

Pädagogik statt Methodik

Perspektiven für die Hörgeschädigtenschulen

VON KLAUS-B. GÜNTHER

Seit Beginn der Institutionalisierung der Taubstumm- bildung vor gut zweihundert Jahren dominiert der Methoden- streit Laut- versus Gebärdensprache, der mit dem oralen Diktum des Mailänder Kongresses hundert Jahre später nur scheinbar eine endgültige Lösung erfuhr: das hör- geschädigtenpädagogische Den- ken und Handeln. Heute – wieder- um hundert Jahre später – wird die traditionelle orale Erziehung sowohl von auraler Seite wie von gebärdensprachlicher oder besser bilingualer Seite massiv kritisiert. Zugleich scheint gerade auch im deutschsprachigen Raum der Me- thodenstreit zu einem neuen Höhepunkt zu eskalieren. Ich möchte demgegenüber meinem Beitrag folgende Hypothese zu- grundelegen: Die Auffassung von sich gegenseitig ausschließenden alternativen Vorgehensweisen – Einbeziehung von Gebärden bzw. Gebärdensprache versus aurale Methode – vermischt jeweils eklektisch wahrgenommene neue Förder- und Therapiemöglichkei- ten mit konservativen taubstum-

menpädagogischen Denkschablonen und vergibt sich damit die Chance, das gesamte heute verfügbare förderpädagogische Ressourcenpotential bezüglich des Spracherwerbs gehörloser und hochgradig schwerhöriger Kinder in ganzheitlicher und zugleich individuell differenzierender Weise zu nutzen. Damit sind zugleich Fragen nach dem bestmöglichen Ort der Beschulung und der Förderorganisation angesprochen, umso mehr als sich die Krise der traditionellen Gehörlosenschule immer deutlicher abzeichnet und grundlegend neuer Antworten bedarf, auf die im abschließenden Teil eingegangen wird.

Um die zuvor genannte Hypothese zu belegen, ist es nötig, einige Jahrzehnte zurückzugehen und sich mit der – seinerzeit praktisch ausnahmslos konzeptionell der Unterrichtung zugrundegelegten – oralen Erziehung zu beschäftigen (vgl. Übersicht folgende Seite). Die orale Methode¹ beruhte einerseits auf der Grundannahme, daß für gehörlose Kinder eine differenzielle Lautsprachwahrnehmung via Hören nicht möglich ist – eine Vorstellung, die in den siebziger Jahren im Prinzip auch bei-

spielsweise von Schmid-Giovan- ni (1976) geteilt wurde – und andererseits auf der Setzung in der Tradition des Mailänder Kongres- ses, nach der der unterrichtliche Einsatz von Gebärden grundsätz- lich als kontraproduktiv für den Lautspracherwerb abzulehnen sei. Noch 1979 fanden in dem knapp 300-seitigen von Braun u.a. (1979) verfaßten Quasi-Rahmenplan für den Sprachunterricht an Schulen für Gehörlose Gebärden oder gar Gebärdensprache überhaupt keine, Hörerziehung nur nebensäch- lichste Berücksichtigung. In der Konsequenz bedeutete dies, daß die Lautsprache rezeptiv über die bekanntermaßen ungenauen Able- segestalten, produktiv über die Ar- tikulation künstlich und entwick- lungstheoretisch unnatürlich auf- gebaut werden mußte. Dies impli- zierte nicht nur massive Probleme bezüglich einer kindgemäßen und natürlichen Sprachentwicklung, sondern führte auch wegen der unzureichenden Wahrnehmungs- und Kontrollstruktur des Ablesens und der Artikulation – neben einer verstärkten Berücksichtigung der Schrift als Stützsystem für den Lautspracherwerb – zu einem viel- fältigen Einsatz manueller Hilfs- ys-

¹ Einen guten Überblick über die Varianten der oralen Methode und ihr seinerzeitiges Selbstverständnis bietet der Bericht zur internationalen Bodenseeländerkonferenz 1977 in Ravensburg (Bund Deutscher Taubstummlehrer 1983?).

Traditionelle Orale Erziehung

Theorie

Kein Hören im Sinne
differenzieller Lautsprachwahrnehmung
↓
Kein Einsatz von Gebärden ↓

Praxis

Gestik, Mimik, Körpersprache
↓
Manuelle Hilfssysteme, Schrift ↓

Systematischer Sprach-/Sprechaufbau:
Ablesen (als Kompensation für Hören),
Tast-/Fühlgestalten, Artikulation ↓

Unreflektierte totale Kommunikation:
Gebärden-, Schrift(-Sprache), Handzeichen-
systeme (PMS, Fingeralphabet) ↓

Oral-aural ↓ Modifikationen der Oralen Methode ↓ LBG

Entdeckung des Hörens durch frühere Diagno- stik, medizinisch-technische Versorgung, Ent- wicklung der Hörgeräte- und Cochlea-Implantat- Technologie ↓

Entdeckung der Gebärdensprache als laut- sprachanalogen System zur sprachlich-kommu- nikativen, kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung ↓

Aurale Hör-Sprach-Erziehung

Grundannahme: *Hörbahnenreife innerhalb einer sensiblen Phase auch bei schwerer Hör- schädigung möglich.* Konsequenz: Frühestzeiti- ge Erfassung der Hörschädigung, medizinisch- technische Versorgung und konsequente aurale Erziehung bei strikter Vermeidung manueller Mit- tel und stark reduziertem Ablesen. ↓

Sukzessiv-Bilinguale Erziehung

Grundannahme: *Gehörlose Kinder können nicht hören und deshalb nicht natürlich-kompetent die Lautsprache erwerben.* Konsequenz: Gebär- densprache als Erst-/Basissprache für allgemei- ne Entwicklung wie den Aufbau primär der Schriftsprache als Zweitsprache. Lautsprachliche Förderung sekundär (Schwedisches Modell). ↓

Aurale Erziehung ⇒

⇐ Bilinguale Erziehung ⇒

⇐ Manuale Erziehung

Primat der Hör-Sprach-Erzie- hung entsprechend auraler Grundprinzipien vom Kleinkind- bis zum Ende des Grund- schulalters. Nach oben offen für unterrichtlichen Einsatz von Ge- bärdenprache

Gleichzeitiges Angebot von Ge- bärden-, Laut- und Schriftspra- che. Stärkere Gebärdensprache als Basis für schwächere Laut- sprache. Lautsprachliche Förde- rung nach auralen Grundprinzi- pien.

