

d f g s

forum

HALBJAHRESZEITSCHRIFT DES DEUTSCHEN FACHVERBANDES FÜR GEHÖRLOSEN- UND SCHWERHÖRIGENPÄDAGOGIK

1/1993

| | |
|---|----|
| Vorbemerkung der Redaktion | 3 |
| DFGS-Infos | |
| Zur Gründung des DFGS (Manfred Wloka) | 4 |
| <i>Bericht über den Workshop des DFGS am 12. Juni 1993 in Bremen (Reinhard Riemer)</i> | |
| Satzung des DFGS | 8 |
| dfgs forum (Jens Heßmann u.a.) | 11 |
| Tagungsberichte | |
| <i>„Cochlear-Implant bei gehörlosen Kindern“ Bericht über eine Podiumsdiskussion in Recklinghausen (Eva-Marie Kammerer)</i> | |
| Beiträge | |
| <i>Plädoyer für einen offenen Methodenwettbewerb (Klaus-B. Günther) ...</i> | |
| <i>Gebärdensprache in der Gehörlosenschule – Gebärdensprache in die Gehörlosenschule (Fritz-H. Wisch)</i> | |
| Sonstiges | |
| Termine | 38 |

Impressum 1/1993 **Herausgeber** Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik. **Redaktion** Eveline George, Eva-Marie Kammerer, Renate Poppendieker. **Redaktionsanschrift** – dfgs forum – c/o Eveline George, Fährstraße 71, 21107 Hamburg, ST 040/7534509. **Satz** Eveline George, Renate Poppendieker. **Druck** poppdruck Langenhagen. **Redaktionsschluß für die nächste Ausgabe** 15. Februar 1994.

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.

Vorbemerkung der Redaktion

DFGS forum, so haben wir die Zeitschrift des im Februar diesen Jahres neugegründeten Deutschen Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik getauft.

Dieses Organ, das zweimal im Jahr erscheinen wird, soll allen Verbandsmitgliedern und weiteren Interessierten die Möglichkeit eines Gedanken- und Informationsaustausches geben zu möglichst vielen Fragen, die die Thematik Gehörlose, Schwerhörige und Ertaubte und ihrer Erziehung, Bildung und Rehabilitation berühren – zentral oder auch weniger zentral. Die Zeitschrift soll ein Forum für eine breite, intensive, leidenschaftliche Diskussion bieten.

In dieser ersten Ausgabe stellt sich der neue Verband vor. Wir hoffen, Sie – liebe Leserin, lieber Leser – für zukünftige lebendige Leserbriefe, Beiträge, Tagungsberichte o.ä. zu gewinnen, um so ein breites Spektrum innerhalb der Hörgeschädigten-thematik zu präsentieren und vielleicht auch neue Themenfelder aufzudecken.

Schicken Sie Ihre Beiträge, Leserbriefe u.a.m. an:
*dfgs forum, c/o Eveline George,
Fährstraße 71, 21107 Hamburg*

Redaktionsschluß für die nächste Ausgabe ist der 15. Februar 1994. Wir sind gespannt, was Sie uns alles schicken werden! Sollten Sie noch kein Mitglied unseres Fach-

verbandes sein, aber Interesse an einer Mitgliedschaft haben, so finden Sie hinten in dieser Ausgabe eine Beitrittserklärung, die Sie heraustrennen können.

Das Redaktionsteam

Zur Gründung des DFGS

MANFRED WLOKA

Liebe Leserinnen
und Leser,

mit dem vorliegenden Heft *dfgs forum* möchte sich auch gleichzeitig ein neuer Verband vorstellen, ein Verband, der am 20. Februar 1993 von vierzehn Personen als „Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik“ in Berlin gegründet wurde. Sie werden sich fragen: wieso ein neuer Verband? Gibt es nicht bereits genügend Vereine, die sich mit der Hörgeschädigtenthematik befassen? Sicher, unter dem Dach der „Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V.“ sind eine ganze Reihe von bundesweiten Verbänden organisiert, die mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Aufgaben die Interessen der beiden Hörgeschädigtengruppen vertreten. Gegenüber der Politik und der allgemeinen Öffentlichkeit will die „Deutsche Gesellschaft“ die über die Förderungsaufgaben der Einzelverbände hinausgehenden Anliegen zusammenfassend vertreten. Diese können um so nachhaltiger artikuliert werden, je stärker die Gruppe ist, für die man spricht.

Ende vergangenen Jahres haben sich bedauerlicherweise drei Verbände aus der „Deutschen Gesellschaft“ zurückgezogen, u.a. auch der „Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen“ (BDH). Der BDH, der nicht nur als Standesvertretung für Lehrerinnen und Lehrer innerhalb

der „Deutschen Gesellschaft“ mitarbeitete, sondern vor allem auch den Bereich der Pädagogik vertrat, hat mit seinem Austritt ein Feld freigegeben, das für die „Deutsche Gesellschaft“ einen hohen Stellenwert besitzt. Dies führte zu der Überlegung, wie die Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik innerhalb der „Deutschen Gesellschaft“ wieder präsent sein könnte. Als Ergebnis der Überlegungen zur Präsenz des Bereiches Erziehung und Bildung innerhalb der „Deutschen Gesellschaft“ kam die Gründung eines Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik in Frage. Für die Gründung eines solchen Fachverbandes sprach auch ein weithin bestehendes Unbehagen über die derzeit geführte Pädagogikdiskussion, die durch Einseitigkeit und Unsachlichkeit gekennzeichnet ist. Deshalb sollten alle diejenigen angesprochen werden, die im gegenwärtigen Meinungsstreit das Bedürfnis nach mehr Toleranz und Sachlichkeit sowie nach breitem Informationsaustausch haben.

Kolleginnen und Kollegen aus Essen, Münster, Bremen, Hamburg und Berlin trafen sich zunächst zu einem Vorgespräch, auf dem der Konsens über die Gründung eines Fachverbandes festgestellt wurde. Die Gründung selbst fand schließlich am 20. Februar 1993 in Berlin statt.

Mit der Gründung des „Deutschen Fachverbandes für Gehörlo-

sen- und Schwerhörigenpädagogik“ sollte kein Gegenverband oder Konkurrenzverein zum BDH ins Leben gerufen werden, sondern ein Verband, der ein Forum für die inhaltliche Auseinandersetzung mit den sich stellenden Fragen der Erziehung und Bildung Hörgeschädigter bieten möchte.

Der DFGS will keine Interessenvertretung für eine bestimmte Berufsgruppe sein, die innerhalb der Hörgeschädigtenpädagogik tätig ist. Er möchte vielmehr einen breiten Informationsaustausch in Gang setzen und fördern, einen Austausch, der sich nicht auf die Lehrerschaft einengen läßt, sondern vielmehr auch Vertreter und Vertreterinnen benachbarter Wissenschaftsdisziplinen einbeziehen will. Ein erster Versuch, um miteinander ins Gespräch zu kommen, wurde auf einem Workshop am 12. Juni 1993 in Bremen unternommen. Diese Tagung sollte dazu dienen, erste Impulse für die Verbandsarbeit zu geben. Ein Bericht in dieser Ausgabe des *dfgs forums* wird Sie über die Ergebnisse informieren. Selbstverständlich sind Sie zur aktiven Gestaltung des DFGS aufgerufen, damit der Fachverband die Form erhält, die Sie sich wünschen.

Über einen Punkt sollten wir bei der inhaltlichen Gestaltung des DFGS Konsens erzielen: Wir sollten nicht über Schwerhörigen- und Gehörlosenbildung sowie

über die Rehabilitation Ertaubter reden, ohne die Hörgeschädigten selbst in die Diskussion einzubeziehen. Nicht ohne Grund stagnierte lange Zeit die Entwicklung neuer methodischer Wege im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik. Es wurde zuviel über die Köpfe der Schwerhörigen und Gehörlosen hinweg entschieden, ohne auf die tatsächlichen Anforderungen, die ihnen das Leben stellt, zu achten. Deshalb kann ich mir eine erfolgreiche Arbeit des DFGS nur unter Einbeziehung der Hörgeschädigten vorstellen. Wir müssen uns an der Realität orientieren. Diese sollte unser Handeln bestimmen. Das Festhalten an überkommenen, einseitig ausgerichteten pädagogischen Vorstellungen bringt uns nicht weiter. Praxisnahe Arbeit und der Blick über den eigenen Zaun hinaus sollten uns vor ideologischen Festlegungen bewahren. Mit der nötigen Offenheit und Toleranz könnten wir uns zu einem Verband entwickeln, der seinen Zielsetzungen, der Förderung des Erziehungs-, Bildungs- und Rehabilitationswesens Gehörloser, Schwerhöriger und Ertaubter, entsprechend arbeitet und wirkt. Sollten Sie eine entsprechende Motivation besitzen, so helfen Sie mit, den DFGS zu einem starken Verband zu machen.

Manfred Wloka, 1. Vorsitzender

Bericht über den Workshop des DFGS am 12. Juni 1993 in Bremen

REINHARD RIEMER

Der Vorsitzende des DFGS, Herr *Manfred Wloka*, eröffnete den Workshop mit einem Dank an den gastgebenden Landesverband der Gehörlosen e.V., der Räumlichkeiten und Verpflegungsangebote für diese erste Zusammenkunft des jungen Verbandes zur Verfügung stellte.

Herr *Wloka* berichtete den erschienenen Mitgliedern und Interessierten zunächst über die Vorgänge, die zur Gründung des DFGS führten. Einen Anstoß gab der Hinweis des Vorsitzenden der „Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen“, Herrn *Donath*, daß der „Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen“ (BDH) aus dem Dachverband ausgetreten sei. Diese Lücke sei auszufüllen. Herr *Wloka* wertete den Austritt des BDH in der Form seinen Mitgliedern gegenüber als wenig demokratisches Vorgehen. Einseitigkeit, starke Ausrichtung auf die Interessen der Taubstummenlehrer sowie mangelnde Kooperationsbereitschaft mit den erwachsenen Gehörlosen hätten zur Feststellung geführt, eigene Vorstellungen nicht adäquat innerhalb des BDH artikulieren zu können.

Am 20. Februar 1993 fand dann die Gründungsver-sammlung des DFGS mit der ersten Vorstandswahl statt. Der DFGS trat bereits in der Öffentlichkeit mit einer Stellungnahme zu dem Hamburger Bilingualismusstreit in Erscheinung.

Nach den einleitenden Worten stellten sich die Vorstandsmitglieder vor:

■ Frau *Eva-Marie Kammerer* ist Gehörlosenlehrerin in Münster und Fachleiterin für Hörgeschädigtenpädagogik am Studienseminar

■ Frau *Winnifried Heinemann* ist Gehörlosenlehrerin in Hamburg und in der Arbeitsgruppe Bilingualismus tätig

■ Frau *Susanne Schmidt* ist Gehörlosenlehrerin in Berlin

■ Herr Prof. Dr. *Klaus-B.*

Günther lehrt Gehörlosenpädagogik an der Universität Hamburg

■ Herr *Gert Hommel* ist einer von sechs hörgeschädigten Berufsschullehrern in Essen

■ Herr *Reinhard Riemer* ist stellvertretender Schulleiter in Bremen

■ Herr *Manfred Wloka* als Vorsitzender leitet die Gehörlosenschule in Berlin-Charlottenburg.

Auch die Teilnehmer stellten sich kurz vor. Für die gehörlosen Teilnehmer leisteten zwei Gebärdensprachdolmetscherinnen einen halben Tag lang Schwerstarbeit. Ansonsten konnten Kolleginnen und Kollegen aus dem nordwestdeutschen Raum begrüßt werden.

Der Schwerpunkt des Workshops lag in der gemeinsamen Bildung von Fachreferaten, die die fachliche Verbandsarbeit leisten sollen. In einem Brainstorming trugen die Anwesenden eine Fülle von Themenbereichen vor, die sie in den Gremien behandelt sehen möchten. Herr *Nabrotzky* sprach

sich für eine Zusammenfassung der genannten Themen unter schulischen Kategorien aus, Herr Prof. Dr. *Kammerer* für eine Einbeziehung kinder- und jugendpsychologischer Aspekte. Herr Prof. Dr. *Günther* schlug vor, klassische Schwerpunktsetzungen zu vermeiden (z.B. Früherziehung) und sich statt dessen an den Sozialisationsphasen zu orientieren. Intensiv wurde diskutiert, ob eine Einteilung nach schulischen Phasen den umfassenderen Ansatz bieten könnte.

Die Hervorhebung der Kommunikation durch einen eigenen Arbeitskreis – eingebracht von Frau *Heinemann* – war der letzte Diskussionspunkt. Folgende Arbeitskreise wurden einvernehmlich gebildet:

■ 1. Öffentlichkeitsarbeit
Schwerpunkte: *Kommunikation und Kultur Hörgeschädigter*

■ 2. Primäre Sozialisation
Schwerpunkte: *Familie, Früherziehung, Kindergarten/Vorschule*

■ 3.a Sekundäre Sozialisation
Schwerpunkte: *Schule, Familie, Freizeit*

■ 3.b Sekundäre Sozialisation
Schwerpunkte: *Ausbildung (weiterführende Schulen), Familie, Freizeit*

■ 4. Tertiäre Sozialisation
Schwerpunkte: *Erwachsene, Beruf, Fortbildung, Freizeit*

Den Arbeitsgruppen ordneten sich sodann Teilnehmer zu:

■ zu Arbeitsgruppe 1:

Frau Heinemann, Herr Heßmann, Herr Schmidt

■ zu Arbeitsgruppe 2:

Herr Günther, Herr Kammerer

■ zu Arbeitsgruppe 3a:
Frau Flügel, Frau Kammerer, Frau Schinke, Frau Schmidt, Frau Wiechel

■ zu Arbeitsgruppe 3b:
Herr Hommel, Herr Nabrotzky

■ zu Arbeitsgruppe 4:
Frau K. George, Herr Riemer.

In der im Herbst erscheinenden Verbandszeitschrift *dfgs forum* sollen die Kontaktadressen und Arbeitsschwerpunkte der Arbeitskreise veröffentlicht bzw. vorgestellt werden. Dazu treffen sich die Mitglieder der einzelnen Arbeitskreise. Auf einem Arbeitstag konkretisieren sie ihre Arbeit und stellen die Ergebnisse in der ersten Nummer des *dfgs forum* im Jahr 1994 vor.¹

Frau *Eveline George*, die mitverantwortlich für die Herausgabe des DFGS forum zeichnet, bat um Themen- und Rubrikenvorschläge für das Blatt. Sie bittet um erste Beiträge bis Mitte Juli an ihre Adresse: *Fährstraße 71, 21107 Hamburg.*

Es werden auch Vorschläge für ein aussagekräftiges Logo gebraucht. Herr *Hommel* schlägt vor, bei einem gehörlosen Grafiker anzufragen.

Herr *Nabrotzky* wünscht einen Bericht über diesen Workshop, damit der DFGS besser bekanntgemacht werden kann. Alle Teilnehmer sollen einen Bericht über diesen Workshop erhalten.

Frau *Kammerer* regt an, gezielter über Tagungen zu berichten, an denen Gehörlose teilgenommen haben.

Im Informationsteil des Workshops sollte u.a. von Herrn Prof. Dr. *Günther* über die CI-Tagung des vergangenen Wochenendes in Hannover berichtet werden. Wegen der fortgeschrittenen Zeit verteilt er seinen Redebeitrag auf der genannten Veranstaltung.

Frau *Heinemann* berichtet kurz über den bilingualen Schulversuch in Hamburg. Die Schulbehörde hat diesem unter einigen Auflagen zugestimmt. Der Versuch läuft ab nächstem Schuljahr in den Klassen 1a und 2a unter Mitwirkung einer gehörlosen Mitarbeiterin an, die hierfür einen zunächst befristeten Vertrag erhält. Die Lehrerkonferenz der Gehörlosenschule Hamburg hat weiterhin ein Curriculum für die DGS gefordert. Die Erstellung wurde unter Hinweis auf den Schulversuch, der ja die Bildung eines Curriculums erst ermöglicht, zurückgestellt. Ein Konzept des Schulversuchs kann Interessierten über den DFGS zugestellt werden. Es ist in einer früheren Ausgabe des ZEICHENS bereits veröffentlicht worden². Ein besonderer Hinweis gilt einem chronologischen Abriß der Geschehnisse um

¹ Wegen des kurzen Zeitraums, der zwischen Workshop, Sommerferien und Redaktionsschluß verblieb, können wir diese erst in der nächsten Ausgabe veröffentlichen. Die Red.

² Hamburger Arbeitsgruppe zur Zweisprachigkeit Gehörloser in Erziehung und Bildung, Konzept zur Zweisprachigkeit Gehörloser als Grundlage eines bilingualen Schulversuchs. In: *Das Zeichen* 22/92, 430-448. Die Red.

³ *Wempe, Karin*; Der lange Weg zum Schulversuch. In: *Das Zeichen* 24/93, 204-211. Die Red.

den Schulversuch im aktuellen ZEICHEN³. Herr *Wloka* weist auf einen Bericht des Schulleiters der Schule Homberg hin, wo eine nicht ausgebildete gehörlose Kraft auf ABM-Basis an der Schule eingesetzt wird.

Herr *Wloka* dankt allen Teilnehmern für ihre konstruktive und vertrauensvolle Mitarbeit bei diesem Workshop, spricht dem gastgebenden Landesverband sowie den Gebärdensprachdolmetscherinnen den Dank aller aus und schließt den ersten Workshop des DFGS gegen 18.00 Uhr.

TeilnehmerInnen in alphabetischer Reihenfolge:
Frau Ahnelt (Bremen), *Frau Fischer* (Hamburg), *Frau Flügel* (Bremen), *Frau Fries* (Berlin), *Frau K. George* (Bremen), *Frau E. George* (Hamburg), *Herr Günther* (Hamburg), *Frau Habermann* (Hamburg), *Frau Heinemann* (Hamburg), *Herr Heßmann* (Berlin), *Herr Hommel* (Essen), *Frau Kammerer* (Münster), *Herr Kammerer* (Münster), *Herr Lambrecht* (Braunschweig), *Herr Nabrotzky* (Dortmund), *Frau Poppendieker* (Hamburg), *Frau Reddig* (Bremen), *Frau Riemer* (Bremen), *Herr Riemer* (Bremen), *Frau Schinke* (Bremen), *Frau Schmidt* (Berlin), *Herr Schmidt* (Hamburg), *Frau Tiedmann* (Berlin), *Frau Tollgref* (Hamburg), *Frau Wiechel* (Hamburg), *Herr Wisch* (Hamburg), *Herr Wloka* (Berlin).

Reinhard Riemer,
Beim Spieker 41, 28865 Lilienthal

Satzung

§ 1 Name, Sitz, Geschäftsjahr

(1) Der Verein führt den Namen „Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik (DFGS)“. Er soll in das Vereinsregister eingetragen werden; nach seiner Eintragung lautet der Name: „Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik (DFGS) e.V.“.

