1/1998
6. Jahrgang

dfgs forum

Halbjahreszeitschrift des Deutschen Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik

Schwerpunkt
Sonderpädagogischer Förderbedarf

1/1998

6. Jahrgang

Vorbemerkung der Redaktion 4

forum aktuell
Stellungnahme der Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund e.V. zur „Anerkennung und Förderung der Gebärdensprache" 6

Beiträge
Sonderpädagogischer Förderbedarf – Profilbildung sonderpädagogischer Einrichtungen in einer sich ändernder Schullandschaft (*Karl Dieter Schuck*) 12
Pädagogik statt Methodik: Perspektiven für die Hörgeschädigtenschulen (*Klaus-B. Günther*) 24
Schulideologie und Lebenswirklichkeit Hörgeschädigter (*Helga Voit*) 35

Sonstiges
Termine. 47

Impressum 1/1998 ISSN 0946-4646 **Herausgeber** Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik. **Redaktion** Eveline George, Eva-Marie Kammerer, Renate Poppendieker. **Redaktionsanschrift** – dfgs forum – c/o Eveline George, Suttnerstraße 12, 22765 Hamburg, Tel. 040/43189927 Fax: 040/43189928. **Satz** Eveline George, Renate Poppendieker. **Einzelverkaufspreis** DM 6,-- zuzügl. Versandkosten **Druck** poppdruck Langenhagen. **Redaktionsschluß für die nächste Ausgabe** 1. Dezember1998, Schwerpunkt:Neue Forachungsansätze...

Eine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte und Fotos wird nicht übernommen. Den Abdruck bzw. das Kürzen von Leserbriefen behalten wir uns vor. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der Verfasserin oder des Verfassers und nicht unbedingt die der Redaktion wieder. Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur bei vorheriger schriftlicher Zustimmung durch die Redaktion erfolgen.

Die Redaktion hat eine neue Anschrift:

Suttnerstraße 12
22765 Hamburg
Tel: 040-43189927
Fax: 040-43189928

Liebe Leserinnen und liebe Leser,

endlich halten Sie nun das *forum* 1/98 mit den Tagungsberichten der 4. Jahrestagung des DFGS, die im November 1997 in Hamburg stattfand, in den Händen. Das Thema dieser Tagung – Sonderpädagogischer Förderbedarf: Hörgeschädigtenpädagogik im Spannungsfeld zwischen Regel- und Sonderbeschulung – ist auch ein Jahr nach dieser Tagung weiterhin aktuell und ebenso relevant für die möglicherweise mehr und mehr entstehenden Hörgeschädigtenschulen, wie die Podiumsdiskussion unserer diesjährigen Jahrestagung im September in Aachen gezeigt hat.

Sie finden in diesem Heft alle Hauptvorträge, die in Hamburg gehalten wurden, bis auf den von Prof. Dr. Manfred Hintermair gehaltenen Vortrag „Fördern als ganzheitliches Konzept – ein Konzept mit Lebensperspektive?". Dieser Vortrag ist eine gekürzte Fassung des in *forum* 2/97 abgedruckten Beitrages „Ganzheitlichkeit. Gefälliges Füllwort oder Relevanzkriterium für den Erziehungsprozeß bei hörgeschädigten Kindern?", weshalb die Redaktion in Absprache mit Prof. Hintermair von einem Abdruck absieht.

Die Tagungsbeiträge der 5. Jahrestagung in Aachen vom 18./19. September mit dem Thema „Neue Forschungsansätze, -ergebnisse und -perspektiven aus Linguistik, Psychologie und Erziehungswissenschaft für die Arbeit mit gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Schülern" werden im Gegensatz zu unserer Ankündigung schon im nächsten *forum*, dem Heft 2/98, abgedruckt werden. Der Schwerpunkt „Kommunikation von SchülerInnen – Kommunikation mit SchülerInnen" wird dann in Heft 1/99 von uns aufgegriffen.

Die Redaktion wünscht Ihnen eine geruhsame Adventszeit, frohe Weihnachten und ein schönes neues Jahr

Das Redaktionsteam

Sie wollen das

dfgs forum

abonnieren?

Das
dfgs forum
erscheint halbjährlich
und
kostet im Abonnement
DM 18,– (Inland)/
DM 30,– (Europäisches Ausland)
pro Jahr
incl. Versand- und Verpackungskosten

Abonnementsbestellungen
richten Sie bitte an
dfgs forum
Gert Hommel
Neptunstraße
45277 Essen

Stellungnahme der Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund e.V. zur „Anerkennung und Förderung der Gebärdensprache"

Vor fast zehn Jahren, im Juni 1988, verabschiedete das Europäische Parlament in Straßburg eine Entschließung, in der die Mitgliedsländer der Europäischen Union aufgefordert werden, die nationalen Gebärdensprachen anzuerkennen und noch bestehende Hindernisse für ihre Verwendung abzubauen. Auf politischer Ebene begann man in der Bundesrepublik Deutschland erst spät, aber dann recht intensiv sich mit der Frage der Anerkennung der Gebärdensprache zu beschäftigen. Ende 1996 sprachen sich die Arbeits- und Sozialminister der Länder einstimmig für die Anerkennung und Förderung der Gebärdensprache aus. Im Februar 1997 empfehlen die Chefs der Staats- und Senatskanzleien den Regierungschefs der Länder einen Beschluß, den diese auf ihrer Konferenz am 20. März 1997 in Berlin unter TOP 9 „Anerkennung der Gebärdensprache" im folgenden Wortlaut übernehmen:

„Die Regierungschefs der Länder befürworten grundsätzlich, daß die Entschließung des Europäischen Parlaments zur Zeichensprache der Gehörlosen vom 17. Juni 1988 in der Bundesrepublik Deutschland weiterhin schrittweise im Rahmen der verfügbaren fachlichen und finanziellen Möglichkeiten umgesetzt wird.

Die Ministerpräsidentenkonferenz bittet die Arbeits- und Sozialministerkonferenz in Abstimmung mit der Finanzministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz bis zum 4. September 1997 um einen Bericht,

- *in welchen Teilbereichen konkrete Maßnahmen pädagogischer, rechtlicher und finanzieller Art durchgeführt worden sind,*
- *welche weiteren Leistungen vor allem seitens des Staates und der Kommunen unmittelbar geplant sind und*
- *ob gegen Teile der Entschließung des Europäischen Parlamentes Bedenken bestehen, die einer Umsetzung der Entschließung gegenwärtig oder auf Dauer entgegenstehen."*

Insbesondere aufgrund dieses Beschlusses haben im Laufe des Jahres 1997 eine Reihe von Verbänden vornehmlich aus dem medizinischen und hörgeschädigtenpädagogischen Bereich Einwände gegen die Anerkennung der Gebärdensprache erhoben.

Die Bundesjugend im DSB e.V. hat die Diskussion um das Für und Wider der Anerkennung und Förderung der Gebärdensprache interessiert verfolgt. Nicht nur den Lesern des DSB-Reportes, sondern auch allgemein in der Hörgeschädigtenszene ist sie als Verfechterin des Einsatzes von visuellen Hilfsmitteln in der Kommunikation für frühschwerhörigen Menschen bekannt. Insbesondere in den Lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) sieht sie eine Kommunikationsform, die allen frühschwerhörigen Menschen unabhängig von ihrem Hörschädigungsgrad eine optimale Unterstützung zum Verstehen von Lautsprache geben kann bzw. gibt.

Bei der o.g. Diskussion wurde auch intensiv die Frühförderung und -erziehung sowie die schulische Ausbildung hochgradig schwerhöriger und resthöriger Kinder angesprochen, ein Bereich, den die Bundesjugend als Vertreterin frühschwerhöriger junger Menschen engagiert vertritt. Als Mitgliedsverband der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. und als geschätzte Ansprechpartnerin in der Hörgeschädigten-Szene in allen Fragen zur Problematik „Frühschwerhörigkeit" sowie angesichts der Tatsache, daß die Konferenz der Ministerpräsidenten Mitte März wieder tagt, sind auch wir nun aufgefordert, zu dem Beschluß der Ministerpräsidentenkonferenz Stellung zu beziehen. Den Brief, den wir Ende Februar dieses Jahres an die sechzehn Regierungschefs der Länder gesandt haben, möchten wir hiermit unseren Mitgliedern und den Leserinnen und Lesern des DSB-Reportes zur Verfügung stellen:

Konferenz der Ministerpräsidenten der Länder am 20.03.97

TOP 9 „Anerkennung und Förderung der Gebärdensprache"

Hier: Stellungnahme der Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund e.V.

Sehr geehrter Herr Ministerpräsident,

wir, die Bundesjugend im DSB e.V., begrüßen, daß die Regierungschefs der Länder die Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache im Rahmen der Entschließung des Europäischen Parlaments zur Zeichensprache der Gehörlosen vom 17. Juni 1988 in der Bundesrepublik Deutschland umsetzen möchten.

Infolge dieses Beschlusses erreichten uns eine Reihe von Stellungnahmen und Einwänden von Verbänden - vornehmlich aus dem medizinischen und hörgeschädigtenpädagogischen Bereich. Wir möchten sie nicht im einzelnen kommentieren, sondern Ihnen unsere Sichtweise und Einstellung zur Gebärdensprache insbesondere hinsichtlich des Einsatzes visueller Hilfen für Frühschwerhörige in den Bereichen Frühförderung und -erziehung sowie schulische Ausbildung geben.

Als Interessenvertretung frühschwerhöriger Menschen betreuen wir auch die Personengruppe, um die sich „alle Welt" zu streiten scheint, nämlich die der stark hörbehinderten Kinder.

Damit Sie wissen, wer wir sind, möchten wir uns kurz vorstellen:

Wer ist die Bundesjugend im DSB e.V.?

Die Bundesjugend im DSB e.V. vertritt die Interessen aller Frühschwerhörigen, vornehmlich die der jungen Menschen. Unsere Jugendgruppen sind i.d.R. den Ortsvereinen des Deutschen Schwerhörigenbundes angeschlossen. Allerdings sind wir als Bundesverband rechtlich selbständig und arbeiten als Interessenvertretung für frühschwerhörige Menschen autonom. Unser Schwerpunkt liegt in der Kinder- und Jugendarbeit mit Menschen, die seit Geburt oder seit frühester Kindheit (i.d.R. vor dem 7. Lebensjahr) schwerhörig sind.

Ein weiterer Schwerpunkt unserer Arbeit ist der pädagogische Bereich, der insbesondere die Früherkennung, -förderung und -erziehung sowie die schulische und berufliche Ausbildung frühschwerhöriger Kinder und Jugendlicher und junger Erwachsener umfaßt.

Zu unserer Klientel gehört neben dem der leicht- bis mittelgradig schwerhörigen jungen Menschen auch der Personenkreis der stark hörbehinderten Personen, wie hochgradig und an Taubheit grenzend schwerhörige sowie resthörige Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Unser Verband betreut somit auch Mitglieder, die medizinisch gesehen „gehörlos" sind, die sich aber aufgrund ihrer Biographie, ihrer Sprach- und Sprechkompetenz als frühschwerhörig sehen. Wir möchten hier nicht auf den ideologischen Streit, der um die Begriffsabgrenzung „an Taubheit grenzend schwerhörig / stark schwerhörig - gehörlos" entbrannt ist, eingehen. Ideologisch deswegen, weil durch solche Dispute die Lebensrealität und -problematik der betroffenen Kinder und jungen Menschen in den Hintergrund gedrängt wird.

Wir befürworten die Anerkennung und Förderung der Gebärdensprache. Und daß diese neben der Lautsprache in Frühförderung, Bildung, Ausbildung, Forschung und im Arbeitsleben eingesetzt werden soll, auch und besonders, weil sie dadurch den frühschwerhörigen Menschen zugute kommen wird.

Prinzipiell lautet für uns ebenfalls das Ziel, das Resthörvermögen eines Kindes sowie jungen Menschen mittels technischer Hil-

fen zu trainieren, um so eine Teilhabe am lautsprachlichen Leben zu ermöglichen. Da wir aber aufgrund unserer persönlichen Lebenserfahrungen und unseren Erfahrungen in der Arbeit mit frühschwerhörigen Kindern wissen, wie begrenzt die Integration in unserer Gesellschaft trotz guter Lautsprachkompetenz (!) ist, fordern wir den Einsatz visueller Hilfen, die eine angemessene Sozialisation eines jeden von uns ermöglichen. Eine enorm wichtige visuelle Hilfe sind für uns die Lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG), die durch die Anerkennung der Gebärdensprache ebenfalls einen zumindest „offiziellen" Stellenwert erhalten werden.

Damit möchten wir darauf hinweisen, daß wir Frühschwerhörigen selbst nur zu einem sehr geringen Prozentsatz in der Deutschen Gebärdensprache (DGS) untereinander kommunizieren. Aber wir entnehmen dieser Sprache die jeweiligen Wortgebärden, die wir zur visuellen Unterstützung und Begleitung der gesprochenen (Laut-)Sprache benötigen. LBG und DGS sind also völlig unterschiedlich, haben aber auch einige wichtige Gemeinsamkeiten, wie z.B. die Bedingungen visueller Versprachlichung. In bestimmten kommunikativen Situationen, z.B. beim Einsatz von Dolmetschern, verwenden/brauchen wir eine Mischform. Insofern ist die Anerkennung der Gebärdensprache für uns im weiteren Sinne eine direkte Förderung der speziellen kommunikativen Bedürfnisse frühschwerhöriger Menschen.

In den Stellungnahmen und Einwänden, die Sie bisher erhalten haben, mußten Sie den Eindruck gewinnen, daß, wenn hochgradig schwerhörige und resthörige Kinder und Jugendliche sowie junge Erwachsene mit guten technischen Mitteln versorgt und sprachlich optimal gefördert worden sind, schon alleine dadurch die Voraussetzungen für eine Integration in die guthörende Welt geschaffen werden, bzw. sie nur dann in die guthörende Welt integriert werden können, wenn sie technisch rechtzeitig versorgt und sprachlich optimal gefördert worden sind.

Wir Frühschwerhörigen dagegen machen bzw. haben andere Erfahrungen gemacht.

1. Frühschwerhörigkeit ist nicht nur ein Defekt des Hörorgans.

Auch eine optimale medizinische und technische Versorgung ist nicht ausreichend, um die aus dieser Behinderung resultierenden Probleme „aus der Welt zu schaffen". Selbst wenn die Hörbehinderung beim betroffenen Kind in einem sehr frühen Stadium erkannt und mittels technischer Hilfen und Frühspracherziehung „therapiert" wird, trifft die Hörbehinderung den Betroffenen in seiner ganzen Person sowie in seinem sozialen Erleben ein ganzes Leben lang. Der frühschwerhörige Mensch ist und bleibt kommunikationsbeeinträchtigt bzw. -behindert. Eine entsprechend geförderte Lautsprachkompetenz kann eine Schwerhörigkeit niemals therapieren.

Frühschwerhörigkeit ist gerade durch die Möglichkeit der Lautspracherziehung durch das vorhandene Restgehör eine sehr komplexe Behinderung, die vielfältige Auswirkungen auf die Entwicklung der Persönlichkeit des betroffenen Menschen hat. Die Fokussierung auf die lautsprachliche Anbahnung als primäres Ziel in der pädagogischen Früherziehung und -förderung macht Eltern und Fachleuten erhebliche Probleme, die Kommunikationsproblematik zu erkennen und sie bei der Erziehung des hörgeschädigten Kindes entsprechend zu berücksichtigen. Dies ist der entscheidende Grund dafür, daß von Fachleuten und Eltern die Sinnesschädigung oftmals isoliert und fast ausschließlich unter dem Aspekt der Kompensation durch die hörgerichtete Früherziehung gesehen wird.

2. Die Sinnesschädigung allein ist nicht entscheidend.

Entscheidend für die Chancen einer guten Lautsprachentwicklung bei frühschwerhörigen Menschen ist neben dem Zeitpunkt des Eintritts seiner Hörschädigung der Grad der Hörschädigung (leichtgradig schwerhörig bis resthörig). Ebenso eine wichtige und nicht zu unterschätzende Rolle spielen individuelle (wie: Intelligenz, Begabung, Fähigkeiten) und soziale (wie: Zeitpunkt der Erkennung der Hörschädigung, Milieu, Fördermaßnahmen, Eltern-Kind-Beziehung) Faktoren. Ihr Zusammenspiel und der wechselseitige Einfluß kann die sprachlich-geistige, psychische und soziale Entwicklung und damit die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des frühschwerhörigen Menschen erheblich beeinträchtigen bzw. behindern.

Das „defekte Hören" schränkt einerseits den Zugang zur Sachwelt ein, andererseits – abhängig von komplexen Sachverhalten und Umständen – vermindert, behindert und verhindert er zwischenmenschliche Kontakte. Der Außenwelt wird der direkte Zugang zum frühschwerhörigen Kind bzw. jungen Menschen mittels der Kommunikation erschwert. Eine früherworbene Hörbehinderung ist damit sowohl durch eine Beeinträchtigung der Entwicklung als auch durch eine behinderte Erziehung gekennzeichnet. Genau dies ist das Kernproblem: Nicht der Spracherwerb alleine korrigiert bzw. gleicht eine Hörbehinderung aus; vielmehr bestimmen letztendlich viele Faktoren die Kommunikationsfähigkeit, -möglichkeiten und -bereitschaft des hörbehinderten Menschen.

3. Frühschwerhörigkeit stellt eine komplexe Bedingung für die soziale, kognitive und persönliche Entwicklung eines Kindes dar

Die Kommunikation eines frühschwerhörigen Menschen gleicht einer permanenten Einbahnstraßensituation: Er kann oftmals gut sprechen, d.h. anderen Menschen seine Intentionen vermitteln, aber der Empfang ist und bleibt mehr oder weniger je nach Situation gestört. D.h. er kann sich unauffällig durch situationsangepaßtes, passives Verhalten in der guthörenden Welt bewegen. Aber aufgrund seiner Kommunikationsstörung gehört er nicht dazu; er fühlt sich wie ein Fremdkörper.

Keine noch so moderne und ausgefeilte Technik, ob in Form von Hörgeräten oder Cochlea-Implantaten, machen aus einem hörbehinderten Kind weder ein guthörendes noch ein nicht kommunikationsbeeinträchtigtes Kind. Wer mit frühschwerhörigen Menschen „wirklich" kommunizieren will, muß auch deren psychische „Notlage" verstehen, die sich durch das permanente „Einbahnstraßensyndrom" entwickelt hat.

4. Die derzeitige pädagogische Praxis versucht nur mittels Technik und Lautsprachanbahnung das frühschwerhörige Kind an die hörende Welt anzupassen.

Die derzeit gängige Praxis der Lern- und Erziehungsmethoden ist fast ausschließlich auf die „beste technische Versorgung" des Kindes mit dem Ziel des „optimalsten Spracherwerbs" ausgerichtet. Sie ignoriert und vertuscht die Hörbehinderung als solche und fördert eher eine unrealistische Orientierung und ein Anpassen an die Welt und die kommunikativen Bedürfnisse der Guthörenden. Die individuelle Befindlichkeit und die Fähigkeiten des Kindes werden dabei vernachlässigt. Dazu gehört auch die fast durchgängig strikte Ablehnung von visuellen Hilfen wie z.B. der Einsatz von LBG bereits im frühen Kindesalter. Die Lebenswirklichkeit der jungen Frühschwerhörigen zeigt ganz deutlich, daß dies nicht die Lösung des Kommunikationsproblemes frühschwerhöriger junger Menschen sein kann.

Nach unseren Erfahrungen ist ein pädagogischer Ansatz notwendig, der sich nicht um eine einseitige (Sprach-)Therapie der Hörbehinderung im Sinne von Heilung/Gesundmachung bemüht, sondern die Gesamtheit der speziellen Bedürfnisse und Anliegen hörbehinderter Kinder vor dem Hintergrund der späteren Lebenserfahrungen und der Kommunikationsproblematik erwachsener Hörbehinderter zum theoretischen Ausgangspunkt hat: Nicht Überwindung des „Gebrechens", sondern für das Kind und seine Familie Wege zu finden, mit dem „Gebrechen" leben zu können. Zwar wird verschiedentlich von einem ganzheitlichen pädagogischen Ansatz gesprochen, allerdings kann u.E. davon nur dann die Rede sein, wenn dieser auch die spätere Lebens- und Integrationsproblematik berücksichtigt.

Die derzeitige pädagogische Praxis bietet bzw. erlaubt dem frühschwerhörigen Kind den Einsatz von visuellen Hilfen - wenn überhaupt - erst ab einem Alter, in dem die entwicklungspsychologisch entscheidenden Phasen bereits vorbei sind. Niemand wird von einem hochgradig sehgeschädigten Kind verlangen, daß es aus-

schließlich sieht. Bei ihm ist es selbstverständlich, daß es seine anderen Sinne, wie Hören, Schmecken, Riechen und Fühlen, trainiert, damit es Kompensationstechniken erlernt und anwendet.

Durch die ausschließliche Konzentration auf das Sinnesorgan „Ohr = Hören" gehen dem Kind wertvolle Impulse, Erfahrungen und Lernprozesse verloren, insbesondere in der für die emotionale Entwicklung so wichtigen Phase des frühen Kindesalters bis zum Schuleintritt.

5. Kommunikative Kompetenz und das Erleben funktionierender Kommunikation sind die Schlüssel für eine zufriedenstellende Teilhabe frühschwerhöriger Menschen am gesellschaftlichen Leben.

Gerade Eltern von stark hörbehinderten Kindern wird oftmals fast ausschließlich die Hörspracherziehung als die einzige Möglichkeit angepriesen, die Behinderung ihres Kindes zu kompensieren. Visuelle Ausgleichstechniken, wie LBG, werden als sprachhemmend verurteilt. Die Folgen dieser einseitigen Pädagogik sind: Kommunikationsunsicherheit bzw. -unfähigkeit, Probleme im Sozialverhalten, Defizite in Wissen und in der Weiterbildungsfähigkeit sowie z.T. gravierende Beeinträchtigungen durch psychische und psychosomatische Störungen.