Alternatives primär manuales Bildungskonzept besonders für mehrfachbehinderte Hörgeschädigte mit massiv einge- schränktem Zugang zur Laut- sprache, eventuell ergänzt durch Einsatz schriftsprachlicher Mittel.

↓ Methodenoffenes und -übergreifendes ↓

↑ Förder- und Ressourcenzentrum für Hörgeschädigte ↑

Ambulante hörgeschädigten- pädagogische Betreuung und Beratung von hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen in Regleinrichtungen.

Klassen für Hörgeschädigte mit jeweils etwa 50% Unterricht in der Förderschule und in koope- rativer Integration in der Regel- schule.

Mehrfachbehinderte Hörgeschädigte werden in besonderen Gruppierungen und spezifi- schen Kooperationsformen durch die Förderschule betreut.

Übersicht: Von der Taubstummenanstalt zum Förder- und Ressourcenzentrum für Hörgeschädigte

steme, in Westdeutschland besonders des PMS, in Ostdeutschland des Fingeralphabets.

Dennoch ließ sich nicht verhindern, daß sich entgegen dem rein oralen Anspruch paradoxerweise die faktische Realität an den Gehörlosenschulen häufig als fachlich-pädagogisch unreflektierte und unbegründete totale Kommunikation darstellte, d.h. ein Gemisch von Mimik, Gestik, Körpersprache, manualen Ersatzsystemen und eben doch verschiedenartig motivierten Gebärdensprachen. Es verwundert nicht, daß die Konsequenzen für die Erziehung gehörloser Kinder von Ausnahmen abgesehen insgesamt sehr unbefriedigend waren und in den siebziger Jahren ein wachsender Veränderungsdruck von wissenschaftlicher, pädagogischer und elterlicher Seite entstand. Dieser führte zunächst zu Modifikationen des oralen Vorgehens durch Aufnahme auraler Elemente sowie alternativ des Konzepts lautsprachbegleitenden Gebärdens (vgl. Übersicht Seite *), entlud sich etwas später aber eruptionsartig an den beiden Polen der hörgeschädigtenpädagogischen Methodendiskussion, die in der oralen Konzeption keine adäquate Berücksichtigung gefunden hatten, nämlich dem Hören physiologisch gehörloser Kinder auf der einen und der Gebärdensprache auf der anderen Seite.

Die Möglichkeit, selbst bei Hörverlusten von weit über 100 dB zumindest partiell für die Lautsprachentwick-

lung nutzbare Hörreste zu evozieren, basiert auf den enormen Fortschritten in der medizinischen (Früh-)Diagnostik sowie der medizinischen Technik – d.h. insbesondere der Hörgeräte-, inzwischen auch der Cochlea-Implant-Technologie – und stellt in ihren hörgeschädigtenpädagogischen Konsequenzen mit der Konzentration auf die Hörentwicklung die orale Methode auch und gerade in ihrer reinen, nicht manual ergänzten Form radikal in Frage.

Mindestens ebenso radikal waren die Konsequenzen für die Frage des unterrichtlichen Gebärdeneinsatzes, die aus der Entdeckung der Gebärdensprache(n) resultieren. Es ist heute wissenschaftlich, aber auch sprachpragmatisch unbestritten, daß Gebärdensprachen die gleichen Strukturmerkmale wie gesprochene Sprachen aufweisen, analog erworben und verarbeitet werden sowie kommunikativ und kognitiv in gleicher Weise leistungsfähig sind. Ein wichtiger Unterschied zwischen Laut- und Gebärdensprachen besteht jedoch, nämlich daß Gebärdensprachen über keine schriftliche Repräsentationsform verfügen und deshalb die pädagogischen Schlußfolgerungen aus der Entdeckung der Gebärdensprache(n) logischer Weise zu in sich durchaus sehr unterschiedlichen bilingualen Konzepten führen. Wie auch immer man den Einsatz der Gebärdensprache in der Erziehung und Bildung hochgradig hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher beurteilt, mit der Er-

kenntnis des Sprachsystemcharakters der Gebärdensprache(n) stehen alternative schulische Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten für die sprachliche und kognitive Entwicklung gehörloser und resthöriger Kinder zur Verfügung, die, wie die sprunghaft anwachsende Zahl bilingualer Schulprojekte in aller Welt sowie eine wachsende Akzeptanz der Gebärdensprache und des bilingualen Ansatzes in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit zeigen, eine soziale Dynamik entwickeln, die von einem Teil der Mediziner und Hörgeschädigtenpädagogen bislang grob unterschätzt wird.

Die genannten Möglichkeiten der Hörentwicklung einerseits und der Gebärdensprache andererseits haben zu zwei völlig neuen und zunächst einmal radikal getrennten methodischen Wegen in der Erziehung und Bildung hochgradig hörgeschädigter Kinder geführt, nämlich die im deutschsprachigen Raum als hörgerichtete Erziehung bezeichnete Methode und die von mir als sukzessiv spezialisierte bilinguale Erziehung als das Regelmodell beispielsweise an den schwedischen Gehörlosenschulen von der Früherziehung bis zum Gymnasium. Beide Methoden definieren sich aus der Ablehnung des traditionellen oralen Weges heraus und stimmen auch in der generalisierten Zielsetzung einer möglichst normalen Sprach- und Lernentwicklung entsprechend den je individuellen Voraussetzungen überein. Gleichzeitig grenzen sie sich kompromißlos

mit ausschließlichem Bezug auf orale Negativverfahren – Vermeidung von manuellen Mitteln auf hörgerichteter und von lautsprachlicher (Früh-)Förderung auf sukzessiv-bilingualer Seite – nicht nur theoretisch-konzeptionell sondern auch in der Praxis als gegenseitig unkompatibel voneinander ab. Sämtliche Ausführungen zur Unvereinbarkeit von aural orientierter und Gebärdensprache einbeziehender (Früh-)Förderung beziehen sich auf auch von bilingualer Seite kritisierten traditionellen oralen bzw. manual modifizierten Gehörlosenunterricht.² Wir halten dies wissenschaftlich wie in seinen pädagogischen Konsequenzen für fatal, weil damit wichtige Potenzen eines umfassenden und individuell differenzierenden Förderangebotes für alle hochgradig hörgeschädigte Kinder durch überholte methodische Denkschablonen verhindert werden.

