

# Zur Integration von nichthörenden Kindern

**Wissenschaftliche Hausarbeit**  
**zur Ersten (Wissenschaftlichen) Staatsprüfung**  
**für das Amt des Lehrers**

**Vorgelegt von:**

**Michael Kockert**

**Betreut durch:**

**Prof. Dr. Hans Eberwein**  
**FU - Berlin**

Berlin, den 12.04.2000

# Inhaltsverzeichnis

<i>Kapitel 1 Integration – Utopie oder Menschenrecht?</i>	<i>1</i>
1.1 Zum Begriff der Integration	1
1.2 Die Argumente der Integrationsgegner	1
1.3 Die Argumente der Integrationsbefürworter	3
1.4 Integration - ein Ausblick	7
<i>Kapitel 2 Der Behinderungsbegriff</i>	<i>9</i>
2.1 Medizinisches Modell von Behinderung	9
2.2 Soziales bzw. gesellschaftliches (kulturelles) Modell von Behinderung	11
2.3 Kritik an der Bezeichnung „Behinderung“ – „behindert“	11
<i>Kapitel 3 Gehörlos</i>	<i>13</i>
3.1 Der medizinische Aspekt der Gehörlosigkeit - Hörschädigungen	13
3.2 Kommunikative Aspekte von Gehörlosigkeit – kommunikativ behindert?	18
3.3 Die Gebärdensprache	21
3.4 Die Gehörlosengemeinschaft – eine sprachliche Minderheit	27
<i>Kapitel 4 Schulische Integration von nichthörenden Kindern</i>	<i>32</i>
4.1 Die historische Entwicklung der Gehörlosenbildung	33
4.2. Formen separierender Unterrichtung	34
4.3 Formen integrativer Unterrichtung gehörloser Kinder	41
4.4 Beispiele für die Gehörlosenerziehung aus Großbritannien und Schweden	43
4.5 Was muß bei der Unterrichtung gehörloser Schüler beachtet werden?	45
<i>Kapitel 5 Die Sicht der Betroffenen: Eine Umfrage</i>	<i>57</i>
5.1 Auswertung der Umfrage	58
5.2 Schulische Integration: gute Voraussetzung für gesellschaftliche Integration?	67
5.3 Zusammenfassung	72
<i>Kapitel 6 Schlußbetrachtung</i>	<i>73</i>
<i>Literaturangaben</i>	<i>76</i>
<i>Anhang - Fragebogen</i>	<i>85</i>

# Kapitel 1 Integration – Utopie oder Menschenrecht?

## 1.1 Zum Begriff der Integration

Im erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang bedeutet Integration die gemeinsame Erziehung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder (vgl. Mähler/Schröder 1991, 51). „*Integration [meint M.K.] das gemeinsame Lernen aller, von geistig behinderten bis hin zu sehr guten Schülerinnen und Schülern und schließt Kinder mit allen Arten von Behinderung, also auch blinde, gehörlose, körperbehinderte und schwermehrfachbehinderte Kinder mit ein.*“ (Prenzel 1993, 138). Ziel einer gemeinsamen Unterrichtung ist es, der Isolation von Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft vorzubeugen.

Das gemeinsame Ziel einer bestmöglichen Integration von Menschen mit Behinderung spaltet die Pädagogen in zwei Lager. Auf der einen Seite stehen die Integrationsbefürworter. Sie streben eine Integration durch gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne Behinderung an. Integrationsgegner hingegen sehen in einer separaten Förderung den besten Weg, auf dem eine Integration in die Gesellschaft erreicht werden kann. Sie wenden sich nicht gegen die Integration behinderter Menschen, sondern lediglich gegen eine gemeinsame Unterrichtung. Beide Seiten wollen – und das ist das Erfreuliche – nur das Beste für „die Behinderten“. Über das Ziel ist man sich also einig, über den Weg dahin jedoch nicht.

In dem folgenden Kapitel werden die Argumente der Gegner (vgl. 1.2) wie die der Befürworter (vgl. 1.3) einer integrativen Unterrichtung dargestellt und unterschiedliche Auffassungen des Integrationsgedankens erläutert (vgl. 1.4).

## 1.2 Die Argumente der Integrationsgegner

Annedore Prenzel greift in ihrem Buch *Pädagogik der Vielfalt* die Argumente der Integrationsgegner auf:

*„Sie (die Eltern, M.K.) entfernen sich von dem extra für die Besonderheiten ihrer Kinder konzipierten Schonraum [...] in eine von Leistungsdruck und Selektion bestimmte Institution. Vermutlich die Mehrheit der [...] Lehrkräfte [...] wissen nicht, was sie mit behinderten Kindern anfangen können, stehen ihnen fremd, wenn nicht ablehnend, bestenfalls mitleidig, jedenfalls inkompetent gegenüber. Die Fachkräfte der sonderpädagogischen Fachrichtun-*

*gen sind angesichts solcher Bestrebungen gekränkt und entsetzt darüber, wie wenig ihre Kompetenz geschätzt wird und wie leichtfertig sie den Kindern entzogen wird“ (Prenzel 1993, 157f).*

Behinderte Kinder können in Sonderschulen ungestört und fernab von Leistungsdruck ihren speziellen Bedürfnissen gemäß gefördert werden. Sonderschulen sind auf Kinder mit Behinderung spezialisiert, sie bieten viele Therapie- und Behandlungsmöglichkeiten, die in einer Regelschule nicht gegeben sind. Die meisten Regelschullehrer haben keine Erfahrung mit der Unterrichtung von Behinderten, sie sind nicht ausreichend qualifiziert. Integrationsgegner sehen behinderte Kinder in einer Klasse mit nichtbehinderten Kindern der Gefahr einer Isolation und Vereinsamung ausgesetzt. Sie vertreten die Meinung, daß behinderte Menschen sich wohler fühlen, wenn sie unter ihresgleichen sind. Menschen mit Behinderung verstehen die Bedürfnisse und Probleme anderer Behinderter besser als Nichtbehinderte, bzw. haben z.B. spezielle Kommunikationsmittel, wie die Gebärdensprache der Gehörlosen, über die Nichtbehinderte nicht verfügen. In einer Sonderschulklasse nimmt das einzelne Kind mit Behinderung keine Sonderstellung mehr ein, es ist eins unter vielen. Es bearbeitet die gleichen Aufgaben wie alle anderen und kann sich so als normal leistungsstark wahrnehmen.

Gegen eine gemeinsame Unterrichtung spreche nicht nur die mangelnde Ausbildung der Regelschullehrer, sondern auch der Umstand, daß sie nicht die Zeit aufbringen können, dem besonderen Förderbedarf behinderter Kinder gerecht zu werden. Folge eines solchen Zeitmangels ist, daß Integrationskinder mit einfachen Aufgaben beschäftigt oder gar ruhiggestellt werden, damit der überforderte Lehrer wenigstens den Unterricht für die nichtbehinderten Schüler durchführen kann. Sollen die behinderten Kinder nicht nur in Integrationsklassen geparkt und beschäftigt werden, sind strukturelle Verbesserungen der Lernbedingungen, wie eine Herabsetzung der Klassenfrequenz und ein Mehr-Pädagogen-System erforderlich, die angesichts der angespannten Finanzlage jedoch nicht realisierbar seien.

Schulen, die sich an einem integrativen Schulversuch beteiligen oder die dauerhafte Einrichtung von Integrationsklassen planen, wird vorgeworfen, das Bemühen um Integration nur als Vorwand zu mißbrauchen. Sie verfolgten das Ziel, besondere Fördergelder und zusätzliche Lehrerstellen zu beantragen sowie die Klassenfrequenz gegenüber nichtintegrativen Klassen merklich herabzusetzen. Beklagt wird, daß diese Verbesserungen zu Lasten der behinderten Kinder gehe. Während die Verminderung der Klas-

senfrequenz den nichtbehinderten zugute kommt, werden die behinderten Kinder oft nicht angemessen gefördert und nur als Rechtfertigung in die Klasse aufgenommen. Da die Lehrer weder qualifiziert sind, noch über genügend Zeit verfügen, werden sie angesichts des hohen Förderbedarfs der Integrationskinder resignieren und nur noch für eine Beschäftigung, nicht mehr für deren Förderung aufkommen. Nicht allein wegen diesen Arbeitsbedingungen sind Lehrer teilweise nicht bereit, behinderte Kinder zu unterrichten.

### ***1.3 Die Argumente der Integrationsbefürworter***

Die Fürsprecher der schulischen Integration wenden sich gegen eine Aussonderung von Schülern, denn „*Eingliederung kann nicht durch Ausgliederung erreicht werden*“ (Eberwein 1996, 55). Bleidick (1988, 48) weist darauf hin, daß die Forderung nach Nicht – Aussonderung so alt sei wie die Geschichte des Sonderschulwesens. Der gängigen Praxis, behinderte Menschen in Sonderschulen zu unterrichten, wird vorgeworfen, daß sie allein der Entlastung der Regelschule und nicht dem Wohle der Behinderten diene.

Armack wandte sich schon Ende des 19. Jahrhunderts gegen das Sortieren der Schüler: „*Gute Schulen dadurch zu schaffen, daß man gute Schüler aussucht, ist wenig ehrenhaft [...] Die Kinder sind keine Schulware, die man in Primar- und Sekundarware und Ausschuß teilen kann*“ (Eberwein 1996, 51). Integration wird als eine ethische und politische Grundentscheidung angesehen (vgl. Eberwein 1996, 60), Jakob Muth (vgl. 1996, 23) hält gar integrative Schulversuche für problematisch, da so getan würde, als müsse die Einlösung eines Menschenrechtes empirisch belegt werden.

Hauptkritikpunkt der Integrationsbefürworter an den Sonderschulen ist die Orientierung an Defiziten und Schwächen der Schüler. Anstatt die vorhandenen individuellen Fähigkeiten zu stärken und zu nutzen, wird die Behinderung als Krankheit betrachtet, die es zu heilen gilt (vgl. auch Kapitel 2).

#### **1.3.1 Totale Integration – Schule ohne Aussonderung**

Einige Pädagogen betrachten Integration als prinzipiell nicht teilbar (vgl. Eberwein 1996, 60). „*Jede von diesem Grundsatz abweichende Auffassung schafft neue Gruppen von Behinderten [...]*“ (ebd.). Ziel ist eine Schule „*ohne Aussonderung*“ (Eberwein 1984), in der alle Kinder aufgenommen werden. Kein Kind wird wegen der Art oder der Schwere seiner Behinderung ausgesondert und auf eine Sonderschule geschickt. „*Der*

*Ausschluß auch nur eines Kindes wegen der Art oder des Schweregrades seiner Behinderung würde für uns in der Substanz bedrohen, was Integration meint [...]“* (Feuser, 1984, 191f). Nicht das Kind, sondern das Schulsystem erweise sich als nicht integrationsfähig (vgl. Muth 1996, 24). Es sei die Schule, die ihre Integrationsfähigkeit verbessern müsse, so daß sie ein Ort des Lernens und Lebens für alle Kinder wird. Sondereinrichtungen werden als isolierende Schonräume bezeichnet, sie hätten ihr Ziel, Behinderte in die Gesellschaft der Nichtbehinderten zu integrieren, nicht erreicht. Da auf dem Weg der Separierung keine Integration der Behinderten in die Gesellschaft erreicht werden konnte, ist die Fortführung der separierenden Praxis nicht mehr zu legitimieren. Eine Integration der Behinderten in die Gesellschaft könne nur durch gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kinder in der Schule erfolgen.

### **1.3.2 Homogenität – Voraussetzung für den Frontalunterricht**

Grundlage einer solchen Aussonderung ist die allgemeine Praxis, möglichst homogene, lerntempogleiche Lerngruppen zu schaffen. „Nichtbehinderte“ Schüler werden je nach ihrer vermeintlichen Leistungsfähigkeit auf Haupt-, Real- und Gymnasialschulen aufgeteilt. „Homogenisierte“ Schüler sind Grundlage eines Frontalunterrichts, bei dem alle Schüler zur gleichen Zeit Gleiches lernen. Die Logik der lerntempogleichen Klassen geht jedoch nur dann auf, wenn „störende“ Einflüsse minimiert werden. Vor allem „lerntempo-ungleiche“ Schüler, die dem allgemeinen Lerntempo der Klasse nicht folgen können, stellen im Frontalunterricht eine Belastung dar. Sie werden in Schulen oder Klassen mit ähnlichem Leistungsniveau versetzt oder müssen die Klassenstufe wiederholen. Schüler mit einer Behinderung zeichnen sich durch eine mehr oder weniger starke Abweichung von dieser Homogenität aus. Sie passen, verkürzt dargestellt, nicht in das Konzept der Regelschule und werden deshalb außerhalb derselben in Sondereinrichtungen unterrichtet.

### **1.3.3 Heterogenität**

Die Integrationsbefürworter setzen diesem Modell entgegen, daß die angestrebte Homogenität der Lerngruppen eine Illusion sei. Eberwein (1996, 58) spricht von der Fiktion des sogenannten Durchschnittsschülers, den es in der Realität nicht gebe, da jedes Kind individuell spezifisch lernfähig sei. Sind demnach alle Lerngruppen heterogen, so muß auch die bisher übliche Unterrichtspraxis kritisch in Frage gestellt werden. Wenn es kein gemeinsames Lerntempo gibt, wie läßt sich dann der auf gleichschrittigem Lern-

tempo basierende Frontalunterricht legitimieren? Ein solcher Frontalunterricht hat zur Folge, daß es immer Schüler gibt, die von dem gemeinsamen Unterrichtsstoff überfordert sind, während andere unterfordert werden. Trotz der durch Selektion der Schüler angestrebten Homogenität wäre das Abweichen vom allgemeinen Leistungsniveau des Unterrichts der Regelfall. Der Frontalunterricht ist somit keine angemessene Unterrichtsform, da er nicht den Lernbedürfnissen aller Kinder gerecht wird und die unangemessene Förderung vieler Schüler in Kauf nimmt. Er muß vor einer Schule ohne Aussonderung, mit ihrer Vielfalt an verschiedenen Bedürfnissen und Lerngeschwindigkeiten, kapitulieren.

### 1.3.4 Vielfalt als Lernanreiz

Befürworter integrativer Unterrichtung betrachten Heterogenität als „*Chance, daß die SchülerInnen die Vielfalt menschlichen Lebens kennenlernen und sich mit ihr auseinandersetzen können, daß sie gerade auch voneinander lernen können*“ (Hinz 1995, 2). Dieses „voneinander lernen“ soll besonders Schüler mit Behinderungen förderliche Lernanreize bieten, die ihnen durch gesonderte Beschulung vorenthalten würden. Pädagogischer Hintergrund ist die Grundidee des „Bildungsgefälles“ (Petersen). Danach lernen Kinder von jenen Kindern, die etwas schon besser können als sie selbst. Besonders Prozesse des sozialen Lernens haben im integrativen Unterricht einen hohen Stellenwert (vgl. Kretschmann 1993, 55). „*Behinderte Kinder sollen den Umgang [...] mit nichtbehinderten Kindern kennenlernen [...]. Durch den Umgang mit nichtbehinderten Mitschülern sollen sie die Chance haben, sich Normalverhalten auf dem Weg des Beobachtungslernens anzueignen*“ (Kretschmann 1993, 54 f). In einer Klasse, die nur aus Schülern mit Behinderung besteht, ist ein solches Beobachtungslernen sehr eingeschränkt (vgl. ebd.). Elementarer Bestandteil des integrativen Unterrichtes ist dagegen die Schulung des Miteinanders von Kindern mit und ohne Behinderung. Das alltägliche Miteinander soll Vorurteile und vor allem Berührungängste auf beiden Seiten abbauen bzw. gar nicht erst aufbauen lassen.

Nichtbehinderte Schüler können lernen, behinderte Menschen als selbstverständlichen Teil der Vielfalt des alltäglichen Lebens wahrzunehmen und zu akzeptieren. „*Wenn es normal ist, anders zu sein (jeder von uns ist anders!), wenn also die Vielfalt als Normalität angesehen wird, dann brauchen wir bestimmte Menschen nicht mehr auszusondern [...]*“ (Eberwein 1995, 471). Das Zusammenleben behinderter und nichtbehinderter

Kinder müsse bereits im Elementarbereich beginnen, da Kinder dem Phänomen „behindert“ in diesem Alter noch unbefangen begegnen (vgl. ebd.). *„Die gemeinsame Chance der Grundschul Kinder ist, daß sie anderes Verhalten als Erscheinungen eines breiten Spektrums an Verhaltensmöglichkeiten erleben und nicht als ‚Behinderung‘“* (Meier/Heyer 1996, 229).

Integration bedeutet nicht, behinderte Menschen an die Norm des „Durchschnittsmenschen“ anzupassen, sondern sie in ihrer Andersartigkeit anzunehmen. Menschen mit Behinderungen sollen lernen, ihre Andersartigkeit als eine gleichwertige Variation eines Kontinuums von Merkmalen anzunehmen und sich als gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft zu verstehen und auch dementsprechend zu handeln.

Ein integrativer Unterricht setzt nicht nur eine Veränderung in den Köpfen, sondern auch die des klassischen Frontalunterrichts voraus. Viele Pädagogen sehen in einer Öffnung des Unterrichts die wesentliche Voraussetzung für integratives Lernen (vgl. Kretschmann 1993, 61).

### **1.3.5 Orientierung an den Schülern als Voraussetzung für integrativen Unterricht**

Der „äußeren Differenzierung“ durch Selektion und Segregation setzen Integrationsvertreter das Konzept der inneren Differenzierung entgegen. Statt den Schüler an willkürlich als Norm gesetzte Anforderungen anzupassen, sollte der Unterricht den Bedürfnissen der Schüler angepaßt werden. Der Schüler wird mit seinen individuellen Bedürfnissen, Interessen und Lernvoraussetzungen akzeptiert (vgl. Eberwein 1989, 13) und in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt. Ziel ist *„eine Aktivitäts- und Entscheidungsverlagerung vom Lehrer auf den Schüler selbst“* (Kerkhoff 1992, 457).

*„In integrativen Schulklassen gibt es [...] keine für alle verbindlichen Lernziele mehr, sondern es gilt das Prinzip ‚zieldifferentes Lernen‘, welches [...] die Ausrichtung aller Kinder am gleichen Lernziel wegen der Unterschiedlichkeit ihrer Lernausgangslagen ablehnt.“* (Prenzel 1993, 138f). Öffnung von Unterricht ist mehr als eine neue Unterrichtsmethode, sie setzt ein grundlegendes Umdenken von Lehrern, Eltern, aber auch von Schülern voraus.

### **1.3.6 Eigenschaften eines Offenen Unterrichts**

Grundgedanke des „Offenen Unterrichts“ ist, daß Kinder vor allem dann lernen, wenn sie selbst lernen wollen. *„Im offenen Unterricht ist das Kind der Agent seiner eigenen Sozialisation, das im selbsttätigen Umgang mit den Lerngegenständen und im freien Verkehr mit seinen Lehr- und Lernpartnern bedeutsame Lernerfahrungen sammelt“* (Wocken o.J., Internet). Anknüpfungspunkt ist das kindliche Lernbedürfnis, welches durch verschiedene Maßnahmen tatkräftig unterstützt und gefördert werden soll. *„Die offene Schule ist für Kinder Raum und Gelegenheit, das naturgegebene Potential an Entdeckungsfreude, Wißbegierde, Spontaneität und Tatendrang zu aktualisieren,“* (ebd.). An die Stelle der Angst vor schlechten Noten soll die Freude am Lernen treten, die durch eine angstfreie Arbeitsatmosphäre unterstützt wird. Mit einer Öffnung des Unterrichts geht zugleich eine Veränderung der räumlichen und zeitlichen Struktur des Unterrichts einher. Der Klassenraum wird zu einer Lernumgebung, die verschiedene Lernaktivitäten zur gleichen Zeit ermöglicht. Der übliche 45-Minuten Rhythmus des Unterrichts kann durchbrochen werden, um Lernprozesse nicht in ein enges Zeitschema zwingen zu müssen. Die Veränderungen machen auch vor dem Lehrer nicht halt, seine Rolle verändert sich zu der eines Lernberaters sowie Gestalters der Lernumgebung. Die Dominanz des Lehrervortrags weicht dem persönlichen Gespräch zwischen Schüler und Lehrer, dem nun mehr Zeit für individuelle Zuwendungen, Beobachtungen und Hilfen zur Verfügung stehen.

### ***1.4 Integration - ein Ausblick***

Das Ziel, behinderte Menschen gleichberechtigt an der Gesellschaft teilhaben zu lassen, wird vermutlich erst in ferner Zukunft realisiert werden können. Eine integrative Unter- richtung scheint hierbei ein Schritt in die richtige Richtung zu sein. Dennoch erweisen sich viele praktizierte schulische Integrationen als sehr halbherzig und inkonsequent. Wenn Integration der einzige richtige und auch realisierbare Weg ist, Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt an der Gesellschaft teilhaben zu lassen, warum findet diese Integration nur in der Grundschule statt? Den behinderten Kindern wird in der Grundschule vorgespielt, sie seien ein gleichberechtigter Teil der Gesellschaft, um dann nach Ende der Grundschule doch auf eine Sonderschule geschickt zu werden. Sie werden im übertragendem Sinne erst in die große Familie der Nichtbehinderten aufgenommen, um schließlich wieder aus ihr verstoßen zu werden. Was werden sie aus dieser

Praxis lernen? Daß sie solange erwünscht oder besser: geduldet werden, wie sie nicht dem Streben nach Leistung und nach besseren Noten im Wege stehen? Integration als Gewissensberuhigung und als Pflichtprogramm, das in der Grundschule abgearbeitet wird, bevor es zur Kür in der weiterführenden Schule kommt?

Viele Schulen schmücken sich damit, Integrationsschule zu sein, und versuchen auf diese Weise, ihre Attraktivität gegenüber Eltern zu steigern. Integration wird so zum Marketing-Faktor, zur Produktdifferenzierung, um neue Kundschaft zu gewinnen. Integration darf jedoch kein Selbstzweck sein, und das Ziel, die bestmögliche Teilhabe der behinderten Menschen am alltäglichen Leben, darf nie aus den Augen verloren werden. Dabei sollte es auch keine Denkverbote geben. So kann es sein, daß es bei bestimmten Menschen sinnvoll ist, sie nicht integrativ zu unterrichten oder daß Mischformen zwischen integrativer und segregierender Unterrichtung gefunden werden. Ohne Kompromißbereitschaft und den Willen, auch kleine Schritte zu gehen, entstehen unnötige Reibungspunkte zwischen den Parteien.

Die wichtigste Voraussetzung für Integration ist jedoch die Toleranz. Behinderte Menschen unterscheiden sich von nichtbehinderten Menschen, aber erst in einer Gesellschaft, die intolerant gegenüber Andersartigen, Fremden, Andersdenkenden ist, wird dies zu einem Problem. Das Problem ist also nicht in der wie auch immer gearteten Verschiedenheit, sondern in der mangelnden Toleranz und Akzeptanz ihr gegenüber zu suchen. Integration heißt weit mehr als „nur“ behinderte Menschen mit nichtbehinderten zu unterrichten. Sie bedeutet vielmehr einen Gesinnungswandel, einen langwierigen und z.T. auch mühsamen Weg, den es sich meiner Meinung nach zu gehen lohnt. Leider dominiert nach wie vor die Diskussion *über* behinderte Menschen, an deren Stelle eine Diskussion *mit* ihnen treten sollte. Häufig scheint dabei nicht die Verbesserung der Lebens- und Erziehungsverhältnisse dieser Menschen, sondern das persönliche Renommee und das Recht-haben-wollen im Mittelpunkt zu stehen.

## Kapitel 2 Der Behinderungsbegriff

Für den Begriff der Behinderung existiert keine allgemein anerkannte Definition (vgl. Bleidick 1992, 18). Es handelt sich gewissermaßen um einen Sammelbegriff mit einer Vielfalt von Bedeutungen, der „für eine hinreichend klare Unterscheidung von Behinderung und Nicht-Behinderung ungeeignet“ (Speck 1991, 106) ist. Diese Unschärfe führt dazu, daß jeder Mensch als in irgendeiner Hinsicht behindert gelten kann (vgl. Speck 1991, 105), da es „den Behinderten“ nicht gibt, behinderte Menschen keine homogene Gruppe bilden. Darüber hinaus wirken sich Behinderungen unterschiedlich auf den Menschen als Träger aus (vgl. Speck 1991, 111), nicht die Schädigung ist von Belang, sondern ihre Folgewirkung auf die Person.

Es existieren unterschiedliche Modelle der Behinderung, die aus verschiedenen Perspektiven auf das Phänomens „Behinderung“ resultieren. Stellvertretend sollen hier das medizinische und das gesellschaftliche Modell vorgestellt werden.

### 2.1 Medizinisches Modell von Behinderung

Die Medizin betrachtet Behinderung vom Standpunkt der Abweichung von der Normalentwicklung des Menschen. Behinderung wird als Folge einer Schädigung angesehen, wobei die Schädigung im körperlich-biologischen als auch im seelisch-geistigen Bereich auftreten kann (vgl. Bleidick 1992, 13). Aufgabe der Medizin sowie der Pädagogik bestehe darin, „Beeinträchtigungen rechtzeitig zu erkennen und durch prophylaktische Maßnahmen zu verhindern, daß aus einer drohenden Behinderung eine manifeste Behinderung wird“ (Bleidick 1992, 14). Behinderungen werden als Abweichungen, als „Defekte“ gesehen, die es zu „heilen“ gilt. Das Problem des „Behindertseins“ wird in im Individuum ablaufenden Krankheitsprozessen gesehen, Behinderung als ein persönliches, weitgehend unabänderliches Schicksal hingenommen.

Bevor eine Behinderung behandelt werden kann, wird sie in der Medizin zunächst genau definiert und diagnostiziert. Hierfür zerlegt die Medizin den Menschen in einzelne Teile und Funktionen, die anhand von Standardnormen beurteilt werden.

*"Bei einer wesentlichen körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderung handelt es sich um einen regelwidrigen Zustand, der länger als sechs Monate andauert. Die Fähigkeit zur Eingliederung des Betroffenen in die Gesellschaft ist infolge einer körperlichen Regelwidrigkeit, einer Schwäche der geistigen Kräfte oder einer seelischen Störung in erheblichen Umfang*

*beeinträchtigt oder droht zu beeinträchtigen“ (vgl. EHVO<sup>1</sup>, in BSHG<sup>2</sup> 1994).*

Die diagnostizierten Schädigungen werden in ein der medizinischen Systematik entlehntes Klassifikationssystem nach Schädigungsarten, Gebieten des Behindertseins und nach dem Schweregrad der Behinderung eingeordnet, die möglichst homogenen „Defektgruppen“ entsprechen.

### **2.1.1 Das medizinische Modell und die Sonderpädagogik**

In der Sonder- und Heilpädagogik hat die medizinisch-defektorientierte Sichtweise von Behinderung eine lange Tradition. Mit der Einnahme der medizinischen Sichtweise ging eine Faszination und Prestigeerhöhung der Heilpädagogik einher, wodurch der Stand der Heilpädagogen eine Aufwertung erfuhr (vgl. Bleidick 1992, 66). Die Sonderpädagogik hat es sich zur Aufgabe gemacht, „Schonräume“ für behinderte Menschen zu schaffen, in denen ihre Defekte mit speziellen Therapien und Erziehungsmaßnahmen kompensiert, korrigiert und unter Ausnutzung verbleibender Funktionsreste gemildert werden können. Begründet wird die gesonderte Unterrichtung mit den besonderen Bedürfnissen behinderter Menschen, die sich aus der medizinisch diagnostizierten Andersartigkeit ableitet. Je nach Behinderungsart weichen die Bedürfnisse behinderter Menschen stark von denen Nichtbehinderter ab und könnten von der Regelschule nicht erfüllt werden.

### **2.1.2 Kritik am medizinischem Modell und der Sonderpädagogik**

*„[...] es hat sich [...] erwiesen, daß es kein befriedigendes Klassifikationssystem gibt. Es gelingt den Klassifikationen nicht exakt, zwischen Behinderten und Nichtbehinderten abzugrenzen, Klassifikationen können den fließenden Übergängen zwischen den Behinderungsarten nicht gerecht werden, und das Kriterium, nach dem klassifiziert werden sollte, ist unklar“ (Prenzel 1993, 152f).*

Dem medizinischen Modell wird vorgeworfen, daß die Parzellierung der Patienten den Blick auf die Ganzheitlichkeit des Menschen verstellt. Daß dieser in den meisten Fällen über weitreichende Fähigkeiten verfügt, wird dabei häufig übersehen. Die medizinische

---

<sup>1</sup> EHVO = Eingliederungshilfverordnung

<sup>2</sup> BSHG = Bundessozialhilfegesetz

Sichtweise reduziert die Behinderung zudem auf Ursachen, die allein im Betroffenen selbst liegen, die Beteiligung der Umwelt (Gesellschaft) an der Entstehung einer Behinderung wird nicht berücksichtigt. Die Möglichkeit, in die Gesellschaft eingegliedert werden zu können, wird an die Fähigkeit des Behinderten gekoppelt und damit die Gesellschaft von ihrer Verantwortung befreit: *„Ihre Fähigkeit, Behinderte einzugliedern, wird nicht in Frage gestellt“* (Paul 1998, 21). In den Augen ihrer Kritiker erweckt die Sonderpädagogik durch Berufung auf medizinische Untersuchungen und Fakten zu Unrecht den Anschein einer objektiven Wissenschaft, die eine Andersartigkeit genau bestimmen und behandeln kann. In Wahrheit ist z.B. die Lernbehindertenpädagogik bis heute nicht in der Lage, Lernbehinderung wissenschaftlich zu bestimmen. Die Feststellung der Andersartigkeit dient allein der Legitimierung ihres Systems gesonderter Unterrichtung.