Gerade das Zusammenspiel aller kompensatorischen Elemente kann zu einer kindgerechten Entwicklung führen und seine individuellen Fähigkeiten fördern. Erst das Erleben funktionierender und entspannter Kommunikation mittels visueller Hilfen fördert das Interesse des hörbehinderten Kindes für den zwischenmenschlichen Austausch und damit für Sprache und Sprechen schlechthin. Und nur dadurch erwirbt es eine sogenannte kommunikative Kompetenz, nämlich die Fähigkeit, Einbahnstraßenkommunikation von vornherein auszuschließen bzw. dieser entgegenzuwirken.

Sehr geehrter Herr Ministerpräsident, wir wissen, daß Ihnen etliche anderslautende Stellungnahmen vorliegen, die Ihren Prozeß der Entscheidungsfindung mitbeeinflussen werden. Viele Stellungnahmen wurden von Menschen geschrieben, die aufgrund ihrer hohen beruflichen Bildung sicherlich auf ihre Weise eine beachtliche Kompetenz nachweisen können und die z.T. auch durch ihre rhetorischen und schriftlichen Fähigkeiten dokumentiert werden. Bei alledem sollte jedoch nicht übersehen werden, daß es sich bei uns Selbst-Betroffenen um Menschen handelt, die tagtäglich ihre Behinderung spüren und mit ihr leben müssen - wir also unter diesem Aspekt durchaus als kompetente Fachleute anzusehen sind. Wir sind die Betroffenen, über deren Schicksal und Lebensbedingungen Sie mitentscheiden werden. Wir sammeln die Lebenserfahrungen oder haben sie gemacht, unter den Bedingungen, die uns die Gesellschaft vorgibt. Bitte geben Sie uns Betroffenen „das Gehör", das wir uns aufgrund unserer Kommunikationsbehinderung nicht immer sehr einfach verschaffen können. Wägen Sie bitte - wie wir meinen - pädagogische Ideologien und menschliche Lebensbedingungen sorgfältig gegeneinander ab. Und treffen Sie eine Entscheidung, die die tatsächliche Lebenssituation von Betroffenen berücksichtigt und unserem im Grundgesetz Art. 3 Abs. 3 verbrieften Recht auf Gleichbehandlung und Nicht-Benachteiligung gerecht wird.

Hochachtungsvoll

Birgit Weber
Bundesjugendleiterin

Der Arbeitskreis 3a
trifft sich das nächste Mal
am 5. Dezember 1998
in der Binderstraße 34, Hamburg
11.00–15.30 Uhr
Zur Zeit beschäftigen wir uns
mit dem Thema Diagnostik.

Bei der Geschäftsstelle der
Deutschen Arbeitsgemeinschaft
für Evangelische Gehörlosenseelsorge e.V.
Weender Landstraße 3
37073 Göttingen

können bestellt werden:

Dokumentation: Möglichkeiten und Grenzen des CI
Preis: DM 4,--

CD-ROM: Religiöse Gebärdenbegriffe
Preis: DM 69,– zuzügl. Porto und Versandkosten

Sonderpädagogischer Förderbedarf

- Profilbildung sonderpädagogischer Einrichtungen in einer sich ändernden Schullandschaft

VON KARL DIETER SCHUCK

Der Sonderpädagogische Förderbedarf ist ein Leitbegriff der aktuellen behindertenpädagogischen Diskussion und zugleich das Leitthema unserer Tagung. Mir ist nun die Aufgabe zugedacht, mich mit dem Bedeutungsspektrum dieses Begriffs unter Gesichtspunkten der Profilbildung sonderpädagogischer Einrichtungen zu beschäftigen. Dies will ich unter drei Perspektiven tun: Zunächst will ich (1.) auf dem Hintergrund der KMK-Empfehlungen von 1994 einige Bedeutungen dieses Begriffs für die inhaltliche behindertenpädagogische Arbeit und schulstrukturelle Weiterentwicklungen aufzeichnen. Sodann will ich (2.) nach fachlichen und personorientierten Argumenten für die weitere Profilierung von Schule suchen und den Konsequenzen für Probleme der organisatorischen und inhaltlichen Struktur der Förderung und der diagnostischen Aufgabe der Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs nachgehen. Schließlich will ich (3.) hörgeschädigtenspezifische Profilbildungen sonderpädagogischer Einrichtungen besprechen.

Mein Referat durchziehen damit zwei Betrachtungsebenen: das inhaltlich Notwendige und Begründbare auf der einen Seite und das Schulorganisatorische auf der anderen Seite. Es ist das jeweils neu zu bestimmende Verhältnis zwischen Wunsch und Wirklichkeit, das in den KMK-Empfehlungen vom sechsten Mai 1994 auch angelegt ist.

1. Die KMK-Empfehlungen (1994): Vision und Wirklichkeit

Eine Schule für alle

Welches sind nun die Kernideen der KMK-Empfehlungen von 1994? Vieles ist hierzu profund aufgeschrieben (Bleidick 1990, Schuck 1993, Bleidick • Schuck • Rath 1995) und mittlerweile in aller Munde. Trotzdem sei an die Begriffs- und Bedeutungsentwicklung unter dem Gesichtspunkt erinnert, daß es sich bei den KMK-Empfehlungen von 1994 um ein einstimmig von den Ländervertretungen beschlossenes Konsenspapier handelt, welches als Richtungspapier gedacht, dennoch unterschiedliche, länderspezifische oder institutionenspezifische Interpretationen zuläßt. So gesehen ist es unabdingbar, zur Profilbildung sonderpädagogischer Einrichtungen einen fachlich, inhaltlich eigenen Standpunkt im möglichen Interpretationsspektrum zu finden.

Ablösung des Begriffs der Sonderschulbedürftigkeit durch den des Sonderpädagogischen Förderbedarfs: Überwindung einer eher institutionellen Orientierung zugunsten einer personalen Orientierung

Es ist im fachlichen Diskurs immer wieder herausgestellt worden, daß mit den Empfehlungen eine Ablösung der institutionellen Orientierung durch eine personale Orientierung vollzogen wurde. Sichtbarer Ausdruck hierfür ist, daß in den KMK-Empfehlungen und schon in manchen novellierten Schulgesetzen nicht mehr die mutmaßliche Sonderschulbedürftigkeit als Leitfrage für die Konzeption des weiteren Schulwegs behinderter Kinder gilt, sondern Fragen nach dem Sonderpädagogischen Förderbedarf bearbeitet werden müssen und zu klären ist, unter welchen Bedingungen diesem Sonderpädagogischen Förderbedarf in der allgemeinen Schule entsprochen werden kann.

Diese Entwicklung begann auf der Ebene kultusministerieller Absprachen mit dem vielzitierten Protokoll der 110. Amtschefskonferenz der Kultusminister im September 1988 und der Feststellung, daß der zukünftige Ort der Förderung behinderter Kinder nicht mehr allein die Sonderschule zu sein habe. Bereits diese 110. Amtschefskonferenz hatte zur Folge, daß in einigen Novellierungen der Schulgesetze der Bundesländer noch vor Veröffentlichung der KMK-Empfehlungen von 1994 nicht mehr die Sonderschule als der alleinige Ort der Förderung Behinderter definiert ist, sondern die allgemeine Schule primärer Ort der Förderung sein soll.

Die schulgesetzlichen und inhaltlichen Weiterentwicklungen bei uns haben ein Beispiel in den Entwicklungen in Großbritannien, die auf anderem historischen Hintergrund schon 1978 zum berühmten "Warnock-Report" (DES 1978) führten. Dort wurde eine personorientierte Wende in der Gesetzgebung und in der Weiterentwicklung der Schulstrukturen dadurch eingeleitet, daß den „Handicaps" die „Special Educational Needs" gegenübergestellt wurden und die Schule die Auflage bekam, den „speziellen erzieherischen Bedürfnissen" einzelner Kinder zu entsprechen.

Was aber ist Sonderpädagogischer Förderbedarf?

„Sonderpädagogischer Förderbedarf" in den KMK-Empfehlungen: Eine Tautologie ohne definierendes Abgrenzungskriterium

Bleidick, Rath und Schuck (1995, 254) weisen (1.) daraufhin, daß es sich beim Begriff des Sonderpädagogischen Förderbedarfs allerdings um eine tautologische Definition handelt, denn nach den vorliegenden Texten liegt Sonderpädagogischer Förderbedarf vor, wo Schüler sonderpädagogischer Förderung bedürfen.

Vermißt wird (2.) ein definierendes Abgrenzungskriterium zwischen Pädagogischem und Sonderpädagogischem Förderbedarf, so daß alternative Definitionsversuche nicht ausbleiben.

Bleidick, Rath und Schuck hatten schon in der Beratungsphase zur KMK-Empfehlung einen unberücksichtigten Definitionsvorschlag gemacht, der eine Entkopplung zwischen individuellen pädagogischen Bedürfnissen und schulischen Möglichkeiten einerseits und eine nur graduelle Differenz zwischen pädagogischen Hilfen und zusätzlichem Bedarf an pädagogischen Hilfen andererseits vorsah.

Kurz und bündig hatte ich schließlich 1994 formuliert (Schuck 1994): Sonderpädagogischer Förderbedarf ist dann zu vermuten, wenn ein Kind am gegebenen Lernort durch das bisherige Arrangement von Lernbedingungen nicht hinreichend gefördert werden kann.

Stärkung der Philosophie der Integration als Weg und Ziel

In den KMK-Empfehlungen sehe ich eine Stärkung einer anderen Integrationsphilosophie: Unser gegliedertes Sonderschulwesen basiert auf den KMK-Empfehlungen von 1960 und 1972 und ist unter der Idee entstanden, daß die gesellschaftliche Integration Behinderter nur über den Weg der schulischen Separation wirklich gelingen kann. Es ist die Philosophie der „Gesellschaftlichen und beruflichen Integration als Ziel". Dem setzt die KM-Empfehlung von 1994 die Idee der „Integration als Weg und Ziel" und damit die vordringlich gebotene Förderung behinderter Kinder in der allgemeinen Schule entgegen. Verknüpft wird diese Absichtserklärung mit dem Vorbehalt, daß mit dem Unterricht in der allgemeinen Schule kein Qualitätsverlust sonderpädagogischer Förderung verknüpft sein darf.

Die KMK-Empfehlungen können dabei so gelesen werden, daß in der gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder eine weitgehende Annäherung an personale Bedürfnisse der betroffenen Kinder geschehen soll.

Damit kommt die Tauglichkeit der allgemeinen Schule als primärer Ort der Förderung behinderter und benachteiligter Kinder auf den Prüfstand und damit die Art und Weise, wie wir im Stande sind, sonderpädagogische Ressourcen ohne Qualitätsverluste in neuer Weise in unseren Schulen bereitzustellen und den Lern- und

Entwicklungsbedürfnissen unserer Kinder zu entsprechen.

Stärkung eines sozialwissenschaftlich-systemischen Behinderungsbegriffs

Mit der KMK-Empfehlung wird meiner Einschätzung nach ein sozialwissenschaftlich bestimmter Behinderungsbegriff favorisiert, der Behinderung nicht als Eigenschaft, sondern als ein Produkt von Sozialisation, Interaktion und Kommunikation in einem gesellschaftlichen Kontext begreift. Verknüpft ist damit eine Stärkung der Ideen einer systemischen, diskursiven und lerngegenstandsbezogenen Diagnostik.

Beharrungstendenzen, Risiken und Sollbruchstellen

Die Richtungsempfehlungen der KMK haben sich, so ist zu sehen und darf prognostiziert werden, gegen allerlei Beharrungstendenzen, Risiken und Sollbruchstellen zu behaupten.

Die Finanzierungsvorbehalte und die Qualitätssicherungsklauseln

Der allenthalben in neueren Schulgesetzen gemachte Finanzierungsvorbehalt und die Forderung nach einer gleich guten Förderung behinderter Kinder in der allgemeinen Schule macht die gemeinsame Unterrichtung aller Kinder in der allgemeinen Schule abhängig von den sächlichen und personellen Möglichkeiten, die in der allgemeinen Schule zu schaffen sind. Es wird damit in neuer Weise eine institutionelle Kategorie eingeführt, nämlich die Möglichkeiten und die Fähigkeit der allgemeinen Schule, sich auf behinderte und benachteiligte Kinder einzustellen. Hier wird eine *„tiefe Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit, zwischen Utopie und widerständigen Verhältnissen, die unser Bildungssystem bestimmen,"* deutlich (Bleidick • Rath • Schuck 1995, 261), die neuere Schulgesetze kennzeichnet und aktuelle höchstrichterliche Entscheidungen notwendig macht. Unter den Finanzierungsvorbehalten werden die inhaltlichen Bekenntnisse der Empfehlungen in der Realität leicht zu Lippenbekenntnisse ohne praktische Konsequenzen und die Proklamation einer personalen Orientierung zur folgenlosen Absichtserklärung.

Ein weiteres, das klassische Denken stabilisierende Element kommt hinzu. Ich finde zum Beispiel in einem Entwurf eines niedersächsichen Verordnungstextes folgende Definitionen:

Sonderpädagogischer Förderbedarf ist dann zu vermuten, wenn die präventive schulische Förderung aber auch Zurückstellung oder Klassenwiederholung nicht zum zielgleichen Lernen ausreichen (Entwurf der VV zu § 1 des alten Entwurfs der VO).

Hier wird deutlich, daß ein wesentliches Kriterium der Behandlung von Schülerinnen und Schülern die mutmaßliche Erreichbarkeit der Lernziele einer Schulform ist. Das ist eine weitere Bekräftigung einer eben nicht überwundenen institutionellen Orientierung.

Was immer sich ein Förderausschuß an hilfreichen Unterstützungen am gegebenen Lernort ausdenken mag, sobald die Dinge nicht finanzierbar erscheinen, sobald mutmaßlich eine Kollision mit den Zielen von Schulformen besteht und sobald der Eindruck entsteht, die notwendige Förderung ist am gegebenen Lernort nicht in gleicher Qualität zu sichern wie in einer Sonderschule, wird das Konzept gewechselt und die Modifikationsstrategie der Veränderung von Lernbedingungen am gegebenen Lernort zur klassischen Selektionsstrategie der Auswahl eines anderen Lernortes. Der personorientierte Anspruch der KMK-Empfehlungen wird auf diesem Wege zu einer rein institutionell bestimmten Entscheidung. Hinzu kommt eine klassische Denkfigur: Die nicht ausreichenden Möglichkeiten der Anpassung der Schule an die Kinder wird als so schweres individuelles Problem deklariert, daß dem nur durch eine institutionelle Entscheidung begegnet werden kann.

Die Kolleginnen und Kollegen in den Förderausschüssen stehen länderspezifisch unterschiedlich vor einem drückenden Problem: Sobald bei Kindern ein Sonderpädagogischer Förderbedarf erkannt wird, ist die freie Schulwahl der Eltern ausgehebelt und der Weg in eine Sonderschule dann vorgezeichnet, wenn dem Sonderpädagogischen Förderbedarf in der allgemeinen Schule nicht entsprochen werden kann.

Es hat sich demnach nichts wirklich geändert. Um im Bilde der Kurzschlußstrecke und Sollbruchstelle zu bleiben: Die neuen von den KMK-Empfehlungen nahegelegten Konstruktionen der Schullandschaften eröffnen zwar den Weg der gemeinsamen Unterrichtung aller Schüler in einer Schule, parallel dazu gibt es jedoch noch immer den klassischen Weg einer Beschulung in Sonderschulen. Wann nun die Sollbruchstelle bricht, hängt ab von der Stärke der Sicherungen, die den neuen Weg ermöglichen. Das ist die Haltekraft der allgemeinen Schule und die Qualität der Anpassungsmöglichkeit der allgemeinen Schule an die Bedürfnisse aller Kinder. Wenn diese Sicherungen nicht, vor allem nicht durch inhaltliche Kompetenz und materielle und personelle Ressourcen gepflegt werden, dann brennen sie durch und die klassischen Mechanismen der Schullaufbahnzuweisungen im gegliederten Schulsystem greifen.

Bis jetzt habe ich vorwiegend auf einer organisatorischen Ebene argumentiert, letztlich mit dem Ziel, den Glauben zu erschüttern, mit neuen Begriffen und teilweise veränderten Vorgehensweisen schon wirklich aufs Ganze etwas verändert zu haben. Nicht, daß ich die kleinen Schritte geringschätze, sondern klar muß bleiben, daß es noch weiter gesteckte Ziele gibt.

2. Personorientierte Argumente und Konsequenzen der weiteren Profilierung von Schulen

Die KMK-Empfehlungen haben eine Welle von Diskussionen über organisatorische Veränderungen der Schullandschaft hervorgerufen. Ich erwähne hierzu nur die Diskussion um die organisatorische Gestaltung und Verankerung von Förderzentren. Dem will ich entgegenhalten, daß wir

1. die Dinge von unserer Profession her zunächst unter der Frage zu diskutieren haben, welches denn die Bildungs-, Entwicklungs- und Lernbedürfnisse heranwachsender Menschen, vor allem von Menschen unter der Bedingung einer Hörschädigung sind. Erst dann ist

2. zu fragen, wie denn diese Entwicklungs- und Lernbedürfnisse in geeigneten Schulstrukturen zur Geltung gebracht werden können.

Das gesellschaftliche Spannungsfeld zwischen Humanität, Solidarität und Brauchbarkeit

Das alles hat zu geschehen auf dem Hintergrund gegenwärtiger allgemeiner Trends in der Entwicklung gesellschaftlicher Unterstützungssysteme für behinderte und benachteiligte Menschen. Diese allgemeinen Trends gesellschaftlicher Entwicklung will ich nur mit dem Hinweis erwähnen, daß die Perspektive einer Schule für alle keineswegs konsensfähig ist und alle Forderungen zum fachlich begründeten und nicht kostenneutralen weiteren Ausbau der Unterstützungssysteme für Behinderte und Benachteiligte konkurrieren müssen mit anderen Begehrlichkeiten und sich einer generellen Aussage der Bundesregierung zu stellen haben:

„Die Bundesregierung ist bestrebt, im Rahmen ihrer Gesamtpolitik dazu beizutragen, daß die Lebensumstände behinderter Menschen von ihnen selbst nicht als benachteiligend empfunden werden, gleichwertige Chancen soweit wie möglich hergestellt und noch bestehende tatsächliche Benachteiligungen abgebaut werden ... Andererseits sind die Pflichten der Gesellschaft gegenüber behinderten Menschen nicht unbegrenzt, insbesondere soweit für ihre Rehabilitation und Eingliederung menschliche und finanzielle Ressourcen in Anspruch genommen werden, die dann für andere, ebenfalls wichtige Aufgaben nicht mehr zur Verfügung stehen."

(Aus dem Bericht der Bundesregierung zur Lage der Behinderten und der Entwicklung der Rehabilitation 1994, 8.)

Bildungs-, Entwicklungs- und Lernbedürfnisse heranwachsender Menschen

Auch hinsichtlich der Frage nach den Bildungs-, Entwicklungs- und Lernbedürfnissen von heranwachsenden Menschen herrscht keineswegs Konsens, schon gar nicht in einem so schwierigen Feld wie dem der Hörgeschädigtenpädagogik.

Eine Annäherung an diese Frage ist auf unterschiedlichen Ebenen möglich, wobei die klassischen erziehungswissenschaftlichen Ziele der Mündigkeit, Partizipation und Emanzipation noch immer gelten.

In einer Veröffentlichung der Arbeitsgruppe Integration an der Staatlichen Internatsschule für Hörgeschädigte Schleswig lese ich hierzu: „Erziehung bewegt sich in einem Feld polarer Zielsetzungen: der Sozialisation und der Individuation des einzelnen." Die Autoren dieser Arbeitsgruppe verstehen unter Sozialisation „die Einpassung des einzelnen in die Gesellschaft, genauer in die für ihn relevanten gesellschaftlichen Gruppen" und verstehen diesen Vorgang als zweiseitigen Anpassungsprozeß des einzelnen und der Mitglieder von Lebensgemeinschaften. Demgegenüber ist die Individuation „die Entfaltung der Persönlichkeit in ihrer Einmaligkeit, unter besonderer Berücksichtigung der eigenen Stärken und Schwächen". Dieser Prozeß der Persönlichkeitsentfaltung geschieht im Bilde der Autoren in ständiger Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt, wodurch eine soziale und personale Identität entstehe. Es wird sodann der Standpunkt vertreten, daß jede schulische Organisationsform hinsichtlich der Zielsetzungen der Sozialisation und Individuation verantwortet werden müsse.

Ich will die Dinge noch auf eine psychologische Ebene transformieren und mich auf die Seite der sich entwickelnden Subjekte stellen. Dabei gehe ich von einem Menschenbild aus, welches unter der Aktivitätsannahme den Menschen als Konstrukteur seiner Wirklichkeit und als eigenverantwortlichen Gestalter seiner Lern- und Entwicklungsprozesse begreift.

In diesem Theorierahmen wird Entwicklung als Interaktion zwischen Person- und Umweltveränderung verstanden. Wesentliche Entwicklungsaufgaben werden gesehen in der Welterschließung und Rekonstruktion der gesellschaftlichen Erfahrungen, in der Entwicklung von Bewältigungs- und Gestaltungskompetenz des eigenen Lebens und in der Entwicklung der eigenen Identität in unterschiedlichen Lebenskontexten.

Die entwicklungspsychologische Frage, wie die äußere Welt zu inneren Strukturen und damit individuell verfügbar wird, ist hierbei zentral. Hierzu hat gerade Piaget eine Reihe erklärungsmächtiger Konstrukte vorgelegt und gezeigt, daß die Welterschließung, das heißt die Entwicklung innerer Repräsentationen von Realität im ständigen assimilierenden und akkomodierenden Austausch zwischen bereits entwickelten inneren psychischen Strukturen und der äußeren Welt geschieht. Diese äußere Welt zeichnet sich dabei im Allgemeinen und auch unter Berücksichtigung von Fragen der Hörgeschädigtenpädagogik durch spezifische kommunikative Situationen und charakteristische personale und materielle Gegebenheiten der jeweiligen Lebensgemeinschaften aus. Guthörende und hörgeschädigte Kinder und Menschen gleichen sich prinzipiell in ihrem Bedürfnis, Welt zu erschließen und durch effektive innere Strukturen zu repräsentieren. Eine zentrale Rolle spielt dabei offensichtlich die von Piaget beschriebene Symbolfunktion. Sie führt über mehrere Entwicklungsstufen hin zu einem Zeichen- und Symbolsystem, mit dem eine Befreiung im Denken der Kinder vom Hier und Jetzt, vom konkret Anschaulichen gelingt.

