1/2000
8. Jahrgang

# DFGS-Tagung in München: Hauptschule – Startrampe ins Leben

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

# I/2000

## 8. Jahrgang

Vorwort ..... 4

**forum aktuell**

Bilingualer Schulversuch in Berlin ..... 6
FEPEDA, Hinweis auf Tagung in Bergisch-Gladbach ..... 7

**vorträge münchen**

Auf der Suche nach Balance *(Helga Voit)* ..... 8
DGS – Das Schreckgespenst in der Schulerziehung *(Gerhard Wolf)* 22
Veränderte Berufsbilder *(Heidemarie Kleinöder)* ..... 26
Veränderte Berufsbilder –
praxisorientiertes Beispiel *(Wolfgang Kleinöder)* ..... 33
Neue Berufsbilder –
neue Lernanforderungen für Hörgeschädigte *(Gert Hommel)* ..... 38
Der Beitrag einer an Resourcen und Kompetenzen orientierten
Pädagogik für die Lebensbewältigung junger hörgeschädigter
Menschen und ihrer Familien *(Manfred Hintermair)* ..... 42
Ich bin ich – gehörlose und hochgradig schwerhörige
Jugendliche im Aktionsfeld von Kirche, Leben und Lebens-
bewältigungstheorien *(Joachim Klenk)* ..... 56
Peer Counselors (Mentoren)
an Schulen für Hörgeschädigte *(Eszter Jókay)* ..... 61

**workshops münchen**

Hörtaktik / Verhaltens- und Kommunikationstraining
Kurzer Einblick in ein Unterrichtsfach *(Irene von Mende-Bauer)* 66
Schulische Auseinandersetzung mit der Hörbehinderung ..... 70
Auch gehörlose Meister fallen nicht vom Himmel *(Michael Mees)* 77
Netzwerk-Management für Gehörlose *(Christine Linnartz)* ..... 80

**dfgs intern**

Protokoll der Mitgliederversammlung, Kassenbericht
des DFGS vom 26.11.1999 *(Helga Ulbricht)* ..... 88

**Impressum:** ISSN 0946-4646 **Herausgeber:** Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik **Redaktion:** Eveline George, Reinhard Riemer · **Redaktionsanschrift:** dfgs forum · c/o Eveline George, Suttnerstr. 12, 22765 Hamburg, Telefon (040) 43 18 99 27, Fax: (040) 43 18 99 28. · **Einzelverkaufspreis:** DM 6,– zuzüglich Versandkosten. · **Druck:** poppdruck, Langenhagen.

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 der Redaktion erfolgen.

# Vorwort

*Liebe Leserinnen,*
*liebe Leser,*

der Jahreswechsel in das neue Jahrtausend liegt lange hinter uns. Die großen Erwartungen, die mit diesem für uns alle einmaligen Wechsel waren wohl für die meisten doch nicht mit einem großen Gefühl, an einer historischen Schwelle zu stehen, verbunden. Viel mehr mussten wir feststellen, dass das Leben mit seinen verschiedenen Aufgaben und profanen Seiten weitergeht und uns die Dinge abverlangt, die wir auch schon aus dem verflossenen Jahrhundert kennen. Für den Vorstand des DFGS bedeutet dies, auch in diesem Jahr 2000 die Mitglieder mit Informationen durch unsere Zeitschrift dfgs-forum zu versorgen sowie eine neue Jahrestagung zu planen und durchzuführen. Das vorliegende Heft informiert Sie überwiegend mit Beiträgen über unsere 6. Jahrestagung in München, die wiederum in einer offenen und freundlichen Atmosphäre stattgefunden hat. Besonders erfreulich war, dass als Referenten kompetente Gehörlose und Schwerhörige gewonnen werden konnten, die zum Thema „Schule-Startrampe ins Leben“ wertvolle Erfahrungen geliefert haben. Aus den Reaktionen der Teilnehmer darf man schließen, dass auch der Tagungsort, das Münchener BBW, zum Erfolg beigetragen hat. An dieser Stelle sei erneut dem Leiter des Berufsbildungswerkes Herrn Franz Meier herzlich gedankt. Die am Freitag, dem 26.11.1999 einberufene Mitgliederversammlung hatte vor allem die Aufgabe, einen neuen Vorstand zu wählen. Die Mitglieder des alten Vorstandes hatten sich wieder zur Verfügung gestellt, allerdings mit der Bedingung, dass zur Entlastung eine Erweiterung um drei Beisitzer erfolgen musste. Dies wurde, einschließlich der dazu nötigen Satzungsänderung, von der Versammlung akzeptiert. Erfreulicherweise hatten sich drei Mitglieder zur Verfügung gestellt: Frau Doris Engel zur Zeit dabei, erfolgreich das Aufbaustudium in Hamburg abzuschließen, um dann an ihre Schule, dem Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte Braunschweig, zurückzukehren. Herr Peter Bergmann ist an der

*Doris Engel*

*Peter Bergmann*

*Burkard Hochmuth*

Rheinischen Schule für Schwerhörige Essen tätig und Herr Burkard Hochmuth absolviert gegenwärtig sein Referendariat an der Schule für Gehörlose und Schwerhörige in Bamberg. Wir sind sicher, dass alle neuen Vorstandsmitglieder dieselbe Akzeptanz finden werden wie die Vorstände der vergangenen Jahre. Wie schon in München angekündigt, freuen wir uns, die **7. Jahrestagung** diesmal in einem der neuen Bundesländer, nämlich in Brandenburg, veranstalten zu können. Als Tagungsort hat sich die Schule für Hörgeschädigte ‚Wilhelm-von-Türk' in der Landeshauptstadt Potsdam zur Verfügung gestellt. Bereits in der ersten Phase der Vorbereitung haben wir das freundliche Entgegenkommen der Leiterin der Schule, Frau Uta Kapp, erfahren. Wir können davon ausgehen, dass sich alle Teilnehmer der Tagung als Gäste in Potsdam wohlfühlen werden. **Das Thema der Jahrestagung am 17. und 18. November 2000 lautet „Medien und Unterricht – Zwischen sinnlicher Erfahrung und Multimedia"** (s. Seiten 48/49). Es geht uns bei dieser Tagung nicht nur um die Darstellung der Möglichkeiten moderner Unterrichtsmedien, sondern auch um die Auswirkungen der sinnlichen Erfahrungen, die hörgeschädigte Schüler mit dem Gebrauch von Medien unterschiedlicher Art machen. Dabei sollen möglichst viele Bereiche sinnlicher Erfahrung, einschließlich der durch Eigentätigkeit gewonnenen, dargestellt werden. Die Möglichkeiten des Internets, aber auch- und dies wird eine Besonderheit sein- die Verwendung des Computers als Kommunikationsmittel soll in Form einer Internethospitation in der virtuellen Fachschule Essen gezeigt werden. Wir hoffen, dass sich trotz der Einbeziehung vielfältiger Technik keine Schwierigkeiten ergeben, mit denen man ja bekanntermaßen immer rechnen muss. Außerhalb des Tagungsrahmens bieten wir interessierten Teilnehmern bereits am Donnerstag nachmittag, dem 16. 11. und am Freitag vormittag (17. 11.) einen Intensivkurs mit dem Programm Power Point an. Selbstverständlich dient die 7. Jahrestagung auch der unmittelbaren Begegnung und dem Erfahrungsaustausch der Teilnehmer und nicht zuletzt auf dem geselligen Abend der Unterhaltung. Wir glauben, dass das Programm der Tagung genügend Anreize bietet, um fruchtbare Diskussionen zu führen und um Anregungen für die eigene Arbeit mit hörgeschädigten Schülern mit nach Hause zu nehmen. Wir heißen Sie in Potsdam herzlich willkommen.

*Manfred Wloka*

# Bilingualer Schulversuch in Berlin

vom Arbeitskreis für Bilinguale Erziehung und Bildung Berlin

Wir, Eltern gehörloser Vorschulkinder, haben im November 1998, gemeinsam mit LehrerInnen der beiden Gehörlosenschulen in Berlin und StudentInnen der Fachrichtung Gehörlosenpädagogik der Humboldt-Universität Berlin eine Arbeitsgemeinschaft für bilinguale Erziehung gegründet.

Wir streben ein bilinguales Unterrichtsmodell für die im Herbst 2001 an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule einzuschulende 1. Klasse an. Im bilingualen Unterricht ist die Unterrichtssprache sowohl die Deutsche Gebärdensprache als auch Deutsch in geschriebener und gesprochener Form. Um dies zu verwirklichen, unterrichten ein gehörloser und ein hörender Lehrer einen Großteil der Unterrichtsstunden gemeinsam. Diese zweisprachige Unterrichtsform bietet den Schülern umfassende Kommunikationsmöglichkeiten. Mithilfe der Deutschen Gebärdensprache (DGS) können die Kinder entspannt kommunizieren und altersentsprechende Lerninhalte erfassen.

Die Schriftsprache und der Erwerb der Lautsprache erleichtern den Kindern den Zugang zur Alltags- und Bildungswelt der hörenden Gesellschaft. Die Stellung beider Sprachformen (DGS und Deutsche Lautsprache in geschriebener und gesprochener Form) im Unterricht soll gleichwertig sein.

Die im Mai 1999 in Kraft getretene Änderung des Artikels 11 der Verfassung von Berlin, „Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse von Menschen mit und ohne Behinderung“, bezeichnet die Gebärdensprache und die Lautsprache als gleichberechtigte Kommunikationsformen, (vgl. § 12, Abs. 1). Demzufolge muss die Gebärdensprache ebenso wie die Lautsprache in der Erziehung und Bildung von Gehörlosen ihren Einsatz finden, (vgl. § 13). Dadurch, dass die Kinder die Unterrichtsinhalte in beiden Sprachformen erleben und üben, wird ihnen deutlich, dass die Gebärdensprache und die Lautsprache zwei gleichberechtigte Sprachen sind, die nebeneinander existieren und sich gegenseitig bereichern. Ergebnisse bilingualer Schulprojekte in den USA, Schweden und Hamburg haben gezeigt, dass die Gesamtentwicklung bilingual erzogener gehörloser Kinder prinzipiell mit den Entwicklungen hörender Kinder vergleichbar ist. Durch die Verwendung der Gebärdensprache kann der gesamte Wissenserwerb in Familie, Schule und Berufsbildung sich auf dem selben Niveau und in der selben Zeit wie bei hörenden Kindern in der Lautsprache vollziehen.

Auch die Identität und das Selbstwertgefühl Gehörloser können sich so von frühester Kindheit an entwickeln. Es jedoch auch gezeigt, dass die zweisprachige Erziehung gehörloser Kinder nur dann zufriedenstellend gewährleistet werden kann, wenn Kontakte mit hörenden und gehörlosen Personen gegeben sind. Dies erfordert den Einsatz von sowohl gehörlosen als auch hörenden Lehrkräften im Unterricht. Dadurch wird außerdem sicher gestellt, dass die Kultur und Lebensgewohnheiten der Gehörlosen ebenso wie der Hörenden im Unterrichtsgeschehen auftauchen.

Das von unserer Arbeitsgruppe erstellte Konzept für einen bilingualen Schulversuch sieht also die Verwendung verschiedener sprachlicher Formen im Unterricht vor, die Gebärdensprache (DGS), Schriftsprache, gesprochene Sprache und lautsprachbegleitende Gebärden (LBG), wobei durch letztere die Strukturen der Lautsprache sichtbar gemacht werden können, da jedes gesprochene

Wort von eionem Gebärdenzeichen begleitet wird. Im bilingualen Unterricht ist LBG ein wichtiges Medium um gebärdensprachlich erarbeitete Inhalte in die deutsche Lautsprache zu übertragen, d.h. beim Visualisieren der deutschen Grammatik und des Satzbaus. Als alleiniges Kommunikationsmittel eignet sich LBG jedoch nicht, da durch die hier vorliegende Verknüpfung verschiedene Sprachsysteme (DGS und Deutsche Lautsprache) die Erfassung von Inhalten für Gehörlose nur schwer möglich ist.

Das Konzept zum bilingualen Unterricht beinhaltet neben den theoretischen Überlegungen, die den Hauptteil ausmachenden, Überlegungen zu unterrichtspraktischen Umsetzungen, sowie eine Stundentafel, Ausführungen zur Gestaltung des Unterrichts und zu den Anforderungen zur Gestaltung des Unterrichts und zu den Anforderungen an die Lehrkräfte, außerdem wird auf die Prinzipien des Sprachaufbaus eingegangen und auf das Thema Elternarbeit.

Ein gehörloser Lehrer ist mit Olaf Tischmann schon vorhanden und auch an hörenden Lehrkräften, die Teil des Team-Unterrichts sein möchten, scheint es nicht zu mangeln. Eine wissenschaftliche Begleitung für den Schulversuch hat sich auch bereits gefunden. Inzwischen ist der Antrag für einen bilingualen Schulversuch im Schuljahr 2001/02 von der Schulkonferenz der Ernst-Adolf-Eschke-Schule angenommen und beim Landesschulamt gestellt worden.

Nun bleibt abzuwarten und zu hoffen, dass diesem Antrag im Interesse der Kinder zugestimmt wird und das bilinguale Schulprojekt in Berlin realisiert werden kann.

**Eltern, die interessiert sind ihre Kinder im Rahmen dieses Projektes einschulen zu lassen, wenden sich bitte an den Arbeitskreis für bilinguale Erziehung und Bildung Berlin, Susanne Geissler, Tel./Fax (030) 3 33 51 65 oder Katja Belz, Tel./Fax (030) 7 81 24 82.**

## Elternvereinigung hörgeschädigter Kinder in Hessen e.V.

Lothar M. Wachter, 1.Vorsitzender
Hans-Thoma-Straße 17 · 61440 Oberursel · Tel. (0 61 71) 33 74
Fax (0 61 71) 58 07 29 + Tel. (069) 6 68 82 87

In diesem Jahr findet erstmals ein europäisches Familientreffen von Eltern hörgeschädigter Kinder in Deutschland statt. Dieses wird in Zusammenarbeit mit dem europäischen Verband der Eltern hörgeschädigter Kinder, der FEPEDA, organisiert.

**Termin:** Montag, den 24. bis Sonntag, den 30. Juli 2000

**Veranstaltungsort:** Kardinal-Schulte-Haus
Overather Str. 51–53 · D 51429 Bergisch-Gladbach (Bensberg)
Telefon (0 22 04) 40 80 · Fax (0 22 04) 40 86 97
Vorwahl aus dem Ausland (00 49)

**Thema der Elterntagung:**

**Chancengleichheit für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche im Europa des neuen Jahrtausends**

Das Kardinal-Schulte-Haus bietet neben modernen Tagungsräumen eine familienfreundliche Atmosphäre. Die Zimmer (alle mit Dusche, WC, Telefon und Fernseher), das Restaurant, Kellerbar, die Tagungsräume und weitere Räume befinden sich alle unter einem Dach. Einige Doppelzimmer können zu Familien-Appartements verbunden werden.

# Auf der Suche nach Balance

Auseinandersetzung mit dem Integrationsbegriff auf dem Hintergrund unterschiedlicher Lebensentwürfe junger Menschen mit Hörschädigung

*Helga Voit*

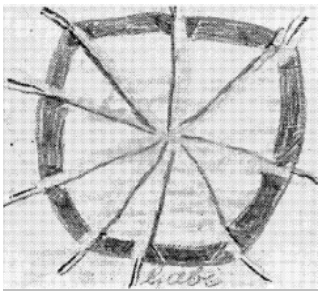


*Abb. 1 (Gabis Stern)*

## *Einleitung*

Es ist nun schon lange her, dass mir eine Kollegin, die in der Schulvorbereitenden Einrichtung der Gehörlosenschule arbeitet, zum Weihnachtsfest eine kleine Mappe mit Kinderzeichnungen überreichte. Die mir z.T. gut bekannten Kinder ihrer Gruppe hatten mit Wachsmalkreiden Sterne gemalt, jedes seinen eigenen Stern.
Gabis Stern nehme ich mir – Jahre später – aus der Mappe und klebe ihn als Weihnachtsdekoration ans Fenster meiner Wochenendhütte, wo er die Zeiten überdauert.

Der Zufall will es, dass dieselbe Gabi – nun schon eine junge Frau – eines Tages meine Hütte betritt. Ich führe sie zu ihrem Stern. Sie bleibt eine Weile davor stehen, in Gedanken versunken. Dann überrascht sie mich mit einer Interpretation ihrer Kinderzeichnung – aus der Sicht der erwachsenen Frau, die sie jetzt ist:
„Hier in diesen roten Kreis will ich hinein," – so sagt sie sinngemäß. „Hier drinnen möchte ich sein. Immer wieder…" – sie fährt mit dem Finger an den Strahlen entlang, von außen auf den roten Kreis zu – „…immer wieder nehme ich Anlauf, aber immer wieder…" – sie deutet auf die schwarzen Striche – „wird mir der Weg versperrt. Ich versuche es bis heute und bis heute kämpfe ich gegen die Hindernisse. Aber ich gebe nicht auf."

Gabis Stern soll als Leitmotiv für meinen Vortrag dienen. Seinen rot-umrandeten Innenraum nennen wir ‚Soziale Integration'. Seine Strahlen, von außen nach innen gezeichnet, sollen ‚Wege der Integrationsannäherung' symbolisieren. Die schwarzen Striche stehen für Behinderung (in einem interaktionalen Sinn).

Im ersten Teil meines Referats möchte ich kurz zusammenfassen, wie Wissenschaftler (Pädagogen) den ‚Innenraum' zu beschreiben versuchen, also einen Überblick über unterschiedliche Integrationsdefinitionen geben (Überschrift: ‚Integration aus der Distanz').

Im zweiten Abschnitt will ich Sie – anhand eines Interviewprotokolls – miterleben lassen, wie eine gehörlose Frau (nicht Gabi, sondern Inge) diese Mitte für sich definiert und anstrebt (Überschrift: ‚Integration aus der Betroffenheit').
Dann soll auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Aspekten eingegangen werden. – Zum Schluss will ich noch andeuten, wie die beiden Perspektiven – die distanziert wissenschaftliche und die der individuellen Betroffenheit – integrationspädagogisch ausgewertet werden können.

## 1. ‚Integration' aus der Distanz

### Ausschnitte aus der pädagogischen Integrationsdiskussion

Soziale Integration – was ist das? Ein Prozess, in dem – so die weitgehende Übereinkunft – relativ Außenstehende (Angehörige einer Minderheit, ‚Behinderte', u.a.) wieder zu vollgültigen Mitgliedern einer Gemeinschaft werden sollen. Man ist sich dabei einig, dass dieser Prozess nicht nur Bewegungen in eine Richtung enthalten darf, dass Integration kein Anpassungsvorgang sein soll, sondern dass es zu ‚wechselseitigen Annäherungsprozessen' kommen muss (vgl. Kobi 1990,59).

Solange sich die Diskussion in solch abstrakten Höhen bewegt, herrscht Einigkeit. Doch beim Versuch, die integrativen Prozesse näher zu bestimmen, gehen die Meinungen auseinander oder besser: werden verschiedene Perspektiven eingenommen.

FEUSER (1984,1990) und JETTER (1990) sprechen da etwa von einem **‚Miteinandertätigsein'**, von einer Arbeitsgemeinschaft also, die durch
- einen gemeinsamen Gegenstand,
- gemeinsame Ziele und Werte sowie
- koordinierte Handlungen auf diese Ziele hin zusammengehalten wird,
- von einer Arbeitsgemeinschaft, in die sich jeder/jede (das wird betont) gemäß den individuellen Möglichkeiten einbringen kann.

Abb.2

REISER und Mitarbeitern ist das eine zu einseitig auf Gemeinsamkeiten bedachte Sicht. Beobachtungen des gemeinsamen Lebens und Lernens von behinderten und nichtbehinderten Kindergartenkindern führen sie zu der Überzeugung, dass sich Integration in **Bewegungen der Annäherung u n d der Abgrenzung** (der Anziehung **und** der Abstoßung) vollziehe (KLEIN, KREIE, REISER u.a. 1987, 38f).

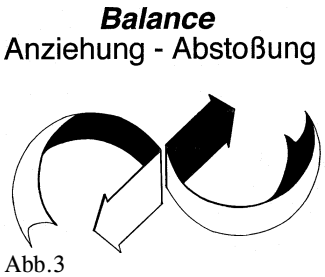


Abb.3

Es gelte, **Gemeinsames** zu entdecken, aber auch je **Eigenes** zu behaupten und zu bewahren (ebd.).

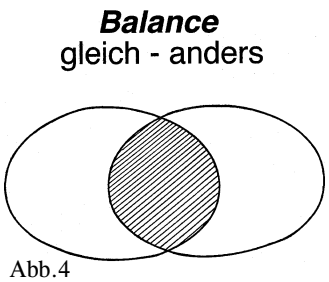


Abb.4

Damit grenzen sie das Integrationsgeschehen einerseits gegen symbiotische Verschmelzung, andererseits gegen die Entfremdung der Personen ab: „In Zuständen der Verschmelzung wird Abgrenzung unmöglich, in Zuständen der Entfremdung wird keine Annäherung mehr gestattet" (a.a.O.,39).
Auch die Abhebung vom Anderen, die Besinnung auf das Eigene, soweit es sich vom Anderen unterscheidet, wird hier also als integrativer Akt gesehen – als möglicher integrativer Akt, muss ich sagen, denn:
Ob eine Bewegung der Annäherung oder der Abgrenzung Teil eines integrativen Geschehens ist, könne – so die Autoren – nicht aus ihr allein abgeleitet werden, sondern nur aus dem „Kontext der Entwicklung der Beziehung" (ebd.) …
…und mit dieser Feststellung lassen sie uns zunächst etwas ratlos zurück.

Auch Annedore PRENGEL will (in ihrer ‚Pädagogik der Vielfalt') das Recht auf Anderssein als unverzichtbaren Bestandteil dessen verstanden wissen, was wir Integration nennen. Sie erklärt die egalitäre Differenz – **den gleichen Wert des Verschiedenen** – zum Integrationsfundament (1995, 181ff). Die integrative Leistung bestünde demnach v.a. darin,

dass im Blick auf verschiedene (biologische, kulturelle…) Ausprägungen des Menschseins die gleiche Wertebene hergestellt wird:

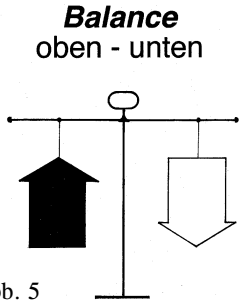



Abb. 5

- Die fraglose Gleichbewertung behinderten und nicht-behinderten Lebens,
- der Verzicht auf Anpassungsdruck bei aller Notwendigkeit von Fördermaßnahmen.

Das sind Forderungen, die sich sehr genau mit dem Leitbild der egalitären Differenz treffen.

Bemerkenswert finde ich in diesem Zusammenhang die Behauptung PRENGELs, die Integrationspädagogik habe bisher die „Bedeutung der Gemeinsamkeit zwischen Menschen mit ähnlichen Lebenserfahrungen" vernachlässigt (a.a.O:,170). Als Beispiel nennt sie hier u.a. die „Unfähigkeit der Integrationsbewegung, die Herausforderung der Gebärdensprachbewegung anzunehmen" (ebd).
Durch den Zusammenschluss mit Gleichbetroffenen werden die Aspekte der Identität gestärkt, die – weil sie von der Norm abweichen – auch von Abwertung bedroht sind. ‚Gemeinsam sind wir stark', so lautet das Motto. ‚Gemeinsam können wir unseren abweichenden Bedingungen Gewicht und Bedeutung im größeren gesellschaftlichen Rahmen verleihen'. Insbesondere hat wohl die Gebärdensprachbewegung mit der prinzipiellen Gleichbewertung von Gebärdensprache und Lautsprache, von Hörenden- und Gehörlosenkultur das Prinzip der egalitären Differenz in unserem Fachgebiet herausgefordert.

Wir kommen langsam zum Ende dieses kurzen Definitionskapitels. Es wird deutlich, dass in dem aufgezeigten Ausschnitt der Integrationsdiskussion ein **Ideal** verhandelt wird, eine besondere Qualität menschlichen Miteinanders, auf die hin sich Integrationspädagogik ausrichten soll. Die genannten Autoren setzen dabei je eigene Akzente, die hier vorläufig als verschiedene Facetten des Integrationsverständnisses nebeneinander stehen bleiben sollen:

- Miteinander tätig werden und zwar so, dass der Beitrag eines jeden angenommen und geschätzt wird;
- Gemeinsamkeiten entdecken und pflegen, aber auch Unterschiede akzeptieren und keinen Normendruck ausüben;
- sich in Sympathie einander annähern, aber auch mutig voneinander abgrenzen;
- das Prinzip der Gleichwertigkeit weder durch Abwertung noch durch Überbewertung verletzen: Immer geht es darum, dass ein Gleichgewicht aufrechterhalten werden muss.

Integration erscheint als erstrebenswerte Balance in den Erfahrungsdimensionen: Aufwertung – Abwertung, Anziehung – Abstoßung, geben-nehmen, gleich-verschieden (darunter will ich auch die gleichgerichteten Tätigkeiten subsummieren).

Es wird auch deutlich, dass es bei diesem Ideal nicht nur um das Miteinanderleben und -lernen von Behinderten und Nichtbehinderten geht – sondern um Miteinanderlebenlernen schlechthin. Wir sollten also das Sternsymbol vom Anfang nicht so deuten, dass sich in der Mitte die Angehörigen der Mehrheit befinden und dass es gälte, ‚arme Außenseiter' in diese ‚heile Welt' hereinzunehmen, sondern vielmehr so, dass wir alle, Mehrheits- und Minderheitsangehörige, ‚Normale' und Stigmatisierte, ‚Behinderte' und ‚Nichtbehinderte' uns den ‚Weg in den roten Kreis', zu

einer neuen Qualität des Miteinander, erst und immer wieder von Neuem bahnen müssen. Das Integrationsideal ist nicht unsere Lebenswirklichkeit sondern vielmehr unsere permanente Aufgabe.

Einen Aspekt möchte ich der Bestimmung des Integrationsideals noch hinzufügen, auch wenn er einem anderen Diskussionszusammenhang entnommen ist, nämlich der Auseinandersetzung mit dem Behinderungsbegriff.

Wenn wir Behinderung nicht als Eigenschaft verstehen sondern interaktional, wenn wir sie also – wie es die Weltgesundheitsorganisation empfiehlt – im Miteinander ansiedeln (vgl. SANDER 1990, 79), dann stellt sie sozusagen die ‚Schattenseite der Integration' dar (vgl. die schwarzen Striche auf Gabis Sternzeichnung). Insofern lassen sich die Themenkreise ‚Integration' und ‚Behinderung' durchaus verbinden.

RÜGGEBERG, dessen Reflexionen deshalb besonders interessant sind, weil er sie aus der Betroffenheit eines Blinden heraus anstellt, sieht im Behinderungsbegriff ein von Nichtbehinderten – sozusagen ‚von oben herab' – entworfenes Paradigma, das nur allzuleicht Abhängigkeiten erzeugt (z.B. durch Überbehütung, Bevormundung, Mangel an Zutrauen…). Er möchte das Behindertenparadigma ersetzt sehen durch ein ‚Autonom-Leben-Paradigma' in Anlehnung an die ‚independent-living'-Bewegung in den USA (vgl. SPECK 1991,108f). Dieses Anliegen trifft sich z.T. wieder mit den Ausführungen von FEUSER und JETTER: Integration – ein Miteinandertätigsein, in das sich jeder **gemäß seinen Möglichkeiten** einbringt – wobei die Möglichkeiten von Menschen mit einer Schädigung oder Beeinträchtigung eben nicht unterschätzt werden dürfen.

Ich möchte den Aspekt des **Miteinander** (Miteinandertätigseins) zum Schluss noch durch den des **Füreinander** ergänzen: Jeder sollte sich in einer Gemeinschaft als gebend **u n d** nehmend erfahren können, …

Abb.6

…sollte einerseits Unterstützung durch die anderen erhalten, sich aber auch selbst erleben dürfen als einer, der gefragt und gebraucht wird, als einer, der den anderen etwas zu geben hat. Im Fall einer Beeinträchtigung ist es – im Sinn von RÜGGEBERG – wichtig, dass der Betroffene nicht auf die Rolle des Nehmenden, des Empfängers von Hilfe und Zuwendung reduziert wird.

## 2. ‚Integration' aus der Betroffenheit

### Integrationstheorie und Integrationsannäherung einer an Taubheit grenzend schwerhörigen Frau

Solange Integration aus der Distanz – d.h. aus der Sicht des neutralen Wissenschaftlers – verhandelt wird, kann der Blickwinkel begrenzt werden, kann/muss man sich auf einen bestimmten Aspekt konzentrieren. Man bewegt sich zudem in abstrakten Höhen – denn die Aussagen sollen ja auf viele konkrete Fälle übertragbar sein.

