



Ursula Horsch

Wege in eine Dialogische Hörgeschädigtenpädagogik

Abstract

Dialogische Hörgeschädigtenpädagogik nimmt für sich in Anspruch, erzieherische, dialogische und fachliche Kompetenzen in ein balancierendes Verhältnis zueinander zu bringen. Sie versteht sich als ein Ansatz, der sich an Erziehungs- und Bildungstheorien orientiert, welche die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler als konstituierend für den Erziehungsprozess verstehen; sie hat die Entwicklung der Dialogfähigkeit des Kindes im Kontext der Entwicklung von Selbstverantwortung, Mitverantwortung und Solidarität zum Ziel. Diese Fähigkeiten entwickeln sich vorrangig im Dialog zwischen Lehrer und Schüler und den Schülern untereinander. Um dies sichern zu können, fordert die Dialogische Hörgeschädigtenpädagogik vom Lehrer eine an der Dialogik sich orientierende Haltung und Erziehungskompetenz sowie eine an den neuesten Erkenntnissen und aktuellem Wissenstand ausgerichtete fachliche Kompetenz, die Schritt haltend mit den rasanten und spannenden Entwicklungen in unserer Disziplin stets aktualisiert wird. Die Hörgeschädigtenpädagogik von heute muss die Veränderungen in diesen Bereichen als Angebote verstehen und aufgreifen, weil dadurch die Möglichkeiten ihrer Schüler andere, bessere werden. Es wäre verantwortungslos, die Veränderungen, die dieses Wissen mit sich bringt, nicht als Chance zu verstehen. Wissen gehört zur fachlichen Kompetenz des Hörgeschädigtenpädagogen. Es ist dringlicher denn je gefordert. Aber die fachliche Kompetenz muss grundsätzlich mit einer auf Dialogik ausgerichteten Erziehungshaltung, so wie diese unter Dialogischer Hörgeschädigtenpädagogik beschrieben wird, balancierend vom Lehrer gelebt wer-

den. Nur in dieser Verbindung werden die Angebote des Lehrers zu Lern- und Bildungsanlässen für die hörgeschädigten Schüler.

Ich möchte nachfolgende These, zugegebener Maßen sehr umfassende These, begründen.

Wie hängen Dialogfähigkeit, Wissensvermittlung, Bildung und Erziehung zusammen?

HARTMUT VON HENTIG hat ein Buch veröffentlicht, mit dem Titel „Ach die Werte“ (2001). Ich würde diesen Seufzer von VON HENTIG gerne erweitern in „Ach die Bildung“ und diesem die Frage anschließen, welchen Bildungsanspruch die Hörgeschädigtenpädagogik hat, welcher Erziehungstheorie und welchen Erziehungszielen sie folgt und welche Aufgaben darin der Hörgeschädigtenpädagoge hat. Erziehungsziele sind, das wissen wir, immer eingebunden in Fragen nach dem, was Bildung ist, was wir darunter verstehen. Noch vor ein oder zwei Generationen waren Aussagen hierzu einfacher zu formulieren, weil die Zukunft der Schüler im Kontext der Gesellschaft, in der sie leben sollten, klarer zu beschreiben war. Nicht erst seit POPPER (1984), aber durch seine Aussage, dass die Zukunft grundsätzlich offen sei, kann es keine Sicherheit über Welt und Wahrheit geben. Wobei diese grundsätzliche Offenheit ja bereits wieder hinterfragt wird, denn selbst wenn die Welt im Jahre 2099 völlig anders aussehen mag als 1999: die nächsten 30 Jahre, für die die heutige Erziehung und Bildung bestenfalls vorbereitet, werden deutlich Züge der Gegenwart und damit früherer Vergangenheit tragen (VON HENTIG 2001).

Damit steht auch die Schule für Hörgeschädigte in dem Dilemma, dass sie die für frühere Schülergenerationen noch möglichen Sicherheiten und die sich daran orientierenden Erziehungsziele für ihre Schüler heute in

Frage gestellt sieht. Es gibt diese Sicherheit nicht mehr, bezogen auf das, was wir verbindlich als zu lernende Inhalte für die Zukunft beschreiben können, weil wir nicht wissen, was diese Zukunft von unseren Schülern fordern wird.

In einem eher als bescheiden einzuschätzenden Tageblatt meiner Heimatstadt stand kürzlich auf der ersten Seite, unter „Guten Morgen“: Lehrer müssen ihren Stil ändern! Mehr Führungskompetenz (VBE)! Dem ersten Satz könnte ich unter gewissen Bedingungen noch beipflichten: Lehrer müssen ihren Stil ändern!

Er stimmt von der Grundintension mit dem überein, was auch mir notwendig erscheint. Aber stimmt das, den Stil ändern?

Lieber wäre mir die Formulierung: Lehrer sollten darüber nachdenken, welche Haltung sie zu ihren Schülern haben und ob sie daran etwas ändern können. Die in der Zeitung jedoch daraus gezogene Konsequenz – mehr Führungskompetenz – geht schon sehr in Richtung Management von Erziehung oder „Erziehung - Machen“.

