

H Ö R G E S C H Ä D I G T E L E H R E R
V O N H Ö R G E S C H Ä D I G T E N

Hausarbeit zur Prüfung für das Lehramt
an Sonderschulen

Fachrichtung: Schwerhörigenpädagogik

Prüfer: WissOR Hartwig Claußen

Zweitgutachter: Prof. Dr. Otto Kröhnert

Abgabetag: 22.9.1980

Bernd Rehling
Schierholz 33
2812 Hilgermissen

Consider a wall made of bricks.
The deaf people are on one side
and on the other side is the
covetted profession of teaching the deaf.

Try to knock a brick off!

Dr. Eric Greenaway

	Seite
	<u>Gliederung</u>
1.	<u>Ausgangssituation</u> 1
1.1.	Eigene Schwerhörigkeit 1
1.2.	Abgrenzung 3
1.3.	Behinderte Lehrer von Behinderten 4
1.4.	Berufswahlmotive der Sonderschullehrer 7
2.	<u>Historischer Aspekt</u> 11
2.1.	Hörgeschädigte Lehrer in den letzten zwei Jahrhunderten 11
2.1.1.	Taubstumme Taubstummenlehrer in den deutschsprachigen Ländern 15
2.1.2.	Taubstumme Lehrer im europäischen Ausland 25
2.1.3.	Einzeldarstellung: Otto Friedrich Kruse 27
2.2.	Der Mailänder Kongreß 43
2.3.	Zusammenfassung 44
3.	<u>Der Methodenkampf</u> 46
3.1.	Positionen der Gehörlosenpädagogen 46
3.2.	Die Position der Gehörlosen 47
3.2.1.	Reaktionen auf die Mailänder Beschlüsse 47
3.2.2.	"Durch Kampf zum Sieg" - Joh. Heidsiek 50
3.2.3.	Nach 1918 - Revolution auch im Gehörlosen- bildungswesen? 50
3.3.	Ein Vergleich mit den USA 60
3.3.1.	Historische Entwicklung 60
3.3.2.	Total Communication 62
3.3.3.	"Deaf Awareness", "Deaf Heritage" und "Deaf Leadership" 65
3.4.	Neuere Forschungsergebnisse 67
3.4.1.	Zur Früherziehung 69
3.4.2.	Zur manuellen Kommunikation 71
3.4.3.	Zur psychischen Deprivation 72
3.4.4.	Zu den Schulleistungen 75
3.4.5.	Zur Integration 77

	Seite
4.	<u>Hörgeschädigte Lehrer von Hörgeschädigten in der BRD - eine Bestandsaufnahme</u> 79
4.1.	Fragebogenaktion I 79
4.2.	Fragebogenaktion II 81
4.3.	Ergebnisse 82
4.3.1.	Anzahl, Alter, Geschlecht und Verteilung 82
4.3.2.	Hörstatus 84
4.3.3.	Schulbildung und berufliche Qualifikation 86
4.3.4.	Schulischer Einsatz 89
4.3.5.	Motivation 92
4.3.6.	Kommunikationsmedien 94
4.3.7.	Grundsätzliche Einstellungen 99
4.3.7.1.	Pädagogischer Einsatz Hörgeschädigter 100
4.3.7.2.	Bessere Ausbildungschancen 103
4.3.7.3.	Oralismus - Manualismus 106
4.3.7.4.	Identifikation mit der Behinderung 108
5.	<u>Hörgeschädigte Lehrer von Hörgeschädigten im Ausland</u> 115
5.1.	Großbritannien 115
5.2.	U S A 117
6.	<u>Die Eignung hörgeschädigter Lehrer</u> 120
6.1.	Beurteilungen in der Literatur 120
6.2.	Vor- und Nachteile 122
6.2.1.	Artikulation 122
6.2.2.	Übertragung der eigenen Problematik 123
6.2.3.	Starke Lärmempfindlichkeit 124
6.2.4.	Optimale Kommunikation 124
6.2.5.	Effektiverer Sprachaufbau 127
6.2.6.	Vermeidung psychischer Deprivation 128
6.2.7.	Abbau hierarchischer Strukturen 128
6.2.8.	Insider-Erfahrungen der ehemaligen Schüler 130
6.2.9.	Intensivere Wissensvermittlung 130
6.2.10.	Rollenmodell und Vorbildfunktion 131
6.3.	Perspektiven 133

	Seite
<u>Anhang</u>	137
Begleitschreiben zu Fragebogen I	138
Fragebogen I	140
Begleitschreiben zu Fragebogen II	142
Fragebogen II	144
Interview mit Prof. Bärsch	151
Interview mit Prof. Kloster-Jensen	162
Literaturverzeichnis	170

1. Ausgangssituation

1.1. Eigene Schwerhörigkeit

Die Wahl des Themas "Hörgeschädigte Lehrer von Hörgeschädigten" beruht auf meiner eigenen Betroffenheit. Nach einer Dienstzeit von acht Jahren als Haupt- und Realschullehrer wurde ich 1974 durch einen Unfall schwerhörig. Eine Problematik, die mich bisher nicht im entferntesten berührt hatte, war zu meiner eigenen geworden.

Ich durchlief die verschiedenen Stadien der Anpassung an die Behinderung - ein Vorgang, der auch heute noch nicht abgeschlossen ist. Irrationale Hoffnungen, es möge sich alles von selbst wieder normalisieren, Bemühungen, durch Operationen Hörverbesserungen zu erreichen, kaschiertes Tragen von Hörgeräten - das Akzeptieren des Faktums, nicht mehr eine rundum intakte und problemlos funktionierende Person zu sein, war (und ist) eine kräftezehrende Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und der Umwelt.

Im beruflichen Bereich fand diese Auseinandersetzung in sehr konkreter Form statt. Ziel war die Gewöhnung an die neue auditive Situation, d.h. letzten Endes eine Rehabilitation, eine Wiederanpassung an die Norm. Trotz der zwei HdO-Geräte und trotz um 50 % reduzierter Stundenzahl endeten diese intensiven Bemühungen mit einem völligen Mißerfolg. Mein Gehör war einfach nicht mehr ausreichend.

Es mußte eine andere Lösung für meinen beruflichen Einsatz gefunden werden. Behördliche Stellen wie Schulbehörde und Amtsarzt wirkten ausgesprochen ratlos gegenüber einem schwerhörigen Lehrer. Ich erwog, mich vorzeitig wegen Invalidität pensionieren zu lassen oder aber eine Umschulung, ggf. einen völligen Neubeginn in einem anderen Beruf. Beiden Möglichkeiten standen finanzielle Erwägungen entgegen.

Der Gedanke, mich an eine Schule versetzen zu lassen, an der ich Kinder unterrichten würde, die in der gleichen Weise wie ich behindert sind, erschien mir als Hoffnung und große Frage zugleich:

KANN EIN HÖRGESCHÄDIGTER ALS LEHRER VON HÖRGESCHÄDIGTEN
INGESETZT WERDEN?

Diese Frage - Grundfrage dieser Arbeit - konnte mir niemand beantworten. Es kam auf den Versuch an. Ich hospitierte und unterrichtete probeweise, bevor ich die Versetzung definitiv beantragte. Meine Ängste und Zweifel zerrannen nach kürzester Zeit. Kommunikative Engpässe und den damit verbundenen Streß, die mich in der Regelschule hatten scheitern lassen, gab es hier nicht. Kleine Klassen und kleine, akustisch vorteilhaft ausgestattete Klassenräume, Höranlagen, die ich selbst mitbenutzen konnte, alles das ließ mich meine eigene Behinderung geradezu vergessen. In diesem pädagogischen Bereich war ich einfach nicht behindert. Im Gegenteil: Bei vielen Schülern spürte ich die von der gleichartigen Behinderung ausgehende Solidarität, und viele methodische Notwendigkeiten wie z.B. die Antlitzgerichtetheit, deutliche Artikulation und gute Beleuchtung, die Normalhörende rational beachten müssen, liefen bei mir bereits ganz selbstverständlich und intuitiv ab.

Die anfängliche Grundfrage wurde jetzt für mich ergänzt durch die Frage:

WELCHE VORTEILE BIETET DER EINSATZ VON HÖRGESCHÄDIGTEN
HÖRGESCHÄDIGTENLEHRERN?

Wenn der ersten Frage noch der Zweifel zugrunde liegt, ob ein Hörgeschädigter wohl trotz seiner Behinderung hörgeschädigte Kinder unterrichten kann, so taucht bei der zweiten Frage schon die Vermutung auf, daß Hörgeschädigte gerade wegen ihrer Behinderung gut geeignet sind für den Einsatz in der Hörgeschädigtenpädagogik.

Hier ist bereits der Wandel absehbar, der sich bei mir vollzogen hat: Aus der anfänglich vorsichtig ausprobierten Notlösung ist ein engagierter Einsatz geworden.

Basis und Hintergrund dieser Arbeit sind ganz und gar persönliche Erfahrungen. Diese persönlichen Erfahrungen werden immer wieder im Verlaufe der Arbeit sichtbar werden, weshalb ich darauf verzichte, mich - wie sonst in wissenschaftlichen Arbeiten üblich - durch stilistische Mittel zu distanzieren.

Ziel der Arbeit ist es, persönliche Erfahrungen zu relativieren und zu verifizieren.

Ich werde zu diesem Zwecke drei unterschiedliche Wege einschlagen:

1. Anhand einer empirischen Erhebung werde ich versuchen, hörgeschädigte Kollegen in der BRD zu erfassen und ihre Erfahrungen und Ansichten zu erkunden und auszuwerten.
2. Anhand hörgeschädigtenpädagogischer Literatur werde ich versuchen, Erfahrungen und Ansichten hörgeschädigter Lehrer theoretisch abzusichern. Von besonderer Bedeutung ist dabei natürlich die Frage der Kommunikationsmedien bzw. der Methode.
3. Anhand von Literaturstudien werde ich versuchen, den Einsatz hörgeschädigter Lehrer aus der historischen Perspektive darzustellen.

1.2. Abgrenzung

Den Titel "Hörgeschädigte Lehrer von Hörgeschädigten" habe ich absichtlich weit gefaßt. "Hörgeschädigte Lehrer" umfassen die ganze Palette der Hörschädigungen, von der leichten Schwerhörigkeit bis zur prälingualen Taubheit. Da hörgeschädigte Lehrer als solche nicht allgemein bekannt sind, hatte ich anfangs nicht die geringste Vorstellung, wie viele es in der BRD wohl geben könnte. Um die Aussagekraft des empirischen Teils zu verstärken, hatte ich den Wunsch, möglichst viele Kollegen zu erfassen, so daß ich eine Beschränkung auf Schwerhörige oder Gehörlose nicht vornahm. Zudem erschien es mir anfänglich als völlig unwahrscheinlich, daß es gehörlose Lehrer geben könnte.

Thematik und Problematik dürften bei hörgeschädigten, d.h. bei schwerhörigen wie bei gehörlosen Lehrern, bis zu einem gewissen Grade gleich gelagert sein. Sie können sich aber auch als äußerst divergent erweisen. Ein zweigleisiges Vorgehen erscheint deshalb in manchen Bereichen als unumgänglich. Andererseits wird es sich nicht vermeiden lassen, daß die begrifflichen Grenzen verwischt werden, d.h. daß der

generalisierende Begriff "hörgeschädigt" benutzt wird, obwohl in diesem Punkt leichte Differenzen zwischen Gehörlosen und Schwerhörigen bestehen können. Da aber ohnehin die begriffliche Trennung von Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit nicht völlig exakt vollzogen werden kann - die Breite des englischen Begriffes "deaf" verdeutlicht die Problematik - meine ich, solche Ungenauigkeiten gelegentlich in Kauf nehmen zu können.

Es gibt sicherlich eine Reihe von hörgeschädigten Kollegen, die an der Regelschule unterrichten. Diese Personen lasse ich bewußt außer acht, da es mir ausschließlich um die Relation zwischen Hörschädigung und pädagogischem Einsatz im Hörgeschädigtenbereich geht.

1.3. Behinderte Lehrer von Behinderten

Der größere Rahmen, in den diese Arbeit zu stellen ist, ist der berufliche Einsatz Behinderter innerhalb ihrer eigenen Behindertengruppe.

In einem Artikel mit dem Titel "4 Semester Sonderpädagogik: eine Zwischenbilanz" ¹⁾ äußert ein Hamburger Student: "Eine sehende Professorin weiß um die Probleme der Blinden, der hörende Professor kennt sich genau mit den Schwierigkeiten der Gehörlosen aus, eine körperlich gesunde Dozentin weiß alles über Körperbehinderte usw. Die Arroganz, die darin enthalten ist, daß Nichtbehinderte die Probleme der Behinderten definieren und ihnen auch noch vorschreiben, wie sie ihre eigenen Probleme zu lösen haben, fällt den meisten Studenten und Dozenten wohl gar nicht auf. Es würde die Sonderpädagogenausbildung beleben, wenn es behinderte Dozenten und Lehrbeauftragte gäbe. Gehörlose, Schwerhörige, Körperbehinderte, Blinde, Sehbehinderte, Verhaltensgestörte, Lernbehinderte, Sprach- und zum Teil auch Geistigbehinderte sind kompetent genug, um über ihre eigenen Schwierigkeiten zu

1) 4 Semester Sonderpädagogik: eine Zwischenbilanz, in: rote rübe, herausgegeben vom Fachschaftsrat Sonderpädagogik, Kollektiv Rote Rübe, Nr. 3, 79, 3. Jg.

berichten." Der Schreiber setzt voraus, daß die Insider-Perspektive authentischer und daher vorzuziehen sei. Was ihm bei der Beurteilung des Hamburger Sonderpädagogik-Professorenkollegiums entging, ist die Tatsache, daß sich in ihm ein ehemaliger Stotterer, Prof. Kloster-Jensen, und ein ehemaliger Hilfsschüler, Prof. Bärsch, befinden. Um den Stellenwert der Betroffenheit auszuloten, habe ich beide Professoren zu diesem Thema befragt ²⁾.

Prof. Kloster-Jensen weist darauf hin, "daß man nie von dem Vorsprung absehen kann, den der unter Druck Leidende vor dem hat, der sich doch nicht so gut in diese Situation versetzen kann." Denn "warum stottert der Stotterer? Das weiß wohl wahrscheinlich der Stotterer am besten selbst." In mancher Hinsicht ist daher die persönliche Erfahrung des Stotterers gewichtiger als theoretische Abhandlungen. "Insofern halte ich mich für kompetenter als die Leute, die das glauben, was da geschrieben steht." Deshalb "hätte (ich) eigentlich viel mehr Mitgefühl mit meinen stotternden Mitmenschen haben können und sehr viel intensiver in die Stottertherapie einsteigen können."

Für Prof. Bärsch hat die persönliche Erfahrung des Schulversagens die "Generalleitlinie" seiner "gesamten pädagogischen Tätigkeiten" bestimmt. "Daß ich aber mit Leidenschaft Lehrer geworden bin, hat mit Sicherheit etwas zu tun mit meinem eigenen Versagenserlebnis, denn so lange ich Lehrer bin, habe ich immer eine bestimmte Vorliebe gehabt für die Kinder, die es besonders schwer in der Schule hatten." "Für die Sonderpädagogik war ich im Grunde aufgrund meines Lebensweges vorprogrammiert." Aus der Betroffenheit erwuchs auch ein besonderes pädagogisches Konzept: "Nichtkönnen" und "Hilfsbedürftigkeit" als "durchaus anthropologisch berechtigte Dimensionen." Prof. Bärsch betont die generelle Bedeutung der Betroffenheit und warnt die Sonderpädagogen vor der Gefahr, "den Sachverhalt des Behindertseins nur aus erziehungs-

²⁾ Interviews s. Anhang

wissenschaftlichen Dimensionen gewissermaßen als reduzierte Erziehbarkeit zu erleben ..." Betroffenheit ist auch bei Gehörlosigkeit von entscheidender Bedeutung: "Wie will z.B. ein Nichtgehörloser die Kommunikationsschwierigkeiten eines Gehörlosen so richtig existentiell nachvollziehen? ... Wer gehörlos ist, kennt dieses Problem, und nur der kann es in Wahrheit ermessen."

Die Frage nach der Einsetzbarkeit Behinderter als Lehrer stellt sich in fast allen Fällen und kann oft nicht generell beantwortet werden. Kann ein Stotterer als Lehrer von Sprachbehinderten arbeiten? Die Beantwortung dieser Frage wird in jedem Fall individuell sein (s. Interview Prof. Kloster-Jensen). Sie hängt aber nicht nur vom Antwortenden ab, der als Dozent oder Schulrat schicksalhafte Entscheidungsbefugnisse hat, sondern auch von der Persönlichkeit des Stotterers, seinen beruflichen Qualifikationen und dem prospektiven Einsatzbereich. So wird man den stotternden Lehrer nicht in der Unterstufe, sondern bevorzugt in der Sekundarstufe I einsetzen (wie in Hamburg geschehen).

Blinde Lehrer von Blinden mögen dem Laien als Paradoxon erscheinen: Wie kann jemand Blinde unterrichten, wenn er selbst nichts sieht? Sicherlich ist der Einsatzbereich des blinden Blindenlehrers eingegrenzt. Umwelterkundungsübungen muß er selbstverständlich sehenden Kollegen überlassen. Im übrigen aber kann der Blinde zweifellos als vollwertiger Lehrer arbeiten. Tatsächlich wird an Blindenschulen nur noch die angemessene Relation zwischen blinden und sehenden Lehrern debattiert, die sich zwischen den Werten 1 : 4 und 1 : 3 bewegt, nicht aber die grundsätzliche Frage nach der Einsetzbarkeit.

Körperbehinderte Lehrer stoßen auf Grenzen, wenn sie durch eigene Kraft oder Mobilität die Behinderung ihrer Schüler kompensieren müssen. Ihre grundsätzliche Einsetzbarkeit wird aber kaum in Zweifel gezogen werden. Absurd erscheint der Gedanke an geistigbehinderte, lernbehinderte oder verhaltensgestörte Lehrer. Das Beispiel von Prof. Bärsch wirft hier die Frage nach den Grenzen auf.

Bei der Betrachtung der Studentenschaft der Sonderpädagogik (in diesem Falle der Universität Hamburg) fällt auf, daß es blinde, körperbehinderte, sprachbehinderte und schwerhörige Studenten (nur mich selbst) gibt, jedoch keinen einzigen gehörlosen. De facto sind Gehörlose genauso ausgeschlossen vom Studium wie z.B. Geistigbehinderte. Bedeutet das, daß sie in die gleiche Kategorie einzuordnen sind und das Studium der Sonderpädagogik für sie ausgeschlossen ist? Kognitive Fähigkeiten können Gehörlosen nicht abgesprochen werden. Der Ausschluß Gehörloser (und Schwerhöriger) muß demzufolge andere Gründe haben. Diesen Gründen nachzuspüren muß ein weiteres Anliegen dieser Arbeit sein.

1.4. Berufswahlmotive der Sonderschullehrer

Wenn ein Hörgeschädigter sich für den Beruf des Schwerhörigen- und/oder Gehörlosenlehrers entscheidet - welche Gründe bewegen ihn dazu? Bevor diese Frage erörtert wird, will ich generell auf die Frage der Berufswahlmotive der Sonderschullehrer eingehen, um den Hörgeschädigten dann im Kontext sehen zu können.

Empirische Untersuchungen über die Berufswahlmotive wurden bei Studenten der Sonderpädagogik der Fachrichtung Lernbehinderte durchgeführt. Die erste Untersuchung wurde im Jahre 1966 von Bach ³⁾ durchgeführt. Bei den Befragten handelte es sich um etwa 150 Aufbaustudenten. Bach wertete die an erster Stelle genannten Hauptmotive:

1. 30 % Wunsch, schwachen oder schwierigen Schülern sachgemäß helfen zu können
2. 30 % Möglichkeit eines zusätzlichen Studiums
3. 20 % höhere Besoldungsgruppe
4. 15 % Chance zum Wechsel des Schulorts
5. 5 % weltanschauliche Gründe.

3) Bach, Heinz, Untersuchungen über die Motive für die Wahl des Sonderschullehrerberufes. Z. Heilpäd. 15 (1966), S. 49 - 59

Faßt man die Punkte 1. und 5. zusammen unter dem Begriff des Helfenwollens, so ergibt sich ein Verhältnis von etwa 1 : 2 der karitativen zu den nicht-karitativen Motiven, d.h. zwei Drittel der Studenten geben konkrete persönliche, um nicht zu sagen egoistische Motivationen an. Nur ein Drittel bekennt sich zu dem altruistischen Ziel des Helfenwollens. Bei der Bewertung dieser Ergebnisse darf jedoch nicht außer acht gelassen werden, daß lediglich die von den Studenten vorgebrachten Äußerungen der Untersuchung zugrunde liegen. Die Aufrichtigkeit solcher Äußerungen läßt sich nicht einschätzen. Berücksichtigt man, daß Erwartungshaltungen, eigene und vermutete der Mitmenschen, eine große Rolle gespielt haben könnten, so werden die Befragungsergebnisse äußerst fragwürdig. Helfenwollen kann geäußert worden sein, da man vermutet, eine solche Einstellung werde von einem guten Sonderpädagogen erwartet. Andererseits ist es ebensogut denkbar, daß eine echte Bereitschaft zum Helfen als primäres Motiv abgedrängt wird durch die Befürchtung, ihre Offenbarung könne als inadäquate Weichheit mißverstanden werden. Da es jedoch keine Möglichkeit gibt, die unbewußten "wahren" Motive zu ergründen, sind die Befragungsergebnisse die einzigen zur Verfügung stehenden Daten.

Die zweite Untersuchung (Baier, 1970)⁴⁾ wandte sich ebenfalls in einer Befragung an Aufbaustudenten. Die Ergebnisse waren fast gleich. An erster Stelle standen mit etwa gleichen Prozentwerten die Hilfe für Sonderschüler und die Möglichkeit des Zusatzstudiums. Die bipolare Einteilung in karitative und nicht-karitative Motivationen läßt sich nicht so eindeutig wie bei Bach vollziehen, das Überwiegen nicht-karitativer Beweggründe ist aber auch hier nicht übersehbar. Bedeutsam im Kontext meiner Arbeit, die sich pauschal formuliert mit "Betroffenen" befaßt, ist der Motivationskomplex "eigenes geschädigtes Kind", der von 3,28 % der Befragten genannt wird.

4) Baier, Herwig, Motive für die Wahl des Sonderschullehrerberufes, Schule und Psychologie 17 (1970 a), S. 281 - 288

Auch Baier weist bezüglich der Wahl des Motivs "Hilfe für Sonderschüler" darauf hin, daß die Studenten möglicherweise "unbewußt die Einstellung präsentiert haben, von der sie annehmen, daß sie einem Sonderschullehrer wohl ansteht und implizit von ihnen wahrscheinlich erwartet wird." ⁵⁾

In die dritte Untersuchung ⁶⁾ sind auch grundständig Studierende mit einbezogen. Bei beiden Gruppen steht der Wunsch, einem lernbehinderten Kind zu helfen, an erster Stelle. Nicht-karitative Motive wie "Interesse am Studieninhalt", "höhere Besoldungsgruppe", "Weiterbildung durch Zweitstudium" und "Beurlaubung bei fortlaufenden Dienstbezügen" folgen bei den Aufbaustudenten. Die höhere Besoldungsgruppe wird von den Grundständigen noch häufiger genannt, dann aber folgen "Raum für pädagogische Initiative und individuelles Arbeiten" und "Emanzipation der Unterprivilegierten". Es scheint eine leichte Tendenz zu stärkerem sozialpolitischem Engagement bei den grundständig Studierenden sichtbar zu werden, handfeste persönliche und materielle Motive sind aber bei beiden Gruppen deutlich zu erkennen.

Zusammenfassend stellt Taubitz ⁷⁾ fest: "Möglicherweise ist die Wahl des Sonderschullehrerberufes durch frühere Volksschullehrer Ausdruck einer besonders aufstiegsorientierten Haltung: Durch ein Zusatzstudium bei fortlaufenden Dienstbezügen kommen sie auf einfachere Weise in den Genuß statuserhöhender Symbole wie höhere Besoldung und geringeres Stundendeputat, als dies Volksschullehrern sonst - wenn überhaupt - möglich wäre ... In etwa gleichgewichtig mit diesen - mehr materiellen und ichbezogenen - Berufswahlmotive ist bei Sonderschullehrern der Wunsch, Behinderten helfen zu können."

Die Untersuchungen bezogen sich, wie gesagt, auf Studierende der Lernbehindertpädagogik. Ob tatsächlich eine Generalisierung, wie Taubitz sie vornimmt, statthaft ist, ist schwer

⁵⁾ ebd.

⁶⁾ Dönhoff, Knut u.a., Einstellungen zum Beruf des Sonderschullehrers - eine Untersuchung an Studierenden der Fachrichtung Lernbehindertpädagogik, Heilpäd. Forschung 6 (1976), S. 356-393

⁷⁾ Helmut C. Schöne und Peter Taubitz, Empirische Untersuchungen zum Sonderschullehrer, in: Ulrich Bleidick u.a., Lehrer für Behinderte. Stuttgart. 1978

zu beurteilen. Gerade im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik, der schon immer der Nimbus des Besonderen anhaftete, wäre dies zu überprüfen. Leider liegen hierüber jedoch keine Untersuchungen vor.

Historisch gesehen ist eine der auffälligen Besonderheiten der Taubstummlehrerschaft ihr Bemühen um Statussicherung. Sie grenzte sich ab, nicht nur gegen Volksschullehrer sondern auch gegen Sonderschullehrer der anderen Fachrichtungen (ausgenommen Blindenpädagogen) und forderte - und erhielt - den Status des Gymnasiallehrers. Angesichts dieses Faktums liegt die Vermutung nahe, die von Taubitz hervorgehobene aufstiegsorientierte Haltung könne für Hörgeschädigtenlehrer in noch stärkerem Maße gelten. Aber auch die altruistische Motivation bekommt beim Hörgeschädigtenlehrer ein stärkeres Gewicht: "Der pädagogische Bezug Lehrer - Schüler ist in unseren Schulen intensiver und ausschließlicher. Das hörgeschädigte Kind, und hier in besonderem Maße das gehörlose, ist weitgehend auf seinen Lehrer angewiesen und auf ihn ausgerichtet." ⁸⁾ Die umfassende, einzigartige und geradezu prometheische Bildungsaufgabe kann natürlich neben der karitativen Zielsetzung auch das Streben nach einer außergewöhnlichen Machtposition implizieren.

Die Berufswahlmotive der Hörgeschädigtenlehrer dürften im wesentlichen kongruent mit den für Sonderschullehrer generell angeführten, jedoch in der Intensität noch stärker sein. Ob und wie die Berufswahlmotive der selbst hörgeschädigten Lehrer hiervon abweichen, muß bei der Auswertung der Fragebogen beantwortet werden (s.4.3.5.).

8) Tiefenbacher, Robert: Integration hörgeschädigter Kinder in der Regelschule. In: Hörgeschädigtenpädagogik 28 (1974), S. 8 - 18

2. Historischer Aspekt

2.1. Hörgeschädigte Lehrer in den letzten beiden Jahrhunderten

Unter dem historischen Aspekt muß der Terminus "hörgeschädigt" reduziert werden auf "taubstumm". Schwerhörige wurden in den Taubstummenanstalten beschult, wie Taubstumme unterrichtet und in vielen Fällen dadurch zu Taubstummen gemacht. " ... Guggenmoos, der in den Jahren 1816 - 35 eine Lehranstalt für schwerhörige und schwersprechende Kinder' in Hallein und in Salzburg betrieb, ... erkannte, daß hörgeschädigte Kinder nur wegen Armut und Mangels eines zweckmäßigen Unterrichts erst das werden, was sie nicht sind, nämlich Taubstumme ..." ⁹⁾ Bereits die ersten Taubstummenschulen, so die de l' Epées, Sicards, Heinickes, Eschkes und Pfingstens waren von Schwerhörigen durchsetzt ¹⁰⁾. Erste Institute zur Beschulung Schwerhöriger entstanden zu Beginn des 19. Jahrhunderts (Guggenmoos s.o., Goldbeck und Barries in Altona und Hamburg, Tappe in Berlin). Diese Institute müssen jedoch als Einzelexperimente betrachtet werden, die zudem nur recht kurzlebig waren. Erst 1902 wurde unter Reinfelder in Berlin die erste Schwerhörigenklasse eingerichtet. Bis zu diesem Zeitpunkt befand sich also die Mehrheit der hochgradig Schwerhörigen in den Taubstummeninstituten. Mangels differenzierterer Diagnosemöglichkeit wurden sie, ebenso wie die Spätertaubten, als "uneigentliche Taubstumme" bezeichnet. Dieser Begriff wurde zuweilen als Waffe benutzt, speziell dann, wenn es darum ging, die Erfolge von Konkurrenten herabzuwürdigen. (Wenn ein Schüler eine außergewöhnliche Sprachkompetenz erworben hatte, wurde ihm unterstellt, ein "uneigentlicher Taubstummer" zu sein.) Taubstumme Lehrer, die aus den Taubstummenanstalten hervorgegangen waren, unterlagen aus diesem Grunde den gleichen Kategorisierungsmängeln. In der Literatur ist in keinem Fall die Rede von schwerhörigen oder resthörigen Lehrern, sondern ausschließlich von taubstummen - was aus den o.g. Gründen nichts über den tatsächlichen

9) Paul Schumann, Geschichte des Taubstummenwesens, Frankfurt 1940, S. 441, Fußnote

10) ebd., S. 617

Hörstatus aussagt. Auch taubstummen Lehrern wurde daher zuweilen nachgesagt, sie seien "uneigentliche Taubstumme". Diese Einschränkungen sind zu bedenken, wenn im folgenden historischen Exkurs lediglich von "taubstummen Lehrern" die Rede ist.

Bei der Lektüre von historischen Abhandlungen des Taubstummenwesens und von Fachzeitschriften dieses Jahrhunderts fällt auf, daß taubstumme Lehrer offensichtlich kein Thema sind. Selbst in Fachkreisen erregt die Frage nach taubstummen Lehrern der Vergangenheit Erstaunen und Verwunderung. Im Jahre 1929, vor mehr als 50 Jahren, erschien in den Blättern für Taubstummenbildung ein Artikel mit dem Titel "Der taubstumme Lehrer ¹¹⁾". Er beginnt mit der Vermutung: "Die Überschrift wird bei den meisten Lesern Kopfschütteln hervorrufen. Die Frage, ob ein Taubstummer taubstumme Kinder unterrichten soll, ist längst beantwortet" ¹²⁾ - nämlich negativ. Höxter geht davon aus, daß Taubstumme grundsätzlich nicht Lehrer werden können, er propagiert jedoch den Einsatz gehörloser Künstler im Zeichenunterricht. In einer redaktionellen Bemerkung wird sogar auf einen gehörlosen Lehrer hingewiesen: "Ich besinne mich, daß in Waitzen (Ungarn) ein Taubstummer mit kunstakademischer Ausbildung als Zeichenlehrer tätig ist." ¹³⁾ In Heft 17 wird unter der Rubrik "Kleine Mitteilungen" das Thema "Taubstumme Lehrer" von der Schriftleitung wieder aufgegriffen: "Zu der redaktionellen Bemerkung auf S. 284 wird mir durch den Herrn Landesrat Hebel in Kassel freundlicherweise mitgeteilt, 'daß wir in der Landestaubstummenanstalt in Homberg mit bisher ausgezeichnetem Erfolge seit einiger Zeit einen taubstummen früheren Schüler der Anstalt als Lehrer für Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht angestellt haben. Der Betreffende hat selbstver-

11) Richard Höxter, Der taubstumme Lehrer, in Blätter für Taubstummenbildung 1929, Heft 15, S. 283/284

12) ebd.

13) ebd., S. 284, Fußnote

ständig nach der üblichen kunstakademischen usw. Ausbildung seine Prüfung als Zeichenlehrer und Handfertigkeit-lehrer abgelegt.' - Ich hatte diese Tatsache auch schon einmal gewußt, hatte sie aber leider bei der Niederschrift der Bemerkung außer acht gelassen." ¹⁴⁾ Bedenkt man, daß es sich beim Schriftleiter der "Blätter" um einen Experten seines Faches handelte, so kann man wohl davon ausgehen, daß es in Europa zu jener Zeit nicht viel mehr als den einen ungarischen und den einen deutschen taubstummen Lehrer gegeben hat. Die Tatsache, daß er von dem einzigen deutschen taubstummen Lehrer "auch schon einmal gewußt", ihn aber "leider ... außer acht gelassen" hatte, beweist, welcher niedriger Stellenwert dem Thema beigemessen wurde.

Anders verhielt es sich im 19. und 18. Jahrhundert. Sowohl in der Anfangszeit sporadischer Bildungsversuche an einzelnen Taubstummen als auch in der Epoche der Institutsgründungen war man ausgesprochen stolz darauf, Taubstumme sogar für den Lehrerberuf befähigen zu können. "Es muß als ein Triumph der Taubstummenbildung angesehen werden, daß sich einzelne der Unglücklichen, denen das Gehör, der 'Sinn des Unterrichtes', fehlt, angeregt durch einen ihr Gebrechen berücksichtigenden Unterricht und getrieben durch einen eisernen, alle Hindernisse überwindenden Willen, eine bewundernswerte Bildung angeeignet haben." ¹⁵⁾ Über die bewundernswerte Bildung verfügt eine Reihe von taubstummen Lehrern, die Walther anschließend aufzählt, allen voran Otto Friedrich Kruse. Kruse selbst äußert sich zur Frage der taubstummen Lehrer: "Ob aber auch Taubstumme zu Taubstummenlehrern qualificiert wären, dürfte, abgesehen davon, daß (es) hier mehr auf die Persönlichkeit des Lehrers als auf ein großes Maaß von Geist, Bildung und Wissenschaft ankommt, wol kaum in Zweifel gezogen werden können. Beurkunden die einen oder die anderen unter ihnen nicht nur eine vorzügliche geistige Begabung, sondern selbst auch einen ausgezeichneten Grad von sprach-

¹⁴⁾ Kleine Mitteilungen, Taubstumme Lehrer, in: Blätter für Taubstummenbildung, 1929, Nr. 17, S. 317

¹⁵⁾ Eduard Walther, Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens, Bielefeld und Leipzig 1882, S. 328

licher und wissenschaftlicher Bildung; und zeichnen sie sich dazu noch durch eine innere Güte und Gediegenheit des Charakters, und vorzüglich durch eine religiöse Bildung aus, so ist nicht abzusehen, warum sie nicht, wenn sie eine besondere Vorliebe für dieses Fach haben, auch diesen Beruf wählen dürften und sollten." 16) Nicht nur für Kruse als selbst taubstummen Taubstummenlehrer war die Eignung Taubstummer für den Lehrerberuf zweifelsfrei erwiesen. Seine Zeitgenossen gingen generell davon aus, daß es auf Persönlichkeit und Qualifikation ankam, nicht aber auf das Gehör.

Wie aber sahen zu jener Zeit die beruflichen Qualifikationen aus? Wenn Kruse darauf hinweist, daß es weniger auf "ein großes Maaß von Geist, Bildung und Wissenschaft ankommt" 17) - bedeutet das, daß bei taubstummen ein niedrigerer Maßstab angelegt wird als bei hörenden Lehrern? Für Kruse, der sich als Autodidakt ein umfangreicheres Wissen als mancher seiner hörenden Kollegen angeeignet hat, kann das nicht zutreffen. Kruses Ausführungen gelten allgemein, d.h. auch für hörende Taubstummenlehrer. Die Ausbildung zum Taubstummenlehrer erfolgte derzeit entweder durch persönliche Übertragung von Methoden oder in sogenannten Seminartaubstummenanstalten. Die hierfür erforderlichen Voraussetzungen waren sehr unterschiedlich. Da die meisten Schulen jedoch private bzw. wohltätige Institutionen waren, gab es kaum Vorschriften für die Qualifikation einzustellender Lehrkräfte. So wurden z.B. auch Jugendliche, die selber gerade ihre Schulausbildung abgeschlossen hatten, als Hilfslehrer eingestellt. Die Anforderungen, die an Taubstumme gestellt wurden, waren insofern weder höher noch niedriger als bei Hörenden. Von großem Interesse ist natürlich auch, wie die taubstummen Lehrer ihre Bildung erhielten und im Zusammenhang damit die Frage, nach welcher Methode sie selbst unterrichteten.

16) Otto Friedrich Kruse, Taubstumme, Taubstummen-Bildung und Taubstummen-Anstalten, Schleswig 1853, S. 311

17) s.o.

Diese drei Fragen sollen bei der folgenden Betrachtung der aus der Literatur bekannt gewordenen Lehrer nach Möglichkeit beantwortet werden:

1. Welche Funktion übte er/sie aus?
2. Wer war sein/ihr Lehrer?
3. Nach welcher Methode unterrichtete er/sie?

Die Angaben in der Literatur sind sporadisch und im allgemeinen unsystematisch. In statistischen Übersichten werden taubstumme Lehrer nicht hervorgehoben. Zahlenmäßige Hinweise wie dieser lassen deshalb bereits aufhorchen: "Director (der Anstalt zu St. Petersburg) war V. Fleury, unter welchem ein deutscher Klasseninspector (Risler), 3 Lehrer und Aufseher, 4 taubstumme Repetitoren, 1 Inspectorin, 2 Klassenaufseherinnen und 3 Repetitricen standen." ¹⁸⁾ Eine Reihe von taubstummen Lehrkräften wird allerdings auch namentlich erwähnt. Da diese Darstellungen sich zahlenmäßig in Grenzen halten, sollen sie im folgenden vollständig zitiert werden.

2.1.1. Taubstumme Lehrer in den deutschsprachigen Ländern

Ludwig Habermaß (1783 - 1826)

"... er (Ernst Adolph Eschke) erhielt Hilfskräfte in dem Taubstummen Habermaß, ..." ¹⁹⁾ "Seit 1825 taucht ... der Plan einer für Taubstummen- und Blindenunterricht gemeinsame Zeitschrift auf. Als Mitarbeiter aus dem Taubstummenwesen werden Neumann und Habermaß ... genannt." ²⁰⁾ "Früher war daselbst (an der Königlichen Taubstummenanstalt zu Berlin) Habermaß, welcher von Eschke so weit ausgebildet worden war, daß Jeder, selbst ihm fremde, mit ihm nicht nur ohne Schwierigkeit am Tage sprechen, sondern sich auch im Finstern dadurch, daß er ihm die Worte auf den Rücken schrieb, unterhalten konnte, erster Lehrer. Derselbe ist aber im April 1826 in dem Alter von 42 Jahren gestorben." ²¹⁾

18) Eduard Schmalz, Über die Taubstummen und ihre Bildung, Dresden und Leipzig, 1848, S. 512

19) Paul Schumann, Geschichte des Taubstummenwesens, Frankf. a. M., 1940, S. 184

20) ebd., S. 630

21) Eduard Schmalz, Über die Taubstummen und ihre Bildung, Dresden und Leipzig, 1848, S. 406, Fußnote

"Er (Eschke) habe, setzte er hinzu, in seinem Zöglinge Habermaß einen zweiten Massieu." ²²⁾ "Der gelehrte taubstumme Taubstummenlehrer Kruse behauptet, die Kgl. Taubstummen-Anstalt in Berlin habe in ihren Leistungen den Höhepunkt erreicht, als der taubstumme Lehrer Habermaß an ihr unterrichtete." ²³⁾ Aus diesen fünf Zitaten geht hervor: Habermaß war ein Schüler Eschkes. Eschke, ein Schwiegersohn Heinickes, unterrichtete weitgehend nach Heinickes Methode. "Der erste Sprech- und Sprachunterricht, der in Leipzig durchgeführt wurde, ließ eine parallele Übung der einzelnen Unterrichtstechniken vermissen. Erst wenn der Schüler einzelne Wörter sprechen konnte, wurde ihm das Schriftbild vermittelt. An letzter Stelle stand das Ablesen der Sprache vom Munde, dem Heinicke keine besondere Beachtung schenkte, glaubte er doch, der Gehörlose werde dieses von selbst erlernen. Anders verfuhr er dagegen mit der Gebärde. Sie wurde in den Unterricht einbezogen, sofern es darum ging, den Sprachaufbau zu erklären und zu unterstützen." ²⁴⁾ Bereits hier wird deutlich, daß selbst bei Heinicke, einem der Begründer der "Deutschen Methode", noch so viel methodischer Spielraum ist, daß auch für gehörlose Lehrer Platz ist. Obwohl Eschke sich stolz als Nachfolger Heinickes betrachtete, war er doch so weit Eklektiker, daß er folgendes über die Gebärde äußerte: "Da aber der Verstand ohne Zeichen nicht denken kann, die Sprachzeichen zwar die vollkommensten, jedoch im Anfange den Taubstummen zu schwer, weder ihrer Art zu denken noch ihren ungeübten Sprachgliedern sogleich angemessen sind, so bemühte ich mich bisher die Pantomime der Henriette M. zu verbessern, alles, was sie an einem Gegenstande wahrnahm, alle Handlungen, Wirkungen, Beziehungen und Verhältnisse lehrte ich sie durch Geberden bezeichnen. Es wäre bey Taubstummen kein Beförderungsmittel der Deutlichkeit ihrer Begriffe, wenn man, ohne pantomimische Vorbereitung,

22) O. F. Kruse, Über Taubstumme, Taubstummen-Bildung und Taubstummen-Anstalten, Schleswig 1853, S. 378

23) J. Heidsiek, Ein Notschrei der Taubstummen, Breslau 1891, S. 55

24) Otto Kröhnert, Die sprachliche Bildung des Gehörlosen, Hamburg 1966, S. 51

ihre Sprachwerkzeuge in Bewegung setzte. Die Taubstummen können mit Worten weder Vorstellungen verbinden, noch solche festhalten und in die Einbildungskraft und das Gedächtniß bringen, weil sie eine pantomimische Denkungsart haben, und nur durch Pantomime ihnen die Bedeutung der Wörter erklärt werden kann." ²⁵⁾ Es nimmt nicht wunder, daß Habermaß aufgrund derartiger Ansichten seines Lehrers selbst Lehrer werden konnte. Ursprünglich als Hilfslehrer eingestellt, arbeitete er sich in der Hierarchie zum Ersten Lehrer empor, was gleichbedeutend damit war, daß er Vorgesetzter der übrigen, hörenden Lehrkräfte war. Über seine Unterrichtsmethode erfahren wir nichts - obwohl man mit Sicherheit davon ausgehen kann, daß er Eschkes Methode übernahm - sondern nur über seine Tüchtigkeit. Habermaß muß innerhalb der Taubstummenlehrerschaft eine geachtete Position gehabt haben, da er als Mitarbeiter einer Fachzeitschrift für die Fortbildung der Taubstummen- und Blindenlehrer tätig war. An seiner Schule in Berlin hat er einen nachhaltigen Einfluß auf seine hörenden Kollegen gehabt: "Seine außerordentliche Fähigkeit in mimischen Darstellungen, die damals bei den Taubstummenlehrern sehr geschätzt wurde, hat unzweifelhaft dazu beigetragen, die Gebärdensprache in der Berliner Taubstummenanstalt bis zu einem seltenen Grade zu entwickeln, und als Meister in dieser Sprache ist er auch auf die an dieser Anstalt wirkenden vollsinnigen Lehrer nicht ohne Einfluß gewesen, namentlich hat die ungemein anschauliche und geschickte Art der Begriffsentwicklung diesen Lehrern immer als Vorbild vorgeschwebt." ²⁶⁾

Kall

In der Allgemeinen Taubstummenanstalt zu Pforzheim "ist jetzt Herr Joseph Adolph Bach Direktor, und wird in seinen Bemühungen durch 2 Hilfslehrer unterstützt. Unter diesen befin-

25) E. A. Eschke, Kleine Beobachtungen über Taubstummheit, Berlin 1799, S. 201

26) E. Walther, Die Königliche Taubstummenanstalt zu Berlin, Berlin 1888, S. 177

det sich ein Taubstummer von Geburt, Zögling der Karlsruher Anstalt, namens Kall, welcher als sehr geschickter Portraitmahler, den Zeichnenunterricht zu großer Zufriedenheit seiner Vorgesetzten erteilt. Die Methode des Unterrichtes ist auch hier die Heinicke'sche, so wie sie jetzt im Leipziger Institute vervollkommnet aus geführt wird." ²⁷⁾ In Karlsruhe wurde "nach der Heinicke'schen Methode, das heißt hauptsächlich durch die Tonsprache, unterrichtet; jedoch wird die natürliche Mimik (so wie sie der Taubstumme selbst, angeregt von dem Bedürfnisse sich mitzutheilen, erfunden und gebildet hat) und die Schriftsprache mit der Tonsprache verbunden." ²⁸⁾ Die Methode, nach der Kall unterrichtet wurde und wahrscheinlich selbst unterrichtete, war also wie bei Habermaß eine kombinierte. Das obige Zitat ist der einzige Hinweis auf Kall in der Literatur. Wir erfahren keine Daten und nicht einmal seinen Vornamen. Bezüglich zuweilen geäußelter Zweifel hinsichtlich "uneigentlicher Taubstummer" ist der Hinweis von Bedeutung, Kall sei ein "Taubstummer von Geburt". Eingesetzt wurde er als Zeichenlehrer, d.h. in einem Bereich, von dem allgemein angenommen wird, daß er für Gehörlose prädestiniert sei. ²⁹⁾ Im Vorgriff auf die noch folgenden Darstellungen muß jedoch bereits darauf verwiesen werden, daß Taubstumme eben auch das Fach Zeichnen unterrichteten, aber keineswegs ausschließlich.

Kauzner, Hubert

"Jetzt zählt die Anstalt (zu Prag) über 56 Zöglinge, welche nach den von Mücke aufgestellten Grundsätzen der Lautsprache unterrichtet werden. Seit 1835 ist der aus der Schule entlassene Taubstumme H. Kauzner als Lehrergehülfe angestellt." ³⁰⁾ "Seit dem 1. Septbr. 1835 ist der entlassene Zögling Hubert Kauzner als Lehrergehülfe angenommen worden." ³¹⁾ Kauzner begann, wie üblich, als Hilfslehrer. Über seinen weiteren

27) Eduard Schmalz, a.a.O. S. 428

28) Eduard Schmalz, a.a.O. S. 427

29) s. Höxter, a.a.O.

30) O. F. Kruse, Über Taubstumme ..., a.a.O. S. 382/383

31) Eduard Schmalz, a.a.O. S. 399/400

beruflichen Werdegang erfahren wir leider nichts aus der Literatur. Bemerkenswert ist auch hier der Einsatz eines Taubstummen an einer erklärtermaßen lautsprachlich ausgerichteten Schule.

Reinders

"Am Schlusse 1850 war die Frequenz (der Taubstummenanstalt zu Köln) bis auf 60 Zöglinge angewachsen, welche von 4 Lehrern unterrichtet werden. Außerdem betheilt sich die selbst Taubstumme Reinders bei dem Unterrichte." ³²⁾

Frau Reinders ist die einzige weibliche Taubstumme, die pädagogisch tätig ist. Ihre Funktion ist jedoch so untergeordnet, daß ihr nicht einmal die Bezeichnung Hilfslehrerin zuerkannt wird.

Hugo von Schütz (Freiherr von Schütz-Holzhausen, 1780 - 1847)

"Seit dem Jahre 1820 besteht eine Herzogliche Anstalt für diese Unglücklichen zu Kamberg, deren Begründer selbst ein Taubstummer, der jetzt in Wien, wo er seine Bildung erhielt, lebende Hofrath von Schütz-Holzhausen ist, welcher der Anstalt 8 Jahre hindurch vorstand." ³³⁾ "Im Herzogthum Nassau gründete der selbst taubstumme, im Wiener Institute gebildete, und nun verstorbene Hofrath von Schütz im Jahre 1820 zu Kamberg eine Taubstummen-Anstalt, welcher er 8 Jahre hindurch als Lehrer vorstand, bis Gesundheitsrücksichten ihn nöthigten, die Stelle zu quitiren." ³⁴⁾

"Die Taubstummen-Anstalt zu Camberg gehört zu den ältesten in Deutschland. Sie ist von dem Reichsfreiherrn Hugo von Schütz gegründet worden." ³⁵⁾ "Hugo von Schütz ist am 31. Juli 1780 zu Camberg geboren worden. Taubstumm von Geburt, trat er 1788 in die Taubstummen-Anstalt zu Wien ein und blieb in derselben bis 1797. Nach seiner Rückkehr unterrichtete er einen jüngeren taubstummen Bruder, nahm sich auch (1810) noch einiger anderen Taubstummen an und eröffnete 1818 eine kleine Privatanstalt zu Camberg, die 1820 von der nassauischen Lan-

³²⁾ O. F. Kruse, Über Taubstumme, a.a.O. S. 380

³³⁾ Eduard Schmalz, a.a.O. S. 431

³⁴⁾ O. F. Kruse, Über Taubstumme, a.a.O. S. 386/387

³⁵⁾ Walther, a.a.O. S. 338

desregierung zur Staatsanstalt erhoben wurde und deren Leitung ihr Begründer erhielt. Schütz war bis zum Jahre 1828 Direktor und starb am 22. Juni 1847 zu Wiesbaden." 36)

"Der außerordentlich begabte Hugo Freiherr von Schütz, der von 1788 - 1797 das Wiener Institut als Schüler besuchte, lernte nicht sprechen." 37) "Durch Reskript vom 9. November 1819 genehmigte das Herzoglich-Nassauische Staatsministerium die Errichtung der am 15. Januar 1820 eröffneten Taubstummenanstalt zu Camberg, legte aber dem Leiter, dem taubstummen Frhr. v. Schütz, die Verpflichtung auf, zwei Schulamtskandidaten in der Methode des Unterrichts zu unterweisen.