Anders ist die Perspektive der Betroffenheit. Sie ist nicht ohne weiteres übertragbar. Da kann nichts ausgeblendet werden, da geht es um das ganzheitliche Erleben,

um das Denken, das Fühlen, das Handeln, um die Alltagserfahrungen und die Sehnsüchte des Einzelnen. Da wird nur der eigene Fall verhandelt. Da ist jedes Individuum auf seine Weise auf der Suche nach dem Integrationserlebnis

*Zum Beispiel INGE:*

*In der Grundschulstufe der Gehörlosenschule erhält die an Taubheit grenzend schwerhörige Schülerin wegen ihrer hervorragenden lautsprachlichen Leistungen immer wieder besondere Anerkennung und Auszeichnung seitens der Pädagogen. Doch ihre Klassenkameraden reagieren äußerst aggressiv auf diese Sonderstellung.*
*„Ich war eine bevorzugte Schülerin, immer gut… und die Lehrer haben immer gesagt: ‚Inge ist gescheit'. Sie haben irgendwie mich heraus gehoben … aber die großen Schwierigkeiten und Probleme sind gekommen. Alle (Mitschüler) haben mich abgeschoben, abgestoßen… irgendwie haben sie sich untereinander angestachelt: ‚Die Inge ist unmöglich!' – und dann haben alle sich gegen mich gestellt, oft, oft, fünf Jahre lang immer wieder dasselbe… alle haben mich geschlagen und das war hart für mich und ich hatte oft Angst vor der Schule."*

*„…ich wollte Frieden mit meiner Klasse. Ich hab immer geträumt von einer Tür … ich wollte nach dem Türgriff greifen … aber ich kann den Griff nicht fassen… Ich hab den Türgriff nicht erreicht, niemals – und ich hab geschwitzt und bin wach geworden, hab oft geweint, aber der Traum war nicht zu deuten…*
*Und so ähnlich (ein anderer Traum): auf der Straße gehen und ich bin nach oben gehoben worden und ich wollte auf den Boden und bin aber immer weiter nach oben gezogen worden, das war typisch."*

*Erst mit dem Wechsel in eine weiterführende Schule für Gehörlose endet dieses Drama.*
*„Für mich war das ein ganz neues Leben … Ich wurde dort endlich voll anerkannt …Und die Träume sind dann auch veschwunden…*
*…und da hab ich langsam gebärden gelernt. In drei Monaten ungefähr war der Anschluss voll da. Und ich war so beliebt geworden … und ich hab viel Kontakt … gehabt."*

*Dieses Glück bleibt jedoch nicht ungetrübt.*
*„Auf einmal hat mich die Öffentlichkeit nicht mehr verstanden. Meine Eltern haben mir gesagt: ‚Was ist los? Du sprichst so schlecht…'. Und plötzlich war eine starke Angst in mir: … Ich will das Sprechen verbessern … und ich hatte den Wunsch: weg von der Gehörlosenschule…!"*

*Inge betreibt nun in eigener Initiative ihren Übertritt in eine Schwerhörigeneinrichtung, – eine große Herausforderung, die sie aber gut verkraftet. In der neuen Klasse bilden sich Subgruppen je nach Hörvermögen:*
*„… es waren 3 Schüler, also mich eingeschlossen, die am schlechtesten gehört haben … und wir … haben zusammengehalten … Aber trotzdem muss ich sagen: Irgendwie war unsere Klasse prima … Wenn die leicht Schwerhörigen Probleme hatten, haben wir sie unterstützt und umgekehrt, wenn wir Probleme hatten, haben sie uns unterstützt – gegenseitig. Und es war einfach Wohlwollen da, und das war sehr positiv. Und es wurde v i e l diskutiert und ich habe sehr viel dazugelernt."*
*Nach dem Schulabschluss mit der Mittleren Reife besucht Inge eine Fachakademie für Hörende, die sie schließlich als Zweitbeste ihres Jahrgangs absolviert. Allerdings ist dieses Prüfungsergebnis teuer erkauft:*
*„…mit der Zeit wurde es immer schwerer und schwerer und immer mehr und mehr. Woher sollte ich die Zeit nehmen zum Lernen und Nachschlagen? Fast immer am Abend nach der Voll-*

*zeitschule gelernt und am Wochenende dazu … Und ich hab die Lehrer gebeten: ‚Können Sie mir bitte ein Schulaufgabenmuster geben von der anderen Klasse, dann kann ich üben … und die Mitschüler haben das gesehen: ‚Was, sie bekommt sowas? Das wollen wir auch haben!‘ Nuja, dann hab ich's ihnen also gegeben … aber mit der Zeit – ho – da habe ich mir gedacht: Die verstehen alles und bekommen dazu noch diese Hilfe, und ich bekomme diese Hilfe und verstehe sonst nichts. Wo ist da die Gleichheit? Und dann hab ich ihnen nichts mehr gegeben und hab alles für mich behalten.“*

*Trotz ihres guten Abschlusszeugnisses muss sich Inge sehr oft bewerben, bis sie endlich eine Arbeitsstelle bekommt – in einem Forschungslabor an der Universität.*

*„Wir waren in der Arbeitsgruppe sieben Leute und wegen der Doktoranden haben wir ein Seminar gemacht … da hab ich den Anschluss nicht gehabt. Ich hab gesagt: ‚Bitte, bitte, sprecht doch langsam…! Ihr wollt doch auch, dass ich eure Stütze bin und ich möchte deswegen auch die gleichen Informationen haben.‘ Gut, gut. Dann haben die Doktoranden auch wieder versucht, aber es war manchmal ein Kampf … Bei der Diskussion musste ich immer wieder sagen: Bitte, die Zigarette aus dem Mund und die Hand weghalten und den Kopf hoch und und und … Ah, das war lästig! … Und sie wollten nicht wahrhaben, dass es Leute gibt, die mir keine Chance geben wollen, auch wenn es nicht böse gemeint ist.*

*Und, ja, ich war sogar mal zu weit gegangen, ich hab sogar mal selbst versucht, Literatur zu lesen und selbst zu erzählen (referieren) – und da hab ich das frei gehalten und alle waren erstaunt, denn die haben immer vom Blatt abgelesen. Mhm, da waren sie schon irritiert. Und da hat der (Chef) mich gebremst: ‚Komm, sei mal bescheiden! Das ist nicht gut, wenn du mit den Doktoranden in Konkurrenz trittst.‘…‚Und dann bin ich auch ruhiger geworden.“*

*Während sich die Situation im beruflichen Bereich einpegelt, kommt im Privatleben eine ganz andere Herausforderung auf Inge zu: Sie veliebt sich in einen Gebärdensprachler. Und das erfordert Umorientierung im sprachlich-kommunikativen Sinn.*
*„…irgendwie hat er gesagt, er versteht mich schlecht. ‚Du gebärdest nicht so wie die anderen Gehörlosen‘… Uli hat mindestens fünf Monate absichtlich gemacht … Er konnte sehr gut spielen: …‚Ich bin müde. Ich habe dich nicht verstanden. Du sprichst langweilig! … Ich hab versucht, noch mal, besser zu gebärden, mehr DGS … und er hat mich oft erst nach dem zweiten oder dritten Mal verstanden … und das fast jeden Tag … ‚Das war hart. Fünf Monate lang. Ich bin nicht draufgekommen und das war eine Falle!‘*

*Als Inge das Spiel durchschaut, reagiert sie mit einem Wutausbruch. Doch die Empörung wandelt sich in Dankbarkeit, als sie den Effekt dieser Umschulung erlebt, nämlich dass sie in der Gehörlosengemeinschaft plötzlich viel mehr Resonanz und Sympathie findet.*
*„…und durch das Beherrschen der Gebärdensprache hab ich viele Freunde gewonnen und da hab ich gemerkt: Aha, das ist der Weg … Dort gehöre ich hin. Dort fühle ich mich wohl, dort werde ich verstanden und versteh auch alles. Und so hat sich das entwickelt und ich hab was aufbauen können..“*
*„…Und bei der Hochzeit haben sie es miterlebt und mitbekommen: Gebärdensprache, Dolmetscher, … Lautsprache, … Pantomime, Nonverbale Kommunikation, … dann ein Gedicht, kurze Sketche und dann noch Übersetzungen.*

*Und sie haben es gesehen und gehört und es hat bei vielen auch Verwirrung gestiftet und sie sind ins Nachdenken gekommen …Und für uns war es ein großes Geschenk, dass wir endlich integriert war'n an diesem Tag – und für die Hörenden war das ein neuer Einblick. Das war's."*
*(Zitate aus einem lautsprachlich geführten Interview, unkorrigiert).*

## 3. Gemeinsamkeiten und Unterschiede

zwischen der Perspektive der Distanz und der Betroffenheit

Was hat dieser Einzelfall mit den wissenschaftlichen Bemühungen um den Integrationsbegriff zu tun?

### 3.1. Gemeinsamkeiten: Grundstrukturen einer Integrationsgrammatik

Zunächst einmal stellen wir erstaunliche Übereinstimmungen zwischen der Alltagstheorie einer an Taubheit grenzend schwerhörigen Frau und dem Integrationsverständnis der Pädagogen fest – mit dem Unterschied, dass in Inges Erleben, ihrem Denken, Tun und Träumen die Aspekte zusammengeführt werden, die sich die Wissenschaftler je gesondert vornehmen: Da ist z.B. ihr Traum von der **‚gleichen Ebene'**. (vgl. Abb. 5).
Inges Geschichte macht uns aufmerksam darauf, dass die integrative Basis nicht nur demjenigen verwehrt ist, der abgewertet wird, sondern auch einem Menschen, der besondere Aufwertung erfährt, (weil sich dadurch die anderen abgewertet erleben müssen und entsprechend reagieren).

Da ist – wiederum in der Traumsymbolik – die Suche nach dem Türgriff, d.h. **der Wunsch nach Annäherung…** (vgl. Abb.3).
… nach dem Erleben von Gemeinsamkeit, von Geborgenheit in einer Gruppe. Zum erstenmal geht dieser Wunsch für Inge wohl an der weiterführenden Schule in Erfüllung. Später beheimatet sie sich dann in der Gehörlosengemeinschaft, der sie sich allerdings – nach den Zeiten der Entfremdung – in sprachlich-kultureller Hinsicht erst wieder angleichen muss (eine ‚Bewegung der Annäherung', die ihr gehörloser Freund trickreich in Gang hält).

Integration vollzieht sich – nach REISER (s.o.) – jedoch nicht nur in Bewegungen der Annäherung sondern auch in Bewegungen der Abgrenzung. Auch Inge erlebt **Abgrenzungsprozesse als integrative Prozesse**. Das wird v.a. dort deutlich, wo sie von den heftigen Diskussionen und Auseinandersetzungen zwischen Schülern, auch zwischen Schülern und Lehrern, an der Realschule für Schwerhörige schwärmt (im oben wiedergegebenen Interview-ausschnitt nur angedeutet).

In ihrer Erinnerung erscheint diese Klassen- und Schulgemeinschaft ihrem Integrationsideal sehr nahe gekommen zu sein.

Sie berichtet, dass sich in der Klasse Subgruppen in Abhängigkeit vom Hörvermögen bilden. Diese Gruppierungen sind ein Versuch, **die Erfahrungen von Gleichheit und Verschiedenheit** (hier: der Wahrnehmungsbedingungen und kommunikativ-sprachlichen Bedürfnisse) **ins Gleichgewicht zu bringen**. (vgl. Abb.4).

Die Subgruppenbildung wurde von Inge nicht als Verstoß gegen die Regeln der Integration erlebt – u.a. wohl deshalb nicht, weil sich auch die schlechter Hörenden in dieser Gemeinschaft als gebend (gefragt, gebraucht) erleben konnten. Die Austauschprozesse waren – so scheint es – befriedigend ausbalanciert (*„Wenn die leicht Schwerhörigen Probleme hatten, haben wir sie unterstützt*

*und umgekehrt, wenn wir Probleme hatten, haben sie uns unterstützt – gegenseitig*.“). (vgl. Abb. 6)

Diese **Geben-Nehmen-Balance** konnte in der Fachakademie unter den Hörenden nicht mehr gewahrt bleiben. Hier verstärkt sich für Inge zunehmend der Eindruck, dass sie zu viel investieren muss, – eine Last, die durch den ‚Gewinn‘ (die erworbene Qualifikation, das hervorragende Abschlusszeugnis) nicht aufgewogen werden kann. Dass sie den hörenden Mitschülern, die unter so viel günstigeren Bedingungen antreten als sie, eines Tages ihre Hilfe verweigert, ist ein Versuch, auf dieses Ungleichgewicht aufmerksam zu machen, es nicht noch zu vergrößern.

So viel zu den Übereinstimmungen zwischen der Alltagstheorie und -praxis einer Betroffenen und den Aussagen der Wissenschaftler. Ich habe das an einem, mir besonders markant erscheinenden Fall aufgezeigt. Es ließen sich noch beliebig weitere Beispiele für eine solche Übereinstimmung anfügen.

### 3.2 Unterschiede

Vielleicht regt sich jetzt der Gedanke: Wenn sich die Sichtweisen der Betroffenen in Einklang bringen lassen mit der der Wissenschaftler, dann können wir ja vielleicht anhand der gefundenen Kategorien so etwas wie ein Integrationsmessinstrument entwickeln, das uns zeigt, ob die integrative Balance für ein Individuum in einer Gemeinschaft erreicht ist, also z.B. für einen hörgeschädigten Menschen in der Regelschule, oder am Arbeitsplatz unter Hörenden, oder in der Klasse einer Schwerhörigenschule oder im Gehörlosenverein (wir hatten ja festgestellt, dass das Integrationsideal eigentlich die Qualität des Miteinander schlechthin zum Thema macht, also für jede soziale Gruppe Gültigkeit beanspruchen kann). Diese Hoffnung auf Übertragbarkeit und Meßbarkeit müssen wir aufgeben, aus mehreren Gründen:

#### 3.2.1. Persontypische Verzerrungen des Integrationsideals

Erstens hat das Integrationsideal **persontypische Verzerrungen,** mit denen sich die Wissenschaftler nicht befassen, die aber für die Praxis der Integration von Bedeutung sind. Wir alle wissen, das Individuen im Blick auf die Dimensionen und Pole der integrativen Balance verschiedene Akzente setzen: Wir kennen Menschen, die offensichtlich ein besonderes Maß an Übereinstimmung brauchen und wir kennen ‚Kämpfertypen‘ die sich ständig auseinander setzen und abgrenzen müssen. Da gibt es Menschen, die bereitwillig ein hohes Maß an Mitbestimmung und Verantwortung übernehmen, die viel einbringen in eine Gemeinschaft und solche, die sich mehr bedienen lassen, da gibt es diejenigen, die viel zu sagen haben und diejenigen, die vorrangig Zuhörende (Zusehende) sind … Bis zu einem gewissen Grad sind solche Verzerrungen willkommen: **Sie gehören zur individuellen Struktur und Vielfalt menschlichen Lebens, bewirken jedoch, dass der soziale Kontext, in dem sich ein Individuum integrativ ausbalanciert fühlt, nicht einheitlich definiert werden kann.**

#### 3.2.2. Individuelle ‚inhaltliche Füllung‘ integrativer Strukturen

Zweitens besteht die Übereinstimmung zwischen wissenschaftlichen Theorien und dem Alltagsverständnis der Betroffenen nur in einem strukturellen Sinn**. Man ist sich sozusagen einig hinsichtlich der Grundstukturen einer Integrationsgrammatik. Von Fall zu Fall wird sich jedoch beträchtlich unterscheiden, womit die Betroffenen diese Strukturen inhaltlich füllen, oder anders**

**ausgedrückt, woran sie Integration für sich ‚fest machen'.** Ich will das nur noch kurz an zwei integrativen Dimensionen aufzeigen. Die Beispiele entnehme ich (wie schon die Aussagen Inges) qualitativen Interviews, die ich im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit durchführe (vgl. VOIT 1998):

Integration lebt – so eine Grundregel ihrer Grammatik – von der Balance zwischen Erfahrungen der Gleichheit und der Verschiedenheit (vgl. Abb. 4).

Im konkreten Fall geht es dabei um die Frage, **in welcher Hinsicht Übereinstimmung gesucht und Verschiedenheit konstatiert wird:**

Der resthörige ALEXANDER etwa wünscht sich unbedingt die Übereinstimmung in der Lebensbedingung Gehörlosigkeit, wenn er auf der Suche nach einer Partnerin oder nach einem Freundeskreis geht, in dem er sich ‚ausbalanciert' fühlen kann. SASKIA hingegen, deren Hörverlust ebenso gravierend ist wie der von Alexander, sucht vorrangig die Übereinstimmung der Interessen. Um dieser Übereinstimmung willen nimmt sie die Strapazen des Lautsprachkontakts mit Hörenden immer wieder auf sich, denn – so sagt sie: „Bis heute habe ich keine Gehörlosen gefunden die so sind wie ich. – Wo sind die?"

Der erstgenannte empfindet die Hörenden – mit denen er übrigens am Arbeitsplatz weitgehend reibungslos und auch auf hohem Niveau kommuniziert – als anders, irgendwie fremd. „Ich kann durch die (Laut-)sprache nicht in die Tiefe dringen" sagt er und meint damit, dass ihm Einstellungen, Gefühle und Anschauungen des Gegenübers in diesem Medium nicht recht zugänglich werden.

Die letztgenannte hingegen, die ebenfalls gebärdensprachkompetent ist, behauptet, sie brauche das Sprechen wie die Luft zum Atmen. Sie empfindet die Gehörlosen in Mentalität und Lebensstil als anders, als fremd, hebt sich explizit von ihnen ab und fühlt sich als quasi-Hörende.

Integration lebt – so eine wei- Grundregel ihrer Grammatik – von der Balance zwischen Geben und Nehmen.

Im konkreten Fall geht es dabei um die Frage: **Was erwarte ich von den anderen?**
Genieße ich eher die nonverbalen Ebenen des Zusammenseins und bin mit den Informationsbruchstücken, die bei mir landen, zufrieden (wie z.B. der gehörlose NORBERT, wenn er sich mit seinen hörenden Kameraden nach dem Bergwandern oder beim Treffen des Schützenvereins in der Kneipe zusammensetzt) …
…oder fühle ich mich in einer vergleichbaren Situation abgespeist, übergangen (wie die bereits vielzitierte schwerhörige NICOLE (sinngemäß): „Da stehe ich mit dem Sektglas in der Hand und um mich herum wird gequasselt und gelacht und ich bekomme nichts mit. Dann fragen sie mich: ‚Gut?' Dann sage ich: ‚Prima', dreh mich um und denke ‚Scheiße!' und dann komme ich halt nicht mehr.")

Oder es geht um die Frage**: Was möchte ich geben, d.h. einbringen in die Gemeinschaft?**

Bin ich z.B. mit der mir am Arbeitsplatz zugewiesenen Rolle zufrieden (wie der eben erwähnte NORBERT, der sich bei wichtigen Teambesprechungen mit Kurzzusammenfassungen und dem nachträglichen Protokoll begnügt), …
… oder leide ich darunter, dass bestimmte Fähigkeiten meinerseits von den anderen weder beansprucht noch erkannt wer-

den (wie INGE, die eines Tages ihre aktive Mitwirkung im Doktorandenseminar ihres Chefs erzwingt).

In welchem sozialen Kontext (unter Hörenden, Gehörlosen, Schwerhörigen) und unter welchen genaueren Bedingungen sich ein hochgradig schwerhöriger oder gehörloser Mensch integrativ ausbalanciert fühlen wird, das ist nicht vorhersagbar. Das ist nicht abzuleiten von den Bedingungen seiner primären Sozialisation und ist keinesfalls in einen monokausalen Zusammenhang zu bringen mit den erworbenen Hör-Sprech-Sprachfähigkeiten.

### 3.2.3. Labilität integrativer Balance

Und schließlich: Hat ein Mensch (ein hörgeschädigter Mensch z.B. ) – in welcher Konstellation auch immer – ein subjektives Gleichgewicht gefunden, dann ist das – wie wir Inges Selbstaussagen entnehmen konnten – ein äußerst labiler Zustand. Was heute noch ausgeglichen ist oder scheint, kann morgen schon ‚kippen'.

Wir haben es an Inges Lebenslauf gesehen: An der Realschule für Gehörlose fühlt sie sich endlich in die peer-group integriert. Bald aber rührt sich die Sorge um Erhalt und Ausbau ihrer Sprech- und Sprachfähigkeiten, d.h. um die Anschlussmöglichkeiten zu den Hörenden hin. – Später an der Fachakademie erträgt sie das Ungleichgewicht zwischen Aufwand und Entschädigung über Jahre hinweg, kommt – von außen gesehen, vor allem was die schulischen Leistungen betrifft – gut zurecht. Auch im beruflichen Bereich erfüllt sie ihre Aufgaben zur Zufriedenheit des Vorgesetzten. Obwohl ihre Ansprüche bzgl. Teilhabe und Mitsprache nicht befriedigt werden, kann sie sich mit der Situation am Arbeitsplatz schließlich arrangieren. Doch als sich im Privatbereich die Möglichkeit zum Ausgleich ergibt, stellt sie neue Weichen: Sie heiratet ihren Gebärdensprachler und beheimatet sich in der Gehörlosengemeinschaft. Es klingt endgültig, wenn sie mit Überzeugung sagt: „Ja, ich gehöre zu den Gehörlosen". Doch inzwischen wachsen ihre hörenden Kinder heran und es wäre nicht verwunderlich, wenn sich dadurch die Gewichtungen wieder etwas verschieben würden.

Integration – wenn sie denn annähernd erfahren wird – ist ein labiler Gleichgewichtszustand.

Die Balance ist störbar: Immer wieder von Neuem stellt sich die Aufgabe, sie zu finden – auf alten und neuen Wegen, in alten und neuen sozialen Beziehungen.

## 4. Konsequenzen für die Hörgeschädigtenpädagogik

### 4.1. Einübung in die Grundregeln der Integrationsgrammatik

Wir haben jetzt also auf der einen Seite die abstrakten Kategorien einer Integrationsdefinition, bezüglich derer sich Wissenschaftler und Betroffene einig werden könnten. Auf der anderen Seite haben wir die Einsicht, dass diese Kategorien von Individuum zu Individuum, aber auch von Lebensphase zu Lebensphase und von Lebensbereich zu Lebensbereich immer wieder anders gewichtet und immer wieder neu ‚gefüllt' werden.
Lässt uns diese Einsicht irritiert und ratlos zurück? Das muss nicht sein.

Ich möchte zum Schluss noch andeuten, worin für mich die pädagogische Konsequenz aus den hier erörterten Zusammenhängen besteht:

**Integrative Pädagogik realisieren heißt, Kindern und Jugendlichen die Grundregeln der Integrationsgrammatik erfahrbar machen**.

Damit sind folgende Grunderfahrungen bzw. -einsichten gemeint: (vgl. Abb.2-6)

- Du, mein Gegenüber, bist mir gleich bzw. verwandt.
  Oder besser: Ein Teil von dir ist mir verwandt.
  Aber ein Teil von dir ist mir auch fremd. Es gibt Menschen und Menschengruppen, die mir besonders fremd sind, aus unterschiedlichen Gründen.

- Ich lerne Fremdheit zu akzeptieren, lerne in der Begegnung die Unterschiede zwischen den Menschen, die Vielfalt der Menschengruppen, als Reichtum zu sehen.
  Ich werte niemanden ab und verzichte auf Anpassungsdruck.

- Ich werde immer wieder dazu hingeführt, auch mein Sosein anzunehmen und zu schätzen.

- In unserer Arbeits-, Lern- oder Interessengemeinschaft sind wir miteinander tätig. Jeder hat etwas zu geben. Es kommt nicht darauf an, wie viel einer gibt, nur darauf, dass er sich seinen Möglichkeiten entsprechend beteiligt und auch beteiligen kann. Wir überprüfen immer wieder die interaktiven und kommunikativen Bedingungen hierfür.

- Wir werden ermutigt, Kontakt zu pflegen, Sympathie zu zeigen. Aber wir lernen auch, dem anderen seinen Freiraum zu lassen.

- Wir machen uns klar, dass Auseinandersetzung zu einem guten Miteinander gehört.
  Wir lernen zu streiten und zu diskutieren, uns zu behaupten, ohne die Achtung vor dem anderen zu vergessen.

- Wir machen uns klar, dass wir in unserer schulischen Gemeinschaft ebenso wie im außerschulischen und nachschulischen Leben immer wieder Behinderung erfahren werden.
  Wir fragen, wie wir damit umgehen können und kommen ins Gespräch darüber (z.B. mit hörgeschädigten Erwachsenen).

- Wir lernen uns aber auch selbst als Verursacher von Behinderung sehen (z.B. innerhalb unserer Klassengemeinschaft und anderen Minderheiten gegenüber) …

Wo diese Regeln bewusst gemacht, reflektiert und eingeübt werden, geschieht Integrationspädagogik, unabhängig davon, ob sich dies in einer Sonderschule oder einer Regelschule, in einer relativ homogenen oder einer gemischten Gruppe ereignet. Wo gegen diese Regeln verstoßen wird, geschieht Behinderung, unabhängig davon, ob sich dies unter Hörenden, unter Hörgeschädigten oder zwischen Hörenden und Hörgeschädigten ereignet.

## 4.2. Aufzeigen von möglichen Wegen der Integrationsannäherung

**Jedes Individuum ist auf der Suche nach integrativen Erfahrungen. Doch jedes Individuum legt die Integrationsstrukturen in einer eigenen, persontypischen Weise aus. Es muss dem/der einzelnen überlassen bleiben, sich dort, wo Wahlmöglichkeiten bestehen, gemäß seinen Bedingungen und Bedürfnissen zu orientieren**.

Die Hör-Sprech-Sprachkompetenzen sind nur eine Komponente in diesem Geflecht. Im Einzelfall lassen sich daraus keine Zuordnungstendenzen (zu Hörenden und/ oder Hörgeschädigten, zu Lautsprache und/oder Gebärdensprache) ableiten.

**Die pädagogische Kompetenz kann nur lauten: Optionen offen halten!**

Hörgeschädigtenpädagogik ist eine Pädagogik der ‚schwarzen Striche' (siehe Gabis Stern), d.h. eine behindernde Pädagogik, wenn sie mögliche Wege ‚in den roten Kreis' blockiert. Dies ist durchaus an der Tagesordnung. Es geschieht z.B. dann, wenn bestimmte Lebensmuster abgewertet werden und eine bestimmte Sprache (und Kultur) aus den Förderprogrammen ausgeblendet bleibt. Vielmehr sollte folgender Grundsatz gelten:
Wir geben euch, den hörgeschädigten Schülern,

- durch die Sprach**en** und Kultur**en**, in die wir euch einführen,
- durch die unterschiedlichen Begegnungen, die wir euch vermitteln,
- durch die Gespräche und Reflexionen, die wir anregen…
  … eine Ahnung mit von der Vielfalt der möglichen Wege ‚in den roten Kreis'.
  Und wir versuchen, das Bewusstsein von der eigenen Mitverantwortung für das Integrationsgeschehen zu wecken. Die Wahl werdet ihr später selbst treffen und es wird nicht unbedingt eine endgültige Wahl sein. Denn Integrationsannäherung ist – auch für uns Hörende, sog. ‚Nichtbehinderte' – eine lebenslange Aufgabe[1].

Ein solches Leitziel kann in einer Sonderschule ebenso wie in einer Integrationsschule verfolgt werden. Es ist vereinbar mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (mit primär hörgerichteter oder primär gebärdensprachlicher Förderung).

