

Der Beitrag einer an Ressourcen und Kompetenzen orientierten Pädagogik für die Lebensbewältigung junger hörgeschädigter Menschen und ihrer Familien

Manfred Hintermair

.... Say we want a revolution
We better get on right away
Well you get on your feet
And out on the street ...
.... Power to the people
(John Lennon, 1971)

Was versteht man unter einer ressourcen- und kompetenzorientierten Pädagogik?

Die Botschaft, die sich hinter dem Titel des nachfolgenden Beitrags verbirgt, ist eine sehr einfache. Sie lautet: Pädagogisches Arbeiten mit Menschen, die eine Hörschädigung haben, sollte sich vorwiegend daran orientieren, was diese Menschen alles können und nicht so sehr daran, was sie vielleicht nicht so gut können. Was damit im Genaue-

ren gemeint ist, lässt sich vielleicht zunächst am besten durch Beispiele deutlich machen.

Zunächst ein Beispiel, das im Sinne der zu behandelnden Thematik eher kontraproduktiv ist. In einer Reportage der Illustrierten „Brigitte“ aus dem Jahr 1991 hat eine Journalistin ihre Gedanken und Erfahrungen darüber ausbreitet, wie das nun so ist, wenn man nicht hört und sie hat sich dabei im Vorfeld u. a. auch an eine Hörgeschädigteneinrichtung gewandt, um sich schlau zu machen. Es ist davon auszugehen, dass diese Journalistin sicherlich die Informationen, die sie gesammelt hat, noch mal für ihren speziellen LeserInnenkreis etwas werbewirksam mit Schlagwörtern, etc. „aufgepeppt“ hat und damit so manches etwas überzeichnet hat, aber der Grundtenor der Aussagen wird sich so irgendwie schon in den Gesprächen mit den Fachleuten herausgeschält haben. Das Fatale an diesem Artikel ist nun, dass er in bester Absicht geschrieben ist und eigentlich Hörende, die nichts wissen über Gehörlosigkeit, etwas damit vertraut machen und öffnen will. Genau das Gegenteil aber wird erreicht, indem nämlich unterschwellig und so ganz nebenbei ein Bild von Gehörlosen skizziert wird, das mehr Einblick in

die Vorstellungen und Einstellungen Hörender über Gehörlose gibt, als in das, was „gehörlos sein“ wirklich bedeutet.

Unter dem Titel „Sie hören keine Musik, aber sie tanzen“ kann man u. a. Folgendes über gehörlose Menschen erfahren:

- *Zu den Ausdrucksmöglichkeiten Gehörloser:* „Unsere Welt, unsere hörende und sprechende Welt, kann die Freude und Sorglosigkeit der gehörlosen Kinder schwer nachempfinden. Es tut uns sogar weh, diese Kinder sprechen zu hören. Es entsteht eine merkwürdige Empfindung von Scham, wenn sie zerdrückte Worte ausstoßen, ihre gutturale Stimme entblößen und nicht ahnen, welchen schmerzhaften Eindruck sie in hörenden Ohren hinterlassen; Jan, der mitten im Unterricht sein hemmungsloses Lachen lacht, das so laut ist und so hoch wie ein Schrei. Sandra, der die Stimme entgleist, wenn sie sich aufregt, die mit roten Kopf Luft und Laute durch die Zähne preßt, mit zuviel Kraft. Marcel, dessen Stimme von der Kehle in den Kopf rutscht, vom tiefen Murmeln zum hohen Krächzen wird ... Wenn Sabine sagt: ‚Ich bin traurig‘, klingt es genauso, als sagte sie, ‚Das Wetter ist schön‘. Ihre Stimme ist stimmungslos. Wut,

Trauer, Freude und Missmut sind den begrenzten Ausdrucksmöglichkeiten ihrer Hände und ihres Körpers unterworfen“ (S. 140).

- *Zur Sprache und zum Denken Gehörloser*: „Ein Wort ist zunächst nur eine Hülse, ein Haus ohne Bewohner. Die Bedeutung, die dem Wort Leben einhaucht, ist Gehörlosen oft schwer zu vermitteln. Feinheiten werden sie kaum je unterscheiden lernen: Den sanften Unterschied zwischen Irrtum und Fehler, zwischen Unfug und Böswilligkeit. ... Ihr Wortschatz ist im wesentlichen auf das Grobe beschränkt ... Auch Sabine hat einen schweren Weg vor sich. Sie wird noch oft ausgelacht werden und immer wieder an Grenzen stoßen. Sie hat einen Grundwortschatz; sie weiß, daß das Wetter nicht regnen, der Schuh nicht schnell und der Apfel nicht satt sein kann. Was Sabine fehlt – und sie wird nie wissen, daß es ihr fehlt – ist: differenziertes Denken. Ihre Welt wird immer klein sein, so klein wie ihr Wortschatz“ (S. 143f).

- Dann eine *erzieherische Grundmaxime*, die sich bei Gehörlosen als günstig erweist: „Man tut den Kindern einen Gefallen, wenn man sie angepaßt macht. Wenn die

Schule Tugenden wie Kritikfähigkeit, Freiheitsdrang, Nonkonformismus unterstützt, macht sie es den Gehörlosen schwerer“ (S. 144).

- Abschließend noch eine Anmerkung zur *Empfindsamkeit gehörloser Menschen*. Der Befehlston, der im systematischen Sprachaufbau quasi per se enthalten sei, klinge unfreundlich für Hörende, nicht aber für die Kinder der Gehörlosenschule. „Sie nehmen keinen Anstoß an dem Befehlston, weil sie ihn nicht spüren. Und selbst wenn sie widersprechen wollten: Wie sollten sie argumentieren, diskutieren, überzeugen? Eine eigene Meinung würde sie noch mehr unter ihrer Sprachlosigkeit leiden lassen. Sie schweigen und gehorchen und glauben an die Instanz der Hörenden“ (S. 144).

So viel zu einigen Aussagen über gehörlose Menschen aus dem besagten „Brigitte-Artikel“. Das Bild von gehörlosen Menschen, das hier – immerhin im Jahre 1991 – skizziert wird, hat große Ähnlichkeit mit der von Hörenden gemachten sog. Psychologie der Gehörlosen (vgl. zur Kritik z.B. Hintermair 1994), die auch nichts besseres zustandegebracht hat als reihenweise Eigenschaften, die gehörlosen

Menschen offensichtlich aufgrund ihres „nicht hörens“ automatisch ins Leben mitgegeben werden.

