgerichtete Tätigkeit“. Hier wird unter der Leitung eines Pädagogen/einer Pädagogin in

⁴⁰ Beispiel für einen Tagesablauf im Taubblindenkinderheim:

„Morgens kam die Erzieherin und zeigte jedem einzelnen Jungen, dass es Zeit zum Aufstehen ist. Sie standen auf, brachten die Betten in Ordnung, gingen zur Toilette, dann gingen sie zur Morgengymnastik in den Sportsaal, bzw. im Sommer in den Hof; nach der Gymnastik zogen sie die Turnhemden aus und gingen nur in Turnhosen mit dem Waschzeug in den Waschräum, wo sie sich bis zu Taille wuschen, die Zähne putzten, sich abtrockneten. Dann räumten sie Seife, Zahnpulver und Zahnbürste in den Nachttisch, hingen das Handtuch auf, zogen die Schuluniform an und gingen in den Speisesaal zum Frühstück; einer von ihnen (der Diensthafende) deckte den Tisch, und nach dem Essen trug er das Geschirr zum Spülen. Nach dem Essen standen die Zöglinge auf ein Zeichen hin auf und gingen in den Klassenraum zum Unterricht; auf eine Geste des Lehrers hin bereiteten die Schüler alles nötige Lehrmaterial für den Unterricht vor, und sie räumten es nach Unterrichtsschluss wieder auf; dann folgte ein Spaziergang an der Frischen Luft – und so bis zum Ende des Tages: eine Handlung folgte auf die andere, die Beendigung einer Sache war das Signal für die folgende.“ (Mescerjakov 2001, 124f)

Gruppen gearbeitet und Tätigkeitsbeziehungen aufgebaut (z.B. gemeinsames Blumen gießen, Ordnung in der Spielecke schaffen usw.). Die Verständigung dabei erfolgt abermals über die Hände. Diese Art der Arbeit in Gruppen geht dann über in die „gesellschaftlich nützliche Arbeit“. Dem taubblinden Kind soll es ermöglicht werden eine Vorstellung von der Vielfältigkeit der Umwelt zu erhalten (z.B. Tiere „begreifen“, Entstehungskreislauf von Getreide, Obst usw.). Damit dies möglich ist, sind nach dem Konzept des Taubblindenkinderheimes in Zagorsk wirtschaftliche Tätigkeiten für die taubblinden Kinder notwendig und daher müssen sie sich an landwirtschaftlicher Arbeit beteiligen. Aprausev ist der Meinung, dass das Wesen der Dinge nur durch die Einwirkung mittels Tätigkeit auf dieses erkennbar wird (vgl. Aprausev 1988, 69f).

Die „Vorberufsausbildung“ dient dazu, den taubblinden Kindern Einblicke in verschiedene Tätigkeitsfelder (z.B. nähen, stricken, produzieren von Plüschtieren, stanzen von Metallwaren, bohren, zusammensetzen von Leitungsschnüren, verpacken) zu ermöglichen, um eine „berufliche Tätigkeit“ für den taubblinden Menschen zu finden, die seinen Möglichkeiten, Interessen und Neigungen entspricht (vgl. Aprausev 1988, 75).

An dieser Stelle ist noch erwähnenswert - und darüber wurde in der öffentlichen Diskussion schon kontrovers diskutiert - dass es vier taubblinden SchulabgängerInnen⁴¹ des Taubblindenkinderheimes in Zagorsk möglich war, nach bestandener Aufnahmeprüfung 1971, ein Psychologiestudium an der Moskauer Lomonosov Universität zu beginnen und auch abzuschließen (vgl. Mescerjakov 2001, 1).

⁴¹ Natalja S. kam im Alter von 18 Jahren ins Taubblindenkinderheim nach Zagorsk. Sie wurde im Alter von 14 Monaten taubblind. Mit neun Jahren erhielt sie für vier Jahre einen speziellen Unterricht in einer Gehörlosenschule. Danach fand man keine/n LehrerIn, der/die sie weiter unterrichten konnte und so war N. dann 4 Jahre zu Hause, wo sich ihre Mutter mit ihr beschäftigte. Mit 17 Jahren wurde ihr Unterricht wieder für ein Jahr fortgesetzt. Als sie nach Zagorsk kam, beherrschte sie Braille (vgl. Mescerjakov 2001, 203).

Juri L. kam im Alter von 17 Jahren ins Kinderheim Zagorsk. Seit seinem 4. Lebensjahr hatte er Einschränkungen des Hör- und Sehvermögens ausgelöst durch eine Gehirnhautentzündung. Bis zu diesem Zeitpunkt der Erkrankung hörte und sprach Juri. Mit neun Jahren erhielt er individuellen Unterricht und erlernte das daktyle Alphabet und Braille (vgl. Mescerjakov 2001, 198).

Sergej S. kam im Alter von 14 Jahren in das Kinderheim nach Zagorsk und hatte die Diagnose einer angeborenen Hör- und Sehschädigung. Mit 8 Monaten bemerkten seine Eltern, dass er nicht auf Laute reagierte, mit fünf Jahren erblindete er auf beiden Augen. Im Kindergarten wurde er von einer eigenen Erzieherin in spielerischer Form unterrichtet (vgl. ebd.).

Alexander S. kam im Alter von 11 Jahren in das Kinderheim nach Zagorsk. Mit drei Jahren wurde bemerkt, dass er schlecht sah, mit sieben Jahren kam er in eine Blindenschule. Mit neun Jahren begann sich sein Hörvermögen zu verschlechtern. Im letzten Schuljahr war es aufgrund des schlechten Hörens schwer ihn in der Blindenschule weiter zu unterrichten und er wurde individuell beschäftigt, bis er in das Kinderheim nach Zagorsk kam. Er erlernte die daktyle Kommunikation. Hören konnte er nur mehr, wenn ihm jemand laut ins Ohr schrie (vgl. Mescerjakov 2001, 199f).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Taubblindenkindenheim in Zagorsk eine in sich geschlossene Institution für taubblinde Kinder und junge Erwachsene darstellt. Sie leben, lernen und arbeiten am selben Ort und es besteht aufgrund der abgeschiedenen Lage nur wenig Kontakt zum gesellschaftlichen Leben. Das Hauptaugenmerk der pädagogischen Arbeit liegt auf der gemeinsamen Tätigkeit, beginnend mit den Fertigkeiten der Selbstversorgung und der Erlernung einer geeigneten Kommunikationsform. Die Arbeit lässt ein systematisch pädagogisches Vorgehen erkennen, dieses wurde von Mescerjakov hervorgebracht und im Laufe der Zeit weiterentwickelt. Am Ende der Ausbildung soll der taubblinde Jugendliche die Möglichkeit erhalten, eine geeignete Arbeit zu erlernen.

Nach der Darstellung eines Bildungsangebotes in Russland widmet sich das folgende Kapitel einem Bildungsangebot für taubblinde Menschen in Dänemark. Dabei handelt es sich um das Taubblindenzentrum in Aalborg, welches ein anderes Konzept an Bildungsangeboten für taubblinde Menschen bietet als das soeben vorgestellte Taubblindenkindenheim in Zagorsk.

2.2.2 Dänemark

In Dänemark ist Taubblindheit als eigenständige Behinderungsform⁴² anerkannt und es existiert ein Programm zur Erfassung von neu diagnostizierten taubblinden Menschen. Weiters gibt es spezielle Schulungen für Fachpersonal und DolmetscherInnen. In der Beratungsstelle des Zentrums für Taubblinde erhalten taubblinde Menschen und deren Familien Informationen z.B. über Frühfördermaßnahmen (vgl. ÖHTB „Eine Untersuchung zur sozialrechtlichen Anerkennung der Taubblindheit in der EU“ 2006, 19).

Das „Nordic Staff Training Center for Deafblind Service“ (NUD) bietet verschiedene Serviceleistungen für taubblinde Menschen in der Nordischen Region (Norwegen, Schweden, Finnland, Dänemark, Island) an, wie z.B. Information über Bildungsmöglichkeiten, eine Bibliothek, es leistet Entwicklungs- und

⁴² Es besteht eine Definition von Taubblindheit der nordischen Länder, welche wie folgt lautet: „Deafblindness is a distinct disability. Deafblindness is a combined vision and hearing disability. It limits activities of a person and restricts full participation in society to such a degree that society is required to facilitate specific services, environmental alterations and/or technology.“ (<http://www.nud.dk/AED09D7C-7459-434E-A8B2-67237C064748.W5Doc>, download 12.07.2007)

Dokumentationsarbeit und setzt sich dafür ein europäische und internationale Verbindungen herzustellen und zu stärken (vgl. <http://www.nud.dk>, download 12.07.2007). 1993 wurde das „Service Center for deafblind people with acquired deafblindness“ gegründet. Das Angebot richtet sich vorwiegend an die in diesem Feld professionell Tätigen und hat sich das Sammeln, Entwickeln und Verbreiten von Wissen über erworbene Taubblindheit zum Auftrag gemacht (vgl. <http://www.dbcent.dk/vcfdbb/subpage113.aspx>, download 12.07.2007).

Wie sieht nun ein spezielles Bildungsangebot in Dänemark für taubblinde Menschen aus? Als exemplarische Einrichtung wurde das Taubblindenzentrum in Aalborg gewählt.

2.2.2.1 Bildungsangebot im Taubblindenzentrum in Aalborg

Das Taubblindenzentrum in Aalborg ist das größte Zentrum für taubblinde Menschen in Skandinavien und betreut ca. 50 geburtstaubblinde Menschen in verschiedenen Einrichtungen und bietet weiteren 150 geburtstaubblinden Menschen im ganzen Land Beratungsmöglichkeiten an. Das Taubblindenzentrum hat ca. 150 MitarbeiterInnen und das Angebot setzt sich zusammen aus Wohneinrichtungen für Kinder und Erwachsene, einen Kindergarten, ein Jugendzentrum, einer Schule, einem Freizeitzentrum, Beratungsstellen und verschiedenen Kursangeboten.

Die MitarbeiterInnen des Taubblindenzentrums bestehen aus einem multidisziplinären Team, welches in ständiger Verbindung steht, um Erfahrungen auszutauschen. In Bezug auf eine geeignete Kommunikationsmöglichkeit liegt das Augenmerk auf der taktilen Gebärdensprache (vgl. <http://www.idb.dk/one2live/websites/70/index.jsp?pageid=3524>, download 12.07.2007).

Im Anschluss wird auf die verschiedenen Angebote näher eingegangen. Begonnen wird mit den Wohneinrichtungen, welche taubblinden Menschen zur Verfügung stehen.

1. Wohneinrichtungen

Das Taubblindenzentrum bietet fünf unterschiedliche Arten an Wohnmöglichkeiten für geburtstaubblinde Menschen, die genau auf die Bedürfnisse der BewohnerInnen abgestimmt sind. Die jeweiligen speziell ausgebildeten BetreuerInnen versuchen einen abwechslungsreichen und angenehmen Alltag für die MitbewohnerInnen zu schaffen (vgl. <http://www.idb.dk/one2live/websites/70/index.jsp?pageid=3525>,

download 12.07.2007). Eines dieser Wohneinrichtungen ist z.B. „Bogehuset“, welches stellvertretend vorgestellt wird. Dieses Wohnheim liegt gleich neben dem Schulgebäude und bietet sieben bis acht taubblinden Kindern im Alter von fünf bis achtzehn Jahren Platz. Das Wohnheim wird von 17 MitarbeiterInnen betreut. Seit 2001 besteht auch ein Kindergarten neben dem Schulgebäude, dies soll dem taubblinden Kind die Möglichkeit bieten, sich schon an die Umgebung zu gewöhnen, bevor es eingeschult wird. Jedes Kind/jeder Jugendliche besitzt ein eigenes Zimmer und kann dieses gemeinsam mit seinen Eltern nach den eigenen Wünschen gestalten. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist dem Wohnheim wichtig, es besteht auch die Möglichkeit, dass die Kinder das Wochenende bei ihren Eltern verbringen. Weiters werden verschiedene Freizeitmöglichkeiten angeboten, wie z.B. Schwimmen, Reiten, Exkursionen, Musikworkshops, Entspannung mit Physiotherapie, Urlaubsplanung (vgl. <http://www.idb.dk/one2live/websites/70/index.jsp?pageid=3537>, download 12.07.2007).⁴³ Eine spezielle Art der Wohnmöglichkeit bietet das Taubblindenzentrum für taubblinde Jugendliche in Form eines Jugendzentrums an. In diesem Jugendzentrum, welches aus zwei Häusern besteht, leben 12 taubblinde Jugendliche im Alter zwischen 18 und 23 Jahren. Den taubblinden Jugendlichen soll ermöglicht werden, Erfahrungen in ihrer Peer-group⁴⁴ zu machen. Der soziale Aspekt steht im Vordergrund und somit auch die Abnabelung der taubblinden Jugendlichen von ihren Eltern. Sie sollen Zeit haben ihre persönliche Zukunft zu planen. Ziel ist es, dass die taubblinden Jugendlichen so selbstständig wie möglich leben können. Um das zu erreichen, werden sie z.B. in die Hausarbeit miteingebunden. Zusätzlich stehen verschiedene

⁴³ Weitere Wohnmöglichkeiten:

Danalien: Hier bestehen seit 2002 vierzehn Wohnungen, welche an die Bedürfnisse von taubblinden Menschen angepasst wurden. Weiters gibt es noch Gemeinschaftsräume, die genutzt werden können. Die Wohnungen werden von insgesamt 30 MitarbeiterInnen betreut (vgl. <http://www.idb.dk/one2live/websites/70/index.jsp?pageid=3538>, download 12.07.2007).

Minibo: Dies ist ein Einfamilienhaus in welchem acht taubblinde Menschen wohnen können. Jeder Mitbewohner besitzt ein eigenes Zimmer, das Haus verfügt zusätzlich noch über ein Hallenbad. Beschäftigt sind hier 13 MitarbeiterInnen (vgl. <http://www.idb.dk/one2live/websites/70/index.jsp?pageid=3539>, download 12.07.2007).

Solhuset: Diese Wohnmöglichkeit wurde 2002 renoviert und bietet heute vier taubblinden Menschen mit besonderen Bedürfnissen - dies bedeutet, dass sie zusätzliche Assistenz und Behandlungen benötigen - Platz. Die 20 MitarbeiterInnen arbeiten eng mit ÄrztInnen, PsychologInnen und PhysiotherapeutInnen zusammen (vgl. <http://www.idb.dk/one2live/websites/70/index.jsp?pageid=3540>, download 12.07.2007).

⁴⁴ Unter Peer-group ist eine Gruppe gleichaltriger Kinder oder Jugendlicher zu verstehen, welche für den Erwerb von alterstypischen Einstellungen und Verhaltensweisen und für die Ablösung von der Familie wichtig ist (vgl. Schaub, Zenke 2004, 426).

Behandlungsmöglichkeiten (z.B. Physiotherapie) für die BewohnerInnen zur Verfügung. Der Wochenplan gestaltet sich folgendermaßen: Zwei Tage in der Woche wird die Schule besucht, zwei weitere Tage stehen für Workshops zur Verfügung und an einem Tag in der Woche werden z.B. aktuelle Themen behandelt, finden Kommunikationstrainings oder praktische Übungen (z.B. zur Post oder Apotheke gehen, ...) statt. In der Freizeit ist die Teilnahme an geplanten Stadttouren, Exkursionen und sportlichen Aktivitäten (z.B. Gymnastik, Schwimmen und Reiten) möglich. (vgl. <http://www.idb.dk/one2live/websites/70/index.jsp?pageid=3541>, download 12.07. 2007).

2. Schule

Die Schule wird vom 6.-18. Lebensjahr besucht und unterliegt dem Sonderschullehrplan. Eine Klasse besteht meist aus 10-12 Kindern. Zwei Tage in der Woche bietet die Schule Unterricht für die 18-23-jährigen aus dem Jugendzentrum an. Weiters stehen auch für taubblinde Erwachsene spezielle Kurse zur Verbesserung ihrer kommunikativen Fähigkeiten zur Verfügung. Wann diese Stunden stattfinden, entscheiden der taubblinde Mensch und der/die LehrerIn gemeinsam.

Auf eine gute Vernetzung zwischen der Schule dem Wohnheim und dem Jugendzentrum wird großer Wert gelegt. Ein Austausch besteht auch zwischen den verschiedenen professionell Tätigen des interdisziplinären Teams, bestehend aus PhysiotherapeutInnen, SozialarbeiterInnen, MusiktherapeutInnen, PsychologInnen, ArbeitstherapeutInnen (vgl. <http://www.idb.dk/one2live/websites/70/index.jsp?pageid=3526>, download 12.07.2007).

3. Tages- und Werkstättenzentrum

Das Tages- und Werkstättenzentrum bietet verschiedene kreative Aktivitäten (Holzarbeiten, Bronze gießen, Grußkarten und Kerzen basteln) an. Hier soll der taubblinde Mensch so nah wie möglich an eine „normale“ Arbeitssituation herangeführt werden. Die Arbeit wird vom Taubblindenzentrum als Quelle für Zufriedenheit und Entwicklung von Selbstrespekt für den taubblinden Menschen gesehen. Weiters erscheint die Arbeit in einer Gruppe unterschiedlichen Geschlechts und Alters für die Entwicklung des taubblinden Menschen wichtig. Es stehen auch noch andere Angebote in der Tages- und Werkstätte zur Auswahl, wie

Reiten, Schwimmen, Erfahrungen in der Natur sammeln und manchmal werden Kreativworkshops zu den Themen Theater, Musik, Malen organisiert (vgl. <http://www.idb.dk/one2live/websites/70/index.jsp?pageid=3527>, download 12.07.2007).

Anhand des Beispiels von Dänemark wurde ein umfangreiches Angebot an Bildungs- und Wohnmöglichkeiten für taubblinde Menschen dargestellt. Die einzelnen Bereiche (Wohnen, Bildung, Arbeit, Freizeit) sind miteinander vernetzt und können nach den individuellen Bedürfnissen des taubblinden Menschen ausgewählt werden.

Nach der Darstellung der beiden Bildungsangebote in Russland und Dänemark wird sich das kommende Kapitel mit dem bestehenden Bildungsangebot in Österreich, und hier im Speziellen mit den beiden Hör- und Sehbehindertenklassen in Wien befassen.

2.2.3 Österreich

In Österreich wurden bis zu den 70er und 80er Jahren des 20. Jhdts. taubblinde Menschen als „nicht bildungsfähig“ eingestuft. Es gab zwar Institutionen und Schulen für gehörlose und blinde Menschen, aber keine speziellen Bildungsmöglichkeiten für Taubblinde. Erst als 1981 das ÖHTB⁴⁵ (Österreichisches Hilfswerk für Taubblinde und hochgradig Hör- und Sehbehinderte) in Wien von Eltern, welche selbst ein taubblindes Kind hatten, gegründet wurde, begann die organisierte Unterstützung und Einforderung der Bildungsmöglichkeiten für taubblinde Menschen in Österreich. Das ÖHTB bietet Informationen und Beratung für taubblinde Menschen und deren Familien an, es unterstützt Frühfördermaßnahmen⁴⁶ und ist bestrebt, taubblinde Menschen auf deren

⁴⁵ Das ÖHTB ist eine „gemeinnützige, karitative, überparteiliche, an keine Konfession gebundene Organisation“ (www.oehb.at/oehb/index00.htm, download 2.09.2005) und versteht sich als „lebensbegleitende pädagogische Einrichtung“ (ebd.). 1987 erweiterte der Verein seine Tätigkeitsfelder und wurde als Trägerorganisation aktiv. Es werden heute ca. 540 KlientInnen mit unterschiedlichsten Behinderungen von ca. 250 hauptamtlichen MitarbeiterInnen betreut. Zur Aufgabe hat sich der Verein die Beratung, Betreuung und berufliche Förderung von Menschen mit Behinderungen gemacht (vgl. ebd.), wobei der Schwerpunkt auf Menschen mit Sinnes- und Mehrfachbehinderungen liegt.