(2) Der Verein hat seinen Sitz in Berlin.

(3) Das Geschäftsjahr des Vereins ist das Kalenderjahr.

§ 2 Zweck, Aufgaben, Gemeinnützigkeit

(1) Zweck des Vereins ist die Förderung des Erziehungs-, Bildungs- und Rehabilitationswesens Gehörloser, Schwerhöriger und Ertaubter. Der Verein kann alle ihm dafür geeignet erscheinenden Maßnahmen durchführen. Er wird insbesondere interdisziplinäre Forschungs- und Praxisprojekte unterstützen, Weiterbildungsarbeit leisten, Informations- und Öffentlichkeitsarbeit betreiben sowie den nationalen und internationalen Erfahrungsaustausch fördern.

(2) Der Verein verfolgt ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke im Sinne des Abschnitts „Steuerbegünstigte Zwecke“ der Abgabenordnung.

(3) Der Verein ist selbstlos tätig; er verfolgt nicht in erster Linie eigenwirtschaftliche Zwecke.

(4) Mittel des Vereins dürfen

nur für die satzungsmäßigen Zwecke verwendet werden.

(5) Bei Auflösung des Vereins oder bei Wegfall seines bisherigen Zwecks wird das Vermögen des Vereins anderen gemeinnützigen Zwecken zugeführt.

§ 3 Erwerb der Mitgliedschaft

(1) Mitglied des Vereins kann jede volljährige, natürliche und jede juristische Person werden, die in der Erziehung und Bildung Gehörloser, Schwerhöriger und Ertaubter tätig ist oder die bereit ist, sich für diese Bereiche aktiv einzusetzen.

(2) Auf Vorschlag des Vorstandes kann die Mitgliederversammlung Ehrenmitglieder auf Lebenszeit ernennen.

(3) Voraussetzung für den Erwerb der Mitgliedschaft ist ein schriftlicher Aufnahmeantrag, der an den Vorstand gerichtet werden soll.

(4) Der Vorstand entscheidet über den Aufnahmeantrag nach freiem Ermessen. Bei Ablehnung des Antrages ist er nicht verpflichtet, dem Antragsteller die Gründe mitzuteilen.

§ 4 Beendigung der Mitgliedschaft

(1) Die Mitgliedschaft endet durch Tod, Ausschluß, Streichung von der Mitgliederliste oder Austritt aus dem Verein.

(2) Der Austritt erfolgt durch

schriftliche Erklärung gegenüber dem Vorstand. Der Austritt kann nur zum Ende eines Geschäftsjahres erklärt werden, wobei eine Kündigungsfrist von zwei Monaten einzuhalten ist.

(3) Ein Mitglied kann durch Beschluß des Vorstandes von der Mitgliederliste gestrichen werden, wenn es trotz zweimaliger Mahnung mit der Zahlung von Mitgliedsbeiträgen oder Umlagen im Rückstand ist. Die Streichung darf erst beschlossen werden, wenn nach der Absendung der zweiten Mahnung zwei Monate verstrichen sind und in dieser Mahnung die Streichung angedroht wurde. Der Beschluß des Vorstandes über die Streichung soll dem Mitglied mitgeteilt werden.

(4) Wenn ein Mitglied schuldhaft in grober Weise die Interessen des Vereins verletzt, kann es durch Beschluß des Vorstandes aus dem Verein ausgeschlossen werden. Vor der Beschlußfassung muß der Vorstand dem Mitglied Gelegenheit zur mündlichen oder schriftlichen Stellungnahme geben. Der Beschluß des Vorstandes ist schriftlich zu begründen und dem Mitglied zuzusenden. Gegen den Beschluß kann das Mitglied Berufung an die Mitgliederversammlung einlegen. Die Berufung ist innerhalb eines Monats nach Zugang des Beschlusses beim Vorstand einzulegen. Der Vorstand hat binnen eines Monats nach fristgemäßer Einlegung der Berufung eine Mitgliederversammlung einzuberufen, die abschließend über den Ausschluß entscheidet.

§ 5 Mitgliedsbeiträge

(1) Die Mitglieder haben Jahresbeiträge zu entrichten. Zur Finanzierung besonderer Vorhaben des Vereins können Umlagen erhoben werden.

(2) Höhe und Fälligkeit von Jahresbeiträgen und Umlagen werden von der Mitgliederversammlung festgesetzt.

(3) Ehrenmitglieder sind von der Pflicht zur Zahlung von Beiträgen und Umlagen befreit.

(4) Der Vorstand kann in geeigneten Fällen Beiträge und Umlagen ganz oder teilweise erlassen oder stunden.

§ 6 Organe des Vereins

(1) Die Organe des Vereins sind der Vorstand und die Mitgliederversammlung.

(2) Die Ämter im Verein werden ehrenamtlich ausgeübt. Entschädigungen für notwendige Aufwendungen können gewährt werden.

§ 7 Vorstand

(1) Der Vorstand des Vereins besteht aus dem Vorsitzenden, dem Stellvertretenden Vorsitzenden, dem Schatzmeister und vier Beisitzern. Die Mitgliederversammlung kann mit einfacher Mehrheit beschließen, daß die Anzahl der Vorstandsmitglieder erhöht oder verringert wird.

(2) Der Verein wird von dem Vorsitzenden und dem Stellvertre-

tenden Vorsitzenden vertreten. Jeder ist allein vertretungsberechtigt.

(3) Der Vorstand ist für alle Angelegenheiten des Vereins zuständig, soweit sie nicht durch die Satzung einem anderen Organ des Vereins übertragen sind. Er hat insbesondere folgende Aufgaben:

- Vorbereitung und Einberufung der Mitgliederversammlung sowie Aufstellung der Tagesordnung;
- Ausführung von Beschlüssen der Mitgliederversammlung;
- Vorbereitung des Haushaltsplans, Buchführung, Erstellung des Jahresberichts;
- Beschlußfassung über die Aufnahme von Mitgliedern.

(4) Der Vorstand wird von der Mitgliederversammlung für die Dauer von zwei Jahren, gerechnet von der Wahl an, gewählt. Er bleibt jedoch bis zur Neuwahl des Vorstands im Amt. Jedes Vorstandsmitglied ist einzeln zu wählen. Zu Vorstandsmitgliedern können nur Mitglieder des Vereins gewählt werden. Mit der Beendigung der Mitgliedschaft im Verein endet auch das Amt eines Vorstandsmitglieds. Scheidet ein Mitglied des Vorstands vorzeitig aus, so kann der Vorstand für die restliche Amtsdauer des Ausgeschiedenen einen Nachfolger wählen.

(5) Der Vorstand ist beschlußfähig, wenn drei seiner Mitglieder anwesend sind. Bei der Beschlußfassung entscheidet die Mehrheit der abgegebenen Stimmen. Der Vorstand kann auch im schriftlichen Verfahren beschließen, wenn alle Vorstandsmitglieder dem Gegenstand der Beschlußfassung zustimmen. Vorstandssitzungen sind

mit einer Frist von sieben Tagen und unter Angabe der Tagesordnung anzukündigen.

§ 8 Mitgliederversammlung

(1) In der Mitgliederversammlung hat jedes Mitglied eine Stimme. Die Ausübung des Stimmrechts ist nicht übertragbar.

(2) Die Mitgliederversammlung ist für folgende Angelegenheiten zuständig:

- a) Genehmigung des vom Vorstand aufgestellten Haushaltsplans für das nächste Geschäftsjahr;
- b) Festsetzung der Mitgliedsbeiträge;
- c) Wahl und Abberufung der Mitglieder des Vorstands;
- d) Beschlussfassung über Änderung der Satzung und über die Auflösung des Vereins;
- e) Beschlussfassung über die Berufung gegen einen Ausschließungsbeschluss des Vorstands;
- f) Ernennung von Ehrenmitgliedern.

(3) Die ordentliche Mitgliederversammlung soll mindestens einmal im Jahr stattfinden. Sie wird vom Vorstand unter Einhaltung einer Frist von vier Wochen unter Angabe der Tagesordnung einberufen. Jedes Mitglied kann bis spätestens eine Woche vor der Mitgliederversammlung beim Vorstand schriftlich eine Ergänzung der Tagesordnung beantragen. Der Versammlungsleiter hat zu Beginn der Mitgliederversammlung die Ergänzung bekanntzugeben. Über Anträge auf Ergänzung der Tagesordnung, die in der Mitgliederversammlung gestellt werden, beschließt die Versammlung.

(4) Eine außerordentliche Mitgliederversammlung ist vom Vorstand einzuberufen, wenn das Interesse des Vereins es erfordert oder wenn ein Zehntel der Mitglieder dies schriftlich unter Angabe des Zwecks und der Gründe beantragt.

(5) Die Mitgliederversammlung ist beschlußfähig, wenn mindestens ein Zehntel sämtlicher Vereinsmitglieder anwesend ist. Bei Beschlußfähigkeit ist der Vorstand verpflichtet, innerhalb von vier Wochen eine zweite Mitgliederversammlung mit der gleichen Tagesordnung einzuberufen; diese ist ohne Rücksicht auf die Zahl der erschienenen Mitglieder beschlußfähig. Hierauf ist in der Einladung hinzuweisen.

(6) Die Mitgliederversammlung faßt Beschlüsse im allgemeinen mit einfacher Mehrheit der abgegebenen gültigen Stimmen; Stimmenthaltungen gelten als ungültige Stimmen. Zur Änderung der Satzung und zur Auflösung des Vereins ist jedoch eine Mehrheit von drei Viertel der abgegebenen gültigen Stimmen erforderlich.

(7) Bei Wahlen ist gewählt, wer mehr als die Hälfte der abgegebenen gültigen Stimmen erhalten hat. Hat niemand mehr als die Hälfte der abgegebenen gültigen Stimmen erhalten, so findet zwischen den beiden Kandidaten, die die meisten Stimmen erhalten haben, eine Stichwahl statt. Gewählt ist dann derjenige, der die meisten Stimmen erhalten hat. Bei gleicher Stimmenzahl entscheidet das von dem Versammlungsleiter zu ziehende Los.

(8) Über Beschlüsse der Mitgliederversammlung ist ein Protokoll aufzunehmen, das vom jeweiligen Schriftführer und dem Versammlungsleiter zu unterzeichnen ist.

§ 9 Referate und Ausschüsse

Der Vorstand kann für einzelne Aufgabengebiete und für spezielle Fachfragen Referate und Ausschüsse einrichten. Diese Gremien haben beratende Funktion.

§ 10 Veröffentlichungen

Mitteilungen des Vereins erfolgen in der Vereinszeitschrift.

§ 11 Auflösung des Vereins

(1) Die Auflösung des Vereins kann nur in einer Mitgliederversammlung, die zu diesem Zweck einberufen wird, mit einer Mehrheit von drei Viertel der abgegebenen gültigen Stimmen beschlossen werden.

(2) Falls die Mitgliederversammlung nichts anderes beschließt, sind der Vorsitzende und der Stellvertretende Vorsitzende gemeinsam vertretungsberechtigte Liquidatoren.

(3) Das nach Beendigung der Liquidation vorhandene Vermögen wird gemeinnützigen Zwecken zugeführt.

(4) Die vorstehenden Bestimmungen gelten entsprechend, wenn der Verein aus einem anderen Grund aufgelöst wird.

Berlin, den 20.02. 1993

dfgs forum

Impulse zur Arbeit des DFGS – Ideen der Mitglieder und des Vorstands

Die Idee zu dieser Art von Mitgliederforum kommt aus Berlin, wo sich schon eine erste Ortsgruppe gebildet hat. Im folgenden zitieren wir zunächst aus dem Anschreiben an sämtliche Fachverbandsmitglieder, verfaßt von Jens Heßmann, und drucken dann alle bei uns eingegangenen Beiträge zu dieser Aufforderung in alphabetischer Reihenfolge der VerfasserInnen ab. Darin eingereicht stellt sich der Vorstand des DFGS vor.

„Unter anderem haben wir dort auch über den bisherigen Diskussionsstand in unserem neuen Verband sowie die Zeitschrift *dfgs forum* gesprochen. Mit Billigung der Anwesenden (...) gebe ich hier einen diesbezüglichen Vorschlag an einen größeren Kreis von Verbandsangehörigen weiter:

Allgemein scheint ein gewisses Bedürfnis nach Orientierung, Programmatischem, Grundlegendem o.ä. für den neuen Verband zu bestehen. Wir alle haben beste Absichten – gemeinsam jedenfalls – noch kaum geklärt. Nun könnte man meinen, daß irgendwer, vielleicht ein Professor, eine Doktorin oder ein Direktor, uns anderen Mitgliedern ein Grundsatzpapier vorlegen sollte. Vielleicht liegt so etwas ja sogar schon in jemandes Schublade parat. Das wäre nicht schlecht und hätte, so wollen wir gern glauben, den Vorzug der Klarheit. Andererseits ist es Absicht des Verbandes, Forum für eine Vielzahl von Anliegen und Fragen zu sein – und die müssen überhaupt erst einmal entfaltet werden! Wir jedenfalls schlagen vor, das in Berlin und Bremen¹ gerade erst begonnene Gespräch in etwas anderer Form fortzusetzen und das erste *dfgs forum* als ein echtes FORUM zu nutzen! Soll heißen: Jede(r) der bisher Beteiligten (oder auch anderweitig ernst-

haft Interessierten) schreibt für das erste *dfgs forum* einen kurzen Beitrag (...), in dem er/sie – mit wenigen Sätzen seinen/ihren Arbeits-/Erfahrungsbereich vorstellt – in möglichst direkter, offener und bündiger Weise beschreibt, was ihn/sie im Bereich der Bildung, Erziehung und Rehabilitation Gehörloser, Schwerhöriger und Ertaubter – fachlich, aber auch persönlich – besonders bewegt. Je klarer aus den einzelnen Beiträgen spezifische, auch subjektive oder kontroverse Sichtweisen hervorgehen, desto besser für die weitere Diskussion. Keine Besinnungsaufsätze und keine Abhandlungen, sondern leidenschaftliche oder auch behutsame Versuche zur Bestimmung des jeweiligen ganz eigenen Standpunkts sind gefragt. Es soll mithin deutlich werden, wo es den einzelnen unter den Nägeln brennt, und wir versprechen uns davon 1. eine interessante Lektüre und 2. Anknüpfungspunkte für die weitere Diskussion innerhalb des Fachverbandes. Jede und jeder ist gemeint. ...“ Jens Heßmann

■ Sabine Fries

Zum DFGS führt mich mein Interesse am Bilingualismus Gehörloser. Daß ich diesem neuen Thema innerhalb der Gehörlosenpädagogik meine besondere Aufmerksamkeit schenken möchte, hängt vor allem mit meiner eigenen Lebenserfahrung zu-

¹ Vgl. Riemer, Reinhard; Bericht über den *dfgs-Workshop* in Bremen vom 12.6.93 in diesem Heft. Die Red.

sammen (seit meinem dritten Lebensjahr bin ich ziemlich taub). Gebärdensprache und Lautsprache waren für mich fest verbunden mit den prägenden Institutionen Elternhaus und Schule.

Ich hatte das Glück, eine Regelschule besuchen zu können. Den nötigen Rückhalt dafür, diesen schwierigen Weg zu gehen – ohne Dolmetscher, immer in der ersten Reihe sitzend, die Lehrerrücken verfluchend und nebenbei als Versuchskaninchen für Hörgerätefirmen dienend (doch ja, mit Hörgeräten geht das Ablesen besser) –, bekam ich „frei Haus“ geliefert. Meine Eltern sind gehörlos, zu Hause wurde das Programm Gebärdensprache eingeschaltet. Daß ich hier Lautsprache erlernte und dort Gebärdensprache, war für mich nie ein Widerspruch. Die Grenzen waren klar gezogen, der Grenzposten die Haustür meines Elternhauses. Lautsprache und Gebärdensprache sind mir so an sehr unterschiedlichen Orten mit je verschiedenen Erfahrungen begegnet. Auf keine der beiden Sprachen kann ich verzichten. Beide gehören zu meinem Leben.

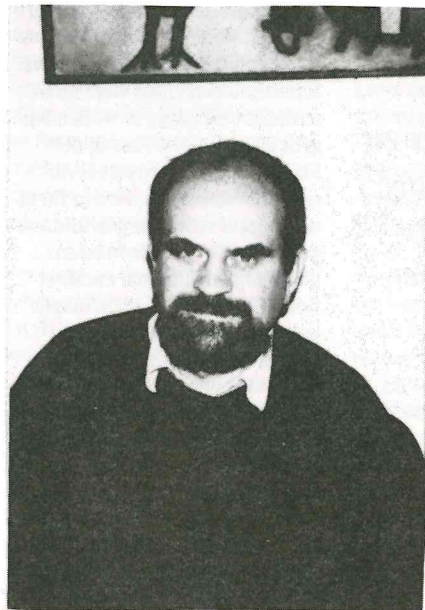
Schon als Kind mit zwei Sprachen in zwei Welten zu leben, habe ich für mich selbst als ungeheuer positiv begriffen. Ich wünsche mir, daß auch andere Gehörlose diese Erfahrung machen können. Wie gut Bilingualismus in Erziehung und Bildung Gehörloser funktionieren kann, habe ich in eindrucksvoller Weise in verschiedenen Gehörlosenschulen Däne-

marks erleben können. Daß auch in unserem Land die ersten Schritte dafür getan werden, Bilingualismus an der Gehörlosenschule zu institutionalisieren, freut mich sehr, und ich hoffe, daß der DFGS ein Forum sein wird, das diese Entwicklung ernst nimmt und fördert.

Sabine Fries, Graefestr. 11,
10967 Berlin

■ Klaus-B. Günther, Beisitzer

Nach dem Studium und der Mitarbeit am Aufbau der Eingangsstufe der Grundschule in Berlin sowie als Dozent



Klaus-B. Günther,
Beisitzer

an der PH Berlin, 1979 Promotion in Erziehungswissenschaften (FU Berlin), 1990 Habilitation in Grundschulpädagogik (TU Berlin). 1980–85 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Forschungsstelle der PH Heidelberg für Angewandte Sprachwissenschaft zur Rehabilitation Behinderter (Ltg. Prof. Dr. Schulte). 1985–87 Vertretung des Lehrstuhls für Angewandte Sprachwissenschaft (Prof. Schulte) der PH Heidelberg. 1987–89 DFG-Habilitationsstipendiat.

Seit 1990 Professor für Gehörlosenpädagogik an der Universität Hamburg. (*16.8.1944)
Prof. Dr. Klaus-B. Günther,
Eimsbüttler Marktplatz 34,
20257 Hamburg

■ Jens Heßmann

Einige eigenwillige Bemerkungen zu DFGS, DGS und warum Bilingualismus keine Methode ist...