## ***2.2 Soziales bzw. gesellschaftliches (kulturelles) Modell von Behinderung***

Einige Kritiker des medizinischen Modells meinen, der medizinische Blickwinkel stelle nur einen Ausschnitt des Phänomens Behinderung dar. Dem rein medizinischen Modell wird ein kulturelles Modell von Behinderung entgegengesetzt. Demnach existiert eine soziale Dimension von Behinderung, und die Tatbestände Behindertsein und Behinderung sind sozial vermittelt (vgl. Bleidick 1992, 18f). Behindertsein ist keine Eigenschaft des Individuums, sondern ein soziales Etikett, *„soziale Normen, Konventionen und Standards bestimmten darüber, wer behindert ist“* (vgl. Bleidick 1992, 18). Behinderung ist ein Zuschreibungsprozeß, der von gesellschaftlichen Einstellungen und Erwartungshaltungen beeinflusst wird. Der Behinderte wird zum Behinderten, da er von den Erwartungsvorstellungen der Gesellschaft abweicht und *„in unerwünschter Weise anders ist“* (Goffman 1974, 13). Eine Gesellschaft, deren Erwartungsvorstellungen so breit gefächert sind, daß auch Menschen mit Behinderungen darin akzeptierte Rollen ausfüllen können, wäre frei von Behinderten (vgl. Sander 1996, 103).

## ***2.3 Kritik an der Bezeichnung „Behinderung“ – „behindert“***

Kritisiert wird, daß die als „Behinderte“ bezeichneten Menschen etikettiert und damit stigmatisiert werden.

*„Ein Individuum [...] besitzt ein Merkmal, das sich der Aufmerksamkeit aufdrängen und das bewirken kann, daß wir uns bei der Begegnung mit die-*

*sem Individuum von ihm abwenden, wodurch der Anspruch, den seine anderen Eigenschaften an uns stellen, gebrochen wird. Es hat ein Stigma, das heißt, es ist in unerwünschter Weise anders [...]“ (Goffman 1974, 13).*

Der Begriff Behinderung droht nicht nur den Blick auf das Individuum mit seinen positiven Seiten und Stärken, sondern auch auf seine nichtbehinderten Möglichkeiten zu verstellen und damit seine soziale und personale Identität aus dem Gleichgewicht zu bringen. Die Sonderpädagogik nimmt Schüler *„nur ausschnitthaft aus dem Blickwinkel schulisch definierter Leistungsanforderungen wahr und verallgemeinert Details, verabsolutiert etikettierend [...] Menschen, dessen ganz anderer Reichtum an Gefühlen, Fertigkeiten [...] etc. ausgeblendet wird“* (Bloemers 1993, 459). Krebs zeigt den Vorteil einer solchen Etikettierung für die Verwender auf: *„Das Problem wird klinifiziert, die Umwelt des ‚Kranken‘ damit scheinbar (unbewußt?) von sozialer Mitverpflichtung entlastet“* (Krebs 1999, 44). Aus diesen Gründen sprechen sich viele Pädagogen dafür aus, auf die Bezeichnung „behindert“ zu verzichten und empfehlen dringend einen sensibleeren Umgang mit Bezeichnungen. Statt von Behinderten zu sprechen, könne von „Kindern mit besonderen Erziehungsbedürfnissen“ gesprochen werden, analog zu dem englischen Begriff *Children with Exceptional Educational Needs*. Vermieden werden sollten pauschalierende und diskriminierende Begriffe wie z.B. „lernbehindert“ und „verhaltensgestört“. Sind Kennzeichnungen z.B. für weitere Fördermaßnahmen notwendig, so ist empfehlenswert, die jeweiligen Bereiche und Funktionen differenziert zu umschreiben, in denen die gegebene Behinderung auftritt.

Die Sonderpädagogik hat sich nach Eberwein selbstkritisch zu fragen, *„ob die durch sie verliehene Etikettierung und die damit verbundene Aussonderung ‚Behinderung‘ nicht eigentlich erst konstruiert“* (Eberwein 1995, 469). Die so Bezeichneten können sich der durch die Etikettierung zugeschriebenen Merkmale nicht entziehen. Infolge der Erwartungshaltung und des Konformitätsdruckes übernehmen die etikettierten Schüler schließlich im Zuge einer „self-fulfilling prophecy“ die Verhaltensweisen, die ihnen zugeschrieben werden.

In zunehmendem Maße wehren sich gehörlose Menschen dagegen, als Behinderte stigmatisiert zu werden. Sie betrachten sich als Mitglieder einer sprachlichen und kulturellen Minderheit. Das folgende Kapitel 4 ist den Ursachen und Besonderheiten von Gehörlosigkeit gewidmet.

## Kapitel 3 Gehörlos

Die Bezeichnung „gehörlos“ wird nicht einheitlich verwendet. Medizinisch betrachtet stellt die Gehörlosigkeit einen diagnostizierten Hörverlust dar. Gehörlose Menschen dagegen definieren Gehörlosigkeit unter dem Gesichtspunkt der Zugehörigkeit zu der Gruppe und Kultur der Gehörlosen: Gehörlos ist, wer sich der Gemeinschaft der Gehörlosen zugehörig fühlt.

### 3.1 Der medizinische Aspekt der Gehörlosigkeit - Hörschädigungen

Die Gehörlosigkeit wird als extreme Form der Schwerhörigkeit angesehen. Hörschädigungen gelten medizinisch als Symptome von bleibenden oder vorübergehenden krankhaften Veränderungen des Hörorgans, wobei die Hörminderungen ein- oder beidseitig auftreten können. Die Bestimmung eines Hörschadens erfolgt mit Hilfe von Hörmeßverfahren, der Audiometrie.

**Tabelle 1: Einteilung der Hörschäden (nach Müller 1993, 17)**

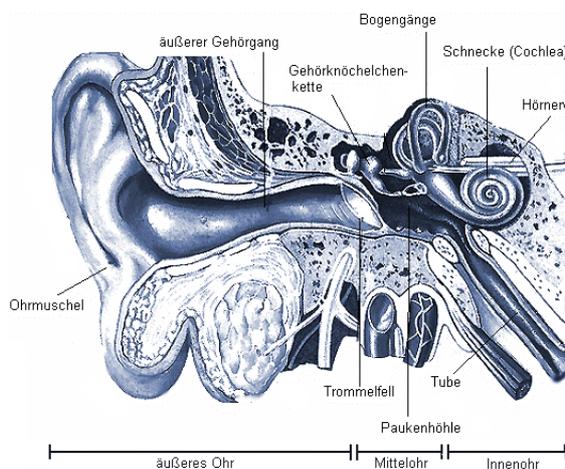
Mittler Hörverlust	Bezeichnung	Auswirkung
Unter 30 dB	Leichtgradige Hörschädigung (leichtgradige Schwerhörigkeit)	Ohne Hörgeräte haben Kinder vor allem Probleme im Verstehen von Flüstersprache. Die Lautsprache entwickelt sich mehr oder weniger normal.
30 bis 60 dB	Mittelgradige Hörschädigung (mittelgradige Schwerhörigkeit)	Ohne Hörgeräte haben Kinder bereits Probleme, Umgangssprache in normaler Lautstärke zu verstehen, wenn sie einen Meter vom Sprecher entfernt sind.
60 bis 90 dB	Hochgradige oder an Gehörlosigkeit grenzende Hörschädigung (hochgradige oder an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit)	Ohne Hörgeräte ist ein Verstehen normal gesprochener Sprache nicht mehr möglich.
90 bis 120 dB	Resthörigkeit (Gehörlosigkeit oder Taubheit)	Auch Kinder, die einen Hörverlust in dieser Größenordnung haben, verfügen in der Regel über Hörreste, die für die Sprachwahrnehmung genutzt werden können.
Über 120 dB	Gehörlosigkeit/Taubheit	Die Hörschädigung ist so stark, daß auch mit Hörgeräten Sprache nicht mehr verstanden werden kann.

Obwohl es keine natürliche Stufung der quantitativen Hörbeeinträchtigung gibt (vgl. Jussen/Kröhnert 1982, 4), wird in der Regel eine Einteilung der Hörschädigung in fünf bis sechs Stufen vorgenommen. Letztlich sind die Grenzen willkürlich gesetzt, und die Übergänge zwischen den einzelnen Stufen fließend.

Die Quantifizierung der Hörschädigung erfolgt durch drei unterschiedliche Skalenarten: der Angabe der Hörweite für normallaute Umgangssprache, der Angabe des durchschnittlichen Hörverlustes in Dezibel oder der Angabe eines Hörverlust-Prozentwertes, der sich aus einer Kombination von Diskriminierungsverlust und Hörverlust für Sprache bzw. der Hörweite für Flüster- und Umgangssprache zusammensetzt (vgl. Jussen/Kröhnert 1982, 4). Streng genommen gibt es nach medizinischen Gesichtspunkten fast keine Gehörlosigkeit, da praktisch alle Gehörlosen über einen Hörrest verfügen, mag er auch noch so klein ausfallen.

### 3.1.1 Wie das Gehör funktioniert

Das Ohr des Menschen setzt sich aus drei Teilen zusammen: *Außenohr*, *Mittelohr* und *Innenohr*.

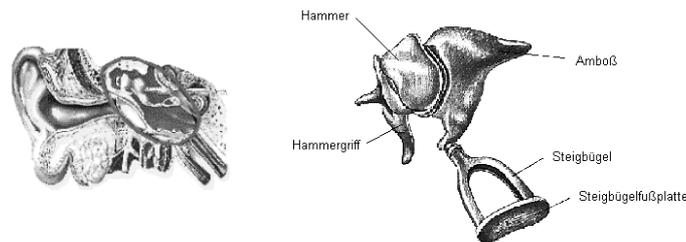


**Abb. 1: Aufbau des Ohrs<sup>3</sup>**

Das *Außenohr* nimmt mit der Ohrmuschel Schallwellen auf und leitet sie durch den Gehörgang zum Trommelfell weiter. Der auftreffende Schall versetzt das Trommelfell in Schwingung.

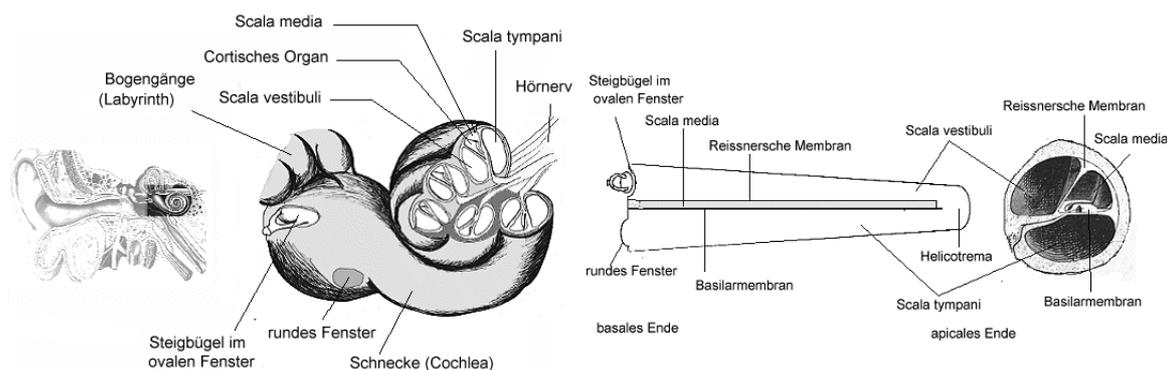
<sup>3</sup> Die Abbildungen 1-3 wurden entnommen aus: <http://www.dasp.uni-wuppertal.de/akustikshow>

Hinter dem Trommelfell beginnt das *Mittelohr* mit den drei Gehörknöchelchen. Das erste Knöchelchen, der Hammer, ist fest an das Trommelfell angewachsen. Schwingt das Trommelfell, drückt der Hammer auf den Amboß, der dann den Steigbügel bewegt. Über die drei Knöchelchen werden die Schwingungen vom Trommelfell auf das ovale Fenster der Schnecke übertragen. Das ovale Fenster ist eine Membran, ähnlich dem Trommelfell.



**Abb. 2: Das Mittelohr mit den drei Gehörknöchelchen**

Mit dem ovalen Fenster beginnt das vollständig mit Flüssigkeit gefüllte *Innenohr*. Im Innenohr befinden sich das Gleichgewichtsorgan (Vestibularapparat) und das eigentliche Hörorgan, das wegen seiner Form „die Schnecke“ (Cochlea) genannt wird. Beide Organe zusammen werden als Labyrinth bezeichnet. Die Schnecke besteht aus drei mit Flüssigkeit (Lymphe) gefüllten Röhren bzw. Gängen, die wie ein Schneckenhaus gewunden sind. Zwei der Gänge sind an der Schneckenspitze miteinander verbunden. Wenn das ovale Fenster an der Schneckenbasis durch den Steigbügel in Bewegung gesetzt wird, bewegt es sich wie ein Kolben hin und her und erzeugt hydraulische Druckwellen in der Flüssigkeit. Während diese Wellen zur Spitze hin und zurück verlaufen, versetzen sie die Wände, die die Gänge voneinander trennen, in wellenförmige Bewegungen.



**Abb. 3: Das Innenohr**

Auf einer dieser Wände, der Basilarmembran, befindet sich das hochempfindliche *Cortische Organ*. Sein entscheidender Teil besteht aus Reihen sensorischer Haarzellen, insgesamt mindestens 15 000. Von diesen Haarzellen leiten Tausende von Nervenfasern Informationen über die Frequenz, Intensität und Klangfarbe des Geräusches an das Gehirn weiter, das für die Hörempfindung verantwortlich ist.

### 3.1.2 Anatomisch-physiologische Ursachen für Hörschädigungen

Gehörlosigkeit kann in Schalleitungs-, Schallempfindungsstörungen sowie retrocochleären Schäden, also Schäden an der Hörbahn oder an Cortex-Arealen, begründet sein.

Schalleitungsschwerhörigkeit betrifft die mechanische Reizleitung zum sensorischen Abschnitt des Hörorgans (Schnecke). Die Störungen der Reizleitung kann im äußeren Ohr (z.B. mißgebildeter Gehörgang), im Mittelohr (z.B. Veränderung der Gehörknöchelchen) und im Innenohr (z.B. veränderte Konsistenz der Lymphe, reduzierte Elastizität der Membranen) lokalisiert sein. Die maximale Hörminderung beträgt bei Schalleitungsschwerhörigkeit 60 dB, die zu einer Verminderung der Hörweite führt.

Eine sensorielle Hörstörung liegt vor, wenn die Umwandlung von mechanischer Schallenergie in nervöse Nervenimpulse im Cortischen Organ oder die Weiterleitung der Impulse in den Hörnerven zum Hörzentrum des Gehirns beeinträchtigt ist. Folge dieser Schädigung sind akustische Wahrnehmungsverzerrungen (Dyakusis) sowie eine Erhöhung der Hörschwelle bis zur Gehörlosigkeit. In der Regel ist die Diskrimination von Sprachlauten erheblich beeinträchtigt.

Hörschädigungen können ihre Ursache auch in der Beschädigung des Hörnervs oder Hörzentrums im Gehirn haben. Dabei wird die Weiterleitung bzw. die Verarbeitung der sensorischen Informationen verhindert, so daß kein Höreindruck entstehen kann.

Neben diesen drei Typen der Hörschädigung treten auch kombinierte Hörschädigungen auf, die Mischformen dieser Hörschädigungen darstellen.

### **3.1.3 Ursachen für erworbene Gehörlosigkeit**

Nur ein sehr geringer Teil der gehörlosen Menschen hat ihre Gehörlosigkeit von ihren Eltern geerbt. Der überwiegende Teil hat die Gehörlosigkeit „erworben“. Je nach Zeitpunkt des Eintretens des Hörschadens unterscheidet man hier:

*Pränatale* Hörschäden - während der Schwangerschaft entstanden

*Perinatale* Hörschäden - im Zusammenhang mit dem Geburtsvorgang entstanden

*Postnatale* Hörschäden - in frühesten Kindheit eingetreten

Mögliche Ursachen für *pränatale* Hörschäden sind Viruserkrankungen der Mutter in der Schwangerschaft (Röteln, Mumps, Hepatitis, Grippe usw.), andere Krankheiten wie z.B. Diabetis, Nierenerkrankungen, Syphilis oder Vergiftungserscheinungen durch Nikotin, Alkohol, Medikamente, erhöhte Strahlenbelastungen, Ernährungsmängel und vieles mehr.

*Perinatale* Hörschäden treten gehäuft bei Frühgeburten sowie mechanischen Verletzungen und Blutungen während der Geburt auf. Weitere Ursachen können Sauerstoffmangel des Neugeborenen oder eine schwere Neugeborenen-Gelbsucht sein.

Die häufigste Ursache für *postnatale* Hörschäden sind Mittelohrentzündungen, gefolgt von Entzündungen der Hirnhäute und des Gehirns sowie Mumps, Masern und anderen Kinderkrankheiten. Auch traumatische Kopfverletzungen durch Unfälle und Stürze können zu Hörschäden führen. Beinahe jede Allgemeinerkrankung kann zumindest vorübergehende Hörstörungen zur Folge haben.

### **3.1.4 Häufigkeit von Gehörlosigkeit**

Da Gehörlosigkeit nicht genau definierbar ist und die Grenzen fließend sind, bleiben die Angaben über ihre Häufigkeit relativ ungenau. Generell wird davon ausgegangen, daß 0,1% der Bevölkerung gehörlos ist. Bei einer Einwohnerzahl von 80 Millionen gibt es demnach ungefähr 80.000 gehörlose Menschen in Deutschland. Etwa die Hälfte davon ist vor dem Spracherwerb, die andere Hälfte ist im Laufe ihres Lebens ertaubt. Die Ge-

hörlosen sind also eine sehr kleine Gruppe, ihre Anzahl dürfte sich durch den Einsatz moderner elektronischer Hilfen (z.B. Cochlea Implantate etc., vgl. 4.5.4) in Zukunft eher verringern als vergrößern.

### ***3.2 Kommunikative Aspekte von Gehörlosigkeit – kommunikativ behindert?***

*„Als gehörlos gilt, wer gesprochene Sprache auch mit technischen Hilfsmitteln nicht mit der für menschliche Kommunikation erforderlichen Deutlichkeit auditiv wahrnehmen kann“ (Ebbinghaus/Heßmann 1989, 4).*

Im Unterschied zur medizinischen Definition von Gehörlosigkeit steht bei dieser Definition die Wahrnehmung von Sprache und damit die Kommunikation im Mittelpunkt. Die Gehörlosigkeit wird als Primärbehinderung angesehen, aus der eine Sprachbehinderung als Sekundärbehinderung resultiert (vgl. Kröhnert 1980, 372). Die weitreichendste Auswirkung der Gehörlosigkeit besteht in der Einschränkung der Kommunikationsfähigkeit, da die Sprachlaute akustisch nicht wahrgenommen werden können. Nicht nur die Lautsprachentwicklung wird durch die fehlende Funktionstüchtigkeit des Gehörs gefährdet, auch die Störung der Kommunikation, besonders zwischen Mutter und Kind, kann sich negativ auf die allgemeine Entwicklung des Kindes auswirken. Ein reger kommunikativer Austausch zwischen Eltern und Kind ist besonders in frühester Kindheit entscheidend für eine gute Gesamtentwicklung des Kindes. Von äußerster Brisanz ist dabei, daß 90% aller gehörlosen Kinder in normalhörenden Familien aufwachsen. In diesem Zusammenhang ist es besonders wichtig, eine ausreichende Kommunikation zwischen Kind und Eltern sicherzustellen.

Für die lautsprachliche Entwicklung ist der Zeitpunkt, an dem die Gehörlosigkeit eintritt, von besonderer Bedeutung. Tritt die Gehörlosigkeit vor dem dritten Lebensjahr ein, der sogenannten kritischen Phase des Spracherwerbs, so kann kein natürlicher Spracherwerb auf auditiv-imitativem Weg stattfinden. Man spricht von *prälingualer* Gehörlosigkeit. In der kritischen Phase erfolgt auch die neuronale Verschaltung des Hörzentrums. Das Kind trainiert das Hören, sein Gehör wird etabliert. Wird diese neuronale Verschaltung während der kritischen Phase nicht initiiert, so kann später, selbst bei intaktem Schalleitungs- und -aufnahmeapparat, kein Höreindruck entstehen. Es existiert kein Hörzentrum bzw. das üblicherweise dafür zuständige Hirnareal hat andere Aufgaben übernommen.

Kinder, die nach der kritischen Phase des Spracherwerbs ertauben, besitzen ein natürlich gewonnenes Sprachwissen, sie sind *postlingual* gehörlos. Dieses Sprachwissen ist jedoch sehr bruchstückhaft und bis zum fünften Lebensjahr noch instabil (vgl. Ruoff 1994, 16f). Je später die Ertaubung eintritt, desto gefestigter ist die Lautsprachkompetenz.

### 3.2.1 Probleme gehörloser Menschen mit der Lautsprache

Die Kommunikation zwischen gehörlosen und hörenden Menschen gestaltet sich schwierig. Während Gehörlose gesprochene Sprache nur begrenzt von den Lippen ablesen können, verstehen Hörende sprachliche Äußerungen Gehörloser oft nicht oder nur schwer. Gehörlose verfügen mit der Gebärdensprache, sofern sie ihrer mächtig sind, zwar über eine funktionstüchtige Sprache, diese wird jedoch wiederum von den Hörenden nicht beherrscht.

Viele Probleme gehörloser Menschen bei der Kommunikation mit Hörenden sind im kleinen Wortschatz begründet. Untersuchungen zeigten, daß 14jährige Gehörlose einen durchschnittlichen passiven Wortschatz von 3800 Wörtern haben. Das entspricht dem Wortschatz eines etwa 5 Jahre alten Kindes.

**Tabelle 2: Entwicklung des passiven Wortschatzes gehörloser und hörender Kinder (nach Wisch/Prillwitz 1991, 151)**

Durchschnittlicher Wortschatz	hörendes Kind	gehörloses Kind
460 Wörter	mit 2,5 Jahren	mit 6 Jahren
1000 Wörter	mit 3 Jahren	mit 8 Jahren
2000 Wörter	mit 4,5 Jahren	mit 10 Jahren
3800 Wörter	mit 5,3 Jahren	mit 14 Jahren

Untersuchungen zur Lesekompetenz, die Conrad (1979) an 359 15 bis 16½jährigen Gehörlosen in England durchführte, zeichneten ein düsteres Bild. Beinahe 50% der untersuchten Gehörlosen waren absolute Analphabeten. Nur etwa 2,5% erreichten ein Lesenniveau, das dem gleichaltriger Hörender entsprach, 20% erreichten das Leseniveau mindestens 10jähriger.

Trotz erheblicher Probleme mit der Schriftsprache bleibt diese oft die einzige Möglichkeit zur direkten Kommunikation zwischen Gehörlosen und Hörenden. Die Kenntnis

der Schrift ermöglicht dem Gehörlosen außerdem den Zugang zu den Massenmedien Zeitung, Fernsehen und Büchern sowie Internet und erschließt ihm damit dieselben Informationsquellen, die auch dem hörenden Teil der Gesellschaft zugänglich sind.

Die sprachlichen Lautäußerungen Gehörloser weichen mitunter stark von dem üblichen Sprechmuster Hörender ab. „*Von Gehörlosen kann Lautsprache [...] nicht über den akustischen Kanal perzipiert und diskriminiert werden. Folglich ist auch die Eigenkontrolle des Sprechens auf auditivem Weg nahezu unmöglich*“ (Leonhard 1996b, 17). Nach Angaben des Deutschen Gehörlosen Bundes kann nur eine kleine Minderheit von 0,5% für Außenstehende verständlich Sprechen (vgl. FAZ 6.11.1985; Prillwitz 1986, 24). Kennzeichnend für die Lautsprache Gehörloser ist eine charakteristische Veränderung in der Artikulation der Laute. Weitere Lautbildstörungen können in Stammelfehlern, vor allem bei Zischlauten, Fehlbildungen bei Konsonanten und Vokalen sowie in der Auslassung unbetonter Laute, Silben und Wörter liegen. Wesentlich störender für die Verständlichkeit sind die Veränderung in der Prosodie, wie die Akzentuierung und der zeitliche Verlauf des Sprechgefüges. Ein sehr verringertes Sprechtempo und fehlende bzw. falsche Akzentuierungen, wie z.B. nicht dem Wortsinn folgende „melodische“ Tonhöhenbewegungen, sowie eine taktmäßige statt rhythmische Gliederung können die Verständlichkeit erheblich beeinträchtigen (vgl. Linder 1975, 158).

Das Lippenlesen oder auch Mundabsehen ermöglicht es Gehörlosen und anderen Hörgeschädigten, gesprochene Sprache visuell aufzunehmen. Beim Lippenlesen lernt der Hörgeschädigte, möglichst viele Lautbilder vom Mund der hörenden Bezugsperson abzusehen. Auf diesem Weg kann lediglich etwa ein Drittel der deutschen gesprochenen Sprache sicher abgesehen werden, da zwei Drittel aller Worte im Inneren des Mundraumes gebildet werden und sich so dem Lippenlesen entziehen. Voraussetzung für erfolgreiches Lippenlesen ist außerdem ein langsames und deutliches Sprechen. Selbst bei optimalen Bedingungen für Lippenlesen ergibt sich nur ein bruchstückhaftes Bild, daß hohe Anforderungen an die Kombinationsfähigkeit des Kindes bei der Sprachaufnahme stellt (vgl. Prillwitz 1991a, 71).

Auch in der Schriftsprache liegen die Fähigkeiten Gehörloser in der Regel weit unter dem, was gleichaltrige Hörende zu leisten vermögen. Angloamerikanische Studien belegen, daß Gehörlose generell nicht über das Lese- und Schreibniveau von Drittklässlern hinauskommen (vgl. Prillwitz 1986, 25). Das ist nicht weiter verwunderlich, wenn man bedenkt, daß die Schriftsprache auf der Lautsprache aufbaut. Die Ursache hierfür ist

sicherlich nicht in einer mangelnden Intelligenz zu suchen, sondern vermutlich u.a. in der Art und Weise begründet, in der gehörlosen Kindern und Jugendlichen Lautsprache und Schriftsprache vermittelt wird. Bei Verwendung nonverbaler Testverfahren zeigte sich, daß das generelle Intelligenzniveau gehörloser nicht wesentlich von dem hörender Menschen abweicht (vgl. Bolton 1971). Weitere Studien bewiesen, daß selbst bei geringer sprachlicher Kompetenz höhere abstrakt-logische Denkvollzüge möglich sind (vgl. Furth 1972). Ein Kausalzusammenhang zwischen Hörverlust und IQ ist nicht nachweisbar.

### **3.2.2 Zusammenfassung**

Die Kommunikation zwischen Gehörlosen und Hörenden gestaltet sich sehr mühsam. Die Ursachen liegen in der unzureichenden Lautsprachkompetenz der Gehörlosen sowie in der Tatsache, daß sie Lautsprache nicht akustisch wahrnehmen, sondern bruchstückhaft von den Lippen ihrer Kommunikationspartner ablesen müssen. Auf der anderen Seite ist kaum ein Hörender der Gebärdensprache mächtig. Diese kommunikativen Barrieren lösen auf beiden Seiten Vermeidungsverhalten aus, der Kontakt wird häufig als unangenehm empfunden und aufs Nötigste reduziert.

Während die Kommunikation zwischen Gehörlosen und Hörenden für beide Seiten häufig sehr beschwerlich und wenig motivierend verläuft, ist sie unter Gehörlosen unproblematisch. Ermöglicht wird diese Kommunikation durch die Gebärdensprache, der Sprache der Gehörlosen. Sie erlaubt es Gehörlosen, untereinander Gespräche auf hohem Niveau zu führen, ohne dabei durch das fehlende Gehör eingeschränkt zu werden.

### **3.3 Die Gebärdensprache**

Die Sprache der Gehörlosen ist die Gebärdensprache, sie ist von Generationen von Gehörlosen entwickelt worden. Weltweit existieren viele nationale Gebärdensprachen, in Deutschland findet die Deutsche Gebärdensprache (DGS) Verwendung. Gebärdensprache entfaltet sich traditionell überall dort, wo Gehörlose in größerer Anzahl zusammenkamen, wie in Großstädten, Gehörlosen-Clubs und Schulinternaten. Trotz Verbots der Gebärdensprache waren die Gehörlosenschulen wichtige „Umschlagplätze“ für die deutsche Gebärdensprache. Obwohl sie von der überwiegenden Mehrheit der Gehörlosen beherrscht und tagtäglich eingesetzt wird, genießt sie keine offizielle Anerkennung. Besonders seit dem Ende des 19. Jahrhunderts wurde versucht, Gehörlose von der Ver-

wendung der Gebärdensprache abzubringen. Trotz aller Versuche ist und bleibt die Gebärdensprache die bevorzugte Sprache der Gehörlosengemeinschaft und wird von Gehörlosen selbst als ihre natürliche Muttersprache betrachtet.

Kritiker, vor allem die sogenannten Oralisten, sprechen der Gebärdensprache den Status einer Sprache ab. Van Uden, einer der vehementesten Vertreter der Oralen Methode, spricht gar von einer dishumanisierenden Wirkung der Gebärde, da der Gehörlose mit ihr nur eine primitive Weltanschauung aufbauen könne (vgl. Uden 1977, 139).