Emil Kobi (1986) sprach mal beim Durchforsten dieser Eigenschaftskataloge vom „Gruselkabinett der Hörgeschädigtenpädagogik“, das durchaus auch in modernen Zeiten noch Konjunktur hatte (vgl. Lane, 1994).

Es bleibt die Frage: Wer hat als unbefangener „Brigitte-Leser“ nach diesem Artikel noch Lust, sich mit Gehörlosen auseinanderzusetzen oder vielleicht gar zusammenzusetzen? Bestenfalls entsteht bei manchem vielleicht so etwas wie eine karitative Haltung, also helfen zu wollen oder gar helfen zu müssen, um noch Schlimmeres zu vermeiden.

Hier spiegelt sich eine Haltung wider, die sich in der Tradition der klassischen Hörgeschädigtenpädagogik aufgebaut hat und – Gott sei Dank – durch verschiedene neuere Entwicklungen in den letzten Jahren mehr oder minder deutlich im Abnehmen begriffen ist: Es ist eine nicht immer, aber sicherlich oft gut gemeinte Helferthaltung, die letztendlich jedoch zum Totengräber von Individualität und Selbstwert geworden ist, weil sie zur Entmündigung der Betroffenen beigetragen hat.

Die Botschaft dieses Beitrags geht genau in die entgegengesetzte Richtung. Wenden wir uns also einer Sichtweise von Hörschädigung zu, die den Blick schärft für das, was gehörlose und schwerhörige Kinder und Jugendliche alles so mitbringen an Kompetenzen, an verborgenen und brach liegenden Ressourcen. Kommen wir somit weg von einer ausschließlichen Defizitperspektive (Was können hörgeschädigte Kinder alles nicht? Was müssen sie lernen, um ihr Defizit bestmöglich zu kompensieren?) hin zu einer Kompetenz- und Ressourcenperspektive, die nicht wegschaut von den Einschränkungen, die für hörgeschädigte Menschen in einer hörenden Welt zuhauf auftauchen, die aber bei den Betroffenen nachschaut, was sie selber an Fähigkeiten, Potentialen mitbringen, um diesen Einschränkungen konstruktiv, produktiv und selbstbewusst entgegen zu treten.

Das fängt ganz im Kleinen an, wenn man z.B. in der Schülerzeitung einer Hörgeschädigtenschule den Bericht einer gehörlosen Schülerin liest (Bergmann, 1999, S. 24), die zusammen mit einem Jungen aus der Schwerhörigenschule einen Jugendtreff gründet und dabei ganz offen und klar beschreibt, welche

Schwierigkeiten damit verbunden waren, aber auch was gemacht wurde, um damit zurande zu kommen; zugleich werden in dieser Darstellung der Schülerin eine Begeisterung, ein Elan und ein Ideenreichtum spürbar, die nichts von dem erahnen lassen, was in dem „Brigitte-Report“ von Gehörlosigkeit vermittelt wird.

Das geht weiter, wenn man sich die Beiträge von Eszter Jokay und Helga Voit oder die Workshopangebote auf dieser Tagung (alle in diesem Heft) vergegenwärtigt.

Was zeigen uns die Inhalte der Workshops?

- Sie zeigen, dass die **Auseinandersetzung** mit der Hörschädigung wichtig ist für die Betroffenen, für gehörlose Menschen gleichermaßen wie für schwerhörige. Auseinandersetzung heißt, in der Gruppe Gleichbetroffener sich über die alltäglichen Erfahrungen mit hörenden Menschen in einer hörenden Welt auszutauschen, zu merken, dass hier ist bei aller Individualität etwas Gemeinsames, etwas Verbindendes da ist, das zuweilen schmerzt, das aber aus der gemeinsamen Bearbeitung heraus Kräfte erwachsen lässt, damit effektiv umzugehen.

- Sie zeigen, dass diese Auseinandersetzung in **allen Lebensphasen** zu leisten ist, also für Schüler in der Grundstufe genauso wie für erwachsene Menschen, die durch Ertaubung oder Hörsturz hörgeschädigt geworden sind. Wir sehen daran, dass lebenslanges Lernen wichtig und vor allem möglich ist! Besonders der Aspekt der frühen Auseinandersetzung erscheint mir aber besonders bedeutsam, da er bisher eher vernachlässigt wird.

- Sie zeigen, dass diese Auseinandersetzung in **verschiedenen Lebensbereichen** möglich ist bzw. sein sollte, also in der Schule, in Jugendgruppen, in der kirchlichen Gemeinschaft, aber auch in der Familie.

- Sie zeigen, dass es dabei vorrangig um **Kompetenzgewinnung** geht, dass man sozusagen nach den verborgenen Fähigkeiten gräbt, die in den hörgeschädigten Menschen schlummern und diese systematisch zum Zug kommen lässt bzw. sie mit den Betroffenen in kooperativer und nicht in paternalistischer, bevormundender Weise gestaltet.

- Sie zeigen, dass Kompetenzgewinnung, Auseinandersetzung, etc. kein reines Honig-

schlecken ist, sondern gerade für hörgeschädigte Menschen den Einsatz **persönlicher Energien und Anstrengungen** erforderlich macht, was sich aber lohnt, weil diese Energien aus dem Verständnis eines an Emanzipation ausgerichteten Erziehungsbegriffs heraus gefordert werden und so letztendlich in neuer Form an die Betroffenen zurückgegeben werden.