Eine gewisse (allgemeine) pädagogische Neigung und Vorbildung bringe ich mit. Dazu kommt das, was man lernt, wenn man seit 1986 ziemlich vielen (erwachsenen) Gehörlosen begegnet ist. Daß diese Begegnungen meist ganz und gar unpädagogischer Natur waren, halte ich für einen Vorteil, wenn auch kein Verdienst. Meine beruflichen Perspektiven als Mitarbeiter in sprachwissenschaftlichen Forschungsprojekten, die der Gebärdensprache galten und gelten, läßt es mir leicht werden, Gehörlose als Sprecher einer besonderen Sprache und nicht als Behinderte zu betrachten. Daß dies eine ungewöhnliche Betrachtungsweise ist, wollte mir lange nicht einleuchten – zu selbstverständlich schien sie. Bis heute wundert mich, daß gewissen Leuten der Kontrast zwischen der eigenen radebrechenden Verständigung mit Gehörlosen und der offensichtlich mühelosen und eleganten Kommunikation derselben Menschen untereinander nicht einmal aufzufallen scheint. Wem er auffällt, dem darf das gut, gern und langanhaltend Bauchschmerzen verursachen. Das hilft dabei, Definitionen von Normalität und Behinderung von Selbstgefälligkeit frei zu halten. Im übrigen meine ich durchaus, daß es ein gravierender Nachteil – von mir aus auch eine ‚Behinderung‘ – ist, an gesell-

schaftlichen Lern- und Lebensprozessen nicht selbstverständlich, ungehindert und unmittelbar teilnehmen zu können. Dies in aller Freundschaft gegen manchen DGS-Kämpfer: Chinesen leben in China, Gehörlose in Lautsprachländern. Das ist und bleibt ein Unterschied. Übrigens kein Grund zur Schadenfreude für all' die anderen, denen sowieso immer alles ‚zu weit‘ geht. Die DGSler, da bin ich zuversichtlich, sind klüger als ihr Dogma (wenn es das denn gibt). Überhaupt habe ich mehr Sympathie für diejenigen, die übers Ziel hinausschießen, als für diejenigen, die alles besser wissen – und sich gar nicht rühren.

Wie eingengt meine Interessen sind, ist damit angedeutet: Schwerhörige und Ertaubte sind bislang nur in mein Blickfeld getreten, soweit sie in der Gehörlosengemeinschaft eine Rolle spielen. Wenig also. Aber auch mit der Bildung und Erziehung Gehörloser hatte ich bislang praktisch jedenfalls noch kaum zu tun. Sagen wir es ruhig mit jenem harten Wort, das die einschlägige Literatur für einen Fall wie mich bereit hält: Ich bin ‚fachfremd‘. Besser fachfremd als Fachidiot, möchte man da sagen, aber im Ernst: Der neue Fachverband interessiert mich als Möglichkeit, mit denen, die im Unterschied zu mir über praktische Erfahrungen verfügen, ins Gespräch zu kommen. Schließlich ist auch das eine Art, sich der Praxis anzunähern. Nicht auszuschließen, daß daraus auch für mich noch einmal handgreiflich-pädagogische Praxis

wird. Mein Wunsch nach Praxisnähe verbindet sich mit einem unerschwer zu erratenden Anliegen, das mich die allzu wiederholte Hervorhebung der grundsätzlichen Offenheit des neuen Verbandes für auch wirklich jeden Standpunkt mit etwas Ungeduld verfolgen läßt. Streit ist immer häßlich, aber manchmal muß er sein. Leisetreterei bringt da gar nichts, und als Taktik ist begriffliche Finesse abgeschmackt. Bilingualismus etwa wird gelegentlich als eine Methode der Gehörlosenpädagogik unter vielen gehandelt, so als sei das so etwas wie Wortkarten, PMS, Overhead-Projektor oder Gruppenarbeit. Ich halte das für keine sinnvolle Strategie und inhaltlich für ganz verkehrt. Bilingualismus ist vor allem anderen eine soziale Tatsache des Lebens Gehörloser. Das Neue des Fachverbandes, so wie ich ihn mir vorstelle, sollte auch und gerade darin bestehen, daß wir uns weder über diese Tatsache noch über die Notwendigkeit, daraus pädagogische Konsequenzen zu ziehen, streiten. In Stein gemeißelt:

■ 1. Für die Gehörlosenpädagogik bedeutet Bilingualismus die klare Ausrichtung des gesamten Bildungsgeschehens auf die beiden Sprachen Gehörloser, Deutsch (mit oder ohne Gebärdensprache) und DGS.

■ 2. Zu einem Bilingualismus dieser Art gibt es keine Alternative (und deshalb handelt es sich auch nicht eigentlich um eine ‚Methode‘).

Eigentlich finde ich, daß, wer das Leben erwachsener Gehörloser

kennengelernt hat, zu keinem anderen Schluß kommen kann. Das ließe sich wohl empirisch widerlegen, ist aber trotzdem irgendwie wahr. Daß damit noch keine Handlungsanweisung für den Unterricht an Gehörlosenschulen formuliert ist, weiß ich. Deshalb bin ich ja im Fachverband. Den aber wünsche ich mir jedenfalls nicht standpunktlos. Mit Dogmatismus hat das nichts zu tun. Es ist nur eben ein Unterschied, ob man findet, daß Cochlear Implantate und Gebärdensprache ‚irgendwie gleich gut‘ sind, oder ob man Gebärdensprache als Sprache betrachtet, die gehörlosen Kindern prinzipiell zusteht, und darüber hinaus prüft, ob in dem einen oder anderen Fall ein Implantat von Nutzen sein kann. Bilingualismus in der Gehörlospädagogik heißt also, daß Laut- und Gebärdensprache eine zentrale Rolle in der Erziehung und Bildung Gehörloser spielen sollen. Über Einzelheiten und Ausführungsvorschriften unterhalten wir uns dann in den kommenden Jahren (auf jeden Fall ist das etwas ganz anderes als „Unterricht mit Gebärden“, aber vielleicht müssen wir uns ja doch noch streiten). In gewisser Weise gehört die Gehörlosenschule also – mit Verlaub – vom Kopf auf die Füße gestellt (und kommt damit ungefähr dort an, wo unverbundene Leute, die mit dem allem nichts zu tun haben, sie schon immer vermuten): Sie sollte sich als Gebärdensprachschule profilieren, und zwar in dem Sinne, daß sie ein ernstzunehmendes und attraktives Alternativangebot für Eltern mit

hochgradig hörgeschädigten Kindern bietet. Zu diesem Angebot gehört selbstverständlich, daß Kinder lesen, schreiben und so gut wie möglich ablesen und sprechen lernen. Kern dieses Angebots jedoch ist: Zuerst Kommunikation sichern (und das geht halt nur mit Gebärdensprache), dann erziehen und bilden. Nicht: Erstmal erziehen und bilden und wird schon irgendwie werden, aber schade, meistens dann doch nicht. Natürlich wird es Eltern geben, die von einem solchen bilingual profilierten Angebot keinen Gebrauch machen wollen, oder Kinder, für die es nicht geeignet ist.

Einen gewissen gesellschaftlichen Lernprozeß einmal vorausgesetzt, bleiben dann immer noch genügend viele Kinder, für die eine zweisprachige Bildung der richtige Weg in ein zweisprachiges Leben ist. Abschließend ein Wort zu dem, was sich Verbandsangehörige von meiner immerhin nicht ganz sachfremden Perspektive versprechen dürfen. Praktisch habe ich genug von der DGS gesehen und in Massen gelernt, um mich keinerlei Illusionen hinzugeben, was einen schnellen Siegeszug in den deutschen Gehörlosenschulen angeht. Dem stehen nicht nur allerhand aufklärungsresistente Gegner, sondern auch eine sicher überwältigende Zahl von theoretisch-praktisch-organisatorischen Problemen entgegen. Macht aber nichts, so wird es eben ein langsamer Siegeszug. Die Natur meiner Tätigkeit bringt es ferner mit sich, daß sich so dies und jenes an Wissen über

Gebärdensprache und die verschiedenen Versuche ihrer wissenschaftlichen Beschreibung angesammelt hat. Derlei Kenntnis ist allerdings in meiner Erfahrung meist weniger gefragt als der Schwur auf die ‚Vollwertigkeit‘ des suspekten Kommunikationsmittels. Hier mein Bekennnis: Mein Vertrauen in die Gebärdensprache ist größer als das in die Wissenschaft. Und die ist ja so schlecht nun auch wieder nicht. So nervt z.B. das Berliner Gebärdensprachprojekt seit Jahren jeden, der es mit ihm zu tun bekommt, damit, daß in der DGS deutsche Wörter gesprochen werden. Ich bilde mir immer noch ein, daß da eine dicke Lektion für Pädagogen drinsteckt. Überhaupt darf man sich von den oft komplizierten Beschreibungen der Linguisten nicht den Blick für das Einfache verstellen lassen. Wie Gebärdensprache etwa zur Kreativität einlädt, Bilder erfindet, Wirklichkeit in Szene setzt, ist unmittelbar, schön und ziemlich anders als in jenen Aneinanderreihungen von Wörtern, die sich zu gesprochenen oder geschriebenen Texten addieren. Gebärdensprache ist nicht einfach noch so eine Sprache wie Englisch oder Chinesisch. Sie ist vor allem und zuerst der ziemlich eigenwillige kulturelle Besitz der Gehörlosengemeinschaft. Verlässlich, aber eigenwillig, doch ja, das paßt für die Gebärdensprache gar nicht schlecht, und vielleicht darf man sich das ja auch von mir versprechen.

Jens Heßmann, Graefestraße 11, 10967 Berlin



Winnifried Heinemann,
Schatzmeisterin

Winnifried Heinemann, Schatzmeisterin

Ich heiße Winnifried Heinemann, bin 45 Jahre alt, verheiratet und habe vier Töchter. Nach Abitur und Studium der Erziehungswissenschaften und Politik, Referendariat für Haupt- und Realschulen und drei Jahren Praxis an einer Sonderschule für Lernbehinderte, bekam ich 1978 die Möglichkeit, das Aufbaustudium für die Bereiche Schwerhörigen-, Gehörlosen- und Sprachbehindertenpädagogik an der Universität Hamburg zu beginnen. Neben der Beschäftigung mit den Inhalten des Aufbaustudiums interessierte ich mich besonders stark für die Philosophie, vor allem für die Philosophie von Karl Popper. Sein entschiedenes Eintreten für eine „Offene Gesellschaft“ beeindruckte mich nachhaltig.

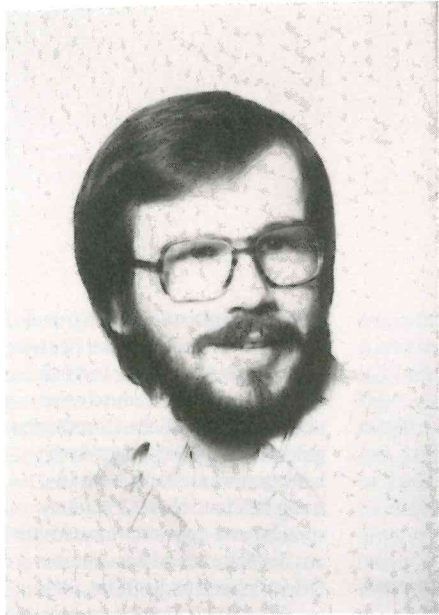
Während eines Studienaufenthaltes 1980 in Amerika besuchte ich die Gehörlosenschulen Maryland, Rochester und Queens in New York und absolvierte am Gallaudet-College in Washington, DC

ein Praktikum. Die im Gallaudet-College praktizierte Total-Communication-Philosophie kam meinen Vorstellungen, wie eine Erziehung Gehörloser aussehen sollte, stark entgegen. Allerdings unterschied sich das Bildungs- und Erziehungssystem am Gallaudet-College grundsätzlich von dem, was an der Universität in Hamburg unterrichtet wurde und was ich später in der Praxis der Hamburger Gehörlosenschule kennengelernt habe, an der ich mittlerweile seit elf Jahren tätig bin. Meine Examensarbeit schrieb ich 1982 zu dem Thema „Total Communication – Paradigmawechsel in der Gehörlosenschule?“ Ich plädierte damals in dieser Arbeit stark für die Adaption der Grundgedanken der TC-Philosophie auch bei uns in der BRD. Ich sah damals zwei große Hindernisse, die einer baldigen Adaption entgegenstanden: Zum einen die stark orale Tradition in der BRD, zum anderen der damalige schlechte Zustand der Gebärdensprache. Die deutsche Gebärdensprache ist in den letzten zehn Jahren vor allem durch das

Zentrum für Deutsche Gebärdensprache in Hamburg unter der Leitung von Prof. Prillwitz intensiv erforscht worden. Dadurch wurden wissenschaftliche Grundlagen geschaffen, die weiterhin dazu beitragen werden, die Verbannung der deutschen Gebärdensprache und der Gehörlosenkultur aus der Schule und der weiteren Öffentlichkeit zu beenden. Was zur Zeit aktuell ansteht, ist eine aktive Auseinandersetzung mit der oralen Tradition. Darin sehe ich eine der Hauptaufgaben des von uns in diesem Jahr in Berlin gegründeten Fachverbandes. Ich bin sicher, daß wir recht bald einen Paradigmawechsel in der Gehörlosenschule erreichen werden, plädiere aber schon jetzt ausdrücklich dafür, nicht das alte orale Dogma durch ein neues Dogma zu ersetzen. Wir sollten stets versuchen, mit einem Minimum an dogmatischer Forderung maximal aus der Erfahrung zu lernen. Als Vorstandsmitglied des Fachverbandes bin ich zuständig für die ordnungsgemäße Kassenführung, inhaltlich werde ich mich vor allem für das Fachreferat „Kommunikation und Kultur“ engagieren. Winnifried Heinemann, Am Krähenberg 13, 22587 Hamburg

Gert Hommel, Beisitzer

Ich wurde 1951 in Beiseförth bei Kassel geboren. Die Ursache für meine Gehörlosigkeit war unbekannt, so daß die Ärzte



Gert Hommel,
Beisitzer

damals davon ausgingen, daß ich im Babyalter ertaubt sein mußte. Seit 1958 durchlief ich folgende Stationen meiner Ausbildung

- sieben Jahre Gehörlosenschule in Hamburg
- vier Jahre Realschule für Gehörlose in Hamburg
- drei Jahre Berufsausbildung zum Elektrotechniker bei der Deutschen Bundespost
- ein Jahr Fachoberschule, Fachrichtung Elektrotechnik (Fachabitur)
- dreieinhalb Jahre Studium der Elektrotechnik an der Fachhochschule mit dem Abschluß Diplomingenieur
- drei Jahre Studium des Gewerbelehramts an der Universität Hamburg (1. Staatsexamen)
- zwei Jahre Referendariat an der Berufsschule für Hörgeschädigte in Essen (2. Staatsexamen)

Negative und positive Erfahrungen mit meiner Gehörlosigkeit haben mich dazu bewogen, Lehrer für Hörgeschädigte zu werden. Der Einsatz von hörgeschädigten Lehrern bietet m.E. einige Vorzüge, die sich gegenüber hörenden

Kollegen durch folgende Merkmale auszeichnen:

- In der Doppelrolle als Mitglied des Lehrerkollegiums und der Gemeinschaft der Gehörlosen kann der hörgeschädigte Lehrer als Mittler fungieren. Er kann die kommunikativen Barrieren überbrücken und Verständnis für die Mentalität Gehörloser vermitteln, die sonst bei Hörenden auf Unverständnis oder Ablehnung stößt.
- Der hörgeschädigte Lehrer hat als Rollenmodell eine hervorragende Vorbildwirkung. Die hörgeschädigten Schüler erhalten die Möglichkeit, sich positiv mit einem hörgeschädigten Erwachsenen zu identifizieren, was sehr wichtig für die persönliche Verarbeitung der eigenen Behinderung ist.
- Der hörgeschädigte Lehrer kann Probleme in der Eltern-/Lehrer-/ (Ausbilder)-Schüler-Beziehung erkennen und lösen helfen. Im Juni dieses Jahres bin ich genau zehn Jahre als Berufsschullehrer tätig und unterrichte die Fächer Elektrotechnik und Mathematik. Mein geplanter Arbeitsschwerpunkt innerhalb des DFGS

liegt im Fachreferat 3b „Sekundäre Sozialisation/Berufliche Bildung“. Gert Hommel, Neptunstraße 15 45277 Essen

Emil Kammerer

Vielleicht bin ich als Kinder- und Jugendpsychiater im neugegründeten DFGS eine etwas exotische Figur. Das liegt daran, daß es zumindest im deutschsprachigen Raum noch wenig Berührungen zwischen meinem Fachgebiet und der „Hörgeschädigtenzene“ gegeben hat. Meine persönlichen Berührungspunkte seien in der Reihenfolge ihrer subjektiven Bedeutsamkeit aufgeführt:

- 1. Meine Frau – als Gehörlosenlehrerin – hat mir immer wieder allgemeine Entwicklungsprobleme wie auch individuelle Nöte gehörloser Kinder und Jugendlicher nähergebracht („Müßtest Du da nicht etwas tun?“)
- 2. Vor einigen Jahren habe ich im Rahmen eines Forschungsprojekts in NRW viel über Kommunikationsnöte stark schwerhöriger wie auch gehörloser Kinder und Jugendlicher gelernt, ebenso über ihre Belastungen mit verschiedenen psychischen bzw. psychosomatischen Symptomen sowie auch über die Belastungen der Eltern mit aktuellen wie zukunftsgerichteten Sorgen und vor allem auch deren Kommunikationsnöte.

- 3. Seither ist eine dünne aber nie abreißende Inanspruchnahme (z.T. auf abenteuerlichen Umwegen!) der Ambulanz der Psychosomatischen Abteilung der Universitäts-Kinderklinik Münster durch hörende Eltern stark hörbehinderter Kinder bzw. Jugendlicher zustande gekommen. Damit blieb ich wenigstens für die „Elternebene“ mancher Probleme sensibilisiert, die unmittelbare Kommunikation mit gehörlosen „Sorgenkindern“ war und ist mir aufgrund fehlender Gebärdensprachkompetenz nur sehr eingeschränkt möglich.

Soviel zu meinen persönlichen Berührungspunkten. Auf einer theoretischeren Ebene war und bin ich – sicherlich auch aus meiner professionellen Distanz gegenüber Pädagogen heraus – teils fasziniert, teils angewidert vom sog. „Jahrhundertstreit“ um Stellenwert und Einsatz der Gebärdensprache, welcher viele Facetten hat, die mich anrühren, engagieren können, Facetten, die weit über „gehörlosenspezifische“ Probleme hinausweisen. Hierzu nur eine zentrale Assoziation aus meiner fachlichen Sicht: Gelingende Eltern-Kind-Kommunikation, die ja über wichtige (!) Jahre hinaus fast nichts mit Sprechkompetenz zu tun hat, hat eminent viel mit psychischer Gesundheit des (gehörlosen) Kindes zu tun. So einfach, so schwer ist das.

