

losenspezifische Forderungen in die Diskussion eingebracht werden können und Integrationsbemühungen nicht auf reine Anpassung, wie etwa bei Löwe (1989<sup>2</sup>), hinauslaufen (vgl. vorläufige Überlegungen bei Günther 1991b).

### 5. Schlußbemerkung

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

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

### Literatur

- Axer, Ursula / Axmann, Dietrich u.a. (1990): *Erfassung neurogener Lernstörungen und ihre Rehabilitation*. Forschungsbericht Gesundheitsforschung 193. Bonn: Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung.
- Axmann, Dietrich (Hrsg.) (1993): *Erkennen, Verstehen, Fördern. Tagungsbericht zur Fachtagung Neurogene Lernstörungen beim Spracherwerb hörgeschädigter Kinder – Kinder mit zentralen Störungen der auditiven Sprachwahrnehmung*. Würzburg: Hörgeschädigtenzentrum
- Boyes Braem, Penny (1990): *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung*. Hamburg: Signum
- Claußen, Hartwig (1980): Erziehung der Schwerhörigen. Eine Pädagogik im Zwischenfeld. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 34, 196–218
- Coninx, Frans (1993): Betreff: Forschungsprojekt Frühförderung und Familienbetreuung hörgeschädigter Kinder. In: *Das Zeichen* 24, 174
- Günther, Klaus-B. (1990): Neuropsycholinguistische Aspekte der Gebärdensprache. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 44, 196–218
- Günther, Klaus-B. (1991a): Gehörlosenpädagogik zwischen Hörsprecherziehung, Lautsprachbegleitenden Gebärden und Gebärdensprache. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 45, 321–348
- Günther, Klaus-B. (1991b): Vom unbildsamem Idioten zur Integration in zwei Welten – Spezifische Probleme der schulischen Bildung und Erziehung gehörloser Kinder und Jugendlicher. In: Stellger, N. (Hrsg.): *Vielfalt und Differenzierung – Spezialisierung und Integration. Perspektiven der zukünftigen Entwicklung sonderpädagogischer Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher*. Berlin: Ärztebuch, 255–263
- Günther, Klaus-B. (1992): Kommunikationsorientierte Frühförderung gehörloser und resthöriger Kinder. In: Leonhardt, Annette (Hrsg.): *Einblicke und Ausblicke. Festschrift zum 65. Geburtstag von Karl-Heinz Pöhle*. Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft 29. Heidelberg: Groos, 57–80
- Günther, Klaus-B. (1993): *Die Diskussion um eine zweisprachige Bildung und Erziehung gehörloser Kinder und das Hamburger Schulversuchsprojekt*. Universität Hamburg.: Verv. Arbeitspapier
- Hartmann-Börner, Christiane (1992): Positionen zur Frage „Gebärden in der Kommunikation“. Der Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen. In: *hörgeschädigte Kinder* 29, 148–15
- Kammerer, Emil (1988): *Kinderpsychiatrische Aspekte der schweren Hörschädigung*. Stuttgart: Enke
- Kugler-Kruse, Marianne (1988): *Die Entwicklung visueller Zeichensysteme. Von der Geste zur Gebärdensprache*. Bochum: Brockmeyer
- Leonhardt, Annette (1990): Die Beliebtheit verschiedener Sozialformen bei hörgeschädigten Schülern. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 44, 340–35
- Löwe, Armin (1989<sup>2</sup>): *Pädagogische Hilfen für hörgeschädigte Kinder in Regelschulen*. Heidelberg: Edition Schindele
- Poizner, Howard / Klima, Edward S. / Bellugi, Ursula (1990): *Was die Hände über das Gehirn verraten. Neuropsychologische Aspekte der Gebärdensprachforschung*. Hamburg: Signum (Englisches Original 1987)
- Prillwitz, Siegmund und Mitarbeiter (1986): *Die Gebärden der Gehörlosen. Ein Beitrag zur Deutschen Gebärdensprache und ihrer Grammatik*. In: Prillwitz, Siegmund (Hrsg.): *Die Gebärden in Erziehung und Bildung Gehörloser. Tagungsbericht zum internationalen Kongress 1985*. Hamburg: hörgeschädigte Kinder, 57–78
- Prillwitz, Siegmund & Wudtke, Hubert (1988): *Gebärden in der vorschulischen Erziehung gehörloser Kinder. Zehn Fallstudien zur kommunikativ-sprachlichen Entwicklung gehörloser Kinder bis zum Einschulungsalter*. Hamburg: hörgeschädigte Kinder/Signum
- Richtberg, W. (1980): *Hörbehinderung als psychosoziales Leiden. Forschungsbericht Gesundheitsforschung* 32. Bonn: Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung
- Sacks, Oliver (1990): *Stimme Stimmen. Eine Reise in die Welt der Gehörlosen*. Reinbek: Rowohlt
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Hrsg.) (1981): *Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Gehörlose. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz*. Neuwied: Luchterhand
- Schulte, Klaus (1993): *Gehörlosenausbildung mit DGS!? Ansprüche – Widersprüche*. Villingen-Schwenningen: Neckar
- van Uden, Antonius (1987): Eine differenzierende und sozial integrierende Methode in der Erziehung von gehörlosen Kindern. In: Gegner, Ursula (Hrsg.): *Orientierungen in der Hörgeschädigtenpädagogik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Alfred Braun*. Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft 21. Heidelberg: Groos, 276–336

# Gebärdensprache in der Gehörlosenschule

## - Gebärdensprache in die Gehörlosenschule\*

FRITZ-H. WISCH

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Für etwa 90% aller gehörlosen Kinder ist Gebärdensprache

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

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

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

sehen Blick in unsere Gehörlosenschulen!

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

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

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

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

Sie kennen diese Standardsituation aus der Praxis, die Ihnen

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

Lachen wir auch über die folgende Szene?

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

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

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

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

- Wie geht es Euch?
- Mir geht es schon wieder etwas besser...

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

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

Vielleicht haben Sie wie ich



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

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

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

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

*Gebärdensprache in die Gehörlosenschule!*

### 3. Gebärdensprache in die Gehörlosenschule

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

#### 3.1. Gehörlosenschule für Laut- und Gebärdensprache

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

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

#### 3.2. Gehörlose Kinder müssen früh Gebärdensprache erlernen

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

#### 3.3. Gebärdensprachkompetente Eltern und GehörlosenpädagogInnen...

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

#### 3.4. Gebärdensprachkurse für Bezugspersonen gehörloser Kinder

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

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

#### 3.5. Mitarbeit gehörloser Erwachsener in der Gehörlosenschule

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

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

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

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

Wann endlich lesen wir Stellengesuche wie diese:

*Hörgeschädigte GehörlosenpädagogInnen gesucht! Studium der Sonderpädagogik keine Voraussetzung!*

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

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

LehrerInnen und Eltern müssen gehörlose Kinder nicht verstehen.

Gehörlose Kinder müssen ihre Eltern und LehrerInnen nicht verstehen.

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

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

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

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

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

#### Literatur:

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

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

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

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