Kurzum: Eine an Kompetenzen und Ressourcen orientierte Pädagogik wendet sich ab von einem pathogenetischen Verständnis von Hörschädigung, in dem „nicht hören und nicht so gut sprechen können“ automatisch und ausschließlich zum Fokus der Bemühungen wird. Sie wendet sich einem sog. saluto-genetischen Verständnis von Hörschädigung zu, in dem das „nicht hören können“ als zweifelsfreie Erschwernis in einer hörenden Welt gesehen wird, was aber nicht dazu führt, sich ausschließlich auf die möglichst optimale Korrektur dieses normativen Makels oder „Fehlers der Natur“ zu konzentrieren, sondern danach zu fragen, was in der Person selbst und in seinem Umfeld an Möglichkeiten vorhanden ist bzw. was aktiviert werden muss, um Leben positiv und optimistisch gestalten zu können. Gottfried Ringli (1989, S. 199) hat das

mal sehr schön formuliert: Der Umgang mit der Hörschädigung darf nicht zur Defektbekämpfung verkommen, sondern muss immer das Vorhandene, das Gesunde und Kräftige stärken. Das ist der eigentliche und zentrale Unterschied, dass eine so veränderte Pädagogik auf das fokussiert, „was Menschen als wertvoll, lustvoll, bedeutsam, zukunftsreich, schön, identitätsstiftend, etc.“ (Schiepek, Wegener, Wittich und Harnischmacher, 1998, S. 22) erleben. Dies kann bekannterweise sehr unterschiedlich sein, und deshalb ist ein zentraler Aspekt einer ressourcenorientierten Pädagogik Konzeptoffenheit und Konzeptvielfalt. Ein weiterer Aspekt ist der (a.a.O., S. 23), dass eine solche Pädagogik von der Annahme bestimmt ist, dass Menschen mit Beeinträchtigungen sowie deren Angehörige über mehr Fähigkeiten zur Gestaltung ihrer Existenz verfügen, als sie selbst vielleicht glauben und es Aufgabe der Pädagogik ist, ihnen zu helfen, diese zu entdecken, zu entwickeln und anzuwenden und nicht, sie ihnen einreden oder vorschreiben zu wollen. „The hardest fight a man has to fight is to live in a world where every single day someone is trying to make you someone you do not want to be“ (e.e.cummings, in Drolsbaugh, 1999, S. 5).

Im Folgenden soll auf drei Aspekte näher eingegangen werden, die für eine Realisierung dieses Denkens in der Hörgeschädigtenpädagogik von zentraler Bedeutung sind.

2. Gedanken zur Realisierung einer ressourcen- und kompetenzorientierten Perspektive in der Hörgeschädigtenpädagogik

2.1 Erziehungsziel „Selbstverantwortlichkeit“

Der erste Aspekt befasst sich mit der **erzieherischen Grundhaltung**, die nötig ist, um Kompetenzen zu sichten und zu nutzen und um Ressourcen aktivieren zu können. Es handelt sich um eine Haltung, die sich das **Erziehungsziel „Selbstverantwortlichkeit“** deutlich auf die Fahne geschrieben hat. Wir finden auch landauf landab die verbale Bekräftigung, wie wichtig eine solche Erziehung ist; inwieweit die Haltung allerdings bereits flächendeckend in Handlungen umgesetzt wird, wäre eine empirische Überprüfung wert.

Wir wissen, dass eine Erziehung zur Selbstständigkeit

oder Selbstverantwortlichkeit deshalb wichtig ist, damit sich bei jungen Menschen eine stabile und selbst-bewusste Persönlichkeit bzw. Identität entwickeln kann. Schon lange ist bekannt, was die Bedingungen sind, die ein Kind braucht, um diese Selbstverantwortlichkeit zu entwickeln und wir sehen daran auch, welche zentrale Rolle hier kommunikative Prozesse spielen (vgl. i.f. Hintermair, 1986, S. 18ff):

- ein akzeptierendes Erziehungsklima;
- entwicklungsangemessene Bildungsangebote;
- Transparenz der Bildungsangebote, d.h. das Kind muss sich diese Angebote auch echt aneignen können;
- eine tätigkeitsstimulierende Umwelt, d.h. das Kind muss ein Optimum an Anregungen, Anstößen bekommen, damit es Lust bekommt, die Welt zu erfahren;
- das Kind braucht Spielraum zum Austesten eigener Handlungen. Es muss also selber Erfahrungen machen und spüren, dass es in der Lage ist, etwas zu bewirken, etwas zustande zu bringen und – vor allem auch – dafür verant-

wortlich zu sein (das scheint bei gehörlosen Kindern besonders bedeutsam zu sein). Handlungsspielraum für die Kinder bedeutet immer Verzicht auf Lehrer- oder auch Elterndominanz, genauer gesagt (vgl. i.f. Voit, 1986, S. 148)

- Verzicht auf zu viele Vorgaben, damit bei den Kindern so etwas wie eine Fragehaltung entstehen kann und Entdeckerfreude erfahren werden kann;
- Verzicht auf zuviel Anleitung, damit eigenständig Strategien für Probleme entwickelt werden müssen;
- Verzicht auf Anordnung, damit von den Kindern selbst Entscheidungen gefällt und diese auch (sprachlich) begründet werden müssen;
- Verzicht auf Behütung, damit die Kinder erfahren können, wie die reale Welt aussieht und was sie verlangt;
- Verzicht (in der Schule) auf rasche, saubere Ergebnisse, damit über „Versuch und Irrtum“ gelernt werden kann.

Das heißt nun nicht, dass hörgeschädigte Kinder keine Hilfen, keine Unterstützung mehr bräuchten, weil sie ehe alles selber auf die Reihe kriegen. Es geht um die Balance von Vor-

gaben und Herausforderung. Horst Sieprath und Jürgen Stachlewitz (1989) haben aus Betroffenenperspektive vor einigen Jahren in einem Artikel mit dem Titel „Selbstbewusst werden, aber wie ...?“ eindringlich beschrieben, welche Hemmnisse in der Entwicklung vieler Hörgeschädigter in den Bereichen Familie und Schule zu beobachten sind, die die Entfaltung von Selbstverantwortlichkeit und Selbstwertgefühl beeinträchtigen. Auch hier das Fazit: Zu viel gut gemeinte Hilfe von Hörenden, die das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten dämpft und dabei oft den fahlen Beigeschmack bei den Betroffenen hinterlässt, dafür auch noch dankbar sein zu müssen!