Ich könnte mir persönlich also folgende Rolle im sich interdisziplinär verstehenden DFGS denken, dies sowohl rhetorisch,

publizistisch in Verlängerung bisheriger Bemühungen als auch durch Mitarbeit im „passenden“ Fachreferat: systematisches Nachdenken und exemplarisches Handeln auf dem Felde einer „Elternertüchtigung“ in dem Sinne, Zutrauen in eigene Kompetenzen wie auch gesundes Mißtrauen gegenüber ohnehin zerstrittenen Experten zu bewahren, eine selbstverständliche multisensorische, möglichst unbeschwerter Kommunikation mit ihrem hörbehinderten Kind zu pflegen und sich dabei schrittweise an das Abenteuere Gebärdensprachlicher Kommunikation mit ihrem Kind heranzuwagen, dabei die ganze Vielfalt kindlicher Entwicklungschancen unter Leidens- und/oder Leistungsdruck nicht aus dem Blick zu verlieren.

Noch eine persönliche Anmerkung im Zusammenhang mit dem Zustandekommen dieser kollektiven, schriftlichen Vorstellungsrunde: Da wir so nett „programmatisch“ dazu aufgefordert sind, zu reden, wie einem der Schnabel gewachsen ist, möchte ich gleich einmal eine persönliche Kostprobe liefern. Vielleicht bin ich ja überempfindlich und höre hoffentlich fälschlicherweise (Gift-)Gras oder Spaltpilzchen auf diesem – weiß Gott – zerfurchten, grabenreichen Terrain wachsen, wenn ich mich daran störe, daß ein junger, sicherlich begabter, phantasievoller, tüchtiger etc. etc... Mann in seinem Anschreiben „An die Mitglieder...“ „den Professor (sind ja erdrückend viele

an Bord!), eine Dotorin oder einen Direktor“ fast schon verdächtigt, ein Grundsatzpapier für „uns andere Mitglieder“ in der Schublade zu haben.

Was sollen solche unnötig aufspaltenden Formulierungen? Schließlich ist ja gegen die „Absicht des Verbandes“, Forum für eine Vielzahl von Anliegen usw. zu sein, wirklich nichts einzuwenden, diese Position muß gegen niemand vorbeugend verteidigt werden.

Also nochmals: Ja zum Meinungsforum, nein zur vorurteilsbetrachteten Einsortierung unterschiedlicher Berufsrollenträger. Was an mir liegt, will ich versuchen, zu einer gedeihlichen, interdisziplinären Kommunikation im Dienste eines hochkomplexen Anliegens beizutragen.
Prof. Dr. Emil Kammerer,
Universitäts-Kinderklinik, Bereich Psychosomatik, Dornagkstraße 3b, 48149 Münster

Eva-Marie Kammerer, Beisitzerin

Was erwarte ich als Verbands- und Vorstandsmitglied vom DFGS? Viel! Sehr viel! Hoffentlich gelingt mir die Gedankenaufräumarbeit einigermaßen.

Ich bin Gehörlosenlehrerin und Fachleiterin, stehe also mit einem Bein in der Schularbeit und mit dem anderen in der zweiten Phase der Lehrer/innenausbil-

ding. Schularbeit und Ausbildung sind eng verzahnt. Aggressiv ausgetragene methodische Kontroversen mit unterschiedlichen, teilweise gegensätzlichen Forderungen an uns Lehrer/innen belasten das Zusammenleben und die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ungemein. Motiviertes Lernen braucht ein bestimmtes Klima. Dazu gehören, finde ich, die Bereitschaft zur wechselseitigen Annahme, viel Ermutigung sowie Spielräume auch für eigene Beobachtungen, Überlegungen und Pläne. Viele können Verschiedenes, schreibt Eva Rühmkorf, und nicht alle eines mehr oder weniger gut. Wir praktisch arbeitenden Lehrer/innen und Ausbilder/in-

nen sollten uns von dem Dauerdruck befreien, mit unserer Arbeit in bestimmte Programme passen zu müssen; unser Schulleben ist eben ein ordentliches Stück „ausführlicher“. Wir sollten unseren Blick ganz bewußt auf die tägliche pädagogische Arbeit mit ihren vielfältigen, situationsbezogenen, nur scheinbar banalen Handlungsentscheidungen richten und sie sorgfältig beschreiben. Diese Form von „Basisarbeit“ besitzt Sprengkraft. Jedes einseitig programmierte Methodenkonzept wird auf diesem Hintergrund rasch fragwürdig. Wenn wir Lehrer/innen unser übergeordnetes Ziel der Erziehung zu Selbstbewußtsein und Selbständigkeit

ernst nehmen, müssen wir mit unserer pädagogischen Arbeit methodisch beweglich an sehr, sehr unterschiedlichen Lebens- und Lerngeschichten unserer Schüler/innen anknüpfen können. Das gelingt nur über vorsichtige Versuche der Unterrichtsöffnung für spontane Aktivitäten der Schüler/innen in von ihnen gewählten Kommunikationsformen. Aus Erfahrung wissen wir um immer wieder neu zu entscheidende, spannende Balanceakte zwischen Führen und Begleiten unserer Schüler/innen beim Lernen unter den nun einmal komplexen wie unterschiedlichen Bedingungen, zu denen auch unsere eigene Lerngeschichte als Lehrerin zählt. Wir wissen aus Erfahrung um viele, teils schmerzliche Reibungen, wenn traditionsgebundenes und innovatives Arbeiten nicht in Kollegiumsgesprächen aufgearbeitet werden kann, bzw. um die große Erleichterung und gemeinsame Konstruktivität, wenn dies dann doch zunehmend gelingt. Es gibt so viele, unter den Nägeln brennende Themen, die ich persönlich gern in die Verbandsarbeit gehievt hätte. Von ihr erhoffe ich mir einen interessanten, lebhaften Erfahrungsaustausch. Das mutet alles noch sehr persönlich und berufsbezogen an. Vielleicht kann aber gerade die Einbindung persönlicher und berufsbezogener „Brandthemen“ in ein interdisziplinäres, facettenreiches Gedanken-Netz wie ein Miniabaustein anregen. Sicher kommen relativierende Schubse zurück. Gespannt

**Eva-Marie Kammerer,
Beisitzerin**



bin ich darauf, ob uns zukünftig auch in kleineren Städten wechselseitige, auch außerschulische Kontakte zwischen Gehörlosen, Schwerhörigen, Ertaubten und Hörenden gelingen – selbstverständlich über weiterführende Fortbildungsveranstaltungen in Gebärdensprache, aber auch über Gesprächskreise, in die alle Beteiligten eigene Erfahrungen und Wünsche einbringen könne. Ich bin sehr neugierig auf die Gesamtentwicklung der Verbandsarbeit. Unsere diesjährige Jubiläumsstadt Münster hat einen, wie ich finde, heimlichen Slogan: „Toleranz durch Dialog“ (Thema der faszinierenden, neuen Skulptur von Chillida). Diese sicher großartigen Worte berühren – im Kleinen – meine Verbandshoffnungen.

Zuletzt möchte ich dann aber noch eine eigenen fachlichen Arbeitsschwerpunkt nennen. Er liegt bei mir seit vielen Jahren im Schriftsprachunterricht, in der Anregung zum kommunikativen Schreiben der Schüler/innen und der Selbstinformation durch Lesen. Ich habe über größere Zeiträume hinweg Spuren spontaner Verschriftungsversuche von Kindern aufgehoben und würde mir zu Beobachtungen, Problemen und Fragen zum Schriftspracherwerb Arbeitsgespräche wünschen. Ich würde mich sehr freuen, wenn hier Kontakte zustande kämen. *Eva-Marie Kammerer, Havichhorststraße 7a, 48145 Münster*

Gehörlosenlehrerin in Münster und Fachleiterin für die Fachrichtung: Sondererziehung und Rehabilitation der Gehörlosen, Studienseminar Gelsenkirchen

Reinhard Riemer, 2. Vorsitzender

Schafft er's oder schafft er's nicht? Es gibt große und kleine Themen in der Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagogik, über die vehement gestritten und diskutiert wird. Sie beinhalten zumeist einen Fortpflanzungsmechanismus, der auch folgende Generationen des beruflichen Nachwuchses zu entflammen vermag. Während einige Protagonisten, die eine bestimmte Methode inzwischen eng mit ihrem Namen verbunden haben, langsam die Bodenhaftung verlieren, kämpft an der Basis eine Heerschar von professional workers um die Erreichung rein irdischer Ziele: Wie kann ich die mir anvertrauten Hörgeschädigten auf die nächsthöhere Stufe vorbereiten?

So bangt die Erzieherin aus dem Früherziehungsbereich um das Bestehen ihrer Kleinen in der 1. Klasse. Der Kollege aus der Orientierungsstufe hofft, daß die Sprachkompetenz seiner Schüler seine Empfehlung für die Haupt- oder Realschule rechtfertigt. Die Kollegin der Abschlußklasse schließlich lotst ‚die Großen‘ geschickt durch die Klippen der Berufsberatung, setzt sie dann in das Abteil mit der Aufschrift Ausbildung zum... und läßt den Zug mit aus verschiedenen Gründen feuchten Augen in die Zukunft fahren. Zum ersten Mal muß der/die Hörgeschädigte die eigene Persönlichkeitsstruktur und Kommunikationsfähigkeit außerhalb des Schon-

raums Schule erproben. Nun endlich ist der Pädagogenarm zu Ende, und für seinen Träger heißt es nun warten – schafft er's oder schafft er's nicht? Die Rückmeldungen treffen dann oft unerwartet deutlich ein, positiv wie negativ.

Da entpuppt sich ein gehörloser Sonderkläßler als ein zupackender, unkomplizierter Typ, der die Gärtnergehilfenprüfung ablegt und sich anschließend in seinem Heimatort nützlich macht. Da gerät eine gehörlose Realschülerin, die mit viel Engagement zur Buchbinderin ‚aufgebaut‘ wurde, in eine Firma, die das Binden ihren Automaten überläßt und bei Gehörlosen neben der Ausgleichsabgabe auch ihre Ohrenschrützer einspart. Die junge Dame scheitert an diesen besonderen Anforderungen und wird wegen Unwilligkeit entlassen.

Eine weitere gehörlose Realschulabsolventin erlebt in einem mittelständischen Unternehmen der Weißkittelbranche die Verärgung ihrer Kollegen darüber, daß sie nicht in der Lage ist, deren Gedanken zu erraten bzw. durch den Hinterkopf hindurch abzulesen. Sie argumentiert beim Spiel ‚Eine gegen Alle‘ mit Dolmetscherhilfe mit den zwei Welten, in denen sie lebt und dachte sich nichts dabei, die Angebote zum geselligen Beisammensein nach Feierabend einmal auszuschlagen. Dafür denken sich jetzt die Kollegen ihren Teil... Ende noch offen! Da hat ein lautgeschädigte die eigene Persönlichkeitsstruktur und Kommunikationsfähigkeit außerhalb des Schon-

gerne 24 Stunden am Tag arbeiten, denn das lenkt ihn wenigstens vom Alleinsein ab. Nach Feierabend fallen Ängste und Wahnvorstellungen über ihn her. Hilflosgkeit um ihn herum, aber ein Lichtblick: die Eltern wollen ihn ab jetzt mit LBG erziehen... Da macht sich ein smarter Schwerhöriger in seiner Ausbildung in einem Büroberuf so gut, das er aufgrund seines Auftretens einen Job in der freien Wirtschaft erhält – in einer der wuseligen Branchen überhaupt. Nach anfänglichem guten Erfolg stolpert er über seine grammatikalischen Unsicherheiten beim Briefeschreiben. Ein Hilfsnetz wird gestrickt – Therapeuten gesucht! Wir zittern, wie lange der Chef die unternommenen Anstrengungen noch honoriert. Da steht ein Abgänger – hoffnungsfroh in seine Ausbildung entlassen – pünktlich nach drei Monaten wieder vor seinem letzten Klassenlehrer: freier Tag, Ferien, krankgeschrieben. Das unguete Gefühl läßt den erfahrenen Pädagogen feststellen: Na klar, gescheitert. Gewissensbisse plagen, ob es mit einem anderen Beruf anders gelaufen wäre. Tatsächliche, leider alltägliche Fälle, aus dem Zeitraum weniger Jahre herausgegriffen. Je ehrlicher man bei der Aufarbeitung vorgeht, desto mehr rückt der betroffene Hörgeschädigte als zu korrigierender Faktor in den Hintergrund. Kommunikationsfeindliche Betriebsabläufe, gesellschaftliche Sollnormen, Vorurteile, Nichtwissen und Hilflosig-

keit in der hörenden Umgebung bestimmen mit über den Grad der Integration. Sie lassen oftmals die kommunikativen und kognitiven Fähigkeiten des Hörgeschädigten nicht ausreichend zum Zuge kommen.

Bei den vielfältigen Berührungen und Verflechtungen, die zwischen Hörgeschädigten und hörenden Personen und Institutionen existieren, Hilfestellungen zu leisten, Fakten über die Problematik an die/den Frau/Mann/Behörde/Betrieb etc. zu bringen, präventiv zu wirken – das sind Gründe, deretwegen ich mich für den Arbeitskreis Erwachsene entschieden habe. In einigen Bereichen, wie z.B. im Arbeitsleben, haben Hauptfürsorgestellten bereits spezielle Fachdienste für Hörgeschädigte aufgebaut. Doch dies ist noch nicht flächendeckend geschehen. Gerade im institutionellen Bereich existieren noch riesige weiße Flecken.

Ein Arbeitskreis, der sich in den wesentlichen Problembereichen auf dem neuesten Stand befindet, dort Geburts- bzw. Argumentationshilfe gibt, wo es gewünscht wird oder notwendig erscheint, den Betroffenen den Rücken zu stärken, das wäre mein Wunsch. Die Aufgaben können nicht von Einzelkämpfern und Alleskönnern angepackt werden, sie bedürfen einer vielfältigen Betrachtungsweise. Daher hoffe ich, daß sich bald eine ebensolche Schar von Betroffenen, Kompetenten und Interessierten zu einem wirkungsvollen Instrument inner-

halb unseres DFGS entwickelt. Gerne nimmt mein Briefkasten diesbezügliche Namen, Anregungen und Verfahrensvorschläge entgegen!

Ich werde alles sammeln, sichten und Ihnen eine Rückmeldung geben, sei es über das *dfgs forum* oder per Rundbrief. Ein Terminvorschlag für ein Arbeitstreffen wird dabei sein!

Bleibt nur die Frage: Schaffen wir's oder schaffen wir's nicht?
Reinhard Riemer, Beim Spieker 41, 28865 Lilienthal

Konrektor der Schwerhörigen- und Gehörlosenschule, Bremen

■ Susanne Schmidt, Beisitzerin

Vor 34 Jahren in Hamburg geboren, wurde ich als Kind viel von meiner nur wenig älteren gehörlosen Tante betreut und umsorgt.

Dieser intensive Kontakt hat meine spätere Berufswahl beeinflusst: Von 1980 bis 1988 studierte ich in Hamburg Gehörlosen- und Sprachheilpädagogik und absolvierte das Referendariat. Anschließend folgten zwei Jahre Arbeit als Vertretungslehrerin an verschiedenen Förderschulen sowie im Zentrum für Deutsche Gebärdensprache als Mitarbeiterin im Videobereich. Seit 1990 lebe ich in Berlin und arbeite in der Gehörlosenschule in Berlin-Charlottenburg. Zum DFGS kam ich aus dem Wunsch heraus, über die tägliche



Susanne Schmidt, Beisitzerin

Unterrichtsarbeit hinaus auch wieder mehr an übergeordneten Themen der Gehörlosenpädagogik zu arbeiten und mich mit anderen intensiv über Erfahrungen, Möglichkeiten und neue Entwicklungen in der Hörgeschädigtenpädagogik auszutauschen.

Meine Schwerpunkte werden im schulischen Bereich und hier bei der Entwicklung neuer Unterrichtskonzepte liegen.

Sehr wichtig ist mir auch der Aufbau eines guten Kontaktes auf kollegialer wie auch didaktisch-methodischer Ebene mit den Hörgeschädigten-Schulen in den neuen Bundesländern.

Susanne Schmidt, Manitiustrafße 16, 12047 Berlin

■ Angelika Wiechel

Ich arbeite seit Februar 1993 an der Samuel-Heinicke-Schule in Hamburg. In diesem Schuljahr habe ich mit einer 1. Klasse für Mehrfachbehinderte begonnen. In meiner Referendariatszeit habe ich eineinhalb Jahre lang Erfahrungen gesammelt, was die gemeinsame Unterrichtung von gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen mit und ohne Zusatzbehinderung angeht. Diese Arbeit hat sich für mich besonders nachhaltig eingepreßt, weil die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder sich in erstaunlicher Weise „normalisierte“, da dort versucht wurde, den Kleinstgruppenunterricht möglichst häufig zu durchbrechen (zwei Klassen à acht SchülerInnen als Gesamtgruppe von sechzehn Kindern in etwa einem Drittel des Unterrichts). Mit der äußeren Änderung

des Unterrichts waren selbstverständlich auch Veränderungen von Unterrichtsinhalten und Unterrichtsformen verbunden. Allgemein wäre für mich eine Diskussion über den Unterricht für gehörlose Kinder wünschenswert, die über den Streit nach Kommunikationsformen hinausgeht. Aktuelle Unterrichtsformen in der Bandbreite von Grundschule bis Mehrfachbehinderteneinrichtung sollten von GehörlosenpädagogInnen mehr beachtet werden, um sie einer kritischen Betrachtung zu unterziehen und sie gegebenenfalls in den Unterricht einzubeziehen. Pädagogische, psychomotorische, sensorische, soziale, emotionale Gesichtspunkte, die in der allgemeinen und der Behindertenpädagogik diskutiert werden, dürfen nicht an den Gehörlosenschulen spurlos vorübergehen, weil diese Kinder in einigen Bereichen einer speziellen Beschulung bedürfen. Gehörlose Kinder sind in erster Linie Kinder!

Für die Arbeit im Arbeitskreis möchte ich mich zur Zeit auf die Primarstufe beschränken. Die oben angesprochenen Punkte halte ich hierbei für wichtig. Das Arbeiten im Team (gleiche oder verschiedene Berufsgruppen) sollte ebenso Gesprächsthema sein. Gleichmaßen bin ich an einem Austausch über Arbeitsweisen und Arbeitsbedingungen in Mehrfachbehindertenklassen interessiert. Hier ist die Beschränkung auf die Primarstufe jedoch nicht sinnvoll.