Im folgenden sollen die beiden gegenwärtig die hörgeschädigtenpädagogischen Diskussionen bestimmenden Ansätze in ihren originären Begründungen dergestalt hinterfragt werden, ob und wie sich aus diesen heraus die gegenseitigen Abgrenzungen als notwendig und fachwissenschaftlich legitimiert erweisen (vgl. Übersicht, Seite *, Mitte).

² Vgl. beispielhaft Löwe 1994.

³ So hatte etwa Löwe noch 1991 postuliert: *Die optimale Periode hierfür [gemeint ist die Ausnutzung der Phasenspezifität der neuronalen Sinnesentwicklung, K.-B. C.] könnte bereits vor Vollendung des ersten Lebensjahres vorüber sein.* (Löwe 1991, 21)

Die aurale Methode geht neurophysiologisch argumentierend von der Grundannahme aus, daß eine gewisse Hörbahnreifung auch bei schwerer Hörschädigung innerhalb einer sensiblen Phase möglich ist. Daraus werden eine möglichst frühzeitige Erfassung der Hörschädigung und Versorgung mit Hörgeräten sowie darauf aufbauend konsequente Hörerzieherische Maßnahmen gefolgt. Sieht man einmal von auffälligen Korrekturen des Zeitraums der sogenannten sensiblen Phase unter dem Eindruck erfolgreicher Entwicklungsverläufe gehörloser Vorschulkinder nach Cochlea-Implantationen ab,³ so sind damit heute als selbstverständlich anzusehende Grundprinzipien einer auralen Förderung gehörloser und resthöriger Kinder formuliert, die auch von Gebärdensprache einbeziehenden Konzepten nicht ignoriert werden sollten.

Ganz anders sieht es mit den spezifischen auralen Annahmen aus, die eine absolute Konzentration auf die auditive Wahrnehmung bei strikter Vermeidung manualer Mittel und stark reduzierter Einsatz des Ablesens verlangen mit der Begründung, daß ein gleichzeitiges visuelles Wahrnehmungsangebot die schwache auditive Perzeption überlagert und unterdrückt. Diller (1995, 115) hält diesbezüglich eine inhaltliche und methodische Neuorientierung im Lehrerverhalten und in der Lehrerausbildung für dringend erforderlich und fährt dann fort: Hin-

ter dem Kind oder neben dem Kind zu sprechen, muß zur Selbstverständlichkeit werden. Deutlicher und m.E. platter kann man es kaum ausdrücken. Wenn man bedenkt, daß die hörgerichtete Methode vehement Entwicklungsnaturalität in Anspruch nimmt, dann stehen solche Aussagen im krassen Widerspruch zu Trivialeckenkenntnissen der Entwicklungs- und Kommunikationspsychologie, nach denen das Kommunikationsverhalten von Müttern und anderen Bezugspersonen in der Interaktion mit Kleinkindern überwiegend antlitz- und kindzugewandt sowie stark nonverbal gestisch-mimisch durchsetzt ist. Allgemeiner noch, bei jeglichem ernstgemeinten zwischenmenschlichen Kommunikationsversuch wird personal-gesichtsbezogene Zuwendung angestrebt und deren Realisierung ist Voraussetzung für längere Kommunikationssequenzen.

Was die natürliche – d.h. nicht gehörlosenpädagogisch verzerrte und überbetonte – Einbeziehung der natürlichen visuell-para-linguistischen Merkmale des Sprechens, insbesondere der Ablesinformationen betrifft, so zeigen Erfahrungen beispielsweise aus der oral-auralen Musterschule in St. Michielsgestel, daß zumindest diese mitnichten die Hör-Sprachentwicklung hochgradig hörgeschädigter Kinder beim Lautspracherwerb behindern. Bezüglich eines parallelen Einsatzes von Gebärdensprache zur Hör-Spracherziehung sei noch einmal darauf verwiesen, daß die behaup-

tete kontraproduktive Wirkung allein auf Erfahrungen traditioneller oraler bzw. modifiziert oraler Erziehung beruht.

Es ist überhaupt keine Frage, daß die aurale Erziehung bei einem Teil der gehörlosen und resthörigen Kinder zu einem beeindruckenden Niveau in der lautsprachlichen Kompetenz führt, die an dieser Stelle auch nicht weiter hinterfragt werden soll. Entscheidend ist jedoch aus unserer Sicht, wie erfolgreich der aurale Ansatz für die Gruppe der hochgradig hörgeschädigten Kinder insgesamt ist. Hier ist bezeichnenderweise die Datenlage absolut unbefriedigend. Dennoch, es gibt weitgehend übereinstimmende Schätzungen hörgerichtet arbeitender FrüherzieherInnen in Hamburg und Friedberg, nach denen einerseits etwa 20 bis 25% eine gute bis sehr gute Hörsprachentwicklung erreichen, denen aber andererseits ein Drittel der hochgradig hörgeschädigten Kinder gegenübersteht, bei denen sich die hörgerichtete Methode als erfolglos erweist.⁴ Dazwischen liegt eine große diffuse Mittelgruppe, bei denen keineswegs als sicher unterstellt werden kann, daß unter objektiven Analysekriterien von einem zweifelsfrei erfolgreichen Vorgehen gesprochen werden kann. Ähnliche erfolgreiche / erfolglose Relationen finden wir inzwischen auch für CI-versorgte

⁴ Vgl. für Hamburg Konzept Hörgerichtete Frühförderung und für Friedberg Drach, persönliche Mitteilung, zuletzt 1995.
⁵ Vgl. Günther 1997.

Kinder.⁵ Ich habe wiederholt darauf hingewiesen, daß die Tatsache, daß die hörgerichtete Methode bei einem doch beträchtlichen Teil der hochgradig hörgeschädigten Kinder versagt, ein entscheidendes hörgeschädigtenpädagogisches Argument gegen deren Absolutheitsanspruch und spezifische Methodenkonzeption ist, eine Kritik, die bei den erfolglosen CI-Kindern besonders offensichtlich wird. Diese Kritik richtet sich wohlgerichtet nicht gegen allgemeine Prinzipien der Hörresteevozierung und darauf bezogener Hör-Spracherziehung, wie sie von dem auralen Ansatz verdienstvollerweise zuerst erkannt und für die hörgeschädigtenpädagogische Praxis nutzbar gemacht worden sind.

