

Elite der (Besser-) Hörenden

– Rassismus in der Hörgeschädigtenpädagogik?

VON LARS BRUHN & JÜRGEN HOMANN

610

In Hamburg wurde leider offensichtlich, dass einige PädagogInnen und eine bestimmte Elterngruppe der Schwerhörigenschule mit deutlich (sozial-) rassistischer Tendenz ihr Ziel verfolgten – nämlich die Verhinderung einer Schulzusammenlegung mit der Samuel-Heinicke-Schule –, was im Bereich der Pädagogik mehr als erschütternd ist. Der letzte Versuch, dieses Ziel elterlicherseits auf gerichtlichem Wege zu erreichen, ist zwar grundsätzlich legitim, aber vor dem Hintergrund einer Ausgrenzung und Diffamierung gehörloser SchülerInnen und der „Gebärde“ (DGS oder/und LBG?) völlig inakzeptabel. Zu guter Letzt brachte der damalige Schulleiter der Schwerhörigenschule im Zuge dieser Auseinandersetzung der Professorin für Schwerhörigenpädagogik an der Universität Hamburg in einem Schreiben seine Enttäuschung über eine mangelnde Zusammenarbeit zum Ausdruck.

Die Autoren, selber hörgeschädigt und Absolventen der Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagogik, haben in ihrem Beitrag „Die Möglichkeit des Anders-Seins – Plädoyer für eine kooperative Beschulung schwerhöriger und gehörloser Kinder“ (in: DZ 53/00) den Vorwurf des (Sozial-) Rassismus gegen die GegnerInnen einer Schulzusammenlegung erhoben, bezogen auf deren Äußerungen, die in der Presse dokumentiert worden waren. Dem soll hier nunmehr gesondert nachgegangen werden. Dies erscheint notwendig, da Rassismus und Fremdenhass – und nicht weniger Behindertenfeindlichkeit (!) – gesamtgesellschaftlich sowie in Deutschland derzeit auch in der Politik ein ‚brand-aktuelles‘ Thema sind. Rassistisch motivierte Gewalttaten sind aber schon seit mehreren Jahren mehr oder minder Alltag geworden. Auf der Suche nach den Wurzeln der Gewalt wird dann zugleich auch immer schnell auf das Versagen von Schule und Elternhaus hingewiesen. Dem wollen wir hier ebenfalls unsere Aufmerksamkeit widmen. Es soll nun aber keinesfalls behauptet werden, dass Eltern und PädagogInnen der Schwerhörigenschule Hamburg für diese Situation stellvertretend verantwortlich zu machen wären, zumal der Streit um eine Schulzusammenlegung ganz Anderes zum Inhalt hatte – oder zumindestens hätte haben sollen. Daher ist es um so wichtiger, einen Vorwurf, wie er von den Autoren erhoben wurde, differenzierter zu begründen, um Missverständnissen entgegenzuwirken und deutlich zu machen, dass in Hamburg nur etwas offensichtlich geworden ist, was verdeckt andernorts ebenfalls vorhanden sein kann.

*Daß der Faschismus nachlebt;
daß die vielzitierte Aufarbeitung
der Vergangenheit bis heute
nicht gelang und zu ihrem Zerrbild,
dem leeren und kalten Vergessen,
ausartete, rührt daher, daß die
objektiven gesellschaftlichen
Voraussetzungen fortbestehen,
die den Faschismus zeitigten.
(Th.W. Adorno)*

I. RASSISMUSBEGRIFF

Um nachzuweisen, dass auf Seiten der GegnerInnen einer Schulzusammenlegung rassistische Tendenzen offensichtlich wurden, müssen wir uns zuerst fragen, was denn überhaupt Rassismus ist: Von Rassismus kann gesprochen werden, wenn eine Menschengruppe aufgrund biologischer und/oder kulturell bedingter Merkmale von anderen Menschen aus der Position der Macht heraus (z.B. infolge einer Mehrheitszugehörigkeit) negativ oder auch positiv (!) bewertet wird. Hierbei werden phänotypische Merkmale wie körperliche Eigenschaften und soziale Verhaltensweisen verknüpft, so dass das Soziale ‚naturalisiert‘ und jene Gruppe als ‚Rasse‘ konstruiert wird. Das Wort „Rasse“ findet sich im ‚modernen‘ Rassismus nun allerdings nur noch selten, eher ist dann die Rede von weit weniger negativ gefärbten Begriffen wie etwa ‚Kultur‘ oder ‚kulturelle Differenz‘, womit im Grunde aber nichts anderes gemeint ist (van Dijk 1991, 12).

Rassistisches Denken ist kein rein individuelles Problem, sondern vielmehr Bestandteil einer Grundhaltung von Menschen, die sich aus alltäglichen Lebensgewohnheiten und -praxen heraus entwickelt, i.e. sozial gelernt wird (Jäger 1992, 15f.; Kalpaka & Rätzl 1990, 13f.). Rassistisches

Denken und Empfinden ist also nicht bloß etwas, das Menschen sich rein zweckmäßig oder nur aus Überzeugung aneignen, sondern vielmehr ein lebensgeschichtlicher, sozialer Prozess, dem wir uns zunächst einmal gar nicht entziehen können. Krisenereignisse dagegen, die gerne als Erklärung bzw. Ursache für die Entstehung von Rassismus angeführt werden (in unserem Zusammenhang wäre das die drohende Schulzusammenlegung), sind lediglich Verstärker für rassistische Denkweisen und Handlungen (Kalpaka & Rätzhel 1990, 44). Die soziale Konstruktion einer ‚Rasse‘ steht demzufolge immer in Verbindung mit einem spezifischen gesellschaftlichen Interesse, so dass Rassentheorien letztlich „Rechtfertigungstheorien gesellschaftlicher sozialer Ungleichheit“ sind (Leiprecht 1992, 9).

Zu unterscheiden, aber nicht eindeutig abzugrenzen von Rassismus ist Ethnozentrismus – auch Kulturassismus, Kulturalismus, differentialistischer Rassismus genannt (ebd., 18). Wie beim Rassismus werden andere (ethnische) Gruppen im Verhältnis zur eigenen zumeist negativ als ‚minderwertig‘ angesehen. Im Unterschied zum Rassismus wird hier weniger ein biologischer als vielmehr ein kultureller Determinismus behauptet (Kalpaka & Rätzhel 1990, 17; Leiprecht 1992, 18). Aus ethnozentristischer Sicht ist ‚Rasse‘ also kein biologisch nachweisbares Phänomen, aus dem sich besondere anthropologische Eigenschaften ergäben. Ganz im Gegenteil bejaht er sogar die Unterschiedlichkeit der Kulturen, die die menschliche Zivilisation konstituieren. Indem er jedoch von den Kulturen letztlich als statisch-undurchlässigen Gebilden ausgeht, die die historisch-soziale Tatsache einer permanenten Vermischung bzw. Veränderung und somit dynamischen (Weiter-) Ent-

wicklung der Kulturen in illusorischer Weise verneint, muss er die Anwesenheit von Fremdem sowie die Aufhebung kultureller Distanzen als existentielle Bedrohung wahrnehmen, die zu gefährlichen ‚Kulturvermischungen‘, i.e. zu einer Degeneration vor allem der eigenen Kultur führt.¹ Derartige Ideologeme bieten eine Pseudotheorie rassistisch motivierter Aggressionen an; sie implizieren die Vorstellung, dass Rassismus im Sinne einer Abwehrreaktion unvermeidlich dort auftritt, wo scheinbar natürliche (!) Grenzen nicht mehr gewahrt werden. Ethnozentrismus ist damit eine begriffliche Erweiterung des Rassismusbegriffes: „‚Rasse‘ aber verweist immer auf ‚Ethnizität‘. Der rassistische Diskurs schließt nämlich entweder Ethnizität vollständig in sich ein, indem er sprachliche oder kulturelle Identität auf ein biologisches Substrat reduziert, oder er naturalisiert diese Identität innerhalb einer festgelegten Hierarchie ‚sozialer Charaktereigenschaften‘. Ethnizität kann als biologische oder kulturelle ‚Rasse‘ konstruiert werden“ (Cohen 1990, 98). Außer, dass die ‚Rasse‘ also in jedem Falle eine soziale Konstruktion ist, die im Gegensatz zur Ethnizität biologisch determiniert ist, ist auch wichtig, dass diese (so konstruierte) Gruppe aus der Perspektive einer anderen bewertet wird – negativ oder auch positiv –, die darüber hinaus die Macht dazu hat, diese Bewertung auch als gültig durchzusetzen. Rassismus/Ethnozentrismus ist daher gleichermaßen ein „gesellschaftliches Macht- und Herrschaftsverhältnis“ (Kalpaka