Ein Thema, welches mir besonders am Herzen liegt, ist das

Problem der mißhandelten und/oder mißbrauchten gehörlosen Kinder. Hier ist dringend ein Austausch von betroffenen oder interessierten Personen erforderlich, um die schulischen (oder Kindergarten), häuslichen, psychischen und rechtlichen Probleme zu besprechen, Erfahrungen auszutauschen und Verbesserungen für die Situation dieser Kinder zu erreichen. Hier beende ich den Beitrag, bevor mir noch mehr Arbeitsthemen einfallen.

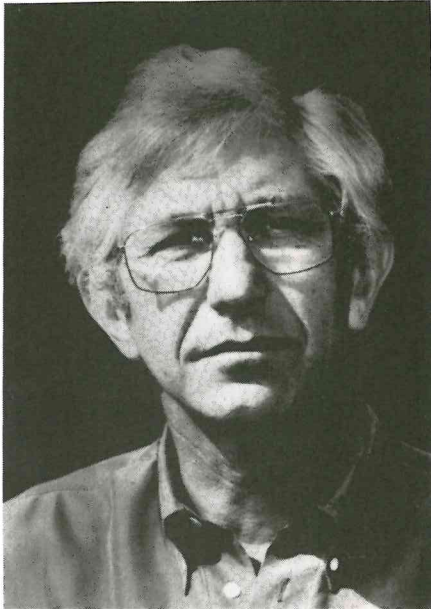
Angelika Wiechel, Max-Brauer-Allee 184c, 22765 Hamburg

Manfred Wloka, 1. Vorsitzende

Geboren 1940 in Berlin als Sohn gehörloser Eltern. Nach Absolvierung der Ersten und Zweiten Lehramtsprüfung, Studium zum Gehörlosenlehrer von 1967–1969 in Köln. Danach 19 Jahre Tätigkeit als Gehörlosenlehrer im Vorschulbereich und Unterricht in den Klassen 1–10 mit den Schwerpunkten Artikulation und Sprachanbildung an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule für Gehörlose. Seit 1988 Schulleiter dieser Schule.

Außerschulische Aktivitäten:

- Durchführung von Gebärdenkursen seit Herbst 1976
- 6 Jahre Mitarbeit beim SFB an der Sendung „Sehen statt Hören“
- Vorstandsmitglied in der „Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen in Berlin e.V.“



Manfred Wloka, 1. Vorsitzender

■ Gebärdensprachdolmetscher und Mitarbeit am neuen Gebärdenslexikon

■ Tätigkeit in der Erwachsenenbildung für Gehörlose.
Manfred Wloka, Gollanczstraße 136, 13465 Berlin

„Cochlear-Implant bei gehörlosen Kindern“

EVA-MARIE KAMMERER

Bericht über eine Podiumsdiskussion in Recklinghausen

Zu diesem aktuellen Thema veranstaltete der Förderverein für hör-sprachgeschädigte Mitbürger im Kreis Recklinghausen Ende April eine Podiumsdiskussion im regionalen Kultur- und Freizeitzentrum der Gehörlosen. Eingeladen waren vor allem hörende und gehörlose Eltern gehörloser Kinder – wie mir der dort in der Beratungsstelle arbeitende Sozialpädagoge Herr Sündermann berichtete.

Als Vorstandsmitglied und Moderator begrüßte Herr Korte die Podiumsgäste: Herrn Trogant (1. Vorsitzender der regionalen Eltern-Kind-Selbsthilfegruppe), Frau Stenner (Mitarbeiterin des Landesverbandes der Gehörlosen Essen, zuständig für die Landesgehörlosensprechstunde), Herrn Niesel (Gehörlosenlehrer der Gehörlosenschule Münster), Herrn Prof. Huber (Neurolinguistik, Aachen), Herrn Prof. Plath (HNO-Heilkunde, Bochum) und Herrn Prof. Kammerer (Universitätskinderklinik Münster).

Zu Beginn beschrieb Plath kurz die Funktionsweise eines

Cochlea-Implantats, beruhigte das Publikum bezüglich Operationsverlauf und Haltbarkeit dieses neuen, zum Innenohr hin verlagerten Hörgeräts, welches ein auditives Differenzierungslernen zur Lautsprache hin einleiten könne. Er nannte dann noch einmal allseits bekannte, somatische Voraussetzungen für eine Implantation: eine an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit sowie einen intakten Hörnerven.

Wem nun sollte das CI empfohlen werden? Zweifellos kann es lautsprachkompetenten, spät ertaubten Menschen helfen. Dies wurde eindrucksvoll von Betroffenen aus dem Publikum bestätigt.

Über diese Gruppe hinaus plädierte Plath dann aber auch für ein Cochlea-Implantat bei gehörlos zur Welt gekommenen Kleinkindern, eine uns mittlerweile aus mehreren Kliniken bekannte Einstellung, die aufgrund vieler Elternnachfragen zum Recklinghauser Treffen führte.

Über das CI erhofft sich Plath eine auditive Sprachorientierung gehörloser Kinder mit verbesserten Chancen für einen Lautspracherwerb. Wünschenswert wäre ihm eine Akzeptanzentwicklung parallel zur mittlerweile selbstverständlich gewordenen, möglichst frühen Hörgeräteversorgung bei Schwerhörigen, ohne jedoch beide Gruppen einander gleichzusetzen. Ein gehörloses Kind mit Implantat bliebe ein gehörloses Kind. „Gehörlos aufgewachsenen“ Kindern (und Erwachsenen) empfahl Plath dage-

gen kein CI, da diese eine primär visuell orientierte Sprachwahrnehmung entwickelt hätten. Vermutlich dachte er dabei an Kinder mit einer frühen gebärdensprachlichen Sozialisation und einem überwiegend visuell orientierten Lautspracherwerb.

Plath äußerte sich zwar nie direkt ablehnend gegenüber der Verwendung von Gebärdensprache. Gebärdenverwendung schien für ihn aber zu bedeuten, daß ein für die Lautsprachentwicklung ungünstig balanciertes Verhältnis visueller und auditiver Modalitäten von Sprachwahrnehmung entsteht.

Hier versuchten vor allem Gehörlose selbst – vom Podium und aus dem Publikum – eine Positionsklärung. Ihre Beiträge kreisten hartnäckig um von Plath verwandte, anspruchsvolle Begriffsverknüpfungen wie: „Sprachkompetenz, genauer gesagt: Lautsprachkompetenz“, „auditive Sprachkompetenz und Sprachverstehen“, die er – karg formuliert – „einem auf Sehen angelegten Sprachzentrum“ gegenüberstellte. Einige Reaktionen der Gehörlosen hierzu machten deutlich, daß diese Formulierungen auch als Wertungen empfunden wurden.

Insgesamt gingen die spontanen, lebhaften Kommentare der Gehörlosen aus meiner Sicht in zwei Richtungen: Gemeinsam wollte man dem spürbaren Vorurteil begegnen, Gebärdensprache seien nur noch unter bestimmten, mittlerweile jedoch verbesserbaren Aufwachungsbedingungen unum-

gängliche, also auch zu akzeptierende Kommunikationsmittel. In ferner Zukunft würden sie jedoch nicht mehr gebraucht. Diese Vermutung bestätigte Plath schließlich in gewisser Weise mit der Bitte an ältere Gehörlose, doch mehr Verständnis für die besseren Integrationschancen gehörloser Kinder in die Welt der Hörenden, der Majorität, zu haben. Hier aber läge nun einmal aus seiner Sicht die Aufgabe der Zukunft.

Daneben empfand ich die informativen, geschickt aufeinander bezogenen Beiträge gehörloser Besucher/innen immer auch als freundliche Aufforderung an Herrn Prof. Plath, sich mehr mit ihrer Kultur zu befassen.

Hinweise hörender BesucherInnen auf die außerordentlich flexibel wechselnde Wahrnehmungsorientierung der hörenden Gebärdensprachdolmetscherinnen versuchten eine unterschwellige Diskriminierung der visuellen Wahrnehmungsmodalität für die Entwicklung von Sprachkompetenz aufzudecken.

Man sorgte und mühte sich um Gebärdenakzeptanz. Hubers Überlegungen brachten neue Sichtweisen, die spürbar entspannten. Sprachfähigkeit sei nicht in erster Linie an Sprechen und Hören- oder Gebärdensprache gebunden, sondern an die Fähigkeit, Symbolsysteme entwickeln zu können – und dies geschähe modalitätsunabhängig. Ja, es gäbe sogar Hinweise darauf, daß bei be-

stimmten Hirnschädigungen Sprachstörungen in Laut- und Gebärdensprache aufträten, also vermutet werden könne, daß beide Sprachen einem Netzwerk im Gehirn zuzuordnen seien. Ein Kind brauche viele Anregungen, damit sich dieses Symbolsystem gut entwickeln könne.

Viel Zustimmung erhielt er mit seinen Hinweisen auf die Bedeutung von Sprache für jeden von uns, auf die uns darüber gegebenen Möglichkeiten, Gefühle, Ideen, Witz auszudrücken, Gedanken zu fassen und weiter zu entwickeln, „von sich selbst ein Bild machen zu können“, eigene Interessen zu äußern, sich Informationen zu holen... Gerade dies sei Gehörlosen über ihre Gebärdensprache möglich, die endlich nach jahrelanger Forschung als reiches, lebendiges Sprachsystem anerkannt sei. Ausgerechnet jetzt solle sie nachfolgenden Generationen vorenthalten werden zugunsten eines einseitig hörgerichteten Förderkonzepts zur Entwicklung von Lautsprachkompetenz mit Cochlea-Implantat. Huber warnte vor zu großem Optimismus. Dieses kleine, technische Wunderwerk sei noch nicht lange genug im Einsatz.

Dennoch bejahte auch Huber eine intensive, hörgerichtete Förderung der Lautsprachentwicklung. Im Gegensatz zu Plath wünschte er allerdings auch in Zukunft einem hörtechnisch gut versorgten, gehörlosen Kind zusätzliche Gebärdensprache in seinem Umfeld, die komplexe, weit-

gehend noch unerforschte, kindliche Lernprozesse beim Erwerb eines Symbolsystems bereichern und sichern könnte. Dabei unterschied er zwischen der natürlichen Gebärdensprache und den künstlichen, lautsprachbegleitenden Gebärdensprachen als „Prothese“, ohne an Realitätsbezug zu verlieren. Eine reiche Gebärdensprache sei nun einmal oft nicht da.

Huber hob die emotionale Bedeutung gelingender Verständigung durch Gebärdensprache hervor. Es blieben frühe, intuitiv multisensorische, auf Wechselseitigkeit hin angelegte Interaktionsweisen zwischen kleinen Kindern und ihren Bezugspersonen erhalten. Damit bejahte Huber die in der schriftlichen Einladung zu diesem Treffen formulierte, im Raum stehende Frage: „Dürfen Kinder nach einer Versorgung mit einem CI mit der Gebärdensprache aufwachsen?“

Viele Beiträge dieses Abends unterstrichen Hubers Worte. Sie signalisierten, daß auch „CI-Kinder“ nur mit großer Verzögerung Lautsprache erlernen.

Gespräche rund um das Cochlea-Implantat sollten offen geführt werden. Ansätze hierzu waren an diesem Abend da. So hatten einige ertaubte Gäste Gelegenheit, sich über eigene, sehr schmerzhaft Erfahrungen mit früheren Implantaten zu äußern. Herr Prof. Plath nahm behutsam Anteil.

Stenner von der Landesgehörlosenrundschaubedauerte es

außerordentlich, daß gehörlose Kinder nicht selbst in eine für ihr Leben wichtige Entscheidungsfindung einbezogen werden könnten. Sie warnte hörende Eltern in lebhafter Gebärdensprache davor, die Tatsache zu verdrängen, daß DGS eine eigenständige Sprache sei. Im übrigen habe sie selbst gesehen, wie flüssig auch CI-Kinder, entgegen den Vorstellungen ihrer hörenden PädagogInnen, miteinander gebärden würden. DGS würde ganz offensichtlich auch von ihnen gebraucht. Stenners Äußerungen enthielten für mich die Botschaft an hörende Eltern, auch ihnen selbst fremde Orientierungen ihrer „kids“ auf deren Lebenssituation bezogen zu sehen und respektieren zu lernen.

Darüber hinaus betonte sie die Aussage von Trogant, daß man nicht aufgrund neuerer, technischer Fortschritte in der Herstellung von Hörhilfen plötzlich etwas verdrängen könne, was lange vorher schon dagewesen sei und für sie als Gehörlose ein Kulturgut darstelle, die Gebärdensprache. Man dürfe nicht über CI diskutieren und dabei das Thema der Gebärdensprache ausklammern.

Ja, auch wenn die eigene Lautsprache gut entwickelt sei, fuhren andere Gehörlose fort, würde ohne Gebärdensprache immer etwas fehlen. Wie auch immer technische Hörhilfen weiterentwickelt werden könnten, so dürfe dies die Kultur der Gehörlosen mit ihrer Gebärdensprache auf keinen Fall einschränken. Auch wenn schließlich ein gehörloses

Kind ein wenig hören und auch sprechen gelernt habe, argumentierte eine Gehörlose aus dem Publikum, so hieße dies doch noch lange nicht, daß es nun erfolgreich kommunizieren könne. Das sei vor allem eine Frage des Selbstbewußtseins, des realistischen Einschätzens eigener Möglichkeiten und ganz selbstverständlich auch eine Frage nicht unterdrückter Lebensneugier.

Kammerer bezog sich auf die große Gruppe hörender Eltern gehörloser Kinder und wünschte sich für sie eine möglichst differenzierte, jedoch neutrale Beratung mit viel Spielraum für eigene, elterliche Entscheidungen. Ihm sei es vor allem wichtig, das sich eine Familie wohlfühle. Dazu gehöre auch, Eltern in ihrer Elternrolle zu ermutigen und sie dabei für spontane, wechselseitige, ganz natürliche multisensorische Schritte der Verständigung zu sensibilisieren.

Rückblickend auf seine Forschungsarbeiten könne er nur immer wieder daran erinnern, daß Schwerhörige vielleicht flüssiger sprächen, jedoch gerade auf diesem Hintergrund für Hörende völlig unerwartete Probleme des Hörens und Verstehens hätten.

Diese Diskrepanz würde sich erheblich auf ihr Wohlbefinden auswirken. Er würde davor warnen, die durch Schwerhörigkeit gegebenen Probleme zu verharmlosen. Dies würde in der Regel übersehen, wenn Gehörlose ohne Gebärdensprache zur Schwer-

hörigkeit hin gefördert werden sollten.

Niesel schloß sich dem Plädoyer für eine vielseitige, offene Elternberatung an. Er selbst äußerte sich als Pädagoge sehr vorsichtig über bisherige Lernerfolge ihm bekannter, teilweise auch von ihm betreuter CI-Kinder. Er habe unterschiedliche Erfahrungen auch in Zusammenhang mit verschiedenen Implantaten sammeln können. Hören- und Sprechenlernen auch mit CI bliebe ein für das Kind aus seiner Sicht langer Lernprozeß, in den er selbst unterstützend lautsprachbegleitende Gebärdensprache einbezüge.

Gehörlose selbst erhofften sich für die Bereiche Beratung, Erziehung, Bildung und Forschung eine gleichberechtigte, solidarische Form der Zusammenarbeit mit Hörenden, offen für Entwicklungsprozesse in allen sie betreffenden Bereichen. Derzeit fühlten sie sich jedoch durchweg schlecht informiert. Es würde über sie, jedoch nicht mit ihnen geredet. Hier stimmten ihnen einige hörende Eltern sofort zu.

Korte wünschte sich schließlich für die Zukunft eine aufmerksame Begleitung aller Aktivitäten um das CI herum und lud auf dem Hintergrund dieser Gespräche dazu ein, kritisch über Prozesse des „Helfens“ nachzudenken.

Eva-Marie Kammerer, Havichhorststraße 7a, 48145 Münster

Plädoyer für einen offenen Methodenwettbewerb

KLAUS-B. GÜNTHER

Mit den bundesweiten Diskussionen um den inzwischen offiziell gestarteten zweisprachigen Schulversuch in Laut / Schrift- und Gebärdensprache an der Hamburger Gehörlosenschule sind die lange Zeit latenten gegensätzlichen gehörlosenpädagogischen Positionen in einer Weise neu entflammt, daß eine sachlich geführte Auseinandersetzung bei allen Kontroversen kaum noch möglich erscheint.

Ich will dennoch im Sinne einer dringend notwendigen Emotionalisierung und Versachlichung der Debatte versuchen, deutlich zu machen, daß es im eigentlichen Kern gar nicht um eine wissenschaftlich eindeutig beweisbare und schulpolitisch entscheidbare Auseinandersetzung geht, sondern um grundsätzlich unterschiedliche Bilder vom gehörlosen bzw. an Taubheit grenzend schwerhörigen Menschen und demzufolge um die daraus abgeleiteten Erziehungs- und Bildungsvorstellungen. Die kontroversen Vorstellungen bewegen sich zwischen den beiden Polen einer potentiell möglichen, i.d.R. allerdings mehr oder weniger eingeschränkten lautsprachlichen Bildungsfähigkeit und der Existenz eines eigenen, kompensatorisch

gewachsenen, sprachlichen Kommunikationssystems, der Gebärdensprache.

Der mit größter Verbissenheit und unvergleichlichem Dogmatismus geführte Streit zwischen beiden Erziehungsvorstellungen ist so alt wie die Taubstummepädagogik selbst. Die bei gehörlosen und resthörigen Kindern allein auf die lautsprachliche Bildungsfähigkeit setzende Vorstellung steht in der Tradition abendländisch alttestamentlichen Denkens, in der der Behinderte zum Ebenbild gemacht werden soll (vgl. 1. Moses 1, 26). Die Gegenposition heißt nicht, wie von anderer Seite immer wieder unterstellt, Erziehung und Bildung Gehörloser allein in Gebärdensprache, sondern – wie schon bei De l'Épée vor 200 Jahren – Erziehung und Bildung

in Laut-/Schrift- und Gebärdensprache. Indem sie die Notwendigkeit der Laut-/Schriftspracherziehung bejaht, fordert sie von den gehörlosen Kindern das unabdingbare Maß, um sich in der riesigen hörenden Umwelt ein Leben lang behaupten und integrieren zu können, erkennt aber durch die Einbeziehung der Gebärdensprache gehörlose Menschen als *Gleiche in der Andersartigkeit* an. Zugleich werden diese dadurch kommunikativ und kognitiv befreit, von einer häufig eingeschränkten und psycho-sozial belastenden alleinigen Lautsprachfähigkeit abhängig zu sein. In der christlichen Denktradition ist diese Auffassung damit eher den neutestamentlichen Vorstellungen der *Bergpredigt* (Matthäus 5./6.) zuzuordnen. Beide Positionen sollen nachfolgend etwas näher skizziert werden. Dabei wird vor allem auf z.T. revolutionsartige Veränderungen in den letzten zehn Jahren einzugehen sein, und zwar sowohl bezüglich der lautsprachlichen Bildungsfähigkeit als auch bezüglich der Gebärdensprache Gehörloser und der daraus ableitbaren hörgeschädigtenpädagogischen Folgerungen.