Als Lehrende an einer Pädagogischen Hochschule stellt sich nun die Frage, was ich den Studierenden der Hörgeschädigtenpädagogik hinsichtlich ihres Berufsbildes vermitteln soll. Könnte die Kurzform lauten: Morgens geht es in die Schule und dort zeigen Sie bitte ihre Führungsqualitäten, damit die hörgeschädigten Schüler zu mehr Bildung und Tugenden zurückfinden. Führungsqualitäten haben sie, oder sie haben sie eben nicht. Auf Kommando werden sie übergestülpt und ebenso nach dem Unterricht wieder abgelegt.

Ein solches Verständnis von Erziehung bedeutet für mich überspitzt formuliert: Wir spielen Erzieher, aber wir sind es eben nicht! Das merkt auch das Kind. Haltungen, und um solche geht es hier, kann ich ebenso wie die viel beschworenen Werte nicht einfach anknipsen wie einen Lichtschalter oder auf einen Termin fixie-

ren: Am 1. Januar 2002 trat der Euro in Kraft; am 15. Dezember 2000 wurde der Gotthardtunnel eröffnet; seit dem 11. September setzte die Wiedergeburt der Werte ein. Ich halte es für leichtfertig, die natürliche Reaktion auf ein schreckliches Ereignis gleichzusetzen mit der Initialzündung für eine grundsätzliche Änderung der Lebenseinstellung. Werte sind nun einmal keine Fertigkeit, die man anlernen oder lehren kann. Werte müssen gelebt und erlebt werden, sie können nicht unterrichtet werden nach dem Motto: Heute nehmen wir das Verantwortungsgefühl durch, oder, heute lernen wir die Toleranz oder die Beziehung. Gewiss thematisieren kann man alles, aber erzogen werden wir dadurch nicht. Theoretisch sind wir uns demnach einig, dass wir die Verpflichtung dazu haben (VON HENTIG 2001). So viel Belehrung wie möglich durch Erfahrung zu ersetzen! Das fordert vom Lehrer, dass er im Unterricht Beteiligung statt Belehrung, Erfahrung statt Belehrung für die Schüler verwirklicht.

Was steht hinter diesen Forderungen?

Die Angst, dass wir in einer Welt leben, in der Werte zunehmend eine nachgeordnete Rolle spielen oder ihre Bedeutung bereits verloren haben, spiegelt sich in zahlreichen öffentlichen und in den Medien geführten Diskussionen wider. Einig sind sich jedoch alle darin, dass dies nicht zu einem unkritischen Bekenntnis zu einem möglicherweise überalterten Wertekatalog führen darf. Das Leben in einer Gesellschaft bedarf jedoch der Akzeptanz von Werten, die das Miteinander regeln und von diesem bestimmt werden. Gemeint ist damit: Achtung vor dem Anderen, Toleranz, Verantwortung für sich selbst aber auch für andere. Dies mündet zunehmend häufiger in der Forderung, dass die Schule zur Dialogfähigkeit erziehen müsse (Buber 1995; Habermas 2001; von Hentig 1993; Horsch 2002; Klafki 1993; u. a.). Dialogfähigkeit zeigt sich in

der Bereitschaft und in dem Willen sich zu verständigen, in der Fähigkeit, aufeinander zuzugehen, den Anderen als Partner wahrzunehmen, ihn ernst zu nehmen, Beziehung zu ihm herzustellen, Lösungen miteinander auszuhandeln, konstruktiv Probleme angehen und sie lösen zu können. In der Konsequenz fordert Habermas (2001) in seiner Rede zum Friedenspreis des Deutschen Buchhandels, dass dem Dialog der Menschen untereinander mehr Raum gegeben werden muss. Führende Erziehungswissenschaftler sehen deshalb in der Dialogfähigkeit den zentralen Erziehungsauftrag, den Schule heute erfüllen muss, weil diese Fähigkeit konstituierend für das Zusammenleben ist.

In einem solchen Kontext stellt sich erneut die Frage:

Welchem Erziehungs- und Bildungsauftrag folgt die Schule für Hörgeschädigte?

Eine Antwort darauf soll in der Aufforderung, Schule für Hörgeschädigte neu zu denken, gefunden werden. Hierbei soll der bislang die Hörgeschädigtenpädagogik leitende Theorierahmen betrachtet und dahingehend kritisch geprüft werden, ob die darin festgemachten Ziele den aktuellen Forderungen noch entsprechen. Schule für Hörgeschädigte neu zu denken stellt die Frage nach den Erziehungs- und Bildungszielen und der Verantwortung des Pädagogen im Rahmen des Erziehungsauftrages für das hörgeschädigte Kind.

Erziehung zur Dialogfähigkeit

Ein Ziel der Hörgeschädigtenpädagogik?