& Rätzhel 1990, 14). Oder deutlicher formuliert: „Jede Sprache und Kultur privilegiert, *soweit sie dazu imstande ist*, ihre eigenen Praxisformen, indem sie sie zur Benennung ihrer Ursprünge und zur Verteidigung ihrer Grenzen benutzt. Jede Form von Ethnizität ist ethnozentristisch, *wenn sie die Möglichkeit dazu besitzt*. Die Betonung liegt auf dem Wörtchen *wenn*“ (Cohen 1990, 99; Herv.i.O.). In diesem Sinne können wir nunmehr sagen, dass Gehörlose als (kulturell) Gehörlose in einer hörenden (Mehrheits-) Gesellschaft keine RassistInnen sein können, mit einem nationalistischen Selbstverständnis etwa als Deutsche aber sehr wohl. Bei allen rassistisch/ethnozentristisch motivierten Kategorisierungen handelt es sich folglich „um gesellschaftliche Wirklichkeitsdefinitionen und damit um Fragen von Macht und Kontrolle“ (Schäffler, zit. nach Nestvogel 1995, 132).

Jäger hält eine Unterscheidung von Rassismus und Ethnozentrismus – zumindest für den Alltagsdiskurs – für falsch, da beide Rassismen hier „eigenartig verschlungen und vermengt“ auftauchen und „für die meisten Menschen in unserer Gesellschaft *das Soziale ohnedies naturalisiert ist und insofern alles Soziale und Kulturelle biologisch-natürlich gesehen wird*“ (Jäger 1992, 221; Herv.i.O.). Dieser Auffassung schließen wir uns nicht an, da es sich bei Ethnozentrismus ausdrücklich um eine begriffliche Erweiterung handelt, durch die darüber hinaus eine historische Entwicklung zunehmend weg vom biologisch-

1) Als aktuelles Beispiel für diese Form des Ethnozentrismus bietet sich der von der CDU in die politische Diskussion um die Einwanderungspolitik eingebrachte Begriff der ‚deutschen Leitkultur‘ an. Dass der hier zu Tage tretende Ethnozentrismus allerdings ‚partiübergreifend‘ ist, zeigt eine Ansprache des Bundespräsidenten Johannes Rau (SPD) an der Europa-Universität Vadrina in Frankfurt/O. In dieser Rede beschwor er die jüdisch-christliche Tradition quasi als europäische Leitkultur. Europäer mit einem hiervon abweichenden kulturellen Hintergrund werden damit zu Europäern zweiter Klasse herabgesetzt (taz vom 6.11.00, 12).

netischen hin zum kulturellen Rassismus verdeutlicht wird, wie wir für unseren Zusammenhang im Weiteren noch aufzeigen werden.

Wenn Rassismus/Ethnozentrismus nun aber sozial gelernt wird, und sich ihm letztlich niemand entziehen kann, wie wir selbst behauptet haben, so könnte grundsätzlich eingewendet werden, dass es dann müßig, wenn nicht gar unsinnig wäre, Rassismus/Ethnozentrismus individuell bekämpfen zu wollen. Zudem wäre ja dann auch niemand Schuld an seiner/ihrer rassistischen/ethnozentristischen Haltung, nicht Täter, sondern vielmehr selber Opfer sozialer Gegebenheiten. Wir halten dagegen, dass es weniger darum geht, Schuld an etwas geben zu wollen, was andere gesagt, geschrieben, getan oder anerzogen haben. Es geht allein darum, Verantwortung zu übernehmen: „*Schuld ist mit Absolution bzw. Buße (oder dem, was dazu erklärt wird) aufhebbar, um nicht zu sagen erledigt. Verantwortung bleibt bestehen, sie wird entweder wahrgenommen oder nicht*“ (autonome l.u.p.u.s. gruppe 1993, 152; Herv.L.B. &J.H.). Unsere Kritik richtet sich nun vornehmlich gegen PädagogInnen. Dass ein zentraler Begriff wie der der Verantwortung in diesem Zusammenhang nicht näher erläutert werden muss, setzen wir dabei voraus.

II. RASSISMUS BIS 1945

Soweit für unseren Zusammenhang notwendig, haben wir bisher unser Verständnis von Rassismus/Ethnozentrismus definiert, das wir jetzt auf die Situation gehörloser Menschen übertragen wollen. Hierfür sind zunächst ein paar historische Anmerkungen notwendig.

Rationale, ‚verwissenschaftlichte‘ Formen von Rassenanthropologie,

Antisemitismus und Eugenik entstanden erst im 19. Jahrhundert (Pinn & Nebelung 1992, 10). In der Konsequenz geriet auch die Gruppe der Gehörlosen in das Getriebe solcher ‚Rassentheorien‘. So wendete sich A.G. Bell u.a. in seiner *Denkschrift zur Bildung einer gehörlosen Variante der menschlichen Rasse* von 1883 intensiv dieser Gruppe zu und nahm auf die amerikanische Eugenikbewegung großen Einfluss. In den USA gab es bis 1940 in 30 Staaten Sterilisationsgesetze, von denen neben anderen Gruppen auch Gehörlose betroffen waren, da nicht zuletzt Bell eine Gefahr in dieser „Variante“ für die gesamte menschliche Gesellschaft sah (Lane 1994, 272ff.). Ein Pfarrer in Baltimore machte Bell später sogar persönlich für durchgeführte Sterilisationen an Gehörlosen verantwortlich (Lane 1993, 577).

Der Mediziner G. Hoffmann machte die amerikanische Diskussion über das Thema „Rassenhygiene“ in Deutschland bekannt. Sein Kollege A. Plötz hatte hierfür bereits 1895 die Grundlage geschaffen, indem er den Begriff der „Rassenhygiene“ eingeführt hatte. Ein Thema Bells wie das der Heiratsbestimmungen für gehörlose Menschen und deren Sterilisation wurde denn auch bald innerhalb der deutschen Taubstummenpädagogik aufgegriffen. Als „Wendepunkt in der deutschen Taubstummenpädagogik bis 1945“ sieht Biesold einen Aufsatz des Taubstummenlehrers A. Abend von 1925 an, worin dieser sieben Thesen begründet, in denen zwei Arten von „Taubheit“ unterschieden werden: gehörlose Menschen, die heiraten dürften („genotyp vollwertig“), und solche, die davon auszuschließen, somit als eine „Last des Volkes“ anzusehen und zu sterilisieren seien („genotyp Taubheit“). Wenn der Mediziner F. Lenz sich schließlich

„Sorgen um ‚das Volk ohne Raum‘“ macht, wird vollends deutlich, dass das *Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses* (GzVeN), das die Nazis am 14. Juli 1933 erließen, letztlich in einer Kontinuität stand und nicht erst den Auftakt zu unzähligen (Zwangs-) Sterilisationen bildete (Biesold 1988, 13ff.).

Gehörlosigkeit (zumindest die „genotype“) konnte also einerseits als eine (erbkrankte) Bedrohung für das „Volk ohne Raum“ aufgefasst werden, andererseits als „Last des Volkes“. Mit einer rassistischen Bewertung verband sich darüber hinaus die „Soziale Frage“ (Dörner 1993), anhand derer so genannte Ballastexistenzen in nackten Zahlen und völlig entmenschlicht aufgerechnet wurden.