Hintergrund solcher Vorwürfe ist das Bestreben der Oralisten, Gehörlose durch Erlernung der Lautsprache in die hörende Gesellschaft zu integrieren, wobei die Gebärdensprache als Gefährdung dieses Zieles angesehen wird. Die Gebärdensprache ist in ihren Augen eine minderwertige Sprache, da sie nicht über eine vergleichbare Leistungsfähigkeit wie die Lautsprache verfüge. So wurde fälschlicherweise behauptet, in der Gebärdensprache existierten weder Oberbegriffe wie BLUMEN und TIERE noch abstrakte Begriffe wie GOTT und GERECHTIGKEIT (Prillwitz 1991a, 104). Alles in allem böte sie lediglich eine diffuse Abbildung der Wirklichkeit, keine klar strukturierten Zeichen und nur einen begrenzten Zeichensatz. Sie sei undifferenziert, wirke abstraktionshemmend, und es fehlte ihr jegliche Grammatik. Aufgrund fehlender Übereinstimmung mit der Struktur der Lautsprache sei sie nicht als vollwertige Sprache anzusehen.

Um den Status der Gebärdensprache zu klären, bietet sich eine Definition von Sprache an, die sich nicht primär an der Struktur, sondern vielmehr an ihrer Funktionalität orientiert. Es stellt sich die Frage, was die Funktion einer Sprache ist und wie sie Verwendung findet. Sprachen sind nicht auf eine Modalität, nicht auf den akustischen Übertragungsweg festgelegt, sie existieren in vielfältiger Ausprägung.

### **3.3.1 Eine Definition von Sprache**

Prillwitz betrachtet Sprache als Mittel zum Zweck, die zwei wesentliche Funktionen erfüllen müsse. Zum einen sei sie das zentrale Mittel zur Verständigung der Menschen untereinander, zum anderen ermögliche sie als *innere Sprache* Denkprozesse sowie eine innere Verarbeitung emotionaler Erlebnisse (vgl. Prillwitz 1986, 23). Sie dient der zwischenmenschlichen Kommunikation, emotionaler und geistiger Austausch zwischen Menschen vollzieht sich im hohen Maße über Sprache. Soziales Handeln sowie Lernen und Denken sind eng mit Sprache verwoben und durch Sprache vermittelt. Sprache ist ein regelhaft aufgebautes System von Zeichen, welches von den Mitglieder dieser

Sprachgemeinschaft weitgehend übereinstimmend verwendet wird. Die Einzelzeichen sind durch eine bestimmte Struktur gekennzeichnet und werden nach bestimmten Regeln miteinander verknüpft.

### 3.3.2 Die Struktur der Deutschen Gebärdensprache

Der augenfälligste Unterschied zwischen Laut- und Gebärdensprachen ist das Übertragungsmedium. Die Deutsche Gebärdensprache ist ein visuelles Zeichensystem, die Kommunikation erfolgt über den gestisch-visuellen Kanal. Ist das Sprachinstrument der Lautsprache im wesentlichen der Sprechtrakt, so ist es bei der Gebärdensprache der ganze Körper. Als Träger der Zeichen, der Gebärdenzeichen, fungieren Arme und Hände, der Mimik kommt besondere Bedeutung zu. Bedeutungstragend sind auch Kopf- und Körperhaltung sowie kontextuelle Zusammenhänge. Trotz dieser sehr unterschiedlichen Merkmale weisen Laut- und Gebärdensprache in wesentlichen Grundeigenschaften Gemeinsamkeiten auf. Wie bei Lautsprachen unterscheidet man bei Gebärdensprache zwischen phonologischer, morphologischer und syntaktischer Ebene. Der Aufbau von Gebärdensprachen ist äußerst komplex und in der Darstellung auf den ersten Blick verwirrend, da es sich um eine räumliche, dreidimensionale Sprache handelt. Die folgende Abbildung stellt die Strukturebenen der Gebärdensprache schematisch dar:

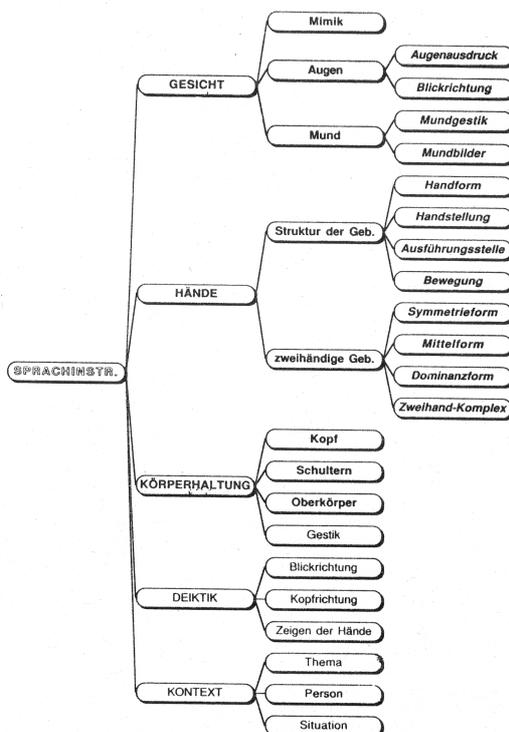


Abb.: 4 Die Strukturebenen der Gebärdensprache (aus: Wisch/Prillwitz 1991, 148)

### 3.3.3 Phonologische Ebene

Die phonologische Ebene befaßt sich mit der Struktur der Gebärdenzeichen. Die Gebärden sind keine ganzheitlichen Abbildungen, sondern nach bestimmten Regeln aus Handformen, Ausführungsstellen und Bewegungen zusammengesetzte Zeichen. Gebärden sind mit den Wörtern der Lautsprache vergleichbar, die sich aus einer begrenzten Menge von Grundelementen, den Phonemen, formieren. Durch unterschiedliche Kombination dieser Grundelemente entstehen neue Wörter. Auch die Gebärden sind auf eine solche kleine Menge von Grundelementen zurückzuführen. Die Bauelemente der Gebärden bestehen aus etwa 30 Handformen, einem Dutzend Ausführungsstellen und verschiedenen Bewegungsrichtungen. Aus dieser begrenzten Anzahl von Grundelementen setzen sich fast alle Gebärden zusammen. Handform, Handstellung und Ausführungsstelle sind verbindliche Merkmale von Gebärdenzeichen, ohne die keine Gebärdenzeichen gebildet werden könnten. Bewegung ist ein wichtiges Element der Gebärden, man unterscheidet drei Bewegungsformen (Gerade, Wölbung, Kreis) und unterschiedliche Bewegungsqualitäten (Tempo, Intensität, Umfang, Wiederholung). Nicht jede Gebärde hingegen weist Bewegung auf, es gibt auch statische Gebärden ohne Bewegung. Neben Einhandgebärden existieren auch Zweihandgebärden, bei denen beide Hände gleichzeitig in einen systematischen Bezug gebracht werden.

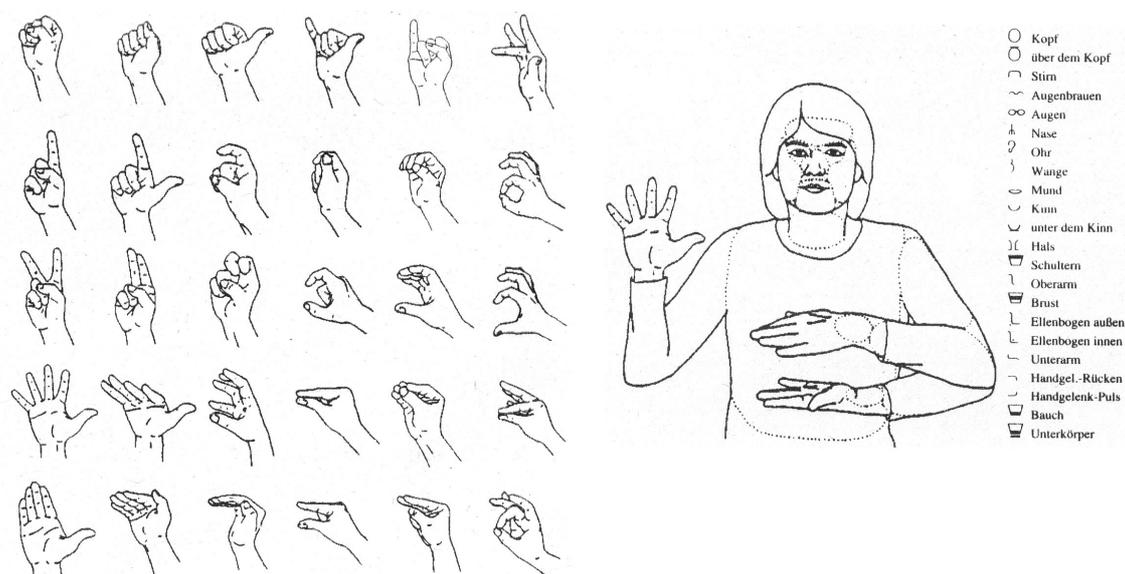


Abb. 5: links: Handformen, rechts: Ausführungsstellen (Verändert nach: Wisch/Prillwitz 1991, 151f)

Ist Lautsprache sequentiell zusammengesetzt, d.h. Laut folgt Laut, so zeichnen sich Gebärdensprachen durch Simultaneität aus. Ein Gebärdenzeichen entsteht durch das simul-

tane Zusammenspiel von Handform, Handstellung, Ausführungsstelle und Bewegung. Hinzu kommt häufig noch eine ebenfalls simultan auftretende bedeutungstragende Mimik und Körperhaltung.

### 3.3.4 Morphologie

Kleinste bedeutungstragende Einheiten des Wortes werden als Morpheme bezeichnet. Die verschiedenen Handformen, Handstellungen, Ausführungsstellungen und Bewegungen sind die bedeutungstragenden Teile der Gebärdenzeichen bzw. des Gebärdenvorgangs. So wird z.B. durch den Wechsel der Handform aus der Gebärde „geben“ (*ich-GEBEN-du*) „fragen“ (*ich-FRAGEN-du*). Beide Gebärdenzeichen unterscheiden sich nur in der Handform, sie stimmen in Handstellung, Ausführungsstelle und in der Bewegung überein.

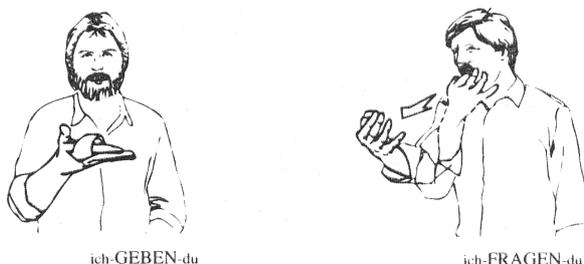


Abb. 6: Beispiel für die Morphologie der DGS (aus Wisch/Prillwitz 1991, 151)

### 3.3.5 Syntax und Semantik

Die Syntax beschäftigt sich mit der Verbindung mehrerer Einzelzeichen zu ganzen Sätzen. Weist die deutsche Lautsprache z.B. in Aussagesätzen eine Dreierstruktur von Subjekt – Verb – Objekt auf, so ist bei der Gebärdensprache eher ein Zweierschritt von Thema und nachfolgendem Kommentar anzutreffen (vgl. Wisch/Prillwitz 1991, 161). Bei diesem Zweierschritt wird zunächst das Thema bzw. der zentrale Bezugsgegenstand genannt, dem anschließend Erweiterungen, Erläuterungen oder Kommentare folgen. Die Mimik nimmt bei der Semantik eine wichtige Stellung ein. An die Stelle z.B. von Konjunktionen, die nur selten Verwendung finden, tritt eine entsprechende Satz Mimik für temporale, kausale und konditionale Beziehungen (vgl. Prillwitz 1988, 79), die während der Dauer des gesamten Satzes, also simultan zu den Gebärden, aufrechterhalten bleibt.

Eine interessante Eigenschaft der Gebärdensprache ist die Inkorporation ganzer Satzteile in eine einzige Gebärde, wobei sowohl das Subjekt als auch das Objekt einer Handlung inkorporiert werden können (vgl. Prillwitz 1991b, 157). Bei den sogenannten Rich-

tungsgebärden werden sogar Subjekt wie Objekt inkorporiert. Die Verben *fragen* und *geben* (siehe Abb. 6) sind Beispiele für Richtungsgebärden. Der Satz: „*Ich frage dich*“ bzw. „*Ich gebe dir*“ wird in eine einzelne Tätigkeitsgebärde verschmolzen, also inkorporiert. Bei den meisten Verben werden die syntaktischen Bezüge durch spezielle inkorporierende Markierungen mittels Handform, Bewegung oder Ausführungsstelle definiert. Nur wenn das Verb keine Inkorporationsmöglichkeiten zuläßt, folgt die Syntax der Subjekt – Verb – Objekt – Folge (vgl. Prillwitz 1988, 79).

### 3.3.6 Orales Mundbild

Gebärdenzeichen und Mimik der Gebärdensprache werden häufig simultan von einem oralen Mundbild begleitet. Dabei können drei Gruppen von Gebärden mit Mundbildern unterschieden werden (vgl. Prillwitz 1988, 82):

1. Gebärden mit einem Mundbild, welches das der Gebärde entsprechende Wort der deutschen Lautsprache abbildet.
2. Gebärden, deren begleitendes Mundbild nicht der Gebärde entspricht (Gebärden-Mundbild - Kompositum). Ein Beispiel hierfür ist die Gebärde VOGEL: Sie setzt sich aus der Gebärde VOGEL und dem Mundbild: AMSEL zusammen.
3. Gebärden mit einer sogenannten Mundgestik, die ein fester Bestandteil meist idiomatischer Gebärden sind. Beispiele: „sch“ bei BESITZEN, „phh“ bei MÜHSAM, „p“ bei KOMISCH).

### 3.3.7 Eine „flüchtige“ Sprache

Ein Problem der Gebärdensprache ist, daß für sie kein standardisiertes Verschriftungssystem existiert. Ansätze, wie das Hamburger Notationssystem (HamNoSys) befinden sich erst im Aufbau. Bis dahin haftet der Gebärdensprache etwas Vergängliches an, sie ist nur rudimentär schriftlich zu fixieren und damit flüchtig.

### 3.3.8 Lautsprachbegleitendes Gebärden (LBG)

Lautsprachliches Gebärden stellt im Gegensatz zur DGS keine eigenständige Sprache dar, sondern ist der Versuch, Lautsprache durch die Begleitung mit Gebärden zu visualisieren. Die Anordnung der Gebärden orientiert sich an der Grammatik der Lautsprache, in der ‚reinen‘ Form der LBG wird sogar eine eins-zu-eins-Entsprechung von Wort

und Gebärde verlangt. Mit dem Wissen um die besonderen strukturellen Merkmale der Gebärdensprache wird klar, daß auf diese Weise deren Grammatik und damit die eigentliche Gebärdensprache nicht berücksichtigt werden kann. So werden vom Standpunkt der Gebärdensprache aus grundlegend falsche Gebärdensätze gebildet, die mit Gebärdensprache nicht mehr viel gemeinsam haben. Dabei gilt die Regel, daß je mehr die LBG der lautsprachlichen Oberflächenstruktur folgt, um so weniger die besonderen Eigenschaften der Gebärdensprache berücksichtigt werden können (vgl. Wisch/Prillwitz 1991, 176).

### **3.3.9 Zusammenfassung**

Der Gebärdensprache liegt ein komplexer Regelapparat zugrunde, der hier nur kurz angeschnitten werden konnte und der bis jetzt auch noch nicht vollständig erforscht ist. Dem Vorwurf, Gebärdensprache sei eine Primitivsprache ohne Regeln und ohne Grammatik, ist somit die Basis entzogen. Lautsprache und Gebärdensprache besitzen im wesentlichen vergleichbare Organisationsprinzipien und grammatikalische Komplexität. Unterschiede in der Struktur beider Sprachen bedeuten keine Minderwertigkeit, sondern resultieren zum Teil aus den unterschiedlichen Übertragungsmedien (visueller statt akustischer Kanal). Beide Sprachen sind ebenbürtig, auch wenn für Gebärdensprachen erst eine allgemein anerkannte Form der Gebrauchsschrift etabliert werden muß. Defizite, wie etwa im Bereich von Fachvokabular sowie in der z.T. deutschlandweit fehlenden Einheitlichkeit der Gebärden (Dialekte) sind darauf zurückzuführen, daß die Gebärdensprache aus den wichtigsten Erziehungs-, Bildungs- und Lernprozessen, wie Schule und Berufsausbildung, ausgeschlossen ist. Bevor die deutsche Hochsprache als künstliches Konstrukt geschaffen wurde und durch die allgemeine Schulpflicht ihre Verbreitung fand, existierte in dem Gebiet des heutigen Deutschlands auch keine einheitliche Sprache. Noch heute zeugen eine Vielzahl von Dialekten von der Uneinheitlichkeit bzw. Vielschichtigkeit der deutschen Sprache.

### ***3.4 Die Gehörlosengemeinschaft – eine sprachliche Minderheit***

Viele Gehörlose sehen sich selbst nicht als Behinderte, sondern als eine sprachliche Minderheit. Sie fühlen sich der Gehörlosengemeinschaft zugehörig, die durch das Vorhandensein einer eigenständigen Sprache, der Gebärdensprache, gekennzeichnet ist. Baker und Padden definieren die Gehörlosengemeinschaft wie folgt:

*„Die Gehörlosengemeinschaft umfaßt diejenigen gehörlosen und schwerhörigen Personen, die gemeinsame Erfahrungen und Werte und eine gemeinsame Art der Interaktion untereinander und mit Hörenden teilen. Der grundlegende Faktor zur Bestimmung eines Mitgliedes der Gehörlosengemeinschaft scheint das zu sein, was man ‚Gehörlosigkeit als Geisteshaltung‘ (attitudinal deafness) nennt. Diese ergibt sich, wenn eine Person sich als Mitglied der Gehörlosengemeinschaft identifiziert und andere Mitglieder diese Person als Teil der Gesellschaft akzeptieren“ (Baker/Padden 1978, 4).*

Die Mitgliedschaft in der Gehörlosengemeinschaft richtet sich also nicht nach dem Hördefizit, sondern nach einer positiven Identifikation mit der Gruppe sowie der Fähigkeit, gebärdensprachlich kommunizieren zu können.

In der hörenden Gesellschaft stößt die Gehörlosengemeinschaft auf ein geteiltes Echo. Insbesondere Vertreter der oralen Methode sehen in der Gehörlosengemeinschaft bestenfalls ein notwendiges Übel, da sie in ihr eine Bedrohung der lautsprachlichen Entwicklung und damit der Integration gehörloser Kinder in die hörende Gesellschaft sehen. Gehörlosengemeinschaften stellen ein Ghetto dar, eine Schicksals- und Leidensgemeinschaft, aus der gehörlose Kinder durch Integration in die hörende Gesellschaft befreit werden müssen (vgl. Uden 1987, 12).

Andere, zumeist auch Kritiker der oralen Methode, sehen in der Gehörlosengemeinschaft eine lebenswichtige Einrichtung für Gehörlose. Hier sind sie nicht mehr kommunikativ behindert, denn mit der Gebärdensprache verfügen sie über ein leistungsfähiges Verständigungsmittel. Sie fühlen sich in diese Gemeinschaft eingebunden und erfahren durch sie Entspannung, Gleichberechtigung sowie Selbstsicherheit und Wohlbefinden. Die Gemeinschaft bietet ihnen Schutz und Anerkennung, sie gelten nicht mehr als behindert, sie sind wie alle anderen und können ungehindert kommunizieren (vgl. Prillwitz 1986, 18). Welche emotionale Bedeutung die Gehörlosengemeinschaft und die Gebärdensprache haben, wird in folgendem Zitat deutlich:

*"Wir alle kennen das Gefühl, aus der Dunkelheit heraus in einen Raum voll Wärme und Licht zu treten. Dieses Gefühl möchte ich vergleichen mit der Erfahrung, die jeder Gehörlose macht, wenn er die Gebärdensprache und die Gemeinschaft der Gehörlosen entdeckt" (Ladds 1993, 191).*

Die Gehörlosengemeinschaft kann also als emotionale und soziale Heimat der Gehörlosen bezeichnet werden. Gehörlose haben das spezielle Problem, daß sie mehrheitlich in hörenden Familien aufwachsen. Der Gehörlosengemeinschaft kommt daher eine besondere Bedeutung zu, hier wird die Sprache gesprochen, die spontane und ungezwungene Kommunikation ermöglicht. Die Gebärdensprache verkörpert Gedanken, Erfahrung,

Tradition und Werte der Gehörlosengemeinschaft, sie ist der integrierende Faktor. Die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft erleichtert das Bekenntnis zur Gehörlosigkeit und unterstützt die Betonung der positiven Seiten gehörloser Menschen. *"Solange wir nicht als eine Minderheit mit einer eigenen, ausgeprägten Sprache anerkannt sind, wird das Ausmaß unserer Fähigkeiten – im Gegensatz zu unserer Unfähigkeit – verborgen bleiben [...]"* (Ladds 1993, 192).

### **3.4.1 Konventionen der Gehörlosengemeinschaft**

Neben einer eigenständigen Sprache verbindet die Gehörlosengemeinschaft eine einzigartige Kultur mit besonderen Verhaltensregeln und Konventionen. Eine Großzahl dieser Unterschiede resultiert aus der Nutzung visueller und räumlicher statt akustischer Wahrnehmung (vgl. Kyle 1986, 205). So finden Berührungen unter Gehörlosen viel häufiger statt als unter Hörenden. Ein Grund ist die besondere Funktion von Berührungen zur Erlangung von Aufmerksamkeit und zum Einstieg in eine Unterhaltung. Die Art und Weise, wie und wo Berührungen stattfinden, ist nicht beliebig, sondern wird durch Konventionen geregelt. Gestattet sind Berührungen etwa an Schulter, Ober- und Unterarm, während die Vorderseite des Körpers außerhalb intimer Beziehungen tabu ist. Werden die Konventionen mißachtet, kann dies als ein Angriff bzw. als Bedrohung empfunden werden. Eine Berührung des Rückens kann z.B. eine aggressive Reaktion des Betroffenen auslösen (vgl. Kyle 1986, 205). Interessant und für Hörende ungewöhnlich ist die Art und Weise, wie durch Einsatz von Licht Aufmerksamkeit erlangt wird. Betritt man einen Raum, in dem z.B. ein Gehörloser arbeitet, geht dem ein kurzes Ein- und Ausschalten der Hauptbeleuchtung, dem Anklopfen vergleichbar, voraus. Handelt es sich um eine Warnung oder eine strengere Ermahnung, wird das ‚Blinken‘ mit wiederholten, kurzen ‚Blitzen‘ entschieden.

### **3.4.2 Emanzipationsstreben – Taubsein ist OK!**

In den letzten Jahren hat eine starke Emanzipationsbewegung der Gehörlosen stattgefunden. Gehörlose fordern selbstbewußt ihre Rechte ein und gehen auch außerhalb der Gehörlosengemeinschaft offensiv mit ihrer Gebärdensprache um. Gerade jüngere Gehörlose sehen sich und ihre Gebärdensprache als ganz „normal“ und selbstverständlich an, sie erleben vor allem die gesprochene Sprache ihrer hörenden Umgebung als behindernd. Früher haben sich Gehörlose häufig für ihre Sprache geschämt, da die Gebärdensprache als minderwertige „Plappersprache“ diskriminiert wurde. Im Rahmen dieses

steigenden Selbstbewußtseins entwickelt sich in Deutschland auch eine kulturelle Vielfalt. Inzwischen gibt es mehrere Gehörlosentheater, die unter anderem in von gehörlosen Autoren geschriebenen Stücken das Leben als Gehörloser in all seinen Facetten auf die Bühne bringen (vgl. Prillwitz 1994, 26). Seit 1991 feiert die Gehörlosengemeinschaft ihre Gebärdensprache, indem die besten Gebärdenerzähler mit der *Goldenen Hand* ausgezeichnet werden (ebd.). Auf diese Weise wird die Sprache kulturell gepflegt und bereichert.

### **3.4.3 Gehörlosenvereine**

Ein großer Teil des gesellschaftlichen Lebens Gehörloser spielt sich in Gehörlosenvereinen ab. Hier greifen die Zwänge der hörenden Welt am wenigsten, und Gehörlose können das Gefühl entwickeln, ein gleichwertiger Teil einer Gemeinschaft zu sein. Obwohl Gehörlose auch sonst immer mehr am öffentlichen Leben teilnehmen, kommt dem Verein eine wichtige Rolle zu. Da es nur wenige Gehörlose gibt, sind sie oft über große Gebiete verteilt. Der Verein ist eine Art Treffpunkt, zu dem man geht, wenn man sich unterhalten, spielen oder Freunde treffen möchte. Für Gehörlose, die in hörenden Familien aufwachsen, kann der Gehörlosenverein zu einer zweiten Familie werden. Hier „spricht“ man eine gemeinsame Sprache, hier trifft man auf Gleichgesinnte.

### **3.4.4 Gebärdensprache und Gehörlosengemeinschaft auf dem Weg zur Anerkennung**

Die größte Behinderung der Kommunikation und der Weiterentwicklung der Gebärdensprache besteht in der nicht vorhandenen Anerkennung der Gebärdensprache als Sprache. Seit etwa zehn Jahren gibt es eine gebärdensprachfreundliche Politik im europäischen Rahmen. In einer Entschließung vom 17. Juni 1988 hat das europäische Parlament das Recht auf Benutzung der Gebärdensprache festgeschrieben. Alle Mitgliedsstaaten wurden damit aufgefordert, noch bestehende Hindernisse für die Benutzung der Gebärdensprache zu beseitigen. Darüber hinaus haben sie die Aufgabe, ihre nationalen Gebärdensprachen zu erforschen, Gebärdensprachenlexika zu entwickeln und Gebärdensprachkurse einzurichten. Der Beruf des Gebärdendolmetschers ist als vollwertiger Beruf anzuerkennen, und Fernsehnachrichten wie kulturelle und politische Sendungen verstärkt in Gebärdensprache auszustrahlen (vgl. Deutscher Bundestag 1997).

Es wird weiterhin gefordert, die deutsche Gebärdensprache als eigenständige, vollwertige Sprache im Sinne der Artikel 2 und 3 des Grundgesetzes anzuerkennen. Ziel der Anerkennung ist die Verbesserung der Teilhabe der gehörlosen Menschen am gesellschaftlichen Leben. Durch die Mißachtung der kommunikativen Bedürfnisse Gehörloser sind sie von der Mehrheit politischer wie auch kultureller Ereignisse abgeschnitten, wodurch ihre Grundrechte fundamental eingeschränkt sind (vgl. Deutscher Bundestag 1997). Neben der Anerkennung der Gebärdensprache steht auch die Anerkennung der Gehörlosengemeinschaft als sprachliche Minderheit mit eigener Sprache und Kultur im Mittelpunkt des Interesses.

Diese Rechte sind in den skandinavischen Ländern schon weitgehend umgesetzt. Schweden hat bereits 1981 als eines der ersten Länder die Gebärdensprache als eigenständige Sprache offiziell anerkannt und 1983 ihren Einsatz im Rahmen einer zweisprachlichen Erziehung und Bildung gehörloser Kinder verbindlich festgeschrieben. In Finnland ist Gebärdensprache als Amtssprache in der Verfassung verankert, auch Frankreich hat 1990 die offizielle Anerkennung der Gebärdensprache beschlossen. In den USA ist die Anerkennung der Gebärdensprache sehr weit fortgeschritten, sie ist die drittgrößte Sprache des Landes. Mit der Anerkennung der Sprache wurde auch die Gehörlosengemeinschaft als sprachliche bzw. kulturelle Minderheit anerkannt. Es wird zwischen ‚deaf‘ in Bezug auf die „Sinnesschädigung“ und ‚Deaf‘ in Bezug auf die Zugehörigkeit zur kulturellen bzw. sprachlichen Minderheit der Gehörlosen unterschieden.

Nicht nur in der Frage der Anerkennung der Gebärdensprache, auch in der Unterrichtung gehörloser Kinder ist Deutschland zu den Entwicklungsländern zu rechnen (vgl. Leonhardt 1996a, 18). Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit historischen und aktuellen Unterrichtsmodellen für Gehörlose in Deutschland, ergänzt durch Beispiele aus Schweden und Großbritannien.

## **Kapitel 4 Schulische Integration von nichthörenden Kindern**

Die Frage nach einer schulischen Integration von nichthörenden Schülern stellt die Pädagogen vor scheinbar unlösbare Schwierigkeiten. Zum einen müssen die Vor- und Nachteile einer integrativen Beschulung für nichthörende wie normalhörende Kinder abgewogen werden. Zum anderen gibt es Differenzen über die Frage, ob alle Gehörlosen oder nur jene, die besondere Voraussetzungen erfüllen, integrativ beschult werden können. Darüber hinaus zeichnen sich in den letzten Jahren zwei gegenläufige Entwicklungen ab. Auf der einen Seite ermöglichen enorme technologische Fortschritte im Bereich der Hörhilfen, daß gehörlos geborene Menschen das Hören erlernen können. Viele Pädagogen plädieren deshalb für einen hörgerichteten Spracherwerb und eine rein lautsprachorientierte Erziehung, mit dem Ziel einer Integration in die hörende Gesellschaft. Auf der anderen Seite stärkt das zunehmende Emanzipationsstreben Gehörloser und deren Organisationen das Bewußtsein, einer eigenständigen sprachlichen und kulturellen Gemeinschaft anzugehören. In dem Bestreben nach gemeinsamer Unterrichtung mit hörenden Schülern wird die Gefahr des Verlustes der eigenen kulturellen Identität und der eigenen Sprache gesehen. Bedeutet eine Integration gehörloser Schüler also zwangsläufig eine Anpassung an hörende Schüler unter Mißachtung ihrer Bedürfnisse und kulturellen Eigenheiten? Ist es unter diesen Umständen sinnvoller, gehörlose Schüler zumindest teilweise separat zu unterrichten, um ihren besonderen Bedürfnissen Rechnung zu tragen?