1820 wurde die Einrichtung getroffen, daß jedes Jahr ein aus dem Seminar zu Idstein entlassener junger Lehrer ein Jahr lang an dem Unterricht der Gehörlosen teilnimmt." 38)

"Hugo Freiherr von Schütz (1780 - 1847), der Gründer des Taubstummeninstituts zu Camberg (1821), war von 1788 - 1797 Schüler des Wiener Instituts unter Stolz und May. Er hatte in seiner achtjährigen Ausbildung trotz vorzüglicher Begabung das Sprechen nicht gelernt, als Sprachausdrucksmittel standen ihm die Fingersprache, die Schrift und die Gebärde zur Verfügung. Der Jahresbericht von 1823 sagt: 'Der Wortsprache entbehrt diese Lehranstalt. An ihre Stelle tritt die Gebärdensprache. Sie ist des Taubstummen Muttersprache. Vor allem kommt die Schriftsprache zur Behandlung. Der Sprachunterricht beginnt mit dem Fingeralphabet.' Hofrat von Schütz blieb Leiter der Anstalt bis 1828; sein Abgang brachte zunächst keinen Wechsel des Verfahrens. Die Allg. Schulztg. 1829, Nr. 100 berichtet aus Camburg: 'Für den Unterricht ist die Gebärdensprache das am schnellsten voranführende Mittel. Dem Institut gereicht es darum zu einem besonderen Vorzuge, daß ein so ausgezeichnete Mimiker, wie Hr. Hofrat von Schütz, so lange dasselbe leitete und die Ausbildung, welche er der Gebärdensprache gab, den jetzigen Lehrern mit dem freudigsten Eifer mitgeteilt hat.'" 39)

36) Walther, a.a.O. S. 338, Fußnote

37) Schumann, a.a.O. S. 199

38) ebd., S. 262

39) ebd., S. 208

v. Schütz entstammte der "Wiener Schule" Storks und Mays, die wiederum der "Französischen Schule" de l' Epées entsprang. Der Tatsache, daß er nicht lautsprachlich unterrichtet worden war, wurde zu seiner Zeit wenig Bedeutung beigemessen: weder Schmalz noch Kruse erwähnen es. Bei Walther und Schumann dagegen ist das Nicht-Sprechen-Können ein wichtiges Kriterium. Bildungsstand und berufliche Qualifikation Schütz' standen seinerzeit jedoch außer Zweifel. Schütz war Gründer einer der ersten deutschen Taubstummenanstalten, die auch umgehend die staatliche Anerkennung erhielt. Er war Lehrer und Direktor dieser Anstalt und war sogar befugt und verpflichtet, hörende Taubstummenlehrer auszubilden. Außer seiner für einen Taubstummen beachtlichen gesellschaftlichen Position sind zwei weitere Fakten bemerkenswert: er war "taubstumm von Geburt" und er erwarb sich Verdienste durch die "Ausbildung, welche er der Gebärdensprache gab". Dies ist ein Aspekt, der sowohl in die Vergangenheit - auf die "signes méthodiques" de l' Epées - als auch in die Gegenwart - z.B. auf das in den USA entwickelte "Manual English" - weist. Die Ausschließlichkeit, mit der von Schütz gebärdet und gefingert wurde, gab ihm als Taubstummem natürlich eine unantastbare Führungsposition - eine Rolle, die heute kaum mehr vorstellbar ist.

Daniel Heinrich Senß

" ... Schon im Jahre 1827 (wurde in Hamburg) die Schule eröffnet. Der erste Lehrer war der in der Berliner Taubstummen-Anstalt gebildete taubstumme D. H. Senß, welcher aber schon 1830 abging." ⁴⁰⁾ "Als Lehrer wurde der Taubstumme Daniel Heinrich Senß, Zögling des Berliner Institutes, angestellt, welchem bald ein Gehülfe beigegeben werden mußte." ⁴¹⁾ "Senß ist im November 1805 zu Gransee in der Mark geboren, war erst Repetitor an der Anstalt zu Berlin, dann Lehrergehülfe bei Herrn Weidner in Münster, dann Hülfsarbeiter in der Geh. Kanzlei zu Berlin, hierauf Privatlehrer daselbst, dann erster Lehrer an der Hamburger Anstalt, und reiset seit

⁴⁰⁾ O. F. Kruse, Über Taubstumme, a.a.O. S. 389

⁴¹⁾ Eduard Schmalz, a.a.O. S. 437

seinem Abgange von Hamburg in Rußland, wo er als Lehrer ein Unterkommen zu finden hoffte." ⁴²⁾ Senß war Schüler des Eschke-Schwiegersohns und -Nachfolgers Graßhoff. Da Graßhoff sich bemühte, die Eschke'sche Tradition fortzusetzen, gelten für Senß sinngemäß die bei Habermaß gemachten Ausführungen zur Methode. Während Senß' Schulzeit muß Habermaß zu seinen Lehrern gehört haben. Nach beendeter Schulausbildung wurde Senß dann zum Kollegen von Habermaß. Die o.g. Stationen in Senß' Leben wirken abenteuerlich. Aufseherregend für heutige Verhältnisse ist, daß Senß im Alter von 22 Jahren zum ersten Lehrer der neu gegründeten Hamburger Taubstummenanstalt ernannt wurde. Erstaunlich ist auf den ersten Blick auch die Einstellung eines Taubstummen, wo doch Heinicke ein halbes Jahrhundert zuvor in Eppendorf gewirkt hatte. Aber zum einen war Heinicke gar nicht der ausschließliche Oralist, für den er heute vielfach gehalten wird (s.o.), und zum anderen kann das Traditionsbewußtsein in Hamburg bezüglich Heinickes zu jener Zeit noch nicht so stark ausgeprägt gewesen sein wie heute. Hinter diesem Traditionsbewußtsein tritt die Tatsache, daß der erste Leiter der heutigen Samuel-Heinicke-Schule ein Taubstummer war, zurück.

Ulrich Steffen

"Der Oberlehrer der (Zürcher) Anstalt J. Th. Scherr, früher Lehrer an der vereinigten Taubstummen- und Blinden-Anstalt zu Gmünd, nahm anfangs (im Mai 1826) 1 Knaben, Ulrich Steffen, auf. Als dieser nach einem Jahre sich in der Tonsprache mit den Blinden einigermaßen zu verständigen vermochte, wurden im folgenden Jahre noch 6 Taubstumme aufgenommen. ... Jakob Stutz ist (Ostern 1832) zweiter Lehrer, Heinrich Brunner, und der taubstumme Ulrich Steffen sind Lehrgeliefen." ⁴³⁾ Wieder wird ein begabter Anstaltszögling zum Hilfslehrer. Seine besonderen Leistungen bestehen in diesem Fall jedoch im "Tonsprechen".

Carl Wilhelm Teuscher (1803 - 1835)

"Als aber im April 1819 Herr M. Rosenmüller gestorben war,

⁴²⁾ Eduard Schmalz, a.a.O., Fußnote auf S. 438

⁴³⁾ ebd., S. 377

befand sich die Direction der Leipziger Taubstummenanstalt um einen neuen Hilfslehrer in Verlegenheit, bis sich ein Zögling der Anstalt, der selbst taubstumme Wilhelm Teuscher, erbot, sich zum Lehrer auszubilden, welches denn auch angenommen wurde, so daß er von 1822 - 1835 (zu welcher Zeit er an Schwindsucht starb) als Lehrer angestellt war." 44)

"Er (Carl Gottlob Reich) gewann in den von ihm selbst gebildeten Lehrkräften, die er zum Teil aus taubstummen Schülern heranzog, völlig gleichgesinnte Helfer und Mitarbeiter, wie überhaupt die ganze Anstalt unter ihm ein Bild harmonischen Strebens und Schaffens darbot." 45) "Der erste und bedeutendste dieser taubstummen Taubstummenlehrer ist der taubgeborene Carl Wilhelm Teuscher (1803 - 1835), der von 1823 - 1835 als Lehrer an der Anstalt tätig war. Ihm folgten andere nach. Reich weiß um die Bedenken, die gegen die Anstellung von Taubstummen als Taubstummenlehrer erhoben werden können, er darf aber auch auf eigene gute Erfahrungen hinweisen." 46) Reich steht in dem Ruf, die Ammann-Heinicke'sche Methode gereinigt und belebt zu haben. Die artikulierte Sprache hat bei ihm ein entsprechend starkes Gewicht, aber "der erste verstandentwickelnde und sprachbildende Unterricht beginnt innerhalb der natürlichen Grenzen der Pantomime, und sie bleibt ihm auch in seinem Fortschreiten so lange unterstützend zur Seite, bis der Taubstumme in Worten zu denken angefangen und Begriffe erlangt hat, für welche die Pantomime ihm keine Zeichen bietet, und so der Taubstumme selbst sie aufgibt, wie sie ihn entläßt ..." 47) Eschke und Reich, beide Schwiegersöhne Heinickes und beide in seiner Tradition stehend (obwohl Reich ihn nicht mehr kennengelernt hatte) - als Leiter ihrer Anstalten erwarben sie geradezu entgegengesetzte Reputationen, Eschke als Anhänger und Erretter der Gebärde und Reich als "Wiederbeleber" der Lautsprachmethode. Offensichtlich unterschieden sie sich jedoch nur in der

44) Schmalz, a.a.O. S. 385

45) Schumann, a.a.O. S. 228

46) ebd., Fußnote auf S. 228

47) Reich, 1882, zitiert nach Schumann, a.a.O. S. 227

Akzentuierung, da letztlich beide kombinierte Methoden anwandten - zum Vorteil der Taubstummen, die bei beiden zu Lehrern ausgebildet wurden und Anstellung fanden.

Teuscher ähnelt in mancher Hinsicht dem im folgenden ausführlicher darzustellenden O. F. Kruse - mit dem Unterschied, daß Kruse spät ertaubte, während Teuscher von Geburt an taub war. Teuscher erwarb sich eine Bildung, die ihn von der überwiegenden Mehrheit seiner Leidensgefährten abhob - ein Schicksal, dem z.T. auch heutige hörgeschädigte Lehrer verhaftet sind: "Er verkehrte außerberuflich am liebsten nur mit Hörenden oder gebildeteren entstummtten Schicksalsgenossen." ⁴⁸⁾ Teuscher gewährte - wie Kruse, praktisch zur gleichen Zeit (1828; Kruse 1829) und zum gleichen Zweck, nämlich zur Unterstützung des Werkes seines Direktors - Einblick in sein Innenleben: "Er berichtet über die psychische Einstellung eines die Artikulation beherrschenden Taubstummen in seinen Bemerkungen über meines Denkens Form', die dem Werke von C. G. Reich, 'Blicke auf die Taubstummenbildung ...', Leipzig 1828, zweite Auflage, als Anhang beigegeben sind." ⁴⁹⁾ Wie Kruse geht Teuscher davon aus, daß die Gebärde für die Begriffsentwicklung unentbehrlich ist, im weiteren Verlauf der Ausbildung jedoch durch die Lautsprache ersetzt werden muß. Er befindet sich damit natürlich auch in der Methode seines Lehrers Reich.

Karl Teuscher

"Außer dem schon angegebenen Direktor der Anstalt sind noch 5 Hilfslehrer angestellt: die Herren Häsckke, Meißner, M. Richter, Kern, und der taubstumme Karl Teuscher, Bruder des vorerwähnten verstorbenen Lehrers." ⁵⁰⁾ Weitere Informationen über K. Teuscher liegen nicht vor.

Carl Wilke (1800 - 1876)

"... dem vereinten harmonischeren Streben und Wirken des neuen, und noch jetzt fungirenden Directors und seiner tüchtigen, älteren Mitarbeiter, des Prof. Lachs, Reimers und

⁴⁸⁾ Ernst Emmerig (Hrsg.), Bilderatlas zur Geschichte der Taubstummenbildung, München 1927, S. 50

⁴⁹⁾ ebd.

⁵⁰⁾ Schmalz, a.a.O. S. 386/387

des selbst taubstummen Wilke (Fußnote: Herausgeber der Bilder- tafeln für den Anschauungsunterricht) ist es gelungen, den alten Ruf der (Berliner) Anstalt herzustellen." 51)

" ... Wilke (Taubstummer und ehemaliger Zögling der Anstalt) dritter Lehrer, welcher vorzüglich den Schreibe- und Zeichnen- Unterricht erteilt, ... " 52) Hier erst erscheint der zweite taubstumme Zeichenlehrer, wie Habermaß aus der Berliner Schule hervorgegangen. Wilke war im zweiten Lebensjahr ertaubt. Seit 1820 arbeitete er unter Graßhoff an der Berliner Anstalt. Er war allgemein geachtet und "versah sein Amt als ein nach- ahmenswertes Vorbild der Pflichterfüllung ... " 53) Aufgrund seiner zeichnerischen Begabung hatte er mehrere Jahre an der Kunstakademie studiert. Die von ihm und seinem Direktor L. F. Reimer herausgegebenen Bilderwerke für den Anschauungs- unterricht erlangten eine so große Verbreitung, daß sie selbst ein Jahrhundert später noch lobend erwähnt wurden. 54)

2.1.2. Taubstumme Lehrer im europäischen Ausland

Saboureux de Fontenay, geb. 1738, ist der erste Taubstumme, von dem bekannt ist, daß er selbst Taubstumme unterrichtete. Er war ein Schüler Pereiras, umfassend gebildet und beherrschte mehrere Sprachen. Bemerkenswert ist, daß er lautsprachlich gebildet war - ganz im Gegensatz zur "Französischen Schule".

Die "Französische Schule" mit ihrer traditionell manualen Ausrichtung brachte eine Reihe von hochgebildeten taubstummen Lehrern hervor. Am bekanntesten wurden die Schüler Sicards. "Die bedeutendsten seiner Schüler bildete Sicard zugleich zu Taubstummenlehrern und Propheten seines Verfahrens aus.

Jean Massieu war zunächst Hilfslehrer am Pariser Institut, dann Lehrer und Leiter des Taubstummeninstituts zu Rhodéz. Er ist der Verfasser eines 'Nomenclature au tableau général des noms etc. Paris 1808'. Er beherrschte die französische Sprache, besonders auch nach ihrer grammatisch-logischen Gesetzlichkeit hin, völlig, er war ein scharfer Denker, aber im praktischen Leben völlig unerfahren und in der Gesellschaft isoliert.

51) Kruse, Über Taubstumme, a.a.O. S. 379

52) Schmalz, a.a.O. S. 406

53) E. Emmerig, Bilderatlas ..., a.a.O. S. 49

54) Schumann, a.a.O. S. 191

Laurent Clerc, dem eine allseitigere Bildung zugeschrieben wird, ging mit Mr. Gallaudet 1817 nach den Vereinigten Staaten und wirkte als erster Lehrer in Connecticut.

Chomel begründete 1822 in Genf ein Taubstummeninstitut; Ferdinand Berthier blieb an der Pariser Anstalt und wurde der Biograph de l' Epées und Sicards, der Mittelpunkt der Taubstummenkultur Frankreichs." ⁵⁵⁾ Darüber hinaus werden in der Literatur folgende französische taubstumme Lehrer erwähnt:

Bertrand, Gründer und Leiter der Taubstummenschule zu Limoges; Bonnefous, Lehrer in Besançon seit 1824 und Zögling der Anstalt in Bordeaux;

Dr. Comberry, Direktor der Anstalt in Lyon bis 1834;

Benjamin Dubois, Leiter des zweiten Pariser Taubstummeninstituts in der Rue de courcelles, dessen Methode im Gegensatz zum ersten Institut paradoxerweise ganz auf die Lautsprache ausgerichtet war.

Etienne de Fey, Leiter des Taubstummeninstituts zu Amiens;

Lenoir, Lehrer in Paris;

Plantin, Direktor der Anstalt zu Le Puy;

Joseph Theobald, Lehrer in Paris.

Auch in anderen europäischen Ländern wirkten vereinzelt taubstumme Lehrer:

Andreas Möller gründete (1824) und leitete das erste Taubstummeninstitut Norwegens in Drontheim.

Gramm unterrichtete an der Kopenhagener Anstalt;

Karl Oskar Malm gründete 1860 in Turku die erste Taubstummenanstalt in Finnland;

K. Holz unterrichtete im Taubstummeninstitut in Manilla bei Stockholm;

Henrion, ein Schüler des Pariser Taubstummeninstituts, unterrichtete an der Königl. Anstalt zu Lüttich in Belgien;

George gründete 1838 eine Taubstummenanstalt in Mons;

Caigny war Direktor einer Taubstummenanstalt in Meulebeke in Westflandern;

55) Schumann a.a.O. S. 135

Fabriani gründete 1822 die Taubstummenschule in Modena,
Migliorini war 1818 Mitbegründer der Taubstummenanstalt
in Pisa,

Miss F. Clark unterrichtete in Liverpool,
Agar Russell in Llandaff.

Adalbert Lampe gründete in Zagreb eine Taubstummenschule;
Karl Fay unterrichtete seit 1802 an der ungarischen Taub-
stummenanstalt in Vác;

Eduard Karlowitsch Arnold gründete 1852 eine Taubstummen-
anstalt in Petersburg, die er später nach Moskau verlegte;
Frau Wosnessenskaja, eine ehemalige Schülerin E. K. Arnolds,
gründete 1894 in Tula eine Taubstummenschule.

Die vorangehenden Ausführungen haben verdeutlicht, daß
Informationen über taubstumme Taubstummenlehrer in der
Literatur äußerst karg sind. Die zu den deutschen Lehrern
aufgeführten Zitate stellen eine nahezu vollständige Sammlung
dar. Zur Beantwortung der drei Schlüsselfragen nach Funktion,
Kommunikationsmedium und Methode reichen die knappen Hin-
weise oft nicht aus, und auch kriminalistischer Spürsinn
und Phantasie können die fehlenden Fakten nur unvollkommen
ergänzen. Über die Menschen, ihre Schicksale, Erfolge und
Mißerfolge erfahren wir wenig. Glücklicherweise haben ein-
zelne taubstumme Taubstummenlehrer eine so große Popularität
erlangt, daß über sie ausgiebige Informationen vorliegen.
Eine dieser herausragenden Persönlichkeiten soll daher ein
wenig ausführlicher dargestellt werden.

2.1.3. Einzelarstellung: Otto Friedrich Kruse

Otto Friedrich Kruse wurde am 29.3.1801 in Altona im damals
zum Königreich Dänemark gehörenden Schleswig-Holstein geboren.
Ungeachtet der Wirren der napoleonischen Kriege verlebte er
eine unbeschwerte Jugend. Um seinem Tatendrang und seinen
wildem Streichen Grenzen zu setzen, schickten seine Eltern
ihn im Alter von 5 Jahren in die "Kinder- oder Warteschule".
Aber "die Schule kam dem Knaben wie ein Kerker vor ...
Der lebhafteste und geweckte Geist des Knaben konnte den Wider-
willen gegen die bedeutungslose Art der Beschäftigungen und

der Sitten nicht überwinden ... Er konnte daher, als er (nach drei Monaten) endlich die Schule verließ, weder schreiben, noch lesen, weder beten noch stricken." 56)

Zu seiner großen Freude hatten die Eltern ihn abgemeldet. Rückblickend äußert Kruse jedoch in seiner Autobiographie die schlimmsten Bedenken bezüglich seiner weiteren Entwicklung. "Gehorsam ist die erste Pflicht und die nothwendige Eigenschaft eines Kindes, welches sich selbst nicht regieren kann. Gehorsam dämpft und hält nieder den Aufruhr der aufkommenden Triebe und bessert im glücklichen Fall das Kind." 57)

Er sah sich auf dem Wege der Verderbnis, des Niedergangs, mit "fast verloschenen Lebensgeistern der Unschuld" und ohne jede Chance auf Fortschritt in der "Tugendübung". Auch der Besuch der Ortsschule würde hieran nichts ändern können.

Aus heutiger Sicht ist diese pessimistische Einschätzung absonderlich. Kruse war doch offensichtlich nichts weiter als ein quicklebendiges Kind, selbstbewußt, kritisch und mit einem gesunden Oppositionsgeist ausgestattet. Bei der Selbsteinschätzung des alternden Kruse spielen jedoch nicht nur die religiösen, moralischen und gesellschaftlichen Wertvorstellungen seiner Zeit mit: "Ich würde unter solchen zweifelhaften Verhältnissen einem kläglichen Schicksale entgegen gegangen sein, wenn (nicht) meinem erbärmlichen Zustande wie durch ein Wunder Wandel geschafft worden wäre. Gott, der das Auge auch auf das kleinste Würmchen hat, erbarmte sich meiner. Es gefiel ihm, dem größten Übel durch ein kleineres Übel vorzubeugen." 58)

Das "Wunder", das "Erbarmen", das "kleinere Übel" war die Taubstummheit. Obwohl Kruse das Schicksal des - nach heutiger Definition - Spätertaubten in bewundernswürdiger Weise gemeistert hat, hat er nie ein Hehl daraus gemacht, daß er unter seiner Behinderung ein ganzes Leben lang unsäglich litt. Da es keine rationale Antwort gab auf die Frage, warum ein solcher Schicksalsschlag gerade ihn treffen mußte, versuchte er, ihn als gottgewollt und als "härteste Züchtigung", derer

56) O. F. Kruse, Bilder aus dem Leben eines Taubstummen, eine Autobiographie, Altona 1877, S. 10/11

57) ebd., S. 12

58) ebd.

er bedurfte, zu akzeptieren.

Die Taubstummheit ereilte ihn im Alter von 6 Jahren als Folge einer Scharlacherkrankung. Seine Schilderung der Realisierung der Behinderung ist ergreifend. "Ich wußte anfangs nicht, was ich, Unglücklicher, verloren hatte. Ich war nur erstaunt, daß ich einen Anredenden nicht hören konnte, tröstete mich aber, daß mit der Gesundheit auch das Gehör sich werde wieder einstellen." ⁵⁹⁾ Der glücklich genesene Knabe plapperte munter drauf los." Gar bald merkte ich aber, daß ich von der Umgebung immer weniger verstanden wurde, weil ich immer undeutlicher zu sprechen anfang. Weil ich immer weniger verstanden wurde, sprach ich auch allmählich weniger. Durch diesen Mangel an Übung tilgten sich aber das Wort und dessen Aussprache allmählich aus dem Gedächtniß. Nach und nach wurde meine Sprache undeutlicher, und der Wortausdruck unverständlicher, indem ich einzelne, abgerissene unzusammenhängende Worte sprach. Zuweilen griff ich auch zu Zeichen, um besser verstanden werden zu können. Ich wollte aber nicht bloß sprechen, sondern auch hören. In dieser Noth richtete ich meine Aufmerksamkeit auf die Mundbewegungen der Anredenden. Es wollte mir aber schlechterdings nicht glücken. Die Schwierigkeit, mit welcher das Absehen vom Munde verbunden ist, schreckte mich ab. Daher mußten die Anredenden mitunter zu den Zeichen greifen. Ich behaupte wohl nicht zu viel, wenn ich sage, ich wäre auf diese Weise, wie zu einem vollkommenen Taubstummen naturalisirt." ⁶⁰⁾ Kruse ist sich völlig darüber im klaren, daß seine Verstummung nicht nötig gewesen wäre, und gibt allen Eltern von ertaubten Kindern den dringenden Rat, mit dem Kinde "nach wie vor zu conversiren". Kruse bekam das Stigma seiner Behinderung bald zu spüren. Seine alten Spielkameraden begafften ihn wie ein "Wunderthier" und verspotteten ihn. Kruse zog sich von ihnen zurück. Der ursprünglich so muntere Knabe wurde still und trübselig. Die Reaktion seiner Eltern beschreibt Kruse als überbehütend:

59) O. F. Kruse, Bilder aus dem Leben ... a.a.O. S. 13

60) ebd., S. 13/14

" ... Sie verdoppelten ihre vorsorgliche Liebe und Aufmerksamkeit und thaten mir Alles zu Gefallen." ⁶¹⁾ Die Umwandlung seiner Persönlichkeit nimmt Kruse ganz deutlich wahr, und er empfindet sie als etwas "unleugbar großes Gute". Seinen Eltern gegenüber ist er "mehr als je unterwürfig", sein eigener freier Wille ist gebrochen, "still, fein und folgsam folgte ich ihren Winken, und ihnen zu gehorchen, ihnen Freude zu machen, wurde meine Freude und mein Streben von Anfang an. Ich war wie neugeboren." ⁶²⁾ Er sieht sich vor dem "sittlichen Verfall" gesichert und den "Boden gewonnen, auf welchem die Erziehung mit Erfolg pflügen, säen und ernten konnte." ⁶³⁾ Nach vergeblichen Heilungsversuchen und schmerzhaften Operationen kommt Kruse in das Kieler Taubstummeninstitut von Georg Wilhelm Pffingsten. Hier hat er zum ersten Mal Kontakt mit Seinesgleichen, und die anfängliche Befremdung weicht dem "wahren Vergnügen", sich per Gebärde zu unterhalten. Kruse beklagt sich bitter darüber, daß seine Lehrer dem Verfall seiner Sprache nicht genug entgegengewirkt hätten. Wie ein Taubgeborener muß er sprechen lernen. Aus dieser Erfahrung heraus rät er, "doch auf eine höchst schonende Weise mit den Kindern (zu) verfahren, denn für solche Kinder kennen wir kaum Peinigenderes als das Sprechen." ⁶⁴⁾ Auch "muß ich im Namen der leidenden Menschheit gegen jede Art von rücksichtslosem Verfahren auf's Entschiedenste protestieren." ⁶⁵⁾ Das Ineinandergreifen von Erfahrungsbericht des ehemaligen Schülers und Ratschlägen des Lehrers wird hier immer deutlicher. Kruse beschreibt den Unterricht, den er erhielt, und Kritik, die er übt, kommt aus der Sicht und im Interesse des "Konsumenten", des gehörlosen Schülers. "Das Erste, was ich lernte, war das mechanische Schreiben und Sprechen ... Beim Sprechen fing man mit den einzelnen Lauten an." ⁶⁶⁾ - eine Methode, die zumindest für den Ertaubten

61) O. F. Kruse, Bilder aus dem Leben ... a.a.O. S. 16

62) ebd. S. 17

63) ebd.

64) ebd. S. 22

65) ebd.

66) ebd. S. 21

ungeeignet ist. Erst, als ganze Wörter gesprochen werden, kann er die schwache Erinnerung an die Aussprache ausnutzen. 'Num ging's zur Sprachkenntniß. Erstens kam es auf eine Sammlung von Wörtern an, und zwar zuerst auf die Kenntniß von Haupt- dann von Eigenschafts- und endlich Zeitwörtern. Mit dem größten Fleiß wurden die Charaktere und Gebrauchsweisen aller Arten von Wörtern kennen gelehrt und eingeübt. Der Gang des Sprachunterrichts war streng genommen ein grammatischer." ⁶⁷⁾ Kruses Reaktion war adäquat: "Diese Speise war mir unerquicklich und fast unverdaulich." ⁶⁸⁾ Nach der Versetzung in eine höhere Klasse lernt er die Formen der Sprache - beim Lesen und Schreiben kleiner Erzählungen - in ihrem Zusammenhang kennen. "Das reizte schon mehr zur Aufmerksamkeit auf das Wort ... " ⁶⁹⁾ Und dadurch wurde, "o des Wunders! mir der in der frühesten Kindheit erlernte Wortgebrauch ins Gedächtniß zurück(gerufen)." Von nun an denkt Kruse wieder in Worten und nicht mehr in Gebärden. Indirekt bringt Kruse hier das Plädoyer eines Spätertaubten für ein ganzheitliches Sprachaufbaukonzept vor.

Wir verdanken Kruse Berichte über die Methode Pfingstens, wir verdanken ihm aber noch mehr eine konstruktive Kritik, die den unermesslichen Vorteil hat, von einem Insider zu stammen.

Die Grundzüge der Methode Pfingstens, nach der Kruse selbst unterrichtet wurde, beschreibt er folgendermaßen: "Der Begründer des Instituts vereinigte die Geberden- und Lautsprache aufs Engste miteinander, ohne der einen oder der andern das Übergewicht einzuräumen ... Die Schrift-, aber nicht die Lautsprache sei der geistige Hebel des Sprachunterrichts ..."⁷⁰⁾ Diesen Grundsätzen ist Kruse im wesentlichen treu geblieben, wenngleich er nicht sklavisch an ihnen klebte.

67) O. F. Kruse, Bilder aus dem Leben ... a.a.O. S. 23

68) ebd.

69) ebd.

70) Kruse, Über Taubstumme ..., a.a.O. S. 392

Kruse äußert sich auch zu Erwartungshaltungen, die pädagogischem Handeln, besonders im Sonderschulbereich, zu Grunde liegen können. In dem Bemühen, seinen "Styl" zu verbessern, liest und schreibt er viel. "Der Lehrer kritisirte aber meine Arbeiten zu mild und war immer mit mir zufrieden, weil er von einem Taubstummen nicht viel verlangen konnte." ⁷¹⁾ Kruses Maßstab war das "Normale", d.h. der Vollbesitz der Sprache - den er als Ertaubter zugegebenermaßen leichter erreichen konnte als seine taub geborenen Schicksalsgenossen. Er konnte und wollte sich mit einem "restringierten Code", mit "einfacher Sprache" für Gehörlose, nicht zufrieden geben. Ob und wie weit sein Spracherwerb zudem durch die kombinierte Methode, nach der er unterrichtet wurde, begünstigt wurde, läßt sich schlecht beurteilen. Kruses Bildungshunger war durch die Lehrer nicht zu stillen: "Ich befragte mich specifisch weniger bei den Lehrern, theils weil sie zu nachsichtig und schonend verfahren, theils weil sie mir doch nicht allen Aufschluß geben konnten." ⁷²⁾ Mit dieser Bemerkung gewährt Kruse Einblick in den damals üblichen Bildungsstand der (hörenden!) Taubstummenlehrer, eine Tatsache, die bei der Beurteilung taubstummer Lehrer in Rechnung gestellt werden muß. Kruse entwickelt sich bereits als Schüler zum Autodidakten und versucht, aus Büchern nicht nur Sachwissen, sondern auch Sprachschatz und "Styl" zu gewinnen. Er gewann dadurch einen gehörigen Vorsprung vor seinen Schulkameraden, "die ungleich weniger wußten". ⁷³⁾ Als er jedoch einmal beim Unterricht hörender Kinder zusehen durfte, "da wurde ich gewahr, daß ich noch so viel zu lernen hatte und sah zu meiner eigenen Beschämung, daß solche Kinder schon mehr wußten und konnten als ich." ⁷⁴⁾ Für ihn ein Grund mehr, "was das Schicksal verkümmerte, (durch) eisernsten Fleiß (zu) ersetzen." ⁷⁵⁾ Das Institut hat ihn dabei "rücksichtslos aufgehalten" ⁷⁶⁾, er mußte um seiner "Mitschüler willen ein Abcschütz auf den

71) Kruse, Bilder aus dem Leben ... a.a.O. S. 26

72) ebd.

73) ebd. S. 27

74) ebd.

75) ebd. S. 28

76) ebd. S. 46

Sprachfeldern sein" statt die Zeit "zum Lesen classischer Autoren verwenden (zu) können." 77) Er beklagt: "die Lehrer hätten sich doch wenigstens um die vorgerücktesten mehr bekümmern sollen." 78) Modern anmutende pädagogische Einsichten scheint Kruse in seinen Schülererfahrungen vorweggenommen zu haben. Als er für ein Dreivierteljahr wegen finanzieller Schwierigkeiten seiner Eltern das Institut verlassen muß und bei seinen Eltern in Altona wohnt, erteilt sein Vater ihm sporadischen Sprachunterricht. Er besteht anfangs aus Bildbeschreibungen und später aus Erzählungen aus seinem Leben und "Stadtneuigkeiten", die den jungen Kruse sehr interessierten und antrieben, daß ich mich bemühte Papa recht zu verstehen." 79) Findet hier nicht bereits eine Motivation im van Uden'schen muttersprachlichen Sinne statt? "Im Verkehr liegt ein größerer und mächtigerer Antrieb zum Verstehen und Anwenden der Wörter, als im noch so methodischen Unterrichte." 80) Genau 100 Jahre später erkannte Helga Voit 81) die fundamentale Bedeutung des "illokutionären Aktes". Wenngleich Kruse sich in der Terminologie der Sprechakt-Theoretiker nicht auskannte - die ihr zugrundeliegenden personalen Erfahrungen hat er mit überzeugender Intensität gemacht: "Ich muß gestehen, daß ich durch solche mehr praktische Übungen mehr gelernt habe, als durch den jahrelangen theoretischen Unterricht im Institute." 82) Kruse propagierte auch bereits exemplarisches Lernen und Selbsttätigkeit der Schüler: "Im Allgemeinen erlangen die Taubstummen durch den Unterricht, welcher nothwendiger Weise des Weges oft verfehlen muß, weniger als durch eigene Tätigkeit des Geistes und ich halte es für die Hauptregel des Taubstummenunterrichts, daß die Kinder mehr intensiv als extensiv oder mehr formell als materiell gebildet werden möchten." 83)

77) Kruse, Bilder aus dem Leben ... a.a.O. S. 46

78) ebd.

79) ebd. S. 40

80) ebd.

81) Helga Voit, Sprachaufbau beim gehörlosen Kind aus der Perspektive gestörter Beziehung, Rheinstetten 1977

82) Kruse, Bilder aus dem Leben ... a.a.O. S. 40

83) ebd. S. 47

Die Neigung, den Lehrerberuf zu ergreifen, verspürte Kruse sehr früh, bereits mit 14 Jahren. Der Übergang vom Schüler- zum Lehrerstatus vollzieht sich fast nahtlos. Aufgrund seines wissensmäßigen Vorsprungs hilft Kruse seinen Mitschülern bei den Schularbeiten und "öfters lösete ich auch den vielbeschäftigten Director ab und die Kinder zeigten mir noch größere Lernlust." ⁸⁴⁾ "Ich lernte also schon jetzt unterrichten, und verspürte bald, wie klein und geringfügig auch meine Leistungsfähigkeit gewesen sein mochte, in mir besondere Neigung zum Unterrichten. Um so heißer kochte aber in mir dieser Wunsch, zumal ich mir es vorstellte, welch' ein schönes Glück es in meinem Unglück sei, den Unglücklichen durch Unterrichten ein solches Glück zu bereiten." ⁸⁵⁾

Er zögert, weil er die immensen Schwierigkeiten vor sich sieht, seine Familie rät ihm ab, und er wagt nicht, im Institut seinen Wunsch zu äußern. Aber Pflingsten und Hensen kommen ihm zuvor und bieten ihm eine Lehrerstelle an, noch vor seiner Konfirmation. Die erste Schwierigkeit, mit der er beim Unterrichten zu kämpfen hat, sind seine zu hohen Ansprüche. Bald wird ihm jedoch klar, daß er sich selbst nicht zum Maßstab nehmen darf." Ich mäßigte deshalb meine Ansprüche und ließ mich in die Schule der Geduld und rücksichtsvollen Pietät aufnehmen, wobei ich mich auch viel wohler befand." ⁸⁶⁾ Nach seiner Konfirmation im Jahre 1817, also im Alter von 16 Jahren, wird Kruse offiziell als "supernumerarischer Lehrer" in Schleswig eingestellt. Damit sieht Kruse sich aber keineswegs am Ziel seiner Wünsche angekommen. Er ist sich darüber im klaren, daß seine Lehrerausbildung jetzt eigentlich erst beginnen muß. "Aber, guter Gott! wie sollte ich an dieses große Ziel gelangen können, da ich auf irgend einen Beistand des Unterrichts verzichten mußte! Mein sehnlichster Wunsch, das damalige Kieler Lehrerseminar zu besuchen, blieb natürlich unerfüllt, weil der Director Dr. Müller sich schlechterdings nicht dazu verstehen konnte, einen Taubstummen aufzunehmen. Ich begehrte nun

84) Kruse, Bilder aus dem Leben ... a.a.O. S. 50

85) ebd. S. 50/51

86) ebd. S. 53

wenigstens Privatunterricht, der mich einigermaßen schadlos hätte halten können, allein alles Bemühen, mir einen Lehrer zu verschaffen, blieb fruchtlos. Ebenso vergebens war mein Hoffen und Erwarten, daß mein ehemaliger Lehrer, der Director des Instituts, Professor Hensen, mir würde zu Hülfe kommen."⁸⁷⁾ Ihm bleibt auch weiterhin nur die Möglichkeit, sich autodidaktisch weiterzubilden. Dies ist ein sehr mühseliger und dornenreicher Weg, kaum vorstellbar für heutige Verhältnisse. Kruse muß vormittags von 8 - 11.30 Uhr und nachmittags von 14 - 17 Uhr unterrichten. Von 17 - 21 Uhr muß er die Knaben beaufsichtigen. Lesen und sich weiterbilden kann er nur durch Verzicht auf die Nachtruhe. Schmerzlich stellt er fest: "Ich erreichte nicht in 6 Jahren, was andere Lehrer in kaum 3 Jahren zu erreichen pflegen."⁸⁸⁾ Von einem Kollegen, der einen Seminarkursus absolviert hat, leiht er sich die Seminarhefte, die für ihn eine wahre Goldgrube sind. In den ersten Jahren seines Wirkens in Schleswig ist sein Privatstudium vorrangig, die Unterrichtsarbeit betrachtet er dagegen als Erholung. Er lernt Sprachen, Dänisch, Französisch und Lateinisch - allerdings unter Anleitung eines Lehrers, und er liest die Werke von Heinicke, Eschke, Petschke, Pflingsten, de l' Epée, Sicard, Wolke u.a. Auch dabei kann er nicht alles kritiklos hinnehmen. Verblüffend simpel, aber angesichts mancher Methodiker durchaus nicht selbstverständlich, stellt er fest: "Taubstumme sind nicht nur Menschen, sondern auch Taubstumme. Der Taubstummenunterricht hat daher neben allgemeinen Grundsätzen der Menschenbildung speciellere zu befolgen."⁸⁹⁾ Nach Lektüre der o.g. Werke äußert er: "Sie befriedigten aber meine Wißbegierde nicht. Sie halten sammt und sonders den Taubstummen viel steifer und zäher im Auge, als ich mir dachte, sie übersehen den Menschen des Taubstummen über dem Taubstummen."⁹⁰⁾ Erstaunlicherweise kritisiert er besonders heftig Sicard, der "aus seinem Lieblingsschüler Massieu statt eines Menschen einen absoluten Taubstummen"⁹¹⁾

87) Kruse, Bilder aus dem Leben ... a.a.O. S. 59/60

88) ebd. S. 61

89) ebd. S. 69

90) ebd.

91) ebd.

geschaffen habe. Keinerlei Solidarität mit dem französischen Leidensgenossen und Kollegen Massieu? Und kein Vertrauensbonus für Sicard, aus dessen Schule gleich eine ganze Reihe taubstummer Lehrer hervorgingen? Kruses Kritik geht in Richtung Integration - eine Position, die heute im allgemeinen von Oralisten beansprucht wird: Massieu lasse "sich nicht in die menschliche und bürgerliche Gesellschaft einbürgern" ⁹²⁾ Wie Massieu und Clerc läßt auch Kruse sich als Demonstrationsobjekt benutzen. Anfangs übernimmt er auch die herkömmlichen Methoden. Nach der Lektüre Pestalozzis wird ihm jedoch klar: " ... ich hätte naturgemäßer, anschaulicher und lückenloser unterrichten sollen." ⁹³⁾ Reformvorschläge, die er einreicht, werden von Pffingsten und Hensen wohlwollend aufgenommen, von seinen Kollegen jedoch torpediert. Aus diesem Grunde verläßt Kruse 1825, nach achtjähriger Dienstzeit, Schleswig. Er kehrt nach Altona zurück und gründet eine eigene Schule, "um zu sehen, ob und inwiefern die Methode anschlüge." ⁹⁴⁾ Seine Erfolge begeistern ihn, er schwärmt vom Wachsen der Lernlust, vom lebendigen Wettstreit und vom raschen Fortschritt der Schüler. Sein Ehrgeiz geht aber darüber hinaus. Kruse hatte von Anfang an die Absicht, seine Schule nach Hamburg zu verlegen. Diese Hoffnungen wurden zunichte gemacht durch die Gründung der Hamburger Anstalt im Jahre 1827. Er beschließt, seine Altonaer Schule aufzugeben und sich nach einer Anstellung umzusehen. Er nutzt die Ferien, um zu verschiedenen deutschen Taubstummenanstalten zu reisen. Er ist durchaus wählerisch. Unter Direktoren, die Anfänger sind, mag er nicht arbeiten. Als Anfänger bezeichnet er Direktoren, die rein lautsprachlich zu arbeiten versuchen. "Beide kamen ziemlich darin überein, daß die Aufgabe des ganzen Unterrichts erst dann gelöst worden wäre, wenn der Taubstumme dahin gebracht werden würde, zu sprechen und vom Munde des Redenden abzu- sehen. Alle Zeit, alle Mühe und Anstrengung wurde darauf verwandt, den Taubstummen die Riegelthür des Mundes aufzuthun. Der eigentliche Sprachunterricht hing am Nagel." ⁹⁵⁾

92) Kruse, Bilder aus dem Leben ... a.a.O. S. 70

93) ebd. S. 93

94) ebd. S. 95

95) ebd. S. 97/98

Als er einen solchen Direktor im Unterricht vertritt, stellt er fest: Die Kommunikation in der Klasse ist gestört, da der Lehrer die Gebärden nicht beherrscht. Der Sprach- und Wissensstand der Kinder ist so niedrig, daß selbst Schüler der obersten Klasse die einfachsten Fragen nicht verstehen. Als Kruse anbietet, Sprachunterricht zu erteilen, wird dies abgelehnt. Als er sich in Hannover und Halberstadt um eine Lehrerstelle an neu zu gründenden Taubstummeninstituten bewirbt, wird er abgewiesen. " ... die hochweisen Herrn wollten von einem selbst tauben Lehrer durchaus nichts wissen." ⁹⁶⁾ Es sieht so aus, als sei die Problematik des hörgeschädigten Lehrers von Hörgeschädigten damals wie heute die gleiche. Mit einem wesentlichen Unterschied: Die Diskriminierung und Ablehnung war damals durchaus nicht durchgängig: In Bremen stellte der Leiter der zwei Jahre zuvor gegründeten Taubstummenanstalt, Christian David Ortgies, Kruse im Jahre 1829 als Lehrer ein. "Ortgies unterrichtete in articulirter Form, immer aber in Begleitung der Geberdensprache. Er verkannte die Unzulänglichkeit der Articulation so wenig, daß er die zu entwickelnden Begriffe durch die Geberdensprache vermitteln ließ." ⁹⁷⁾ Ortgies' Lehrmethode basierte auf der Anschauung, dem "Elementarisiren", und dem "illokutionären Akt" ⁹⁸⁾: "Sein Unterricht glich mehr einer freien Unterredung zwischen Lehrer und Schüler als einer Information." ⁹⁹⁾ Bei älteren Schülern bestand Ortgies auf der Lautsprache. Kruse ist von dieser Art multimedialen Unterrichts angetan: "Offenherzig gestanden, war mir das Verfahren des Lehrers neu, ganz neu, es gefiel mir außerordentlich und ich drückte im Geist dem Mann die Hand, der mir einen solchen besseren, d.h. wahrhaft naturgemäßen Weg gezeigt hatte." ¹⁰⁰⁾ Kruse eignet sich das Ortgies'sche Verfahren an. Das Verhältnis zwischen Ortgies und Kruse ist eines des wechselseitigen Gebens und Nehmens. "Ortgies (ließ) sich die Mühe nicht verdrießen, bei mir, der ich mehr bewandert in der Geberdensprache war, in die Schule

96) Kruse, Bilder aus dem Leben ... a.a.O. S. 99

97) ebd. S. 100/101

98) s. Anm. 81

99) Kruse, Bilder ... a.a.O. S. 101

100) ebd. S. 101

zu gehen, und ich hätte gewiß keinen lernbegierigeren Schüler unter den Taubstummen-Lehrern haben können." 101)

Die Bedeutung Kruses für den Aufbau der Bremer Schule wird in der Festschrift zur Hundertjahrfeier hervorgehoben:

"Kruse brachte mit, was Ortgies bisher gefehlt hatte: gründliche Vertrautheit mit dem damaligen Stande der gesamten Taubstummenbildung. Seine vierjährige Tätigkeit an der Bremer Anstalt gab der ganzen Unterrichts- und Erziehungsarbeit auf Jahrzehnte hin ihre festen Richtlinien, schrieb doch Ortgies selbst in einem Bericht an seine Behörde vom Jahre 1837: 'Kruse wird mir unvergeßlich bleiben, da ich in seinem vertrauten Umgange das Wesen der Taubstummen, wie ihre Erziehungs- und Unterrichtsweise am besten kennen lernte, und seine brüderliche Liebe an mich und meine Sache ihn mir täglich lieber und werther machte.'" 102)

Kruse äußert sich zur Kooperation - wir würden heute möglicherweise den Begriff team-teaching benutzen - mit Ortgies folgendermaßen: "Es bedarf hier wohl nicht einer weitläufigen Auseinandersetzung, von welchem großen Vortheil für die Sache der Taubstummenbildung das Zusammenwirken eines hörenden und tauben Lehrers sei. Wenn der hörende Lehrer Gefahr läuft beim Unterricht der Taubstummen einseitig die allgemeinen Bedürfnisse zu vertreten, so hält dagegen der taube Lehrer die Grundbedingungen der Taubstummennatur aufrecht und durch Ausgleichung und Austausch der Ideen kann der Sache ein ersprießlicher Dienst geleistet werden." 103) Damit gibt Kruse bereits eine Antwort auf die dieser Arbeit zugrunde liegende Kardinalfrage.

Die weiteren Stationen in Kruses Leben lassen sich relativ knapp darstellen. Infolge einer Erkrankung muß Kruse seine Bremer Anstellung aufgeben. Er kuriert sich bei seiner Mutter in Altona aus und wird dann erneut von Hensen nach Schleswig berufen, wo sich einschneidende Veränderungen in der Lehrerschaft und in der Methode vollzogen haben. Hier unterrichtet er bis zum hohen Alter von 71 Jahren. Im Alter von 38 Jahren - der relativ späte Zeitpunkt ist auch indirekte Folge seiner Behinderung - heiratet er. Aus der Ehe gehen

101) Kruse, Bilder a.a.O. S. 101

102) G. Bodensiek, Hundert Jahre Bremische Taubstummenanstalt 1827 - 1927. Bremen 1927. S. 4

eine Tochter und ein Sohn, der ebenfalls den Beruf des Taubstummenlehrers ergreift, hervor. 1875 kehrt Kruse in seine Vaterstadt Altona zurück, wo er vier Jahre später einem Hirnschlag erliegt.

Kruse setzte sich aktiv mit den pädagogischen Strömungen seiner Zeit auseinander. Er schrieb Artikel für die "Allgemeine Schulzeitung", unter anderem über die Idee Grasers, Taubstumme in gewöhnlichen Volksschulen zu beschulen - eine Vorwegnahme der Integrations- und Mainstreaming-Bestrebungen unserer Zeit. Kruse bejaht die soziale Integration, weist aber das "Unpraktische, Incorrecte und Inconsequente" der schulischen Integration nach.