## 5. Schluss

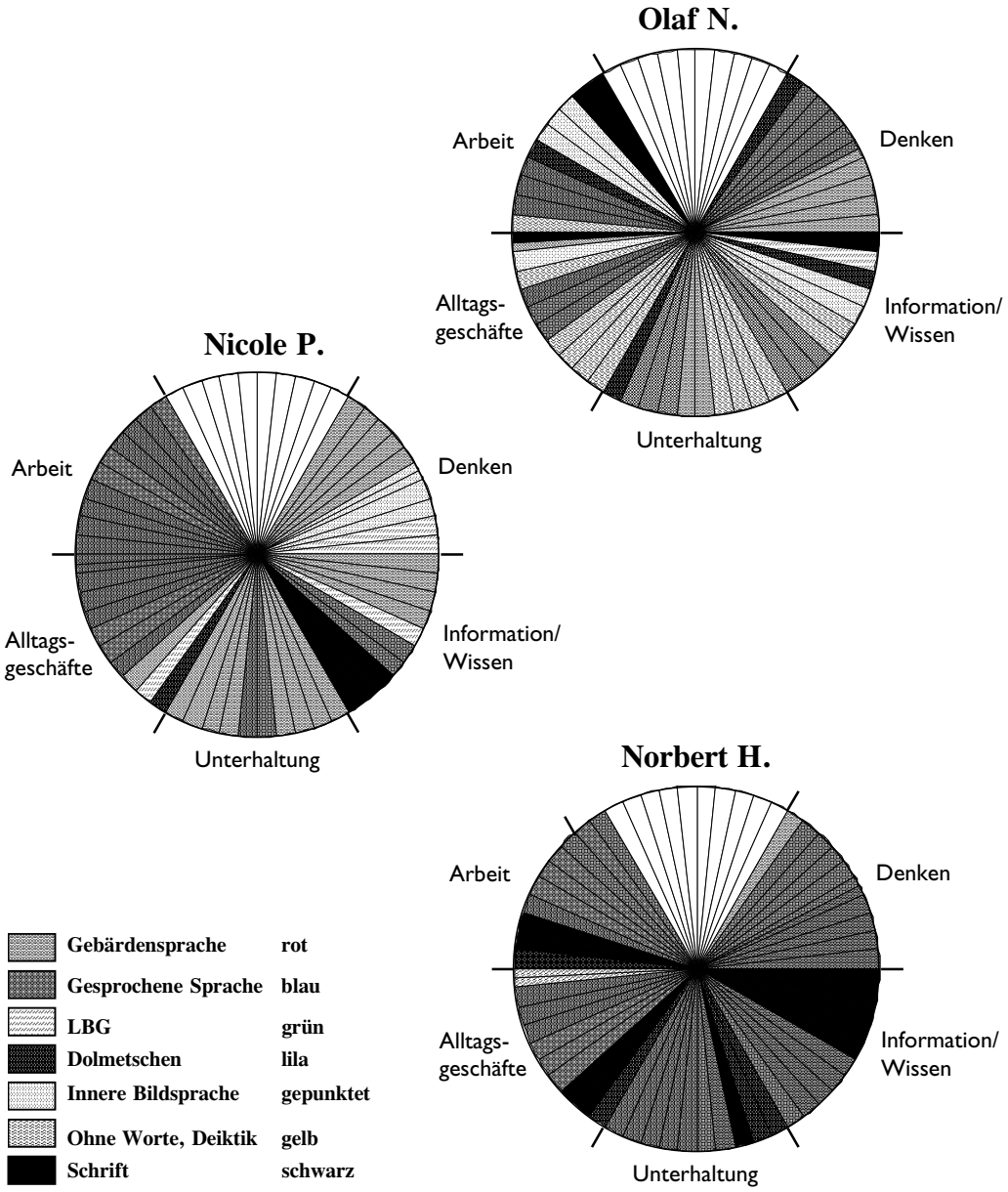
Auf der Suche nach integrativer Balance zeichnet jeder Mensch seinen eigenen Stern, und er kreiert ihn immer wieder neu. Ich zeige Ihnen zum Schluss noch einige ‚Sterne'

Es handelt sich um Skizzen meiner Interviewpartner/innen, in denen sie die Bedeutung von bestimmten Sprachen, Codes und sprachlichen Vermittlungsdiensten in unterschiedlichen Lebensbereichen durch Farbgebung markieren: Blau steht für Gesprochene Sprache, rot für Gebärdensprache, grün für LBG, schwarz für Schrift, gelb und gepunktet für nonverbale Prozesse, lila für Sprachvermittlungsdienste.

Wir können diese ‚individuellen Wege der Integrationsannäherung' jetzt nicht mehr analysieren. Aber Sie sollen den Eindruck von Vielfalt und Buntheit mit nach Hause nehmen.

[1]) Die gesamtgesellschaftliche Verantwortung hierfür ist nicht Thema dieses Vortrags, soll aber selbstverständlich nicht ausgeblendet werden.

# Funktionen von Sprachen, Codes und sprachlicher Vermittlung



*Literatur:*

Eberwein, H. (Hrsg.) (1990): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim und Basel, 2.überarb.Aufl.

Feuser, G. (1990): Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. IN: Eberwein, S.170-179

Jetter, K. (1990): Prämissen eines erziehungswissenschaftlichen Konzepts und einer pädagogischen Praxis integrativer Erziehung und Bildung. IN: Eberwein, S.135-141

Klein, G./ Kreie, G./ Kron, M./ Reiser, H. (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. Weinheim und München

Kobi, E. (1990): Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. IN: Eberwein, S.54-62

Prengel, A.(1995): Pädagogik der Vielfalt.Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen

Sander, A. (1990): Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenz für die Integration. IN: Eberwein, S.75-82

Speck, O. (1991): System Heilpädagogik. Eine ökologisch-reflexive Grundlegung. München

Voit, H. (1998): Multiple Sprachwelten - Selbstdeutungen Hörgeschädigter und ihre Relevanz für die Gehörlosenpädagogik. IN: Gogolin, I., Graap, S., List, G. (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen. S.253-271

*Verfasserin:*

*Helga Voit,*
*Pollinger Straße 11*
*81377 München*

# DGS - Das Schreckgespenst in der Schulerziehung?

*Gerhard Wolf*

Beim Vorstand des Deutschen Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V. möchte ich mich für die Einladung, hier einen Vortrag halten zu dürfen, bedanken, auch für die Einbeziehung der Betroffenen in Ihr fachliches Gebiet zum Bereichern und Vervollkommnen. Damit ist bereits ein lobenswerter Beitrag zum Abbau einer hörbehindertenpädagogischen Diaspora eingeleitet worden. Denn niemand ist ja allwissend.

*Meine Damen und Herren!*

Mein Thema „Deutsche Gebärdensprache – Das Schreckgespenst in der Schulerziehung?“ habe ich deshalb gewählt, um meine achtjährige Schulzeit und die Rückblicke aus meiner jetzigen Situation als lebenserfahrener gehörloser Mann zu erläutern. Ich habe allerdings nur sechs Jahre die Schule besucht, wegen Kriegseinwirkung und Vorverlegung des Schulbeginns von Herbst auf Frühjahr durch die Militärregierung. Auch möchte ich aufzeigen, wieviel Potential im gehörlosen Kind – wie auch in jedem anderen Kind – steckt, aber während der Schulzeit kopfschüttelnd oft auf unbedachte Weise auf der Strecke geblieben ist.

Die ersten zwei Schuljahre bin ich zwischen daheim und Schule hin und her gefahren, wobei ich kaum in den intensiven Kontakt mit den Gebärden kommen konnte. Ich erinnere mich, als meine Mutter einmal von weitem ein paar Gebärden machte, zwar einfach, aber für mich gezielt und eindeutig genug, so dass ich mit freudiger Emotion darauf reagieren konnte. Einmal fragte ich als Zweitklässler meinen Vater mit Handzeichen, ob der ihm vorgelegte Gegenstand so unverändert geblieben ist. Ich habe „behalten“ (d.h. sich erinnern) und „war es so?“ in Worten noch nicht gekannt, aber bereits diese Bedeutung in Gebärden, die ich von den Mitschülern abgeguckt habe. Ich fragte meinen Vater also mit diesen Gebärden. Mein armer Vater schaute mich dumm an, verstand meine visuelle Frage nicht und machte mir einen verfinsterten, unverstandenen Gesichtsausdruck, der mich damals richtig verstimmt hat. Diese Kommunikation – das Wichtigste für den Aufbau des kindlichen Denkvermögens – war schon von vornherein zum Scheitern verurteilt. Das Problem Nr. 1 war mein noch minimaler Wortschatz, den ich mir zuallererst durch das Lesen angeeignet habe, Nr. 2 war die elterliche Unfähigkeit hinsichtlich der Beherrschung der für den Verstand wichtigen und brauchbaren visuellen Sprache gegenüber mir. Wenn ich heute in meine kindliche Vergangenheit zurückschaue, da hat mir die angepasste und dem Verstand entsprechende Kommunikation außerordentlich gefehlt.

Nach der Bombardierung der Schule ging ich in ein Internat einer anderen Schule. Meine Eltern haben entschieden, dass ich weiterhin in der Klasse mit der gleichen Lehrerin bleiben sollte, die sie vom ersten bis zum letzten Schultag geleitet hat. Und es hat sich für mich sehr ausgezahlt. Weil meine Lehrerin Frau Klein und Dr. Schuy mit einem anderen Kollegen zusätzlich die Junglehrer ausbilden mussten, da damals die Ausbildungsstätten im Schutt lagen. Zu diesem Zweck haben sie eine neue Unterrichts- und Artikulationsmethode entwikkelt, die in einigen Bundesländern an den Hochschulen bis vor wenigen Jahren gelehrt wurde. Die Unterlagen davon habe ich in Kopien. Unter den Studenten befand sich auch Herr Johannes Tigges, der heutige Ehrenvorsitzende des

Bundesverbandes Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen. Mit ihm habe ich vor Monaten zum ersten Mal nach 38 Jahren Briefkontakt aufgenommen und habe ihm u.a. auch von meiner Schriftleitertätigkeit für ‚Selbstbewußt werden' erzählt.

Den Namen Dr. Schuy kennt fast jeder Gehörlosenlehrer. Wenn ich heute ihn beurteilen darf, da kann ich nur ein gutes Zeugnis ihm als hervorragendem Pädagogen ausstellen, weil er auch zu den Gebärden zugänglich war und uns Schulkinder – ich kann mich genau erinnern – stets gut beobachtet hat. Hinsichtlich der Unterrichtsarbeit war er leistungsfähiger als die anderen manchen Lehrkräfte.

Außerhalb der Unterrichtszeit haben wir im Internat natürlich auch nur mit Gebärden und Wörtern wild geplaudert, wie man es auch heute überall so macht. Das Bewusstsein, die Gebärdensprache könnte eine zweckdienliche Leistung vollbringen, war damals nicht einmal im Ansatz erkennbar gewesen. 1964 meinte meine Lehrerin angesichts meiner in Südamerika gesammelten Beobachtungen, das Fingeralphabet und die Gebärdensprache könnten doch den Unterricht bereichern, „die Zeichensprache hat kein System", und gegenüber meinem Vorschlag für den Fingeralphabetsgebrauch im Unterricht war sie unschlüssig.

Im Internat habe ich durch den täglichen Kontakt mit den Schulkameraden der 5. bis 8. Klasse auch viel gelernt, auch durch den Besuch gehörloser Eltern. Früher hat es an pädagogischer Unterweisung gänzlich gefehlt, um zu zeigen, was für eine Bedeutung die verschiedenen Gebärden für die Lautsprache haben. Denn die gehörlosen Kinder erfassen dank einer anders gelagerten Ausprägung einen erstaunlich großen Raum an Wissen und Lebenserfahrung und -ertüchtigung, können es allerdings nicht in die Laut- und Schriftsprache einverleiben und brauchen deshalb bedingungslos eine gebärdensprachliche Anleitung. Meines Erachtens können nur geburtsgehörlose oder frühkindlich ertaubte Pädagogen eine äquivalente Leistung wie hörende Lehrer im Regelschulunterricht vollbringen, was bisher bereits im Hamburger Schulversuch und auch in Lund bei Malmö/Schweden, wo ich vor vier Jahren zu Besuch war, beeindruckende Beweise geliefert hat. Meiner Meinung nach wäre es schon etwas zuviel verlangt, wenn die zukünftigen hörenden Gehörlosenlehrer auch noch die Gebärdensprache dazu erlernen und beherrschen müssten. Das würde bei den meisten nicht klappen, abgesehen von einigen Genies. Für die Schutzbefohlenen ist es ein unermesslicher Gewinn, wenn eine Zweit-Lehrerin oder -Lehrer im Team per Gebärdensprache mitarbeitet, weil die feinen Handbewegungen und Mimik als Ausdruck noch abgefangen und geistig restlos verwertet werden können. Dazu sind die zu schwach ausgebildeten Augen der meisten Pädagogen ungeeignet.

Den Hamburger Schulversuch habe ich neulich im „Sehen statt hören" gesehen und bin davon hellauf begeistert. Vor allem sehr beeindruckend war es zu sehen, wie die differenzierte und urteilssichere Unterhaltung der Schulkinder – unabhängig von einer Sprache – abläuft. Es ist eine eminente Bereicherung und bemerkenswerte Resonanz für das Florieren der Laut- und Schriftsprache. Ich konnte beobachten, wieviel an Feinheiten und Kultiviertheiten der Ablauf der Gebärden gezeigt hat.

Einmal war ich auf meiner Durchreise zu einem kurzen Besuch bei einem mich interessierenden, als fortschrittlich bekannten Lehrer im Ruhestand. Er zeigte mir eifrig

seinen Videofilm von seiner früheren achten Klasse, die erstmals viel mit dem Fingeralphabet gearbeitet hat. Im Film hat eine Schülerin im Gespräch mit ihrem Lehrer an der Tafel sehr hackend gesprochen, mit dem versteckt arbeitenden Fingeralphabet. Da war meine Klasse damals aber viel weiter gewesen, trotz 45 Jahre später und immer noch kein Fortschritt in der auf der Stelle tretenden Gehörlosenpädagogik! Allerdings ist sie im Laufe der Zeit zum Fokussieren auf die an sich ja bequeme Hörerziehung übergangen! Trotzdem ist bei vielen gehörlosen Erwachsenen bis jetzt nachweislich das typische Schriftdeutsch (d.h. fehlerhaft) geblieben, genauso wie vor 60 Jahren. Dank der heutigen Faxzeit konnte ich mir einen Überblick über die Korrespondenz mit den Gehörlosen, deren Alter bis 79 Jahre reicht, gewinnen. Da muss irgendwo in dieser Wissenschaft etwas faul sein. Auch ich habe darunter gelitten. Jedenfalls ist diese Erziehungswissenschaft auf dem sozialethischen Gebiet von Stillstand und Rückschritt gekennzeichnet.

Damit will ich nur sagen, wie wichtig eine intakte Kommunikation zwischen Eltern und Kleinstkind und auch ebenbürtig zwischen Lehrkraft und Schulkind überhaupt sein muss. Sie muss nur perfekt funktionieren und ist das A und O für die seelische und geistige Entfaltung, Stabilität und Kultur eines heranwachsenden Individuums. Damit wäre der optimale Grundstein für die spätere höhere Leistung in Schule und Beruf gelegt. Den besten Beweis lieferte Manuela, die Frankfurter gehörlose Erstklässlerin in ihrer Regelschule, die im „Sehen statt hören“ zu sehen war. Sie hat der fundierten Kommunikation mit ihrer auch gehörlosen Mutter zu verdanken, wobei es praktisch um die Deutlichkeit und Eindeutigkeit in der Konversation geht. Dass dort zusätzlich eine Gebärdensprachdolmetscherin neben einer Lehrperson für Manuela übersetzt, ist eine tolle Idee und vor allem eine im Gegensatz zu den zwar befürwortenden Wissenschaftlern, aber ungekünstelte Integration.

Alle hörbehinderten Kleinkinder haben unabdingbar Anspruch auf den unbeschwerten, natürlichen und leistungsfähigen Dialog. Er darf keinesfalls der Ideologie und Einseitigkeit der Fachpädagogik oder der medizinischen Engstirnigkeit unter die Räder geraten. Denn noch immer sieht man heute überall vorwiegend unterdurchschnittliche Ergebnisse der Schulentlassenen. Also ist die Ursache nicht allein an der Unfähigkeit der Schutzbefohlenen zu suchen sondern eher an der Unzulänglichkeit der Pauker. Es war ein Illusionstheater auf beiden Seiten. Vorsichtig ausgedrückt – Entschuldigung –, war es ein Armutszeugnis für diese Wissenschaft. Denn kein einziges Kind auf der Welt kann unbegabt sein. Die Gebärden sind die Haltegriffe für das Gedächtnis, um sich überhaupt die sprachliche Kompetenz zu erhalten! Nicht zu vergessen, grundsätzlich ist im Gedächtnis keine Grenze gesetzt.

Wollen wir hoffen, dass meine kleinen Schicksalsgenossen nicht mehr zu den „Sprachvertriebenen qualifiziert“ werden! Übrigens ist die kultivierte Deutsche Gebärdensprache ein natürlicher Verbündeter für die Hörbehinderten von der Wiege bis zum Sarg.

Etwas will ich aus dem Buch, das meine Eltern erstanden haben, zitieren. Der Autor ist Karl Brauckmann, Leiter und Inhaber der Gehörlosenschule in Jena, von 1931:
*Alles ist im Fluß! Alles ist ein Werden! Das gilt auch für unser Denken und Tun. Und: Werdenlassen ist bei aufmerksamer Beobachtung eines der*

*heilsamstem Mittel zum Erfolge! Das Beste kommt von selbst, das heißt aus sich selbst! Allmutter Natur treibt in allem ihr Werk!*

Weiter schreibt er: *Geste, Gebärde, allgemeiner Körperausdruck, Absehen und Hören, alles hat sein Recht und muss zu seinem Rechte kommen.*

Dieser Verfasser hat sogar auch an die „Oberschule und Hochschule für Taubstumme“ gedacht und deren Aufsatz 1922 dem Herausgeber der Blätter für Taubstummenbildung geschickt. Wie er schrieb, wurde der Artikel aber geflissentlich bis nach der entscheidenden Versammlung in Hildesheim – der sogenannte Hildesheimer Beschluß – zurückgestellt, was unentschuldbar gegenüber den Fachgenossen und den gehörlosen Kindern war.

Meine Frage: War der Vorgängerverband des heutigen BDH seinerzeit ein übelgesinnter Bremsschuh für die ganzheitliche Förderung und Schulerziehung bis hin zur Hochschulreife meiner Schicksalsgenossen?

Zum Schluß möchte ich noch den Spruch des polnischen Kinderarztes und Sozialpädagogen Janusz Korczak (1878-1942) erwähnen:

*Das Kind braucht*
*Bewegung, Luft, Licht –*
*einverstanden, aber auch*
*noch etwas:*
*Den Blick ins Gelände, das*
*Gefühl der Freiheit –*
*ein offenes Fenster …*

Das gilt auch für die am natürlichsten zu erschließende Deutsche Gebärdensprache.

Vielen Dank
für die Aufmerksamkeit.

*Gerhard Wolf*
*Schriftleiter von*
*„Selbstbewußt werden“*
*Schulstraße 21*
*91710 Gunzenhausen*
*Tel/ST/Fax (0 98 31) 35 31*
*Bildtelefon (0 98 31) 611 644*

# Veränderte Berufsbilder – Veränderte Lernanforderungen für hörgeschädigte Schüler und Schülerinnen

*Heidemarie Kleinöder*

Für junge Menschen, die die Schule verlassen, ist es nach wie vor immens wichtig, einen erfolgreichen Start in das Berufs- und Arbeitsleben zu bekommen. Dies gilt

a. für hörende und hörgeschädigte Jugendliche gleichermaßen und ist
b. zunehmend schwieriger geworden.

Was sind heute die Bedingungen und entsprechend Lernanforderungen, auf die die jungen Menschen treffen?

Dargestellt werden hier an Hand von 4 „Thesen“ die veränderten Rahmenbedingungen in der Wirtschafts- und Arbeitswelt und auf die damit verbundenen Auswirkungen auf die Neuorientierung der beruflichen Bildung, die ja im idealen Fall die Erfordernisse dieser Wirtschafts- und Arbeitswelt widerspiegelt.

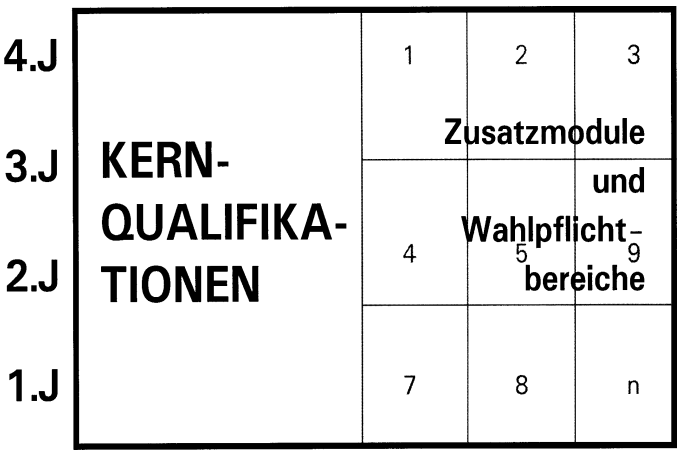
## 1. Der Kunde ist König

Der Strukturwandel in der BRD bringt es mit sich, dass im Jahre 2010 ca. 65% der Beschäftigten im Dienstleistungssektor tätig sein werden. Vor allem der Bereich der privaten Dienstleistungen wird einen hohen Beschäftigungsgewinn haben. Es geht vor allem um die intelligente Verknüpfung von Industrieprodukten mit ergänzenden Dienstleistungen. Dabei ist auch die Leistungserstellung durch einen hohen Grad an Individualität und Kundenorientierung geprägt. In allen Bereichen spielen die informations- und kommunikationsgestützten Dienstleistungen eine große Rolle. Dieser „Informationssektor“ könnte in der Zukunft den größten Anteil am Beschäftigungszuwachs bringen. Dabei geht es nicht nur um Globalisierung und internationalen Wettbewerb auch die eher lokal und regional orientierten Dienste im Handwerk, persönliche und soziale Dienste werden von dieser Entwicklung betroffen sein.

Dies hat Auswirkungen auf die Entwicklung von Ausbildungsberufen:

- Es entstehen neue Berufe in Beschäftigungsfeldern ohne duale Ausbildungstradition.
- Neue Dienstleistungsberufe entstehen, bestehende Berufe erfahren einen Profilwandel, sie werden um Dienstleistungsfunktionen erweitert (Kundenorientierung, Betreuung, Service, Beratung)
- Traditionelle Berufsgrenzen werden durch die Wahrnehmung ganzheitlicher Dienstleistungen überschritten, Ausbildungsbereiche wachsen zusammen. (insbesondere wirtschaftliche und technische Aspekte verschränken sich immer mehr).
- Neue Formen der Differenzierung von Ausbildungsberufen ermöglichen eine flexiblere Ausbildung, hohes Maß an Individualisierung und Mobilität durch die Kombination von Kein- und Wahlqualifikationen. Als gutes Beispiel für diese grundsätzliche Neuorientierung können die IT-Berufe gesehen werden:
- IT-Systemelektroniker – Fachinformatiker – IT-Systemkaufmann/-frau – Informatikkaufmann/-frau

Zum erstenmal wurden duale Ausbildungsgänge für die Hersteller von Informations- und Kommunikationssystemen und dienstleistungen, interne und externe Dienstleister in den Unternehmen, sowie für IT-Anwender geschaffen. Bestimmendes Merkmal dieser Berufe sind breit angelegte Qualifikationsprofile.
Ihnen liegt ein ganzheitliches Berufsbildverständnis zugrunde, das sich an Geschäftsprozessen und Kundenbeziehungen orientiert.




Für alle Ausbildungsberufe gemeinsam wurde ein Katalog von Kernqualifikationen erstellt, die ca. 50% der Ausbildung ausmachen. Der Wahlpflichtbereich soll der Vielfalt der beruflichen Einsatzfelder Rechnung tragen (unterschiedlichen Branchen, Betriebsgrößen, Organisationsformen). Dieser Bereich ist in Form von Einsatzgebieten/ Fachbereichen definiert, die Liste ist für Erweiterungen/ Veränderungen offen. Ein ähnlich flexibles Konzept liegt dem Ausbildungsberuf des Mediengestalters zu Grunde.
Neu an diesen Konzeptionen ist die Verbindung von Aus- und Weiterbildung: die Wahlqualifikationseinheiten können als aktuelle Weiterbildungsangebote genutzt werden.
Mit diesen neuen Ausbildungsberufen reagiert die Berufliche Bildung auf den beruflichen Wandel: Als Beispiel sei an dieser Stelle ist die Privatisierung der Telekom angeführt: Während früher der Schwerpunkt des Kommunikationselektronikers aus der verwaltungsmäßigen Bearbeitung von Anträgen für fernmeldetechnische Leistungen bestand, ist er heute der Gesprächspartner der Kunden, um individuelle Leistungen kundenorientiert zu verkaufen. Die eher herstellerorientierten technischen Arbeiten wie das Reparieren von Geräten wurde erheblich reduziert, weil Reparaturen aus Kostengründen kaum noch durchgeführt werden.
(Weitere Beispiele könnten der Fachmann/-frau für Systemgastronomie, Automobilkaufmann/-frau sein.)

## 2. „Denn sie wissen wieder, was sie tun – Von der Tätigkeit zur Handlungskompetenz“

Das Leitziel in der beruflichen Bildung heute ist die umfassende Handlungskompetenz.: „Die Fähigkeit und Bereitschaft, berufliche Anforderungen zielorientiert auf der Basis von Wissen und Erfahrungen sowie durch eigene Ideen selbständig zu bewältigen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und die eigene Handlungsfähigkeit weiter zu entwickeln“ (Bader). In allen Berufen nehmen die dispositiven, planerischen und diagnostischen Tätigkeitsanteile zu. Dies verlangt von den Mitarbeitern eine umfassende Handlungskompetenz.
„Berufliche Handlungskompetenz in diesem Sinne geht von einer ganzheitlichen Sichtweite menschlicher Tätigkeiten aus, die in einem sozialen, interaktiven Kontext stattfindet und bei der jeweils konkreten Aufgabenbewältigung von den Mitarbeitern Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz erfordert“ (Gisela Dybowski, Vortrag zum 14. Mainfränki-schen Ausbildertag am 20.10.97 in Würzburg). Entsprechend erfolgt die Ausbildung prozessorientiert, die Auszubildenden sollen den kompletten Geschäftsablauf zu beherschen

lernen. Die Kundenorientierung rückt in den Vordergrund. Die Integration technischer und kaufmännischer Inhalte ist Kernelement der Ausbildung, die damit auch nicht mehr eindeutig einem bestimmten Berufsfeld zugeordnet werden kann. Es wird festgehalten am Berufskonzept (berufsbezogene Qualifikationsbündel) im Gegensatz zu einer rein modularen Ausbildung, wie wir sie aus anderen Staaten kennen. Akzeptabel erscheint in Deutschland allein ein Modulkonzept, das Module auf der Kompetenzebene als einzeln zertifizierbare Qualifikationen versteht, die aber immer Teil des Ganzen sind. Auf keinen Fall ist in Deutschland ein Konzept gewünscht, in dem einzelne Module als Teilkompetenzen einzeln geprüft und zertifiziert werden. Grundsätzlich soll eine solche Form der Modularisierung auch nicht für einzelne Personengruppen (Thema: Ausbildung Behinderter) gelten. Die Gesamtfunktion der Ausbildung ist immer mehr als die Summe der Einzelfunktionen. Fachübergreifende Sozial- und Methodenkompetenz hätte in einem modularen Konzept keinen Raum. Die übergreifenden Kompetenzen aber machen gerade die Person über den innerbetrieblichen Verwendungszusammenhang hinaus im Berufsleben handlungsfähig.

| ZENTRAL | DEZENTRAL |
|---|---|
| intentionales Lernen | Erfahrungslernen |
| - Berufsschule<br>- überbetriebliche Ausbildungsstätten | - Arbeitsplatz |
| - arbeitsplatzorientiert | - arbeitsplatzgebunden (Arbeitsplatz = Lernort)<br>- arbeitseitsplatzverbunden (Technikzentren-, Musterarbeitsplätze; räumliche Verbindungvon Lern- und Arbeitsort) |

Das favorisierte Berufskonzept schreibt in einem Kerncurriculum die zentralen Ausbildungsinhalte per Rechtsverordnung fest. Sie bilden das Berufsbild. Dieses Kerncurriculum ist Gegenstand des Ausbildungsrahmenplans, hinsichtlich der zeitlichen Anordnung gilt Flexibilität. Diese zentralen Inhalte machen etwa 50% der Inhalte aus. Im Rahmen der Wahlqualifikationen (übrige 50%) ist eine entsprechende Modularisierung denkbar. Wie bereits vorher ausgeführt, soll hier der Vielfalt der beruflichen Einsatzfelder Rechnung getragen werden (unterschiedlichen Branchen, Betriebsgrößen, Organisationsformen).

Ausgangspunkt bei der Wahl der Lerninhalte sind grundsätzlich reale Arbeitsprozesse und Projekte statt Lehrgangsausbildung, prozessorientierte Vorgehensweise gilt sowohl für die schulische als auch für die betriebliche Ausbildung, Aufgabenwahrnehmung erfolgt ganzheitlich.

Die in den Ausbildungsordnungen beschriebenen Qualifikationen beschreiben ein Kompetenzprofil (Handlungsprofil). Entscheidend ist jedoch, wie diese abstrakt beschriebenen Kompetenzen konkret umgesetzt werden. Die neuen Richtlinien und Lehrpläne spielen hier eine entscheidende Rolle. Diese Kompetenzentwicklung ist richtungsweisend für die gesamte Neuordnung der Berufsbildung. Nicht nur die „modernen IT-Berufe“ sondern auch z.B. das klassische Tischlerhandwerk ist in ähnlicher Weise neu geordnet worden. Auch das Handwerk wird seine innovative Kraft in der Zukunft aus der Erweiterung seiner Leistung um innovative und qualifizierte gewerbliche Dienstleistung ziehen.