Ich möchte nun zu dem sukzessiv-bilingualen Ansatz kommen, wie er beispielhaft in Schweden seit Mitte der siebziger Jahre sich zum heutigen Regelmodell der Erziehung gehörloser Schülerinnen und Schüler ausgebildet hat. Der frühe Zeitpunkt der Herausbildung des schwedischen Konzepts (Ende der 70er Jahre) macht dessen Grundannahme verständlich, nämlich daß gehörlose Kinder nicht zu einer differentiellen Lautsprachwahrnehmung in der Lage sind und deshalb als Konsequenz aus den unbefriedigenden Erfahrungen oraler Erziehung für diese Kinder eine für die kommunikative, kognitive und emotionale Entwicklung adäquate und normal erwerbende Erst- und Basissprache

zur Verfügung stehen muß. Dies ist für gehörlose Kinder (in Schweden) die (Schwedische) Gebärdensprache, deren Förderung und Entfaltung im Schwedischen Modell von der frühkindlichen Sozialisation bis zum Schulanfang absolutes Primat zukommt. In der Schule ist dann Gebärdensprache allgemeine Unterrichtssprache. Dazu kommt ab der ersten Klasse auch primär schriftsprachlicher Unterricht in der Verbalsprache (Schwedisch), während der lautsprachlichen Förderung entsprechend den oralen Negativerfahrungen nur nebensächliche Bedeutung zukommt, weil eine stärkere Betonung als für die allgemeine sprachliche und kognitive Entwicklung als kontraproduktiv eingeschätzt wird.

Von deutschen Hörgeschädigtenpädagogen – in der Regel solchen, die sich weder vor Ort noch über die inzwischen recht umfangreiche englischsprachige Literatur sachkundig gemacht haben – wird das Schwedische Modell häufig heftig kritisiert. Man muß den Grundpositionen des Schwedischen Modells nicht unbedingt zustimmen, um dennoch feststellen zu können, daß es sich bei diesem um ein in sich konsistentes und begründetes hörgeschädigtenpädagogisches Konzept von der Früherziehung über die schulische Sozialisation bis hin zur weiterführenden allgemeinen und beruflichen Bildung handelt, das weitaus besser als der aurale Ansatz für alle gehörlosen SchülernInnen eine ihren individuellen

potentiellen Fähigkeiten entsprechende Schullaufbahn, Berufsausbildung, Lebens- und Arbeitsperspektive sicherstellt. Für mich wird diese Aussage am einseitigsten belegt durch Hospitationserfahrungen in dem knapp 150 SchülerInnen beherbergenden zentralen Gymnasium für Gehörlose und Schwerhörige in Örebro, das inmitten eines riesigen Gymnasiums für Hörende mit weit über 1000 SchülerInnen angesiedelt ist. Im Gegensatz zur bei uns üblichen Praxis gelten die allgemeinen Rahmenpläne und die landesweit einheitlichen schulischen Zwischen- und Abschlußprüfungen ohne Abstriche auch für die Gehörlosenschulen, selbstverständlich unter Berücksichtigung ihrer sprachlichen Besonderheiten betreffend Schwedische Gebärdensprache als Unterrichtssprache und Schwedisch als Zweitsprache.

So beeindruckend Leistungen und gesellschaftliche Einbettung des schwedischen sukzessiv-bilingualen Modells auch sein mögen, das kompromißlose Festhalten an der vor zwanzig Jahren durchaus zutreffenden Grundannahme, daß gehörlose Kinder nicht zu einer differentiellen auditiven Wahrnehmung und darauf fußender Hör-Spracherziehung in der Lage seien und deshalb letztgenannte zugunsten einer primär schriftsprachlichen Förderung zu vernachlässigen und mit dem sukzessiv-bilingualen Konzept nicht zu vereinbaren sei, erscheint auf dem Hintergrund w.o. im Rahmen des auralen Ansatzes genannter Mög-

lichkeiten einer zumindest partiellen Hör-Sprachentwicklung auch bei gehörlosen und resthörigen Kindern fragwürdig. In Umkehrung zum hörgerichteten Ansatz muß die spezifische Position des sukzessiv-bilingualen Konzeptes – seine Inkompatibilität bezüglich der Einbeziehung auch der lautsprachlichen Förderung nach auralen Grundprinzipien – als allein auf Erfahrungen traditioneller oraler Erziehung bezogen und damit ideologisch zurückgewiesen werden.

Während also die orale Methode die konzeptionell postulierte totale Ausgrenzung von Gebärdensprache aus dem Bildungsprozeß gehörloser Kinder in der Realität ihrer Praxis nur allzu häufig konterkarierte, führten die Entdeckungen des Hörens und der Gebärdensprache zu neuen, sich gegenseitig strikt voneinander abgrenzenden Ansätzen, deren spezifische Annahmen, was die Unvereinbarkeit von paralleler gebärden- und hör-sprachlicher Förderung anbetrifft, sich ausschließlich auf Erfahrungen traditioneller oraler und modifiziert oraler Praxis beziehen und damit einer empirisch abgesicherten wie wissenschaftlich legitimierten Basis entbehren. Zugleich werden von eben jener unempirisch-unwissenschaftlichen Basis aus Ansätze, die sich unter der Zielsetzung eines umfassenden und individuell differenzierenden Förderangebotes für alle hörgeschädigten Kinder um eine Zusammenfassung der neuen Fördermöglichkeiten so-

wohl im Bereich des Hörens wie in dem der Gebärdensprache bemühen, vehement kritisiert und möglichst an ihrer Erprobung gehindert, auch dann, wenn Eltern mit ihren hörgeschädigten Kindern dies wünschen sowie Pädagogen dafür zur Verfügung stehen. Dennoch deuten sich m.E. auch im deutschsprachigen Raum hoffnungsvoll stimmende Entwicklungen bezüglich einer Überwindung des traditionellen hörgeschädigtenpädagogischen Methodentreits an.