Wichtig hinzuzufügen ist: Diese Erziehung zur Selbstverantwortlichkeit fängt bei den Eltern an: D.h., damit Kinder selbstbewusst werden können, ist es hilfreich, wenn auch ihre Eltern schon in dieser Richtung Erfahrungen nachweisen können. Also schon die Eltern brauchen die Bestätigung ihrer Kompetenz als Eltern, damit sich ihre Kinder kompetent entwickeln können. Robert Pollard und Marie Rendon (1999), zwei amerikanische Psychologen mit Erfahrung in der therapeutischen Arbeit mit

Hörgeschädigten und ihren Familien haben dies kürzlich betont. Sie haben auch aufgezeigt, was Eltern von hörgeschädigten Kindern ganz am Anfang brauchen: Ihr Kompetenzgefühl muss aufgebaut werden und zwar nicht, „indem man ihnen viele spezielle Informationen für die Erziehung ihres Kindes gibt, sondern indem man ihnen zeigt, dass ihr eigenes Erziehungsgeschick zur Förderung einer gesunden Entwicklung ihres Kindes im wesentlichen ausreicht“ (S. 413f.).

2.2 Förderung von Empowermentprozessen

Eine kompetenzorientierte Haltung Hörgeschädigten gegenüber kann nicht auf der Ebene der Erziehung und Förderung stehen bleiben, sondern bedarf zusätzlich einer **politischen Dimension**, die sich am griffigsten vielleicht mit dem schillernden Begriff oder Schlagwort des „**Empowerment**“ umschreiben lässt. Hinter diesem Begriff verbergen sich (vgl. Hintermair, 1996, S. 150) Ideen und Visionen einer psychosozialen Praxis, die an die Selbstaktivität und die Selbstgestaltungskräfte der Menschen appelliert und vor allem daran glaubt. John Lennon hat 1971 einen Song geschrieben mit dem Titel „Po-

wer to the people“. Genau darum geht es! Empowerment meint „den Prozeß, innerhalb dessen Menschen sich ermutigt fühlen, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, ihre eigenen Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und den Wert selbst erarbeiteter Lösungen schätzen zu lernen“ (Keupp, 1992, S. 149). Der Vater der Empowermentbewegung, Julian Rappaport betont dabei, dass es dabei sowohl um die Rechte und Stärken der Menschen gehe als auch ihre Schwächen und Bedürfnisse angemessen, d.h. nicht entmündigend zu berücksichtigen: „Mit dem Konzept Empowerment können wir nicht länger Menschen einfach als ‚Kinder in Not‘ oder ‚Bürger mit Rechten‘ sehen, sondern müssen sie vielmehr als vollwertige menschliche Wesen, die sowohl Rechte als auch Bedürfnisse haben, anerkennen. Wir müssen uns mit dem Widerspruch auseinandersetzen, dass selbst Menschen mit wenigen Fähigkeiten oder in extremen Krisensituationen, genauso wie jeder von uns, eher mehr als weniger soziale Kontrolle über ihr eigenes Leben brauchen (1985, S. 269).

Dass dieses Problem auch von Hörgeschädigten in den letzten Jahren immer wieder und immer

selbstbewusster angemahnt wird, lässt sich unschwer an verschiedenen Äußerungen Betroffener festmachen. So schreibt Roland Zeh: „Wir werden gefördert, unterstützt, betreut und verwaltet, aber kaum irgendwo macht man sich die Mühe, uns auch in die Verantwortung mit einzubeziehen“ (1989, S. 53). Andreas Kammerbauer fordert in der Konsequenz daraus die Partizipation der Hörgeschädigten an politischen Entscheidungsprozessen: „Partizipation bedeutet politische Teilhabe und Teilnahme und soll dazu führen, daß Entscheidungsbefugnisse (= Macht) auch an Hörbehinderte weitergegeben werden. Diese sollen vor allem dann verlagert werden, wenn Entscheidungen bevorstehen, die Hörbehinderte betreffen“ (1993, S. 75). Man stelle sich vor, welche Sogwirkung für junge hörgeschädigte Menschen von der Realisierung einer solchen Haltung ausgehen würde, wenn sie sehen, dass politische Mitbestimmung über das eigene Schicksal als Gruppe möglich ist.

Empowerment drückt sich aber auch noch anders aus, wenn hörgeschädigte Menschen es in gezielten Aktionen schaffen, ihr Schicksal selbst in die Hand zu nehmen, also von sich aus in die Offensive zu gehen und die Öffentlich-

7. JAHRESTAGUNG DES DFGS

Unterricht und Medien zwischen sinnlicher Erfahrung und Multimedia

17./18. NOVEMBER 2000
Förderschule Wilhelm von Türk Potsdam

Informationen und Anmeldung unter:
Burkard Hochmuth
Kleberstr. 15
96047 Bamberg
burkard.hochmuth@gmx.de
Tel: 0951/2083778
St/Fax: 0951/2083784

DEUTSCHER
FACHVERBAND
FÜR
GEHÖRLOSEN-
UND
SCHWERHÖRIGEN-
PÄDAGOGIK e.V.

D Verband für
Erziehung,
F Bildung und
Rehabilitation
G Gehörloser,
S Schwerhöriger
und Ertaubter

7. JAHRESTAGUNG DES DFGS

Geplantes Tagungsprogramm:

Sinnlich-multimedialer Einstieg

organisiert und begleitet durch Prof. Dr. Klaus B. Günther (Universität Hamburg)

mit einer von StD Hans Peters (Rhein.-Westf. Berufskolleg f. Hörgeschädigte Essen) betreuten

Internethospitation in der virtuellen Fachschule Essen

und von SLin M. Sappert, (Ernst-Adolf-Eschke Schule für Gehörlose Berlin) gewährten

Einblicken in eine Eigenfibelwerkstatt

Vorträge

Felsbild – Buchdruck – Internet. Stationen der symbolisch-(schrift-)sprachlichen Medienentwicklung in der Geschichte der Menschheit und ihre Auswirkungen auf Erziehung und Bildung (Prof. Dr. Klaus-B. Günther)

Zum aktuellen Stand der Mediendidaktik an Hörgeschädigtenschulen (OStR Hartmut Brunk)

Workshops und Seminare

- A: *Rhythmisch-musikalische Erziehung*(Evelyn Plenzke) – *Psychomotorik* (Gabriele Kapischke)
- B: *Unterrichtsprojekt zur Ausländerthematik* (StR Georg Kynaß und SchülerInnen) – *Arbeit mit der Eigenfibel* (SLin Sappert) – *Spielewerkstatt* (Prof. Dr. Gerlinde Renzelberg und Studierende)
- C: *Projektberichte von Potsmods-Absolventinnen* (K. Mühlbach – S. Heinicke) – *Deaf History* (Karl-Heinrich Wilke – Helmut Vogel) – *DGS-Unterricht an einer Hörgeschädigtenschule* (Sabine Fries)
- D: *Multimediaanwendungen im Unterricht* (G. Pfeiffer – SL Ludger Niesel) – *Internet für Kids* (Bernd Rehling) – *Lernsoftware für den Sprachunterricht* (StRin Renate Weise)

Rahmenprogramm – Präsentationen – Markt der Möglichkeiten
und natürlich der gesellige Abend !

