

Die Möglichkeit des Anders-Seins

Plädoyer für eine kooperative Beschulung schwerhöriger und gehörloser Kinder

VON JÜRGEN HOMANN & LARS BRUHN

*Wir haben Angst davor, anders zu sein,
weil wir fürchten, kein Recht darauf
zu haben, hier zu sein, wenn wir
anders sind. (Erich Fromm)*

424

Als hörgeschädigte Absolventen (prälingual, zwischenzeitlich an Taubheit angrenzend schwerhörig bzw. postlingual ertaubt) der Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagogik wollen die Autoren hier ihre Meinung zur Zusammenlegung der Schwerhörigen- und Gehörlosenschule in Hamburg darlegen. Wohlgermerkt haben beide die Regelschule besucht und wurden ausschließlich lautsprachlich gefördert. Da von Teilen des Kollegiums sowie einiger Eltern der Schwerhörigenschule zuweilen massive Vorbehalte gegen den vermeintlich negativen Einfluss der Gebärde auf die Schülerschaft der Schwerhörigenschule geäußert und in der Presse verbreitet wurden, sehen wir uns genötigt, von Seiten selbstbetroffener Hörgeschädigter darauf zu antworten.

GegnerInnen einer Schulzusammenlegung ziehen Argumente aus einem jahrhundertalten Methodenstreit innerhalb der Gehörlosenpädagogik heran. Nun allerdings um die ‚in Gefahr geratenen‘ schwerhörigen Kinder und Jugendlichen vor dem schlechten Einfluss gehörloser Kinder und Jugendlicher auf ihre – vor allem lautsprachliche – Entwicklung zu schützen. Hierbei inszenieren die GegnerInnen ein Scheingefecht, das die offenkundigen Sparpläne des Hamburger Senats nahezu ausblendet und stattdessen von Verblendung und Realitätsverlust zeugt.

In diesem Scheingefecht werden nun aber Ambitionen gerade von so genannten Fachleuten deutlich, die mit Integration und verantwortungsvoller Pädagogik nichts gemein haben. Dies wollen die Autoren verdeutlichen.

Anlass für die folgenden Ausführungen stellen die aktuellen Überlegungen der Hamburger Schulbehörde dar, wonach die Schwerhörigenschule Hamburg nach dem altersbedingten Ausscheiden ihres Leiters in diesem Sommer mit der Gehörlosenschule „unter einem organisatorischen Dach“ (O-Ton Schulbehörde) zu einer Hörgeschädigtenschule für schwerhörige und gehörlose Kinder zusammengeschlossen werden soll. Diesbezüglich hat sich die Lehrerschaft der Schwerhörigenschule bereits vorsorglich in einer Schulkonferenz mehrheitlich dafür ausgesprochen, als eigenständige Schule erhalten zu bleiben. Da bisher noch keine offizielle Begründung für diese Entscheidung seitens der Schulleitung vorliegt, wollen wir uns im Folgenden an die Medienberichterstattung halten:

„Unsere Kinder sollen hören lernen, damit sie in einer hörenden Gesellschaft leben können. [...] Wenn gebärdende Kinder in unsere Klasse kommen, würden auch die anderen gebärden, statt sprechen zu üben“ (Hella Mallet, Leiterin der Frühförderung der Schwerhörigenschule in der *taz Hamburg* vom 02.03.2000).

Es soll nun nachfolgend darum gehen, die Gründe für die ablehnende Haltung gegenüber einer Schulzusammenführung näher zu betrachten, um hieraus Rückschlüsse auf das Selbstverständnis der Schwerhörigenpädagogik, insbesondere hinsichtlich ihres Behinderungsbegriffs sowie ihres Verständnisses von Integration, zu ziehen.

Zunächst zum Integrationsverständnis: Die negativen Auswirkungen einer segregativen Beschulung behinderter Kinder sollen an dieser Stelle aus integrationspädagogischer Sicht nicht weiter erörtert werden. Was die Integration hörgeschädigter Kinder in der Regelschule betrifft, so sei darauf hingewiesen, dass zwar annähernd 75 % der schwerhörigen Kinder Regelschulen besuchen, dass die gemeinsame Beschulung mit hörenden Kindern jedoch in den meisten Fällen nicht problemlos erfolgt: „Viele dieser Kinder scheiterten und wurden als Lernversager ausgesondert und einer Sonderschule überwiesen, andere blieben als ‚underachiever‘ in der eigenen Leistungswirklichkeit zurück, konnten ihr Leistungsvermögen nicht voll entfalten und deshalb keine ihren individuellen Fähigkeiten entsprechende Schulbildung erhalten“ (Jacobs, zit. nach Kammerbauer 1993, 47). Während im Grundschulbereich die Situation für die hörgeschädigten Kinder auch unter dem Aspekt der sozialen Integration häufig oft noch zu bewältigen ist, „zeigen sich in der Mittel- und Oberstufe [aufgrund steigender lautsprachlicher Kommunikationsanforderungen innerhalb hoher Klassenfrequenzen; Anm. J.H.&L.B.] bei integriert beschulten Hörgeschädigten wachsende Probleme mit der Informationsaufnahme und -abgabe, der Kommunikation und der Akzeptanz bei den hörenden Klassenkameraden und auch den LehrerInnen“ (Günther 1995, 439). So schätzen etwa die SchülerInnen des eigenständigen Oberstufenzweigs für Hörgeschädigte am Hamburger Lohmühlen-Gymnasium „die Möglichkeiten der ‚Integration‘ in der Gruppe der gut Hörenden als eher bescheiden ein“ (Hartmann, zit. nach Günther, 1995, 444). Kammerbauer (vgl. 1993, 47) weist darauf