Auf diesem Hintergrund möchte ich abschließend Vorstellungen diskutieren, die von einem Paradigmenwechsel – weg von der Methodenorientierung und hin zu einem am Förderbedarf und an Förderpräferenzen der betroffenen hörgeschädigten Kinder und ihren Eltern orientierten Angebot – ausgehen und durch Erfahrungen in England, Schottland und vor allem Neuseeland inspiriert worden sind,⁶ inzwischen aber in zarten Teilstücken auch hierzuland projiziert und/ oder erprobt werden. Grundgedanke ist die Vorstellung, daß die Hörgeschädigtenschule der Zukunft für alle hörgeschädigten Kinder mit sonderpädagogischem erfaßbarem Förderbedarf die Gesamtheit ihrer Fördermethoden, -wege und -mittel anzubieten hat, die orientiert an den individuellen Fähigkeiten und Notwendigkeiten differenziert

⁶ Vgl. Heinke 1996, Schuck 1994 und Bregenhorst 1995 und 1997.

zum Einsatz kommen (vgl. Übersicht, Seite 25, unten).

Es wird bei den konzeptionellen Überlegungen davon ausgegangen, daß sich die Gesamtheit der hörgeschädigten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in drei Gruppen untergliedern läßt, für die jeweils ein methodischer Weg empfohlen wird, ohne daß damit eine pädagogisch festgelegte Zuordnung gemeint ist. Das förderpädagogische Gesamtinstrumentarium ist ein Angebot an die Eltern hörgeschädigter Kinder, und es ist Sache der Pädagoginnen und Pädagogen nicht nur in der Beratung sondern auch in erfahrbarer Praxis, diese von einer bestimmten methodischen Vorgehensweise zu überzeugen. Für ein solches Wahlangebot ist nicht nur eine offene Beratung eine *conditio sine qua non*, die verschiedenen Förderwege müssen untereinander auch gegenseitig so durchlässig sein, daß diesbezügliche Entscheidungen nicht langfristig irreversibel den Erziehungsweg des hörgeschädigten Kindes festlegen, sondern jederzeit (relativ) problemlose Wechselmöglichkeiten bieten.

Bei den hörgeschädigten-pädagogischen Methodenaueinandersetzungen wird häufig übersehen, daß für eine deutliche Mehrheit der hörgeschädigten Kinder, nämlich diejenigen, die wir üblicherweise als schwerhörig bezeichnen, die Methodenfrage speziell in der Früherziehungspha-

se überhaupt keine Rolle spielt. Sie können, wenn auch mit durch pädagogisch-therapeutische Hilfen zu überwindenden Schwierigkeiten Lautsprache auditiv erwerben, und dementsprechend erwerben sie sie auch. Allerdings, wie die Forderung nach Einbeziehung von Gebärden in den Unterricht an Schwerhörigenschulen durch in der Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund organisierte Schwerhörige zeigen,⁷ überwindet eine erworbene Kompetenz in der Lautsprache nicht die lautsprachlichen Kommunikationsprobleme von schwerhörigen Menschen. Auf diesem Hintergrund wird für die Sekundarstufe das fakultative Angebot eines Unterrichtsfaches Gebärdensprache als gleichsam zusätzliche Fremdsprache vorgeschlagen.

Unumstritten ist heute auf der anderen Seite auch die Erkenntnis, daß bei mehrfachbehinderten Hörgeschädigten der Zugang zur Lautsprache so massiv eingeschränkt sein kann, daß ergänzt im individuellen Fall durch schriftsprachliche Mittel eine alternative manuelle Erziehung – mittels Gebärdensprache, LBG oder lautspracheretzende Gebärden – der einzige erfolgversprechende Weg zur Entwicklung von Kommunikation ist.

Für die Gruppe der audiometrisch gehörlosen und resthörigen Kinder wird ein bilinguales Vorgehen mittels eines gleichzeitigen Angebotes von Gebärden-, Laut- und Schriftsprache empfohlen, in dem die Gebärdensprache die all-

gemeine Systembasis auch für die schwächere Lautsprache bildet.

Grundlegende Unterschiede zum sukzessiv bilingualen Modell sind a) Gleichzeitigkeit und Gleichwertigkeit der Förderung von Gebärdensprache und Verbalsprache und b) bewußte Förderung der lautsprachlichen Entwicklung nach den Grundprinzipien auraler Hörsprach-Erziehung. Wir sprechen bewußt von „Empfehlung“, denn bekannterweise geht es bei dem hörgeschädigtenpädagogischen Methodenstreit im Kern um die Gruppe der gehörlosen und resthörigen Kinder. Wohl gibt es einen verständlichen Primärtrend bei den in der Regel hörenden Eltern solcher Kinder, es zunächst einmal mit dem auralen Weg zu versuchen. Dies nicht nur deshalb, weil sie gegenwärtig hierzu nahezu „*uno sono*“ von Medizinerinnen und Frühzieherinnen in diese Richtung beraten werden. Auch wenn methodenoffene und übergreifende Beratung und pädagogische Betreuung realisiert wären, würde vermutlich die Mehrheit der Eltern zunächst einmal zu einer auralen Erziehung tendieren. Aber, das horizontal und vertikal vernetzte und durchlässige Beratungs- und Förderangebot gibt den Eltern wesentlich erweiterte Möglichkeiten, ihre Entscheidung zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren, umso mehr als das hier vertretene Konzept anders als alle anderen bekannten bilingualen Ansätze⁸ die lautsprachliche Entwicklungsförderung konsequent nach den

Grundprinzipien auraler Hörsprach-Erziehung betreibt.

Letztendlich ist die Entscheidung aural versus bilingual nicht eine wissenschaftlich zweifelsfrei entscheidbare sondern eine nach der Bildungsphilosophie. Orientiert an einer rückhaltlosen Anpassung an die hörende Maxi-Mehrheitswelt nimmt die hörgerichtete Methode notwendig das behinderungsbedingte Kommunikationshandicap in Kauf, daß ein beträchtlicher Teil der so erzogenen Kinder maximal das Niveau „einfacher Alltagskommunikation“ (Konzept 1993) – was immer das auch genau heißen mag, – erreicht und selbst die Spitzen lautsprachliche Kommunikation nur unter ständig erhöhtem psycho-physischen Streß durchhalten können. Hingegen sieht der bilinguale Ansatz in der Gebärdensprache neben der allgemeinen Chance zur entspannten Kommunikation nicht nur die Möglichkeit, mehr gehörlose Kinder überhaupt zu einer allgemeinen Sprachkompetenz zu führen, sondern diese auch als sichere Basis für den laut- und schriftlichen Verbalspracherwerb ansieht und vor allem sich nicht in Beziehung auf die Hörbehinderung als allein anpassungs-fördernd versteht.