Solche utilitaristischen Kosten-Nutzen-Aufrechnungen, bei denen bei genauerer Betrachtung einzig die Faktoren Zeit oder/und Kosten im Vordergrund der Bewertung stehen, die dann letztlich den ‚Wert‘ einer pädagogischen Methode festlegen, finden sich ähnlich aber auch in der Zeit nach 1945. Hinsichtlich des ‚Nutzens‘ oral-auraler Hör-Spracherziehungsmethoden kommt beispielsweise Löwe zu dem Schluss, dass *zu guter Letzt* „die Kosten, die zur Verwirklichung der vorgeschlagenen Maßnahmen zur Verbesserung der Früherkennung, Früherfassung und Früherziehung aufgebracht werden müssen, [...] deutlich niedriger [sind] als die Folgekosten, die bei deren Nichteinführung zwangsläufig entstehen und dem Steuerzahler aufgebürdet werden müssen. Somit ist eine Verbesserung der frühkindlichen Hör-Spracherziehung nicht nur aus humanitären Gründen und sozialen Aspekten [!] zu fordern, sie ist heute auch aus ökonomischer Sicht unverzichtbar“ (Löwe 1992, 27). Dabei fordert er indirekt von den behinderten EinwohnerIn-



nen der BRD ein größtmögliches Maß an Bereitschaft zur Verringerung der durch sie entstehenden Kosten: „Ein Land wie die Bundesrepublik kann sich – nicht zuletzt auch angesichts seiner niedrigen Geburtenrate – den Luxus einer ungenügenden frühen Hör-Spracherziehung seiner hörgeschädigten Säuglinge und Kleinkinder nicht leisten“ (ebd.). Während eines Vortrags vor einer Gruppe Hamburger StudentInnen im Cochlear-Implant-Centrum „Wilhelm Hirte“ in Hannover, bei dem auch die Verfasser zugegen waren, begründete Dr. Bertram den Vorteil einer frühkindlichen CI-Implantation damit, dass die Kosten einer Implantation inklusive der pädagogischen Nachbetreuung in keinem Verhältnis zu denen einer ansonsten anfallenden ‚lebenslangen Betreuung‘ gehörloser Menschen stünden. Auf diese Weise werden dann Eltern potentieller CI-TrägerInnen vor eine fiktive Entweder-Oder-Entscheidung gestellt, als würden im Falle einer Ablehnung der Implantation die scheinbar höheren Kosten für die Förderung gehörloser Kinder das materielle Wohl der Gemeinschaft aufs Spiel setzen.

Wenden wir uns nach dieser kurzen Darstellung der sozial-rassistisch motivierten Bewertung der Gehörlosigkeit nunmehr der Bewertung der Gebärdensprache zu, um zu verdeutlichen, dass auch hier eine rassistische Motivation eine Rolle spielt. Samuel Heinicke als Begründer der so genannten Deutschen Methode gelangte zu der Ansicht, die „Tonsprache“ sei „das Mittel [...], den Taubstummen bleibende Begriffe beizubringen“ (zit. nach Günther 1985, 14). Diese Verhältnisbestimmung von Sprechen und Sprache ist grundlegend für den gesamten Oralismus – bis in die Gegenwart. Aufgrund ihrer rassistischen Motivation war diese Verhält-

nisbestimmung jedoch folgenschwer und disqualifizierte Gehörlose in einer zusätzlichen Weise. Gehörlose – mindestens jene mit „genotyper Taubheit“ (s.o.) – waren damit nicht einfach nur eine ‚Last‘, sondern vermittelte der in der Gehörlosengemeinschaft gepflegten Gebärdensprache zusätzlich eine Bedrohung. Das Scheitern der Leipziger Schriftbildmethodiker² etwa, die in den 20er Jahren „als den Gebärdensprachlern gleichzusetzende Abweichler“ (ebd., 27) bezeichnet wurden, wenngleich dies so in keiner Weise stimmte, muss auch unter diesem Aspekt gesehen werden, was Günther nicht genügend berücksichtigt, wenn er das Scheitern diesbezüglich auf das Schriftbild reduziert und meint, „[a]llein die Arbeit mit der Antiqua galt schon fast als Verrat an der ‚deutschen‘ Schreibschrift“ (ebd., 38). Die Tatsache, dass nämlich bei den Leipziger Schriftbildmethodikern der deutschen Lautsprache vor allem nicht von Anbeginn, sondern erst nach der Anfangsphase des Sprachaufbaus der Primat zukam, ist der Problematik des Schriftbildes u.E. übergeordnet. Dieser Umstand ist in damaligen rassistischen Diskursen von nicht zu unterschätzender Bedeutung – und auch heute noch wie Jäger für den Alltagsdiskurs nachweist (Jäger 1992, 226ff.).

Verdeutlichen wir uns dies für die damalige Zeit beispielhaft an dem Gemeinschaftsbegriff des Soziologen Hans Freyer, der diesen 1929 auf einer Tagung der *Deutschen Philosophischen Gemeinschaft* folgendermaßen vorstellte: „Das erste und für Gemeinschaft konstitutive Element sei die Existenz eines ‚Wir‘, das ein *gemeinsames Lebensgefühl* ausdrückt und das sich, trotz aller Unterschiede der Men-

schen, aus einem gleichen *Schicksalsraum* ergibt, wobei diese Räumlichkeit kein bloßes äußerliches Merkmal sei. Dieser gemeinsame Raum bringe es mit sich, daß alle, die an ihm teilhaben, auch seinen *geistigen Gehalt, seinen sinnhaften Hintergrund* teilen“ (Janka 1997, 145; Herv. L.B. & J.H.). Daher sei eine gemeinsame Sprache von entscheidender Bedeutung. Der mittels der gemeinsamen Sprache ermöglichte Gebrauch des ‚Wir‘ bringe es dann mit sich, dass „das Ich und Du und das Er in ihrer Verschiedenheit nicht ausgelöscht werden, sondern daß sie mit ihrer Totalität und das heißt mit all ihren Unterschieden in das Wir eingehen“ (ebd.). Mit dem ‚Wir‘ werde also „ein Gesamtsubjekt gebildet, das die Individualität der so umfaßten Mitglieder positiv aufhebt“ (ebd.). Hier wird ersichtlich, dass für eine nicht gesprochene Sprache wie die Gebärdensprache innerhalb einer lautsprachlichen Mehrheitsgesellschaft als dem gemeinten ‚Wir‘ kein Platz ist, da diese die Bedingung der ‚gemeinsamen (Laut-) Sprache‘ in Verbindung mit ihrem ‚geistigen Gehalt‘ in einem ‚gemeinsamen Schicksalsraum‘ nicht erfüllt. Eine Sicht, derzufolge Gebärdensprachen gar keine Sprachen seien, sondern bloßes Gestikulieren, dem nichts Geistiges zueigen sei, hatte zudem philosophische Tradition. Presneau fasst dies in Bezug auf die Meinungen vieler französischer Philosophen wie folgt zusammen: „Menschen sprechen, Tiere tun es nicht“ (Presneau 1993, 493). Dass Gehörlose mit „genotyper Taubheit“ wie auch die Gebärdensprache hier nichts zu suchen haben, ist offensichtlich, und die Nazis zogen im Grunde nur die Konsequenz aus dem, was längst auch und gerade auch von

2) Die Leipziger Schriftbildmethodiker praktizierten zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Anfangsunterricht an ‚Taubstummschulen‘ einen auf das Schriftbild bezogenen Sprachaufbau (Günther 1985, 27ff.).

TaubstummepädagogInnen – theoretisch und praktisch – vorbereitet worden war.

Man mag nun einwenden, dass dies alles nach 1945 keinen Bestand mehr hatte, dass 1945 gewissermaßen eine Stunde Null in der deutschen Geschichte und somit auch in der deutschen Taubstumm- bzw. Gehörlosenpädagogik darstelle, „so als ob die deutschen Verhältnisse nach 1945 nichts mehr mit der Zeit davor zu tun haben“ (Leiprecht 1992, 12). Jedoch ist rassistische Einbildungskraft opportunistisch, was sich laut Cohen an der Anschaulichkeit ihrer Konstruktionen zeige sowie „an der fortwährenden Suche nach immer ökonomischeren Methoden der Mitteilung des Immergeleichen“ (Cohen 1990, 94). Wenn dies aber so ist, wo und wie äußert sich Rassismus in der Hörgeschädigtenpädagogik nach 1945?