Das in der Mehrheitsgesellschaft der Guthörenden übliche und am höchsten entwickelte Zeichen- und Symbolsystem ist die Lautsprache. Symbolische Vorstellungen, die mit der Sprache auf den Begriff gebracht werden, dienen als Ersatz für die wirklichen Dinge; in ihnen werden Erfahrungen, Erkenntnisse und individuell zugeschriebene Bedeutungen repräsentiert; sie dienen dem kommunikativen Austausch und der Bezeichnung von Nichtanwesendem, Vergangenem und Zukünftigem. Zeichen- und Symbolsysteme vermitteln zwischen internen kognitiven Strukturen und der Umwelt und werden im aktiven Umgang eben mit dieser Umwelt je individuell entwickelt.

Hörgeschädigte Kinder entwickeln die Symbolfunktion in der sensumotorischen Entwicklungsstufe und weit bis in die präoperative Stufe hinein offensichtlich genauso wie die guthörenden Altersgenossen. Dafür gibt es eine Vielzahl empirischer Belege, die besonders dann zu aufschlußreichen Ergebnissen geführt haben, wenn gehörlose Menschen miteinander verglichen werden, die in unterschiedlichen kommunikativen Kontexten aufwuchsen (vgl. z. B. Prillwitz 1982, Krüger 1987, Günther 1991).

Erst dann, wenn guthörende Kinder ihre zunächst egozentrische Sprache zur konventionalisierten Sprache weiterentwickeln und sich damit neue Formen der Auseinandersetzung mit Welt und Umwelt erschließen, beginnt sich der nur ungenügend mögliche Lautspracherwerb bei den hörgeschädigten Kindern behindernd auf die Entwicklung der Symbolfunktion auszuwirken. Die Welterschließung in ihren komplexen Strukturen und Verästelungen gelingt nun zunehmend schwerer, da ein für Kommunikation, Kooperation und Bedeutungsaustausch unabdingbar notwendiges Zeichen- und Symbolsystem nicht ohne weiteres zur Verfügung steht. Dabei scheint die Nichtverfügbarkeit eines Zeichen- und Symbolsystems in einer Gemeinschaft und nicht die Nichtverfügbarkeit der Lautsprache das entscheidende behindernde Moment zu sein.

Ich resümiere hier mit einem abgewandelten Zitat von Claußen und Schuck:
„In diesem Begründungszusammenhang muß (vorschulische) Erziehung hörgeschädigter Kinder daran gemessen werden, inwieweit sie entwicklungsgerechte, repräsentative und altersgerechte Erfahrungsräume schafft und eine hohe Kommunikationsdichte zwischen Personen einer Gemeinschaft fördert. Hierbei spielt die Verwendung effektiver Kommunikationssysteme bei allen Graden der Hörschädigung eine entscheidende Rolle." (Claußen & Schuck 1986, 51).

Eine solche inhaltliche Aussage wäre einschließlich der erläuterten Begründungszusammenhängen der Diskussion der weiteren Entwicklung der organisatorischen Struktur des Schulsystems zugrundezulegen.

Einen weiteren inhaltlichen Aspekt will ich nicht unerwähnt lassen, die Frage nämlich, wie Menschen lernen. Hierzu gibt Holzkamp sehr produktive und für die Schulorganisation provokative Antworten:

▒ Holzkamps Generalvorwurf gegen schulisches Lernen ist der, daß Schülerinnen und Schüler in der Schule nicht wirklich lernen.

▒ Dazu wäre es nämlich notwendig, daß die Schüler in dem, was in der Schule veranstaltet wird, für sich eine Lernproblematik erkennen können. Nur dann, wenn ein Problem als subjektiv bedeutsam erkannt werden kann, findet wirkliches Lernen – im Sinne Holzkamps: expansives Lernen – statt. Lernen ist dabei eine konstruierende Aktivität von Menschen, die im Lernen Bilder ihrer Welt entwickeln und nach deren Maßgabe operieren und sie unter dem Gesichtspunkt der immer besseren Kontrolle von Realität effektivieren.

▒ Schule aber trainiert defensives Lernen. Schülerinnen und Schüler lernen, durch die Schule zu kommen, sich zu arrangieren, herauszubekommen, welche Anworten erwünscht sind ... usw. Schüler lernen, die Schule zu bewältigen und nicht eine individuelle Lernproblematik zu bearbeiten.

▒ Schule unterliegt dem fatalen Irrtum, daß ein Lehren auf der Lehrerseite zwangsläufig zum Lernen auf der Schülerseite führt. Das ist ein Lehr-Lern-Kurzschluß.

▒ Ebenso kurzschlüssig ist es anzunehmen, es sei möglich, durch die Kontroll- und Disziplinierungsmittel der Schule expansives Lernen anzuregen. Das mag gelegentlich der Fall sein. Doch im Holzkampschen Rahmen müssen die Kontroll- und Disziplinierungsmittel der Schule als Lernbehinderungen verstanden werden (Hackel 1993).

Unter Berücksichtigung der Eigengesetzlichkeit menschlichen Lernens stellt Hackel (1993, 48) drei pädagogische Funktionen von Schule heraus:

▒ 1. Die Absicherung der Lernprozesse habe durch die Bereitstellung eines angemessenen Entfaltungsraums zu geschehen. In diesem Raum wäre die Entfaltung der Selbstregulation und der eigenen Interessen nach eigenen Bedürfnissen durch jeden Lernenden zu ermöglichen.

▒ 2. Die Anregung von Lernprozessen kann durch den Auf-

weis von Problemstellungen geschehen. Entwicklungsbedürfnisse treten dann auf, wenn Handlungsnotwendigkeiten in dem Sinne auftreten, daß alte Erfahrungen und vorhandene Kompetenzen als untauglich erkannt werden, neue Probleme zu lösen. Oder wie Haug es formuliert (zitiert nach Hackel 1993, 48): *„Einen Lernprozeß organisieren heißt, Erfahrungen in die Krise führen. Dafür benötigen die Schüler ihren Lehrer".*

3. Schule habe die Unterstützung der Problemlösungsversuche der Lernenden durch die Weitergabe von Erfahrungen zu unterstützen. *„Dabei wäre zu berücksichtigen, daß es nicht um eine versuchte Verpflichtung auf die Übernahme bestimmter Lerninhalte gehen kann, sondern lediglich um ein Angebot zur Unterstützung bei der selbsttätigen Verfolgung von Problemlösungszielen. Damit müßte zugleich akzeptiert sein, daß Lerninhalte nur im Ausmaß ihrer tatsächlich erfahrbaren Problemlösungskapazität von den Lernenden angenommen werden können"* (Hackel 1993, 48).

Gefragt ist diesen Vorstellungen gemäß eine entwicklungsunterstützende Kooperation zwischen Lehrern und Schülern, die Holzkamp in einem Rahmenkonzept des „partizipativen Lernens" aufgenommen hat. „Sein Grundgedanke besteht darin, daß die Handlungen der LehrerInnen nicht mehr auf die SchülerInnen und deren Lernerfolg zentriert sind, sondern auf die ‚öffentliche' Bearbeitung und Lösung sachlicher Problemstellungen. Sie agieren dann nicht mehr als ‚Eintrichterer' von Wissen, sondern – wie Holzkamp darstellt [...]" (Hackel 1993, 49) als ‚Masters', die das tun, worum es zu gehen hat, ein individuelles Problem zu lösen und die Kinder sukzessiv immer mehr daran teilnehmen zu lassen.

In diesem Argumentationskontext wird der Lernende radikal als Subjekt seines eigenen Bildungsprozesse anerkannt und dennoch müssen Vielfalt und Selbsttätigkeit kollektiv organisiert werden. Leitlinien für diese institutionelle Brechung des Gegenstandes kann ein Bildungsbegriff sein, der in der Bildung einen Vorgang sieht, der die exemplarische Aneignung allgemeiner Strukturen an einzelnen Lerngegenständen sieht und nicht in der reproduktiven Übernahme vieler Einzelkenntnisse.

Schule hat nach solchen Auffassungen flexible Lernunterstützungsprozesse zu organisieren, die höchste methodische und inhaltliche Ansprüche stellen und vor allem ein „neues Verständnis der Funktion der Lehrenden erforderlich" macht. Ihre Aufgabe läge nicht mehr im (ohnehin nicht realisierbaren) „Steuern" des Lernprozesses, *„sondern im Zur-Verfügung-Stellen jener Unterstützungen, die die Lernenden benötigen, um ihre Lernprozesse in einem umfassenden Sinne selbst und eigenverantwortlich betreiben zu können"* (Hackel 1993, 50).

Mit einer solchen kritisch-psychologischen Fragerichtung sind zunächst mehr Fragen aufgeworfen als beantwortet. Eine solche Fragerichtung hat sich im gegenwärtigen Veränderungsprozeß darin zu bewähren, ob sie zu Antworten führt, die der sich wandelnden Schule eine wirkliche personale Orientierung verleiht. Eine wirkliche personale Orientierung wäre dann gegeben, wenn es gelingen könnte, die beschriebenen Lernunterstützungsprozesse für behinderte und nichtbehinderte Menschen gemeinsam zu organisieren.

Ich prognostiziere eine ertragreiche Diskussion, wenn wir die Diskussion über die bessere Kommunikationserziehung bei unterschiedlichen Graden der Hörschädigung auch unter der Perspektive des Subjektes führen würden. Ich habe beispielsweise in einer kleinen Schule in Schottland erlebt, wie es den Kolleginnen dort gelingt, in ganz unorthodoxer Weise den Kindern einer Gruppe die breite Palette hörgeschädigtenspezifischer Technologien, von der lautsprachlichen Erziehung bis zur Gebärdenorientierung, simultan anzubieten. Ich habe gesehen, wie die Kolleginnen dort sich verstehen als diejenigen, die den Lernenden all' das zur Verfügung zu stellen, was sie brauchen, um sich immer effektiver zusammen mit anderen ihre Welt zu erschließen.

Zusammenfassung

Ich fasse zusammen, welche personorientierten und bildungstheoretischen Argumente im Veränderungsprozeß von Schule nach meiner bisherigen Argumentation aufzunehmen sind: Leitziele sind Erziehung zur Mündigkeit, Partizipation und Emanzipation in einem Prozeß der Sozialisation und Individuation. Schule hat repräsentative, entwicklungs- und altersgerechte sowie kommunikationsanregende Erfahrungsräume zu schaffen, in denen sich die Lernenden radikal als Subjekt ihrer eigenen Bildungsprozesse verwirklichen können. Gefragt ist eine entwicklungsunterstützende Kooperation zwischen Lehrern und Schülern. Dazu gehört ein Selbstverständnis der Lehrer, nicht die Steuerleute der Lernprozesse ihrer Schüler zu sein, sondern ihre Aufgabe darin zu sehen, jene Unterstützungen zur Verfügung zu stellen, „die die Lernenden benötigen, um ihre Lernprozesse in einem umfassenden Sinne selbst und eigenverantwortlich betreiben zu können" (Hackel 1993, 50).

Notwendige Strukturen der institutionalisierten Förderung zur Umsetzung des Anspruchs der personalen Orientierung

Derzeitige Organisationsformen der sich wandelnden Schule

Die derzeit verfügbaren bzw. angedachten Organisationsformen für eine integrative Schule bewegen sich auf einem Kontinuum zwischen der allgemeinen Schule einerseits und der Hörgeschädigtenschule unterschiedlicher Schwerpunktsetzung mit und ohne Internat auf der anderen Seite. Die enwickelten Schulstrukturen sind im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik regional unterschiedlich im historischen Entwicklungsprozeß entstanden. Verfügbar sind weitere Abstufungen des Prinzips der gemeinsamen und vereinzelten Unterrichtung auf der einen Seite des Kontinuums und der separierten Unterrichtung auf der anderen Seite. Das Kontinuum zwischen allgemeiner und Sonderschule sehe ich wie folgt:

Der eine Pol, die allgemeine Schule. Die Zwischenstufen: Einzelintegration in der allgemeinen Schule – Integrationsklassen – Integrative Regelklassen – Förderzentren (regionale, überregionale, mit Schüler, ohne Schüler). **Der andere Pol, die Sonderschulen.**

Perspektiven der Modellierung von Profilen von Schulen

Nach meinen bisherigen Ausführungen geht es um die Verfolgung des Leitziels einer bestmögliche Passung zwischen Bildungs-, Entwicklungs- und Lernbedürfnissen von Individuen unter der Berücksichtigung der Organisierbarkeit von Institutionen. Dazu gehören eine lebenswirkliche Heterogenität von Lerngruppen und damit eine gemeinsame Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder, Schaffung einer Balance zwischen Heterogenität und Homogenität von Lerngruppen, Differenzierung des Angebots, der Lernformen und der Lerngruppen, Flexibilität und Durchlässigkeit der Organisationsformen, gleitende Intensität sonderpädagogischer Unterstützung und die Berücksichtigung schädigungs- und behinderungsspezifisch unterschiedlicher Problemlagen.

All das ist keineswegs neu und wäre längst Realität, wenn die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1973 wirksamer für die Entwicklung unserer Schulstrukturen geworden wären. Das ist trefflich nachzulesen bei der Arbeitsgruppe Integration an der Staatlichen Internatsschule für Hörgeschädigte Schleswig. Die Bildungskommission schlug nämlich 1973 eine Konzeption zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher vor, die eine weitmögliche gemeinsame

Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten vorsah und selbst für behinderte Kinder, für die eine gemeinsame Unterrichtung mit Nichtbehinderten nicht sinnvoll erschien, soziale Kontakte mit Nichtbehinderten ermöglichen sollte. Das war die Konzeption einer Schule für alle mit vielfältigen Differenzierungs- und Unterstützungssystemen unter einem Dach.

Nun stehen wir heute vor dem Problem, das Entweder-Oder-Denken zwischen Einzelintegration und Beschulung in einer Sonderschule überwinden zu müssen. Unter personalen Gesichtspunkten sind beide Beschulungsformen problematisch. Im einen Falle fehlen dem hörgeschädigten Kind die identitätsstiftende Kommunikation mit Gleichbetroffenen, im anderen Falle die identitätsstiftende Kooperation mit Normalhörenden. Nach meiner Vorstellung müssen sich die Extreme des augenblicklichen Kontinuums treffen. Am besten in einer allgemeinen Schule, die ein sonderpädagogisches Förderzentrum als Kompetenz-, Beratungs- und Koordinationszentrum sonderpädagogischer und sozialer Unterstützungssysteme beherbergt. Dieses Förderzentrum hätte die Unterrichtung von Kindern mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen nach dem Modell der englischen Units zu organisieren und zu gestalten. Diese Units haben an jenen allgemeinen Schulen zu sein, die von mehreren hörgeschädigten Kindern besucht werden können. Diese Globalvorstellung muß sicherlich in einem Flächenstaat anders als in der Großstadt umgesetzt werden. Auf jeden Fall müßte für den Förderschwerpunkt Hören sichergestellt sein, daß in einem solchen Kompetenzzentrum alle im Fach entwickelten Technologien bereitstehen, gepflegt werden und den betroffenen Kindern, Jugendlichen und ihren Familien verfügbar sind.

Diagnostische Haltungen und Strategien

Zu einem personorientierten Konzept der weiteren Profilierung der Schullandschaft gehören auch andere diagnostische Haltungen und Strategien als diejenigen, die noch weit verbreitet sind. Die klassische sonderpädagogische Diagnostik wurde im bisherigen fachlichen Diskurs als Selektionsdiagnostik etikettiert, weil sie zu oft zu einem institutionell orientierten Ritual wurde, dabei nach einer gegebenenfalls vorhandenen Sonderschulbedürftigkeit fragte und eine Auswahl von „passenden" Schülern für gegebene Schulformen traf. Dabei erfolgte eine Orientierung an Schädigungen und mutmaßlichen Eigenschaften im Persönlichkeits- und Leistungsbereich und eine Bevorzugung empirischer Normen als Bezugssysteme der Beurteilung. Der Auswahlvorgang passender Schüler wurde im Wesentlichen durch drei miteinander verwobene Dimensionen bestimmt: Die Dimension vorhandener Schädigungen, die Begabungsdimension und die emotional-soziale Dimension. Verwendet werden und wurden im psychologisch-pädagogischen Bereich vorwiegend eigenschaftsorientierte Diagnoseverfahren, die durch die Beschreibung einer Konstruktausprägung beim Kind (z. B. Begabungsschwerpunkte und Intelligenz) eine Prognose für den folgenden Schulerfolg entwickeln und danach über die zukünftige Schulform bestimmen.

Die unter den Vorgaben der KMK-Empfehlungen von 1994 naheliegende diagnostische Vorgehensweise, so wie sie in verschiedenen neueren Schulgesetzen bereits angelegt ist, besteht darin, nun den Sonderpädagogischen Förderbedarf zu bestimmen und danach zu fragen, wie die Lernbedingungen in der allgemeinen Schule zu verändern sind, um diesem Förderbedarf entsprechen zu können. Ein Sonderpädagogisches Gutachten hat danach die Bedingungen zu beschreiben, unter denen ein Kind in der allgemeinen Schule die ihm möglichen Lern- und Entwicklungsschritte vollziehen kann. Gesucht werden soll nach einer ganz anderen Passung zwischen Individuum und Institution. Bei mangelnder Passung am gegebenen Lernort steht nun nicht mehr die Selektion von Schülern, sondern die Modifikation von Lernbedingungen im Programm. Eine solche diagnostische Strategie heißt spätestens seit Schwarzer 1977 eine Modifikationsstrategie. Sie ist kompetenten sonderpädagogischen Diagnostikern keineswegs fremd und zwingt schon immer im Prozeß der Gutachtenerstellung zunächst zur Entwicklung eines Förderkonzeptes und dann erst zur Beantwortung von Fragen der Umsetzung unter realen schulorganisatorischen Bedingungen (vgl. Schuck 1994). Doch es muß eine weitere Dimension hinzukommen, wenn die zitierten subjektorientierten Ansätze wirklich zur Geltung gebracht werden sollen. Es ist die Frage danach, welche Bedingungen denn Gegenstand der diagnostischen Aufmerksamkeit sein sollen.

Unter den Prämissen von Claußen und Schuck wäre zu fragen, ob das schulische Arrangement repräsentative, entwicklungs- und altersgerechte sowie kommunikationsanregende Erfahrungsräume schafft. Ergänzt durch die Holzkampschen Thesen wären die schulischen Bedingungen daraufhin zu betrachten, ob die Lernenden Subjekte ihrer eigenen Bildungsprozesse sein können und ob eine entwicklungsunterstützende Kooperation zwischen Lehrern und Schülern stattfand und stattfindet. Die Aufmerksamkeit hätte sich auf das Selbstverständnis des Lehrers bzw. der Lehrerin zu richten und zu klären, wie weit es bisher gelungen ist, jene Unterstützungen zur Verfügung zu stellen, *„die die Lernenden benötigen, um ihre Lernprozesse in einem umfassenden Sinne selbst und eigenverantwortlich betreiben zu können"* (Hackel 1993, 50).

So abgehoben diese Forderungen klingen mögen, so dicht sind sie doch offensichtlich am Puls der Zeit. Denn viele Schulgesetze haben ein neues Zauberwort der Fachdiskussion in ihren Text aufgenommen. Es ist die „Kind-Umfeld-Analyse", die den Weg für das von mir angesprochene entwicklungspsychologische Gedankengut öffnen kann (hierzu Schuck 1994).

3. Die nächsten inhaltlichen und schulorganisatorischen Entwicklungsschritte

Wir haben nach meiner Vorstellung an der Vermehrung von Alternativen zur Beschulung Hörgeschädigter zu arbeiten. Beispiele dafür gibt es in allen Bundesländern. Ein sehr weit gehendes finden wir in Bremen, welches dicht an das englische Unit-Prinzip für Hearing Disabilities herankommt. Mit der Vermehrung von Beschulungsalternativen sollte die verbreitete Dichotomie der Förderung entweder in einer spezifischen Sonderschule/Internat oder in der Einzelintegration mit dem Ziel überwunden werden können, zahlreichere integrative Kontexte nach dem Unit-Prinzip und durch eine wie in Dingwall praktizierte Reverse Integration zu schaffen. Letztlich wird es darum gehen müssen, sowohl die allgemeine Schule wie auch die Sonderschule zu öffnen und beide Schulformen miteinander zu verschmelzen.

Ich frage mich dabei, ob es ein wirklicher Gegenstand sein kann, über das Förderzentrum als eine Schule mit oder ohne Schüler zu streiten. Meiner Einschätzung nach müßte über den Umbau der Schule überhaupt u. a. unter den von mir vorgetragenen Argumenten diskutiert werden. Dabei müßte die Etablierung eines neuen Lernbegriffs möglich werden und die Schule sich zu einem kleinen Abbild entwickeln können der großen Gesellschaft, wie es Hartmut von Hentig vorschwebt, wenn er formuliert: Schule ist ein Ghetto, *„in dem ganz andere Ordnungen und Verhältnisse walten als im Leben ‚draußen' ... Man lernt vor allem Antworten anderer kennen und Vorhersagen auf Probleme, die man selber noch nicht erfahren hat, oder auf Probleme, die man ohne die Schule gar nicht hätte. Die polis aber, die die Schule selber sein könnte und sollte - das einfache und kleine Abbild der gemeinten großen –, ist sie nicht. Die Zuständigen – erschrocken über die Ergebnisse einer zehn- bis dreizehnjährigen Schulbildung ohne Lebenserziehung – haben jetzt Gelegenheit umzudenken"* (Hentig 1993, 14).

Aus diesem Umbau müßte ein neues Drittes, aber kein Ghetto für wen auch immer entstehen: Eine Schule für alle unter einem Dach und die Bereitstellung sonderpädagogischer Kompetenzen in einem Kompetenzzentrum. Alles was jetzt geschieht, dürfte nicht hinderlich auf dem Weg zu

diesem Ziel sein. Ich frage, ob nicht die derzeitige Sonderschule für Hörgeschädigte in Vorleistung treten könnte, indem sie ihr Haus in Ordnung bringt, neue Inhalte und neue Lehr-Lernmethoden einbringt und neue Wege geht, die derzeitigen Dichotomien zu vermitteln.