Im Alltag ist Gehörlosen durch viele Hindernisse eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft verwehrt. Sie können keine Lautsprache verstehen oder sie sich nur bruchstückhaft durch Lippenlesen erschließen. Ihre eigenen lautsprachlichen Äußerungen sind für einen Großteil der hörenden Gesellschaft meist nur schwer oder gar nicht verständlich. Die Lesekompetenz vieler Gehörloser reicht für das Lesen von Zeitungen und Bücher nicht aus, auch die Untertitelung von Fernsehsendungen erfordert aufgrund ihres teilweise hohen Tempos eine hohe Lesekompetenz. All dies führt dazu, daß Gehörlose von den gängigen Massenmedien und von der alltäglichen Kommunikation mit Hörenden häufig ausgeschlossen sind.

Die Lebenswirklichkeit gehörloser Menschen bleibt bei der Integrationsdiskussion meist unberücksichtigt. So wird unter einer integrativen Unterrichtung stets eine Integration in die Welt der Hörenden verstanden. Tatsächlich leben gehörlose Menschen je-

doch in zwei Welten (vgl. Grosjean 1996), und es ist demnach eine Doppelintegration, eine Integration in die Welt der Hörenden *und* in die der Gehörlosen, anzustreben. Während für eine Integration in die hörende Welt eine Lautsprachkompetenz wichtig ist, wird das Leben in der gehörlosen Welt von der Gebärdensprache bestimmt. Die meisten Integrationsmodelle tragen diesem Tatbestand keine Rechnung; erst in jüngerer Zeit erkennen Pädagogen die Bedeutung dieses Aspektes für das Leben gehörloser Menschen. Viele Pädagogen sehen nicht mehr das Ziel ihrer Arbeit in der vollständigen Eingliederung der Gehörlosen in die Welt der Hörenden, gehörlose Menschen sollen vielmehr für das Leben in beiden Welten gewappnet werden. Dieser Auffassung liegt die Einschätzung zu Grunde, daß aus gehörlosen weder hörende Menschen gemacht werden können noch, daß dies von Gehörlosen selbst als erstrebenswert betrachtet wird.

#### ***4.1 Die historische Entwicklung der Gehörlosenbildung***

Bereits in den Anfängen der Gehörlosenbildung wurde um die „richtige“ Methode der Erziehung gestritten (vgl. Sacks 1992). Der französische Geistliche Abbé de l'Épée (1712 – 1789) gründete 1771 die weltweit erste Taubstummenschule. Seine Unterrichtsmethode, die auf den Gebärden der Gehörlosen basierte, wird auch als *Französische Methode* bezeichnet. De L'Épée sah in der Gebärdensprache das natürliche und eigentliche Ausdrucksmittel der Gehörlosen. Er und sein Nachfolger Sicard versuchten, die Gebärdensprachkommunikation analog der Lautsprachgrammatik auszubauen. Über die Schriftsprache sollte eine Brücke zur Lautsprache der Gesellschaft der Hörenden hergestellt und damit einer Isolation vorgebeugt werden. Zusätzlich verwandte er ein auf Juan Pablo Bonet (1579 – 1633) zurückgeführtes Handalphabet. In die USA gelangte die „französische Methode“ durch T. H. Gallaudet (1787 – 1851), dessen Sohn Edward Miner Gallaudet (1837 – 1917) um 1864 maßgeblich an der Gründung der ersten Hochschule für Gehörlose in den USA beteiligt war, der Gallaudet University in Washington.

Samuel Heinicke (1727 – 1790) gilt als der Begründer der *Lautsprachmethode*, der zweiten historisch wichtigen Methode zur Unterrichtung gehörloser Kinder. Wichtige Vorarbeit hierfür leistete der in Holland lebende schweizer Arzt Conrad Amman (1669 – 1724). Mit Hilfe seiner Sprachlernmethode förderte er zum ersten Mal das Ablesen der Sprache vom Mund. Amann entdeckte, daß Sprechen von fühlbaren Vibrationen des Halses und des Kehlkopfes begleitet wird. Sein erklärtes Ziel war es, die Taubstummen

aus ihrer isolierten Lage zu befreien und in den lebendigen Verkehr mit der hörenden Welt zu bringen (vgl. Jussen/Kröhnert 1982, 237). Heinicke's Verdienst bestand darin, daß er die Sprachlernmethode zu einer umfassenden Lautsprachmethode ausbaute. Er gründete 1778 eine Taubstummenschule, in der seine Schüler durch das Erlernen der Lautsprache auf die Teilhabe an der hörenden Gesellschaft vorbereitet werden sollten. Gelehrt wurde das Absehen vom Mund sowie die Artikulation, die anhand von Vibrationen des Halses kontrolliert werden sollte. Gebärden wie Handalphabet verwendete Heinicke zwar zur Unterstützung seines Unterrichts, er lehnte aber eigentlich Schrift und Gebärden ab, da nur in Lautsprache klares Denken möglich sei.

Ihren Höhepunkt erlebte der Methodenstreit auf dem Mailänder Taubstummenlehrer-Kongreß im Jahre 1880. Dort sprach sich die Mehrheit der Vertreter für die sogenannte „reine Lautsprachvermittlung“ unter Verzicht der Gebärde und des Handalphabets aus. Begründet wurde die Entscheidung mit den negativen Auswirkungen der Gebärden auf die Fertigkeiten des Sprechens und Ablesens. Diese Entscheidung hatte weitreichende Auswirkungen auf die Gehörlosenbildung. Die Gebärdensprache wurde aus der Erziehung der Gehörlosen verbannt, bisher beschäftigte gehörlose Lehrer entlassen. Im Mittelpunkt der Erziehung stand nun die Sprechpädagogik, das Erlernen der Lautsprache. Die Gebärdensprache und die Gehörlosengemeinschaft wurden als Bedrohung für die angestrebte Lautsprachentwicklung angesehen und fanden im Unterricht keine Berücksichtigung.

## ***4.2. Formen separierender Unterrichtung***

### **4.2.1 Die Lautsprachmethode – Deutsche Methode**

Die reine Lautsprachmethode oder auch orale Methode ist seit über 100 Jahren die vorherrschende Erziehungsform für Gehörlose in Deutschland. Ziel der Oralisten ist es, gehörlose Kinder durch das Erlernen der Lautsprache in die hörenden Gesellschaft zu integrieren. Integration kann in ihren Augen nur da erfolgen, wo auch Interaktion stattfindet; Interaktion wiederum bedarf einer lautsprachlichen Kompetenz. Schon von früh an sollen Kinder mit Hörhilfen ausgestattet werden und einen systematisch aufgebauten Hör- und Sprachunterricht erhalten. Auf diesem Weg sollen Hörreste möglichst optimal ausgenutzt werden, um Hören und Sprechen zu erlernen. Diese hörgerichtete Spracherziehung soll einer Verstummung, einer Ertaubung und einer Etablierung der Gebärdensprache vorbeugen (vgl. Löwe 1983, 39). Die Gebärdensprache wird von den Oralisten

generell abgelehnt, lediglich bei mehrfachbehinderten Kindern sowie als Unterstützung der Lautsprache wird sie geduldet. Gebärdensprache gilt bei den meisten Oralisten als Gefahr für die Lautsprachentwicklung, denn: *„Sie befürchten nämlich, daß die Gehörlosen nicht mehr alle Kräfte auf den so beschwerlichen Lautsprachaufbau richten würden, wenn sie erst einmal mittels Gebärden problemlos kommunizieren könnten“* (Prillwitz 1986, 18f). Daß der Weg zur Erlernung der Lautsprache sehr mühsam und viel aufwendiger als der Erwerb der Gebärdensprache sei, bestreiten Oralisten nicht. Sie sehen jedoch in der Lautsprache den einzigen Weg, der aus der Isolation der Gehörlosigkeit führt, und lehnen den leichten Weg der Gebärdensprache ab, da er nicht zur Integration in die hörende Gesellschaft führt.

#### **4.2.2 Kritik an der Lautsprachmethode**

Der oralen Methode wird vorgeworfen, sie habe es nicht verstanden, die Mehrzahl der rein oral erzogenen prälingualen Gehörlosen zu einer vollständigen Lautsprachkompetenz zu führen. Dies gilt sowohl für das artikulierte Sprechen und Ablesen vom Mund als auch für die Schriftsprachkompetenz. Lediglich Gehörlosen mit überdurchschnittlicher Sprachbegabung gelingt es, die Lautsprache in einem Umfang zu erwerben, der eine Kommunikation mit Hörenden zuläßt. Für unbegabtere Gehörlose sowie für deren Eltern bedeutet dies zehn oder mehr Jahre hart für ein unerreichbares Ziel, die Vollsprachigkeit, zu arbeiten. Diesem Ziel wurde vieles untergeordnet, wie z.B. eine kindgerechte Kommunikation und nicht zuletzt der Erwerb fachlicher Kompetenzen.

Die Beschränkung der Erziehung auf das Sprechlernen hat weitreichende negative Auswirkungen auf die Gesamtentwicklung gehörloser Kinder. Der spontane und unmittelbare Gebrauch von Sprache ist von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung von Kindern. Ohne eine Sprache, in der sich Kinder mitteilen und denken können, ist ihre Entwicklung im emotionalen, sozialen und kognitiven Bereich stark beschränkt – behindert. Ein großer Teil der sozialen und geistigen Entwicklung vollzieht sich über den kommunikativen Sprachgebrauch, auch die Sozialisation hängt eng mit dem aktiven und passiven Sprachgebrauch zusammen. Stehen keine sprachlichen Mittel zur Verfügung, die eine inhaltliche Kommunikation ermöglichen, so bleibt der Verstehenshorizont des Kindes eng und ich-zentriert.

Die orale Früherziehung beginnt mit dem, was für gehörlose Kinder am schwierigsten ist, dem Sprechen. Dabei liegt das Hauptaugenmerk auf der Artikulation und dem Er-

lernen des Hörens. Gehörlosen Kindern ist jedoch ein natürlicher Erwerb der Lautsprache durch das fehlende Gehör verwehrt, der Erwerb der Lautsprache erfolgt, wenn überhaupt, sehr mühsam. Die einzige Sprache, die gehörlose Menschen natürlich erwerben können, ist die Gebärdensprache. Statt gehörlosen Kindern die Gebärdensprache vorzuenthalten, sollten von Anfang an die Möglichkeiten einer gebärdensprachlichen Kommunikation zwischen Eltern und Kind genutzt werden. Die reine Lautsprachmethode bedeute für Gehörlose einen Verzicht auf spontane und differenzierte Kommunikation untereinander sowie auf Entfaltung ihrer sozialen und geistigen Entwicklung. Ohne Gebärdensprache fehlt Gehörlosen ein adäquates Kommunikationsmittel, das dem sprunghaft ansteigendem kognitiven Niveau heranwachsender Kinder gerecht werden kann. *„Wenn [...] gehörlosen Kindern die Gebärden vorenthalten werden, verfügen sie jahrelang über gar keine wirklich funktionierende Sprache [...]“* (Prillwitz/Vollhaber 1986, 22).

#### **4.2.3 Die Schriftsprachmethode**

Der Schriftsprachmethode wird im Methodenstreit nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Sie wurde ursprünglich als Alternative zur „reinen Lautsprachmethode“ konzipiert und favorisiert einen Anfangsunterricht, der von der Schrift ausgeht. Grundgedanke dieser Methode ist die Einsicht, daß die Schrift die stabilste Form der Sprache ist, die von Gehörlosen sicher und schnell erfaßt werden kann. *„Während Sprechbewegungen, Abseh- und Tastbilder vorübereilende Eindrücke sind, bieten sich die Buchstaben in stabiler Ruhe dar“* (Lindner 1913, 107). Mit der Schriftsprache besteht für Gehörlose die Möglichkeit eines natürlichen Sprachaufbaus, da hier das Auge an die Stelle des Ohres tritt (vgl. Göpfert 1899, 89). Der Gehörlose müsse die Sprache zunächst sehen lernen, da ihm das Ohr als rezeptives Organ fehlt. Die Forderung nach dem Primat der Schrift beim Lautspracherwerb ergibt sich aus der Seinsweise des taubstummen Kindes, das die Sprache wesensgemäß über das Auge aufnimmt (vgl. Kern 1958, 69). Die Schrift bietet sich aus mehreren Gründen als Grundlage der Lautsprache an. Sie kann von Gehörlosen leicht aufgenommen werden und stellt eine originalgetreue Abbildung der gesprochenen Sprache dar. Sie kann von Gehörlosen viel schneller erlernt werden, als das Aussprechen der einzelnen Sprechlaute und viel leichter und sicherer gelesen werden, als optische Lautbilder vom Munde des Sprechenden (vgl. Göpfert 1899, 90). Die Schrift ist das zuverlässigste Mittel, um mit der hörenden Umwelt in Kontakt zu treten (vgl. Günther 1985, 4).

Hauptkritik an der Schriftsprachmethode ist der Umstand, daß die Schrift als träges Medium für die direkte Kommunikation ungeeignet sei. Dieser Vorwurf verliert jedoch im Zeitalter des Internets, das überwiegend auf Text aufbaut, ein wenig an Bedeutung.

#### 4.2.4 Die Wende zur Gebärde

In den letzten Jahren ist ein Umdenken in weiten Bereichen der Gehörlosenpädagogik zu bemerken. Selbst im eigenen Lager scheinen die Ergebnisse der lautsprachlichen Methode keine Zufriedenheit hervorzurufen. Das Bestreben der Oralisten nach immer neuen technischen Hilfsmitteln (Cochlear Implantat, Hörgeräte, vgl. 4.5.4) und zusätzlichen Wegen der Sprach- und Sprechvermittlung wird als eine Unzufriedenheit mit den Ergebnissen der eigenen lautsprachlichen Methode ausgelegt. Gebärdensprachforschungen bestätigen weltweit den Status der Gebärdensprachen als vollwertige Sprache. Die Stimmen der Kritik an der Lautsprachmethode werden lauter, auch aus den ehemals „eigenen“ Reihen:

*„Letztlich aber wird man fragen müssen, ob der Pädagoge überhaupt ein Recht dazu hat, den gehörlosen Menschen, bedingt durch die Wahl der Kommunikationsmethode, auf eine der beiden Welten [...] ‚festzulegen‘. Ich meine, wir wären gut beraten, [...] wenn wir dem Gehörlosen die Möglichkeit gäben, sich nicht nur in der Welt der ‚Hörenden‘ behaupten zu können, sondern auch als Gehörloser unter Gehörlosen leben zu dürfen“ (Kröhnert 1984, 25).*

Der alleinige Herrschaftsanspruch der Lautsprachmethode wird allmählich in Frage gestellt. Statt dessen mehren sich die Stimmen, die auf die Bedeutung der Gebärdensprache und der Gehörlosengemeinschaft für gehörlose Menschen hinweisen. Ein Grund für dieses Umdenkens ist die Erkenntnis, daß der bisher beschrittene lautsprachliche Weg das Ziel, Gehörlose in die hörende Gesellschaft zu integrieren, verfehlt hat. Dieses Umdenken und Bewußtwerden der besonderen Bedürfnisse gehörloser Menschen wird häufig auch als Wende zur Gebärde bezeichnet.

#### 4.2.5 Bilinguales Modell – Zweisprachiges Modell

Als Mitglieder einer besonderen Sprachgemeinschaft vollzieht sich das Leben gehörloser Menschen in zwei Teilgesellschaften: in der hörenden und in der gehörlosen Gemeinschaft. Der bilingualen Ansatz strebt eine Doppelintegration an, eine Integration in die Welt der Hörenden *und* in die der Gehörlosen. Voraussetzung für eine Doppelintegration ist die Verwendung zweier Sprachen: der Lautsprache und der Gebärdensprache.

Ohne grundlegende Kenntnisse zumindest der Schriftsprache sind Gehörlose nicht in der Lage, ihre eigenen Interessen in der modernen Informationsgesellschaft wahrzunehmen, und sind von den vielfältigen Informationen und Angeboten der Massenmedien abgeschnitten. Der bilinguale Ansatz betont die Unverzichtbarkeit *beider* Sprachen für das Leben gehörloser Menschen und strebt ein gleichberechtigtes Neben- und Miteinander beider Sprache an.

### *Die Bedeutung der Gebärdensprache als Kommunikationsmedium*

Die Gebärdensprache versetzt Gehörlose in die Lage, spontan und unverkrampft zu kommunizieren. Kinder, die vollsprachige Gebärdensprachkompetenz aufweisen, können diese als effektive Lern- und Sozialisationsprache einsetzen, analog zur Lautsprache hörender Kinder. Das bilinguale Konzept sieht vor, daß die Gebärdensprache für Gehörlose die Funktion der Muttersprache übernimmt. Damit dies möglich wird, sind allerdings einige Maßnahmen zu treffen. Betrachtet man den Umstand, daß 90% der gehörlosen Kinder in hörenden Familien aufwachsen, wird klar, daß die Gebärdensprache nur natürlich erworben werden kann, wenn rechtzeitig eine entsprechende Frühförderung stattfindet. Ziel der Frühförderung ist es, die Eltern, besonders die Mutter, in die Lage zu versetzen, möglichst früh mit ihrem Kind spontan und ungehindert kommunizieren zu können. Die Kommunikation von Anfang an ist besonders für eine gesunde emotionale, soziale und kognitive Entwicklung des gehörlosen Kindes von entscheidender Bedeutung. Ein Problem besteht jedoch darin, den Eltern in möglichst kurzer Zeit die Gebärdensprache zu vermitteln.

### *Vorzüge des natürlichen Gebärdenspracherwerbs*

Für eine Frühförderung spricht allgemein die Tatsache, daß Sprachen besonders in den ersten Lebensjahren sehr schnell erlernt werden. Je früher das Sprechenlernen beginnt, desto leichter wird eine Sprache erlernt. Es wird von der Existenz einer sensiblen Phase des Spracherwerbs ausgegangen, die in etwa von der Geburt bis zur Pubertät dauert und in der Sprachen spontan und intuitiv vom Kind erworben werden. Die Frühförderung versucht nun, diese sensible Phase für die Förderung der Laut- bzw. der Gebärdensprache auszunutzen. Bilingualisten sprechen sich für eine Zweisprachigkeit von Anfang an aus, während sich die Oralisten auf die Lautsprache konzentrieren. Sie sehen in der sensiblen Phase die Gelegenheit, gehörlosen Kindern trotz fehlendem oder stark vermindertem Gehör das Hören und artikulierte Sprechen beizubringen. Bilingualisten dagegen

betrachten Gebärdensprache als einzige Sprache, die gehörlose Kinder natürlich als Muttersprache erwerben können. Ziel einer gebärdensprachlichen Frühförderung ist die vollständige Kommunikationsfähigkeit in Gebärdensprache. Neben der Gebärdensprache wird das Kind auch in der Lautsprache, d.h. im Hören und Sprechen schon früh gefördert, wobei sich die Gebärdensprache beim gehörlosen Kind ungleich schneller und früher entwickelt. Der natürliche Gebärdenspracherwerb soll in einer altersgemäßen Entwicklung des Sprachgebrauchs, des Verhaltens sowie der Leistungen im emotionalen, sozialen und kognitiven Bereich münden. Natürlicher Erwerb sowie selbstverständliche Kommunikation in Gebärdensprache führen zu einem positiven Selbstwertgefühl und einer stabilen Identität als Gehörloser. Gehörlosigkeit wird vom Kind nicht als eine Behinderung, sondern als Selbstverständlichkeit erlebt.

### *Konzept der bilingualen Erziehung*

Das Konzept der bilingualen Erziehung geht davon aus, daß gehörlose Kinder, die eine bilinguale Frühförderung erfahren haben, bei Schuleintritt in der Gebärdensprache vollsprachig sind. Darüber hinaus beherrschen sie etwa 200 gesprochene Wörter und 500 Ablesemundbilder (vgl. Prillwitz 1991b, 185), was in etwa dem entspricht, was im Rahmen einer rein oralen Früherziehung für gehörlose Kinder angestrebt wird.

Die Gebärdensprache übernimmt in der Erziehung gehörloser Kinder zwei Funktionen. Zum einen ermöglicht sie eine altersgemäße kommunikativ-sprachliche Entwicklung, zum anderen dient sie als sicheres Fundament für den Lautsprachaufbau. Positiver Nebeneffekt der Gebärdensprache ist die Steigerung der Ablesefähigkeit vom Mund. Da viele Gebärden von einem oralen Mundbild begleitet sind, lernen Kinder, die einen natürlichen Erwerb der Gebärdensprache erfahren haben, auf Mundbilder zu achten und sie zu lesen. Langfristig wird eine Ausbildung der Gebärdensprachkompetenz bis hin zu einer kognitiv-akademischen Sprachfähigkeit angestrebt.

### *Der Aufbau des bilingualen Unterrichts*

Der bilinguale Unterricht gliedert sich in Sach- und Sprachunterricht. Der Unterricht der einzelnen Fächer orientiert sich an den Lehrplänen der Regelschule.

Im Sachunterricht steht die Vermittlung von Sachwissen und Inhalten im Vordergrund. Die Gebärdensprache ist hier das Kommunikationsmedium, sie sichert eine leistungsfähige und differenzierte Inhaltsvermittlung. Voraussetzung für einen solchen Unterricht sind Lehrer mit guten Gebärdensprachkenntnissen, gehörlose Lehrer sind besonders

geeignet. Der Sachunterricht bleibt nicht auf Gebärdensprache beschränkt, vielmehr bietet er vielfältige Schreib- und Leseanlässe zur Fixierung und zum Erwerb von Wissen. Auch das Sprechen kann durch den Sachunterricht angeregt werden. Da Gebärdensprache das Hauptkommunikationsmedium des Sachunterrichts ist, liegt der Schwerpunkt des Sprachunterrichts auf der Lautsprache. Der Lautsprachunterricht umfaßt sowohl den schriftlichen wie auch den mündlichen Bereich. Dem Erwerb des Regelsystems der Lautsprache wird eine entscheidende Bedeutung zugemessen; letzterer gliedert sich in Artikulationstraining und inhaltlich-handlungsbezogenen Sprechunterricht. Ein Hörtraining unter Berücksichtigung neuester technischer Hilfsmittel (Hörgeräte etc.) soll eine bestmögliche Ausnutzung vorhandener Hörreste gewährleisten. Mit Beginn der Pubertät und damit am Ende der sensiblen Phase des Spracherwerbs wird in Absprache mit dem Kind und seinen Eltern über die Fortführung des Artikulationsunterrichts entschieden. Kinder, die bis zu diesem Zeitpunkt keine nennenswerten Erfolge beim artikulierten Sprechen aufweisen, haben wenig Aussicht auf eine Verbesserung ihrer Artikulationsfähigkeit. Statt dessen kann die für Artikulationsübungen veranschlagte Zeit für den Sachunterricht und das Einüben einfacher, alltäglicher kommunikativer Sprechhandlungen verwendet werden (vgl. Hamburger Arbeitsgruppe 1992, 437).

Der bilinguale Unterricht bietet den Vorzug, daß beim Lautspracherwerb auf eine schon vollständig erworbene Sprache, der Gebärdensprache, zurückgegriffen werden kann. Der Lautspracherwerb erfolgt so auf der Grundlage der Gebärdensprache, wie ein Fremd- bzw. Zweitspracherwerb.

Gehörlose Lehrer und Erzieher dienen den gehörlosen Kinder als positive Vorbilder gehörloser Erwachsener und helfen ihnen so bei ihrer eigenen Identitätsfindung. Durch den Einsatz der Gebärdensprache als Kommunikationsmittel können die gehörlosen Schüler ungehindert miteinander kommunizieren und interagieren. Sie erleben sich als gleichberechtigten und „normalen“ Teil des Ganzen, der in seinen Bedürfnisse akzeptiert wird, und entwickeln so ein positives Selbstbild und ein „gesundes“ Selbstwertgefühl. Ganz entscheidend für eine positive Entwicklung ist auch die Abkehr vom Defizitorientierten Bild des Gehörlosen. Gehörlose können trotz fehlendem Gehör vollsprachig werden und mit Hilfe der Gebärdensprache eine gegenüber Hörenden gleichwertige Leistungsfähigkeit entwickeln. Im Mittelpunkt steht im Unterschied zur Oralen Metho-

de nicht ihr „Unvermögen“, also die Lautsprache, sondern ihre Fähigkeiten, die sie mit Hilfe der Gebärdensprache verwirklichen können.

### ***4.3 Formen integrativer Unterrichtung gehörloser Kinder***

Neben einer klassischen gemeinsamen Unterrichtung gehörloser Kindern in hörenden Klassen existieren eine Vielzahl integrativer Modelle unterschiedlicher Ausprägung, die in diesem Abschnitt vorgestellt werden sollen. Löwe plädierte bereits 1974 für eine flexible Organisationsform der Gehörlosenbildung, bei der zwischen der vollen Integration und der vollen Segregation mehrere Zwischenstufen existieren. Notwendig sei eine solche flexible Organisation aufgrund der Heterogenität der Gruppe der Gehörlosen (vgl. Löwe 1992a, 123f).

#### **4.3.1 Präventive Integration<sup>4</sup>**

Die präventive Integration stellt eine Umkehrung des klassischen Integrationsmodells dar: es werden hörende Kinder in Gehörlosen- bzw. Schwerhörigenschulen aufgenommen, anstatt gehörlose Kinder in hörenden Klassen zu unterrichten. Auf diese Weise sollen die Vorteile einer Integration mit denen der Gehörlosenschule kombiniert werden. Die Gehörlosenschule bietet optimale Rahmenbedingungen hinsichtlich technischer wie räumlicher als auch personeller Ausstattung, Bedingungen, die eine Regelschule nicht bieten kann. Eine hohe Anzahl hörender Schüler ermöglicht die Erziehung in normalsprachlicher Umgebung, wie es an Gehörlosenschulen normalerweise nicht gegeben ist. Auch hörende Schüler profitieren von der niedrigen Klassenfrequenz, der technischen Ausstattung sowie der größeren Anzahl von Betreuungspersonen. Gerade bei Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwäche wirkt sich die verstärkte Visualisierung, die intensive Hörerziehung und der Sprachaufbau des Unterrichts sehr positiv aus (vgl. Braunsteiner 1993, 110ff).

#### **4.3.2 Additive Gesamtschule**

Das Modell einer additiven Gesamtschule sieht vor, daß eine Gehörlosenschule einer Regelschule räumlich angegliedert wird. Nur in bestimmten Fächern findet eine ge-

---

<sup>4</sup> Präventive Integration erfolgt zur Zeit u.a. im Pfalzinstitut für Hörsprachbehinderte in Frankenthal, in der Schwerhörigenschule Wien, im Kindergarten der Gehörlosenschule Graz und in der Realschule für Schwerhörige München (vgl. Leonhard 1996b, 149)

meinsame Unterrichtung von hörenden und gehörlosen Schülern statt (vgl. GEW-Betriebsgruppe Hamburg 1989, 66). Hintergrund dieses Modells ist die Auffassung, daß die Gehörlosenschule einen Schonraum darstellt, der eine bessere Berücksichtigung der besonderen Wahrnehmungsbedürfnisse gehörloser Schüler gewährleistet. Auf der anderen Seite bewirkt dieser Schonraum das Fehlen alltäglicher Hörerfahrungen, was zu einer Entfremdung von der Lebenswirklichkeit führt. Das Modell gibt gehörlosen Schülern die Möglichkeit, außerhalb des Schonraumes zu lernen und Erfahrungen mit hörenden Kindern zu sammeln und gewährleistet zugleich jederzeit den Rückzug in den Schonraum.

#### **4.3.3 Bilingualer, kooperativer Unterricht**

Günther schlägt ein vergleichbares Modell vor, jedoch in Verbindung mit dem bilingualen Konzept. Die eine Hälfte des Unterrichts erfolgt gemeinsam mit hörenden Schülern, die andere in sogenannten Hörgeschädigten - Stammschulen. Auf diese Weise soll eine emotionale Annäherung sowie ein gegenseitiges Kennenlernen beider Kulturen ermöglicht und gleichzeitig den Gehörlosen Geborgenheit und besondere Fachkompetenz in ihren Stammschulen geboten werden (vgl. Günther 1998, 70).

Die additive Gesamtschule und das Modell des bilingualen kooperativen Unterrichts von Günther sind Vorschläge für eine teilweise integrative Förderung in einem kooperativen Unterricht. Der gemeinsame Unterricht könnte z.B. in Musik, Kunst, Werken und Sport stattfinden, während sprachintensive Fächer getrennt unterrichtet werden, um den besonderen Bedürfnissen der jeweiligen Schüler gerecht zu werden. Diese Modelle versuchen, die jeweils positiven Aspekte der Integration wie der Segregation zu nutzen sowie deren negative Auswirkungen so weit wie möglich zu minimieren.

#### **4.3.4 Regelbeschulung mit Einsatz eines Gebärdendolmetschers**

Hierbei nehmen ein oder mehrere gehörlose Kinder am Unterricht einer Regelschulklasse teil und werden dabei von einem Gebärdensprachdolmetscher unterstützt. Der Dolmetscher bildet eine Brücke zwischen beiden Welten (vgl. Heßmann 1989, 63), er übersetzt das Unterrichtsgeschehen simultan in Gebärdensprache und die Beiträge der integrierten Gehörlosen in Lautsprache. Die integrierten Kinder sollten einerseits gute Gebärdensprachkenntnisse und im Idealfall ein gebärdensprachliches Umfeld besitzen und andererseits den Willen haben, Lautsprache zu erlernen. Die Vorteile dieses Modells

liegen in dem normalsprachlichem Umfeld und in den intensiven Kontakten zu hörenden Kindern, die eine hohe Motivation zum Erlernen der Lautsprache bedingen. Auf der anderen Seite gewährleistet der Einsatz eines Gebärdendolmetschers die gleichberechtigte Teilnahme am Unterricht. Die Sendung „Hören statt Sehen“ vom 11.9.1999 berichtete über eine erfolgreiche Einzelintegration des gehörlosen Mädchens Manuela mit Hilfe einer Gebärdensprachdolmetscherin. Manuela ist vollsprachig in der Gebärdensprache, sie hat durch ihre gehörlosen Eltern einen natürlichen Gebärdenspracherwerb erfahren. Obwohl die Aufgabe der Dolmetscherin primär darin besteht, eine Brücke zwischen der lautsprachlichen Kommunikation der Klasse und dem gebärdensprachlichen Mädchen zu bilden, wird sie von allen Kindern „in Anspruch genommen“. Auf diese Weise nimmt Manuela auch keine Sonderrolle in der Klasse ein. Zusätzlich zum Unterricht besucht sie freiwillig eine Logopädin, die ihr beim Erlernen der Lautsprache hilft. Manuela kann in allen Fächern mithalten, ihre Leistungen liegen über dem Klassendurchschnitt (vgl. „Hören statt Sehen“ vom 11.9.1999).