## 3. „Zurück zu den Wurzeln“ – die Renaissance des Lernortes Arbeitsplatz

Der typische Lernort der Berufsbildung ist traditionell der Arbeitsplatz. So gilt die Werkstatt des mittelalterlichen Handwerks als klassisches Beispiel für das Lernen am Arbeitsplatz (Münch/Kath, 1973), die Doppelfunktion des Arbeitsplatzes als Arbeitsort und Lernort. (Dehnbostel, Bielefeld 1996).

Das Zeitalter der Aufklärung bringt die Entwicklung eines Systems der schulischen Ausbildung, die die traditionsgeleitete Imitationslehre im Handwerk ergänzt. – Die Industrialisierung erfordert neue Arbeitssysteme und Qualifikationsanforderungen und verlangt nach einer besonderen Organisation des Lehr-/Lernprozesses. Die Ausbildung soll unabhängig von Produktionsbereich und Produktionsdruck erfolgen. Systematisierung und Zentralisierung der Ausbildung führen zur Entwicklung eines weiteren Lernortes, der Lehrwerkstatt, die überbetriebliche Ausbildungsstätte. Mit dem Aufkommen der Informations- und Kommunikationstechnologien wie neuer Arbeits- und Organisationskonzepte tritt die Aus- und Weiterbildung in eine neue Phase. Es gibt eine Renaissance des Lernortes Arbeitsplatz. Diese Entwicklung ergibt sich aus der Lernnotwendigkeit in modernen Arbeitsprozessen. Die Kluft zwischen Ausbildungssituation und realer Arbeitssituation ist groß geworden, Eigeninitiative und selbstorganisiertes Lernen eingeschränkt. Damit haben sich Ausbildungskosten und Einarbeitungsphasen nach Abschluss der Ausbildung am Arbeitsplatz verlängert.
Der Begriff des Lernortes entstammt zunächst der Pädagogischen Bildungsdiskussion Anfang der 70ger Jahre (Deutscher Bildungsrat, 1974): „Unter Lernort ist eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung zu verstehen, die Lernangebote organisiert. Der Ausdruck Ort besagt zunächst, dass das Lernen nicht nur zeitlich…, sondern auch lokal gegliedert ist“.

Die veränderten Rahmenbedingungen der Wirtschaft, die wachsende Geschwindigkeit der Wissenserneuerung, sowie die zunehmende Komplexität der Arbeits- und Lebenswelt können nur unter Einbeziehung aller Beschäftigten und neuer Lernformen bewältigt werden. Wer kennt nicht das Schlagwort vom lebenslangen Lernen.

Ihre Renaissance verdankt der Lernort Arbeitsplatz einer veränderten betriebswirtschaftlichen Idee: Dem Konzept des „lernenden Unternehmens“. Hierbei kommt insbesondere der Integration von intentionalem Lernen und Erfahrungslernen eine erhebliche Bedeutung zu. Die ganzheitliche Wahrnehmung von Arbeitsaufgaben schafft Entscheidungs- und Dispositionsspielräume. Jeder Mitarbeiter muss über das Erfahrungslernen seine reflexive Handlungsfähigkeit zur Bewältigung neuer und veränderter Arbeits-

situationen einsetzen. Integrative Formen der Verbindung von Arbeiten und Lernen sind notwendig. Hinter diesem Konzept verbirgt sich die Differenzierung in dezentrale und zentrale Lernorte.

Dezentrales Lernen meint den Lernort Arbeitsplatz mit arbeitsplatzgebundenem Lernen (Identität von Arbeitsplatz und Lernort), arbeitsverbundenem Lernen in Technikzentren und Musterarbeitsplätzen (Lemort und realer Arbeitsplatz sind zwar getrennt, es herrscht aber eine direkte räumliche und arbeitsorganisatorische Verbundenheit).

In Bildungseinrichtungen findet dann ein arbeitsorientiertes Lernen statt, es werden Arbeiten in möglichst authentischen Arbeitsbezügen ausgeführt. Diese Bildungseinrichtungen werden als zentrale Lernrote bezeichnet. Hier steht nach wie vor das intentionale Lernen im Vordergrund. Die Berufsschule hat in diesem System nach wie vor ihren Platz. Es gibt bei der Lernortkombination jeweils eigene Schwerpunktsetzungen insbesondere in den Bildungsprozessen. Während der Lernort Arbeitsplatz nach wie vor unter der Bedingung der Produktivität und ökonomischen Rentabilität steht, unterliegt die Berufsschule wie das öffentliche Bildungssystem eben nicht dieser Zweckorientierung. Es gibt nach wie vor den Spielraum für individuelle, subjektbezogene Bildung, die nicht zweckdefiniert sind.

## 4. Der goldene Boden des Handwerks hat Löcher

Wie wird die neue Ausbildungskonzeption in den Betrieben umgesetzt? Untersuchungen zeigen, dass sich die Ausbildungsstruktur nur langsam den veränderten Bedingungen anpasst (Laszlo, Alex, Berichte zur Beruflichen Bildung, Heft 148, Berlin 1992). Sie hat sich in den vergangenen Jahrzehnten nur wenig verändert. Es werden immer noch etwa die Hälfte (49%) der Auszubildenden in der Dualen Ausbildung in Fertigungsberufen ausgebildet (Schwerpunkt Metall-/Elektrotechnik). Der Anteil der Auszubildenden in den Dienstleistungsberufen stieg nur geringfügig von 44 auf 46% an. Ein wesentlicher Grund liegt sicher darin, dass es für die allgemeinen Dienstleistungsberufe nur wenige Ausbildungsplätze in der Dualen Ausbildung gibt (eher schulische Ausbildung in Schulen des Gesundheitswesens). Damit weicht die Ausbildungsstruktur inzwischen zunehmend von der Berufsstruktur der Fachkräfte ab, die sich zu über 60% in Dienstleistungs- aber nur zu 30% in Fertigungsberufen befinden.

(Diese Ausbildungsstruktur spiegelt natürlich auch die Situation der Ausbildungsbetriebe wider: In den 70er und 80er Jahren expandierte die Duale Ausbildung vor allem in den Handwerksbetrieben der Klein- und Mittelbetriebe, aber auch in den großen Betrieben der industriellen Fertigung. Die neuen Berufe dagegen entwickeln sich dagegen eher in neu entstandenen und sich entwickelnden Branchen, die keine Ausbildungstradition im Dualen System haben. Ein wichtiges Kennzeichen für Effizienz von Ausbildungssystemen ist die ausbildungsadäquate Beschäftigung nach Abschluss der Ausbildung. Die Analyse zeigt, dass der Anteil der Personen, die eben nicht ausbildungsadäquat eingesetzt sind, sehr erheblich ist (1992 21,4%). Die Zahl der jungen gelernten Facharbeitern in Hilfs- und Anlernpositionen ist um mehr als die Hälfte gestiegen (51,8%). Dieser Trend, ausgebildete Fach-arbeiter in Anlernpositionen zu beschäftigen, in denen nur noch ein geringer Teil der erworbenen Ausbildung angewandt werden kann, steigt weiter an. Dabei sind 65

% von diesen Arbeitnehmern im Handwerk ausgebildet worden. Diese enor-me Berufswechselquote von betrieblich ausgebildeten (49%) erfolgt in die Richtung Ver-kehrsberufe, Büro- und Handelsberufe,Versandfertigmacher, Warenprüfer und Maschinisten. Die Aufnahmen der Dienstleistungsbereiche für Wechsler aus Fertigungsberufen ist eher begrenzt auf distributive und produktionsnahe Dienstleistungen sowie auf Verwaltungsdienste. Dabei ist zu beobachten, dass der Wechsel in diesen Dienstleistungsbereich häufig mit geringeren Qualifikationsanforderungen verbunden ist. Qualifizierte Positionen werden mit Personen besetzt, die horizontal aus dem Dienstleistungsbereich wechseln oder solchen Arbeitnehmern, die aus dem Bildungssystem neu in den Arbeitsmarkt eintreten.

## 5. Zusammenfassung

1. Der Dienstleistungsbereich der Wirtschaft in Deutschland ist auf allen Ebenen in der Zukunft am ehesten beschäftigungswirksam.

2. Neue Berufe erfordern umfassende Handlungskompetenz, das Ausbildungskonzept reagiert mit der Entwicklung von Kompetenzprofilen, die einerseits durch flexible Module – Wahlqualifikationen –, andererseits durch übergreifende Sozial-, Methoden und Kommunikationskompetenz in Kernqualifikationen gekennzeichnet sind.

3. Der Arbeitsplatz ist auch nach Abschluss der Ausbildung ein dezentraler Lernort.

4. Das Handwerk bildet nach wie vor in hohem Maße aus. Aber auch hier wird sich eine Umstrukturierung durchsetzen: Zum einen sinkt die Quote der Arbeitnehmer in Fertigungsberufen erheblich, zum anderen erlebt auch das Handwerk mit seinen verbleibenden Arbeitsplätzen einen Wandel zum integrierten Dienstleister.

*Literatur:*

Lernen im Prozess der Arbeit, Bundesinstitut für Berufsbildung, 1998

Dehnbostel, Peter, Höpke, Ingrid, Die lernende Organisation – ein Neuansatzes für die Kooperation von Lernorten, in: Kooperation der Lemorte im Dualen System der Ausbildung, Bundesinstitut für Berufsbildung, 1998, S. 69–85

Adler, Tibor, Wandel der Qualifikationsanforderungen, Dienstleistungsorientierung in Ausbildungsberufen, in: Berufsbildung in der Entwicklung, Bundesinstitut für Berufsbildung, 1998, S. 11–18

Pütz, Helmut, Gestaltungsoffene und flexible Berufsbildung für die Zukunft, in: Berufsbildung in der Entwicklung, Bundesinstitut für Berufsbildung, 1998, S. 19–26

Kloas, Peter-Werner, Modulare Ausbildung: Bedingungen für ein tragfähiges Konzept, in: Berufsbildung in der Entwicklung, Bundesinstitut für Berufsbildung 1998, S. 61–63

Laszlo, Alex, Entwicklung der Berufsausbildung in Deutschland, Bielefeld, 1997

Dehnbostel, Peter, Lernrote in der Berufsbildung - Konzeptionelle Erweiterungen in der Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“, in: Lernen im Prozess der Arbeit, Bundesinstitut für Berufsbildung 1998, S. 73–87

Dybowski, Gisela, Das lernende Unternehmen, Berufsbildung im Wandel, in: Lernen im Prozess der Arbeit, Bundesinstitut Rir Berufsbildung 1998, S. 107–114

Kasten, Hartmut, Geschwister, München 2/98 – Pubertät und Adoleszenz, München 1999

Hülshoff, Thomas, Emotionen, München 1999

Schmucker, Klaus, Zukunft braucht Jugendarbeit, in: Das Baugerüst, 4/98, S. 58–68

Klenk, Joachim, Ich bin gehörlos – na und!. Soziale Probleme Jugendlicher aus der Sicht der kirchlichen Jugendarbeit, in: HK 2/95, S. 71–78
– Es ist normal, verschieden zu sein – zeigen wir es, HK 2/96, S.163–166

Hintermair, Manfred, Psychosoziale Aspekte des Cochlea-Implantats, Hör Päd 38, Heidelberg 199

**Die Anschrift unserer Redaktion:**

**Suttnerstraße 12**
**22765 Hamburg**
**Tel: 040-43 18 99 27**
**Fax: 040-43 18 99 28**

# Veränderte Berufsbilder – Veränderte Lernanforderungen für hörgeschädigte Schüler und Schülerinnen

Praxisorientiertes Beispiel: MediengestalterIn für Digital- und Printmedien

## Zum Ausbildungsberuf

Seit dem 1.8.1998 ist das neue Ausbildungs- und Berufskonzept für den Mediengestalter für Digital- und Printmedien (Regelausbildungsdauer 3 Jahre) in Kraft getreten. Dieser neue Beruf integriert die früheren ‚Vorstufenberufe' des Reproherstellers, Schriftsetzers, Werbe- und Medienvorlagenherstellers, Reprografen und Fotogravurzeichners.

Aktuell befinden sich 24 Auszubildende im schulischen Teil der Berufsausbildung am Rhein.-Westf. Berufkolleg für Hörgeschädigte in Essen, die Tendenz ist steigend.

## Warum dieser neue Beruf?

Das Qualifikationsprofil eines Beschäftigten in der Mediengestaltung/ Druckvorstufe hat sich durch computergestützte Publikationsverfahren grundlegend verändert. Die traditionelle Form der Produktion löst sich scheinbar auf; Text, Bild, Grafik und zunehmend auch mehr Ton und Bewegtbild werden zu einem Teil von einem ‚Allrounder' zusammengefügt. Ungeachtet dessen erfordert die Produktion nach wie vor den Spezialisten, der als Informationsverarbeiter fungiert und gleichzeitig in hohem Maße über Team- und Kooperationskompetenz verfügt. Darüber hinaus sollen über das neue Ausbildungskonzept neue Ausbildungsbetriebe gewonnen werden. So bieten sich über die traditionelle Druckbranche hinaus nunmehr auch der Werbe- und Medienbranche spezifische Ausbildungsmöglichkeiten.

## Ein neues Bildungskonzept

Um den dargestellten Aspekten gerecht zu werden wurde ein Bildungskonzept angestrebt, das eine breite Grundbildung und unterschiedliche Qualifikationsanforderungen der Medienproduktion berücksichtigt.

Hierzu gehören
- die Aufteilung in **4 Fachrichtungen** und
- die **Modularisierung der Ausbildung**

## Fachrichtungen

**Medienberatung:**
Diese Fachrichtung sieht ihren Schwerpunkt in den kaufmännischen Grundlagen, der Kundenberatung, dem Projektmanagement und dem Marketing

**Mediendesign:**
Hier steht die gestaltungsorientierte Aufbereitung von Vorlagen und Daten für die Print-Produktion und die Multimedia-Produktion (CD-ROM, Online-Dienste) im Vordergrund.

**Medienoperating:**
Hauptaufgabe dieser Fachrichtung ist eine technikorientierte Kombination von Text-,Bild- und Grafikdaten für Print- und multimediale Produkte.

**Medientechnik:**
Hier steht die analoge und digitale Datenausgabe im Vordergrund.

## Modularisierung

Dieses Konzept möchte der Differenziertheit der Branche/des Ausbildungsbetriebes und der Flexibilität der Ausbildung Rechnung tragen.
Daher setzt sich das betriebliche und schulische Qualifizierungskonzept aus Pflicht- und Wahlqualifikationseinheiten (Modulen) zusammen. Die Zusammenstellung der Module ergibt sich aus dem jeweiligen betrieblichen Ausbildungsprofil. Aus diesem Grunde sind sowohl die Fachrichtung als auch die Vereinbarung der Wahlqualifikationen Bestandteil des Ausbildungsvertrages.
In der Weiterbildung wird auch auf die Wahlqualifikationseinheiten zurückgegriffen, um

den Bedarf an Qualifizierung in neuer Technik und Verbreiterung der Basisqualifikationen abzudecken (‚Schlüsselqualifikationen').

## Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten in der Medienwirtschaft

Von den Beschäftigten in der Medienwirtschaft wird ein erweitertes Qualifikationsspektrum erwartet. Die bisherigen Qualifikationsangebote in der beruflichen Erstausbildung und der beruflichen Anpassungsfortbildung waren nur unzureichend auf die neuen Produktionsanforderungen ausgerichtet. Die (betriebliche) Erstausbildung war weitestgehend ausgerichtet auf die Vermittlung isolierter, technikorientierter Kompetenzen.

In der Weiterbildung besteht Bedarf an Qualifizierung in neuer Technik und Verbreiterung der Basisqualifikation, um Medienprodukte herstellen zu können. Die Marktveränderungen erfordern eine schnelle Anpassung im Bereich der sogenannten Schlüsselqualifikationen.

Es bedarf insbesondere der betriebs- und berufsübergreifenden Teamarbeit, um in einem arbeitsteiligen Produktionsprozess kundenorientiert, kostenbewusst und marktorientiert Multimediaprodukte kompetent erstellen und vermarkten zu können.

Das ‚Verstehen' der Teammitglieder, die aus verschiedenen Disziplinen stammen können gewinnt an Bedeutung.

In der Ausbildung müssen daher neben den konkreten Inhalten von Fach- und Technikkompetenz insbesondere Organisationsfähigkeit, kreatives Problemlösungsverhalten sowie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit als übergeordnete Qualifikationsziele an Bedeutung gewinnen.

## Prüfungsanforderungen

Prüfungsanforderungen stellen für die Qualität der Ausbildung ein wichtiges Regulativ dar. Sie sind in dem neuen Berufsbild bewusst neutral formuliert, um in den konkreten Prüfungsaufgaben aktuelle Aufgabenstellungen zu ermöglichen, die dem technischen Wandel gerecht werden.

In der Durchführung der Zwischen- und Abschlussprüfung entfällt eine Aufteilung nach Prüfungsfächern. Die bisher übliche klare Trennung von Fertigkeits- und Kenntnisprüfung wird zugunsten von komplexen Prüfungsanforderungen abgelöst, die aus schriftlichen und praktischen Teilen bestehen.

## Alte Aufgabenstellung Prüfungsbeispiel

Frühere Prüfungsform in Zwischen- und Abschlussprüfungen:

Beispiel ‚Technologie':

*Basis für ein Colormanagement ist ein geräteunabhängiger Farbraum.*
*Auf welches Farbsystem trifft dies zu?*

*A CMYK*
*B RGB*
*C CIELAB*
*D HSB*
*E YUN*

In dieser Weise wurde in den einzelnen schriftlichen Prüfungsbereichen überwiegend im Multiple-Choice-Verfahren das Wissen überprüft.

## Neue Aufgabenstellung Prüfungsbeispiel

Beispiel:

Teilaufgabe
Medienintegration/
Medienausgabe
Bereich Medienoperating (Print)

***Situationsbeschreibung***

*Sie haben Herrn Berger von der Geschäftleitung um die Einrichtung eines geeigneten Raums für die Farbabstimmung gebeten. Herr Berger ist Kaufmann und möchte, dass Sie Ihre Vorstellungen davon genau präzisieren und ausführlich die fachliche Notwendigkeit dafür begründen. Da Herr Berger den technischen Dingen der Firma immer größtes Interesse entgegenbringt, andererseits aber kein unnötiges Geld ausgeben möchte, nehmen Sie sich vor, eine besonders fundierte Begründung zu schreiben. Für Ihre Begründung machen Sie sich folgende Gliederung:*

- *Wahrnehmungseigenschaften des Auges*
- *Farbreiz, Farbvalenz, Farbempfindung*
- *Farbtemperatur, Normlichtquellen*

*Ihre Begründung soll kurz sein, aber das Wesentliche in verständlicher Form enthalten.*

In dieser Weise wird in komplexen Teilaufgaben die Zwischen- und Abschlussprüfung durchgeführt.

## Schulische Veränderungen

Die Richtlinien/Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen tragen auch schulischerseits dem veränderten Ausbildungskonzept Rechnung.
Der Unterricht erfolgt in **Lernfeldern**, denen **Lernsituationen** zugeordnet werden.
Hierbei werden die ‚Fächer' mit ihren Inhaltsbereichen integriert.
Dies lässt sich an einem Beispiel gut verdeutlichen:

***Beispiel: Lernfeld ‚Gestalten eines Printmediums'***
*Angestrebte Kompetenzen: Druckerzeugnisse gestalten und beurteilen*
*Mögliche Lernsituation: Gestaltung einer Drucksachenfamilie mit Logogestaltung*
*Integrierte ‚Fächer': Wirtschafts- und Betriebslehre (Kosten- und Wirtschaftlichkeitsberechnung), Mediengestaltung(Schriftklassifikation, Farben- und Gestaltungslehre), Medienproduktion (Bildbearbeitung und Proofs) und Datenmanagement (Layoutprogramme und Bildbearbeitungsprogramme), Kommunikation (Briefing, Gesprächsführung).*

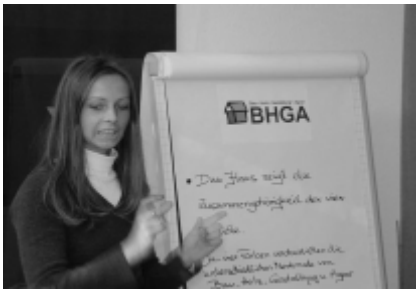
Schulischerseits müssen derartig komplexe Aufgabenstellungen eingeübt werden.

Nachfolgend einige Bildeindrücke zur Bearbeitung dieser Aufgabe:

*Briefing: ‚Lagebesprechung', Besprechung des Auftrags mit dem Kunden*

*Planung: Konzeptplanung, Entwurfsideen...*

*Ausführung: Gestaltung am PC…*




*Präsentation beim Kunden*

## Resümee: Was hat sich insgesamt verändert ?

1. Der Abschluss von Ausbildungsverhältnissen setzt in der Regel höhere Bildungsabschlüsse voraus, immer häufiger wählen Abiturienten diesen Ausbildungsberuf.
2. Die Ausbildungsordnung ist ganzheitlicher orientiert; dies schlägt sich auch in den Prüfungsanforderungen nieder.
3. Veränderte Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen/Fähigkeiten werden gefordert.

## Konsequenzen für die Bildung Hörgeschädigter – Thesen/Forderungen

1. Die Chance zu möglichst hohen Bildungsabschlüssen für Hörgeschädigte muss gesichert werden.
2. Die notwendigen Fähigkeiten, Probleme kreativ zu lösen, zu organisieren und Kooperation zu leisten müssen in der Schule zu einem möglichst frühen Zeitpunkt durch offene Lernformen und handlungsorientierte Didaktik und Methodik angebahnt und eingeübt werden.
3. Die gesteigerten Erwartungen an die Kommunikationsfähigkeit im Beruf erfordern eine erweiterte schriftsprachliche Kompetenz; auch die nichtschriftsprachliche Kompetenz gewinnt an Bedeutung. Dies erfordert neben dem Einsatz der Gebärde (mit oder ohne Dolmetscher) am Arbeitsplatz eine hinreichende lautsprachliche Kompetenz.

*Autor:*

*Wolfgang Kleinöder*
*Landwehr 70, 46049 Oberhausen*
*dienstlich:*
*Rhein.-Westf. Berufskolleg*
*für Hörgeschädigte Essen*
*Kerckhoffstr. 100, 45144 Essen*

*Literatur:*

- Ministerium für Schule, Weiterbildung,Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Lehrplan zur Erprobung für den Ausbildungsberuf Mediengestalter/in für Digital- und Printmedien, Düsseldorf 1999
- Druck ABC, 44. Jahrgang, Heft 2/98, S. 39ff
- Druck und Medien ABC, 45. Jahrgang, Heft 1/99, S. 3–22
- Druck und Medien ABC, 46. Jahrgang, Heft 1/99, S. 1–39
- ‚ran', Heft 8/99, S. 41

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

# Neue Berufsbilder – neue Lernanforderungen für Hörgeschädigte

*Gert Hommel*

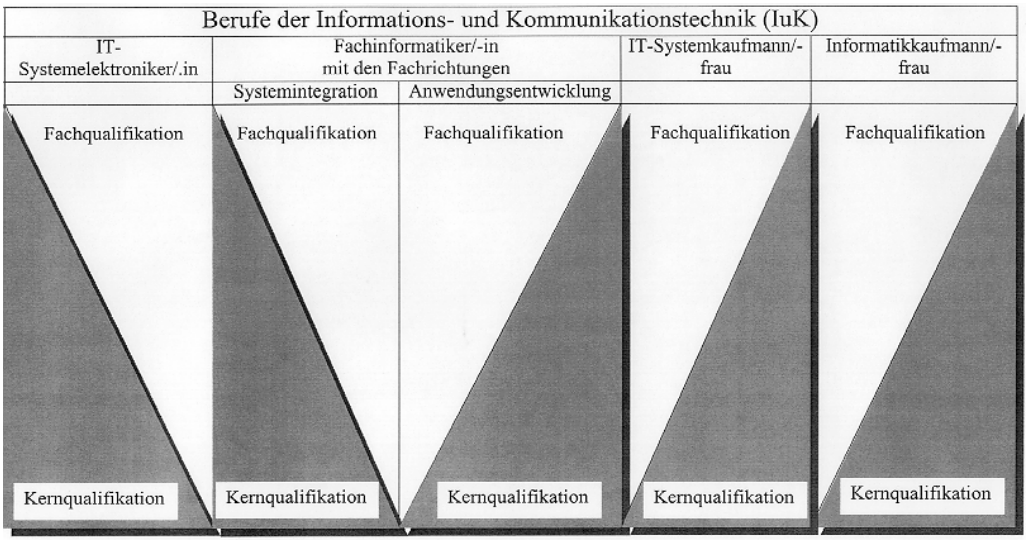
In den letzten vier Jahren traten in Handwerk und Industrie grundsätzliche Veränderungen der Berufsausbildung hinsichtlich der neuen Berufsbilder und deren Prüfungsanforderungen ein. Dadurch ergibt sich die Notwendigkeit, dass die Berufsschullehrer für Hörgeschädigte neue didaktische Ansätze zur Weiterentwicklung der Beruflichen Handlungskompetenz erproben.

Die rasante Entwicklung vor allem im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik und der steigende Bedarf an qualifizierenden Fachkräften mit deren neuen Qualifikationsanforderungen haben dazu geführt, dass im August 1997 neue Ausbildungsordnungen erlassen wurden. Danach wurden 49 neue Ausbildungsberufe neu geschaffen; dazu gehören auch vier IT-Berufe:

Fachinformatiker/-informatikerin mit zwei verschiedenen Fachrichtungen Anwendungsentwicklung und Systemintegration,
IT-Systemelektroniker/-elektronikerin,
IT-Systemkaufmann/-kauffrau
IT-Informatikkaufmann/-kauffrau.

Bei diesen IT-Berufen handelt es sich nicht um eine Weiterentwicklung der traditionalen Metall- und Elektroberufe, sondern um völlig neue Ausbildungsgänge, die die IT-Technologie jedoch nicht nur im technischen und multimedialen Bereich, sondern auch im kaufmännischen Bereich miteinbeziehen. Als Konsequenz dafür ist eine Zuordnung dieser neuen IT-Berufe zu einem der bisher in der Anrechnungsverordnung des Berufsgrundschuljahrs und der Berufsfachschule vorgesehenen Berufsbilder nicht möglich.

Das Besondere daran ist, dass alle vier IT-Ausbildungsberufe in eine



gemeinsame Kernqualifikation und spezielle Fachqualifikation aufgeteilt sind. Für diese IT-Berufe stellt die Kernqualifikation eine Integration von Technik, Betriebswirtschaft und Informatik dar. Damit erhalten alle Auszubildenden gleichwertiges Basiswissen über den Stand der Technologie ihres Arbeitsgebiets. Auf dieser Grundlage bauen je nach branchenspezifischer Differenzierung spezielle Kenntnisse für besondere Aufgaben und Abläufe im jeweiligen Einsatzgebiet auf.

Die Vermittlung von Kernqualifikationen machen etwa 50 % der ganzen Ausbildungszeit aus. Dabei wird durch Vermittlung von elektrotechnischen und betriebswirtschaftlichen Inhalten für alle vier IT-Berufe eine berufsqualifizierende Basis geschaffen. Die Schwerpunkte liegen hier z.B.: auf den Themenbereichen: Wissen über den Ausbildungsbetrieb, Geschäfts- und Leistungsprozesse, Arbeitsorganisation und –techniken, informations- und telekommunikationstechnische Geräte und Märkte, Herstellen und Betreuen von Systemlösungen.

In allen vier IT-Berufen wird nach 3-jähriger Ausbildung die Abschlussprüfung abgelegt, die jedoch im Gegensatz zur herkömmlichen Prüfung eine inhaltlich und organisatorisch andere Form erfährt. Mehr Berufswirklichkeit, die Auszubildende während ihrer ganzen Ausbildungszeit erlebt haben, und weniger eine abstrakte Prüfungssituation sollte dieser neuen Prüfungsform Rechnung tragen. Betriebsbezogene Projekte, ganzheitliche Aufgaben und Fach- bzw. Beratungsgespräche stellen nicht mehr allein die Fachkompetenz der Auszubildenden auf den Prüfstand. Vielmehr werden in dieser Prüfung neue Situationen geschaffen, in denen die Fähigkeit der hörgeschädigten jungen Menschen zu ganzheitlicher Aufgabenbewältigung, ihr soziales, verantwortungsbewusstes und problemorientiertes Handeln und nicht zuletzt auch ihre Beratungskompetenz ermittelt werden können.

Welche Bedeutung hat dies für die Hörgeschädigten?

Dieser Beitrag beschränkt sich jedoch nur auf das neue Berufsprofil und dessen neues Prüfungskonzept des IT-Systemelektronikers, weil zur Zeit eine Klasse dieses Ausbildungsberufs der Mittelstufe das Berufskolleg für Hörgeschädigte in Essen besucht. Im Frühjahr 2000 wird noch eine neue Klasse der Unterstufe zum Blockunterricht kommen.