4. Thesen zum Schluß

These 1: Förderbedarf
Der „Sonderpädagogische Förderbedarf" als personorientierte Kategorie steht in der Gefahr unter institutionellen Gesichtspunkten assimiliert zu werden und seine fachlichen Bedeutung zu verlieren.

These 2: Entwicklungs- und Lernbedürfnisse heranwachsender Menschen
Unter einer personalen Orientierung sind die Entwicklungs- und Lernbedürfnisse heranwachsender Menschen die zentralen Bezugspunkte für die Weiterentwicklung der Schullandschaft.

These 3: Durchsetzung von Förderbedürfnissen
Zur Durchsetzung von Förderbedürfnissen aller Kinder in den allgemeinen Schulen muß ein höheres Niveau der Passung zwischen personseitigen und institutionellen Bedingungen geschaffen werden bzw. möglich sein. Notwendig erscheinen dabei flexible, durchlässige, angebotsreiche und kompetenzsichernde Schulstrukturen und dabei eine Verschmelzung der allgemeinen und der Sonderschule.

These 4: Feststellung des Förderbedarfs
Die Empfehlungen der KMK fordern dazu auf, eine klassische Eigenschaftsdiagnostik abzulösen durch eine lerngegenstands- und entwicklungsnahe, systemische und diskursive Diagnostik. Die KMK-Empfehlungen bieten den Rahmen für die strukturelle Ermöglichung alter Forderungen im Streit um eine bessere Diagnostik.

Ich wünsche der Tagung einen guten Verlauf und die Kreativität, langfristige und konsensfähige Ziel zu profilieren. Nur unter Zielvorgaben werden die kleinen alltäglichen Schritte daraufhin beurteilbar, ob sie uns wirklich aus dem status-quo heraus und in Richtung auf die entwickelten Perspektiven führen.

Literaturverzeichnis:

Ahrbeck, Bernd • Bleidick, Ulrich • Schuck, Karl Dieter (1997): Pädagogisch-psychologische Modelle der inneren und äußeren Differenzierung für lernbehinderte Schüler. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule.* Göttingen: Hogrefe, 739–769

Arbeitsgruppe Integration an der Staatlichen Internatsschule für Hörgeschädigte Schleswig (1992): *Unterrichtliche Integration hörgeschädigter Kinder.* Beiheft 30 der Zeitschrift Hörgeschädigtenpädagogik. Heidelberg: Julius Groos

Bleidick, Ulrich (1990): Bildungspolitische Entwicklungslinien zur gesellschaftlichen Integration von Behinderten. In: Schuck, Karl Dieter (Hrsg.): *Beiträge zur Integrativen Pädagogik – Weiterentwicklungen des Konzepts gemeinsamen Lebens und Lernens Behinderter und Nichtbehinderter.* Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt , 9–32

Bleidick, Ulrich • Rath, Waltraut • Schuck, Karl Dieter (1995): Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik* , 247–264

Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.)(1994): *Die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation. Dritter Bericht der Bundesregierung.* Bonn

Claußen, Hartwig • Schuck, Karl Dieter (1986): *Die Entwicklung hörgeschädigter Kinder.* Heidelberg: Julius Groos

DES (Department of Education and Science) (1978): *Special Educational Needs* (Warnock Report). London

Günther, Klaus-B (1991.: Gehörlosenpädagogik zwischen Hörspracherziehung, Lautsprachbegleitender Gebärde und Gebärdensprache. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* , 321–348

Hackel, B. (1993): Die Schule – (k)ein Ort zum Lernen? In: *Die Deutsche Schule – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* , 42–51

Krüger, Michael (1987): Psychologie der Gehörlosen und Schwerhörigen. In: Fengler, Jörg (Hrsg.): *Heilpädagogische Psychologie.* Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer, 43–72

Prillwitz, Siegmund(1982): *Zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation und Sprache mit Bezug auf die Gehörlosenproblematik.* Stuttgart: Kohlhammer 1982

Schuck, Karl Dieter (1993): Die Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs: Eine neue diagnostische Aufgabe in einer sich verändernden Schule? In: Mohr, H. (Hrsg.): *Integration verändert Schule.* (Band 3 der Reihe ‚Lebenswelten und Behinderung'). Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, 69–96

Schuck, Karl Dieter (1994): Eine Reise an das Ende der Welt und nicht nur Erinnerungen an freundliche Menschen und bezaubernde Landschaften. In: *hörgeschädigte kinder* , 20–26

Schuck, Karl Dieter (1994): Probleme der Diagnostik in einer sich wandelnden Schule. In: *Sonderpädagogik in Niedersachsen* , 4–30

Schuck, Karl Dieter: Zum Allgemeinen in der Schwerhörigenpädagogik. In: Frerichs, Hajo • Günther, Klaus-B. / Neppert, Joachim (Hrsg.) (1997): *Perspektiven in der Schwerhörigenpädagogik.* Beiheft 41 der Zeitschrift Hörgeschädigtenpädagogik. Heidelberg: Julius Groos, 277–-288

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1996): *Überarbeiteter Entwurf der ‚Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören' vom 24.4.96.* Bonn

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1960): *Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens.* Bonn

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1972): *Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens.* Nienburg

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994): *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt.* (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 6.5.1994). Bonn

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994): *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluß der Kultusminsiterkonferenz vom 02.07.1970 i.d.F. vom 06.05.1994.* Bonn

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994.* Bonn

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1995): *Studienstrukturreform für die Lehrerausbildung. Stellungnahme der Kultusministerkonferenz vom 12. Mai 1995.* Bonn

Prof. Dr. Karl Dieter Schuck, Universität Hamburg
Institut für Behindertenpädagogik, Sedanstraße 19, 20146 Hamburg

Pädagogik statt Methodik

Perspektiven für die Hörgeschädigtenschulen

VON KLAUS-B. GÜNTHER

Seit Beginn der Institutionalisierung der Taubstummenbildung vor gut zweihundert Jahren dominiert der Methodenstreit Laut- versus Gebärdensprache, der mit dem oralen Diktum des Mailänder Kongresses hundert Jahre später nur scheinbar eine endgültige Lösung erfuhr: das hörgeschädigtenpädagogische Denken und Handeln. Heute – wiederum hundert Jahre später – wird die traditionelle orale Erziehung sowohl von auraler Seite wie von gebärdensprachlicher oder besser bilingualer Seite massiv kritisiert. Zugleich scheint gerade auch im deutschsprachigen Raum der Methodenstreit zu einem neuen Höhepunkt zu eskalieren. Ich möchte demgegenüber meinem Beitrag folgende Hypothese zugrundelegen: Die Auffassung von sich gegenseitig ausschließenden alternativen Vorgehensweisen – Einbeziehung von Gebärden bzw. Gebärdensprache versus aurale Methode – vermischt jeweils eklektisch wahrgenommene neue Förder- und Therapiemöglichkeiten mit konservativen taubstummenpädagogischen Denkschablonen und vergibt sich damit die Chance, das gesamte heute verfügbare förderpädagogische Ressourcenpotential bezüglich des Spracherwerbs gehörloser und hochgradig schwerhöriger Kinder in ganzheitlicher und zugleich individuell differenzierender Weise zu nutzen. Damit sind zugleich Fragen nach dem bestmöglichen Ort der Beschulung und der Förderorganisation angesprochen, umso mehr als sich die Krise der traditionellen Gehörlosenschule immer deutlicher abzeichnet und grundlegend neuer Antworten bedarf, auf die im abschließenden Teil eingegangen wird.

Um die zuvor genannte Hypothese zu belegen, ist es nötig, einige Jahrzehnte zurückzugehen und sich mit der – seinerzeit praktisch ausnahmslos konzeptionell der Unterrichtung zugrundegelegten – oralen Erziehung zu beschäftigen (vgl. Übersicht folgende Seite). Die orale Methode[1] beruhte einerseits auf der Grundannahme, daß für gehörlose Kinder eine differentielle Lautsprachwahrnehmung via Hören nicht möglich ist – eine Vorstellung, die in den siebziger Jahren im Prinzip auch beispielsweise von Schmid-Giovannini (1976) geteilt wurde – und andererseits auf der Setzung in der Tradition des Mailänder Kongresses, nach der der unterrichtliche Einsatz von Gebärden grundsätzlich als kontraproduktiv für den Lautspracherwerb abzulehnen sei. Noch 1979 fanden in dem knapp 300-seitigen von Braun u.a.(1979) verfaßten Quasi-Rahmenplan für den Sprachunterricht an Schulen für Gehörlose Gebärden oder gar Gebärdensprache überhaupt keine, Hörerziehung nur nebensächlichste Berücksichtigung. In der Konsequenz bedeutete dies, daß die Lautsprache rezeptiv über die bekanntermaßen ungenauen Ablesegestalten, produktiv über die Artikulation künstlich und entwicklungstheoretisch unnatürlich aufgebaut werden mußte. Dies implizierte nicht nur massive Probleme bezüglich einer kindgemäßen und natürlichen Sprachentwicklung, sondern führte auch wegen der unzureichenden Wahrnehmungs- und Kontrollstruktur des Ablesens und der Artikulation – neben einer verstärkten Berücksichtigung der Schrift als Stützsystem für den Lautspracherwerb – zu einem vielfältigen Einsatz manueller Hilfssy-

1 Einen guten Überblick über die Varianten der oralen Methode und ihr seinerzeitiges Selbstverständniss bietet der Bericht zur Internationalen Bodenseeländerkonferenz 1977 in Ravensburg (Bund Deutscher Taubstummenlehrer 1983[2]).

Traditionelle Orale Erziehung

Theorie	Praxis
Kein Hören im Sinne differentieller Lautsprachwahrnehmung ⇓ **Kein Einsatz von Gebärden** ⇓	**Gestik, Mimik, Körpersprache** ⇓ **Manuelle Hilfssysteme, Schrift** ⇓
Systematischer Sprach-/Sprechaufbau: Ablesen (als Kompensation für Hören), **Tast-/Fühlgestalten, Artikulation** ⇓	**Unreflektierte totale Kommunikation: Gebärden-, Schrift**(-Sprache), **Handzeichensysteme** (PMS, Fingeralphabet) ⇓

Oral-aural ⇓ Modifikationen der Oralen Methode ⇓ LBG

Entdeckung des Hörens durch frühere Diagnostik, medizinisch-technische Versorgung, Entwicklung der Hörgeräte- und Cochlea-Implantat-Technologie ⇓	**Entdeckung der Gebärdensprache** als lautsprachanaloges System zur sprachlich-kommunikativen, kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung ⇓
Aurale Hör-Sprach-Erziehung	**Sukzessiv-Bilinguale Erziehung**
Grundannahme: *Hörbahnenreifung innerhalb einer sensiblen Phase auch bei schwerer Hörschädigung möglich.* Konsequenz: Frühestzeitige Erfassung der Hörschädigung, medizinisch-technische Versorgung und konsequente aurale Erziehung bei strikter Vermeidung manualer Mittel und stark reduziertem Ablesen. ⇓	Grundannahme: *Gehörlose Kinder können nicht hören und deshalb nicht natürlich-kompetent die Lautsprache erwerben.* Konsequenz: Gebärdensprache als Erst-/Basissprache für allgemeine Entwicklung wie den Aufbau primär der Schriftsprache als Zweitsprache. Lautsprachliche Förderung sekundär (Schwedisches Modell). ⇓

Aurale Erziehung ⇒	**⇐ Bilinguale Erziehung ⇒**	**⇐ Manuale Erziehung**
Primat der Hör-Sprach-Erziehung entsprechend auraler Grundprinzipien vom Kleinkind- bis zum Ende des Grundschulalters. Nach oben offen für unterrichtlichen Einsatz von Gebärdensprache	Gleichzeitiges Angebot von Gebärden-, Laut- und Schriftsprache. Stärkere Gebärdensprache als Basis für schwächere Lautsprache. Lautsprachliche Förderung nach auralen Grundprinzipien.	Alternatives primär manuales Bildungskonzept besonders für mehrfachbehinderte Hörgeschädigte mit massiv eingeschränktem Zugang zur Lautsprache, eventuell ergänzt durch Einsatz schriftsprachlicher Mittel.

⇓ Methodenoffenes und -übergreifendes ⇓

⇑ Förder- und Ressourcenzentrum für Hörgeschädigte ⇑

Ambulante hörgeschädigtenpädagogische Betreuung und Beratung von hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen in Regeleinrichtungen.	Klassen für Hörgeschädigte mit jeweils etwa 50% Unterricht in der Förderschule und in kooperativer Integration in der Regelschule.	Mehrfachbehinderte Hörgeschädigte werden in besonderen Gruppierungen und spezifischen Kooperationsformen durch die Förderschule betreut.

Übersicht: Von der Taubstummenanstalt zum Förder- und Ressourcencentrum für Hörgeschädigte

steme, in Westdeutschland besonders des PMS, in Ostdeutschland des Fingeralphabets.

Dennoch ließ sich nicht verhindern, daß sich entgegen dem rein oralen Anspruch paradoxerweise die faktische Realität an den Gehörlosenschulen häufig als fachlich-pädagogisch unreflektierte und unbegründete totale Kommunikation darstellte, d.h. ein Gemisch von Mimik, Gestik, Körpersprache, manualen Ersatzsystemen und eben doch verschiedenartig motivierten Gebärden. Es verwundert nicht, daß die Resultate der Erziehung gehörloser Kinder von Ausnahmen abgesehen insgesamt sehr unbefriedigend waren und in den siebziger Jahren ein wachsender Veränderungsdruck von wissenschaftlicher, pädagogischer und elterlicher Seite entstand. Dieser führte zunächst zu Modifikationen des oralen Vorgehens durch Aufnahme auraler Elemente sowie alternativ des Konzepts lautsprachbegleitenden Gebärdens (vgl. Übersicht Seite •), entlud sich etwas später aber eruptionsartig an den beiden Polen der hörgeschädigtenpädagogischen Methodendiskussion, die in der oralen Konzeption keine adäquate Berücksichtigung gefunden hatten, nämlich dem Hören physiologisch gehörloser Kinder auf der einen und der Gebärdensprache auf der anderen Seite.

Die Möglichkeit, selbst bei Hörverlusten von weit über 100 dB zumindest partiell für die Lautsprachentwicklung nutzbare Hörreste zu evozieren, basiert auf den enormen Fortschritten in der medizinischen (Früh-)Diagnostik sowie der medizinischen Technik – d.h. insbesondere der Hörgeräte-, inzwischen auch der Cochlea-Implant-Technologie – und stellt in ihren hörgeschädigtenpädagogischen Konsequenzen mit der Konzentration auf die Hörentwicklung die orale Methode auch und gerade in ihrer reinen, nicht manual ergänzten Form radikal in Frage.

Mindestens ebenso radikal waren die Konsequenzen für die Frage des unterrichtlichen Gebärdeneinsatzes, die aus der Entdeckung der Gebärdensprache(n) resultieren. Es ist heute wissenschaftlich, aber auch sprachpragmatisch unbestritten, daß Gebärdensprachen die gleichen Strukturmerkmale wie gesprochene Sprachen aufweisen, analog erworben und verarbeitet werden sowie kommunikativ und kognitiv in gleicher Weise leistungsfähig sind. Ein wichtiger Unterschied zwischen Laut- und Gebärdensprachen besteht jedoch, nämlich daß Gebärdensprachen über keine schriftliche Repräsentationsform verfügen und deshalb die pädagogischen Schlußfolgerungen aus der Entdeckung der Gebärdensprache(n) logischer Weise zu in sich durchaus sehr unterschiedlichen bilingualen Konzepten führen. Wie auch immer man den Einsatz der Gebärdensprache in der Erziehung und Bildung hochgradig hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher beurteilt, mit der Erkenntnis des Sprachsystemcharakters der Gebärdensprache(n) stehen alternative schulische Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten für die sprachliche und kognitive Entwicklung gehörloser und resthöriger Kinder zur Verfügung, die, wie die sprunghaft anwachsende Zahl bilingualer Schulprojekte in aller Welt sowie eine wachsende Aktzeptanz der Gebärdensprache und des bilingualen Ansatzes in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit zeigen, eine soziale Dynamik entwickeln, die von einem Teil der Mediziner und Hörgeschädigtenpädagogen bislang grob unterschätzt wird.

Die genannten Möglichkeiten der Hörentwicklung einerseits und der Gebärdensprache andererseits haben zu zwei völlig neuen und zunächst einmal radikal getrennten methodischen Wegen in der Erziehung und Bildung hochgradig hörgeschädigter Kinder geführt, nämlich die im deutschsprachigen Raum als hörgerichtete Erziehung bezeichnete Methode und die von mir als sukzessiv spezifizierte bilinguale Erziehung als das Regelmodell beispielsweise an den schwedischen Gehörlosenschulen von der Früherziehung bis zum Gymnasium. Beide Methoden definieren sich aus der Ablehnung des traditionellen oralen Weges heraus und stimmen auch in der generalisierten Zielsetzung einer möglichst normalen Sprach- und Lernentwicklung entsprechend den je individuellen Voraussetzungen überein. Gleichzeitig grenzen sie sich kompromißlos mit ausschließlichem Bezug auf orale Negativerfahrungen – Vermeidung von manuellen Mitteln auf hörgerichteter und von lautsprachlicher (Früh-)Förderung auf sukzessiv-bilingualer Seite – nicht nur theoretisch-konzeptionell sondern auch in der Praxis als gegenseitig unkompatibel voneinander ab. Sämtliche Ausführungen zur Unvereinbarkeit von aural orientierter und Gebärdensprache einbeziehender (Früh-)Förderung beziehen sich auf auch von bilingualer Seite kritisierten traditionellen oralen bzw. manual modifizierten Gehörlosenunterricht.[2] Wir halten dies wissenschaftlich wie in seinen pädagogischen Konsequenzen für fatal, weil damit wichtige Potenzen eines umfassenden und individuell differenzierenden Förderangebotes für alle hochgradig hörgeschädigten Kinder durch überholte methodische Denkschablonen verhindert werden.

Im folgenden sollen die beiden gegenwärtig die hörgeschädigtenpädagogischen Diskussionen bestimmenden Ansätze in ihren originären Begründungen dergestalt hinterfragt werden, ob und wie sich aus diesen heraus die gegenseitigen Abgrenzungen als notwendig und fachwissenschaftlich legitimiert erweisen (vgl. Übersicht, Seite •, Mitte).

2 Vgl. beispielhaft Löwe 1994.

3 So hatte etwa Löwe noch 1991 postuliert: *Die optimale Periode hierfür* [gemeint ist die Ausnutzung der Phasenspezifität der neuralen Sinnesentwicklung. K.-B. G.] *könnte bereits vor Vollendung des ersten Lebensjahres vorüber sein.* (Löwe 1991, 21)

Die aurale Methode geht neurophysiologisch argumentierend von der Grundannahme aus, daß eine gewisse Hörbahnreifung auch bei schwerer Hörschädigung innerhalb einer sensiblen Phase möglich ist. Daraus werden eine möglichst frühzeitige Erfassung der Hörschädigung und Versorgung mit Hörgeräten sowie darauf aufbauend konsequente hörerzieherische Maßnahmen gefolgert. Sieht man einmal von auffälligen Korrekturen des Zeitraums der sogenannten sensiblen Phase unter dem Eindruck erfolgreicher Entwicklungsverläufe gehörloser Vorschulkinder nach Cochlea-Implantationen ab,[3] so sind damit heute als selbstverständlich anzusehende Grundprinzipien einer auralen Förderung gehörloser und resthöriger Kinder formuliert, die auch von Gebärdensprache einbeziehenden Konzepten nicht ignoriert werden sollten.

Ganz anders sieht es mit den spezifischen auralen Annahmen aus, die eine absolute Konzentration auf die auditive Wahrnehmung bei strikter Vermeidung manualer Mittel und stark reduziertem Einsatz des Ablesens verlangen mit der Begründung, daß ein gleichzeitiges visuelles Wahrnehmungsangebot die schwache auditive Perzeption überlagert und unterdrückt. Diller (1995, 115) hält diesbezüglich eine inhaltliche und methodische Neuorientierung im Lehrerverhalten und in der Lehrerausbildung für dringend erforderlich und fährt dann fort: Hinter dem Kind oder neben dem Kind zu sprechen, muß zur Selbstverständlichkeit werden. Deutlicher und m.E. platter kann man es kaum ausdrücken. Wenn man bedenkt, daß die hörgerichtete Methode vehement Entwicklungsnatürlichkeit in Anspruch nimmt, dann stehen solche Aussagen im krassen Widerspruch zu Trivialerkenntnissen der Entwicklungs- und Kommunikationspsychologie, nach denen das Kommunikationsverhalten von Müttern und anderen Bezugspersonen in der Interaktion mit Kleinkindern überwiegend antlitz- und kindzugewandt sowie stark nonverbal gestisch-mimisch durchsetzt ist. Allgemeiner noch, bei jeglichem ernstgemeinten zwischenmenschlichen Kommunikationsversuch wird personal-gesichtsbezogene Zuwendung angestrebt und deren Realisierung ist Voraussetzung für längere Kommunikationssequenzen.

Was die natürliche – d.h. nicht gehörlosenpädagogisch verzerrte und überbetonte – Einbeziehung der natürlichen visuell-paralinguistischen Merkmale des Sprechens, insbesondere der Ableseinformationen betrifft, so zeigen Erfahrungen beispielsweise aus der oral-auralen Musterschule in St. Michielsgestel, daß zumindest diese mitnichten die Hör-Sprachentwicklung hochgradig hörgeschädigter Kinder beim Lautspracherwerb behindern. Bezüglich eines parallelen Einsatzes von Gebärden bzw. Gebärdensprache zur Hör-Spracherziehung sei noch einmal darauf verwiesen, daß die behaup-

tete kontraproduktive Wirkung allein auf Erfahrungen traditioneller oraler bzw. modifiziert oraler Erziehung beruht.