Fortbildungsangebote im Tagungsvorprogramm am 16.11. (nachmittags – Kurs A) und 17.11.00
(vormittags – Kurs B) an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule Berlin:

Intensivkurse Power Point für HörgeschädigtenlehrerInnen

Kursleiter: StR Michael Jennrich, Berufliche Schulen d. Kreises Nordfriesland, Abt.: Hörgeschädigte

DEUTSCHER
FACHVERBAND
FÜR
GEHÖRLOSEN-
UND
SCHWERHÖRIGEN-
PÄDAGOGIK e.V.

D Verband für
Erziehung,
F Bildung und
Rehabilitation
G Gehörloser,
Schwerhöriger
und Ertaubter
S

keit von ihrer tatsächlichen Situation in Kenntnis zu setzen. Ein eindrückliches Beispiel (von inzwischen doch einigen) ist das von Gertrud Mally ins Leben gerufene Kommunikationsforum sowie die Zeitschrift „selbstbewusst werden“, die in diesem Jahr ihre 50. Ausgabe feiern konnte. Hier zeigt sich eine Abkehr von falsch verstandener Normalität hin zu einem Bekenntnis zu den Einschränkungen, die durch die Hörschädigung einhergehen bei gleichzeitiger klarer Aufstellung von gesellschaftspolitischen Forderungen: „Jahrelang haben die Gehörlosen das Problem ihrer Deutschsprache entstellt, verdrängt oder vertuscht. Ihre Behinderung sieht man ja bekanntlich nicht! ... Wir wollen jetzt unsere ‚makellose Maske‘ (d.h. allen zu zeigen, dass wir nichtbehindert sind) endlich ablegen! Wir wollen lieber mit mehr Selbstbewusstsein unsere *wahre* Behinderung so ungeschminkt wie möglich, aufzeigen! Wir brauchen uns *nicht mehr zu schämen*, wenn wir die Gebärdensprache gebrauchen, wenn viele von uns nicht gut sprechen können. *Behindert ist nun mal behindert, mit dem wir selbstbewusst leben lernen sollen!* (Mally, 1985, S. 5).

Empowerment meint also auch, ungeschminkt auf die gesellschaftlichen Verhältnisse hinzu-

weisen und immer wieder den Finger in die offenen Wunden zu legen: Es gilt, die Lebensbedingungen auch aus der Sicht der Betroffenen heraus zu diskutieren und – wo nötig – zu optimieren, denn: Es gibt kein richtiges Leben im falschen (Adorno).

2.3 Bildung als zukunfts-trächtige Ressource für Hörgeschädigte

Neben der psychosozialen und der politischen Dimension ist die **Bildung von Hörgeschädigten** als dritte zentrale Dimension einer kompetenz- und ressourcenorientierten Pädagogik zu diskutieren. Wie Hartmut von Hentig (1999a, auch i.f.) betont, wäre nichts falscher in der Erziehung von jungen Menschen als nur sozusagen auf der „Psychoschiene“ fahren zu wollen, also alles auf die Karte „Persönlichkeit stärken“ zu setzen. Hentig vertritt die Auffassung, dass die Aneignung von Wissen und Können genauso wichtig ist: „Die Menschen stärken *und* die Sachen klären“ (a.a.O., S. 55), das wäre der eigentliche Auftrag von Schule nach seinem Verständnis und er trennt hier ganz bewusst und gezielt zwischen Bildung und Ausbildung. Hentig meint recht provokativ,

dass die zentrale Frage für ihn nicht sei „Wozu soll ein junger Mensch heute ausgebildet werden?“, sondern: „Was für eine Bildung wollen wir den jungen Menschen geben?“ (a.a.O., S. 74). Er betont diese Unterscheidung, weil er im Alltag oft eine Verquickung der beiden Begriffe feststellt und meint, man müsse sich vehement dagegen wehren. Es gehe nicht an, wenn zwar einerseits unter dem Etikett „Bildung“ Begriffe wie Kultur, Verantwortung, Werte, Mündigkeit für die Jugend verbal heftig eingefordert werden, auf der anderen Seite aber mit dem gleichen Etikett „Bildung“ die Interessen einer ganz anderer Klientel bedient werden (er meint die Wirtschaft, die Regelung des Arbeitsmarktes, das Fitmachen für die Laufbahn, die Aufbewahrung der Kinder, etc.) (a.a.O., S. 57). Bilden bedeutet für Hentig „sich bilden“, das heißt also, nicht die Schule mit ihren Angeboten bildet automatisch, sondern es ist eine Sache jedes einzelnen Menschen, was er für sich aus den Angeboten herauszieht (a.a.O., S. 37) und die folgende Metapher drückt recht gut aus, wo die Abgrenzung zur reinen Ausbildung zu ziehen ist: „Bildung sei das“, sagt er in Anlehnung an Georg Kerschensteiner, „was zurückbleibe, nachdem man das Gelernte wieder vergessen habe“ (a.a.O., S. 17).

Damit junge Menschen sich bilden können, – damit also, nachdem man das Gelernte vergessen hat, noch etwas zurückbleibt – brauchen sie „Anlässe für *Einsicht* und *Freude*“ (a.a.O., S. 72). Einsicht ist für Hentig die rationale Komponente des Bildungsprozesses, er meint damit Einsicht in Problemstellungen, Aufgabenstellungen zu bekommen, die für das Leben bedeutsam sind; dazu braucht es logischerweise auch Faktenwissen! Freude ist für ihn die emotionale Komponente, ohne die Bildung zur Tortur, zur geichtslosen Implementierung von Informationseinheiten werden kann. Wo also keine Freude, da auch keine Bildung (a.a.O., S. 76)!