Am Dolmetschereinsatz wird kritisiert, daß er spontane Kommunikation und Spiele zwischen Gehörlosen und Hörenden verhindert, da die Interaktion nur über den Dolmetscher abläuft (vgl. Betriebsgruppe der GEW 1989, 66). Löwe sieht in dem Einsatz von Gebärdensprachdolmetschern eine Segregation schlimmster Form, er spricht sogar von einer pädagogischen Apartheid (vgl. Löwe 1992a, 111). Die Lautsprache müsse Vorrang bei einer schulischen Integration hochgradig hörgeschädigter Kinder haben (ebd.). Eine Gefahr wird auch darin gesehen, daß der Dolmetschereinsatz zu Abhängigkeit und Entmündigung führe und für die Gesellschaft eine überdimensionale finanzielle Belastung darstelle, so die Bundesdirektorenkonferenz (vgl. Pufhan 1993, 482). Müller hingegen sieht im Dolmetschereinsatz in Regelklassen den Vorteil, daß die Priorität der Lautsprache erhalten bleibt und die Lautsprachentwicklung nicht beeinträchtigt wird. Hierdurch kann sich die Abhängigkeit zwischen dem gehörlosen Kind und dem Dolmetscher auflockern (vgl. Müller 1993, 58f).

#### ***4.4 Beispiele für die Gehörlosenerziehung aus Großbritannien und Schweden***

Im Ausland ist die gemeinsame Unterrichtung hörgeschädigter Schüler der Regelfall (vgl. Jussen 1984, 288). Lediglich Deutschland ist bei der schulischen Integration von Gehörlosen und Schwerhörigen eher ein Entwicklungsland (vgl. Leonhardt 1996a, 18).

#### **4.4.1 Großbritannien**

Bereits im Jahr 1944 war schwerhörigen Kindern durch den „Education Act“ der Besuch an Regelschulen mit sonderpädagogischer Unterstützung erlaubt. 1947 wurden „units for partially hearing children“ eingerichtet, Sonderklassen für hörgeschädigte Kinder an Regelschulen (vgl. Löwe 1992a, 165ff). Ein neuer „Education Act“, der 1981 verabschiedet und 1983 als Gesetz in Kraft trat, sah vor, möglichst alle Kinder mit Behinderungen in Regelschulen zu unterrichten. Seit Mitte der 70er Jahre erfolgte integrative Beschulung Gehörloser bzw. hochgradig Hörgeschädigter in den sogenannten units, die heutzutage oftmals von Einzelintegrationen an Regelschulen abgelöst sind (vgl. Bishop/Gregory 1989, 72). Auch Kinder ohne Restgehör werden in Regelschulen unter Einsatz von Gebärdensprache bzw. eines Gebärdendolmetschers unterstützt, einige Regionen in England bieten über die gesamte Schulzeit Gebärdendolmetscher an (vgl. Lyngas 1992, 169).

60% der Sonderschulen für Hörgeschädigte konnten in den 70er und 80er Jahren in Großbritannien geschlossen werden. Ivan Tucker veröffentlichte 1990 Zahlen, nach denen in Großbritannien lediglich 2% aller hörgeschädigten Kinder Sonderschulen besuchen würden (vgl. Löwe 1992a, 165ff). Die 1989 von Markides durchgeführte Untersuchung besagt, daß 80% der 35.000 hörgeschädigten Kinder in Regelschulklassen und ca. 12% in Sonderklassen an Regelschulen integriert sowie ca. 8% in Gehörlosenschulen unterrichtet wurden (vgl. Löwe 1990, 203).

#### **4.4.2 Schweden – der bilinguale Weg**

Im Jahr 1979/80 waren 52% der hörgeschädigten Kinder Schwedens in Regelschulklassen und 18% an Regelschulen in besonderen teilintegrativen Unterrichtsgruppen integriert, während 30% der größtenteils hochgradig hörgeschädigten Kinder eine Sonderschule besuchten.

Mit der offiziellen Anerkennung der Gebärdensprache im Jahr 1981 wurde eine Wende in der Erziehung gehörloser Schüler eingeleitet. Begründet wurde dieser Schritt damit, daß Gehörlose nur mittels Zweisprachigkeit miteinander und in der Gesellschaft der Hörenden leben und ihre Identität entwickeln können (vgl. Bergmann/Wallin 1991, 231ff). Daraufhin wurde 1983 ein neuer Lehrplan für Gehörlosenschulen erlassen, der ein bilinguales Konzept vorschreibt. Grundidee des Konzeptes ist, daß eine sinnvolle Wissensvermittlung nur in Gebärdensprache stattfinden kann, während die schwedische

Schriftsprache die Rolle einer Zweitsprache einnimmt (vgl. Löwe 1992a, 208). Zugleich wurde ein fünfjähriges Programm zur Ausbildung der Gehörlosenlehrer in Gebärdensprache initiiert. Hörenden Eltern werden sofort nach der Diagnose der Hörschädigung ihrer Kinder Gebärdensprachkurse angeboten. Die Verwendung der Gebärdensprache sowohl im Elternhaus als auch in der Vorschule führt zu einem altersangemessenen gebärdensprachlichen Niveau bei der Einschulung (vgl. Ahlgren 1991, 107f).

Heute besuchen die Gehörlosen in Schweden wieder überwiegend die Gehörlosenschule, wo sie eine bilinguale Erziehung erhalten. Die schulische Integration prälingual gehörloser Schüler wird von der Mehrheit der Schweden abgelehnt (vgl. Tvingstedt 1989, 60). In den Augen des schwedischen Gehörlosenbundes ist die schulische Integration zu einem Prestigeobjekt verkommen, die gesonderte Beschulung zu etwas Schändlichem erklärt worden (vgl. Bergmann/Wallin 1991, 237). Die Ablehnung der schulischen Integration wird mit dem Umstand begründet, daß Gehörlose als einzige Behindertengruppe nicht hören können, weshalb ihre Kommunikation auf Gebärdensprache aufbauen muß.

*„Wenn die Integration von gehörlosen Kindern [...] überhaupt Erfolg haben soll, muß jegliche Kommunikation in Gebärden stattfinden. [...] Das ist etwas, das jene, die das Integrationsmodell unterstützen, sich nicht eingestanden haben“* (Bergmann/Wallin 1991, 237).

#### ***4.5 Was muß bei der Unterrichtung gehörloser Schüler beachtet werden?***

Gehörlose Schüler haben spezielle Bedürfnisse, die bei ihrer Unterrichtung, besonders bei einer integrativen, beachtet werden müssen. Da gehörlose Schüler über keine oder nur sehr eingeschränkte Hörfähigkeit verfügen, ist die Schaffung günstiger Hör- und Absehbedingungen Voraussetzung für eine gelungene Unterrichtung.

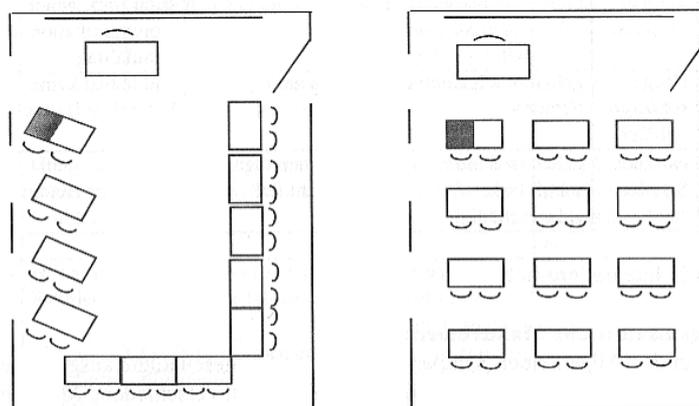
##### **4.5.1 Allgemeine Veränderungen des Klassenraums**

Das Aufhängen von Gardinen und das Auslegen eines Teppichbodens führt zu einer deutlichen Verminderung des Geräuschpegels und unerwünschter Nebengeräusche. So werden auch Schallspitzen durch Stühlerücken etc. vermieden, die gerade für Hörgeräteträger sehr unangenehm sind. Hohe hallende Räume können mit einem Schallschutzputz oder anderer schallschluckender Isolation versehen werden.

Für das Ablesen vom Mund ist eine optimale Beleuchtung des Klassenraums Voraussetzung. Dabei ist wichtig, daß sowohl der Lehrer als auch die Mitschüler ausreichend beleuchtet sind.

#### 4.5.2 Der Sitzplatz des gehörlosen Kindes

Der Sitzplatz des gehörlosen Schülers entscheidet darüber, ob er dem Unterricht folgen kann oder nicht. Der gehörlose Schüler muß mit einer Kopfdrehung in der Lage sein, den Lehrer wie auch alle Mitschüler anzusehen. Gleichzeitig muß auch die Tafel und der Overheadprojektor gut sichtbar sein. Ein Drehstuhl erleichtert das Hinwenden zum jeweils Sprechenden. Der Schüler sitzt möglichst mit dem Rücken zum Fenster, damit das Absehen nicht durch Gegenlicht gestört wird und nicht so schnell eine Ermüdung eintritt. Ein Platz in Wandnähe reduziert den Nachhall.



Figur 1

Figur 1: Günstigster Sitzplatz

Figur 2

Figur 2: Möglich, wenn der Lehrer die konventionelle Sitzordnung bevorzugt oder beibehalten muß

**Abb. 5: Günstige Sitzplätze für gehörlose Schüler (verändert n. Weissen 1982, 91)**

#### 4.5.3 Gestaltung des Unterrichts - Verhaltensregeln

Der Lehrer, aber auch die Mitschüler können durch ihr Verhalten viel dazu beitragen, daß hörgeschädigte Schüler dem Unterricht besser folgen können. Eine deutliche Aussprache mit einem klaren Mundbild ist für das Ablesen vom Mund von höchster Wichtigkeit, gleichzeitiges Sprechen mehrerer Personen bereitet zumeist Schwierigkeiten. Als positiven Nebeneffekt üben die Mitschüler eine klare und deutliche Artikulation. Der Lehrer sollte möglichst sitzend unterrichten bzw. einen festen Standort haben. Beim

Klassengespräch ist es empfehlenswert, nicht nur verbal das Wort zu erteilen, sondern die aufgerufene Person durch einen Fingerzeig zu lokalisieren. Dies erleichtert hörgeschädigten Schülern die Orientierung. Wichtig ist ein konsequenter Einsatz der Hörerätetechnik, vom individuellen Hörgerät bis zur Mikroportanlage.

Der Unterricht sollte so gestaltet werden, daß hörgeschädigte Schüler ihm ohne Überanspruchung folgen können. Ohne deutlich markierten Start der Unterrichtsstunde haben Hörgeschädigte häufig Probleme bei fließenden Übergängen vom Pausengespräch in den Unterricht. Zur Orientierung bietet es sich an, das zentrale Unterrichtsthema an die Tafel zu schreiben. Dies erleichtert das Mitdenken, die inhaltliche Erarbeitung sowie das Ablesen vom Mund. Eine klare Gliederung der Unterrichtsstunde kann durch Formulierung von Ergebnissätzen, Teilzusammenfassungen und dem Zusammenfassen von Stundenergebnissen erreicht werden. Dies ist nicht nur für hörgeschädigte Schüler sehr hilfreich, es ermöglicht auch anderen Schülern den Wiedereinstieg. Auch das schriftliche Fixieren der Kerngedanken oder stichpunktartiges Festhalten eines längeren Schülerbeitrages helfen hörgeschädigten Schülern, dem Unterricht zu folgen. Werden längere Filme oder Vorträge gezeigt, muß dem hörgeschädigten Schüler ein Skript oder eine schriftliche Zusammenfassung bereitgestellt werden. In der Praxis hat sich eine verstärkte Visualisierung der Unterrichtsinhalte bewährt. Dazu gehört u.a. vermehrter Einsatz des Overheadprojektors und Arbeitsblätter zur Unterrichtsvor- und -nachbereitung. Da eine integrative Unterrichtung für gehörlose und schwerhörige Schüler eine größere Belastung als für hörende Schüler bedeutet, müssen auch Phasen der Entspannung und Erholung eingeplant werden.

Hörende Schüler profitieren gleichfalls von der methodischen Umgestaltung, dem durchdachten Aufbau des Unterrichts und der didaktischen Aufbereitung des Lernstoffes.

#### 4.5.4 Technische Hilfsmittel

##### *Hörgeräte*

Zur Ausnutzung möglicher Hörreste ist ein individuell angepaßtes Hörgerät unersetzlich. Hörgeräte werden **Hinter dem Ohr** getragen (HdO-Geräte) oder aber **Im Ohr** (IO-Geräte), wobei der Anteil der IO- gegenüber den HdO-Geräten allmählich ansteigt (vgl. Plath 1993, 104).

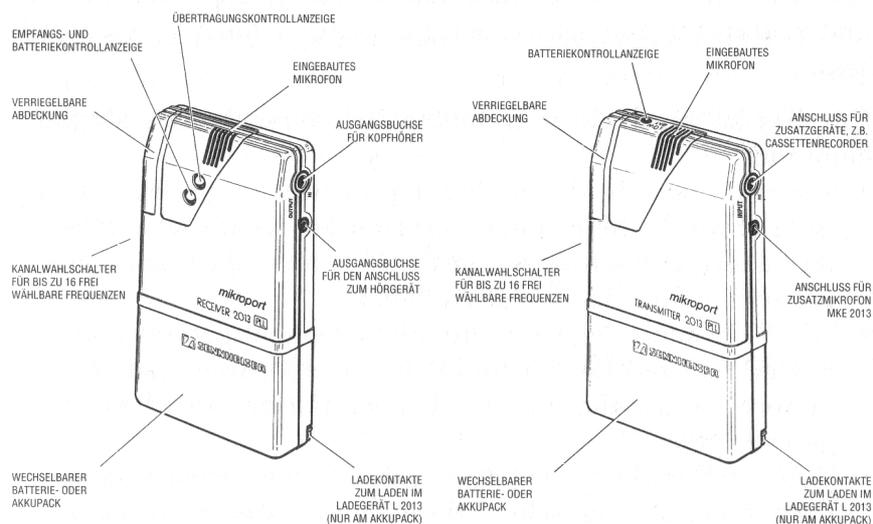
Hörgeräte können einseitig oder beidseitig getragen werden. Das beidseitige Tragen ermöglicht eine bessere Einordnung von Entfernung und Richtung von Geräuschquellen (vgl. Löwe 1992b, 90f).



**Abb. 6: Aufbau eines HdO-Hörgerätes (nach Löwe 1992b, 90)**

##### *Mikroportanlage*

Die Mikroportanlage spielt bei der Unterrichtung hörgeschädigter Schüler eine herausragende Rolle. Sie besteht aus einem Sende- und Empfangsgerät. Der Lehrer trägt ein Mikrofon, das mit dem Sender verbunden ist und seine Stimme drahtlos zum Empfänger des Kindes sendet. So werden die Lehreräußerungen in gleichbleibender Qualität zum hörgeschädigten Schüler übertragen, Nebengeräusche werden unterdrückt. Nachteil dieses Systems ist, daß die Sprache der Mitschüler nicht im gleichen Maße zur Geltung kommt wie die Sprache des Lehrers. Bei Diskussionsrunden kann die Sendeeinheit auch an Schüler weitergereicht werden.



**Abb. 7: Aufbau einer Mikroportanlage (vgl. Sennheiser Elektronik KG 1993)**

### *Fonator*

Der Fonator ist eine Artikulationshilfe. Er wandelt Schallwellen in Vibrationen um. In das Mikrofon des Fonators gesprochene Wörter können mit der Hand als Schwingungen am Vibrator abgetastet werden. Anhand der ertasteten Vibrationsmuster kann das Kind nun versuchen, die Laute so nachzusprechen, daß sich die Vibration gleichet.

### *Das Cochlear-Implantat*

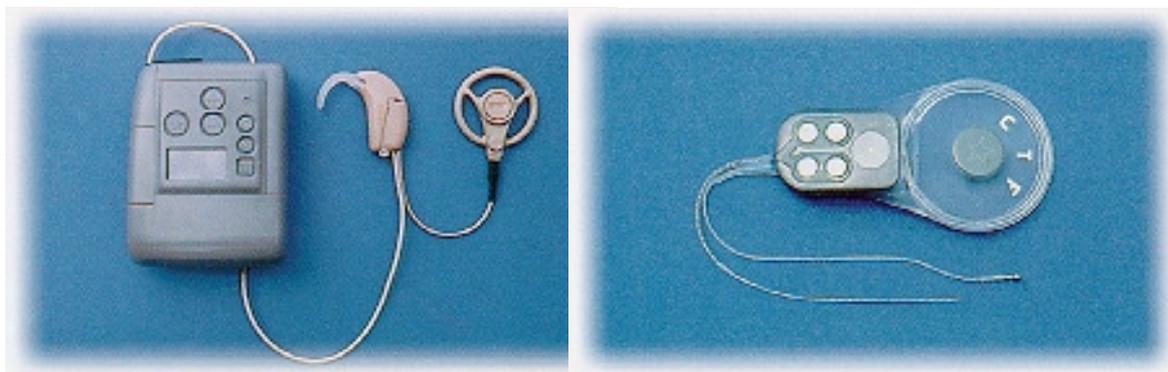
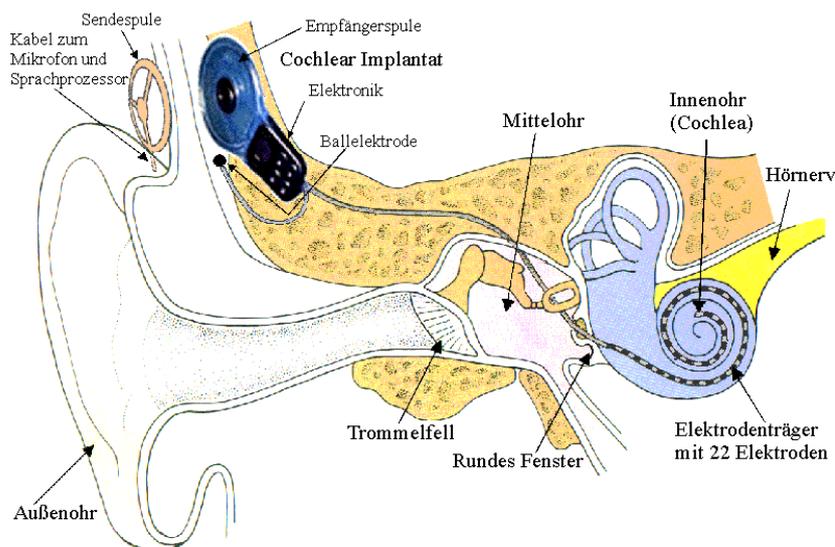


Abb. 8: links: Sprachprozessor, rechts: Sendespule<sup>5</sup>

Bei dem Cochlear Implantat (CI) handelt es sich um eine sogenannte Innenohrprothese. Das CI besteht aus einem implantierten und einem nicht-implantierten Teil. Dem Patienten werden auf operativem Weg bis zu 22 Elektroden in die im Innenohr befindliche Gehörschnecke (Cochlea) implantiert (vgl. Medizinische Fakultät Regensburg 1999).

<sup>5</sup> Die Abbildungen 9 und 10 wurden entnommen aus:  
<http://www.uni-regensburg.de/Fakultaeten/Medizin/HNO/ci/ci.htm>



**Abb. 9: Cochlear Implantation im Schema**

Die Elektroden reizen anstelle der funktionsuntüchtigen Haarzellen den Hörnerv. Die räumliche Anordnung der Elektroden innerhalb der Schnecke ist der natürlichen Tonhöhenverarbeitung des Innenohrs angepaßt: Eine elektrische Reizung über die vorderste Elektrode löst den Eindruck eines tiefen Tons aus, während die hintersten Elektroden am unteren, breiten Ende der Hörschnecke Hochtoneindrücke vermitteln (vgl. Hoth o.J.). Diese Elektroden sind mit einem Empfänger verbunden, der hinter dem Ohr im Schädelknochen platziert wird. Der äußere Teil des CI besteht aus einer Sendespule, einem Mikrofon und einem Sprachprozessor. Sendespule und Mikrofon werden hinter der Ohrmuschel befestigt. Das Mikrofon wird mit einem etwa zigarettenschachtelgroßen Sprachprozessor verbunden, der die akustischen Schwingungen in elektrische Impulse umwandelt. Der Codierung kommt hierbei besondere Bedeutung zu, da die akustischen Signale mittels 22 Elektroden-Kanälen anstelle von 30.000 Sinneszellen im normalhörenden Ohr übermittelt werden (vgl. ebd.).

Das CI eignet sich besonders für Gehörlose, die ihr Gehör vor nicht allzu langer Zeit verloren haben. In letzter Zeit wurde damit begonnen, auch gehörlosen Kleinkindern ein CI einzusetzen. Dies hat vor allem innerhalb der Gehörlosen-Gemeinschaft heftige Kritik ausgelöst.

Die Risiken des operativen Eingriffes liegen im Rahmen einer normalen Operation am Ohr unter Vollnarkose. Das größte Risiko besteht mit 10-20% darin, daß das Kind mit dem Implantat zwar Hörreize wahrnimmt, aber Lautsprache trotz intensiven Hörtrain-

nings nicht versteht und verständlich wiedergeben kann. Dieses Risiko kann durch Vor-  
tests nicht verringert werden (vgl. Medizinische Fakultät Regensburg 1999).

Obwohl der eigentliche Operation nur etwa zwei Stunden in Anspruch nimmt, handelt  
sich bei diesem Eingriff um eine langwierige Angelegenheit (vgl. ebd.). Schon die Indi-  
kation eines CI dauert etwa ein Jahr. Hierbei wird festgestellt, ob nicht mit herkömmli-  
chen Hörgeräten ausreichende Hörleistungen erreicht werden können. Die Wartezeiten  
für eine Spezialuntersuchung belaufen sich auf zwei bis drei Monate, die Wartezeit auf  
eine Operation weitere zwei bis sechs Monate. Drei bis fünf Wochen nach der Operati-  
on beginnt die Anpassung des Sprachprozessors sowie das Hörtraining, das sich über  
ein bis zwei Jahre hinziehen kann. Parallel hierzu beginnen Sprachübungen mit einer  
Logopädin, die ebenfalls auf mehrere Jahre angesetzt sind. In der Regel dauert es meh-  
rere Jahre, bis sich in erfolgreichen Fällen eine merkliche Verbesserung einstellt. Alle  
Beteiligten, Eltern wie Kinder, müssen viel Zeit und Geduld für die aufwendige Nach-  
sorge mitbringen.

Selbst Befürworter des CI betonen, daß CI-Träger immer hörbehindert bleiben. Nach  
erfolgter Implantation und Hörtraining sind verschiedene Erfolgsstufen möglich. Eine  
akustische Orientierung, das heißt die Wahrnehmung und Erkennung von Umweltge-  
räuschen, ist bei allen Patienten zu erwarten. Eine Unterstützung beim Lippenablesen  
bietet das Implantat meistens auch den prälingual Ertaubten, während ein offenes  
Sprachverständnis ohne Blickkontakt zum Sprecher nur bei postlingual ertaubten Pati-  
enten erzielt wird (vgl. Hoth o.J.). Voraussetzung für einen erfolgreichen Einsatz eines  
Cochlear Implantats ist die richtige Anpassung des Sprachprozessors. Hierfür ist eine  
präzise Rückmeldung der Patienten von Bedeutung, was vor allem bei Kindern, aber  
auch bei prälingual ertaubten Erwachsenen häufig nicht möglich ist.

Die Kritik am CI kommt überwiegend aus dem Lager der Gehörlosen-Gemeinschaft.  
Viele Gehörlose sehen in dem CI den Versuch, Gehörlosigkeit und damit auch die Ge-  
hörlosengemeinschaft mit ihrer Kultur und Sprache zu beseitigen (vgl. Teuber o.J.). Die  
Verringerung einer Minderheit und ihrer Kultur sei ethisch fragwürdig. Für ihre Kritiker  
steht der operative Aufwand in keinem Verhältnis zu dem zu erwartenden Nutzen. Eine  
Operation, deren Auswirkung unbestimmt ist, kann nicht empfehlenswert sein. Sie wür-  
de aus einem gehörlosen bestenfalls einen schwerhörigen Menschen mit ähnlichen  
Problemen machen. Ein finanzieller Nutzen einer Implantation ist nicht gegeben. Wer-  
den die Aufwendungen für eine regelmäßige Gebärdendolmetscher-Begleitung während

einer Berufsausbildung und späteren Berufstätigkeit realistisch summiert, kommt man auf ähnliche Größenordnungen von Kosten wie für eine CI-Rehabilitation (vgl. edb.).

#### **4.5.5 Zusammenfassung: Integration oder Separation?**

Armin Löwe, einer der prominentesten Befürworter einer schulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher, betrachtet es als *„nicht möglich, alle hörgeschädigten Kinder gemeinsam mit hörenden zu beschulen. Das gilt ganz besonders für gehörlose Kinder [...]“* (Löwe 1994, 330). Nur Hörgeschädigte, die eine Reihe von Vorbedingungen erfüllen, können nach Löwe zusammen mit hörenden Schülern unterrichtet werden. Das Kind soll eine gefestigte Persönlichkeit sowie nur einen minimalen Unterschied in der Leistungsfähigkeit und im Lese-, Entwicklungs- und Höralter gegenüber normalhörenden Schülern aufweisen. Weitere Bedingung ist eine umfassende Unterstützung seitens der Eltern. Diese Voraussetzungen gehen vielen Pädagogen zu weit, denn nur sehr wenige gehörlose Kinder können sie erfüllen (vgl. Limbach 1991, 73). Löwe sieht allein eine „Elite“, etwa 2- 5 % der gehörlosen Kinder, in der Lage, unter optimalen Bedingungen am Unterricht einer Regelklasse teilzunehmen (vgl. Löwe 1987, 133; Löwe 1991, 228). Nach der Kontinuumstheorie steht das Gelingen einer Integration in Abhängigkeit zum Grad der Hörschädigung. Diese Theorie findet vor allem in den Reihen der Hörgeschädigtenpädagogik wie z.B. beim Bund Deutscher Taubstummlehrer (BDT) große Unterstützung. So wird lediglich Kindern mit leichten bis mittleren Hörschäden die Möglichkeit einer integrativen Beschulung eingeräumt, für gehörlose Kinder dagegen als *„unverantwortlich“* (Klingl/Salz 1990, 52) abgelehnt.

Integrationsbefürworter hingegen sehen die Grenzen der Integrierbarkeit nicht in der Hörschädigung des Kindes, sondern in den Rahmenbedingungen des Unterrichts (vgl. Raidt 1990, 281; Claußen 1992, 49, vgl. auch 1.3.1). Sie fordern, daß alle Kinder, also auch die gehörlosen, integriert werden sollen, da es keine objektiven Kriterien für die Begrenzung der Integrationsfähigkeit gibt.

#### *Nachteile einer integrativen Erziehung nichthörender Schüler*

Die meisten Regelschulen bieten weder die technischen noch räumlichen Voraussetzungen (vgl. 1.2), die eine gemeinsame Unterrichtung mit gehörlosen Schülern ermöglichen würde, noch sind die Lehrer hierfür ausreichend qualifiziert bzw. motiviert. Fraglich bleibt auch, wie eine solche Integration organisatorisch realisiert werden sollte. Einem auf Lautsprache aufbauendem Unterricht können gehörlose Kindern nicht folgen, auch

die Kommunikation mit den hörenden Mitschülern gestaltet sich schwierig. Gehörlose Schüler erleben sich dabei als Personen, die von kommunikativen Prozessen ausgeschlossen sind. Sie haben Schwierigkeiten, sich an Gruppengesprächen und Diskussionen zu beteiligen bzw. diese zu verfolgen. Der Bund Deutscher Taubstummlehrer lehnt eine schulische Integration ab, da diese aufgrund der beschränkten Perzeptionsmöglichkeit und der niedrigen Sprachkompetenz gehörloser Kinder zur deren Isolation führen würde (vgl. Günther 1991, 256). Generell stellt eine integrative Unterrichtung eine große Belastung für alle hörgeschädigten Schüler dar. Häufig leiden sie an Ermüdung und Kopfschmerzen, besonders belastend wird die Geräuschkulisse von Hörerätträgern empfunden (vgl. Tvingstedt 1989, 69; Heßmann 1989, 61). Der Schulalltag ist von Leistungsversagen und persönlichen Entmutigungen gekennzeichnet, der Unterricht für gehörlose Kinder mit sehr viel größerer Anstrengung, Verunsicherung und einem enormen Zeitaufwand der häuslichen Nachbereitung verbunden.