Es ist überhaupt keine Frage, daß die aurale Erziehung bei einem Teil der gehörlosen und resthörigen Kinder zu einem beeindruckenden Niveau in der lautsprachlichen Kompetenz führt, die an dieser Stelle auch nicht weiter hinterfragt werden soll. Entscheidend ist jedoch aus unserer Sicht, wie erfolgreich der aurale Ansatz für die Gruppe der hochgradig hörgeschädigten Kinder insgesamt ist. Hier ist bezeichnenderweise die Datenlage absolut unbefriedigend. Dennoch, es gibt weitgehend übereinstimmende Schätzungen hörgerichtet arbeitender FrüherzieherInnen in Hamburg und Friedberg, nach denen einerseits etwa 20 bis 25% eine gute bis sehr gute Hörsprachentwicklung erreichen, denen aber andererseits ein Drittel der hochgradig hörgeschädigten Kinder gegenübersteht, bei denen sich die hörgerichtete Methode als erfolglos erweist.[4] Dazwischen liegt eine große diffuse Mittelgruppe, bei denen keineswegs als sicher unterstellt werden kann, daß unter objektiven Analysekriterien von einem zweifelsfrei erfolgreichen Vorgehen gesprochen werden kann. Ähnliche erfolgreiche / erfolglose Relationen finden wir inzwischen auch für CI-versorgte Kinder.[5] Ich habe wiederholt darauf hingewiesen, daß die Tatsache, daß die hörgerichtete Methode bei einem doch beträchtlichen Teil der hochgradig hörgeschädigten Kinder versagt, ein entscheidendes hörgeschädigtenpädagogisches Argument gegen deren Absolutheitsanspruch und spezifische Methodenkonzeption ist, eine Kritik, die bei den erfolglosen CI-Kindern besonders offensichtlich wird. Diese Kritik richtet sich wohlgemerkt nicht gegen allgemeine Prinzipien der Hörresteevozierung und darauf bezogener Hör-Spracherziehung, wie sie von dem auralen Ansatz verdienstvollerweise zuerst erkannt und für die hörgeschädigtenpädagogische Praxis nutzbar gemacht worden sind.

Ich möchte nun zu dem sukzessiv-bilingualen Ansatz kommen, wie er beispielhaft in Schweden seit Mitte der siebziger Jahre sich zum heutigen Regelmodell der Erziehung gehörloser Schülerinnen und Schüler ausgebildet hat. Der frühe Zeitpunkt der Herausbildung des schwedischen Konzepts (Ende der 70er Jahre) macht dessen Grundannahme verständlich, nämlich daß gehörlose Kinder nicht zu einer differentiellen Lautsprachwahrnehmung in der Lage sind und deshalb als Konsequenz aus den unbefriedigenden Erfahrungen oraler Erziehung für diese Kinder eine für die kommunikative, kognitive und emotionale Entwicklung adäquate und normal erwerbbare Erst- und Basissprache zur Verfügung stehen muß. Dies ist für gehörlose Kinder (in Schweden) die (Schwedische) Gebärdensprache, deren Förderung und Entfaltung im Schwedischen Modell von der frühkindlichen Sozialisation bis zum Schulanfang absolutes Primat zukommt. In der Schule ist dann Gebärdensprache allgemeine Unterrichtssprache. Dazu kommt ab der ersten Klasse auch primär schriftsprachlicher Unterricht in der Verbalsprache (Schwedisch), während der lautsprachlichen Förderung entsprechend den oralen Negativerfahrungen nur nebensächliche Bedeutung zukommt, weil eine stärkere Betonung als für die allgemeine sprachliche und kognitive Entwicklung als kontraproduktiv eingeschätzt wird.

Von deutschen Hörgeschädigtenpädagogen – in der Regel solchen, die sich weder vor Ort noch über die inzwischen recht umfangreiche englischsprachige Literatur sachkundig gemacht haben – wird das Schwedische Modell häufig heftig kritisiert. Man muß den Grundpositionen des Schwedischen Modells nicht unbedingt zustimmen, um dennoch feststellen zu können, daß es sich bei diesem um ein in sich konsistentes und begründetes hörgeschädigtenpädagogisches Konzept von der Früherziehung über die schulische Sozialisation bis hin zur weiterführenden allgemeinen und beruflichen Bildung handelt, das weitaus besser als der aurale Ansatz für alle gehörlosen SchülerInnen eine ihren individuellen potentiellen Fähigkeiten entsprechende Schullaufbahn, Berufsausbildung, Lebens- und Arbeitsperspektive sicherstellt. Für mich wird diese Aussage am einsichtsvollsten belegt durch Hospitationserfahrungen in dem knapp 150 SchülerInnen beherbergenden zentralen Gymnasium für Gehörlose und Schwerhörige in Örebro, das inmitten eines riesigen Gymnasiums für Hörende mit weit über 1000 SchülerInnen angesiedelt ist. Im Gegensatz zur bei uns üblichen Praxis gelten die allgemeinen Rahmenpläne und die landesweit einheitlichen schulischen Zwischen- und Abschlußprüfungen ohne Abstriche auch für die Gehörlosenschulen, selbstverständlich unter Berücksichtigung ihrer sprachlichen Besonderheiten betreffend Schwedische Gebärdensprache als Unterrichtssprache und Schwedisch als Zweitsprache.

So beeindruckend Leistungen und gesellschaftliche Einbettung des schwedischen sukzessiv-bilingualen Modells auch sein mögen, das kompromißlose Festhalten an der vor zwanzig Jahren durchaus zutreffenden Grundannahme, daß gehörlose Kinder nicht zu einer differentiellen auditiven Wahrnehmung und darauf fußender Hör-Spracherziehung in der Lage seien und deshalb letztgenannte zugunsten einer primär schriftsprachlichen Förderung zu vernachlässigen und mit dem sukzessiv-bilingualen Konzept nicht zu vereinbaren sei, erscheint auf dem Hintergrund w.o. im Rahmen des auralen Ansatzes genannter Möglichkeiten einer zumindest partiellen Hör-Sprachentwicklung auch bei gehörlosen und resthörigen Kindern fragwürdig. In Umkehrung zum hörgerichteten Ansatz muß die spezifische Position des sukzessiv-bilingualen Konzeptes – seine Inkompatibilität bezüglich der Einbeziehung auch der lautsprachlichen Förderung nach auralen Grundprinzipien – als allein auf Erfahrungen traditioneller oraler Erziehung bezogen und damit ideologisch zurückgewiesen werden.

Während also die orale Methode die konzeptionell postulierte totale Ausgrenzung von Gebärden aus dem Bildungsprozeß gehörloser Kinder in der Realität ihrer Praxis nur allzu häufig konterkarierte, führten die Entdekkungen des Hörens und der Gebärdensprache zu neuen, sich gegenseitig strikt voneinander abgrenzenden Ansätzen, deren spezifische Annahmen, was die Unvereinbarkeit von paralleler gebärden- und hör-sprachlicher Förderung anbetrifft, sich ausschließlich auf Erfahrungen traditioneller oraler und modifiziert oraler Praxis beziehen und damit einer empirisch abgesicherten wie wissenschaftlich legitimierten Basis entbehren. Zugleich werden von eben jener unempirisch-unwissenschaftlichen Basis aus Ansätze, die sich unter der Zielsetzung eines umfassenden und individuell differenzierenden Förderangebotes für alle hörgeschädigten Kinder um eine Zusammenfassung der neuen Fördermöglichkeiten sowohl im Bereich des Hörens wie in dem der Gebärdensprache bemühen, vehement kritisiert und möglichst an ihrer Erprobung gehindert, auch dann, wenn Eltern mit ihren hörgeschädigten Kindern dies wünschen sowie Pädagogen dafür zur Verfügung stehen. Dennoch deuten sich m.E. auch im deutschsprachigen Raum hoffnungsvoll stimmende Entwicklungen bezüglich einer Überwindung des traditionellen hörgeschädigtenpädagogischen Methodenstreits an.

Auf diesem Hintergrund möchte ich abschließend Vorstellungen diskutieren, die von einem Paradigmenwechsel – weg von der Methodenorientierung und hin zu einem am Förderbedarf und an Förderpräferenzen der betroffenen hörgeschädigten Kinder und ihren Eltern orientierten Angebot – ausgehen und durch Erfahrungen in England, Schottland und vor allem Neuseeland inspiriert worden sind,[6] inzwischen aber in zarten Teilstücken auch hierzuland projektiert und/ oder erprobt werden. Grundgedanke ist die Vorstellung, daß die Hörgeschädigtenschule der Zukunft für alle hörgeschädigten Kinder mit sonderpädagogischem erfaßbaren Förderbedarf die Gesamtheit ihrer Fördermethoden, -wege und -mittel anzubieten hat, die orientiert an den je individuellen Fähigkeiten und Notwendigkeiten differenziert

4 Vgl. für Hamburg *Konzept Hörgerichtete Frühförderung* und für Friedberg Drach, persönliche Mitteilung, zuletzt 1995.
5 Vgl. Günther 1997.

6 Vgl. Heincke 1996, Schuck 1994 und Bregenhorn 1995 und 1997.

zum Einsatz kommen (vgl. Übersicht, Seite 25, unten).

Es wird bei den konzeptionellen Überlegungen davon ausgegangen, daß sich die Gesamtheit der hörgeschädigten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in drei Gruppen untergliedern läßt, für die jeweils ein methodischer Weg empfohlen wird, ohne daß damit eine pädagogisch festgelegte Zuordnung gemeint ist. Das förderpädagogische Gesamtinstrumentarium ist ein Angebot an die Eltern hörgeschädigter Kinder, und es ist Sache der Pädagoginnen und Pädagogen nicht nur in der Beratung sondern auch in erfahrbarer Praxis, diese von einer bestimmten methodischen Vorgehensweise zu überzeugen. Für ein solches Wahlangebot ist nicht nur eine offene Beratung eine conditio sine qua non, die verschiedenen Förderwege müssen untereinander auch gegenseitig so durchlässig sein, daß diesbezügliche Entscheidungen nicht langfristig irreversibel den Erziehungsweg des hörgeschädigten Kindes festlegen, sondern jederzeit (relativ) problemlose Wechselmöglichkeiten bieten.

Bei den hörgeschädigtenpädagogischen Methodenauseinandersetzungen wird häufig übersehen, daß für eine deutliche Mehrheit der hörgeschädigten Kinder, nämlich diejenigen, die wir üblicherweise als schwerhörig bezeichnen, die Methodenfrage speziell in der Früherziehungsphase überhaupt keine Rolle spielt. Sie können, wenn auch mit durch pädagogisch-therapeutische Hilfen zu überwindenden Schwierigkeiten Lautsprache auditiv erwerben, und dementsprechend erwerben sie sie auch. Allerdings, wie die Forderung nach Einbeziehung von Gebärden in den Unterricht an Schwerhörigenschulen durch in der Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund organisierte Schwerhörige zeigen,[7] überwindet eine erworbene Kompetenz in der Lautsprache nicht die lautsprachlichen Kommunikationsprobleme von schwerhörigen Menschen. Auf diesem Hintergrund wird für die Sekundarstufe das fakultative Angebot eines Unterrichtsfaches Gebärdensprache als gleichsam zusätzliche Fremdsprache vorgeschlagen.

Unumstritten ist heute auf der anderen Seite auch die Erkenntnis, daß bei mehrfachbehinderten Hörgeschädigten der Zugang zur Lautsprache so massiv eingeschränkt sein kann, daß ergänzt im individuellen Fall durch schriftsprachliche Mittel eine alternative manuale Erziehung – mittels Gebärdensprache, LBG oder lautsprachersetzende Gebärden – der einzige erfolgversprechende Weg zur Entwicklung von Kommunikation ist.

Für die Gruppe der audiometrisch gehörlosen und resthörigen Kinder wird ein bilinguales Vorgehen mittels eines gleichzeitigen Angebotes von Gebärden-, Laut- und Schriftsprache empfohlen, in dem die Gebärdensprache die allgemeine Systembasis auch für die schwächere Lautsprache bildet. Grundlegende Unterschiede zum sukzessiv bilingualen Modell sind a) Gleichzeitigkeit und Gleichgewichtigkeit der Förderung von Gebärden- und Verbalsprache und b) bewußte Förderung der lautsprachlichen Entwicklung nach den Grundprinzipien auraler Hör-Sprach-Erziehung. Wir sprechen bewußt von „Empfehlung", denn bekannterweise geht es bei dem hörgeschädigtenpädagogischen Methodenstreit im Kern um die Gruppe der gehörlosen und resthörigen Kinder. Wohl gibt es einen verständlichen Primärtrend bei den in der Regel hörenden Eltern solcher Kinder, es zunächst einmal mit dem auralen Weg zu versuchen. Dies nicht nur deshalb, weil sie gegenwärtig hierzulande nahezu „uno sono" von Medizinern und Früherziehern in diese Richtung beraten werden. Auch wenn methodenoffene und übergreifende Beratung und pädagogische Betreuung realisiert wären, würde vermutlich die Mehrheit der Eltern zunächst einmal zu einer auralen Erziehung tendieren. Aber, das horizontal und vertikal vernetzte und durchlässige Beratungs- und Förderangebot gibt den Eltern wesentlich erweiterte Möglichkeiten, ihre Entscheidung zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren, umso mehr als das hier vertretene Konzept anders als alle anderen bekannten bilingualen Ansätze die lautsprachliche Entwicklungsförderung konsequent nach den Grundprinzipien auraler Hör-Sprach-Erziehung betreibt.

7 Vgl. Müller & Weber 1996.

Letztendlich ist die Entscheidung aural versus bilingual nicht eine wissenschaftlich zweifelsfrei entscheidbare sondern eine nach der Bildungsphilosophie. Orientiert an einer rückhaltlosen Anpassung an die hörende Maxi-Mehrheitswelt nimmt die hörgerichtete Methode notwendig das behinderungsbedingte Kommunikationshandicap in Kauf, daß ein beträchtlicher Teil der so erzogenen Kinder maximal das Niveau „einfacher Alltagskommunikation" (Konzept 1993) – was immer das auch genau heißen mag,– erreicht und selbst die Spitzen lautsprachliche Kommunikation nur unter ständig erhöhtem psycho-physischen Streß durchhalten können. Hingegen sieht der bilinguale Ansatz in der Gebärdensprache neben der allgemeinen Chance zur entspannten Kommunikation nicht nur die Möglichkeit, mehr gehörlose Kinder überhaupt zu einer allgemeinen Sprachkompetenz zu führen, sondern diese auch als sichere Basis für den laut- und schriftlichen Verbalspracherwerb ansieht und vor allem sich nicht in Beziehung auf die Hörbehinderung als allein anpassungsfordernd versteht.

Ein letzter wesentlicher Punkt betrifft die Frage des Beschulungsortes und der Förderorganisation. Das Gros der schwerhörigen Kinder mit erkennbarem sonderpädagogischen Förderbedarf wird schon seit langem in der Regel in Einzelintegration an Regeleinrichtigungen betreut. In dem überregionalen Förderzentrum für Hörgeschädigte in Schleswig beispielsweise werden inzwischen mehr hörgeschädigte Schüler in der Integration als in der Stammschule betreut.[8] Für hochgradig schwerhörige und gehörlose Schüler impliziert das für Hörgeschädigte übliche Konzept der Einzelkindintegration jedoch erhebliche Probleme, wie etwa aus Schweden berichtete Erfahrungen zeigen, bedeutet es doch einerseits, häufig das einzige hörbehinderte Kind in der ganzen Schule zu sein und somit keinerlei Rückzugsmöglichkeiten auf Gleichbehinderte und deren Kommunikationsformen zu haben, andererseits, mit dem Alter eine zunehmende Diskrepanz zwischen der behaupteten und der tatsächlichen Integration in die hörende Welt zu erfahren, die bis zu dem Gefühl sozialer Gehörlosigkeit führen kann.[9]

Die Gehörlosenschule jedoch befindet sich im deutschsprachigen Raum seit Jahren in einer ernsthaften Existenzkrise, indem sie immer mehr zu einer Restschule für mehrfachbehinderte hör-, sprach- und kommunikationsgestörte Kinder zu verkümmern droht, ein Schulkonzept, das weder in heutige integrationspädagogische Vorstellungen paßt noch ein attraktives Wahlangebot für Eltern gehörloser und hochgradig schwerhöriger Kinder darstellt, zumal sie auch die lautsprachliche Zielsetzung kaum überzeugend realisiert. Konkret heißt dies, daß die Gehörlosenschule in ihrer heutigen Konstitution für viele Eltern gehörloser und resthöriger Kinder auch dann nicht in Frage kommt, wenn sie gegenüber dem Einsatz von Gebärden bzw. Gebärdensprache eine offene Position einnehmen.

Für die schwedische Lösung sehe ich hierzulande keinerlei Chancen auf eine Realisierung und habe weiter oben ausführlich begründete Zweifel an deren konzeptionellen Grundlagen geäußert. Die Anwort auf diese Problematik geht in Anlehnung an angelsächsische Unitmodelle in Richtung auf kooperative Integrationsvorstellungen, bei dem sich Regeleinrichtung und Hörgeschädigten-Stammschule in unmittelbarer räumlicher Nähe bzw. am gleichen Ort befinden und der Unterricht sich in etwa 50% für die gemeinsame Beschulung mit einer Regelschulklasse des entsprechenden Jahrganges – wobei ich auf die interne Strukturierung und Differenzierung hier nicht eingehen kann – und in die andere Hälfte für den speziellen Förderunterricht aufteilt.

Warum solche schulorganisatorischen Überlegungen? Wenn wir deren dreigliedrige Einteilung den methodischen Wegen aus der obigen Übersicht zuordnen, so ergeben sich schulorganisatorische Entsprechungen zu den verschie-

8 Vgl Mangold 1994.
9 Vgl. Tvingstedt 1991.

denen hörgeschädigtenpädagogischen Erziehungsmodellen, wobei auch hier wieder zu betonen ist, daß diese Zuordnungen nicht regelhaft festgeschrieben sind, sondern vielmehr empfehlenden Charakter haben. Von ganz besonderer Relevanz ist das kooperative Modell für die bilinguale Erziehung, weil in den Integrations- und Freistunden in ganz anderer Weise ein natürlicher lautsprachlicher Erfahrungs- und Lernrahmen für gehörlose Kinder garantiert werden kann, als es selbst bei konsequenstester auraler Erziehung in der Hörgeschädigtenschule möglich ist. Gleichzeitig erfahren die gehörlosen Kinder ihre Gebärden als eine besondere Kompetenz. Es ist selbst verständlich, daß (fakultative) Kurse in Gebärdensprache für hörende Mitschüler und Lehrer zum Konzept gehören. Die Behauptung, daß integrative Maßnahmen in jedem Fall sprechsprachliche Kompetenz voraussetzen und Gebärden den Integrations- und Lernprozeß stören würden, hat sich nach angelsächsischen Erfahrungen längst als Märchen erwiesen und selbst im deutschsprachigen Raum gibt erste positive Erfahrungen. Die Entdeckungen des Hörens und der Gebärdensprache bieten uns bei der Erziehung und Bildung hochgradig hörgeschädigter Kinder vorher nie dagewesene Chancen einer individuell differenzierenden und auch den Mehrfachbehinderhinderten gerecht werdende Chancen, wenn wir das Methodendenken des 19. Jahrhunderts überwinden und die heute gegebenen Potentiale voll ausschöpfen. Dabei kann und wird es gerade bezüglich der Gruppe der gehörlosen und resthörigen Kinder unterschiedliche fachliche Vorschläge und ebenso unterschiedliche Wünsche und gewählte Wege der Eltern geben.

Ganz wesentlich ist der abschließende Hinweis, daß sich unter dem umfassenden organisatorischen Dach des Ressourcen- und Förderzentrums für Hörgeschädigte ganz unterschiedliche Förderorte und schulische Organisationsformen realisieren. Das Gros der hörgeschädigtenpädagogisch betreuten SchülerInnen besucht eine Regelschule. Die Zahl der SchülerInnen, die eine kooperative Klasse in der Stammschule besuchen – das sind vor allem gehörlose, stark schwerhörige und mehrfachbehinderte SchülerInnen – wird relativ klein sein. Gerade deshalb aber ist es wichtig, sich über notwendige Rahmenbedingungen im Klaren zu sein, die eine möglichst optimale Betreuung und Förderung sichern helfen. Eine der wichtigsten Bedingungen ist m.E., daß die kooperative Teilklasse der hörgeschädigten SchülerInnen groß genug ist, um einen differenzierten Förderunterricht und manuale Kommunikationswege vor allem auch der Kinder untereinander zu ermöglichen. In dünnbesiedelten Flächenstaaten/-regionen wird es ohne eine internatsartige Unterbringung nicht gehen. Aber wohnortnahe Beschulung ist kein integrativer Wert schlechthin und die spezifischen Förder- und Kommunikationsmöglichkeiten des kooperativen Konzeptes können den Verzicht auf die wohnortnahe Beschulung durchaus ausgleichen. Zu überdenken sind sicher die traditionellen Internatsformen. In Neuseeland beispielsweise wurde die traditionelle Internatsunterbringung völlig zugunsten von Familienhäusern aufgegeben, in denen Familien mit ihren Kindern weitere vier bis sechs hörgeschädigte Kinder betreuen.[10]

Hierzulande mag es heutzutage noch als weitgehend utopisch erscheinen, daß sich beide methodischen Wege unter dem gleichen weitgespannten Dach eines Förder- und Ressourcenzentrums für Hörgeschädigte realisieren. Aber müssen wir uns immer noch aufs Träumen verlegen oder sind wir in der Lage, uns selbst aus der dogmatischen Umklammerung unseres eigenen traditionellen Denkens zu befreien?

Literatur:

Bortsch, Erich & Tischmann, Olaf (1996): Unsere ersten Erfahrungen. Ein Bericht zum zweisprachigen Unterricht in Graz, Österreich. In: *Das Zeichen 37*, 322–332

Braun, Alfred (1969): *Hören als Lernproblem für resthörige Kinder im Vorschulalter und im Schulalter.* Kettwig: Hörgeschädigte Kinder.

10 Vgl. Bregenhorn 1995.

Braun, Alfred • Klingl, Anton • Mooser, Bruno • Tigges, Johannes (1979): *Sprachunterricht an Schulen für Gehörlose.* Villingen-Schwenningen: Neckar

Braun, Alfred • Donath, Peter • Gast, Rudolf • Keller, Artur • Rammel, Georg • Tigges, Johannes (1982): *Kommunikation mit Gehörlosen in Lautsprache und Gebärde.* München: Bundesarbeitsgemeinschaft der Elternvertreter und Förderer Deutscher Gehörlosenschulen (d.i. „ Münchner Gebärdenpapier")

Boothroyd, A. (1995): *Production and Perception of Phonologically Significant Speech Pattern Contrasts in Aided and Implanted Deaf Children.* Lesson to the International Congress on Education of the Deaf, Tel Aviv.