Eine solche Frage lässt die Vermutung aufkommen, dass die Erziehungs- und Bildungswirklichkeit der Schule für Hörgeschädigte noch von anderen Zielen bestimmt ist, die wenig mit den oben genannten Fähigkeiten zu tun hat. Haben wir in der Hörgeschädigtenpädagogik die Frage nach der Dialogfähigkeit

jemals gestellt, und welche Antworten haben wir darauf gegeben? Ein kritischer Blick auf das Selbstverständnis der Hörgeschädigtenpädagogik bislang zeichnet immer noch ein Bild, in dem sie sich vorrangig als eine Sprachpädagogik versteht. Der Erziehungs- und Bildungsauftrag wird im Vermitteln von Sprache gesehen. Die Fragestellung, welche Sprache die beste für hörgeschädigte Schüler ist, führt (immer noch) zu erbitterten Auseinandersetzungen. Fragen der Erziehung werden deshalb vorrangig als Fragen der sprachlichen Erziehung gesehen und das gestellte Ziel ist der Aufbau und die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz der Schüler. Dadurch werden Fragen der Methodik der Sprachvermittlung und des Sprachunterrichts zu zentralen Fragen der Bildung und Erziehung. Sie standen und stehen an oberster Stelle.

Stillschweigend wird damit akzeptiert, dass dies die ausschließlichen Fragen der Erziehung und Bildung hörgeschädigter Kinder sind. Hinter einem solchen Erziehungsanspruch lässt sich ein Menschenbild vermuten, das eher defizitorientiert ist und das um den Ausgleich dieses Defizits bemüht ist. Ich halte dies für eine äußerst problematische Sicht von Erziehung und formuliere diese in nachfolgenden Thesen:

Ein auf die Hörschädigung reduziertes Bild des hörgeschädigten Kindes und ein Verharren in der Methodendiskussion sind unzulässig. Es führt zu einer Einschränkung der Fragen der Erziehung und Bildung auf Fragen der Spracherziehung und deren Methode. Es ist bestimmt von der Haltung, dass ich dem Kind zu wenig zutraue.

Mit diesen Thesen möchte ich nicht den Eindruck erwecken, die Hörgeschädigtenpädagogik sei eine Pädagogik ohne Verantwortung gewesen. Verantwortung soll nicht in Abrede gestellt werden. Die Verantwortung des

Pädagogen lag jedoch vorrangig in der Sicherung der sprachlichen Entwicklung. Sie sollte auf den Weg gebracht werden, damit die Schüler nach dem Erwerb der Sprache kommunizieren können. In der Regel war damit gemeint, dass die Schüler nach dem Schulabschluss fähig sind, sich mit ihrer hörenden Umwelt sprachlich auseinander zu setzen. An diesem Ziel ist an sich nichts auszusetzen, es wurde allerdings viel zu selten erreicht.

Weshalb konnten Wirklichkeit und Visionen nicht zusammenkommen?

- Es ist eine Fehleinschätzung, davon auszugehen, dass Sprache und Dialogfähigkeit identische Fähigkeiten sind.
- Es ist eine Verkenntung der Wirklichkeit anzunehmen, dass Sprachkompetenz zu Dialogfähigkeit führt, sie folglich deren Endprodukt darstellt.
- Es bleibt ein grundlegender Irrtum zu glauben, dass das Kind, wenn es Sprache sicher verwenden kann, aufgrund dieser Fähigkeit in der Lage ist, dialogisch zu handeln.

Dialogfähigkeit und Beziehungsfähigkeit bedürfen einer Entwicklung.

Darauf hat schon Voit (1977) vor vielen Jahren verwiesen. Ihnen liegen basale Erfahrungen zugrunde, die in anderen Bereichen gemacht werden, als in einem Sprachsystem. Ich nenne sie deshalb basale dialogische Kompetenzen. Sie sind notwendig, um den Sinn des Miteinander zu entdecken, um Bereitschaft und den Willen sich zu verständigen, entwickeln zu können, um dadurch selbstbewusst und selbstbestimmt zu werden und Verantwortung für sich und andere in der 'res publica' (Von Hentig 1999) übernehmen zu können.

Auf die Schule bezogen bedarf es dazu eines auf Dialog ausgerichteten Lehrers, der diesen Prozess initiiert und mitträgt. Der Mensch wird am Du zum Ich (Buber 1995).

Gerade darin zeigt sich aber das eigentliche Problem.

Dem Erziehungsziel Sprachkompetenz lag ein systematisches Denken zugrunde, dem das Handeln des Lehrers folgen musste. Nur dann war es erfolgreich. Es bedurfte einer kontrollierenden Haltung des Lehrers, der alle Lernprozesse initiieren und kontrollieren musste. Im System dieser auf Sprache ausgerichteten Erziehungstheorie war dies konsequent. Dem eigenaktiven und selbstverantwortlichen Handeln der Schüler konnte dann jedoch kaum Raum gegeben werden, weil man ihm letztendlich nicht zutraute, dass er kompetent und selbstverantwortlich Wissen erwerben kann. In der Konsequenz dieser Haltung wurden zu wenig offene Unterrichtsformen angeboten, weil der frontale Unterricht als der sichere Weg angesehen wurde. Dies gilt, mit ganz wenigen Einschränkungen, oft genug auch heute noch, auch dort wo wir keinen systematischen Sprachaufbau mehr betreiben. Warum dies so ist, vermag ich nur schwer zu beurteilen. Möglicherweise hat sich zwar die Methode geändert, die sich daran orientierende Haltung des Lehrers aber nicht.