1. Begründung und Probleme der (reinen) Lautsprachpositionen

Grundlegende Verbesserungen der medizinischen Technik (Hörgeräte, Cochlea Implantat („CI“) und der frü-

hen Diagnostik sowie darauf basierende früherzieherische Maßnahmen haben dazu geführt, daß wir heute bei einem beträchtlichen Teil von Kindern mit weit über 90 dB Hörverlust (klassische Grenzmarke zur Gehörlosigkeit) nicht nur auditive Sprachwahrnehmung, sondern auch Sprechfähigkeit und Kompetenz in der Verbalprache auf beachtlichem Niveau erreichen können (vgl. ausführlich Günther 1992).

Jedoch muß für die alleinige Lautsprachorientierung ein sehr hoher Preis gezahlt werden: Denn auch bei optimal angepaßtem Hörgerät oder Cochlea Implantat und gut entwickelter Lautsprachkompetenz bleibt der gehörlose/hochgradig schwerhörige Mensch ein Leben lang schwer lautsprachlich kommunikationsbehindert. Nicht die ursprüngliche physiologische Hörschädigung, sondern das daraus resultierende *psycho-soziale Leiden* (Richtberg 1980) erweist sich als das eigentliche Problem. Durch die im Laufe des Lebens ständig wachsenden Diskrepanzergebnisse zwischen pädagogisch vermittelter Überzeugung, daß sie den hörenden Menschen gleich seien, und den Erfahrungen, daß sie aus vielen lautsprachlichen Kommunikationssituationen interaktiv und/oder informativ ausgeschlossen sind, sowie den den permanenten physischen Anstrengungen, die die auditive Wahrnehmung generell erfordert¹, gelten hochgradig schwerhörige Menschen mit ausschließlicher Lautsprachkompetenz allgemein in der

Selbst- und Identitätsfindung als gefährdet (vgl. u.a. Claußen 1980).

Empirische Untersuchungen bei hochgradig Hörgeschädigten bestätigen dies nachdrücklich. So weisen nach Richtberg (1980) erwachsene Schwerhörige und Ertaubte in signifikant höherem Maße psycho-somatische Erkrankungen auf, und ihre Selbstmordgedankenrate liegt um das Zehnfache über dem Normalen. Jeder zweite der von Kammerer (1988) untersuchten (oral erzogenen) gehörlosen und schwerhörigen Schüler an Hörgeschädigtenschulen in Nordrhein-Westfalen schätzte seine kommunikativen Mitteilungs- und Wahrnehmungschancen in der Familie (!) als mäßig bis minimal ein. Über die Hälfte wies kinderpsychiatrische, allein ein Drittel hypermotorische Auffälligkeiten auf. Dies ist eine Rate, die um das drei- bis vierfache über dem Normalen liegt. Diese Hinweise richten sich keineswegs gegen eine volle Nutzung der heutigen Möglichkeiten lautsprachlicher Bildbarkeit gehörloser und hochgradig schwerhöriger Kinder, wohl aber dagegen, daß die rein lautsprachlich ausgerichteten Methoden bis heute diese Problematik systematisch ignorieren und ihre Folgen der tertiären Rehabilitation und Psychiatrie überantworten.

¹ Der Verfasser ist selbst von Geburt an schwerhörig und zu einer Zeit aufgewachsen, als noch keine Hörgeräte zur Verfügung standen. Er weiß deshalb aus persönlicher Erfahrung, wovon er bezüglich der psycho-sozialen Belastungen hörgeschädigter Menschen spricht.

Daß die heutigen diagnostischen, medizinisch-technischen und pädagogisch-therapeutischen Möglichkeiten vielen als gehörlos diagnostizierten Kindern auch die Entwicklung auditiver Sprachwahrnehmungsfähigkeit ermöglichen, ist unbestritten und – so füge ich hinzu – heute von jedem gehörlosenpädagogischen Erziehungs- und Bildungskonzept angemessen zu berücksichtigen. Daß jedoch die unisensorisch-hörgerichtete Erziehung dafür die einzig geeignete Methode sei, ist dagegen außerordentlich umstritten. Es steht fest, daß auch bei optimalen Bedingungen in der Früherziehung der Versuch, Hörreste zu nutzen, sich keineswegs bei allen zunächst als gehörlos diagnostizierten Kindern als erfolgreich erweist. Dies gilt selbst dann, wenn man die eigentlichen tauben, teilleistungsgestörten und mehrfachbehinderten Kinder ausklammert. Selbst bei den im Prinzip auditiv erreichbaren gehörlosen und resthörigen Kindern zeigt sich eine enorme Bandbreite des tatsächlich erreichten Niveaus der lautsprachlichen Fähigkeiten. Sie reicht von beeindruckenden Demonstrationsfällen bis zum völligen Versagen des auralen Ansatzes. Hier muß darauf hingewiesen werden, daß es von den hörgerichtet arbeitenden Institutionen im deutschsprachigen Raum bis heute keine genaueren Daten, Berichte und Analysen gibt, bei welchen Kindern und aus welchen Gründen die hörgerichtete Methode erfolgreich, problematisch oder erfolglos ist. Das, was

man von dem Zweisprachigkeitsprojekt in Hamburg bezüglich wissenschaftlicher Begleitung und Kontrolle erwartet, wäre für die hörgerichtete Erziehung überhaupt erst einmal zu fordern.

Beziehen wir nun in einem zweiten Schritt die teilleistungsge störten und mehrfachbehinderten gehörlosen und resthörigen Kinder mit ein. In der berühmten holländischen Gehörlosenschule in St. Michielsgestel, dem Mekka der oralen Methode, können nach van Uden (1987) nicht einmal die Hälfte der gehörlosen Schüler nach rein lautsprachlichen Prinzipien unterrichtet werden. In eine ähnliche Richtung weisen die Untersuchungen der Hörgeschädigten Lernstörungen beeinträchtigten mehr oder weniger stark den Lautspracherwerb bei hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen (vgl. Axmann 1993). Fast die Hälfte der gehörlosen Schüler der Würzburger Einrichtungen weist neurogene Lernstörungen auf².

Dieses Ergebnis impliziert beträchtliche Konsequenzen für die gehörlosenpädagogische Methodendiskussion. Wenn etwa die Hälfte der Population der gehörlosen Schüler neurogene Lernstörungen aufweist, die den Lautspracherwerb und -gebrauch erheblich behindern, dann muß eine rein auditiv vorgehende Methode wie die hörgerichtete Erzie-

hung als generelles Konzept für die Lautsprachanbahnung und -entwicklung bei als gehörlos diagnostizierten Kindern fragwürdig erscheinen. Ich frage daher, inwieweit ein rein hörgerichtetes Vorgehen pädagogisch, wissenschaftlich, aber auch bildungspolitisch verantwortlich ist. Bei diesem Vorgehen wird bei einem Teil der gehörlosen Kinder nach mehreren Jahren (!) festgestellt, daß die Methode erfolglos war und dann erneut vom Nullpunkt aus mit einem gebärdenunterstützten Ansatz begonnen.

Es geht hier nicht um eine Ignorierung der wichtigen Impulse, die es von der hörgerichteten Erziehung bezüglich der Hörerziehung und der pädagogischen Nutzung von Hörresten für die Entwicklung der auditiven Wahrnehmung bei gehörlosen und an Taubheit grenzend schwerhörigen Kindern gegeben hat. Sie gehen nach den von mir vertretenen Vorstellungen (Günther 1991a), was die lautsprachliche Seite betrifft, in das Modell einer zweisprachigen Erziehung gehörloser Kinder in Laut-/Schrift- und Gebärdensprache ein. Wohl aber muß die einseitige Überspitzung des hörgerichteten Vorgehens unabhängig von weitergehenden methodischen Überlegungen in Richtung auf eine kommunikationsorientierte Frühförderung überdacht werden, die allen gehörlosen und an Taubheit grenzend schwerhörigen Kindern entwicklungsmäßig gerecht wird (Günther 1992 und 1993).

2. Zum Sprachstatus der Gebärdensprachen der Gehörlosen und den gehörlosenpädagogischen Konsequenzen

Bis heute tut sich die Gehörlosenpädagogik schwer, den Sprachsystemcharakter der Gebärdensprachen voll anzuerkennen und aus dieser Erkenntnis neu über ihren Stellenwert in der Erziehung und Bildung gehörloser und an Taubheit grenzend schwerhöriger Kinder nachzudenken.

Dies ist in gewissem Maße durchaus verständlich, denn es ist gerade ein Vierteljahrhundert her, daß der Linguist William Stokoe zum ersten Mal den Sprachsystemcharakter der Gebärdensprachen belegt hat. Inzwischen steht zweifelsfrei fest, daß Gebärdensprachen eigenständige, den Lautsprachen analoge sprachliche Systeme darstellen (vgl. u.a. Schulte 1993, 18):

Gebärdensprachen weisen die allgemeinen Definitionskriterien für Sprache auf (vgl. Kugler-Kruse 1988). Sie bestehen aus einem offenen, nicht begrenzten System von Zeichen, die aus für sich nicht bedeutungstragenden Elementen – Handform, Handstellung, Ausführungsstelle und Bewegung – nach strukturellen Gesetzmäßigkeiten zusammengesetzt werden und erst dann bedeutungstragende Einheiten bilden. Zur Erzeugung von Äußerungseinheiten werden sie nach grammatischen Regeln kombiniert (vgl. für die DGS Prillwitz 1986).

Gebärdensprachen werden von ihren Benutzern zentral in für Lautsprachen vergleichbarer Weise verarbeitet. Sie weisen die gleiche linkshemisphärische Dominanz für Sprache auf (ausf. Günther 1990). Nachdrückliche Belege für den Sprachstatus der Gebärdensprachen brachten neuro-psycho-linguistische Untersuchungen bei erwachsenen Gehörlosen mit schweren Hirnverletzungen (Poizner/ Klima/ Bellugi 1990). Demnach zeigte sich in unerwarteter Deutlichkeit, daß trotz des visuell-räumlich-konstruktiven Wahrnehmungs- und Darbietungsmodus von Gebärdensprachen, die basal rechtshemisphärisch lokalisiert sind, Hirnverletzungen in der linken Hemisphäre zu Ausfällen in der gebärdensprachlichen Wahrnehmung und Darbietung führten, während die visuomotorisch-konstruktiven Leistungen unbeeinträchtigt blieben. Rechtshemisphärische Schlaganfälle erbrachten dagegen ein umgekehrtes Ergebnis.

Gebärdensprachen werden ontogenetisch analog zum normalen Spracherwerb erworben (vgl. Prillwitz & Wudtke 1988, 113ff.). Dies gilt nicht nur für den Erwerb von Lexikon und Syntax, sondern auch für die Aneignung der elementaren Bildungsformen der Gebärdensprache (Boyes Braem 1990, 173f. für die Handformen).

Der Gebärdensprache kommt eine besondere Bedeutung für die psychische, soziale und kulturelle Identitätsfindung der Gehörlosen in der Gehörlosengemeinschaft zu. Diese Gemein-

schaft ist unter den sozialen Gestaltungsformen der Menschen einzigartig. Sie gründet sich ganz wesentlich auf das durch die Behinderung erzwungene Wunder der Schöpfung einer eigenen Sprache als der artbestimmenden spezifischen menschlichen Fähigkeit (vgl. Sacks 1990), durch die auch gehörlosen Menschen die Möglichkeit zur entlasteten, anspannungsfreien Kommunikation gegeben ist, ebenso wie der kognitive Informationsaustausch auf jedem denkbaren Niveau. In zweierlei Hinsicht unterscheiden sich allerdings Gebärdensprachen von einem Teil der Lautsprachen:

Gebärdensprachen haben keine schriftliche Fixierungsform. Sie sind von daher sowohl funktionell (Bedeutung der Schrift für die Tradierung von Wissen, Werten und Normen), als auch linguistisch (trotz der vor allem syntaktisch unterschiedlichen Strukturen bestehen Beziehungen zu einer Laut-/Schriftsprache) sowie pragmatisch (die Verfügbarkeit einer Laut- und/oder Schriftsprache ist notwendig, um sich in der Dominanz der hörenden Umwelt behaupten zu können) für eine gehörlosenpädagogische Zielvorstellung, in der sie als alleiniges Kommunikations- und Repräsentationsmittel postuliert werden würden, ungeeignet.

Nur die kleine Gruppe der gehörlosen (und hörenden) Kinder gehörloser Eltern hat die Chance, Gebärdensprache als Muttersprache im sozialisationstheoretischen Sinne zu erwerben. Dies impliziert

besonders in Hinblick auf die Früherziehung erhebliche Konsequenzen für jedes Gebärdensprache einbeziehende Konzept, weil für gehörlose Kinder hörender Eltern ein zweisprachiger Sozialisationsrahmen sich nicht natürlich realisieren kann, sondern edukativ reflektiert und inszeniert werden muß. Insgesamt sind die Argumente, die in den letzten Jahrzehnten von der internationalen Forschung zusammengetragen wurden, so stark, daß auch Kritiker aus der Hörgeschädigtenpädagogik sich dem nicht mehr gänzlich verschließen können (z.B. Schulte 1993). Stattdessen werden nun Bestrebungen kritisiert, die Gebärdensprache neben der Laut- und Schriftsprache in den gehörlosenpädagogischen Erziehungs- und Bildungsprozeß einzubeziehen. Als Hauptargumente werden die andersartige grammatische Struktur und die andersartige Modalität der Gebärdensprache gegenüber der Lautsprache genannt. Beides – so wird behauptet – führe bei gehörlosen Kindern in der Spracherwerbsphase und beim Lernen notwendig zu einer Dominanz der Gebärdensprache und zur Verkümmern der Lautsprache. Dieser Behauptung fehlen allerdings jegliche stichhaltigen empirischen Belege (vgl. Günther 1991). Dennoch hält Schulte (1993, 48f.) es für möglich, daß nach einer zwanzigjährigen Erforschungsphase die Deutsche Gebärdensprache als eigenständiges und pädagogisch mittelbares Sprach- und Kommunikationssystem fungieren kann.

² In früher mitgeteilten Daten des Würzburger Forschungsprojektes (u.a. Axer et al. 1990) liegt der Anteil sogar über 50%.

Dies ist für Hartmann-Börner (1992) bereits heute de facto gegeben, folgt man einer von ihr als Bundesvorsitzende des BDH unterzeichneten Stellungnahme.

3. Offener Methodenwettbewerb statt dogmatischer Methodenstreit

Auf dem Hintergrund der vorausgegangenen Ausführungen muß gefragt werden, warum der Methodenstreit nach wie vor mit solcher Heftigkeit geführt wird, geht es doch letztlich nicht mehr um die Akzeptanz der Gebärdensprache an sich und um ihre pädagogische Einbindung, sondern um das Wie und Wann. Diese Frage läßt sich nicht rein theoretisch, sondern nur durch konkrete und durch Untersuchungen bestätigte Erfahrungen belegen.

Wenn sich, wie es bei dem Hamburger Zweisprachigkeitsprojekt der Fall ist, alle direkt Betroffenen – die Eltern mit ihren Kindern, LehrerInnen und Schulbehörde –, unterstützt durch Elternverband und Wissenschaftler, für einen Versuch unter von dem Lehrerkollegium mit deutlichen Mehrheiten festgelegten Bedingungen aussprechen, dann sehe ich kein legitimes Argument, einen solchen Versuch zu verhindern. Im Gegenteil, ich sehe in dem Hamburger Schulversuch und seiner wissenschaftlich-empirischen Begleitung die Möglichkeit zu einem friedlichen Methodenwettbewerb. Der

Hamburger Schulversuch zur zweisprachigen Erziehung und Bildung gehörloser Kinder in Laut- und Gebärdensprache muß sich in der wissenschaftlich begleitenden empirischen Kontrolle gegenüber lautsprachlichen Methoden, aber auch anderen Zweisprachigkeitsvorstellungen³ bewähren und wird sich letztlich nur dann als Erziehungs- und Bildungskonzept durchsetzen, wenn es auch von anderen Eltern gehörloser und rethöriger Kinder akzeptiert wird. Ich plädiere deshalb für ein Ende des verbalen Methodenkampfes und für einen offenen und kontrollierten Wettbewerb unterschiedlicher methodischer Vorstellungen und Konzepte. Dies mag manchem Leser als utopisches Wunschdenken erscheinen. Doch in den Niederlanden, wo man es vielleicht am wenigsten erwartet hätte, ist es bereits Realität. Seit Anfang dieses Jahres gibt es dort ein Forschungsprojekt zur Frühförderung und Familienbetreuung hörgeschädigter Kinder, das von dem oral orientierten *Instituut voor Doven* in St. Michielsgestel und der zweisprachig ausgerichteten *Nederlandse Stichting voor het Doove en Slechthorende Kind* gemeinsam betreut wird (vgl. Coninx 1993). Ich halte das niederländische Kooperationsmodell konkurrierender methodischer Orientierungen auch für den deutschsprachigen Raum

³ Ebenso, wie es bei den lautsprachlichen Methoden im einzelnen sehr unterschiedliche und kontrovers diskutierte Positionen gibt, ist es auch bei den Zweisprachigkeitskonzepten der Fall (vgl. mit bezug auf den Hamburger Schulversuch Günther 1993)

für richtungsweisend, weil in einem solchen offenen und kontrollierten Vergleich der methodischen Ansätze die konzeptionellen Schranken überwunden und eine Nutzung der hörgeschädigtenpädagogischen Erkenntnisfortschritte zum Wohle aller gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Kinder möglich werden könnten.

4. Konzentration auf pädagogisch-didaktische Zielsetzungen

Die Überwindung der Methodenauseinandersetzung, die die gehörlosenpädagogischen Diskussionen dominieren, würde es auch möglich machen, sich endlich auf drängende pädagogische und didaktische Probleme zu konzentrieren. Hiermit meine ich besonders die zunächst schleichende, inzwischen aber manifeste *Krise der Gehörlosenschule*. Sie äußert sich in einem Verlust etwa eines Drittels ihres Schülerpotentials in den letzten zehn Jahren, das zum überwiegenden Teil heute eine Schwerhörigenschule besucht. Dieser Verlust ist nicht mit dem zwischenzeitlichen allgemeinen Schülerrückgang zu erklären. Es gibt inzwischen Gehörlosenschulen/-abteilungen, die nur noch alle zwei Jahre einschulen können. In anderen sind die Klassenfrequenzen auf ein unterstes formal zulässiges, aber pädagogisch kaum noch akzeptables Niveau abgesunken.