Zwar liegen uns die Erfahrungen mit Auszubildenden in anderen IT-Berufen nicht vor: wie z.B.: IT-Systemkaufmann/-frau oder IT-Informatikkaufmann/-frau, wir könnten es mir jedoch vorstellen, dass in Zukunft hörgeschädigte Jugendliche – vor allem schwerhörige Schüler – auch diese IT-Berufe ergreifen werden. Da könnte man für Hörgeschädigte vielleicht dort eine Ausnahme machen, wo der Schwerpunkt der Kundenbetreuung nicht so sehr betont wird, wie es die Ausbildungsordnung vorschreibt.

Der angehende IT-Systemelektroniker ist für den Aufbau von Computernetzen wie z.B.: ein Ethernet-System verantwortlich. Er richtet die Workstations und die Server mit Netzwerkkarten ein und die strukturelle Verkabelung z.B. Twisted Pair oder BNC-Verkabelung. Ein Teil der Ausbildung befasst sich mit der Administration von Netzwerken. Es ist möglich, während der Ausbildung den CNA-Schein für Novell Netware 5 außerhalb der Ausbildungsfirma zu absolvieren. Auch das Installieren und Einrichten der Hardware gehört zu den Auf-

gaben eines IT-Systemlektronikers. Er lernt den Umgang mit verschiedenen Betriebssystemen wie z.B. Windows 95/98; Windows NT Novell Netware, Unix und Linux. Auch der richtige Umgang mit der Hardware und die Software sind wichtige Schwerpunkte in der Ausbildung. Dazu zählt auch der Umgang mit bekannten Microsoft-Programmen und der Einbau sowie Konfiguration z. B: einer Grafikkarte oder ISDN-Karte. Kaufmännische Fertigkeiten sind auch ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung. Es wird u.a. in den Fächern Finanzierung, Rech-nungswesen, Management, Arbeitsrecht usw. unterrichtet.

IT-Systemelektroniker werden auch in der Kundenbetreuung eingesetzt; sie müssen entsprechend den speziellen Kundenbedürfnissen eine Palette von möglichen Lösungen zur Softwareanpassung anbieten können. Bei Störungen in Computer-Anlagen müssen sie mit Hilfe von Messgeräten nach Fehlern suchen und diese beheben können. Auch Fachenglisch ist ein Unterrichtsfach. Man muss in der Lage sein, Computerhandbücher und Installationsanweisungen vom englischen ins deutsche zu übersetzen. Dieses Fach ist jedoch nicht prüfungsrelevant.

Was es mit der Veränderung der durch die neue Prüfungsform bedingten Lernanforderung für hörgeschädigte Auszubildende auf sich hat, wird darauf im folgenden eingegangen:
Hörgeschädigte Jugendliche, die einen dieser IT-Berufe erlernen möchten, müssen damit rechnen, dass eine Reihe von ganz neuen Formen des Lernens auf sie zukommen.

Früher war es so, dass in getrennten Prüfungsanteilen theoretische Kenntnisse abgefragt und Arbeitsproben erstellt wurden. Schon seit etwa vier Jahren ist man dazu übergegangen, die beiden Anteile in der Prüfung zu „vermischen“. Diese neue Prüfungsform stellt für hörgeschädigte Auszubildende eine neue Situation dar, in der nur das Ankreuzen einer der möglichen Auswahlantworten wie z. B.: PAL nicht mehr so stark gefragt ist, wie es früher der Fall ist; auch ein Prüfungsstück nur einfach anzufertigen und anschließend an den Prüfungsausschuss der IHK abzuliefern, ohne dessen theoretisch-funktionalen Zusammenhänge zu verstehen, gehört bereits der Vergangenheit an.

Das neue Prüfungskonzept sieht für alle IT-Berufe zwei Prüfungsteile A und B vor: Prüfungsteil A ist in zwei Bereiche unterteilt: im ersten Bereich sollte der Auszubildende die Projektarbeit anfertigen, die etwa 3 Wochen dauern wird. Für diese Projektarbeit hat der Auszubildende die Möglichkeit, sich selber eine aktuelle Themenstellung aus seinem Tätigkeitsfeld auszusuchen und diese mit der Firma abzusprechen. Der Themenvorschlag wird dann dem Prüfungsausschuss zur Genehmigung vorgelegt. Am Ende der Projektarbeit wird eine schriftliche Dokumentation erstellt, die den Ablauf der Arbeitsplanung und die Beschreibung der Vorgehensweise während der Projektarbeit festhält.

Im zweiten Bereich sollte der Auszubildende seine angefertigte Projektarbeit dem Prüfungsausschuss präsentieren und ein Fachgespräch darüber führen. Präsentation soll wie eine Art Vortrag ablaufen, wobei einige Kriterien zur Beurteilung dieser Präsentation eine wichtige Rolle spielen wie z.B.: Rhetorik, Ausdrucksweise, Körpersprache, Transparenz etc. Sie soll ca. eine halbe Stunde andauern. Hier sind verschiedene Hilfsmittel von Vorteil. Man kann die Präsentation über Beamer oder Powerpoint absolvieren. Bei Bedarf kann auch hier der Einsatz eines Gebär-

densprachdolmetschers angefordert werden.
Prüfungsteil B ist in 3 Bereiche gegliedert: im ersten und zweiten Bereich sollen sich ganzheitliche Aufgaben auf praxisrelevante Fallstudien beziehen; sie sollen mehr geschäftsprozessorientiert und auftragsbezogen als üblich angelegt werden. Durch den Begriff „ganzheitliche Aufgaben“ soll zum Ausdruck gebracht werden, dass es sich nicht um reine Wissensfragen handelt, sondern umfassende Handlungskompe-tenzen wie z.B.: Planen, Durchführen, Kontrollieren bzw. fächerübergreifende Fertigkeiten und Kenntnisse zusammenhängend über eine Aufgabe geprüft werden. Diese Aufgaben werden schriftlich gelöst. Der dritte Bereich umfasst die Wirtschafts- und Sozialkunde; in diesem Teil der Prüfung können auch programmierte Aufgaben gestellt werden.
Mündliche Prüfungen sind dann vorzunehmen, wenn dies für diesen Beruf erforderlich ist.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten:
Seit Sommer 1997 bildet das Duale System in Deutschland zum ersten Mal in einer Gruppe von IT-Berufen aus, die auf die speziellen Bedürfnisse des Marktes der Informationstechnologie und Telekommu-nikationstechnik abzielen. Neu ist an der Konzeption eine Offenheit der Ausbildungsinhalte und eine Reaktion auf das Entwicklungstempo, das sich in immer kürzeren Zeitabständen entfaltet. Gegenwärtig sehen sich die Regelberufsschulen bundesweit mit einem Ansturm an Auszubildenden konfrontiert. Auch hörgeschädigte Jugendliche, die sich ernsthaft für Computeranwendung im allgemeinen und für Computertechnik im besonderen interessieren, haben gute Möglichkeiten, über einen dieser IT-Berufe in diesen Zukunftsmarkt einzusteigen. Von hörgeschädigten Jugendlichen, die diesen Beruf erlernen möchten, wird jedoch erwartet, dass sie sich flexibel den sich ständig ändernden Anforderungen am Arbeitsplatz anpassen müssen. Um diese Flexibilität zu fördern, ist es vehement wichtig, hörgeschädigte Schüler/Schülerinnen so früh wie möglich zum selbstständigen Handeln und Denken zu erziehen. Dazu gehört auch die Ausbildung der Diskussionsfähigkeit und die Fähigkeit, freie Reden, es sei denn ob sie nur lautsprachlich reden oder gebärden, halten zu können. Dazu ist handlungsorien-tiertes Lernen die geeignete Lernform, die jedoch nicht nur auf das Berufskolleg für Hör-geschädigte beschränkt bleiben sollte, sondern sie sollte vielmehr so früh wie möglich in Gehörlosen- und Schwerhöri-genschulen umgesetzt und eingeübt werden.

*Gert Hommel*
*Rhein.-Westf. Berufskolleg*
*für Hörgeschädigte Essen*
*Kerckhoffstr. 100, 45144 Essen*

**Abschlußprüfung der IT-Berufe**

Teil A

| 1. Bereich | 2. Bereich |
|---|---|
| Betriebliche Projektarbeit und Dokumentation<br>ca. 35 h (FI - AE: 70 h) | Projektpräsentation und Fachgespräch<br>ca. 30 min. |
| Gewichtung | |
| 50 % | 50 % |

Teil B

| 1. Bereich | 2. Bereich | 3. Bereich |
|---|---|---|
| Ganzheitliche Aufgaben I<br>90 min. | Ganzheitliche Aufgaben II<br>90 min. | Wirtschafts- und Sozialkunde<br>60 min. |
| Gewichtung | | |
| 40 % | 40 % | 20 % |

# 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 Genaueren 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 ausgebreitet, 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).

Soviel 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 Helferhaltung, 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 Kompetenz gewinnung, 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. salutogenetischen 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, zukunftsträchtig, schön, identitätsstiftend, etc." (Schiepek, Wegener, Wittich und Harnischmacher, 1998, S. 22) erleben. Dies kann bekanntermaßen 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 resourcen- 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 entwikkeln und wir sehen daran auch, welch 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 verantwortlich 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 Vorgaben und Herausforderung. Horst Sieprath und Jürgen Stachlewitz (1989) haben aus Betroffenenperspektive vor einigen Jahren in einem Artikel mit dem Titel „Selbstbewusst werden, aber wie …?“ eindrucksvoll 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 „Power 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 F G S Verband für Erziehung, Bildung und Rehabilitation Gehörloser, 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: *Unterrrichtsprojekt 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 F G S Verband für Erziehung, Bildung und Rehabilitation Gehörloser, Schwerhöriger und Ertaubter

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 hinzuweisen 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 zukunftsträchtige 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 gesichtslosen 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, Rechenschaft 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 Lebenszusammenhang 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 geschrieben und den Text abgespeichert, 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 – trügt, man könne sich mittels neuer Technologien um das Kommuni-kations-problem herummogeln. 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 entdekken 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): Jugendtreff 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): *Psychosoziale 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 gehörgeschädigten 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 Gebärden. 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): Selbestbewußt 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*

# Ich bin ich

## gehörlose und hochgradig schwerhörige Jugendliche im Aktionsfeld von Kirche, Leben und Lebensbewältigungsstrategien

*Joachim Klenk*

Ich bin ich. Ich beziehe mich im wesentlichen auf gehörlose und hochgradig schwerhörige Jugendliche. Dazu gesellen sich zu meinem Klientel inzwischen auch sogenannte CI-implantierte Jugendliche, vor allem jüngeren Alters. All die von mir gemachten Aussagen entsprechen einem bestimmten Realitätsausschnitt. Sie haben keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit, nehmen aber aus meiner Sicht Erfahrungen auf, die andere in anderen Bereichen ebenfalls zu machen scheinen. Die von mir oben genannte Gruppe von jugendlichen sind ebenfalls wie hörende jugendliche bestimmten Einflüssen in ihrer Identitätsentwicklung ausgesetzt, allerdings leider mit einigen sehr negativen Konotationen. Ich möchte hier den Begriff des „defizitären Lebenstrainings“ einbringen, das den eigentlich gewünschten Effekt (Lebenstraining) in vielen Fällen verfehlt und zum Teil zu problematischen psychosomatischen Entwicklungen führen kann. Auch hier gilt der Grundsatz: Die gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Jugendlichen gibt es nicht. Es gibt Egon, Stefan, Jasmin, Nina und andere, jeder für sich ist anders in seiner Individualität, ist von anderen Erlebnissen, Erfahrungen und Einflüssen geprägt. Pauschalisierungen sind also kontraprodtuktiv. Dennoch zeigen sich bestimmte Erfahrungswerte, die sich im Laufe der Jahre in unserer Jugendarbeit verfestigt haben. Hinweisen möchte ich auf das Gefühl, dass bei Jugendlichen in ihrem Aktionsfeld Leben entstehen muss, wenn sie sich diesen oder ähnlichen Aussagen stellen müssen. Hier nur zwei Beispiele: 1993 ein Professor: „Vorbedingungen für die Entwicklung menschlichen Geistes, für Kultur und Zivilisation ist die menschliche Sprache. Sprache und Verstehen aber, verlangt Hören. Sprache ohne Hören ist grundsätzlich nicht denkbar. Erst Sprechen und Verstehen können macht aus dem zweibeinigen biologischen Wesen den Menschen.“

Ein weiteres Beispiel: 1999 – eine Psychologin und Gerichtsgutachterin für gehörlose Menschen, in einem Zeitungsinterview nach einer Totschlaggerichtsverhandlung gegen einen gehörlosen Mann: „Mit Hilfe der Sprache kann man beliebig und willkürlich mit Vorstellungen und Darstellungen umgehen. Das ist einem Gehörlosen nicht ohne weiteres möglich. Ich bin der Meinung, dass Gehörlose nicht überzeugend lügen können.“ Diese Zitate wären durch Dutzend andere ergänzbar. Sie zeigen deutlich den gefährlichen Weg von Pauschalisierungen, die eine Minderheit von Menschen in unserer Gesellschaft in ein zweifelhaftes Licht rückt und die zudem fachlich und auch menschlich nicht aufrechterhalten werden kann. Wir stellen uns vor, was geschieht, wenn jugendliche dies in solch einer defizitären Atmosphäre, in der sich Identität entwickeln soll, aufwachsen und nun durch die Phasen der Pubertät und Adoleszenzentwicklung das eigene Ich suchen. Unterschätzen wir nicht die insgesamt dadurch erzielte Öffentlichkeitswirksamkeit, die letztlich jugendliche ebenfalls mitprägt.

Unkalkulierbare Einflüsse? Ich möchte mit den oben genannten Gedanken darauf hinweisen, dass Elternhaus, Schule, Seelsorge und hörende Umwelt sehr wohl einen sehr starken Einfluss auf das Empfinden gehörloser und hochgradig schwerhöriger Jugendlicher haben können. Für mich persönlich ist die Deutsche Gebärdensprache auch deshalb ein so enormer Schritt nach vorne, weil ganz praktisch in einer positiven Richtung ein scheinbar lästiges Defizit völlig

anders betrachtet und gewertet wird. Ich gehöre nicht zu denen, die in der Deutschen Gebärdensprache ein Allheilmittel zur Lösung aller Probleme sehen, dennoch meine ich, dass gerade die Durchsetzung der Deutschen Gebärdensprache, speziell im Blick auf jugendliche, zu einem völlig anderen Selbstverständnis gehörloser und hochgradig schwerhöriger Jugendlicher in vielen Fällen beigetragen hat. In einer Phase, beispielsweise der Pubertät, die ich mit dem Begriff „Wegen Umbau geschlossen" bezeichnen möchte, in der Jugendliche einen teilweisen Rückzug antreten, aus Protest, aus Frustration, aus Orientierungsangst oder aus purem Abgrenzungsbedürfnis, also in einer solch sensiblen Entwicklungsphase, darf ein Kategorisieren, ein Abstempeln und Ausgrenzen auf keinen Fall jugendbezogene Arbeit prägen. Gefordert sind Mutmachen, positive Reize, sensibles Verstehenwollen, Andockangebote (Streetworking) und letztlich viele Gespräche. Hier liegt aus meiner Sicht eines der entscheidenden Ansätze und Begründungen für kirchliche Arbeit mit gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Jugendlichen. Nicht Jugendliche aus einem falsch verstandenem Helfersyndrom heraus retten zu wollen ist Ziel, sondern ihnen Anlaufstationen, persönliche Gespräche, niederschwellige Vertrauensbasis für die eigene Entwicklung zu schaffen. Ziel sind Kompetenzanreize für die Startrampe ins Leben statt defizitärem Denken und die Entwicklung eines selbstbewussten Eigenempfindens. Eben: „Ich bin ich" und zwar als Mitglied einer Minorität (Gehörlosengemeinschaft) und zugleich als Mitglied einer Majorität (Gesellschaft – Kirche – Verein etc.). Psychologen sagen dazu Selbstwert, Theologen nennen es Ebenbild Gottes. Mögen die Termini auch unterschiedlich sein, gemeint ist ähnliches. Beispiele aus der kirchlichen Praxis: *Die Fähigkeit, sich (wirklich) mitzuteilen:* Inzwischen bundesweit bekannt sind Kanutouren der kirchlichen bayerischen Gehörlosenjugend (EGJ). Diese Kanutouren werden inzwischen auch von Berlin, Brandenburg u.a. durchgeführt. Bei diesen Touren entwickeln sich nicht nur die klassischen Gruppenprozesse, die wir alle kennen. Jugendliche gwinnen auch nicht nur Selbstwert aus der Erfahrung in der Natur, ohne Kiosk, MTV und McDonalds, auf sich allein gestellt zu sein. Was vor allem entsteht bei diesen Reisen ist eine wirkliche Vertrauensbasis, allerdings nur, so unsere Erfahrung, wenn eine entsprechende vollwertige Kommunikation vorhanden ist, meist die Deutsche Gebärdensprache, allerdings hier auch nicht immer. Dies ist die Basis für eine gute Jugendseelsorge. Dass mein Gegenüber dabei ein Gehörloser oder hochgradig schwerhöriger Jugendlicher ist, spielt zunächst eine völlig nebengeordnete Rolle. So werden Gespräche möglich über persönliche Zukunftsfragen, über religiöse Fragen, über Gottesbilder, über Kritik an Kirche, über eigene Gefühle, über Partnerschaftsfragen und vieles mehr, bis die Batterien der Taschenlampen leer sind. Jugendliche lernen bei solchen Diskusionen, Gesprächen, sich selbst wirklich auszudrücken, d.h. ihre eigenen Gefühle einzubringen und zwar in einer sehr differenzierten Form. Dies bleibt im übrigen nicht auf die sogenannte Bildungsschicht beschränkt, sondern ist ebenfalls bei Jugendlichen sichtbar, die einen scheinbar „niedrigeren Bildungsstand" besitzen. *Die Fähigkeit eigene Ressourcen zu entdekken:* Die Evangelische Gehörlosenjugend Bayern hat das sogenannte „Café Gehörlos" mit einigen Jugendlichen aus dem Hauptschulbereich entwikkelt. Ein alter Bauwagen einer Baufirma wurde zu einem bunten Gehörlosencafé umgebaut. Eigene Ressourcen zu entdekken, bedeutete hier: Konzeptionsentwicklung von A–Z. Informationen einholen. z.B. zu

Solarenergie und Selbstversorgung, Zuschüsse miteinander beantragen, Öffentlichkeitsarbeit planen, Zielgruppen ins Auge fassen, eigene Arbeit strukturieren und vieles mehr. Ich bin ich – im Aktionsfeld Kirche leben und letztlich auch mit Lebensbewältigungsstrategien konfrontiert zu werden, erhielt hier eine ganz praktische Umsetzung. In dem bisher gelaufenen Zeitraum von 2 1/2 Jahren kam es auch zu dem Punkt, an dem Jugendliche miteinander diskutierten, wer bin ich und wie fühle ich mich.

*Die Fähigkeit, Kompetenzen zu entwickeln und zu erhalten:* Als wir 1994 anfingen, sagten viele Fachleute, innerhalb und außerhalb der Kirche (und des Gehörlosenbereichs), dass gehörlose Jugendliche und junge Erwachsene nur in geringem Maß abstraktionsfähig und damit letztlich nicht kirchenfähig seien. Gott sei es gedankt, er hat mich und andere mit einer gesunden Skepsis ausgestattet, so dass solche Aussagen auf kaum fruchtbaren Boden fielen. Die EGJ begann mit Fortbildungen für ehrenamtliche MitarbeiterInnen, die exakt den Fortbildungsrichtlinien auch hörender MitarbeiterInnen entsprechen und die oben gemachten Aussagen widerlegen. Nicht eine simple Aufbereitung von Sachverhalten, sondern im wahrsten Sinne pädagogisch elementarisierte Aufarbeitung ermöglichte es, ergänzt durch die Deutsche Gebärdensprache und Dolmetschtätigkeit an fachlichen Fragen mit den Mitarbeitern zu arbeiten. Psychologische Entwicklungsprozesse, pädagogische Fragen, Kommunikationsfragen, Umgang mit Konflikten, die Frage wie ich mich als Mitarbeiterin fühle und wann ich Überforderung empfinde, all dies und vieles mehr, bis hin zu spirituellen Fragen und dem Feiern von Gottesdiensten, Lachen, Weinen, Erstaunen, Bewegen, Nachdenken und betroffen sein, brachten im Ergebnis einen großen Schritt eigene Kompetenzförderung. Neben fachlicher Kompetenz war dabei die emotionale Kompetenz von entscheidender Wichtigkeit. Inzwischen arbeiten regelmäßig und punktuell ca. 50 ehrenamtlich ausgebildete MitarbeiterInnen in der EGJ in Bayern mit.

## Plädoyer für ein menschenwürdiges Menschenbild als Startrampe

Ich möchte an dieser Stelle keine theologische Begründung für menschenwürdiges Handeln und Denken ausbreiten. Dazu fehlt uns die Zeit. Ein kleines Beispiel soll uns helfen dieses Thema zumindest zu streifen. Ich möchte von einer jungen Mitarbeiterin sprechen. Sie ist selbst gehörlos, arbeitet in Kindergruppen mit und holte wie üblich zweimal im Monat eine Kindergruppe mit mir gemeinsam freitags an einer Gehörlosenschule ab. Ich muss dazu sagen, dass sie schriftsprachlich sehr gut ist, wenn auch nicht perfekt kompetent, momentan eine kirchliche Ausbildung macht, in einem kirchlichen Jugendparlament sitzt und sich bemüht, in Zukunft die kirchliche Arbeit in Bayern mitzugestalten. Wir standen also beide an unserem VW-Bus. Einige Kinder waren bereits eingestiegen, als plötzlich eine Erzieherin vorbei kam (Ende 40), an meiner Praktikantin und mir vorbeischritt und in laut hörbarem Deutsch (ohne Gebärden), die gehörlosen Kinder fragte, wer denn hier die Aufsicht hätte. Da die Kinder nichts verstanden (und trotzdem nickten), fragte sie zunächst mich, ich stand einfach näher. Ich verwies auf meine Praktikantin, mit dem Vermerk, sie möge bitte Gebärden benutzen, da meine Praktikantin gehörlos sei (ich gebärdete LBG dazu, damit meine Praktikantin mitsehen konnte). Verdutzt hörte ich die Frage, weshalb ich plötzlich gebärde und als sie weiterreden wollte (was auch immer), sah sie in meiner Prak-

tikantin (endlich!) das verlorene Schaf, ein ehemaliges Mitglied ihrer Internatsgruppe. Sie freute sich so sehr, dass sie meine Praktikantin ohne „kommunikative Vorwarnung“ heftig umarmte.

Meine Praktikantin kommunizierte höflich in LBG. Folgender Kurzdialog entstand:

Erz: Mamma gehts gut?
P.: Ja, meiner Mutter geht es gut.
Erz.: Papa viel Arbeit?
P.: Ja, Papa hat genug Arbeit.
Erz.: Du groß geworden.
P.: Stimmt, schon 170 cm groß.
Erz.: Und schlau, ich habe gehört.
P.: Meinen Sie meine Ausbildung.
Erz.: Ja, du hast München geschafft (Realschulabschluss)
P.: Inzwischen habe ich das Fachabitur gemacht und möchte studieren.
Erz.: Mensch, dann hast du ja bald eine tolle Ausbildung für Gehörlose.
P.: Ja, ich könnte sogar ihre Vorgesetzte werden.
Erz.: Na, das wird ja noch dauern.

Verabschiedung: ohne Umarmung.

Dieser kleine, nette Dialog an einem bayerischen VW-Bus ist ein schönes Beispiel für den Umgang zwischen Menschen. Latent vorhanden ist eine Haltung, die innerlich der gegenüberstehenden Person nicht allzu viel zutraut, sie innerlich abzuwerten scheint und letztlich keine Kompetenzen zutraut. Meine Mitarbeiterin hat, Gott seis gedankt, Lebensbewältigungsstrategien entwickelt, die ihr sogar erlauben einen solchen Dialog zu führen, ja geradezu zu gestalten. Im Anschluss an diese Begebenheit hatten wir ein sehr langes Gespräch. Deutlich wurde, dass dieses Gespräch schmerzte, alte Wunden aufriss. Das Gefühl einer unglaublichen Diskriminierung. bzw. nicht wirklich ernst genommen zu werden, war vorhanden. Dieses Gefühl erlebe ich nicht nur bei den sogenannten starken und gebildeten, gehörlosen Jugendlichen, sondern auch bei den gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Jugendlichen, die andere oder nicht so gute Rahmenbedingungen ihrer Entwicklung und Bildung hatten. Unsere Erfahrung ist auch die der Shellstudie von 1998, dass der Bildungsstand eine Rolle spielen kann, aber nicht muss. Viele Faktoren, Freundeskreis, elterliches Umfeld etc. spielen hier mit. Und überraschenderweise erleben wir auch gehörlose und hochgradig schwerhörige Jugendliche, die mit einem niedrigen Bildungsstand durchaus clever durchs Leben gehen, eigene Ressourcen entwickeln und Lebensbewältigungsstrategien, die einen erstaunen lassen.

**Schlußbemerkung:**

Kirchliche Arbeit hat den Auftrag, aus christlich begründetem Menschenverständnis heraus, die Grundlage für ein menschenwürdiges Miteinander anzubahnen. Niederschwellige und wirklich gute Angebote müssen kommunikativ so gestaltet sein, dass eine wirkliche Kommunikationsbasis erreicht wird, die die Bezeichnung auch verdient. Kirchliche Arbeit ist immer Arbeit mit und für Jugendliche und hat zum Ziel, Selbstwert zu stärken, Ressourcen zu fördern, Kompetenzen auszubilden und schließlich ein eigenständig positives Persönlichkeitsempfinden anbahnen zu helfen. Denn nur wer als Persönlichkeit in sich ruht und als Persönlichkeit selbstbewusst sagen kann „ich bin ich“, nur der wird im positiven Sinne im Aktionsfeld Leben, Kirche und Lebensbewältigungsstrategien stehen. Ziel müsste es sein, daß gehörlose und hochgradig schwer-

hörige Jugendliche sagen können „Ich bin ich, so wie ich bin. Und das ist gut so“.

*Joachim Klenk*
*Gehörlosenjugendpfarrer*
*für Bayern*

*Literatur:*

Kasten Hartmut, Geschwister, München 2/98

Ders., Pubertät und Adoleszenz, München 1999

Hülshoff Thomas, Emotionen, München 1999

Schmucker Klaus, Zukunft braucht Jugendarbeit, in: Das Baugerüst, 4/98, S. 58-68

Klenk Joachim, Ich bin gehörlos – na und!. Soziale Probleme Jugendlicher aus der Sicht der kirchlichen Jugendarbeit, in: HK 2/95, S.71-78

Ders.: Es ist normal verschieden zu sein - zeigen wir es, HK 2/96, S. 163-166

Hintermair Manfred , Psychosoziale Aspekte des Cochlea-Implatats, Hör Päd 38, Heidelberg 199

# Peer counselors (Mentoren) an Schulen für Hörgeschädigte

*Eszter Jókay*

Antwort eines peer counselors (Mentors) auf die Frage: „Glaubst Du, das es wichtig ist, dass es Mentoren gibt?“

„Ja, es gibt Schüler, die hassen die Psychologie, die würden nie zu einer Psychologin gehen. Sie meinen, sie müssten da einfach da sitzen und sich das stumm anhören, das hassen sie. Da ist es manchmal besser, sie können zu einem Mentor gehen. Wenn der ihnen nicht helfen kann, kann er das Problem an den Psychologen weitergeben oder ihnen erklären, dass ein Psychologe nicht einfach bedeutet, dass man stumm da sitzt, sondern das ist ein lockeres miteinander Umgehen, das ist anders, da schaut man die Probleme tiefer an. Die meisten haben eine falsche Vorstellung von Psychologen, das kann man dann erklären.“

## Persönlicher Hintergrund

Da mein Ausbildungshintergrund für mein Engagement für peer counseling eine große Rolle spielt, möchte ich ihn kurz schildern: Nach meinem Lehramtstudium Gehörlosenpädagogik und dem Referendariat hatte ich durch ein Stipendium des Deutschen Akademischen Austauschdienstes die Gelegenheit an die Gallaudet University (Universität für Hörgeschädigte) in den USA zu gehen. Dort studierte ich „Counseling: Deafness M.A).“ und hatte die Möglichkeit an einer Ausbildung für peer counselors an der dortigen highschool für hörgeschädigte Schüler teilzunehmen. Schon damals nahm ich mir vor, diese Ausbildung auch für deutsche hörgeschädigte Schüler anzubieten. Da ich mit meiner Rolle als Gehörlosenpädagogin unzufrieden war und das amerikanische Studium nicht anerkannt wurde, schloss ich noch ein Studium der klinischen Psychologie in München und Zürich an. Ich wollte weiterhin mit Hörgeschädigten arbeiten, wollte sie in meiner Arbeit zu mehr Selbsthilfe motivieren und, nicht zuletzt, wollte ich ohne Lehrplan- und Vorgabendruck frei in Gebärdensprache mit ihnen kommunizieren.