Es verwundert deshalb nicht, dass weiterführende Schulen immer wieder über mangelnde Selbständigkeit der hörgeschädigten Schüler klagen. Junge erwachsene Hörgeschädigte erwarten, dass ihnen Entscheidungen abgenommen werden. Hörgeschädigte Erwachsene, die bereits im Berufsleben stehen, fordern, dass wir, die Älteren, die früheren Lehrer, mehr für sie tun müssen, anstatt selbst die Initiative zu ergreifen. Hinsichtlich ihrer Kompetenzen wären sie durchaus in der Lage, selbst etwas zu organisieren und auf den Weg zu bringen; es fehlt die notwendige Handlungskompetenz, es fehlt vor allem aber die Kraft und der Mut, sich selbst etwas zuzutrauen um selbstverantwortlich eigene Schritte zu gehen, es fehlt m. E. das Vertrauen zu sich selbst.

Was ich damit sagen möchte, ist Folgendes:

- Selbstverantwortlichkeit, Mitverantwortlichkeit und Dialogfähigkeit sind nicht automatisch dann gegeben, wenn die Schüler sprachlich kompetent sind, sondern diese Fähigkeiten müssen sich entwickeln.
- Selbstbestimmt kann ich nur werden, wenn ich Erfahrungen hierzu machen kann.
- Verantwortlichkeit kann ich nur erwerben, wenn ich den Raum dazu erhalte, um Verantwortung leben und erleben zu können.
- Beziehungsfähig werde ich nur, wenn ich selbst Beziehung erlebe, wenn mir im Lebensraum meiner Schule Angebote hierzu gemacht werden.
- Dialogfähigkeit entwickelt sich nur im Dialog; d. h., ein Lehrer, dessen Haltung von der Dialogik bestimmt ist, führt seine Schüler in den Dialog.

Um diese Kompetenzen entwickeln zu können, müssen sie als kontinuierliche Erfahrung den schulischen Weg des Kindes begleiten; sie kennzeichnen sowohl den Weg als auch das Erziehungsziel. Besteht Konsens hinsichtlich der Entwicklung dieser Kompetenzen als Erziehungsziel, kann darüber entschieden werden, welche Methode für das jeweilige Kind die geeignete ist, damit diese Ziele erreicht werden können. Methoden ordnen sich folglich den Erziehungszielen unter, sie sind diesen nachgeordnet. Deshalb ist eine Reduktion der Erziehungsziele auf Fragen der Methode unzulässig, weil dadurch leicht der Blick auf den Menschen mit all seinen Fähigkeiten verloren geht. Es ist unbestritten, dass sprachaufbauende Verfahren, hörgerichtete Ansätze und bilinguale Konzepte aus ihrer Sicht alles getan haben, um das Kind kommunikationsfähig zu machen. Aber als oberstes Erziehungsziel genügt dies nicht, weil die Entscheidungen im System der Methode gefangen bleiben: es wird von der Methode und nicht vom Kind her ge-

dacht. Das Erziehungsziel Hörgerichtet fordert Hörgerichtetheit von allen Schülern ein; das Erziehungsziel Bilingual tut dies vergleichbar und fordert bilinguale Kompetenzen. Wo bleibt in einer solchen methodischen Enge die Verwirklichung von übergeordneten Zielen wie Selbstbestimmtheit, die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, die Fähigkeit zum Dialog? Wo bleibt das Kind mit seinen Potenzialen, seinen Möglichkeiten und seinen Kompetenzen? Einem ressourcenorientierten Verständnis von Pädagogik folgend möchte ich diese Gedanken unter der nachfolgenden These zusammenfassen: Eine sich an den Potenzialen des hörgeschädigten Kindes orientierende dialogische Hörgeschädigtenpädagogik ist offen für Fragen der Methode. Methoden müssen vom Kind her ausgewählt werden und aus dieser Perspektive der Erziehung zur Dialogfähigkeit dienen.