In seiner ersten Veröffentlichung aus dem Jahre 1827 mit dem Titel "Freimüthige Bemerkungen über den Ursprung der Sprache oder Beweis, daß sie nicht menschlichen Ursprungs sei" versucht er zu beweisen, "daß Menschen, sich selbst überlassen, eher auf Geberdensprache als auf die Wortsprache kommen würden." ¹⁰⁴⁾ Während seiner Anstellung in Bremen unterstützt er Ortgies beim Aufbringen milder Spenden durch eine Charakteristik Taubstummer, die 1832 unter dem Titel "Der Taubstumme im uncultivirten Zustande nebst Anhang von merkwürdigen Taubstummen" erscheint. Solche Insider-Informationen waren damals durchaus neu und fanden Verbreitung bis ins Ausland. Kruse greift Themen auf, die zu seiner Zeit revolutionär neu gewesen sein müssen und auch heute noch aktuell sind. So propagiert er die Früherziehung: "Winke zur zweckmäßigen Behandlung taubstummer Kinder im elterlichen Hause bis zum 8ten Lebensjahre, für deren Eltern und Ortschaftslehrer." Nach Publizierung dieser Schrift glaubt Kruse feststellen zu können, daß die Kinder bei Eintritt ins Schleswiger Institut erheblich bessere Voraussetzungen mitbringen. Auch der nachgehenden Fürsorge widmet er eine Veröffentlichung: "Kleiner Rathgeber, wie Taubstumme beim Eintritt in das bürgerliche Leben geleitet und behandelt werden möchten, für deren Eltern, Vormünder, Lehrherrn und Dienstherrschaften." Kruse vertrat die Ansicht, die Taubstummen-

¹⁰⁴⁾ Kruse, Bilder ... a.a.O. S. 184

Lehrer müßten sich mehr an der Regelschule orientieren. Er selbst hospitierte und unterrichtete sogar gelegentlich in der Volksschule und hatte keine Bedenken, Schriften über das Volksschulwesen zu veröffentlichen. Am umfangreichsten und bedeutendsten sind natürlich seine "Elementar-Sprachbildungslehre", das "Lehrbuch des Sprachunterrichts taubstummer Kinder" und "Über Taubstumme, Taubstummen-Bildung und Taubstummenanstalten" ¹⁰⁵⁾ Diese Werke fanden in der Fachwelt durchaus Beachtung, und zwar nicht nur wegen des scheinbaren Paradoxons, daß ein Taubstummer eine Sprachbildungslehre herausgab.

Kruses Sprachunterricht basiert, und hier wird die Beziehung zu seinen Schülererfahrungen und zur Lektüre Pestalozzis deutlich, auf der Anschauung. "Den Gang, ... welchen der Unterricht - wir können ihn mit Recht Anschauungsunterricht nennen - in Hinsicht auf das kindliche Gemüth des jungen Menschen nehmen muß, nimmt nothwendig auch der erste Sprachunterricht; er fällt mit dem Anschauungsunterrichte zusammen." ¹⁰⁶⁾ Ungeachtet dessen macht der Kruse'sche Sprachaufbau aus heutiger Sicht einen sehr formalen Eindruck. Der Begriff der Anschaulichkeit muß zeitgemäß als Gegensatz zu streng nach der lateinischen Grammatik ausgerichteten Konzepten gesehen werden. Kruses Ziel ist die lautsprachliche Ausdrucksfähigkeit und verbunden damit das Denken in der Lautsprache. Es klingt geradezu wie repressivster Oralismus, wenn er schreibt: "Aber schon hier halte man besonders die Vorgerücktesten mit aller Strenge an, sich mittelst artikulierter Worte auszusprechen, indem die Kinder gewöhnlich aus Bequemlichkeit oder Gemächlichkeit lieber gestikulieren." ¹⁰⁷⁾ Kruse ist konsequenter Verfechter des Mittelwegs. Selbstverständlich will er die Artikulation. Aber aus seinem Betroffensein heraus weiß er auch, daß er auf die Gebärdensprache nicht verzichten kann. "Das hieße doch nicht anders, als ihm (dem Taubstummen) den Fittig des Geistes

¹⁰⁵⁾ vollständige Titel s. Literaturverzeichnis

¹⁰⁶⁾ Kruse, Elementar-Sprachbildungslehre, a.a.O. S. 40

¹⁰⁷⁾ Kruse, Lehrbuch des Sprachunterrichts, a.a.O. S. 17

abschneiden, hieße das geistige Leben in sich selbst verkümmern lassen." ¹⁰⁸⁾ Auch bezüglich des Verhältnisses von Artikulation und Schrift wählt Kruse den Mittelweg: Nicht ausschließlicher Gebrauch der einen oder der andern, der Artikulation oder der Schrift, sondern gegenseitiges Durchdringen beider führt zum Zwecke." ¹⁰⁹⁾ Allerdings hat die Schrift Priorität: "... erst wenn die Schrift ihm das Wort in Blut und Saft verwandelt hat, lernt er aus eigenem, wahren Triebe sprechen und sprechend denken." ¹¹⁰⁾ Hier steht Kruse offensichtlich in der Tradition der Wiener Schule.

Kruses auf Erfahrung und Betroffenheit basierende Konzilianz verschaffte ihm stärkste internationale Reputation. Angesichts der sich immer mehr zuspitzenden Auseinandersetzung zwischen Oralisten und Manualisten veröffentlichte Kruse 1869 die Schrift "Zur Vermittelung der Extreme in der sogenannten deutschen und französischen Taubstummen-Unterrichts-Methode. Ein Versuch zur Vereinigung beider." Auf seinen Reisen hatte Kruse beide Methoden "in Reinkultur" kennengelernt. Er war unter anderem in Paris gewesen und kam zu dem Urteil: "Die Pariser Taubstummenanstalt steht ganz gewiß den vorzüglichsten der Art in Deutschland nicht nach." ¹¹¹⁾ Auch in Riehen hospitierte Kruse: "... ich bezweifle nicht im Geringsten, daß die Arnold'sche Methode größere Erfolge erzielt hat, aber" - und jetzt kommt der Einwand, der ihn, trotz seines aufrichtigen Bekenntnisses zur deutschen Methode von der reinen Lautsprachmethode abhebt - "das bezweifle ich, ob mit solchen Resultaten auch dem wahren Wohl der Taubstummen gedient sei." Trotz der immensen Bedeutung, die er dem Sprachaufbau bei Taubstummen beimißt, weiß er - eben auch aus eigener Erfahrung - daß dieser nicht verabsolutiert werden darf. Kruse sieht die Vor- und Nachteile beider Methoden, hält ihre ausschließliche Anwendung jedoch für sträflich und erstrebt den optimalen Mittelweg durch ihre Verschmelzung. Kruses Schrift "Zur Vermittelung ..." fand allgemein Anerkennung. "This essay was written by Kruse as a semi-mute and is, upon the whole, the best that we can find on the subject." ¹¹²⁾

108) Kruse, Lehrbuch des Sprachunterrichts, a.a.O. S. 16

109) ebd., S. 14

110) ebd.

111) Kruse, Bilder ... a.a.O. S. 138/139

112) Thomas Arnold. Education of Deaf Mutes. London ...

Kruses Werk wurde auf die zu seiner Zeit übliche Art anerkannt: Er erhielt eine Reihe von Orden und Verdienstmedaillen. Vom Gallaudet-College wurde ihm - der sich zur deutschen Methode bekannte - der Ehrendokortitel verliehen. Seine europäischen Kollegen dagegen taten sich im Zeichen der Ausbreitung der "reinen Lautsprachmethode" schwer im Aufbringen von Toleranz und Anerkennung. Da Kruse sich einen Namen gemacht hatte, wurde er wohl relativ ausführlich in Gesamtdarstellungen des Taubstummenbildungswesens erwähnt, aber auf eine unangenehm tendenziöse Weise. Kruses großes Plus für seine berufliche Tätigkeit, seine eigene Taubstummheit, gerät unter dem Vorzeichen des puren Oralismus zur Disqualifizierung: "Kruse's relation to articulated language was therefore that of a deaf-mute." ¹¹³⁾ Walther ¹¹⁴⁾ läßt sich zu Äußerungen hinreißen wie "nunmehr glücklich überwundene Methode", "unbehagliche Breite", "überflüssige Reflexionen" und "mannigfach sich widersprechende Äußerungen". Aber bewundernswert: "Seinen Schriften merkt man, was die Gewandtheit der Sprache angeht, den taubstummen Autor nicht an." ¹¹⁵⁾ Eine derartige Überheblichkeit ist kaum noch zu überbieten. Aus der um 60 Jahre größeren zeitlichen Distanz kann Schumann ¹¹⁶⁾ Kruse jedoch als gleichrangigen und ebenbürtigen Diskussionspartner von Schöttle und Stoffers darstellen in der Auseinandersetzung um die "unmittelbare Lautsprachassoziation." Er scheut sich auch nicht, bezüglich der Theorie der Gebärdensprache auf Kruses Pioniertaten hinzuweisen: "In Kruses und Laistners Ausführungen erkennt man unschwer eine gewisse Vorausnahme der Gedankengänge von Vahle (Aktions- und Bezeichnungsgebärde, 1912), von Ruffieux (Sprachsein und Sprachwerden, 1924), von Paul Schumann (Handbuch 1929, vorsprachliche, begriffsgestaltende Gebärde)." ¹¹⁷⁾

¹¹³⁾ Thomas Arnold, Education of Deaf-Mutes, London and Aylesbury 1891, S. 298

¹¹⁴⁾ E. Walther, a.a.O., S. 328 ff

¹¹⁵⁾ ebd. S. 337

¹¹⁶⁾ P. Schumann, Geschichte des Taubstummenwesens, Frankfurt 1940, S. 345 ff

¹¹⁷⁾ ebd. S. 351, Fußnote

Aus heutiger Sicht erscheinen viele Gedanken Kruses wieder brandaktuell. Erkenntnisse der Psycholinguisten und der Total Communication-Verfechter - Kruse hat sie schon gehabt. Als Grund dafür muß seine gewissermaßen dreidimensionale Sichtweise gelten: die Sicht des Taubstummen, des ehemaligen Schülers des Taubstummeninstituts und des Taubstummenlehrers.

2.2. Der Mailänder Kongreß

"Vive la parole! Vive la methode orale pure!" Unter diesen begeisterten Ausrufen wurde im Jahre 1880 auf dem internationalen Taubstummenlehrerkongreß in Mailand die generelle Einführung der reinen Lautsprachmethode beschlossen. Lediglich die USA und Schweden schlossen sich nicht an. Der Oralismus, obwohl auch damals schon ganz und gar nicht mehr neu, galt als Synonym für Fortschritt und wahren Humanismus. Aus der ehrlichen Überzeugung heraus, so und nur so das beste für die gehörlosen Schüler erreichen zu können, wurden alle manualen Elemente aus dem Unterricht verbannt. Das gleiche Schicksal traf die taubstummen Lehrer. "Daß mit der Ausbreitung der 'reinen deutschen Methode' von einer Besetzung der Lehrerstellen mit Taubstummen abgesehen werden mußte, ist verständlich." ¹¹⁸⁾ Taubstumme galten von nun an als völlig ungeeignet für den Lehrerberuf. Sie wurden nicht mehr eingestellt. Was mit im Dienst befindlichen taubstummen Lehrern geschah, ist der Literatur nicht zu entnehmen. Aufschlußreich ist jedoch der Bericht eines Beamten der Londoner Schulbehörde: "I was convinced of the practicability of the Oral Method after the Milan Congress. At that time I had in 1880 3 deaf teachers. I had to consider whether I could begin the conversion with them as teachers or whether I should send them away. I had a notice printed suspending the use of the signs; finger spelling was strictly forbidden, not only to the pupils but to the teachers who were deaf. I forbade them although they were deaf to use the signs or fingerspelling. I said "All your communications must be in writing." That is the Oral System (not); but it was the best thing I could do in the circumstances. Ultimately the deaf teachers were obliged to send in their resignations and their places were

¹¹⁸⁾ Ingetraud Lüdeck, Die geschichtliche Entwicklung des Taubstummenbildungswesens im Lande Bremen, Wissenschaft-

taken by teachers who understood the Oral System. 119)
Welches Leid das für die Betroffenen bedeutete, ist schwer vorstellbar, da doch gerade die tauben Lehrer mit Leib und Seele an ihrem Beruf hingen. Ursprünglich der Stolz ihrer Anstalt, galten sie nun als Schandfleck und mußten entfernt werden. Die Grausamkeit gegenüber dieser verschwindend kleinen Minorität glaubten die Verantwortlichen rechtfertigen zu können mit einer vorgeblich zutiefst humanitären Zielsetzung und Einstellung den Taubstummen gegenüber. Es ist erstaunlich, daß eine derart bigotte Haltung über ein Jahrhundert lang wirksam bleiben konnte.

2.3. Zusammenfassung

1. Bis gegen Ende des vorigen Jahrhunderts gab es in Europa taubstumme Taubstummenlehrer. Diese Aussage erscheint angesichts der vorangegangenen Ausführungen banal. Sie ist jedoch wichtig, da diese Tatsache selbst in Fachkreisen weiterhin unbekannt ist.
2. Die Anzahl der deutschen taubstummen Lehrer (auf Schwierigkeiten bei der begrifflichen Abgrenzung und damit bei Vergleichen wurde bereits hingewiesen) war im vorigen Jahrhundert größer als heute. Berücksichtigt man die damaligen Dimensionen des Taubstummenbildungswesens, so muß der prozentuale Anteil Taubstummer an der Lehrerschaft ein Vielfaches des heutigen gewesen sein.
3. Die Berufsausbildung der taubstummen Taubstummenlehrer war nicht institutionell abgesichert. Im allgemeinen mußte sich der einzelne seine Fachkenntnisse autodidaktisch aneignen, was ungemene Entbehrungen erforderte.
4. Die Funktionen der taubstummen Taubstummenlehrer waren unterschiedlich. Sie unterrichteten in allen Fächern. Bemerkenswert ist die relativ große Zahl von taubstummen Institutsgründern und -direktoren. Sie dürfen als Pioniere des Taubstummenbildungswesens betrachtet werden.
5. Die Methoden, nach denen die taubstummen Taubstummenlehrer unterrichteten, waren ganz unterschiedlich. Ein Extrem stellt Benjamin Dubois dar, der strikt oral ausgerichtet war, als Gegenpol zu den manual ausgerichteten Schülern 119) The Rev. W. Staine (London School Board), o.A.

Sicards wie Massieu und Berthier. Die Mehrzahl arbeitete nach kombinierten Methoden, die aber jeweils als Varianten der deutschen Methode galten. Die Bedeutung der Lautsprache wurde von ihnen anerkannt, und daß taubstumme Taubstummenlehrer Sprachunterricht erteilten war selbstverständlich.

6. Erst durch die Übersteigerung der deutschen Methode zur reinen Lautsprachmethode und durch den Mailänder Beschluß, diese Methode einzuführen, wurde der Einsatz gehörloser Lehrer unmöglich gemacht.
7. Hörende Lehrer waren sich in vielen Fällen über die besonderen Qualitäten ihrer tauben Kollegen im klaren und ließen sich bereitwillig von ihnen unterweisen.

Diese besonderen Vorzüge der taubstummen Taubstummenlehrer bestanden, soweit sie aus dem historischen Rückblick, insbesondere aus den Darstellungen Kruses, hervorgehen, aus folgenden Punkten:

1. Der taubstumme Taubstummenlehrer kann sich aufgrund seiner gleichartigen Erfahrungen und Probleme gut in die Lage des Schülers versetzen.
2. Die Kommunikation zwischen Schülern und Lehrer ist optimal und gewährleistet umfangreichen Sprachumsatz und schnelles Fortschreiten des Unterrichts.
3. Die eigenen Erfahrungen als Schüler der Taubstummenanstalten ermöglichen einzigartige Einblicke in die Bedürfnislage der Schüler.
4. Der taubstumme Lehrer repräsentiert für seine Schüler ein großartiges Vorbild.

3. Der Methodenkampf

Die Methodenfrage ist in der Gehörlosenpädagogik seit Anbeginn das zentrale Thema gewesen. Die Positionen von Gehörlosenpädagogen und Gehörlosen waren dabei, speziell seit den Mailänder Beschlüssen, paradoxerweise konträr. Ihre Darstellung muß daher getrennt erfolgen.

3.1. Positionen der Gehörlosenpädagogen

Der erste Disput über die Methodenfrage wurde zwischen den Initiatoren der "Deutschen" bzw. der "Französischen Methode", Heinicke und de l' Epée, ausgefochten. De l' Epée hatte sich ganz und gar auf die Gebärde gestützt, die er zu einem komplizierten System von "Wurzelzeichen" und "methodischen Zeichen" ausbaute. Sprechen lernten de l' Epées Schüler nicht. Heinicke dagegen vertrat, aufbauend auf Ammann, die Lautsprachmethode. Auf die Gebärde verzichtete er aber durchaus nicht. So standen sich in der ersten Konfrontation ein purer Manualismus und eine gemischte Methode gegenüber. In den folgenden Auseinandersetzungen ging es im wesentlichen um die Akzentuierung der Medien innerhalb der gemischten "Deutschen Methode". Begriffe wie "unmittelbare Lautsprachassoziation", "reine deutsche Methode" und Namen wie Arnold und Vatter markieren den Beginn des puren Oralismus und damit einer neuen Konstellation. Die Fronten verlaufen jetzt innerhalb der "Deutschen Schule". Auf der einen Seite stehen die Vertreter kombinierter Methoden, auf der anderen die lautsprachlichen Puristen, die die Gebärden nicht nur aus dem Unterricht, sondern sogar aus dem Privatleben des Schülers verbannen wollen. Ihre Methode erfährt durch die Mailänder Beschlüsse eine überwältigende Bestätigung und weltweite Verbreitung. Die reine Lautsprachmethode wird zur offiziellen Methode für die Mehrheit der Gehörlosenpädagogen. Sie geht davon aus, daß der Schüler Sachvorstellungen direkt mit den kinästhetischen Empfindungen und dem Absehen assoziieren kann. Ein Dazwischentreten von Schrift oder Gebärde ist nicht nur nicht nötig, sondern sogar schädlich. Hill hatte die

Parole ausgegeben: "In allem ist Sprachunterricht!" Bei Vatter heißt es: "Lehrer und Schüler haben sich beim Unterrichte ausschließlich der Wortsprache zu bedienen." 120) Aus Sprache ist Sprechen geworden - und damit ist der taubstumme Taubstummenlehrer ausgeschlossen. Ziel der Oralisten ist die Integration des Taubstummen in die hörende Gesellschaft durch weitestgehende Aneignung der Lautsprache. Man ging davon aus, daß das eine das andere automatisch bewirke. Zugrunde lag der Methode die Herbartsche Philosophie. Diese Orientierung an ganz und gar theoretischen Gedankengängen ist hervorzuheben beim Vergleich mit der Position der Gehörlosen selbst.

Die Unterrichtspraxis erwies sehr bald die Unmöglichkeit der Durchführung. Modifikationen waren erforderlich, Pantomime oder natürliche Gebärden z.B. wurden nun doch wieder gestattet. Aber trotz aller Schwierigkeiten und Widersprüche hat sich die Methode bis heute erhalten. Sie ist sogar so etabliert und tief verwurzelt, daß ein Wechsel in der Methode nur schwer vorstellbar ist. Gehörlosenlehrer, die die Gebärdensprache (welche auch immer!) nicht beherrschen und darauf stolz sind, bilden noch immer einen Großteil der Lehrerkollegien.

3.2. Die Position der Gehörlosen

3.2.1. Reaktionen auf die Mailänder Beschlüsse

Während die Methodenfrage bei Gehörlosenlehrern im Laufe der Geschichte immer wieder unterschiedlich beantwortet wurde, fiel die Antwort der Gehörlosen selbst, zumindest der überwiegenden Mehrheit, immer gleich aus. Alle Kongresse der Gehörlosen, sowohl nationale als auch internationale, sprachen sich in diesem Sinne aus. Provoziert wurden Beschlüsse natürlich durch den Mailänder Kongreß. Die Gehörlosen liefen Sturm gegen die ihnen widersinnig erscheinende reine orale Methode. Sie beließen es nicht bei Meinungsäußerungen. Handfeste Forderungen wurden aufgestellt. Bereits auf den

120) Johannes Vatter, Die deutsche Sprache und ihre methodisch-praktische Behandlung in der Taubstummenschule, Frankfurt 1881, S. 139/140

Kongressen zwischen 1873 (Berlin) und 1881 (Prag) wurden "in scharfen EntschlieÙungen die Forderungen auf dauernde Erhaltung taubstummer Lehrkräfte an den Schulen, auf Erhaltung, Pflege und Vereinheitlichung der Gebärdensprache" ¹²¹⁾ erhoben.

Die Gehörlosen vertraten auch auf internationaler Ebene in erstaunlicher Weise immer die gleichen Ansichten. So scheute im Jahre 1877 eine britische Gehörlosenzeitschrift ¹²²⁾ bei allem Respekt vor dem Herrscherhaus nicht davor zurück, den Thronfolger auf einige Irrtümer hinzuweisen. ¹²³⁾

Dieser hatte auf einem Bankett der "Association for the oral instruction of the deaf and dumb" den Vorsitz geführt und in einer Rede den Oralismus gepriesen: "Instruction by signs and instruction by sound cannot exist side by side." ¹²⁴⁾ Dem Prinzen wird zugute gehalten, daß dieser Ausspruch wohl nicht von ihm erdacht sei, da er zum Standardrepertoire der Oralisten gehöre. Derartige Auftritte seien jedoch, im Gegensatz zu anderen durchaus karitativen Werken, dem Wohl der Taubstummen abträglich.

Am 24.11.1891 sandten die deutschen Gehörlosen eine Bittschrift an den Kaiser, des Inhalts, daß die reine Lautsprachmethode schädlich und die kombinierte Methode wieder einzuführen sei.

Der deutsche Taubstummenkongreß 1892 in Hannover nahm für sich Pflicht und Recht in Anspruch, in den Methodenkampf einzugreifen: "Die Kongreßteilnehmer verurteilen einhellig die jetzt in Deutschland übliche reine Lautsprachmethode und treten einstimmig ein für ein gemischtes System, für die Verbindung von Laut- und Gebärdensprache." ¹²⁵⁾

121) Paul Schumann, Geschichte des Taubstummenwesens, Frankfurt 1940, S.416

122) A Magazine intended chiefly for the deaf and dumb, Vol. V, London 1877, S. 49 f.

123) ebd., His Royal Highness the Prince of Wales and the Oral System

124) ebd.

125) Paul Schumann, a.a.O., S. 418

Alle Versuche der Gehörlosen, konkrete Veränderungen durchzusetzen, scheitern jedoch. Von Politikern kommen nur laue Kompromißformeln: "Wie die natürliche Gebärde selbst beim Unterricht vollsinniger Kinder unentbehrlich ist, so hat sie auch im Unterricht der viersinnigen Kinder ihre Stelle." 126) Das Resultat dieser scheinbar versöhnlichen Haltung lautet jedoch: "Auf Grund der eingehendsten Ermittlungen hat sich hiernach ergeben, daß keine Veranlassung vorliegt, in der gegenwärtigen Art des Taubstummenunterrichts eine Änderung eintreten zu lassen." 127)

Die Geschichte der Taubstummenbewegung und der Taubstummenkongresse dokumentiert in nicht enden wollender Monotonie die immer wieder erhobene Forderung nach Wiedereinführung der kombinierten Methode. Diese Monotonie muß jedoch ganz eindeutig als Reaktion auf die Hartnäckigkeit der Anhänger des puren Oralismus verstanden werden. Es ist erstaunlich, daß die Gehörlosen ihren Widerstand über mehr als ein Jahrhundert hinweg nie aufgegeben haben.

Der Verlauf der Fronten wurde besonders deutlich auf dem Internationalen Taubstummenkongreß in Paris 1900, der gleichzeitig und Wand an Wand mit einem Internationalen Kongreß der Taubstummenlehrer stattfand. Aufschlußreich ist der Bericht eines Taubstummen über diesen Kongreß: "Die Beschlüsse in der Methodenfrage waren einander diametral entgegengesetzt. Nur durch eine dünne Wand voneinander getrennt, entstand eine abgrundtiefe Kluft zwischen den Beschlüssen. Während die Abteilung der Hörenden in starrem Festhalten am Mailänder Beschlüsse die Alleinherrschaft der Lautsprache und die Beseitigung der Gebärden dekretierte, beschloß die Abteilung der Taubstummen ganz vernünftigerweise die Beibehaltung der Gebärden im lautsprachlichen Unterrichtsverfahren. Es war der alte Kampf zwischen der Natürlichkeit und der Gewalt, zwischen den Tatsachen und den Trugschlüssen. Es ist eine blöde Lüge, wenn man dem großen Publikum weis macht, daß die Taubstummen die Lautsprache verwerfen und ihr geistiges Heil ausschließlich

126) Erlaß des Kultusministers Dr. Bosse vom 17.9.1892

127) ebd.

in den Gebärden suchen." ¹²⁸⁾ Auf den ersten Blick erscheint die Polemik in diesem Artikel überzogen. Taubstummenlehrer kommen gar nicht vor. Sie sind die "Abteilung der Hörenden", mit denen die Begriffe Gewalt, Trugschlüsse und blöde Lüge assoziiert werden. Diese Polemik ist jedoch Folge der Verbitterung. Die Gehörlosen hatten von vornherein Kompromißlösungen angestrebt. Sie plädierten nicht für den Manualismus, sondern für die kombinierte Methode. Sie waren auch zur Kooperation mit den Taubstummenlehrern bereit. Aber "die vielfachen und ernstlichen Bemühungen der Taubstummenabteilung, für Behandlung der Methodenfrage eine gemeinschaftliche Sitzung beider Abteilungen zu erreichen, scheiterten an der ablehnenden Haltung der Taubstummenlehrer." ¹²⁹⁾ Mit unfäßbarer Arroganz setzten sich die Taubstummenlehrer als Experten über die aus leidvoller Lebenserfahrung erwachsenen Ansichten der Taubstummen hinweg. Sie wurden als Laien abgetan. Es ist daher kaum verwunderlich, daß die Gehörlosen ihrerseits die Hörenden als inkompetent ablehnten.

3.2.2. "Durch Kampf zum Sieg" - Johann Heidsiek

Diese dem Bewußtsein des Abgelehntwerdens und der damit verbundenen Enttäuschung entspringende Haltung war jedoch nie ein Pauschalurteil. Hörende, die der Sache der Gehörlosen gegenüber aufgeschlossen waren, wurden immer freundschaftlich behandelt. So wurde der Taubstummenlehrer Johann Heidsiek zum feurigen Mitstreiter der Taubstummen, wodurch er sich natürlich mit der Mehrheit seiner Standesgenossen verfeindete. Heidsiek verfaßte 1889 die Schrift "Der Taubstumme und seine Sprache." ¹³⁰⁾ In diesem Werk behandelte Heidsiek Bildung und Erziehung Gehörloser in ganzer Breite. Psychologische sowie linguistische Grundlagen waren durchaus solide und dem Stand seiner Zeit entsprechend. Seine Schlußfolgerungen bezüglich des "methodologischen Fundamentalprinzips der Taubstummenbildung" widersprachen allerdings dem Trend der Zeit.

¹²⁸⁾ in: Der Taubstummen-Courier, Jg. 1900, Nr. 9, zitiert nach Schumann, a.a.O., S. 422

¹²⁹⁾ Schumann, a.a.O., S. 421

¹³⁰⁾ Joh. Heidsiek, Der Taubstumme und seine Sprache, Erneute Untersuchungen über das methodologische Fundamentalprinzip der Taubstummenbildung, Breslau 1889

9 Jahre nach Mailand beurteilte Heidsiek die Resultate der deutschen Methode: "Wer die Früchte unserer Arbeit vergleicht mit dem, was in theoretischen Schriften gefordert und in Aussicht gestellt wird, der kann sich durch die Wirklichkeit nur enttäuscht fühlen." ¹³¹⁾ "Die deutschen Taubstummenanstalten entlassen alljährlich eine große Zahl Kinder mit einem Minimum von Kenntnissen, daß es zum Gotterbarmen und schwer zu entscheiden ist, ob der Geist getötet oder lebendig gemacht worden ist. Viele unserer Zöglinge werden die ganze Schulzeit hindurch fast ausschließlich mit Zungengymnastik und Tonübungen geplagt; aber wie steht es mit der Gymnastik des Geistes?" ¹³²⁾ Heidsiek kritisiert die Vordergründigkeit der puren oralen Methode, die aufgrund des übergroßen Zeitaufwandes für die Artikulation ihren eigentlichen Bildungsauftrag sträflich vernachlässigen muß. Deswegen - und aus anderen Gründen - meint er: "Nicht nur auf der ersten Stufe der Spracherlernung dient die Gebärde dem Laute als Dolmetscherin, sondern sie bleibt auch ferner eine treue Begleiterin der Lautsprache." ¹³³⁾ In mancher Hinsicht nahm Heidsiek Argumente und Erkenntnisse heutiger Psycholinguisten voraus. Offensichtlich hat er nur zur falschen Zeit geschrieben. Selbstverständlich stießen seine Ausführungen in der Fachwelt auf Widerspruch und Ablehnung. 1891 veröffentlichte Heidsiek den "Notschrei der Taubstummen". ¹³⁴⁾ Mit dem vorangestellten Motto "Thue deinen Mund auf für die Stummen und für die Sache aller, die verlassen sind" dokumentiert er, daß er sich zum Anwalt der Taubstummen berufen fühlt. Diese Schrift, in der er seine zwei Jahre zuvor geäußerten Ansichten wieder aufgreift, ist kürzer, pointierter, aggressiver und ironischer: "Ein Mensch ohne Lautsprache ist nur ein halber Mensch, er paßt nicht in unsere Gesellschaft: darum lasset uns Menschen machen, ein Bild, das uns gleich sei, ein Bild, dessen wir uns nicht zu schämen brauchen, ein Bild, welches in uns das sättigende Gefühl angeborener Adelschaft nicht

¹³¹⁾ Joh. Heidsiek, Der Taubstumme und seine Sprache, S. 233

¹³²⁾ ebd., S. 239

¹³³⁾ ebd., S. 129

¹³⁴⁾ Joh. Heidsiek, Ein Notschrei der Taubstummen, Breslau 1891

verletzt durch jene affenartigen Grimassen und Verzerrungen, aus denen die Gebärdensprache besteht. Kultur! Kultur!!" ¹³⁵⁾ Äußerungen wie die, manche gehörlosen Schüler würden "mit lautsprachlichem Mechanismus der Verblödung nahegebracht" ¹³⁶⁾ entsprechen haargenau dem, was militante Gehörlose heute schreiben: "The greatest disadvantage of the oral system is that it creates in our language 'The Dummification Process'. The result of such a system ... is turning out dummies of living human beings." ¹³⁷⁾ Heidsiek weist darauf hin, daß Artikulation und Verbannung der Gebärde geradezu inhuman seien. Er zählt Greuel von Mißhandlungen auf, die er später sogar vor Gericht anhand von Zeugenaussagen beweisen kann. Den Oralisten-Leitsatz: "So lange noch in Taubstummen-Anstalten Gebärden bemerkt werden, so lange leidet das ganze Taubstummen-Unterrichtswesen an einem Krebschaden, welcher der Lautsprache und somit jeder wahren Bildung am innersten Mark zehrt" setzt er ein Äquivalent entgegen, das die Gehörlosen selbst in dieser Schärfe nie geäußert hätten: "Alle diejenigen Taubstummen-Anstalten, in denen k e i n e Gebärde mehr gesehen wird, müßten polizeilich geschlossen werden." ¹³⁸⁾ Auf dem 2. deutschen Taubstummenlehrerkongreß in Köln wird ein Vortrag Heidsieks kurzerhand von der Tagesordnung abgesetzt. Dafür wird Heidsiek jetzt Vorreiter auf den Kongressen der Taubstummen. Auf dem Internationalen Kongreß der Taubstummen in Chikago 1893 formuliert er eine Resolution, die die Mailänder Beschlüsse korrigieren soll.

Die Position Heidsieks als Verbündeter der erwachsenen Gehörlosen wurde von seinen Kollegen offensichtlich als unangenehm und peinlich empfunden. "Bald übrigens empfand Heidsiek die Verbindung mit den Taubstummen als drückend, er erkannte sie als unzuverlässig und wankelmütig, er sah ihre Schwäche und machte kein Hehl daraus, er warnte davor, ihren Meinungsäußerungen in pädagogischen Fragen einen besonderen Wert zuzuschreiben (Hörende Taubstumme, 33 u. 35)." ¹³⁹⁾ Ungeachtet

¹³⁵⁾ Joh. Heidsiek, Ein Notschrei der Taubstummen, S. 35

¹³⁶⁾ ebd., S. 41

¹³⁷⁾ National Union of the Deaf, paper on Total Communication, Harrogate 1976

¹³⁸⁾ Heidsiek, Ein Notschrei ..., a.a.O., S. 49

¹³⁹⁾ Schumann. a.a.O., S. 427

der Meinungsunterschiede und Auseinandersetzungen zwischen Heidsiek und seinen gehörlosen Freunden beweist das Nachprüfen der genannten Zitate jedoch, daß Schumanns Interpretation mehr seinem Wunschdenken entspricht: "Wenn den Meinungsäußerungen der Taubstummen in pädagogischen Fragen auch keine besondere Bedeutung beizulegen ist, so dürften doch die Gehörlosen gerade das zutreffendste und beachtenswerteste Urteil abgeben darüber, welche Dienste ihnen die verschiedenen Verständigungsmittel in Schule und Leben gewähren." ¹⁴⁰⁾ Schumanns Deutung kann sich nur auf die erste Hälfte des Zitats beziehen. Heidsiek propagierte jedoch gerade die Kompetenz der Gehörlosen in der Methodenfrage. Eine mögliche Begründung für Schumanns Fehlinterpretation findet man, wenn man bei Heidsiek weiterliest. Ganz offensichtlich wurden die Opposition der Gehörlosen und die festgefahrenen Fronten zwischen Gehörlosenlehrern und erwachsenen Gehörlosen als bedrückend empfunden. "Einen erhebenden Eindruck macht es jedenfalls nicht, und es spricht wenig für die Unantastbarkeit einer Methode, wenn Lehrer und Schüler, nachdem letztere die Mauern der Anstalt verlassen haben, sich öffentlich befehden. Dazu ist es aber in Deutschland und überall da, wo die reine Lautsprachmethode ihren Einzug gehalten hat, leider gekommen, und diese mißlichen Verhältnisse werden fortbestehen, so lange die Taubstummenlehrer die wichtigste ihrer Aufgaben in der Hervorrufung hörbarer und wohltönender Laute erkennen, so lange sie an althergebrachten Irrlehren festhalten und das Studium des Seelenlebens der Gehörlosen und derjenigen sprachwissenschaftlichen Fragen verabsäumen, welche Aufschluß geben darüber, warum der Taubgeborene stumm bleibt, warum der Gehörlose am artikulierten Sprechen kein Genüge findet und warum er genötigt ist, sich ein aus sichtbaren Zeichen bestehendes Verständigungsmittel zu schaffen." ¹⁴¹⁾ Heidsiek hatte den wunden Punkt der Taubstummenbildung erkannt und mit aller Kraft hineingestoßen. Außer den erwachsenen Gehörlosen unterstützten ihn nur eine geringe Zahl von Kollegen. Diese gingen in ihren Forderungen z.T. über Heidsieks Ansichten hinaus. So äußerte A. Fiebig: "Heute geht meine Forderung auf gänz-

¹⁴⁰⁾ J. Heidsiek, Hörende Taubstumme. Ein Beitrag zur Klärung der Methodenfrage, Breslau 1897, S. 35

liche Beseitigung des Lautsprachunterrichts selbst für die Zöglinge, die erst in den ersten Lebensjahren ertaubten." ¹⁴²⁾ Der Titel seines Werkes ("Die hundertjährige Marter ..."), geschrieben im Jahre 1891, erscheint heute, 100 Jahre nach Mailand, verblüffend. Der Kollege Friedrich Leuchten veröffentlichte ein Werk mit fast gleichlautendem Titel. ¹⁴³⁾ Darin stellt er eine Forderung, die auch und gerade im Rahmen dieser Arbeit provokativ wirken muß: "Taubstumme können vernünftig nur von Taubstummen und selbstverständlich nur auf dem Wege der Gebärde unterrichtet werden." ¹⁴⁴⁾

Heidsiek und seine Gesinnungsgenossen standen eindeutig auf Seiten der Gehörlosen. Die Methodenfrage wurde jedoch nicht mit wissenschaftlichen Mitteln entschieden - sofern das überhaupt möglich ist - sondern im Stil der Machtpolitik. Und über die Macht verfügten zweifellos "die Hörenden" (um in der Ausdrucksweise des "Taubstummen-Courier" zu bleiben). Alle Schaltstellen der Macht, von den Ministerien bis hin zu den Schulen, lagen in Händen der Hörenden. Wissenschaftliche Beweisführung oder selbst gerichtliche Zeugenaussagen Gehörloser nützten daher gar nichts. Die Taubstummen und die mit ihnen liierten Taubstummenlehrer hatten keine Chance. Heidsiek selbst wurde zum Dauerkämpfer. Sein Porträt, eine Lithographie, angefertigt von dem Hamburger Taubstummenführer John Pacher, trägt die Parole "Durch Kampf zum Sieg!" ¹⁴⁵⁾ Dieser beständige Kampf bewirkte offensichtlich befremdliche Entwicklungen. So wurde eine Amerikareise, angeregt durch E. M. Gallaudet, mit dem er in enger Verbindung stand, zum Auslöser für die Abkehr von der Gebärde und die Hinwendung zur "Wortsprachmethode",

¹⁴²⁾ A. Fiebig, Die hundertjährige Marter der Taubstummen und ihrer Lehrer. Ein Weck- und Mahnruf an die deutschen Regierungen, Breslau 1891, S. 82

¹⁴³⁾ Friedrich Leuchten, Ein hundertjähriger Irrtum, Hamburg 1893

¹⁴⁴⁾ ebd., S. 23

¹⁴⁵⁾ Faksimile in: Ernst Emmerig, Bilderatlas zur Geschichte der Taubstummenbildung, München 1927, S. 100

einer Kombination von Lautsprache, Fingeralphabet und Schrift. ¹⁴⁶⁾

3.2.3. Nach 1918 - Revolution auch im Gehörlosenbildungswesen?

Nach dem ersten Weltkrieg sieht es so aus, als ob die Revolution auch den Taubstummen eine Chance zur Systemveränderung verschaffen würde. Auf der Reichskonferenz der Delegierten der deutschen Taubstummenvereine im April 1919 in Berlin nehmen die Taubstummen kein Blatt vor den Mund. Sie lassen sich nicht durch "die Hörenden" besänftigen und stellen klare und kompromißlose Forderungen: "Trotz des geschickten Eingreifens von Schulrat G. Wende-Berlin und Vahle-Schleswig wurde ausgesprochen: 'Die Taubstummen sind geworden, was sie sind, trotz der Unterrichtsmethode, nicht durch sie, sie haben sich selbst geholfen' - und einstimmig der Resolution zugestimmt: 'Die Versammlung ermächtigt den Vorstand des (von der Versammlung gegründeten) Reichsverbandes, den maßgebenden Behörden die unerläßliche Forderung nach Anstellung bestbegabter Taubstummer als Lehrer an den Taubstummenanstalten, Einführung der Gebärdensprache als Hilfsmittel in den Taubstummenanstalten, Errichtung von Hochschulen für Taubstumme und Mitbestimmungsrecht der im Leben erprobten Taubstummen zu unterbreiten und zu vertreten.'" ¹⁴⁷⁾ Am 18.8.1919 erfolgt eine Eingabe an das Ministerium für Volksbildung im Sinne der gefaßten Resolution (Heidsiek hatte sich den Gehörlosen übrigens wieder angeschlossen und kämpfte in vorderster Reihe). Aber trotz revolutionärer Aufbruchsstimmung waren die Machtverhältnisse die alten geblieben. Der Kultusminister erteilte auf die Eingabe keine Antwort, offenbar beeinflusst durch Gutachten der preußischen Anstaltsdirektoren. Am 11.2.1921 fand daraufhin in Berlin eine "Taubstummen-Schulreform-Versammlung" statt. Ziel war die Kooperation von Taubstummenlehrern, Eltern und erwachsenen Taubstummen. Schumann spricht von "dem parlamentarischen Geschick der anwesenden Taubstummenlehrer" ¹⁴⁸⁾ Gemeint ist, daß die Taub-

¹⁴⁶⁾ J. Heidsiek, Das Taubstummenbildungswesen in den Vereinigten Staaten Nordamerikas. Ein Reisebericht und weiterer Beitrag zur Systemfrage, Breslau 1899

¹⁴⁷⁾ zitiert in: Schumann, a.a.O., S. 419

¹⁴⁸⁾ ebd.

stummen durch trickreiche Verfahrensweisen (Gründung einer Arbeitsgemeinschaft von Taubstummen und Taubstummenlehrern) und verschleiernde Formulierungen hereingelegt wurden: "Die natürliche Zeichensprache, die vom Kinde selbst im Verkehr mit seiner Umgebung gebraucht wird, brauchen auch wir zur ersten Verständigung mit ihm." Aber: "Die besonders in den Vereinen von den Erwachsenen gebrauchten Gebärden sind keine besondere Sprache, sondern eine Übersetzung der Wortsprache, deren genaue Kenntnis sie voraussetzt." ¹⁴⁹⁾ Es ist kaum zu glauben, daß dieses Ergebnis von den Taubstummen mit erarbeitet worden sein soll, da es geradezu eine Perversion dessen ist, was sie ursprünglich intendierten. Mag man an dieser Stelle noch ein wenig im Zweifel sein, ob nicht vielleicht versucht worden sei, einen fairen Kompromiß zu finden, um weitere kämpferische Auseinandersetzungen zu vermeiden, so zeigt der Bericht über die 11. Versammlung des BDT 1922 in Hildesheim die wahren Hintergründe und Motive überdeutlich auf. An erster Stelle der Tagesordnung stand das Thema "Die aus Kreisen erwachsener Taubstummer in bezug auf Organisation und Methode der Taubstummenbildung erhobenen Forderungen und unsere Stellung dazu." Die Forderungen der erwachsenen Taubstummen wurden folgendermaßen dargestellt:

"a) in bezug auf die Organisation der Taubstummenbildung

1. für alle taubstummen Kinder dasselbe Ausbildungsrecht wie für die hörenden, nämlich durch Kindergärten, Taubstummenschule und Fortbildungsschule;
2. für die befähigtesten der jetzt zur Schulentlassung kommenden gehörlosen Schüler die Ausbildungsmöglichkeit, auf einer besonders für sie eingerichteten Oberschule mit Abschluß durch eine Reifeprüfung, die den Hochschulbesuch ermöglicht;
3. für die Reifeschüler die Einrichtung einer Hochschulabteilung;
4. daß nur solche Lehrer an den Taubstummenanstalten Anstellung finden, die für diesen schwierigen Beruf besonders geeignet und mit der Psychologie des Taubstummen, mit seiner Denk- und Ausdrucksweise hinlänglich vertraut sind;

¹⁴⁹⁾ zitiert in: Schumann, a.a.O., S.420

5. daß neben vollsinnigen Lehrern an jeder Anstalt auch taubstumme Personen von besonderer Eignung als Aufseher, Handwerksmeister, Lehrer und Erzieher Beschäftigung finden;
6. daß die Zöglinge der Taubstummenanstalten nach ihrer geistig-sprachlichen Veranlagung gruppiert und ihrer Eigenart nach pädagogisch behandelt werden;
7. daß in den Taubstummenanstalten neben dem wissenschaftlichen Unterricht mehr als bisher auch auf die gewerbliche Ausbildung der Zöglinge Bedacht genommen wird;
8. daß an den Taubstummenanstalten Beiräte von Taubstummen gebildet werden. Diese sollen die Aufgabe haben, die Verbindung zwischen der Schule und den erwachsenen Taubstummen herzustellen und zu pflegen, über die Erziehung in den Taubstummenanstalten Kontrolle auszuüben und an den Besprechungen und Beratungen mit den Taubstummenlehrern über die Beseitigung der Mängel und Fehler bei der Ausbildung und Erziehung teilzunehmen, ebenso mit den Eltern Fühlung zu suchen.

- b) in bezug auf die Methode der Taubstummenbildung:
Einführung der Gebärdensprache als Hilfsmittel bei der Übermittlung der Lautsprache beim Unterricht in den Taubstummenanstalten." 150)

Man braucht nicht viel Phantasie, um vorauszusehen, welche Forderungen von den Taubstummenlehrern abgelehnt wurden:

- a) 5. - Beschäftigung von taubstummen Lehrern, Aufsehern und Erziehern
- a) 8. - Kontrolle der Unterrichts- und Erziehungsarbeit in Taubstummenanstalten durch Taubstummenbeiräte.

Auch in der Methodenfrage wird den Taubstummen letztlich - wenn auch verklausuliert - eine Abfuhr erteilt: "Ebensowenig kann die "Gebärdensprache" unterrichtlich in Frage kommen in der von den erwachsenen Taubstummen bei ihren Zusammenkünften oft gebrauchten Art ... " 151)

150) zitiert in: Schumann, a.a.O., S.420

151) ebd., S. 421

Damit waren die substantiellen Forderungen der Gehörlosen wieder rundheraus abgewiesen: keine taubstummen Lehrer, keine Mitbestimmung, keine Gebärden im Unterricht. Alle Macht verblieb somit bei "den Hörenden". Den Taubstummenlehrern war es gelungen, ihre Machtposition aufrecht zu erhalten und die Taubstummen in ihre untergeordnete Position zurückzuverweisen.

Selbst bei den Punkten, denen sie zustimmten, liegt der Verdacht nahe, daß es sich lediglich um billige Lippenbekenntnisse handelte. Gymnasialklassen für Gehörlose (Forderung 2) gibt es bis heute nicht in Deutschland - erst in diesem Jahr wird eine in Essen eröffnet - , und das Engagement der Taubstummenlehrer in diesem Punkt kann nicht allzu enthusiastisch gewesen sein.

Von größerem Erfolg waren jedenfalls die Bemühungen um eine Verbesserung der Ausbildung der Taubstummenlehrer selbst gekrönt. Das grundständige Studium ist mittlerweile generell eingeführt. In einer Schrift des BDT, die hierfür plädierte, heißt es zum Thema praktische Ausbildung: "Hierbei tritt die unmittelbare Berührung mit jenen Menschen ein, die den Taubstummenlehrern anvertraut werden, die Berührung mit der pädagogischen Tradition der Taubstummenbildung und wohl auch wieder mit dem Stoffwissen des Volksschulmaßstabes, soweit es überhaupt dem Taubstummen vermittelt werden kann und dem akademisch gebildeten Taubstummenlehrer nicht mehr in jeder Einzelheit geläufig sein sollte." ¹⁵²⁾ Sollte tatsächlich innerhalb von 40 Jahren die Bildungsfähigkeit der Gehörlosen von potentiellen Gymnasiasten unter das Volksschulniveau abgesunken sein? Auf jeden Fall sind die Taubstummenlehrer in der Zwischenzeit zu Akademikern avanciert.

Auch Punkt 3 der Forderungen klingt heute noch so utopisch wie vor 58 Jahren: die Einrichtung einer Hochschulabteilung für die gehörlosen Abiturienten. Weder gibt es gehörlose Abiturienten (von einzelnen Ausnahmen abgesehen), noch Hoch-

¹⁵²⁾ Günther Kandler, in: Zur wissenschaftlichen Grundlage der Taubstummenlehrer-Ausbildung, Gutachten und Stellungnahmen führender Sachverständiger des In- und Auslandes, vorgelegt vom Bund Deutscher Taubstummenlehrer, Essen 1962

schulabteilungen. Selbst in ihrem "eigenen" Fachbereich, der Gehörlosenbildung, wurde ihnen bisher keine Chance eingeräumt.

Die Zusammenfassung ist ausgesprochen bedrückend: Die "hörenden" Taubstummenlehrer haben es bis heute fertiggebracht, ihren behinderten Schützlingen gegenüber ihre uneingeschränkte Machtposition zu verteidigen. Unter diesem Aspekt bekommt der "Methodenkampf" eine ganz andersartige Prägung: der pure Oralismus als Waffe der Hörenden gegen Emanzipationsbestrebungen der Gehörlosen. Dieser Kampf wird in Deutschland auch heute noch in kaum veränderter Form weitergeführt:

"Der Deutsche Gehörlosen-Bund e.V., als Interessengemeinschaft von mehr als 22 000 Mitgliedern, ist der Ansicht, daß seine Meinung gehört und beachtet werden sollte.

Wir rufen den Taubstummenlehrern und den Eltern gehörloser Kinder zu:

Machen Sie sich frei von dem Vorurteil, daß Gebärden schlecht sind, daß Gebärden der Sprache schaden. Genau das Gegenteil ist der Fall, die Gebärde erweitert den Sprachschatz.

Wir fordern:

1. Einführung der Gebärde als Begleitung zum Verstehen der Lautsprache neben der Absehilfe in der Gehörlosenschule.
2. Einführung des Finger-spelling zur Erleichterung des Verstehens bei abstrakten Begriffen und bei Namen.