Huschke-Rhein (1996, S. 53f.) hat das ähnlich formuliert, wenn er meint, die Relevanz schulischer Lerninhalte sollte zunehmend nach ihrer „Lebensbedeutsamkeit“ und ihrer „emotionalen Bedeutsamkeit“ bemessen werden. Schulstoff sollte dann so etwas wie „grundlegendes Weltverständnis“ (Brater, 1997, S. 164) auf die Wege bringen, wobei der Schulstoff dann nicht mehr in jeder Phase des Unterrichts das Wichtigste ist, sondern soziale Handlungsfähigkeit im Zentrum steht, die sich des Schulstoffs als Transporteur

bedient. Kurzum: Schule muss zum „Erfahrungs- und Lebensraum“ (Hentig, 1993, S. 190) werden.

Das kennzeichnet eine solche Schule, die ihre Schüler sich bilden lässt, noch alles aus?

- Eine solche Schule bevorzugt ein Menschenbild, das nicht Wege vorzeichnet, auf denen jedes Kind Schritt für Schritt den selben Weg gehen muss, denn – man denke an den Slogan in den ICEs der Deutschen Bundesbahn – „Wer in die Fußstapfen anderer tritt, hinterlässt keine eigenen Spuren“! Es ist ein Menschenbild, das Wahlmöglichkeiten anbietet. Das ist bekanntlich gerade in der deutschen Hörgeschädigtenpädagogik ein Thema mit Nachholbedarf.
- Eine Schule, die Wahlmöglichkeiten anbietet, schafft den Raum für eigenes Entscheiden müssen. Wenn ich Optionen habe bzw. mit diesen konfrontiert werde, muss ich mich für oder gegen etwas entscheiden und muss das auch begründen können, ich muss lernen, zu Entscheidungen zu stehen, genauso wie ich lernen muss zu begründen, wenn ich einen Wechsel meiner Wahl vornehme. D.h. Bildung bedeutet auch, Verantwortung übernehmen, Re-

chenschaft abgeben, Entscheidungsgrundlagen offen legen, etc. Das muss nicht immer alles sofort und perfekt gelingen, vielmehr ist das anvisierte Ziel das entscheidende, nämlich „die frei entscheidende Persönlichkeit mit dem aufrechten Gang im Bewusstsein ihrer Einmaligkeit und mit dem Recht auf Irrtum, Schwäche, Scheitern“ (Hentig, 1999a, S. 25). Bildung beinhaltet also immer auch die Entscheidung, wie ich mit den angebotenen Bildungsinhalten umgehe. Ich kann mich also auch gegen Bildungsangebote entscheiden, aber ich muss es begründen können.

- Damit ist klar, dass eine Bildung, „die nicht zur Politik führt“ (a.a.O., S. 96), den Schüler also nicht zur Wahrnehmung seiner Verantwortung im Gemeinwesen angeleitet oder befähigt hat, eben keine Bildung ist.

Wir sehen: Der Kreis schließt sich, wenn wir an die Ausführungen zu den Themen „Selbstverantwortlichkeit“ und „Empowerment“ denken (vgl. Kap. 2.1 und 2.2).

Hentig bringt sein Verständnis von Bildung nochmals auf den Punkt: „Wenn die ... Wirtschaft ... auf sogenannte

Schlüsselqualifikationen setzt, darunter unter anderem die Fähigkeit zu ‚innovativem Handeln‘ versteht und dieses gleichsetzt mit: sich auf immer neue Apparate und Verfahren umstellen zu können – dann wird dies dem Individuum möglicherweise eine Chance auf dem Arbeitsmarkt eröffnen, es aber auch hoffnungslos dem Prinzip und System der Innovation ausliefern. Der einzelne müsste um seines Glückes, seiner Selbstachtung, seines Gewissens, seiner Verantwortung für das Gemeinwohl willen auch über eine Schlüsselqualifikation ‚Fähigkeit zur Kritik, zu Einspruch und Widerstand‘ ... verfügen“ (a.a.O., S. 29), Eigenschaften also, die – wir erinnern uns an den „Brigitte-Report“ – Hörgeschädigten laut Auskunft mancher Fachleute das Leben eigentlich nur schwer machen und deshalb aus dem Bildungskanon ausgespart bleiben sollen.

3. Exkurs und zugleich Schluß: Neue Technologien (am Beispiel des Computers und des Internets) und ihr Stellenwert für die Bildung hörgeschädigter Menschen

Es bietet sich an dieser Stelle im Zusammenhang mit der Bildungsdiskussion

die Gelegenheit an, einige kritische Anmerkungen zu den neuen Technologien anzufügen, diesmal nicht am Beispiel des Cochlea-Implantats (vgl. dazu Hintermair, 1996, Kap. 2), sondern am Beispiel des Computers und des Internets. So mancher würde vielleicht ganz gerne das Tagungsthema „Schule – Startrampe ins Leben“ angesichts des zunehmenden Technologiedrucks ändern wollen in „Computer und Internet – Startrampe ins Leben“, man hat so manchmal den Eindruck, als ob der Weg in die Zukunft ohne diese Möglichkeiten nicht vorstellbar ist, für manche Leute scheinen sie im sog. Informationszeitalter gar der Inbegriff von Zukunft, Bildung und Wissen zu sein. Auch hier warnen eine Reihe von Medienpädagogen (vgl. Der Spiegel 42, 1999) sowie auch wiederum Hentig (1999b) nicht von ungefähr davor, dass wir nach wie vor vor allem gründliches Denken brauchen, um dem zunehmenden Wissen gewachsen zu sein, ansonsten würden wir, wie der Zauberlehrling in Goethe’s Faust, „die Herrschaft über diesen sonst so überaus nützlichen Knecht (er meint den PC, M.H.)“ (Hentig, 1999b, S. 92) verlieren. Hentig begründet dies auch sehr anschaulich: Echtes Wissen entsteht erst dann, wenn ich eine Frage in einem konkreten Lebens-