⁴⁶ In der Frühförderstelle des ÖHTB wird nach der Methode der auditiv-verbale Therapie gearbeitet. Ziel dieser ist es auch bei großem Hörverlust, das Kind zu unterstützen, dessen Hörreste zu nutzen. Dabei ist die frühzeitige medizinische Abklärung des betroffenen Kindes von besonderer Bedeutung. Sollte sich im Rahmen der Untersuchungen ein Hördefizit bestätigen, wird anschließend eine individuelle Anpassung eines Hörgerätes durchgeführt. Dies erscheint in der Frühförderung besonders wichtig, da es sonst neben dem erschwerten bzw. gänzlichen Ausfall des Spracherwerbs auch zu einer Entwicklungsverzögerung, welche psychische und soziale Probleme auslöst, kommen kann. „Dieser Ansatz berücksichtigt die gesamte

Lebensweg - auch in Bezug auf einen Arbeitsplatz und eine passende Wohnmöglichkeit zu finden - zu begleiten. Weiters plant es den Aufbau einer Taubblindenberatungsstelle in Wien, wo verschiedene Angebote für taubblinde Menschen, deren Familie und Angehörige, aber auch für in diesem Feld professionell Tätige in Zukunft Platz finden sollen.

Die Betreuungs- und Förderungsangebote des ÖHTB für taubblinde Menschen umfassen:

- „die Frühbetreuung und -förderung, die den betroffenen Familien dabei hilft, die Behinderung ihres Kindes zu verstehen und auf sie einzugehen
- das Schaffen einer Wohn- und Lebensumgebung, in der es möglich ist, sich trotz des Fehlens optischer und akustischer Wahrnehmungen ungefährdet und möglichst frei zu entfalten
- Angebote von Beschäftigungs- und Arbeitsmöglichkeiten, die auf eine sinngebende und persönlichkeitsfördernde Gestaltung des Alltags ausgerichtet sind
- ein Angebot an Freizeitmöglichkeiten, die Kreativität, Lebensfreude und den Kontakt mit anderen zum Ziel haben
- die Beratung und Betreuung von Menschen, die an altersbedingter Taubblindheit leiden.“ (<http://www.oehtb.at/oehtb/index00.htm>, download 2.09.2005)

Laut einer Untersuchung von EDbN gibt es in Österreich keine Programme zur Erfassung von neu diagnostizierten taubblinden Menschen und weiters auch keine Schulungen für Fachpersonal oder DolmetscherInnen (vgl. ÖHTB „Eine Untersuchung zur sozialrechtlichen Anerkennung der Taubblindheit in der EU“ 2006, 17).

Als exemplarisches Beispiel für das Bildungsangebot das taubblinden Menschen in Österreich zur Verfügung steht, wurden die Hör- und Sehbehindertenklassen des Bundesinstituts für Gehörlosenbildung (BIG)⁴⁷ gewählt.

Entwicklung des Kindes mit Betonung auf die Entwicklung seiner Hör-, Sprach- und Wahrnehmungsfähigkeiten und bindet auch die Eltern intensiv ein. Sie erlernen Techniken und Methoden, damit sie diese im täglichen Leben gemeinsam mit ihrem Kind fortführen können.“ (<http://www.oehtb.at/oehtb/index00.htm>, download 2.09.2005) Das Ziel der Frühberatung bzw. Frühförderung ist es, die Eltern in pädagogischen, psychologischen, rechtlichen und finanziellen Fragen zu unterstützen (vgl. Informationsbroschüre ÖHTB 2003, 5).

⁴⁷ Das BIG wurde 1980 erbaut und verfügt über einen Kindergarten, eine Volksschule und eine Berufsschule. Weiters zählen auch noch ein Internat und ein Hort dazu.

2.2.3.1 Bildungsangebot der Hör- und Sehbehindertenklassen in Wien

In Wien bestehen am BIG zwei Hör- und Sehbehindertenklassen. 1980 wurde als Schulversuch die erste Hör- und Sehbehindertenklasse unter dem Namen „Taubblindenklasse“ aufgrund einer Elterninitiative für vier taubblinde Kinder eröffnet. Die zweite Hör- und Sehbehindertenklasse entstand 1989. Diese beiden Klassen bestehen zurzeit aus je drei SchülerInnen und werden von je zwei Lehrpersonen betreut. Es besteht ein Lehrplan für die Hör- und Sehbehindertenklassen, welcher als Rahmen für die Unterrichtsgestaltung dient. Die Unterrichtung der taubblinden SchülerInnen hat sich folgende Ziele⁴⁸ gesetzt:

- Wahrnehmungsförderung: „*Ich lerne meinen Körper kennen*“
Dabei steht die Schulung der verbliebenen Fernsinne (Hören und Sehen) sowie der Nahsinne (Gleichgewicht, Berührung, Tiefenwahrnehmung, Riechen und Schmecken) im Vordergrund.
- Erwerb der Kommunikationsfähigkeit: „*Ich kann mich ausdrücken und werde verstanden*“ Im Rahmen dieses Unterrichtszieles kommen verschiedene Kommunikationsmöglichkeiten zum Einsatz (z.B. Körpersignale, Körpersprache, Gebärdensprache, Gestik, Mimik, Lormen, Braille, Laut- und Schriftsprache)
- Übungen des täglichen Lebens: „*Ich nehme mein Leben selbst in die Hand*“
Bei diesem Ziel stehen lebenspraktische Fertigkeiten im Mittelpunkt (z.B. Essen, Trinken, An- und Ausziehen, Hygiene usw.)
- Bewegungserziehung: „*Über Bewegung erfahre ich meine Umwelt und mich selbst*“ Zur Bewegungserziehung zählen Physiotherapie, Orientierungstraining, Turnen und Bewegung im Freien.
- Übungen im Rahmen des Gesamtunterrichts: Dabei wird unterschieden in Rhythmisch-musikalische Übungen (Bildnerisches Gestalten, Werken), Handelnd-

⁴⁸ Die folgenden Punkte wurden der Homepage des BIG entnommen (vgl. <http://www.big-kids.at/index.php?mod=content&contentid=585&showcontent=1>, download 12.12.2005).

aktionale Übungen (Sozialerziehung) und Sinnlich-aufnehmende Übungen (Religion, Naturbegegnung).

- Geplante Vorhaben: Es wird auch Zeit für Projektstage, wie z.B. ein Thermenaufenthalt eingeplant.

Im Anschluss werden Informationen über die pädagogische Arbeit in einer der beiden Hör- und Sehbehindertenklassen des BIG, anhand eines geführten Interviews (15.12.2005) mit einem Lehrer dieser Hör- und Sehbehindertenklassen, näher dargestellt.

Der Lehrer arbeitet seit 1989 in einer der Hör- und Sehbehindertenklasse und ist ausgebildeter Sonderschullehrer. Weiters absolvierte er den Lehrgang zum Gehörlosenlehrer. Die Hör- und Sehbehindertenklasse, in welcher er unterrichtet, setzt sich aus drei Buben⁴⁹ im Alter zwischen sieben und dreizehn Jahren zusammen. Die Hör- und Sehbehindertenklasse kann vom 6.-18. Lebensjahr besucht werden, die zwei Klassen arbeiten sehr eng miteinander, die LehrerInnen wechseln auch innerhalb der Klassen. Die Schüler erkennen die verschiedenen LehrerInnen an markanten Merkmalen wie z.B. Körpergröße, Haare, Armkette usw. (vgl. Interview Lehrer/Hör- und Sehbehindertenklasse 2005, 2-8).

Laut den Aussagen des befragten Lehrers geht es bei der Unterrichtung des taubblinden Kindes darum, eine Tätigkeit so aufzubauen, dass eine kommunikative Situation möglich wird.

„Also das Ziel ist nicht primär das Arbeiten mit Ton, sondern der Schüler zeigt mir was er machen will und was nicht, oder er zeigt mir vielleicht, ob er eine Idee hat. Das

⁴⁹ B. ist 13 Jahre alt und von Geburt an taubblind, da er bereits in der 24. Schwangerschaftswoche auf die Welt kam. B. besuchte mit fünf Jahren den Kindergarten des BIG und ist seit sieben Jahren in der Hör- und Sehbehindertenklasse. Laut den Aussagen seines Lehrers war es nur schwer möglich, Kontakt zu ihm aufzubauen, da er auf Veränderungen in seinem gewohnten Tagesablauf mit selbstverletzendem Verhalten reagierte. Seine Vorliebe ist es, Baustäbe zu sortieren und damit Straßen zu legen, damit kann sich B. stundenlang beschäftigen. Er besitzt auch ein CI (Cochlearimplantat), welches er aber bereits einmal zerstört hat und nicht den ganzen Tag toleriert. B. lebt im Internat des BIG (vgl. Interview Lehrer/Hör- und Sehbehindertenklasse 2005, 2ff).

A. ist 11 Jahre alt und hat das Charge-Syndrom, bei welchem neben einer häufig auftretenden Hör- und Sehschädigung auch andere Missbildungen (z.B. Herzfehler, ...) bestehen können. Er besucht bereits seit sechs Jahren die Hör- und Sehbehindertenklasse und war zu Beginn, laut den Aussagen seines Lehrers, sehr egozentrisch. Heute hat sich A. aber gegenüber den Einflüssen von Bezugspersonen weitgehend geöffnet. A. lebt vorwiegend zu Hause bei seinen Eltern (vgl. Interview Lehrer/Hör- und Sehbehindertenklasse 2005, 4).

L. ist sieben Jahre alt. Er kann Symbole zu bestimmten Tätigkeiten zuordnen und somit ist es möglich, für ihn einen Tagesplan anhand von Bezugsobjekten zu erstellen (z.B. ein kl. Matchboxauto steht für „Rollwagerl“ fahren). Sein Lehrer würde L. nicht als „taubblind“ bezeichnen, sondern als gehörloses und hochgradig sehgeschädigtes Kind (vgl.ebd.).

ist sozusagen der Rahmen, der als Kommunikationsmöglichkeit dient.“ (Interview Lehrer/Hör- und Sehbehindertenklasse 2005, 5)

Beim Aufbau der Kommunikation steht das „taktile Gebärden“ im Vordergrund. Dieses wird dem Lormen vorgezogen, da das Lormen bereits eine Abstraktionsstufe höher ist. Das taubblinde Kind muss hier schon über ein Wissen des Alphabets und des Buchstabensystems verfügen. Die Kommunikation unter den taubblinden Schülern gestaltet sich sehr schwierig, da sich das taubblinde Kind zuerst als einen Teil des Ganzen begreifen muss und MitschülerInnen oft als „Störfaktor“ in seiner Welt empfunden werden. In der Hör- und Sehbehindertenklasse wird mit Spielen versucht, die Kinder aneinander zu gewöhnen (vgl. Interview Lehrer/Hör- und Sehbehindertenklasse 2005, 6ff). Bei der Frage inwieweit die Eltern in die schulische Arbeit miteinbezogen werden, meinte der Lehrer, dass sich dies oft als schwierig erweist. Es werden aber Gespräche mit den Eltern geführt um z.B. Symbole, welche in der Schule verwendet werden mitzuteilen, damit diese dann auch zu Hause Verwendung finden (vgl. Interview Lehrer/Hör- und Sehbehindertenklasse 2005, 7).

Die pädagogische Arbeit in der Hör- und Sehbehindertenklasse setzt sich zum Ziel, „kommunikative Situationen“ zu ermöglichen, die Herausbildung einer geeigneten Kommunikationsform steht im Vordergrund. Angestrebte Kommunikationsform ist, wie aus dem geführten Interview hervorgeht, das „taktile Gebärden“. Neben der Schulung der kommunikativen Fähigkeiten stehen Wahrnehmungsförderung und die Erlernung lebenspraktischer Fertigkeiten am Stundenplan der taubblinden Schüler. Die Herausbildung von Selbstversorgungsfertigkeiten und der Sprachaufbau zählen auch zu den Zielen im Taubblindenkinderheim in Zagorsk, wo zur Erreichung dieser von Mescerjakov ein pädagogisches Konzept erarbeitet wurde. Ein solches methodisches Konzept ist aufgrund der erhaltenen Informationen in den Hör- und Sehbehindertenklassen nicht erkennbar.

Nachdem nun Einblicke in drei Bildungsangebote aus verschiedenen Ländern gewährt wurden, wird sichtbar, wie unterschiedlich sich die Konzepte der jeweiligen Länder gestalten. In Zagorsk (Russland) kann von einem eher geschlossenen System der Taubblindenbildung gesprochen werden, da dieses abseits der Stadt besteht und somit taubblinde Kinder kaum die Möglichkeit erhalten, außerhalb des Taubblindenkinderheims Erfahrungen zu sammeln. Zu jener Zeit als es eröffnet wurde, stellte es wohl ein vorbildliches Bildungsangebot für taubblinde Menschen dar. Wird aber den aktuellen

Entwicklungen - im Sinne einer inklusiven Pädagogik⁵⁰ - in welcher alle Menschen die gleichen Chancen an Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erhalten sollen, nicht mehr gerecht. Hervorzuheben ist hingegen das beschriebene systematisch pädagogische Vorgehen im Taubblindenkinderheim, wo nach einem dokumentierten methodischen Konzept vorgegangen wird. Aalborg (Dänemark) hingegen stellt ein offeneres Bildungsangebot als jenes in Zagorsk dar. Es eröffnet dem taubblinden Menschen Wahlmöglichkeiten in seinem Lebens- und Bildungsweg. Unter anderem aus jenem Grund, da die Einrichtungen in der Stadt bestehen und sich somit die Möglichkeit für taubblinde Menschen eröffnet am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Das bestehende System in Österreich ist demzufolge eher mit einem offenen System der Taubblindenbildung zu vergleichen. In Wien gibt es eine Frühförderstelle und die zwei Hör- und Sehbehindertenklassen für taubblinde Menschen. Das Bildungsangebot in den Hör- und Sehbehindertenklassen ist aber noch wenig systematisiert und lässt kein methodisches Konzept, wie jenes im Taubblindenkinderheim in Zagorsk, erkennen.

Die vorangegangenen Kapitel haben sich mit dem Thema „Behinderung und Gesellschaft“, der geschichtlichen Entwicklung der Taubblindenbildung und dem Bildungsangebot in drei verschiedenen Ländern befasst. Der empirische Teil dieser Arbeit soll die Möglichkeit bieten, Einblicke in die Lebenssituation von taubblinden Menschen zu geben. Welche Auswirkungen hat diese Behinderungsform auf das Leben von betroffenen Menschen? Dieser Frage soll in den kommenden Kapiteln nachgegangen und auf den Hintergrund der vorgestellten theoretischen Konzepte diskutiert werden.

⁵⁰ „Inclusion is a new concept. It is a vision for a new society which wholeheartedly embraces diversity. All human beings are part of the community. The community takes care of the needs of each single member without labelling or segregating them in any way.“ (Bintinger, Wilhelm 2005, 21)

3 Blick in die Praxis: Zur Lebenssituation taubblinder Menschen

Der folgende empirische Teil dieser Arbeit - in welchem neben den Eltern auch taubblinde Menschen „zur Sprache kommen“ - hat die Aufgabe darzustellen, welche Auswirkungen Taubblindheit auf das Leben, und hier im Besonderen auf die Bildungsmöglichkeiten des taubblinden Menschen haben kann.

Zuerst wird jedoch die verwendete Erhebungsmethode näher dargestellt, um die Nachvollziehbarkeit der Datengewinnung für den Leser/die Leserin zu gewährleisten.

3.1 Forschungsdesign

Für die Bearbeitung der Forschungsfrage wurde ein qualitatives Forschungsdesign, angelehnt an die Ausführungen von Mayring, gewählt.

Mayring spricht von fünf Grundsätzen qualitativer Forschung,

„die Forderung stärkerer *Subjektbezogenheit* der Forschung, die Betonung der *Deskription* und der *Interpretation* der Forschungssubjekte, die Forderung, die Subjekte auch in ihrer natürlichen, *alltäglichen* Umgebung (statt Labor) zu untersuchen, und schließlich die Auffassung von der Generalisierung der Ergebnisse als *Verallgemeinerungsprozess*.“ (Mayring 2002, 19)

Bei der *Subjektbezogenen Forschung* kommen die Subjekte selbst zur Sprache. Im Mittelpunkt steht der Befragte, welcher die Möglichkeit erhält, seine subjektiven Bedeutungen selbst zu formulieren. Unter diesen Voraussetzungen kann sich eine stärkere Vertrauensbeziehung zwischen InterviewerIn und Befragten, als dies z.B. bei Fragebögen oder einer geschlossenen Umfragetechnik möglich ist, entwickeln. Der/die Befragte soll sich ernst genommen und nicht ausgehört fühlen (vgl. Mayring 2002, 66-69).

Aus diesen Gründen erscheint die Wahl eines qualitativen Zugangs, wo vertrauensvolle Gespräche ermöglicht werden, beim vorliegenden Forschungsvorhaben als besonders geeignet. Aufgrund der gewählten theoretischen Konzepte von Jantzen und Rödler war es unumgänglich, taubblinde Menschen selbst zur Sprache kommen zu lassen. Bei der Gestaltung der Interviewsituation wurde versucht, sehr individuell auf die Bedürfnisse des taubblinden Menschen einzugehen. Bei den Eltern riefen die geführten Interviews auch schmerzliche Erfahrungen aus deren Vergangenheit in Erinnerung und somit war es auch hier notwendig, eine Interviewsituation zu ermöglichen, die der Offenheit der Befragten einen angemessenen Rahmen bieten konnte.

In den folgenden Kapiteln wird die Erhebungsmethode und die Auswertung der daraus gewonnenen Daten vorgestellt. Bei den Interviews wurde das *Problemzentrierte Interview*, auf das im Anschluss noch näher eingegangen wird, gewählt. Die Zentrierung auf bestimmte Aspekte im Interviewleitfaden ergab sich durch die Auseinandersetzung mit den theoretischen Konzepten, welche dieser Arbeit zugrunde liegen. Die dadurch entstandenen acht zentralen Aspekte lauten:

- Bildungsangebot
- Mangel an Bildungsangebot
- kommunikative Fähigkeiten
- Kommunikation mit Mitmenschen
- Teilhabe an der Gesellschaft
- Ausschluss aus der Gesellschaft
- isolierende Bedingungen
- als „geistig behindert“ abgestempelt.

Orientiert an diesen Themenschwerpunkten wurde die Ausarbeitung des Interviewleitfadens vorgenommen. Die darin enthaltenen formulierten Fragen sollten es ermöglichen, Aussagen von den Befragten zu erhalten, welche durch die Bearbeitung der Daten, Antworten auf die Forschungsfrage und weiters in Bezug auf die Hypothesen zulassen würden.

3.1.1 Das Problemzentrierte Interview

Beim *Problemzentrierten Interview* handelt es sich um eine offene, halbstrukturierte Befragung. Dabei soll ein offenes Gespräch ermöglicht werden. Das Interview ist zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, auf welche vom Interviewer/von der Interviewerin immer wieder zurückgeführt wird. Hierfür wird im Vorfeld ein Interviewleitfaden⁵¹ angefertigt, welcher sich aus der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema (in der vorliegenden Arbeit mit dem Thema „Behinderung und Gesellschaft“) ergibt (vgl. Mayring 2002, 67). Der Forscher/die Forscherin erarbeitet sich ein theoretisches Vorverständnis und

⁵¹ Die verwendeten Interviewleitfäden (taubblinder Mensch/Eltern) sind im Anhang beigelegt.

daraus entwickelt diese/r einen thematischen Schwerpunkt (= Problemzentrierung), von dem der Leitfaden abgeleitet wird (vgl. Lamnek 2002, 177f).

Der Interviewleitfaden besteht grundsätzlich aus drei Teilen:

1. *Sondierungsfragen* sind allgemein gehalten und dienen als Einstiegsfragen. Daraus soll auch ersichtlich werden, ob das gewählte Thema den Befragten interessiert.
2. *Leitfadenfragen* beinhalten jene wesentlichen Themenaspekte, welche sich aufgrund der Fragestellung ergeben.
3. *Ad-hoc-Fragen* dienen dazu, Aspekte die nicht im Leitfaden aufscheinen in das Interview aufzunehmen (vgl. Mayring 2002, 69f).