## Definition von „peer counseling“

Der englische Fachausdruck wurde von mir mit „Mentor“ übersetzt und meinte damit ausgebildete Schüler, die ihren Mitschülern helfend und beratend zur Seite stehen. An der Bayerischen Landesschule für Gehörlose bedeutet das, dass ein Schüler, der ein Problem hat, jederzeit zu einem ausgebildeten Schulkameraden zur Beratung gehen kann.

## Ursprünge des peer counseling

Das peer counseling kann als die pädagogisch-psychologische Methode der Independent Living Bewegung, der Bürgerrechtsbewegung behinderter Menschen, bezeichnet werden. Der Grundgedanke entstammt der humanistischen Psychologie: der Hilfesuchende soll durch die Beratung befähigt werden sich so weiterzuentwickeln, dass es ihm möglich ist, seine Probleme selbst zu bewältigen. Grundlage des peer counseling ist also der Glaube an die eigenen Kräfte jedes Einzelnen, sein Leben in die Hand zu nehmen und durch die Wertschätzung des Helfers die Selbstverwirklichung des Einzelnen zu fördern.

Die Methoden orientieren sich dabei an der personenzentrierten Gesprächstherapie nach Rogers. Ziel ist es, Betroffene unabhängiger vom nichtbehinderten „Fachpersonal“ zu machen und die eigene Autonomie zu stärken. Aus diesem Grunde wird die peer counseling Ausbildung immer von einem hörenden und einem hörgeschädigen Trainer geleitet. Der hörgeschädigte Trainer spielt dabei als Rollenvorbild

und Fachperson für Gehörlosenkultur, Gebärdensprache und Gehörlosenidentität eine nicht wegzudenkende Rolle.

## Notwendigkeit für peer counselors an Schulen für Hörgeschädigte

Im Folgenden möchte ich die Vorteile einer peer counseling Ausbildung für Schulen für Hörgeschädigte schildern und damit betroffene Kollegen motivieren, sich in dieses Gebiet einzuarbeiten.

Zum einen kennt jeder Psychologe, der an einer Hörgeschädigtenschule arbeitet, das Problem der Überlastung. Peer counselors können dabei oft die erste Anlaufstelle für Schüler bilden und entscheiden, ob der Psychologe gebraucht wird oder sie selbst helfen können. Selbstverständlich erfordert dies und die Tatsache, dass die peer counselors Schüler erreichen, die sich nie an einen hörenden Erwachsenen wenden würden, eine enge Supervision der Mentoren. Weiterhin hat sich gezeigt, dass durch das Engagement einzelner Schüler sich das Schulklima insgesamt verbesserte. Die Schüler hatten das Gefühl, dass die Schule mehr für sie da war und sie selbst mehr mitgestalten könnten. Schließlich darf der Einfluss eines positiven Rollenvorbildes auf hörgeschädigte Jugendliche und die Entwicklung der eigenen Identität für einzelne Schüler als ein wichtiges mögliches Ergebnis dieses Projektes gewertet werden.

## Ausbildung an der Bayerischen Landesschule für Gehörlose seit 1996

Pro Jahr werden zwischen vier und sechs Schüler zu Mentoren ausgebildet. Die Ausbildung beginnt mit einem Intensivwochenende am Anfang des Schuljahres und wird an einem Nachmittag pro Woche während des gesamten Schuljahres fortgeführt. Zusätzlich können die Mentoren bei Schwierigkeiten in der Beratung Einzelgespräche in Anspruch nehmen. Bisher wurden 14 Schüler (davon 6 Mädchen und 8 Jungen) ausgebildet. 4 Mentoren haben zwei Jahre mitgearbeitet.

## Schwerpunkte in der Ausbildung

Die Mentoren werden auf folgenden Gebieten von mir und dem Kotrainer ausgebildet:

- Kommunikationsverhalten in Gesprächen mit Mitschülern: Wie berate ich richtig?
- Nonverbale Kommunikation
- Verhalten in Krisensituationen, z.B. bei Selbstmordandrohung von Mitschülern
- Organisieren und Leiten von Projekten für das Heim und die Schulen
- Lerngewohnheiten: Wie lerne ich richtig?
- Gehörlosenkultur: Was bedeutet Identität? Wie sind Gehörlose/Schwerhörige? Wie sind Hörende? Was ist DGS?
- Kooperation in der Gruppe und Training im Leiten einer Gruppe
- Selbstbewusstes Auftreten
- Kennenlern- und Kooperationsspiele

## Welche Schüler kommen als Mentoren in Frage?

**Äußere Kriterien:**
- Realschule: 9.-11. Klasse
- Hauptschule: 9. - 10. Klasse
- Vorrücken nicht gefährdet

**Innere Kriterien:**
- Stabile Persönlichkeit
- Sozial engagierbar
- Bei Mitschülern bei Problemen beliebt
- Gute kommunikative Fähigkeiten
- Auswahlverfahren
- Vorschläge der Erzieher
- Bewerbung der Schüler (Formblatt)
- Auswahlgespräch mit den Bewerbern (Rollenspiele)

## Welche Vergünstigungen bekommen Heimschüler?

Nachdem die Arbeit als peer counselor viel Zeit in Anspruch nimmt, sollen sie auch in einer Form entlohnt werden. Da Geld nicht in Frage kommt entschieden wir uns in Absprache mit den Erziehern zu folgenden Vergünstigungen für peer counselors, die Heimschüler sind:

- Sie dürfen selbst entscheiden, wann sie abends ins Zimmer gehen – allerdings dürfen sie Mitschüler, die nicht Mentoren sind, nicht stören
- Selbständige Studierzeiten
- Gemeinsames Pizzaessen einmal im Jahr (vor allem auch für Stadtschüler!)
- Kein Küchendienst (sehr beliebt!)

## Evaluation der Ausbildung

**Fragebogen unter allen Realschülern 1999**

Bei einer Umfrage unter den Schülern Realschule haben 64% der Schüler angegeben, dass die Schule bzw. das Heim die Mentoren braucht. 32% beantworteten diese Frage mit nein. Wenn man die Frage ohne die 7. Klassen auswertet, die noch wenig Erfahrung mit den Mentoren haben, ergibt sich folgendes: 79% der Schüler der Klassen 8 bis 12 finden, dass die Schule/ das Heim die Mentoren braucht, 16% finden, dass sie nicht gebraucht werden. 2 Schüler beantworteten diese Frage mit ja und nein.

### *Wichtigste Begründungen:*

Die Mehrheit der Schüler, die fanden, dass Mentoren gebraucht werden, gaben als Begründung an, dass sie für die Probleme ihrer Mitschüler gebraucht werden (62%). 4% fanden sie wichtig für das Organisieren von Projekten, 32% gaben keine Begründung an. Die beiden Schüler, die mit ja und nein geantwortet hatten, meinten dass einerseits die Projekte wichtig wären und die Schüler tatsächlich viele Probleme hätten, aber andererseits nicht genügend Vertrauen zu den Mentoren da wäre und diese auch zu machtlos wären. Die meisten würden lieber zu ihren Freunden gehen. Ich denke, dass hier ein Grundproblem des peer counselings in Schulen für Hörgeschädigte aufgezeigt wird: es wird sich in der Zukunft zeigen, wie gut es den Mentoren in so einem kleinen Kreis, in dem normalerweise mit privaten Informationen sehr sorglos umgegangen wird, gelingt, das Vertrauen der Schüler zu erwerben.

**Interview der Mentoren**

Das Interview wurde von einer Gebärdensprachdolmetscherin mit den Mentoren nach Abschluss ihrer Ausbildung geführt. Ich habe die Antworten von drei Mentoren auf die Frage *„Was war das Wichtigste was du für dich selbst in der Ausbildung gelernt hast?“* ausgewählt, um den Beitrag der Mentorenausbildung für das spätere Leben zu dokumentieren.

Mentor 1
*„Ich war auch zufrieden mit den Inhalten des Unterrichts, das war interessant, die verschiedenen Inhalte. Ich hatte auch das Gefühl, dass ich als Mentor besser gelernt habe zuzuhören, mehr Respekt zu haben vor Problemen, mit den Mentoren habe ich es dann automatisch anders gemacht. Ich war zufrieden, es hat mir gut gefallen. (...)*

*Für mich war es wichtig das Zuhören zu lernen und dass man zuhört und dann das Problem wiederholt. Nicht mehr wie: das Problem kenne ich auch, das hatte ich auch früher… . Früher habe ich ständig gesprochen, jetzt mache ich das nicht mehr. Jetzt bin ich ruhig. Wenn jetzt jemand ein Problem erzählt, dann wiederhole ich das. Ich sage: ich kann das*

*verstehen, oder: nicht nachempfinden und so, dann läuft das gut. Ich bin zufrieden, das war wichtig für mich. (…)*

*Früher war das immer so, das konnte ich gut, dass mir jemand ein Problem erzählt hat und ich dabei die Augen verdreht habe und mir gedacht habe: ich hatte doch schon das gleiche Problem, ist mir doch egal. Und ich habe dann „ja, ja, ja" gesagt und der andere fühlte sich dann getroffen. Langjährige Freundschaften wurden dadurch abgebrochen und die waren dann sauer auf mich. Oder ich war einfach nicht höflich. Und seitdem baue ich jetzt langsam die Freundschaften wieder auf. Ich gehe auf die Leute zu, das klappt jetzt gut. Da drücke ich mir jetzt die Daumen! Früher habe ich mir immer gedacht: das ist nicht mein Problem, das ist nicht mein Problem, das ist nicht mein Problem, … deshalb finde ich das toll."*

Mentor 2

*„Ja, zum Beispiel mehr Selbstbewusstsein, ein starkes Auftreten, sich nicht unterdrücken lassen, das habe ich von den Mentoren gelernt. Früher war ich so unsicher, habe alles ausgehalten. Jetzt wehre ich mich. Nicht grob, ganz normal, aber es ist so, als hätte ich jetzt eher eine Schutzmauer.* (…)

*Auch in der Situation, wenn zwei sich streiten, kann ich etwas helfen, ein bisschen zu beruhigen, den einen fragen, warum er den anderen angreift, der hat doch nichts gemacht, oder die Situation klären, streiten hilft nichts, auch das habe ich gelernt. (…)*

*Vor meiner Zeit als Mentorin zum Beispiel, wenn ich zu einer Veranstaltung oder einer Party gegangen bin, war ich eher still, bin ruhig dagesessen und habe die Leute nicht angesprochen. Ich war eher ruhig, distanziert. Wenn jemand auf mich zukam, habe ich mich schon unterhalten, aber nur kurz. Oder ich habe mich nur mit meinen Freunden unterhalten und nie mit Fremden. Seit der Mentorenzeit, da ich mehr Selbstbewusstsein bekommen habe, kann ich auch auf Fremde zugehen, mich mit ihnen unterhalten. Jetzt habe ich auch viel mehr Kontakte. Meine Freunde denken schon, ich spinne, aber das ist mir egal. (…)*

*Ja, bei den Mentoren wurde unsere Identität noch näher untersucht. Da haben wir herausgefunden, dass auch Gehörlose stark sind. Da kann man dann leichter auf einen Hörenden zugehen. Wenn man das Gefühl hat, Gehörlose sind arm, dann ist es schwer auf einen Hörenden zuzugehen. Wir haben auch untersucht, wie Gehörlose genau sind und haben das beschrieben, das kann für einen Hörenden auch interessant sein, das ist möglich. (…)*

*Ja, ich bin ja selbstbewusster geworden, habe mich verändert und meine Identität gefunden, dann war es auch leichter für mich, auf andere zuzugehen. Für mich war das positiv. Früher war ich mir unsicher, wie ich Kontakte finden soll, heute bin ich da selbstsicherer, lockerer geworden.*
*Und auch wenn ich anderen gut zuhören kann, dann erzählen mir die anderen auch mehr, als wenn ich so gelangweilt herumsitze, dann ziehen die sich zurück. Wenn ich gut zuhören kann, erzählen die mir auch mehr.*

Mentor 3

*„Für mich selbst war auch wichtig etwas über die Gehörlosenkultur und das Mentorenverhalten zu lernen. Das war für mich schon eine Verhaltensänderung. Wenn ich nicht Mentor geworden wäre, hätte ich mich weiter nicht gekümmert. Durch die Punkte, die wir gelernt haben, gab es für mich mehr Änderung meiner Person, das fühle ich (…)*

*Ein Beispiel zum Mentorenverhalten wäre: ich darf die*

*Schule nicht zu locker, unwichtig nehmen, ich muss mich ein bisschen vernünftig verhalten. (...)*

*Ein Beispiel in meiner Familie: zwischen meiner Mutter und meinem Vater gab es eine Krise: Mein Vater hat früher schon einmal gestritten, dann haben sie sich getrennt. Da hat er schon gedacht, es sei aus. Da habe ich versucht das zu spiegeln, welche Fehler er gemacht hat, ja so wars ungefähr, dann war er ruhig.“*

Ich möchte diese Antworten unkommentiert so stehen lassen, da sie meines Erachtens deutlich widerspiegeln, welche Bedeutung die Ausbildung für die Persönlichkeitsentwicklung und Identität einzelner Schüler hatte.

## Mentorenprojekte

Große Schwierigkeiten bereitete bisher allen Mentoren die selbständige Organisation und das Leiten von zwei Projekten pro Jahr für das Heim oder für die Schule. Folgende Probleme tauchten immer wieder auf und zeigen, wie wenig die Schüler gewohnt sind, etwas selbständig und eigenverantwortlich von Anfang bis Ende durchzuführen.

- Wo und in welcher Form sind Genehmigungen einzuholen?
- Wie ist die Hierarchie in Schule und Heim?
- Welche Materialien sind wann und wie zu besorgen?
- Woher bekomme ich Geld für mein Projekt? Wie viel ist realistisch und angemessen?
- Wen muss ich wann und wie informieren?

Folgende Projekte wurden bisher von den Mentoren durchgeführt:

**Verbesserung des Schulklimas:**

- Disco
- Sommerfest: Spiel ohne Grenzen
- Überraschungseibörse
- Kennenlernspieleabend für die neuen Schüler der Realschule
- Diskussions- und Spieleabend für Schüler der Realschule für Gehörlose und Schüler der Realschule für Schwerhörige
- Kegelabend für Hauptschülerinnen und Realschülerinnen gemeinsam
- Mister- und Misswahl
- Witzewettbewerb

**Sportveranstaltungen**

- Badmintonturnier für Hauptschüler und Realschüler
- Basketballturnier für Hauptschüler und Realschüler

**Informationsveranstaltungen/ Fortbildungen für Schüler**

- Computerkurs
- Vortrag von einem Gehörlosen: „Schutz vor Aids“
- Vortrag von einem Gehörlosen: „Bedeutung der mittleren Reife für den Beruf“
- Vortrag von einem Gehörlosen: „Die deutsche Gebärdensprache“
- Ausbildungswochenende für Klassensprecher der Realschule

*Verfasserin:*

*Eszter Jókay*
*(Psychologin, Lic. phil., Sonderschullehrerin) BLfG*
*Fürstenrieder Straße 155*
*81377 München*
*Fax: (089) 74 13 22 10*

# Das Fach „Hörtaktik“ / Verhaltens- und Kommunikationstraining

## Kurzer Einblick in ein Unterrichtsfach

*Irene von Mende-Bauer*

An der Schule für Schwerhörige in München-Johanneskirchen wird im Rahmen des Förderunterrichtes das Fach „Hörtaktik / Kommunikations- und Ver-haltenstraining“ angeboten.[1])

Seit dem Schuljahr 1994/95 können junge Hörgeschädigte an der Schule für Schwerhörige sich mit ihrer Hörbehinderung auseinander setzen, an ihr arbeiten.

### Das pädagogische Konzept – Ziele des Faches „Hörtaktik“

Menschen mit einer Hörschädigung versuchen sich möglichst unauffällig in der hörenden Welt zurechtzufinden. Sie versuchen sich anzupassen. Technische Hörhilfen werden oft abgelehnt. Hörgeschädigte können schlecht zugeben, dass sie etwas nicht verstanden haben. Deshalb ist es wichtig, dass SchülerInnen an einer Schule für Schwerhörige neben dem vorgeschriebenem Unterrichtsstoff auch die Möglichkeit erhalten, zu erfahren, wie man mit seiner Hörschädigung in einer hörenden Welt gut zurechtkommt.

### Überlegungen zur Methodik des Unterrichtes

Das Fach ist sehr stark handlungsorientiert konzipiert. Dies gelingt sehr gezielt durch Basteln, Singen, Diskussionen, Erfahrungsaustausch, Rollenspiele, Entspannungsübungen, Malen, Einladen von Betroffenen, Interviews, Besuch am Arbeitsplatz, Videoaufnahmen u.a. …..
Ein Bewusstsein, ein Verhalten und eine Denkweise lassen sich leichter verändern durch aktive Teilnahme am Unterricht, durch Üben in der Realsituation.

Die Eltern der SchülerInnen erhalten wöchentlich Briefe, in denen die Unterrichtsziele der vorhergehenden Unterrichtsstunde festgehalten sind. So haben die Kinder die Möglichkeit , mit ihren Eltern die Umsetzung in Alltagssituationen zu erproben.

### Der Lehrplanentwurf des Faches „Hörtaktik“

Hörtaktik wird pro Klasse einmal wöchentlich angeboten. Die Lernziele können in einem Schuljahr behandelt werden. Lernziel 1 sollte aus psychologischen Gründen zu Beginn des Schuljahres erarbeitet werden. Lernziel 2 und 3 folgen aus pädagogischen Gründen im Anschluss daran. Nach dem Sichöffnen wollen die SchülerInnen endlich etwas dazulernen. Die anderen Lernziele können nacheinander oder in beliebiger Reihenfolge behandelt werden.

(vgl. tabellarische Übersicht)

---

[1]) Weitere Informationen finden Sie auch in der Veröffentlichung: *Schulische Angebote zur Auseinandersetzung mit der Hörschädigung in der Schwerhörigenschule* von Irene von Mende-Bauer / Manfred Hintermair in *hörgeschädigte kinder,* Heft 3/96 – 33. Jahrgang.

# Lehrplan „Hörtaktik / Verhaltens- und Kommunikationstraining für Hörgeschädigte“

| Lz Nr. | Lernziele | Lerninhalte | Hinweise |
|---|---|---|---|
| **1** | **Kennenlernen der eigenen Person und der Gruppe** | | |
| 1.1 | Bereitschaft, sich auf die Hörbehinderung einzulassen | Gegenseitiges Kennenlernen.<br>Sich Zeit nehmen für die Ohren<br>Hanna war alleine<br>Ich bin hörbehindert, ja und? | Gesprächsrunde<br>Künstlerische Gemeinschaftsarbeit<br>Aufstellen von Gesprächsregeln |
| 1.2 | Bewusstsein, dass jeder Mitschüler anders hört und versteht | Beschreiben von Hörschädigungen<br>Vergleichen von Audiogrammen | Moderationstechnik<br>Audiogramme |
| 1.3 | Bewusstsein, dass jeder Schüler, auf Grund seiner individuellen Hörschädigung, anders spricht | Lesen von Texten<br>Gemeinsames Feststellen der Sprech- und Sprachfehler<br>Auseinandersetzung mit diesen Sprech- und Sprachfehlern | Text<br>Moderationstechnik |
| 1.4 | Offenheit für Neigungen und Interessen der anderen Schüler | Mitbringen eines Lieblingsspiels<br>Beschreiben eines Nachmittags zu Hause | Spiele<br>Fotos<br>Kuscheltier |
| **2** | **Verbesserung bisher unbewusst eingesetzter Kommunikationstechniken** | | |
| 2.1 | Kenntnis der Decodierung von Körpersprache | - Wir verstehen Körpersprache<br>Worüber wurde gesprochen?<br>- Absichten des Gesprächspartners erkennen, deuten oder eingrenzen<br>- Zeitpunkt eines Gesprächseinstieges erkennen | Diavortrag<br>Rollenspiel |
| 2.2 | Bereitschaft zur Optimierung des Mundablesens | Ableseübungen von Wörtern und Sätzen,<br>Fragen zu Bildern | Gruppenarbeit<br>Videos |
| 2.3 | Fähigkeit der optimalen Nutzung des Restgehörs | Erkennen von Geräuschen<br>Hörübungen von Wörtern, Sätzen und bekannten Geschichten | Ratespiele<br>Geräuschtonbänder |
| **3** | **Verbesserung der Verständigung durch Änderung des eigenen Verhaltens** | | |
| 3.1 | Fähigkeit, gezielt Gesprächstechniken einzusetzen | Aktive Gesprächslenkung<br>- Wahrgenommenes wiederholen<br>- Unverstandenes gezielt nachfragen<br>- Umformulieren lassen<br>- Gesprächsinhalte erfragen | Rollenspiele<br>Videoaufnahmen<br>Aufführung beim Sommerfest |

# Lehrplan „Hörtaktik / Verhaltens- und

| Lz Nr. | Lernziele | Lerninhalte | Hinweise |
|---|---|---|---|
| 3.2 | Einsicht in die Gestaltungsmöglichkeiten des Gesprächsumfeldes | Optimierung der Lichtverhältnisse<br>Ausschaltung oder Minderung von Störgeräuschen<br>Dem Gesprächspartner Hilfen anbieten zur Verbesserung der Kommunikation | Erfahrungsaustausch<br>Basteln eines Puppenhauses mit Fenster<br>Puppenspiele<br>Rollenspiel<br>Erstellen eines Comics |
| 3.3 | Fähigkeit, die eigene Hörbehinderung anderen Personen aufzuzeigen | Visuelle, auditive und taktile Darstellung der Hörbehinderung | Referat<br>Entwerfen eines Plakates<br>Steckbrief<br>Collage für Ausstellung |
| **4** | **Energie sammeln, um Belastungen durch die Hörbehinderung zu mindern** | | |
| 4.1 | Bewusstsein, dass Lärm das Ohr schädigt | - Ein Diskothekbesuch<br>- Das Anhören von lauter Musik über Kopfhörer<br>- Straßenlärm<br>können das Gehör schädigen | Erfahrungsaustausch<br>Zeitungsberichte<br><br>Lautstärkeskala |
| 4.2 | Einsicht, dass Ohren Schonung und Ruhe brauchen | Leise Spiele, Meditation und Entspannungsübungen als Quellen der Rekreation | Das verrückte Labyrinth<br>Memory<br>Elfer raus<br>Progressive Muskelentspannung nach Jacobsen<br>Meditation |
| **5** | **Kontaktaufnahme zu anderen Hörgeschädigten** | | |
| 5.1 | Bereitschaft, von anderen Hörbehinderten, die mit ihrer Behinderung leben, zu lernen | Kennenlernen von hörgeschädigten Jugendlichen und Erwachsenen.<br>Kennenlernen von Berufen, die von Hörgeschädigten ausgeübt werden.<br>Probleme bei der Partnerwahl | Interviews, Besuch am Arbeitsplatz<br>Einladungen |
| **6** | **Grenzen und Chancen der Persönlichkeitsentfaltung Hörbehinderter kennen lernen** | | |
| 6.1 | Bewusstsein der Grenzen | Arbeitsplatz, Ausbildung, Freizeit, psychische Belastungen | Erfahrungsaustauch<br>Gesprächskreis |
| 6.2 | Fähigkeit, innerhalb der Grenzen zu leben | Selbstbewusstsein stärken, eigene Wünsche erkennen und erfüllen, Hilfe zur Selbsthilfe | Rollenspiele |
| 6.3 | Bewusstsein, dass Musikgenuss auch für Hörgeschädigte möglich ist | Vorspielen von beliebten Musikkassetten<br>Auswahlkriterien der Schüler von Musikstücken<br>Liedertexte | Musikkassetten<br>Liedertexte<br>Luftballons – Ruhematten |

# Kommunikationstraining für Hörgeschädigte“

| Lz Nr. | Lernziele | Lerninhalte | Hinweise |
|---|---|---|---|
| 6.4 | Fähigkeiten mit allen Sinnen Musik wahrzunehmen | Ganzheitliches Erfassen der Musik durch Tanz, Fühlen des Rhythmus, Sichtbarmachung der Töne durch Arm- und Handbewegungen, Nachahmung der Musik mit Orffschen Instrumenten | Schwingboden<br>Wandspiegel<br>Farbbänder,<br>Orffsche Instrumente |
| **7** | **Technische Hilfsmittel für Hörgeschädigte nutzen** | | |
| 7.1 | Kennenlernen verschiedener Hilfsmittel | Hörgeräteakustiker oder Fachverkäufer stellt Schülern alle auf dem Markt erhältlichen Hilfsmittel vor | Fachgeschäft |
| 7.2 | Einsicht, dass technische Hilfsmittel für Hörgeschädigte eine Hilfe zur Selbstständigkeit sind | Ausprobierenlassen der Hilfsmittel<br>Situationen nennen lassen, wo Hilfsmittel zu einer Selbstständigkeit führen | Lichtwecker<br>Lichtsignalanlage<br>Telefonverstärker<br>Fax |
| 7.3 | Bewusstsein, dass Sichtbarmachung der Hörhilfen das Selbstbewusstsein fördern können | - Vergleichen verschiedener Hörgeräte<br>- Gespräch über das Verstecken von Hörgeräten<br>- Unterrichtsgang zu einem Grafiker | Prospekte<br>Farbmuster von Hörgeräten<br>Unterrichtsgang zu einem Grafiker |
| **8** | **Erlernen des internationalen Fingeralphabets, als wichtiges Hilfsmittel für Hörgeschädigte** | | |
| 8.1 | Kennenlernen des internationalen Fingeralphabets | Vorstellen des internationalen Fingeralphabets | Buchstabenhaus<br>Fingeralphabet |
| 8.2 | Fertigkeit im Gebrauch des Fingeralphabets | Übung und Anwendung des Fingeralpabets | Wortkarten<br>Puzzles, Partnerarbeit |
| **9** | **Med. Versorgung der Ohren sicherstellen** | | |
| 9.1 | Erkenntnis, dass die Wahl eines HNO-Arztes oder einer HNO-Klinik von Bedeutung ist | Wahlkriterien<br>- Erfahrung im Umgang mit Hörgeschädigten<br>- Fachkompetenz<br>- verschiedene Behandlungsmöglichkeiten<br>- Vertrauensperson | Erfahrungsaustausch |
| 9.2 | Einsicht, dass eine medizinische Behandlung von Bedeutung ist | sofortiger Handlungsbedarf bei<br>- Hörsturz<br>- Hörverschlechterung<br>- Tinnitus | Erfahrungsaustausch |
| 9.3 | Kenntnis über Ablauf eines Krankenhausaufenthaltes bei Hörsturz oder Tinnitus | Erfahrungsaustausch über Krankenhausaufenthalt | Zeichnungen<br>Fotos<br>Gesprächskreis |

# Schulische Auseinandersetzung mit der Hörbehinderung

Im Folgenden habe ich den TeilnehmerInnen eine Unterrichtsstunde zum Lernziel 1.1: „Bereitschaft, sich auf die Hörbehinderung einzulassen“ dargeboten.

Sich auf eine Hörbehinderung einzulassen ist nicht einfach. Es ist viel leichter, sie zu verdrängen. Besonders die Schwerhörigkeit bereitet da Probleme. Sie ist unsichtbar. Das Schlecht- oder Falschhören sieht man nicht. Mit etwas Geschick und Glück kann man/frau diesen „Makel“ durch angepasstes Verhalten vertuschen. Das technische Hilfsgerät, das Hinter-dem-Ohrgerät, das Im-Ohrgerät oder das Cochlearimplantat lässt sich durch Überhängen langer Haare fein verstecken. Man/frau möchte doch so normal sein.

Mit dem Fach „Hörtaktik“ bekommen die SchülerInnen an der Schule für Schwerhörige die Möglichkeit sich mit ihrer Schwerhörigkeit auseinanderzusetzen.
Meistens werden die Kinder zunächst behaupten, keine Probleme zu haben, dann beginnt man zu vergleichen. Die SchülerInnen mit hochgradiger Schwerhörigkeit werden genannt und in den Vordergrund geschoben. Man/frau deutet auf den anderen, nicht auf sich. Es liegt nun an der Lehrkraft, den Kindern Hilfen zu bieten, um sich auf ihre Behinderung einzulassen, d.h. in sich zu gehen.

## Thema: Hanna war allein

In dieser Unterrichtseinheit bietet es sich an, mit einem Märchen zu arbeiten. Die SchülerInnen werden dadurch nicht direkt auf ihre Behinderung angesprochen, sondern sie haben die Möglichkeit, aus einer gewissen Distanz, sich in der Märchengestalt Hanna wiederzuerkennen. Die SchülerInnen erleben, wie sich das Leben von Hanna verändert, nämlich zum Positiven.