Des weiteren verändert sich die Gehörlosenschule aufgrund ihrer Population immer mehr zu einer Einrichtung für mehrfachbehinderte und massiv teilleistungsgestörte Hörgeschädigte. Will man die Gehörlosenschule nicht zu einer Sonderschule der Schwerhörigenschule degradieren lassen, sondern sie als differenzierte Angewandtschule für alle gehörlosen und an Taubheit grenzend schwerhörigen Kinder erhalten bzw. neu schaffen, dann sind auf dem Hintergrund der skizzierten negativen Entwicklung konzeptionelle Entwürfe für die Zukunft der Gehörlosenschule gefordert. Dafür sind sicherlich methodische Überlegungen, wie sie oben diskutiert wurden, notwendig. Genauso wichtig, wenn nicht wesentlich, sind jedoch grundlegende pädagogische und didaktische Reflexionen und Neuorientierungen in der Gestaltung und Organisation der gehörlosenpädagogischen Erziehungs- und Bildungsprozesse. Die traditionelle Lautsprachorientierung bedingt notwendig ein schon immer vom Normalen abweichendes Übermaß an lehrerzentriertem, selbständige und kooperative Aktivitäten der Schüler kaum förderndem Unterricht. Dieser Unterricht steht nicht nur in einem zunehmenden Widerspruch zu offenen Unterrichtsformen, die innerhalb der Grundschuldidaktik entwickelt wurden, sondern auch zu den Präferenzen der gehörlosen Schüler selbst (vgl. Leonhardt 1990). Gestützt auf Erfahrungen der Grundschul- und

Integrationspädagogik erscheint die Realisierung von offenem Unterricht mit seinen vertikalen und horizontalen Differenzierungsmöglichkeiten und variablen Organisationsformen und die Überwindung der starren Orientierung am Klassenverband von grundlegender Bedeutung. Jeder Gehörlosenpädagoge weiß um die enorme Bandbreite der gehörlosen Schülerschaft bezüglich Hörrestnutzung, Absehfähigkeit und Sprechfähigkeit, Erreichbarkeit über die Schriftsprache bis hin zu einer fast ausschließlich gebärdenorientierten Kommunikationsfähigkeit. Offene Unterrichtsformen bieten gegenüber dem traditionellen Klassenunterricht erheblich erweiterte Chancen für eine binnendifferenzierende Arbeit, die an den individuellen Leistungsvoraussetzungen und Interessen orientiert ist. So können bspw. Kinder mit gut nutzbaren Hörresten eine verstärkte Hörerzieherische Förderung erfahren, während man sich bei Kindern mit starken lautsprachlichen Aneignungsschwierigkeiten auf die Gebärdensprache konzentriert. Neben der Binnendifferenzierung im Klassenverband sind bei pädagogisch kaum noch verantwortbaren Kleinstklassengrößen auch Formen von Lern- und Leistungsgruppen in unterrichtsorganisatorische Überlegungen einzubeziehen, die den Klassenverband vertikal und/oder horizontal überwinden.

Die Schule für Gehörlose orientiert sich grundsätzlich an den Erziehungs- und Unterrichtszielen der allgemeinen Schulen [...] heißt es in den KMK-Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Gehörlose (1981,5). In der Realität wurde und wird dieser Anspruch kaum eingelöst. In einem methodisch wirklich offenen gehörlosenpädagogischen Konzept erscheint eine an didaktischen Prinzipien und Inhalten der normalen Grundschule orientierte Zielsetzung weit eher realisierbar. Maßgebend für differentielle methodische Entscheidungen sind nämlich nicht mehr grundsätzliche Methodenpositionen, sondern die je individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten der SchülerInnen, um die allgemeinen Unterrichtsinhalte und -ziele erreichen zu können⁴. Wenn es der Gehörlosenschule gelingt, ihre unterrichtliche Erziehungs- und Bildungskonzeption in diese Richtung zu reformieren, dann gewinnt sie nicht nur ein neues Profil, sondern kann sich auf einer damit erreichten stabilen Basis auch der Diskussion stellen, ob es heute nicht angezeigt ist, gehörlose und schwerhörige Schüler in einer offenen und binnendifferenzierenden Einrichtung zu beschulen. Die Frage einer gemeinsamen Beschulung läßt sich dann ganz anders erörtern, weil notwendige gehör-

hungs- und Unterrichtszielen der allgemeinen Schulen [...]

⁴ Von dem in St. Michielsgestel praktizierten Differenzierungsmodell (vgl. van Uden 1987) unterscheidet sich unser Konzept grundlegend in folgenden Punkten: a. die bilinguale Grundposition, b. die offenen und binnendifferenzierende Unterrichtsorganisation und c. das differenz- statt defizitorientierte Konzept.

losenspezifische Forderungen in die Diskussion eingebracht werden können und Integrationsbemühungen nicht auf reine Anpassung, wie etwa bei Löwe (1989²), hinauslaufen (vgl. vorläufige Überlegungen bei Günther 1991b).

5. Schlußbemerkung

Mein Plädoyer für einen offenen Methodenwettbewerb bedeutet natürlich nicht Methodenneutralität oder gar Methodennihilismus. Wie ich auch an anderen Stellen geäußert habe (vgl. z.B. Günther 1991), befürworte ich selbst einen zweisprachigen Ansatz, wie er gegenwärtig in Hamburg erprobt wird (Günther 1993). So notwendig eine solche methodische Grundposition für gehörlosenpädagogisches Handeln ist, mit ihr allein läßt sich weder die gegenwärtige Krise der Gehörlosenschule bewältigen noch eine Perspektive für ihre Zukunft entwickeln. Dazu bedarf es vielmehr pädagogischer, didaktischer und unterrichtsorganisatorischer Veränderungen und Innovationen in der Gehörlosenschule, die sich mit den Stichworten Grundschulorientierung in Zielen und Inhalten, offener Unterricht mit horizontaler und vertikaler Differenzierung und organisatorische Flexibilität nach innen und außen beschreiben lassen.

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

Literatur

- Axer, Ursula / Axmann, Dietrich u.a. (1990): *Erfassung neurogener Lernstörungen und ihre Rehabilitation*. Forschungsbericht Gesundheitsforschung 193. Bonn: Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung.
- Axmann, Dietrich (Hrsg.) (1993): *Erkennen, Verstehen, Fördern. Tagungsbericht zur Fachtagung Neurogene Lernstörungen beim Spracherwerb hörgeschädigter Kinder – Kinder mit zentralen Störungen der auditiven Sprachwahrnehmung*. Würzburg: Hörgeschädigtenzentrum
- Boyes Braem, Penny (1990): *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung*. Hamburg: Signum
- Claußen, Hartwig (1980): Erziehung der Schwerhörigen. Eine Pädagogik im Zwischenfeld. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 34, 196–218
- Coninx, Frans (1993): Betreff: Forschungsprojekt Frühförderung und Familienbetreuung hörgeschädigter Kinder. In: *Das Zeichen* 24, 174
- Günther, Klaus-B. (1990): Neuropsycholinguistische Aspekte der Gebärdensprache. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 44, 196–218
- Günther, Klaus-B. (1991a): Gehörlosenpädagogik zwischen Hörsprecherziehung, Lautsprachbegleitenden Gebärden und Gebärdensprache. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 45, 321–348
- Günther, Klaus-B. (1991b): Vom unbildsamem Idioten zur Integration in zwei Welten – Spezifische Probleme der schulischen Bildung und Erziehung gehörloser Kinder und Jugendlicher. In: Stellger, N. (Hrsg.): *Vielfalt und Differenzierung – Spezialisierung und Integration. Perspektiven der zukünftigen Entwicklung sonderpädagogischer Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher*. Berlin: Ärztebuch, 255–263
- Günther, Klaus-B. (1992): Kommunikationsorientierte Frühförderung gehörloser und resthöriger Kinder. In: Leonhardt, Annette (Hrsg.): *Einblicke und Ausblicke. Festschrift zum 65. Geburtstag von Karl-Heinz Pöhle*. Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft 29. Heidelberg: Groos, 57–80
- Günther, Klaus-B. (1993): *Die Diskussion um eine zweisprachige Bildung und Erziehung gehörloser Kinder und das Hamburger Schulversuchsprojekt*. Universität Hamburg.: Verv. Arbeitspapier
- Hartmann-Börner, Christiane (1992): Positionen zur Frage „Gebärden in der Kommunikation“: Der Berufsverband Deutscher

- Hörgeschädigtenpädagogen. In: *hörgeschädigte kinder* 29, 148–15
- Kammerer, Emil (1988): *Kinderpsychiatrische Aspekte der schweren Hörschädigung*. Stuttgart: Enke
- Kugler-Kruse, Marianne (1988): *Die Entwicklung visueller Zeichensysteme. Von der Geste zur Gebärdensprache*. Bochum: Brockmeyer
- Leonhardt, Annette (1990): Die Beliebtheit verschiedener Sozialformen bei hörgeschädigten Schülern. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 44, 340–35
- Löwe, Armin (1989²): *Pädagogische Hilfen für hörgeschädigte Kinder in Regelschulen*. Heidelberg: Edition Schindele
- Poizner, Howard / Klima, Edward S. / Bellugi, Ursula (1990): *Was die Hände über das Gehirn verraten. Neuropsychologische Aspekte der Gebärdensprachforschung*. Hamburg: Signum (Englisches Original 1987)
- Prillwitz, Siegmund und Mitarbeiter (1986): *Die Gebärden der Gehörlosen. Ein Beitrag zur Deutschen Gebärdensprache und ihrer Grammatik*. In: Prillwitz, Siegmund (Hrsg.): *Die Gebärden in Erziehung und Bildung Gehörloser. Tagungsbericht zum internationalen Kongress 1985*. Hamburg: hörgeschädigte kinder, 57–78
- Prillwitz, Siegmund & Wudtke, Hubert (1988): *Gebärden in der vorschulischen Erziehung gehörloser Kinder. Zehn Fallstudien zur kommunikativ-sprachlichen Entwicklung gehörloser Kinder bis zum Einschulungsalter*. Hamburg: hörgeschädigte kinder/Signum
- Richtberg, W. (1980): *Hörbehinderung als psychosoziales Leiden. Forschungsbericht Gesundheitsforschung* 32. Bonn: Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung
- Sacks, Oliver (1990): *Stimme Stimmen. Eine Reise in die Welt der Gehörlosen*. Reinbek: Rowohlt
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Hrsg.) (1981): *Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Gehörlose. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz*. Neuwied: Luchterhand
- Schulte, Klaus (1993): *Gehörlosenausbildung mit DGS!? Ansprüche – Widersprüche*. Villingen-Schwenningen: Neckar
- van Uden, Antonius (1987): Eine differenzierende und sozial integrierende Methode in der Erziehung von gehörlosen Kindern. In: Gegner, Ursula (Hrsg.): *Orientierungen in der Hörgeschädigtenpädagogik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Alfred Braun*. Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft 21. Heidelberg: Groos, 276–336

Gebärdensprache in der Gehörlosenschule

- Gebärdensprache in die Gehörlosenschule*

FRITZ-H. WISCH

Tischlermeister erstaunt und mit Bewunderung, geradezu ehrfürchtig fragen, „dann müssen Sie doch auch diese Fingersprache, also die Zeichensprache können. Ich habe auch schon mal Taubstumme beobachtet, wie flott die da mit den Händen rummachten, dabei lachten und sich richtig unterhielten. Das muß ja schwer sein. Wo haben Sie das denn gelernt? Wie lange braucht man eigentlich, um diese Sprache zu beherrschen? Haben alle Taubstummen die gleiche Zeichensprache? Das wäre doch praktisch.“

Eine Lehrerin mischte sich ein: „Ich war während der Ausbildung mal in einer Gehörlosenschule. Da haben sich alle in der Pause mit Gebärdensprache unterhalten. Nur im Unterricht wurde gesprochen und vom Mund abgesehen. Das müssen die Gehörlosen ja lernen. Aber ich habe nichts verstanden. Das war auch alles so schleppend. Warum unterrichtet Ihr eigentlich nicht in Gebärdensprache, das ist doch die Sprache der Taubstummen.“

1. Gebärdensprache ist meistens Basissprache und selten Muttersprache der Gehörlosen

In unserem letzten Urlaub saßen meine Frau und ich eines Abends nach dem Essen noch gemütlich mit anderen Hotelgästen zusammen, und wir kamen ins „Plaudern“. Irgendwann befragten wir uns nach unseren Berufen: „Was, Sie sind Gehörlosenlehrer?“ höre ich noch den jungen

den Fortgang der Diskussion, die Sie ja so oder in ähnlicher Weise alle schon mehrfach erlebt haben. Hinter diesen sog. Laienaussagen verbergen sich richtige Beobachtungen oder Einschätzungen des gesunden Menschenverstandes.

Alle Welt sieht die Zeichensprache, die Plaudersprache oder die Gebärdensprache als eigentliche Muttersprache der Gehörlosen an. Ich komme darauf zurück. Nur wir sogenannten Fachpädagogen,

wohlgerne nicht die Linguisten, wehren sich aus unterschiedlichen Gründen vehement gegen Gebärdensprache:

Gebärdensprache wird als Bedrohung empfunden. Das ist naheliegend: Unbekanntes, Fremdes wirkt zunächst immer bedrohlich. Gebärdensprache wird als Primitivsprache angesehen, mit der man sich nur über einfachste Sachverhalte verständigen kann. Dabei wird übersehen, daß die Gehörlosengemeinschaft sich seit Menschengedenken erfolgreich dieser Sprache bedient. Das wird besonders deutlich, wenn wir uns nur einige wenige Fakten vergangener Jahre aus dem sportlichen und kulturellen Leben der Gehörlosengemeinschaft vergegenwärtigen:

Da werden Weltspiele der Gehörlosen organisiert, da gibt es laufend sportliche Wettkämpfe auf nationaler und internationaler Ebene.

Da studieren Gehörlose mittels Gebärdensprachdolmetscherinnen (vgl. Heesch u.a. 1988).

Da treffen sich gehörlose Künstler zu Kulturtreffen (zuletzt anlässlich des Wettbewerbes „Die goldene Hand“ in Berlin 1992).

Da wird von hochintelligenten Gehörlosen Lexikonarbeit in Gebärdensprache geleistet (seit 1985 bei der Erarbeitung der sog. Blauen Bücher, der Gebärdenlexika von Maisch/ Wisch).

Darüber hinaus ist das alte Vorurteil, daß Gebärdensprachen keine richtigen Sprachen seien, von der internationalen Sprach-

* Vortrag, gehalten Bodenseeländertagung Wien, 12. April 1992; Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte Hildesheim, 8. September 1992

wissenschaft eindeutig widerlegt worden. Zuletzt wurde die linguistische Vollwertigkeit der Gebärdensprachen bekräftigt durch die Grundsätze zur Anerkennung der nationalen Gebärdensprachen Gehörloser auf dem 3. Europäischen Gebärdensprachenkongreß 1989 in Hamburg (vgl. DAS ZEICHEN 9 (1989) 110f.). Diese Grundsätze wurden 1991 von über 250 WissenschaftlerInnen deutschsprachiger Universitäten nachdrücklich unterstützt (vgl. DAS ZEICHEN 16 (1991) 175f.). Die moderne Linguistik hat in 30jähriger intensiver Erforschung verschiedener Gebärdensprachen nachgewiesen, daß die nationalen Gebärdensprachen Gehörloser vollwertige Sprachen sind mit einem umfassenden Vokabular und einer differenzierten Grammatik (vgl. Wisch 1990 und Boyes Braem 1992).

So ist es nicht verwunderlich, daß für nahezu alle Gehörlosen, obwohl sie in rein hörenden Familien aufwachsen, die Gebärdensprache zum wichtigsten, weil adäquaten Kommunikationsmittel wird. Alle Beobachtungen zeigen, daß innerhalb kürzester Frist gebärdensprachliche Verständigung nach Sprachkompetenz und Funktion gegenüber der Lautsprache dominiert. Zumeist schon nach ein bis zwei Besuchsjahren im Gehörlosenkindergarten oder in der Gehörlosenschule entwickelt sich Gebärdensprache beiläufig zur Basissprache gehörloser Kinder, und sie erweist sich als eindeutig leistungsfähiger als die Lautsprache. Hörende Kinder erler-

nen ja bekanntermaßen ihre Muttersprache wie von selbst, ohne ihr Zutun. Gehörlose Kinder erlernen nur Gebärdensprache wie von selbst, ohne ihr Zutun, deshalb wird Gebärdensprache auch besonders von Gehörlosen gerne als ihre Muttersprache angesehen. Im Gegensatz dazu verwenden wir mit Prillwitz lieber den Begriff **Basissprache**, welcher den offensichtlichen Widerspruch vermeidet, der sich für gehörlose Kinder hörender Eltern aus dieser Bezeichnung ergibt. Muttersprache ist Gebärdensprache nur in gehörlosen Familien, wo gehörlose oder hörende Kinder Gebärdensprache als Erstsprache von der Mutter lernen. Parallel dazu werden sie entweder von hörenden Familienmitgliedern, Nachbarn u.a. in Lautsprache unterwiesen oder erlernen diese in Kindergarten oder Schule.

Diese Kinder wachsen im klassischen Sinne **bilingual** auf. Blocher (1982, 17), der den psycholinguistischen, funktionalen und den Kompetenzaspekt mit einbezieht, definiert Bilingualismus anspruchsvoll:

Unter Zweisprachigkeit ist zu verstehen, die Zugehörigkeit eines Menschen zu zwei Sprachgemeinschaften in dem Grade, daß Zweifel darüber bestehen können, zu welcher der beiden Sprachen das Verhältnis enger ist, oder welche als Muttersprache zu bezeichnen ist, oder welche mit größerer Leichtigkeit gehandhabt wird, oder in welcher man denkt.

Für etwa 90% aller gehörlosen Kinder ist Gebärdensprache

nicht ihre Muttersprache, denn ihre hörenden Mütter sprechen durchweg nur Lautsprache. Für diese einseitig oral erzogenen gehörlosen Kinder hörender Eltern, die frühestens im Kindergarten oder in der Schule mit anderen Gehörlosen in Kontakt treten, gibt es über Jahre nur eine Rumpsprache. Diese besteht naturgemäß aus kleinen Bruchstücken der sie umgebenden Lautsprache.

Gehörlose Kinder hörender Eltern haben unter solchen Voraussetzungen die denkbar schlechtesten Voraussetzungen zum Spracherwerb: Das Ergebnis ist eine rudimentäre Lautsprache unserer EntlaßschülerInnen nach neun, zehn oder elf Schulbesuchsjahren. Es ist schon eigentümlich: Alle Welt glaubt, in Gehörlosenschulen wird selbstverständlich Gebärdensprache verwendet. Nur wir sogenannten Fachleute, die wir der Deutschen Methode verpflichtet sind, wissen es besser. Wir sind davon überzeugt, wenn auch im Geiste unterschiedlichen Schulen oder Methoden verbunden, daß unser Gebärden vermeidende Weg der richtige sei. Dies gilt allerdings nicht für sog. mehrfachbehinderte Gehörlose, denen wir in aller Regel eine Unterweisung mit Gebärden, oder besser gesagt mit lautsprachbegleitenden Gebärden, zugestehen. Gebärden sind für die Schwächeren.