Auf die Haltung des Lehrers kommt es an

Sich an den Potenzialen des Kindes orientieren heißt, spüren was das Kind braucht (Buber 1995; Fromm 1956; von Hentig 2001; Horsch 1998), die Lernangebote darauf ausrichten und beobachten, wie das Kind damit umgeht. Damit sind neue Kompetenzen des Hörgeschädigtenlehrers gefordert. Es kann folglich nicht ausschließlich darum gehen, dass er sich als Wissensvermittler versteht, sondern sein Verhalten muss dahingehend verändert werden, dass er die Schüler mit einer Hörschädigung in der Schule dialoggeleitet fördern kann. Diese auf den Lehrer bezogenen Änderungen in seinem Verhalten beziehen sich, bzw. beinhalten folgende Aspekte:

- Seine Haltung bzw. Einstellung hinsichtlich der Beziehung zum Kind und dem Dialog mit dem Kind;
- Seine Fähigkeiten bzw. sein Wissen hinsichtlich der aktuellen hörgeschädigtenspezifischen Inhalte, wie z. B. Spracherwerb im Dialog,

dies gilt ebenso für den Gebärdenspracherwerb im Dialog, pädagogisch-audiologische Grundlagen, sonderpädagogische Theoriebildung;

- Seine Fertigkeiten vor allem hinsichtlich dialogischer Gesprächsführung, methodischer und unterrichtlicher Entscheidungen, welche Selbstständigkeit der Schüler fördern und Verantwortungsübernahme möglich machen, aber auch Fertigkeiten bezüglich pädagogisch-audiologischem Handeln oder gebärdensprachlichen Kompetenzen.

Eine Haltung des Lehrers, die von den Potenzialen des Kindes ausgeht, setzt z. B. darauf, dass der Schüler neugierig ist, interessiert ist, dass er sich einlässt auf Unbekanntes, dass er den Willen und die Bereitschaft hat, sich zu verständigen, in den Dialog zu treten, dass er Verantwortung übernehmen möchte und dies auch kann. Dafür macht er Mut, dazu gibt er Vertrauensvorschub. Dazu ist er bereit, immer wieder mit dem Schüler in den Dialog zu treten und mit ihm zu verhandeln. Durch eine solche Haltung erfährt der Schüler das, was ich als dialogische Erfahrung ansehe. Auf eine, noch zugegebenermaßen einfache Formel gebracht bedeutet dies, dass es als Partner ernst genommen wird, weil der Lehrer ihm (z. B.) zuhört, weil er auf seine Vorschläge eingeht, weil er ihm etwas zutraut, weil er ihm hilft, wenn etwas schief geht, weil er in schwierigen Situationen erlebt, dass Probleme im Dialog verhandelt und gelöst werden können. Dadurch lernt er auch zu seinen Fehlern zu stehen und gegebenenfalls daraus zu lernen. Diese Variablen haben auch im Klassenverband Gültigkeit, werden für Schüler im Dialog untereinander zum nachahmenswerten Modell. In all diesen Lernprozessen erfährt der Schüler Grundqualitäten, auf die es nicht nur in der Schule, sondern auch in der Gesellschaft ankommt. Dadurch erwirbt er Kompetenzen, die ihm helfen, auch in einer Zukunft, von der wir noch nicht wissen wie sie sich ihm darstellt, zurecht zu kommen.

Für mich sind dies zutiefst pädagogische Haltungen, die nicht unmittelbar mit dem Wissenserwerb zu tun haben, sondern eher davon bestimmt sind, das Kind in seinen Potenzialen zu sehen und für deren optimale Entwicklung Sorge zu tragen, indem ich in eine Beziehung zu ihm trete. Dies bleibt jedoch nicht ohne Folgen. Aus Studien der Neurophysiologie wissen wir, dass das Kind besonders gut lernt und gerne lernt, wenn es sich wohl fühlt. Emotionen bestimmen die Architektur des Gehirns. Emotionen bilden demnach die ersten Ordnungsstrukturen ab, denen wir vermutlich zeitlebens folgen. Eine Haltung des Lehrers, die diesen Grundannahmen bzw. Erkenntnissen folgt, hilft seinen Schülern, den Lernprozess konstruktiv gestalten zu können. Deshalb stehen Haltungen immer im Zusammenhang von Bildung, Erziehung und Werten. Dies hat bereits Dilthey (1894) im vorvergangenen Jahrhundert festgestellt. Für ihn sind Erziehung und Bildung zwei Seiten einer Medaille, wobei Erziehung immer in einer Beziehung zwischen Erwachsenem und Heranwachsendem konkret wird, und die konkreten Inhalte dieses Bildungsprozesses den jungen Menschen etwas angehen, ihn interessieren ihn betreffen müssen.

Gilt diese anthropologisch-pädagogische Sicht heute noch?

Was aber ist Bildung – in der heutigen Zeit?

Häufig wird Bildung verwechselt mit Allgemeinbildung oder manchmal sogar mit Ausbildung. Allgemeinbildung ist ja fast schon eine anachronistische Floskel! Die Welt ist zu groß geworden! Die klassischen Bildungsinhalte sind nicht mehr die ausschließlich akzeptierten, was früher klassisch vom Umfang her und einem bestimmten Personenkreis vorbehalten war, weiß heute jeder Mann, jede Frau von der Straße. Denken sie doch nur an Günther Jauch und wer dort Millionär wird. Es zeugt sich hierin

ein anderes Verständnis von Allgemeinbildung: Hätten sie (z. B.) gewusst, wer 1974 das entscheidende Tor schoss, oder wo die Beskiden liegen?