Das *Problemzentrierte Interview* enthält laut Witzel drei zentrale Kriterien - die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung. Die Forschung orientiert sich dabei an einer relevanten gesellschaftlichen Problemstellung und die Methode wird am Gegenstand entwickelt (vgl. Witzel 1982; zit. nach Flick 2006, 134f). Das *Problemzentrierte Interview* ist laut Mayring als Erhebungsmethode besonders für theoriegeleitete Forschung geeignet (vgl. Mayring 2002, 71). Dies begründet die Wahl für die vorgestellte Erhebungsmethode bei der vorliegenden Arbeit, da im Vorfeld ein theoretisches Vorwissen über den Gegenstand erarbeitet wurde, aus welchem sich in Folge die Hypothesen ableiten ließen.

Die Interviews für dieses Forschungsvorhaben wurden aufgrund der unterschiedlichen Bedürfnisse der Befragten in verschiedenen Settings durchgeführt und fanden im Zeitraum von November 2006 bis Februar 2007 statt.

Wer wurde interviewt?

	Tb Mensch/Elternteil	Alter tb Mensch	Kommunikationsform
Herr S.	Taubblinder Mann/Mutter	25 Jahre	Geführte Gebärden
Herr M.	Taubblinder Mann/Mutter	36 Jahre	Lormen
Frau A.	Taubblinde Frau/Vater	36 Jahre	Basale Kommunikation
Herr A.	Taubblinder Mann/Mutter	37 Jahre	Gebärden/Bilder (Fotos)
Frau M.	Taubblinde Frau/Vater	46 Jahre	Lormen

Wie gestalteten sich Kontaktaufnahme und Interviewsituation?

1. Taubblinder Mensch: Der Kontakt erfolgte über den jeweiligen Bezugsbetreuer bzw. über die jeweilige Bezugsbetreuerin, wobei die Einwilligungserklärung für das Interview entweder vom zuständigen Sachwalter eingeholt oder durch den taubblinden Menschen selbst unterschrieben wurde. Der Ort für das Interview ergab sich aus den Bedürfnissen und der Lebenssituation des taubblinden Menschen und wurde in Absprache mit dem jeweiligen Bezugsbetreuer bzw. mit der jeweiligen Bezugsbetreuerin festgelegt. Deshalb fanden die Interviews nahe am Alltag (Wohngemeinschaft, Werkstätte, Wohnheim, Büro der Beratungsstelle für Taubblinde) der Befragten statt. Der Interviewleitfaden⁵² musste an die verschiedenen Kommunikationsbedürfnisse des Befragten angepasst und gegebenenfalls auch umformuliert werden. Die Umformulierung der Fragen geschah gemeinsam mit dem/der BezugsbetreuerIn. Die unterschiedlichen Kommunikationsformen der Befragten machten es notwendig, dass eine Person als DolmetscherIn beim Interview anwesend war. Zusätzlich zur Aufnahme des Interviews mit einem Diktiergerät wurde dieses auch gefilmt, was sich im Nachhinein für die Verschriftlichung der Interviews als sehr hilfreich erwiesen hat.
2. Eltern: Der Kontakt zu den Eltern wurde ebenfalls über den jeweiligen Bezugsbetreuer bzw. die jeweilige Bezugsbetreuerin ermöglicht. Der Termin und der Ort für das Interview wurden telefonisch vereinbart, wobei beides von den Eltern bestimmt werden konnte. Meist fanden die Interviews bei den Eltern zu Hause in deren gewohnter Umgebung statt. Die Interviews wurden ebenfalls mit einem Diktiergerät aufgenommen und anschließend transkribiert.

Das Transkript erfolgte bei beiden Interviews (taubblinder Mensch/Eltern) in die Übertragung in normales Schriftdeutsch. Dies bedeutet, dass Dialekt bereinigt, Satzbaufehler behoben und der Stil geglättet wurde. Weiters erfolgte im Transkript die Anonymisierung der Daten, damit später keine Rückschlüsse auf die Befragten möglich sind.

⁵² Bei der Ausarbeitung der Interviewleitfäden musste ich oft feststellen, wie sehr ich in meinem eigenen Sprachverständnis „hängen“ blieb und es schwierig war, mich auf die Sprachbedürfnisse und –möglichkeiten des taubblinden Menschen einzulassen.

Am Ende jedes Interviews wurde ein Kurzfragebogen⁵³ gemeinsam mit den Befragten durchgegangen. Dieser beinhaltet wichtige Daten, die aber für die Themen des eigentlichen Interviews weniger relevant sind. Der Vorteil eines Kurzfragebogens ist, dass die Zeit des Gesprächs für wesentliche Fragen verwendet werden kann (vgl. Flick 2006, 137).

Die Befragung mittels *Problemzentrierten Interview* soll die Möglichkeit bieten, in der weiteren Auswertung auf folgende Fragen Antworten zu finden:

- Welche Bildungsmöglichkeiten haben die befragten taubblinden Menschen erhalten? (Frühförderung, Schulbildung, Berufsbildung)
- Wie kommunizieren sie und mit wem? (Kommunikationsmittel, Kommunikationsmöglichkeiten)
- Wie gestaltet sich das Leben in der Gesellschaft für die befragten taubblinden Menschen? (Familie, Hobbies, Arbeit, Reaktionen der Gesellschaft auf die Behinderungsform, aktuelle Lebenssituation)

Die Bearbeitung des Datenmaterials erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse angelehnt an Mayring. Diese Art der Auswertung wird im anschließenden Kapitel kurz dargestellt.

3.1.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Bei der Vorgehensweise der Auswertung der *Qualitativen Inhaltsanalyse* orientiert sich diese Arbeit ebenfalls an den Ausführungen von Mayring. Dieser fasst sechs Punkte als die „Spezifika der Inhaltsanalyse“ zusammen:

1. Gegenstand der Inhaltsanalyse ist die Kommunikation. Dabei handelt es sich meist um Sprache, aber auch Musik, Bilder usw. können als Gegenstand dienen.
2. Diese Kommunikation liegt in einem Protokoll vor und wird dann als fixierte Kommunikation bezeichnet.
3. Die Inhaltsanalyse grenzt sich gegen hermeneutische Verfahren durch ihr systematisches Vorgehen ab.
4. Die Analyse der Daten erfolgt nach expliziten Regeln, ist also regelgeleitet.

⁵³ Der verwendete Kurzfragebogen ist im Anhang beigelegt. Dieser ist angelehnt an die Vorschläge von Helfferich (2005) entwickelt worden.

5. Weiters ist die Inhaltsanalyse auch theoriegeleitet, weil das vorliegende Material unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung analysiert und interpretiert wird.
6. Durch die Inhaltsanalyse soll es auch möglich sein, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (vgl. Mayring 2007, 12).

Die *Qualitative Inhaltsanalyse* dieser Arbeit bedient sich weiters der deduktiven Kategoriebildung.

„Eine deduktive Kategoriedefinition bestimmt das Auswertungsinstrument durch theoretische Überlegungen. Aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten werden die Kategorien in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt.“ (Mayring 2007, 74f)

In dieser Arbeit wurden die Kategorien, nach welchen das vorliegende Textmaterial aus den Interviews durchsucht wurde, von den vorab formulierten Hypothesen abgeleitet. Es ergaben sich dadurch folgende sechs Kategorien:

- Bildung/Förderung
- Freizeitmöglichkeiten/Hobbies
- Arbeit
- Kommunikation/Sprache
- Reaktionen auf die Behinderungsform
- Verhaltensauffälligkeiten

Diesen sechs Kategorien wurden passende Textstellen aus den Transkripten zugeteilt, um im Anschluss die Aussagen der Befragten generalisieren zu können. Als inhaltsanalytische Technik wurde die der Strukturierung verwendet.

„Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“ (Mayring 2007, 58)

Mayring unterscheidet vier Formen von *Strukturierender Inhaltsanalyse* mit je unterschiedlichen Zielen. Eine davon ist die inhaltliche Strukturierung, die bei der vorliegenden Arbeit angewendet wurde. „Eine inhaltliche Strukturierung will Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahieren und zusammenfassen.“ (Mayring 2007, 85)

Die konkrete Durchführung der Auswertung der Daten gestaltete sich folgendermaßen. In einem Probedurchgang werden Textstellen markiert, die den vorher festgelegten Kategorien entsprechen. Dann wird das gekennzeichnete Material herausgeschrieben. Im anschließenden Hauptmaterialdurchlauf erhalten die Fundstellen eine Bezeichnung und werden weiter bearbeitet, um diese dann für die jeweilige Fragestellung zusammenfassen und aufarbeiten zu können (vgl. Mayring 2007, 83).

Nachdem nun die verwendete Methode beschrieben wurde, folgt die Darstellung der erhobenen Daten, welche nach den vorher festgelegten Kategorien aufbereitet ist. Den Abschluss dieses Kapitels bildet die Interpretation der Ergebnisse in Hinblick auf die vorab formulierten Hypothesen und somit auch in Hinblick auf die theoretischen Konzepte, welche dieser Arbeit zugrunde liegen.

Das folgende Kapitel bietet einen kurzen Einblick in die jeweilige Biografie der interviewten taubblinden Menschen, um vorab dem Leser/der Leserin eine Vorstellung von der Lebenssituation zu vermitteln.

3.2 biografische Einblicke

In die Darstellung der Biografien fließen Aussagen der Eltern ein, welche die ersten Reaktionen nach der Geburt ihres taubblinden Kindes wiedergeben.

3.2.1 25-jähriger taubblind geborener Mann (Herr S.)

Herr S. (Name geändert; Anm.d.V.) ist ein 25-jähriger Mann. Bei der Geburt war er - laut den Aussagen seiner Mutter - ein unauffälliges Neugeborenes, erst mit der Zeit wurde die Entwicklungsverzögerung von den Eltern bemerkt und als Herr S. 15 Monate alt war ein HNO-Arzt aufgesucht. Dieser stellte fest, dass Herr S. gehörlos ist (vgl. Herr S./E, 2).

„Das erst einmal verkraften, dass mein Kind nichts hört, das war schon eine ganz eine schwierige Zeit und dann die ganzen Arzttermine die ganzen Kontrollen, die Anpassungen, (...) – wie gehen wir weiter vor – und so.“ (Herr S./E⁵⁴, 16)

Nach der Diagnosestellung der Gehörlosigkeit und Sehbeeinträchtigung hatte Herr S. im Säuglings- und Kleinkindalter viele Krankenhausaufenthalte. Um mit seinen Mitmenschen

⁵⁴ „E“ steht für Elternteil (Anm.d.V.)

Kontakt aufzunehmen, verwendet er geführte Gebärden. Seit seinem 17. Lebensjahr lebt Herr S. in einer Wohngemeinschaft. Beschäftigt ist er in einer Werkstätte, in einer Gruppe mit hohem Förderbedarf.

„Er hat eigentlich noch nie (...) mir gegenüber Wünsche geäußert.“ (Herr S./E, 2)

3.2.2 36-jähriger taubblind geborener Mann (Herr M.)

Herr M. (Name geändert; Anm.d.V.) ist ein 36-jähriger Mann. Mit sechs Wochen stellte seine Mutter fest, dass etwas mit seinen Augen nicht in Ordnung war und der Arzt stellte daraufhin die Diagnose: grauer Star⁵⁵. Heute kann Herr M. den geringen Sehrest, der ihm auf einem Auge verblieben ist, mit Hilfe einer Brille sehr gut nützen. Es ist ihm damit möglich einzelne Wörter zu lesen und auch zu schreiben. Der Gehörsinn wurde aufgrund von schweren Mittelohrentzündungen in Mitleidenschaft gezogen, wobei seine Mutter angibt, dass Herr M. bis zum sechsten Lebensmonat normal gehört hat. Den Begriff „Taubblindheit“ kannte die Mutter zum damaligen Zeitpunkt noch nicht und beschrieb die Behinderungsform ihres Sohnes mit folgenden Worten: „(M)ein Spruch war ja lange Jahre der M. sieht und hört nichts.“ (Herr M./E, 16f) Der Versuch Herrn M. Hörgeräte als Kind anzupassen, schlug fehl, da er die Hörgeräte nicht tragen wollte. Als erlerntes Kommunikationsmittel wird das Lormen verwendet. Herr M. lebte als Kleinkind in einem Kloster und heute wie Herr S. in einer Wohngemeinschaft. Beschäftigt ist Herr M. in einer Werkstätte mit hohem Förderbedarf.

„Es sind so kleine (...) aber ich versuche schon seine Wünsche zu erfüllen.“ (Herr M./E, 5)

3.2.3 36-jährige taubblind geborene Frau (Frau A.)

Frau A. (Name geändert; Anm.d.V.) ist eine 36-jährige Frau und lebt seit 1987 in einer Wohngemeinschaft. Sie hat eine hochgradige Schwerhörigkeit. Der Versuch, den Hörrest mittels Hörgeräten zu verbessern, schlug fehl, da sie die Hörgeräte nicht annahm. Frau A. besitzt noch einen geringen Sehrest, welcher sich aber durch häufige Augenentzündungen

⁵⁵ Unter grauem Star oder auch Katarakt genannt, ist jede Trübung der Augenlinse unabhängig von deren Ursache zu verstehen (vgl. Pschyrembel 1994, 762).

immer mehr verschlechtert. Mitteilen kann sich Frau A. über einzelne Gebärden, hauptsächlich aber über basale Mittel. Heute ist Frau A. in einer anthroposophischen Einrichtung in einer Gruppe mit hohem Förderbedarf beschäftigt.

Aufgrund der basalen Kommunikationsform⁵⁶ war es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, mit Frau A. ein Interview zu führen. Aus diesem Grund wurde sie in ihrer Wohngemeinschaft bei alltäglichen Tätigkeiten (z.B. Zubereitung von Kakao, Beschäftigung in ihrem Zimmer usw.) beobachtet, um einen kleinen Einblick in ihre Lebenssituation zu erhalten. Zur Bildungssituation von Frau A. kann - aufgrund von Informationen ihrer Betreuerin - gesagt werden, dass sie einen Sonderkindergarten und anschließend von 1984-1987 zwei verschiedene Sonderschulen besuchte. Freizeitaktivitäten sind unter anderem einmal in der Woche eine Shiatsu Massage und Turnen.

„Sie kommt, wenn sie etwas will.“ (Aussage einer Betreuerin der Wohngemeinschaft)

Das Interview mit dem Vater musste abgebrochen werden, da dieser sich zum vereinbarten Termin nicht dazu bereit zeigte, die Einwilligungserklärung zu unterschreiben und somit das Interview nicht durchgeführt werden konnte. Aus diesem Anlass können die Informationen über Frau A. für die weitere Datenerhebung und -auswertung nicht berücksichtigt werden.

3.2.4 37-jähriger taubblind geborener Mann (Herr A.)

Herr A. (Name geändert; Anm.d.V.) ist ein 37-jähriger Mann, welcher bis zu seinem 18. Lebensjahr im Haus der Barmherzigkeit wohnte und heute in einer Wohngemeinschaft lebt. Bei seiner Geburt konnte niemand den Eltern genau sagen, was ihr Sohn hatte, die Vermutung war eine Infektion (Toxoplasmose) der Mutter während der Schwangerschaft (vgl. Herr A./E, 9).

Herr A. hat eine an Gehörlosigkeit grenzende Schwerhörigkeit und einen Sehrest auf einem Auge, welchen er sehr gut nützen kann. Mit diesem verbliebenen Sehrest ist es ihm möglich, einzelne Wörter zu lesen und seiner Lieblingsbeschäftigung dem „Puzzle bauen“

⁵⁶ Basale Kommunikation bedeutet, dass die Kontaktaufnahme über den Körper erfolgt, wobei Atem, Lautäußerungen, Berührungen, Bewegungen aufgegriffen, widergespiegelt oder variiert werden (vgl. Firlinger 2003, 77).

nachzugehen. Als Kommunikationsmittel verwendet Herr A. einzelne Gebärden und Bilder (Fotos). Auch er ist in einer Werkstatt in einer Gruppe mit hohem Förderbedarf beschäftigt.

„Ich verstehe diese Sprache nicht - die Gebärdensprache - aber ich bekomme immer erklärt, was er sich wünscht.“ (Herr A./E, 2)

3.2.5 46-jährige taubblinde Frau⁵⁷ (Frau M.)

Frau M. (Name geändert; Anm.d.V.) ist eine 46-jährige Frau und war nicht, so wie die bereits vorgestellten taubblinden Menschen von Geburt an taubblind, sondern sie hat aufgrund des Usher-Syndroms seit Geburt eine Hörbeeinträchtigung und erst zu einem späteren Zeitpunkt kam eine Sehbeeinträchtigung dazu, welche sich in den letzten Jahren zunehmend verschlechtert hat. Mit Hilfe eines Hörgerätes kann Frau M. Geräusche wahrnehmen, die sie aber nicht zuordnen kann. Vor Jahren wurde ihr ein Cochlearimplantat (CI) eingesetzt, mit welchem sie aber nicht zurecht kam und aus diesem Grund heute nicht verwendet. Die Sehbeeinträchtigung kam, wie erwähnt, erst später dazu und den verbliebenen Sehrest kann Frau M. mit Hilfe einer Brille und der Unterstützung eines Lesegerätes z.B. zum Lesen und Schreiben nützen. Als Kommunikationsmittel verwendet Frau M. seit ein paar Jahren das Lormen, wobei der Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin in ihre Hand lormt und Frau M. darauf in Lautsprache antwortet, da sie diese bereits als Kind erlernt hat. Seit 2006 lebt Frau M. in einem Blindenwohnheim, bis zu diesem Zeitpunkt wohnte sie zu Hause bei ihren Eltern. Beschäftigt ist Frau M. heute in einer Korbflechtereier.

„Ja, sie äußert ihre Wünsche.“ (Frau M./E, 2)

Nach diesen kurzen biografischen Einblicken, folgt im anschließenden Kapitel die Darstellung der erhobenen Daten aus den geführten Interviews mit den taubblinden Menschen und deren Eltern. Dies geschieht zur besseren Übersichtlichkeit gegliedert nach den gewählten Kategorien (Bildung/Förderung, Freizeitmöglichkeiten/Hobbies, Arbeit,

⁵⁷ Frau M. hat ein genetisches Syndrom namens Usher, bei diesem weist das Kind eine Hörbeeinträchtigung von Geburt an auf und erst in der späteren Kindheit oder im frühen Erwachsenenalter kommt eine Sehbeeinträchtigung, ausgelöst durch eine zentrale Netzhautdegeneration (Retinitis pigmentosa), hinzu (vgl. Aitkin 2000, 5).

Kommunikation/Sprache, Reaktionen auf die Behinderungsform, Verhaltensauffälligkeiten). Wie in Kapitel 3.2.3 angesprochen scheint Frau A. in der weiteren Datenauswertung nicht mehr auf.

*3.3 Darstellung der erhobenen Daten*⁵⁸

In den folgenden Unterkapiteln, welche den gewählten Kategorien entsprechen, werden die gewonnenen Informationen jeweils getrennt nach taubblinden Menschen und Elternteil angeführt. Zu einigen Kategorien war es nicht möglich Aussagen von den interviewten taubblinden Menschen zu erhalten.

Jedes Kapitel endet mit einer kurzen Zusammenfassung, in welcher die zentralen Aussagen noch einmal enthalten sind. Die erste Darstellung befasst sich mit den Bildungs- und Fördermöglichkeiten, welche Herr S., Herr M., Herr A. und Frau M. erhalten haben und bietet Einblick in deren Bildungsweg.

3.3.1 Bildung/Förderung

Herr S.

- Herr S.:

Herr S. gibt an früher gelernt zu haben (vgl. Herr S./TB⁵⁹, 4)

⁵⁸ Persönliche Eindrücke der Interviewerin zur Interviewsituation:

Herr S.: Herr S. fühlte sich während der Interviewsituation sichtlich wohl. Besonders begeistert erzählte er von seinem letzten Urlaub. Schwierig hingegen gestalteten sich Fragen in Bezug auf Wünsche oder der Zukunft.

Herr M.: Das Interview mit Herrn M. gestaltete sich für beide Seiten schwierig, da er sehr ungeduldig war, was daran gelegen sein könnte, dass die gestellten Fragen für ihn unverständlich waren, oder er nicht nachvollziehen konnte, warum er zu bestimmten Themen befragt wurde. Darin liegt wahrscheinlich auch der Grund dafür, dass Herr M. nach bereits 10 Minuten das Interview abbrach, indem er seine Hand immer wieder zu einer Faust zusammendrückte und somit kein Lormen möglich war.