hin, dass noch nicht mal bei einem Prozent der gehörlosen Kinder eine solche Intergration möglich ist.

Wenn wir mit Eberwein (1995) davon ausgehen, dass Integrationspädagogik ein Substitutionsbegriff ist, der die Auflösung der Sonderpädagogik – und hierzu gehören ja auch Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagogik – begriffslogisch enthalte, dann dürfen gehörlose wie schwerhö-

noch nicht umsetzbar ist, folglich unter den gegenwärtigen Umständen eine gewisse Existenzberechtigung der Gehörlosenschule besteht. Dieser missliche Zustand darf jedoch nicht dazu führen, dass die Gebärdensprache schliesslich als ein Integrationshindernis angesehen wird, wenn man es denn mit den grundsätzlichen Prinzipien der Integrationsidee wirklich ernst nimmt. Diese Idee kann

„WENN WIR MIT EBERWEIN (1995) DAVON AUSGEHEN, DASS INTEGRATIONSPÄDAGOGIK EIN SUBSTITUTIONSBEGRIFF IST, DER DIE AUFLÖSUNG DER SONDERPÄDAGOGIK – UND HIERZU GEHÖREN JA AUCH SCHWERHÖRIGEN- UND GEHÖRLOSEN PÄDAGOGIK – BEGRIFFSLOGISCH ENTHALTE, DANN DÜRFEN GEHÖRLOSE WIE SCHWERHÖRIGE KINDER IM HINBLICK AUF DAS ZU ERREICHENDE FERNZIEL EINER SOZIALEN INTEGRATION, D.H. AUCH DEM ZIEL EINER GEMEINSAMEN BESCHULUNG ALLER KINDER, HIERVON NICHT AUSGEGRENZT WERDEN.“

rige Kinder im Hinblick auf das zu erreichende Fernziel einer sozialen Integration, d.h. auch dem Ziel einer gemeinsamen Beschulung *aller* Kinder, hiervon nicht ausgegrenzt werden. Integrative Beschulung würde in diesem Zusammenhang aus Sicht der Verfasser natürlich voraussetzen, dass gehörlose Kinder das Recht auf einen bilingualen Unterricht hätten, in dem die Gebärdensprache gleichberechtigt neben der Lautsprache steht. Gleichwohl hier kritisch angefügt werden muss, dass zur Zeit eine bilinguale Erziehung gehörloser Kinder im Rahmen einer durchgängig integrativen Erziehung und Bildung leider

bzw. darf darüber hinaus in Bezug auf gehörlose wie schwerhörige Kinder nicht allein in einer einseitigen Anpassungsleistung bestehen. Auch dann nicht, wenn berücksichtigt wird, dass die Förderung einer ausreichenden Lautsprachkompetenz in einer Welt mit absolut lautsprachlich begründeter Kommunikation bei allen hörgeschädigten Kindern ein legitimes und unaufgebbares Erziehungs- und Bildungsziel hörgeschädigtenpädagogischer Maßnahmen darstellt.

Unbestritten kommt eine ausschließliche Lautspracherziehung insbesondere auch dem i.d.R. hörenden Elternhaus entgegen, müssen die

Eltern doch bei allen Belastungen und Schwierigkeiten, die hörgeschädigte Kinder so mit sich bringen, nicht auch noch eine völlig anders geartete Sprache erlernen! Doch eine ausschließliche lautsprachliche Erziehung sowie die daraus erwachsenden kommunikativen Fähigkeiten fordern bei hörgeschädigten Kindern einen hohen Preis, den hörende Bezugspersonen – Familienangehörige wie PädagogInnen – nur schwer eressen können: Sie bleiben, da sich die Hörschädigung auch durch die beste Hör- und Sprecherziehung und optimalste Versorgung mit technischen Hilfsmitteln nicht wegtherapieren lässt, in lautsprachlichen Situationen – im Falle Schwerhöriger sogar untereinander (!) – *lebenslang kommunikationsbehindert*. Hieraus können sich mit wachsendem Lebensalter schwere psycho-somatische Störungen ergeben. So bezeichnet Richtberg Schwerhörigkeit als lebenslanges „psycho-soziales Leiden“ (zit. nach Günther 1994, 108). Im Vergleich zu Gehörlosen kommt Leven (1997, 177) für die Schwerhörigen zu dem Ergebnis, dass sie „in höherem Maße von Ängsten betroffen sind, welche durch die Konfrontation mit anderen Menschen im sozialen Kontakt [also maßgeblich in kommunikativen Situationen; Anm. J.H.&L.B.] oder in Leistungssituationen ausgelöst werden und zu Vermeidungsverhalten führen“. Diese für Schwerhörige zutiefst frustrierende Situation, von einem Großteil lautsprachlicher Kommunikation *trotz* guter artikulatorischer Fähigkeiten ausgeschlossen zu werden, hat Tvingstedt überaus treffend als „soziale Gehörlosigkeit“ (Tvingstedt, zit. nach Günther 1995, 439) bezeichnet. Die SchwerhörigenpädagogInnen mögen sich daher dessen bewusst werden, dass ‚Integration‘ im herkömmlichen Sinne gera-