III. DER DISKURS DER ELITE NACH 1945

Unter Eliten versteht van Dijk „diejenigen Gruppen im soziopolitischen Machtgeflecht [...], die die zentralen Politikkonzepte entwickeln, die einflussreichsten Entscheidungen treffen und die die Modalitäten ihrer praktischen Umsetzung kontrollieren“ (van Dijk 1991, 10). Hierzu zählen auch „einflussreiche Wissenschaftler“: „sie sind diejenigen, die die Formen institutioneller und öffentlicher Texte und Reden am stärksten und am einflussreichsten initiieren, steuern und kontrollieren“ (ebd.). Diesen Eliten misst van Dijk bei der (Re-) Produktion und für die Legitimation von Rassismus fundamentale Bedeutung bei, wie dies im vorigen Kapitel bereits deutlich geworden sein dürfte. Hier wird nämlich soziales Wissen erzeugt, das

„umgekehrt die Kernbedingung für rassistisches Handeln ist“ (ebd., 41). Wie sieht dies nun im Bereich einer Hörgeschädigtenpädagogik nach 1945 aus?

Cohen schreibt, dass „rassistische Diskurse [auf] ihrer Suche nach natürlichen Symbolen der Minderwertigkeit nicht einfach auf körperliche Merkmale beschränkt“ blieben, sondern „alle Arten von Sozialverhalten und kultureller Praxis“ schließlich einbezogen worden seien, „das ‚Wesen‘ irgendeiner ‚Rasse‘ zu bezeichnen“ (Cohen 1990, 86). Genau dies findet sich in der ‚Psychologie der Gehörlosen‘. Hintermair verdeutlicht das an zwei Autoren: dem Psychiater Bosshard sowie Hella-Kristina Garten (vgl. Bosshard 1972; Garten 1973). Beide schrieben Anfang der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts Werke zur ‚Psychologie der Gehörlosen‘ und wurden trotz deutlicher Methodenkritik immer wieder neu aufgelegt. Als problematisch sieht Hintermair es an, dass aus dem Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik hierzu wenig Kritik gekommen, demzufolge zumindest kein größeres Unbehagen entstanden sei. Gehörlose werden in diesen Veröffentlichungen letztlich als Minusexistenzen beschrieben, „d.h. das, was ihre Persönlichkeit ausmacht, bestimmt sich in solchen Untersuchungen aus der (meist negativen) Differenz zu Hörenden“ (Hintermair 1994, 363). Lane hat eine Liste von angeblichen Charaktereigenschaften Gehörloser aus aktuellen amerikanischen Lehrbüchern der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts zusammenggetragen, die sich wie ein Kriminalroman liest. Dabei werden Gehörlose in ihrer gesamten Existenz derart stigmatisiert, dass wir es offensichtlich qua Gehörlosigkeit mit opportunistischen, asozialen Elementen zu tun haben, die auch schlau und ag-

gressiv sein können. „Die Vermittlung von Lautsprache scheint deshalb das Nadelöhr zu sein, durch das das gehörlose Kind noch halbwegs – je nach Erfolg – in die Welt gezogen werden kann, um Anteil am Menschsein zu ergattern“ (Hintermair 1994, 361ff.). Dieses dem medizinischen Modell angelehnte anthropologische Paradigma oralistischer ‚Heil‘-Pädagogik lässt dann Situationen entstehen, „in denen hörgeschädigte Menschen als Subjekte mit eigenen lebensgestaltenden Anteilen nur sehr begrenzt Mitsprache erhalten“ (ebd., 365).

Warum Teile der Elite in der Hörgeschädigtenpädagogik sich von Kritik fernhielten und problemlos fernhalten konnten, wird schnell deutlich, wenn wir beispielsweise van Uden in einen verzweifelten Kampf um die ‚Menschwerdung gehörloser Kinder‘ verstrickt sehen, der die „Humanisierung des hörgeschädigten Kleinkindes durch Vorbeugung einer Verstummung, einer Vertaubung und einer Gebärdensprache“ (zit. nach Löwe 1992) erreichen wollte. Wir sehen hier zudem, wie sich die rassistische Sichtweise Bells (s.o.), der in Gehörlosen eine minderwertige „Variante der menschlichen Rasse“ sah, sich in seiner moderneren Wendung in anderer Form wiederfindet. Nicht mehr die (Eu-) Gene sind jetzt Objekt des rassistischen Diskurses, „eine Gebärdensprache“ (!) nimmt nunmehr diesen Platz ein. Schmid-Giovanni leitete ganz in diesem Sinne in einem „Sonderkindergarten“ in Wien „über viele Jahre hinweg in gebärdensprachlicher Umgebung die Abteilung für hochgradig hörgeschädigte Kinder“ (Löwe 1992, 99). Van Uden macht dementsprechend die Eltern und PädagogInnen dafür verantwortlich, ob ein Kind sich lautsprachlich oder (!) gebärdensprachlich entwickle (Löwe 1992, 95). Mit diesem Entweder-Oder ist al-



so gemeint, dass sich hier entweder ein Mensch oder etwas Minderwertiges – „Augenmenschen“, wie van Uden es nennt (zit. nach Ahrbeck 1992, 86) – entwickelt. Folgerichtig kommt Breiner zu dem Schluss, „daß die offizielle Einführung einer Gebärdensprache in der Phase des Ringens um den Laut den Tod der erfolgreichen Lautsprach-anbildung bedeutet“ (zit. nach Ahrbeck 1992). Als „Störfaktoren“ nach CI-Versorgung tauchen bei Löwe daher „ihr Sprechen sogar mit Gebärden begleitende [...] Eltern“ auf (Löwe 1994, 99). Ganz im Sinne des Entweder-Oder und im Hinblick auf das CI kommt auch Diller zu dem Schluss, dass das CI „Gebärden“ (!) als Erstsprache ausschließe (Diller 1997, 94).

In äußerst geraffter Form haben wir einen Ausschnitt aus dem Diskurs eines u.E. wesentlichen Teils der Elite nachverfolgt, doch was ist überhaupt mit „Gebärden“ gemeint? Van Uden spricht von „Gebärdensprache“ und meint offensichtlich schon den Ansatz zur lautsprachbegleitenden Gebärde (LBG). Wenn wir Diller hingegen beim Wort nehmen, kann er nur die Deutsche Gebärdensprache (DGS) meinen. Nun gibt es allerdings in Deutschland nur wenige Einzelfälle wie den Hamburger bilingualen Schulversuch oder vereinzelte integrative Maßnahmen, in denen gehörlose SchülerInnen in den Genuss der DGS im Unterricht kommen. LBG hingegen, die sich seit dem Münchner Gebärdenspapier³ an Gehörlosenschulen schon häufiger finden lässt, ist für sich genommen keine Sprache, kann somit unmöglich als „Erstsprache“ fungieren. Was bewirken so genannte Fachleute, wenn sie undifferenziert von „Gebärden“ sprechen,

ohne zu benennen, was sie damit meinen? Dass diese undifferenzierte Ausdrucksweise eine rassistische Motivation in sich birgt, möge schließlich mit Löwe verdeutlicht werden, der ein mythisches Feindbild von van Uden übernimmt und nun meint, mit der ‚Waffe‘ CI, wie wir in seinem Sinne sagen können, „unseren Feind, die Taubheit, in seiner Höhle aufsuchen und besiegen zu können“ (Löwe 1994, 103). Spätestens mit dem CI werden also nach 1945 (!) abermals Gehörlosigkeit und die Deutsche Gebärdensprache Objekte eines Rassismus in der deutschen Hörgeschädigtenpädagogik, für den es nie eine Stunde Null gegeben hat. Wenn gleich eine Eugenik hier nicht mehr herangezogen wird, sind die Themen für sich genommen im Grunde die gleichen geblieben. Somit können wir behaupten, dass dieser Rassismus dem Oralismus (oder auch Aurismus) speziell eben auch als ‚Deutsche Methode‘ inhärent ist, wie sich nicht zuletzt in der Auseinandersetzung um die Schulzusammenlegung in Hamburg gezeigt hat, indem eine ablehnende Haltung gegenüber der ‚Gebärde‘ und damit gehörlosen SchülerInnen – denn diese sind ja letztlich mit den BenutzerInnen der ‚Gebärde‘ identifiziert – u.a. über die Tagespresse verbreitet wurde, worauf wir jetzt näher eingehen wollen.