Bildung wird ebenso oft verwechselt mit Ausbildung. Ausbildung jedoch ist zweckorientiert, hat nicht den Menschen, sondern seine Funktion im Auge. Bildungspolitik reduziert sich darauf immer mehr. Unter dem Druck der Integrations- und Arbeitsmarktfähigkeit stehen die Schulen steht auch die Schule für Hörgeschädigte. Aber das reibungslose Funktionieren in die Arbeitsgesellschaft gelingt nicht immer. Darüber hinaus unterliegen Fertigkeiten und Wissen einer hohen Vergänglichkeit (= niedere Halbwertszeit). Was gestern noch beim Frisör oder Günther Jauch mit sehr viel Eifer diskutiert wurde (um auf mein Beispiel von oben zurückzukommen) ist heute im wahrsten Sinne des Wortes schon wieder Schnee von gestern.

Wir müssen die Schüler dazu befähigen, mit einer zukünftigen (Arbeits-) Welt zurecht zu kommen (vgl. Popper 1984) und das dient beiden: dem Schüler und der Arbeitswelt. Seneca fällt mir hierzu ein, der fordert, nicht für die Schule, sondern für das Leben zu lernen. Aber schwierig ist das schon!

Ich sehe das in der Diskussion mit Studierenden, die den Gebrauchswert ihres Studiums im Auge haben. Sie sitzen in den Seminaren, den Bleistift gezeichnet wie eine Waffe auf dem Schlachtfeld auf dem um den Erfolg gekämpft wird. Die implizite Frage hierbei lautet: „Brauchen wir dies?“ – „Wenn wirs brauchen müssen wirs mitschreiben“. Brauchen meint zunächst für die Prüfung brauchen. Dahinter steckt eine Denkhaltung der Verwertbarkeit. Wenig Mut zu Fehlern, zum Querdenken, zum Aushalten von Unsicherheiten, spüre ich da.

Gegen Ende des Studiums ändert sich dies – die Studierenden entwickeln eine Haltung, auf der sie ihr zukünftiges Lehrersein hin reflektieren. Dies geschieht m. E. weniger durch Belehrung als durch Erleben, durch Reflexion, durch Erfahrung, durch Mutmachen, den eigenen Weg zu gehen und Vertrauen in ihre Potenziale zu entwickeln.

Wirkt sich diese Haltung auf ihr Verständnis als zukünftiger Lehrer aus? Ich denke, dass die Erfahrungen, die auf dem Lebensweg gemacht werden, immer in die Zukunft hineinwirken. Beteiligung statt Belehrung – Erfahrung statt Belehrung ist gefordert (vgl. von Hentig 2001). Dies gilt unabhängig vom Alter des Menschen. Konkret heißt das, wenn ich Achtung erwarte, muss ich auch sie (die Studenten) respektieren mit ihren bunten Haaren und gepiercten Nasen und nicht sauerböfisch sie als Scheußlichkeiten hinnehmen, sondern als altersadäquate Form sich darzustellen und auszudrücken. Wir (die Älteren) haben sie doch auch! Oder meinen Sie eine Krawatte sei etwas anderes! Kurzum: es reicht nicht, dass ich fachliche Kompetenz einbringe um Wissen zu vermitteln, die ganze Person muss sich einbringen, um auf das Leben vorzubereiten, muss ehrlich sein, kongruent sein, Vertrauen geben, nur dann kann ich ziehen, mitziehen, erziehen.

Dies gilt für die Hochschule, dies gilt ebenso für die Schule. Hier wie dort wird nicht nur Fachkompetenz erwartet, die Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten beinhaltet, sondern eine Erzieherpersönlichkeit, die den Menschen in seiner ganzen Person im Auge hat.

Steht damit die Erziehungskompetenz des Hörgeschädigtenpädagogens im Widerspruch zu seiner Fachkompetenz?

Wo bleibt das Spezifische der Hörgeschädigtenpädagogik?

Immer wieder werden Ängste dahingehend geäußert, dass das hörgeschädigtenspezifische Wissen und die sich darin begründende fachliche Kompetenz in einem dialogischen Erziehungskontext nicht mehr gefragt seien. Ich behaupte entschieden, dass das Gegenteil der Fall ist. Sie ist gefordert, und zwar auf aktuellem Wissenstand, der in unserer Disziplin ganz entscheidend ist. Ich erinnere nur an die Entwicklungen in den letzten 30 Jahren, so z. B. das Cochlear-Implant, die neuen Erkenntnisse in der pädagogischen Audiologie, das Wissen um die Prozesse des Hörenlernens, des Spracherwerbs und des Gebärdenspracherwerbs. An dieser Entwicklung lässt sich auch die Veränderung hinsichtlich der Verantwortung im fachlichen Bereich festmachen. Das fachliche Wissen von Heute ist gegenüber dem von vor 30 Jahren ein anderes geworden. Die Schule von Heute muss diese Veränderungen als Angebote verstehen und aufgreifen, weil dadurch die Möglichkeiten ihrer Schüler andere, bessere geworden sind.