Ein letzter wesentlicher Punkt betrifft die Frage des Beschulungsortes und der Förderorganisation. Das Gros der schwerhörigen Kinder mit erkennbarem

sonderpädagogischen Förderbedarf wird schon seit langem in der Regel in Einzelintegration an Regleinrichtungen betreut. In dem überregionalen Förderzentrum für Hörgeschädigte in Schleswig beispielsweise werden inzwischen mehr hörgeschädigte Schüler in der Integration als in der Stammschule betreut.⁸ Für hochgradig schwerhörige und gehörlose Schüler impliziert das für Hörgeschädigte übliche Konzept der Einzelkindintegration jedoch erhebliche Probleme, wie etwa aus Schweden berichtete Erfahrungen zeigen, bedeutet es doch einerseits, häufig das einzige hörbehinderte Kind in der ganzen Schule zu sein und somit keinerlei Rückzugsmöglichkeiten auf Gleichbehinderte und deren Kommunikationsformen zu haben, andererseits, mit dem Alter eine zunehmende Diskrepanz zwischen der behaupteten und der tatsächlichen Integration in die hörende Welt zu erfahren, die bis zu dem Gefühl sozialer Gehörlosigkeit führen kann.⁹

Die Gehörlosenschule jedoch befindet sich im deutschsprachigen Raum seit Jahren in einer ernsthaften Existenzkrise, indem sie immer mehr zu einer Restschule für mehrfachbehinderte hör-, sprach- und kommunikationsgestörte Kinder zu verkümmert, ein Schulkonzept, das weder in heutige integrationspädagogische Vorstellungen paßt noch ein attraktives Wahlangebot für Eltern gehörloser und hochgradig schwerhöriger Kinder darstellt, zu-

mal sie auch die lautsprachliche Zielsetzung kaum überzeugend realisiert. Konkret heißt dies, daß die Gehörlosenschule in ihrer heutigen Konstitution für viele Eltern gehörloser und resthöriger Kinder auch dann nicht in Frage kommt, wenn sie gegenüber dem Einsatz von Gebärdensprache eine offene Position einnehmen.

Für die schwedische Lösung sehe ich hierzulande keinerlei Chancen auf eine Realisierung und habe weiter oben ausführlich begründete Zweifel an deren konzeptionellen Grundlagen geäußert. Die Antwort auf diese Problematik geht in Anlehnung an angelsächsische Unitmodelle in Richtung auf kooperative Integrationsvorstellungen, bei dem sich Regeleinrichtung und Hörgeschädigten-Stammschule in unmittelbarer räumlicher Nähe bzw. am gleichen Ort befinden und der Unterricht sich in etwa 50% für die gemeinsame Beschulung mit einer Regelschulklasse des entsprechenden Jahrganges – wobei ich auf die interne Strukturierung und Differenzierung hier nicht eingehen kann – und in die andere Hälfte für den speziellen Förderunterricht aufteilt.

Warum solche schulorganisatorischen Überlegungen? Wenn wir deren dreigliedrige Einteilung den methodischen Wegen aus der obigen Übersicht zuordnen, so ergeben sich schulorganisatorische Entsprechungen zu den verschie-

⁷ Vgl. Müller & Weber 1996.

⁸ Vgl. Mangold 1994.

⁹ Vgl. Tvingstedt 1991.

denen hörgeschädigtenpädagogischen Erziehungsmodellen, wobei auch hier wieder zu betonen ist, daß diese Zuordnungen nicht regelhaft festgeschrieben sind, sondern vielmehr empfehlenden Charakter haben. Von ganz besonderer Relevanz ist das kooperative Modell für die bilinguale Erziehung, weil in den Integrations- und Freistunden in ganz anderer Weise ein natürlicher lautsprachlicher Erfahrungs- und Lernrahmen für gehörlose Kinder garantiert werden kann, als es selbst bei konsequenter auraler Erziehung in der Hörgeschädigtenschule möglich ist. Gleichzeitig erfahren die gehörlosen Kinder ihre Gebärden als eine besondere Kompetenz. Es ist selbst verständlich, daß (fakultative) Kurse in Gebärdensprache für hörende Mitschüler und Lehrer zum Konzept gehören. Die Behauptung, daß integrative Maßnahmen in jedem Fall sprachliche Kompetenz voraussetzen und Gebärden den Integrations- und Lernprozeß stören würden, hat sich nach angelsächsischen Erfahrungen längst als Märchen erwiesen und selbst im deutschsprachigen Raum gibt erste positive Erfahrungen. Die Entdeckungen des Hörens und der Gebärdensprache bieten uns bei der Erziehung und Bildung hochgradig hörgeschädigter Kinder vorher nie dagewesene Chancen einer individuell differenzierenden und auch den Mehrfachbehindernden gerecht werdende Chancen, wenn wir das Methodendenken des 19. Jahrhunderts

überwinden und die heute gegebenen Potentiale voll ausschöpfen. Dabei kann und wird es gerade bezüglich der Gruppe der gehörlosen und resthörigen Kinder unterschiedliche fachliche Vorschläge und ebenso unterschiedliche Wünsche und gewählte Wege der Eltern geben.