IV. ZUM VORWURF DES (SOZIAL-) RASSISMUS

Wir werden uns jetzt ausschließlich auf Äußerungen in der Presse (*Hamburger Abendblatt* und *taz hamburg*) bezie-

hen, soweit sie den Autoren bekannt sind, zumal nach van Dijk insbesondere die Presse „zutiefst in die Reproduktion eines Rassismus der Eliten verwoben“ ist (1991, 20f.). Nach van Dijk haben Minderheiten hingegen grundsätzlich weniger Zugang zu Medien (ebd., 14). Daher ist es angebracht, die den Autoren vorliegenden Artikel zuerst rein quantitativ auf ihre Perspektive hin zu beleuchten: Dabei handelt es sich um fünf Artikel, von denen vier (*taz hh* v. 2.3.00, 29.4.00 u. 29./30.7.00, *HA* v. 6.4.00) die Situation aus Sicht der GegnerInnen einer Schulzusammenlegung schildern, während einer (*HA* v. 2.6.00) die Position der Jugendgruppe des Deutschen Schwerhörigenbundes wiedergibt. Fernerhin fanden sich vier LeserInnenbriefe in der *taz hh* v. 4.5.00 von Schwerhörigen bzw. (Spät-) Ertaubten – einer davon von den Autoren selber – sowie einer Vertreterin der Elterngruppe der Schwerhörigenschule Hamburg. Artikel aus Sicht Gehörloser oder gar LeserInnenbriefe von Gehörlosen sind den Autoren bislang nicht bekannt. Unter den von Schwerhörigkeit oder (Spät-) Ertaubung Betroffenen war allein ein LeserInnenbrief, in dem sich eine schwerhörige Mutter zweier schwerhöriger Kinder gegen eine Schulzusammenlegung ausspricht. Derselbe Standpunkt wird in jenem LeserInnenbrief vertreten, den die Vertreterin der Elterngruppe an der Schwerhörigenschule verfasst hat. Interessanterweise sprach sich die Jugendgruppe des DSB für eine Schulzusammenlegung aus. Ebenso ein LeserInnenbrief eines ehemaligen Schülers der Schwerhörigenschule Hamburg, der es gewohnt war, auf dem Pausenhof mit seinen Schulkameraden zu gebärden (!), während alle anderen LeserInnenbriefe und Artikel keine unmittelbare Betroffenheit für sich in Anspruch nehmen kön-

3) Im so genannten Münchner Gebärdenspapier (Braun u.a. 1982) forderten u.a. der Bund Deutscher Taubstummenlehrer, der Deutsche Gehörlosen-Bund sowie der Elternverband Deutscher Gehörlosenschulen den Einsatz lautsprachbegleitender Gebärden an den Gehörlosenschulen (Günther 1995, 433).

nen, wenngleich es sich auch zu einem großen Teil um Eltern handeln mag – *aber Eltern sind nicht ihre (hörgeschädigten) Kinder!*

Wenden wir uns nunmehr inhaltlich den Artikeln und LeserInnenbriefen zu: Absicht der Schulbehörde mit einer Schulzusammenlegung war es laut HA, „dass die Schulen nur organisatorisch unter einem Dach zusammenggeführt werden“ (HA v. 6.4.00). Dass sich dahinter letztlich hauptsächlich Sparpläne der Schulbehörde verbergen, wird in einem Leserbrief vermutet, der sich ansonsten aber für eine Schulzusammenlegung ausspricht. Die Jugendgruppe des DSB will in einer Schulzusammenlegung sogar „eine Chance für beide Seiten“, Gehörlose und Schwerhörige, sehen, denn: „Wir können nicht acht Stunden lang Lippen lesen. Auch Schwerhörige brauchen die Gebärdensprache“. Trotzdem fordert die Jugendgruppe Unterricht in getrennten Klassen, „weil die Methoden unterschiedlich sind“ (HA v. 2.6.00). Was hier mit „Gebärdensprache“ gemeint ist – LBG, DGS? –, bleibt unklar. Unübersehbar findet hier allerdings in Ansätzen bereits eine inhaltliche (!) Auseinandersetzung statt.

Anders sieht es aus, wenn in einem Artikel von zwei Fronten die Rede ist: „An der einen Front kämpfen die, die glauben, dass hörgeschädigte Kinder hören und sprechen lernen sollen [...]. Die andere Front kämpft für Gebärdensprache [...]“ (taz hh v. 2.3.2000). Ein solch kriegerisches Szenario begegnete uns weiter oben bereits. Dass dies inhaltlich völlig unsachgemäß ist, macht der LeserInnenbrief jener Vertreterin der Elterngruppe deutlich, die als Kriterium einer entsprechenden Schulzuweisung „optimale [...] Förderung“ angibt und in keiner Weise einen Glaubenskrieg. Wie sehr aber soziale Integration als

Integration in eine hörende Gesellschaft in Abhängigkeit vom Hören- und Sprechenkönnen gesehen wird, verdeutlichen der LeserInnenbrief einer schwerhörigen Mutter zweier schwerhöriger Kinder sowie zwei Aussagen aus der Schwerhörigenschule: „Schwerhörige Kinder können, wenn sie von klein auf konsequent auf das Hören und die Lautsprache ausgerichtet gefördert werden, sich mit einer hörenden Umwelt verständigen“ (taz hh v. 4.5.00). „Unsere Kinder sollen hören lernen, damit sie in einer hörenden Gesellschaft leben können“ (taz hh v. 2.3.00). „Es besteht die Gefahr, dass die Kinder ihre Hör- und Sprechfähigkeit wieder verlieren“ (ebd.). Der Charakter des Bedrohlichen wird hier erneut in Szene gesetzt. Da nimmt es dann auch nicht wunder, dass es in der Schwerhörigenschule Hamburg eine „Eltern-AG für mehr hörgerichtete Frühförderung“ gibt (taz hh v. 29./30.7.00). Der besagte Charakter des Bedrohlichen, den eine solche Schulzusammenlegung annehmen kann, wurde aber auch eindeutig konkretisiert. Da ist dann die Rede von „Gebärden“ (ebd.), von „Kinder[n], die ‚gebärden‘“, denn wenn „gebärdende“ Kinder in einer Klasse mit Schwerhörigen [sind], müssten auch die Lehrer ‚gebärden“ (HA v. 6.4.00). „Der Einfluss der Gebärdensprache ist sehr stark, weil sie mit geringem Aufwand gelernt werden kann“ (taz v. 4.5.00).

Der undifferenzierte Umgang mit dem Wort „Gebärde“ oder auch „Gebärdensprache“, den wir Teilen der wissenschaftlichen Elite zuvor bereits nachweisen konnten, ist hier bei BefürworterInnen wie GegnerInnen einer Schulzusammenlegung wiederzufinden. Und: Die Gefahr, die einst von der ‚biologischen Variante der menschlichen Rasse‘ ausging, geht nunmehr ethnozentristisch von der

‚Gebärde‘ bzw. ‚Gebärdensprache‘ aus – als nationale Gebärdensprache verstanden mithin ein Kulturgut der Gehörlosen- bzw. Gebärdensprachgemeinschaften. Van Dijk zufolge „werden kulturelle Unterschiede oft zumindest als problematisch charakterisiert, wenn nicht als bedrohlich für die Mehrheitskultur“ (van Dijk 1991, 16). Er benennt fernerhin eine „Verleugnungs-Strategie“: „wir sind keine Rassisten, aber ...“ (ebd., 18). Eine solche Wendung findet sich ähnlich in dem LeserInnenbrief der Vertreterin der Elterngruppe: „Wir Eltern der Schwerhörigenschule wollen, dass die Kinder der Gehörlosenschule so effektiv wie nur möglich gefördert werden. Wir wollen aber auch, [...]“ (taz hh v. 4.5.00). „Diese Umkehrung impliziert, daß ‚wir die wirklichen Opfer sind“ (van Dijk 1991, 19). Die tatsächlichen Opfer rassistischer Aggression werden somit zu den eigentlichen Tätern umgedeutet; demzufolge gäbe es gar keinen Rassismus, wenn es diejenigen nicht gäbe, die Hörende hier überhaupt erst zu RassistInnen werden lassen. Dass hierbei überhaupt nicht nach den Auswirkungen einer Schulzusammenlegung auf die gehörlosen Kinder und ihre Förderung gefragt wird, entspricht rassistischer Logik und kommt der Aufforderung zu einer Selbst-Entsorgung gleich.