Wenn im Jahre 1880, beim Mailänder Kongreß die Lautsprache als die alleinige Methode der Sprachanbahnung beschlossen wurde, so sollte 100 Jahre später mehr Toleranz vorherrschen und die totale Kommunikation zum besseren Verständnis der Lautsprache Selbstverständlichkeit sein!" 153)

153) Wolfgang Czempin, 1. Vors. des DGB, am 6.8.80 auf dem Internationalen Kongreß für Erziehung und Bildung Hörgeschädigter in Hamburg zum Thema "Gebärdensprache in der Schule"

3.3. Ein Vergleich mit den USA

3.3.1. Historische Entwicklung

Das Gehörlosenbildungswesen der USA ist bekannt für seine manuelle Tradition. Diese Tradition ist begründet worden durch die Kooperation eines Gehörlosen - Laurent le Clerc - und eines Hörenden - Thomas Hopkins Gallaudet. Gallaudet hatte sich 1815 nach Europa begeben, um eine Methode des Taubstummenunterrichts zu erlernen. In England wurde er abgewiesen: "Here new obstacles arose, from an obligation which had been imposed upon the institution in that city (Edinburgh) by the Braidwood family not to instruct teachers in the art for seven years - thus rendering unavailing the friendly desires of the benevolent instructor and the kind wishes of the generous patrons." ¹⁵⁴⁾ Die orale Methode der Braidwood-Dynastie wurde, ähnlich wie Heinickes Arcanum, als Geheimplatz behandelt und nicht weitergegeben. "He had to turn away and seek a more Christian home reception elsewhere." ¹⁵⁵⁾ In London hatte er den Abbé Sicard kennengelernt, der ihn nach Paris einlud. Im Pariser Taubstummeninstitut hatte er Zugang zu allen Klassen und erlernte die französische Methode. Laurent le Clerc bot sich ihm an, als "assistant" mit nach Amerika zu gehen. So wurde die französische Methode und mit ihr das Sicard'sche Gebärdensystem nach Amerika exportiert.

(Am Rande nur sei die Frage angesprochen, ob es sich hierbei um einen Zufall handelte. Nach dem Exkurs über die Position der Taubstummen in Deutschland und ihren vergeblichen Kampf gegen die Standesinteressen der Taubstummenlehrer liegt allerdings die Vermutung nahe, daß Geheimniskrämerei und Wahrung persönlicher Vorteile ("der Hörenden") eng mit dem Oralismus verbunden sind. Von daher wäre die Entwicklung der amerikanischen Gehörlosenpädagogik gar nicht zufällig.)

Am 15.4.1817 wurde die American School for the Deaf in Hartford, Connecticut, gegründet. "Clerc was Gallaudet's guide

¹⁵⁴⁾ Thomas Arnold, Education of deaf-mutes: A manual for teachers, London 1891, S. 216

¹⁵⁵⁾ ebd., S. 217

and teacher. He organized the courses, tested and placed the new students. Over the years he gave lessons to many others in how to teach the deaf." ¹⁵⁶⁾ Die amerikanische Gehörlosenbildung ging also aus von dem gehörlosen Lehrer Clerc. Er bildete auch den - hörenden und gehörlosen - Lehrernachwuchs aus. Diese Prägung ist bis heute unverkennbar. Aus diesem Grunde gerieten die Interessen der Gehörlosen niemals in Vergessenheit - im Gegensatz zu Europa. Bereits 1864 wurde konsequenterweise das "National Deaf-Mute College" in Washington, D.C., das heutige Gallaudet College, gegründet - eine Institution, von der deutsche Gehörlose seit ihrer Gründung nur träumen können: "Was die Taubstummen zur Zeit erstreben, faßte ein junger Leipziger Taubstummer kurz und knapp in die Worte zusammen: Die deutschen Taubstummenschulen seien hinter den amerikanischen um 50 Jahre zurückgeblieben, weil in Amerika schon seit 60 Jahren eine Hochschule für Taubstumme bestehe. Taubstummenlehrer, welche die Gebärdensprache nicht genügend beherrschen, eignen sich nicht für den Taubstummenunterricht." ¹⁵⁷⁾ Das könnte genauso gut heute geschrieben worden sein. Lediglich die Zahlen müßten um weitere 51 Jahre aufgestockt werden.

Die Amerikaner waren - neben den Schweden - die einzigen, die den Mailänder Beschlüssen nicht zustimmten. Sowohl Manualsysteme als auch gehörlose Lehrer blieben daher erhalten. Zu einer Frontstellung zwischen hörenden Taubstummenlehrern und erwachsenen Taubstummen wie in Deutschland kam es daher nicht.

Der Einfluß des Oralismus und der Mailänder Beschlüsse war jedoch unvermeidlich. 1888 wurden in den "American Annals of the Deaf" folgende Zahlen genannt:

"Total number of pupils	9,083
Number in Manual method schools	335
" Oral " "	1,063
" Combined system "	7,685" ¹⁵⁸⁾

¹⁵⁶⁾ Loy Golladay, American Deaf Heritage ... Laurent Clerc, America's Pioneer Deaf Teacher, in: The Deaf American, March, 1980, S. 3

¹⁵⁷⁾ BDT, Hrsg. Handbuch des Taubstummenwesens, Osterwieck 1929, S. 684

¹⁵⁸⁾ zitiert in: Thomas Arnold a a O S 300

Im Jahre 1955 bezeichneten die "Annals" 78,6 % aller Gehörlosenschulen als rein oral. ¹⁵⁹⁾ Die Gehörlosenpädagogik auch der USA entwickelte sich also eindeutig in Richtung Oralismus. Orale Methoden hatten gemeinhin den Vorrang. Erst wenn sie versagten, durften andere Methoden versucht werden. "Thus a history of failure was ensured for those taking up the simultaneous method." ¹⁶⁰⁾ Manuelle Methoden waren also in den Hintergrund abgedrängt und mit dem Makel des Versagens behaftet.

Geradezu symbolhaften Charakter für den amerikanischen Oralismus bekam die "Alexander Graham Bell Association for the Deaf, Inc.", die auch Herausgeberin der "Volta Review" ist. "Because of the stated objectives of the organization, the teachers of the deaf who are members are generally limited to those teachers of the deaf who are primarily oral teachers. This is a very large segment of the members of the profession, but it eliminates the deaf teacher of the deaf and generally the vocational teacher of deaf children." ¹⁶¹⁾ Die Exklusivität dieser Gesellschaft - Ausschluß der gehörlosen Lehrer und der Berufsschullehrer - weist starke Ähnlichkeit mit deutschen Verhältnissen auf. Allerdings - und das ist der entscheidende Unterschied - gab es immer Schulen, an denen auch manuelle Methoden und damit gehörlose Lehrer zugelassen waren, allen voran das Gallaudet College.

3.3.2. Total Communication

Vor etwa 10 Jahren lebte der Methodenkampf in den USA neu auf unter dem Schlagwort "Total Communication". Geprägt wurde dieser Begriff bezeichnenderweise von dem gehörlosen Lehrer Roy K. Holcomb. Eine Abgrenzung des Begriffes ist schwierig. Er ist durchaus kein Synonym für die althergebrachten Begriffe "combined method" oder "simultaneous method". Sie sind nur insofern deckungsgleich, als in der Tat mehrere Kommuni-

¹⁵⁹⁾ zitiert nach Stokoe, Sign language structure, Silver Spring, 1978

¹⁶⁰⁾ Lawrence Newman, Total Communication, The Deaf American, December 1971, S. 19

¹⁶¹⁾ Richard G. Brill, The Education of the Deaf, Administrative and Professional Developments, Washington, D.C., 1974, S. 34

kationsmedien gleichzeitig zur Anwendung kommen: Gebärdensprache, Fingeralphabet, Schrift und Lautsprache. Beim Punkt Gebärdensprache gibt es bereits viele abweichende Möglichkeiten, so z.B. die American Sign Language oder das Signed English. Entscheidend neu sind jedoch die Grundlagen der "Total Communication":

1. Psychische und emotionale Bedürfnisse der Gehörlosen stehen im Vordergrund.
2. In der Früherziehung werden bereits manuelle Methoden angewandt.
3. Im kognitiven Bereich, bei der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten in Schule und Berufsausbildung, werden manuelle Methoden zur Steigerung der Effektivität mit eingesetzt.

Die wesentliche Neuerung besteht also in der Hinwendung zum Gehörlosen selbst, zum "Verbraucher". Die Wünsche, Erfahrungen und Bedürfnisse der Gehörlosen bilden die Basis der "Total Communication". Daß sie von einem gehörlosen Lehrer "erfunden" und von gehörlosen Lehrern wie Lawrence Newman ¹⁶²⁾ propagiert wurde, unterstreicht dieses Faktum. Das war allerdings auch nur in den USA mit einer letztlich aus der Clerc'schen Tradition erwachsenen Gehörloseneelite, die als Lehrer Zugang zu den Machtpositionen in der Gehörlosenbildung hatte, möglich. Männer wie O. F. Kruse und J. Heidsiek waren in Deutschland vom gleichen "verbraucherorientierten" Standpunkt ausgegangen und zu ähnlichen Lösungen, d.h. kombinierten Methoden, gekommen. Aber gerade dieser Ausgangspunkt hat dafür gesorgt, daß sie in Deutschland disqualifiziert, abgelehnt und nahezu vergessen wurden.

Die amerikanische Gebärdensprache (Ameslan) zeichnet sich der deutschen gegenüber durch einen größeren Wortschatz und einen erheblichen Entwicklungsvorsprung aus. (Teilnehmer am Hamburger Kongreß dieses Jahres hatten die Möglichkeit, amerikanische und deutsche Dolmetscher gleichzeitig und nebeneinander zu beobachten.) Die höhere Entwicklungsstufe ist zum

¹⁶²⁾ Lawrence Newman, Total Communication, a.a.O.

einen aus dem Ursprung aus der französischen Schule zurückzuführen, d.h. le Clerc exportierte die künstlichen Gebärden Sicards nach Amerika. Ein anderer Grund besteht darin, daß die amerikanische Gebärdensprache sich über eineinhalb Jahrhunderte weiterentwickeln konnte, während die deutsche Gebärdensprache möglichst eliminiert werden sollte. Ihr Anwendungsbereich beschränkte sich in der Schulzeit auf Pausengespräche und im Erwachsenenalter auf Privatgespräche in der Umgangssprache. Feststellungen wie "Diese Sprache aber ist formarm. Sie kennt wie gesagt weder Konjugation, noch Deklination, noch Zeiten und auch keine festen Satzgliedstellungen" ¹⁶³⁾ muten daher wie - wenn auch unbeabsichtigter - Zynismus an. Nachdem die Oralisten die Gebärdensprache erklärtermaßen beseitigen wollten, kann man jetzt nach vielen Jahrzehnten feststellen, daß sie verarmt ist. Jedenfalls ist sie weder von Hörenden noch von gebildeten Gehörlosen - wie in den USA - bereichert worden. Der Ruf der Gehörlosen nach Vereinheitlichung der Gebärden blieb ebenfalls über Jahrzehnte ungehört. Erst 1977 wurde der erste Versuch in dieser Richtung unternommen. ¹⁶⁴⁾

Der Vergleich mit den USA zeigt, daß die Gehörlosen auf internationaler Ebene die gleichen Ziele haben, u.a. die unterrichtliche Nutzung der Gebärden. Während als Folgeerscheinung der reinen Lautsprachmethode in Deutschland sowohl die Gebärden als auch gehörlose Lehrer zurückgedrängt bzw. eliminiert wurden, blieben sie in Amerika erhalten. Die Gebärdensprache konnte sich, wie jede andere lebende Sprache, weiterentwickeln. Gehörlose Lehrer stellten die Verbindung zur Welt der Gehörlosen her. Als Fachleute hatten sie die gleiche Autorität wie ihre hörenden Kollegen und konnten die Bedürfnisse Gehörloser mit wissenschaftlichen Begründungen versehen in die Gehörlosenpädagogik einbringen. Resultat ist die "Total Communication", die mittlerweile auch von den deutschen Gehörlosen postuliert wird.

¹⁶³⁾ Maeße, Hermann, Das Verhältnis von Laut- und Gebärdensprache in der Entwicklung des gehörlosen Kindes, Villingen-Schwenningen 1977, S. 82

¹⁶⁴⁾ Hellmuth Starcke, Günter Maisch, Die Gebärden der Gehörlosen, Hamburg 1977

3.3.3. "Deaf Awareness", "Deaf Heritage" und "Deaf Leadership"

Von den Befürwortern der "Total Communication" werden zur Verdeutlichung des Gegensatzes gern die Begriffe "oral-plus-approach" und "oral-onlyism" gebraucht. Diese Begriffe verkehren die bisher den Begriffen "Oralismus" - "Manualismus" anhaftenden Assoziationen. Der Oralismus wird als etwas Defizitäres empfunden, das aber keineswegs abgelehnt wird, sondern ergänzungsbedürftig ist. Aus dieser Sichtweise spricht ein Selbstbewußtsein, das, zumindest in Deutschland, aber z.T. auch in Amerika, befremdlich neu ist. Die Gehörlosen wollen sich, ihre Eigenarten und ihre Gebärden nicht länger schamhaft verstecken. Ein Slogan aus der Feminismus-Bewegung ist auch für die Gehörlosen zutreffend geworden: "Die Scham ist vorbei".¹⁶⁵⁾ Die Gebärden werden als eigenständige Sprache betrachtet, auf die man stolz sein kann. Die Geschichte der Gehörlosen bekommt völlig neue Aspekte: "Any time up to the 19th century counts as the Dark Ages for deaf people. We were classed as sub-humans. Then over the last 100 years deaf people have been brought out of the closet into the status of third class citizenship. This can be called 'Stage 2' ... 'Stage 2' is still with us in many areas."¹⁶⁶⁾ Die Gehörlosen beginnen, sich als unterdrückte Minorität zu empfinden, ähnlich wie z.B. Farbige, Frauen und Homosexuelle, und sie beginnen, ihre Rechte zu fordern. Ein Vorgang, der in Amerika beispielsweise den Einsatz von Dolmetschern schon fast zur Selbstverständlichkeit hat werden lassen.

"Deaf Awareness" wird in den USA bereits vermarktet, z.B. mit dem "handy bumper sticker: Sign language is handy". Aber es hat durchaus auch noch Substanz. So wird im "Deaf American" im September 1979 auf eine Ausstellung der Michigan School for the Deaf im Sloan Museum hingewiesen: "It gave hearing persons more insight into the difficulties, accomplishments and aspirations of deaf individuals."¹⁶⁷⁾

¹⁶⁵⁾ Anja Meulenbelt, Die Scham ist vorbei, München 1979

¹⁶⁶⁾ National Union of the Deaf, "The Road to Hell is Paved with Good Intentions", Paper given on the relationship between deaf and the voluntary societies, Carlisle, October 1977, by P. Ladd

¹⁶⁷⁾ Suzanne Feurt and Bert Poss, A New Slant Towards Deaf Awareness: At the Sloan Museum, in: The Deaf American, ...

Ein anderes Schlagwort ist die "deaf heritage". Im Deaf American, Oktober 1979 wird Jack R. Gannon bei der Suche nach Material über gehörlose Persönlichkeiten für sein Buch "Deaf Heritage" unterstützt. ¹⁶⁸⁾ Die "American Deaf Heritage" wird geradezu zum Kult hochstilisiert, wenn es um den legendären Laurent Clerc geht. Feiern werden veranstaltet, ein Clerc-Theaterstück aufgeführt, ein Internat nach ihm benannt, seine Nachkommen erscheinen zu Feierlichkeiten, Gemäldekopien werden überreicht. Prof. Loy Golladay wird als "Clerc researcher" bezeichnet und seinem Artikel über Clerc ¹⁶⁹⁾ ein von ihm verfaßtes Gedicht beigelegt:

He did not flinch to face that far, strange land;
And we who hear not count him with us still
Who showed us how beyond each barren hill,
Life's vistas beckon to a scene more grand;
Who by example and precept has taught
That obstacles when faced, dissolve to naught.

Die Art und Weise der "Heldenverehrung" ist zweifellos amerikanisch und für den deutschen Geschmack überzogen, wenn nicht gar kitschig. Nur, sieht man einmal von den Äußerlichkeiten ab, so bleibt doch das Faktum, daß ein gehörloser Lehrer als Pionier der amerikanischen Gehörlosenbildung gefeiert wird. Den deutschen Gehörlosen ist offenbar gar nicht mehr bewußt, daß sie auf entsprechende Persönlichkeiten von gleichem Format zurückblicken können.

An der California State University, Northridge, werden seit 21 Jahren "National Leadership Training Programs in the Area of the Deaf" (CSUN NLTP) durchgeführt, und zwar sowohl für Hörende als auch für Hörgeschädigte. (Von den bisher 277 Teilnehmern waren 92 hörgeschädigt.) Die erfolgreiche Teilnahme an dem neunmonatigen Kurs, der durch ein staatliches Stipendium finanziert wird, wird durch ein M.A.-Diplom bestätigt.

¹⁶⁸⁾ Deaf Heritage Material, in: The Deaf American, October 1979, S. 2

¹⁶⁹⁾ s. Anm. 156

In der Eröffnungsrede des zur Zeit laufenden CSUN NLTP faßte Gertrude S. Galloway die Entwicklung des letzten Jahrzehnts zusammen: "The decade was the most exciting decade for the deaf because it was when TTY (Schreibtelefon) was invented; captioned TV news, better interpreting services, total communication, deaf awareness and new laws to protect the deaf were also born which give the deaf more self-respect and equality to hearing people. It was only 20 years ago when we were completely isolated from the world, not only isolated but also be looked down by the people. Today we feel good and free and that we are one of you." ¹⁷⁰⁾ In den USA hat sich somit eine Entwicklung vollzogen, die für viele Staaten Europas Vorbild- und Signalfunktion haben dürfte.

Richtungweisend sind die Ausführungen des gehörlosen Lehrers Dr. Robert R. Davila zum Abschluß des Hamburger Kongresses: "Paternalism has no place in modern society". "Deaf people can and should speak for themselves." ¹⁷¹⁾

3.4. Neuere Forschungsergebnisse

Mit der Auswahl der Methode steht und fällt der Einsatz hörgeschädigter Lehrer. Ist die Gültigkeit nur einer einzigen Methode zweifelsfrei erwiesen, so ist damit auch die Entscheidung über die hörgeschädigten Lehrer gefällt: "Soll aber die sprachliche Bildungsaufgabe des Gehörlosen eine 'totale' sein, so ist die Verwendung Gehörloser als Lehrer auch in diesen Fächern (Zeichnen und Werken) zu mindestens fraglich." ¹⁷²⁾ Denn: "Wir Heutige wissen, daß dieser Unterricht nur in der Lautsprache erfolgen kann und daß nichts anderes als diese Lautsprache das Prinzip des Unterrichts

¹⁷⁰⁾ Gertrude S. Galloway, Challenges of Eighties, Presented at CSUN NLTP Opening Ceremonies, Jan. 12, 1980 in: The Deaf American, April 1980, S. 17

¹⁷¹⁾ Robert R. Davila, Education of the deaf - where do we go from here? An address presented as a closing lecture at the International Congress on Education of the Deaf, Hamburg, August 8, 1980

¹⁷²⁾ Wilfried Müller, Gehörlose Lehrkräfte im Taubstummenbildungswesen. Eine kritische Würdigung ihrer Leistung, zugleich ein Beitrag zur Fachgeschichte, Wissenschaftliche Hausarbeit, Heidelberg 1968, S. 52

sein darf." 173) Diese Heilsgewißheit mutet nach nur zwölf Jahren äußerst befremdlich an. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung oder Weiterentwicklung ist bei einer derartig dogmatisch fixierten Haltung kaum denkbar. Eine Entwicklung, und zwar eine äußerst stürmische, hat jedoch gerade in den letzten beiden Jahrzehnten stattgefunden, größtenteils über die Köpfe der oralen Dogmatiker hinweg.

Vorweg sei die grundsätzliche Frage angesprochen, wie weit die Kategorien "richtig" und "falsch" in der Pädagogik überhaupt zum Tragen kommen können. Ist die Auseinandersetzung "Oralismus - Manualismus", bzw. "oral-onlyism - oral-plus", beispielsweise als Parallele zu "Geozentrik - Heliozentrik" zu sehen? Eine Frage, die jahrhundertlang nur aus dogmatischer religiöser Sicht beantwortet wurde und beantwortet werden durfte - hier ist die Ähnlichkeit mit dem Methodenkampf unverkennbar - hatte doch ihre naturwissenschaftlich objektiv richtige Antwort. Nun ist die Pädagogik keine Naturwissenschaft. Ziele für Bildung und Erziehung sind in jedem Fall von ethischen, religiösen, kulturellen und ideologischen Grundeinstellungen derjenigen abhängig, die sie formulieren. Die Ziele an sich können insofern nie "falsch" oder "richtig" sein. Wohl aber läßt sich mit wissenschaftlichen Mitteln überprüfen:

- a) Wurden (bzw. bis zu welchem Grade wurden) die propagierten Ziele erreicht?
- b) Stimmen die wissenschaftlichen Grundlagen der Methoden, die zur Erreichung der propagierten Zielvorstellungen führen sollten?

Gerade in dieser Richtung ist im letzten Jahrzehnt verstärkt wissenschaftlich gearbeitet worden.

Die Flut neuerer Veröffentlichungen kann im Rahmen dieser Arbeit nur exemplarisch dargestellt werden. Die Forschungsergebnisse sollen eingefügt werden in eine Kurzdarstellung von Konzept und Resultaten der reinen Lautsprachmethode.

173) Wilfried Müller, Gehörlose Lehrkräfte im Taubstummenbildungswesen, a.a.O., S. 44

Die reine Lautsprachmethode betrachtet als primäre Lernziele Sprech- und Ablesefertigkeiten. Der eigentliche Spracherwerb erfolgt erst auf der Basis dieser Fertigkeiten. Die Gebärde wird grundsätzlich abgelehnt, da sie dem Lautspracherwerb abträglich ist. Notwendig für die lautsprachliche Ausrichtung der gesamten Persönlichkeit ist die "Überschüttung mit Lautsprache". Daher findet der gesamte Schulunterricht sowie die gesamte Kommunikation im Elternhaus lautsprachlich statt. Dieses methodische Verfahren soll die kommunikative Behinderung des Gehörlosen kompensieren und ihm die Integration in die Welt der Hörenden ermöglichen.

3.4.1. Zur Früherziehung

Die Früherziehung in der Gehörlosenpädagogik ist relativ neueren Datums. Sie wurde im wesentlichen zur Steigerung der Effektivität oraler Methoden benutzt. Die Eltern wurden von Anfang an von den Lehrern und Erziehern dazu angehalten, ihr Kind wie ein vollsinniges zu behandeln und mit ihm zu sprechen, auf keinen Fall aber Gebärden zu benutzen. Ein um Jahre verspätet einsetzender und im Umfang auf ein Minimalprogramm beschränkter Spracherwerb wurde als unvermeidlich hingenommen.

Mindel und Vernon widersprechen dem oralen Standpunkt bezüglich des Spracherwerbs. Zum einen gehe das hörende Kind von der Lallphase nicht zu Lautkombinationen, sondern zur Erforschung und Entwicklung von "broad sound patterns" ¹⁷⁴⁾ über. Zum anderen übe das hörende Kind nicht, bevor es den richtigen Laut entwickle, sondern: "The child's innate maturational timetable allows for continual differentiation of phonetic output, so he is progressively more capable of mature renditions of speech." ¹⁷⁵⁾ Der Oralismus gehe daher von fundamentalen "misconceptions" bezüglich der kognitiven Entwicklung und des Spracherwerbs aus. Mindel und Vernon be-

174) Eugene D. Mindel u. McCay Vernon, They grow in silence. The deaf child and his family, Silver Spring 1971, S. 49

175) ebd., S. 50

ziehen sich dabei auf Lenneberg, ¹⁷⁶⁾ der "states of maturation of the brain" als Voraussetzung jeglicher Entwicklung betrachtet. Die physische bzw. neurologische Reifung ist eine Bedingung für den Spracherwerb. Weder rezeptiv noch (re-)produktiv können die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes über diese Reifungsstadien hinausgehen. Sie können jedoch hinter den genetisch-neurologischen Reifungsstadien zurückbleiben, wenn die beiden anderen Faktoren, "intact hearing" und "proper language stimulation" ¹⁷⁷⁾ beeinträchtigt sind. Das nicht intakte Gehör ist beim gehörlosen Kind ein irreversibles Faktum. Hier stellt sich als erstes die Frage, ob nicht ein Ausweichen auf ein anderes Sinnesorgan erforderlich ist, um die Einheit der drei Faktoren wiederherzustellen. "Proper language stimulation" wird von der oralen Früherziehung zwar intendiert, aber nicht erreicht. Das überreiche lautsprachliche Angebot kann vom Kind nur in minimalem Umfang rezipiert werden, so daß das erreichte Reifungsstadium unterstimuliert wird. Die Oralisten hatten argumentiert, daß der entwicklungs- mäßig günstigste Zeitpunkt für das Sprechenlernen im Vorschulalter liege und nicht versäumt werden dürfe. Daß diese "critical stage hypothesis" aber auch und gerade auf den Spracherwerb im allgemeinen angewandt werden könnte, ist dabei anscheinend ihrer Aufmerksamkeit entgangen. Die besondere Akzentuierung der Artikulation bewirkt eine erhebliche Restriktion des Spracherwerbs. Ein durch (orale) Früherziehung geförderter gehörloser Schulanfänger ist in seiner Sprachentwicklung hinter seinen hörenden Altersgenossen um Jahre zurück. Betrachtet man die "critical stage hypothesis" als gültig, und die Befürworter der Früherziehung müssen dies ja tun, dann bedeutet das, daß die durch orale Methoden behinderte und retardierte Sprachentwicklung nicht mehr aufzuholende Mängel und Lücken aufweist. R. Conrad hält es sogar für sicher, daß Unterstimulation zu einer irreversiblen neurologischen Fehlentwicklung führen kann: "But it also seems certain that in some cases, if the neurological tryst is not met, there may be no reprieve. The laggard thread, without

176) E. H. Lenneberg, Biological Foundations of Language, New York 1967

177) ebd., S. 53

the missed support, may strive in vain." 178) Aus dieser Warte gesehen hat der Oralismus einen unbestreitbaren Verdummungseffekt. Daß die orale Früherziehung zumindest keinen positiven Effekt hat, wiesen Vernon und Koh 179) nach. Drei Gruppen gehörloser Kinder wurden miteinander verglichen: Kinder, die die Vorschule der berühmten Tracy Clinic besucht hatten, Kinder, die keinerlei Vorschule besucht hatten und Kinder gehörloser Eltern, die ebenfalls keine Vorschule besucht hatten. Die Kinder wurden nach dem "Stanford Achievement Test" getestet. Die Gruppe der gehörlosen Kinder gehörloser Eltern (ohne Vorschulbesuch) war den anderen Kindern leistungsmäßig um ein Schuljahr voraus. Die Leistungen der vorschulisch geförderten Kinder waren denen der nicht vorschulisch geförderten gleich. Berücksichtigt man den unterschiedlichen sozialen Hintergrund - die John Tracy Clinic mit ihrem weltweiten Ruf und die sicherlich nicht der Oberschicht zuzuordnenden gehörlosen Familien - wird der Gegensatz umso krasser.

3.4.2. Zur manuellen Kommunikation

Vernon und Koh verdeutlichten nicht nur den fragwürdigen Wert der oralen Früherziehung, sondern zeigten gleichzeitig die Alternative auf: die Einbeziehung manueller Kommunikationsmedien. Die Tatsache, daß gehörlose Kinder gehörloser Eltern ihren gleichaltrigen Schicksalsgenossen entwicklungs- und wissensmäßig voraus sind, ist eine allen Gehörlosenlehrern bekannte Erfahrungstatsache. Sie blieb jedoch im Methodenkampf weitgehend unberücksichtigt, und erst Untersuchungen wie die von Vernon und Koh haben ihr Beweiskraft verliehen. So wiesen Schlesinger/Meadow nach, daß - nach Einschätzung ihrer Lehrer - die gehörlosen Kinder gehörloser Eltern in fast allen Bereichen der psychosozialen Anpassung (ausgenommen nur "appropriate sex-role behavior") den gehörlosen Kindern hörender Eltern überlegen sind. 180) Quigley/Frisina hatten festgestellt, daß die Kinder hörender Eltern wohl in

178) Richard Conrad, *The Deaf School Child*, London 1979, S. 5

179) McCay Vernon and S. D. Koh, *Effects of oral preschool compared to early manual communication on education and communication in deaf children*, *American Annals of the Deaf*, December 1971, S. 569 ff

180) Schlesinger/Meadow, a.a.O., S. 140

der Artikulation überlegen sind. In bezug auf kognitive und sprachliche Entwicklung sind jedoch die Kinder gehörloser Eltern führend. ¹⁸¹⁾ Die Behauptung, Gebärden würden die Sprachentwicklung beeinträchtigen, läßt sich schon lange nicht mehr aufrecht erhalten. Eine Vielzahl von Arbeiten sind auf diesem Gebiet erschienen, die eher das Gegenteil, d.h. einen positiven Einfluß der Gebärdensprache, belegen. "We must therefore consider whether manual communication can provide easier access to oral language than does its exclusion." ¹⁸²⁾ Wesentlich ist, daß die Gebärdensprache nicht mehr als minderwertiges Ersatz-Kommunikationsmittel, sondern als vollwertige Sprache betrachtet wird. Der Disput um die "Muttersprache" des Gehörlosen wird - als substanzlose semantische Spielerei-völlig außer acht gelassen:

" ... die von uns geforderte Annahme der (elaborierten) Gebärdensprache (nicht als Alternative, sondern als Komplementär der Lautsprache) (würde) in Elternhaus, Schule, in Ingroup dazu beitragen ... , die tiefverwurzelten und vielerorts (z.T. von Gehörlosen selbst) verinnerlichten unberechtigten Vorurteile gegen die Gebärdensprache, die natürliche Muttersprache der Gehörlosen, und damit weitgehend gegen die Gehörlosen selbst aufzulösen, um den Gehörlosen als das zu erkennen, was er ist: ein Mensch ohne Gehör und nicht weniger!" ¹⁸³⁾

3.4.3. Zur psychischen Deprivation

Untersuchungen zur Psychologie der Gehörlosen haben immer wieder typische Charakterzüge aufgezeigt, die z.T. sogar als Sekundärbehinderungen bezeichnet werden. So nennt Bosshard ¹⁸⁴⁾ z.B. Gemütsarmut, große Empfindlichkeit und leichte Verletzbarkeit, Mißtrauen und Unehchtheit als verbreitete Eigenschaften. Es ist schwer, die Ursachen solcher Charakterzüge zu ergründen. (Äußerst fragwürdiger Maßstab

¹⁸¹⁾ S. P. Quigley und D. R. Frisina, Institutionalization and Psycho-Educational Development of Deaf Children, Washington, D.C., 1961

¹⁸²⁾ Richard Conrad, The Deaf Schoolchild, London 1979, S.317

¹⁸³⁾ Siegmund Prillwitz / Rolf Schulmeister / Hubert Wudtke, Kommunikation ohne Sprache, Weinheim/Basel 1977, S.188,189

¹⁸⁴⁾ Paul Bosshard, Der Taubstumme, Versuch einer Erfassung seiner Eigenart, Neuburgweier/Karlsruhe 1972

ist ohnehin immer die Normalität Hörender.) Eine evidente Ursache ist jedoch erst in der letzten Zeit in den Blickwinkel geraten: die emotionale Deprivation, bereits in frühester Kindheit hervorgerufen durch kommunikative Engpässe, d.h. durch rigide orale Verfahrensweisen. Die Beschränkung auf Ablesen und Nachsprechen bewirkt eine sich über Jahre erstreckende Kontaktarmut und daraus resultierend eine seelische Verarmung. Dies wissenschaftlich zu untermauern ist schwer. Der bereits zitierte psychosoziale (und auch kognitive) Vorsprung gehörloser Kinder gehörloser Eltern ist hierfür ein wichtiges Indiz. Aufschlußreich, wenn auch nicht wissenschaftlich beweiskräftig, sind auch Einzeldarstellungen aus der Sicht der Gehörlosen selbst. So wird in dem Buch "Deaf like me" ¹⁸⁵⁾ Einblick in die Begleiterscheinerungen der oralen Erziehung eines gehörlosen Mädchens gewährt. In einer Krisensituation wird die Problematik besonders deutlich: als das Mädchen an Meningitis erkrankt und die Eltern, die die oralen Richtlinien der John Tracy Clinic strikt befolgten, keine Möglichkeit haben, ihr Kind zu trösten. "Right now, when we needed to communicate with her most, we could not ... Communication! That's what we had been denied. An uncontrollable anger welled up within me. We had been cheated ... "

Letztlich ist es die dem Oralismus zugrunde liegende Einstellung, die den Gehörlosen zusätzliche Entwicklungsdefizite verschafft: die Überwindung der Behinderung und damit die Schaffung eines "normalen", d.h. den Normen der hörenden Welt entsprechenden Menschen. Dieses Ziel liegt natürlich ganz und gar im Interesse der meisten Eltern, die ein normales Kind haben möchten und nicht ein taubstummes. Sie gehen daher im Normalfall bereitwillig auf die Vorschläge oral orientierter Pädagogen ein. Für das gehörlose Kind bedeutet das eine konstante Überforderung, aus der schwerwiegende Insuffizienzgefühle resultieren. Den Lehrern sind ihre begrenzten Möglichkeiten längst deutlich geworden, und entsprechend niedrig ist ihre Erwartungshaltung. Diese

185) Thomas R. Spradley und James P. Spradley, Deaf like me, New York 1978

schlägt natürlich auf das Selbstbewußtsein der Kinder im Sinne einer self-fulfilling prophecy zurück. "Teachers who have become convinced that a particular group of children are nonachievers or lowachievers can approach the learning environment with negative expectations, which in turn can reinforce underachievement." ¹⁸⁶⁾ Die Identitätsfindung wird erheblich erschwert, da das orale Idealbild des Quasi-Hörenden unerreichbar ist. In Abwandlung eines provokativen Filmtitels ließe sich für die Minorität der Gehörlosen sagen: "Nicht der Gehörlose ist behindert, sondern die Gesellschaft, in der er lebt." Die Überspitzung ist beabsichtigt. In überbezeichneter Form konstatiert sie das Faktum: "Das Verhalten der Umwelt ist derart, daß es die durch die Gehörlosigkeit bedingten Einschränkungen nicht kompensiert, sondern durch eigene Forderungen verstärkt." ¹⁸⁷⁾ Nicht unerheblichen Anteil hatte bisher an dieser "Umwelt" die orale Gehörlosenpädagogik.

Ein weiterer Punkt in der Auseinandersetzung über den Oralismus ist die Unnatürlichkeit oraler Sprachaufbauverfahren und der damit unvermeidlich verbundene Zwang. Dies Thema läßt sich nicht wissenschaftlich exakt erfassen. Aufschluß können nur die Berichte der Betroffenen geben. Heidsiek konnte seine Greuelberichte von "Hispaniens biegsamem Rohr", von "stundenlang ... auf den Rücken gebundenen Händen" und von Schülern, die "am Schlusse einer Religionsstunde blutend die Klasse" ¹⁸⁸⁾ verließen, durch die Zeugenaussagen erwachsener Gehörloser vor Gericht belegen. Aber auch heute noch (bzw. wieder) werden solche Berichte aus der damaligen Zeit veröffentlicht: "Für Wilhelm ist (die schwere Arbeit des Lernens) eine fast unlösbare Aufgabe, eine Qual. Warum muß der Mensch sprechen können? Warum muß er vom Mund ablesen? Welch eine Not, das lernen zu müssen. Wilhelm ist gehorsam und willig.

¹⁸⁶⁾ R. Rosenthal und L. Jacobson, Pygmalion in the classroom, New York 1968, zitiert in:

Hilde S. Schlesinger und Kathryn P. Meadow, Sound and Sign, Berkeley 1972

¹⁸⁷⁾ Dagmar Börgmann, "Total Communication" - Ein Konzept zur Neuorientierung der Gehörlosenpädagogik in den USA, Wissenschaftliche Hausarbeit, Hamburg 1979

¹⁸⁸⁾ J. Heidsiek, Ein Notschrei der Taubstummen, a.a.O., S. 48

Er tut alles, was er kann. Warum bekommt er Strafen? Warum Prügel? Warum reißt der Lehrer im Zorn an seinen Ohrläppchen, daß sie bluten? Warum? Er hat doch "i" gesagt, wenn er es soll! Aber der Lehrer zeigt ihm, daß er immer nur "e" sagt. Er will ja alles richtigmachen! Es ist hart, in die Schule zu gehen und das Sprechen zu lernen. Es ist ein Leiden." 189)

3.4.4. Zu den Schulleistungen

Ein letzter, ebenso wichtiger Bereich für neuere Forschungen ist die Überprüfung der Schulleistungen und der Vergleich mit den deklarierten Zielen. Die Ziele von Oralisten zeichnen sich durchweg durch beeindruckende Höhen aus: Integration in die Welt der Hörenden, Vermittlung des muttersprachlichen Weltbildes, das allein erst Verstehen von Sprache und Verhalten ermögliche, oder gar Erziehung zur sprachlichen Beziehungsfähigkeit. Erstaunlicherweise sind jedoch von Seiten der Oralisten nie ernsthaft die Resultate ihrer Arbeit überprüft worden. Mindel und Vernon halten dies für eine wohlbekannte politische Taktik: "The efficacy of the oral method has never really been documented, yet one of the most typical responses from the oral establishment to discussion about the value of sign language is that its efficacy has never been demonstrated. A well-known political tactic is to direct criticism based upon one's own weakness against the opposition." 190) Die Oralisten sind aufgefordert, den Beweis für die Leistungsfähigkeit ihrer Methode anzutreten. Alle bisher vorliegenden Arbeiten von Nicht-Oralisten beweisen allerdings eher das Gegenteil. Boatner 191) und McClure 192) wiesen nach, daß 30 % der sechzehnjährigen gehörlosen Schüler de facto Analphabeten sind, und daß nur 5 % den Stand des 10. Schuljahres erreichen.

189) Maria Wallisfurth, Sie hat es mir erzählt, Freiburg 1979

190) Mindel u. Vernon, a.a.O., S. 79

191) E. B. Boatner, The need of a realistic approach to the education of the deaf, 1965, zitiert nach Mindel/Vernon, a.a.O., S. 91

192) W. J. McClure, Current problems and trends in the education of the deaf, Deaf American. 18, 1966, zitiert ebd.

Wrightstone, Aranow und Moskowitz ¹⁹³⁾ konstatierten, daß die Zunahme der Lesefertigkeiten vom achten bis zum sechzehnten Lebensjahr nicht einmal dem Leistungsstand eines einzigen Schuljahres entspricht. Conrad weist für Großbritannien ähnliche Werte, d.h. eine Retardierung der Lesefertigkeit um 6 - 7 Jahre gegenüber Hörenden, nach. Er zieht daraus den Schluß: "Oral education leaves too many deaf children close to illiterate." ¹⁹⁴⁾ Conrad untersuchte aber auch die Verständlichkeit des Sprechens - den aus oraler Sicht entscheidenden Punkt. Es ist schwierig, die Beurteilung der Sprechverständlichkeit zu objektivieren. Berücksichtigt man jedoch, daß die Kinder von ihren eigenen Lehrern beurteilt wurden, so kann man wohl davon ausgehen, daß die Werte eher zu positiv als zu negativ sind. "Evidently there would be little difficulty in holding a conversation with about one - third of these children. But it would be extremely difficult to do so with nearly half of them." ¹⁹⁵⁾ Nach englischem Brauch sind in der Untersuchung auch schwerhörige Kinder enthalten. Bei den nach deutscher Definition gehörlosen sind die Werte erheblich schlechter: über 3/4 schwer verständlich, darin enthalten etwa 1/3 völlig unverständlich. Diese Untersuchungsergebnisse stehen nicht isoliert da, sondern decken sich mit den Ergebnissen einer Reihe anderer Untersuchungen. Unzufriedenheit mit den Ergebnissen oraler Erziehung hat eine lange Tradition und ist ebenso alt wie der Oralismus selbst. "From time to time the criticism is made that 'oralism' is not what it was twenty years ago." ¹⁹⁶⁾ "One is dissatisfied with the terminal attainments of pupils being educated by oral methods only." ¹⁹⁷⁾

- 193) J. W. Wrightstone, M. S. Aranow und S. Moskowitz, Developing reading test norms for deaf children, American Annals of the deaf, 108, S. 311 - 16, zitiert ebd.
- 194) Richard Conrad, The Deaf Schoolchild, a.a.O., S. 175
- 195) ebd. S. 214/215
- 196) I. R. Ewing, Lip-reading, Manchester 1930, S. 53, zitiert ebd. S. 300
- 197) T. J. Watson, ohne Titel, in Methods of Communication Currently Used in the Education of Deaf Children, RNID, London 1976, zitiert ebd. S. 300

Die Suche nach Alternativen hatte sich bisher nur innerhalb des oralen Systems bewegt, während der "oral-plus-approach" der Total Communication ganz andere Wege zu beschreiten versucht (s.o.). Schulische Wissensvermittlungsprozesse betreffend äußern Prillwitz u.a., daß "darauf verzichtet werden sollte, jeden Wissenserwerb durch den Engpaß der Lautsprachkompetenz zu zwingen." 198) Gehörlose selbst beklagen sich darüber, daß der Oralismus ihnen Chancen verbaut habe: "Now to sum up - as a result of my experience I really feel that if I had been educated by total communication right from the beginning, I would not have been held back so much. My prospects today might have been different. There is so much I would like to do. But because of my educational standard the doors are closed to me." 199)

3.4.5. Zur Integration

Die Zielsetzung der Integration der Gehörlosen in die Welt der Hörenden läßt sich schlecht überprüfen. Gehörlosenvereine und das Engagement der Gehörlosen in ihnen zeugen nicht für Integration. In der Freizeit findet sie offenbar nicht statt. 200) Aber auch im beruflichen Bereich scheinen die oralen Fähigkeiten der Gehörlosen von beschränktem Wert zu sein. Bei einer Untersuchung des kommunikativen Verhaltens gehörloser Lehrlinge 201) stellte sich heraus: "... wir (mußten) jedoch feststellen, daß fast jeder Lehrling über einen festen Kommunikationspartner am Arbeitsplatz verfügt, der die Rolle des Dolmetschers einnimmt und ohne den in

198) Prillwitz/Schulmeister/Wudtke, Kommunikation ohne Sprache, a.a.O

199) Brenda Young, My Experience, in TALK, published by the National Deaf Children's Society, London, No. 91, Spring 1979

200) s. auch Trude Jordan, Untersuchungen zur sozialen Interaktion gehörloser Erwachsener in der Freizeit, Wissenschaftliche Hausarbeit, Hamburg 1977

201) Lutz Lambrecht, Hörgeschädigte Lehrlinge am Arbeitsplatz. Eine empirische Untersuchung zur Frage des kommunikativen Verhaltens, Wissenschaftliche Hausarbeit, Hamburg 1976

vielen Fällen die Einarbeitung des Lehrlings in den Beruf illusorisch wäre." 202)

Insgesamt liegt mittlerweile eine Vielzahl von Arbeiten vor, die die Ergebnisse oraler Methoden, gemessen an ihren Zielen, als völliges Versagen erkennen lassen. Von Seiten der Oralisten kamen bisher keine Gegenbeweise in Form von positiven Leistungsnachweisen. Es wird lediglich versucht, den Gegnern Fehler nachzuweisen: "The purpose of this article is to examine some features of these accounts which have been either overlooked or else insufficiently emphasised in relation to their general significance in the development of communication and language of hearing impaired children." 203) Wenn K. G. Butterfield jedoch feststellt: "The controversy does not end here. It will continue for as long as there are deaf people on the face of the Earth. However, it is healthy argument, for it enables the educators to examine their methods and to assess their efficacy in realising full potential in the deaf children they are seeking to prepare for a lifetime" 204), so hat er in letzterem Punkt bestimmt recht. "Every deaf person should be assured the right to choose the mode of communication that best suits him." 205) Dem kann niemand widersprechen, und es gibt mit Sicherheit Kinder, die am besten nach oralen Methoden erzogen werden. Nur wird das eine Minderheit sein, und wenn - wie gefordert - die Gehörlosen selbst bestimmen sollen, dann wird ein genereller Umschwung in den Methoden unvermeidlich. Dieser Umschwung wird aber kein Modetrend sein, denn er beruht auf den über Jahrhunderte immer gleichlautenden Forderungen der Gehörlosen, die erst jetzt auch eine solide wissenschaftliche Basis erhalten haben. Insofern wäre dann - im Gegensatz zu Butterfields Äußerung - doch ein Ende der Kontroverse in Sicht.

202) zitiert in: Prillwitz/Schulmeister/Wudtke, a.a.O., S.132

203) H. L. Owrid, Studies in Manual Communication with Hearing Impaired Children, in: The Teacher of the Deaf, May 1971

204) K. G. Butterfield, A short history of a long argument, in TALK, published by The National Deaf Children's Society, London, Winter 1979 - 80, S. 10

205) Rut Madebrink, zitiert ebd.

4. Hörgeschädigte Lehrer von Hörgeschädigten in der BRD - eine Bestandsaufnahme

In der BRD sind keine offiziellen Angaben oder Statistiken über den Einsatz von hörgeschädigten Lehrern an Schulen für Hörgeschädigte zugänglich. Auch im statistischen Jahrbuch des BDT sind derartige Informationen nicht zu finden. Um Aussagen zu diesem Thema machen zu können, waren eigene Erhebungen erforderlich.

4.1. Fragebogenaktion I

Die der Fragebogenaktion zugrunde liegende Fragehaltung war so tiefgreifend, daß als erstes die Frage "Gibt es überhaupt hörgeschädigte Lehrer von Hörgeschädigten" (außer mir) auftauchte. Persönlich bekannt waren mir lediglich drei Kollegen. Die Vermutung lag nahe, daß es in der ganzen BRD nur vereinzelte Fälle gebe. Die Fragebogen konnten daher nur in den genannten einzelnen Fällen direkt an die betroffenen Kollegen verschickt werden. Generell mußte der indirekte Weg der Verteilung über die Rektoren beschritten werden. Deshalb war es erforderlich, sämtliche Hörgeschädigtenschulen, Berufsbildungswerke und Schulen mit Abteilungen für Hörgeschädigte in der BRD anzuschreiben.

Am 28.1.1980 wurde ein zweiseitiger Fragebogen mit je einem Begleitschreiben für die Rektoren und einem für die betroffenen Kollegen versandt (s. Anl.). Jede Schule erhielt vorsorglich drei Exemplare. Die Rückmeldungen waren erfreulich positiv. 30 von 70 Schulen teilten mit, daß in ihren Kollegien keine Hörgeschädigten tätig seien. Von 13 Schulen kamen (z.T. mehrere) ausgefüllte Fragebogen zurück, und zwar insgesamt 18 (inklusive meinem eigenen). Insgesamt erfolgten also Rückmeldungen von 43 der 70 Schulen, d.h. von 61 % der Schulen. Die Gesamtzahl der erfaßten und damit dieser Untersuchung zu Grunde liegenden hörgeschädigten Lehrer ist zwar, absolut gesehen, niedrig, in Anbetracht der Ausgangsfrage "Gibt es überhaupt hörgeschädigte Lehrer von Hörgeschädigten?" jedoch erfreulich hoch. Sie wurde erweitert durch einige

englische gehörlose Gehörlosenlehrer, die ich während eines zweimonatigen Praktikums in England kennenlernte und persönlich befragte.

Die Erfassung aller betroffenen Kollegen zu gewährleisten war nicht möglich. Die Fragebogenaktion war abhängig von der Bereitschaft zur Mitarbeit der Rektoren und der betroffenen Kollegen selbst. Es kann keine Aussage gemacht werden über die 39 % der Schulen, von denen keine Rückmeldung erfolgte. Allerdings ist es als wahrscheinlich anzusehen, daß auf die Rückmeldung verzichtet wurde, weil es dort keine hörgeschädigten Lehrkräfte gibt. Man kann davon ausgehen, daß es nicht viel mehr (nur zwei sind mir bekannt geworden) als die in dieser Arbeit erfaßten Fälle in der BRD gibt.

Eine "Dunkelziffer" könnte sich aus dem Faktum ergeben, daß die Hörschädigung eines Kollegen der Schulleitung gar nicht bekannt ist. (Die Tendenz, die Behinderung "Schwerhörigkeit" zu verbergen, ist generell bekannt und wird in dieser Arbeit durch die Aussagen einiger Kollegen bestätigt). Außer den psychischen Gründen könnten sich dahinter ganz handfeste Befürchtungen auf Grund beamtenrechtlicher Regelungen verbergen. Im Klartext: Wer befürchtet, wegen seines Hörschadens nicht verbeamtet zu werden, setzt alles daran, ihn zu verheimlichen. Auch hierfür gibt es in dieser Arbeit ein Beispiel.