Viele Probleme treten im Zeitraum der Pubertät auf. Gehörlose haben besonders in dieser Lebensphase Schwierigkeiten, altersgemäße Peer-group Erfahrungen zu machen. In der Pubertät verlassen viele Gehörlose und Schwerhörige integrative Einrichtungen und wenden sich wieder der Gehörlosenschule zu. Sondereinrichtungen für Gehörlose bieten den Vorteil, daß hier viele Gehörlose zusammentreffen, wobei die Gebärdensprache erlernt und als Kommunikationsmittel verwendet wird. Ahrbeck sieht ein Problem darin, daß gehörlose Kinder bei einer gemeinsamen Unterrichtung primär auf lautsprachliche Interaktion mit Hörenden angewiesen sind, in die sie sich persönlich nur begrenzt einbringen können. Da sie in der Lautsprache keine ausreichenden personalen Begegnungsmöglichkeiten haben, sind integriert beschulte gehörlose Kinder nicht in der Lage, vollwertige Beziehungen zu hörenden aufzubauen, differenzierte Gefühle und ein stabiles Selbstvertrauen zu entwickeln (vgl. Ahrbeck 1992, 77ff). Dies könne zu Beeinträchtigungen der Persönlichkeitsentwicklung, besonders der Identitätsentwicklung führen.

#### *Vorteile einer integrativen Erziehung nichthörender Schüler*

Eine integrative Beschulung gehörloser Schüler bedeutet in erster Linie mehr Kontakt zu gleichaltrigen Kindern. Im Gegensatz zur Gehörlosenschule befindet sich das gehörlose Kind hierbei in einem normalsprechenden Umfeld. In der Gehörlosenschule übernehmen erfahrungsgemäß die Schüler die Sprach- und Artikulationsfehler ihrer Mitschüler (vgl. Schuster 1989, 124). Es wird überwiegend vereinfachte, künstliche Sprache verwendet, was zu einer „zweiten Behinderung“ der gehörlosen Schüler führt. Das

normalhörende Umfeld hörender Kinder bietet demgegenüber ein viel reicheres Angebot an Lautsprache, als es die Gehörlosenschule zu bieten vermag. Der alltägliche Kontakt mit hörenden Mitschülern bedingt eine große Motivation, Lautsprache zu lernen, bzw. lautsprachliche Fähigkeiten durch Imitationslernen auszubauen. Die Regelschule stellt die einzige Umgebung dar, „[...] in der richtiges Sprechen für das hörgeschädigte Kind einen Sinn macht. Es will ja verstanden werden. Das ist die größte Motivation für gutes Sprechen“ (Müller 1994, 511). Durch den täglichen Kontakt mit hörenden Schülern wird die Kommunikation und der Umgang mit Normalhörenden zur Selbstverständlichkeit. Hemmschwellen werden auf beiden Seiten abgebaut bzw. gar nicht erst aufgebaut. Gehörlose lernen so, mit ihrer kommunikativen Beeinträchtigung umzugehen und eine größere Frustrationstoleranz sowie bessere Strategien in der Kommunikation mit Hörenden zu entwickeln, als sie dies in Gehörlosenschulen unter ihresgleichen je erlernen könnten. Beim gemeinsamen Unterricht können Freundschaften entstehen, die eine Integration in die hörende Welt auch außerhalb der Schule sowie für die Zeit nach Schulabschluß erleichtern. Das Erlernen von Umgangssprache trägt seinen Teil dazu bei, daß gehörlose Kinder bessere Möglichkeiten haben, an der hörenden Gesellschaft teilzuhaben. Im Rahmen einer wohnortnahen Integration bleibt das gehörlose Kind in seiner vertrauten Umgebung und hat die Möglichkeit, Freundschaften aus der Schule auch in der Freizeit aufrechtzuerhalten. Eine Regelbeschulung verspricht zu guter Letzt einen größeren Wissenserwerb, da das Lernen an Regelschulen effektiver organisiert ist als an Gehörlosenschulen, die aufgrund der intensiven Förderung der Sprach- und Sprechentwicklung die Allgemeinbildung vernachlässigen. An Gehörlosenschulen kann der Eindruck entstehen, der/die Guthörende sei das Maß aller Dinge. Eine integrative Beschulung zeigt gehörlosen Schülern tagtäglich, daß nicht nur sie, sondern auch hörende Schüler Probleme haben. „Es wird deutlich, daß Schwierigkeiten auftreten können, die nicht ursächlich mit der Schwerhörigkeit in Verbindung stehen, aber so interpretiert werden, vor allem dann, wenn wenig Kontakt zu Normalhörenden vorhanden ist“ (Paul 1998, 83).

Nicht nur gehörlose, auch hörende Schüler profitieren von einer gemeinsamen Unterrichtung. Die für die gemeinsame Unterrichtung erforderliche stärkere Visualisierung und die Reflexion über Sprache kommen allen Schülern zugute, spezielle Methoden der Hörgeschädigtenpädagogik sind gerade für lese- und rechtschreibschwache Schüler sehr förderlich.

### *Modelle der Unterrichtung gehörloser Schüler im Vergleich*

Die folgende Tabelle ermöglicht einen Vergleich der verschiedenen Erziehungsmodelle gehörloser Kinder hinsichtlich der Verwendung von Lautsprache, der Berücksichtigung von Gebärdensprache sowie dem Kontakt mit hörenden und gehörlosen Kindern gleichen Alters.

**Tabelle 3: Vergleich der Erziehungsmodelle für gehörlose Kinder**

	Lautsprache	Gebärdensprache	Kontakt zu Hörenden	Kontakt zu Gehörlosen
<b>Klassische Integration</b>	X		X	
<b>Gehörlosenschule (Orale Methode)</b>	X			X
<b>Präventive Integration</b>	X		X	X
<b>Kooperativer Unterricht/Additive Gesamtschule</b>	X		X	X
<b>Bilingualer Unterricht</b>	(X)*	X		X
<b>Regelschule mit Dolmetscher</b>	X	X	X	
<b>Bilingualer, kooperativem Unterricht</b>	X	X	X	X

\* Schrift

Es zeigt sich, daß eine klassische Einzelintegration den gehörlosenspezifischen Aspekt vollständig mißachtet. Weder bestehen Kontakte zu anderen Gehörlosen, noch findet die Gebärdensprache eine Berücksichtigung. Eine Unterrichtung in Gehörlosenschulen ermöglicht weder Kontakte zu hörenden Kindern, noch die Verwendung der Gebärdensprache. In der präventiven Integration wie im kooperativen Unterricht findet die Gebärdensprache keine Anwendung, dafür ist der Kontakt zu hörenden wie gehörlosen Kindern gewährleistet. Bilingualer Unterricht ermöglicht keine Kontakte zu hörenden Mitschülern, die Behandlung der Lautsprache bleibt größtenteils auf Schriftsprache beschränkt. Eine Regelbeschulung mit Dolmetschereinsatz in Form einer Einzelintegration läßt den Kontakt mit gehörlosen Mitschülern vermissen. Einzig ein bilingualer und zugleich kooperativem Unterricht erfüllt alle in der Tabelle aufgeführten Kriterien und erscheint somit als ein der Lebenswirklichkeit gehörloser Menschen gerecht werdendes Integrationsmodell. In diesem Modell findet sowohl die Gebärdensprache als auch die Lautsprache ihre Berücksichtigung, und gehörlose Kinder haben zu hörenden wie gehörlosen Mitschülern Kontaktmöglichkeiten.

Die Kombination von bilingualem und kooperativem Unterricht geht in diesem theoretischen Vergleich als das Modell hervor, welches die Bedürfnisse gehörloser Schüler am weitesten berücksichtigt. Konzeptionell stellt es einen Mittelweg zwischen einer Integration und einer Segregation dar. Es versucht, von beiden Seiten jeweils die positiven Eigenschaften zu nutzen, während die negativen Aspekte durch die Kombination ausgeglichen werden sollen. Ob dieses Modell der goldenen Mitte auch in der Praxis Erfolg haben wird, muß sich allerdings erst erweisen.

Sinnvoll erscheint aus meiner Sicht, daß starres Methodendenken überwunden und alle Potentiale und Möglichkeiten unvoreingenommen ausgeschöpft werden. So schließt eine Verwendung der Gebärdensprache nicht aus, daß gehörlose Kinder auch Lautsprache lernen, auf Wunsch mit Hilfe eines Cochlear Implantats. Die Situation gehörloser Menschen ist komplex, sie leben in zwei Welten. Eine Erziehung gehörloser Menschen sollte daher diese Komplexität widerspiegeln und durch vielschichtige Angebote den Bedürfnissen gerecht werden, statt eine einseitige, statische Erziehungsstrategie anzubieten. Es geht hierbei nicht um entweder Gebärdensprache oder Lautsprache, sondern vielmehr um Gebärdensprache *und* Lautsprache. Warum sollten gehörlosen Menschen die neuesten Errungenschaften der Hörgerätetechnik vorenthalten werden, wenn sie eine alltägliche Kommunikation mit hörenden Menschen erleichtern kann? Dennoch bleibt die Gebärdensprache für Gehörlose die Sprache, in der sie sich ungezwungen bewegen und ihren kognitiven Fähigkeiten entsprechend kommunikativ entfalten können. Trotz modernster Technik und bester Hör-Spracherziehung kann aus einem gehörlosen Menschen kein hörender gemacht werden. Deshalb sollten nicht alle Kräfte für ein unerreichbares Ziel vergeudet werden, eher sollte durch den Einsatz der Gebärdensprache eine ebenbürtige kognitive, emotionale und soziale Entwicklung gehörloser Kinder und Jugendlicher sichergestellt werden. Durch einen regelmäßigen Kontakt mit gleichaltrigen hörenden Schülern lernen gehörlose und hörende Kinder den Umgang miteinander, und gehörlose Kinder werden motiviert, Lautsprache zu erlernen. Sowohl eine einseitige Integration in die Welt der Hörenden durch eine rein lautsprachliche als auch eine einseitige Integration in die Gehörlosengemeinschaft durch eine rein gebärdensprachliche Erziehung stellt meiner Meinung nach eine Sackgasse dar und wird den Bedürfnissen sowie der Lebenswirklichkeit gehörloser Menschen nicht gerecht.

Wichtig bleibt, daß die besonderen Bedürfnisse gehörloser Menschen berücksichtigt werden, die eigentlich nur die Gehörlosen selbst genau kennen.

## Kapitel 5 Die Sicht der Betroffenen: Eine Umfrage

Bedauerlicherweise wird in der Pädagogik häufig eher *über* gehörlose Menschen geredet als *mit* ihnen. Dies bewegte mich, einen Fragebogen zum Thema „Integration von gehörlosen Menschen“ zu entwerfen, um so die eigentlichen „Experten“ dieser Thematik selbst zu Wort kommen zu lassen. Das Hauptanliegen der Umfrage war es, die Meinung und die Erfahrung gehörloser Menschen zur schulischen Integration zu erfassen. (Der Fragebogen steht im Anfang zur Ansicht zur Verfügung.) Darüber hinaus bot sich die Möglichkeit, zu untersuchen, welchen Einfluß die schulische Integration auf die Integration in die hörende sowie die gehörlose Welt hat. Als Indikatoren für eine Integration in die hörende Gesellschaft dienen Aussagen über die Lautsprachkompetenz und über die Anzahl hörender Freunde sowie die Häufigkeit der Beteiligung an Aktivitäten mit Hörenden. Kriterien für eine Integration in die gehörlose Gesellschaft bilden die Gebärdensprachkompetenz und die Häufigkeit des Kontakts zu gehörlosen Menschen.

Da die Zahl der Gehörlosen gering ist und sie über ganz Deutschland verteilt sind, erschien eine ortsunabhängige Durchführung der Fragebogenerhebung sinnvoll. Dazu bot sich u.a. ein Ort im Internet an, den täglich viele gehörlose Menschen besuchen: die deutsche Web-site „Taubenschlag“ mit der Adresse <http://www.taubenschlag.de>. Bernd Rehling, einer der Verantwortlichen von Taubenschlag, der es mir freundlicherweise ermöglichte, meinen Fragebogen dort zu plazieren, gab mir darüber hinaus hilfreiche Hinweise, wie ich den Fragebogen sprachlich gestalten sollte, damit er von Gehörlosen bearbeitet werden kann. Ihm sei an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich mein Dank ausgesprochen. Auch möchte ich Thomas Zander danken, der es mir ermöglichte, Fragebögen im Gehörlosen-Café Hands-Up in Berlin-Mitte auszulegen. Besonders bedanken möchte ich mich aber bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern dieser Umfrage, die sich die Zeit genommen haben, mir ihre Gedanken mitzuteilen, und mich durch Kritik, Kommentare, aber auch viel Lob in meinem Unternehmen bestärkt und unterstützt haben.

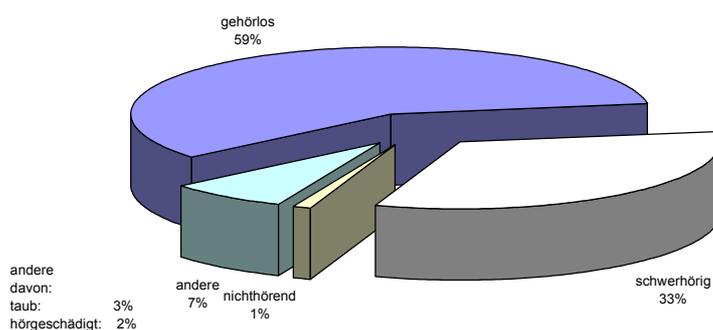
Neben der Möglichkeit, den Fragebogen online auszufüllen, konnte er als Textdatei heruntergeladen und ausgefüllt per Fax oder Brief geschickt werden. Durch das Anschreiben mehrerer Gehörlosenvereine habe ich auf meine Umfrageaktion aufmerksam gemacht, um diejenigen zu erreichen, die noch nicht im Internet aktiv geworden sind. Zudem habe ich alle Teilnehmer gebeten, Freunde und Bekannte von meiner Umfrage

in Kenntnis zu setzen. Insgesamt 93 Teilnehmer beteiligten sich in der Zeit von Ende November 1999 bis zum 20.3.2000 an der Umfrageaktion.

Vor Beginn der Auswertung sei darauf hingewiesen, daß die Art der Datenerhebung durch einen schriftlichen Fragebogen von vornherein alle diejenigen ausschließt, die nicht gut lesen und schreiben können. Die Teilnehmer stellen daher möglicherweise keine repräsentative Gruppe dar, sondern das Medium der schriftlichen Befragung führt zu einer positiven Selektion von Gehörlosen mit gehobenen Lautsprachfähigkeiten. Eine weitere Einschränkung erfolgt durch das Medium des Internets; zwar zeichnet sich ab, daß gerade Gehörlose die neuen Medien stark nutzen, dennoch hat vermutlich nur ein Teil der Gehörlosen Zugang zum Internet.

## 5.1 Auswertung der Umfrage

### Frage 1: Wie würden Sie sich selbst bezeichnen?

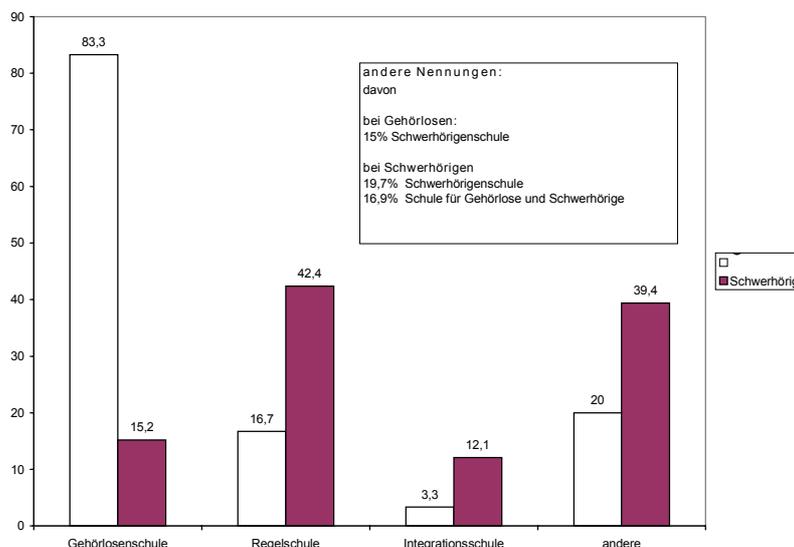


59% und damit die Mehrzahl der Teilnehmer bezeichnete sich als gehörlos, etwa ein Drittel als schwerhörig. Lediglich 1% wählte die Bezeichnung nichthörend, 7% andere Bezeichnungen.

Inwieweit die selbst gewählte Bezeichnung mit dem tatsächlichen Hörstatus übereinstimmt, ist nicht nachprüfbar. Auch muß darauf hingewiesen werden, daß zwischen den einzelnen Begriffen ein fließender Übergang besteht. Die Antworten der sich als "gehörlos" und "schwerhörig" benennenden Personen wurden getrennt ausgewertet, sie werden im folgenden als Gehörlose und Schwerhörige bezeichnet<sup>6</sup>. Eine gemeinsame Auswertung erfolgt ggs. bei Fragen, die weitgehend übereinstimmend beantwortet wurden.

<sup>6</sup> Die Person, die sich als nichthörend bezeichnete, wurde mit den Gehörlose ausgewertet.

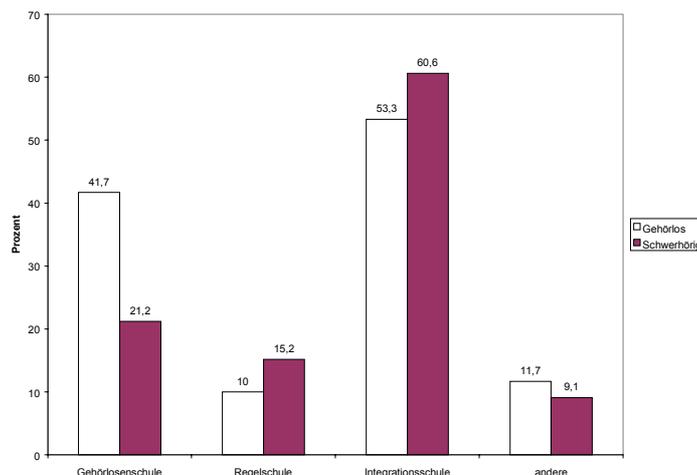
## Frage 2: Welche Schulform haben Sie besucht?



Das Gesamtergebnis besuchter Schulen von über 100% ergibt sich aufgrund von Mehrfachnennungen einiger Teilnehmer. Über 80% der Gehörlosen besuchte eine Gehörlosenschule, fast 17% eine Regelschule. 20% haben eine andere Schule besucht, davon 15% eine Schwerhörigenschule. Nur etwa 3% wurden in einer Integrationsschule unterrichtet.

42,4% der Schwerhörigen nahmen am Regelschulunterricht teil, 15,2% haben eine Gehörlosenschule besucht. Gehörlose wie auch schwerhörige Schüler werden offenbar nicht allein in Sonderschulen unterrichtet. Vielmehr hat ein "verborgene Integration" stattgefunden, insgesamt etwa 20% der befragten Gehörlosen sowie über 50% der Schwerhörigen wurde außerhalb von Sonderschuleinrichtungen unterrichtet. Die breite Streuung der besuchten Schulen deutet darauf hin, daß es sich bei den Gehörlosen um eine heterogene Gruppe handelt, wobei diese Heterogenität bei den Schwerhörigen weit stärker ausgeprägt ist. Anteil an dieser breiten Streuung haben sicherlich auch moderne Hilfsmittel wie Hörgeräte etc., die den Besuch einer Regelschule bzw. einer Integrationsschule erleichtern. Mehrfachnennungen deuten auch auf ein häufiges Wechseln zwischen verschiedenen Schulformen.

### ***Frage 3: Wenn sie gehörlose Kinder hätten, in welche Schule würde Sie sie schicken?***



Erneut führen Mehrfachnennungen zur Überschreitung der 100%-Marke. Über die Hälfte der Gehörlosen und gut 60% aller Schwerhörigen würden ihre gehörlosen Kinder auf eine Integrationschule schicken. Die Gehörlosenschule nimmt den zweiten Platz der gewählten Schulen ein. Für sie entschieden sich mehr als 40% der Gehörlosen und immerhin 21,2% der Schwerhörigen. Nur ein relativ kleiner Kreis (10% Gehörlose und 15,2% Schwerhörige) würden sich für eine Regelschule entscheiden.

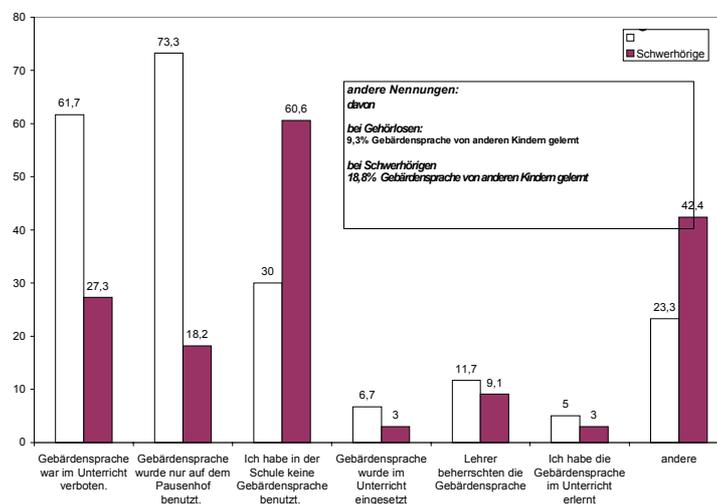
### ***Begründungen für die Schulwahl***

Im Anschluß der Frage 3 wurden die Teilnehmer gebeten, ihre Schulwahl zu begründen. Die Vorzüge von Integrationschulen gegenüber der Gehörlosenschule werden in erster Linie im besseren Bildungsniveau und im gegenseitigen Kennenlernen beider Welten gesehen. Ein vermehrter Kontakt zwischen hörenden und gehörlosen Kindern bietet die Chance für ein besseres gegenseitiges Verständnis sowie die Möglichkeit, voneinander zu lernen. Der Besuch einer Integrationschule führe zu einer besseren Lautsprachkompetenz und damit besseren Vorbereitung auf die hörende Welt. Auch wird eine Isolation in Sonderschulen vermieden und hörende Schüler für Gehörlose sensibilisiert.

Die Wahl der Gehörlosenschule wurde selten begründet. Einige sahen in ihr den Ort, an den Gehörlose ihrer Sprache wegen gehören, andere den Vorzug, daß hier gehörlose Schüler Erfolgserlebnisse im Unterricht erleben können und vor einer drohenden Isolation in Integrationschulen bewahrt werden.

Einige Teilnehmer lehnten pauschale Aussagen ab und machten die Schulwahl stark von der Persönlichkeit des jeweiligen Kindes abhängig.

#### ***Frage 4: Welche Rolle spielte die Gebärdensprache in Ihrer Schullaufbahn?***



Bevor nach der eigenen Gebärdensprachkompetenz gefragt wurde (vgl. Frage 5), sollte die Bedeutung der Gebärdensprache in der Schulzeit in Erfahrung gebracht werden.

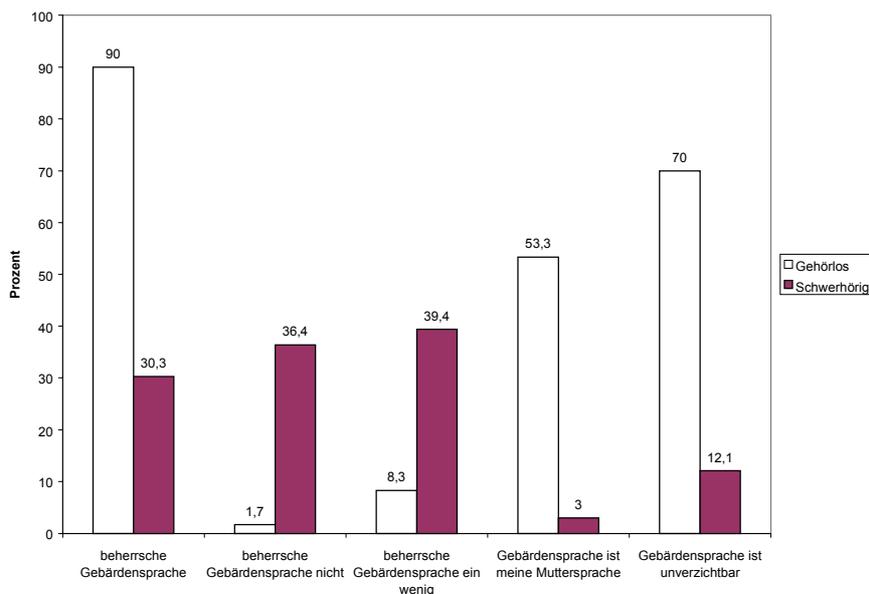
Beinahe drei von vier Gehörlosen (73,3%) haben die Erfahrung gemacht, daß Gebärdensprache nur auf dem Pausenhof benutzt wurde, bei über 60% war Gebärdensprache im Unterricht verboten. 30% haben in der Schule keine Gebärdensprache benutzt.

Bei den Schwerhörigen haben 60% in ihrer Schulzeit keine Gebärdensprache verwendet, das ist doppelt so häufig wie bei den Gehörlosen. Vermutlich ist dies darauf zurückzuführen, daß aufgrund der besuchten Schulen (Schwerhörigen-, Regel- bzw. Integrationsschule) weniger Kontakt mit gehörlosen Schülern bestand. Bei 27,3% war die Gebärdensprache im Unterricht verboten und wurde bei weiteren 18,2% nur auf dem Pausenhof benutzt. Da die Schwerhörigen zur Hälfte außerhalb von Sondereinrichtungen unterrichtet wurden, liegen die Prozentzahlen für den Verbot der Gebärdensprache niedriger; vermutlich ist die Gebärdensprache außerhalb von Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen nicht verboten, da sie dort keine Rolle spielt.

Nur ein geringer Teil der Befragten lernte Gebärdensprache im Unterricht, und dementsprechend wenig wird Gebärdensprache im Unterricht eingesetzt. 9,3% der Gehörlosen und 18,2% der Schwerhörigen geben an, Gebärdensprache von anderen Kindern erlernt zu haben.

Eine mögliche Ursache für die geringe Verwendung der Gebärdensprache im Unterricht könnte in der niedrigen bzw. fehlenden Gebärdensprachkompetenz der Lehrer begründet sein. Nicht einmal 12% der Lehrer der Gehörlosen waren der Gebärdensprache mächtig, bei den Schwerhörigen waren es 9,1%.

### ***Frage 5: Benutzen Sie die Gebärdensprache?***

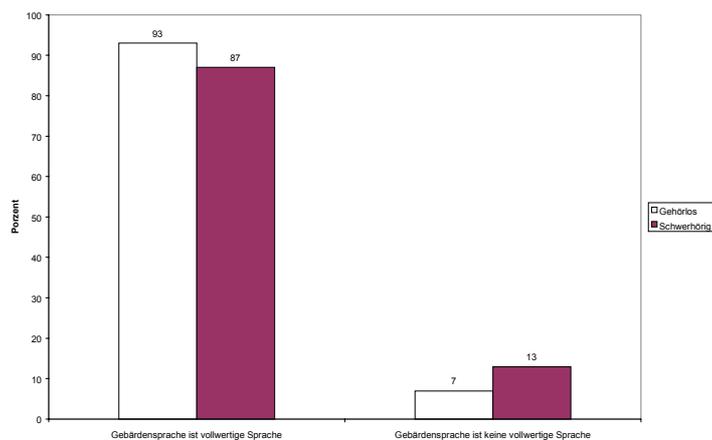


Die Antworten auf die Frage nach der Gebärdensprachkompetenz ergab, daß 90% der Gehörlosen die Gebärdensprache beherrschen und sie für 70% unverzichtbar ist. 53,3% der befragten Gehörlosen betrachten die Gebärdensprache als ihre Muttersprache, nur 1,7% beherrscht sie nicht und 8,3% beherrscht sie wenig.

Bei dieser Frage ist der Kontrast zu den Schwerhörigen besonders deutlich. Lediglich 30% von ihnen beherrscht die Gebärdensprache, 39,4% beherrscht sie ein wenig. 36,4% sind der Gebärdensprache nicht mächtig. Nur 3% betrachten die Gebärdensprache als Muttersprache, für weitere 12% ist sie unverzichtbar.

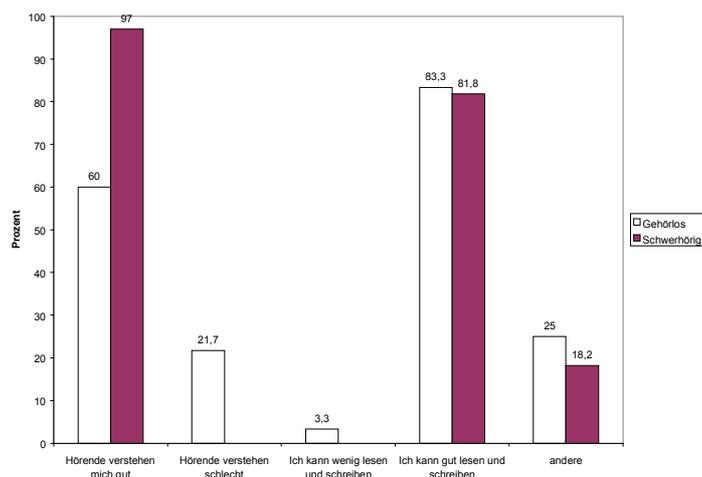
Es zeigt sich, daß die Selbstbezeichnung "gehörlos" auch die Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft bedeutet. Mit 90% beherrschen fast alle Gehörlosen die Gebärdensprache, über 50% betrachtet sie als Muttersprache, 70% hält sie gar für unverzichtbar. Dagegen geben drei von vier Schwerhörigen an, Gebärdensprache wenig bis gar nicht zu beherrschen, nur 3% sehen in ihr eine Muttersprache, lediglich jeder achte hält sie für unverzichtbar.