„DIE SCHWERHÖRIGENPÄDAGOGINNEN MÖGEN SICH DAHER DESSEN BEWUSST WERDEN, DASS ‚INTEGRATION‘ IM HERKÖMMLICHEN SINNE GERADE BEI SCHWERHÖRIGEN MENSCHEN AUFGRUND DER MARGINALEN STELLUNG ‚ZWISCHEN DEN WELTEN‘ IMMER GEGEISSELT IST VON DEM ZWIESPALT: ‚FÜR DIE EINEN HÖRE ICH ZUVIEL, FÜR DIE ANDEREN ZU WENIG‘ – UND NICHT SELTEN IN SOZIALE ISOLATION MÜNDET.“

de bei schwerhörigen Menschen aufgrund der marginalen Stellung ‚zwischen den Welten‘ immer gezeißelt ist von dem Zwiespalt: ‚Für die einen höre ich zuviel, für die anderen zuwenig‘ – und nicht selten in soziale Isolation mündet.

Die Tatsache, dass eine ‚kleine Integration‘, d.h. die Zusammenlegung von Schwerhörigen- und Gehörlosenschule, auf den energischen Widerstand der Lehrerinnen und Lehrer stößt, hat in erster Linie politische, gesellschaftliche und natürlich auch psychologische Gründe. Um von vornherein Missverständnissen vorzubeugen: In der Hamburger Schwerhörigenschule wurde und wird von den Lehrerinnen und Lehrern überaus engagierte und anerkanntswürdige Arbeit geleistet. Dies darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Aussonderung und soziale Benachteiligung sowie vor allem die psychischen Belastungen insbesondere nach dem Verlassen des ‚Schonraums‘ Schwerhörigenschule nach wie vor stattfinden und auch durch den überaus lobenswerten persönlichen Einsatz der PädagogInnen bislang nicht oder nur unzureichend überwunden werden konnten. Die

SchwerhörigenpädagogInnen mögen sich die Tatsache vergegenwärtigen, dass die Situation ihrer SchülerInnen in Familie und Förderkontext in keinsten Weise exemplarisch ist für die vielfältigen, überaus komplexen und wechselhaften Kommunikationsanforderungen des nachschulischen Alltags, mit denen die Kinder im Erwachsenenalter konfrontiert werden. ‚Integration‘ darf nicht am Schultor enden!

Indem SchwerhörigenpädagogInnen sich gegen eine Zusammenlegung von Schwerhörigen- und Gehörlosenschule mit dem Argument wenden, dass die Gebärdensprache eine Gefährdung für die Lautsprachentwicklung des schwerhörigen Kindes darstelle, leisten sie einem Denken Vorschub, das hörgeschädigte Kinder in ‚Klassen‘ einteilt – nämlich solche, die nach ihrem Verständnis als integrierbar gelten, also vornehmlich die schwerhörigen SchülerInnen, und solche, die als nicht integrierbar anzusehen sind, namentlich die gehörlosen Kinder. So hält sich hartnäckig das Vorurteil, dass es sich in künstlich erzeugten, vermeintlich homogenen Gruppen besser lehren und lernen lasse, während es tatsächlich eine „extreme [...] Ausdünnung sozialer Viel-



falt und vielfältiger Problemlösungsstrategien und Handlungskompetenzen“ (Feuser 1994, 215) für die SchülerInnen zur Folge hat. Dieses Vorurteil „ist Ausdruck eines desintegrativen Denkens, das in Eingruppieren angeblicher Gleicher verhaftet geblieben ist und eine veränderte Praxis und dementsprechend veränderte Denkmuster und theoretische Ansätze nur angstbesetzt und eben ideologisch wahrzunehmen in der Lage ist“ (Hinz zit. nach Kammerbauer 1993, 48). Es ist darüber hinaus dem Verständnis einer modernen Gesellschaft, die sich durch die Vielfalt pluraler menschlicher Lebensformen auszeichnet, vollkommen unangemessen. Folgt man dem Selektionsverfahren der Hamburger Schwerhörigenschule, so hätte die große Mehrheit der gehörlo-

nehmung zu einer Beeinträchtigung der Selbstbestimmung, der Identitätsfindung und der Persönlichkeitsentwicklung der schwerhörigen Kinder. Darüber hinaus ist eine Aufteilung von hörgeschädigten Kindern in ‚integrierbar‘ und ‚nicht integrierbar‘ inakzeptabel, da eine solche – von hörenden Personen vollzogene – willkürliche ‚Grenzziehung‘ sich nicht nur für die gehörlosen, sondern auch für die schwerhörigen Kinder selbst nachteilig auswirkt und dem bildungspolitischen Auftrag der sozialen Integration *aller* hörgeschädigten Kinder nicht gerecht werden kann.