Bregenhorn, Ulrike (1995): *Konzeption und Praxis des Van Asch Colleges, Förderzentrum für Hörgeschädigte in Christchurch, Neuseeland, unter besonderer Berücksichtigung des Mainstreaming.* Hamburg, Inst. f. Behindertenpädagogik: Wiss. Hausarbeit

Bregenhorn, Ulrike (1997): Die Reise einmal um die halbe Welt – Einblicke in Konzeption und Praxis des Van Ash College, Förderzentrum für Schwerhörige und Gehörlose in Christchurch (Neuseeland). In: *hörgeschädigte kinder 2*, 65–69

Breiner, Herbert (1989): *Präventive Integration.* Frankenthal: Pfalzinstitut für Hörgeschädigte

Bund Deutscher Taubstummenlehrer (BDT), LV Baden-Württemberg (Hrsg.) (1983²): *Sprachaufbau – Sprachausbau – Sprachverbau.* Bericht über die Internationale Bodenseeländerkonferenz 1977. Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft 1. Heidelberg: Groos.

Diller, Gottfried (1995): Das Cochlea-Implant und seine pädagogischen Konsequenzen. In: Diller, Gottfried • Gall, V. • Ilberg, C.v. • Kiefer, J. (Hrsg.): *Das Cochlear-Implant als Interdisziplinäre Aufgabe.* Bericht über das erste Friedberger Cochlear-Implant-Symposium. Niddatal: Verein zur Förderung Hörgeschädigter, 98–132

Ding, Herbert (1995): *Aurale Rehabilitation Hörgeschädigter.* Berlin u.a.: Springer

Drach, M. (1995): Schreiben an die STATT-Partei-Gruppe in der Hamburger Bürgerschaft vom 14.06.1995. (Friedberg: Pädaudiologische Frühberatungsstelle für Hörgeschädigte)

Günther, Klaus-B. (1985²): *Schriftsprache bei hör- und sprachgeschädigten Kindern. Bedeutung und Funktion für Sprachaufbau und Entwicklung, dargestellt am Beispiel gehörloser Kinder.* Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft 9. Heidelberg: Groos

Günther, Klaus-B. (1994): Die kindliche Gesamtpersönlichkeit unter den Bedingungen schwerer Hörschädigung in ihrer Bedeutung für hörgeschädigtenpädagogische Erziehungs- und Bildungsprinzipien. In: *Sprache – Stimme – Gehör* 18, 7–16

Günther, Klaus-B. (1995): Konzeption einer ganzheitlich-kommunikationsorientierten Frühförderung von Kindern mit schwerer Hörschädigung. In: *Sprache - Stimme - Gehör* 19, 76–83

Günther, Klaus-B. (1997): Cochlea-Implantat bei gehörlosen und ertaubten Kindern. In: ders. (Hrsg.): *Der Elternratgeber: Cochlea-Implantat (CI) bei gehörlosen und ertaubten Kindern – Informationen – Erfahrungen – Meinungen.* Hamburg: hörgeschädigte kinder, 13–22.

Konzept (1993): Hörgerichtete Frühförderung in Hamburg. Verv. Ms., Hamburg

Hennicke, C. (1996): *Leeds: Ansatz einer bilingual-integrativen Beschulung hörgeschädigter Kinder in Großbritannien.* Hamburg, Inst. F. Behindertenpädagogik: Wiss. Hausarbeit

Löwe, Armin (1994): Eine konsequente Lautspracherziehung führt zu einer höheren Schriftsprachkompetenz als die sogenannte „bilinguale" Erziehung. In: *Mitteilungen – Die Zeitschrift für Eltern hörgeschädigter Kinder 5 und 6,*

17–21 und • • •
Löwe, Armin (1991): *Hörerziehung für hörgeschädigte Kinder.* Heidelberg: Edition Schindele
Müller, Jochen & Weber, Birgit (1996): LBG an Schwerhörigenschulen. Bericht von der Arbeitstagung der Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund 1996. In: *dfgs forum 2,* 114–118
Mangold, Klaus (1994): Unterstützung von schulischer Integration Schwerhöriger – eine Aufgabe der Staatlichen Internatsschule für Hörgeschädigte Schleswig. In: *hörgeschädigte kinder 4,* 9–12
Salz, Werner (1997): Präventive Integration. In: Bund Deutscher Hörgeschädigtenlehrer (Hrsg.): *Brennpunkte der Hörgeschädigtenpädagogik.* Kongressbericht. Hamburg: BDH, 192–211
Schmid-Giovannini, Susanna (1975): *Sprich mit mir.* Berlin: Marhold
Schmid-Giovannini, Susanna (1986): *Ratschläge für Eltern und Erzieher hörgeschädigter Kinder, Heft 2: Das Tage- und Erlebnisbuch für Kinder von 2–14.* Meggen: Internationales Beratungszentrum
Schmid-Giovannini, Susanna (1996): *Hören und Sprechen. Anleitungen zur auditiv-verbalen Erziehung hörgeschädigter Kinder.* Meggen: Internationales Beratungszentrum.
Schriever, Barbara (1996): Mehrfachbehinderte gehörlose Schüler in der Samuel-Heinicke-Schule Hamburg. In: *hörgeschädigte kinder* 1, 19–-21
Schuck, Karl Dieter (1994): Eine Reise an das Ende der Welt und nicht nur Erinnerungen an freundliche Menschen und bezaubernde Landschaften. In: *hörgeschädigte kinder* 4, 20–26
Tvingstedt, A.-L. (1991): Unterrichtliche Integration – ein Weg in die soziale Integration? In: Jussen, Heribert & Claußen, W.H. (Hrsg.): *Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus intenationaler Perspektive.* München/Basel: Reinhardt, 147–153
Uden, Antonius van (1980): *Das gehörlose Kind. Fragen seiner Entwicklung und Förderung.* Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft 5. Heidelberg: Groos

Prof. Dr. Klaus-B. Günther,
Eimsbütteler Marktplatz 34,
20257 Hamburg

Schulideologie und Lebenswirklichkeit Hörgeschädigter

VON HELGA VOIT

Unser Miteinander ist im Rahmen dieser Tagung unter die ‚workshops' eingereiht. Ich stelle es mir so vor, daß ich Ihnen mit einem Einblick in meine Forschungsarbeit (Qualitative Interviews mit hörgeschädigten Erwachsenen) einen (provokativen) Diskussionsanreiz gebe, daß sich daran eine Diskussionsphase anschließen wird, und daß gegen Ende noch Zeit bleibt für eine Stellungnahme meinerseits.

1. Schulideologie und Lebenswirklichkeit Hörgeschädigter

Dieser Titel stammt so nicht von mir, aber ich greife ihn gerne auf: Unter Ideologie versteht man bekanntlich eine Idee, die sich nicht (nicht mehr) durch den Blick auf die Realität korrigieren läßt. Ideologieverdacht liegt dort nahe, wo man Realitätskoppelungen vermeidet oder Wirklichkeitserfahrungen so zurechtdeutet, daß sie die 'eigenen Kreise' nicht mehr stören können (wo also, salopp gesagt, nicht sein kann, was nicht sein darf).

Meine Sorge ist, daß die unseren schulischen Erziehungs- und Bildungskonzepten zugrundeliegenden Ideen/ Annahmen/ Anliegen langsam Ideologiecharakter gewinnen. Sind sie noch korrigierbar durch Erfahrungen, z.B. durch die Lebenserfahrungen gehörloser und schwerhöriger Erwachsener?

Erwachsene Hörgeschädigte sind in unseren fachlichen Erörterungen ja durchaus präsent. Sie werden inzwischen häufig auch als Redner/innen oder Diskussionspartner/innen zu pädagogischen Tagungen eingeladen. Doch meist geschieht das in Zuordnung zu einer bestimmten 'philosophy', d.h. es wird dabei eine Vorselektion getroffen, die den Intentionen der Veranstalter entgegenkommt: Wir finden etwa Beispiele für den Erfolg einer frühen und konsequenten Hör-Sprech-Spracherziehung vor, die dann auch entsprechende Appelle an Eltern und Lehrkräfte richten, oder es sammeln sich Vertreter/innen der Gebärdensprachbewegung bei einschlägigen Tagungen, deren übereinstimmendes Votum auf Gebärdensprache als Erst- und Unterrichtssprache abzielt.

Aber wie steht es mit der Bereitschaft, unterschiedliche Lebenserfahrungen und resultierende Zuordnungsentscheidungen Betroffener gleichermaßen zur Kenntnis zu nehmen, die Widersprüche auszuhalten und – im Sinn der Dialektik – fruchtbar werden zu lassen für den nächsten Entwicklungsschritt in Theorie und Praxis der Hörgeschädigtenpädagogik?

Einen ersten Versuch wagten Fabert und Weber 1980. Die Autoren haben Entlaßschüler der Gehörlosenschule St. Michielsgestel besucht und befragt (ich nehme an, daß Sie die Ergebnisse kennen). Die Bereitschaft, sich ernsthaft damit auseinanderzusetzen, war leider nicht sehr groß.

In meiner Arbeit verfolge ich ein ähnliches Anliegen, allerdings nicht in Verbindung mit e i n e r bestimmten Schule oder Konzeption. Es geht mir ganz allgemein um das Verhältnis zwischen hörgeschädigtenpädagogischer Theoriebildung und Praxis auf der einen Seite und der (subjektiv beurteilten) Lebenswirklichkeit hörgeschädigter Erwachsener auf der anderen Seite.

2. Exemplarischer Einblick in den Ertrag Qualitativer Interviews

Anmerkungen zu Vorannahmen, Selektion und Vorgehensweise

Zunächst einige Bemerkungen zu meinen Vorannahmen: Ganz bewußt möchte ich mich zunächst einmal den (scheinbaren?) Widersprüchen stellen: Das heißt, ich gehe einfach von der Tatsache aus, daß sich gehörlose und hochgradig schwerhörige Erwachsene unter-

schiedlichen Bezugsgruppen zuordnen (Hörenden, Gehörlosen, Schwerhörigen) und mit **unterschiedlichen** Sprachen und Codes (Lautsprache, Gebärdensprache, Lautsprachbegleitenden Gebärden, Schrift) kommunizieren.

Ich gehe auch davon aus, daß diese Wahl u.U. für verschiedene Lebensbereiche verschieden ausfällt, z.B. weil der Spielraum für Wahlmöglichkeiten unterschiedlich groß ist (vgl.im Berufsleben und im Freizeitbereich), oder weil die Betroffenen in Partnerschaft oder Familie wieder andere Bedingungen vorfinden und andere Bedürfnisse haben als am Arbeitsplatz oder im Freundeskreis...

Weiterhin nehme ich an, daß es sich offensichtlich mit unterschiedlichen Zuordnungsmustern leben läßt, und daß die Betroffenen ihre Gründe haben, warum sie ein so (und nicht anders) beschaffenes Muster kreieren. Diesen Beweggründen für die je eigenen Zuordnungen und den Erfahrungen damit möchte ich nun in meinen Untersuchungen auf die Spur kommen, – um sie dann aus hörgeschädigtenpädagogischer Sicht zu reflektieren.

So suchte und suche ich mir Gesprächspartner unter den gehörlosen, resthörigen, hochgradig schwerhörigen Erwachsenen, die

▒ etwa 30 bis 35 Jahre alt sind (also schon eine Weile selbständig leben, andererseits noch so jung sind, daß sie von relativ modernen Fördermethoden profitieren konnten),

▒ unterschiedlich orientiert sind (hinsichtlich Sprach- und Bezugsgruppenwahl),

▒ selbständig leben (nicht in erkennbarer psychischer oder materieller Abhängigkeit von den Eltern z.B.),

▒ und die der Meinung sind, daß sich ihr je spezielles Lebensmuster im Alltag bewährt (daß sie damit zurechtkommen, es derzeit nicht ändern wollen).

▒ Natürlich muß ich solche Personen als Interviewpartner/innen auswählen, die in der Lage sind / gewohnt sind, ihre eigene Situation zu reflektieren und differenziert zu kommunizieren. (Das führt zu einer – zugegeben – ‚elitären' Auswahl: Ein Großteil der Interviewpartner/innen hat eine weiterführende Schule absolviert, einige weisen sogar einen Hochschulabschluß auf. Wir können in der Diskussion noch die Frage aufgreifen, ob das die Ergebnisse entwertet).

Der Forschungsansatz ist ein ‚hörgerichteter', wenn mir diese Umdeutung erlaubt ist – das heißt, ich höre den Betroffenen in erster Linie zu / z.T. muß ich sagen: Ich sehe ihnen zu, denn...

...die Interviews werden entweder lautsprachlich oder gebärdensprachlich oder mit lautsprachbegleitenden Gebärden geführt. Die Wahl der Interviewsprache liegt selbstverständlich bei den Befragten.

Weitgehend ist die Anwesenheit einer Gebärdensprachdolmetscherin erforderlich – auch später u.U. bei der Erstellung der schriftlichen Protokolle aufgrund der Videoaufzeichnungen.

Ich bringe keinen vorstrukturierten Fragebogen mit, nur das oben skizzierte Forschungsanliegen, das den Interviewpartnern bekannt ist. Darüber komme ich in ein Gespräch mit ihnen, welches den Regeln des Problemzentrierten Interviews (Flick 1991, 178) folgt.

Es existiert ein grober Leitfaden, in der Orientierung daran erfährt das Gespräch eine gewisse Lenkung. In meinem Fall heißt das: Ich frage nach der Sprach- und Bezugsgruppenwahl in verschiedenen Lebensbereichen, nach den Begründungen dafür und den Erfahrungen damit. Es ist jedoch den Befragten überlassen, welche Zusammenhänge sie dabei thematisieren wollen, welche Aspekte sie für relevant erachten. Ihre Alltagstheorien, ihre subjektiven Sichtweisen sind von Interesse, jede neue Variante ist willkommen. Weil die Interviewpartner / innen entsprechend vorinformiert sind, gehe ich davon aus, daß kein Anpassungsdruck wirksam werden kann. Aus diesem Grund beschränkt sich die Rolle der Interviewerin auch – über die Impulsgebung, das Elizitieren, die behutsame Lenkung im Sinn des Leitfadens hinaus – auf die Kundgabe von Interesse, die Klärung von Mißverständlichem.

Bisher wurden 18 – meist mehrstündige – Interviews in diesem Sinn geführt. Vor aller Auswertung ist meine Aufgabe zunächst einmal der verstehende Nachvollzug – und in diesen Prozeß möchte ich Sie jetzt ein wenig einbeziehen. (Alle folgenden Zitate sind unkorrigierter lautsprachlicher ‚Originalton' bzw. gewissenhafte und stilgetreue Übersetzungen aus der Gebärdensprache. Auf die beim Vortrag noch gezeigten Netzwerkskizzen muß an dieser Stelle leider verzichtet werden.)

▒ Ausgewählte Beispiele

Olaf, ...

...gehörlos bzw. an Taubheit grenzend schwerhörig (mHV 100 dB), kann vom Kontakt mit seinen hörenden Verwandten und seinen hörenden Kollegen nur äußerst Positives berichten:

„Also: Wenn Kollegen mir mal was erzählen wollen [...] schubsen sie mich, dann erzählen sie, langsam und deutlich, was gestern los war: Jemand mußte ins Krankenhaus, es ist eine schlimme Sache [...] und manchmal über Sport, wie die Hörenden auch. Manchmal sagt mein Kollege auch: Im Radio ist etwas gekommen, Nachricht, jemand ist gestorben oder Golfkrieg ist ausgebrochen oder etwas anderes Aktuelles, das erzählen sie mir alles [...] Sie erzählen von sich aus, was los ist [...] Und ich bin überrascht: Ich habe doch nichts gefragt [...] Und – ich habe mal mit den Kollegen gesprochen, warum sie mir immer alles sagen. – ‚Ach, Gleichberechtigung! Du mußt auch alles verstehen, und wenn du Radio nicht verstehen kannst, dann geben wir uns etwas Mühe, etwas zu erzählen, auch wenn du nichts fragst.'"

Mit Gehörlosen hat er keine intensiveren Begegnungen. Die Gespräche mit ihnen haben ihn enttäuscht:

„...die meisten sind bequem [...] und ich muß schwer überlegen, was kann ich mit ihm unterhalten [...] und das ist für mich manchmal anstrengend [...]. Intelligente Gehörlose – so wie ich sehe – [....] sind meistens bei Schwerhörigen oder Normalhörenden, aber nicht beim Gehörlosenverein [...], soviel ich weiß, nicht."

Er befürchtet sprachlich-geistige Verkümmerung im Kontakt mit Gehörlosen.

„...ich kenne einige Schwerhörige, die [...] gut sprechen konnten, sehe ich nach Jahren plötzlich im Gehörlosenverein wieder. Ich bin oft erschrocken, wie er spricht, bin oft erschrocken, daß er sehr verändert hatte mit Begabung, mit Sprechen und mit Überlegen."

Einen Großteil seiner Freizeit verbrachte Olaf früher in einer Jugendgruppe mit Hörenden. Je mehr Raum das Gespräch in dieser Gruppe einnahm, umso mehr geriet er jedoch in Abseits.

„...mit 14 Jahren haben wir noch Federball gespielt, mehr Bewegungsspiele, doch je älter wir wurden, desto weniger wurde gespielt, mehr diskutiert über den Beruf, die Berufswahl, Politik, Probleme in der Gemeinde [...] über Gemeindesitzungen wurde immer mehr gesprochen. Ich wurde immer mehr zur Seite geschoben. Das heißt nicht, daß sie mich absichtlich weggeschoben haben, sondern ich bin von mir selber aus immer mehr weggeblieben, weil es wurde immer mehr geredet. Das war für mich langweilig. Ich verstehe nichts. Und ich sagte oft: ‚Was hast du gesagt? Bitte, sprecht langsamer!' Aber einer hat einen Kaugummi im Mund, ein anderer hat einen Finger im Mund oder den versteht man einfach schlecht. Obwohl sie alle wissen, daß ich hörbehindert bin, aber es war wegen der Zeit. Manche müssen um 9 Uhr im Elternhaus sein, und wenn sie langsam gesprochen hätten, hätten sie ein Thema wegen mir nicht geschafft. Es muß schnell gehen, es muß schnell gesprochen werden, möglichst viel gesprochen werden [...] und da bin ich immer mehr zurückgeblieben."

Wohl weil er früher die Schwerhörigenschule besucht hat, erinnert er sich in dieser Zeit an den Schwerhörigenverein.

„Ich habe mal reingeschaut und mal geguckt, wie das läuft – und ich war sehr beeindruckt [...] Nun, Verständigung, sie war perfekt – wir haben uns prima verstanden. Jeder ist schwerhörig – oder auch normalhörend, aber die Erfahrung hatten sie, wie man sprechen muß. Ich habe mich erstaunlicherweise sehr wohl gefühlt."

Aufgrund dieser guten Erfahrungen geht er seitdem regelmäßig zu den Vereinstreffen. Er hat eine schwerhörige Frau gefunden, die sich bereitwillig auf seine schlechteren Hörbedingungen

einstellt...
„...meine Frau weiß, was Schwerhörigkeit bedeutet, weil sie selber auch schwerhörig ist, und sie weiß, daß manche Leute schlechter hören, daß sie nicht mehr telefonieren können, und manche besser hören..."

Mit seinen hörenden Kindern geht er einfühlsam um.
„Also, mit den Kindern spreche ich lautsprachlich. Es ist nicht so einfach, bei den Kindern alles zu verstehen. Weil: die Kinder geben schon Mühe, deutlich zu sprechen, langsam, aber die Kinder wechseln oft die Themen. Und da weiß ich manchmal nicht, worum es gerade geht [...]. Wenn [...] plötzlich von Satz zu Satz (das Thema, H.V.) gewechselt wird, und ich verstehe manchmal nicht, dann sage ich ‚Wie bitte?', und wenn ich es oft sage, dann sagen die Kinder: ‚Ach, nicht so wichtig. Ist egal.'"

„Wenn ich merke, daß es den Kindern zu viel wird, lasse ich es lieber [...] Es ist auch wichtig, daß sie nicht überbelastet werden."

In seiner Lautspachorientierung kann Olaf – trotz mancher Schwierigkeiten, die damit verbunden sind – nichts irritieren. (Das Interview wurde lautsprachlich geführt.)

Die schwerhörige Nicole...
... (mHV 80 dB) ist mit deutlich besseren Voraussetzungen für die lautsprachliche Kommunikation ausgerüstet, sie macht diesbezüglich jedoch schlechte Erfahrungen mit ihren hörenden Kolleg/inn/en:
„Ich habe sehr stark den Eindruck, daß die Kollegen mich in einer [...] strengen Form fragen, [...] die andere Kollegin, wenn die gefragt wird, läuft da immer noch ein bißchen Unterhaltung mit dazu ab. Bei mir nicht. Da geht es nur um die Arbeit, um das Allerwichtigste. [...] Und die Chefin, die geht automatisch zu meiner Kollegin. Eigentlich gehen alle immer sofort zu meiner Kollegin, wenn sie eine Frage haben, nicht zu mir."

„Oder wenn ich zum Beispiel mich mit einer Person alleine unterhalten habe, lief das ganz gut. Sobald aber eine andere, hörende Person dazukam, dann haben sie zuerst noch über die Arbeit geredet, dann kam Privates und ich bekam nichts mehr mit. Gut, einmal ist es vielleicht nicht schlimm. Ich habe es aber immer wieder erlebt."

„Es gab Betriebsversammlungen und Personalversammlungen. Das Problem war auch, daß ich nichts verstanden habe. Dann habe ich gesagt: ‚Es soll bitte eine Dolmetscherin geholt werden!' Dann hieß es: ‚Was? Eine Dolmetscherin? Sie verstehen doch gut!' Ich sage: ‚Nein.' Dann hieß es: ‚Wenn ich mich mit Ihnen unterhalte, dann verstehen Sie mich immer gut.' Dann habe ich gesagt: ‚Bei Ihnen kann ich ablesen oder Ihre Stimme bin ich gewohnt, aber in der Personal- oder Betriebsversammlung, da komme ich überhaupt nicht mit...' Aber ich habe keine Dolmetscherin bekommen."