Im Zusammenhang mit der grundsätzlichen Frage nach der Einsetzbarkeit hörgeschädigter Lehrer ergibt sich eine weitere "Dunkelziffer": Wieviele Kollegen aus dem Dienst ausgeschieden sind wegen einer Hörschädigung läßt sich nicht feststellen. Dieser Punkt hat aber wohl nur wenig Bedeutung im Hinblick auf die Themenstellung dieser Arbeit. Kollegen, die aus dem Dienst ausgeschieden sind, waren vermutlich überwiegend an Regelschulen tätig. Von den mit dieser Fragebogenaktion erfaßten Kollegen der Hörgeschädigtenschulen ließ sich lediglich eine frühzeitig in den Ruhestand versetzen.

Der Fragebogen sollte Zugang zu betroffenen Kollegen verschaffen und erste grundsätzliche Aussagen ermöglichen. Er

stellt daher nur ein sehr grobes Raster dar, das lediglich einen ersten Einblick gestattet. Seine Aussagekraft ist begrenzt. Es wurde nur die Selbsteinschätzung der Kollegen erfaßt, nicht die Einschätzung durch die Schulleitung, das Kollegium, Schüler und Eltern. Ferner wurden manche Angaben nur pauschal erfragt, wie z.B. Art und Umfang der Hörschädigung. Ergänzenswert wären Angaben über Art und Umfang der Ausbildung, über die bevorzugten Kommunikationsmedien u.v.a.m. gewesen. Detailliertere Nachforschungen blieben daher einer zweiten - gezielten - Fragebogenaktion vorbehalten.

Ein frei formulierter Erfahrungsbericht, im Fragebogen unter 7. (Ergänzende Angaben) erbeten, entspricht der Intention, subjektive Erfahrungen aufzunehmen, am besten. Um jedoch eine systematische Auswertung sicherzustellen und um zu gewährleisten, daß einige für wesentlich erachtete Fragen nicht außer acht gelassen wurden, wurden diese vorangestellt. Fast alle Kollegen haben von der Möglichkeit des frei formulierten Erfahrungsberichtes Gebrauch gemacht, einige sehr intensiv, indem sie mehrere Seiten hinzufügten.

4.2. Fragebogenaktion II

Bei der Auswertung der ersten Fragebogenaktion stellte sich heraus, daß viele Ergebnisse zu ungenau waren. Ich entschloß mich daher, noch eine zweite Fragebogenaktion durchzuführen. Da ich von der ersten her die Privatanschriften der Kollegen besaß, konnte ich diesmal den Umweg über die Schulen vermeiden und sie direkt anschreiben. Am 20.6.80 startete ich die zweite Aktion. 14 von 18 Fragebogen wurden zurückgesandt. Hieraus ergeben sich bei der gleichzeitigen Betrachtung der Untersuchungsergebnisse beider Fragebogenaktionen zuweilen Schwierigkeiten, die durch Hinweis auf die jeweilige Bezugsgruppe behoben werden müssen.

Auch Fragebogen II war nicht perfekt. In ihren Antworten und Begleitschreiben wiesen die Kollegen mich auf folgendes hin:

1. Manche Fragestellung hätte noch differenzierter sein müssen, z.B. durch Abstufung des Grades der Zustimmung.
2. "Die Fragen zu den Bereichen IV und VI sind teilweise sehr tendenziös."
3. "Ich finde Ihren 2. Fragebogen etwas zu neugierig und in etwa überheblich."

Diese Kritik nehme ich dankbar auf. Was aber die Neugier betrifft, so muß ich gestehen, daß sie beabsichtigt war.

Fragebogen II ist als Ergänzung zu Fragebogen I zu verstehen. Während F I in erster Linie auf frei formulierte persönliche Erfahrungsberichte abzielte, sollte F II zahlenmäßig auswertbares Material erbringen. (Bei den im folgenden angegebenen Prozentwerten muß jedoch immer die geringfügige Gesamtzahl berücksichtigt werden. Die Prozentwerte sollen lediglich eine Vergleichsmöglichkeit schaffen.)

4.3. Ergebnisse

4.3.1. Anzahl, Alter, Geschlecht und Verteilung

Die Beantwortung der Frage, wieviele hörgeschädigte Kollegen an den Schulen für Hörgeschädigte in der BRD tätig sind, stimmt leider nicht mit der Aussage überein, daß 18 Fragebogen (F I) ausgefüllt zurückgesandt wurden. Von den 18 Kollegen(innen) ist eine bereits (wegen Hörschadens) vorzeitig in den Ruhestand getreten und ein Kollege hat die Hörgeschädigtenschule (wegen zu großer Schwierigkeiten) wieder verlassen. Bleiben noch 16, von denen wiederum zwei operativ von ihren Hörschäden befreit wurden. Bei weiteren zwei Kollegen ergibt sich die Frage nach einer Einengung durch die berufliche Qualifikation (Sozialpäd. grad. und Heilpädagogische Unterrichtshilfe), so daß streng genommen nur 12 derzeit in der BRD unterrichtende hörgeschädigte Lehrer von Hörgeschädigten erfaßt wurden. Da jedoch alle 18 Kollegen als Hörgeschädigte im pädagogischen Bereich Erfahrungen gesammelt haben, werde ich auf alle 18 Fragebogen zurückgreifen. Das Alter der Kollegen liegt zwischen 29 und 60, das Durchschnittsalter bei 42,5 Jahren; 11 von ihnen sind männlichen, 7 weiblichen Geschlechts.

Sie kommen aus fast allen Teilen der Bundesrepublik (ausgenommen Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Saarland). Bayern steht mit 5 Meldungen an der Spitze, gefolgt von Bremen (4) und Hamburg (3). Tendenzen in bezug auf die Verteilung auf Stadt- und Flächenstaaten, auf Nord- oder Süddeutschland oder gar auf von unterschiedlichen Parteien regierte Länder sind nicht festzustellen (s. Tabelle 1).

Bei den in F II ausgeschiedenen vier Kollegen(innen) handelt es sich um noch im Dienst befindliche voll ausgebildete Pädagogen, so daß die Zahl der "Aktiven" und gleichzeitig pädagogisch Qualifizierten hier auf acht zusammenschumpft.

Kennziffer	Ge- schlecht	Alter	Bundesland
1.	w.	45	Bayern
2.	m.	35	Schleswig-Holstein
3.	m.	60	Hamburg
(4.)	m.	56	Bremen
(5.)	m.	58	Nordrhein-Westfalen
6.	m.	37	Bremen
7.	m.	50	Hessen
(8.)	m.	32	Hamburg
9.	m.	29	Hamburg
10.	w.	54	Berlin
11.	w.	44	Bayern
12.	m.	36	Bremen
13.	w.	-	Bremen
14.	m.	45	Baden-Württemberg
15.	w.	32	Bayern
(16.)	w.	39	Bayern
17.	w.	29	Bayern
18.	m.	41	Baden-Württemberg

Tabelle 1: Anzahl, Alter, Geschlecht und Verteilung
In Klammern gesetzte Kennziffern:
in F II nicht enthalten

4.3.2. Hörstatus

Die Variationsbreite der Hörschädigungen reicht von der leichten Schwerhörigkeit bis zur prälingualen Ertaubung. Es sind alle Arten von Schwerhörigkeit vertreten: beidseitige hochgradige Innenohrschwerhörigkeit, kombinierte Schwerhörigkeit mit starken Dauergeräuschen, Schalleitungsschwerhörigkeit, Trommelfelldefekt einseitig, usw. (s. Tabelle 2). Entsprechend umfangreich ist die Liste der Ursachen: grippaler Infekt, Minen- bzw. Bombendetonation, Zusammenprall beim Tauchen, Mittelohrentzündung, Mumps, Tb-Behandlung mit Streptomycin, Geburtstrauma, Unfall, Vererbung und Otosklerose. Generell läßt sich nicht sagen, daß bestimmte Arten oder Grade von Hörschädigungen den Einsatz im pädagogischen Bereich ausschließen. Selbst im Falle der vorzeitig pensionierten Kollegin (Otosklerose) kann man nicht verallgemeinern. Eine andere, ebenfalls an Otosklerose erkrankte Kollegin, versieht ihren Dienst - nach 3 Operationen und mit Hörgeräten. Gegenläufig ist z.B. auch der Fall einer 29-jährigen Kollegin, die gerade wegen einer progredienten Innenohrschwerhörigkeit von derzeit 70 - 80 dB den Beruf der Sonderschullehrerin ergriffen hat. Extreme sind Fälle von Kollegen, die trotz prälingualer Gehörlosigkeit Lehrer von Gehörlosen wurden. Die Berufsfähigkeit oder -unfähigkeit läßt sich nicht vom Hörschaden allein ableiten. Von entscheidender Bedeutung scheint zu sein, wie der Hörschaden psychisch verarbeitet wurde und welche Einstellung der Betroffene zu seiner Behinderung entwickelte.

Das Alter bei Eintritt des Hörschadens schwankt zwischen 12 Monaten und 55 Jahren. Die Mehrzahl (44 %) ist im Erwachsenenalter schwerhörig geworden. Vor Beginn des Spracherwerbs wurde 1/6 der Befragten gehörlos bzw. schwerhörig. Zählt man alle in der Kindheit (von 1 - 8 1/2 Jahren) Ertaubten zusammen, so ergibt das eine Gruppe von 7 (39 %). Auch hier stellt sich durchaus kein einheitliches Bild ein (s. Tabelle 3).

	<u>besseres Ohr</u>	<u>schlechteres Ohr</u>
gehörlos	3	4
resthörig	1	-
hochgradig	2	5
mittelgradig schwerhörig	4	3
leicht	2	2
kein Hörschaden	2	-

Tabelle 2: Hörstatus (nach F II, "Grob-sortierung")

	<u>gehörlos</u>	<u>schwerhörig</u>
bis 1 Jahr	2	1
1 - 6	2	4
6 - 18	1	-
18	-	8

Tabelle 3: Alter bei Eintritt des Hörschadens
(nach F I und F II)

5 Kollegen geben an, daß ihr Hörschaden progredient sei, 7 leiden unter Tinnitus (F II). 7 tragen Hörgeräte (davon 2 Gehörlose). Bei den Hörgeräten handelt es sich in 5 Fällen um HdO-Geräte (4 x beidseitig getragen), in einem Fall um ein Kastengerät und in einem Fall um eine Hörbrille mit Knochenhörer. 6 Kollegen haben sich insgesamt 15 Ohroperationen unterzogen (F II). Angegeben wurden: Tympanoplastik, Stapedektomie, Cholesteatomentfernung, Implantation einer Knorpel-Drahtprothese und Radikaloperation mit Nachoperation.

4.3.3. Schulbildung und berufliche Qualifikation (F II)

9 Kollegen haben ausschließlich die Regelschule besucht, 3 die Sonderschule, 2 besuchten beide Schularten (in einem Fall das 1. - 2., im anderen das 3. - 6. Schuljahr in der Regelschule). Nur ein Schwerhöriger besuchte die Schwerhörigenschule (vom 3. - 6. Schj.). Alle 4 Gehörlosen dagegen besuchten die Sonderschule, einer den Realschulzweig der Schwerhörigenschule, die anderen 3 die Gehörlosenschule (Hauptschule). Entsprechend den unterschiedlichen Schulen, die Schwerhörige und Gehörlose besuchten, sind auch die Schulabschlüsse: 75 % der Gehörlosen haben den Hauptschulabschluß, 70 % der Schwerhörigen das Abitur (s. Tabelle 4). 50 % der Gehörlosen mußten daher auf dem 2. Bildungsweg das Fachabitur bzw. die Fachhochschulreife erwerben. Von den Schwerhörigen brauchten das nur 20 % (s. Tabelle 5).

Bei der beruflichen Qualifikation sieht es ähnlich aus. 90 % der Schwerhörigen haben ein PH-Studium absolviert, aber kein einziger Gehörloser. Auch grundständiges Studium (Schwerhörige 10 %) oder Aufbaustudium (Schwerhörige 60 %) blieben ihnen verschlossen. Es ist beachtenswert: Insgesamt 50 % der Befragten sind ausgebildete Sonderschullehrer. Offen bleibt die Frage, wieviele der anderen Kollegen ursprünglich das gleiche Ziel hatten, es aber nicht erreichen konnten. Hinweise dafür sind vorhanden: "Nach einem halbjährigen Praktikum bewarb ich mich für das Sonderschullehrer-Studium in Heidelberg. Dieses wurde jedoch wegen meiner Schwerhörigkeit vom Institut und vom Kultusministerium abgelehnt!!!" Die beruflichen Qualifikationen der Gehörlosen sind: Fachhochschul-

studium Bautechnik, Fachhochschulstudium Sozialpädagogik, Meisterprüfung, Kindergärtnerinnenseminar (s. Tabelle 5). Der berufliche Status ist entsprechend: 100 % der Gehörlosen sind Angestellte, 90 % der Schwerhörigen Beamte (s. Tabelle 6). Als sie sich für die Hörgeschädigtenpädagogik entschieden, waren alle bis auf eine schwerhörige Kollegin bereits selbst hörgeschädigt.

Folgende Dienstbezeichnungen wurden genannt (F I):

- 7 x Sonderschullehrer (davon 1 Konrektor u. 1 Schulleiter)
- 4 x Lehrer
- 2 x Studienrat
- je 1 x Fachlehrer
 - Technischer Lehrer
 - Gewerbeschulrat
 - Sozialpädagoge grad.
 - Heilpädagogische Unterrichtshilfe.

Von 18 Kollegen werden insgesamt 10 Dienstbezeichnungen genannt. Diese Dienstbezeichnungen und die ihnen zugrunde liegenden Qualifikationen decken praktisch das gesamte pädagogische Feld ab. Hörgeschädigte Lehrer sind auf fast allen Ebenen der Angestellten- und Beamtenhierarchie zu finden.

Die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen Hörstatus und der beruflichen Qualifikation besteht, ist z.T. schon beantwortet worden: Gehörlose scheinen erheblich schlechtere Chancen zu haben. Eine Ausnahme wird aber schon in dieser Bestandsaufnahme deutlich: eine spätertaubte Kollegin, die Studienrätin geworden ist. Worauf ist der insgesamt niedrigere Ausbildungsstand der Gehörlosen zurückzuführen? Die Antwort kann nur ein Blick über die Landesgrenzen geben: Die Vielzahl amerikanischer "deaf teachers of the deaf" deutet darauf hin, daß nicht die Behinderung selbst die Ursache ist, sondern die nicht vorhandene behinderungsspezifische Ausbildungsmöglichkeit.

Innerhalb der Gruppe der Schwerhörigen ist keine Korrelation zwischen Grad der Hörschädigung und beruflicher Qualifikation festzustellen. Auch eine hochgradige Schwerhörigkeit steht der Ausbildung zum Sonderschullehrer offensichtlich nicht im Wege.

	Schulbesuch						Schulabschluss							
	Regelschule		Schwerhörigen- schule		Gehörlosen- schule		Hauptschule		Realschule		Gymnasium		anderer	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
gesamt	11	79	2	14	3	21	3	21	3	21	7	50	4	29
gehörlos	1	25	1	25	3	75	3	75	1	25	-	-	2	50
schwerhörig	10	100	1	10	-	-	-	-	2	20	7	70	2	20

Tabelle 4: Schulbildung (nach F II)

	1. Bildungsweg		2. Bildungsweg		PH-Studium		Universitäts-Studium (höheres Lehramt)		Grundständiges Studium Sonderpädagogik		Aufbaustudium Sonderpädagogik		andere	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	gesamt	7	50	4	29	9	64	-	-	1	7	6	42	5
gehörlos	-	-	2	50	-	-	-	-	-	-	-	-	4	100
schwerhörig	7	70	2	20	9	90	-	-	1	10	6	60	1	10

Tabelle 5: Berufliche Qualifikation (nach F II)

	Angestellte		Beamate	
	n	%	n	%
gesamt	5	36	9	64
gehörlos	4	100	-	-
schwerhörig	1	10	9	90

Tabelle 6: Beschäftigungsverhältnis (nach F II)

4.3.4. Schulischer Einsatz

Die Pflichtstundenzahlen der Kollegen sind unterschiedlich. Schulleiter (5) und Konrektor (18) erteilen naturgemäß am wenigsten Unterricht. Bei den anderen Kollegen schwanken die Zahlen zwischen 31 (Heilpädagogische Unterrichtshilfe) und 23 (Gewerbeschulrat). Nur eine Kollegin scheint ein reduziertes Stundendeputat zu haben, alle anderen erteilen die volle Pflichtstundenzahl.

4 Kollegen (2 gehörlose, 2 schwerhörige) arbeiten ausschließlich in der Gehörlosenschule, 6 (schwerhörige) nur in der Schwerhörigenschule. 4 Kollegen (ebenfalls 2 gehörlose und 2 schwerhörige) sind in beiden Abteilungen eingesetzt.

Normalhörende werden nur in zwei Fällen und nur mit wenigen Stunden von Schwerhörigen unterrichtet. Unterricht bei Mehrfachbehinderten erteilen 4 Kolleginnen (3 schwerhörige, 1 gehörlose).

Zwei Kollegen machten zum Einsatz in den verschiedenen Schulstufen keine ausreichenden Angaben. Die übrigen 12 unterrichteten insgesamt wöchentlich 287 Stunden. Hörgeschädigte sind in allen Schulstufen vom Kindergarten bis zur Berufsschule tätig. Schwerhörige werden überall eingesetzt (ein schwerhöriger Gymnasiallehrer fiel leider bei F II aus), überwiegend (33 % der Stunden) jedoch in der Hauptschule. Gehörlose dagegen sind ausschließlich bei Mehrfachbehinderten (36 %) und in der Berufsschule (64 % der Stunden) zu finden (s. Tabelle 7). Auch hier zeichnet sich die besondere Position der Gehörlosen selbst innerhalb der Gruppe hörgeschädigter Lehrer ab.

Die Angaben über die Unterrichtsfächer sind leider zu unvollständig, als daß sie eine statistische Auswertung gestatten würden. Genannt werden folgende Fächer:

Deutsch, Englisch, Mathematik, Sachkunde, Geschichte, Biologie, Gemeinschaftskunde, Religion, Sport, Kunst, Werken, Arbeitslehre, Fachkunde, -rechnen und -zeichnen, Musik, Therapie, praktische und theoretische Unterweisung, Rhythmik, Schwimmen,

manuelle Beschäftigung, Philosophie. Generalisierend läßt sich feststellen: Hörgeschädigte unterrichten in (fast) allen Fächern. Selbstverständlich findet eine Berücksichtigung der Behinderung statt. So kann z.B. ein leicht Schwerhöriger durchaus noch Musik unterrichten und den Chor leiten, eine hochgradig Schwerhörige beschränkt sich dagegen auf die Rhythmik.

In welchen Bereichen glauben nun Hörgeschädigte nicht oder nur bedingt einsetzbar zu sein? Genannt wird überwiegend und fast ausschließlich die Artikulation, damit zusammenhängend "Oberklassen, die gut und rasch sprechen", Fremdsprachenunterricht und die Unterstufe.

Hingewiesen wird außerdem von einem Gehörlosen auf "lernbehinderte Gehörlose". Hier zeichnet sich eine gewisse Verunsicherung ab, da andere Gehörlose doch gerade im Bereich der Mehrfachbehinderten eingesetzt werden. Die Argumentation ist in sich widersprüchlich:

- a) Gehörlose haben Mühe genug mit "normalen" gehörlosen Schülern und sollten deshalb nicht Kinder mit zusätzlichen Behinderungen unterrichten.
- b) Da Gehörlose zum lautsprachlichen Unterricht nicht befähigt sind, dürfen sie nur "Gebärdenschüler", d.h. Mehrfachbehinderte, unterrichten.

Faktischer Einsatz von gehörlosen Lehrkräften und die z.T. von ihnen geäußerten Ansichten dokumentieren eine ausgesprochene Orientierungslosigkeit. Die Argumentation ist scheinbar in beiden Fällen schlüssig und logisch - tatsächlich jedoch falsch. Weder eine Beschränkung auf "Gebärdenschüler" noch auf "normale" ist durch die Gehörlosigkeit des Lehrers bedingt. Hinweise auf taubstumme Lehrer der Vergangenheit und auf gehörlose Lehrer im Ausland bringen den Beweis. Die gleichen Hinweise seien dem schwerhörigen Kollegen entgegengehalten, der glaubt, wegen seiner Kommunikationsprobleme auf Konferenzen nicht Schulleiter werden zu können.

Die Ansichten der Vorgesetzten (Schulleiter) über die Grenzen des Einsatzes hörgeschädigter Lehrer wurden nicht direkt, sondern nur indirekt über die befragten Kollegen in Erfahrung gebracht. Interessant sind folgende Angaben: "Anfangs wurde ich ausschließlich als Springer (ohne Verantwortlichkeit) zum Auffüllen von Deputaten eingesetzt. Durch kontinuierliche Leistung konnte ich die Vorurteile langsam abbauen " (schwerhöriger Berufsschullehrer). Hier werden Vorurteile auf Seiten der Vorgesetzten direkt angesprochen. Bezeichnenderweise muß gerade der Behinderte sich durch übergroße Tüchtigkeit auszeichnen und gewissermaßen seine Existenzberechtigung (an diesem Arbeitsplatz) unter Beweis stellen. Das ist aber wohl nicht überall so: "Rektor war immer zufrieden, ich kann machen was ich will " (hochgradig schwerhörige Sonderschullehrerin). In manchen Fällen scheint man es aber auch vorzuziehen, den Vorgesetzten gegenüber die Behinderung nicht zu erwähnen: "wissen es z.T. gar nicht" (schwerhöriger Sonderschullehrer). Ein Gehörloser weiß, daß seine Vorgesetzten ihn für den Unterricht bei Schwerhörigen für ungeeignet halten - ganz im Gegensatz zu seiner eigenen Meinung. Im übrigen scheinen die Vorgesetzten die gleichen Vorbehalte wie die hörgeschädigten Kollegen selbst zu haben: kein Einsatz in der Artikulation.

Zur Stellung innerhalb ihres Kollegiums nennen die Befragten überwiegend positive Kriterien: "gut, geachtet, voll dazugehörig, akzeptiert, normal, kooperativ, nicht zurückgesetzt, gleichgestellt, voll akzeptiert 'so wie ich bin' ". Größtes Problem ist natürlich die Kommunikation, besonders auf Konferenzen: Es kommt mehr und mehr zu sprachlichen Mißverständnissen, die von beiden Seiten mit mehr oder weniger Geduld ertragen werden " (altersschwerhöriger Sonderschullehrer). "Es war sehr schwierig, auf den Gesamtkonferenzen zu folgen " (schwerhöriger Sonderschullehrer). "Bei Konferenzen und Feiern im Kollegium ist es jedoch oft schwierig, alles mitzubekommen. Ich bin da doch oft auf einen 'Dolmetscher' angewiesen " (gehörlose Heilpädagogische Unterrichtshilfe). Negative Äußerungen wie "bei den Meistern und Ausbildern

skeptisch gesehen (evtl. Vorurteile)" (gehörloser Berufsschullehrer) oder "z.T. distanzierendes Verhältnis zu (älteren) Kollegen" (gehörloser Sozialpädagoge) sind selten. Wie weit die Selbsteinschätzungen jedoch mehr auf Wunschvorstellungen als auf der Realität beruhen, läßt sich nicht beurteilen.

	Mehrfach-behinderte		Kindergarten/Vorschule		Grundschule		Hauptschule		Realschule		Gymnasium		Berufsschule Berufsfachschule		ges. Stundenzahl
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
gesamt	81	28	7	2	52	18	65	23	3	1	-	-	79	28	287
gehörlos	31	36	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	56	64	87
schwerhörig	50	25	7	4	52	26	65	33	3	2	-	-	23	12	200

Tabelle 7: Schulischer Einsatz (nach F II)

(n = Anzahl der in diesem Bereich erteilten Unterrichtsstunden)

4.3.5. Motivation

Ist der eigene Hörschaden Motiv für die Arbeit mit Hörgeschädigten? Diese Frage wurde von vier Kollegen mit nein, von einer Kollegin mit z.T. und von 13 mit ja beantwortet. (F I) Unter den Kollegen, die mit "nein" und "z.T." antworteten, befindet sich nur eine, deren Hörschaden bereits vor dem Studium eingetreten war. Die Kollegen, die mit "ja" antworteten, studierten bereits mit der Absicht, Hörgeschädigtenpädagogen zu werden oder ließen sich aufgrund ihres eigenen Hörschadens an eine Hörgeschädigtenschule versetzen (so auch die "z.T." antwortende Kollegin). Die Frage ist

allerdings doppeldeutig. "Motiv" könnte bedeuten: a) notgedrungen, da keine andere Möglichkeit mehr bestand, und b) aus Überzeugung, um Schicksalsgenossen zu helfen.

Interessant sind daher die Ergänzungen zur Frage nach dem Motiv: "Ich wollte und will mithelfen, daß es den Hörgeschädigten besser gehen soll als mir in meiner Kindheit und Jugendzeit" "Die Schulbehörde hat mich an die Schule für Hörgeschädigte geschickt. Ich wollte nur kleinere Gruppen." "Ja, logisch klar" "Ja, ich arbeite nun schon das 12. Jahr bei mehrfachbehinderten Hörgeschädigten" "Nicht soziales Motiv! - Mir blieb nichts anderes übrig!" "Ja, unbedingt"

Um die Motivation für die Berufswahl eindeutiger darstellen zu können, wurde das Thema in F II erneut aufgegriffen. Es wurden Antwortmöglichkeiten vorgegeben, die z.T. aus den freien Äußerungen aus F I stammten. Auswahl und Zusammenstellung sind naturgemäß subjektiv, und ein Anspruch auf Vollständigkeit kann nicht erhoben werden. Ergänzt wurde der Antwortkatalog nur in einem Falle: "Weil ich vom Arzt aus Ablesen lernen sollte und dabei hier spürte, daß ich gebraucht wurde" (spätertaubte Lehrerin). Im übrigen scheinen die Befragten keine wesentliche Antwortmöglichkeit vermißt zu haben. Die Antworten sind im übrigen teilweise synonym, d.h. sie überlagern einander. Manches Argument wurde von den Befragten sicher nicht bei der Berufswahl in Erwägung gezogen, sondern erst bei Ausübung des Berufes erkannt. Insofern stellen die Antworten dann eine Selbsteinschätzung der beruflichen Situation und der persönlichen Erfahrungen dar.

An erster Stelle, sowohl insgesamt als auch bei Gehörlosen und Schwerhörigen getrennt, steht das Motiv "besseres Verständnis für die Probleme der Hörgeschädigten" (Antwort Nr. 7, Tabelle 8). Bei den Gehörlosen ist die "Vermittlung eines stärkeren Selbstbewußtseins" (Nr. 14) von gleich starker Bedeutung. Die Vorbildfunktion ist in ihren Augen offensichtlich eminent wichtig. Die Antworten der Schwerhörigen heben sich davon ab. Bei ihnen liegen an letzter Stelle die Antworten Nr. 3 (Erfahrungen als Schüler einer Sonderschule) und 9 (Effektiver arbeiten und mehr Wissen vermitteln wegen bes-

serer Kommunikation). Nr. 3 ist verständlich: Nur ein Schwerhöriger war Schüler der Schwerhörigenschule. Nr. 9 besagt, daß Schwerhörige eben auch keine besseren Kommunikationsmedien als Hörende haben und deshalb auch nicht effektiver arbeiten können. Die Gehörlosen schätzen sich in diesem Punkt ganz anders ein. 75 % der Gehörlosen bekunden jeweils bessere Kommunikation und effektivere Arbeit.

Die resignativ anmutende Formel "weil mir nichts anderes übrig blieb" wird insgesamt von 42 % der Befragten (Gehörlose und Schwerhörige etwa gleich) bejaht. Der Hörschaden war für viele äußerer Anlaß für die Berufswahl, spielt als Motivation jedoch nur eine untergeordnete Rolle. Soziales Engagement und pädagogische Aufgabe sind in den Vordergrund getreten. Dies wird insbesondere bei den Gehörlosen deutlich, die insgesamt viel entschiedener zustimmen. Allgemein zeigt es sich aber auch bei den "Zweidrittelmehrheiten" für "mehr Einfühlungsvermögen und Verständnis" (Nr. 5), "mehr partnerschaftliches Verhältnis" (Nr. 8), "besseres Eingehen auf psychosoziale Schwierigkeiten" (Nr. 10) und "bessere Beurteilung der Eigenarten" (Nr. 12) (s. Tabelle 8).

Ein Vergleich mit den Berufswahlmotiven nicht behinderter Sonderschullehrer ist schwierig, da die vorgegebenen Antworten in F II und in den oben zitierten Untersuchungen (s. 1.4.) sich grundlegend unterscheiden. Materielle Kategorien wie "Aufbaustudium mit Gehaltsfortzahlung", "höhere Besoldungsgruppe", "Chance des Schulortwechsels" u.ä. wurden in den eigenen Untersuchungen außer acht gelassen. Die Vehemenz der Zustimmung zu den sozial-humanitären Antworten legt allerdings den Schluß nahe, daß dieser Motivationsbereich bei den hörgeschädigten Lehrern ein erheblich größeres Gewicht hat als bei Hörenden.

4.3.6. Kommunikationsmedien (F II)

In F II sollte die Frage nach den Kommunikationsmedien in den verschiedensten Bereichen möglichst genau abgeklärt werden. Von besonderer Bedeutung ist natürlich der schulische Bereich. Zusätzlich sollten aber auch die kommunikativen Gepflogenheiten im Privatbereich erfaßt werden, um beide Be-

Ich habe mich zur Arbeit mit Hörgeschädigten
entschlossen, weil ...

		R a n g					
		ges.	geh.	schw.	ges.	geh.	schw.
1. ... mir nichts anderes übrig blieb.	n %	6 42	2 50	4 40	5	3	3
2. ... ich die gleichen Erfahrungen gemacht habe wie meine Schüler.	n %	3 21	1 25	2 20	8	4	4
3. ... meine eigenen Sonderschülererfahrungen mich veranlaßten, Verbesserungen anzustreben.	n %	5 36	3 75	1 10	6	2	5
4. ... es meinen Schülern besser gehen soll als mir.	n %	5 36	3 75	2 20	6	2	4
5. ... ich aufgrund meiner Betroffenheit mehr Einfühlungsvermögen und Verständnis habe.	n %	9 64	3 75	6 60	2	2	2
6. ... ich keine Kommunikationsschwierigkeiten mit den Schülern habe	n %	5 36	3 75	2 20	6	2	4
7. ... ich die Probleme der Hörgeschädigten leichter verstehen kann.	n %	11 79	4 100	7 70	1	1	1
8. ... ich aufgrund gleicher Problemlage und entspannter Kommunikation ein mehr partnerschaftliches Verhältnis zu den Schülern habe.	n %	9 64	3 75	6 60	2	2	2
9. ... ich wegen der besseren Kommunikation effektiver arbeiten und mehr Wissen vermitteln kann.	n %	4 29	3 75	1 10	7	2	5
10. ... ich besser auf die psychosozialen Schwierigkeiten der Schüler eingehen kann.	n %	9 64	3 75	6 60	2	2	2
11. ... ich den Schülern Gelegenheit zu positiver Identifikation geben kann.	n %	6 42	2 50	4 40	5	3	3
12. ... ich die Eigenarten der hörgeschädigten Kinder besser beurteilen kann.	n %	9 64	3 75	6 60	2	2	2
13. ... ich die Schüler ernster nehmen kann.	n %	7 50	3 75	4 40	4	2	3
14. ... ich glaube, den Schülern ein stärkeres Selbstvertrauen vermitteln zu können.	n %	8 57	4 100	4 40	3	1	3

Tabelle 8: Motivation (nach F II)

reiche miteinander vergleichen zu können. In der folgenden Darstellung sollen einfachheitshalber nur die an erster Stelle genannten Medien berücksichtigt werden. Genauere Angaben sind den Tabellen 9 und 10 zu entnehmen.

In der Kommunikation mit den Schülern hat insgesamt die Lautsprache den Vorrang, gefolgt von kombinierter Methode und Gebärden. Betrachtet man allerdings gehörlose und schwerhörige Lehrer getrennt, so ergibt sich ein geradezu entgegengesetztes Bild: Schwerhörige benutzen vorwiegend die Lautsprache, Gehörlose die kombinierte Methode und Gebärden. Das vorzugsweise benutzte Kommunikationsmedium richtet sich im wesentlichen nach den Adressaten: bei gehörlosen Kindern kombinierte Methode bzw. Gebärden, bei schwerhörigen Lautsprache. Ausnahmen bilden lern- bzw. mehrfachbehinderte schwerhörige Schüler, die von ihren schwerhörigen Lehrerinnen ebenfalls überwiegend per kombinierte Methode/Gebärden unterrichtet werden.

Ein Zusammenhang mit der Motivation gehörloser Lehrer zeichnet sich ab. Sie unterrichten vorzugsweise kombiniert oder manual, und 75 % geben bei der Frage nach der Motivation "keine Kommunikationsschwierigkeiten" an. Daraus folgt, daß 75 % angeben, "effektiver arbeiten und mehr Wissen vermitteln" zu können (s.o., 4.3.5.).

Aufgewachsen sind alle, Gehörlose wie Schwerhörige, mit der Lautsprache (nur ein Gehörloser nennt die kombinierte Methode). An zweiter Stelle steht die Schrift. Erst dann folgen kombinierte Methode und Gebärde. "Zu Hause" fühlt sich die Mehrheit deshalb auch in der Lautsprache, wobei bei den Gehörlosen ein Schwenk in Richtung kombinierte Methode/Gebärden nicht zu übersehen ist. Die extreme kommunikative Situation der Gehörlosigkeit fordert offensichtlich ihren Tribut, während die Schwerhörigen sich weiterhin auf die Lautsprache konzentrieren und sich der Gebärden enthalten. Das trifft auch für die schulische und berufliche Ausbildung zu. Schwerhörige benutzen ausschließlich Lautsprache und Schrift. Auch für die Gehörlosen sind diese Medien führend, und Gebärden, kombinierte Methode, Dolmetscher und Tutor spielen eine untergeordnete Rolle.

		R					A					N					G				
		gesamt					gehörlos					schwerhörig									
		1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	4.	5.					
3. mit Schülern	Lautsprache	6	2	2	-	-	-	-	1	-	-	6	2	1	-	-					
	Schrift	-	3	3	3	-	-	-	1	1	-	-	3	2	2	-					
	Gebärden	2	2	2	1	1	1	2	-	-	-	1	-	2	1	1					
	komb. Methode	4	2	-	-	-	2	-	-	-	-	2	2	-	-	-					
	Dolmetscher	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-					
	Tutor	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-					
	andere	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-					
4. aufgewachsen mit	Lautsprache	11	-	-	-	-	2	-	-	-	-	9	-	-	-	-					
	Schrift	-	5	1	-	-	-	1	1	-	-	-	4	-	-	-					
	Gebärden	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-					
	komb. Methode	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-					
	Dolmetscher	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-					
	Tutor	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-					
	andere	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-					
5. "zu Hause" in	Lautsprache	9	-	-	-	-	1	-	-	-	-	8	-	-	-	-					
	Schrift	1	3	1	1	-	-	-	1	1	-	1	3	-	-	-					
	Gebärden	1	1	-	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	-					
	komb. Methode	1	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-					
	Dolmetscher	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-					
	Tutor	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-					
	andere	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-					

Tabelle 9: Kommunikationsmedien

(Die Ziffern bezeichnen die Häufigkeit der Nennungen an der jeweiligen Rangstelle)

		R A N G														
		gesamt					gehörlos					schwerhörig				
		1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	4.	5.
6. während der Ausbildung	Lautsprache	10	1	-	-	-	2	1	-	-	-	8	-	-	-	-
	Schrift	2	4	-	-	-	1	1	-	-	-	1	3	-	-	-
	Gebärden	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
	komb. Methode	-	-	1	-	1	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-
	Dolmetscher	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
	Tutor	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
	andere	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1. mit erwachse- nen Gehörlosen	Lautsprache	3	1	1	1	-	-	-	-	1	-	3	1	1	-	-
	Schrift	-	2	2	2	1	-	-	2	-	-	-	2	-	1	1
	Gebärden	1	2	3	1	-	1	1	-	-	-	-	1	3	1	-
	komb. Methode	3	2	1	-	-	1	1	-	-	-	2	1	1	-	-
	Dolmetscher	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Tutor	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	andere	-	-	-	1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-
2. mit erwachse- nen Schwer- hörigen	Lautsprache	7	-	1	-	-	1	-	1	-	-	6	-	-	-	-
	Schrift	-	1	-	2	-	-	-	-	2	-	-	1	-	-	-
	Gebärden	-	1	-	-	1	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-
	komb. Methode	2	1	1	-	-	1	1	-	-	-	1	-	1	-	-
	Dolmetscher	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
	Tutor	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	andere	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabelle 10: Kommunikationsmedien

(Die Ziffern bezeichnen die Häufigkeit
der Nennungen an der jeweiligen Rangstelle)

In der Kommunikation mit Erwachsenen treten die Differenzen besonders kraß zu Tage. Schwerhörige kommunizieren mit Schwerhörigen fast ausschließlich per Lautsprache, Gehörlose mit Gehörlosen überwiegend per Gebärde/kombinierte Methode. Die gemischte kommunikative Situation ist uneinheitlich und kompliziert, beide Seiten versuchen sich auf das Gegenüber einzustellen und benutzen etwa im gleichen Maße sowohl Lautsprache als auch die kombinierte Methode (s. Tabelle 10).

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß alle hörgeschädigten Lehrer in der Lautsprache aufgewachsen sind und in ihr ihre Ausbildung erhalten haben. Alle müssen demzufolge im Vollbesitz der Sprache, auch der gesprochenen, sein. Die Gehörlosen tendieren in ihrem kommunikativen Verhalten zur kombinierten Methode und zur Gebärde, während Schwerhörige sich wie Vollsinnige weiter der Lautsprache bedienen. In der Unterrichtssituation neigen alle dazu, sich auf die kommunikativen Bedürfnisse und Fähigkeiten ihrer Schüler einzustellen.

4.3.7. Grundsätzliche Einstellungen

Es sollten die Einstellungen der hörgeschädigten Kollegen ausgelotet werden zu den Themenbereichen

pädagogischer Einsatz Hörgeschädigter,
bessere Ausbildungschancen,
Oralismus/Manualismus und
Identifikation mit der Behinderung.

In F I wurden durch die Fragen C 4 (andere Beziehung zu Schülern aufgrund Selbst-Betroffenseins) und C 6 (schwerhörige Abiturienten haben kaum eine Chance, Lehrer zu werden) frei formulierte Antworten angeregt. Hinzu kommen ergänzende Angaben, die z.T. sehr umfangreich sind.

In F II waren - um Vergleichsmöglichkeiten und die Basis für generelle Aussagen zu schaffen - Antworten vorgegeben. Auswahl und Formulierungen der Statements sind selbstverständlich tendenziös, worauf einige Kollegen auch hinwiesen (s.o.). Sie wurden jedoch absichtlich provokativ dargeboten, um möglicherweise verborgene Ansichten zu Tage zu fördern. Eine gewisse

Ausgewogenheit sollte durch die Aufnahme durchaus konträrer Statements erzielt werden.

4.3.7.1. Pädagogischer Einsatz Hörgeschädigter

Um der Individualität der Ansichten gerecht zu werden, seien einige Zitate aus F I vorangestellt:

"Meiner Ansicht nach können und sollten 'hörgeschädigte Lehrer' nicht Lehrer bei Hörgeschädigten sein. Ein Hörgeschädigter überhört vieles, versteht falsch, ist selbst unsicher."

"Als Fachlehrer und in Realschulklassen dürften sich kaum Schwierigkeiten ergeben. Praktisch taube oder gehörlose Kollegen werden in Schwerhörigenschulen kaum Befriedigung finden."

"Die Schwerhörigkeit hat in jedem Fall Auswirkungen auf die psychischen Verhältnisse."

"Persönlich möchte ich behaupten, daß mein berufliches Engagement wesentlich durch die eigenen Erfahrungen als Schwerhöriger geprägt wurde. Nach dem Erlebten würde ich denselben Weg noch einmal gehen."

"Meine Anwesenheit in der Schule bietet gehörlosen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit der positiven Identifikation mit einem gehörlosen Erwachsenen, welche sehr wichtig ist zur persönlichen Verarbeitung der eigenen Behinderung!"

"Ich hatte vorher keine Beziehungen zu Gehörgeschädigten. Da ich nun selber betroffen bin, konnte ich mich gut eingewöhnen."

"Ich bin sehr gern in der Schule, aber der Unterricht ist auch sehr anstrengend."

"Mein Ziel in der Arbeit als Lehrer von Schwerhörigen und Tauben: Selbstsicherheit vermitteln, Lebensfreude vermitteln, Kinder neugierig zu machen hinsichtlich Lernstoff, lieber wenig aber gründlich Stoff anbieten, Kinder sollen lernen, alles zu hinterfragen."

"Der einzige Unterschied dürfte darin liegen, daß ich aus eigener Lebenserfahrung weiß, wie schwierig es ist, den

Anschluß zu finden, wenn der 'Faden' während des Unterrichts (oder eines Gespräches) abgerissen ist. Daraus resultiert die Einsicht, im Unterricht möglichst keine 'Bruchstellen' entstehen zu lassen; und wenn trotzdem welche entstehen, diese sofort zu suchen und zu verknüpfen. Ein weiterer Vorteil könnte sein, daß ich in meiner Kindheit gewissermaßen als 'Selbsthilfe' gelernt habe, vom Munde abzulesen."

Die Erfahrungen und Ansichten sind vielfältig und durchaus nicht nur positiv. Die in F I von einzelnen geäußerten Meinungen wurden in F II wieder aufgegriffen und zur Diskussion gestellt. Die Auswertung der zu dieser Thematik gehörenden Fragen ergibt erheblich deutlichere Auskünfte (s. Tabelle 11). Insgesamt fällt wieder (d.h. wie beim Thema Motivation) die weitaus vehementere Zustimmung der Gehörlosen zu allen Statements auf.

Die Ablehnung hörgeschädigter Lehrer durch hörgeschädigte Lehrer ist nicht unerheblich: 21 % lehnen Schwerhörige (Statement Nr. 1) und 29 % Gehörlose ab (Nr. 3). Bei genauerer Betrachtung wird aber deutlich, daß die Ablehnung die jeweils andere Gruppe trifft, d.h. 50 % der Gehörlosen lehnen schwerhörige Lehrer ab und 30 % der Schwerhörigen gehörlose Lehrer. Sich selbst halten sie für geeigneter: Nur 10 % der Schwerhörigen halten schwerhörige Lehrer für ungeeignet und 25 % der Gehörlosen gehörlose Lehrer. (Hier muß noch einmal darauf hingewiesen werden, daß es um das Aufzeigen von Tendenzen und Relationen geht. Die Aussagekraft der Prozentwerte ist im übrigen gering, da sie sich auf extrem kleine Gruppen beziehen.) Die Mehrheit hat offensichtlich die persönliche Erfahrung gemacht, für den Beruf des Hörgeschädigtenlehrers geeignet zu sein. 50 % stimmen der Formulierung "besonders gut geeignet" (Nr. 3) zu. Die Schwerhörigen (40 %) sind dabei zurückhaltender als die Gehörlosen (75 %), ein Indiz dafür, daß die Schwerhörigen ihre Situation doch als defizitär empfinden (eine Notlösung mit nur geringfügigen Vorteilen), während die Gehörlosen ihren Vorsprung vor hörenden Lehrern

	n	%		n	%		n	%
gesamt	3	21	1.) Schwerhörige sollten nicht Lehrer von Hörgeschädigten werden.	7	50	2.) Hörgeschädigte sind besonders gut geeignet für die pädagogische Arbeit mit hörgeschädigten Kindern.	4	29
gehörlos	2	50		3	75		3	50
schwerhörig	1	10	3.) Gehörlose sollten nicht Lehrer von Hörgeschädigten werden.	4	57	12.) Vollsinnige Lehrer können von ihren hörgeschädigten Kollegen einiges lernen.	5	57
				4	100		4	50
			15.) Als hörgeschädigter Lehrer hat man es doch schwerer als die normalhörenden Kollegen.	7	50	17.) Die Schwierigkeiten bei der Verbeamtung hörgeschädigter Lehrer sind diskriminierend.	4	29
				4	75		3	50
			19.) Hörgeschädigte Lehrer sollten grundsätzlich Stundenermäßigung erhalten.	4	29		3	30
				3	25		30	

Tabelle 11: Statements zum Thema:
Pädagogischer Einsatz Hörgeschädigter

ganz klar erkennen. Das wird auch bei Frage 12 deutlich. Alle gehörlosen Lehrer vertreten die Ansicht, ihre vollsinnigen Kollegen könnten einiges von ihnen lernen. Nur 40 % der Schwerhörigen können sich dieser Meinung anschließen. Unabhängig davon äußern 57 % der Befragten (75 % Gehörlose, 50 % Schwerhörige), daß sie es doch schwerer als ihre normalhörenden Kollegen hätten. Das ist durchaus kein Widerspruch. Nur 29 % glauben, daraus die generelle Forderung nach Stundenermäßigung für hörgeschädigte Lehrer ableiten zu müssen (Nr. 19). Die Hälfte aller Befragten empfindet die Schwierigkeiten bei der Verbeamtung Hörgeschädigter als diskriminierend. Entsprechend den realen Gegebenheiten (kein Gehörloser ist Beamter) beklagen sich hierüber 75 % der Gehörlosen, aber auch 40 % der Schwerhörigen, obwohl 90 % Beamte sind - ein Zeichen dafür, daß es für einige mit Schwierigkeiten verbunden gewesen sein muß, diesen Status zu erlangen.

4.3.7.2. Bessere Ausbildungschancen

Die in F I gestellte Frage (C 6) "Wie beurteilen Sie die Tatsache, daß schwerhörige Abiturienten kaum eine Chance haben, Lehrer zu werden?" wird generell dahingehend beantwortet, daß Schwerhörige als Lehrer in Regelschulen keine, in Hörgeschädigtenschulen aber sehr wohl eine Chance haben. Zur Illustration hier einige Zitate:

"unrealistisch, sie sollten andere Berufe erlernen"

"Für diese Berufstätigkeit (von Anbeginn) sollte man volles Gehör haben (Kontrolle der Schülerartikulation in allen Bereichen ist z.B. erforderlich!). Falls ein schwerhöriger Abiturient mit elektroakustischer Hilfe die normalen Anforderungen erreicht, sollte man Ausnahmeregelungen überdenken!"

"Ich bin der Meinung, daß dieses vom Einzelfall abhängen wird. Entscheidungskriterien: 1. Art und Schwere der Hörstörungen, 2. Höhe des IQ zur Hörverlustkompensation, 3. Motivation für den Beruf."

"Vielleicht halten sie es von der Konzentration her nicht durch."

"Chance ist vorhanden! Nahezu alle Gehörlosen bzw. Schwerhörigen resignieren angesichts harter Anforderungen während eines Studiums. Wenn ich mich dennoch durchgesetzt habe, so war ich nicht allein durch meinen Wunsch nach persönlichem beruflichen Aufstieg motiviert, sondern in gleicher Weise von dem Bewußtsein erfüllt, daß mein persönlicher Erfolg meinen Schicksalsgenossen beweisen könnte, nicht unbedingt der Schicht der Unterprivilegierten anzugehören."

"Jedem Schwerhörigen ist unbedingt davon abzuraten, da nicht voraussehbar ist, wie sich die Schädigung weiter entwickelt."

"Auf das Talent kommt es an. Schwerhörige Lehrer können nur an Berufsfachschulen für Hörgeschädigte eingesetzt werden."

"Warum wollen sie unbedingt Lehrer werden?"

"Ich als schwerhöriger Abiturient hatte in Bayern keine Schwierigkeiten. Nur gute Erfahrung - habe aber als Ziel immer Taubstummenlehrer als Beruf angegeben."

"Ab Sekundarstufe I für Schwerhörige und ab Sekundarstufe II für Gehörlose halte ich schwerhörige Lehrer für gut geeignet, vorausgesetzt die Hörprobleme bleiben in Grenzen."

Die Äußerungen greifen in jedem Fall auf die ganz persönlichen und speziellen Erfahrungen zurück. Teilweise fällt auf, wie eingeschränkt diese Erfahrungen sind. Oft widersprechen sie sich auch gegenseitig. Die Grenzen, die z.T. angegeben werden, können nicht allgemeingültig sein.

Auch innerhalb der kleinen Gruppe der hörgeschädigten Lehrer sind die Ansichten sehr divergent. In bezug auf eine Anpassung der Studiengänge an die Bedürfnisse Hörgeschädigter wird in F I keine einzige Äußerung gemacht. Entweder ist noch keiner auf die Idee genommen, oder sie wird als zu unrealistisch gar nicht in Erwägung gezogen. In F II greifen immerhin 50 % (75 % Gehörlose, 40 % Schwerhörige) diesen Gedanken auf (Nr. 6: Studiengänge der Hörgeschädigtenpädagogik sollten hörgeschädigten Studenten zugänglich gemacht werden, z.B. durch den Einsatz von Höranlagen, Dolmetschern u.ä.). Auch die Fragen Nr. 4 und Nr. 5 (bessere Möglichkeiten für Abitur und stärkere Anpassung des Hörgeschädigtenbildungs-

wesens an Bedürfnisse der Hörgeschädigten) finden bei den Schwerhörigen nur zurückhaltende (60 %), bei den Gehörlosen dagegen vorbehaltlose (100 %) Zustimmung (s. Tabelle 12). Alles in allem plädiert die Mehrheit der hörgeschädigten Lehrer für bessere Bedingungen in der schulischen Ausbildung und in der Lehrerausbildung.