Obwohl selbst innerhalb der Schwerhörigenverbände – insbesondere von Seiten der Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund (DSB)

der Erziehung des schwerhörigen Kindes das vorrangige Ziel und der wesentliche Inhalt aller pädagogischen Bemühungen.

2. Der (gleichzeitige) Erwerb und Gebrauch von Gebärden beeinflusse die Lautsprachentwicklung strukturell negativ, da die Gebärden von hörgeschädigten Kindern grundsätzlich leichter gelernt würden.

Diese Grundüberzeugungen beruhen auf einer ‚Sonder-Anthropologie‘, die einen Begriff von Behinderung zur Voraussetzung hat, der Behinderung als Defizit definiert. Hierdurch werden besondere Hilfen und Maßnahmen für die Erziehung schwerhöriger Kinder erforderlich, wie sie offensichtlich nur und nur in der jetzigen Form durch die Schwerhörigenschule erbracht werden können. Schwerhörigenpädagogik ist diesbezüglich eine dem medizinischen Modell hörige ‚Heil‘-Pädagogik, ihr Behinderungsbegriff ist dazu angetan, entgegen einer ganzheitlichen Sichtweise den *Fehler des Kindes* zum alleinigen Ausgangspunkt aller pädagogischen Bemühungen zu erheben, der medizinisch-therapeutisch objektiviert und darüber hinaus – von der Gesamtpersönlichkeit des hörgeschädigten Kindes abgetrennt! – ontologisiert wird. Die Schwerhörigenpädagogik bleibt auf diese Weise „dem individual-theoretischen Paradigma, dem defekt-spezifischen Ansatz, dem konditionalen Denken verhaftet“ (Eberwein 1995, 27). Sie missachtet dabei die Tatsache, dass das Phänomen Behinderung bei hörgeschädigten Menschen nicht durch das im Vergleich zu Hörenden mehr oder minder stark eingeschränkte Hörvermögen bedingt ist, obwohl es natürlich damit zusammenhängt. Behinderung für sich genommen ist a priori kein vorhandenes Merkmal des Organismus

„DAS SOWOHL FÜR DIE SCHWERHÖRIGEN- ALS AUCH GEHÖRLOSEN-PÄDAGOGIK GELTENDE ZIEL DER SOZIALEN INTEGRATION HÖRGESCHÄDIGTER MENSCHEN IST HINGEGEN PRINZIPIELL NICHT TEILBAR.“

sen SchülerInnen von vornherein überhaupt keine Chance zu einer sozialen Integration.

Das sowohl für die Schwerhörigen- als auch Gehörlosenpädagogik geltende Ziel der sozialen Integration hörgeschädigter Menschen ist hingegen prinzipiell nicht teilbar. Zunächst findet hier eine stellvertretende Interessenwahrnehmung durch hörende (!) SchwerhörigenpädagogInnen statt, die als überaus bedenklich erscheint, da sie den bitteren Beigeschmack einer Bevormundung hinterlässt und einer emanzipatorischen ‚Erziehung zur Mündigkeit‘ hörgeschädigter Menschen zuwiderläuft. Somit führt diese stellvertretende Interessenwahr-

– der Ruf nach einer Gebärdenkompetenz auch für Schwerhörige zunehmend lauter wird, hält die Hamburger Schwerhörigenschule unbeirrt am traditionellen Paradigma oraler/auraler Hörgeschädigtenpädagogik fest, das im Wesentlichen auf zwei Grundannahmen beruht:

1. Die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben setze die ausreichende Beherrschung kommunikativer Fähigkeiten voraus. Da es für die hörenden (!) SchwerhörigenpädagogInnen keine Alternative zu einer auf gesprochener Sprache basierenden kommunikativen und kognitiven Kompetenz geben kann, ist der Lautspracherwerb in

oder eine originäre Eigenschaft der Persönlichkeit ‚behinderter‘ Menschen. Vielmehr beruht das Phänomen Behinderung in erster Linie auf den sozio-kulturellen Bedingungen, die wir uns nicht ausgesucht haben, denen wir also vielmehr in determinierender Weise ausgesetzt sind, mit denen wir tagtäglich konfrontiert werden und uns immer wieder neu auseinandersetzen müssen. Eine Überwindung bzw. Aufhebung solcher behinderungsschaffender Normen und Bedingungen bedarf darüber hinaus in Anlehnung an Schönbergers Behinderungsbegriff ausdrücklich der Mitwirkung behinderter Menschen, und zwar „in einem ‚praktischen Diskurs‘, in dem die ‚Teilnehmer davon ausgehen, daß im Prinzip alle Betroffenen als Freie und Gleiche an einer kooperativen Wahrheitssuche teilnehmen, bei der einzig der Zwang des besseren Arguments zum Zuge kommen darf“ (Habermas, zit. nach Schönberger 1994, 81). So mögen auch die PädagogInnen der Schwerhörigenschule dieser Aufforderung nachkommen und hörgeschädigte Erwachsene hinsichtlich der Frage einer Schulzusammenlegung miteinbeziehen!