### ***Frage 6: Ist die Gebärdensprache im Vergleich zur Lautsprache eine gleichwertige Sprache?***



Insgesamt 91% der Teilnehmer (93% der Gehörlosen und 87% der Schwerhörigen) betrachten die Gebärdensprache als vollwertige Sprache, nur 9% verneinen diese Frage.

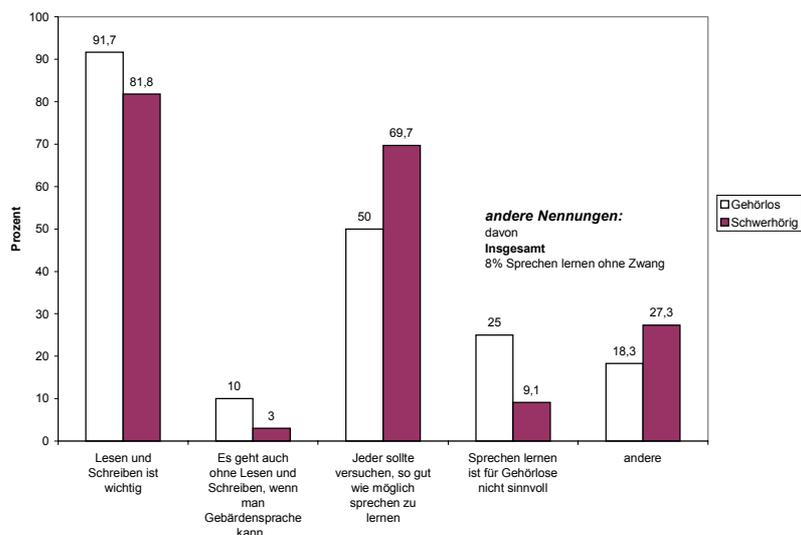
### ***Frage 7: Wie gut beherrschen Sie die Lautsprache?***



Rund 80% aller Beteiligten gibt an, gut lesen und schreiben zu können. Mit 97% beinahe alle Schwerhörigen, aber nur 60% der Gehörlosen werden von Hörenden gut verstanden. 21,7% der Gehörlosen wird von Hörenden schlecht verstanden, 3,3% kann nur wenig lesen und schreiben.

Frage 7 zeigt, daß die Schwerhörigen eine eindeutig höhere Sprechfertigkeit aufweisen als die Gehörlosen. Die hohe Lese- und Schreib-Kompetenz aller Beteiligten ist sicherlich nicht repräsentativ, da alle, die nicht oder schlecht lesen und schreiben können, diesen Fragebogen sicherlich nicht ausgefüllt haben. Unklar ist auch, inwieweit die Selbsteinschätzung mit den realen Fertigkeiten übereinstimmt.

### Frage 8: Welche Bedeutung hat die Lautsprache für Sie?

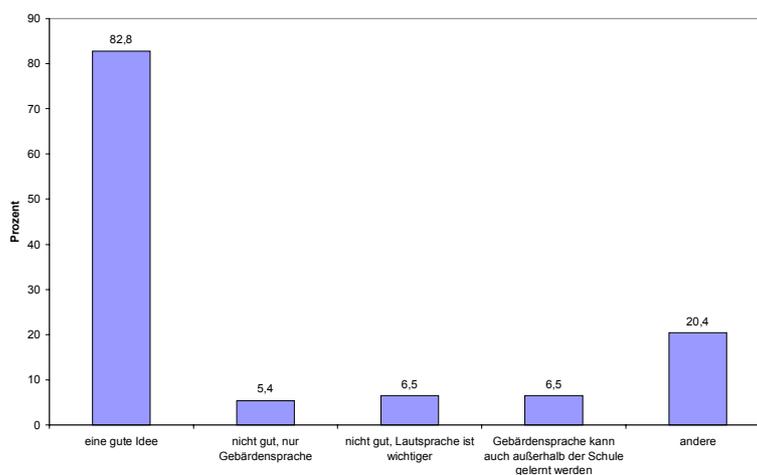


Über 90% der Gehörlosen und über 80% der Schwerhörigen schätzen Lesen und Schreiben als wichtig ein. Allein 10% der Gehörlosen und 3% der Schwerhörigen sind der Meinung, daß auf Lesen und Schreiben verzichtet werden kann, wenn die Gebärdensprache beherrscht wird. Die Hälfte der Gehörlosen und fast 70% der Schwerhörigen halten es für erstrebenswert, daß jeder Gehörlose so gut wie möglich sprechen lernen sollte. Dagegen sind 25% der Gehörlosen und 9,1% der Schwerhörigen der Meinung, daß Sprechen für Gehörlose nicht sinnvoll sei. 8% aller Befragten spricht sich für ein Sprechenlernen ohne Zwang aus.

Die große Mehrheit der Befragten mißt der Fähigkeit des Lesens und Schreibens sowie der bestmöglichen Erlernung der gesprochenen Sprache große Bedeutung zu. Jeder vierte Gehörlose lehnt jedoch das Erlernen des Sprechens als nicht sinnvoll ab, eine Auffassung, in der sie immerhin mit 9,1% der Schwerhörigen übereinstimmen.

Überwiegend scheinen die Befragten gewillt, die Kulturtechniken der hörenden Welt zu erlernen, jedoch wehren sich viele Gehörlose dagegen, zum Sprechenlernen gezwungen zu werden.

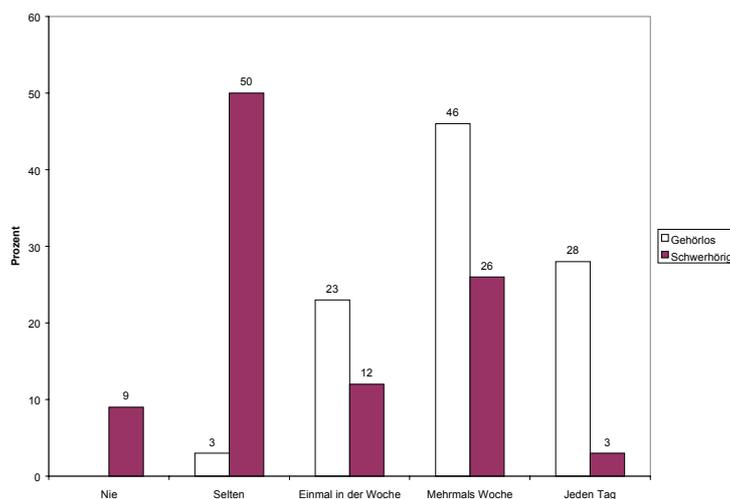
### Frage 9: Was denken Sie über bilingualen Unterricht?



Über drei Viertel aller Befragten befürworten einen bilingualen Ansatz, 11,9% lehnen ihn ab und möchten, daß nur Gebärdensprache (5,4%), bzw. nur Lautsprache (6,5%) unterrichtet wird.

Die Befragten begründeten ihre Zustimmung zum bilingualen Unterricht u.a. mit dem Vorteil der Gebärdensprache beim Wissenserwerb sowie mit der Bedeutung der Lautsprache in der hörenden Welt. 5,1% der Gehörlosen sprach sich für eine Kombination von Gebärdensprache und Schriftsprache aus..

### Frage 10: Wie oft treffen Sie sich mit anderen Gehörlosen?



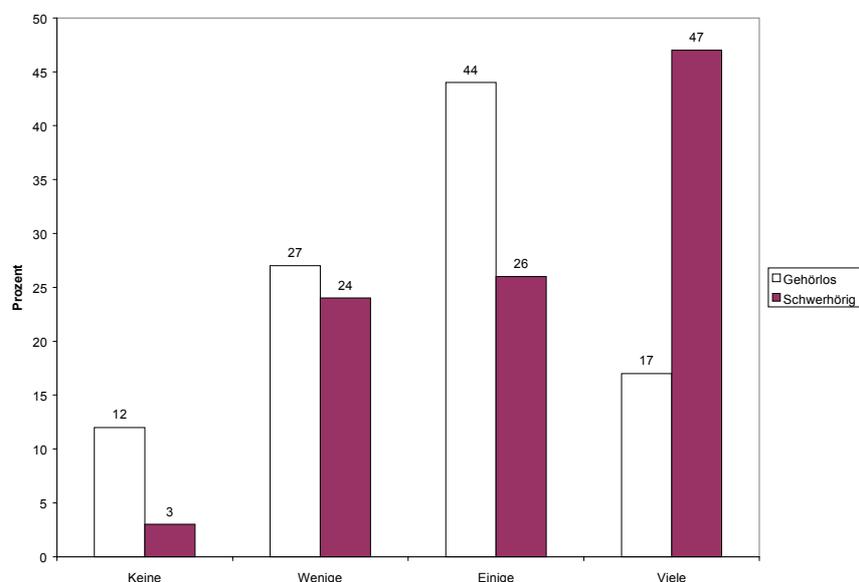
Während sich mit 46% beinahe die Hälfte der Gehörlosen mehrmals in der Woche mit Gehörlosen trifft, tun dies 26% der Schwerhörigen mehrmals die Woche und die Hälfte von ihnen nur selten. 28% der Gehörlosen, aber nur 3% der Schwerhörigen trifft sich

jeden Tag mit anderen Gehörlosen. Kein Gehörloser gab an, sich nie mit anderen Gehörlosen zu treffen, was immerhin 9% der Schwerhörigen als Antwort wählten.

Insgesamt haben Gehörlose häufig Kontakt zu gehörlosen Menschen. Das deutet darauf hin, daß Gehörlose durch ein soziales Zusammengehörigkeitsgefühl verbunden sind.

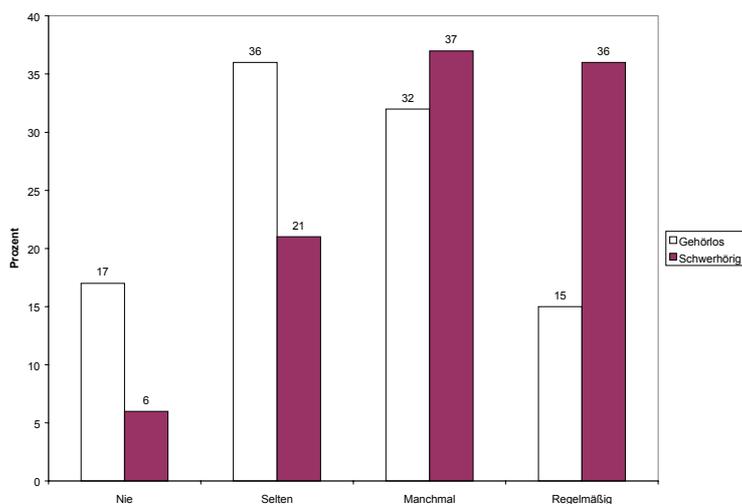
Die Schwerhörigen geben zwar an, deutlich weniger Kontakt zu gehörlosen Personen zu haben, doch faßt man die Antworten zu „einmal“ und „mehrmals die Woche“ sowie „jeden Tag“ zusammen, so ergibt sich doch auch eine relativ große Zahl von Kontakten. Dies könnte mit der besonderen Situation schwerhöriger Menschen zu tun haben, bei der sie weder zu den Hörenden noch zu den Gehörlosen zählen.

### ***Frage 11: Haben Sie hörende Freunde?***



Etwa die Hälfte der Schwerhörigen, aber nur 17% der Gehörlosen gibt an, viele hörende Freunde zu haben. 44% der Gehörlosen haben einige, 27% wenige und 12% gar keine hörenden Freunde. Bei den Schwerhörigen haben 3% keine hörenden Freunde. Sie haben insgesamt mehr hörende Freunde, während die Gehörlosen mehr Kontakt zu anderen gehörlosen Menschen pflegen (siehe auch Frage 10). Die Gehörlosen sind stärker in der gehörlosen Welt eingebunden, die Schwerhörigen hingegen mehr in die hörende Welt integriert.

### ***Frage 12: Nehmen Sie an Aktivitäten Hörender teil?***



Gut die Hälfte aller Gehörlosen nimmt nie bzw. selten, über ein Drittel manchmal an Aktivitäten Hörender teil. Nur 15% der Gehörlosen unternimmt im Vergleich zu 36% der Schwerhörigen regelmäßig etwas mit Hörenden. Mehr als ein Drittel der Schwerhörigen beteiligt sich manchmal an Unternehmungen Hörender, nur 27% selten oder nie.

Auch bei der Auswertung dieser Frage wird deutlich, daß die Schwerhörigen stärker in die hörende Welt integriert sind.

### ***5.2 Schulische Integration: eine gute Voraussetzung für gesellschaftliche Integration?***

Wie die Auswertung der Umfrage gezeigt hat, herrscht bei der Wahl der Schule Einigkeit zwischen Gehörlosen und Schwerhörigen. Die Integrationsschule steht bei beiden Gruppen hoch im Kurs. An zweiter Stelle folgt die Gehörlosenschule, die besonders häufig von den Gehörlosen gewählt wurde. Eine hohe Zahl der Mehrfachnennungen deutet jedoch darauf hin, daß die eigentliche Wunschschule Eigenschaften aus verschiedenen Schultypen vereinen sollte. In den Begründungen für die Schulwahl wird vielfach ein der Regelschule vergleichbares Bildungsniveau gewünscht, ohne auf den Kontakt zu anderen Gehörlosen verzichten zu müssen. Integrationsschulen werden als Chance für eine bessere Eingliederung in die hörende Gesellschaft und als Weg zu besserer Bildung und damit verbesserten Berufsmöglichkeiten verstanden. Sie bieten hörenden wie gehörlosen Kindern die Möglichkeit, einander kennenzulernen und als gleichwertige Partner voneinander und miteinander zu lernen.

Der Wert der lautsprachlichen Kulturtechniken wird von den Teilnehmern sehr hoch eingeschätzt. Damit wird der Wille zur Anpassung und Eingliederung in die hörende Gesellschaft bekundet, die allerdings gerade bei den Gehörlosen nicht um jeden Preis erfolgen soll. Sie wehren sich gegen ein Erzwingen des Sprechens. Jeder gehörlose Mensch sollte deshalb selbst entscheiden, ob es für ihn sinnvoll ist, sprechen zu lernen. Auf keinen Fall dürfe das Sprechenlernen auf Kosten der Allgemeinbildung gehen. Viele Gehörlose geben der Gehörlosenschule die Schuld, durch Fixierung auf das Sprechtraining den Weg zu höherer Bildung zu verstellen. Daß dennoch viele Nennungen auf die Gehörlosenschule entfallen, drückt vermutlich den Wunsch nach Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse gehörloser Menschen aus, wie die Verwendung der Gebärdensprache als auch den Kontakt zu anderen gehörlosen Schülern. Dies spiegelt sich allgemein in den Antworten zur Bedeutung der Gebärdensprache wider, in denen 70% der Gehörlosen Gebärdensprache als unverzichtbar und über 50% als Muttersprache bezeichnen. Unterstrichen wird das Anliegen nach Berücksichtigung speziell gehörloser Bedürfnisse durch die breite Zustimmung aller Befragten zum bilingualen Unterricht. Kommentare bei dieser Frage machten deutlich, daß sich gerade vom Einsatz der Gebärdensprache positive Effekte beim Wissenserwerb erhofft werden. Mittels Gebärdensprache würden die gehörlosen Schüler sich besser auf den Unterrichtsstoff konzentrieren und schneller lernen können, da Gehörlose nach Angaben eines Teilnehmers normalerweise stets zwei Probleme hätten: den sprechenden Lehrer **und** den Unterrichtsstoff zu verstehen.

Ein scheinbar unvereinbares Dilemma für Gehörloser stellt sich folgendermaßen dar: Auf der einen Seite wird in der Gebärdensprache die Muttersprache gesehen, die allein einen gehörlosengerechten Wissenserwerb ermöglicht. Auf der anderen Seite bietet nur das Erlernen der Lautsprache, zumindest der Schriftsprache, und ein gemeinsamer Unterricht mit hörenden Schülern eine gute Vorbereitung für die spätere Partizipation an der hörenden Lebens- und Arbeitswelt. Die gemeinsame Unterrichtung bietet gehörlosen Schülern darüber hinaus einen großen Anreiz zum Sprechen und Erlernen alltäglicher Kommunikationsfertigkeiten, die in einer Sonderschule nicht erworben werden können.

Damit decken sich die in der Umfrage erhobenen Anforderungen an eine Schule für gehörlose Kinder mit den theoretisch erarbeiteten Kriterien für eine sinnvolle Unterrichtung. Dort erwies sich das bilinguale und zugleich kooperative Unterrichtsmodell von

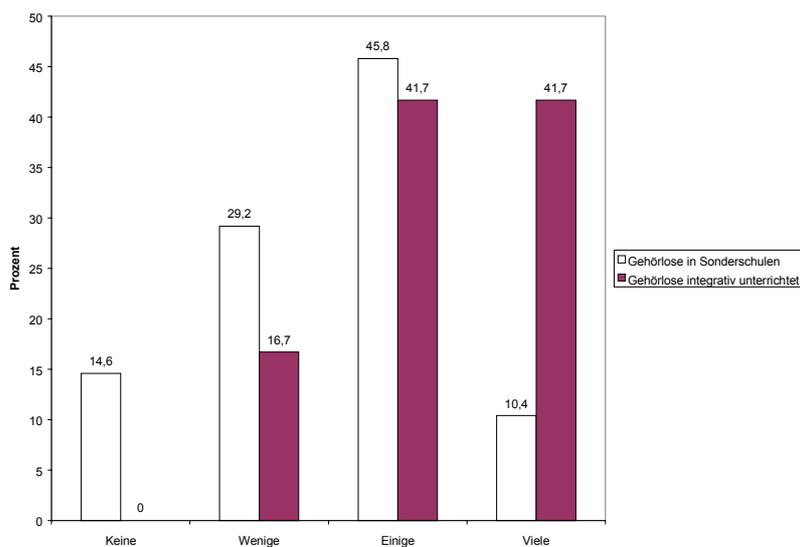
Günther als das Modell, welches die Kriterien sinnvollen Unterrichts für gehörlose Kinder erfüllt. Die bilinguale Konzeption ermöglicht eine Wissensvermittlung in Gebärdensprache sowie den Kontakt zu anderen gehörlosen Kindern. Eine Kooperation mit einer hörenden Schule stellt den Kontakt zu hörenden Schülern inklusive den damit einhergehenden positiven Auswirkungen auf die lautsprachliche Entwicklung wie auch der gesellschaftlichen Integrationsfähigkeit sicher.

Die getrennte Auswertung der Teilnehmer nach ihrer Selbstbezeichnung in Frage 1 zeigte mitunter deutliche Unterschiede im Antwortverhalten beider Gruppen auf. Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß die Schwerhörigen stärker in die hörende Gesellschaft eingebunden sind, sie haben nach eigenen Angaben eine bessere Lautsprachkompetenz und mehr hörende Freunde. Gehörlose hingegen haben häufiger Kontakt zu anderen gehörlosen Menschen und weniger Kontakte zur hörenden Gemeinschaft. Ihr Sprechen wird von Hörenden deutlich weniger gut verstanden als das Schwerhöriger. Es stellt sich die Frage, woraus die stärkere Einbindung der Schwerhörigen in die hörende Gesellschaft resultiert. Ist sie eine Folge der besseren Lautsprachkompetenz aufgrund besserer Hörfähigkeit, oder liegt sie im Besuch von Regel- und Integrationsschulen begründet? Allgemein ist zu fragen, ob aus einer gemeinsamen Unterrichtung von Gehörlosen und Schwerhörigen mit hörenden Schülern eine bessere Lautsprachkompetenz folgt, während der Besuch der Gehörlosenschule zwangsläufig in die gehörlose „Sackgasse“ (Zitat eines Teilnehmers) führt?

Diesen Fragen wurde mit einer gesonderten Auswertung der Antworten von Gehörlosen, die eine Regel- bzw. eine Integrationsschule besuchten, nachgegangen. Es wurde die Hypothese formuliert: Wenn die schulische Integration Einfluß auf die spätere gesellschaftliche Integration hat, müßten gehörlose Schüler, die integrativ unterrichtet wurden, besser in die hörende Gesellschaft integriert sein. Zur Überprüfung dieser Hypothese wurden die Antworten von integrativ beschulten Gehörlosen zur Gebärdensprache- und Lautsprachkompetenz (Frage 5 und 7) sowie die Fragen zu sozialen Kontakten mit Gehörlosen und Hörenden (Frage 10 bis 12) mit den Antworten segregativ unterrichteter Gehörloser verglichen.

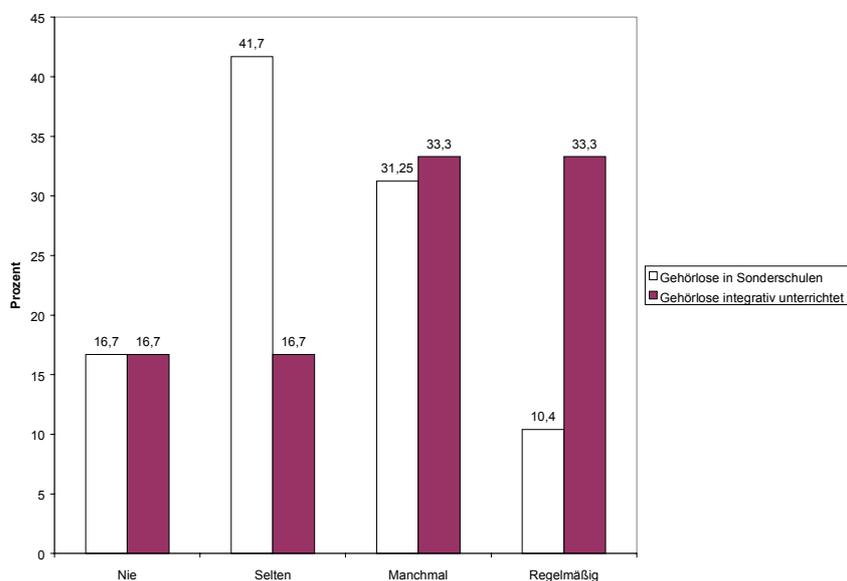
Von den insgesamt 60 Gehörlosen, die an der Umfrage teilgenommen haben, wurden 12 integrativ unterrichtet. Diese geringe Anzahl läßt – wie die Umfrage generell – zwar keine verallgemeinerbaren Aussagen zu, es lassen sich aber dennoch interessante Tendenzen ablesen, die natürlich keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben.

### Sonderauswertung der Frage 11: Haben Sie hörende Freunde?



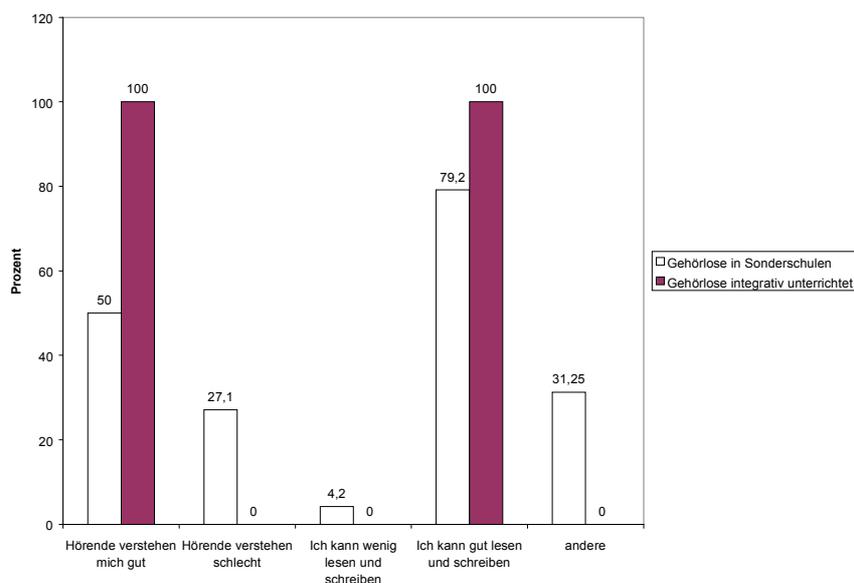
Integrativ unterrichtete Gehörlose geben viermal häufiger als nicht integrativ unterrichtete an, viele hörende Freunde zu haben, über 80% von ihnen haben viele bis einige hörende Freunde, niemand gibt an, keine hörenden Freunde zu haben.

### Sonderauswertung der Frage 12: Nehmen Sie an Aktivitäten Hörender teil?



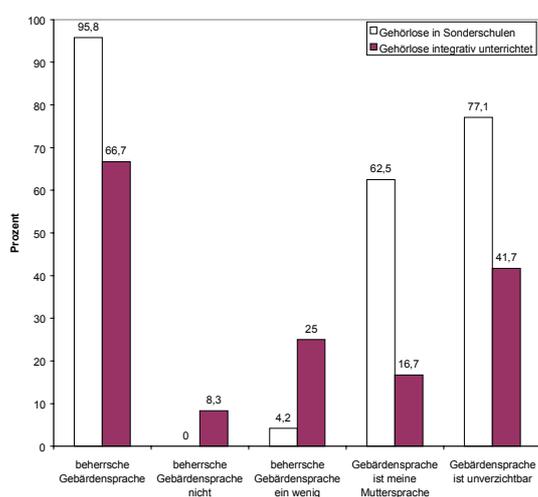
Gehörlose, die gemeinsam mit Hörenden beschult wurden, nehmen dreimal so häufig regelmäßig an Aktivitäten Hörender teil wie nicht integrativ unterrichtete Gehörlose.

### Sonderauswertung der Frage 7: Wie gut beherrschen Sie die Lautsprache?

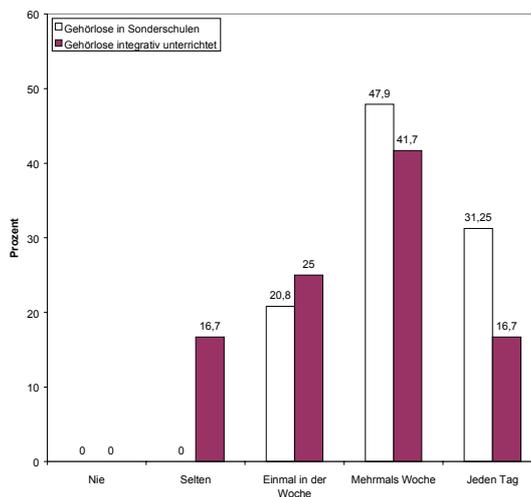


Während alle integrativ unterrichteten Gehörlosen angeben, gut von Hörenden verstanden zu werden und gut lesen und schreiben zu können, sehen sich nur die Hälfte der in Sonderschulen unterrichteten Gehörlosen in der Lage, für Hörende verständlich zu sprechen.

### Sonderauswertung der Fragen 5 und 10: Benutzen Sie die Gebärdensprache?/ Wie oft treffen Sie sich mit anderen Gehörlosen?



**Gebärdensprachkompetenz**



**Kontakt zu anderen Gehörlosen**

Integrativ unterrichtete Gehörlose weisen eine etwas geringere Gebärdensprachkompetenz auf und sehen in der Gebärdensprache weniger häufig ihre unverzichtbare Mutter-

sprache. Sie haben etwas weniger Kontakte zu anderen Gehörlosen als nicht integrativ unterrichtete Gehörlose.

Insgesamt haben integrativ unterrichtete Gehörlose tendenziell eine bessere Lautsprachkompetenz, mehr hörende Freunde und häufiger gemeinsame Aktivitäten mit Hörenden. Andererseits haben sie etwas geringere Gebärdensprachkompetenz und weniger Kontakte zu anderen gehörlosen Menschen. Die gesonderte Auswertung bestätigt also die Hypothese, daß es einen Zusammenhang zwischen schulischer und gesellschaftlicher Integration gibt.

### ***5.3 Zusammenfassung***

Ohne ihre Eigenständigkeit und besonderen Bedürfnisse zu verleugnen, sehen gehörlose Menschen die Notwendigkeit einer Eingliederung in die hörende Gesellschaft durchaus mit großer Klarheit. Auch der Bedeutung der Lautsprache für die erfolgreiche Intergration sind sie sich bewußt. Schriftsprachkompetenz wird durchgehend positiv bewertet, über den Umfang des mühsamen und z.T. entwürdigenden Sprachtrainings wollen allerdings sie selbst entscheiden.

Aus der Einsicht heraus, daß eine isolierte Unterrichtung in Gehörlosenschulen nicht zu gleichberechtigten Bildungs- und Berufschancen führt, wird eine gemeinsame Unterrichtung mit Hörenden angestrebt. Unabdingbar erscheint ihnen dabei zugleich die Verwendung der Gebärdensprache als zentrales Medium der Wissensvermittlung im Rahmen einer bilingualen Unterrichtskonzeption sowie der regelmäßige Kontakt mit anderen gehörlosen Menschen.

Daß eine gemeinsame Unterrichtung tendenziell zu einer besseren Integration in die hörende Gesellschaft führt, zeigt die Auswertung der integrativ unterrichteten Gehörlosen. Gemeinsam mit Hörenden unterrichtete Gehörlose sind besser in die hörende Welt integriert. Interessant ist hierbei, daß trotz guter Integration offenbar der regelmäßige Kontakt zu anderen Gehörlosen wichtig bleibt. Auch bei noch so guter Eingliederung in die hörende Gesellschaft bleiben gehörlose Menschen dennoch in der gehörlosen Welt verwurzelt. Damit dieser Kontakt nicht abreißt, erscheint ein bilingualer und damit auch bikultureller Unterricht sinnvoll.