„Da fällt mir noch ein: Das Thema Geburtstagsfeier. Wenn mich da Kollegen eingeladen haben im Betrieb zu einer Feier, und ich komme dann: Dann wird geschwatzt, dann bekomme ich ein Getränk, manchmal auch ein Glas Sekt, und dann stehe ich da und seh, wie alle lachen und quasseln. Und dann werde ich gefragt: ‚Gut?' Dann sage ich: ‚Prima!', schau herum und denke: ‚Scheiße!' – Na, dann komme ich halt nicht mehr."

Nicole hat die 1. Klasse einer Regelschule und dann bis zum Qualifizierenden Hauptschulabschluß die Schwerhörigenschule besucht. Den Berufsschulunterricht hat sie am BBW für Hör-Sprachgeschädigte erhalten. Dort wurde sie auch mit der Gebärdensprache konfrontiert. Sie hat sie zuerst aus der Distanz und mit Skepsis betrachtet, dann zunehmend erlernt, erprobt und für tauglich befunden.

In der Gebärdensprache findet sie inzwischen die Selbst- und Sozialerfahrungen, die sie im Lautsprachkontakt entbehrt.
„Ich fühle mich wohl. Es ist eine Wärme dabei. Das ist für mich das Auffallende. Es entsteht viel Wärme, wenn ich mich mit anderen in Gebärden unterhalten kann."

Es ist *„kein Gefühl da, daß etwas abgebrochen ist. Nicht das Gefühl, daß da ein Satz abgeschnitten ist oder so. Es ist auch wichtig für mich, daß ich da mitreden kann. Ich kann mitreden, mitfühlen, mitbestimmen, mithalten. Also alles. In jeder Hinsicht sitzen wir da in einem gleichen Boot. Darum ist die Gebärdensprache für mich so wichtig."*

Weil sie sich aber nicht gerne in Gruppen und Vereine begibt, hat sie sich einzelne Gebärdensprachler/innen als Freunde gesucht. Darunter sind auch Hörende (z.B. Gebärdensprachdolmetscherinnen).

Ihre wichtigsten Kontaktpersonen in der Freizeit, mit denen sie eine Wohngemeinschaft bildet, sind hörend und schwerhörig, die gemeinsame Kommunikationsform ist die Gebärdensprache (obwohl kein gehörloses Mitglied dazuzählt). Mit einer gehörlosen Freundin – ausgerechnet – verkehrt sie auf deren Wunsch in Lautsprache (gebärdenunterstützt).
„Sie kommt aus einer gehörlosen Familie. Sie hat einen gehörlosen Mann, ihre Mutter ist gehörlos, ihr Vater ist gehörlos [...] Sie braucht das, lautsprachlich zu sprechen, meint sie. Aber ich selbst sage zu ihr: ‚Ich bin neidisch, daß du gehörlose Eltern hast. Das ist eine verkehrte Welt mit uns beiden'." (Das Interview wurde gebärdensprachlich geführt.)

Der gehörlose Norbert...
... kann im Lautsprachkontakt nicht mehr von einem Restgehör profitieren. Er trägt deshalb auch keine Hörgeräte.

In seiner Kindheit hat er eine intensive lautsprachliche Förderung genossen. Nach dem Besuch der Gehörlosenschule ist er – ausbildungs- und berufsbedingt – in eine ländliche Region gezogen. Im weiten Umkreis lebt dort kein gleichaltriger Gehörloser. Er vermißt diesen Kontakt jedoch nicht. Er ist gut in die Region mit ihren Traditionen eingebunden, denn er ist von Kindheit an mit ihr vertraut. Seine vorrangigen Freizeitinteressen sind naturverbunden und sportlicher Art. Er liebt das Bergwandern und ist Mitglied in verschiedenen Sportvereinen. Im Zusammensein mit seinen Freunden scheint das Gespräch keine so tragende Rolle zu spielen. Man kommt zurecht miteinander.
„Für mich ist nicht so anstrengend. Nur [...] in der Disko, die Musik ist sehr laut, da muß ich lauter sprechen. Aber meine Freunde haben gesagt, sie sprechen mit mir ohne Stimme und sie müssen nicht laut sprechen, damit ich sie verstehe."

„Meine Frau ist viel dabei und dolmetscht. Oder bei einem Gespräch, wenn sie wissen, daß ich nicht höre, dann zeigen sie es auch, oder ich frage nach. ‚Worüber habt ihr gesprochen?'"

Seine Frau ist hörend, kann sich sehr gut auf die visuelle Lautsprachperzeption einstellen (hat ein gutes ‚Mundbild', wie man so sagt) und reagiert verständnisvoll und gleichzeitig unkompliziert auf die besondere Bedingungskonstellation.

Auch im beruflichen Umfeld gibt es seinen Angaben zufolge keine nennenswerten Probleme – und das, obwohl Norbert nicht einmal Hörgeräte trägt, also in der lautsprachlichen Kommunikation sich nicht auf ein Restgehör stützen kann.
„Der (Chef) hat zu mir gesagt, wenn ich Probleme hab, wenn es nicht klappt, dann kann ich zu ihm gehen und es mit ihm besprechen."

„...bei der Arbeitsbesprechung [...] da bekomm ich nicht sehr viel mit, aber es wird ein Protokoll geführt [...] und einer spricht für mich und sagt, worüber gesprochen wird."

Alles in allem ist Norbert der Auffassung,
„...daß es ein Vorteil für mich ist, daß ich gehörlos bin. Für mich ist die Welt ruhig, ich habe ruhige Nerven. Meine Frau regt sich auf: Das ist zu laut, und der Staubsauger und das Hörgerät und...Und das ist der Vorteil: Für mich ist die Welt ruhig..."

„Und der Nachteil ist, [...] wenn ich mit meiner Frau fortgehe, in die Disko, dann sagt meine Frau: ‚Da ist gute Musik!' aber ich höre eben nicht, das ist klar. Und wenn meine Frau eine andere Freundin trifft [...] und sie unterhalten sich, dann denk ich auch: ‚Schade! Ich bekomme nichts mit [...] Und wenn ich jetzt hörend wäre, würd ich das Gespräch mitbekommen. Aber – aber ich denke nicht sehr viel daran." (Das Interview wurde lautsprachlich geführt.)

Kerstin ...
...profitiert in der Lautsprachkommunikation deutlich von ihrem Restgehör und kommt dabei so gut zurecht, daß sie damit immer wieder Irritation in Gehörlosengruppierungen hervorruft.
„Wenn ich dabei gesehen werde, wenn sie mich quasi erwischen, wie ich mit Hörenden rede, daß es dann die Runde macht: ‚Die ist schwerhörig!', damit muß ich schon rechnen. Das ist oft vorgekommen, auch bei anderen Gehörlosen. Die haben das genau so erlebt wie ich. Sobald du mit Hörenden sprichst, heißt es: ‚Ah, schwerhörig, schwerhörig!'"

Kerstin übt einen anspruchsvollen Beruf aus (Sie arbeitet in einem Forschungslabor an der Universität). Weil es dabei auf ganz exakte Informationsvermittlung ankommt, muß sie ihren Chef, den leitenden Professor immer wieder bitten, die Anweisungen schriftlich zu geben. Ihre Arbeit findet bei Vorgesetztem und Kollegen volle Anerkennung. Trotzdem fühlt sie sich am Arbeitsplatz nicht wirklich integriert. Wie Nicole beklagt sie sich, daß sie immer nur das Wichtigste erfährt und nicht in beiläufige und private Gespräche einbezogen wird.

Im Privatleben sucht sie Anschluß an Gehörlose, aber es gibt in der Gehörlosen-‚szene' aus ihrer Sicht nicht viele Personen, die ihr als Gesprächspartner ebenbürtig sein könnten.

Ihr Mann ist ein Gehörloser, dessen lautsprachliche Äußerungen schwer verständlich sind. Aber er hat etwas zu sagen. Er teilt mit Kerstin das, was diese die ‚Gehörlosenmentalität' nennt. Darunter versteht sie eine Weltzuwendung und ein Denken, das stark von der visuellen Wahrnehmung geprägt ist.

Mein Denken, sagt sie, *„ist stark bildhaft [...] Wenn mir jemand etwas in LBG erzählt oder nur auf Deutsch, so wandle ich das in Bilder um, obwohl es lauter deutsche Wörter sind [...] Wörter lasse ich da beiseite, die gehören nicht zu mir und zur Gehörlosenkultur. Ich sehe dann mehr Bilder vor mir, mache mir eine Vorstellung, als ob [...] ich mit einer Filmkamera beobachten würde, [...] was da abläuft."*

Ihre hörenden Kinder hat Kerstin zunächst lautsprachlich erzogen. Sie konnte ihnen mit ihrer beachtlichen Lautsprachkompetenz auch ein gutes Modell dafür sein. Als abzusehen war, daß diese Entwicklung gut voranschreitet, ging sie zur bilingualen Erziehung über, eine Entscheidung, die sie zu begründen weiß:
„...ich finde es wichtig, daß die Kinder auch ihre Eltern wirklich gut kennenlernen – ‚Ah, so sind die!' [...] Wenn die Eltern offen zeigen ‚Ich bin gehörlos und es gehört zu mir', dann bedeutet das eine Offenheit und eine Selbstverständlichkeit, dann wird das auch locker. Dann handhaben die Kinder [...] das später auch locker und schämen sich nicht.„ – „Ich möchte, daß Michaela später nicht die Gehörlosen ablehnt [...] sondern daß sie mit beiden verkehrt, sowohl mit den Gehörlosen als auch mit den Hörenden..."

Auf der anderen Seite liegt Kerstin auch viel daran, daß ihre hörenden Kinder auch ihre lautsprachliche Kommunikationsfähigkeit bei der Erledigung der Alltagsgeschäfte erleben, sodaß sich kein Abhängigkeitsgefälle zwischen ihnen aufbaut – etwa durch Dolmetschleistungen und Helfermentalität der Kinder.

Im Familienalltag wechseln Sprachen und Codes von Situation zu Situation:
„Es hängt von der Situation ab, z.B. wenn Michaela mich bettelt, ich soll ihr unbedingt eine Geschichte vorlesen, und ich kenne die Geschichte nicht [...], dann bin ich gezwungen, das in LBG zu machen [...], ich gebärde ihr Satz für Satz vor [...]. Gut. Dann klappe ich das Buch zu, lege es weg. Und wenn mich Michaela später bittet, die Geschichte wieder zu erzählen [...], dann kann ich sie ihr frei erzählen in DGS."

„...und mir ist eingefallen, wenn ich [...] etwas Gefährliches sehe und Michaela schaut nicht zu mir – sie ist z.B. irgendeiner Sache zugewandt, [...] daß sie z.B. einen kleinen Stuhl auf das Sofa stellen möchte, oben drauf auf das Sofa, das ist sehr gefährlich – dann habe ich keine Zeit, ihr in LBG etwas zuzugebärden. Dann muß ich laut sprechen, ohne Gebärden, ganz spontan..."

Obwohl Kerstin selbst lautsprachlich gefördert wurde, gut und erfolgreich gefördert wurde, einen Regelkindergarten und die Grundschule der Schwerhörigenschule besucht hat, sagt sie heute von sich:
„Lautsprache ist für mich eine Fremdsprache" und *„Gebärdensprache ist ja meine Muttersprache!"*

Befördert wurde diese Selbstdeutung offensichtlich auch durch die Gebärdensprachbewegung. Sie gibt Kerstin das Bewußtsein, am Erwachen einer Kultur teilzuhaben. In ihren Gebärdenkursen kann sie sich als Vermittlerin zwischen den Sprachwelten verstehen – eine Funktion, in der sie sich wohl fühlt, in der sie ihre didaktischen Fähigkeiten entfalten kann und viel Beachtung erfährt.
„Wenn ich das alles bedenke", so sagt sie nachdenklich, „warum sollte ich hören wollen?" (Das Interview wurde gebärdensprachlich geführt.)

3. Zur Auswertung: Kritik an hörgeschädigtenpädagogischen Leitgedanken

Interviews dieser Art werden nicht statistisch ausgewertet. Man läßt sich intensiv auf wenige Einzelbeispiele ein, um Einsichten zu gewinnen und um auf Zusammenhänge aufmerksam zu werden, die bei einer knappen, vorstrukturierten Befragung wahrscheinlich gar nicht erst thematisiert worden wären. Man wird nicht nur rational angesprochen sondern auch gefühlsmäßig – was Empathie befördert (und Empathie tut not, wenn man als Hörender ü b e r Hörgeschädigte redet und über ihre Erziehung mitentscheidet).

Einige von den Einsichten, die bei mir durch die Selbstaussagen der Betroffenen vertieft wurden, will ich im folgenden ausbreiten und mit Verweisen auf die Selbstaussagen veranschaulichen. Dabei treffe ich eine Auswahl, die für unsere traditionelle und auch aktuelle Hörgeschädigtenpädagogik eine gewisse Provokation darstellt (und das, obwohl die formulierten Einsichten wenig sensationell sind und m.E. leicht nachvollzogen werden können).

▒▒▒ Subjektiv erlebte Behinderung reduziert sich nicht verläßlich mit wachsenden Hör-Sprech-Sprach-Fähigkeiten

Die subjektiv erlebte Behinderung,
▒▒▒ d.h. das Gefühl des Ausgegrenztseins,
▒▒▒ das Erleben von Benachteiligung,
▒▒▒ die Erfahrung der Abwertung, der Stigmatisierung,
▒▒▒ die Konfrontation mit der mangelnden Bereitschaft und Fähigkeit der Hörenden, sich in der Interaktion auf die besonderen Wahrnehmungsbedingungen einzustellen...

...in verschiedener Akzentuierung ist das Realität für nahezu alle Befragten, obwohl es sich – was Kommunikations- und Reflexionsmöglichkeiten betrifft – um eine elitäre Auswahl handelt! Es ist eine Lebenserfahrung, die sich nicht proportional mit den Hör-Sprech-Sprach-Möglichkeiten verändert:
Ganz sicher kann sich – von außen betrachtet – die lautsprachliche Verständigung am Arbeitsplatz bei der schwerhörigen Nicole leichter und differenzierter, auch auf einem höheren Sprachniveau realisieren als bei dem an Taubheit grenzend schwerhörigen Olaf oder bei dem gehörlosen Norbert. Aber gerade Nicole ist es, die am heftigsten klagt und sich am tiefsten verletzt zeigt... Warum?

Vielleicht hängt es damit zusammen,
▒▒▒ daß die Art ihrer Tätigkeit ein höheres Maß an lautsprachlicher Kommunikation erfordert, die Arbeitsabläufe daher stärker beeinträchtigt sind, wenn dabei Schwierigkeiten auftreten?

Es mag sein. Dazu kommt wahrscheinlich,
▒▒▒ daß Nicole als Schwerhörige von vornherein andere Ansprüche stellt als die zitierten Gehörlosen (nämlich kontinuierlich einbezogen zu sein, auch in beiläufige private Gespräche, ebenso wie die hörenden Kollegen gefragt zu werden, mitreden zu können, dieselben Fortbildungschancen zu haben wie sie usw.).

Und noch ein wichtiger Aspekt, der die Situation der Schwerhörigen verkompliziert und der in den Aussagen Nicoles deutlich hervortritt:
▒▒▒ Ihre Wahrnehmungsbedingungen können, gerade weil sie weniger stark abweichen von der Norm, von den anderen schwerer eingeschätzt werden.

Zitat (s.o.): *„...wenn i c h mich mit Ihnen unterhalte, verstehen Sie mich immer gut."* – Nicht bedacht wird, wie sich die Situation für einen schwerhörigen Menschen verändert, wenn die Entfernung zum Sprecher größer ist, wenn häufiger Sprecherwechsel oder gleichzeitiges Reden mehrerer die Regel ist, wenn der Störlärmpegel steigt etc. **Nicoles** Bitte um Dolmetschvermittlung bei Betriebsversammlungen und Fortbildungskursen bleibt ungehört.

So kann es sich begeben, daß sich ein schwerhöriger Mensch stärker behindert erlebt als ein physiologisch und funktionell gehörloser und daß der Besserhörende und Bessersprechende sogar noch dringender nach Ausgleich und Alternativen sucht.

Unsere hörgeschädigtenpädagogischen Zielsetzungen sind von solchen Zusammenhängen anscheinend wenig berührt: Im Bannkreis des Hörgerichteten Spracherwerbs sieht man die Integrationschancen mit zunehmenden Hör-Sprech-Sprachkompetenzen steigen. Schulabschlüsse der Schwerhörigenschule oder gar der Regelschule und gelungene berufliche Eingliederung werden offenbar als Garanten dafür genommen.

Im Zuge der Gebärdensprachbewegung hoffen Gehörlose und ihre Advokaten, mit dem neuen Selbstverständnis als sprachliche Minderheit dem Behindertenstatus zu entrinnen.

Aber das Phänomen Behinderung ist

▒ weder mit einem Entwicklungsdefizit der Betroffenen (Mangel an Hör-Sprech-Sprachfähigkeiten) ausreichend erfaßt

▒ noch mit einem Zuschreibungsprozeß (‚Behinderte' versus ‚Sprachgemeinschaft'). Folglich ist es auch nicht mit einem Zuwachs an Lautsprachkompetenz oder mit einer Neudefinition behoben: ‚Behinderung'– interaktional gesehen – ist die vielfache Verfehlung eines angemessenen Miteinanders – wie sie sich bei unterschiedlichen Ausgangsbedingungen für Wahrnehmung und sprachliche Kommunikation besonders leicht einstellt. Und Behinderung hat immer auch eine subjektive Seite: Sie ist von den Bedürfnissen, den Ansprüchen, den Interpretationen der Betroffenen ebenso mitbestimmt wie von den Einstellungen und Verhaltensweisen ihrer sozialen Umwelt (vgl. Speck 1991,110).

Das Anliegen einer tiefgreifenden Auseinandersetzung mit der Behinderung in diesem Sinn ist in keiner der aktuellen hörgeschädigtenpädagogischen Strömungen erkennbar, so wie es auch in den traditionellen Konzepten vernachlässigt wurde und wird.

Ansätze zeichnen sich ab in dem, was ‚Hörtaktik' oder ‚Kommunikationstaktik' genannt wird und was zögernd hier und da Einlaß findet in die Schulpraxis. Aber der Terminus verrät auch etwas über die Sichtweise: Es geht dabei um Selbsthilfestrategien zur besseren Bewältigung der lautsprachlichen Kommunikation. Dürfen subjektive Verletzungen zur Sprache kommen? Finden alternative Zuordnungs- und Kommunikationsmöglichkeiten Erwähnung? Gibt es Austausch mit hörgeschädigten Erwachsenen darüber? (Im positiven Sinn sei verweisen auf Mende-Bauer & Hintermair 1996)

Beispiele wie die anfangs vorgestellten führen uns weiterhin vor Augen:

▒ **Es gibt keinen verläßlichen Zusammenhang zwischen Hör-Sprech-Sprachkompetenz einerseits und Sprach- und Bezugsgruppenwahl andererseits.**

Wir finden in der Reihe der Interviewpartner/innen Gehörlose (die z.T. nicht einmal ein Hörgerät tragen) und sich dennoch ausschließlich unter Hörenden im Medium der Lautsprache bewegen – und zwar in allen Lebensbereichen (**Norbert** ist ein Beispiel dafür). Wir finden Schwerhörige oder Resthörige, die einen Teil der Schulzeit an der Regelschule verbracht haben und trotzdem deutlich zur Gebärdensprache tendieren (**Nicole** und **Kerstin** sind solche Beispiele).

Welche Sprach- und Bezugsgruppenorientierung ein hörgeschädigter Mensch eines Tages für sich als nützlich und angenehm erkennt – das ist Ergebnis eines sehr komplexen Wirkzusammenhangs. Hörfähigkeit und Lautsprachkompetenz sind nur ein Teil davon. Gleiches gilt für die primäre sprachliche Sozialisation und die Schullaufbahn. Weder für sich selbst genommen noch im Verein mit den erworbenen Sprachfähigkeiten stellen sie – im Einzelfall – verläßliche Indikatoren für die spätere Orientierung dar.

Denn es kommen noch viele andere Wirkfaktoren hinzu:

▒ z.B. die Erfahrungen, die ein hörgeschädigter Erwachsener mit den gehörlosen, schwerhörigen oder hörenden Kontaktpersonen in seinem Umfeld sammelt (vgl. die guten Erfahrungen mit seinen Kollegen, von denen der gehörlose **Olaf** berichtet und die schlechten Erfahrungen der schwerhörigen **Nicole** am Arbeitsplatz),

▒ oder andere Bedingungen, die der hörgeschädigte Mensch in seinem Umfeld vorfindet (vgl. z.B. die Tatsache, daß es keine gleichaltrigen Gehörlosen in der Wohnregion von **Norbert** gibt),

▒ die Interpretationen und Bewertungen, die das Individuum seinen Erfahrungen verleiht (Die schwerhörige **Nicole** ist tief verletzt vom Verhalten der hörenden Arbeitskollegen und leidet unter der Ausgrenzung. Der gehörlose **Norbert** gibt sich zufrieden mit Bruchstücken und kurzen Zusammenfassungen, die ihm vermittelt werden. Der gehörlose **Olaf** verteidigt das Verhalten seiner hörenden Freunde, auch wenn er dabei ins Abseits gerät...),

▒ die Interessen, die er / sie entwickelt hat (**Olaf** findet mit seinen Interessen keine Resonanz bei den Gehörlosen in seiner Umgebung. Das ist ein Grund unter mehreren, warum er sich schließlich dem Schwerhörigenverein eingliedert),

▒ die Bedürfnisse, die er / sie verspürt und das Gewicht, das er / sie ihnen verleiht (Ein Interviewpartner sagt sinngemäß: Zwar bekomme ich von den Hörenden in meinem Umfeld i.d.R. interessantere und reichhaltigere Informationen. Auch die Verständigung klappt recht gut, aber ich will mich in meiner Freizeit einfach mal so richtig entspannen. Und das kann ich nur in einem gebärdensprachlichen Milieu),

▒ die Werte, denen sich der hörgeschädigte Mensch verpflichtet weiß,

▒ die Aufgaben, die er zu bewältigen, die Rollenerwartungen, die er zu erfüllen hat (Für Kerstin ist Gebärdensprache und Gehörlosenkultur zu einem Wert geworden, den sie pflegen und ihren hörenden Kindern sowie außenstehenden Hörenden nahebringen möchte. Ihre beruflichen Aufgaben erfüllt sie u.a. dank guter Laut- und Schriftsprachkompetenz zur allseitigen Zufriedenheit. In ihrer Mutterrolle ist ihr einerseits die Unabhängigkeit von Dolmetschleistungen ihrer Kinder wichtig, andererseits kann sie ihren Part bei Elternversammlungen nur dank einer (allerdings neutralen und offiziell honorierten) Sprachvermittlung wahrnehmen).