Die Hintergründe für unseren oralen Ansatz, der auf Integrationshoffnungen gründet, brauche ich Ihnen nicht näher zu erläutern. Werfen wir vielmehr einen kriti-

schen Blick in unsere Gehörlosenschulen!

2. Ein Blick in die Gehörlosenschulen oder Gebärdensprache in der Gehörlosenschule

Die Lehrerin kommt in die 4. Klasse, nach und nach unterbrechen die Kinder ihre unbeschwert heitere Gebärdenunterhaltung. Natürlich möchte die Lehrerin gerne wissen, worüber sich die Kinder ausgetauscht haben. Sie fragt jedoch nicht: „Worüber habt ihr euch denn eben gerade unterhalten?“, sondern formuliert in gehörlosenspezifischer Lautsprache oder sog. „einfacher Sprache“: „Was spricht ihr?“ Ein Mädchen antwortet: „Wir plaudern über fernsehen: Bud Spencer-Film.“ Die Lehrerin hat den Film nicht gesehen und möchte sich den Inhalt erzählen lassen.

Mühsam ringen sich die SchülerInnen drei Sätze ab, die sie sprechen, damit sie von der Lehrkraft verstanden werden: „Das war lustig. Bud Spencer ist stark. Bud Spencer ist schlau.“ Vielleicht greift die Kollegin die für die Artikulationsphase günstig scheinende Situation auf und läßt die SchülerInnen den Namen „Bud Spencer“ phonetisch richtig sprechen.

Im Stillen denkt sie: „Was habe ich alles mit meiner hörenden Tochter nach dem letzten Bud Spencer-Film besprochen?“

Sie kennen diese Standardsituation aus der Praxis, die Ihnen

als Eltern oder LehrerInnen, so hoffe ich jedenfalls, zum Glück fremd sind, da Sie ja die Gebärdensprache ihrer Kinder verstehen und Sie über ein solch stümperhaftes Vorgehen nur lächeln können.

Lachen wir auch über die folgende Szene?

Eine gehörlose Mutter, die vor wenigen Jahren noch selbst Schülerin dieser Taubstummenanstalt war, betritt mit ihrem achtjährigen gehörlosen Sohn das Schulbüro. Beide unterhalten sich angeregt über das Thema Schreibtelefon. Die Sekretärin glaubt, die Mutter zu verstehen und zeigt stolz auf das neue Schreibtelefon im Büro. Die Mutter lächelt freundlich und möchte schließlich die Schulleiterin sprechen. Selbstverständlich beginnt diese mit der Mutter eine lautsprachlich geführte Kommunikation, die Mutter bemüht sich zunächst freundlich, fordert jedoch, nachdem sie ihr Anliegen mehrere Male wiederholen mußte, eine Gebärdensprachdolmetscherin an. Mit Hilfe der Dolmetscherin erfährt die Schulleiterin: Die Mutter wünscht, daß sowohl die Leiterin als auch die Klassenlehrerin ihres Sohnes zuhause über ein Schreibtelefon erreichbar sein sollten. Denn hörende Eltern hätten ja auch jederzeit die Möglichkeit, privat die Schulleiterin oder LehrerInnen anzurufen...

In der Pausenhalle trifft die Mutter anschließend auf ältere SchülerInnen, die wissen möchten, was sie im Büro besprochen hätte. Die Mutter informiert die

Jugendlichen über das Gespräch. Diese stimmen der Forderung der Mutter lebhaft zu und ergänzen: „Gehörlose sind wie Abfall! Immer müssen wir kämpfen!“

Bei solchen Vorfällen vergeht uns das Lachen, und die letzte exemplarische Episode aus einer zweiten Klasse verdeutlicht das ganze Dilemma unserer kommunikativen Situation in Gehörlosenschulen. Der Lehrer legt einen Brief eines erkrankten Mitschülers, den wie üblich dessen Mutter formuliert hat, auf den Projektor. Nachdem die Kinder den Brief gelesen haben, kommt ein Junge nach vorn, um den Text mit lautsprachbegleitenden Gebärden vorzutragen. Die SchülerInnen erfragen Vokabeln und schließlich die Bedeutung einiger Sätze, z.B.:

– Wie geht es Euch?

– Mir geht es schon wieder etwas besser...

Sowohl bei den Worterklärungen als auch bei der Inhaltserarbeitung spielt der intelligenteste Schüler der Klasse – als Kind gehörloser Eltern hat er die größte Gebärdensprachkompetenz – die Rolle des Hilfslehrers, denn er erklärt seinen MitschülerInnen unbekannte Wörter und Inhalte in Gebärdensprache...

Wir erleben täglich diese Unterrichtphasen und nehmen in der Regel dankbar solche Gebärdenspracherklärungen auf. Selbst wenn wir sie nicht verstehen, merken wir doch am Unterrichtsfortgang die Wichtigkeit dieser Phasen.

Vielleicht haben Sie wie ich

das Glück, daß an Ihrer Einrichtung auch gehörlose MitarbeiterInnen tätig sind. Was ich in den letzten Jahren von meinem gehörlosen Freund, der als Sozialarbeiter an unserer Schule wirkt, gelernt habe, ist in der Kürze der Zeit nicht darzulegen. Zusammenfassend darf ich aber resümieren: Durch meine Kontakte zu Gehörlosen hat sich meine Einstellung gegenüber unseren gehörlosen MitbürgerInnen grundlegend geändert. Keine Kollegin und kein Kollege weiß so viel über unsere Schülerinnen und Schüler wie Herr Schmidt. Die gehörlosen Kinder wenden sich mit ihren kleinen und großen Wehwehchen gerne an den einzigen gehörlosen Erwachsenen unserer Schule, nicht weil er als Sozialarbeiter ein offenes Ohr – oder sollte ich lieber sagen ein offenes Auge – für die Belange seiner gehörlosen Kinder hat. Sie wenden sich an Herrn Schmidt, weil er ihre Sprache versteht. Er erfährt von den seelischen Sorgen und Ängsten der Kinder, die uns häufig verschlossen oder unerreichbar erscheinen, von Beziehungsstörungen im Elternhaus oder in der Freizeit, von Alkoholproblemen usw.

Die Gebärdensprache schafft nämlich nicht nur Nähe, Wärme und Geborgenheit, sondern vor allem Sicherheit. Ebenso wie gehörlose Eltern und ihre gehörlosen Kinder einander verstehen, gelingt es gehörlosen Pädagoginnen und Pädagogen scheinbar mühelos, auf gehörlose Kinder einzugehen, mit ihnen umzugehen. Wir haben an-

hand weniger Beispiele, die Sie aus Ihrer Erfahrung jederzeit erweitern könnten, gesehen, welche positive Rolle Gebärdensprache auch in der Gehörlosenschule spielt. Es ist an der Zeit, daß wir aus diesen Erfahrungen lernen und Gebärdensprache endlich gewinnbringend für den schulischen Alltag nutzbar machen.

In diesem Zusammenhang geht es uns nicht um die Anerkennung der Gebärdensprache, diese Diskussion ist abgeschlossen. Vielmehr geht es um die Umsetzung der Forderung

Gebärdensprache in die Gehörlosenschule!

3. Gebärdensprache in die Gehörlosenschule

Eine Realisierung dieser in jüngster Zeit wiederholt gestellten Forderung zieht notwendige Veränderungen der Gehörlosenschule nach sich. Diese Praxisveränderung wird unter folgenden Voraussetzungen möglich: Der Lernort für Gehörlose muß sich auch und zu allererst verstehen als Gebärdensprachschule. Die Schule für Gehörlose wird also zu einer ...

3.1. Gehörlosenschule für Laut- und Gebärdensprache

Das heißt nicht, daß auf den Lautspracherwerb verzichtet werden soll. Im Gegenteil: Das Ziel, eine möglichst hohe

Lautsprachkompetenz zu erwerben, ist unumstritten. Nur muß diese aufgebaut werden auf dem tragfähigen Fundament einer bereits ausgebauten Gebärdensprache, die als Basissprache im Sinne einer Erstsprache anzusehen ist. Mit anderen Worten:

3.2. Gehörlose Kinder müssen früh Gebärdensprache erlernen

Das ist natürlich nur möglich, wenn die Bezugspersonen kompetent Gebärdensprache benutzen, d.h. als Gebärdensprachvorbilder erlebt werden können.

3.3. Gebärdensprachkompetente Eltern und GehörlosenspädagogInnen...

Sind folgerichtig unverzichtbare Voraussetzung zur Durchsetzung unseres Modells, das nur denkbar ist, wenn Gehörlosenschulen ein breites Angebot vorlegen unterschiedlicher...

3.4. Gebärdensprachkurse für Bezugspersonen gehörloser Kinder

Die hier genannten Forderungen verlangen eine totale Umorientierung der Gehörlosenspädagogik. Diese liegt ja bis heute weitgehend in den Händen hörender PädagogInnen.

Identifikationsmuster werden fast ausschließlich von hörenden Bezugspersonen geliefert. Zur Abschaffung dieser einseitigen und daher ungünstigen Lernbedingungen verlangen wir deshalb selbstverständlich die gleichberechtigte

3.5. Mitarbeit gehörloser Erwachsener in der Gehörlosenschule

Nun werden einige KollegInnen vielleicht denken: An unserer Gehörlosenschule arbeitet ein gehörloser Sportlehrer (Hildesheim) oder eine ertaubte Kunsterzieherin (München), ein gehörloser Pantomime (Frankfurt) usw., damit ist doch eine Teilforderung dieses Kataloges bereits erfüllt.

Natürlich sind wir froh über jede hörgeschädigte Kollegin und jeden hörgeschädigten Kollegen, denn, wie ich ja bereits eingangs ausführte, ist jede/r hörgeschädigte pädagogische MitarbeiterIn eine Bereicherung; ich habe aber mitunter den Eindruck, daß sich manche Einrichtungen eine/n Albihörgeschädigte/n leisten. Meines Wissens gibt es in der alten Bundesrepublik z. Zt. einen einzigen ausgebildeten gehörlosen Gehörlosenlehrer, der als Berufsschullehrer in Essen arbeitet. In Hamburg studieren in jüngster Zeit immer mehr Studenten das Fach Gehörlosenpädagogik, und wir können nur hoffen, daß dieser positive Trend anhält. Immer wieder hören wir in diesem Zusam-

menhang die vielversprechenden Formulierungen: „Wir warten auf hörgeschädigte KollegInnen. Wir warten auf Konzepte. Unter bestimmten Voraussetzungen können wir uns Gebärdensprache in der Gehörlosenschule durchaus vorstellen.“

Da können wir lange warten. Warum bemühen wir uns nicht, interessierte hörgeschädigte MitarbeiterInnen ohne Studium an unsere Schulen zu bitten?

Wann endlich lesen wir Stellengesuche wie diese:

Hörgeschädigte GehörlosenspädagogInnen gesucht! Studium der Sonderpädagogik keine Voraussetzung!

Es wäre nicht das erste Mal in der Geschichte der Pädagogik, daß Unausgebildete, aber Interessierte als LehrerInnen geworben werden.

Da viele meiner hörenden KollegInnen den Umgang mit gehörlosen Erwachsenen aber eher scheuen, können sie auch nicht initiativ werden, gehörlose PädagogInnen für die Schularbeit anzuwerben. Wir leisten uns weiterhin den hybriden Luxus bzw. akzeptieren mit einer unglaublichen Selbstsicherheit zweierlei:

LehrerInnen und Eltern müssen gehörlose Kinder nicht verstehen.

Gehörlose Kinder müssen ihre Eltern und LehrerInnen nicht verstehen.

Ein Paradoxon, mit dem wir zum Wohle des Kindes jedoch scheinbar unbeschwert umgehen können. Wie soll Gebärdensprache in die Schule kommen, wenn

wir nicht mutig bereit sind, im Sinne eines Modellprojektes gemeinsam Neuland zu betreten, wie es andernorts von engagierten Eltern gefordert und durchgesetzt wurde?

Seitens der Schulbürokratie sehe ich keine Initiative. Greifen wir darum diese ersten positiven Beispiele auf, entwickeln wir gemeinsam Modelle einer zweisprachigen Erziehung Gehörloser!

Akzeptieren wir nicht länger nur: Gebärdensprache in der Gehörlosenschule, sondern fordern wir darüber hinaus: Gebärdensprache in die Gehörlosenschule!

Dr. Fritz-H. Wisch, Ahrensburger Str. 90, 22041 Hamburg

Literatur:

Blocher, Emil (1982): Zweisprachigkeit: Vorteile und Nachteile. In: Swift, J. (Hrsg.): *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 17–25.

Boyes Braem, Penny (1992): *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung*. Hamburg: SIGNUM

Heesch, Chr./Kollien, S./Greiner, J./Holdinghausen, G./Bauer, Th. (1988): Zur Studiensituation Gehörloser an der Universität Hamburg. In: *Das Zeichen* 4, 33ff.

Wisch, Fritz-H. (1990): *Lautsprache UND Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser*. Hamburg: SIGNUM

Hörgeschädigte Kinder in der Regelschule – was Eltern und Lehrer wissen und beachten sollten

München, 22.-24. Oktober 1993
Informationen:
Dt. Akademie für Entwicklungs-
Rehabilitation e.V., Heiglhofstr. 63,
81377 München

Arbeitskurs zum praxisierten Verständnis wissenschaftlicher Hörgeräteanpassung

Freiburg/Brsg.,
29.-31. Oktober 1993
Informationen:
Prof. Dr. F. Keller, Kilianstraße 5,
79106 Freiburg

Feapda: (Europäische Föderation von Hörgeschädigtenpädagogik-Verbänden) Education of Deaf Children with a Cochlear-Implant – A New Challenge for the Teacher

Luxemburg, 4.-6. November 1993
Anmeldung:
Feapda, c/o Centre de Logopédie,
Val St. André, 1128 Luxemburg,
Telefon: 0035-2-44 55 65

Umgang und Kommunikation mit mehrfachbehinderten Gehörlosen

Coesfeld, 18.-22. Oktober 1993
Zielgruppe:
MitarbeiterInnen aus
Werkstätten für Behinderte und
aus Wohnheimen

ReferentInnen:
Ludger Kreienborn, Gabriele Bucker
Veranstalter & Informationen:
Kolping Bildungsstätte Coesfeld,
Heimvolkshochschule, Gerlever Weg
1, 48653 Coesfeld

Europäische Konferenz der gehörlosen Senioren 1993: Seniorenarbeit für Gehörlose – ein sozialer Notstand?

Siegen/Nordrhein-Westfalen,
17.-19. Dezember 1993
Veranstalter:
European Community Regional
Secretariat of the World Federation
of the Deaf • Deutscher
Gehörlosenbund e.V.

Ausrichter:
Landesverband der
Gehörlosen NRW e.V.
Anmeldung:
Bundesgeschäftsstelle des Deutschen
Gehörlosenbundes, Paradeplatz 3,
24768 Rendsburg

7. Multidisziplinäres Kolloquium der Geers-Stiftung: Zentrale Hörstörungen

Bonn-Bad Godesberg,
13.-15. März 1994
Informationen:
Geers-Stiftung, Postfach 16 44 60,
45224 Essen

Jubiläumstagung des BDH: Von der Taubstummenbildung zur Hörgeschädigtenpädagogik – Erziehung zur Sprache im Wandel

Leipzig, Universität, 12. Mai 1994

Informationen:
Berufsverband Deutscher
Hörgeschädigtenpädagogen (BDH),
Hammer Straße 124,
22043 Hamburg

2. Internationale Tagung zur Geschichte der Gehörlosen

Hamburg, 8.-11. Oktober 1994
Informationen:
Dr. Renate Fischer / Heiko Zienert,
Zentrum für Deutsche Gebärdensprache,
Rothenbaumchaussee 45,
20148 Hamburg

12. Weltkongreß des Weltverbandes der Gehörlosen: Towards Human Rights

Hofburg Congress Center, Wien,
Österreich, 6.-15. Juli 1995
Veranstalter:
World Federation of the Deaf und
der Österreichische Gehörlosenbund
Informationen:
WFD 1995 World Congress,
Prof. Peter Dimmel, Österreichischer
Gehörlosenbund, Auf der Halde 9,
A-4060 Leonding/Linz, Österreich

18th International Congress on Education of the Deaf

Jerusalem, Israel, 16.-20. Juli 1995
Informationen:
Secretariat, 18th Int. Cong. on
Education of the Deaf/1995, P.O.
Box 50006, Tel Aviv 61500, Israel

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

DFGS

Beitrittserklärung

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum
**Deutschen Fachverband für Gehörlosen-
und Schwerhörigenpädagogik (DFGS)**

Ort, Datum

Unterschrift

Name, Vorname

Straße

PLZ, Ort

Telefon

Bezug zu Hörgeschädigten (sofern nicht durch Beruf gegeben)

Ich überweise den jährlichen Beitrag von

- DM 70,- (Standardbeitrag)
 DM 50,- (Mitglieder aus den neuen Bundesländern)
 DM 30,- (StudentInnen, Erwerbslosè) Nachweis liegt bei

Bankverbindung:

Commerzbank Hamburg, BLZ 200 400 00, Konto 384 948 684

DFGS

Ermächtigung zum Einzug von Forderungen mittels Lastschriften

Hiermit ermächtige ich Sie widerruflich, die von mir zu entrichtenden
Zahlungen bei Fälligkeit zu Lasten meines Kontos mittels Lastschrift ein-
zuziehen. Wenn mein Konto die erforderliche Deckung nicht aufweist,
besteht seitens des kontoführenden Kreditinstituts keine Verpflichtung
zur Einlösung. Teileinlösungen werden im Lastschriftverfahren nicht
vorgenommen.

Name und genaue Anschrift der/des Zahlungspflichtigen

Kontonummer der/des Zahlungspflichtigen

Name des kontoführenden Kreditinstituts

Bankleitzahl

Zahlungen wegen (Verpflichtungsgrund, evtl. Betragsbegrenzung)

Ort, Datum

Unterschrift

DFGS

Arbeitskreise innerhalb des DFGS

1. Öffentlichkeitsarbeit

Schwerpunkt:
Kommunikation und Kultur
Hörgeschädigter

2. Primäre Sozialisation

Schwerpunkte:
Familie
Früherziehung
Kindergarten/Vorschule

3a. Sekundäre Sozialisation

Schwerpunkte:
Schule
Familie
Freizeit

3b. Sekundäre Sozialisation

Schwerpunkte:
Ausbildung (weiterführende Schulen)
Familie
Freizeit

4. Tertiäre Sozialisation

Schwerpunkte:
Erwachsene
Beruf
Fortbildung
Freizeit