	4.) Begabte Hörgeschädigte sollten bessere Möglichkeiten erhalten, das Abitur zu machen.		5.) Das Hörgeschädigtenbildungswesen müßte mehr den Bedürfnissen der Hörgeschädigten angepaßt werden.		6.) Studiengänge der Hörgeschädigtenpädagogik sollten hörgeschädigten Studenten zugänglich gemacht werden, z.B. durch den Einsatz von Höranlagen, Dolmetschern u.ä.	
	n	%	n	%	n	%
gesamt	10	71	10	71	7	50
gehörlos	4	100	4	100	3	75
schwerhörig	6	60	6	60	4	40

Tabelle 12: Statements zum Thema:
Bessere Ausbildungschancen

4.3.7.3. Oralismus / Manualismus

Die Ansichten der hörgeschädigten Lehrer in diesem Punkt lassen sich keinem der beiden Extreme zuordnen (s. Tabelle 13). Viele hatten auf die Schwierigkeiten Hörgeschädigter bezüglich der Artikulation verwiesen. Diese orale Tendenz wird darin deutlich, daß immerhin 40 % der Schwerhörigen schwerhörige Schüler von gehörlosen trennen wollen, damit sie deren Gebärden nicht übernehmen (Nr. 9). Bestätigt wird sie ebenfalls von 40 % der Schwerhörigen, die eine Beschränkung der gehörlosen Kollegen auf lautsprachlich nicht bildungsfähige Schüler befürworteten (Nr. 16) und von 60 % der Schwerhörigen (50 % Gehörlose), die meinen, Gehörlose dürften nicht Schwerhörige unterrichten (Nr. 11). Im übrigen scheint aber wenig Sympathie für die "reine" Lautsprachmethode zu bestehen. Einer strikt oralen Ausrichtung der Gehörlosenpädagogik (Nr. 7) mag niemand zustimmen, 71 % (50 % Gehörlose, 80 % Schwerhörige) sehen in der ausschließlich oralen Ausrichtung der Gehörlosenpädagogik eine Behinderung der Gehörlosen (Nr. 10). Besonders auffällig ist, daß 100 % der Gehörlosen sich dafür aussprechen, schwerhörigen Schülern als Zweitsprache die Gebärdensprache zu vermitteln, um ihnen soziale Kontakte zu Gehörlosen zu ermöglichen (Nr. 14). Dagegen setzen sich die Schwerhörigen zur Wehr: Nur 20 % befürworteten die Gebärdensprache für schwerhörige Schüler. 75 % der Gehörlosen (40 % der Schwerhörigen) sehen im amerikanischen Gallaudet College so etwas wie ein Idealbild und messen der "Total Communication" eine höhere Effektivität bei. Kein Gehörloser meint, schwerhörige Schüler müßten von Gehörlosen getrennt werden (Nr. 9) und keiner glaubt, sie sollten nur bei "Gebärdenschülern" eingesetzt werden (Nr. 16).

Die zu diesem Komplex gegebenen Antworten entsprechen denen im Abschnitt Kommunikationsmedien (4.3.6.), d.h. die theoretischen Ansichten korrespondieren mit der Praxis. Auch hier wird der Gegensatz zwischen gehörlosen und schwerhörigen Lehrern deutlich und die stärkere Orientierung der schwerhörigen an der Lautsprache, insgesamt aber doch ein großes Maß an Toleranz.

	gesamt		gehörlos		schwerhörig	
	n	%	n	%	n	%
7.) Der Unterricht in der Gehörlosenschule sollte strikt oral ausgerichtet sein.	-	-	-	-	-	-
8.) Das Gehörlosenbildungswesen in den USA (speziell das Gallaudet College) zeigt, daß Gehörlose durch die "Total Communication" bessere Qualifikationen, z.B. auch Gehörlosenlehrer, erreichen können.	4	40	7	50	3	75
9.) Schwerhörige Schüler sollten von gehörlosen getrennt werden, damit sie deren Gebärden nicht übernehmen.	4	40	4	29	-	-
10.) Die ausschließlich orale Ausrichtung der Gehörlosenpädagogik behindert die Gehörlosen.	8	80	10	71	2	50
11.) Gehörlose Lehrer dürfen auf keinen Fall schwerhörige Schüler unterrichten, da sie deren Artikulation beeinträchtigen.	6	60	8	57	2	50
13.) Der Mailänder Beschluß (Oralismus) sollte nach 100 Jahren endlich aufgehoben werden.	5	50	7	50	2	50
14.) Schwerhörigen Schülern sollte als "Zweitsprache" die Gebärdensprache vermittelt werden, um ihnen soziale Kontakte zu Gehörlosen zu erleichtern.	2	20	6	42	4	100
16.) Gehörlose Lehrer sollten nur bei Schülern eingesetzt werden, bei denen der Sprachaufbau mit Hilfe der Lautsprache nicht möglich ist.	4	40	4	29	-	-

Tabelle 13: Statements zum Thema:
Oralismus / Manualismus

4.3.7.4. Identifikation mit der Behinderung

Dieser Punkt ist der schwierigste überhaupt. Er läßt sich weder direkt erfragen noch objektiv beurteilen. Es gibt lediglich einige Hinweise, die auf die Thematik hindeuten.

Es ist fraglich, ob ein Behinderter sein Handicap jemals ganz und gar akzeptieren kann. Die Neigung, das Stigma zu bagatelisieren oder zu ignorieren, ist stark. Die Integration der Behinderung in das Selbstbild erfordert zumeist einen über lange Zeit sich erstreckenden Prozeß. In manchen Fällen wird er vermieden, verdrängt. Besonders von Hörschäden geht in dieser Hinsicht eine starke Versuchung aus - man sieht sie ja nicht. Gehörlose fallen natürlich trotzdem auf, durch ihr Verhalten, durch Gebärden, Nicht-Reagieren und ihre befremdliche Artikulation. Sie haben kaum eine Chance, ihr Stigma zu verbergen und stehen von daher unter stärkerem Druck, sich zu ihrer Behinderung zu bekennen und sich mit ihrer Behinderung zu identifizieren. Anders ist es bei Schwerhörigen, die versuchen, ihr Handicap zu verschleiern. Die Wunde, die ihre Persönlichkeit davongetragen hat, kann daher nie verheilen.

Von einem hörgeschädigten Lehrer, zumal wenn er so etwas wie eine Vorbildfunktion ausüben will, sollte man erwarten, daß er ein positives Selbstbild hat, in das seine Behinderung "harmonisch integriert" ist - soweit das überhaupt möglich ist. Zumindest in einigen Fällen ergeben sich hieran Zweifel.

Eine Kollegin, die einen Hörverlust von links 100 dB HV und rechts 95 dB HV hat, ordnet sich selbst als hochgradig schwerhörig ein. Zumindest laut Definition ist diese Dame gehörlos. Sie bezeichnet ihren Hörstatus als "an Taubheit grenzende hochgradige Innenohrschwerhörigkeit". Offensichtlich erscheint ihr der Status der Schwerhörigen als erträglicher als der der Spätertaubten, der Gehörlosen. Sie weist selber

indirekt auf ihre Problematik hin: "Häufig hat auch ein Ertaubter seine eigenen Probleme nicht bewältigt und überträgt seine Erfahrungen auf die der Kinder, die völlig anders liegen. Das gibt Komplikationen. Kinder sehen eine Ertaubung oder Hörschädigung meist negativ, nutzen eventuell die vorhandene Schwäche aus."

Ein anderer Kollege sieht die Problematik durchaus selbst: "Vielleicht fehlt es bei mir an der mangelnden Identifikation mit der Hörbehinderung. Aber ich möchte auf keinen Fall den Schülern vorgaukeln: 'Schaut her, so weit habe ich es als Hörgeschädigter gebracht, die gleiche Chance habt ihr auch!' Das wäre absolut unwahr und falsch!!" Auf sein Bekenntnis zur Schwerhörigkeit - während eines Praktikums über das hauseigene Fernsehen - erlebte der Kollege bei den Schülern ganz unterschiedliche Reaktionen. "Die einen haben mir am nächsten Tag auf die Schultern geklopft und Solidarität bekundet, bei den anderen bin ich auf offene Ablehnung gestoßen, nach dem Motto 'schwerhörig = schlechter Lehrer'. Auch hier im Hause habe ich die gleichen unterschiedlichen Erfahrungen gemacht." "Aufgrund meiner Erfahrungen, und weil ich soviel sein und leisten will wie jeder andere Lehrer (ohne emotionale Vor- und Nachteile), nehme ich nur in 2 Situationen zu meiner Hörschädigung Stellung: Einmal wenn meine Hörproblematik mehrfach aufgefallen oder bekannt geworden ist (denn es ist sinnlos, Tatsachen zu leugnen) und zum anderen im Fach Gemeinschaftskunde, wenn die Unterrichtseinheit 'Der 2. Weltkrieg und seine Folgen' behandelt wird. Dann sage ich in guten Klassen mit verständnisvollen Schülern, daß Hitlers Wahnsinnskrieg bei der gesamten Zivilbevölkerung, vom Kind (wie bei mir) bis zum Opa schlimme Folgen hatte."

Die Erfahrungen des Kollegen sind nicht anzuzweifeln und auf jeden Fall subjektiv richtig. Die Beschränkung seines Bekenntnisses zur Schwerhörigkeit auf Situationen, in denen seine Hörproblematik "mehrfach aufgefallen" ist, und auf "gute Klassen mit verständnisvollen Schülern" verdeutlicht seine Zurückhaltung. Es fällt auch die exakte rationale Kategorisierung in 2 mögliche Situationen auf. Es ist bestimmt kein Zufall, daß dieser Kollege eine unauffällige Hörbrille mit Knochenhörern trägt.

Für mich stellt sich hier die Frage - und das nicht aus der Distanz, sondern aufgrund der gleichen Erfahrung und einer solidarischen Haltung - ob der Kollege nicht ständig indirekt Scham über seine Behinderung dokumentiert. Vorausgesetzt, das stimmt: Müssen seine Schüler nicht spüren, daß er sich eines Stigmas schämt, das auch ihnen anhaftet? Zumindest ist das eine denkbare Erklärung für die Ablehnung, auf die sein Bekenntnis teilweise bei den Schülern stieß.

Vermutungen - nicht mehr! - über die Identifikation mit der Behinderung lassen sich aus den Fragen Nr. 18 und 20 in F II ableiten. 30 % der Schwerhörigen haben während ihres Studiums darauf geachtet, daß ihre Hörschädigung nicht bemerkt wurde (s. Tabelle 14). Bedenkt man, daß nach einer bewußten, aktiven und intendierten Kaschierung gefragt wurde, dann ist der Prozentsatz recht hoch. Wie viele mögen sich passiv verhalten haben und deshalb nicht aufgefallen sein? 60 % der schwerhörigen Lehrer geben an, daß nicht allen ihren Kollegen ihre Hörschädigung bekannt sei. Nun ist das zwar nicht unbedingt erforderlich. Erstaunlich ist es aber doch vor allem, da es sich um Kollegen von Hörgeschädigtenschulen handelt.

Gehörlose haben in dieser Hinsicht, wie gesagt, keine Chance. Keiner hat auch nur den Versuch unternommen, die Taubheit zu verbergen, und sie ist selbstverständlich allen Kollegen bekannt.

Auch im privaten Bereich zeigt sich diese Diskrepanz. Der Freundes- und Bekanntenkreis besteht bei Gehörlosen zu 100 % aus Gehörlosen, bei Schwerhörigen zu 100 % aus Normalhörenden (s. Tabelle 15). Kein Schwerhöriger nennt Gehörlose, ein Gehörloser (25 %) aber Schwerhörige. Normalhörende werden von 50 % der Gehörlosen als zum Freundes- und Bekanntenkreis gehörig bezeichnet. Am auffälligsten: Nur ein Schwerhöriger (10 %) ist mit Schwerhörigen befreundet. Hier zeichnet sich die allgemein festzustellende Tendenz ab: Gehörlose wenden sich Gehörlosen zu, Schwerhörige aber Normalhörenden. Dies ist teilweise aus der anderen kommunikativen Situation, teilweise aber auch aus der mangelnden Identifikation mit der Behinderung zu erklären.

	18.) Während des Studiums habe ich darauf geachtet, daß meine Hörschädigung nicht bemerkt wurde.		20.) Meine Hörschädigung ist nicht allen Kollegen an meiner Schule bekannt.	
	n	%	n	%
gesamt	3	21	6	42
gehörlos	-	-	-	-
schwerhörig	3	30	6	60

Tabelle 14: Statements zum Thema:
 Bekanntheit der Behinderung
 (Identifikation mit der Behinderung)

In der Mitgliedschaft in Vereinen ergibt sich das gleiche Bild. 50 % der Gehörlosen sind Mitglied im Gehörlosenverein, aber nur 20 % der Schwerhörigen im Schwerhörigenbund, prozentual (25 %) noch übertroffen von dem einen gehörlosen Mitglied (s. Tabelle 15).

Im BDT sind 3 Kollegen (1 Gehörloser, 2 Schwerhörige) organisiert. Am Rande bemerkenswert ist die Tatsache, daß ein schwerhöriger Kollege, jetzt Berufsschullehrer an einem Berufsbildungswerk für Hörgeschädigte, dem das ursprünglich intendierte Studium der Hörgeschädigtenpädagogik wegen seines eigenen Hörschadens versagt wurde, im BDT nicht aufgenommen wurde: "Aber angeblich können nur sonderpädagogisch voll ausgebildete Lehrer Mitglied werden!" Die Diskrimination scheint sich zu verselbständigen und automatisch fortzusetzen.

In den Fragen nach möglichen Kontaktwünschen der hörgeschädigten Lehrer untereinander (F II, VIII) öffnet sich erneut die Kluft zwischen Gehörlosen und Schwerhörigen. Die Mehrzahl der Schwerhörigen (70 %) will mit den anderen hörgeschädigten Lehrern nichts zu tun haben, während die Mehrzahl der Gehörlosen (100 % bzw. 75 %) diesen Kontakt wünscht (keiner lehnt ihn ab) (s. Tabelle 15). Die Gruppe, die Interesse an einer Zusammenkunft der hörgeschädigten Lehrer bekundet, besteht aus 3 Gehörlosen und 3 Schwerhörigen im Alter von 29 - 41 Jahren. Das Durchschnittsalter liegt bei 34,3 Jahren und damit um 8 Jahre unter dem gesamten Durchschnitt. Es handelt sich offensichtlich um die Gruppe der Jüngeren, die den Wunsch haben, aktiv zu werden.

Zur Identifikation mit der Behinderung muß abschließend festgestellt werden, daß sie - soweit sich das überhaupt beurteilen läßt - den Gehörlosen besser gelingt als den meisten Schwerhörigen, die sich fast ausschließlich an den Normen der Normalhörenden orientieren. In ihrem Unterbewußtsein hat sich anscheinend die traditionelle Vorstellung festgesetzt: Eigentlich bin ich ein schlechter Schwerhörigenlehrer, da ja mein eigenes Gehör mangelhaft ist. Sie schämen sich dieses Mangels und versuchen, ihn zu verbergen. Ihre eigene unabge-

schlossene Identifikation mit der Behinderung ermöglicht natürlich keine positive Identifikation bzw. Vorbildwirkung für die Schüler. Es folgen Mißerfolge und die Erfahrung: "Ich bin wirklich kein guter Lehrer. Damit hat sich der circulus vitiosus dann geschlossen. Die Identifikation mit der eigenen Behinderung wird bei schwerhörigen Lehrern - zusätzlich zu allen anderen Faktoren - erschwert durch mit dem Berufsbild gekoppelte Normvorstellungen. Die allerdings sind keineswegs nur bedingt durch Sachzwänge, sondern durch didaktisch-methodische Grundkonzeptionen. Solange Hören und Sprechen die höchsten Ziele der Schwerhörigenpädagogik sind, müssen schwerhörige Lehrer (und vor allem auch ihre Schüler) sich als defizitär empfinden. Alternativen sind durchaus denkbar. Eine stärkere Ausrichtung der Schwerhörigen am anderen Extrem, an den Gehörlosen, könnte ihnen zu einem zusätzlichen Kommunikationsmedium verhelfen (alle Gehörlosen befürworten das, s. Tabelle 13, Nr. 14) und damit zu größerer Unabhängigkeit von den Normen der Hörenden und zu einem stärkeren Selbstwertgefühl.

		gesamt		gehörlos		schwerhörig			
		n	%	n	%	n	%		
VII.	1. Freundes- u. Bekanntenkreis	Schwerhörige	2	14	1	25	1	10	
		Gehörlose	4	29	4	100	-	-	
		Normalhörende	12	86	2	50	10	100	
2. Mitgliedschaft in Vereinen	Gehörlosenverein	3	21	2	50	1	10		
	Schwerhörigenbund	3	21	1	25	2	20		
	BDT	3	21	1	25	2	20		
	andere	5	36	1	25	4	40		
VIII.	Kontakt zu anderen hörgesch. Lehrern	1. Sind Sie daran interessiert, mit anderen hörgesch. Kollegen/ Kolleginnen Kontakt aufzunehmen?	ja	7	50	4	100	3	30
			nein	7	50	-	--	7	70
		2. Sind Sie aus diesem Grunde bereit, Ihre eigene Adresse anderen hörgesch. Koll. mitteilen zu lassen?	ja	8	57	3	75	5	50
			nein	5	36	-	--	5	50
		3. Wären Sie ggf. an einem Treffen mit anderen hörgesch. Koll. - evtl. in den Ferien interessiert?	ja	6	43	3	75	3	30
			nein	7	50	-	--	7	70

Tabelle 15: Soziale Kontakte

5. Hörgeschädigte Lehrer von Hörgeschädigten im Ausland

Informationen über hörgeschädigte Lehrer außerhalb der BRD sind nur in beschränktem Umfang zugänglich und beruhen z.T. auf persönlichen Kontakten. Wie nicht anders zu erwarten, hängt ihr Einsatz von der jeweils praktizierten Methode ab. Ausnahmen, d.h. ausschließlich oral orientierte gehörlose Lehrer, bestätigen die Regel. So gibt es in Schweden - das den Mailänder Beschlüssen nicht zustimmte - und Dänemark eine Reihe von gehörlosen Lehrern, und die Tendenz ist steigend. In Jugoslawien sind mir drei gehörlose Kollegen bekannt geworden, in Frankreich nur eine gehörlose Dame, die im Rahmen eines privaten Schulversuchs zur Total Communication mit einem hörenden Kollegen kooperiert und wegen ihrer nicht vorhandenen pädagogischen Ausbildung offiziell als Putzfrau geführt wird.

5.1. Großbritannien

In Großbritannien wurde 1978 eine Untersuchung zum Thema hörgeschädigte Lehrer durchgeführt²⁰⁶⁾, in der 24 Kollegen erfaßt wurden. 14 von ihnen waren voll ausgebildete Hörgeschädigtenlehrer, 3 befanden sich in der Ausbildung. Die überwiegende Mehrzahl war schwerhörig, nur 4 gaben einen durchschnittlichen Hörverlust von über 90 dB auf dem besseren Ohr an. Drei dieser vier gehörlosen Kollegen habe ich persönlich kennengelernt und im Sinne meiner Fragebogen interviewt. Im Gegensatz zu den deutschen gehörlosen Kollegen hatten alle die Qualifikation des Hörgeschädigtenlehrers bzw. waren in der entsprechenden Ausbildung. Aufschlußreich sind die Wege dorthin, da sie die Schwierigkeiten hörgeschädigter Lehrer in einem oralen System verdeutlichen:

- a) Eine Kollegin versuchte, den normalen Weg zu beschreiten. Im englischen System bedeutet das die Ausbildung zum Regelschullehrer, d.h. sie mußte als Gehörlose ein Praktikum bei Hörenden ableisten - eine Vorschrift, die ange-

²⁰⁶⁾ Doreen Woodford, An Investigation of the Present Position of Hearing - Impaired Teachers of Hearing-Impaired Children, Sept. 1979

sichts ihres späteren Einsatzes ausschließlich in Gehörlosenschulen wenig Sinn hat. Die Schwierigkeiten und die aus ihnen resultierende Verzweiflung können jedoch nur in einem persönlichen Gespräch deutlich werden.

- b) Eine andere Kollegin hat die im englischen Ausbildungssystem liegenden Klippen umgangen, indem sie sich am Gallaudet College in den USA ausbilden ließ.
- c) Ein Kollege erwarb Universitätsdiplome in Mathematik und Physik - entsprechend etwa dem 1. Staatsexamen für das höhere Lehramt - die ihn derzeit berechtigten, ohne weitere Prüfung als Lehrer tätig zu sein. Anschließend unterzog er sich aber zusätzlich einem "in-service-training", d.h. einem Aufbaustudium parallel zur unterrichtlichen Tätigkeit. Die abschließende Prüfung war völlig oral ausgerichtet und bestand aus drei Teilen: dem praktischen Teil, dem theoretischen und der Artikulation. Die ersten zwei Teile bestand der Kollege, dem dritten unterzog er sich verständlicherweise nicht. Nach der geltenden Prüfungsordnung hatte er damit nicht bestanden. Trotz seines oralen Unterrichts hatte er (wegen der Artikulation) als Gehörloser keine Chance. Er erhob Einspruch und wurde gewissermaßen "auf dem Gnadenwege" als Gehörlosenlehrer anerkannt: "Unfortunately, it is not possible to award you the Diploma of the National College of Teachers of the Deaf, as this can only be given to candidates who have satisfied the Examiners in all subjects. As a result of your success in the written papers in the Practical Teaching, the Department of Education and Science are prepared to give special approval in your case, to enable you to be accepted as a permanent member of the teaching staff of the Doncaster School" ²⁰⁷⁾, verbunden mit einer Reihe von Bedingungen. Mittlerweile ist der Kollege von der rein oralen Methode, die er aus eigener Schülererfahrung als verlogen und restriktiv kennt, abgekommen und zur Total Communication übergegangen. Der headmaster seiner Abteilung bezeichnete ihn mir gegenüber als den zweifellos besten Lehrer der Schule.

207) Schreiben des Hon. Sec. A. B. Bland vom 7.12.1966

Die Hindernisse für hörgeschädigte Lehrer scheinen in Großbritannien größer zu sein als in der BRD: obligatorische Ausbildung zum Regelschullehrer und Artikulation als Teil des Examens. Andererseits ist die Diskussion zu diesem Thema in England bereits in vollem Gange, während sie sich in der BRD noch im Anfangsstadium befindet: "Noting the contribution of the increasing number of hearing-impaired teachers of the deaf, the policy of this Association is that such teachers should not be debarred from qualifying as teachers of the deaf but that there should be required for them the same training and qualification as is required for all teachers of the deaf." ²⁰⁸⁾ Die gehörlosen Lehrer warnten vor der Annahme dieser Resolution: "These motions will reinforce the present arrangements whereby many able deaf people with teaching potential are excluded from teaching in schools for the deaf." ²⁰⁹⁾ Die hörende Mehrheit setzte sich jedoch über die Warnungen der gehörlosen Kollegen hinweg, so daß vorerst alles beim alten bleibt. Nichtsdestoweniger wird das Thema im Gespräch bleiben, und Gehörlosenvereinigungen wie die NUD (National Union of the Deaf) werden nicht müde, zu propagieren: "Deaf teachers are good teachers".

5.2. U S A

In den USA sind hörgeschädigte Lehrer längst zu einer Selbstverständlichkeit geworden, wenngleich auch längst nicht an allen Schulen. ("Discrimination in hiring is most pervasive in 'oral' schools which appear to have little or no desire to hire the products of their own schools.")²¹⁰⁾ Zahlen wie die folgenden sind in der BRD kaum vorstellbar:

California School for the Deaf, Berkeley - 27 von 93 Kollegen
gehörlos

California School for the Deaf, Riverside - 31 von 134 Kollegen
gehörlos

Florida School for the Deaf and Blind - 34 von 140 Kollegen
gehörlos ²¹¹⁾

²⁰⁸⁾ BATOD (British Association of Teachers of the Deaf), proposed policy statement: Training Teachers of the Deaf, in: The Teacher of the Deaf, July 1979, S. 11

²⁰⁹⁾ Clive Davis/Paddy Ladd/Janice Jones, Handzettel: To Members of BATOD, o.A.

²¹⁰⁾ B. E. Hoffmeyer, Schools, society asked to adjust, in: Mc Cay Vernon, The Role of Deaf Teachers in the Education of Deaf Children, The Deaf American, July-Aug. 1970, S. 17 ff

²¹¹⁾ zitiert nach: American Annals of the Deaf. Directory

Diese Beispiele stellen Extreme dar, aber die Liste ließe sich fortsetzen. Insgesamt sind etwa 11 % der Lehrerschaft an Hörgeschädigtenschulen selbst hörgeschädigt, und die Tendenz wird als rapide steigend bezeichnet. Die Ausbildung findet vornehmlich am Gallaudet College, Washington, D.C., und an der California State University, Northridge statt. Mit dem verstärkten Einsatz von Dolmetschern, Tutoren und "note-takers" (mitschreibenden Kommilitonen) erweiterten sich auch die Studienmöglichkeiten Gehörloser in bisher nicht gekanntem Umfang. Gehörlose studieren schon inmitten von Hörenden. Der Lehrerberuf war einer der ersten akademischen Berufe für Gehörlose. Mittlerweile ist man schon weiter fortgeschritten: "Früher wurden fast alle Absolventen des Gallaudet-College Gehörlosenlehrer, heute sind Berufe wie Programmierer, Chemiker, Buchhalter, Bibliothekar u.a. sehr beliebt." ²¹²⁾ Heute besteht die Problematik weniger darin, Gehörlosenlehrer zu werden, als vielmehr darin, als gehörloser Lehrer auch aufsteigen zu können. "Deaf teachers must wonder why the same systems which find them capable of such demanding responsibilities choose other persons for administrative positions and for higher salaries." ²¹³⁾ Gehörlose Direktoren wie Dr. Garretson und Dr. Davila, der 1975 zum Präsidenten der Convention of American Instructors of the Deaf gewählt wurde (man stelle sich einen promovierten gehörlosen Schulleiter als BDT-Vorsitzenden vor!), sind hoffnungsvolle Ausnahmen.

Hier sei am Rande auf eine tragikomische Kuriosität hingewiesen: Der einzige deutsche Gehörlose, der über eine gehörlosenpädagogische Qualifikation verfügt, arbeitet in den USA. Da er in der BRD weder die Möglichkeit hatte, das Abitur zu machen, noch Gehörlosenpädagogik zu studieren, ging er ans

212) Barbara Bock, Gehörlosenbildung in Kalifornien (USA), dargestellt aufgrund von Literaturstudien und Beobachtungen in der Schulpraxis, Wissenschaftliche Hausarbeit, Hamburg 1977

213) McCay Vernon, The Role of Deaf Teachers in the Education of Deaf Children, The Deaf American, July-August 1970, S. 17

Gallaudet College. Noch während seiner Ausbildung bewarb er sich bei verschiedenen deutschen Schulen, wurde jedoch abgewiesen - ein hochgebildeter Mann, der nicht nur fließend Deutsch und Englisch spricht, sondern auch die elaborierte amerikanische Gebärdensprache beherrscht.

6. Die Eignung hörgeschädigter Lehrer

6.1. Beurteilungen in der Literatur

Urteile und Meinungen aus der Fachliteratur wurden bereits in den vorangegangenen Kapiteln vereinzelt zitiert. An dieser Stelle soll auf sie ausführlicher eingegangen werden.

"Ob aber auch Taubstumme zu Taubstummenlehrern qualificiert wären, dürfte ... wol kaum in Zweifel gezogen werden können." ²¹⁴⁾ Als Grund nennt Kruse u.a.: "Unter seiner Anleitung entwickeln die Kinder, weil er ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten besser zu würdigen weiß, das regste Interesse für den Unterricht, die beste Kraft, den Fleiß und die Beharrlichkeit; sie sind ihm schon mit mehr Vertrauen angethan, und selbst sein Beispiel äußert einen unwiderstehlichen Reiz, einen geheimen Zauber auf sie." ²¹⁵⁾ Es ist erstaunlich, wie diese Ansicht nach 150 Jahren bestätigt wird: "I remember when I was a child in school one of my teachers asked me what I wanted to be when I grew up. I answered that I wanted to be either a fruit-picker like my father, or a teacher, like one of my favorite teachers who was deaf. I am glad I set my goals higher than fruit picking." ²¹⁶⁾ Auch Heidsiek bestätigt genau diese Erfahrung: "Die bestgebildeten Taubstummen sagen es heute offen heraus, ihre Kenntnisse zumeist im Verkehre mit gebildeten Taubstummen erworben zu haben, und gebildete, kenntnisreiche Taubstumme finde man in Leipzig, Dresden, Prag und an solchen Orten, an denen taubstumme Taubstummenlehrer thätig sind oder thätig waren." ²¹⁷⁾ Tony Boyce, ein englischer gehörloser Lehrer, äußert sich zum Einfluß des gehörlosen Lehrers auf die sozialpsychologische Entwicklung seiner Schüler: "The teacher of the deaf must prepare the

214) O. F. Kruse, Taubstumme, Taubstummen-Bildung und Taubstummen-Anstalten, Schleswig 1853, S. 311

215) ebd., S. 311/312

216) Robert R. Davila, Education of the deaf - where do we go from here? Abschlußvortrag auf dem Internationalen Kongreß für Erziehung und Bildung Gehörloser, Hamburg, 8.8.1980

217) J. Heidsiek, Ein Notschrei der Taubstummen, Breslau 1891, S. 55

deaf child to be independent, to be able to enjoy his leisure, to be socially acceptable in society and to be aware of the consequences of deafness in society. The deaf teacher is better placed to explain any problem which the deaf child may experience, simply because he has experienced it himself. He can then pass on his experiences to deaf children." 218)

Aus der Sicht des Linguisten stellt Lloyd B. Anderson fest: "We must work actively to hire many deaf adults as teachers in schools for deaf children. The findings from research on bilingualism and minority status show that positive attitudes and respect for both languages are essential. So deaf teachers must not be mere assistants to hearing teachers. They must have status equal to that of hearing teachers." 219)

McCay Vernon spricht die Vermutung aus, daß Gehörlose sogar das Absehen besser als Hörende unterrichten: "Speechreading is probably as well or better taught by deaf teachers than hearing teachers. After all, they have had years of instruction in it and practice doing it. They know the problems and how to cope with them." 220)

Lawrence Newman (amerikanischer gehörloser Lehrer) faßt in der Antwort auf einen Leserbrief seine pädagogischen Zielvorstellungen in beeindruckender Weise zusammen: "As a teacher, I'd like to help children learn to live worthwhile, satisfying, fulfilling lives. I'd like to impart some of the wonder and excitement of living and of learning, so that my students will want to participate with enthusiasm in seeking their 'own place in the sun', wherever that may be for them. I'd like to let them know that although they lack the power to hear, their minds and emotions have the power to develop and learn, to the same degree as their hearing counterparts. I'd like them to feel free to, and be able to express their hopes, fears, dreams with me so that we could explore them together along

218) Tony Boyce, Is there a place for a deaf teacher in a school for the deaf? (on behalf of all those deaf people who show a wish to teach deaf children), The Teacher of the deaf, May, 1979, S. 11

219) Lloyd B. Anderson, Early Sign Bilingualism Promotes Learning of English, Paper for International Congress on Education of the Deaf, Hamburg, 5.8.80

220) McCay Vernon, The Role of Deaf Teachers ..., a.a.O., S.19

constructive lines. I'd like them to look at me, deaf like they are, and reflect upon the fact that I am a husband, a father, a homeowner, a sports fan, a person who has a master of arts degree in English literature and, if they will pardon my lack of modesty, last year's Teacher of the Year for the State of California." 221)

6.2. Vor- und Nachteile

Die eingangs gestellte Grundfrage dieser Arbeit nach der Eignung Hörgeschädigter - KANN EIN HÖRGESCHÄDIGTER ALS LEHRER VON HÖRGESCHÄDIGTEN EINGESETZT WERDEN? - soll an dieser Stelle unter Einbeziehung aller in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigten Fakten eine möglichst differenzierte Antwort finden.

6.2.1. Artikulation

Die Ablehnung Hörgeschädigter - "Heute sind sie als Lehrer tauber Kinder undenkbar" 222) - beruhte ausschließlich auf ihrer Unfähigkeit, die Artikulation ihrer Schüler zu korrigieren. Selbst dieser entscheidende Punkt kann nicht als unumstößliche Wahrheit gelten. Die historische Betrachtung verweist auf Benjamin Dubois, der zur Blütezeit der französischen Methode in Paris als gehörloser Institutsleiter orale Taubstummensbildung betrieb. McCay Vernon vertritt die Eignung Gehörloser für den Absehunterricht (s.o.). Zur Artikulation meint L. Newman: "Nevertheless, some deaf teachers are employed by oral schools and they seem to be doing an effective job. They can speechread and monitor children's speech to a large degree." 223) Die Mehrheit der hörgeschädigten Lehrer - so auch in meiner Befragung - ist sich jedoch über die bedingte Einsatzfähigkeit in der Artikulation im klaren und vermeidet sie. Dieses Ausweichen war

221) Lawrence Newman, Total Communication and Deaf Teachers, The Deaf American, September, 1970, S. 6

222) Wilfried Müller, Gehörlose Lehrkräfte im Taubstummensbildungswesen, Wissenschaftliche Hausarbeit, Heidelberg 1968, S. 53

223) Lawrence Newman, Total Communication and Deaf Teachers, The Deaf American, September, 1970, S. 6

bereits zu Kruses Zeiten kein Problem, sondern lediglich ein Aspekt im Teamwork von hörenden und gehörlosen Lehrern. Da in den Schulen heutiger Dimension der Fachunterricht ohnehin eine Selbstverständlichkeit ist, dürfte die Erstellung eines Stundenplanes für gehörlose Kollegen unter Vermeidung der Artikulation keine Schwierigkeit sein.

6.2.2. Übertragung der eigenen Problematik

Es besteht, besonders in Fällen spät erworbener Hörschädigungen, die Gefahr, daß die eigene Behinderung nicht oder nur ungenügend verarbeitet wurde. Seelische Not, Unsicherheit, Verbitterung etc. können in einem solchen Fall auf die Schüler übertragen werden. Eine Kollegin wies in der Beantwortung des ersten Fragebogens hierauf hin: "Häufig hat auch ein Ertaubter seine eigenen Probleme nicht bewältigt und überträgt seine Erfahrungen auf die der Kinder, die völlig anders liegen." Die Existenz dieses Risikos muß eindeutig bejaht werden. Allerdings muß man es in den richtigen Relationen sehen. Nur eine verschwindend kleine Minderheit, je ein Gehörloser und ein Schwerhöriger, lehnt in F II Lehrer ihrer eigenen Behinderungsart ab (s. Tabelle 11).

Im übrigen handelt es sich bei der Übertragung um eine allgemeine Problematik, die nicht auf hörgeschädigte Lehrer beschränkt ist. Jeder Lehrer läuft Gefahr, seine persönlichen Probleme auf die Schüler zu übertragen, und der hörende Hörgeschädigtenlehrer ist mit Sicherheit keine Ausnahme. So stellt sich angesichts der allgemein zu beobachtenden Unselbstständigkeit und Abhängigkeit hörgeschädigter Schüler die Frage, in welchem Maße ihre Lehrer dem "Helfer-Syndrom" unterliegen: "Die Art der Hilfe fördert Regressionen beim Schützling, dem sich der Pflegecharakter nur dann gewachsen fühlt, wenn er klein und schwach bleibt." ²²⁴⁾ "Obwohl der mütterliche Pflegecharakter dann sozial schädlich wird, wenn er andere zu oraler Regression führt (oral im Sinne der Psycho-

²²⁴⁾ Wolfgang Schmidbauer, Die hilflosen Helfer, Über die seelische Problematik der helfenden Berufe, Reinbek 1979, S. 118

analyse!), werden seine Handlungen in der Regel sozial anerkannt und mit hohem Status belohnt." ²²⁵⁾

Die Übertragung von Behinderten-Problematik auf die Schüler ist möglich. Das Risiko ist jedoch geringfügig im Vergleich zur Übertragung der Nichtbehinderten-Problematik. Sie wird zudem durch den Gegenpol "Rollenmodell und Vorbildfunktion" aufgehoben. Insgesamt hängt sie mehr von der Persönlichkeit als von der Behinderung ab.

6.2.3. Starke Lärmempfindlichkeit

Schwerhörige haben oft eine herabgesetzte Unbehaglichkeitschwelle. Paradoxe Weise neigen sie aber dazu, selber Lärm zu erzeugen. Starke eigene Geräusch- und Lautproduktion ist nötig zur Selbstwahrnehmung, auf die anderer wird mit großer Empfindlichkeit reagiert. Hörgeschädigte Kinder sind deshalb laut, und hörgeschädigte Lehrer können den Lärm nicht ertragen. Auf diese Tatsachen wiesen manche Kollegen in den Fragebogen hin. Normalhörende Lehrer sind hier sicherlich im Vorteil. Eine gewisse Kompensation findet durch eine optimale akustische Ausstattung der Hörgeschädigtenschule statt. Zudem entspricht die stärkere Lärmempfindlichkeit des Lehrers der der (nicht gerade selbst lärmenden) Kinder. Wenn er sich darum bemüht, den Lärmpegel möglichst niedrig zu halten, ist es also auch zum Vorteil der Kinder.

6.2.4. Optimale Kommunikation

Ausnahmslos alle deutschen hörgeschädigten Lehrer sind mit oralen Methoden aufgewachsen. Aber auch alle ausländischen hörgeschädigten Lehrer, deren persönliche Bekanntschaft ich mittlerweile machte (und darunter sind einige, die mit kombinierter Methode ausgebildet wurden) verfügen wie die deutschen in vollem Umfang über die Lautsprache. Alle gehörlosen Lehrer (abgesehen von den American oral deaf) verfügen mittlerweile aber auch über die Gebärdensprache. "Die Gebärden-

²²⁵⁾ Wolfgang Schmidbauer, Die hilflosen Helfer ...
a.a.O., S. 119

sprache" ist die jeweils örtlich von den Gehörlosen gebrauchte. Hinzu kommt die Version der Gebärdensprache, die an der Lautsprache orientiert ist und simultan zu ihr in der "Total Communication" benutzt wird. So kommt es (z.B. in England) vor, daß der Lehrer spricht und simultan "Signed English" (+ Fingerspelling) anwendet, der Schüler jedoch in der BSL ("British Sign Language") antwortet. Das Entscheidende ist, daß der Lehrer in der bilingualen kommunikativen Situation zu Hause ist, ihr deshalb ganz selbstverständlich positive Akzeptanz entgegenbringt und die Vorurteile hörender Lehrer nicht teilt. (Schulmeister und Prillwitz haben diese Vorurteile erst kürzlich bestätigt: "Der subjektive Eindruck der Lehrer von der Gebärdensprache besagt uns deutlich, daß sie diese als befremdlich und minderwertig einschätzen und voller Vorurteile betrachten."²²⁶).

Bereits Heidsiek hatte geklagt: "Lehrer und Schüler verstehen sich nicht mehr, und darum fehlt dem Unterrichte die anregende und belebende Kraft, welche den Schüler mit Lust und Zufriedenheit erfüllt und welche ihn zum Lehrer emporzieht."²²⁷)

T. Boyce sagt zum gleichen Thema: "Whatever idea any deaf child offers, he must be made to feel that what he communicates is important. Therefore it is of the utmost importance that every teacher of the deaf MUST understand or must try to understand whatever a deaf child is trying to communicate."²²⁸)

Überzeugender als alle Theorie ist die Praxis. Hospitationen bei zwei gehörlosen Lehrern in Doncaster im März dieses Jahres verdeutlichten mir, wie wichtig eine flüssige Kommunikation ist. Das Gesamtbild der unterrichtlichen Situation stellte sich völlig anders dar als alles, was ich bisher erlebt hatte. Das mir bekannte Bild des Gehörlosenunterrichts war

226) R. Schulmeister/S. Prillwitz, Einstellungen von Gehörlosenlehrern zur Gebärdensprache. Eine empirische Untersuchung von Vorurteilsstrukturen, in: Hörgeschädigtenpädagogik, August 1980, S. 188

227) J. Heidsiek, Ein Notschrei der Taubstummen, a.a.O., S. 54

228) Tony Boyce, Is there a place for deaf teachers in a school for the deaf, Vortrag vor dem Scottish Workshop with the Deaf, Stirling University, 4.2.1978

(und ist) gekennzeichnet durch Zählflüssigkeit, einfache Sprache und Strukturen, Wiederholungen, Mißverständnisse und Mißerfolge. Der von den gehörlosen Kollegen erteilte Unterricht dagegen glich im Verlauf dem Regelschulunterricht. Alle Äußerungen wurden von jedem verstanden. Zwischenfragen, Unterrichtsgespräche, Diskussionen - alles war möglich. Ermahnungen zur Aufmerksamkeit waren nicht erforderlich, denn der Unterricht war schon allein deshalb interessant, weil alles mitvollzogen werden konnte. Es war eine entspannte kommunikative Situation, in der sich alle wohl fühlen und ohne Angst, Druck oder Inferioritätsgefühle arbeiten konnten. Die Schüler boten nicht das Bild des langsamen Behinderten. Hier waren sie "normal".

Bei schwerhörigen Lehrern stellt sich die Problematik anders dar. Keiner von ihnen kann als bilingual bezeichnet werden (s. Tabelle 9). Sie sind ausschließlich mit der Lautsprache aufgewachsen und fühlen sich nur in ihr zu Hause. Auch ihr Unterricht basiert auf der Lautsprache. Ihre Behinderung muß sich demzufolge als Manko auswirken. Nur 20 % der Schwerhörigen (gegenüber 75 % der Gehörlosen) geben daher auch an, keine Kommunikationsschwierigkeiten im Unterricht zu haben (s. Tabelle 8). Nur in beschränktem Maße ist eine Kompensation durch bessere Ablesefertigkeiten möglich. Einen Vorteil aber hat der schwerhörige Lehrer: Er kennt das durch die Fehlhörigkeit verursachte kommunikative Labyrinth und kann sich auf die Schwierigkeiten der Schüler deshalb besser einstellen. Im Gegensatz zur Gehörlosigkeit, die eine als Gegenpol zum Hören eindeutige Situation darstellt, ist Schwerhörigkeit jedoch eine quantitativ und qualitativ stark variierende Position im "Zwischenfeld" ²²⁹⁾. Auditive Erfahrung und Situation von schwerhörigem Lehrer und Schüler können ganz unterschiedlich sein. Die kommunikativen Vorteile des schwerhörigen Lehrers sind demzufolge eingeschränkt auf eine gemeinsame Grunderfahrung.

229) W. Hartwig Claußen, Die Erziehung des Schwerhörigen. Eine Pädagogik im "Zwischenfeld", Eröffnungsvortrag zum Internationalen Kongreß für Erziehung und Bildung Hörgeschädigter, Hamburg, 4.8.80

6.2.5. Effektiverer Sprachaufbau

Der von Oralisten von den Problemen im Artikulationsunterricht generalisierend abgeleitete Vorwurf, gehörlose Lehrer könnten keinen Sprachaufbau betreiben oder sie würden die Sprache der Schüler negativ beeinflussen, ist falsch. Zum einen sind die gehörlosen Lehrer - auch in der BRD, wie meine Untersuchung nachweist - mehrheitlich bilingual ausgerichtet. Selbstverständlich sind sie im Vollbesitz der Lautsprache und sich über deren existentielle Bedeutung im klaren, weshalb sie sie auch ihren Schülern gegenüber (im Sinne der Total Communication) benutzen. Zum anderen belegen neuere Forschungen, daß die Gebärdensprache eine vollwertige Sprache ist (oder zumindest sein kann) und deshalb wie die gesprochene Sprache zum Sprachaufbau dienen kann. "The milestones in sign language acquisition generally parallel the milestones of spoken language acquisition." ²³⁰⁾ Den Oralisten ist offensichtlich der Fehler unterlaufen, Sprache mit Sprechen gleichzusetzen. Gerade das Weisgerber'sche Hineinwachsen in das "Weltbild der Muttersprache" wird durch hörgeschädigte Lehrer nicht beeinträchtigt, sondern gefördert.

Der früher und intensiver einsetzende Sprachaufbau unter Zuhilfenahme manueller Zeichensysteme bewirkt im Idealfall, d.h. wenn bereits die Eltern sich auf die Total Communication einstellen, eine "normal", d.h. parallel zu der des hörenden Kindes verlaufende Sprachentwicklung. In den letzten Jahren hat sich diese Total-Communication-Tendenz unter Familien mit hörgeschädigten Kindern verbreitet. Das Kind wird mit Sprache überschüttet, aber in einer für es verständlichen Form. Die Anforderungen an die gesamte Familie sind immens: "It is one thing to use total communication when the deaf child is involved and another thing to use it with other hearing members of the family in the presence of the deaf child ... " ²³¹⁾. Es ist illusorisch, das von jeder Familie

²³⁰⁾ Schlesinger/Meadow, a.a.O. S. 87

²³¹⁾ Lawrence Newman, A total communication family, The deaf American, April, 1973, S. 21

erwarten zu wollen. Hinzu kommt, daß die Gebärdensprache für die hörenden Familienmitglieder immer eine Fremdsprache bleiben wird - was auch für den hörenden Lehrer gilt. Dem gehörlosen Lehrer, der bereits in Kindergarten und Vorschule eingesetzt wird, käme daher eine entscheidende Bedeutung im Sprachaufbau zu.

6.2.6. Vermeidung psychischer Deprivation

Die psychosoziale Fehlentwicklung vieler Gehörloser ist weitgehend bedingt durch die kommunikative Mangelsituation.

"It is in the area of psychological development that oralism is most destructive. The gross deprivation of the opportunity to openly communicate with one's parents and family which the ambiguity of oralism entails is irreversibly crippling psychologically." ²³²⁾ Bereits in der ersten Phase der Ablösung von den Eltern verhindern überbehütende Erziehungspraktiken und kommunikative Engpässe eine normale Entwicklung. Übergroße Abhängigkeit, Passivität, Rigidität und Aggressivität sind oft die Folge. Oberstes Ziel der Total-Communication-Philosophie ist es, solchen Fehlentwicklungen vorzubeugen und entgegenzuwirken. Hörenden Eltern und Lehrern sind hier Grenzen gesetzt. Gehörlosen Eltern und Lehrern nicht - und da die meisten Eltern Hörende sind, sind gerade die gehörlosen Lehrer von besonderer Bedeutung. Die deutschen gehörlosen Kollegen sind davon überzeugt, daß sie ihre "Schüler ernster nehmen" und ihnen ein "stärkeres Selbstvertrauen vermitteln" (s. Tabelle 8). Wenn auf die umfassende erzieherische Aufgabe des Gehörlosenlehrers verwiesen wird - wer könnte sie besser erfüllen als der gehörlose Lehrer?

6.2.7. Abbau hierarchischer Strukturen

Die oralistische Ausrichtung am Normalitätsideal der Hörenden bewirkt eine starke soziale Diskrepanz zwischen Schüler und Lehrer. Der Schüler hat sein Leben lang keine Chance, dieses Idealbild zu erreichen, der hörende Lehrer dagegen repräsentiert es geradezu.

²³²⁾ McCay Vernon, Total Communication, An address given at the British Deaf Association Congress, Ayr, 1974

Gehörloser Lehrer und gehörloser Schüler leiden nicht unter dieser unerreichbaren Zielvorstellung. Sie befinden sich kommunikativ auf der gleichen Ebene. Der Vorsprung des gehörlosen Lehrers gegenüber seinem gehörlosen Schüler entspricht dem Vorsprung des hörenden Lehrers gegenüber seinem hörenden Schüler. Der Schüler hat die Chance, den Vorsprung zu verringern und das Niveau des Lehrers zu erreichen.

Der Oralismus bedingt einen straff lenkenden, autoritären Unterrichtsstil. Artikulation wird oft ohne Einsicht und Motivation des Schülers betrieben, notwendigerweise mit repressiven Mitteln. Statt Abhängigkeit, Passivität usw. abzubauen, werden sie hier verstärkt. Da sämtlicher Unterricht über Sprechen und Absehen läuft, muß dieser Unterrichtsstil weitgehend beibehalten werden.

Autoritäre Unterrichts- und Erziehungspraktiken sind jedoch nicht nur durch didaktische Zielsetzungen bedingt.