Welcher Sog sich im Strudel der Kräfte ergibt, wie der / die einzelne schließlich entscheidet, wenn er / sie die Wahl hat, das läßt sich nicht aufgrund einiger weniger Faktoren vorhersagen.

Die folgenden drei Aspekte möchte ich im Zusammenhang kommentieren:

▒ **Alternative Orientierungen müssen keine Notlösungen sein;**

▒ **Alternative Orientierungen müssen nicht ins ‚Ghetto' (d.h. in Enge, Isolation und Abhängigkeit) führen;**

▒ **Die Entscheidungen fallen nicht unbedingt zwischen der Welt der Hörenden und der Welt der Gehörlosen und dem Leben in zwei Welten:**

in manchen Lebensmustern sind die beiden Sprachwelten vielfach miteinander verschränkt (und der Trend scheint zuzunehmen).

Ich denke an einige unter den Gesprächspartner/innen,

▒ die erst zu Betriebsversammlungen gehen, seit dort eine Gebärdensprachdolmetscherin anwesend ist,

▒ die in Begleitung der Dolmetscherin aktiv an Elternversammlungen teilnehmen (und dort problemlos in sachbezogene Diskussionen integriert sind, wo sie mit einer etwas befremdlichen Stimmgebung, einer nicht auf Anhieb oder nicht für alle verständlichen lautsprachlichen Argumentation vielleicht Irritation, vielleicht sogar Bewunderung, aber kaum anhaltende Bereitschaft zur Auseinandersetzung geerntet hätten),

▒ die dank einer solchen

Sprachvermittlung an Volkshochschulkursen für Hörende oder an politischen Veranstaltungen partizipieren, denen sie ansonsten fernbleiben müßten.

▒▒ Mir sind auch diejenigen unter den Befragten gegenwärtig, die durch die Gebärden(sprach)-kurse, die sie selbst erteilen, unversehens mit einer ganzen Reihe von Hörenden in Kontakt gekommen sind, in einen Kontakt, der durch die Gebärdenkenntnisse der letzteren erleichtert wird...

▒▒ ... sowie diejenigen, die ihre hörenden Kinder mit Gebärden vertraut machen bzw. bewußt bilingual erziehen. Sie haben nachvollziehbare Begründungen dafür aufgeführt, wie z.B. die Absicherung eines ungehinderten Kommunikationsflusses im Interesse des Familienzusammenhaltes und der Erziehung.

Kann man angesichts solcher Zusammenhänge die Meinung aufrechterhalten, daß Gebärden in Isolation und Abhängigkeit führen; daß ihre Verwendung in Erziehung und Bildung hochgradig hörgeschädigter Kinder nur noch bei dem geringen Prozentsatz von Kindern zu rechtfertigen sei, die nicht auf eine hörgerichtete Förderung ansprechen?

Ist die Verwendung von Gebärden / Gebärdensprache in den vorgestellten Fällen nicht Ausdruck selbstverantwortlicher und wertbewußte Lebensgestaltung? Befördert sie nicht geradezu die Integration, wenn wir Integration u.a. an den Möglichkeiten der Teilhabe und Mitsprache messen?

Was wir im Zusammenhang mit o.g. Beispielen nicht übersehen dürfen ist, daß die Personen, die solche Entscheidungen getroffen haben (ich habe ganz bestimmte Interviewpartner/innen im Auge), ihre Alltagsgeschäfte problemlos im Medium der Lautsprache erledigen und diese Fähigkeit auch nicht missen wollen. Sie treffen auch eine sehr bewußte Auswahl, wenn sie überlegen, wofür sie Dolmetschdienste in Anspruch nehmen und wofür nicht. Unter den gebärdensprachlich Orientierten sind Personen, die - wie z.B. auch **Kerstin** - sehr wohl darlegen können, wie sie von ihrem Restgehör / ihrem Hörgerät z.B. bei der Erledigung ihrer Alltagsbelange und der Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit profitieren, oder die es - wie **Nicole** - zu schätzen wissen, daß ihnen noch ein relativ differenziertes Musikerleben möglich ist. Insofern geben sie auch wieder denen unter uns Recht, die davor warnen, die Chancen einer frühen Hör-Sprach-Erziehung zu verschenken.

Mit ihrer variantenreichen Lebenspraxis - das ist mein deutlicher Eindruck bei der Auseinandersetzung mit den Interviewprotokollen - haben die hörgeschädigten Erwachsenen unsere Klischeevorstellungen vom Leben in zwei (gegeneinander relativ geschlossenen) Welten oder von der Entscheidung zwischen zwei Sprach- und Kulturwelten längst überholt. Sie haben unsere ‚rechten' und ‚linken' Ideologien überholt (auch die der Gehörlosengruppierungen, die darauf bestehen, daß ein gehörloser Mensch seine Identität nur in der Gebärdensprachgemeinschaft finden und festigen kann und einen In-group-Druck ausüben, der manche verleitet, ihr Hörvermögen und ihre lautsprachlichen Anschlußmöglichkeiten vor den anderen zu verbergen: Auch das kam in einigen Interviews zum Ausdruck).

Einen letzten Zusammenhang möchte ich noch ansprechen: Die Lebenswirklichkeit der hörgeschädigten Erwachsenen durchkreuzt auch unsere latenten Annahmen von einer Integration, die zu erreichen wäre wie die Bergstation mit der Seilbahn, die man dokumentieren, bewahren und immer wieder einlösen könnte wie eine Dauerkarte im Verbundverkehr.

Wenn wir Integration nicht als eine Anpassungsleistung verstehen - sondern als ein Miteinander von einer bestimmten - subjektiv befriedigenden - Qualität, dann müssen wir zugleich feststellen:

▒▒ **Integration (wenn sie sich denn annäherungsweise einstellt) hat ein labiles Gleichgewicht.**

Sie kippt leicht aus der Balance.

Das kann (nicht nur bei Hörgeschädigten - aber um diese geht es hier) aus unterschiedlichen Gründen geschehen:

▒▒ z.B. weil sich Bedingungen ändern. (Weitere Hörstürze können Wahrnehmungsbedingungen verändern, ein Cochlear Implantat ebenso. Ein Umzug kann die Entfernung zu anderen Gehörlosen verringern oder vergrößern...),

▒▒ oder weil sich Interessen wandeln (**Olaf** - s.o.-: *‚mit 14 haben wir noch Federball gespielt...'* Mit zunehmender Verlagerung der Freizeitinteressen von Spiel und Sport auf Gespräch und Diskussion verliert er den Anschluß an die Gruppe der Hörenden),

▒▒ vielleicht auch, weil sich verdrängte Bedürfnisse plötzlich melden, weil irgend ein innerer Regulator plötzlich befindet, daß man lange genug so einseitig gelebt, einen bestimmten Persönlichkeitsbereich vernachlässigt hat. (So bangt die oben nicht vorgestellte **Inge** eines Tages um ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihre Sprech- und Sprachfähigkeiten. Es zieht sie weg von den Gehörlosen, unter denen sie sich lange Zeit so wohl gefühlt hatte),

▒▒ oder weil man mit neuen Menschen neue Erfahrungen macht und auf diese Weise neue Lebensmöglichkeiten und Lebenswerte in den Blick kommen. (Dieselbe Inge verliebt sich nach einer Phase eindeutiger Lautsprachorientierung in einen Gebärdensprachler, was zu einer Rekonstruktion in ihrem sprachlichen und sozialen Netzwerk führt).

Von mehreren Befragten weiß ich, daß sich die subjektive Beurteilung ihres Lebensmusters und z.T. auch die Gewichtung in der Sprach- und Bezugsgruppenwahl seit dem Interview schon wieder geändert hat. Scheinbar erreichte ‚Integration' ist kein unveränderlicher Zustand. Weder die äußeren noch die inneren Auslöser für Störungen sind vorhersehbar... Entscheidungen sind nicht vorhersehbar. Menschen sind letztlich unberechenbare Mitgestalter ihrer Entwicklung, ihrer Lebenswelt und der Gemeinschaften, in denen sie leben. Auf die Entscheidungsspielräume dafür haben sie ein Anrecht.

Wer befindet darüber, was Integration für einen hörgeschädigten Menschen bedeutet? Heute bedeutet - morgen bedeutet? Wer stellt fest, ob integrative Balance in einem bestimmten Lebensmuster noch gewahrt werden kann oder nicht? Ob Ausgleich in dieser oder jener Gruppe, in dieser oder jener Sprache gesucht werden darf und gefunden werden kann? Eltern? Pädagogen? Die Betroffenen selbst?!

Erziehungs- und Bildungskonzepte für hörgeschädigte Kinder würden anders aussehen, wenn der Selbst-mit-bestimmungspart der hörgeschädigten Menschen ein ernsthaftes Anliegen der Verantwortlichen wäre.

Dazu braucht es den Kontakt mit unterschiedlich orientierten erwachsenen Gehörlosen und Schwerhörigen - auch im Rahmen von Schulstunden und Projekten. Die Gespräche mit ihnen könnten einen ähnlichen ‚Leitfaden' haben wie meine Interviews: ‚Wie leben Sie (was die Bezugsgruppen- und Sprachorientierung betrifft)?' - ‚Warum leben Sie so?' - ‚Welche Erfahrungen machen Sie mit diesem Lebensmuster?'

Die nachträgliche Reflexion verlangt ein Nachspüren von Bewegründen, ein Aufmerksammachen auf unterschiedliche Bedingungen, unterschiedliche Bedürfnisse, unterschiedliche Sichtweisen, die die jeweilige Entscheidung mitbeeinflußt haben...

Wichtig ist, daß sich die Überzeugung vermittelt: Es gibt eine Reihe lebbarer Zuordnungsvarianten. Welches Muster mir eines Tages behagen und nützlich sein wird, ist noch nicht vorhersehbar. Daher ist es wichtig, sich die Optionen offenzuhalten.

▒▒ **Literatur:**

Fabert, J.M.W./ Weber, A.A. (o.J.): *Soziale Integration - eine orientierende soziologische Untersuchung an einer Gruppe von Hörgeschädigten aus Sint Michielsgestel.* Hamburg: Signum (Niederländisches Original: Kath. Hochschule Tilburg 1980)

Flick,Uwe • Kardorf.E.V. u.a (Hrsg.) (1991): *Handbuch Qualitative Sozialforschung.* Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Verlagsunion

Hintermair, Manfred & Voit, Helga (1990): *Bedeutung, Identität und Gehörlosigkeit. Argumente für eine veränderte Entwicklungs- und Förderperspektive in der Erziehung gehörloser Kinder.* Heidelberg: Julius Groos

von Mende-Bauer, I. & Hintermair, Manfred (1996): Schulische Angebote zur Auseinandersetzung mit der Hörschädigung in der Schwerhörigen-schule. In: *hörgeschädigte kinder* 3, 100–114

Padden, Carol & Humphries, Tom (1991): Gehörlose. *Eine Kultur bringt sich zur Sprache.* Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Band 16. Hamburg: Signum

Poppendieker, Renate (1992): *Ich bin gehörlos. Vorschläge zum Thema Gehörlosigkeit im Unterricht.* Hamburg: Signum

Sacks, Oliver (1990): *Stumme Stimmen. Reise in die Welt der Gehörlosen.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Schulte, KLaus (Hrsg.): *Standortbestimmungen für Forschung, Lehre und Praxis der Gehörlosenpädagogik und der Schwerhörigenpädagogik.* Villingen-Schwenningen: Neckar

Speck, Otto (1991²): *System Heilpädagogik. Eine ökologisch-reflexive Grundlegung.* München/Basel: Reinhardt

Voit, Helga (1995): Zur Identitäts- und Integrationsgestaltung hörgeschädigter Erwachsener – Denk- und Handlungsimpulse für die Hörgeschädigtenpädagogik aus dem Dialog mit den Betroffenen. In: Schulte, Klaus (Hrsg.), 63–68

Voit, Helga (1995): Die Vernachlässigung erlebter Behinderung in traditionellen und aktuellen gehörlosenpädagogischen Konzepten. In: Schulte, Klaus (Hrsg.), 218–222

Voit, Helga (1996): Lebenswelten gehörloser Erwachsener als autonome Kreationen. Herausforderung der Gehörlosenpädagogik durch die Selbstdeutungen der Betroffenen. In: Opp, *Günther.* • Peterander, Franz (Hrsg.): *Focus Heilpädagogik – ‚Projekt Zukunft'.* München/Basel: Reinhardt, 302–310

Wagner, J.M. (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München) (1995): *Gehörlosenkunde – Inhalte spezifischer Förderung und allgemeiner Bildung.* BBH aktuell, 5

Verwiesen wird noch auf zwei schriftliche Hausarbeiten, die am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik gefertigt wurden:

Ueding, Evi (1988): *Die Auseinandersetzung mit der Gehörlosigkeit an Schulen für Gehörlose.*

Klebel, E.(1998): *Kommunikationsbehinderung und Bewältigungsstrategien – ein Bewußtwerdungsprozeß im Rahmen der Bundesjugend des Deutschen Schwerhörigenbundes* (Arbeitstitel)

Dr. Helga Voit,
Pollinger Straße 11,
81377 München

Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V.
13.–15. November 1998, Frankfurt am Main,
Information:
Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V., Niemöllerallee 18, 81739 München, Tel./ST: 089-67920248, Fax: 089-67920249, e-mail: 101552,332@COMPUSERVE. COM

Seminar der Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund e.V.: EDV-Kurs
20.–22. November 1998, Mannheim
Information:
Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund e.V., Diergardtstr. 13, 45144 Essen, Fax: 0201-737630, e-mail: B.Weber@cww.de

EFSLI-Jahrestagung: „Interpreter in Education"
20.–22. November 1998, Stockholm, Schweden
Information:
Bundesverband der Gebärdensprachdolmetscher/innen Deutschlands e.V., Stephan Pöhler (1. Vors.), Ebersbrunner Str. 25, 08064 Zwickau, Fax: 0375-7704410, e-mail: ldz.sachsen@t-online.de

Seminar der Bundesgemeinschaft der Studierenden der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik: Durchführung von Freizeitmaßnahmen mit gehörlosen Kindern unter Einbeziehung gehörloser und hörender Mitarbeiter
27.–29. November 1998, Heidelberg
Information:
Bundesgemeinschaft der Studierenden der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik, Biedersteiner Str. 30a, 80802 München, Tel./Fax: 089-36109169, e-mail: hochmubu@mip.paed.uni-muenchen.de

2nd ACFOS International Conference: Deafness and access to written language
27.–29. November 1998, Paris, Frankreich
Information:
Secretary Office ACFOS, 41 rue de Reuilly, 75012 Paris, Tel. 33143408991, e-mail: gdurand@club-internet.fr

Arbeitstagung des Elternverbandes Deutscher Gehörlosenschulen e.V.: Bedeutung des Sports im Freizeitverhalten gehörloser Kinder
27.–29. November 1998, Nürnberg
Information:
Elternverband Deutscher Gehörlosenschulen e.V., Schenefelder Landstr. 126b, 22589 Hamburg, Tel. 040-8704528, Fax: 040-877680

Fachtagung Gebärdensprachdolmetschen
12. Dezember 1998, Magdeburg
Information:
Fachhochschule Magdeburg, FB Sozial- und Gesundheitswesen
Maxim-Gorki-Straße 31–37, 39108 magdeburg, Tel: 0391-6716347 /457, Fax: 0391-6716337
Regina .Leven@Sozialwesen.FH-Magdeburg.DE

The 1999 Global Gathering of Educators of Deaf and Hard of Hearing Children
14.–19. Juli 1999
Los Angelos, Kalifornien USA
Gastgeber der Versammlung werden die California State University at Northridge (CSUN), das Greater Los Angeles Council on Deafness, Inc. (GLAD) und TRIPOD sein.
Wunsch der Organisatoren ist es, ErzieherInnen und LehrerInnen für Gehörlose und Schwerhörige aus aller Welt einen Austausch ihrer Erfahrungen zu ermöglichen und gemeinsam Pläne für die Erziehung und Bildung Hörgeschädigter im 21. Jahrhundert zu entwickeln.
Erwünscht sind Vorträge der TeilnehmerInnen, in denen sie ihre nationalen Schulprogramme für Hörgeschädigte vorstellen können.
Der Tagungsort im südlichen Kalifornien wurde gewählt, da diese Region eine Vielzahl verschiedener Schulprogramme für ca. 4.000 hörgeschädigte Kinder und Jugendliche anbietet. Ein Besuch dieser Versammlung bietet die Gelegenheit zum Kennenlernen dieser Programme.
Information:
CONVENTION '99, 1727 West Burbank Boulevard, Burbank, CA

91506, Fax: 001-818-353-6316, e-Mail: CAIDLA99@aol.com

XIII World Congress of the World Federation of the Deaf: „Diversity & Unity"
25.–31. Juli 1999, Brisbane, Australien
Information:
Breda Carty, WFD Congress Secretariat, PO Box 4044, St Lucia South, Queensland 4067, Australia, Tel. (61) 738708837, Fax: (61) 73371 9514, e-mail: wfdc99@convqld.org.au

CODA International Retreat
31. Juli–3. August 1999, Gold Coast, Queensland, Australien,
Information:
CODA Australia, c/o Deaf Society of NSW, PO Box 1060, Parramatta NSW 2124, Australia, Fax: (61) 2 9893 8333, e-mail: deafsoc@tig.com.au

19th International Congress on Education of the Deaf
9.–13. Juli 2000, Sidney, Australien
Information:
ICED 2000 Congress Secretariat, GPO Box 128, Sydney, NSW 2001, Australia, Tel. (61) 2 9262 2277, Fax: (61) 2 9262 3135, e-mail: iced2000@tourhosts.com.au

Themenschwerpunkte der nächsten Ausgaben

2 /98: Neue Forschungsansätze, -ergebnisse und -perspektiven aus Linguistik, Psychologie und Erziehungswissenschaft
Redaktionsschluß: 15. Dezember 1998

1/99: Kommunikation von SchülerInnen – Kommunikation mit SchülerInnen
Redaktionsschluß: 15. Februar 1999

2/99: Berufsbildung

Lifegate Rehabilitation sucht Mitarbeiter für Einrichtung in Bethlehem

Die Lifegate Rehabilitation in Bethlehem, Westjordanland, arbeitet seit knapp zehn Jahren mit körperbehinderten arabischen Jugendlichen und bietet diesen eine Ausbildungsmöglichkeit für einen handwerklichen Beruf und einen Platz in einer Wohngruppe. Schon vor einiger Zeit entdeckte die Projektleitung, daß es im gesamten Westjordanland keine einzige Institution gibt, die auch gehörlose Menschen eine solche Ausbildungsmöglichkeit bietet. Lifegate Rehabilitation hat sich dieser Aufgabe gestellt und baut momentan eine Einrichtung für Gehörlose auf.

Auf diesem Weg tauchen immer wieder Probleme auf. So sind bei den jungen Männern, die in die Einrichtung aufgenommen werden, nur in Ausnahmefällen Lese- und Schreibkenntnisse vorhanden. Auch können die meisten die Gebärdensprache nicht in befriedigendem Umfang. Ursache dafür ist, daß nicht genug Schulplätze zur Verfügung stehen, in denen Betroffene Gebärden beigebracht werden könnten. Somit gilt es, bei Lifegate eine Menge mehr auszugleichen, als die Schwierigkeiten bei der Berufsausbildung selber. Es müssen oft Defizite aus Jahrzehnten von Lebensjahren ausgeglichen werden.

Für diese Aufgabe benötigt Lifegate geeignete Mitarbeiter, die durch ihre Ausbildung entsprechend qualifiziert sind. Das nötige Lehrpersonal gibt es in den Städten des Westjordanlandes nicht. An dieser Stelle braucht Lifegate Hilfe aus Ländern wie Deutschland. Wir benötigen Fachkräfte, die in der Betreuung von Gehörlosen Erfahrungen haben und die nach einer Eingewöhnungszeit in der Lage sind, die Jugendlichen in die (arabische) Gebärdensprache einzuweisen. Die Mitarbeiter bei Lifegate sind meist junge Leute, die auf freiwilliger Basis für ein bis drei Jahre in Bethlehem tätig sind Interessierte erhalten nähere Informationen bei

Hendrik Denker, Edelstraße 11, 97074 Würzburg.

Wollen Sie Mitglied im

Deutschen Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik

werden?

Dann lösen Sie diese Seiten heraus und schicken die ausgefüllte und unterschriebene Beitrittserklärung an

Deutscher Fachverband für
Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik
Friedrichstraße 12

10969 Berlin

Wenn Sie die Einzugsermächtigung ausfüllen und unterschreiben, erleichtern Sie uns die Verwaltungsarbeit erheblich.

Auf der Rückseite finden Sie die Arbeitskreise innerhalb des DFGS. Kreuzen Sie bitte an, für welchen Arbeitskreis Sie sich interessieren bzw. in welchem Sie eventuell aktiv mitarbeiten wollen. Unterstreichen Sie den oder die Schwerpunkte innerhalb dieses Arbeitskreises, dem/denen Sie sich widmen wollen.

Sollten Sie weitere Beitrittserklärungen benötigen, können Sie diese Doppelseite einfach kopieren oder bei uns neue Beitrittserklärungen anfordern.

❑ Ich bitte um die Zusendung
von..... weiteren Beitrittserklärungen

❑ Ich bitte um die Zusendung
von..... Probeexemplaren