Schwerhörige Kinder sind nach den Vorstellungen oraler/auraler Methoden besondere Kinder im negativen Sinne: Sie müssen nicht nur der hörenden Majorität weitestgehend einseitig angepasst werden, indem der *Fehler des Kindes* mittels Technik und Methodik ausgemerzt wird, sondern sie dürfen auch nicht von diesem vorgezeichneten Weg durch den gefährlichen Einfluss, den gehörlose Kinder über die Gebärdensprache ausüben können, abgebracht werden! Abgesehen davon, dass das Wegtherapieren des Hörschadens der Normalität des prälingual hörgeschädigten Kindes diametral entgegengesetzt ist

und sich daher solche ‚integrativen‘ Maßnahmen, die ausschließlich die Hör- und Sprechfähigkeit des hörgeschädigten Kindes im Blickfeld haben, grundsätzlich als *Aggression gegen die kindliche Persönlichkeit* erweisen können, muss jene ‚Sonder-Anthropologie‘ als eine sozialrassistische *Pädagogik der Apartheid* gewertet werden: Die Vorstellung, dass der Einfluss der

den Tendenz einer „*selbstbetriegenen Art von Schichteneinteilung*“ (Goffman 1998, 134; Herv. J.H.&L.B.) fördern und planmäßig ‚anerziehen‘. Ausgrenzende und stigmatisierende Verhaltensweisen, wie sie von Hörenden gegenüber hörgeschädigten Menschen im Allgemeinen (und Gehörlosen im Besonderen) eingenommen werden, werden auf diese Weise von

„DIE VORSTELLUNG, DASS DER EINFLUSS DER GEBÄRDENSPRACHE AUF DIE FÖRDERUNG UND ENTWICKLUNG DES SCHWERHÖRIGEN KINDES SCHÄDLICH UND KONTRAPRODUKTIV SEI, HAT ZUR FOLGE, DASS ZUGLEICH ALLE MENSCHEN, DIE DIESER SPRACHE MÄCHTIG SIND, DISQUALIFIZIERT WERDEN – SOGAR DER UMGANG MIT IHNEN WIRD NICHT GERNE GESEHEN.“

Gebärdensprache auf die Förderung und Entwicklung des schwerhörigen Kindes schädlich und kontraproduktiv sei, hat zur Folge, dass zugleich alle Menschen, die dieser Sprache mächtig sind, disqualifiziert werden – sogar der Umgang mit ihnen wird nicht gerne gesehen. Man fühlt sich diesbezüglich zuweilen geradezu an die Zeiten erinnert, in denen Gehörlose als unbildsame Idioten oder als geheimnisvolle Menschen galten, mit denen allenfalls ‚Eingeweihte‘ mittels einer nicht menschlich anmutenden Sprache auf sehr niedrigem Niveau ‚kommunizieren‘ konnten und diese so stigmatisierten Kinder unbedingt weggesperrt werden mussten!

Die SchwerhörigenpädagogInnen der Hamburger Schwerhörigenschule mögen sich daher dessen bewusst werden, dass sie mit der Ausgrenzung Gehörloser und der Gebärdensprache bei ihren eigenen Kin-

den Betroffenen selber gegenüber denken, „die evidenter [...] stigmatisiert sind“ (ebd.), übernommen. Diese (nur scheinbare!) Angleichung an das ‚Normale‘ ist ein Phänomen, das insbesondere bei rein lautsprachlich sozialisierten Hörgeschädigten überaus häufig beobachtet werden kann, die sich energisch gegen Gehörlose abgrenzen, gut hören und sprechen und ohnehin alles verstehen, also auch der Gebärdensprache keinen Nutzen abgewinnen können: Die „Natur einer ‚guten Anpassungsleistung‘“ (ebd., 150) fordert von hörgeschädigten Menschen die Verhaltensweise ein, sich „heiter und unbefangen als den Normalen wesentlich gleich“ zu akzeptieren, während Situationen, in denen dieses Glück überstrapaziert zu werden droht, peinlichst vermieden werden, um sich der hörenden Umwelt nicht doch zu sehr zuzumuten! Andererseits führt dieses Verhalten

schließlich bei hörenden Personen dazu, dass ihnen die Ausgrenzung und soziale Benachteiligung Hörgeschädigter niemals vorgehalten werden wird, so dass sie sich niemals werden eingestehen müssen, wie begrenzt ihr Takt und ihre Toleranz wirklich sind. Hörende können „relativ unberührt bleiben [...] vom intimen Kontakt mit den Stigmatisierten, relativ unbedroht in ihrem Identitätsglauben. [...] So lässt man eine Schein-Akzeptierung die Basis für eine Schein-Normalität bilden“ (ebd., 150ff., Herv. J.H.&L.B.).