Doch wer ist dieses ‚Wir‘? Dass ‚wir die wirklichen Opfer sind‘, steht dabei augenscheinlich außer Frage, soweit es die GegnerInnen einer Schulzusammenlegung klargestellt haben. Der Vater eines CI-Kindes bekundet entsprechend: „Denn der Elternwille wird ausgehebelt“ (taz hh v. 29./30.7.00). Doch was ist der Elternwille der SchülerInnen der Samuel-Heinicke-Schule? Bei dem ‚Wir‘ handelt es sich, wie wir (Autoren und LeserInnen) jetzt feststellen können,

um Eltern und PädagogInnen, die sich gegen eine Schulzusammenlegung wehren. In dieses ‚Wir‘ fügt sich dann auch das Bundesjugendministerium, das in einem Schreiben an die damalige Hamburger Schulsenatorin, R. Raab, um die „bundesweit vorbildliche (Früh-)Förderung von Kindern in der Schwerhörigenschule“ fürchtet und darum bittet, das geplante Vorhaben kritisch zu prüfen (*taz hh* v. 2.3.00). ‚Wir‘, das sind aber gleichermaßen ‚wir‘ aus der hörenden Gesellschaft. ‚Wir‘ sind mehrheitlich hörend. Und ‚wir‘ sprechen für alle hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen, weil ‚wir‘ für sie verantwortlich sind und besser wissen, was richtig und gut für sie ist, da auch sie ‚wir‘ werden sollen. Die Bundesjugend des DSB hat sich diesem ‚Wir‘ bereits widersetzt. Ein solches ‚Wir‘ konstruiert aber auch implizit die ‚Anderen‘: diejenigen, die nicht zu diesem ‚Wir‘ gehören (sollen), mithin also ein Feindbild, mit dessen Hilfe letztlich alles erklärt werden kann – und seien es die eigenen Unzulänglichkeiten. Kennzeichnend für ein solches Denken in Freund-Feind-Bildern ist darüber hinaus ein stark vereinheitlichendes und vereinfachendes Kategorisieren in Gut und Böse (Schöneberg 1993, 39ff.). Selbst wenn wir also meinen sollten, nicht von Rassismus im Zusammenhang mit dem Streit um die Schulzusammenlegung sprechen zu können, so ist in den vorliegenden Ausführungen doch deutlich aufgezeigt worden, dass strukturell die gleichen Mechanismen wie beim Rassismus vor 1945 zu erkennen sind. Obschon eine biologische Determination Gehörlosen nach 1945 nicht mehr in rassistischer Weise unterstellt wird, ist doch offenkundig, dass die Unterstellung einer kulturellen Determination diese Funktion übernommen hat, so undifferenziert diese

auch sein mag. Es hat also lediglich eine Verschiebung rassistischer Aggression stattgefunden, die hinsichtlich der Diffamierung der nationalen Gebärdensprachen selber wiederum auf eine lange Tradition zurückgreifen konnte.

Das, was wir unter ‚Diskurs der Elite‘ dargestellt haben, konnte z.T. in den wenigen Artikeln und LeserInnenbriefen wiedergefunden werden. Das numinose Objekt „Gebärde“ bzw. „Gebärdensprache“, das sich zudem in die Auffassung eines Entweder-Oder fügt, gerät per se zur Bedrohung für die lautsprachliche Entwicklung, ist von daher Störfaktor und verlangt nach Ausschließlichkeit hörgerichteter Förderung. Die Projektion der Angst vor einem eigenen (bereits) behinderten Kind auf ein geeignetes Objekt, das die Behinderung womöglich sichtbar und hörbar zum Ausdruck bringen könnte anstatt sie zu beseitigen – oder besser: zu verheimlichen (!) –, obwohl dies keineswegs so sein muss, die Angst vor einem Kind also, das sein Stigma nicht verbirgt, sondern schlimmstenfalls auch noch zu erkennen gibt, mündet hier auf elterlicher Seite in eine Aufforderung zur Selbst-Verleugnung an die eigenen Kinder, solange nicht eine differenziertere inhaltliche Auseinandersetzung stattfindet. Das sind durchaus Ansätze einer „Schwarzen Pädagogik“, in der die unbewussten, von PädagogInnen geschürten (!), elterlichen Aggressionen „in der Liebe des Kindes sicher vor der Entdeckung geschützt [sind]“ (Miller 1983, 18). Die Intoleranz gegen das eigene Kind ist Ausdruck eines Abwehrverhaltens, das die dunkle Seite, das Andersartige, nicht zulassen will. Das schwerhörige Kind ist im Zuge solcher Vereinnahmung als Teil des elterlichen Selbst einer massiven emotionalen Ambivalenz ausgesetzt, die allerdings späte-

stens dann, wenn dieses übernommene Selbstbild eines „Hörenden mit schlechtem Gehör“ (Ding 1993, 73) nicht länger aufrecht erhalten werden kann, die fürsorgliche und aufopfernde Liebe der Eltern erheblich ins Wanken geraten lässt: „Das Pflichtgefühl ist [...] kein fruchtbarer Boden für die Liebe, wohl aber für gegenseitige Schuldgefühle“ (ebd., 106). Wer möchte schon unter Voraussetzungen geliebt worden sein, die das eigene So-Sein nicht zulassen? Wenn das Kind im Zweifel aufwächst, bedingungslos liebenswert zu sein, weil es den Erwartungen seiner Umwelt nicht – oder nicht im vollen Umfang (!) – zu entsprechen vermag, besteht die Gefahr, dass es sich auf lange Sicht und weitgehend losgelöst von der Hörschädigung gegenüber anderen Menschen als globales Mängelwesen erlebt. Gerade von schwerhörigen Erwachsenen wissen wir, dass sie dieses Gefühl einer globalen Minderwertigkeit häufig über extrem hohe Leistungsanforderungen zu kompensieren versuchen.

Machen wir uns darüber hinaus klar, dass *Visibilität* – und dieser Terminus beinhaltet bei Goffman Sichtbarkeit und Hörbarkeit von menschlichen Eigenschaften gleichermaßen – wahrscheinlich eine der wesentlichen Bedingungen im Prozess der Wahrnehmung, Bewertung und Ausgrenzung von Minderheiten ist (Goffman 1999, 64ff.; Schöneberg 1993, 45). Visibilität ist aber vor allem selber wiederum ein gesellschaftliches Konstrukt und kann sich mit der Zeit verändern. „Die rassistische Ideologie bringt ihre Wirkungen weniger durch die Ausnutzung sichtbarer Unterschiede hervor, als vielmehr durch das, was sie vergleichbar oder unsichtbar macht“ (Cohen 1990, 86). Dies läuft auf eine Verdoppelung der Unsichtbarkeit hinaus – mithin auf

das Verschwinden des hörgeschädigten Menschen selber.