zusammenhang habe und eine Antwort darauf suche. Ist das nicht der Fall, ist Wissen nicht mehr „als ein elektronischer Impuls auf einem Chip, ein bedeutungsloses Zeichen“ (a.a.O., S. 92). Martin Fromm (zitiert nach Der Spiegel 1999) unterstützt dies. Er meint: „Wer sich on-line bewegt, [nimmt] die Welt in Form von Info-Schnipseln wahr ... Das Denken der Online-Kids werde ein Instant-Denken sein, schnell und ohne Tiefe“ (S. 292). Beschleunigung aber „bewirkt unfehlbar die Banalisierung aller Erfahrungen, Beziehungen und Verhältnisse“ (Gronemeyer, 1996, S. 135). Echtes Wissen muss also angeeignet werden, d.h. es „muß in sich verstanden worden sein“ (Hentig, 1999b, S. 92, auch i.f.). Es muss somit auch von mir wieder herstellbar sein, wenn ich es verloren habe (z.B. beim Absturz meines PCs oder eines Defekts meiner Festplatte) und dazu muss ich auch seine Entstehung, also seine Geschichte kennen. Genau das ist bei Informationen aus dem Netz, die in der Regel in Form von Ergebnissen präsentiert werden, nicht ohne weiteres gesichert.

Die Masse des verfügbaren Wissens rettet uns auch nicht davor, immer wieder auswählen zu müssen.

Wer jemals im Internet war und sich unter einem Suchbegriff etwas hergeholt hat, weiß nur zu genau, wie wichtig es ist, Wissen darüber zu haben, was ich von dem, was angeboten wird, brauche und was nicht. Der PC und das Internet nehmen mir meine geistige Tätigkeit nicht ab, sie machen sie zuweilen sogar noch schwieriger als früher. Ich brauche also – es sei die Wiederholung verziehen – echtes, vernetztes Wissen, um meine neu hinzugekommenen Informationen auf ihre Richtigkeit und vor allem auf ihre Bedeutsamkeit hin zu überprüfen. Die viel gepriesene Medienkompetenz als die Anforderung schlechthin, um das nächste Jahrhundert einigermaßen gewappnet angehen zu können, erfordert zunächst von uns die ehrliche Prüfung, was uns denn die Medien für eine „schöne neue Welt“ (a.a.O., S. 155) bescheren. Hentig sagt, die oft gepriesene Unbefangenheit der jungen Leute im Umgang mit dem neuen Medium PC/Internet im Vergleich zu uns Alten (der Autor dieser Zeilen zählt sich auch dazu!) sei allein noch keine Kompetenz, eher bestehe die Gefahr, dass sie ein Verhängnis werde. Seine Begründung: In unserer Welt ist es wesentlich wichtiger, wahrzunehmen und zu denken, „und wer das tut, ist nicht ‚unbefangen‘“ (155). Clifford Stoll,

Internet-Pionier und heute massiver Kritiker von Visionen wie online-Unterricht, etc. meint ergänzend hierzu: „Durchs Web zu surfen ist eine hervorragende Methode, das Denken zu vermeiden ... die Botschaft, die das Internet übermittelt, ist eindeutig: Klick! Arbeite nicht, denke nicht, klick einfach auf etwas anderes.

Wenn du nicht magst, was du siehst, klick dich woanders hin“ (zitiert nach Der Spiegel, 1999, S. 303f.).

Wir befinden uns also in einer durchaus ambivalenten Situation. Wiederum Hartmut von Hentig mit seiner klaren Sprache: „*Wollen* wir eine Homepage-Öffentlichkeit, in der jeder sich an jeden wendet und sich in die Folgenlosigkeit einübt, in das Nicht-verantworten-Müssen dessen, was man in die Welt gesetzt hat? *Wollen* wir digitale Vernetzung mit immer mehr Unbekannten, statt Verbindung und Auseinandersetzung mit denen, die uns angehen und die wir angehen“ (1999b, S. 155f.)?. Wir sollten gerade auch in der Arbeit mit jungen hörgeschädigten Menschen den Satz des inzwischen größten Kritikers einer grenzenlosen Computerisierung unserer Gesellschaft, Joseph Weizbaum

und die darin zum Ausdruck kommende Besorgnis ernst nehmen: „Wir suchen nach Erkenntnis und ertrinken in Informationen“.

Um nicht falsch verstanden zu werden: Das hier ist keine Technologieschelte oder gar Ablehnung von Technologie. Wir wissen, dass das erstens nichts bringt oder ändert und zweitens die Welt nie nur schlecht oder nur gut ist (man denke nur z.B. an die Möglichkeiten, die das Bildtelefon Hörgeschädigten ermöglicht) und auch der Autor dieser Zeilen hat natürlich diesen Artikel auf seinem PC gespeichert, hat es genossen, ihn wiederherzuholen und abzuändern. Trotzdem: Wir sollten gerade im Zusammenhang mit dem Thema „Ressourcen- und Kompetenzorientierung“ nicht dem Fehler verfallen, zu glauben oder zu hoffen, Computer und Internet wären die Glücksritter einer rosigen Zukunft für hörgeschädigte Menschen. Gerade wenn wir über Kompetenzen und Ressourcen diskutieren, dann sollten uns bei hörgeschädigten Menschen auch noch andere Dinge als PC und Internet einfallen. Der Glaube – sofern vorhanden – trägt, man könne sich mittels neuer Technologien um das Kommunikationsproblem herumogeln. Die

Kraft des Lebens steckt in den Menschen und in den Beziehungen, die sie eingehen sowie in dem kommunikativen Austausch, der in diesen Beziehungen stattfindet. Clifford Stoll wehrt sich in diesem Zusammenhang auch gegen die Behauptung, die Arbeit im Internet wäre interaktiv: „Das ist eine Lüge! Die einzige Art von Interaktion ist die Bewegung deiner Hände, der Klick auf eine Schaltfläche. Echte Interaktion ... heißt jemanden .. anzufassen. Mit Menschen zu interagieren bedeutet, ein Gefühl von Langeweile oder Aufregung zu vermitteln, Neugierde zu provozieren ... Dazu muss man seine Phantasien bemühen, sich anderen zuwenden und Leidenschaft sprühen lassen ... Und all das – Inspiration, Hingabe, Disziplin, Arbeit, Verantwortung – sind Sachen, die man nicht von einer CD-Rom ziehen kann. Keine Multimedia-Anwendung, keine Java-fähige, blinkende, bunte ActiveX-Website kann das vermitteln. Das können nur Menschen, die von Angesicht zu Angesicht mit den Kindern interagieren, die eine Beziehung zu ihnen aufbauen“ (zitiert nach Der Spiegel, 1999, S. 303f.). Technologien wie Hörgeräte, CI, Computer, Internet, etc. können somit allenfalls Brücken auf dem Weg der Menschen zueinander sein. Wir sollten