Als hörgeschädigte Pädagogen sehen wir es als unsere Pflicht an, uns gegen diese gesellschaftlich bedingte, defizitäre Sichtweise hörgeschädigter Menschen mit aller Entschiedenheit zur Wehr zu setzen – einer Sichtweise, die die Lautsprachkompetenz zum hervorragendsten anthropologischen Merkmal des Menschen stilisiert. Auf diese Weise wird automatisch ein minderwertiges Bild von hörgeschädigten Menschen gezeichnet, das darüber hinaus Menschen in diskriminierender Weise kategorisiert und stigmatisiert. Es stünde der Schwerhörigenpädagogik gut an, wenn gerade sie, die möglicherweise mehr als andere behindertenpädagogische Fachrichtungen als Vollzugsgehilfin einer umfassenden gesellschaftlichen Determination dienbar ist, sich von dieser defizitären Sichtweise *aller* (!) hörgeschädigten Menschen ein für alle Mal verabschiedete. Wenn es normal wäre, anders zu sein – und jeder Mensch ist anders! –, wenn also die Pluralität menschlicher Lebensformen als Normalität angesehen würde, dann brauchten wir keine ohnehin nur scheinbare ‚Normalität‘ im Sinne von Homogenität der Menschen mehr anzustreben!

Um wiederholt Missverständnissen vorzubeugen: Es geht nicht da-

rum, die Hörschädigung in irgendeiner Weise zu bagatellisieren oder gar zu leugnen, dass von Hörschädigung betroffene Menschen permanent gewaltige Anstrengungen unternehmen müssen, um ihr Alltagsleben innerhalb einer hörenden Umwelt unter Bedingungen zu bewältigen, die eben weitestgehend von der hörenden Majorität bestimmt werden und als solche nicht oder nur ungenügend auf die besonderen Bedürfnisse hörgeschädigter Menschen eingestellt sind und somit einen physischen wie psychischen Dauerstress bedingen. Zweifellos ist diese Situation aus Sicht hörgeschädigter Menschen auch mit ständigen Entbehrungen verbunden, die persönlich oftmals zutiefst verletzen und die psychisch verarbeitet werden müssen. Diese für hörgeschädigte Menschen äußerst unbefriedigende Situation ist jedoch gesellschaftlich erzeugt und sie kann im Sinne des Erziehungs- und Bildungsziels einer *sozialen Integration* nur durch eine Veränderung der mensch-

SchülerInnen lernen, ihre Umwelt kritisch von ihren eigenen Möglichkeiten aus zu betrachten, um letztlich beurteilen zu können, was eine hörende Gesellschaft ihnen zumutet! Wir empfinden es geradezu als symptomatisch, dass die Argumentation der Schwerhörigen Schule keinen Aufschrei der Empörung gerade unter den lautsprachlich kompetenten ‚Vorzeige-Hörgeschädigten‘, die es doch eigentlich besser wissen müssten, hervorgerufen hat!

Der Widerstand gegen den Zusammenschluss von Schwerhörigen- und Gehörlosenschule, den ein Teil der Hamburger SchwerhörigenpädagogInnen leisten, impliziert die unhaltbare Vorstellung, dass die Schwerhörigen Schule nur in ihrer jetzigen Form eine solide gesicherte Förderung und Bildung schwerhöriger Kinder gewährleisten kann. Obwohl Heeg in einer Untersuchung schwerhöriger SchülerInnen herausfand, „daß die beobachteten Gebärden-sprachanteile [...] nicht primär als

„WENN ES NORMAL WÄRE, ANDERS ZU SEIN – UND JEDER MENSCH IST ANDERS! –, WENN ALSO DIE PLURALITÄT MENSCHLICHER LEBENSFORMEN ALS NORMALITÄT ANGESEHEN WÜRD, DANN BRAUCHTEN WIR KEINE OHNEHIN NUR SCHEINBARE ‚NORMALITÄT‘ IM SINNE VON HOMOGENITÄT DER MENSCHEN MEHR ANZUSTREBEN!“

lichen Beziehungen untereinander sowie der allgemeinen gesellschaftlichen Lebensformen beseitigt werden – in scharfer Abgrenzung zu einer einseitigen Anpassungsleistung, die keineswegs Integration, sondern Assimilation darstellt! Hierzu ist es unbedingt erforderlich, dass hörgeschädigte – schwerhörige wie gehörlose –