Herr A.: Herr A. wirkte während des Interviews mittels Gebärden und Bildkarten sehr interessiert und genoss sichtlich die Aufmerksamkeit an seiner Person. Während des gesamten Interviews hatte er ein Stofftier bei sich.

Frau M.: Frau M. freute sich, interviewt zu werden und suchte auch den Interviewort aus.

⁵⁹ „TB“ steht für taubblinder Mensch (Anm.d.V.)

- Mutter:

Als eine Hör- und Sehbehinderung bei ihrem Sohn diagnostiziert wurde, setzten die Eltern ihre ganze Hoffnung in die Medizin (vgl. Herr S./E, 6). Herr S. begann aufgrund seiner doppelten Sinnesbehinderung erst sehr spät zu gehen, eine Frühförderung wurde im Alter von ca. drei Jahren von den Eltern in Anspruch genommen, zu welcher die Mutter mit dem Kind hinfuhr. Die Frühförderung fand für ca. 2-3 Jahre einmal in der Woche statt. Das taubblinde Kind zeigte laut den Aussagen seiner Mutter Freude an der Frühförderung und es konnten Fortschritte in seiner Entwicklung beobachtet werden. Auch die Mutter empfand die Frühförderung als große Unterstützung im Umgang mit ihrem Sohn (vgl. Herr S./E, 7f). Anschließend besuchte Herr S. den Kindergarten und die Schule am BIG, in welcher er Gebärden und Braille lernte. In der Schule, welche er bis zu seinem 15. Lebensjahr besuchte, benötigte Herr S. immer mehr Förderung. In Bezug auf Information über etwaige Fördermöglichkeiten und auch finanzielle Belange suchten die Eltern Hilfe beim zuständigen Jugendamt (vgl. Herr S./E, 4f). Über momentane Förderangebote die ihr taubblinder Sohn in Anspruch nimmt, konnte die Mutter beim Interview keine genaue Auskunft geben. Meinte aber, dass er zurzeit kein Förderangebot habe. Erinnern konnte sich die Mutter daran, dass ihr taubblinder Sohn Mobilitätstraining (mittels Blindenstock) erhalten hat (vgl. Herr S./E, 9).

Herr M.

- Mutter:

Herr M. erhielt mit ca. vier Jahren zwei Mal in der Woche eine Art „Frühförderung“ in Anwesenheit seiner Mutter. Diese fand im Kloster - wo ihr taubblinder Sohn damals lebte - statt (vgl. Herr M./E, 9). Anschließend besuchte er den Kindergarten am Blindeninstitut, wo mittels gezielter Förderung (von der Kindergärtnerin und einer Praktikantin) Erfolge in der Entwicklung beobachtet werden konnten. Die als Schulversuch neu eröffnete Taubblindenklasse⁶⁰ am BIG besuchte er bis zu seinem 18. Lebensjahr und lernte dort Rechnen, Schreiben und Lormen. Heute ist Herr M. in einer Werkstätte in einer Gruppe mit hohem Förderbedarf beschäftigt. Die Mutter äußerte im Interview, dass das Angebot dieser Gruppe für ihren taubblinden Sohn heute nicht mehr passend ist (vgl. Herr M./E, 7f).

⁶⁰ Siehe dazu Kapitel 2.2.3.1 Bildungsangebot der Hör- und Sehbehindertenklassen in Wien. Laut den Aussagen der Mutter fühlten sich zu Beginn weder das Blindeninstitut noch das Gehörloseninstitut dafür zuständig, eine Klasse für taubblinde Kinder zu eröffnen (vgl. Herr M./E, 17).

„Der ist so lange als möglich in die Taubblindenklasse gegangen, vorher war er im Kindergarten im Blindeninstitut und da war ja dann das Thema, dass er als bildungsunfähig dargestellt werden sollte, was ich überhaupt nicht akzeptiert habe, ...“ (Herr M./E, 7)

Auch heute besteht immer noch Kontakt zwischen Herrn M. und seiner ehemaligen Lehrerin der Taubblindenklasse. Er besucht sie 14-tägig, um Kulturtechnikunterricht zu erhalten. Inhalte dieser Lehreinheiten sind unter anderem Geografie, Rechnen (z.B. Sudoku) und aktuelle Themen wie zu Weihnachten die Geschichte über das Friedenslicht (vgl. Herr M./E, 5). Sein zuständiger Bezugsbetreuer der Werkstätte steht ebenfalls in Kontakt mit der Lehrerin (vgl. Herr M./E, 10).

Der Wunsch der Eltern wäre es damals gewesen, eine Frühförderstelle für ihren taubblinden Sohn zu haben, sie fühlten sich in ihrer Situation „hilflos“ und „verlassen“ (vgl. Herr M./E, 9).

„Ich weiß nur, was ich gekämpft habe, weil ich gesagt habe der M. ist nicht bildungsunfähig, sondern ist sehr wohl bildungsfähig ...“ (Herr M./E, 17)

Herr A.

• Mutter:

Im Haus der Barmherzigkeit - in welchem ihr taubblinder Sohn lebte - lernte er lebenspraktische Fertigkeiten (z.B. Toilettentraining usw.) (vgl. Herr A./E, 4). „Aber er hätte mehr Förderung gebraucht, aber das gab es nicht.“ (Herr A./E, 4) Eine Ärztin im Haus der Barmherzigkeit machte die Eltern darauf aufmerksam, dass ihr Sohn mehr Förderung bräuchte. Daraufhin wurde bei der Lebenshilfe ein Test⁶¹ mit ihm durchgeführt und Herrn A. ein Platz angeboten, sobald einer frei werden würde. Dazu kam es aber nicht, da er in die neu eröffnete Taubblindenklasse am BIG aufgenommen und dort für ein Jahr unterrichtet wurde (vgl. Herr A./E, 4). Herr A. kann heute einzelne Buchstaben schreiben und lesen und bekommt anhand von Fotos (Bildkarten) erklärt, welche Aktivitäten geplant sind. Er erhält auch Physiotherapie und Shiatsu Massagen zur Entspannung (vgl. Herr A./E, 10f). Herr A. ist selbständig in lebenspraktischen Fertigkeiten, aber trotzdem auf Betreuung angewiesen (vgl. Herr A./E, 18).

Ein Wunsch der Eltern wäre damals eine Frühförderstelle und eine passende Schule für ihren taubblinden Sohn gewesen (vgl. Herr A./E, 10).

⁶¹ „(D)ie haben ihn getestet - haben ihm ein Puzzle vorgelegt mit sechs Steinen - das hat er nicht gemacht, weil das war unter seiner Würde.“ (Herr A./E, 4)

Frau M.

- Frau M.:

Frau M. besuchte die Sonderschule für schwerhörige Kinder (4 Jahr Volksschule/4 Jahre Hauptschule) und auch die dort vorhandene Vorschule. Unterrichtet wurde nach dem normalen Lehrplan und Frau M. lernte in der Schule die Lautsprache und von den Lippen ablesen. Besondere Unterstützung gab es laut den Aussagen von Frau M. nicht, außer, dass sie von ihrer Lehrerin eine Lupe bekam. Die Schulzeit ist für Frau M. sehr schnell vergangen und eigentlich „gut gelaufen“. Bei der Frage, ob ihr etwas besonders gut gefallen habe, meinte sie „eigentlich nicht“ (vgl. Frau M./TB, 2). Nach der absolvierten Pflichtschule folgten die Blindenschule und dann die Beschäftigung in einer Werkstätte. In der Werkstätte erhält Frau M. € 4/Tag als Taschengeld (vgl. Frau M./TB, 2f).

- Vater:

Laut den Aussagen des Vaters besuchte Frau M. eine Kindergartengruppe für Kinder mit Behinderungen und anschließend eine Blindenschule (vgl. Frau M./E, 3f). Nach der Schule begann seine taubblinde Tochter bei „Jugend am Werk“ (vgl. Frau M./E, 5). „Die Bildungsmöglichkeiten waren sehr begrenzt.“ (Frau M./E, 5)

⇒ Der Wunsch nach einer Frühförderstelle und einer geeigneter Schulausbildung wird durch die Aussagen der Eltern erkennbar. Gezielte Frühförderung erhielt nur einer der taubblinden Menschen (Herr S.). Der Bildungsweg verlief bei allen vier taubblinden Menschen sehr unterschiedlich, was auf den bestehenden Mangel bzw. das Fehlen von speziellen Bildungsmöglichkeiten für taubblinde Menschen zum damaligen Zeitpunkt (die Schulzeit der befragten taubblinden Menschen liegt zwischen 10 und 30 Jahre zurück) zurückgeführt werden kann. Eine Mutter (Herr M.) berichtete, dass ihr Sohn als „bildungsunfähig“ eingestuft werden sollte. Meist besuchten die befragten taubblinden Menschen Einrichtungen im Gehörlosen- oder Blindenbereich. Zwei der befragten taubblinden Menschen (Herr M. und Herr A.) wurden in der Taubblindenklasse des BIG's, welche auch heute noch unter dem Namen Hör- und Sehbehindertenklasse besteht, unterrichtet. Nach Durchsicht der erhaltenen Daten aus den Interviews lässt sich kein durchgängiges Konzept in der Förderung und Bildung der befragten taubblinden Menschen erkennen, auf welches die Eltern bei der Suche nach einer geeigneten Bildungsmöglichkeit zurückgreifen konnten. Heute besteht in

Wien eine Frühförderstelle⁶² für taubblinde Kinder vom ÖHTB und zwei Hör- und Sehbehindertenklassen am BIG, was eine Verbesserung der Förder- und Bildungssituation von taubblinden Menschen darstellt.

Nach den erhobenen Daten zur Bildungssituation von taubblinden Menschen setzt sich das nächste Kapitel mit der Freizeitgestaltung der befragten taubblinden Menschen auseinander.

3.3.2 Freizeit

Herr S.

- Herr S.:

Auf die Frage, was Herr S. zu Hause macht, antwortet dieser mit alltäglichen Aktivitäten, wie Duschen, Zähneputzen, Schlafen, Haare waschen. Am Wochenende macht Herr S. gelegentlich Ausflüge mit seinem Begleitdienst (vgl. Herr S./TB, 2). Er geht einmal in der Woche am Nachmittag Turnen (vgl. Herr S./TB, 4). Herr S. erzählt sehr angeregt von seinem letzten Urlaub (Tunesien; Anm.d.V.) und im Besonderen vom Flug. Am Urlaub hat ihm das Fliegen, Schwimmen, Schlafen, Duschen, Zähne putzen gefallen (vgl. Herr S./TB, 3f).

Auf die Frage ob Herr S. eigenes Geld hat, antwortet dieser: „Ja, wenn man Einkaufen geht, braucht man Geld.“ (Herr S./TB, 3)

- Mutter:

Treffen mit der Mutter finden ca. alle 14 Tage statt. Gemeinsame Aktivitäten sind Spazieren gehen (besonders gerne im Regen), Schwimmen, Weihnachtsmarkt, Einkaufen gehen (z.B. Schuhe, Kleidung), Lokalbesuche, Auto fahren. Die Institution wo Herr S. beschäftigt ist bietet einmal in der Woche Voltigieren an (vgl. Herr S./E, 1f). Urlaube werden von der Wohngemeinschaft organisiert (z.B. Tunesien Sommer 2006) (vgl. Herr S./E, 3).

⁶² Siehe dazu Kapitel 2.2.3

Herr M.

- Herr M.:

Herr M. schildert seinen Tagesablauf im Interview folgendermaßen: „Aufstehen, Waschen, Anziehen, Frühstück, Spiele, Mama, Papa, Friedhof;“ (Herr M./TB, 1) Auf die Frage, was er gerne macht antwortete Herr M. mit Fisch⁶³ und Kaffeehaus. Herr M. gibt an schon auf Urlaub gefahren zu sein, und zwar mit dem Bus nach Gars zum Wandern und Spazieren (vgl. Herr M./TB, 1f).

- Mutter:

Herr M. führt einen Wochen- und Monatsplan, in den er Urlaube, Unternehmungen, Termine usw. einträgt. Zu seinen Hobbies zählen: Geografie, die Farben der Buntstifte, Fotos aus seiner Kindheit ansehen, Bücher, Lexika, Rechnen und Schwimmen (vgl. Herr M./E, 3f).

„Er hat nicht so sonderlich viel (Hobbies; Anm.d.V.), man muss ihn – meiner Meinung nach – musste man ihn früher auch zu seinem Glück zwingen, dass man ihm das nicht einmal angeboten hat, man muss ihm Dinge, wo man das Gefühl hat das könnte ihm vielleicht Spaß machen, muss man ihm mehrere Male anbieten.“ (Herr M./E, 4)

Herr M. verbringt ca. einmal im Monat das Wochenende bei seinen Eltern, dieses wird nach seinen Vorstellungen gestaltet. Meist mit gemeinsamen Aktivitäten, wie Einkaufen, Gasthaus, Spazieren, Kaffee trinken. Einmal in der Woche besucht die Mutter ihren taubblinden Sohn in der Wohngemeinschaft und bereitet für diese Treffen Rechenaufgaben vor (vgl. Herr M./E, 1ff).

Um Unternehmungen außerhalb der Werkstätte, Wohngemeinschaft oder der Familie machen zu können hat Herr M. einen Begleitdienst, dieser geht mit ihm ins Kaffeehaus oder sie machen gemeinsame Ausflüge. Alle 14 Tage erhält Herr M. eine Shiatsu Massage, diese spezielle Art der Massage soll ihm helfen zu entspannen. In Bezug auf Urlaubsplanung hat Herr M. den Wunsch geäußert, eine Woche bei seinen Eltern Urlaub zu machen, dies wurde von den Eltern ermöglicht. Ansonsten werden Urlaube von der Wohngemeinschaft organisiert (vgl. Herr M./E, 5f).

⁶³ Bei der Antwort „Fisch“ wird vermutet, dass Herr M. die Frage so verstanden hat, was er gerne essen mag.

Herr A.

- Herr A.:

Auf die Frage nach Aktivitäten wählt Herr A. die Bildkarte (foliertes Foto) mit der Trommel aus. Trommeln findet alle zwei Wochen statt. Herr A. gibt an, dass seine liebsten Beschäftigungen in der Werkstätte Malen und „Puzzle bauen“ sind (vgl. Herr A./TB, 2).

- Mutter:

Als Herr A. noch ein Kind war, hat die Mutter ihren taubblinden Sohn unter der Woche alleine besucht und am Wochenende gemeinsam mit ihrem Mann (vgl. Herr A./E, 7). Heute trifft sie ihren Sohn zu besonderen Anlässen (z.B. Weihnachten, Geburtstag usw.) in seiner Wohngemeinschaft. Manchmal kommt Herr A. gemeinsam mit einer/m BetreuerIn zu ihr nach Hause auf Besuch. Zu seinen Hobbies zählen „Puzzle bauen“, Memory, Einkaufen, Schwimmen, Kaffeehaus, Wandern (vgl. Herr A./E, 2f). „Man muss ihn immer irgendwie mit den Händen beschäftigen.“ (Herr A./E, 2) Sportliche Betätigungen wie Schwimmen und Turnen werden von einer Institution angeboten (vgl. ebd.).

Herr A. fährt mindestens einmal im Jahr auf Urlaub, dieser wird entweder von der Wohngemeinschaft oder von der Werkstätte organisiert (vgl. Herr A./E, 3).

Frau M.

- Frau M.:

Frau M. gestaltet ihre Freizeit vorwiegend mit Hilfe von BetreuerInnen und Begleitdiensten, welche sie unter der Woche (Montag-Donnerstag) von der Werkstätte abholen und mit Frau M. die Nachmittage verbringen. Mit den BetreuerInnen und Begleitdiensten ist es Frau M. möglich, ein Kaffeehaus zu besuchen, Einkaufen zu gehen, Arztbesuche zu erledigen usw. Die Wochenenden verbringt Frau M. fast ausschließlich zu Hause im Blindenwohnheim. Gelegentlich bekommt sie Besuch von ihrer Familie. Zu ihren Hobbies zählen unter anderem Lesen und Spazieren gehen. Urlaube verbrachte Frau M. in Salzburg, Oberösterreich, Kärnten und Schweden (Stockholm) (vgl. Frau M./TB, 1).

- Vater:

Der Vater äußert im Rahmen des Interviews, kaum etwas mit seiner Tochter zu unternehmen. Freizeitaktivitäten werden hauptsächlich mit den BetreuerInnen und Begleitdiensten unternommen (vgl. Frau M./E, 2).

⇒ Aufgrund der erhaltenen Informationen zu Freizeitaktivitäten und Hobbies der befragten taubblinden Menschen kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die Freizeitgestaltung sehr eingeschränkt ist, da ihre Wünsche (Kaffeehaus, Einkaufen usw.) vorwiegend in Abhängigkeit von einer zweiten Person (z.B. Familie, BetreuerInnen, Begleitdienste) realisierbar sind. Die Abhängigkeit von einer zweiten Person bedeutet für taubblinde Menschen auch einen Mangel an spontaner Freizeitgestaltung. Allen taubblinden Menschen war es möglich, auf Urlaub zu fahren, dieser wurde hauptsächlich von der Wohngemeinschaft oder Werkstätte organisiert. Im Fall von Herrn M. wurde von den Eltern auf den Wunsch des taubblinden Sohnes, zu Hause Urlaub machen zu können, eingegangen. Zusätzliche Aktivitäten wie Voltigieren, Turnen, Trommeln, Shiatsu Massage sind Angebote, welche von den jeweiligen BetreuerInnen organisiert werden.

Einen wichtigen Bestandteil im Leben jedes Menschen stellt die Arbeit dar. Aus diesem Grund wurde in den geführten Interviews auch nach der aktuellen Beschäftigung der taubblinden Menschen gefragt.

3.3.3 Arbeit

Herr S.

- Herr S.:

Herr S. zählt die BetreuerInnen und KollegInnen auf, mit denen er arbeitet und gibt an, dass ihm die Arbeit gefällt (vgl. Herr S./TB, 3).

- Mutter:

Zur Arbeitssituation ihres Sohnes kann die Mutter im Rahmen des Interviews nicht viele Informationen geben, außer dass sich die Wohngemeinschaft um den Arbeitsplatz in der Werkstätte gekümmert hat (vgl. Herr S./E, 4).

Herr M.

- Herr M.:

Herr M. gibt an in einer Werkstätte zu arbeiten, wo es ihm grundsätzlich gefällt. Zur Frage, ob ihm die Arbeit gefällt, antwortet er mit „Nein.“ (vgl. Herr M./TB, 2).

- Mutter:

Herr M. ist in einer Werkstätte in einer Gruppe mit hohem Förderbedarf beschäftigt. Wie bereits erwähnt, ist die Mutter der Meinung, dass ihr Sohn nicht mehr in diese Gruppe passt, deshalb soll in Zukunft eine neu strukturierte Gruppe aufgebaut werden (vgl. Herr M./E, 6f).

Herr A.

- Herr A.:

Herr A. wählt anhand von Bildkarten aus, dass er in der Werkstätte arbeitet und hier in einer Gruppe mit hohem Förderbedarf. Weiters gibt es Bildkarten auf welchen verschiedene Tätigkeiten abgebildet sind und Herr A. soll diese auswählen, auf welchen die Tätigkeiten abgebildet sind, welche er am Tag des Interviews (Dienstag) zu erledigen hat. Herr A. nimmt drei Karten, aus denen hervorgeht, dass er sich um den Geschirrspüler kümmert, die Platzsets aufdeckt und den Müll am Nachmittag erledigt. Auf die Frage, wann er sein Taschengeld bekommt, wählt Herr A. das Kärtchen aus, auf welchem der Wochentag „Freitag“ steht (vgl. Herr A./TB, 1f).

- Mutter:

Herr A. ist in einer Werkstätte beschäftigt und erhält Beschäftigungstherapie, bei welcher er gewisse Aufgaben zu erledigen hat. Die Mutter kann im Rahmen des Interviews nicht genau darüber Auskunft geben, was ihr Sohn zurzeit macht. Beim letzten Kontakt bastelte er Schmuckketten. Geld braucht ihr Sohn hauptsächlich für Bekleidung und Möbel (vgl. Herr A./E, 3).