Mit der Märchenerzählung bauen die Kinder gemeinsam eine Märchenwelt auf, aus Stoffen, Holzklötzen, Filzblättern und Pailletten. Sie erleben so akustisch, visuell und taktil, wie sich Hannas Leben zum Guten wendet.

Das Märchen „Hanna war allein“ gibt vielen Kindern den Anstoß, sich auf ihre Behinderung einzulassen. Durch das Bewusstwerden ihrer eigenen Behinderung, der Auseinandersetzung und dem Dazulernen verändert sich auch das Leben der SchülerInnen zum Positiven.

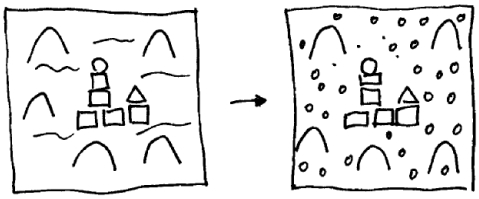
Das Märchen „Hanna war allein“ wurde von mir geschrieben. Auch die Gestaltung mit Stoffen, Bauklötzen… und dem Schlusslied ist meine Idee.

## Unterrichtsstunde zum Lernziel 1.1.

Lernziel 1.1: Bereitschaft, sich auf die Hörbehinderung einzulassen
Lerninhalt: Hanna war allein
Klassenstufe: 2
Anzahl der Schüler: 10
Unterrichtszeit: 90 Minuten

1. Sitzkreis:
   - Mitte mit Kerze
   - Wir fragen: Wie geht es dir?
   - Hörgeräte abnehmen
   - Ohrmuschelrand drücken und massieren
   - Kopfhaut massieren
   - Nacken klopfen und strecken
   - Energiepunkte in Handflächen drücken
   - Wir sind zwei Minuten still

2. Hinführung:
   - Geschichte von Hanna erzählen mit Aufbau einer Fantasiewelt aus Stoffen, Holzklötzen, Stoffblüten und Pailletten



3. Reflexion:
   - SS äußern sich zu dieser Geschichte
   - Geschichte wird noch einmal zusammen gelesen

4. Transfer:
   - Lehrerimpuls: Kennst du so etwas auch?
   - Wie fühlst du dich dabei?
   - Schüler äußern sich dazu.
   - Gefühlsäußerungen werden an Tafel fixiert

5. Stillarbeit:
   - Schüler ordnen und fixieren vorgefertigte Bemerkungen (positiv wie negativ) auf einem Arbeitsblatt

6. Zusammenfassung:
   - Lehrer gibt den Schülern die Möglichkeit, die Tendenz ihrer Gefühlslage zu sehen und sie vor den anderen Mitschülern kundzutun mit den einfachen Sätzen: „Ich fühle mich mehr wie Hanna im Schloss“ oder „Ich fühle mich mehr wie Johannes und Maria in der Schule“. Sie fixieren ihr Arbeitsblatt in die entsprechende Spalte an die Tafel.

### Märchen zum Lernziel 1.1.:

# Hanna war allein

Es war einmal ein kleines Mädchen. Es lebte mit seinen Eltern in einem Schloss. Rings um das Schloss waren hohe Berge. Es war oft neblig.

Das Mädchen war natürlich eine Prinzessin und die Eltern waren ein König und eine Königin. Sie liebten ihre Tochter sehr. Sie schenkten ihr viel. Sie schenkten ihr sogar einen goldenen Ball und eine Puppe. Aber Hanna war nicht glücklich. Sie war viel allein, denn die Eltern mussten sich um das Königreich kümmern. Hanna schaute oft von ihrem Turmfenster hinunter ins Tal und zu den anderen Bergen. Sie sah nur Nebel. Wenn sie das Fenster öffnete, kam zwar viel frische Luft herein, aber ansonsten war alles grau. Hanna hörte ein bisschen die Vogelstimmen, keinen Wind, keine Regentropfen. Sie konnte sich ein wenig mit ihren Eltern unterhalten. Die Eltern hatten Hanna sogar Hörgeräte gekauft. Der König und die Königin achteten sehr darauf, dass Hanna ordentlich sprach. Sie hatte auch gelernt, gerade am Tisch zu sitzen und fein zu essen. So vergingen die Jahre. Hanna wuchs heran zu einem großen Mädchen. Leider hatte sie keine Freunde.
Und so bat Hanna ihren Vater eines Tages, ins Dorf gehen zu dürfen.Sie ging ins Dorf, wanderte bis zum Dorfbrunnen und setzte sich dort nieder. Am Brunnen waren viele Menschen. Sie bestaunten Hanna. Sie hatten die Prinzessin noch nie gesehen, denn Hanna wuchs im Schloss auf. Hanna war jetzt ein hübsches Mädchen geworden. Sie hatte langes blondes Haar und eine Krone auf dem Kopf. Sie war sehr schüchtern, denn wenn die Menschen sich vor ihr verbeugten oder einen Knicks vor ihr machten und sie ansprachen, verstand sie wenig. Damit niemand sie auslachte, sagte sie halt „Ja!“ oder „Ich weiß nicht!“

Zum Dorfbrunnen kamen auch Johannes und Maria. Sie hatten sich gerade viel zu erzählen, denn die Ferien waren zu Ende. So passierte es, dass die beiden Hanna nicht bemerkten. Hanna aber beobachtete die beiden genau. Fasziniert blickte sie auf ihre bunten Hörgeräte. Johannes hatte gelbe Hörgeräte und Maria hatte grüne Hörgeräte. Und damit jeder die hübschen Hörgeräte sehen konnte, hatte Maria ihre Haare mit einer grünen Seidenschleife hochgebunden. Hannas Herz klopfte. Da liefen Kinder mit bunten Hörgeräten herum und waren noch glücklich dabei. Wie war das möglich? Hanna fragte die Kinder. Sie wollte so viel von diesen zwei Kindern wissen. So erfuhr sie von der Schule im Dorf, die extra für schwerhörige Kinder da war.

Hanna wollte die Schule kennenlernen. Maria und Johannes versprachen ihr, sie am nächsten Tag mitzunehmen.War das ein Festtag, als Hanna am nächsten Tag von Maria und Johannes abgeholt wurde. Die Schule gefiel ihr von Anfang an. Hier versteckte niemand seine Hörgeräte. Hanna lernte bereits am ersten Tag zu fragen, wenn sie etwas nicht verstanden hatte. Sie durfte singen nach Lust und Laune. Niemand lachte sie aus, wenn sie falsch sang. Sie lernte sogar, Tierstimmen zu unterscheiden. Sie lernte Buchstaben mit den Fingern zu formen. Sie war den ganzen Vormittag nur fröhlich.

Als Hanna mittags heimkam, rannte sie gleich zum König, warf sich an seinen Hals und bat ihn: „Bitte, Vater, lass mich in die Schule von Maria und Johannes gehen. Ich will und muss noch so viel lernen!“ Der König sah seine Tochter an und bemerkte das Glück in ihren Augen. Er nickte freundlich und sagte: „Ab morgen sollst du in diese Schule gehen, denn sie scheint eine – besondere – Schule zu sein.“ Nun begann eine wun-

derschöne Zeit für Hanna. Sie spielte viel mit Maria und Johannes und es machte ihr bald gar nichts mehr aus, Hörgeräte zu tragen. Sie trug jetzt goldene Hörgeräte, denn das war ihre Lieblingsfarbe. Sie legte mit der Zeit die Krone endgültig ab, denn die hinderte sie beim Spielen und Lachen. Dafür trug sie nun einen Pferdeschwanz. Sie hatte ihn zusammen gebunden mit einer goldenen Schleife.

Das Leben von Hanna war nicht mehr grau. Da war kein Nebel! Ihr Leben war jetzt bunt und abwechslungsreich. Hanna ging es gut.

*Schlusslied:*

Hanna, Hanna,
Hanna geht es gut!

Im Anschluß finden Sie einige Beispiele für Arbeitsblätter zu diesem Thema.

*Verfasserin:*

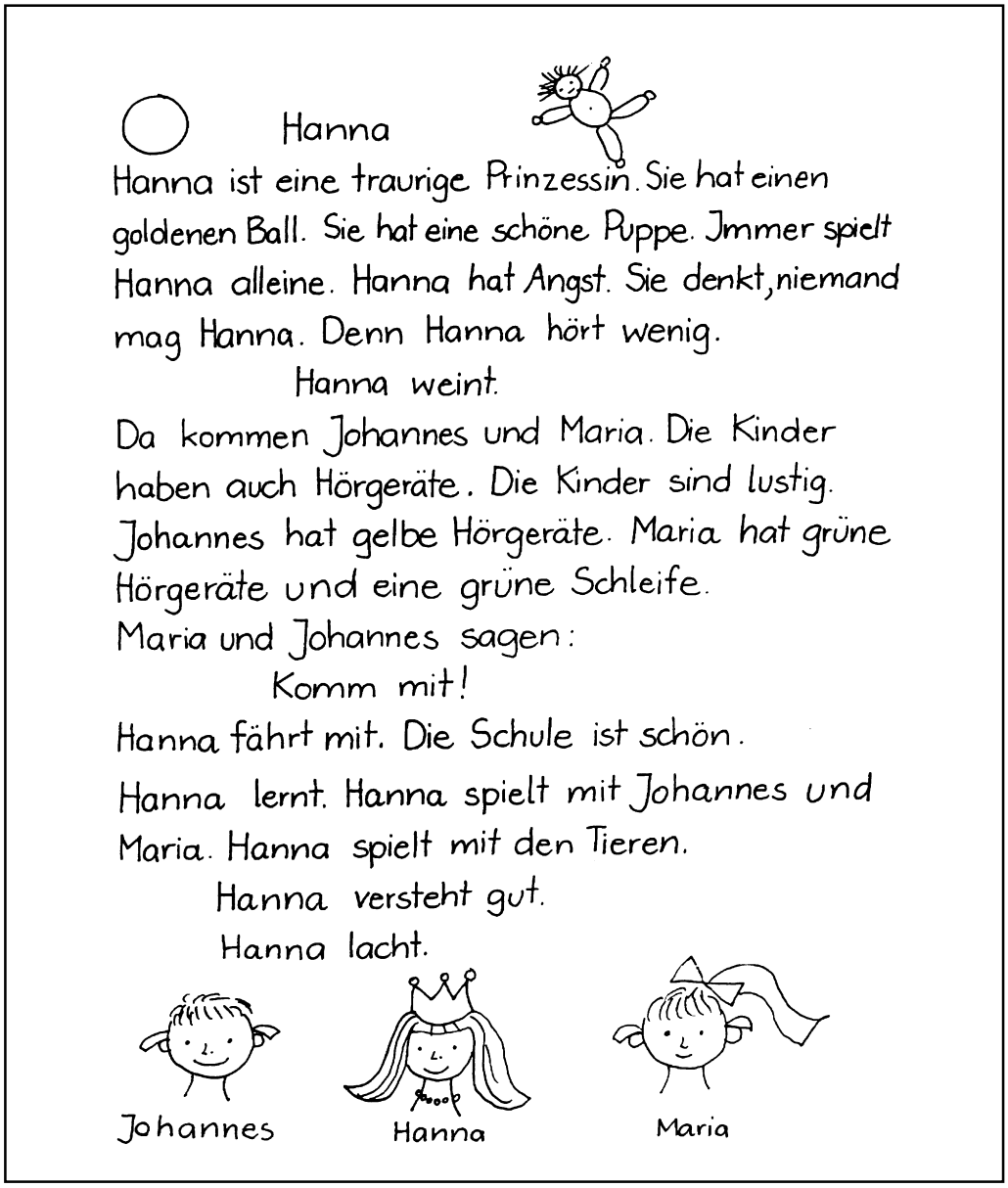
*Irene von Mende-Bauer*
*Schule für Schwerhörige*
*Musenbergstraße 32*
*81929 München*

**Der DFGS im INTERNET**

Besuchen Sie uns unter

www.taubenschlag.de/dfgs

**Beispiele für Arbeitsblätter**



Hanna

Hanna ist eine traurige Prinzessin. Sie hat einen goldenen Ball. Sie hat eine schöne Puppe. Immer spielt Hanna alleine. Hanna hat Angst. Sie denkt, niemand mag Hanna. Denn Hanna hört wenig.

Hanna weint.

Da kommen Johannes und Maria. Die Kinder haben auch Hörgeräte. Die Kinder sind lustig. Johannes hat gelbe Hörgeräte. Maria hat grüne Hörgeräte und eine grüne Schleife.

Maria und Johannes sagen:

Komm mit!

Hanna fährt mit. Die Schule ist schön.

Hanna lernt. Hanna spielt mit Johannes und Maria. Hanna spielt mit den Tieren.

Hanna versteht gut.

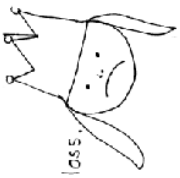
Hanna lacht.

Johannes Hanna Maria

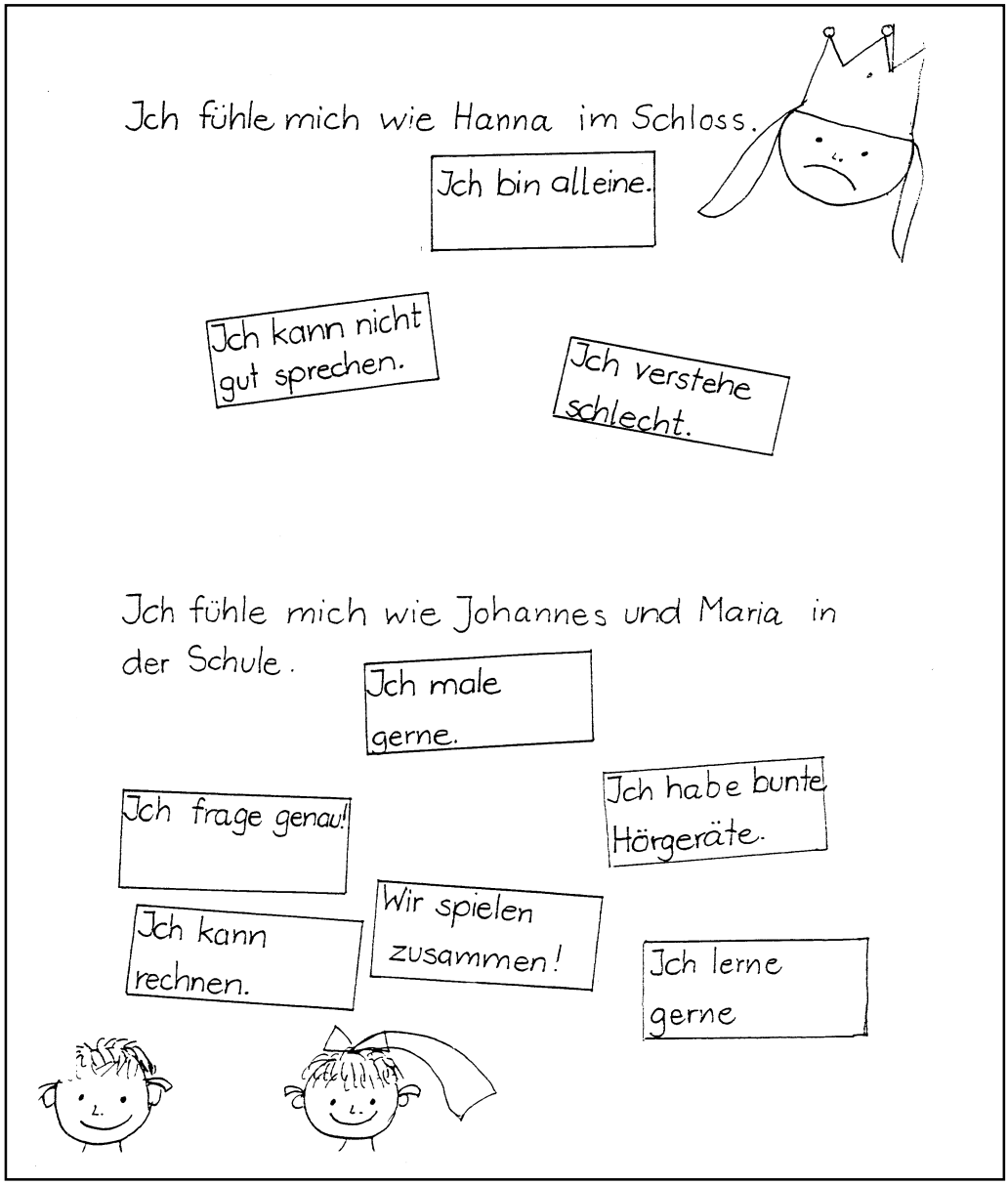
| | | |
|---|---|---|
| Hörgeräte sind toll! | Ich frage genau! | Wir spielen zusammen! |
| Die Kinder lachen mich aus. | Ich mag keine Hörgeräte. | Ich kann gut sprechen. |
| Ich kann Lesen. | Ich kann rechnen. | Ich male gerne. |
| Ich kann nicht gut sprechen. | Niemand mag mich! | Ich bin alleine. |
| Ich habe keine Freunde. | Ich verstehe schlecht. | Es ist so laut. |
| Niemand spielt mit mir. | Ich lache viel. | Ich habe Angst. |
| Ich lerne gerne | Ich weine oft. | Ich bin fröhlich. |
| Ich bin allein. | Ich bin traurig. | Ich habe bunte Hörgeräte. |

Ich fühle mich wie Johannes und Maria in der Schule.

Ich fühle mich wie Hanna im Schlass.



**Beispiel für ein fertiges Arbeitsblatt**



# Auch gehörlose Meister fallen nicht vom Himmel

*Michael Mees*

Das folgende Statement wurde als Eröffnungsstatement im Rahmen eines Workshops bei der 6.Jahrestagung in München gehalten.

„Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen. Zuerst möchte ich mich vorstellen: Mein Name ist Michael Mees, ich unterrichte als Fachlehrer am Rheinisch-Westfälischen Berufskolleg für Hörgeschädigte in Essen.
Ich bin gehörlos, im Alter von 6 Jahren ertaubt. Wegen meiner altersgemäßen Sprachentwicklung wurde ich damals in einer Schwerhörigenschule eingeschult.

Da das Thema unserer Tagung lautet: „Schule – Startrampe ins Leben?“ möchte ich direkt mit meiner Ausbildungszeit beginnen.
Nach meinem Schulabschluss 1980 an der Schule für Gehörlose und Schwerhörige in Neuwied begann ich mit einer Ausbildung im Tischlerhandwerk. Es war mein Wunschberuf, da mein Vater selbst von Beruf Tischler ist und mir schon in der Schulzeit viele Praxisarbeiten beigebracht hat. Eine alternative schulische Weiterbildung für Hörgeschädigte wurde mir damals nicht angeboten. Das Arbeitsamt befürwortete ebenfalls eine Ausbildung.
Während der 3-jährigen Ausbildungszeit besuchte ich einmal wöchentlich die Berufsschule für Hörgeschädigte in Neuwied und ebenfalls einmal wöchentlich zusammen mit meinen hörenden Ausbildungskollegen die Regelberufsschule. So war ich in Lerntempo und Fachwissen mit meinen hörenden Kollegen auf einem Stand.
Nach erfolgreicher Abschlussprüfung arbeitete ich 6 Jahre als Tischlergeselle. In dieser Zeit entstand mehr und mehr der Wunsch, mich weiterzubilden und dadurch die Möglichkeit zu haben, mein Wissen und meine Erfahrung an Hörgeschädigte weiterzugeben. Ich besuchte die Meisterschule der HWK Koblenz und nahm nach erfolgreicher Meisterprüfung zunächst eine Stelle als Abteilungsmeister, später als Betriebsleiter an.
Dann bewarb ich mich am RWB Essen und wurde dort 1994 als Fachlehrer für Holztechnik eingestellt. Ich unterrichte Vollzeitklassen (z.B. Vorklassen und Berufsfachschulklassen) und Berufsschulklassen im Blockunterricht (Auszubildende im Bereich der Holztechnik) in der Fachpraxis. Gemeinsam mit einer hörenden Kollegin führe ich einen Förderunterricht für Vorklassenschüler durch. Wir wollen die Kommunikationsfähigkeit der Schüler erweitern. Ich unterrichte ebenfalls im Bereich der beruflichen Fortbildung und bereite mich auf die Durchführung eines Meisterkurses für hörgeschädigte Tischler vor.

Ich möchte jetzt im Folgenden über meine Erfahrungen als gehörloser Lehrer berichten und dabei 2 Aspekte betrachten:

1. Wie ist die Kommunikation zwischen mir und den hörgeschädigten Schülern? Wie ist meine Stellung als Lehrer?

2. Wie ist die Kommunikation zwischen mir und den überwiegend hörenden Kollegen?

Wie ist meine Stellung als Kollege?

Zu 1:

Die Kommunikationsform (also Gebärdensprache, Lautsprache oder LBG) ist primär abhängig vom Hörstatus der Schüler. In gemischten Klassen mit gehörlosen, schwerhörigen und fehlhörigen Schülern unterrichte ich in LBG. Ich habe auch den Eindruck, dass alle Schüler damit zufrieden sind.
Die Kommunikationsform ist aber auch abhängig vom Unterrichtsinhalt. In Gehörlosenklassen ist DGS die „Erklärungssprache". Die Fachsprache ist LBG bzw. Schriftsprache.

Wie ist meine Position gegenüber den Schülern?

Die Schüler verhalten sich mir gegenüber nicht anders (z.B. disziplinloser) als gegenüber meinen hörenden Kollegen.
Aber ich habe den Eindruck, dass die Situation offen und entspannt ist: sie haben das Gefühl, mit mir über alle Probleme sprechen zu können, obwohl ich nicht der Klassenlehrer bin.

Sie haben auch Spaß am Unterricht. Sie arbeiten gut mit und haben keine Angst, Fehler zu machen.

Damit möchte ich nicht sagen, dass hörende Kollegen keinen guten Unterricht machen können.

Ich denke, die wichtigste Voraussetzung für einen guten Unterricht ist: die Schüler ernst nehmen. Die Kommunikationsform ist eine Möglichkeit, dies zu zeigen: Die Schüler sollen sich nicht ausschließlich dem Lehrer anpassen müssen. Der Lehrer soll ihnen z.B. durch sein Bemühen nach verständlicher Kommunikation zeigen, dass er bereit ist, auf die Schüler zuzugehen.

Zu 2
(Kommunikation und Position im Kollegium):

Als ich neu im Kollegium anfing, habe ich mit Kollegen schnell und ohne Gebärden gesprochen. Das hatte zur Folge, dass sie mir ebenso schnell geantwortet haben und ich Mühe hatte, sie zu verstehen. Ich gewöhnte mir dann eine langsame Artikulation an und gebärdete dabei; die Kollegen antworteten nun ebenfalls langsam und mit Gebärden.

In meinem Fachbereich Bau können einige Kollegen gut gebärden und dolmetschen für mich z.B. in Dienstbesprechungen. Hier fühle ich mich sehr wohl.

Aber auch im Gesamtkollegium hat sich die Kommunikationssituation für mich gebessert. Die Anzahl hochgradig hörgeschädigter Kollegen nimmt zu und die hörenden Kollegen sehen, dass Gebärden für eine gute Zusammenarbeit absolut notwendig sind. Ich vermute, dass bei einigen dadurch auch eine größere Bereitschaft entstanden ist, selbst Gebärden zu lernen und sie auch im Unterricht zu benutzen.

Das Dolmetschen ist ein besonderes Problem, deshalb möchte ich darauf noch näher eingehen. In einigen Situationen sind für mich Dolmetscher unverzichtbar: in größeren Konferenzen (Lehrer- und Schulkonferenz, Personalversammlung), in Fortbildungen und in Kontakten außerhalb unserer Schule (z.B. Besprechungen zwischen Schule und Handwerkskammer ).
Für den Elternsprechtag würde ich mir eine Dolmetscherunterstützung wünschen, um mich und die Kollegen zu entlasten. Andererseits werden dort oft sehr persönliche Gespräche geführt und eine fremde Person würde von den Eltern möglicherweise als störend empfunden werden.

Für kurzfristig angesetzte Dienstbesprechungen, Stufen- und Klassenkonferenzen

lässt sich ein Dolmetschereinsatz nicht organisieren. Aber hier sind viele Kollegen gerne bereit und dolmetschen abwechselnd für mich.

Ich habe dabei das gute Gefühl, als „vollwertiger“ Gesprächsteilnehmer beteiligt zu sein, ich kann meine Meinung gut einbringen und werde auch oft um Rat gefragt.
Diese für mich angenehme Situation ist durch die beiderseitige Bereitschaft, aufeinander zuzugehen, entstanden.
Ich versuche, mich auf meine hörenden Kollegen einzustellen – und sie sind bereit, langsam und verständlich zu kommunizieren.
So, wie ich auf die Kollegen zugehe, kommen sie auch mir entgegen.
Ein Beharren auf rein gebärdensprachlicher Kommunikation hätte wahrscheinlich mehr Abwehr hervorgerufen. Ich bin der Meinung, dass qualifizierte Gehörlose durchaus alle Kommunikationsformen nutzen können und auch sollten.

Damit ist auch eine wichtige Voraussetzung für meine Stellung im Kollegium gegeben.

Ich habe viel Kontakt, sowohl zu hörenden als auch zu hörgeschädigten Kollegen und fühle mich voll integriert. Das zeigt sich besonders im fächerübergreifenden Projektunterricht, hier arbeite ich mit bis zu 4 Kollegen im Team und die Zusammenarbeit ist sehr gut. Als Gehörloser kann ich das Sprachniveau der Schüler besser einschätzen und Hinweise für den Unterricht geben. Auch bei Verhaltensauffälligkeiten kann ich manchmal wichtige Erklärungshilfen geben.

Diese Achtung und Akzeptanz Gehörlosen gegenüber ist aber nicht überall selbstverständlich. Ich möchte ein Beispiel erzählen: Gegen Ende jedes Schuljahres bekommen wir Besuch von Realschülern und Hauptschülern, die bei uns ein mehrtägiges Praktikum absolvieren. Sie werden von ihren Klassenlehrern begleitet. Die Schüler sollen die Arbeit in den Werkstätten kennenlernen und die Lehrer möchten Auskunft über die Fähigkeiten ihrer Schüler bekommen. Zu einer solchen Besprechung traf ich mich mit einem Lehrer einer Gehörlosenschule und anderen Kollegen. Ich fand es sehr entwürdigend, dass er mich als einzige Person duzte (wir kannten uns nicht), meine anderen Kollegen sprach er selbstverständlich mit „Sie“ an. Dieser Lehrer hat offensichtlich wenig oder keinen Kontakt mit erwachsenen gehörlosen Menschen, er sieht uns immer noch in der Rolle seiner Schüler.

Mein Fazit:

Die gemeinsame Arbeit von hörenden und hörgeschädigten Lehrern kann für beide Seiten Vorteile bringen:
Hörende erleben Hörgeschädigte als ganz normale Kollegen, die unabhängig von ihrem Hörvermögen nach ihren kollegialen Fähigkeiten zu beurteilen sind; und Hörgeschädigte sehen, dass ihnen Hörende sehr entgegenkommen, wenn sie ihrerseits Kompromissbereitschaft zeigen.

Ich wünsche mir deshalb die Ausbildung und Einstellung weiterer hörgeschädigter Lehrer.“

Das Statement konnte die Teilnehmer zu einer interessanten Diskussion anregen.

*Michael Mees*
*Rhein.-Westf. Berufskolleg*
*für Hörgeschädigte Essen*
*Kerckhoffstr. 100, 45144 Essen*

**Bfz**

# Netzwerk-Management für Gehörlose

*Christine Linnartz*

Im Hinblick auf die Befriedigung von Grundbedürfnissen gibt es gravierende Lücken bei vielen gehörlosen Kindern, ihre Möglichkeiten einer Identitätsbildung ist stark eingeschränkt und dann sind sie Stigmata ausgesetzt, die ihr Leben zusätzlich erschweren.

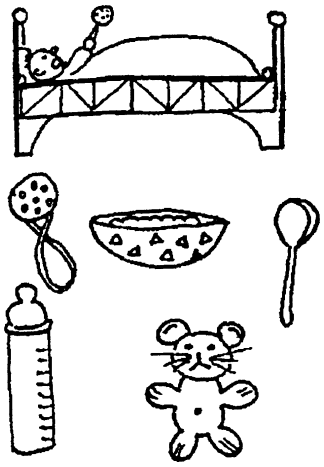
Wie die Grundbedürfnisse aussehen, die Identitätsbildung sich vollzieht sowie Stigmatisierung zu erklären ist, soll im Vorspann erläutert werden.