also Vorsicht walten lassen bei der Anpreisung einer medialen, digitalisierten on-line-Wunderwelt, die off-line durchaus auch ins Beziehungsabseits und in die Vereinsamung führen kann. Die existentiellen Bedürfnisse hörender wie hörgeschädigter Menschen und deren Befriedigung liegen jenseits technologischer Machbarkeit. Pädagogik sollte ihren Auftrag u.a. auch dahingehend verstehen, die hörgeschädigten Jugendlichen dabei zu unterstützen, diese Bedürfnisse für sich zu entdecken und einer geeigneten Bearbeitung zuzuführen. Die präsentierten Inhalte der Workshops auf dieser Tagung deuten daraufhin, dass dieses Anliegen in seinen Anfängen bereits ein gutes Stück auf den Weg gebracht zu sein scheint!

Literatur

- Bergmann, R. (1999): Jungentreff 13+. *Schülerzeitung der Realschule für Gehörlose München. Deaf Baby Dinosaurier*. München.
- Brater, M. (1997): Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: U. Beck, (Hrsg.): *Kinder der Freiheit* (S. 149-174). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brigitte-Reportage (1991): Sie hören keine Musik, aber sie tanzen. *Brigitte*, 7, 136-144.
- Der Spiegel (1999): Titel: Kinder im Netz: Erweitern oder blockieren Computer und Internet den Blick für die Wirklichkeit? *Der Spiegel*, 42, 290-304.
- Drolsbaugh, M. (1999): *Endlich gehörlos!* Hamburg: Signum.
- Gronemeyer, M. (1996): *Das Leben als letzte Gelegenheit. Sicherheitsbedürfnisse und Zeitknappheit*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Hentig, H.v. (1993): *Die Schule neu denken*. München, München: Hanser.
- Hentig, H.v. (1999a): *Bildung. Ein Essay*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hentig, H.v. (1999b): *Ach, die Werte. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert*. München: Hanser.
- Hintermair, M. (1986): Erziehung zur Selbstverantwortlichkeit als behinderungsspezifisches Problem im Sozialisationsprozess gehörloser Kinder und Jugendlicher. In: M. Hintermair (Hrsg.), *Erziehung zur Selbstverantwortlichkeit* (S. 13-29). Heidelberg: Groos.
- Hintermair, M. (1994): Von einer „Psychologie der Gehörlosen“ zu einer identitätsstiftenden Sozialisationsperspektive für gehörlose Kinder und Jugendliche. Teil

- I. Hörgeschädigtenpädagogik, 48, 361-370.
- Hintermair, M. (1996): *Psychoziale Aspekte des Cochlea-Implantats. Gedanken gegen den Trend*. Heidelberg: Groos.
- Huschke-Rhein, R. (1996): Lernen, Leben, Überleben. Die Schule als ‚Lernsystem‘ und das Lernen fürs ‚Leben‘ aus der Perspektive systemisch-konstruktivistischer Lernkonzepte. In: R. Voss (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik* (S. 22-55). Neuwied: Luchterhand.
- Kammerbauer, A. (1993): *Behindertenpolitik. Eine Chance für Hörgeschädigte?* Hamburg: Signum.
- Keupp, H. (1992): Riskante Chancen aktueller gesellschaftlicher Umbrüche und ihre Bedeutung für den Behindertenbereich. *Frühförderung interdisziplinär*, 13, 145-156.
- Kobi, E.E. (1986): Die „gemütliche Belebung“ (Pestalozzi) des hörgeschädigten Menschen: Ansichten und Aussichten. In: Schweizerischer Verein der Gehörlosenpädagogen SVHP (Hrsg.), *Gemütsbildung in der Erziehung und Schulung Hörgeschädigter – Auftrag oder Luxus?* (S. 14-41). Heidelberg: Groos.
- Lane, H. (1994): *Die Maske der Barmherzigkeit. Unterdrückung von Sprache und Kultur der Gehörlosengemeinschaft*. Hamburg: Signum.
- Mally, G. (1985): „Hilf dir selbst, so kann dir geholfen werden!“ *Selbstbewußt werden*, 1, 4-6.
- Pollard, R. & Rendon, M. (1999): Familien mit gehörlosen und hörenden Mitgliedern: Vorteile optimal nutzen und Risiken klein halten. *Das Zeichen*, 49, 412-419.
- Rappaport, J. (1985): Ein Plädoyer für Widersprüchlichkeit: Ein sozialpolitisches Konzept des „empowerment“ anstelle präventiver Ansätze. *Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis*, 17, 257-278.
- Ringli, G. (1990): Frühförderung gehörloser Kinder mit Hilfe lautsprachbegleitender Gebärdensprache. In: O. Kröhnert & Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter (Hrsg.), *Aufgaben und Probleme der Frühförderung gehörloser und schwerhöriger Kinder unter dem Aspekt der Begabungsentfaltung* (S. 197-204). Vaduz.
- Schiepek, G., Wegener, C., Wittig, D. & Harnischmacher, G. (1998): *Synergie und Qualität in Organisationen. Ein Fensterbilderbuch*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Sieprath, H. & Stachlewitz, J. (1989): Selbstbewußt werden – aber wie...? *Das Zeichen*, 10, 72-74.
- Voit, H. (1986): Vorgabe und Herausforderung – Zwei grundlegende Bedingungen bei der Erziehung zur Selbstverantwortlichkeit mit gehörlosen Kindern. In: M. Hintermair (Hrsg.), *Erziehung zur Selbstverantwortlichkeit* (S. 144-171). Heidelberg: Groos.
- Zeh, R. (1989): „Wir werden gefördert, unterstützt, betreut und verwaltet, aber kaum irgendwo macht man sich die Mühe, uns auch in die Verantwortung mit einzubeziehen“. *Das Zeichen*, 10, 53-56.

Verfasser:

Prof. Dr. Manfred Hintermair
Pädagogische Hochschule
Heidelberg
Zeppelinstraße 3
69121 Heidelberg