Frau M.

- Frau M.:

Frau M. besuchte nach der Pflichtschulzeit für ein Jahr die Fachschule für Sozialberufe, diese musste sie dann abbrechen und suchte anschließend über das Arbeitsamt eine geeignete Arbeitsstelle. Zwischendurch war sie für zwei Jahre an einer Schule für Lederwaren und kam anschließend zu „Jugend am Werk“, wo sie ca. 13 Jahre beschäftigt war. Bei „Jugend am Werk“ erledigte sie Industriearbeiten (z.B. Kugelschreiber zusammenstecken, Filzstifte einfüllen, Etiketten auf Flaschen geben). Danach besuchte sie die Blindenschule und kam in eine Werkstätte (vgl. Frau M./TB, 3). Dort arbeitet Frau M. heute in einer Korbflechtereie (vgl. Frau M./TB, 1). Auf die Frage, wie ihr die Arbeit gefällt äußerte sie sich folgendermaßen:

„(E)s geht. Ich kann es mir nicht aussuchen meinen Beruf, das ist ja für Blinde nur eingeschränkt und für Taubblinde gibt es nur kaum was.“ (Frau M./TB, 2)

- Vater:

Laut den Aussagen des Vaters stellte sich die Arbeit bei „Jugend am Werk“ als nicht mehr passend für seine taubblinde Tochter heraus und so lernte Frau M. in der Blindenschule Korbflechten (Frau M./E, 3).

⇒ Zusammenfassend kann aufgrund der Aussagen der Befragten abgeleitet werden, dass alle vier taubblinden Menschen in einer Werkstätte mit unterschiedlichem Betreuungsaufwand beschäftigt sind. Bei Herrn M. ist die Mutter der Meinung, dass die Art der Beschäftigung für ihren Sohn nicht mehr passend ist und auch er äußert, dass ihm die Arbeit nicht gefällt. Frau M. gibt an, dass die Auswahlmöglichkeiten für eine passende Arbeit für taubblinde Menschen sehr eingeschränkt sind. Aus den erhobenen Daten geht hervor, dass die Arbeitsmöglichkeiten für taubblinde Menschen sehr begrenzt sind.

Ein zentraler Aspekt in der pädagogischen Arbeit mit taubblinden Menschen besteht darin, kommunikative Fähigkeiten zu erkennen und den taubblinden Menschen zur Sprache zu bringen. Dies erklärt, warum die Eltern und taubblinden Menschen zum Thema „Kommunikation und Sprache“ befragt wurden.

3.3.4 Kommunikation/Sprache

Herr S.

- Herr S.:

Herr S. gibt im Rahmen des Interviews an, dass das „Reden“ gut für ihn ist (vgl. Herr S./TB, 6).

- Mutter:

Die Mutter erklärt, dass sie sich mittels „Handzeichen“ (geführte Gebärden; Anm.d.V.) mit ihrem Sohn verständigt. Beim Erlernen dieser Kommunikationsform hat sie niemand unterstützt. Informationen habe sie sich aus dem Internet geholt, oder wenn die BetreuerInnen mit ihrem Sohn eine neue Gebärde erarbeitet haben, wurde sie darüber informiert. Als Herr S. in den Kindergarten des BIG kam, erhielt die Mutter ein Heft mit Gebärden, welche sie zur Verständigung mit ihrem Sohn verwenden sollte. Herr S. konnte zu Beginn nicht viel mit den Gebärden anfangen. Erst als ihr zweiter Sohn - welcher gehörlos ist - auch die Gebärdensprache erlernen musste, funktionierte die Verständigung über Gebärden auch mit Herrn S. besser. Gespräche zwischen Mutter und Sohn finden über Themen wie das Essen, das Wetter, die Arbeit und das Reiten statt. Schwierigkeiten in der Kommunikation treten - laut den Aussagen der Mutter - dann auf, wenn bestimmte Begriffe nicht erklärt werden können, wie z.B. dass ihr taubblinder Sohn jetzt Onkel geworden ist. Um Herrn S. das zu erklären hat die Mutter noch keinen geeigneten Weg gefunden. Zu den KommunikationspartnerInnen von Herrn S. zählen die gesamten BetreuerInnen der Werkstätte und der Wohngemeinschaft. Aus der Familie ist die Mutter die einzige Bezugsperson, welche mit Herrn S. mittels geführter Gebärden kommunizieren kann (vgl. Herr S./E, 10ff). Auf die Frage, ob sie sich mit ihrem Sohn ausreichend verständigen kann, antwortete sie mit „Ja und nein.“ Die Mutter ist aber sehr wohl der Meinung, dass sich ihr Sohn ausreichend mitteilen kann (vgl. Herr S./E, 13).

Herr M.

- Mutter:

Die Kommunikationsform, welche zwischen Mutter und taubblindem Sohn zur Anwendung kommt, ist das Lormen. Die Mutter gibt an, dass es auch möglich ist, sich mit

Herrn M. über die Schrift zu verständigen, wenn eine Person nicht Lormen kann (vgl. Herr M./E, 10).

„Das (Lormen; Anm.d.V.) mussten wir uns selber lernen. Das war damals auch so, da hat der M. in der Schule begonnen damit - mit der Lehrerin gemeinsam also - ein paar Worte. ‚Ball‘ war sein erstes Wort.“ (ebd.)

Bis heute gibt es laut den Aussagen der Mutter keine öffentlichen Kurse, um das Lormen zu erlernen (vgl. ebd.). Beliebte Gesprächsthemen ihres Sohnes sind z.B. die Farben der Buntstifte (vgl. Herr M./E, 2) aber auch aktuelle Themen, wie z.B. Weihnachten oder Tagesthemen, die ihn beschäftigen (vgl. Herr M./E, 11f).

Zwischen Mutter und Sohn besteht eine individuelle Kommunikationsform. Es handelt sich dabei um unterschiedliche Töne, welche die Mutter der Situation nach interpretieren kann (vgl. Herr M./E, 11).

„Ja, Töne – Komm jetzt! Komm schnell! Schau was ich mache, oder ha, ha, und ein Ton dazu, dann weiß ich, dass er jetzt wieder irgendeinen Spaß macht. (...) Das ist das eine und das zweite, wenn ich im Wohnzimmer bin und er oben steht bei der Stiege und mir ein Lichtsignal gibt und ich gebe unten das Lichtsignal ‚ich komme‘.“ (Herr M./E, 11)

Die Mutter hat das Gefühl, dass sie sich ausreichend mit ihrem taubblinden Sohn verständigen kann, auch wenn es manchmal mehrfacher Wiederholungen bedarf. Teilweise versucht sich Herr M. auch über aggressives Verhalten mitzuteilen, besonders dann, wenn er etwas nicht will. Unterstützend versucht die Mutter Fragen ihres taubblinden Sohnes mit Hilfe von Kinderlexika zu beantworten und erklären zu können (vgl. Herr M./E, 13f).

Im näheren Umfeld gibt es außer der Kernfamilie niemanden der mit Herrn M. kommunizieren kann. Wobei Herr M. laut den Aussagen der Mutter manchmal Personen die Hand hält und somit eine Aufforderung zu einem Gespräch gibt. Sonst kommuniziert Herr M. hauptsächlich mit den BetreuerInnen aus der Wohngemeinschaft und der Werkstätte und seinen Begleitdiensten.

„Man versucht halt auch das (den Personenkreis; Anm.d.V.) zu erweitern, aber es ist auch immer das, wo man ein bisschen an die Grenzen stößt.“ (Herr M./E, 12)

Herr A.

• Herr A.:

Herr A. kommuniziert hauptsächlich mit den BetreuerInnen seiner Gruppe in der Werkstätte. Wichtig für Herrn A. ist sein Kalenderbuch, in welchem alle wichtigen Informationen und Aktivitäten eingetragen sind (vgl. Herr A./TB 2f).

- Mutter:

Die Mutter gibt im Interview an, dass sie die spezielle Kommunikationsform (Gebärden) ihres taubblinden Sohnes nicht versteht und benötigt aus diesem Grund immer jemanden, der als DolmetscherIn fungiert (vgl. Herr A./E, 2). Somit bestehen auch keine speziellen Zeichen zwischen Mutter und Sohn (vgl. Herr A./E, 12). Besuche der Mutter gestalten sich folgendermaßen, dass Herr A. seine Geschenke in Empfang nimmt und dann in seinem Zimmer verschwindet. Es bestehen kaum gemeinsame Aktivitäten „Also er hat gar nicht das Bedürfnis, dass er da mit mir irgendetwas macht.“ (Herr A./E, 12) Die Informationen über ihren Sohn erhält sie über die BetreuerInnen der Wohngemeinschaft (vgl. ebd.).

Die BetreuerInnen waren es auch, die Herrn A. verschiedene Gebärden im Laufe der Zeit beibrachten. Im Haus der Barmherzigkeit, wo Herr A. als Kind gelebt hat, versuchten die BetreuerInnen mit Hilfe eines Hörapparates, ihm das Sprechen beizubringen, was jedoch erfolglos blieb (vgl. Herr A./E, 11). Kommunikation mit anderen Menschen - als den BetreuerInnen in der Wohngemeinschaft und in der Werkstätte - ist nur schwer möglich. Auch mit den MitbewohnerInnen der Wohngemeinschaft findet Kommunikation nur teilweise statt (vgl. Herr A./E 14).

Die Mutter ist der Meinung, dass sich ihr taubblinder Sohn verständigen kann, aber hauptsächlich mit „zeigen“ was er will. „Er zeigt mir schon was er möchte und wenn nicht, dann hilft die Betreuerin mit.“ (Herr A./E, 11f)

Frau M.

- Frau M.:

Frau M. lormt seit 2003 und lernte diese spezielle Kommunikationsform gemeinsam mit ihrer Schwester und Mutter im Blindenverband. Weiters fungiert das Fax als Kommunikationsmöglichkeit. Das Lesen der Faxnachrichten gestaltet sich jedoch aufgrund der zunehmenden Sehbeeinträchtigung für Frau M. immer schwieriger (vgl. Frau M./TB, 3f).

Auf die Frage, mit wem sie kommuniziert, antwortete Frau M.: „Mit allen, die wollen.“ (Frau M./TB, 4) Sie kommuniziert hauptsächlich mit ihren Geschwistern, den BetreuerInnen in der Werkstätte und ihren Begleitdiensten. Frau M. fühlt sich nicht immer von ihren Mitmenschen im Gespräch verstanden z.B. wenn diese nicht Lormen können, oder sprechen und sie es nicht verstehen kann (vgl. Frau M./TB, 4).

Im Blindenwohnheim wo Frau M. seit einem Jahr lebt, hat sie kaum Ansprechpartner, „weil die Blinden meist hören und so und eine andere Sprache haben.“ (Frau M./TB, 5)

- Vater:

Die spezielle Kommunikationsform seiner taubblinden Tochter - mittels Lormen - beherrscht der Vater nicht, obwohl er versucht hat, das Lormen zu erlernen. Zwischen Vater und taubblinder Tochter geschieht die Verständigung hauptsächlich über die Schrift (z.B. Fax usw.) (vgl. Frau M./E, 1).

„Ich nehm mir immer einen Schreibblock mit und einen Filzschreiber und schreib es ihr in Blockschrift auf.“ (Frau M./E, 2)

Gespräche finden meist über Dinge die erledigt werden sollen, statt (vgl. Frau M./E, 6).

⇒ Die befragten taubblinden Menschen bedienen sich sehr unterschiedlicher Kommunikationsformen (geführte Gebärden, Lormen, Bildkarten, Gebärden, Schrift). Die Hälfte der befragten Eltern (Mutter von Herrn S. und von Herrn M.) beherrscht die spezielle Kommunikationsform ihres taubblinden Kindes, der anderen Hälfte war es aus verschiedenen Gründen nicht möglich, diese zu erlernen und sind somit in der Kommunikation mit ihrem taubblinden Kind auf eine weitere Person, welche als DolmetscherIn fungiert, angewiesen. Meist beschränkt sich das Umfeld, mit dem der taubblinde Mensch erfolgreich kommunizieren kann, auf den engsten Familienkreis (Eltern und Geschwister) und die BetreuerInnen. Andere Kontaktmöglichkeiten bestehen eigentlich nicht. Gesprächsthemen bilden meist aktuelle Vorkommnisse, welche den taubblinden Menschen gerade beschäftigen.

Das folgende Kapitel setzt sich mit den Reaktionen des Umfelds auf die Behinderungsform „Taubblindheit“ auseinander und mit der Frage, welche Erfahrungen die Eltern damit gemacht haben.

3.3.5 Reaktionen auf die Behinderungsform

Herr S.

- Mutter:

Die Mutter nennt als Reaktionen der Umgebung vor allem unangenehme Blicke der Mitmenschen (vgl. Herr S./E, 5), auch abfällige Reaktionen wie Kopfschütteln oder abwertende Bemerkungen erlebte sie. Im Rahmen des Interviews gibt sie an, viele - hauptsächlich negative Erfahrungen - gemacht zu haben (z.B. taubblinder Sohn wurde im Park von Jugendlichen mit Hundekot beschossen, andere Kinder haben nicht mit ihm gespielt sondern eher ignoriert) (vgl. Herr S./E, 8f). Herr S. wurde innerhalb der Verwandtschaft nicht akzeptiert und laut den Aussagen der Mutter „zurückgestoßen“ (vgl. Herr S./E, 14).

Herr M.

- Mutter:

Es gab „grausame“ Reaktionen auf die Behinderungsform ihres taubblinden Sohnes, z.B. Aussagen darüber „ob das ansteckend sei“, obwohl die Mutter erklären konnte, dass ihr Sohn durch eine Rötelinfection während der Schwangerschaft taubblind geworden ist. Weiters berichtet die Mutter, viele Freunde verloren zu haben auch aus dem Grund, dass weniger Zeit zur Verfügung war. „(E)s war ja noch nicht so, dass man mit einem behinderten Kind überall hingehen konnte.“ (Herr M./E, 15) Die Verwandtschaft hat sich auch zurückgezogen (vgl. Herr M./E, 15). „Man wird einsam.“ (Herr M./E, 16)

Herr A.

- Mutter:

Die Mutter von Herrn A. gibt an, keine direkten Reaktionen auf die Behinderungsform ihres Sohnes erlebt bzw. bemerkt zu haben. Sie äußert aber die Vermutung, dass darüber geredet wurde - auch in der Verwandtschaft - aber nicht mit ihr persönlich (vgl. Herr A./E, 16). Aufgefallen sind ihr ab und zu „unangenehme starre Blicke“ (vgl. Herr A./E, 13). „Heute sind sie (die Gesellschaft; Anm.d.V.) zum Teil toleranter.“ (Herr A./E, 17)

Frau M.

- Vater:

Die Tochter wurde laut den Aussagen des Vaters von anderen Kindern aufgrund ihrer Seh- und Hörbehinderung abgeschoben. Auch im Kindergarten bestand - seiner Meinung nach - eine Ausgrenzung Frau M. gegenüber. Weiters berichtet er, dass der Bekanntenkreis im Laufe der Zeit immer kleiner wurde (vgl. Frau M./E, 9f). „Die Reaktionen von der Umgebung waren sehr, sehr negativ.“ (Frau M./E, 9)

⇒ Die Eltern berichten ausnahmslos über negative Erfahrungen (unangenehme Blicke, abwertende Bemerkungen), die sie aufgrund der Behinderung ihres Kindes gemacht haben. Auch kam es in den meisten Fällen zum Verlust an sozialen Beziehungen, indem sich Kontakte innerhalb der Familie, wie auch im Freundeskreis reduzierten. Aus diesen Gründen kann von einer Ausgrenzung, die die Familie aufgrund der Behinderung ihres Kindes erlebt hat, gesprochen werden.

Abschließend kommen die erhobenen Daten zur Frage nach Verhaltensauffälligkeiten bei taubblinden Menschen zur Darstellung. Dazu wurden die Eltern befragt, ob schwierige Situationen im Kontakt mit ihrem taubblinden Kind bestehen.

3.3.6 Verhaltensauffälligkeiten

Herr S.

- Mutter:

Die Mutter erzählt, dass Herr S. als Säugling keinen Tag-Nachtrhythmus hatte. Er schlief den ganzen Tag und war in der Nacht wach und hat geschrien. Dieser Zustand wird von den Eltern als sehr anstrengend beschrieben. Herr S. wird heute in manchen Situationen aggressiv. Die Mutter hat Anfälle von Aggressivität noch nicht bei ihrem Sohn erlebt, sondern wurde von der Wohngemeinschaft darüber informiert (vgl. Herr S./E, 15f).

Herr M.

- Mutter:

Herr M. äußert aggressives Verhalten, wobei seine Mutter dies darauf zurückführt, dass sich ihr Sohn in solchen Situationen nicht verstanden fühlt. Mit ca. 19/20 Jahren gab es besonders viele aggressive Schübe, die Mutter bezeichnet diese Phase auch als „Spätpubertät“. Die aggressiven Anfälle äußern sich durch schreien, toben und indem Herr M. auf Mitmenschen losgeht. Laut den Aussagen seiner Mutter kann Herr M. heute schon besser mit seinen Aggressionen umgehen (vgl. Herr M./E, 13ff).

„Es gibt schwierige Situationen, (...) wenn Veränderungen, wie gesagt - zu Hause ist das so - wenn Veränderungen spontan stattfinden, dass wir das jetzt nicht so machen. Wobei er da auch schon geduldiger ist, wenn ich es ihm erklären kann.“ (Herr M./E, 15)

Herr A.

- Mutter:

Herr A. hat immer wieder Phasen, in denen er Dinge mit seinen Händen kaputt macht z.B. Zerreißen von Kleidung (vor allem zum Jahreszeitenwechsel), Zerlegen des Bettes oder Kastens in seinem Zimmer (vgl. Herr A./E, 14).

„Und er ruiniert ja immer nur Samstag oder Sonntag früh, weil da schlafen alle länger, aber er ist ein Frühaufsteher, das ist er vom Haus der Barmherzigkeit gewöhnt. Er geht früher schlafen und steht zeitig auf. Da schlafen alle und da haben wir die Zerstörungsaktionen. Da ist ihm langweilig ...“ (Herr A./E, 15)

Im Übrigen hat Herr A. immer ein Stofftier bei sich (vgl. Herr A./E, 2).

Frau M.

- Vater:

Der Vater gibt an, dass seine Tochter ihm gegenüber manchmal aggressives Verhalten zeigt (vgl. Frau M./E, 7).

⇒ Bei einem Großteil der befragten taubblinden Menschen wurde von den Eltern aggressives Verhalten beschrieben. Bei Herrn A. kommt es zu „Zerstörungsaktionen“. Diese Verhaltensweisen könnten auf Situationen zurückzuführen sein, in denen sich der taubblinde Mensch nicht verstanden fühlt. Auf diesen Zusammenhang wies auch die Mutter von Herrn M. hin.

3.3.7 Zusammenfassende Bemerkungen

Aufgrund der erhaltenen Informationen kann angenommen werden, dass die für die befragten taubblinden Menschen vorhandenen Förder- und Bildungsmöglichkeiten nicht auf ihre individuellen Bedürfnisse zugeschnitten waren. Aufgrund ihrer jeweiligen Biografie können diese als wenig spezifisch beschrieben werden: Herr S. erhielt Frühförderung und besuchte Kindergarten und Schule am BIG, Herr M. bekam eine Art Frühförderung und besuchte den Kindergarten am Blindeninstitut und anschließend die Taubblindenklasse am BIG, Frau A. war in zwei unterschiedlichen Sonderschulen, Herr A. besuchte für ein Jahr die Taubblindenklasse und Frau M. absolvierte die Pflichtschulzeit an einer Sonderschule für schwerhörige Kinder. Ein großes Anliegen der Eltern verwundert daher nicht - und zwar eine Frühförderstelle und eine passende Schule für ihr taubblindes Kind.