Auf berufspädagogischer Seite hingegen wird mit frappierender Naivität und Inhaltsleere ein Rassismus re-produziert, den wir gerade auch mit Blick auf den historischen Kontext als *Sozialrassismus* bezeichnen, da soziale Integration der einen Gruppe demnach einzig über soziale Diskriminierung der anderen Gruppe in Aussicht gestellt wird. Solche PädagogenInnen prägen damit ihren ‚Schützlingen‘ ein ebensolches Denken und Empfinden in Schichten bzw. ‚Rassen‘ auf; die Schüler fassen dementsprechend ihre eigene Hörschädigung – je nach Grad und Ausmaß – gewissermaßen als wertmindernd auf und lernen Folgendes zu akzeptieren: Unterhalb der Elite der Normal-Hörenden stehen die (besser-)hörenden Schwerhörigen – und unter diesen die Gehörlosen. Mit einem solchen konditionierten Selbstbild, mit dem auf Toleranz oder gar Akzeptanz in einer hörenden Welt bestenfalls gehofft werden darf, kann dann von Emanzipation keine Rede mehr sein, denn eine Anerkennung findet nicht statt. Anpassung ganz selbstverständlich von sich selber zu erwarten, kann aber nicht ernstlich als das zu erreichende Ziel erfolgreicher (Sonder-)Pädagogik aufgefasst werden, denn hörgeschädigte Kinder können sich auf diese Weise nicht als Subjekte emanzipieren, sondern sie werden zu bloßen Objekten der ‚Emanzipation‘. Machen wir uns aber auch klar, dass hier der Vorwurf gegenüber Schulen, in ihrer (antirassistischen) Arbeit versagt zu haben, stichhaltig ist. „So sind die in rassistische Diskurse Verstrickten zwar Opfer eines ‚Geistes geistloser Zeit‘. Indem sie in den rassistischen Diskurs verstrickt sind, sind sie aber zugleich potentielle Täter, die eines Tages auch zu wirklichen Tätern

werden können“ (Jäger 1992, 297). Die gleich nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten im Jahre 1933 einsetzende massive Verfolgung und Ausgrenzung Gehörloser jüdischen Glaubens durch ‚arische‘ Gehörlose mag hierfür als besonders tragisches und abschreckendes Beispiel dienen (Biesold 1993).

V. DAS DILEMMA DES UMGANGS MIT DEN ‚ANDEREN‘

Vor dem Hintergrund internationaler Migrationsprozesse sieht Schulte die Ursache für die dauerhafte Benachteiligung von MigrantenInnen auch der nachfolgenden Generation („ethnische Stratifikation“) in den herrschenden gesellschaftlichen Strukturen und politischen Prozessen. Phänomene und Prozesse der sozialen Diskriminierung spielen dabei eine zentrale Rolle, „das heißt Formen struktureller und direkter Gewalt, durch die den Angehörigen bestimmter sozialer Gruppen in direkter oder indirekter Form ökonomische, soziale oder partizipatorische Rechte und Chancen vorenthalten und genommen werden“ (Schulte 1993, 26). Betrachten wir Multikulturalismus als ein Element von Demokratisierungsprozessen, dessen Ziel es ist, Ungleichheiten und Benachteiligungen abzubauen und damit zur Emanzipation „in Richtung eines ‚radikalen Pluralismus‘ und ‚radikalen Gleichheitsprinzips‘“ (ebd., 36) beizutragen, dann stellen wir fest, dass ein solch kritisch-emanzipatorischer Multikulturalismusbegriff dem Behinderungsbegriff Schönbergers als einem Vertreter der Integrationspädagogik sehr nahe kommt, der ebenfalls den Aspekt der Demokratisierung bei der sozialen Integration behinderter Menschen hervorhebt (Schönberger

1994). Das entscheidende Problem liegt somit weniger in der Frage, ob Gehörlose als Minderheit anerkannt werden oder nicht, sondern grundsätzlich in der Aussonderung und Diskriminierung von Minderheiten und Menschen mit Behinderungen allgemein, also in gesellschaftlicher und politischer Praxis. Das Dilemma des Umgangs mit sozial gelerntem Rassismus, wie wir es oben bereits beschrieben haben, taucht hier wieder auf als ein Dilemma des Umgangs mit Minderheiten und Menschen mit Behinderungen. Eberwein kommt zu dem Schluss, dass Integrationspädagogik Sonderpädagogik begriffslogisch auflöse (Eberwein 1994, 55). Ohne an dieser Stelle aber gleich auch noch eine neu entstandene Hörgeschädigtenschule in Hamburg grundsätzlich in Frage stellen zu wollen, zumal solche eindimensionalen Ansätze unfähig sind, „jene Artikulationsprinzipien zu erfassen, durch die der Rassismus zum Bestandteil des Alltagsbewußtseins wird, [...] und so auch nicht die Haltungen verändern [können], mittels derer die Ideologie sich selbst reproduziert“ (Cohen 1990, 119), erscheint es nunmehr äußerst fragwürdig, dass eine Sonderschule das Ziel der sozialen Integration verfolgt, ohne sich in der Pflicht zu sehen, diesem Anspruch gleichzeitig selber gerecht werden zu müssen.

VI. SCHLUSSBEMERKUNG – NACH ERFOLGTER SCHULZUSAMMENLEGUNG

Die Schulzusammenlegung ist also trotz allen Widerstands erfolgt, womit einerseits deutlich wird, dass der offen zu Tage getretene Sozialrassismus von den entscheidenden politischen Gremien nicht mitgetragen worden ist, was allerdings

auch Folge rein ökonomischer Berechnung sein kann (Sparpolitik). Andererseits darf dies aber auch nicht die Augen davor verschließen, dass (sozial-) rassistisches Denken und Empfinden insbesondere bei (Sonder-) PädagogInnen deswegen nicht verschwunden ist. Konflikte gehören zu Demokratien – und müssen dies auch. Jedoch sollten solche Konflikte zwischen Gruppen möglichst immer auf einer sachgemäßen Ebene ausgetragen werden. Wenn Hannah Arendt Diskriminierung als ein ebenso unabdingbares gesellschaftliches Recht ansieht wie Gleichheit als ein politisches, dann mögen wir dies den Eltern in der Auseinandersetzung zum Wohle ihrer eigenen Kinder noch zu Gute halten, aber im „politischen Bereich, der das gesamte öffentliche Leben umfaßt, muß das Prinzip der Gleichheit uneingeschränkt gelten“ (Schöneberg 1993, 50). Die GegnerInnen einer Schulzusammenlegung sollten ihre Agitationen tunlichst darauf verlegen, sich mit inhaltlichen Fragen einer ‚rein organisatorischen Zusammenlegung‘ (s.o.) auseinanderzusetzen, in der es behördlicherseits möglicherweise einzig darum geht, Gelder einzusparen – und seien dies solche für die Stelle eines scheidenden Schulleiters. Mehr noch sollte es diesen VerantwortungsträgerInnen jedoch darum gehen, sich einmal über die eigenen Beweggründe Klarheit zu verschaffen! *Sehr geehrte KollegInnen: Halten Sie sich an die Selbstbetroffenen wie etwa auch diejenigen der Bundesjugend des DSB!*

Wir möchten abschließend klarstellen, dass es bei aller Schärfe unserer Ausführungen nicht darum geht, alle oralen/auralen Ansätze einem Oralismus/Auralismus gleichmachen zu wollen, dessen Rassismus sich durch die Ausschließlichkeit des Primats der Lautsprache auszeichnet.