Es wäre verantwortungslos, die Veränderungen die dieses Wissen mit sich bringt, nicht als Chance zu verstehen.

Wissen gehört zur fachlichen Kompetenz. Es ist heute dringlicher denn je gefordert. Es war jedoch der entscheidende Fehler der Hörgeschädigtenpädagogik, in Fragen der fachlichen Kompetenz zu verharren, ja, sie häufig genug zu reduzieren auf eine einzige Frage: Welches ist die richtige Methode? Dies macht Flexibilität in methodischer Hinsicht, wie wir gesehen haben, nahezu unmöglich. Wir dürfen den Erziehungsauftrag nicht reduzieren auf reine Wissensvermittlung, sonst steht die Schule für Hörgeschädigte in der Gefahr, in den gleichen Fehler zu verfallen, wie wir ihn unter der Frage der Methode bereits diskutiert haben. Auch reine Wissensvermittlung steht in der Gefahr zur Methode zu werden. Wissenserwerb ist jedoch notwendig, dies braucht

nicht diskutiert zu werden. Wissensvermittlung und Wissen dürfen jedoch nicht mit Erziehung und Bildung gleichgesetzt werden, wie wohl Bildung Wissen voraussetzt. Bildung und Erziehung haben zum Ziel, den jungen Menschen von heute auf das Leben von Morgen vorzubereiten. Wenn jedoch das Wissen, das wir aktuell als notwendig ansehen möglicherweise in der Zukunft nur noch die Hälfte wert ist, muss Bildung mehr sein, muss Bildung die Aufgabe haben, mit dieser unsicheren Zukunft zurecht kommen zu können (vgl. Popper 1984). Deshalb müssen sowohl die Werte, die in der Gesellschaft akzeptiert sind und deren Identität ausmachen gewahrt und weitergegeben werden, jedoch gleichzeitig die Instrumente für eine noch unsichere Zukunft bereit gestellt werden, um den erwarteten Wandel Rechnung zu tragen (vgl. von Hentig 2004).

Ich greife meine eingangs formulierten Thesen nochmals auf und führe sie weiter: Nicht im Verharren in methodischen Konzepten, sondern im dialogischen Antworten auf das, was das Kind braucht, also in einer für das Kind erlebbaren dialogischen Haltung des Lehrers liegen die Kompetenzen, die erzieherisch wirksam werden. Wir haben einen Erziehungs- und Bildungsauftrag, und nicht nur den Auftrag, Wissen zu vermitteln (Klafki 1973). Der Bildungsplan enthält, was „gelehrt“ werden soll, er stellt dies jedoch in den Dienst eines umfassenden Erziehungs- und Bildungsauftrags. Der Bildungsplan Baden-Württemberg und anderer Bundesländer gibt diese Chance in besonderer Weise. Nutzen wir sie auch! Diese Chance ist jedoch nur dann eine echte für Lehrer und Schüler, wenn die Kompetenzen, die heute vom Hörgeschädigtenlehrer gefordert werden, sowohl in einer Erziehungs- und Beziehungskompetenz als auch in einer fachlichen Kompetenz gesehen werden. In der Erziehungs- und Beziehungskompetenz werden Haltungen bzw. Einstellungen hinsichtlich der Beziehung zu und dem Dialog mit dem Kind sichtbar und er-

fahrbar; in der fachlichen Kompetenz sind Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verankert. Ich verstehe die Ängste, die dadurch entstehen können, weil immer noch mehr gefordert wird. Kollegen vor Ort haben mir glaubhaft versichert, dass sie der Fülle der Wissensvermittlung ohnehin kaum gerecht werden. „Ich kann es mir nicht leisten, Zeit für diese anderen Dinge aufzubringen, wie: Beziehung zum Kind herzustellen. Wenn ich Zeit habe, sprechen wir weiter“. Ich stelle die Gegenfrage: Warum sind sie Lehrer geworden? Doch sicher nicht wegen der Ferien, wie böse Zungen immer wieder behaupten! Nein, weil sie den Erziehungs- und Bildungsauftrag ernst nehmen, weil sie es spannend finden an der Entwicklung von Kindern teilzunehmen und auf diese Einfluss zu nehmen, weil sie sich den Schulalltag mit Kindern als für sie bereichernd vorstellen können. Dahinter stehen Erwartungen und Erwartungen, die ich so formulieren möchte: Wenn ich Lehrer bin, gehe ich davon aus, dass ich von den Schülern auch Antworten erhalte, die mich bestärken. Der Dialog hat sehr viele Facetten. Auch der Lehrer braucht dieses Bestätigt-Werden durch seine Schüler. Wenn sie sich vertrauensvoll an ihn wenden, oder ihm sagen „Wir sind gerne bei dir“ oder „Du machst es gut“ sind dies dialogische Angebote der Schüler an ihren Lehrer. Sie helfen weit mehr als manches andere einem „burn out“ und einer Resignation im Schulalltag entgegen zu wirken. Auch dies ist ein Aspekt Dialogischer Pädagogik; sie tut beiden gut.