In Bezug auf Freizeitmöglichkeiten kristallisierte sich heraus, dass ein Mangel an spontaner Freizeitgestaltung besteht. Die befragten taubblinden Menschen sind bei der Verwirklichung ihrer Pläne stets auf eine zweite Person angewiesen. Was für diese nicht zwangsläufig bedeuten müsste, vom gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen zu sein, wenn Rahmenbedingungen für taubblinde Menschen geschaffen werden, damit diese Unterstützung z.B. bei ihrer Freizeitgestaltung holen können, wenn sie diese brauchen. Ein mögliches Angebot könnte das Konzept der „Persönlichen Assistenz“ darstellen. Dadurch wird es Menschen ermöglicht, ihr Leben selbstbestimmt und eigenverantwortlich gestalten zu können. Aus diesem Grund wird das Angebot „Persönliche Assistenz“ im Anschluss an diese Zusammenfassung kurz näher dargestellt.

Die Arbeitssituation gestaltet sich aufgrund des geringen Angebotes an Beschäftigungsmöglichkeiten für taubblinde Menschen eintönig. Alle Befragten sind in einer Werkstätte mit unterschiedlichen Förderangeboten beschäftigt. Mindestens eine spezielle Kommunikationsform beherrschen alle vier taubblinden Menschen, durch welche sie sich mitteilen können. Zu ihren GesprächspartnerInnen zählen meist Familienmitglieder und BetreuerInnen. Die Reaktionen auf die Behinderungsform waren laut den Aussagen der befragten Eltern durchgängig negativ. Viele gaben an, dass persönliche Kontakte verloren gingen und der Unterstützerkreis durch Familie und Freunde sehr klein war. Als Verhaltensauffälligkeit ihres taubblinden Kindes wurde vorrangig von aggressivem Verhalten berichtet.

Exkurs: Persönliche Assistenz

Das Konzept der „Persönlichen Assistenz“ entwickelte sich aufgrund der „Selbstbestimmt Leben Bewegung“, die Ende der 60er Jahre des 20. Jhdts. ihren Anfang nahm (vgl. Firlinger 2003, 42). Unter „Persönlicher Assistenz“ ist jede Form der persönlichen Hilfe zu verstehen, die Menschen mit Behinderungen in die Lage versetzt, ihr Leben selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu gestalten. Das Besondere daran ist, dass der Mensch mit Behinderungen als AuftraggeberIn auftritt und nicht als „hilflose/r LeistungsempfängerIn“. Er/sie bestimmt selbst, wann und wo Assistenz benötigt wird und welche Assistenz geleistet werden soll (vgl. http://www.persoenliche-assistenz.net/pa_auftragg_was.htm, download 31.08.2007). Hierin liegt auch der Unterschied zur Betreuung, da bei der Assistenz der Mensch, welcher Unterstützung braucht, aktiv werden muss und nicht starren Strukturen unterliegt. Die Assistenz wird nach den Wünschen des/der AssistenznehmerIn gestaltet. Dadurch soll es ihm/ihr ermöglicht werden unabhängig von Vorgaben und Bevormundung durch Institutionen zu agieren (vgl. Firlinger 2003, 41).

„Persönliche Assistenz ist eine auf die individuellen Bedürfnisse ‚maßgeschneiderte‘ Hilfe, die die Assistenznehmer/innen in die Lage versetzt, ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten. Sie umfasst unter anderem die Bereiche Körperpflege, Haushaltshilfe, Mobilitätshilfe sowie Kommunikationshilfe. In jedem Fall aber soll die Persönliche Assistenz von den Assistenznehmer/innen angeleitet, Zeit, Ort und Ablauf von ihnen bestimmt und die Assistenzleistenden von ihnen ausgesucht werden.“ (ebd.)

Die in der vorliegenden Arbeit befragten taubblinden Menschen sind bei der Freizeitgestaltung hauptsächlich auf ihre Familie oder Begleitdienste angewiesen. Durch „Persönliche Assistenz“ könnte der taubblinde Mensch seine Freizeit unabhängiger planen, weil dieser als AuftraggeberIn entscheidet wann, wo und welche Hilfe er/sie im Alltag benötigt. Das Angebot stellt ein flexibles System an Hilfestellungen dar, welches die Eigenverantwortlichkeit und Unabhängigkeit für alle Mitglieder der Gesellschaft ermöglichen soll (vgl. Firlinger 2003, 34f).

Menschen mit Behinderungen sind sehr oft auf Hilfe im Alltag angewiesen. Das Konzept der „Persönlichen Assistenz“ bietet eine Möglichkeit für sie selbstbestimmt und gleichberechtigt am Leben teilnehmen zu können.

Nach der erfolgten Darstellung der erhobenen Daten aus den Interviews gilt es nun, im anschließenden Kapitel die Ergebnisse im Hinblick auf die vorab formulierten Hypothesen zu interpretieren. Es wird dabei folgendermaßen vorgegangen: Jede Hypothese und die zur

Operationalisierung gebildeten Unterthesen werden einzeln auf die Ergebnisse hin diskutiert. Am Schluss jeder bearbeiteten Hypothese folgt eine kurze Zusammenfassung der zentralsten Aussagen, welche sich aufgrund der Diskussion ergeben haben.

3.4 Überprüfung der Hypothesen

Die erste Hypothese befasst sich mit dem Zusammenhang zwischen erhaltenem Bildungsangebot taubblinder Menschen und den dadurch drohenden isolierenden Bedingungen für die Betroffenen, die bis zum Ausschluss aus der Gesellschaft führen können.

3.4.1 Hypothese 1

Es ist anzunehmen, dass das vorhandene Bildungsangebot für taubblinde Menschen zu isolierenden Bedingungen führt und somit für sie der Ausschluss aus der Gesellschaft droht.

Die These 1 spricht das Bildungsangebot, das die befragten taubblinden Menschen erhalten haben, an: *„Ich nehme an, dass die derzeitigen Bildungsangebote für taubblinde Menschen unzureichend sind, um diese individuell zu unterstützen.“*

Bei den befragten taubblinden Menschen kann davon ausgegangen werden, dass das vorhandene Bildungsangebot zu wenig spezifisch an ihren Bedürfnissen orientiert war. Sie besuchten großteils entweder Einrichtungen für blinde oder gehörlose Menschen. Zwei der befragten taubblinden Menschen wurden in die damals neu eröffnete Taubblindenklasse aufgenommen, welche aufgrund einer Elterninitiative als Schulversuch gegründet wurde. Aus den Informationen der Mutter von Herrn M. geht hervor, dass dieser als „bildungsunfähig“ eingestuft werden sollte und somit für ihn kein Recht auf Bildung bestanden hätte. Besonders wichtig wäre den befragten Eltern eine Frühförderstelle gewesen. Von den vier taubblinden Menschen erhielt als einziger Herr S. gezielte Frühförderung.

Heute besteht eine Frühförderstelle für taubblinde Kinder im ÖHTB und zwei Hör- und Sehbehindertenklassen am BIG. Bei der Suche nach einem geeigneten Arbeitsplatz

bestehen für taubblinde Menschen kaum Auswahlmöglichkeiten, alle Befragten arbeiten heute in einer Werkstatt.

Eine weitere Annahme und somit These 2 ergab sich aus der Auseinandersetzung mit dem theoretischen Konzept von Jantzen, dass Menschen mit Behinderungen davon bedroht sind, unter isolierenden Bedingungen leben zu müssen: *„Ich nehme an, dass taubblinde Menschen von Teilen des gesellschaftlichen Lebens isoliert sind. Darunter ist zu verstehen, dass taubblinde Menschen meist nicht die Möglichkeit haben z.B. Einkaufen zu gehen, ein Kaffeehaus zu besuchen, kulturelle Angebote wahrzunehmen usw.“*

Von drohenden isolierenden Bedingungen kann insofern gesprochen werden, da den taubblinden Menschen meist nur ein kleiner Personenkreis zur Verfügung steht, um seine/ihre Freizeit gestalten und realisieren zu können. Sie sind somit auf ihr Umfeld angewiesen, um am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Wenn ihnen ein Mensch zur Verfügung steht, der sie begleitet und ihre Kommunikationsform beherrscht, dann ist es ihnen auch möglich, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Spontane Freizeitgestaltung ist durch die Abhängigkeit von einer Person für sie nur schwer realisierbar. In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig, das Isolationskonzept⁶⁴ von Jantzen noch einmal in Erinnerung zu rufen, wonach Isolation durch ein Minimum an sozialen Kontakten bzw. ein Höchstmaß an sozialer Distanz beschrieben ist. Demzufolge sind taubblinde Menschen in großem Ausmaß davon bedroht, unter isolierenden Bedingungen leben zu müssen. Auf der einen Seite steht ihnen nur ein kleiner Personenkreis (Familie, BetreuerInnen) zur Verfügung, der sie im Leben begleitet (= Minimum an sozialen Kontakten), auf der anderen Seite sind sie aber auf Menschen angewiesen, um am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können (= soziale Distanz).

Das im Rahmen eines Exkurses angesprochene Konzept der „Persönlichen Assistenz“ wäre auch für taubblinde Menschen eine Möglichkeit nicht auf andere Menschen angewiesen zu sein, sondern sich selbstbestimmt Unterstützung holen zu können. Mit diesem Angebot würden Rahmenbedingungen geschaffen, welche es dem taubblinden Menschen ermöglichen, ihre Freizeit unabhängiger zu gestalten.

⁶⁴ Siehe dazu Kapitel 1.2.4 Isolationskonzept nach Jantzen

These 3 und These 4 beziehen sich - beruhend auf den Aussagen von Jantzen - auf den drohenden Ausschluss aus der Gesellschaft von Menschen mit Behinderungen.

„Ich nehme an, dass taubblinde Menschen meist aus dem Arbeitsprozess ausgeschlossen sind und somit nicht die Möglichkeit erhalten ihr eigenes Geld zu verdienen. Dies bedeutet für die Betroffenen den Ausschluss von Zirkulation und Konsumtion (= reduzierte Geschäftsfähigkeit und Arbeitskraft minderer Güte).“

Alle befragten taubblinden Menschen arbeiten in einem geschützten Bereich, teilweise in Form von Beschäftigungstherapie. Herr M. und Frau M. äußerten unzufrieden mit ihrem Arbeitsplatz zu sein. Keine/r von ihnen hat eine Anstellung am ersten Arbeitsmarkt. Dem Großteil der Befragten steht ein Taschengeld zur Verfügung. Herr S., Herr M. und Herr A. haben einen Sachwalter, Frau M. verfügt über eigenes Geld.

Aufgrund der erhobenen Daten kann davon ausgegangen werden, dass taubblinde Menschen vom Ausschluss von Zirkulation und Konsumtion bedroht und somit von Teilen des gesellschaftlichen Lebens ausgeschlossen bzw. isoliert sind. An dieser Stelle sei auf die sieben Punkte von Jantzen⁶⁵, bezogen auf die Zusammenhänge von gesellschaftlichen Verhältnissen und Behinderung, hingewiesen. Jantzen spricht hier davon, dass der Ausschluss aus dem Produktionsprozess, wodurch der Lohn entfällt, den ersten Schritt des gesellschaftlichen Ausschlusses darstellt.

„Ich nehme an, dass taubblinde Menschen nur schwer die Möglichkeit haben z.B. ein Lokal zu besuchen, in Urlaub zu fahren usw. (= reduzierte soziale Konsumfähigkeit).“

Wie bei These 2 angesprochen, ist der taubblinde Mensch - um seine Freizeit gestalten zu können - größtenteils auf eine Person, die ihn/sie begleitet angewiesen. Alle vier befragten taubblinden Menschen sind bereits auf Urlaub gefahren, welcher entweder von der Familie oder von BetreuerInnen organisiert wurde. Das Urlaubsziel konnten sie meist nicht frei wählen.

⇒ Nach der Interpretation der erhobenen Daten in Bezug auf die erste Hypothese liegt die Vermutung nahe, dass ein Zusammenhang zwischen Bildungsangebot und isolierenden Bedingungen bei den befragten taubblinden Menschen beschrieben werden kann. In Österreich besteht auch heute noch kein organisiertes Programm an Förder- und Bildungsmöglichkeiten, welches ein systematisch pädagogisches

⁶⁵ Siehe dazu Kapitel 1.2.2 Soziologie der Behinderung und gesellschaftlicher Zusammenhang

Vorgehen für taubblinde Menschen sichert. Von besonderer Bedeutung in der Förderung und Bildung ist die Herausbildung von kommunikativen Fähigkeiten. Alle befragten taubblinden Menschen verfügen zwar über eine spezielle Art der Kommunikation, zu isolierenden Bedingungen kommt es bei taubblinden Menschen vor allem dadurch, dass sie auf einen kleinen Personenkreis angewiesen sind, um am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Demzufolge können sie ihre Wünsche in Bezug auf Freizeitaktivitäten und Hobbies nur eingeschränkt ausleben, was einen drohenden Ausschluss aus dem gesellschaftlichen Leben für die betroffenen taubblinden Menschen bedeutet. Im Zusammenhang mit der Freizeitgestaltung wurde das Konzept der „Persönlichen Assistenz“ auch als mögliches Angebot für taubblinde Menschen vorgestellt, das auch für sie mehr Unabhängigkeit und Selbstbestimmung bedeuten könnte.

Die zweite gebildete Hypothese befasst sich mit dem Zusammenhang zwischen kommunikativen Fähigkeiten, welche während des jeweiligen Bildungswegs erlernt wurden und der Möglichkeit soziale Kontakte zu knüpfen.

3.4.2 Hypothese 2

Anzunehmen ist auch, dass die kommunikativen Fähigkeiten durch die vorhandenen Bildungsangebote für taubblinde Menschen zu gering ausgebildet sind und diesen dadurch wichtige Erfahrungen im sozialen Kontakt mit Mitmenschen verschlossen bleiben.

Die folgende These 1 geht auf die kommunikativen Fähigkeiten, welche taubblinde Menschen erlernt haben, ein: *„Ich nehme an, dass die Ausbildung kommunikativer Fähigkeiten für taubblinde Menschen meist zu gering ist. Somit bleiben für sie wichtige Erfahrungen im sozialen Kontakt mit Mitmenschen verschlossen und die Auseinandersetzung mit der Umwelt findet nur eingeschränkt statt.“*

Alle vier befragten taubblinden Menschen verfügen über mindestens eine spezielle Kommunikationsform (Lormen, Gebärden, Bildkarten, geführte Gebärden, Schrift), mittels derer sie sich nach Einschätzung ihrer Eltern ausreichend verständigen können. Ein Problem stellte jedoch die Unterstützung der Eltern bei der Erlernung der jeweiligen Kommunikationsform dar. Laut den Aussagen der Eltern erhielten sie kaum Unterstützung

bei der Erlernung der speziellen Kommunikationsform ihres Kindes und sind teilweise auf DolmetscherInnen angewiesen. Der kleine Personenkreis, mit dem die befragten taubblinden Menschen Kontakt haben, zeigt, dass eigentlich nicht die Ausbildung einer Kommunikationsform als Problem im Vordergrund steht, sondern Menschen im Umfeld, welche diese spezielle Kommunikationsform beherrschen und als GesprächspartnerIn in Frage kommen. Mit dem Einsatz von DolmetscherInnen könnte der Personenkreis mit welchem kommuniziert werden kann, vergrößert und somit der Sprachraum für den taubblinden Menschen erweitert werden.

Trotzdem muss darauf hingewiesen werden, dass vor allem bei taubblinden Menschen nicht früh genug mit der Entwicklung von kommunikativen Fähigkeiten begonnen werden kann, was den hier Befragten meist nicht zuteil wurde.

These 2 bezieht sich auf den Sprachraum und somit auf die Ausführungen von Rödler, wo es zu „Behinderungen“ von Menschen kommen kann, wenn die Umgebung an den üblichen Sprachtechniken (Lautsprache) festhält: *„Ich nehme an, dass das Verständnis von Sprache oft zu kurz gefasst wird und somit kommunikative Fähigkeiten des taubblinden Menschen nicht erkannt werden und diese infolgedessen „ungehört“ bleiben.“*

Frau M. gibt an, sich nicht immer verstanden zu fühlen, besonders dann, wenn ihr/e GesprächspartnerIn nicht Lormen kann. Alle der befragten Eltern sind der Meinung, dass sich ihre taubblinden Kinder ausreichend verständigen können, auch wenn es manchmal viel Zeit in Anspruch nimmt, etwas zu erklären. Bei Herrn M. besteht überdies eine individuelle Art der Verständigung mit seiner Mutter. Die Eltern von Herrn A. und Frau M. beherrschen die Kommunikationsform ihres taubblinden Kindes nicht und sind auf DolmetscherInnen angewiesen. Der Personenkreis, mit welchem taubblinde Menschen die Möglichkeit erhalten, erfolgreich kommunizieren zu können ist sehr klein und somit sind für sie Begegnungen im Sprachraum mit anderen Menschen nur eingeschränkt möglich.

Die Thesen 3 bis 5 befassen sich mit dem Thema „Kommunikation mit Mitmenschen“ und deren Auswirkungen auf den taubblinden Menschen.

„Ich nehme an, dass durch das Beharren auf die üblichen Sprachtechniken (z.B. Lautsprache) taubblinde Menschen kaum die Möglichkeit erhalten, in Dialog zu treten und somit an den Rand des „Sprachraums“ gedrängt werden.“

Aufgrund der erhaltenen Informationen kann vermutet werden, dass die befragten taubblinden Menschen an den Rand des Sprachraums gedrängt werden. Der bereits angesprochene Personenkreis, welcher erfolgreich mit ihnen kommunizieren kann, ist sehr klein und besteht meist nur aus dem engsten Familienkreis und den BetreuerInnen. Rödler geht in seinen Ausführungen über den Sprachraum davon aus, dass jeder Mensch durch seine „Unbestimmtheit“ auf andere Menschen angewiesen ist. Menschen kann der Zugang in das Reich der Sprache durch das „Beharren auf die üblichen Sprachtechniken“ verschlossen bleiben. Ein Grund dafür könnte das zu eng gefasste Verständnis von Sprache in der Gesellschaft sein.

„Ich nehme an, dass die Umgebung des taubblinden Menschen meist nicht dazu in der Lage ist, mit ihr/ihm zu kommunizieren.“

Die zuvor dargestellte Problematik in These 3 ergibt zwangsläufig die Bestätigung für die hier vorliegende These. Es muss davon ausgegangen werden, dass die meisten Menschen nicht in der Lage sind, mit taubblinden Menschen zu kommunizieren und auch nicht über die verschiedenen Kommunikationsformen Bescheid wissen.

„Ich nehme an, dass taubblinde Menschen aufgrund ihrer speziellen Kommunikationsformen davon bedroht sind unter isolierenden Bedingungen leben zu müssen.“

Die spezielle Kommunikationsform bedeutet für die befragten taubblinden Menschen eine eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeit im täglichen Leben, welche für diese erfahrungsgemäß in „isolierenden Bedingungen“ endet. Der taubblinde Mensch erlebt laut Rödler eine „Behinderung“ im Sprachraum durch die mangelnde Kompetenz oder Bereitschaft seiner Umgebung, mit ihm in Kontakt zu treten. Dies müsste aber nicht zwangsläufig so sein, wenn, wie bereits erwähnt, DolmetscherInnen zur Verfügung stehen würden, welche dem taubblinden Menschen ein Gespräch ermöglichen.

⇒ Im Zusammenhang mit der zweiten Hypothese und dem Thema „Kommunikation/Sprache“ wurde mehrmals auf Rödler und seine Ausführungen bezüglich des Sprachraums hingewiesen. Die Vermutung liegt aufgrund der dargestellten Ergebnisse nahe, dass das Verständnis von Sprache oft zu kurz gefasst wird und die Umgebung des taubblinden Menschen hauptsächlich auf die üblichen Sprachtechniken (z.B. Lautsprache) zurückgreift. Dies bedeutet für den taubblinden

Menschen unweigerlich nur eingeschränkt die Möglichkeit zur Kommunikation zu erhalten. Sie sind aufgrund ihrer speziellen Kommunikationsformen davon bedroht, an den Rand des Sprachraums gedrängt zu werden, außer der taubblinde Mensch kann auf Personen in seiner Umgebung zurückgreifen, die ihm/ihr als DolmetscherIn dienen. Darin besteht wiederum - wie bei der Realisierung der Freizeitmöglichkeiten angesprochen - die Aufgabe der Gesellschaft, jene Rahmenbedingungen (z.B. DolmetscherInnen, Lormkurse für Angehörige usw.) zu schaffen, damit der taubblinde Mensch die Möglichkeit zum Austausch mit anderen Menschen erhält.