**Grundbedürfnisse von Kindern**

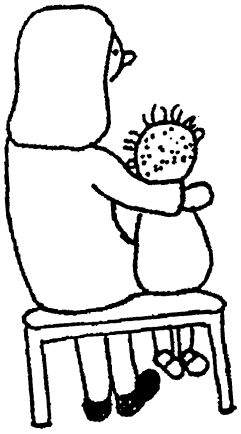
Gehörlose Kinder sind Kinder wie andere auch und haben als solche Grundbedürfnisse, deren Befriedigung für alle Kinder sehr wichtig ist. Das bekannteste Modell, das Auskunft über diese grundlegenden Bedürfnissen gibt, stammt von Maslow. Es unterstellt hierarchisch angeordnete Grundbedürfnisse, die aufeinander aufbauen, so dass die höhere Ebene nur wirksam werden kann, wenn die jeweils niedere befriedigt ist.

Diese Grundbedürfnisse werden im folgenden dargestellt:

**Erste Bedürfnisebene**
physiologische Bedürfnisse nach Nahrung, Schlaf, Wärme usw.

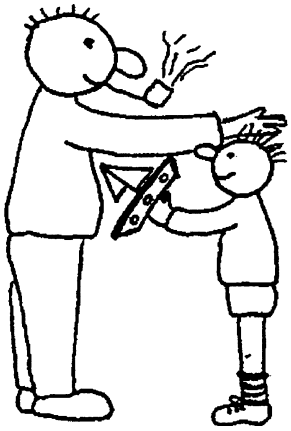


**Zweite Bedürfnisebene**
Bedürfnis nach Sicherheit, Geborgenheit und Angstfreiheit.

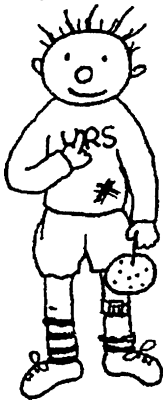


**Dritte Bedürfnisebene**
Bedürfnis nach Zärtlichkeit, und menschlicher Zuwendung.

**Vierte Bedürfnisebene**
Bedürfnis nach Anerkennung, nach Wertschätzung, nach Bestätigung der eigenen Person und der Leistungen durch Mitmenschen.

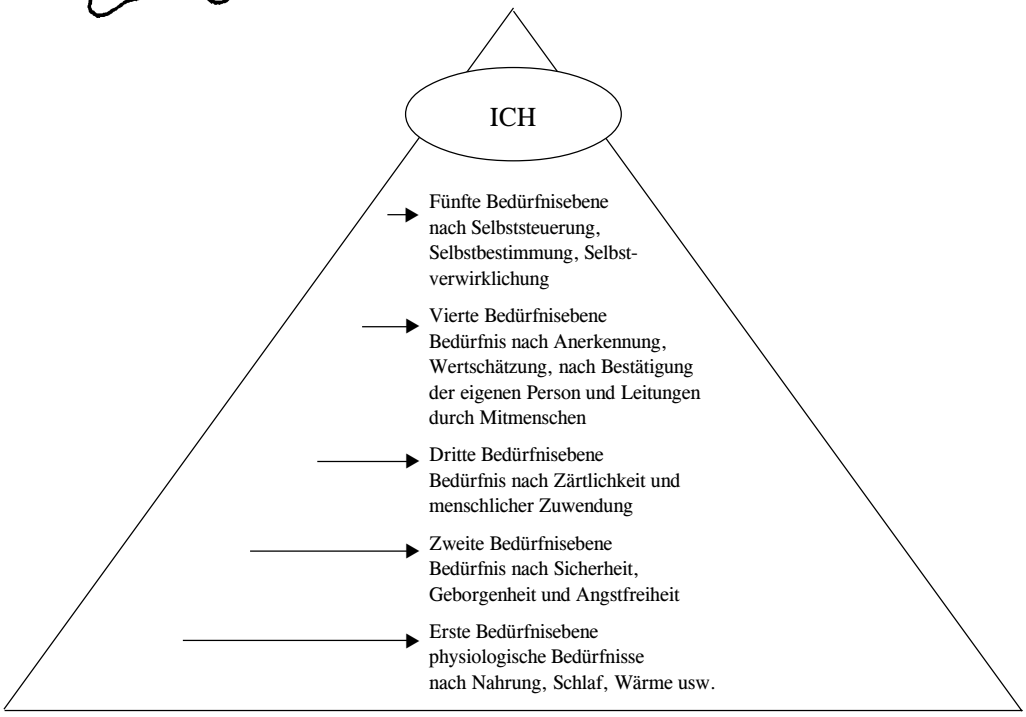


**Fünfte Bedürfnisebene**
Bedürfnis nach Selbststeuerung, Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung




Schenk-Danzinger und Biermann haben ebenfalls Kataloge von Grundbedürfnissen erstellt, deren Befriedigung ein Kind für seine Entwicklung braucht. Im wesentlichen finden sich die o.a. Punkte wieder.

Schenk-Danzinger erwähnt explizit das „Bedürfnis nach dem Einbezogensein in die familiäre Gemeinschaft“ und - außerhalb der Familie - u.a. „das Bedürfnis mach adäquatem Unterricht“. Biermann nennt als wichtige Bedingung „geistige Förderung und sensorischen Anregungsreichtum“ und Schenk-Danzinger spricht vom „Bedürfnis nach Expansion“, also nach dem Vorhandensein von genügend Lernmöglichkeiten, um seine Fähigkeiten zu realisieren und seine Lebenserfahrung zu erweitern. Neben der emotionalen Zuwendung muß also auch unbedingt dem starken Wissensdrang der Kinder entsprochen werden.



## Identitätsbildung

Ohne die Befriedigung der oben aufgeführten Grundbedürfnisse ist eine Identitätsbildung nicht möglich. Nach Mead ist Identität die Fähigkeit, „ein reflexives Verhältnis zu sich selbst zu gewinnen, das heißt, von sich selbst Abstand zu nehmen und sich aus diesem Abstand heraus zu betrachten und über sich nachzudenken“. Ein isolierter Einzelner kann jedoch nicht zu einer solchen Selbstreflexion gelangen. Nur durch die Interaktion mit anderen kann Identität entstehen. Voraussetzung für Interaktion ist, dass der einzelne ein gemeinsames Symbolsystem (Sprache) mit den anderen teilt, so dass Verständigung möglich wird. Die kindlichen Erfahrungen bei der Ausbildung des Selbstes beschränken sich zunächst auf die Interaktion und Kommunikation mit einer einzelnen Person oder mit sehr wenigen primären Bezugspersonen. Schließlich tritt es mit immer mehr Personen in Kommunikation, und erwirbt dadurch die Erfahrung vielfältigster Wahrnehmungen und Rollenerwartungen der Umwelt an sich selbst.

Mead unterscheidet diesen quantitativen Aspekt, der sich auf die Anzahl der insgesamt verfügbaren Interaktionspartner bezieht, vom ebenso bedeutsamen qualitativen Aspekt, der die begrenzten oder uneingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten mit den jeweiligen Interaktionspartnern betrifft.

Um eine Identität ausbilden zu können benötigt ein Kind persönliche Kompetenzen und Fähigkeiten, die sowohl Voraussetzung und Folge der Identitätsbildung sind. Es sind dies – nach Mead und Krappmann – im einzelnen:

- **Sprachfähigkeit:** Um die Erfahrungen mit anderen reflektieren zu können, ist Sprache unverzichtbar.
- **Empathie:** hiermit ist die Fähigkeit gemeint, sich in die Bedürfnisse des Gegenübers einzufühlen;
- **Frustrationstoleranz:** Fähigkeit, trotz geringer eigener Bedürfnisbefriedigung eine Interaktion fortzusetzen, also Enttäuschungen auszuhalten;
- **Ambiguitätstoleranz:** Fähigkeit, Unklarheiten, Widersprüche und Ambivalenzen zu ertragen und dennoch handlungsfähig zu bleiben.
- **Rollendistanz:** Fähigkeit, Rollenerwartungen als solche zu erkennen und mit ihnen reflektierend und interpretierend so umzugehen, dass eigene Bedürfnisse in die Interaktion eingebracht werden können.
- **Identitätsdarstellung:** Dem Kind muss es gelingen, seine Identität in der Interaktion mit anderen sichtbar zu machen.

Diese individuellen, für eine Identitätsbildung förderlichen Fähigkeiten entwickeln sich in Abhängigkeit von familiären, schulischen und außerfamiliären Sozialisationsbedingungen. Hinsichtlich der familiären Bedingungen sind von großer Bedeutung die emotionale Atmosphäre und die persönlichen Beziehungen in der Familie, der Umgang der primären Bezugspersonen und auch der Geschwister mit dem gehörlosen Kind, der Anregungsgrad des familiären Milieus und vor allem auch die Art und der Umfang der frühen Kornmunikationsförderung.

Im schulischen Bereich sind die Art der Beschulung, die persönlichen Beziehungen von Lehrern und Schülern sowie der Schüler untereinander sowie auch die pädagogisch-didaktischen Prinzipien wichtig,

und hier besonders solche, die sich mit der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit beschäftigen. Im außerschulischen Bereich ist an die persönlichen Beziehungen zu anderen Kindern und Erwachsenen sowie an das allgemeine Anregungsniveau der Umwelt zu denken, das die Möglichkeit des Kindes bestimmt, sich entsprechend des eigenen Entwicklungsstandes zu entfalten. Identität ist keine feststehende Größe, sie entwikkelt sich ein Leben lang weiter und muss in jeder Interaktion neu geleistet und eingebracht werden. Nur durch eine Vielzahl von Interaktionserfahrungen kann sich eine stabile personale und soziale Identität herausbilden und eine Balance zwischen biographischer Erfahrung und aktueller Situation gefunden werden. Mit der Ich-Identität wird das Individuum handlungsfähiges Mitglied der Gesellschaft und zugleich ein einmaliges unverwechselbares Individuum.

## Stigmatisierung

Das Stigma ist das soziale Vorurteil gegenüber bestimmten Personen, durch das diesen negative Eigenschaften zugeschrieben werden. Es handelt sich dabei um Eigenschaften, die von denen einer Mehrheit abweichen, sichtbare wie z.B. körperliche Auffälligkeiten oder nicht sichtbare wie Gruppenzugehörigkeiten.

Die Gehörlosigkeit ist nach Ebbinghaus eine „unscheinbare Behinderung". Gehörlose fallen – sei es durch Sprechweise oder durch den Einsatz körperlicher Kommunikationsmittel – erst dann auf, wenn sie kommunizieren. Auf den ersten Blick hat man den Eindruck, dass die Menschen sich vor menschlicher Andersartigkeit fürchten und dass sie es als die Aufgabe ihrer gesellschaftlichen Institutionen ansehen, diese Andersartigkeit in Grenzen zu halten oder zu beseitigen.

Stigmata dienen nach Hohmeier auf der mikrosozialen Ebene als Orientierungsfunktion in sozialen Interaktionen. Dem „Normalen" fehlt beispielsweise das Mittel, mit dem „Anderssein" des Gehörlosen kognitiv, emotional und instrumental fertig zu werden. Er greift dann zu Identitätsstrategien wie Ablehnung, Interaktionsvermeidung und sozialer Isolierung, um sein bedrohtes psychisches Gleichgewicht aufrecht zu erhalten. Andererseits weiß der Gehörlose oft nicht, welche Erwartungen der hörende Gesprächspartner an ihn hat, und wenn diese gänzlich unklar bleiben, kann es zum Abbruch der Interaktion kommen. Oder Gehörlose verzichten aufgrund schlechter Erfahrungen von vornherein auf Kommunikation in der Offentlichkeit.

Durch Stigmata ist die Wahrnehmung selektiv und verzerrt und dadurch können keine neuen Erfahrungen gemacht werden. Auf der makrosozialen Ebene dienen Stigmata als Regulation des sozialen Verkehrs zwischen Mehrheit und Minderheit und regeln den Zugang zu den knappen Gütern wie Status, Berufschancen etc. Sie haben eine Herrschaftsfunktion und lenken von der Aufdeckung und Beseitigung gesellschaftlicher Mißstände ab. Außerdem verstärken die Stigmatisierungen die Normkonformität der Nicht-Stigmatisierten, wobei die Normtreue belohnt wird, indem die Kontrastgruppen geschaffen werden, von denen sich die „Normalen" abheben können. Ohne Stigmatisierte ist es kein Vorteil, normal zu sein. In weiten Teilen der Bevölkerung bestehen gegenüber Behinderten und auch gegenüber Gehörlosen reservierte, wenn nicht ablehnende Haltungen. Viele Gehörlose berichten vom Spott Hörender, vom Angestarrtwerden, von nachäffenden Kindern. Der

eine oder andere, der sich verständlich machen wollte, wurde für betrunken gehalten.

Anhand einer Untersuchung wurde festgestellt, daß die Lautsprache Gehörloser von Hörenden als fremdartig und unsympathisch eingeschätzt wurden. Ebenso sind die gebärdensprachlichen Äußerungen Gehörloser für Hörende sehr häufig fremd und schaffen Distanz. Die Folgen der Stigmatisierung sind auch, dass es Stigmatisierte schwer haben, als vollwertige Interaktionspartner anerkannt zu werden. Für den Sitgmatisierten ist es zudem schwer, seine persönliche Identität zu bewahren und zu entwickeln. Viele Gehörlose lehnen sich gegen diese Stigmata „behindert“ und „abhängig“ auf, die sie von den Hörenden aufgeklebt bekommen haben. Sie fordern von den Hörenden, dass nicht das Hauptvermerk der Stimme gilt, sondern ihre ganze Person gesehen wird. So schreiben auch Padden und Humphries: „‚Behindert‘ ist ein Etikett, das von geschichtlichem Ursprung her nichts mit Gehörlosen zu tun hat ( … ). Sprechen Gehörlose von ihrer Gehörlosigkeit, so verwenden sie Begriffe, die tief in ihrer Sprache, ihrer Vergangenheit und ihrer Gemeinschaft verwurzelt sind. Ihr stetes Anliegen ist der Erhalt ihrer Sprache“. King Jordan, Präsident der Gallaudet-Universität für Gehörlose in Washington, erwiderte auf die Frage, ob er gerne sein Gehör wieder hätte „Das ist fast, als fragte man einen Schwarzen ob er lieber weiß wäre ( … ). Ich sehe mich nicht als mangelhaft, als unvollständig an ( … ). Das ist ein verbreiteter Irrtum unter denen, die nichts über Gehörlose und ihre Anliegen wissen. Sie halten es für eine Beschränkung.“

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

# Funktionen der Stigmata

➔ Orientierungsfunktion (mikrosoziale Ebene)

**normale** **andere**

**Soziale Interaktion**
**<u>nicht</u> möglich**

**Menschen** **Menschen**

**kein Mittel** ➔ **kognitiv**
**emotional**
**instrumental** ➔ **Unsicherheit***
**Unklarheit***

***Gründe:** **Ein „normaler" Mensch möchte sein bedrohtes psychisches Gleichgewicht aufrecht erhalten!**

**Folgen:** **Ablehnung**
**Interaktionsvermeidung**
**Soziale Isolierung**

# Funktionen der Stigmata

➔ Herrschaftsfunktion (makrosoziale Ebene)

**Minderheit** ⟷ **STIGMATA** ⟷ **Mehrheit**

**als**
**REGULATION**
**des sozialen Verkehrs**

➔ **Regulation des Zugangs**
**zu den knappen Gütern**
**z. B.: Status, Berufschancen**

➔ **Ablenkung von den gesellschaftlichen Missständen**

**Stigmata schaffen „Kontrastgruppen“, von denen sich die „Normale“ abheben können.**
**➔ Normtreue wird belohnt! Ohne den Stigmatisierten ist es kein Vorteil, „normal“ zu sein!**

# Protokoll der Mitgliederversammlung des DFGS vom 26. 11. 1999

*Helga Ulbricht*

Die Einladung erfolgte über das *dfgs forum* 1/99. Die Versammlung findet statt im Berufsbildungswerk für Hörgeschädigte München.
Beginn: 19.00 Uhr

Der Vorsitzende beantragt die Erweiterung der Tagesordnung um den Punkt 5a.
Die Änderung der Tagesordnung wird einstimmig angenommen.

**Die Tagesordnung:**

1. Begrüßung
2. Protokoll der letzten Mitgliederversammlung
3. Bericht des Vorstands
4. Kassenbericht
5. Bericht der Kassenprüfer und Entlastung des Vorstands

5.a. Antrag auf Satzungsänderung

6. Neuwahlen des Vorstands und der Kassenprüfer
7. DFGS-Tagung 2000
8. Neufestlegung der Mitgliedsbeiträge
9. Verschiedenes

**Zu 1.:**
Der Vorsitzende eröffnet die Mitgliederversammlung und stellt die Beschlussfähigkeit fest.

**Zu 2.:**
Das Protokoll der letztjährigen Mitgliederversammlung, veröffentlicht im *forum* 2/1998, wird einstimmig angenommen.

**Zu 3.:**
**Vorstandssitzungen:**
Im Berichtszeitraum fanden insgesamt 5 Vorstandssitzungen statt:
- 28.11.98 in Berlin
- 23.01.99 in Bremen
- 12./13.3.99 in München
- 07.05.99 in Münster
- 25.09.99 in Hamburg

Weitere Aktivitäten von Mitgliedern des DFGS und seines Vorstandes:

a) Durchführung eines Workshops – bilingualer Unterricht – im November 1998 in Hamburg in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser e.V. unter besonderer Mitwirkung der Vorstands- und Verbandsmitglieder: Frau Prof. Fischer/Herr Prof. Günther/ Herr Kollien/ Frau Dr. Poppendieker/Frau Staab / FrauThiel-Holtz/Frau Tollgreef/Herr Wloka (aus dem Vorstand als Gast: Frau Kammerer)

b) Teilnahme an Tagung und Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen (DG) ebenfalls im November1998 (DFGS-Mitglied Herr Hochmuth, s. Tagungsbericht in: forum, 1/99)

c) Teilnahme am Gebärdensprachsymposion Frankfurt im Juni 99 (Vertreterin des Vorstandes: Frau Kleinöder)

d) Teilnahme von Verbands- und Vorstandsmitgliedern am Workshop BiLis 27./28.2.99 in Nürnberg

e) Vom DFGS wird von Seiten der DG eine schriftliche Stellungnahme zu Entwurfspapieren der Schwerhörigenbewegung zum Thema: „Kommunikation mit Schwerhörigen“ erwünscht (Vorstandsmitglied: Frau Kammerer)

f) Teilnahme an Tagung und Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen im November 1999 (Vorstandsmitglied: Herr Hommel)
Herr Hommel gibt hierzu einen kurzen Bericht:

- Vorstandswahlen: Herr Dr. Hase wurde zum 1. Vorsitzenden gewählt, stellvertretende Vorsitzende wurden Herr Kammerbauer und

Herr Dr. Seidler (Präsident des Deutschen Schwerhörigenbundes DSB).

- Der DSB ist wieder Mitgliedsverband der Deutschen Gesellschaft. Auf Anfrage Herrn Hommels wurde bestätigt: der DSB steht einer Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache nicht mehr ablehnend gegenüber. Herr Prof. Günther hob in der DFGS-Mitgliederversammlung noch einmal die Bedeutung des Wiedereintritts hervor, dies sei insbesondere der geduldigen Arbeit von Herrn Donath und Herrn Dr. Hase zu verdanken.

Mitarbeit von Mitgliedern des DFGS und seines Vorstandes in Ausschüssen außerhalb der Verbandsarbeit:

In der Richtlinienkommission NRW zum „Förderschwerpunkt: Hören und Kommunikation“ (Frau Kammerer)

Im Fachausschuss Pädagogik des Deutschen Gehörlosenbundes (Herr Prof. Günther/ Frau George/ Frau Staab/ Frau Dr. Voit /Frau Kammerer) wird eine schriftliche Stellungnahme zur Anerkennung der Gebärdensprache aus schulischer Sicht erarbeitet.

Druck und Vertrieb des *forum* : Herr und Frau Kleinöder haben die Ausgabe 2/98 fertiggestellt. Seit der Ausgabe 1/99 übernimmt ein Schriftsetzer diese Arbeit. Beanstandet werden Mängel beim Versand. Die Adressenliste wird aktualisiert und der Versand des Heftes 2/99 kann voraussichtlich im Dezember 99 erfolgen.

Die Mitglieder werden zur redaktionellen Mitarbeit aufgefordert.

Präsenz im Internet:
Seit Anfang November ist der DFGS unter dem Dach des „Taubenschlag“ im Internet vertreten:

*www.taubenschlag.de/dfgs/index.html*.

Dadurch ist eine schnellere Information der Mitglieder gewährleistet.
Der Vorstand bemüht sich, die Seiten aktuell zu halten.

**Zu 4.:**
Herr Hommel stellt den Kassenbericht vor (siehe S.5)

**Zu 5.:**
Herr Kynass und Herr Nabrotzky haben den Kassenbericht überprüft und festgestellt: Die Kassenführung ist korrekt mit übersichtlicher Buchhaltung. Herr Nabrotzky stellt den Antrag auf Entlastung des Vorstandes und des Kassenwarts. Der Antrag wird einstimmig angenommen.

**Zu 5.a.:**
Frau Kleinöder stellt einen Antrag auf Satzungsänderung wie folgt:

„Die Mitgliederversammlung beschließt, die Zahl der Beisitzer im Vorstand von bisher vier auf zukünftig sechs zu erhöhen. Der Vorstand ist beschlussfähig, wenn fünf seiner Mitglieder anwesend sind.“

Begründung: Die Wahrnehmung erweiterter Aufgabenbereiche macht eine Erhöhung notwendig, um die Arbeit effektiver zu gestalten.

Der Antrag wird mit einer Enthaltung einstimmig angenommen.
Die Satzungsänderung wird dem Amtsgericht mitgeteilt.

**Zu 6.:**
Herr Kleinöder wird als Wahlleiter vorgeschlagen und durch Akklamation bestätigt. Nach § 7 der Satzung sind zu wählen:

a) der Vorsitzende
b) der stellvertretende Vorsitzende
c) der Schatzmeister
d) 6 Beisitzer
e) die Kassenprüfer

zu a) Vorgeschlagen wird der bisherige Vorsitzende Herr Wloka. Die Wiederwahl erfolgt einstimmig (Gegenstimmen: 0 / Enthaltungen: 1).

zu b) Vorgeschlagen wird Herr Prof. Günther. Seine Wahl erfolgt ebenfalls einstimmig (Gegenstimmen: 0 / Enthaltungen: 1).

zu c) Vorgeschlagen wird der bisherige Kassenwart Herr Hommel. Die Wiederwahl erfolgt ebenfalls einstimmig (Gegenstimmen: 0 / Enthaltungen:1).

zu d) Für die Wahl der BeisitzerInnen liegt folgender schriftlicher Vorschlag vor:

Herr Riemer, Frau Kammerer, Frau Kleinöder, Frau Engel, Herr Hochmuth, Herr Bergmann.

Frau Engel kann leider an der Sitzung nicht teilnehmen. In der Versammlung wird ein Schreiben verlesen, im dem sie die inhaltlichen Schwerpunkte ihrer Arbeit erläutert und ihre Bereitschaft zur Kandidatur erklärt.

In einer Blockabstimmung werden die sechs Beisitzer ohne Gegenstimme bei 4 Enthaltungen gewählt.

zu e) Herr Nabrotzky und Herr Kynass erklären sich bereit, noch einmal die Arbeit der Kassenprüfer zu übernehmen. Ihre Wahl erfolgt einstimmig (Gegenstimmen: 0 / Enthaltungen: 1)

**Zu 7.:**
Auf der vorjährigen DFGS-Tagung in Aachen wurde für das Jahr 2000 ein Tagungsort in einem östlichen Bundesland gewünscht.

Der Vorstand schlägt Potsdam als Tagungsort vor.

Begründung:
Die Sehenswürdigkeiten von Potsdam und die Anbindung an Berlin machen diesen Tagungsort noch attraktiver.

Der Vorstand schlägt als Tagungsthema vor: „Medien und Unterricht“.

Als Alternative wird vorgeschlagen, das im heutigen Vortrag von Frau Jokay vorgestellte Thema: peer counseling zu vertiefen.

Nach Meinung des Vorstands lassen sich solche und ähnliche Beiträge durchaus in das vorgeschlagene Tagungsthema einbinden.

**Zu 8.:**
Aufgrund des Kassenberichts gibt es keine Veranlassung zur Neufestlegung der Mitgliedsbeiträge.

**Zu 9.:**
- In jedem *forum*-Heft ist ein „Serviceblatt“ enthalten, um zukünftig Lastschriftrückbuchungen zu vermeiden.

- Der Vorstand schickt im Auftrag der Mitgliederversammlung ein Grußwort an Sabine Fries aus Anlass ihrer Ordination.

Die Sitzung endet mit einem Dank an den Vorstand für die gute Tagungsvorbereitung und die zügige Durchführung der Mitgliederversammlung.

Ein Dankeschön geht auch an die anwesenden Dolmetscherinnen.

Ende: 21.15 Uhr

# *Kassenbericht 1998*

## Einnahmen:

| | |
|---|---|
| Mitgliedsbeiträge | 8.840,00 DM |
| Tagung Aachen | 8.425,66 DM |
| Verkauf - FORUM | 66,00 DM |
| Zuschüsse | 3.920,00 DM |
| | 21.251,66 DM |

## Ausgaben:

| | |
|---|---|
| Tagungskosten: | 5.216,83 DM |
| Druck FORUM | 2.211,90 DM |
| Versand FORUM | 486,20 DM |
| Dolmetscher | 5.089,05 DM |
| DG-Beitrag | 500,00 DM |
| Bürobedarf | 108,20 DM |
| Rückbuchungen | 327,50 DM |
| Bankkosten | 17,90 DM |
| | 13.957,58 DM |

| | |
|---|---|
| Einnahmen | 21.251,66 DM |
| Ausgaben | 13.957,58 DM |
| Saldo | 7.294,08 DM |
| | |
| Stand 1.1.1998 (Sparda-Bank) | 5.116,96 DM |
| Gewinn | 7.294,08 DM |
| Stand 31.12.1998 | 12.411,04 DM |

Vereinsvermögen:

| | |
|---|---|
| 1. Sparda Bank Essen | 12.411,04 DM |
| 2. Beitragsforderungen | 140,00 DM |
| | 12.551,04 DM |

Datum: 21.1.99

Kassierer

Kassenprüfer

DFGS

# Arbeitskreise innerhalb des DFGS

**1. Öffentlichkeitsarbeit**
Schwerpunkt:
Kommunikation und Kultur
Hörgeschädigter

**2. Primäre Sozialstation**
Schwerpunkte:
Familie
Früherziehung
Kindergarten/Vorschule

**3a. Primäre Sozialstation**
Schwerpunkte:
Schule
Familie
Freizeit

**3b. Primäre Sozialstation**
Schwerpunkte:
Ausbildung (weiterführende Schulen)
Familie
Freizeit

**4. Tertiäre Sozialstation**
Schwerpunkte:
Erwachsene
Beruf
Fortbildung
Freizeit

DFGS

# SERVICE-BLATT

- ☐ Meine Anschrift hat sich geändert
- ☐ Meine Bankverbindung hat sich geändert
- ☐ Ich möchte die Halbjahreszeitschrift dfgs-forum zum Jahrespreis von DM 18,— (Inland) incl. Versand und Verpackung abonnieren DM 30,— (europäisches Ausland)

Gewünschte Zahlungsweise

- ☐ Bargeldlos durch Bankeinzug
- ☐ Gegen Rechnung

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Einfach abtrennen
und im Briefumschlag
(ausreichend frankiert)
abschicken an

DFGS
c/o Gert Hommel
Neptunstraße 15

45277 Essen

Fax (0201) 5 80 00 53

Name, Vorname

Straße, Nr.

PLZ, Ort

Tel./Fax

BLZ Kto.-Nr.

Geldinstitut

Ort, Datum Unterschrift

# Der DFGS im INTERNET

Besuchen Sie
uns unter

www.taubenschlag.de/dfgs

DFGS

*Wollen Sie Mitglied im*

# Deutschen Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik

*werden ?*

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

Deutscher Fachverband für
Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V.
Friedrichstraße 12

10969 Berlin

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

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

DFGS

# Beitrittserklärung

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum

**Deutschen Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik (DFGS)**

Name, Vorname

Straße

PLZ, Ort

Telefon/Fax

Bezug zu Gehörgeschädigten (sofern nicht durch Beruf gegeben)

Ich überweise den jährlichen Betrag von

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

Bankverbindung:
Sparda-Bank Essen eG, Konto-Nr.: 110 795, BLZ 360 605 91

Ort, Datum Unterschrift

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 einzuziehen. 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 des Zahlungspflichtigen

Name des kontoführenden Kreditinstituts

Bankleitzahl

Zahlungen wegen (Verpflichtigungsgrund, evtl. Betragsbegrenzung)

Ort, Datum

Unterschrift

# Der DFGS im INTERNET

Besuchen Sie
uns unter

www.taubenschlag.de/dfgs