

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 Taubstummenpädagogik 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 Verbalssprache 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 Lernschule Würzburg: neurogene Lernstörungen beeinträchtigen 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 der Gehörlosen 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 Angebotsschule 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.

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.“

Ich erspare Ihnen und mir 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,

wohlgerichtet 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 Gebärdensprache von Maisch/Wisch).

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

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

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

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