Die dritte Hypothese geht auf den Zusammenhang ein, dass taubblinde Menschen von ihrer Umwelt vorwiegend als „geistig behindert“ wahrgenommen werden und dies weiters die Teilhabe an der Gesellschaft für taubblinde Menschen erschwert.

3.4.3 Hypothese 3

Es ist anzunehmen, dass taubblinde Menschen als „geistig behindert“ abgestempelt werden und dadurch die Teilhabe an der Gesellschaft zusätzlich erschwert wird.

In These 1 wird darauf eingegangen, dass das Wissen über „Taubblindheit“ in der Gesellschaft sehr gering ist und daher Menschen dazu neigen, taubblinde Menschen als „geistig behindert“ abzustempeln: *„Ich nehme an, dass das Wissen in der Gesellschaft über diese spezielle Behinderungsform kaum vorhanden ist und dies rasch zur Bildung von Vorurteilen führt.“*

Die befragten Eltern berichteten über negative Erfahrungen in Bezug auf die Behinderungsform ihres Kindes. Auch eine gewisse soziale Isolation haben die betroffenen Familien erlebt, indem Familienangehörige und Freunde sich distanzieren und Kontakte abbrechen. Aufklärung fand ausschließlich durch medizinisches Personal (z.B. Ärzte) statt. Durch die von den Eltern subjektiv wahrgenommenen Reaktionen der Umwelt kann angenommen werden, dass kaum Wissen in der Gesellschaft über diese spezielle Behinderungsform besteht. Über die Annahme, dass taubblinde Menschen als „geistig behindert“ abgestempelt werden, sind aufgrund der erhobenen Daten keine Aussagen möglich.

These 2 spricht den möglichen Zusammenhang zwischen eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten von taubblinden Menschen und daraus resultierende Verhaltensauffälligkeiten an: *„Ich nehme an, dass sich der taubblinde Mensch durch die eingeschränkten Möglichkeiten der Kommunikation oft nicht verstanden fühlt und sich daraus Verhaltensauffälligkeiten entwickeln können, was wiederum die Teilhabe an der Gesellschaft erschwert.“*

Die Eltern geben vorwiegend aggressives Verhalten ihres taubblinden Kindes als Verhaltensauffälligkeit an, dies könnte als ein „nicht verstanden werden in der Welt“ interpretiert werden und hat Auswirkungen auf die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Wenn z.B. Herr M. auf andere Mitmenschen losgeht, schreit und tobt, kann dieses Verhalten Angst und Hilflosigkeit auslösen und bewirkt den Rückzug seiner Umgebung.

⇒ Abschließend zur Diskussion der dritten Hypothese soll noch einmal die Definition von Behinderung⁶⁶ laut Jantzen angeführt werden, nach welcher Behinderung als sozialer Gegenstand erst dann sichtbar wird, wenn Menschen bestimmten „gesellschaftlichen Minimalvorstellungen“ nicht entsprechen. Taubblinde Menschen fühlen sich von ihrer Umgebung oft nicht verstanden und verhalten sich in einer Weise, welche ihre Mitmenschen oft nicht verstehen können. Gerade das ist die große Herausforderung in der pädagogischen Arbeit mit taubblinden Menschen, diesen die Welt zu öffnen und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Nur wenn die Rahmenbedingungen dafür in der Gesellschaft geschaffen werden, kommt auch der taubblinde Mensch zu seinem Recht, sich in dieser Welt Gehör zu verschaffen.

⁶⁶ Siehe dazu Kapitel 1.2.1 Definition Behinderung nach Jantzen

4 Resümee

Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Behinderung und Gesellschaft“ und konkret mit der Lebenssituation von taubblinden Menschen zeigt eindrücklich, wie wichtig es ist, den sozialen Kontext in welchem Menschen mit Behinderungen leben, nicht außer Acht zu lassen. Schlussendlich ist es nicht der Mensch mit seiner Behinderung, sondern viel mehr die Umgebung bzw. Gesellschaft, die den betroffenen Menschen in seinem alltäglichen Leben „behindert“. Dies hat z.B. das Problem der eingeschränkten Freizeitgestaltung und Kommunikationsmöglichkeiten für die vorgestellten taubblinden Menschen gezeigt. Hier wurde die Möglichkeit von „Persönlicher Assistenz“ und DolmetscherInnen aufgezeigt, damit taubblinde Menschen ihre Freizeit selbstbestimmt gestalten und sich ihre Kommunikationsmöglichkeiten erweitern können.

Taubblindheit stellt besonders für die pädagogische Arbeit eine große Herausforderung dar und wirft viele Fragen in der Beschäftigung mit taubblinden Menschen auf. Im Vordergrund steht, es dem taubblinden Menschen zu ermöglichen, die Welt, die ihn/sie umgibt erlebbar zu machen, um drohende isolierende Bedingungen zu verhindern und somit auch den Ausschluss aus der Gesellschaft. Damit realisierbar ist, dass taubblinde Menschen die Möglichkeit erhalten, die Welt „be-greifen“ und erleben zu können, scheint ein systematisch pädagogisches Vorgehen bei der Förderung und Bildung von taubblinden Menschen unerlässlich. Das Taubblindenkinderheim in Zagorsk stellt ein Beispiel für ein bereits bestehendes pädagogisches Konzept dar, in welchem bei der Förderung und Bildung von taubblinden Kindern systematisch vorgegangen wird. Diese Vorgehensweise zeigt Schritt für Schritt auf, wie der Pädagoge/die Pädagogin versucht, die Welt dem taubblinden Kind zu öffnen. Beginnend mit der Ausbildung von Selbstversorgungsfertigkeiten, der Orientierung in der Zeit, der räumlichen Orientierung bis hin zum Sprachaufbau. An dieser Stelle muss jedoch auch Kritik am Taubblindenkinderheim angeführt werden, was die abgeschiedene Lage und das in sich geschlossene Systems betrifft, durch welches die taubblinden Kinder nur schwer die Möglichkeit erhalten, am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Ein differenzierteres Angebot bietet hier Aalborg, welches unterschiedliche Formen des Wohnens anbietet und versucht, eine auf die Bedürfnisse des taubblinden Kindes abgestimmte Schulbildung zu bieten. Wenn nun die Bildungsangebote in Österreich und hier die bestehenden in Wien mit jenen - wie in dieser vorliegenden Arbeit beschrieben - von Zagorsk (Russland) und Aalborg (Dänemark) einem Vergleich unterzogen werden,

wird sichtbar, dass in Österreich zwar im Bereich der Taubblindenbildung vereinzelte Angebote vorhanden sind, aber kein systematisch pädagogisches Vorgehen erkennbar wird. Wie die angeführten Ergebnisse in Kapitel 3.3.1 in Bezug auf die Förder- und Bildungsmöglichkeiten der befragten taubblinden Menschen gezeigt haben, bestand für die meisten kein auf ihre Bedürfnisse abgestimmtes Bildungsangebot. Sie besuchten alle unterschiedliche Bildungseinrichtungen im Blinden- oder Gehörlosenbereich und die Angebote waren somit nicht auf ihre individuellen Bedürfnisse zugeschnitten. Einzig Herr M. besuchte die Taubblindenklasse am BIG, welche damals als Schulversuch eröffnet wurde. Damit die Bildungsangebote den Bedürfnissen von taubblinden Menschen gerecht werden, ist ein Konzept notwendig, durch welches ein systematisch pädagogisches Arbeiten deutlich wird.

Behinderung wird erst innerhalb der Gesellschaft sichtbar, unter anderem dadurch, weil diese nicht die Rahmenbedingungen zur Verfügung stellt, damit taubblinde Menschen am gesellschaftlichen Leben selbstbestimmt teilnehmen können. Taubblindheit ist eine Behinderungsform, über welche viele Menschen nicht Bescheid wissen, umso wichtiger ist es, taubblinden Menschen zu ihrem Recht an speziellen Förder- und Bildungsmöglichkeiten zu verhelfen und das Bewusstsein in der Gesellschaft für diese Behinderungsform zu wecken.

Durch die Auseinandersetzung mit der Lebenssituation von taubblinden Menschen und im Speziellen deren Förder- und Bildungsmöglichkeiten, ergeben sich folgende offene Fragen, welche abschließend Erwähnung finden und zur weiteren Diskussion anregen sollen:

- Wie müsste ein Bildungssystem in Österreich heute aussehen, damit es *taubblinden Menschen* ermöglicht wird, die Welt zu entdecken?
- In welcher Form müsste Unterstützung für *taubblinde Menschen* angeboten werden, damit diese ein selbstbestimmtes Leben führen können?
- Wie müsste dieses Bildungssystem aufgebaut sein für die in diesem Feld *professionell Tätigen*, damit diese taubblinde Menschen auf ihrem Bildungsweg besser begleiten können?
- Welche Servicestellen müssten vorhanden sein, um die Situation der *Eltern* verbessern zu können?

Literaturverzeichnis

AGTB: Hörsehbehindert Taubblind. Informationsbroschüre über das Phänomen Hörsehbehinderung-Taubblindheit. Bildungszentrum für Taubblinde: Hannover

Aitkin, St. (2000): Understanding deafblindness. In: Aitken, St., Buultjens, M., Clark, C. u.a. (Hrsg.): Teaching Children who are Deafblind. Contact, Communication and Learning. David Fulton Publishers: London, 1-34

Aprausev, A.V. (1988): Erziehung durch Optimismus. Jarick Verlag: Solms-Oberbiel

Arbeitskreis „Kommunikation mit hörsehbehinderten und taubblinden Menschen“ (2005): Taktile Gebärden. Empfehlungen. Halberstadt, Hannover, Fischbeck, München, Tensbüttel, Würzburg, 1-10

Bassilova, T.A. (2001): Social orientation and its significance in the development of personatlity. In: DbI-Review 27, 21-24

Berger, E. (2003): Entwicklungsneurologie. Facultas Verlag: Wien, 3. Auflage

Bernard-Opitz, V., Blesch, G., Holz, K. (1992): Sprachlos muss keiner bleiben: Handzeichen und andere Kommunikationshilfen für autistisch und geistig Behinderte. Lambertus: Freiburg im Breisgau, 2. Auflage

Bintinger, G., Eichelberger, H., Wilhelm, M. (2005): Von der Integration zur Inklusion. In: Grubich, R. u.a.: Inklusiv Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration. Edition innsalz: Aspach, Wien, Meran, 20-42

Buber, M (1979): Das dialogische Prinzip. Scheider Verlag: Heidelberg, 4. Auflage

Clark, C. (2000): Personal and social development. In: Aitken, St., Buultjens, M., Clark, C. u.a. (Hrsg.): Teaching Children who are Deafblind. Contact, Communication and Learning. David Fulton Publishers: London, 83-118

Cloerkes, G. (2001): Soziologie der Behinderten: Eine Einführung. Universitätsverlag Winter: Heidelberg, 2. Auflage

Cloerkes, G. (Hrsg.) (2003): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Universitätsverlag Winter: Heidelberg

Dijk, J.v. (1982): Erziehung und Unterricht Taubblinder. In: Jussen, H., Kröhnert, O. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. Marhold: Berlin, 483-493

Deutsches Taubblindenwerk (Hrsg.) (2003): Brücke zur Welt. Hannover

- Felkendorff, K. (2003): Ausweitung der Behinderungszone: Neuere Behinderungsbegriffe und ihre Folgen. In: Cloerkes, G. (Hrsg.): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Universitätsverlag Winter: Heidelberg, 25-52
- Firlinger, B. (2003): Buch der Begriffe. Sprache Behinderung Integration. Bundessozialamt (u.a.): Wien
- Flick, U. (2006): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt's Enzyklopädie: Reinbeck bei Hamburg, 4. Auflage
- Helfferrich, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2. Auflage
- Jantzen, W. (1987) + (1992): Allgemeine Behindertenpädagogik. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, 1. + 2. Auflage
- Jantzen, W. (2001): Schwerste Beeinträchtigung und die Zone der nächsten Entwicklung. In: Rödler, P., Berger, E., Jantzen, W. (Hrsg.): Es gibt keinen Rest! – Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Luchterhandverlag: Neuwied, Berlin, 102-126
- Jantzen, W. (1993): Das Ganze muss verändert werden. Zum Verhältnis von Behinderung, Ethik und Gewalt. Spiess Verlag: Berlin
- Jantzen, W. (1990): Isolation. In: Sandkühler, H. J. (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaft. Bremen, 714-716
- Kraus, U. (2001): Im Schneckentempo. Psychomotorische Erfahrungen mit behinderten und taubblinden bzw. seh- hörgeschädigten Kindern. Verlag modernes lernen: Dortmund
- Keller, H. (1904): Die Geschichte meines Lebens. Verlag von Robert Lutz: Stuttgart
- Lamnek, S. (2002): Qualitative Interviews. In: König, E., Zedler, P. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Beltz: Weinheim
- Lanwer, W. (2001): Die Bedeutung der dialogischen Philosophie Martin Bubers für die Behindertenpädagogik. In: Rödler, P., Berger, E., Jantzen, W. (Hrsg.): Es gibt keinen Rest! – Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Luchterhand Verlag: Neuwied, Berlin, 65-85
- Mayring, Ph. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Beltz: Weinheim, Basel, 5. Auflage
- Mayring, Ph. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz: Weinheim, Basel, 9. Auflage
- Mescerjakov, A. (2001): Helen Keller war nicht allein. Taubblindheit und die soziale Entwicklung der menschlichen Psyche. Ed. Marhold: Berlin, Band 2

ÖHTB (2006): Eine Untersuchung zur sozialrechtlichen Anerkennung der Taubblindheit in der EU. Unveröffentlichtes Skript

ÖHTB (2003): Informationsbroschüre, Wien

Pease, L. (2000): Creating a communicating environment. In: Aitken, St., Buultjens, M., Clark, C. u.a. (Hrsg.): Teaching Children who are Deafblind. Contact, Communication and Learning. David Fulton Publishers: London, 35-82

Pschyrembel, W. (1994): Pschyrembel Klinisches Wörterbuch. de Gruyter: Berlin, New York, 257. Auflage

Rödler, P. (1993) + (2000): Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen. Grundlagen einer allgemeinen basalen Pädagogik. Afra-Verlag: Frankfurt am Main, Griedel, 1. + 2. Auflage

Rödler, P. (1991): Der Unmögliche Dialog – Thesen zum Verstehen jenseits der Sprache. In: Iben, G. (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Matthias-Grünwald-Verlag: Mainz, 2. Auflage, 201-211

Rödler, P. (2001): Die Theorie des Sprachraums als methodische Grundlage der Arbeit mit ‚schwerstbeeinträchtigten‘ Menschen. In: Rödler, P., Berger, E., Jantzen, W. (Hrsg.): Es gibt keinen Rest! – Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Luchterhand Verlag: Neuwied, Berlin, 86-101

Schaub, H., Zenke, K. G. (2004): Wörterbuch Pädagogik. Deutscher Taschenbuch Verlag: München, 6. Auflage

Schneider, Ch. (2002): Kommunikation mit taubblinden Menschen. Die Methode der Taubblindenpädagogik als Unterstützung bei sprachbehinderten Menschen. SZH: Luzern

Tagungsbericht VBS; Arbeitsgemeinschaft Hörsehbehindert-Taubblind (2005): Kinder und Jugendliche mit CHARGE. Bergisch Gladbach

Waldschmidt, A. (2003): Ist Behindertsein normal? Behinderung als flexibel-normalistisches Dispositiv. In: Cloerkes, G. (Hrsg.): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Universitätsverlag Winter: Heidelberg, 83-101

verwendete Internetadressen:

Dijk, J.v., Janssen, M., Nelson, C. (2001): Deafblind Children. Online im Internet: URL: www.dblink.org/lib/topics/VANDIJK11a.htm, download 5.04.2006

Dijk, J.v., Nelson, C. (2001): History and Change in the Education of Children who are deafblind since the Rubella Epidemic of the 1960s: Influence of methods developed in the Netherlands. Online im Internet: URL: www.dblink.org/lib/topics/VANDIJKDBP.htm, download 21.02.2006

NUD (2007): The revised nordic definition of deafblindness. Online im Internet: URL: www.nud.dk/AED09D7C-7459-434E-A8B2-67237C064748.W5Doc, download 12.07.2007

WHO (2002): Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health. ICF. Online im Internet: URL: www3.who.int/icf/beginners/bg.pdf, download 27.04.2007

WHO (2003): ICF Checklist. Online im Internet: URL: www3.who.int/icf/checklist/icf-checklist.pdf, download 27.04.2007

Bayerischer Blinden- und Sehbehindertenverbund:

<http://www.bbsb.org/wissenswertes/blindenschriftalphabet.php>, download 9.09.2007

Bundesinstitut für Gehörlosenbildung:

<http://www.big-kids.at/index.php?mod=content&contentid=585&showcontent=1>, download 12.12.2005

Nordic Staff Training Center for Deafblind Services:

<http://www.nud.dk>, download 12.07.2007

Österreichisches Hilfswerk für Taubblinde und hochgradig Hör- und Sehbehinderte (ÖHTB):

<http://www.oehbt.at>, download 19.08.2005

<http://www.oehbt.at/oehbt/index00.htm>, download 2.09.2005

<http://www2.oehbt.create-ion.at/main.php?site=projekte¶m>, download 19.01.2006

Persönliche Assistenz:

http://www.persoeliche-assistenz.net/pa_auftragg_was.htm, download 31.08.2007

Perkins School for the Blind:

<http://www.perkins.org/culture/helenkeller/helenkellerfaq.html>, download 31.08.2007

The Information Center for Aquired Deafblindness:

<http://www.dbcent.dk/vcfddb/subpage113.aspx>, download 12.07.2007

Taubblindenzentrum Aalborg:

<http://www.idb.dk>, download 12.07.2007

Verein BIZEPS:

<http://www.gleichstellung.at/rechte/bvg.php>, download 10.07.2007

geführte Interviews:

Interview Lehrer/Hör- und Sehbehindertenklasse geführt am 15.12.2005

Interview Herr S./TB geführt am 16.11.2006

Interview Herr S./E geführt am 11.12.2006

Interview Herr M./TB geführt am 22.12.2006

Interview Herr M./E geführt am 2.01.2007

Interview Herr A./TB geführt am 20.02.2007

Interview Herr A./E geführt am 15.01.2007

Interview Frau M./TB geführt am 14.12.2006

Interview Frau M./E geführt am 18.01.2007

Anhang

A01 Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Anm.d.V.	Anmerkung der Verfasserin
BIG	Bundesinstitut für Gehörlosenbildung
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
d.i.	das ist
ebd.	ebenda
etc.	et cetera
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
ICIDH	International Classification of Impairment, Disease and Handicaps
Jhdts.	Jahrhunderts
ÖHTB	Österreichisches Hilfswerk für Taubblinde und hochgradig Hör- und Sehbehinderte
u.a.	unter anderem
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
WHO	World Health Organisation
z.B.	zum Beispiel
zit.	zitiert

A02 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Darstellung des Modells „Behinderung“ laut ICF

Abbildung 2: Klassifikation der Funktionsfähigkeit des Menschen der ICF

Abbildung 3: Isolation

A03 Interviewleitfaden taubblinder Mensch

(erstellt von Martina da Sacco/17.10.06)

1. **Einstiegsfrage:** Wie geht es Ihnen heute?

2. **Leitfadenfragen:**

(ad isolierende Bedingungen)

- Wie sieht ein Tag in Ihrem Leben aus?
- Was unternehmen Sie in Ihrer Freizeit?
- Welche Hobbies haben Sie?
- Wie sieht Ihre Wochenendplanung aus?

(ad Ausschluss aus der Gesellschaft)

- Wo arbeiten Sie?
- Wie gefällt Ihnen Ihre Arbeit?
- Steht Ihnen eigenes Geld zur Verfügung?
- Sind Sie schon einmal auf Urlaub gefahren?
(Wenn ja: Mit wem? Wohin? Wie lange? Wer hat das Urlaubsziel ausgesucht?)