Oft verhält es sich umgekehrt. McCay Vernon weist auf die psychischen Hintergründe hin: "A deaf child or adult often symbolizes to the authoritarian the very weaknesses and defects he fears in himself. Sign language makes the deafness visible whereas the repression of sign language 'hides' the handicap and makes the authoritarian parent feel less threatened." ²³³⁾ Gehörlose Eltern und Lehrer werden im Normalfall von diesen Verdrängungsmechanismen nicht betroffen sein und deshalb weniger zu autoritärem Verhalten tendieren.

Unterricht nach einer kombinierten Methode kann wie Regelschulunterricht freier gestaltet werden. Aktivität, Kreativität, selbständiges Denken und Arbeiten des Schülers können in stärkerem Maße gefördert werden. Da gehörlose Lehrer auf der gleichen kommunikativen Ebene wie ihre Schüler stehen, und die Solidarität der gleichen Behinderung sie miteinander verbindet, entspricht ihr Unterricht oft gerade diesen Prinzipien. Die mehrheitliche Zustimmung der deutschen

²³³⁾ McCay Vernon, Total Communication, a.a.O., S. 4

hörgeschädigten Lehrer zu dem Statement "aufgrund der gleichen Problemlage und der entspannten Kommunikation ein mehr partnerschaftliches Verhältnis zu den Schülern" untermauert diese Aussage (s. Tabelle 8, Nr. 8)

6.2.8. Insider-Erfahrungen der ehemaligen Schüler

Hörende Lehrer waren nie Schüler einer Schule für Hörgeschädigte. Gehörlose (und nur z.T. schwerhörige) Lehrer dagegen sind "Ehemalige". Sie kennen Schule, Lehrer und Methoden von unten, d.h. aus der Sicht des Schülers. Sie wissen, was es bedeutet, Sonderschüler zu sein. Unterrichtsmethoden haben sie als "Konsumenten" kennengelernt. Ihre theoretischen Erwägungen sind immer rückgekoppelt an ihre Schülererfahrungen - Tatsachen, die für hörende Lehrer der Regelschule ganz selbstverständlich sind, für den hörenden Hörgeschädigtenlehrer aber nicht sein können. Die Mehrheit der befragten gehörlosen Lehrer gibt daher an, sie strebten "Verbesserungen aufgrund ihrer Erfahrungen als Sonderschüler an", denn ihren "Schülern soll es besser gehen" als ihnen selbst (s. Tabelle 8). Prof. Kloster-Jensen bezeichnet diese Insider-Erfahrungen als "ungewöhnlich großes Aktivum" (s. Interview im Anhang).

6.2.9. Intensivere Wissensvermittlung

"Die weitere kognitive Entwicklung der Gehörlosen (wird) ... 'künstlich' restringiert, weil der gesamte Sachunterricht ausschließlich über die Lautsprache gelenkt wird und damit in seinem Niveau nicht auf dem Stand der kognitiven, sondern der geringeren lautsprachlichen Möglichkeiten des Gehörlosen gehalten wird." ²³⁴⁾ Die optimale Kommunikation zwischen gehörlosen Lehrern und Schülern kennt diese Restriktion nicht und muß deshalb zu einer Intensivierung der Wissensvermittlung führen. Die deutschen gehörlosen Lehrer sehen ihren Vorzug hier ganz deutlich. 75 % (im Gegensatz zu nur 10 % der Schwerhörigen) geben an, aufgrund des kommunikativen Vorsprungs effektiver arbeiten und mehr Wissen vermitteln zu können (s. Tabelle 8). Außerdem bewirken gehörlose Lehrer "a partial

234) Schulmeister/Prillwitz, a.a.O. S. 183

solution to the motivation of deaf children to learn" ²³⁵⁾. Alle Untersuchungen an gehörlosen Kindern gehörloser Eltern belegen deren höheren Wissensstand. Von gehörlosen Lehrern im vorigen Jahrhundert wird berichtet, daß sie ihren Schülern eine außergewöhnlich gute Bildung vermittelten. ²³⁶⁾

Die Qualität des amerikanischen Gehörlosenbildungswesens - bewirkt nicht zuletzt durch die Einbeziehung manueller Kommunikation und gehörloser Lehrkräfte - spricht für sich. Daß gehörlose Lehrer einen effektiveren Unterricht erteilen können - zumindest als ihre oral ausgerichteten hörenden Kollegen - wird daher aus allen Richtungen bestätigt.

6.2.10. Rollenmodell und Vorbildfunktion

"Deaf children need the motivation of example that can only come from having deaf adults working and helping in their schools and homes. This applies to partials as well as profoundly deaf kids. They need their heroes - their Kevin Keegans, their Gary Glitters, their John Cravehs, at least as much as hearing kids, if not more." ²³⁷⁾ Das "White Nigger Syndrome" ²³⁸⁾, die von oral ausgerichteten Lehrern angestrebte Kaschierung des Stigmas Gehörlosigkeit, kann bei gehörlosen Lehrern nicht zum Tragen kommen. Sie haben keine Mühe, "die unbestrittene Andersartigkeit der Gehörlosen a priori als Behinderten quasi zustehende Besonderheit wertfrei zu akzeptieren" ²³⁹⁾, da sie nicht andersartig sind. Sie haben gelernt, mit ihrer Behinderung zu leben, sie zu akzeptieren, eine Identität aufzubauen, und sie können bei ihren Schülern eine positive Identifikation bewirken - besonders wichtig, da deren Eltern im Normalfall nicht hörgeschädigt sind. Jedes Rollenverhalten muß erlernt werden, und jeder Mensch spielt eine Reihe von Rollen gleichzeitig. Für die Rolle des Hörgeschädigten gibt es jedoch in der Familie des hörgeschädigten Kindes kein Vorbild. Es muß sich als abartig empfinden.

²³⁵⁾ Edward C. Merrill, Präsident des Gallaudet College, in einem Schreiben vom 12.12.78 an Tony Boyce

²³⁶⁾ s. Anm. 217

²³⁷⁾ What went wrong? Letter to teachers of the deaf, Part 2, National Union of the Deaf, paper given. 5/2/77

²³⁸⁾ ebd.

²³⁹⁾ Dagmar Börgmann, a.a.O., S. 12

Schwerhörige kommen zudem mit der Assoziation "schwerhörig = alt" in Berührung. Das Beispiel erwachsener Hörgeschädigter kann für die Orientierung des hörgeschädigten Kindes von fundamentaler Bedeutung sein.

Das hörgeschädigte Kind erblickt in seinem hörgeschädigten Lehrer ein Beispiel dafür, daß die Hörschädigung nicht mit Leistungsminderung gleichzusetzen ist. Angesichts der niedrigen Selbsteinschätzung vieler Schüler ist dies außerordentlich wichtig. Manche Schüler, und die Prozentwerte dürften denen hörender entsprechen, werden durch das Vorbild ihres hörgeschädigten Lehrers sogar zu Höchstleistungen angespornt, wie das Beispiel des gehörlosen Schulleiters Dr. Robert R. Davila beweist: "I often ask myself, what would have happened if I had not had a role model to emulate when I was young? The very fact that I acquired the highest academic degrees and that I can honestly say I received an excellent education is due largely to the fact that other deaf persons reached those goals before me and I was motivated by their example." ²⁴⁰⁾

Die Bedeutung, die dem Rollenmodell des erwachsenen Gehörlosen in den USA beigemessen wird, wird aus der Stellungnahme des ebenfalls gehörlosen Schulleiters Dr. Garretson zum Mainstreaming vor einem Senatsausschuß deutlich:

" ... a recent check of over 50 public schools with mainstreamed children ... failed to come up with a single handicapped teacher or resource room person, so these children were receiving educational services without the benefit of adult role models" ²⁴¹⁾ - ein Argument, das sogar gegen die schulische Integration spricht: Welchen Stellenwert muß es dann erst in der Sonderschule haben!

²⁴⁰⁾ Robert R. Davila, Education of the deaf - Where do we go from here? Abschlußvortrag auf dem Internationalen Kongreß für Erziehung und Bildung Gehörloser, Hamburg, 8.8.1980, s. auch Anm. 216

²⁴¹⁾ Mervin Garretson, in: Gertrude S. Galloway, Challenges of Eighties, The Deaf American, April, 1980, S. 17

6.3. Perspektiven

Hörgeschädigte Lehrer haben in der Vergangenheit als Pioniere der Taubstummenbildung vorzügliches geleistet. Unter ihnen gab es herausragende Persönlichkeiten wie z.B. Laurent Clerc in den USA und O. F. Kruse in Deutschland, die es wert sind, in das Bewußtsein der Hörgeschädigten und der Hörgeschädigtenpädagogen zurückgerufen zu werden. In Deutschland und den meisten anderen Ländern verschwanden die taubstummen Taubstummenlehrer im Zuge der Verbreitung der reinen Lautsprachmethode. Seit etwa 100 Jahren herrscht unter den Gehörlosenpädagogen die Meinung vor, die "Deutsche Methode" verbiete den Einsatz hörgeschädigter Lehrer. Historisch ist das nicht korrekt, da erst die Verabsolutierung der "Deutschen Methode" zur "Reinen Lautsprachmethode" den Einsatz von Gebärden und hörgeschädigten Lehrern ausschloß. Die deutschen taubstummen Taubstummenlehrer des vorigen Jahrhunderts hatten überwiegend nach der "Deutschen Methode" unterrichtet.

Theorie und Praxis haben sich mittlerweile stark gewandelt:

1. Gebärdensprachen werden von Linguisten als eigenständige Sprachen bezeichnet.
2. Kombinierte Methoden, allen voran die Total Communication, sind der reinen Lautsprachmethode überlegen.
3. Nach der reinen Lautsprachmethode wird ohnehin nur noch in Einzelfällen unterrichtet. Kompromisse und Mischformen haben sich längst durchgesetzt, so daß weder von der Praxis noch von der Theorie her dem Einsatz hörgeschädigter Lehrer etwas im Wege stehen würde.

Ein weiterer Aspekt sind die Interessen der Gehörlosen, die sie seit über 100 Jahren gleichlautend geäußert haben. Zu ihren Forderungen gehörten im wesentlichen der Einsatz der Gebärdensprache, höhere Schulbildung für Gehörlose und die Einstellung gehörloser Lehrkräfte. Die Anzahl der gehörlosen Gehörlosenlehrer kann somit als Gradmesser für die Berücksichtigung und Verwirklichung der Interessen der Gehörlosen betrachtet werden. Für die BRD würde sich bestenfalls ein Promillewert ergeben - ein beschämendes Ergebnis. Die Majorität

der Hörenden hat die Minorität der Hörgeschädigten vom Lehrerberuf ferngehalten. Angesichts gewandelter politischer Strukturen erscheint es an der Zeit, der Minderheit der Hörgeschädigten das Recht auf Mitbestimmung in eigenen Schicksalsfragen endlich zuzugestehen.

Neuere Forschungsergebnisse und bildungspolitische Forderungen der Gehörlosen sind heute in den wesentlichen Punkten deckungsgleich. Beide lassen den Einsatz hörgeschädigter Lehrer gleichermaßen als wünschenswert erscheinen.

Die Gruppe der hörgeschädigten Lehrer muß differenziert betrachtet werden. So sind die Vorzüge Gehörloser augenscheinlicher als die Schwerhöriger. Paradoxe Weise haben aber Schwerhörige bessere Chancen, Lehrer zu werden. Schwerhörige Lehrer leiden offensichtlich unter der für alle Schwerhörigen bezeichnenden Position im Zwischenfeld. Ihre ausschließliche Orientierung an den Normalhörenden ist sehr fragwürdig, da sie die Entwicklung einer positiven "Schwerhörigen-Identität" unmöglich macht. Gerade in diesem Punkt sind die gehörlosen Lehrer den schwerhörigen überlegen. Gehörlose könnten ihren schwerhörigen Kollegen dabei behilflich sein, ihre "positive Andersartigkeit" zu akzeptieren. Allerdings handelt es sich hierbei um so tiefgreifende und individuelle psychische Vorgänge, daß ich mich "guter Ratschläge" enthalten möchte.

Es geht um die Rehabilitierung einer bisher abgelehnten Minorität, um die Anerkennung und Zulassung hörgeschädigter Lehrer. Die zuweilen bei hörenden Hörgeschädigtenlehrern zu spürende Angst vor einer Umkehrung und damit der Diskriminierung der Hörenden durch die Hörgeschädigten ist unbegründet. Rivalität ist nicht intendiert und wäre dem Wohl der hörgeschädigten Kinder abträglich. Angestrebt wird eine Kooperation von Hörgeschädigten und Hörenden nach dem Vorbild von Clerc und Gallaudet oder Kruse und Ortgies. "Die ideale Form der Förderung könnte die Zusammenarbeit eines hörenden und eines gehörlosen Lehrers sein. Die Mithilfe eines hörenden Artikulationslehrers erscheint in jedem Fall angebracht." 242)

242) Dagmar Börgmann, a.a.O., S. 121

Das von den Gehörlosen geäußerte Kooperationsangebot zeugt allerdings von starkem Selbstbewußtsein: "We welcome you as equals. We welcome your friendship and your willingness to work side by side with us. We should be allies, and in many cases we are." ²⁴³⁾

Die normalhörenden Lehrer sollten bereit sein, von ihren hörgeschädigten Kollegen zu lernen. Alle befragten gehörlosen Lehrer äußern, "vollständige Lehrer könnten von ihren hörgeschädigten Kollegen einiges lernen" (s. Tabelle 11). Hörende amerikanische Kollegen bestätigen die Bedeutung des Lernens von gehörlosen Lehrern.

Als wichtigstes Lernziel ist hierbei die manuelle Kommunikation anzusehen. Die Beherrschung der Gebärdensprache sollte sich orientieren an

- a) der örtlich benutzten Gebärdensprache ("German Sign Language" in Dialekten) und
- b) einer an die Lautsprache angepaßten mehr oder minder künstlichen und pädagogisierten Gebärdensprache ("Signed German").

Nur so kann eine lückenlose Kommunikation nach dem Vorbild des gehörlosen Lehrers gelingen. Gleichzeitig kann auf diese Weise die sprachliche Entwicklung des einzelnen Schülers gefördert und die Weiterentwicklung der Gebärdensprache (nach amerikanischem Vorbild) vorangetrieben werden. Der hörende Gehörlosenlehrer stellt sich damit auf die Situation des gehörlosen Kindes ein, und nicht - wie zuvor - umgekehrt.

Für die allmähliche Realisierung solcher Vorstellungen gibt es erste Anzeichen. Auf dem Hamburger Kongreß wurden die erste und die letzte Vorlesung jeweils von einem gehörlosen Lehrer gehalten. Der Einsatz von (Gebärden-) Dolmetschern war selbstverständlich. Oft arbeiteten mehrere gleichzeitig. Eine Gruppe gehörloser Lehrer berichtete über Erfahrungen mit der "Total Communication", und Vertreter der Gehörlosenverbände kamen zu Wort. Damit wurde die Hoffnung genährt, daß die tra-

²⁴³⁾ National Union of the Deaf, Total Communication, a.a.O., S. 6

ditionelle Frontstellung zwischen Gehörlosen und Gehörlosenpädagoginnen, die in strikt getrennten Kongressen sichtbar wurde, behoben werden könnte.

Dies könnte der entscheidende Einfluß sein, der von gehörlosen Lehrern ausgeht: Sie stehen zwischen den Fronten und sind gleichzeitig Mitglied in beiden Gruppen. So wie ihre Entfernung aus den Taubstummenschulen vor 100 Jahren die Spaltung dokumentierte, so könnte ihr Einsatz heute zur Beseitigung der widersinnigen und allen pädagogischen Bemühungen abträglichen Feindseligkeit beitragen.

Der Gehörlose Röhl empfahl in Hamburg "die Wiedereinführung der manuellen Unterrichtsmethode und die Wiedereinsetzung der tauben Taubstummenlehrer in den Gehörlosenschulen in Europa und in den übrigen Kontinenten" ²⁴⁴). Leider ist die Wiedereinsetzung nur aus historischer Sicht zu verstehen. Gehörlose Lehrer stehen nicht auf Abruf bereit (außer dem einen in den USA tätigen Kollegen), und Sonderkonditionen - Röhl schlägt den Verzicht auf das Abitur vor - sollte man ihnen nicht einräumen. Keiner der befragten hörgeschädigten Lehrer äußert sich in dieser Richtung. Wohl aber verlangen sie bessere Ausbildungsmöglichkeiten (s. Tabelle 12). Im Gegensatz zu den bisher geübten Praktiken sollte hörgeschädigten Abiturienten durchaus zum Studium der Hörgeschädigtenpädagogik geraten werden.

In Anbetracht der Bedeutung hörgeschädigter Lehrer sollten weder organisatorischer noch finanzieller Aufwand gescheut werden, um Studiengänge der Hörgeschädigtenpädagogik Hörgeschädigten zugänglich zu machen. Nötig wären der Einsatz von Dolmetschern, Tutoren und "note-takers", evtl. auch von Höranlagen. Der Aufwand würde sich lohnen, nicht nur finanziell, da er eine Hilfe zur Selbsthilfe darstellt, sondern vor allem auch humanitär, da er zur Emanzipation der Gehörlosen entscheidend beiträgt. "True charity is a charity that makes any further charity superfluous" ²⁴⁵).

²⁴⁴) Hans Röhl, Wiedergeburt der Zeichensprache, Internationaler Kongreß für Erziehung und Bildung Hörgeschädigter, August 1980, Abstract Book, Abstract 273

²⁴⁵) S. Yahaya-Isa, Ursachen der sprachlichen Retardierung bei der Erziehung hörgeschädigter Kinder in Entwicklungsländern, Internationaler Kongreß für Erziehung und Bildung Hörgeschädigter, Hamburg, 4.8.80

A N H A N G

Bernd Rehling
Schierholz 33
2812 Hilgermissen
Tel. 04251 2104

Schierholz, den 28.1.1980

An die
Leiter der deutschen
Hörgeschädigtenschulen

Sehr geehrter Herr Rektor / Sehr geehrte Frau Rektorin!

Ich bin Lehrer an der Schule Marcusallee in Bremen (Sonderschule für hörgeschädigte Kinder) und absolviere z.Zt. das Aufbaustudium an der Universität Hamburg.

Ich möchte Sie bitten, mich bei der Vorbereitung meiner Examensarbeit zu unterstützen durch Weitergabe der beigefügten Fragebogen an in Frage kommende Kolleginnen und Kollegen.

Das Thema der Arbeit wird etwa lauten (Arbeitstitel):
"Hörgeschädigte als Lehrer von Hörgeschädigten"

Ich bin selbst schwerhörig geworden und habe deshalb vor zwei Jahren beschlossen, zur Sonderschule für Hörgeschädigte überzuwechseln. Als selbst Behinderter habe ich dort teilweise Erfahrungen machen können, die sich von denen meiner normalhörenden Kollegen unterscheiden.

Ich bin davon überzeugt, daß ich kein Einzelfall bin, und möchte meine Erfahrungen und die von gleichermaßen betroffenen Kollegen in meiner Examensarbeit darstellen.

Ich möchte Sie deshalb bitten, die Fragebogen an die Kolleginnen und Kollegen weiterzureichen, die selbst schwerhörig oder gehörlos sind.

Ich bedanke mich im voraus für Ihre Bemühungen!

Mit freundlichem Gruß



Bernd Rehling
Schierholz 33
2812 Hilgermissen
Tel. 04251 2104

Schierholz, den 28.1.1980

Liebe Kollegin, lieber Kollege!

Ich bin Lehrer an der Bremer Schule für Hörgeschädigte und absolviere z.Zt. das Aufbaustudium an der Universität Hamburg.

Ich bin selbst vor fünf Jahren schwerhörig geworden. Drei Jahre intensiver Gewöhnungsbemühungen an der Normalschule - bei ermäßigter Stundenzahl - machten mir deutlich, daß mein Gehör für diese Arbeit nicht mehr ausreichte. Probeweise ließ ich mich zur Sonderschule für Hörgeschädigte versetzen, wo ich bald wieder die volle Stundenzahl unterrichten konnte. Nach einem Probejahr erhielt ich die Möglichkeit, am Aufbaustudium teilzunehmen. Während des Probejahres habe ich Erfahrungen gemacht, die sich teilweise von denen normalhörender Kollegen unterscheiden. Diese ganz und gar subjektiven Erfahrungen will ich zur Grundlage meiner Examensarbeit (Arbeitstitel: "Hörgeschädigte als Lehrer von Hörgeschädigten) machen.

Ich würde die Basis der Arbeit gerne erweitern durch die Erfahrungsberichte von Kolleginnen und Kollegen, die sich in der gleichen oder einer ähnlichen Situation befinden wie ich.

Ich wäre Ihnen daher sehr dankbar, wenn Sie mir Ihre persönlichen Erfahrungen als "hörgeschädigter Hörgeschädigtenlehrer" mitteilen würden. Da ich die Unterlagen Anfang April benötige, bitte ich um Rücksendung der Fragebogen bis zu diesem Zeitpunkt.

Ich bedanke mich herzlich für Ihre Mitarbeit.

Mit freundlichem Gruß



F R A G E B O G E N (FI)

A Personalien

(Anonymität wird in jedem Fall zugesichert. Falls Bedenken bestehen, ist die Angabe der Personalien nicht erforderlich.)

Name: Vorname:
Alter: Dienstbezeichnung:
Schule:
Privatanschrift:
.....
Telefon:/..... (wichtig für evtl. Rückfragen)

B Angaben zur Hörschädigung

1. Art der Hörschädigung:
.....
.....
2. Zeitpunkt des Eintritts der Hörschädigung:
3. Ursache der Hörschädigung:
.....
.....

C Angaben über die schulische Arbeit

1. Ist der eigene Hörschaden Motiv für die Arbeit mit Hörgeschädigten?
2. In welchem Bereich der Schule (Abteilung, Klassenstufe, Fächer) sind Sie eingesetzt?
3. In welchen Bereichen sind Sie aufgrund Ihres Hörschadens nicht oder nur bedingt einsetzbar?
 - a) Ihrer Meinung nach:
 - b) Nach Meinung Ihrer Vorgesetzten:
4. Glauben Sie, daß Sie aufgrund Ihres Selbst - Betroffenseins eine andere Beziehung zu den Schülern haben als Ihre Kollegen? Worin sehen Sie die Unterschiede?

Bernd Rehling
Schierholz 33
2812 Hilgermissen
Tel. 04251 2104

Schierholz, den 20.6.80

Liebe Kollegin, lieber Kollege!

Ich bedanke mich herzlich für Ihre Mitwirkung bei meiner Fragebogenaktion. Ich war hochofret, insgesamt 17 Rückmeldungen zu erhalten. Das waren mehr, als ich zu hoffen gewagt hatte.

Einige von Ihnen haben sich sehr viel Mühe gemacht und ihre persönlichen Erfahrungen ausführlich dargelegt. Ganz besonders herzlichen Dank diesen Kollegen und Kolleginnen! Ich hoffe, mit Ihnen persönlich Kontakt aufnehmen zu können, sobald der Stress meiner Examensvorbereitungen nachläßt.

Die Auswertung der Fragebogen war für mich sehr aufschlußreich. In Kürze dazu einige Zwischenergebnisse, die für Sie von Interesse sein könnten:

1. Es gibt in der BRD (mindestens) 18 hörgeschädigte Lehrer von Hörgeschädigten.
2. Bei diesen Kollegen/innen sind die unterschiedlichsten Hörschädigungen vorhanden, von der leichten Schwerhörigkeit bis zur Gehörlosigkeit.
3. Die Dienstbezeichnungen umfassen fast den gesamten Bereich des Einsatzes in der Hörgeschädigtenpädagogik bis hin zum Schulleiter.
4. Es gibt kaum typische Unterrichtsfächer für hörgeschädigte Lehrer. Es werden fast alle Fächer unterrichtet.
5. Die Einschätzungen betroffener Kollegen zu hörgeschädigten Hörgeschädigtenlehrern bewegen sich zwischen Ablehnung und geradezu euphorisch-missionarischem Engagement.

Die erste Fragebogenaktion hatte den Sinn, Sie als hörgeschädigte Kollegen erst einmal aufzuspüren und zum anderen ein erstes grobes Raster von Informationen zu liefern.

Zur Zeit bin ich dabei, die Examensarbeit zu schreiben ("Hörgeschädigte Lehrer von Hörgeschädigten"). Bei der Auswertung der Fragebogen wurde mir deutlich, daß vieles zu ungenau bleibt. Ich habe mich deshalb entschlossen, eine zweite Fragebogenaktion durchzuführen, die exaktere Daten erbringen soll.

- 143 -
(- 2 -)

Ich möchte Sie bitten, bei diesem zweiten Durchgang - der z.T. auf Ihre im ersten Fragebogen geäußerten Ansichten zurückgreift - ebenfalls mitzuwirken. Da ich Sie nunmehr direkt anschreiben kann, hoffe ich, daß diese Fragebogenaktion schneller abläuft. (Ich stehe etwas unter Zeitdruck und wäre Ihnen sehr dankbar, wenn ich Ihren Fragebogen innerhalb von 14 Tagen zurückbekommen könnte.)

Mit freundlichem Gruß

Bernold Zellinger



I. Hörstatus

Angaben zur eigenen Hörschädigung (bitte ankreuzen)

1. "Grobsortierung":

	gehörlos	resthörig	hochgr. schwerh.	mittelgr. schwerh.	leicht schwerh.
links					
rechts					

2. Art der Schwerhörigkeit (z.B. Hochtון-, Mittelohr-, komb. Schwerh.):

3. Alter bei Eintritt des Hörschadens: Jahre

4. Hörverlust: links dB HV
rechts dB HV

5. Diskriminationsverlust:
links %
rechts %

6. Hörschaden progredient? ja / nein

7. Leiden Sie unter Tinnitus (Ohrensausen, Eigengeräusche)?
ja / nein

8. Tragen Sie Hörhilfen? ja / nein

Art des Hörgeräts:	links	rechts
HdO-Gerät		
Kastengerät		
Hörbrille		
Knochenhörer		
andere:		

9. Ohroperationen: Anzahl:
Art:

10. Ergänzende Angaben:
.....
.....
.....

II. Schulbesuch / Berufsausbildung

1. Welche Schulen haben Sie selbst besucht? (Bitte ankreuzen!)

Regelschule

- Grundsch. vom bis zum Schuljahr
- Hauptsch. vom bis zum Schuljahr
- Realsch. vom bis zum Schuljahr
- Gymnasium vom bis zum Schuljahr

Schwerhörigensch.

- Grundsch. vom bis zum Schuljahr
- Hauptsch. vom bis zum Schuljahr
- Realsch. vom bis zum Schuljahr
- Gymnasium vom bis zum Schuljahr

Gehörlosenschule

- Grundsch. vom bis zum Schuljahr
- Hauptsch. vom bis zum Schuljahr
- Realsch. vom bis zum Schuljahr

2. Art des Schulabschlusses:

- Hauptschulabschluß
- Realschulabschluß
- Abitur
- anderer:

erreicht über

- 1. Bildungsweg
- 2. Bildungsweg

3. Berufsausbildung:

(als Qualifikation für die Arbeit im Hörgeschädigtenbereich)

- PH - Studium
- Universitätsstudium (höheres Lehramt)
- Grundständiges Studium für Sonderschullehrer
- Aufbaustudium für Sonderschullehrer
- andere:

III. Einsatz in der Schule

1. Beschäftigungsverhältnis:

- Angestellte(r)
- Beamter(in)
- anderes:

2. Dienstbezeichnung/Titel:

3. Anzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden:

a) davon in den Bereichen:

- Gehörlose Stunden
- Schwerhörige Stunden
- Normalhörende Stunden
- Mehrfachbehinderte Stunden

b) davon bei folgenden Altersstufen:

- Kindergarten/Vorschule Stunden
- Grundschule Stunden
- Sekundarstufe I
- Hauptschule Stunden
- Realschule Stunden
- Gymnasium Stunden
- Sek. II / Berufsausb. Stunden

c) davon folgende Unterrichtsfächer:

- Stunden

4. Waren Sie bereits hörgeschädigt, als Sie sich für die
Hörgeschädigtenpädagogik entschieden? ja / nein

IV. Motivation

(Kreuzen Sie bitte alle Aussagen an, denen Sie zustimmen.)

Ich habe mich zur Arbeit mit Hörgeschädigten entschlossen, weil...

- 1. ... mir aufgrund meiner eigenen Hörbehinderung nichts anderes übrig blieb.
- 2. ... ich die gleichen Erfahrungen gemacht habe (und z.T. auch jetzt noch mache) wie meine Schüler.
- 3. ... meine Erfahrungen als Schüler einer Sonderschule für Hörgeschädigte mich dazu veranlaßten, Verbesserungen in der Hörgeschädigtenpädagogik anzustreben.
- 4. ... es meinen Schülern besser gehen soll als mir in meiner Kindheit.
- 5. ... ich aufgrund meiner eigenen Betroffenheit mehr Einfühlungsvermögen und Verständnis habe.
- 6. ... ich keine Kommunikationsschwierigkeiten mit den Schülern habe.
- 7. ... ich die Probleme der Hörgeschädigten leichter verstehen kann.
- 8. ... ich aufgrund der gleichen Problemlage und der entspannten Kommunikation ein mehr partnerschaftliches Verhältnis zu den Schülern habe.
- 9. ... ich wegen der besseren Kommunikation effektiver arbeiten und mehr Wissen vermitteln kann.
- 10. ... ich aufgrund der gleichen Problemlage besser auf die psychosozialen Schwierigkeiten der Schüler eingehen kann.
- 11. ... ich mit meinem Beispiel den Schülern die Gelegenheit zu einer positiven Identifikation geben kann.
- 12. ... ich die Eigenarten der hörgeschädigten Kinder besser beurteilen kann.
- 13. ... ich die Schüler ernster nehmen kann.
- 14. ... ich glaube, den Schülern ein stärkeres Selbstvertrauen vermitteln zu können.

V. Kommunikation

	Lautsprache	Schrift	Gebärden	Kombinierte Methode (total communication)	Dolmetscher	Tutor	andere Medien:
(Bitte geben Sie die Rangordnung an, z.B.:)	3	4	2	1	-	5	-
1. Welche Medien benutzen Sie vorrangig in der Kommunikation mit erwachsenen Gehörlosen?							
2. Welche Medien benutzen Sie vorrangig in der Kommunikation mit erwachsenen Schwerhörigen?							
3. Welche Medien benutzen Sie vorrangig in der Kommunikation mit Ihren hörgeschädigten Schülern?							
4. Mit welchen Medien sind Sie vorrangig aufgewachsen?							
5. In welchem Medium fühlen Sie sich "zu Hause", d.h. in welchem Medium können Sie sich am entspanntesten bewegen?							
6. Welche Medien benutzen Sie vorrangig während Ihrer schulischen und beruflichen Ausbildung?							

VI. Grundsätzliche Statements

(Kreuzen Sie bitte alle Aussagen an, denen Sie zustimmen.)

- 1. Schwerhörige sollten nicht Lehrer von Hörgeschädigten werden.
- 2. Hörgeschädigte sind besonders gut geeignet für die pädagogische Arbeit mit hörgeschädigten Kindern.
- 3. Gehörlose sollten nicht Lehrer von Hörgeschädigten werden.
- 4. Begabte Hörgeschädigte sollten bessere Möglichkeiten erhalten, das Abitur zu machen.
- 5. Das Hörgeschädigtenbildungswesen müßte mehr den Bedürfnissen der Hörgeschädigten angepaßt werden.
- 6. Studiengänge der Hörgeschädigtenpädagogik sollten hörgeschädigten Studenten zugänglich gemacht werden, z.B. durch den Einsatz von Höranlagen, Dolmetschern u.ä.
- 7. Der Unterricht in der Gehörlosenschule sollte strikt oral ausgerichtet sein.
- 8. Das Gehörlosenbildungswesen in den USA (speziell das Gallaudet College) zeigt, daß Gehörlose durch die "total communication" bessere Qualifikationen, z.B. auch Gehörlosenlehrer, erreichen können.
- 9. Schwerhörige Schüler sollten von gehörlosen getrennt werden, damit sie deren Gebärden nicht übernehmen.
- 10. Die ausschließlich orale Ausrichtung der Gehörlosenpädagogik behindert die Gehörlosen.
- 11. Gehörlose Lehrer dürfen auf keinen Fall schwerhörige Schüler unterrichten, da sie deren Artikulation beeinträchtigen.
- 12. Vollsinnige Lehrer können von ihren hörgeschädigten Kollegen einiges lernen.
- 13. Der Mailänder Beschluß (Oralismus) sollte nach 100 Jahren endlich aufgehoben werden.
- 14. Schwerhörigen Schülern sollte als "Zweitsprache" die Gebärdensprache vermittelt werden, um ihnen soziale Kontakte zu Gehörlosen zu erleichtern.
- 15. Als hörgeschädigter Lehrer hat man es doch schwerer als die normalhörenden Kollegen.

- 16. Gehörlose Lehrer sollten nur bei Schülern eingesetzt werden, bei denen der Sprachaufbau mit Hilfe der Lautsprache nicht möglich ist.
- 17. Die Schwierigkeiten bei der Verbeamtung hörgeschädigter Lehrer sind diskriminierend.
- 18. Während des Studiums habe ich darauf geachtet, daß meine Hörschädigung nicht bemerkt wurde.
- 19. Hörgeschädigte Lehrer sollten grundsätzlich Stunden-ermäßigung erhalten.
- 20. Meine Hörschädigung ist nicht allen Kollegen an meiner Schule bekannt.

VII. Vereine / Organisationen

- 1. Mein Freundes- und Bekanntenkreis besteht überwiegend aus
 - Schwerhörigen
 - Gehörlosen
 - Normalhörenden
- 2. Ich bin Mitglied im
 - Gehörlosenverein
 - Schwerhörigenbund
 - BDT
 - andere:

VIII. Kontakt zu hörgeschädigten Kollegen

- 1. Sind Sie daran interessiert, mit anderen hörgeschädigten Kollegen/innen Kontakt aufzunehmen?
ja / nein
- 2. Sind Sie aus diesem Grunde bereit, Ihre eigene Adresse anderen hörgeschädigten Kollegen/innen mitteilen zu lassen (ggf. per Rundschreiben)?
ja / nein
- 3. Wären Sie ggf. an einem Treffen mit anderen hörgeschädigten Kollegen/innen - evtl. in den Ferien - interessiert?
ja / nein

Interview mit Herrn Prof. Dr. W. Bärsch am 17.7.80

1. "Von der Hilfsschule zur Schülerhilfe" - in einem Vorgespräch nannten Sie diesen provokatorischen Ausspruch als möglichen Titel für eine Autobiographie. Könnten Sie diesen Weg in groben Zügen umreißen?

Das will ich Ihnen gern schildern. Ich bin nach der Aussage meiner Eltern ein sehr ruhiges Kind gewesen, habe mich also kaum von mir aus gemeldet. Wo man mich hinsetzte, da habe ich funktioniert, und mit dieser Einstellung und dieser Haltung bin ich auch in die Grundschule gekommen. Während der ersten Wochen des ersten Schuljahres bin ich nach dem Alphabet versetzt worden. Da saß ich also ganz hinten. Dann wurden wir allmählich, wie das damals in den zwanziger Jahren noch üblich war, nach Leistung versetzt, und da bin ich immer weiter nach vorn gerutscht. Die Schlechtesten saßen dann immer in der Nähe des Lehrers. Langer Rede kurzer Sinn: Nach einem Jahr war ich also ganz vorn beim Lehrer gelandet als ein besonders schlechter Schüler, und diesen Ruf, den ich bekommen habe - warum, kann ich Ihnen nicht sagen - diesen Ruf habe ich dann im zweiten Schuljahr stabilisiert und im dritten Schuljahr so radikal stabilisiert, daß am Ende des dritten Schuljahres die Entscheidung fiel: Umschulung in eine Hilfsschule, wie man damals sagte. Ich habe in sämtlichen Fächern, die überhaupt zensiert worden sind, die schlechtesten Zensuren gehabt. Wir hatten ein anderes Zensurensystem. Bei uns war die schlechteste Zensur 4. Die würde der Hamburger 6 entsprechen. Ich habe in allen Fächern eine 6 gehabt (nach Hamburger Modell) und war so auch korrekt zu überweisen an eine Hilfsschule. Ich bin auch in die Hilfsschule gekommen. Das war ein schrecklicher Bau. Das war natürlich für diese Schüler damals, auch baulich gesehen, das hinterletzte, was man gerade noch zur Verfügung hatte. Dort landete ich auch. Meine Eltern hatten sich mit diesem Schicksal abgefunden. Ich hielt es auch für - wenn Sie so wollen - völlig natürlich, denn ich hatte ja ganz konkret erlebt, wie ich in der Schule versage. Wenn Sie mich jetzt fragen, warum ich versagt habe, kann ich Ihnen das nicht sagen. Ich weiß jetzt, daß der Lehrer, den ich damals hatte, ein Lehrer ist, den ich zu den sogenannten

"einfältigen" Lehrern rechnen würde, der also gewissermaßen das Lehreramts mit "links" gemacht hat und sich nicht sonderlich engagiert hat. Das wußte ich sehr genau. Aber mehr wußte ich auch nicht. Meine Eltern haben es auch als ein Schicksal hingenommen, das nicht zu verändern ist, und nun landete ich in der Hilfsschule. Nun kommt das Entscheidende: daß ich befreundet war mit einem Klassenkameraden, dessen Eltern eine Riesenvilla hatten mit einem Riesenspielplatz drumherum. Nachmittags war ich immer bei meinem Freund. Der hatte eine sehr viel ältere Schwester, die war - und das ist wichtig zu sagen - verlobt mit einem Lehrer der Schule, aus der ich gekommen war. Dieser Lehrer hatte zu mir keinen Bezug über den Unterricht, sondern nur über meine Freizeit. Er hörte von mir, daß ich in die Hilfsschule gekommen war und konnte sich das nicht zusammenreimen. Ich muß zu diesem zweiten Lehrer sagen: ein junger, unheimlich engagierter Lehrer, der zugleich auch der Kantor in meinem Heimatort war, aufgeschlossen auch für junge Menschen. Dieser Lehrer hatte, nun kommt der Zufall Nr. 2, in diesem Jahr eine 4. Klasse. Er hat von sich aus die Initiative ergriffen, ist zum Schulrat gegangen, hat dem den Fall vorgetragen und ihm zugleich angeboten: "Ich bin bereit, den Jungen in meine Klasse wieder zurückzunehmen und es mit ihm zu versuchen. Ich kann mir nicht vorstellen, daß das eine richtige Entscheidung war." Nach langem Hin und Her hat der Schulrat die Genehmigung für diese Rückschulung gegeben - unter Vorbehalt! Das bedeutete, wenn es nicht so klappte, dann mußte ich wieder zurück in die Hilfsschule. Dieser Lehrer, der mich ganz anders angesprochen hat, der ja auch von vornherein eine völlig andere Einstellung zu mir hatte, hat dafür gesorgt, daß ich allmählich aus mir herauskam. Ich darf aber dazu sagen, daß ich immerhin etwa drei Jahre benötigt habe, um diese Vorstellung "ich kann nichts" in mir selbst allmählich abzubauen. Und dieser Lehrer, der zugleich Kantor war, hat enorm viel dazu beigetragen, mir das Selbstvertrauen zurückzugeben. Ich bin sehr froh gewesen, daß ich ihn als Klassenlehrer behalten habe. Der langen Rede kurzer Sinn: Ich bin dann etwa im 7. Schuljahr so etwas wie ein normaler Schüler gewesen. Im 8. Schuljahr kündigte sich etwas an,

was man auf dem Hintergrund meiner Schullaufbahn schlicht als Größenwahn bezeichnen könnte. Ich bekam nämlich plötzlich die Idee, ich sollte weiter auf eine Schule gehen. Es gab damals die Form der Aufbauschule. Man konnte nach acht Jahren Volksschule auch noch auf ein Gymnasium gehen. Mein Vater sagte: "Du, Deine Schullaufbahn ist nicht besonders glücklich, Du wirst Kellner." Er hatte mich schon in einer Kellnerlehre untergebracht in einem Dresdner Hotel. Ich sagte: "Du, ich will aber zunächst einmal den Versuch machen, noch auf ein Gymnasium zu kommen." Dann bin ich mit meiner Mutter zu dem Direktor des Gymnasiums gegangen. Da mußte ich mein Zensurenbuch vorlegen. Wir hatten ein Buch, nicht wie in Hamburg Scheine, und da waren alle Zensuren vom 1. Schuljahr an drin. Der Direktor blätterte es durch, guckte mich an, guckte meine Mutter an und sagte: "Das kann doch wohl nicht wahr sein!" Dann blätterte er weiter und sagte: "Na, hier wird's ja doch etwas besser." Und nun mußte der Schulrat, der mich damals aus der Hilfsschule wieder zurückließ in die Grundschule, seine Genehmigung geben für das Überwechseln in das Gymnasium. Die hat er mir verweigert, weil er sagte: "Das ist ein Irrsinn. Einer, der schon mal so weit war, kann doch nicht jetzt ins Gymnasium kommen." Und da bin ich persönlich mobil geworden, und meinen Vater habe ich mit herangezogen. Wir sind also dann gemeinsam mobil geworden und haben gesagt: "Das lassen wir uns nicht gefallen. Wir wollen mindestens die Aufnahmeprüfung am Gymnasium!" Die normalen Aufnahmeprüfungen waren alle schon zu Ende. Ich wurde nachträglich geprüft, und dieses Prüfungsergebnis ist wohl so sensationell gut ausgefallen, daß der Direktor sagte: "Das hat mich selbst gewundert, aber ich glaube, wir sollten es miteinander versuchen." Ich bin dann tatsächlich an ein Aufbaugymnasium gekommen. Das war ein ehemaliges Lehrerseminar und nannte sich damals - das war so üblich - "Deutsche Oberschule". Der langen Rede kurzer Sinn: In der sogen. Untertertia, in diese Klasse bin ich eingestiegen, ist der Knoten endgültig gerissen. Das hat aber doch eine Reihe von Jahren gedauert. Am Ende der Untertertia war ich dann Primus, und diesen Titel habe ich auch nicht wieder abgegeben. Das ist eine Kuriosität; von daher gesehen: von der Hilfsschule zur Schülerhilfe. Ich bin ja dann

später Leiter der Dienststelle Schülerhilfe geworden.

Diesen Lehrer, der mein Grundschullehrer war, habe ich nach dem 2. Weltkriege in der Straßenbahn von Dresden nach Weinböhla mit meiner Frau zusammen getroffen. Ich bin auf ihn zugegangen, "Guten Tag, Herr Hermann." "Wer sind Sie?" Ich sage, "Herr Hermann, ich bin der Walter Bärsch, den Sie drei Jahre beschult haben, den Sie in die Hilfsschule geschickt haben. Jetzt bin ich Dr. Walter Bärsch." Dies ist das erste Mal in meinem Leben, daß ich mit meinem Dokortitel gespielt habe und das erste Mal, daß ich den Dokortitel überhaupt in Verbindung mit meinem Namen genannt habe, um ihm deutlich zu machen: So etwas wird aus einem Hilfsschüler. Der war ganz verdattert. Die Leute um mich herum haben mich angeguckt und haben ihn angeguckt und waren ganz erstaunt: Wie kann das bloß möglich sein? Ich wollte dem irgendwo mal beipulen, daß er doch ein bißchen was an mir versündigt hat.

2. In welcher Form und in welchem Maße war Ihre Entscheidung, Pädagoge zu werden, bestimmt durch die ursprünglichen Erfahrungen des Schulversagers?

Aus meiner Rückerinnerung würde ich nicht behaupten, daß es eine gradlinige Beziehung zu meinem Schulschicksal war. Daß ich Pädagoge geworden bin, hing primär damit zusammen, daß für uns als Arbeitersöhne und Arbeiterkinder eigentlich die einzig mögliche Aufstiegsebene der Lehrerberuf war. Daß ich aber mit Leidenschaft Lehrer geworden bin, hat mit Sicherheit etwas zu tun mit meinem eigenen Versagenserlebnis, denn so lange ich Lehrer bin, habe ich immer eine bestimmte Vorliebe gehabt für die Kinder, die es besonders schwer in der Schule hatten. Das steht also fest, das ist also eine Generalleitlinie durch meine gesamten pädagogischen Tätigkeiten. Das ließe sich auch im einzelnen beweisen. Ich habe also, um es nun mal auf die Hamburger Verhältnisse zu übertragen, mich in Hamburg gemeldet in einer Volksschule, vor allem für die oberen Klassen, die niemand haben wollte, weil das sehr schwierige Klassen waren. Ich habe dort von mir aus mich immer freiwillig angeboten, in meine Klasse alle die zu nehmen, die besonders schwierig waren.

Das war ausgemacht, ich hatte meine Freude daran und bin mit denen gut zurechtgekommen. Als man hier in Hamburg eine Schule für Verhaltensgestörte gründete, habe ich von mir aus sehr viel getan, um in diese Schule zu kommen, weil ich meinte, gerade dort besonders gut aufgehoben zu sein und diesen Schülern besonders gut helfen zu können. So gesehen ist also ganz sicher nicht meine Entscheidung, Lehrer zu werden, primär dadurch beeinflusst, sondern mehr die Art und Weise, wie ich meinen Beruf ausgeübt habe. Die ist ganz sicher davon entscheidend beeinflusst. Ich habe dann auch meine Psychologie nicht verwendet, um, sagen wir mal, in der Erwachsenentherapie Geld zu verdienen. Ich hätte unheimlich viel mehr Geld verdienen können, als ich je in meinem Leben als Schulmeister verdient habe. Statt dessen habe ich meine psychologischen und therapeutischen Ausbildungen immer nur in den Dienst von solchen Kindern gestellt, die es schwer haben. Das war für mich eine Selbstverständlichkeit. Ich habe aber nie gemeint, daß ich es anders machen müßte. Ich konnte es eigentlich gar nicht anders.

3. Ein ehemaliger Lernbehinderter als Professor der Sonderpädagogik - war auch dieser Weg vorgezeichnet?

Ich habe im Grunde schon eine gewisse Antwort darauf gegeben, denn der Wechsel von der normalen Schule in die Sonderschule war für mich sehr zwingend. Ich bin ihn sehr gern gegangen und habe mich gerade in der Sonderschule für Verhaltensgestörte auch persönlich sehr wohl gefühlt, weil ich im Grunde ja Kinder vor mir hatte, deren Schicksal ich aus persönlichem Erleben recht intensiv nachvollziehen konnte. Daß ich dann Professor geworden bin, das hat natürlich noch sehr viele zusätzliche Faktoren. Aber für die Sonderpädagogik war ich im Grunde aufgrund meines Lebensweges vorprogrammiert.

4. Die Überwindung des Stigmas "Lernbehinderter" durch Spitzenleistungen und eine außergewöhnliche Karriere erweckt den Eindruck der Überkompensation. Würden Sie dem zustimmen?

Das ist eine sehr interessante Frage. Sie haben recht, daß es eine intime Frage ist. Auf diese intime Frage werde ich Ihnen gern Antwort geben. Ich habe mich selbst manchmal gefragt:

"Womit hängt das eigentlich zusammen, daß du irgendwo mal in deinem Leben dann doch Erfolg gehabt hast?" Und ich habe für mich schon vor vielen Jahren die Antwort gegeben: "Offensichtlich hängt es damit zusammen, daß ich in mir selbst immer wieder neu ein Stigma zu bewältigen versuchen muß, das da heißt: "Du bist ja doch nicht so sehr tüchtig." Ich habe an vielen Stellen früher - jetzt ist es also keine Anfechtung mehr für mich - eigentlich immer noch aus der Überzeugung heraus gelebt: "Du kannst im Grunde nichts." Es ist also unheimlich bedeutsam gewesen, daß ich mit diesem Stigma viele Jahre leben mußte. Ich würde sagen, zwanzig bis dreißig Jahre meines Lebens habe ich mit diesem Stigma gelebt und habe versucht, es in mir selbst gewissermaßen niederzuarbeiten durch die Verpflichtung zu positiven Leistungen. Ich weiß auch, daß das ein Faß ist, in das man unheimlich viel hineinarbeiten muß, ehe man es gewissermaßen wieder füllt. Das muß ich also schon sagen, ich glaube, der Gedanke der Überkompensation ist hier ganz sicher realistisch und sicher auch notwendig."

5. Glauben Sie aufgrund Ihrer eigenen Sonderschüler-Erfahrungen besonders sensibilisiert zu sein und entsprechend viel Verständnis aufbringen zu können?