Symptom unzureichender Kenntnis der Lautsprache anzusehen [sind]“ (Heeg 1994, 157), werden auf diese Weise nicht nur die Ängste von Eltern völlig unbegründet geschürt, die sich um die Lautsprachentwicklung ihrer Kinder sorgen, sondern es bleibt auch die Tatsache unberücksichtigt, dass Hörgeschädigtenschulen – und Bil-

dungseinrichtungen in anderen Bundesländern sehr wohl dazu in der Lage sind, sowohl schwerhörigen als auch gehörlosen Kindern *trotz* oder *gerade wegen* (?) eines gemeinsamen Lernortes adäquate, d.h. den individuellen Bedürfnissen der Kinder entsprechende Rahmenbedingungen zu gewährleisten. Mit anderen Worten: Hamburg ist eine Großstadt und darüber hinaus ein eigener Stadtstaat und nur deswegen gibt es jeweils eine Schwerhörigen- und eine Gehörlosenschule – überträgt man/frau die Forderung der Hamburger SchwerhörigenpädagogInnen nach einer getrennten Beschulung auf die Flächenstaaten, käme dies einer äußerst familienfeindlichen Segregation hörgeschädigter Kinder gleich. Im Übrigen sei für Hamburger Verhältnisse auf das überaus positive Beispiel Bremen hingewiesen. Die dort beschulten schwerhörigen SchülerInnen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Lautsprachkompetenz nicht wesentlich von jenen der Hamburger Schwerhörigen- und Gehörlosenschule, sie sind jedoch zu einem großen Teil durch die Beziehungen zu gehörlosen Kindern und Jugendlichen eben auch gebärdensprachlich kompetent.

Zusammenfassung: Für die Verfasser ergab sich im Kontext integrationspädagogischer Überlegungen die Frage, inwieweit sich das Ziel einer *sozialen Integration* für alle hörgeschädigten Kinder verwirklichen lässt. Dabei erscheint es aus vorgenannten Gründen von größter Bedeutung, ob und in welchem Ausmaß hörgeschädigtenpädagogische Konzepte nicht nur einseitige Anpassungsleistungen in Richtung auf mehr oder minder begrenzte ‚Integration in die Welt der Hörenden‘ einfordern und fördern, sondern auch eine ‚gebärdensorientierte Integration‘

hörgeschädigter Kinder untereinander – unabhängig vom Ausmaß der Schädigung – zulassen. SchwerhörigenpädagogInnen mögen sich in diesem Zusammenhang die Tatsache in Erinnerung rufen, dass bei einem nicht unbedeutenden Teil ihrer SchülerInnen die Hörschädigung progredient verläuft! Nicht nur deshalb könnten viele hörgeschädigte Kinder im späteren Leben von einem gewährten Gebärdeneinsatz profitieren. Für die Hamburger Schwerhörigen- und Gehörlosenschule ist im Zusammenhang mit den hier dargestellten Überlegungen ab-

und realisiert werden, d.h. die Bedeutung und der integrative Stellenwert der Gebärdensprache im Sinne einer sozial-kommunikativen Ressourcen-Erweiterung muss auch für schwerhörige Kinder angemessen pädagogisch reflektiert werden. Es darf nicht länger ignoriert werden, dass eine gute Sprechfähigkeit allein bei weitem nicht ausreicht, die Kommunikationsbehinderung zu überwinden. Eine gemeinsame Beschulung schwerhöriger und gehörloser Kinder ‚unter einem Dach‘ wäre diesbezüglich ein erster notwendiger Schritt, um auch

„EINE GEMEINSAME BESCHULUNG SCHWERHÖRIGER UND GEHÖRLOSER KINDER ‚UNTER EINEM DACH‘ WÄRE DIESBEZÜGLICH EIN ERSTER NOTWENDIGER SCHRITT, UM AUCH SCHWERHÖRIGEN KINDERN DIE MÖGLICHKEIT ZU BIETEN, IHRE SOZIALEN UND KOMMUNIKATIVEN RESSOURCEN ZU ERWEITERN, D.H. SICH IM LAUFE IHRER SCHULZEIT ZUMINDEST EINE BASISKOMPETENZ IN DER GEBÄRDENSPRACHE UND/ODER LAUTSPRACHBEGLEITENDEN GEBÄRDEN ANZUEIGNEN, UM SO SPÄTERHIN ETWA AUCH DER SITUATION EINER VOLLSTÄNDIGEN ERTAUBUNG BESSER GEWACHSEN ZU SEIN.“

schließend zu sagen, dass sie – sofern sie auf ihrem Standpunkt verharrt – infolge einer ausschließlich lautsprachlichen Orientierung und der stigmatisierenden Ausgrenzung gehörloser Kinder die Perspektive der Desintegration hörgeschädigter Menschen um eine überaus traurige Variante erweitert.

Die Integration schwerhöriger Kinder sollte heute nicht mehr methodisch eindimensional verstanden

schwerhörigen Kindern die Möglichkeit zu bieten, ihre sozialen und kommunikativen Ressourcen zu erweitern, d.h. sich im Laufe ihrer Schulzeit zumindest eine Basiskompetenz in der Gebärdensprache und/oder lautsprachbegleitenden Gebärden anzueignen, um so späterhin etwa auch der Situation einer vollständigen Ertaubung besser gewachsen zu sein. In diesem Sinne stellt die geplante Zusammenlegung der Schwerhörigen-

Forum InformatikerInnen für Frieden und gesellschaftliche Verantwortung e.V.