Das Ziel einer Schulzusammenlegung soll es ja nicht sein, nun in einer Art Gegenreaktion alle SchülerInnen der Schwerhörigenschule bilingual unterrichten zu wollen, zumal diese Unterrichtsform in der Samuel-Heinicke-Schule bis dato lediglich als Schulversuch praktiziert wurde und eben nicht (!) Usus ist. „Wir wollten aufzeigen, daß [...] man als Mitglied der [hegemonialen; L.B. & J.H.] Mehrheit neue Verhaltensformen für den Umgang mit [...] Minderheiten entwickeln und einüben muß, wenn man dem Anspruch auf Gleichberechtigung und persönliche Entfaltung für alle Menschen gerecht werden will. Allerdings heißt das, man muß sich damit abfinden, selber überflüssig zu werden als FührerIn oder Besserwisser der Bewegung bzw. darauf hinarbeiten, sich überflüssig zu machen. Autonomie und Emanzipation einer Gruppe [...] kann anders verlaufen, als man es in bester Absicht plant bzw. wünscht“ (Kalpaka & Rätzhel 1990, 70). Vielleicht wäre es in diesem Sinne angebracht, sich in einem ersten Schritt mit dem zu beschäftigen, was erwachsene, insbesondere rein lautsprachlich sozialisierte Hörgeschädigte von der ‚Gebärde‘ und ihrem Einfluss auf sie selber rückblickend oder gar vorausblickend zu berichten wissen – schlimmstenfalls (im doppelten Sinne) nämlich gar nichts. Hoffen wir aber auch, dass es im ‚übertragenen‘ Sinne stimmt, was der letzte Schulleiter der Schwerhörigenschule Hamburg an die Professorin der Schwerhörigenpädagogik an der Universität Hamburg schreibt: *„In Zukunft werden Sie mit der ‚Schwerhörigenschule‘ keine Probleme mehr haben. Das gilt im wörtlichen wie – vielleicht – auch im übertragenen Sinne.“*

LITERATURVERZEICHNIS

- Ahrbeck, B. (1992): *Gehörlosigkeit und Identität. Probleme der Identitätsbildung Gehörloser aus der Sicht soziologischer und psychoanalytischer Theorien*. Hamburg.
- autonome l.u.p.u.s. gruppe (1993): *Geschichte, Rassismus und das Boot. Wessen Kampf gegen wessen Verhältnisse?* Berlin.
- Biesold, H. (1988): *Klagende Hände. Betroffenheit und Spätfolgen in bezug auf das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses, dargestellt am Beispiel der „Taubstummen“*. Solms-Oberbiel.
- Ders. (1993): „Das Schicksal der Israelitischen Taubstummenanstalt in Berlin“. In: R. Fischer & H. Lane (Hg.): *blick zurück. Ein Reader zur Geschichte von Gehörlosengemeinschaften und ihren Gebärdensprachen*. Hamburg, 187–201.
- Bosshard, P. (1972): *Der Taubstumme*. Neuburgweiher.
- Braun, A. u.a. (1982): *Kommunikation mit Gehörlosen in Lautsprache und Gebärde*. (Münchner Gebärdenspapier). München.
- Cohen, P. (1990): „Gefährliche Erbschaften: Studien zur Entstehung einer multirassistischen Kultur in Großbritannien“. In: A. Kalpaka & N. Rätzhel (Hg.): *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. 2., völlig überarb. Aufl. Leer, 81–144.
- Dijk, T.A. van (1991): *Rassismus heute. Der Diskurs der Elite und seine Funktion für die Reproduktion des Rassismus*. 2., neu gestalt. Aufl. Duisburg (DISS-Texte Nr. 14).
- Diller, G. (1997): *Hören mit einem Cochlear-Implant. Eine Einführung*. 2., veränd. Aufl. Heidelberg.
- Ding, H. (1993): *Vorlesungen zur Schwerhörigenpädagogik*. 2., verb. Aufl. Heidelberg 1993.
- Dörner, K. (1993): *Tödliches Mitleid. Zur Frage der Unerträglichkeit des Le-*

- bens oder: die Soziale Frage: Entstehung, Medizinisierung, NS-Endlösung, heute, morgen.* Gütersloh.
- Eberwein, H. (1994): „Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-) pädagogischen Denkens und Handelns“. In: H. Eberwein (Hg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik.* Weinheim, Basel, 55–68.
- Garten, H.-K. (1973): *Psychologie der Gehörlosen.* Neuburgweihen.
- Goffman, E. (1999): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität.* Frankfurt a.M.
- Günther, K.-B. (1985): *Schriftsprache bei hör- und sprachgeschädigten Kindern. Bedeutung und Funktion für Sprachaufbau und Entwicklung, dargestellt am Beispiel gehörloser Kinder.* 2., verb. Aufl. Heidelberg.
- Günther, K.-B. (1995): „Anregungen, die Integration gehörloser und resthöriger Kinder neu zu bedenken“. In: Förderverein der Astrid-Lindgren-Schule (Hg.): *Pädagogik in Bewegung – Integrationspädagogik – in Erinnerung an Jakob Muth.* Eschweiler, 429–455.
- Hintermair, M. (1994): „Von einer ‚Psychologie der Gehörlosen‘ zu einer identitätsstiftenden Sozialisationsperspektive. I. Teil“. In: *Hörpäd* 6, 361–370.
- Jäger, S. (1992): *BrandSätze. Rassismus im Alltag.* Duisburg.
- Janka, F. (1997): *Die braune Gesellschaft. Ein Volk wird formatiert.* Stuttgart.
- Kalpaka, A. & N. Rätzhel (1990): „Wirkungsweisen von Rassismus und Ethnozentrismus“. In: A. Kalpaka & N. Rätzhel (Hg.): *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein.* Leer, 12–80.
- Lane, H. (1993): „Die Medikalisierung des Kulturguts Gehörlosigkeit historisch betrachtet“. In: R. Fischer & H. Lane (Hg.): *blick zurück. Ein Reader zur Geschichte von Gehörlosengemeinschaften und ihren Gebärdensprachen.* Hamburg, 563–583.
- Ders. (1994): *Die Maske der Barmherzigkeit. Unterdrückung von Sprache und Kultur der Gehörlosengemeinschaft.* Hamburg.
- Leiprecht, R. (1992): *Rassismus und Ethnozentrismus bei Jugendlichen. Zu den unterschiedlichen Formen dieser ausgrenzenden und diskriminierenden Orientierungen und Praxen und zur Notwendigkeit einer mehrdimensionalen antirassistischen Praxis.* 2., neu gestaltete Auflage. Duisburg (DISS-Texte Nr. 19).
- Löwe, A. (1992): *Früherfassung, Früherkennung, Früherziehung hörgeschädigter Kinder.* Berlin.
- Ders. (1994): „Hörerziehung bei hochgradig hörgeschädigten Kleinkindern mit einem Cochlea-Implantat“. In: T. Lenarz, E. Lehnhardt & B. Bertram (Hg.): *Cochlear Implant bei Kindern.* Stuttgart, 95–103.
- Miller, A. (1983): *Am Anfang war Erziehung.* Frankfurt/M.
- Nestvogel, R. (1995): „‚Fremdes‘ und ‚Eigenes‘ zwischen Ausgrenzung und Vereinnahmung“. In: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Arbeits- und Sozialforschung (Hg.): *Die Wiedergeburt des nationalistischen Denkens. Gefahr für die Demokratie.* Bonn, 129–156.
- Pinn, I. & M. Nebelung (1992): *Vom „klassischen“ zum aktuellen Rassismus in Deutschland. Das Menschenbild der Bevölkerungstheorie und Bevölkerungspolitik.* 2., neu gestalt. Aufl. Duisburg (DISS-Texte Nr. 17).
- Presneau, J.-R. (1993): „Die Gelehrten, die Gehörlosen und die Gebärdensprache im Frankreich des 18. Jahrhunderts“. In: R. Fischer & H. Lane (Hg.): *blick zurück. Ein Reader zur Geschichte von Gehörlosengemeinschaften und ihren Gebärdensprachen.* Hamburg, 487–497.
- Schönberger, F. (1994): „Die Integration Behinderter als eine moralische Maxime“. In: H. Eberwein (Hg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik.* Weinheim, Basel, 80–87.
- Schöneberg, U. (1993): „Vorurteile – Feindbilder, Wurzeln und Dynamik“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): *Das Ende der Gemütlichkeit. Theoretische und praktische Ansätze zum Umgang mit Fremdheit, Vorurteilen und Feindbildern.* Bonn, 37–50 (Schriftreihe Band 316).
- Schulte, A. (1993): „Multikulturell – Klärung eines mißverständlichen Begriffes“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): *Das Ende der Gemütlichkeit. Theoretische und praktische Ansätze zum Umgang mit Fremdheit, Vorurteilen und Feindbildern.* Bonn, 16–36 (Schriftreihe Band 316).

Verfasser

Lars Bruhn & Jürgen Homann

Kontakt

Jürgen Homann,
Esmarchstr. 55, 22767 Hamburg,
Fax: 040-38 83 11