Ganz wesentlich ist der abschließende Hinweis, daß sich unter dem umfassenden organisatorischen Dach des Ressourcen- und Förderzentrums für Hörgeschädigte ganz unterschiedliche Förderer- und schulische Organisationsformen realisieren. Das Gros der hörgeschädigtenpädagogisch betreuten SchülerInnen besucht eine Regelschule. Die Zahl der SchülerInnen, die eine kooperative Klasse in der Stammschule besuchen – das sind vor allem gehörlose, stark schwerhörige und mehrfachbehinderte SchülerInnen – wird relativ klein sein. Gerade deshalb aber ist es wichtig, sich über notwendige Rahmenbedingungen im Klaren zu sein, die eine möglichst optimale Betreuung und Förderung sichern helfen. Eine der wichtigsten Bedingungen ist m.E., daß die kooperative Teilklassen der hörgeschädigten SchülerInnen groß genug ist, um einen differenzierten Förderunterricht und manuelle Kommunikationswege vor allem auch der Kinder untereinander zu ermöglichen. In dünnbesiedelten Flächenstaaten/-regionen wird es ohne eine internatsartige Unterbringung nicht gehen. Aber wohnortnahe Beschulung ist kein

integrativer Wert schlechthin und die spezifischen Förder- und Kommunikationsmöglichkeiten des kooperativen Konzeptes können den Verzicht auf die wohnortnahe Beschulung durchaus ausgleichen. Zu überdenken sind sicher die traditionellen Internatsformen. In Neuseeland beispielsweise wurde die traditionelle Internatsunterbringung völlig zugunsten von Familienhäusern aufgegeben, in denen Familien mit ihren Kindern weitere vier bis sechs hörgeschädigte Kinder betreuen.¹⁰

Hierzulande mag es heutzutage noch als weitgehend utopisch erscheinen, daß sich beide methodischen Wege unter dem gleichen weitgespannten Dach eines Förder- und Ressourcenzentrums für Hörgeschädigte realisieren. Aber müssen wir uns immer noch auf Träumen verlegen oder sind wir in der Lage, uns selbst aus der dogmatischen Umklammerung unseres eigenen traditionellen Denkens zu befreien?

■ Literatur:

Bortsch, Erich & Tischmann, Olaf (1996): Unsere ersten Erfahrungen. Ein Bericht zum zweisprachigen Unterricht in Graz, Österreich. In: *Das Zeichen* 37, 322-332
 Braun, Alfred (1969): *Hören als Lernproblem für resthörige Kinder im Vorschulalter und im Schulalter*. Kettwig: Hörgeschädigte Kinder.

¹⁰ Vgl. Bregenhorn 1995.

Braun, Alfred • Klingl, Anton • Mooser, Bruno • Tigges, Johannes (1979): *Sprachunterricht an Schulen für Gehörlose*. Villingen-Schwenningen: Neckar
 Braun, Alfred • Donath, Peter • Gast, Rudolf • Keller, Artur • Rammel, Georg • Tigges, Johannes (1982): *Kommunikation mit Gehörlosen in Lautsprache und Gebärde*. München: Bundesarbeitsgemeinschaft der Elternvertreter und Förderer Deutscher Gehörlosenschulen (d.i. „Münchner Gebärdensprache“)
 Boothroyd, A. (1995): *Production and Perception of Phonologically Significant Speech Patterns Contrasts in Aided and Implanted Deaf Children*. Lesson to the International Congress on Education of the Deaf, Tel Aviv.
 Bregenhorn, Ulrike (1995): *Konzeption und Praxis des Van Asch Colleges, Förderzentrum für Hörgeschädigte in Christchurch, Neuseeland, unter besonderer Berücksichtigung des Mainstreaming*. Hamburg, Inst. f. Behindertenpädagogik: Wiss. Hausarbeit
 Bregenhorn, Ulrike (1997): Die Reise einmal um die halbe Welt – Einblicke in Konzeption und Praxis des Van Ash College, Förderzentrum für Schwerhörige und Gehörlose in Christchurch (Neuseeland). In: *hörgeschädigte kinder* 2, 65-69

Breiner, Herbert (1989): *Präventive Integration*. Frankenthal: Pfalzinstitut für Hörgeschädigte
 Bund Deutscher Taubstummenlehrer (BDT), LV Baden-Württemberg (Hrsg.) (1983): *Sprachaufbau – Sprachaufbau – Sprachverbau*. Bericht über die Internationale Bodenseeländerkonferenz 1977. Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft 1. Heidelberg: Groos.
 Diller, Gottfried (1995): Das Cochlea-Implant und seine pädagogischen Konsequenzen. In: Diller, Gottfried • Gall, V. • Ilberg, C.v. • Kieffer, J. (Hrsg.): *Das Cochlea-Implant als Interdisziplinäre Aufgabe*. Bericht über das erste Friedberger Cochlear-Implant-Symposium. Niddatal: Verein zur Förderung Hörgeschädigter, 98-132
 Ding, Herbert (1995): *Aurale Rehabilitation Hörgeschädigter*. Berlin u.a.: Springer
 Drach, M. (1995): Schreiben an die STATT-Partei-Gruppe in der Hamburger Bürgerschaft vom 14.06.1995. (Friedberg: Pädaudiologische Frühberatungsstelle für Hörgeschädigte)
 Günther, Klaus-B. (1985): *Schriftsprache bei hör- und sprachgeschädigten Kindern. Bedeutung und Funktion für Sprachaufbau und Entwicklung, dargestellt am Beispiel gehörloser Kinder*. Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft 9. Heidelberg: Groos

Günther, Klaus-B. (1994): Die kindliche Gesamtpersönlichkeit unter den Bedingungen schwerer Hörschädigung in ihrer Bedeutung für hörgeschädigtenpädagogische Erziehungs- und Bildungsprinzipien. In: *Sprache – Stimme – Gehör* 18, 7-16
 Günther, Klaus-B. (1995): Konzeption einer ganzheitlich-kommunikationsorientierten Frühförderung von Kindern mit schwerer Hörschädigung. In: *Sprache – Stimme – Gehör* 19, 76-83
 Günther, Klaus-B. (1997): Cochlea-Implantat bei gehörlosen und ertaubten Kindern. In: ders. (Hrsg.): *Der Elternratgeber: Cochlea-Implantat (CI) bei gehörlosen und ertaubten Kindern – Informationen – Erfahrungen – Meinungen*. Hamburg: hörgeschädigte kinder, 13-22.
 Konzept (1993): Hörgeschädigte Frühförderung in Hamburg. Verv. Ms., Hamburg
 Hennicke, C. (1996): *Leeds: Ansatz einer bilingual-integrativen Beschulung hörgeschädigter Kinder in Großbritannien*. Hamburg, Inst. F. Behindertenpädagogik: Wiss. Hausarbeit
 Löwe, Armin (1994): Eine konsequente Lautspracherziehung führt zu einer höheren Schriftsprachkompetenz als die sogenannte „bilinguale“ Erziehung. In: *Mitteilungen – Die Zeitschrift für Eltern hörgeschädigter Kinder* 5 und 6,