PRESSEMITTEILUNG

Computer sollen Behinderungen verhindern helfen

- Forderung nach „barrierefreier Informationsgesellschaft“
- Lebensqualität verbessern – Ausgrenzungen vermeiden
- Themenheft des Fiff e.V. zu „Informationstechnik und Behinderungen“ erschienen

Moderne Computertechnik kann auf vielfältige Weise dazu beitragen, die Lebensqualität von Menschen mit einer Behinderung zu verbessern. Sie ermöglicht die Entwicklung von Hilfsmitteln, die den jeweiligen Bedürfnissen entsprechen. Informationstechnik kann beispielsweise die Kommunikation mit der direkten sozialen Umwelt verbessern helfen sowie auch überregionale und internationale Kontakte ermöglichen und dadurch die Bildung weitreichender sozialer Netzwerke unterstützen. Durch geeignete Geräte und Anwendungen können bestehende Ausgrenzungen und Behinderungen verringert werden. Schließlich kommt dem Einsatz von Informationstechnik auch in pädagogischen und therapeutischen Zusammenhängen eine hohe Bedeutung zu. Doch die „Informationsgesellschaft“ ist selbst nicht barrierefrei – sie schafft eine Reihe neuer Probleme und Behinderungen: „Design for All“ heißt daher die geforderte Alternative.

In der Öffentlichkeit ist dieses Thema bislang kaum präsent – weder als Problemfeld noch als Anwendungsgebiet von Computern. Das nun vom Forum InformatikerInnen für Frieden und gesellschaftliche Verantwortung (Fiff e.V.) herausgegebene Heft „Informationstechnik und Behinderung“ soll dem Abhilfe schaffen und Interesse für die vielfältigen Möglichkeiten wecken. Zu diesem Zweck wurde ein breites Spektrum unterschiedlicher Beiträge zusammengestellt: Skizzen von informatikbezogenen Forschungsprojekten stehen neben praxisorientierten Berichten aus Pädagogik und Therapie. Enthalten sind ferner Erfahrungsberichte sowie weiterreichende Reflexionen.

Das Heft kann gegen 5 Euro (zzgl. Versand) bezogen werden beim Fiff-Büro: Fiff e.V., Medemstade 64, D-21775 Ihlienworth, Tel.: 04755-911 154, Fax: 04755-911 026, E-mail: fiff@fiff.de

und Gehörlosenschule aus Sicht der Verfasser *eine Chance für schwerhörige Kinder* dar, der sich SchwerhörigenpädagogInnen nicht verschließen sollten.

LITERATUR:

- Eberwein, H. (1995): „Integrationspädagogik und ihre Rückwirkungen auf das Selbst- und Aufgabenverständnis der (Sonder-)Pädagogik“. In: Förderverein der Astrid-Lindgren-Schule (Hrsg.): *Pädagogik in Bewegung. Integrationspädagogik – in Erinnerung an Jacob Muth*. Eschweiler, 11–41.
- Feuser, G. (1994): „Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse“. In: H. Eberwein (Hrsg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim, Basel, 215–226.
- Goffman, E. (1998): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt/M.
- Günther, K.-B. (1994): „Erziehung, Bildung und therapeutische Maßnahmen bei CI-Kindern und -Jugendlichen aus gehörlosenpädagogischer Sicht.“ In: T. Lenarz; E. Lehnhardt & B. Bertram (Hrsg.): *Cochlear Implant bei Kindern*. Stuttgart, 104–109.
- Günther, K.-B. (1995): „Anregungen, die Integration gehörloser und resthöriger Kinder neu zu überdenken“. In: Förderverein der Astrid-Lindgren-Schule (Hrsg.): *Pädagogik in Bewegung. Integrationspädagogik – in Erinnerung an Jacob Muth*. Eschweiler, 429–455.
- Heeg, P. (1994): „Kommunikative Entwicklung Schwerhöriger, eine empirische Untersuchung“. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 3, 149–159.
- Kammerbauer, A. (1993): *Behindertenpolitik – eine Chance für Hörgeschädigte?* Hamburg.
- Leven, R. (1997): *Psychische Störungen gehörloser und schwerhöriger Psychotherapie-Patienten unter besonderer Berücksichtigung kommunikativer Aspekte*. Hamburg.
- Schönberger, F. (1994): „Die Integration Behinderter als moralische Maxime“. In: Eberwein, H. (Hrsg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim, Basel, 80–87.

Verfasser

Jürgen Homann, prälingual, zwischenzeitlich an Taubheit angrenzend schwerhörig, regelbeschult;
Lars Bruhn, nach Schwerhörigkeit postlingual ertaubt, regelbeschult,
beide Examinanden der Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagogik an der Universität Hamburg