Hartmut von Hentig (1993) merkt hierzu an: Eine gute Pädagogik wird nicht die Verhältnisse ändern, sondern nur die jungen Menschen gegen diese Verhältnisse stärken. Ich würde diesen Gedanken gerne erweitern und fortsetzen. Eine gute Pädagogik wird auch den Pädagogen stärken nicht nur in seiner Person, sondern auch in seiner Position in der Gesellschaft. Hier meine ich wäre noch einiges zu tun, um zu einer vergleichbaren

Akzeptanz und Wertschätzung des Lehrers zu kommen, wie wir es in anderen, bspw. nordischen Staaten wie Finnland haben. Hierzu gehören u. a. sicher auch mit mehr Selbstbewusstheit den Erziehungsauftrag, den die Pädagogen für die Gesellschaft übernommen haben auch nach außen selbstbewusst zu leben und darzustellen. Immer wieder finden wir gerade in neueren Veröffentlichungen, manchmal etwas reißerisch aufgemacht, den Lehrer des Monats oder den Lehrer des Jahres. Immer sind es Lehrerpersönlichkeiten, die, um es auf den Nenner meiner Aussage zu bringen, es leisten, in den Dialog mit den Schülern zu treten und darin ein besonderes Engagement zeigen, diese in ihrer Lernbereitschaft und in ihrer Bereitschaft für andere da zu sein, zu stärken. So erfreulich solche Fokussierungen auch sein mögen, zeichnen sie doch ein letztendlich immer noch schwaches Bild des Pädagogen in unserem heutigen gesellschaftlichen Verständnis. Ich möchte Sie auffordern, diesem Trend entschieden entgegenzutreten und auch öffentlich sichtbar zu machen, was sie im Alltag längst verwirklicht haben: Lehrer sein mit Kopf, Herz und Hand.

Literatur

- Buber, M. (1964): Reden über Erziehung. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider
- Buber, M. (1989): The Knowledge of Men. Appendix. Dialogue between Martin Buber and CARL R. ROGERS. Baltimore Hebrew University.
- Buber, M. (1995⁸): Reden über Erziehung. Gerlingen
- Danner, H. (1985): Martin Buber - Dialogische Erziehung zur Verantwortung. In: Danner (Hrsg.) zum Menschen erziehen. Frankfurt 75- 82

- Dilthey, W. (1961): Erleben, Ausdruck und Verstehen. Gesammelte Schriften. Stuttgart, Göttingen.
- Habermas, J. (2001): Glauben und Wissen. Frankfurt a. M.
- Hentig, von, H. (1985): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Philipp Reclam, Stuttgart
- Hentig, von H. (1993): Die Schule neu denken. München
- Hentig, von H. (1999): Bildung. Weinheim, Basel 1999.
- Hentig, von H. (2001): Ach, die Werte. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. Beltz Verlag, Weinheim
- Hentig, von H. (2004): Vorwort. In: Bildungsplan Baden Württemberg
- Horsch, U. (1998): Liebe ist Verantwortung eines Ich für ein Du. Fragen an mein Du im pädagogischen Kontext. In: HÖRPÄD 1. 3-22.
- Horsch, U.; Maier, N. (1999): Kinder konstruieren ein Märchen. Systemisch-konstruktivistische Perspektiven auf das Lernen hörgeschädigter Kinder in interkulturellen Projekten. In: HÖRPÄD 6, 304-316
- Horsch, U. (2002): Schritte in die Dialogik. „Indem ich mich als Prinz in ‘Dornröschen’ erlebe, wird das Märchen in mir lebendig.“ In: Klauß, Th.; Lamers, W. (Hrsg.) Alle Kinder alles lehren. Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberg: Universtätsverlag Winter (in Druck).
- Horsch, U. (2003): Vom Recht des hörgeschädigten Kindes auf Erziehung und Bildung - oder Schule für Hörgeschädigte neu denken. In: hörgeschädigte kinder 1 (in Druck)
- Horsch, U. (2003): Dialogische Hörgeschädigtenpädagogik. In: BDH (Hrsg.): Tagungsbericht Feuersteintagung 2001/03 (in Druck).
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch konstruktiven Didaktik. Beltz Verlag, Weinheim
- Klafki, W. (1993)³: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Beltz
- Popper, K. (1984): Auf der Suche nach einer besseren Welt. München
- Rogers, C. (1964): Therapeut und Klient. Frankfurt
- Seneca, L. A. (58/59): De vita beata (Vom glücklichen Leben)
- Voit, H. (1977): Sprachaufbau beim gehörlosen Kind aus der Perspektive gestörter Beziehungen. Rheinstetten

Prof. Dr. Ursula Horsch

Erziehungswissenschaftliche Fakultät,
Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen
Pädagogische Hochschule Heidelberg,
Zeppelinstr.3, 69121 Heidelberg
e-mail: ursulahorsch@aol.com