- 17-21 und ...
- Löwe, Armin (1991): *Höerziehung für hörgeschädigte Kinder*. Heidelberg: Edition Schindele
- Müller, Jochen & Weber, Birgit (1996): LBG an Schwerhörerschulen. Bericht von der Arbeitstagung der Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund 1996. In: *dfgs forum 2*, 114-118
- Mangold, Klaus (1994): Unterstützung von schulischer Integration schwerhöriger – eine Aufgabe der Staatlichen Internatsschule für Hörgeschädigte Schleswig. In: *hörgeschädigte kinder 4*, 9-12
- Salz, Werner (1997): Präventive Integration. In: Bund Deutscher Hörgeschädigtenlehrer (Hrsg.): *Brennpunkte der Hörgeschädigtenpädagogik*. Kongressbericht. Hamburg: BDH, 192-211
- Schmid-Giovannini, Susanna (1975): *Sprich mit mir*. Berlin: Marhold
- Schmid-Giovannini, Susanna (1986): *Ratschläge für Eltern und Erzieher hörgeschädigter Kinder, Heft 2: Das Tage- und Erlebnisbuch für Kinder von 2-14*. Meggen: Internationales Beratungszentrum
- Schmid-Giovannini, Susanna (1996): *Hören und Sprechen. Anleitungen zur auditiv-verbale Erziehung hörgeschädigter Kinder*. Meggen: Internationales Beratungszentrum.
- Schriever, Barbara (1996): Mehrfachbehinderte gehörlose Schüler in der Samuel-Heinicke-Schule Hamburg. In: *hörgeschädigte kinder 1*, 19-21
- Schuck, Karl Dieter (1994): Eine Reise an das Ende der Welt und nicht nur Erinnerungen an freundliche Menschen und bezaubernde Landschaften. In: *hörgeschädigte kinder 4*, 20-26
- Tvingstedt, A.-L. (1991): Unterrichtsliche Integration – ein Weg in die soziale Integration? In: Jussen, Heribert & Claußen, W.H. (Hrsg.): *Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus intentionaler Perspektive*. München/Basel: Reinhardt, 147-153
- Uden, Antonius van (1980): *Das gehörlose Kind. Fragen seiner Entwicklung und Förderung*. Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft 5. Heidelberg: Groos

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

VON HELGA VOIT

Schulideologie und Lebenswirklichkeit Hörgeschädigter

U nser Miteinander ist im Rahmen dieser Tagung unter die ‚workshops‘ eingereiht. Ich stelle es mir so vor, daß ich Ihnen mit einem Einblick in meine Forschungsarbeit (Qualitative Interviews mit hörgeschädigten Erwachsenen) einen (provokativen) Diskussionsanreiz gebe, daß sich daran eine Diskussionsphase anschließen wird, und daß gegen Ende noch Zeit bleibt für eine Stellungnahme meinerseits.

1. Schulideologie und Lebenswirklichkeit Hörgeschädigter

D ieser Titel stammt so nicht von mir, aber ich greife ihn gerne auf: Unter Ideologie versteht man bekanntlich eine Idee, die sich nicht (nicht mehr) durch den Blick auf die Realität korrigieren läßt. Ideologieverdacht liegt dort nahe, wo man Realitätskoppelungen vermeidet oder Wirklichkeitserfahrungen so zu rechtdeutet, daß sie die ‚eigenen Kreise‘ nicht mehr stören können (wo also, salopp gesagt, nicht sein kann, was nicht sein darf).

Meine Sorge ist, daß die unseren schulischen Erziehungs- und Bildungskonzepten zugrundeliegenden Ideen/ Annahmen/ Anliegen langsam Ideologiecharakter gewinnen. Sind sie noch korrigierbar durch Erfahrungen, z.B. durch

die Lebenserfahrungen gehörloser und schwerhöriger Erwachsener?

Erwachsene Hörgeschädigte sind in unseren fachlichen Erörterungen ja durchaus präsent. Sie werden inzwischen häufig auch als Redner/innen oder Diskussionspartner/innen zu pädagogischen Tagungen eingeladen. Doch meist geschieht das in Zuordnung zu einer bestimmten ‚philosophy‘, d.h. es wird dabei eine Vorselektion getroffen, die den Intentionen der Veranstalter entgegenkommt: Wir finden etwa Beispiele für den Erfolg einer frühen und konsequenten Hör-Sprech-Spracherziehung vor, die dann auch entsprechende Appelle an Eltern und Lehrkräfte richten, oder es sammeln sich Vertreter/innen der Gebärdensprachbewegung bei einschlägigen Tagungen, deren übereinstimmendes Votum auf Gebärdensprache als Erst- und Unterrichtssprache abzielt.

Aber wie steht es mit der Bereitschaft, unterschiedliche Lebenserfahrungen und resultierende Zuordnungsentscheidungen Betroffener gleichermaßen zur Kenntnis zu nehmen, die Widersprüche auszuhalten und – im Sinn der Dialektik – fruchtbar werden zu lassen für den nächsten Entwicklungsschritt in Theorie und Praxis der Hörgeschädigtenpädagogik?

Einen ersten Versuch wagten Fabert und Weber 1980. Die Autoren haben Entlassschüler der Gehörlosenschule St. Michielsgestel besucht und befragt (ich nehme an, daß Sie die Ergebnisse kennen). Die Bereitschaft, sich ernsthaft damit auseinanderzusetzen, war leider nicht sehr groß.

In meiner Arbeit verfolge ich ein ähnliches Anliegen, allerdings nicht in Verbindung mit einer bestimmten Schule oder Konzeption. Es geht mir ganz allgemein um das Verhältnis zwischen hörgeschädigtenpädagogischer Theoriebildung und Praxis auf der einen Seite und der (subjektiv beurteilten) Lebenswirklichkeit hörgeschädigter Erwachsener auf der anderen Seite.

2. Exemplarischer Einblick in den Ertrag Qualitativer Interviews

Anmerkungen zu Vorannahmen, Selektion und Vorgehensweise

Z unächst einige Bemerkungen zu meinen Vorannahmen: Ganz bewußt möchte ich mich zunächst einmal den (scheinbaren?) Widersprüchen stellen: Das heißt, ich gehe einfach von der Tatsache aus, daß sich gehörlose und hochgradig schwerhörige Erwachsene unter-