## Kapitel 6 Schlußbetrachtung

Die vorliegende Arbeit „Zur Integration von nichthörenden Kindern“ hat versucht, die Möglichkeiten der schulischen Integration für gehörlose Kinder zu ergründen. Dazu wurde in **Kapitel 1** die kontroverse Diskussion um die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen beleuchtet. Es zeigte sich, daß in der Pädagogik zwar ein gemeinsames Ziel, nämlich die gesellschaftliche Integration, verfolgt wird, aber über den besten Weg zu dessen Realisierung noch kein Konsens erreicht wurde. Das ist nicht zuletzt auf die Heterogenität der Gruppe der Betroffenen zurückzuführen. In **Kapitel 2** wurde der Begriff der Behinderung untersucht, wobei sich herausstellte, daß es keine allgemeingültige Definition von „Behinderung“ gibt, sondern es sich vielmehr um einen Sammelbegriff mit einer Vielfalt von Bedeutungen handelt. Die Bezeichnung „behindert“ verstellt darüber hinaus die Sicht auf die positiven und „nichtbehinderten“ Eigenschaften der so stigmatisierten Menschen. Daher plädieren viele Pädagogen für einen Verzicht auf die Bezeichnung „behindert“ und mahnen einen sensibleren Umgang mit solchen Bezeichnungen an. Besonders gehörlose Menschen lehnen es ab, sich als Behinderte zu betrachten. **Kapitel 3** zeigte, daß gehörlose Menschen nicht behindert *sind*, sondern daß sie durch die Vorenthaltung der Gebärdensprache sowie durch die fehlende offizielle Anerkennung ihrer Sprache und Kultur behindert *werden*. **Kapitel 4** hat gezeigt, daß es unterschiedliche Modelle zur Unterrichtung gehörloser Schüler gibt, wobei die Diskussion über das „richtige“ bzw. „beste“ Modell sich als besonders kontrovers herausstellte. Die Befragung gehörloser Menschen versetzte mich schließlich in die Lage, diese Frage nicht über die Köpfe der Betroffenen hinweg zu diskutieren, sondern ihre Ansichten und Meinungen zu berücksichtigen. In **Kapitel 5** stellte sich bei der Auswertung der Umfrage heraus, daß auch gehörlose Menschen an einer Integration in die hörende Gesellschaft interessiert sind. Neben diesem Eingliederungswunsch nimmt die Gebärdensprache und der Kontakt zu anderen gehörlosen Menschen einen wichtigen Platz in ihrem Leben ein. Gehörlose Menschen wollen laut der Umfrage beides: eine Integration in die hörende und in die gehörlose Welt. Dazu lehnen sie die Lautsprache keineswegs ab, die Gebärdensprache soll jedoch die Sprache sein, in der hauptsächlich der Wissenserwerb erfolgt. Gerade Vertreter der oralen Methode sehen jedoch in der Gebärdensprache eine Bedrohung der Integration in die hörende Welt (vgl. a. Kapitel 4). Das Erlernen der Lautsprache, wie es an Gehörlosenschule im Sinne der oralen Me-

thode erfolgt, erhält dabei von den Gehörlosen eine klare Absage. Sie lehnen es entschieden ab, zum Sprechen gezwungen zu werden. Der Gehörlosenschule wird darüber hinaus vorgeworfen, den intensiven Lautspracherwerb und das Artikulationstraining auf Kosten der Allgemeinbildung zu betreiben.

Aus der Formulierung der eigenen Bedürfnisse spricht ein erstarktes Selbstbewußtsein von Gehörlosen, das die eigenen Wünsche, wie die Gebärdensprache, ernst nimmt, ohne auf eine Integration in die hörende Welt und die damit verbundenen Vorzüge verzichten zu wollen. Keine der traditionellen Schulformen kann allein diesen differenzierten Bedürfnissen gehörloser Kinder gerecht werden, vielmehr scheint eine Kombination mehrerer Formen die Bedürfnisse am ehesten befriedigen zu können. Ziel muß eine Schulform sein, in der gehörlose Menschen den Hörenden vergleichbare Bildungschancen haben, so daß sie gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben teilhaben können. Eine interessante Möglichkeit scheint dabei das in Kapitel 4 vorgestellte Modell von Günther (1998) zu sein.

Es sollen abschließend auf der Basis der Ergebnisse der Arbeit einige Empfehlungen für die schulische Integration von Gehörlosen formuliert werden:

Die Frage nach einer gemeinsamen Unterrichtung gehörloser Kinder kann nicht pauschal beantwortet werden, da diese Thematik sehr vielschichtig ist und gehörlose Menschen wie alle Menschen sehr individuelle Bedürfnisse aufweisen. Dabei sollte es keine Denkverbote geben, so kann es sein, daß eine separierte Unterrichtung, wie sie z.B. bei schwedischen Gehörlosen praktiziert wird (vgl. Kapitel 4), sich für einige Schüler als richtiger Weg herausstellt. Wichtig hierbei ist, daß gehörlose Menschen zwischen verschiedenen Unterrichtsformen wählen können, da nur sie wissen, welche Bedürfnisse sie haben. Die Ergebnisse der Umfrage haben jedoch gezeigt, daß eine gemeinsame Unterrichtung tendenziell zu einer besseren Integration in die hörende Gesellschaft führt und daß eine große Zahl gehörloser Menschen sehr an einer solchen integrativen Unterrichtung interessiert sind. Gehörlose Menschen wollen sich also in die hörende Gesellschaft integrieren, erwarten als Gegenleistung jedoch die Anerkennung ihrer Bedürfnisse, z.B. durch die Möglichkeit zur Verwendung der Gebärdensprache. Da sie in zwei Welten leben, also bikulturell sind (vgl. Grosjean 1996), bleibt der Kontakt zu anderen gehörlosen Menschen und der Erhalt ihrer Kultur und Sprache unabdingbar. Eine Integration ist keine Einbahnstraße, auch hörende Menschen sollten ihren Teil dazu beitragen und angeregt werden, Gebärdensprache zu erlernen. So müssen Lehrer endlich Gebär-

densprache erlernen, wenn sie gehörlose Kinder unterrichten wollen; besonders sinnvoll erscheint es, gehörlose Muttersprachler in die Unterrichtung einzubeziehen. Neben dem Spaß an der Entdeckung einer neuen Welt und ungeahnter eigener Ausdrucksmöglichkeiten würde dies gehörlosen Menschen signalisieren, daß sie in ihren Besonderheiten akzeptiert und ernst genommen werden. Gäbe es wie in den USA in jedem größeren Unternehmen bzw. Institution einen gebärdensprachkompetenten Ansprechpartner oder mehr Ärzte und Rechtsanwälte, die diese Sprache beherrschten, wäre der Alltag gehörloser Menschen um einiges weniger beschwerlich (behindert?).

Längst fällig ist die offizielle Anerkennung der Gebärdensprache als vollwertige Sprache in Deutschland. Wenn die Forderung nach Integration mehr als nur ein reines Lippenbekenntnis ist, sollte eine Anerkennung der Gebärdensprache sowie das Recht auf die Unterstützung durch Gebärdensprachdolmetscher gehörlosen Menschen endlich der Weg zu einem gleichberechtigten Leben freimachen. Dabei geht es nicht darum, Unterschiede zu zementieren, sondern sie vielmehr als gleichwertige und bereichernde Variation zu akzeptieren.

## Literaturangaben

- Ahlgren, I.: Schwedische Verhältnisse. Die Gebärdensprache in der Gehörlosenpädagogik. In: Prillwitz, S./ Vollhaber, T. (Hrsg.): Gebärdensprache in Forschung und Praxis. Vorträge vom internationalen Kongreß Hamburg, 23.3.-25.3.1990. Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Bd. 14, Hamburg, 1991, 107-115
- Ahrbeck, B.: Schulische Integration und persönliche Entwicklung gehörloser Kinder. In: Hörgeschädigtenpädagogik, 46. Jg., H. 1, 1992, 7-25
- Baker C./ Padden, C.: Focussing on the Non-Manual Components of ASL. In: Siple, P. Understandig Language Through Sign Language Research, New York: Academic Press, 1978
- Bergmann, B./ Wallin, L.: Gebärdensprachforschung und die Gehörlosengemeinschaft. In: Prillwitz, S./ Vollhaber, T. (Hrsg.): Gebärdensprache in Forschung und Praxis. Vorträge vom internationalen Kongreß Hamburg, 23.3.-25.3.1990. Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Bd. 14, Hamburg, 1991, 215-249
- Betriebsgruppe der GEW an der Schule für Hörgeschädigte Bremen: Integration Hörgeschädigter. In: Das Zeichen, 3. Jg., H. 7, 1989, 68-70
- Bishop, J./Gregory, S.: Die Regelbeschulung hörgeschädigter Grundschüler im Vereinigten Königreich. In: Bundesarbeitsgemeinschaft der Eltern und Freunde schwerhöriger Kinder e.V. (Hrsg.): Schwerhörige Schüler in der Regelschule. Internationale Konferenz Berlin, 1.1 2.-4. 12.1988. Hamburg, 1989, 72-88
- Bleidick, U.: Betrifft Integration: behinderte Schüler in allgemeinen Schulen. Konzepte der Integration. Darst. u. Ideologiekritik. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, 1. Auflage 1988
- Bloemers, W.: Placeboformel „Förderschule“? Zur Kritik an einem neuen Begriff. In: Pädagogische Rundschau 47, 1993, 103-107
- Bolton, B.: A factor analytic study of communications skills and non-verbal abilities of deaf rehabilitation clients. Multivariate Behavioral Research 1971, 485-501

- Braunsteiner, Maria-Luise: Erfahrungen mit präventiver Integration an der Wiener Schwerhörigenschule. In: Hörgeschädigtenpädagogik, 47. Jg., H.2, 1993, 103-107
- (BSHG) Bundessozialhilfegesetz: Lehr- und Praxiskommentar. 4. Auflage, Baden-Baden 1994
- Claußen, W. Hartwig: Integration! (... oder lieber nicht?). In: hörgeschädigte kinder. Teil I: 28. Jg., H. 4, 1991, 186-194. Teil II: 29. Jg., H. 1, 1992, 44-49. Teil III: 29. Jg., H. 2, 1992, 103-107
- Deutscher Bundestag: Drucksache 13/9217 vom 25.11.1997: Antrag der Abgeordneten Andrea Fischer (Berlin), Volker Beck (Köln), Marieluise Beck (Bremen), Annelie Buntenbach, Rita Griebhaber, Monika Knoche, Irmingard Schewe-Gerigk und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN: Anerkennung der deutschen Gebärdensprache und der Gehörlosen-Gemeinschaft, 1997
- Ebbinghaus, H./ Heßmann, J.: Gehörlose Gebärdensprache Dolmetschen Chancen der Integration einer sprachlichen Minderheit, SIGNUM-Verlag, Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und zur Kommunikation Gehörloser, hg. von S. Prillwitz, Band 7., 1989
- Eberwein, H.: Zum Stand der Integrationsentwicklung und -forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Dargestellt am Beispiel der Uckermark-Schule in Berlin, der ersten integrativen Grundschule ohne Aussonderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 35, 1984, 20-37
- Eberwein, H.: Zum gegenwärtigen Stand der Integrationspädagogik, Gemeinsames Lernen von behinderten und nichtbehinderten Kindern in einer reformpädagogisch veränderten Grundschule. In: Grundschule 9, 10-15, 1989
- Eberwein, H.: Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs, In: Zeitschrift für Heilpädagogik 10, 1995, 468-476
- Eberwein, H.: Handbuch Integrationspädagogik, Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam Beltz, 4. neugest. Aufl., 1996
- Feuser, G.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Ein Zwischenbericht. Bremen 1984

- Feuser, G.: Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: Eberwein, H.: Handbuch Integrationspädagogik, Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam Beltz, 4. neugest. Aufl., 1996, 215-226
- Forchhammer, G.: Der imitative Sprachunterricht in der Taubstummenschule auf der Basis der Schrift. Schneider: Leipzig, 1899
- Furth, H.: Denkprozesse ohne Sprache. Düsseldorf 1972
- GEW-Betriebsgruppe der Gehörlosenschule Hamburg (Hrsg.): Zur Integration Gehörloser. In: Das Zeichen, 3. Jg., H. 7, 65f, 1989
- Grosjean, F.: Living with Two Languages and Two Cultures, in: Parasnis, Ila (Hg.) Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience, Cambridge: CUP, 1996, 20-37
- Goffman, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/M. 1974
- Göpfert, E.: Die Stellung der Schriftform im Sprachunterricht der eigentlichen, insbesondere der schwachbefähigten Taubstummen. In: Forchhammer, G.: Der imitative Sprachunterricht in der Taubstummenschule auf der Basis der Schrift. Schneider: Leipzig, 1899
- Günther, K.-B.: Schriftsprache bei hör- und sprachgeschädigten Kindern: Bedeutung und Funktion für Sprachaufbau und Entwicklung, dargestellt am Beispiel gehörloser Kinder, Julius Groos Verlag, Heidelberg, 1985
- Günther, K.-B.: Vom unbildsamen Idioten zur Integration in zwei Welten – Spezifische Probleme bei der schulischen Bildung und Erziehung gehörloser Kinder und Jugendlicher. In: Stoellger, N. (Hrsg.): Vielfalt und Differenzierung – Spezialisierung und Integration. Perspektiven der zukünftigen Entwicklung sonderpädagogischer Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin, 1991, 255-263
- Günther, K.-B.: Von der Taubstummenanstalt zum Ressourcen- und Förderzentrum für Hörgeschädigte. In: hörgeschädigte kinder, 35 Jg., H. 2, 1998, 63-71

- Hamburger Arbeitsgruppe zur Zweisprachigkeit Gehörloser in Erziehung und Bildung:  
Konzept zur Zweisprachigkeit Gehörloser als Grundlage eines bilingualen  
Schulversuchs. In: Das Zeichen 22/92, 1992, 430-448
- Heßmann, J.: Welche Schule für gehörlose Kinder? Teil 1: Der Bund Deutscher Taub-  
stummenlehrer und die Integration Hörgeschädigter — ein Tagungsbericht. In:  
Das Zeichen, 2. Jg., H. 6, 1988, 98-108. Teil II: Integrationspädagogik und Ge-  
bärdensprachbewegung - Versuch einer Positionsbestimmung. In: Das Zeichen,  
3. Jg., H. 7, 1989, 58-64
- Hinz, A.: Integration und Heterogenität, Vortrag auf dem Landestreffen der LAG Ge-  
meinsam Leben – Gemeinsam Lernen Schleswig-Holstein. Unveröff. Skript,  
1995
- Hollweg, U.: Integration hochgradig hörbeeinträchtigter Kinder in Grundschulklassen.  
Neuwied; Berlin: Luchterhand, 1999
- Hoth, Dr. S., Hals-Nasen-Ohren-Klinik, Im Neuenheimer Feld 400, 69120 Heidelberg:  
High-tech im Innenohr, o.J., <http://www.uni-heidelberg.de/uni/presse/rc4/5.html>
- Jussen, H.: Integration Hörgeschädigter — Überlegungen zum gegenwärtigen Stand der  
Diskussion. In: Hörgeschädigtenpädagogik, 38. Jg., H. 5, 1984, 286-302
- Jussen, H. /Kröhnert, O.: Handbuch der Sonderpädagogik, Band 3, Pädagogik der Ge-  
hörlosen und Schwerhörigen, Herausgegeben von Carl Marhold, Verlagsbuch-  
handlung Berlin, 1982
- Kerkhoff, W.: Offener Unterricht. In: Gregor Dupuis und Winfried Kerkhoff (Hrsg.):  
Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebie-  
te. Berlin: Edition Marhold 1992
- Kern, E.: Theorie und Praxis eines ganzheitlichen Sprachunterrichts für das gehörge-  
schädigte Kind. Herder: Freiburg, 1958
- Klingl, A./ Salz, W.: Gemeinsame Erziehung und Bildung hörbehinderter und nichtbe-  
hinderter Kinder in der Schule. Positionspapier des Bundes Deutscher Taub-  
stummenlehrer zur Integration schwerhöriger und gehörloser Schüler(-innen) in  
allgemeinbildenden und weiterführenden Schulen. In: Hörgeschädigtenpädago-  
gik, 44. Jg., H. 1, 1990, 49-53

- Krebs, H.: Gesundheit – Krankheit – Behinderung. In: Zwierlein, E. (Hrsg.): Handbuch, Integration und Ausgrenzung. Luchterhand, 1999, 39-55
- Kretschmann, R.: Methodik und Didaktik integrativen Unterrichtens. In: Mohr, Hans (Hrsg./zsgest. von) Integration verändert Schule: Konzepte der Arbeit sonderpädagogischer Förderzentren. - Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, 1993
- Kröhnert, O.: Die sprachliche Beeinträchtigung der Gehörlosen und ihre Behandlung. In: Knura, G. / Neumann, B.: Pädagogik der Sprachbehinderten. Carls Marhold Verlagsbuchhandlung Berlin, 1980, 372-376
- Kröhnert, O.: Das Selbstverständnis der Gehörlosenbildung in der Gegenwart. In: Bericht vom Internationalen Kongreß für Bildung und Erziehung Hörgeschädigter, Hamburg 1980. Heidelberg: Groos 1984, 18-25
- Kyle, J.: Die Gehörlosengemeinschaft: Kultur, Gebräuche und Tradition. In: Prillwitz, S./ Vollhaber, T.: Gebärdensprache in Forschung und Praxis. Verlag hörgeschädigte kinder GmbH, 1986, 201-215
- Ladds, P.: Gehörlosenkultur: Sie finden und fördern. In: Das Zeichen 24/1993, 1993, 190-197
- Leonhardt, A. (Hrsg.): Schulische Integration Hörgeschädigter. Luchterland Verlag GmbH Neuwied, Kriftel, Berlin, 1996a
- Leonhardt, A.: Didaktik der Unterrichts für Gehörlose und Schwerhörige, Luchterland Verlag GmbH Neuwied, Kriftel, Berlin, 1996b
- Limbach, A.: Von der »Integration« der Gebärdensprache. Kölner Arbeiten zur Sprachpsychologie, Bd. 2., Frankfurt am Main, 1991
- Linder, G.: Grundlagen der pädagogischen Audiologie. Berlin 1975
- Lindner, R.: Untersuchungen über die Rechtschreibung tauber und hörender Schulkinder. Ein Beitrag zur Theorie der Wortvorstellung. In: Zeitschrift für Pädagogik 14/1913
- Löwe, Armin: Zur Beschulung hörgeschädigter Kinder in Regelschulen. In: hörgeschädigte kinder, 19. Jg., 11. 2, 94-101, 1982
- Löwe, A.: Gehörlosenpädagogik. In: Solarova, S. (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart, 1983, 12-48

- Löwe, A.: Pädagogische Hilfen für hörgeschädigte Kinder in Regelschulen. Eine Handreichung für Eltern und Lehrer gehörloser und schwerhöriger Regelschüler. Heidelberg, 1987
- Löwe, A.: Zur schulischen Integration gehört auch die soziale Integration. In: hörgeschädigte Kinder, 27. Jg., H. 4, 1990, 202-212
- Löwe, A.: Möglichkeiten und Grenzen einer Beschulung gehörloser und schwerhöriger Kinder in Regelschulen — Erfahrungen aus fünfundzwanzigjähriger Praxis. In: Hörgeschädigtenpädagogik, 45. Jg., H. 4, 1991, 226-233
- Löwe, A.: Hörgeschädigtenpädagogik international. Heidelberger Sonderpädagogische Schriften, Bd. 19, Heidelberg, 1992a
- Löwe, A.: Pädagogische Hilfen für hörgeschädigte Kinder in Regelschulen. Eine Handreichung für Eltern und Lehrer gehörloser und schwerhöriger Regelschüler. Heidelberg, 1992b
- Löwe, A.: Die schulische Integration hörgeschädigter Kinder — ein Angebot und eine Herausforderung. In: Die Sonderschule. Jg. 39, 11., 1994, 321-332
- Lynas, W. u.a.: Diskussion zum Thema: Theorie und Praxis der Integration in Großbritannien. In: Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter (Hrsg.): Begabungsentfaltung gehörloser Schüler durch gemeinsames Lernen mit Nichtbehinderten. Vaduz, Fürstentum Liechtenstein, 1992, 147-171
- Mähler, B./Schröder, St.: Kleines Schulllexikon für Lehrer in den neuen Bundesländern, Cornelsen Scriptor, Frankfurt 1991
- Medizinische Fakultät Regensburg, Bereich HNO,  
<http://www.uni-regensburg.de/Fakultaeten/Medizin/HNO/ci/ci.htm>, 1999
- Meier, R./ Heyer, P.: Grundschule – Schule aller Kinder. In: Eberwein, H.: Handbuch Integrationspädagogik, Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam Beltz, 4. neugest. Aufl., 1996, 227-236
- Müller, R. J.: ...ich höre – nicht alles! Hörgeschädigte Mädchen und Jungen in Regelschulen. Unveröffentlichte Dissertation an der Technischen Universität Berlin. Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften. Berlin. 1993

- Müller, R.: Für und wider die integrative Beschulung hörgeschädigter Kinder. In: Löwe, A./ Müller, R.: Für und wider die integrative Beschulung hörgeschädigter Kinder – Ein Streitgespräch zwischen Prof. Armin Löwe , Heidelberg und Dr. René J. Müller, Riehen. Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 63, 1994, 501-513
- Müller, R./Hans, M. (Hrsg.): Hörgeschädigte in der Schule. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand 1998
- Muth, J.: Zur bildungspolitischen Dimension der Integration In: Eberwein, H.: Handbuch der Integrationspädagogik, Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam, Beltz, 4. neugest. Aufl. 1996, 17-24
- Paul, K.: Die schulische und soziale Integration von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Schwerhörigkeit. In: Müller, R./Hans, M. (Hrsg.): Hörgeschädigte in der Schule. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand 1998, 17-101
- Plath, P. (Hrsg.): Lexikon der Hörschäden. Heidelberg 1993
- Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt, Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen: Leske + Budrich, 1993
- Prillwitz, S.: Informationsbrief zum Thema: Die Deutsche Gebärdensprache und die Verwendung von Gebärden in der Erziehung Gehörloser. In: Prillwitz, S. (Hrsg.): Die Gebärde in Erziehung und Bildung Gehörloser, Internationaler Kongreß am 9. Und 10. November 1985 im Congress Centrum Hamburg, Tagungsbericht, Verlag hörgeschädigte kinder GmbH Hamburg, 1986
- Prillwitz, S.: Zum Gebärdenspracherwerb gehörloser Kinder. In: Das Zeichen 3/1988, 1988, 76-84
- Prillwitz, S. (Hrsg.): Zeig mit deine Sprache! Elternbuch Teil 1: Zur Früherziehung gehörloser Kinder in Lautsprache und Gebärden. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. SIGNUM-Verlag, Hamburg 1991a
- Prillwitz, S. (Hrsg.): Zeig mit beide Sprachen! Elternbuch Teil 2: Vorschulische Erziehung gehörloser Kinder in Laut- und Gebärdensprache. SIGNUM-Verlag, Hamburg 1991b

- Prillwitz, S./ Vollhaber, T.: Gebärdensprache in Forschung und Praxis. Verlag hörgeschädigte Kinder GmbH, 1986
- Prillwitz, S./ Vollhaber, T. (Hrsg.): Gebärdensprache in Forschung und Praxis. Vorträge vom internationalen Kongreß Hamburg, 23.3.-25.3.1990. Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Bd. 14, Hamburg, 1991, 215-249
- Prillwitz, S. (Hrsg.): Gebärden und Gebärdensprache in der Pädagogischen Arbeit, Band 5, SIGNUM-Verlag Hamburg, 1994
- Pufhan, U.: Stellungnahme des Elternverbandes Deutscher Gehörlosenschulen e.V. zur Entschließung der 6. Bundesdirektorenkonferenz Mai 1993 in Rust/Osterreich. In: Das Zeichen, 7. Jg., H. 26, 1993, 482f
- Raidt, P.: Perspektivenwechsel in der Hörgeschädigtenpädagogik. In: Sander, A. u.a. (Hrsg.): Gemeinsame Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche. Jahresbericht 1989 aus dem Saarland. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 4, St. Ingbert, 1990, 263-299
- Ruoß, M.: Kommunikation Gehörloser. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle. 1994
- Sacks, Oliver: Stumme Stimmen. Reise in die Welt der Gehörlosen, Reinbek bei Hamburg: rororo, 1992
- Sander, A.: Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: Eberwein, Hans: Handbuch Integrationspädagogik, Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam Beltz, 4. neugest. Aufl. 1996, 99-107
- Schuster, J.: Dennis H. oder Wie integriere ich ein hörbehindertes Kind in einer Regelschule? In: hörgeschädigte Kinder, 26. Jg., H. 3, 1989, 124-127
- Sennheiser Elektronik KG: Gebrauchsanleitung. System 2013, o.O., 1993
- Speck, Otto: System Heilpädagogik, Eine ökologisch reflexive Grundlegung, 2. aktualisierte Auflage. München; Basel; Reinhardt 1991
- Teuber, H.: Die Ethik des Cochlear Implantation bei Kleinkindern- Was wir dazu sagen, aus: [www.taubenschlag.de](http://www.taubenschlag.de), o.J.
- Tvingstedt, A.-L.: Der schwerhörige Schüler in der Klasse. In: Bundesarbeitsgemeinschaft der Eltern und Freunde schwerhöriger Kinder e.V. (Hrsg.): Schwerhörige

Schüler in der Regelschule. Internationale Konferenz Berlin, 1.12.-4.12.1988.  
Hamburg, 1989, 60-71

Uden, A. van: A world of language for deaf children. Part Integration: Basic principles  
– A maternal reflective method. Amsterdam an Lisse 1977

Uden, A. van: Gebärdensprachen von Gehörlosen und Psycholinguistik Eine kritische  
Bestandsaufnahme, Edition Schinderle, Heidelberg 1987

Weissen, J.: Zur Einschulung des hörgeschädigten Kindes. In: Schweizerischer Verband  
für Taubstumm- und Gehörlosenhilfe (Hrsg.): Das hörgeschädigte Kind in der  
deutschsprachigen Schweiz. Therapeutische und heilpädagogische Aspekte.  
Walter-Verlag, Bern, 1982, 86-94

Wisch, F.-H./ Prillwitz, S.: Die Gebärdensprache Gehörloser. In: Prillwitz 1991 b, 1991,  
147-178

Wocken, Hans: Offener Unterricht. Integrationsklassen in Hamburg.

[http://bidok.uibk.ac.at/texte/21offener\\_u.html](http://bidok.uibk.ac.at/texte/21offener_u.html)

# Anhang

## Fragebogen

### 1. Wie würden Sie sich selbst bezeichnen?

Ich bin gehörlos    Ich bin schwerhörig    Ich bin nichthörend

andere Möglichkeit:

---

---

### 2. Welche Schulform haben Sie besucht?

Gehörlosenschule    Regelschule    Integrationsschule (hörende und gehörlose Kinder zusammen)

andere:

---

---

### 3. Wenn Sie gehörlose Kinder hätten, in welche Schule würden sie sie schicken?

Gehörlosenschule    Regelschule    Integrationsschule (hörende und gehörlose Kinder zusammen)

andere:

---

---

Warum ? (Bitte begründen Sie Ihre Entscheidung!)

---

---

**4. Welche Rolle spielte die Gebärdensprache in ihrer Schullaufbahn? (mehrere Kreuze sind erlaubt!)**

- Gebärdensprache war im Unterricht verboten.
- Gebärdensprache wurde nur auf dem Pausenhof benutzt.
- Ich habe in der Schule keine Gebärdensprache benutzt.
- Gebärdensprache wurde im Unterricht eingesetzt.
- Unsere Lehrer beherrschten die Gebärdensprache.
- Ich habe die Gebärdensprache im Unterricht erlernt.
- andere:

---

---

**5. Benutzen Sie die Gebärdensprache? (mehrere Kreuze sind erlaubt!)**

- Ich beherrsche die Gebärdensprache.
- Ich beherrsche die Gebärdensprache nicht.
- Ich beherrsche die Gebärdensprache ein wenig.
- Gebärdensprache ist meine Muttersprache.
- Gebärdensprache ist für mich unverzichtbar.

**6. Ist die Gebärdensprache im Vergleich zur Lautsprache eine gleichwertige Sprache?**

- Die Gebärdensprache ist eine vollwertige Sprache.
- Die Gebärdensprache ist eine keine vollwertige Sprache.

**7. Wie gut beherrschen Sie die Lautsprache (die deutsche Sprache)? (mehrere Kreuze erlaubt!)**

- Hörende verstehen mich gut, wenn ich spreche.     Hörende verstehen mich schlecht.
- Ich kann nicht/nur wenig lesen und schreiben.     Ich kann gut lesen und schreiben.
- andere Möglichkeiten:

---

---

**8. Welche Bedeutung hat die Lautsprache für Sie? (mehrere Kreuze sind möglich!)**

- Lesen und Schreiben ist wichtig.
- Es geht auch ohne Lesen und Schreiben, wenn man Gebärdensprache kann.
- Jeder sollte versuchen, so gut wie möglich sprechen zu lernen.
- Lesen und Schreiben sind wichtig, Sprechen lernen ist für Gehörlose nicht sinnvoll.
- Andere Meinungen:

---

---

---

---

---

**9. Was denken Sie über den bilingualen Unterricht (mit Gebärdensprache und Lautsprache) Bitte begründen Sie Ihre Meinung! (mehrere Kreuze sind möglich!)**

- Finde ich eine gute Idee.
- Finde ich nicht gut, lieber nur Gebärdensprache.
- Finde ich nicht gut, Lautsprache ist wichtiger als Gebärdensprache.
- Gebärdensprache kann auch außerhalb der Schule gelernt werden.
- andere Meinung/Kommentar:

---

---

---

---

**10. Wie oft treffen Sie sich mit anderen Gehörlosen?**

- Nie    Selten    Einmal in der Woche    Mehrmals in der Woche    Jeden Tag

**11. Haben Sie hörende Freunde?**

- Keine                       Wenige                       Einige                       Viele