(ad Bildungsangebot)

- Wie haben Sie Ihre Schulzeit erlebt?
- Was war unterstützend?
- In welche Schule sind Sie gegangen?
- Was haben Sie dort gelernt?

(ad kommunikative Fähigkeiten)

- Welche Kommunikationsformen haben Sie während Ihrer Schulzeit erlernt?
- Wer hat Sie beim Erlernen dieser Kommunikationsform unterstützt?
- Mit wem kommunizieren Sie?

(ad Kommunikation mit Mitmenschen)

- Mit wem kommunizieren Sie regelmäßig?
(Mit wem täglich? Mit wem mehrmals die Woche?)
- Mit wem kommunizieren Sie nie, obwohl Sie es gerne würden?

(ad Mangel an individuellem Bildungsangebot)

- Wie kommunizieren Sie mit Ihren Mitmenschen?
- Fühlen Sie sich im Gespräch mit Ihren Mitmenschen verstanden?

(ad Teilhabe an der Gesellschaft)

- Fühlen Sie sich von ihrer näheren Umgebung verstanden?
- Wem können Sie Ihre Wünsche mitteilen?
- Wie reagieren Sie, wenn Sie nicht verstanden werden?

3. **Abschlussfrage:** Was sind Ihre nächsten Ziele? Welche Wünsche haben Sie für Ihre Zukunft?

A04 Interviewleitfaden Eltern

(erstellt von Martina da Sacco/17.10.06)

1. **Einstiegsfrage:** Wie gestaltet sich Ihre Beziehung zu Ihrer Tochter/Ihrem Sohn heute?

2. **Leitfadenfragen:**

(ad isolierende Bedingungen)

- Was unternehmen Sie mit Ihrer Tochter/Ihrem Sohn, wenn Sie Zeit miteinander verbringen?
- Welche Hobbies hat Ihre Tochter/Ihr Sohn?
- Was unternimmt er/sie?

(ad Ausschluss aus der Gesellschaft)

- Können Sie Ihre Tochter/Ihren Sohn bei der Umsetzung ihrer/seiner Wünsche (z.B. auf Urlaub fahren) unterstützen?
- Wo ist Ihre Tochter/Ihr Sohn heute beschäftigt?
- Welche Unterstützung bekamen Sie bei der Suche nach einer Beschäftigung?

(ad Bildungsangebot)

- Welche Bildungsangebote hat Ihre Tochter/Ihr Sohn erhalten (Frühförderung, Schule, Berufsausbildung usw.)?
- Wer hat Sie über die Förder- und Bildungsmöglichkeiten für Ihr Kind aufgeklärt?
- Was hätten Sie sich in Bezug auf die Bildungsmöglichkeiten Ihrer Tochter/Ihres Sohnes gewünscht?
- Nimmt Ihre Tochter/Ihr Sohn zurzeit ein Bildungsangebot in Anspruch?

(ad kommunikative Fähigkeiten)

- Welche Kommunikationsform hat Ihre Tochter/Ihr Sohn in der Schule gelernt?
- Wer hat Ihnen beim Erlernen der speziellen Kommunikationsform geholfen?
- Welche Möglichkeiten der Kommunikation (Zeichenkörpersysteme) verwenden Sie, um miteinander zu „sprechen“?
- Über welche Themen kommunizieren Sie miteinander?
- Mit wem hat Ihre Tochter/Ihr Sohn regelmäßig Kontakt?
- Wie glauben Sie stellt sich Ihre Tochter/Ihr Sohn die Welt vor bzw. wie stellen Sie sich die Welt Ihrer Tochter/Ihres Sohnes vor?

(ad Mangel an individuellen Bildungsangeboten)

- Haben Sie das Gefühl, sich ausreichend mit Ihrer Tochter/Ihrem Sohn verständigen zu können bzw. kann sich Ihre Tochter/Ihr Sohn ausreichend verständigen?
- Gibt es spezielle, individuelle Arten der Verständigung (Zeichenkörpersysteme), welche Sie mit Ihrer Tochter/Ihrem Sohn gemeinsam entwickelt haben?

(ad Kommunikation mit Mitmenschen)

- Mit welchen anderen Personen kommuniziert Ihre Tochter/Ihr Sohn regelmäßig?

(ad Teilhabe an der Gesellschaft)

- Gibt es Probleme/schwierige Situationen/Schwierigkeiten im Umgang mit Ihrer Tochter/Ihrem Sohn?

(ad „geistig behindert“ abgestempelt)

- Welche Reaktionen auf die Behinderungsform Ihrer Tochter/Ihres Sohnes haben Sie von Seiten Ihrer Mitmenschen erlebt?
- Gab es spezielle Stellen an die Sie sich wenden konnten?
- Wer hat Sie über die spezielle Behinderungsform Ihres Kindes aufgeklärt?

3. **Abschlussfrage:** Welche Wünsche haben Sie für die Zukunft, bezogen auf die Beziehung zu Ihrer Tochter/Ihrem Sohn?

A05 Kurzfragebogen

Kurzfragebogen/Interviewprotokoll

Interview Code Nr.

Interviewerin: _____

Datum: _____

Dauer: _____

Ort/Räumlichkeit: _____

Befragte/r: _____

Alter: _____

Ausbildung: _____

Beruf/Berufsstatus: _____

Kinder: _____

Partnerschaft/Familienstand: _____

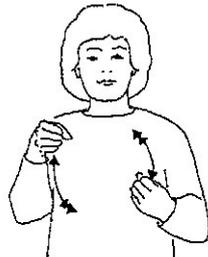
Bemerkungen:

A06 verschiedene Kommunikationstechniken

Gebärdenbeispiele (Lube 1999 aus Schneider 2002, 65)



Ikonische Gebärden

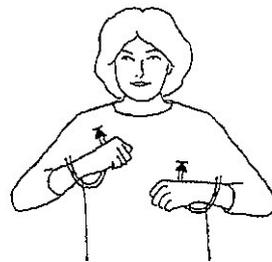


Auto



Banane

Abstrakte Gebärden



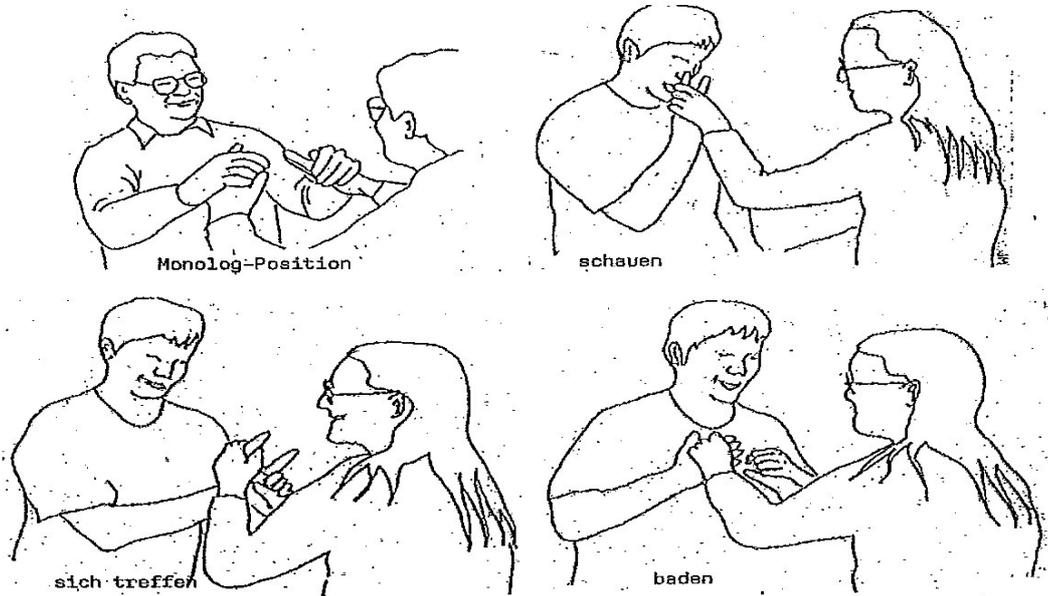
wütend



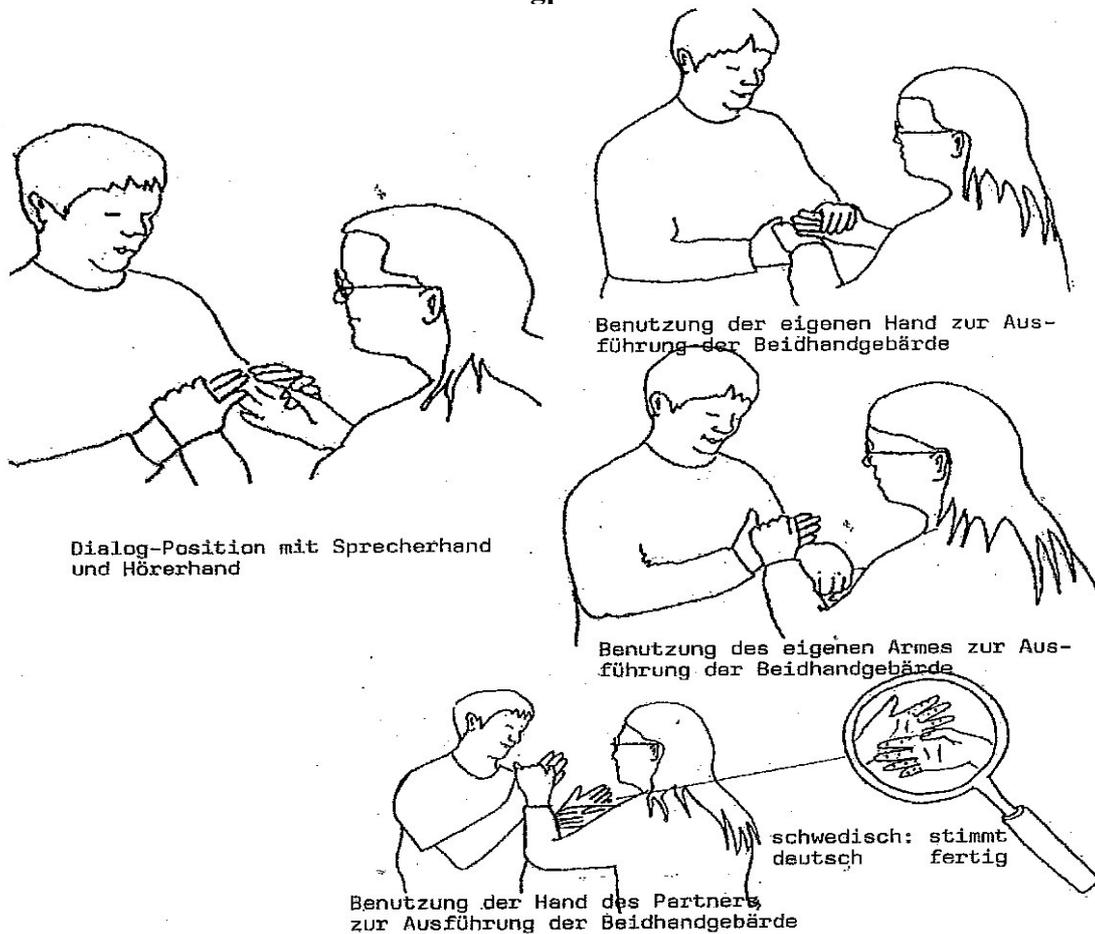
zufrieden

taktile Gebärden (Mesch 2001 aus Arbeitskreis „Kommunikation mit höresehbehinderten und taubblinden Menschen“ 2005, 3f)

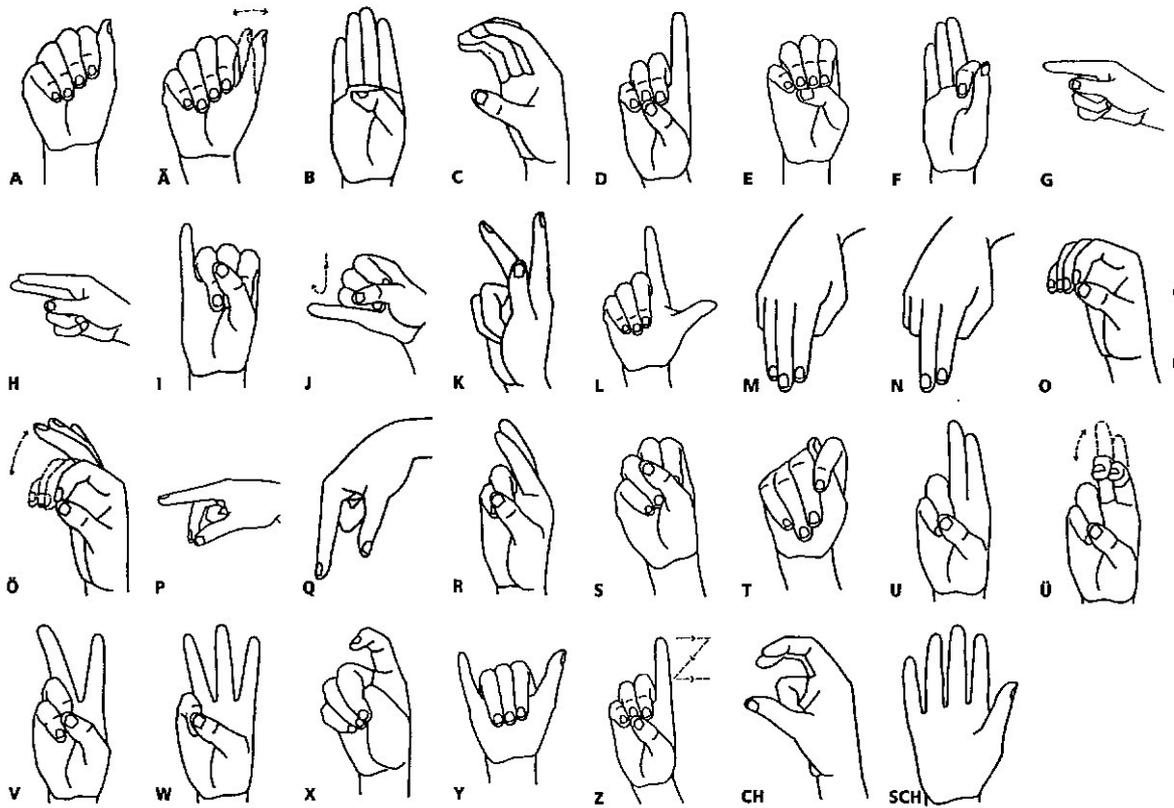
Monologposition



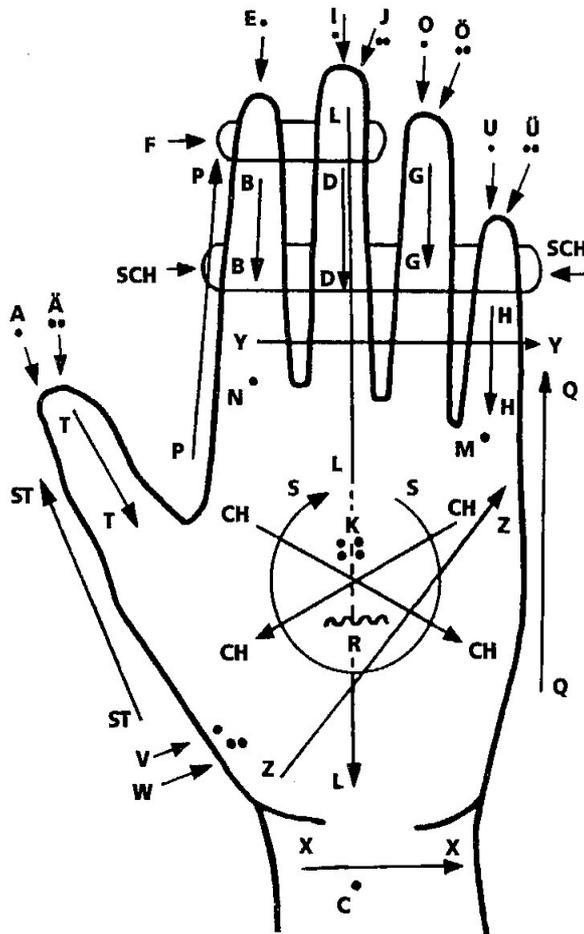
Dialogposition



Internationales Fingeralphabet (SZB aus Schneider 2002, 67)



Lormen (Lorm-Tastalphabet) (SZB aus Schneider 2002, 69f)



- A Punkt auf die Daumenspitze
- E Punkt auf die Zeigefingerspitze
- I Punkt auf die Mittelfingerspitze
- O Punkt auf die Ringfingerspitze
- U Punkt auf die Kleinfingerspitze
- Ä zwei Punkte auf die Daumenspitze
- Ö zwei Punkte auf die Ringfingerspitze
- U zwei Punkte auf die Mittelfingerspitze
- J zwei Punkte auf die Mittelfingerspitze
- T kurzer Abstrich auf der Mitte des Daumens
- B kurzer Abstrich auf der Mitte des Zeigefingers
- D kurzer Abstrich auf der Mitte des Mittelfingers
- G kurzer Abstrich auf der Mitte des Ringfingers
- H kurzer Abstrich auf der Mitte des Kleinfingers
- L langer Abstrich von der Mittelfingerspitze zum Handgelenk
- ST langer Aufstrich an der Aussenseite des Daumens
- P langer Aufstrich an der Aussenseite des Zeigefingers
- Q langer Aufstrich an der Aussenseite der Hand (Kleinfingerseite)
- X Querstrich über das Handgelenk
- Y Querstrich über die Finger in der Mitte
- Z Schrägstrich vom Daumenballen zur Kleinfingerwurzel
- M Punkt auf die Kleinfingerwurzel
- N Punkt auf die Zeigefingerwurzel
- V Punkt auf den Daumenballen
- W zwei Punkte auf den Daumenballen
- C Punkt auf das Handgelenk
- K Punkt mit vier Fingerspitzen auf den Handteller
- R leichtes Trommeln der Finger auf den Handteller
- S Kreis auf den Handteller
- CH schräges Kreuz auf den Handteller
- F leichtes Zusammendrücken der Zeige- und Mittelfinger
- SCH leichtes Zusammendrücken der vier langen Finger

1 2 3 ... Zahlen werden in der uns bekannten Form in die Hand geschrieben

Blindenschrift (Braille) (<http://www.bbsb.org/wissenswertes/blindenschriftalphabet.php>, download 9.09.2007)

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
●○ ○○ ○○	●○ ●○ ○○	●● ○○ ○○	●● ○○ ○○	●○ ○○ ○○	●● ●○ ○○	●● ●● ○○	●○ ●● ○○	○● ●○ ○○	○● ●● ○○
K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
●○ ○○ ●○	●○ ●○ ●○	●● ○○ ●○	●● ○○ ●○	●○ ○○ ●○	●● ●○ ●○	●● ●● ●○	●○ ●● ●○	○● ●○ ●○	○● ●● ●○
U	V	X	Y	Z	Ç	É	À	È	Û
●○ ○○ ●●	●○ ●○ ●●	●● ○○ ●●	●● ○○ ●●	●○ ○○ ●●	●● ●○ ●●	●● ●● ●●	●○ ●● ●●	○● ●○ ●●	○● ●● ●●
Â	Ê	Î	Ô	Û	È	I	Û	OE	W
●○ ○○ ○●	●○ ●○ ○●	●● ○○ ○●	●● ○○ ○●	●○ ○○ ○●	●● ●○ ○●	●● ●● ○●	●○ ●● ○●	○● ○● ○●	○● ●● ○●
,	;	:	.	?	!	()	«	*	»
○○ ○○ ○○	○○ ○○ ●○	○○ ●● ○○	○○ ●● ○○	○○ ○○ ○○	○○ ○○ ●○	○○ ●● ●●	○○ ○○ ●●	○○ ○○ ●○	○○ ○○ ●●

Das Ziffernzeichen  vor die Zeichen der 1. Reihe ergibt die Ziffern:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
●○ ○○ ○○	●○ ●○ ○○	●● ○○ ○○	●● ○○ ○○	●○ ○○ ○○	●● ●○ ○○	●● ●● ○○	●○ ●● ○○	○● ●○ ○○	○● ●● ○○