Ich glaube ja. Ich glaube, das ist ganz sicher der Fall. Dieses ist ja die Position, die ich erlebt habe, und von der Position her gesehen zu denken, erleichtert dem Lehrer manches. Die meisten Lehrer haben diese Position nie erfahren. Die meisten Lehrer sind in der Schule erfolgreich, und das ist nicht gerade ein Glück für unsere Schüler. Das ist das große Problem: Die meisten Lehrer haben kein Verhältnis zum Nichtkönnen in der Schule. Ich habe, auch in Veröffentlichungen, sehr viel dafür plädiert, daß man das Nichtkönnen in der Schule als eine durchaus anthropologisch berechtigte Dimension beachten muß, genauso wie das Können. Daß es grausam ist, in der Schule immer nur das Können als anthropologisch bedeutsam anzuerkennen und das Nichtkönnen zu disqualifizieren. Ich habe es, wenn Sie so wollen, dem Können als gleichberechtigte Dimension menschlicher Möglichkeiten gegenübergestellt.

6. Haben Sie sich Ihren Schülern - speziell den Sonderschülern - gegenüber als "Ehemaliger" zu erkennen gegeben?

Nein, so habe ich das, glaube ich, nicht getan. Nur, die haben von mir immer signalisiert bekommen, daß ich auch in ähnlicher Weise wie sie bestimmte Probleme habe. Das hat sich manchmal sehr burschikos gezeigt. Da sagt irgendein Schüler zu mir auf die Frage: "Was ist denn eigentlich mit dir heut los?" - "Ich hab' keine Lust." Da habe ich mich neben ihn gesetzt und habe der Wahrheit gemäß gesagt "Du, ich auch nicht." So sitzen jetzt zwei auf der Bank, die keine Lust haben. Jetzt müssen wir mal sehen, wie wir damit zurechtkommen. Das war entwaffnend für den Schüler. Ich hab' das gar nicht für so ernsthaft angesehen, aber wenn man darüber nachdenkt, welche Wirkung man dadurch erzielt, wird man doch nachdenklich und begreift: Ein Schüler wird umso mehr bereit sein, mich als Lehrer zu akzeptieren, je mehr ich ihm signalisiere, daß ich mich von ihm im Prinzip nicht unterscheide. Wir Lehrer sind ja manchmal in der Gefahr, anzunehmen, daß nur Lehrer keine Lust haben dürfen, Schüler müssen immer Lust haben. Und ich signalisiere dem Schüler "Du darfst genauso wie ich keine Lust haben." Ein anderes Beispiel: Ich habe Physikunterricht erteilt. Ich habe eine wunderbare Sache aufgebaut, und plötzlich funktioniert nichts. Da habe ich mich also schlicht vor die Klasse gestellt und gesagt: "Jetzt weiß ich nicht mehr, was los ist." Ich wußte wirklich nicht, was los ist. Es hat mir überhaupt nichts ausgemacht, den Schülern mitzuteilen, daß ich jetzt am Ende bin, und habe die Klasse aufgefordert: "Versucht mal, jetzt mit mir gemeinsam herauszufinden, wie wir diese ganzen Apparaturen, die hier vorn stehen, wieder zum Laufen bringen können!" Und ein Schüler hat in der Tat dann die Lösung gefunden, ich nicht. Das hat mir sehr imponiert, und es war für mich eine Selbstverständlichkeit. Ich habe auch aus dieser gleichen Einstellung heraus als Schulleiter mich als Leiter einer Arbeitsgemeinschaft angeboten. Ich hatte Elektrotechnik als Arbeitsgemeinschaft, und da war ein exzellent erfahrener Schüler bei mir, der als Bastler viel mehr Ahnung hatte von bestimmten Dingen als ich. Da habe ich diesen Schüler zum Leiter der Arbeitsge-

meinschaft gemacht und bin hier sein Schüler gewesen. Ich habe in dieser Arbeitsgemeinschaft enorm viel von diesem meinem Schüler gelernt. Das war natürlich eine unangemessene Rolle, die ich spielte. Die Rollen wurden hier einfach zwangsläufig umgekehrt. Der Schüler wußte wirklich mehr als ich. Das kann ja passieren, ich meine, man ist ja nicht für alle Dinge vorbereitet als Lehrer. Der Schüler war als elektrotechnischer Bastler in hohem Maße qualifiziert. Also habe ich das Rollenverhältnis umgekehrt. Das hat mir gar nichts ausgemacht.

7. (Wenn ja:)

Konnten Sie die Wirkung dieser "Enthüllung" beobachten? Ging so etwas wie Ermutigung oder positive Identifikation von Ihrer Person aus?

Ich glaube schon, ja, das dürfte sicher so sein.

8. Sie selbst haben die willkürliche und ungerechtfertigte Klassifizierung als Lernbehinderter erfahren und sind durch Hilfe von außen vor einer Sonderschüler-Laufbahn bewahrt worden. Ist es Ihnen als Sonderschullehrer und -rektor gelungen, in ähnlicher Weise auf Schülerschicksale Einfluß zu nehmen?

Ja, das glaube ich. Ich habe erstens als Sonderschullehrer Dinge getan, die man eigentlich verwaltungstechnisch gar nicht tun durfte. Ich habe Schüler, die zwei- bis dreimal sitzengeblieben waren, über entsprechende Zusatzprogramme wieder befähigt, ihr Sitzenbleiben in meiner Schule wieder aufzuarbeiten. Ich habe ihnen gesagt: "Ich biete euch an, daß wir die und die Zusatzprogramme machen, Lernprogramme machen. Die Chance, die ihr habt, ist, daß ihr ein, zwei, vielleicht sogar drei Schuljahre wieder zurückgewinnt. Ich versetze euch gewissermaßen in die nächsthöhere Klasse, wenn ihr bestimmte Leistungen bringt." Diese Arbeitsgruppen, die ich da gebildet habe, waren so hochmotivierte Gruppen, daß in der Tat fast alle ihre Verluste, die sie über Sitzenbleiben erlitten hatten, bei mir in der Schule wieder aufgearbeitet hatten. Ich habe als Schulpsychologe mit großer Freude immer dann, wenn mir ein lernbehinderter Schüler vorgestellt wurde, überprüft: "Bist du wirklich ein richtiger Schüler für eine Lernbehindertenschule?" Und ich

habe vielleicht fünf oder sechs Schüler aus Hamburger Lernbehindertenschulen wieder herausgeholt, die zum Teil Mittlere Reife gemacht haben. Das habe ich als Schulpsychologe in Hamburg getan, weil ich da auch sensibel war und sah: "So etwas gibt es, wie ich selbst weiß." Und wenn ich mich mit ihm unterhielt und sah, das kann doch kein lernbehinderter Schüler sein; wo ich diesen Eindruck hatte, habe ich im Grunde das nachvollzogen, was an mir mein Kantor gemacht hatte in meinem Heimatort. Das habe ich also selbst getan.

9. Hat die Betroffenheit außer zu emotionalem Engagement auch zur Entwicklung eines pädagogischen Konzepts bei Ihnen geführt?

Ja, ganz eindeutig. Ich habe in die Mitte meines pädagogischen Konzepts in zunehmendem Maße den Begriff der Hilfsbedürftigkeit des Kindes gestellt und ich habe mich auch, als wir die allgemeinen Lernziele in der Behörde entwickelt haben, stark dafür gemacht, daß in diesen Text hineinkam, daß die Schule sich nicht nur an den Fähigkeiten des Schülers, sondern auch an der anthropologisch vorgegebenen Hilfsbedürftigkeit des Kindes orientieren müsse, und daß wir auf diese Hilfsbedürftigkeit in unseren pädagogischen Prozessen auch permanent eingestellt sein müssen. Jeder Schüler, so tüchtig er auch ist, ist irgendwo eben auch ein Hilfsbedürftiger. Ich habe nie mitspielen können bei den Leuten, die da meinten, wir müßten davon ausgehen, daß der Mensch zur Autonomie geboren sei. Daß er sich nach der Richtung hin möglichst weit entwickeln sollte, das ist auch mein Konzept, aber er behält die Dimension der Hilfsbedürftigkeit. Die Hilfsbedürftigkeit ist für mich ein zentraler pädagogischer Begriff geworden für meine theoretischen Konzepte.

10. Ihre Seminare werden außergewöhnlich stark frequentiert. Es fällt auf, daß Sie trotz unbestrittener fachlicher Autorität den Studenten gegenüber mehr eine partnerschaftliche Rolle spielen. Läßt sich das noch auf die Betroffenheit zurückführen?

Betroffenheit? Ich würde so sagen: Ich bringe es persönlich nicht fertig, die Idee zu haben, daß ich mich in irgendeiner Weise unterscheide von jedem normalen Typ. Wenn ich Schüler oder Studierende vor mir habe, habe ich das Gefühl, daß wir

eigentlich alle auf einer Ebene stehen, und so behandle ich sie auch, und ich kann's gar nicht anders. Es ist also für mich eine Selbstverständlichkeit, daß ich so und nicht anders handele. Ich habe auch Schüler so behandelt und sage es auch immer den Lehrerstudenten: "Behandle bitte den Schüler so, wie du selbst als Erwachsener behandelt werden möchtest. Wenn du nicht "dumme Sau" oder "Blödmann" genannt werden möchtest, dann sage das bitte auch nicht deinem Schüler." Und so ähnlich ist es auch in meinem Umgang mit Studierenden. Die Studierenden sind Leute, von denen ich auch eine Menge lernen kann, und die von mir möglicherweise etwas lernen können. Diese Beziehung ist für mich die natürlichste Beziehung der Welt. Aber ich glaube, da bin ich nicht der einzige. Da gibt es noch eine Reihe von Leuten, die das, glaube ich, genauso sehen, wie ich das sehe.

11. Wie weit sind Ihre Kollegen im Fachbereich über Ihre Betroffenheit informiert?

Ich glaube, einige wissen es. Denen, mit denen ich befreundet bin, habe ich es erzählt, aber sonst werden es wohl die meisten nicht wissen. Einige befreundete Kollegen hier im Haus wissen es.

12. Betrachten Sie persönliche Betroffenheit generell als Vorteil für die Arbeit im Bereich der Sonderpädagogik?

Ja, ganz eindeutig. Ich lege großen Wert darauf, folgendes zu sagen: Gerade wir Sonderpädagogen müssen uns vor der Gefahr hüten, den Sachverhalt des Behindertseins nur aus erziehungswissenschaftlichen Dimensionen gewissermaßen als reduzierte Erziehbarkeit zu erleben, sondern wir müssen immer mitbedenken, daß diese Behinderung auch irgendwo ein Teil der gesamten Existenz dieses Menschen ist, d.h., ich sehe also nicht nur den Schüler vor mir in der Rolle des Schülers per Institution, sondern ich sehe immer zugleich auch den Menschen vor mir. Es geht mir den Studenten gegenüber genauso, die sind ja für mich nicht nur Studierende, sondern jeder hat ja auch seine zusätzlichen persönlichen Probleme, auf die man auch irgendwo eingehen kann. Das merkt man doch aus bestimmten Mitteilungen,

die sie im Seminar machen. Da merkt man doch als Fachmann genau, aus welcher persönlichen Problematik heraus irgendein Student gerade das sagt. Darauf einzugehen und sensibel dafür zu sein ist wichtig, und gerade diese Betroffenheit halte ich für eine ausgesprochen gute Angelegenheit. Wie will zum Beispiel ein Nichtgehörloser die Kommunikationsschwierigkeiten eines Gehörlosen so richtig existentiell nachvollziehen? Wie will der nachempfinden, wie das ist, wenn ich in irgendeiner Gruppe bin und im Grunde nur gerade bei dem irgendetwas mitkriege, der mir Gesicht zu Gesicht gegenüber sitzt und mich also genau ansieht, und ich also nicht mehr mitkriegen kann, was der sagt, der hinter mir sitzt. Wie will ich nachempfinden, wie es einem Gehörlosen geht, der einen großen Teil der Dinge überhaupt nicht versteht und nicht wagt, es in irgendeiner Form zu sagen, daß er es nicht verstanden hat, der es aber gar nicht verstehen kann. Wer gehörlos ist, kennt dieses Problem, und nur der kann es in Wahrheit ermessen. Ich habe eine Analogie für mich selbst als Psychotherapeut erlebt, wo ich das umgekehrt erlebt habe. Ich habe, über einen Zufall vielleicht, viel zu tun gehabt mit depressiven Menschen. Ich bin aber geradezu ein Gegenteil zu Depressiven. Ich bin kein depressiver Typ, habe von daher gesehen also durch eigenes Erleben, durch Nichtbetroffensein, verdammt Schwierigkeiten, den Depressiven richtig zu begreifen. Ich merke meine eigene Grenze im Umgang mit dem Depressiven an mir selbst und versuche nun durch alle möglichen trickreichen Einrichtungen, die ich veranstalte, den Depressiven aus seiner Befindlichkeit heraus zu verstehen, und stelle fest: Ganz gelingt mir das nicht, weil ich eben gar keine Veranlagung zum Depressivsein habe. Das ist ein großes Problem. Deshalb würde ich sagen, die Betroffenheit ist doch von großer Bedeutung.

Interview mit Herrn Prof. Dr. M. Kloster-Jensen am 17.7.80

1. Herr Kloster-Jensen, trifft es zu, daß Sie sprachbehindert waren?

Ja, da muß ich sagen, allzusehr gestört hat es mich nicht. Ich war nicht sprachbehindert, sondern sprachgestört. Störungsbewußtsein habe ich schon gehabt, aber es kam nicht zu einem Leidensdruck. Das kann natürlich eine Temperamentssache sein. Ich habe es mich nicht zerstören lassen, wenn Sie so wollen. Ich wußte keinen Ausweg, aber so verzweifelt bin ich nun auch wieder nicht gewesen, daß ich mich etwa umbringen wollte oder mich isolieren wollte. Dazu war mein Kontaktbedarf allzugroß. Ich habe immer so gerne gesprochen, daß man also lieber sagen könnte, das sei der Grund, daß ich Lehrer geworden bin, als daß ich das Stottern überwinden wollte. Also, daß ich sprachbehindert war, das kommt mir ein bißchen zu hart, zu streng vor. Ich war schon sprachgestört zu einem gewissen Maß. Ich nannte mich selbst einen schweren chronischen Stotterer, aber ein psychotischer Fall wohl kaum, neurotisch auch nicht eigentlich. Es hat mich sehr viel Mühe gekostet und viel Ärger, und ich habe auch Angst gehabt, aber nicht dermaßen.

2. Um welche Art von Sprachbehinderung handelte es sich?

Das darf dann wohl schon geklärt sein. Ein Stottern tonischer Art. Diese unendlichen Wiederholungen, die hatte ich nicht so sehr, als daß es ganz festfuhr und überhaupt nicht in Gang kommen konnte. Besonders waren das die Verschlußlaute p t k, b d g .

3. In welchem Alter litten Sie unter dieser Sprachbehinderung?

Ich nehme an, im 9., 10., 11. Lebensjahr. Das dauerte dann bis um 16, 17 herum, und allmählich hat es sich ganz gegeben. Ich glaube schon, man kann sagen 4 - 5 Jahre nach dem 9. Lebensjahr. Als ich zum Militär einberufen war, in die Militärschule ging, ging es ganz weg. Und dann hat es sich wieder gemeldet. Ja, es kommt mir wieder in Erinnerung: Ich habe Französisch studiert. Da mußten wir französische Tragödien lesen, und dann sollte ich anfangen in der Stunde und konnte nicht vom Fleck, weil

das Wort mit t anfang. Das war noch aus den Tragödien. Ich sollte das vor einem vollen Auditorium lesen, bis der Professor schließlich sagte: "Wir sind auf Seite 21." Ich war also ganz stumm. Ich habe es die ganze Zeit versucht - nicht zu kaschieren oder irgendwie sonst - ich wollte die ganze Zeit sprechen.

4. Welche Therapie hat zur Beseitigung der Sprachbehinderung geführt?

Keine Therapie. Ich wurde in keiner Weise therapiert, außer möglicherweise von meinem Vater, der mich streng erzog und mir sehr geraten hatte, doch zu atmen, bevor ich sprechen würde. Aber das war keine sachkundige Therapie.

5. Würden Sie sich auch jetzt noch als Stotterer bezeichnen, analog zu "trockenen" Alkoholikern?

Nein, ich habe keinerlei Angst vor einem Rückfall. Ich sagte auch vorher, als ich einen Vortrag halten wollte über mein eigenes Stottern: "Ich garantiere jetzt: "Ich werde während dieses Vortrages nicht stottern!" So sicher bin ich mir jetzt. Ich kann aber nicht sagen, in einer gestreßten Situation werde ich nicht stottern. Dann bin ich ziemlich sicher, daß es kommt. Und wenn ich in einem Gespräch zwischen zwei Menschen schnell eine Bemerkung hineinstreue, dann gelingt das nicht, dann blockiert es noch. Das ist das einzige, was geblieben ist, und das passiert nun ziemlich oft, solch ein Rückfall. Aber ich habe keine Angst dabei, bin insofern kein alter Alkoholiker. Ich bin alter Raucher, und da würde ich sagen, würde ich jetzt einen Zug von einer Zigarette nehmen, dann würde ich mich für verloren halten. Aber beim Stottern nicht.

6. Sie sind jetzt Professor der Sprachbehindertenpädagogik. Ist das ein Zufall?

Sicher nicht, aber der Grund dürfte wohl kaum der sein, daß ich gestottert habe. Da ich keinen allzu großen Leidensdruck gehabt habe, habe ich mir auch nicht vornehmen können, daß ich das überwinden und irgendetwas kompensieren wollte. Wenn Sie darauf anspielen, daß das daran liegt, so ist die Antwort "nein".

7. Haben Sie als Betroffener eine andere Perspektive bezüglich der Ätiologie wie auch der Therapie des Stotterns? Halten Sie sich für kompetenter?

Grundsätzlich nein. Van Riper sagt sehr klug, man soll einem Stotterer nicht immer glauben, wenn er über sein Stottern berichtet. Vielleicht ist er nicht der beste, um das zu beurteilen. Van Riper hat ja oft gesehen, daß der Stotterer nicht immer genau weiß, worin sein Stottern besteht. Er kann mit der Erfahrung, die er hat, nach einigem Beisammensein mit dem Stotternden sagen, wie ungefähr sein Stottern verläuft, worin es besteht. Und das kann der Stotterer nicht immer selbst. Andererseits: "Halten Sie sich für kompetenter?" Ja, wenn man sagt, daß untersucht werden müßte, ob man Paßgänger ist, wenn man auf allen Vieren läuft. Das, würde ich sagen, hat mit dem Stottern wenig zu tun. Das ärgert mich, daß Stotterer daraufhin untersucht werden. Oder, Sie kennen doch diese sexualpsychologischen Erklärungen. Das sind die reinsten Unmöglichkeiten, und da habe ich mich geärgert. Ich halte mich also insofern für kompetent. Aber wer meint das denn nicht? Selbst der Psychopath meint doch, daß er selbst natürlich sei. Aber ich höre von Leuten, die selbst nicht stottern, so viel Merkwürdiges über Stotternde. Krampf zum Beispiel oder daß man nicht rhythmisch spricht usw. Ich weiß, daß ich keine Krämpfe habe. Ich habe viele Stotterer gefragt: "Wenn du dich eingefahren hast in eine Blockierung, hast du dann einen Krampf?" Wenn man sich entschlossen hat, das blockierte Wort nicht zu sprechen, dann löst es sich. Das ist dann kein Krampf. Krampf wäre es dann, wenn ich das blockierte Wort nicht sprechen will und doch verspannt, spastisch wäre. Ich bin kein Spastiker. Der Stotterer, meine ich, ist kein Spastiker. Man sagt nämlich, daß dieses Stottern spastisch ist. Insofern halte ich mich für kompetenter als die Leute, die das glauben, was da geschrieben steht. Insofern, ja.

8. Könnte die Beschäftigung mit Phonetik, Linguistik und Sprachbehindertenpädagogik für Sie eine therapeutische bzw. therapiefestigende Wirkung gehabt haben?

Im allgemeinen gesagt, ja, durch Fachkenntnisse. Ich weiß, wie man das hier machen muß. Diese Selbstsicherheit, die bekommt man ja sowieso durch eine Ausbildung.

9. Würden Sie die Bezeichnung "Überkompensation" für Ihre berufliche Karriere gelten lassen?

Nein, und schon begründet darin, daß der Bedarf dafür nicht groß genug war, um das annehmen zu können.

10. Hatten Sie so etwas wie missionarisches Sendungsbewußtsein, etwa nach dem Motto: "Ich habe es geschafft, jetzt will ich anderen zeigen, wie es zu schaffen ist?"

Nein, und das bedaure ich eigentlich. Ich hätte eigentlich viel mehr Mitgefühl mit meinen stotternden Mitmenschen haben können und sehr viel intensiver in die Stottertherapie einsteigen können. Das habe ich aber nicht getan. Ich bin nicht eigentlich Sprachtherapeut. Als Pädagoge bin ich schon ausgebildet, aber als Sprachlehrer und nicht als Sonderpädagoge. Mein eigentliches Studium war Gymnasiallehrer in Sprachen.

11. (Ehemals) sprachbehinderte Professoren der Sprachbehindertenpädagogik dürften sehr selten sein. Am bekanntesten ist wohl Mr. van Riper. Sehen Sie Parallelen zwischen ihm und sich selbst?

Nein. Er stottert ja noch, und ich sehe keine Parallele zu ihm. Sprachbehinderte Therapeuten sind aber gar nicht so selten. Ein Buch heißt "An einen Stotterer", geschrieben von stotternden Stottertherapeuten. Ich glaube, da könnte man an die 20 zählen, Ben Johnson ist einer, Shehan usw. und so fort. Man könnte sagen, eigentlich zieht dieser Beruf ja Stotterer an. Das ist also gar nicht so selten. Ich sehe also keine Parallelen zwischen mir und van Riper. Er ist ja Stottertherapeut und das bin ich nicht in dem Sinne, ich komme mehr von einer Seite, wo ich versuche, die Phonetik und die Linguistik - das habe ich mein Leben lang getan - für die Sprachbehindertenpädagogik nützlich zu machen.

12. Herr Pape, der im Sprachheilinternat Wentorf Stottertherapie betreibt, hat im Hinblick auf van Riper geäußert, die ehemaligen

Stotterer seien für die Stottertherapie nur schädlich, da ihr Blickfeld durch die eigene Betroffenheit eingeengt sei. Sehen Sie diese Gefahr auch?

Ich werde dieser Frage ein bißchen ausweichen. Einige von den früheren Stotternern haben es überwunden. Dazu sehen sie dann wohl ein Mittel und eine Möglichkeit bei ihren Schülern. Andere haben diese Schwäche, diese Auffälligkeit, nicht überwunden. Sie kämpfen noch immer damit und wollen dann den Schülern bzw. Patienten die Fähigkeit beibringen, damit fertig zu werden und damit zu leben. Daß das Blickfeld durch die eigene Betroffenheit eingeengt sei, verstehe ich eigentlich nicht. Das müßte doch wohl heißen, daß der Stotterer zu sehr an sich selbst denkt und sich nicht in die Lage der Patienten versetzen kann. Daß er sich nicht vorstellen kann, daß ein Patient durch andere Mittel geheilt werden könnte als durch die Mittel, durch die nun dieser Stotterer geheilt worden ist, wenn er überhaupt geheilt ist. Ich glaube, da sind die Vorteile doch größer, indem er die Leiden des Stotterns sehr gut verstehen kann und nicht so unverstehend, so ganz staunend vor dem Stottern steht wie der Nichtstotterer. Denn der Nichtstotterer kann wohl eigentlich nicht begreifen, daß man stottern muß. Ich verstehe das nicht. Dann muß er voraussetzen, daß ein Krampf da ist, und das ist nicht der Fall. Warum stottert der Stotterer? Das weiß wohl wahrscheinlich der Stotterer am besten selbst. Der Nichtstotterer kann etwas ganz anderes sein. Er kann Neurotiker, Daumenlutscher, Nagelbeißer oder Bettnässer sein. Nun stottert er nicht und begreift nicht, warum einer stottert. Ich begreife nicht, wie einer zum Bettnässen kommt. Das verstehe ich gar nicht. Ich verstehe nicht, warum ein Mensch sich unbedingt die Nägel beißen muß, und der Nägelbeißer versteht sicher nicht, warum einer stottern muß. Insofern ist es ein Vorteil, Stotterer zu sein. Ich hoffe, das ist eine Antwort.

13. Als Teilnehmer Ihres Seminars "Stottern und Poltern für Fortgeschrittene" fiel mir auf, daß Sie von Ihrem persönlichen Erfahrungsvorsprung kaum Gebrauch machten. War das nur zur Vermeidung unwissenschaftlicher Kasuistik, oder könnte das

Vermeiden emotionalen Engagements aus Angst vor Rückfällen dahinter stecken?

Da muß ich sagen, ich bin ganz zuversichtlich, daß letzteres nicht der Fall ist. Daß ich unwissenschaftliche Kasuistik vermeiden möchte, das gebe ich gerne zu. Das ist sehr gut gesagt, die unwissenschaftliche Kasuistik. Ich sehe ein, daß andere anders stottern als ich und daß man im Seminar das Stottern global fassen oder wenigstens auch andere Arten ebenso besprechen muß. Ich sah also keinen Grund darin, meinen Fall so zu beschreiben wie einen Fall von Zuckerkrankheit, wie etwas ganz und gar Festgelegtes.

14. Ist allen Ihren Kollegen im Fachbereich bekannt, daß Sie ursprünglich selbst Stotterer waren?

Ich glaube es nicht. Ich glaube, es ist nicht so interessant gewesen für die anderen. Wenn ich früher Alkoholiker gewesen wäre, dann hätte es sich möglicherweise herumgesprochen, aber so wichtig ist es wohl auch nicht. Ich habe es allen meinen nächsten Mitarbeitern gesagt. Ich sage es auch in allen Seminaren den Studenten, damit sie einen Eindruck haben von dem, wie man sich fühlt nach diesen schweren Kämpfen, die ich trotz allem durchgemacht habe, besonders in dieser Rolle.

15. In Ihrer Replik auf die Anfrage des Fachschaftsrates Sonderpädagogik ("Sollen oder können Behinderte Sonderschullehrer werden?") gehen Sie mit keiner Silbe auf das Faktum Ihrer Betroffenheit ein. Warum?

Ja, da würde ich sagen: "Wozu?". Außerdem haben Herr Teumer und ich zusammen diese Antwort verfaßt und im Gespräch ausgeformt. Ich sah überhaupt keinen Grund.

16. Können Sie nicht - ungeachtet der andersartigen primären Motivation - für stotternde Studenten eine positive Identifikation bewirken?

Daß ich also mit Stotterern umgehen könnte, ohne direkt Sprachbehindertenpädagoge zu sein, haben Sie das gemeint?

R.: Nein, ich meine Ihre Vorbildfunktion. Beispielsweise diese junge Dame, die hier war (eine stotternde Studienbewerberin).

Sie kommt wahrscheinlich gerade von der Schule, vermute ich. Die sieht also einen Professor vor sich, der selber das gleiche Leiden hatte, das sie jetzt auch noch hat, und daß das also eine gewisse Ermutigung darstellt, diesen Beruf zu ergreifen und in diesem Bereich wirksam zu werden.

Kl.-J.: Ja, ich könnte schon, hoffe ich, für stotternde Studenten eine positive Identifikation bewirken. Ich meine, möglicherweise noch mehr beruflich für stotternde Studenten tun zu können.

17. In der o.g. Replik weisen Sie auf zwei Vorbehalte hin:

1. Beratung durch den Fachdozenten

2. Notwendigkeit einer Therapie.

Beide Einschränkungen sollten für alle sonderpädagogischen Fachrichtungen gelten. Wie würden Sie Punkt 2 im Hinblick auf die Hörgeschädigtenpädagogik modifizieren?

Da sehe ich, im Scherz gesagt, eine Falle. Wir als Sprachbehindertenpädagogen haben uns nur über Sprachbehinderung geäußert. Wir wußten, daß derselbe Brief an alle Fachkollegen gegangen ist. So würde Frau Hagemeister für die Geistigbehinderten sprechen, Herr Kröhnert für die Gehörlosen und wir für die Sprachbehinderten. Wenn wir also Behinderte sagen, meinen wir Sprachbehinderte. Es ist natürlich Unsinn zu sagen, eine Therapie bei Gehörlosigkeit oder Schwerhörigkeit anzusetzen.

R.: Sie haben sich positiv geäußert über die Rolle des Stotterers in der Stottertherapie, daß es also viele Leute gibt, die in den Bereich gegangen sind. Das sehen Sie als positiv an. Läßt sich das übertragen auf den Hörgeschädigtenbereich, können Sie das überblicken?

Kl.-J.: Ich glaube, ich wäre da am klügsten und am besten beraten, falls ich mich zum Bereich der Hörgeschädigtenpädagogen nicht äußern würde, denn einmal fehlt mir die Kompetenz und andererseits gibt es Leute, die so gut darauf antworten können. Wenn überhaupt etwas dazu zu sagen wäre, ist es dies: Man kann nie von dem Vorsprung absehen, den der unter Druck Leidende vor dem hat, der sich doch nicht so gut in diese Situation versetzen kann. Was das hinsichtlich des Einsatzes als Erzieher, Lehrer und Therapeut bedeutet, das, muß ich sagen, liegt außerhalb meines Bereiches.

R.: Das ist klar. Aber diesen Erfahrungsvorsprung sehen Sie, und den empfinden Sie prinzipiell als vorteilhaft.

Kl.-J.: Ja. Ich habe gerade in unserer Beratung dieser jungen Dame (stotternde Studienbewerberin) gesagt, sie habe den ungemein großen Vorteil, daß sie selbst eine Schule für ihre Behinderung besucht hat und diese Schule von innen und von unten kennt, so daß sie, wenn sie da oben steht und auf die Kinder herunterguckt, viel besser weiß, wie es denen geht. Ich bin überzeugt, daß es zur Steigerung des Selbstbewußtseins dieser jungen Dame beitragen wird, so daß sie möglicherweise aus diesem Grund schon vom Stottern wegkommen kann.

R.: Haben Sie der Dame einen Rat gegeben? Haben Sie ihr zugeraten, das Studium zu machen?

Kl.-J.: Das haben wir vorläufig offen gelassen. Diese große Verantwortung kann ich nicht auf mich nehmen. Ich habe noch Herrn Teumer dazu gebeten. Er hat sich ebenso abwartend verhalten. Aber ich habe ihr gesagt: Einmal kennt sie ihr eigenes Stottern, oder sie wird sehr viel mehr darüber lesen, und zweitens kennt sie die Schule, wo sie einmal eingesetzt werden wird, und drittens, da diese beiden Dinge da sind, hat sie ein Sicherheitsgefühl. Sie kennt die Schule von unten, möglicherweise als einzige in Hamburg-Harburg. Denn wo ist der Sprachbehindertenpädagoge, der früher einmal gestottert hat? Ja, die gibt es natürlich, aber sehr selten. Aber wo ist der Sprachbehindertenpädagoge, der in einer Schule für Sprachbehinderte Schüler war, vier Jahre lang? Und daran habe ich erinnert, zur Stärkung ihres Selbstgefühls. Und das kann für sie als Sonderpädagogin ein ungewöhnlich großes Aktivum sein.

LITERATURVERZEICHNIS

- Alexander, Kenneth R., Forgotten Aspects of Total Communication, in: American Annals of the Deaf, February, 1978, S. 18 ff.
- American Annals of the Deaf, Directory of Programs and Services, April, 1976, Vol. 121, No. 2
- Anderson, Lloyd B. u.a., Early Sign Bilingualism Promotes Learning of English, Paper for International Congress on Education of the Deaf, Hamburg, August 5, 1980
- Arnold, Thomas, Education of deaf-mutes: A manual for teachers, London and Aylesbury 1891
- Banks, Jenny, Was anybody wrong? in: TALK, published by the National Deaf Children's Society, Spring 1979, S. 12/13
- Barby, R. L., Some Aspects of the Education of the Deaf in the United States of America, in: The Teacher of the Deaf, July, 1975, S. 210 ff.
- BATOD (British Association of Teachers of the Deaf), Training Teachers of the Deaf (Proposed policy statement), in: The Teacher of the Deaf, July, 1979, S. 9 - 11
- Hearing-impaired Teachers of the Deaf, Schreiben des Präsidenten Powell an die Mitglieder bezüglich der Jahreshauptversammlung am 11.11.1979
- BBC, Hrsg., I see what you mean. Living with deafness, London 1975
- BDT, Hrsg. Handbuch des Taubstummenwesens, Osterwieck am Harz, 1929
- Zur wissenschaftlichen Grundlage der Taubstummenlehrer-Ausbildung, Gutachten und Stellungnahmen führender Sachverständiger des In- und Auslandes, Sonderdruck aus dem "Sprachforum", Bonn 1962
- Bleidick, Ulrich u. Ellger-Rüttgardt, Sieglind, Lehrer für Behinderte, Stuttgart 1978
- Bock, Barbara, Gehörlosenbildung in Kalifornien (USA), dargestellt aufgrund von Literaturstudien und Beobachtungen in der Schulpraxis, Wissenschaftliche Hausarbeit, Hamburg 1977

- Bodensiek, G., Die Bremische Taubstummen-Anstalt 1827 - 1927, Festschrift zur Hundertjahrfeier am 8. Mai 1927, Bremen 1927
- Börgmann, Dagmar, "Total Communication" - Ein Konzept zur Neuorientierung der Gehörlosenpädagogik in den USA, Wissenschaftliche Hausarbeit, Hamburg 1979
- Bosshard, Paul, Der Taubstumme, Versuch einer Erfassung seiner Eigenart, Neuburgweier/Karlsruhe 1972
- Boyce, Tony, Is there a place for a deaf teacher in a school for the deaf? in: The Teacher of the Deaf, May 1979, S. 11
- Brill, Richard G., The Superior I.Q.'s of Deaf Children of Deaf Parents, in: The California Palms, December, 1969
- The Education of the Deaf. Administrative and Professional Developments, Washington 1974
- Statewide Planning for Educating Deaf Children, in: The Deaf American, March, 1980, S. 7 ff.
- Butterfield, K. G., A short history of a long argument, in TALK, published by the National Deaf Children's Society, Winter 1979 - 80, S. 8 ff.
- Conrad, Richard, The deaf schoolchild. Language and cognitive function, London 1979
- Czempin, Wolfgang, Gebärdensprache in der Schule, Vortrag auf dem Internationalen Kongreß für Erziehung und Bildung Hörgeschädigter, Hamburg, am 6.8.80
- Davila, Robert R., Education of the deaf - where do we go from here? An address presented as a closing lecture at the International Congress on Education of the Deaf, Hamburg, August 8, 1980
- Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Hör-Sprach-Geschädigten e.V., Hrsg., 50 aktuelle Stellungnahmen zum Thema: "Lautsprachunterstützung durch manuelle Hilfen im Gehörlosenunterricht" von Leuten, die es wissen müssen. Hamburg 1976
- Dicker, Leo, The Rationale for Total Communication, in: The Deaf American, January, 1971, S. 18
- An Open Letter: Total Communication, in: The Deaf American, April, 1972, S. 24

- Dierig, Johannes, Psychagogik bei Hörgeschädigten, Ansätze zur Rehabilitation hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher, Heidelberg 1977
- Elsner, Dieter, Erziehungsprobleme eines schwerhörigen Jungen bis zum 12. Lebensjahr aus der Sicht des Vaters, Wissenschaftliche Hausarbeit, Hamburg 1977
- Emmerig, Ernst, Hrsg., Bilderatlas zur Geschichte der Taubstummenbildung, München 1927
- Eschke, Ernst Adolf, Kleine Beobachtungen über Taubstumme, Berlin 1799
- Fehmers, P. Y., The Pure Oral Method and its Diffusion. How Holland Has Rendered Help, in: The Teacher of the Deaf, Vol. 17, 1919, S. 44 ff.
- Fiebig, A., Die hundertjährige Marter der Taubstummen und ihrer Lehrer. Ein Weck- und Mahnruf an die deutschen Regierungen, Breslau 1891
- Furth, Hans G., Denkprozesse ohne Sprache, Düsseldorf 1972
Lernen ohne Sprache, Weinheim 1977
- Galloway, Gertrude S., Challenges of Eighties, in: The Deaf American, April, 1980, S. 17 ff.
- Garretson, Mervin D., The Reality of Deafness, Paper for International Congress on Education of the Deaf, Hamburg, August 4, 1980
- Garten, Hella-Kristina, Untersuchungen zur Psychologie der Gehörlosen, Neuburgweier/Karlsruhe 1973
- Goffman, Erving, Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Theorie 2, Frankf.a.M. 1967
- Golladay, Loy, American Deaf Heritage ..., Laurent Clerc: America's Pioneer Deaf Teacher, in: The Deaf American, March, 1980, S. 3 ff.
- Grohnfeldt, Manfred, Hörgeschädigte im sozialen Umfeld, Empirische Untersuchungen zum Persönlichkeitsbild hörgeschädigter Schüler aus der Sicht der Eltern und Lehrer, Dissertation, Hamburg 1975
Stigmatisierung bei Hör- und Sprachbehinderten, Z. Heilpäd. 27 (1976), S. 724 - 735
- Gudella, Annelore, Die Entwicklung der schwerhörigen Anke bis zum 14. Lebensjahr aus der Sicht der Mutter, - Beschreibung und pädagogische Analyse - Wissenschaftliche Hausarbeit, Hamburg 1979

- Gustason, Gerilee u.a., The Rationale of Signing Exact English, in: The Deaf American, September, 1974 S. 5 f.
- Hartmann, Arthur, Taubstummheit und Taubstummenbildung, Stuttgart 1880
- Heese, Gerhard, Die Rehabilitation der Schwerhörigen, München/Basel 1962
- Heidsiek, J., Der Taubstumme und seine Sprache. Erneute Untersuchungen über das methodologische Fundamentprinzip der Taubstummenbildung, Breslau 1889
- Ein Notschrei der Taubstummen, Breslau 1891
- The Situation in Germany, in: American Annals of the Deaf, 1892, S. 267 ff.
- Hörende Taubstumme. Ein Beitrag zur Klärung der Methodenfrage, Breslau 1897
- Das Taubstummenbildungswesen in den Vereinigten Staaten Nordamerikas. Ein Reisebericht und weiterer Beitrag zur Systemfrage, Breslau o.J.(1899)
- Heinrichs, J., Untersuchungen über den Lautsprach-Bacillus, Bl.f.T. 1893, Nr. 13 ff.
- Höxter, R., Der taubstumme Lehrer, in: Bl.f.T., 42. Jg., Nr. 15, 1929, S. 283/284
- Kannapell, Barbara M., Bilingualism: A new direction in the education of the deaf, in: The Deaf American, June, 1974, S. 9 ff.
- Karth, Johannes, Das Taubstummenbildungswesen im 19. Jahrhundert in den wichtigsten Staaten Europas, Breslau 1902
- Kent, Margaret S., Total Communication at Maryland School for the Deaf, in: The Deaf American, Jan., 1971, S. 5 ff.
- Kernohan, Harry, Do we pay lip service to lip-reading? in: TALK, published by The National Deaf Children's Society, Spring 1980, S. 7/8
- Kröhnert, O., Die sprachliche Bildung des Gehörlosen, Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik, Weinheim 1966
- Die Auslese begabter Taubstummer im Lichte des Rahmenplanes, N.Bl.f.T. 1960, S. 250 - 256

- Kruse, Otto Friedrich, Über Taubstumme, Taubstummen-Bildung und Taubstummen-Anstalten, nebst Notizen aus meinem Reisetagebuche, Schleswig 1853
- Elementar-Sprachbildungslehre, das ist: Begründung und genaue Darstellung einer zweckmäßigen Verfahrensart beim Unterrichte im Reden, Schreiben und Lesen, mit besonderer Beziehung auf den Sprachunterricht Taubstummer, Essen 1841
- Lehrbuch des Sprachunterrichts taubstummer Kinder für deren Lehrer; nebst Aufgaben für den Schüler; zugleich ein Beitrag zur Methodik des deutschen Sprachunterrichts, Leipzig 1852
- Bilder aus dem Leben eines Taubstummen. Eine Autobiographie, Altona 1877
- Kulemeyer, Walter, Das schwerhörige Kind als medizinisches, psychologisch-pädagogisches und soziales Problem, Berlin 1933
- Ladd, Paddy (National Union of the Deaf) "The Road to Hell is Paved with Good Intentions". Paper given on the relationship between deaf and the voluntary societies, Carlisle, October, 1977
- Lenneberg, E. H., Biological Foundations of Language, New York, 1967
- Levine, Edna Simon, The Psychology of Deafness, Techniques of Appraisal for Rehabilitation, New York 1960
- Lüdeck, Ingetraud, Die geschichtliche Entwicklung des Taubstummenbildungswesens im Lande Bremen, Wissenschaftliche Hausarbeit, Heidelberg 1963
- Maeße, Hermann, Das Verhältnis von Laut- und Gebärdensprache in der Entwicklung des gehörlosen Kindes, Villingen-Schwenningen 1977
- McClure, William J., Accomplishments of the Deaf, Indiana State School for the Deaf, Indianapolis 1957
- The Ostrich Syndrome and Educators of the Deaf, in: The Deaf American, February, 1973, S. 3 f.
- Mindel, Eugene D., The Combined System, Oralism and the Young Deaf Child, in: The Deaf American, May, 1969, S. 13 f.
- Mindel, E. D. and Vernon, McCay, They grow in silence, The deaf child and his family, Silver Spring 1971

- Mossel, Max N., More than a voice: Wrestling oralism from purism and traditionalism, in: The Deaf American, October 1971, S. 26 f.
- Müller, W., Gehörlose Lehrkräfte im Taubstummensehenswesen. Wissenschaftliche Hausarbeit, Heidelberg 1968
- Murad, Eleanore, Communication, a vital component of learning and motivation of the hearing impaired child, in: The Deaf American, November 1974, S. 40 f.
- Myklebust, Helmer R., The Psychology of Deafness, Sensory Deprivation, Learning, and Adjustment, New York/London 1964
- Nager, F. R., Die Seelennot der Schwerhörigen, Zürich/Leipzig 1828
- National Center on Deafness, Hrsg., Can deaf students succeed? California State University, Northridge, 1979
- National Study Group on Further and Higher Education for the Hearing-Impaired, Comments on the report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, o.o., February, 1979
- National Union of the Deaf, Total Communication, Harrogate, 1976
- "What went wrong?" Letter to Teachers of the Deaf. Paper given 5/2/77, NDCS Symposium
- Occasional Papers No. 1, Glasgow 9/77
- Newman, Lawrence, teacher certification standards, in: The Deaf American, January, 1970, S. 7 f.
- preschool education, in: The Deaf American, February, 1970, S. 19 f.
- j' accuse, in: The Deaf American, May, 1970, S. 39 f.
- Panel Talk - Viewpoints of a Deaf Teacher of the Deaf, Sacramento, May 2, 1970, in: The Deaf American, June, 1970, S. 21 f.
- Total Communication and Deaf Teachers, in: The Deaf American, September, 1970, S. 6

- Newman, Lawrence, total communication, in: The Deaf American, December, 1971, S. 19
- who represents whom, in: The Deaf American, May, 1972, S. 26
- a total communication family, in: The Deaf American, April, 1973, S. 21/22
- bilingual education, in: The Deaf American, May, 1973, S. 12 f.
- Ottinger, Paula J., Dr. David M. Denton: Total Communication, in: The Deaf American, October, 1971, S. 3 ff.
- Owrid, H. L., Studies in Manual Communication with Hearing Impaired Children, in: The Teacher of the Deaf, May, 1971
- Pfetzling, Donna, Who's Kidding Whom? in: The Deaf American, July - August, 1969, S. 15 f.
- Powell, C., Towards Association Policy, in: The Teacher of the Deaf, March, 1978, S. 4
- Prillwitz/Schulmeister/Wudtke, Kommunikation ohne Sprache. Zur kommunikativen Situation hörsprachgeschädigter Vorschulkinder im Familienalltag, Weinheim/Basel 1977
- Quigley, Stephen P., Jenné, William C., Phillips, Sondra B., Deaf Students in Colleges and Universities, Washington, D.C., 1968
- Rammel, G., Gesamtüberblick über die Begabtenförderung im In- und Ausland, in: hörgeschädigte Kinder, Heft 2, Kettwig 1972, S. 65 ff.
- Die Gebärdensprache. Versuch einer Wesensanalyse, Berlin 1974
- Reich, F., Was ist bisher für die Bildung der Taubstummen in Deutschland getan und was muß sofort für ihre Weiterbildung unternommen werden? Leipzig 1925
- Riemann, G., Extreme. Kurze Erörterungen über die Grundlagen des Taubstummenunterrichts, Leipzig 1891
- Roe, W. R., Peeps into the Deaf World, London 1917
- rote rübe, 4 Semester Sonderpädagogik: eine Zwischenbilanz, rote rübe Nr. 3, 79, 3. Jg., herausgegeben vom Fachschaftsrat Sonderpädagogik, Kollektiv Rote Rübe, Universität Hamburg

- Sanderson, R. G., Definitions of methodology in education of the deaf, in: The Deaf American, June, 1971
- Smith, Samuel, Hrsg., Biographies of Deaf Persons, VIII. - Laurent Clerc, in: A Magazine Intended Chiefly for the Deaf and Dumb, 1874, S. 20 ff.
- Spradley, Thomas R. and J. P. Spradley, Deaf Like Me, New York 1978
- Sutton, Joyce, Letter to the Editors, in: The Teacher of the Deaf, July, 1979, S. 8
- Schein, Jerome D., The Deaf Community. Studies in the Social Psychology of Deafness, Gallaudet College Press, 1968
- Another Accolade for Ameslan, in: The Deaf American, May, 1973, S. 14
- Schlesinger, Hilde S., Headstart in Deafness - Early Home Environment, Washington 1970
- Schlesinger, Hilde S. and Meadow, Kathryn P., Sound and Sign. Childhood Deafness and Mental Health, Berkeley/Los Angeles/London 1972
- Schmalz, Eduard, Kurze Geschichte und Statistik der Taubstummenanstalten und des Taubstummenunterrichtes nebst vorausgeschickten ärztlichen Bemerkungen über die Taubstummheit, Dresden 1830
- Ueber die Taubstummen und ihre Bildung, in ärztlicher, statistischer, pädagogischer und geschichtlicher Hinsicht; nebst einer Anleitung zur zweckmäßigen Erziehung der taubstummen Kinder im älterlichen Hause, Dresden und Leipzig 1848
- Schmidbauer, Wolfgang, Die hilflosen Helfer, Über die seelische Problematik der helfenden Berufe, Reinbek 1979
- Schreiber, Fredrick, The Deaf Adult's Point of View. Presented at the Teacher Institute, Maryland School for the Deaf, Frederick, Maryland, October 17, 1969
- Schulmeister, R. und Prillwitz, S., Eintellungen von Gehörlosenlehrern zur Gebärdensprache. Eine empirische Untersuchung von Vorurteilsstrukturen, Hörgeschädigtenpädagogik, August 1980, S. 179 ff.

- Schumann, Paul, Geschichte des Taubstummenwesens vom deutschen Standpunkt aus dargestellt, Frankfurt a.M. 1940
- Stalder, Catherine P., Die sprachlich-geistige Situation des schwerhörigen Kindes, Bern und Stuttgart 1968
- Stern, Otto, Der Taubstummenlehrerberuf, Stade 1912
- Stuckless, E. R. and Birch, J. W., The Influence of Early Manual Communication on the Linguistic Development of Deaf Children, in: American Annals of the Deaf, 111, 1966, S. 452 - 462
- Tiefenbacher, Robert, Integration hörgeschädigter Kinder in der Regelschule, in: Hörgeschädigtenpädagogik 28 (1974), S. 8 - 18
- Venus, Michael, Methodenbuch, oder Anleitung zum Unterrichte der Taubstummen, Wien 1826
- Vernon, McCay and Bernard Makowsky, Deafness and Minority Group Dynamics, in: The Deaf American, July - August, 1969, S. 3 ff.
- Vernon, McCay, The Role of Deaf Teachers in the Education of Deaf Children, in: The Deaf American, July - August, 1970, S. 17 ff.
- Total Communication. The human right of deaf children and their families. An address given at The British Deaf Association Congress, Ayr, 1974
- Wallisfurth, Maria, Sie hat es mir erzählt, Freiburg 1979
- Walther, E., Geschichte des Taubstummenbildungswesens, Bielefeld/Leipzig 1882
- Werner, Friedrich, Psychologische Begründung der Deutschen Methode des Taubstummen-Unterrichts unter kritischer Beleuchtung des Fingeralphabets und der Gebärdensprache, Berlin 1906
- Willi, J., Die Zweierbeziehung, Reinbek 1975
- Woodford, Doreen, An Investigation of the Present Position of Hearing-Impaired Teachers of Hearing-Impaired Children, in: Teacher of the Deaf, September, 1979
- Young, Brenda, My Experience, in: TALK, published by the National Deaf Children's Society, Spring, 1979, S. 10/11

Ich versichere, daß ich diese Arbeit selbständig
verfaßt und andere Hilfsmittel als die angegebenen
nicht benutzt habe.

Mit einer späteren Ausleihe der Arbeit bin ich
einverstanden.

Bernold Pelling