



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Gehörlosigkeit - Die behinderte Kultur?

Das Selbstverständnis Gehörloser als sprachliche und
kulturelle Minderheit und dessen Rezeption in Werken
der Sonder- und Heilpädagogik“

Verfasserin

Verena Topitz

angestrebter Akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.Phil.)

Wien, im September 2009

Studienkennzahl lt. Studienplan:

A-297

Studienrichtung lt. Studienplan:

Pädagogik

Betreuer:

Univ. Ass. Dr. Mikael Luciak

Danksagung

Während meines Studiums und der Erarbeitung der vorliegenden Diplomarbeit haben mich viele Personen begleitet und in vielfältiger Weise unterstützt. Dafür bedanke ich mich herzlich. Mein besonderer Dank gilt:

Meinem Betreuer Univ. Ass. Dr. Mikael Luciak, der mich während der Bearbeitung mit viel Geduld unterstützt und mir durch seine fachlichen Anregungen und sein interessiertes und kritisches Nachfragen in zahlreichen Gesprächen neue Sichtweisen eröffnet, mich auf neue Ideen und damit immer einen Schritt weiter gebracht hat.

Meiner Mutter Mag.^a Barbara Kaiser, die mich neben der finanziellen Unterstützung besonders durch ihr Interesse für meine Tätigkeit während des gesamten Studiums und insbesondere an der Thematik der Diplomarbeit sowie ihr kontinuierliches Feedback immer wieder motiviert und gestärkt hat. Danke für die Anteilnahme, dein Vertrauen und den Rückhalt.

Meinem Vater Albert Topitz, der mir ebenso durch finanzielle Hilfe mein Studium erleichtert und die Absolvierung von Praktika ermöglicht hat und mir insbesondere bei der Themenfindung und Titelausarbeitung der Diplomarbeit eine große Unterstützung war.

Meiner Freundin Mag.^a Eva Reschreiter, die nicht nur für den notwendigen Ausgleich gesorgt, sondern auch bei der Korrekturarbeit großes Engagement gezeigt und wertvollen Anregungen geliefert hat.

Und nicht zuletzt meinem Freund Mag. (FH) Robert Hack, der in der besonders arbeitsintensiven Schlussphase mit großer Selbstverständlichkeit in die Rolle meines Privatsekretärs geschlüpft ist und mir in jeder nur erdenklichen Weise helfend zur Seite stand. Danke für die viele Zeit, die unzähligen konstruktiven Verbesserungsvorschläge und die Sorgen um mein leibliches Wohl.

Inhaltsverzeichnis

1	<i>EINLEITUNG</i>	1
2	<i>PERSÖNLICHER STANDPUNKT UND AUSGANGSPUNKT DER KRITIK</i>	7
	<i>A. THEORETISCHER RAHMEN</i>	13
3	<i>BEGRIFFSBESTIMMUNG</i>	13
3.1	KULTUR	14
3.2	GEHÖRLOS	16
3.2.1	Gehörlosigkeit als kulturelle Komponente	17
3.2.1.1	Gebärdensprache(n)	17
3.2.1.2	Gehörlosengemeinschaft	18
3.2.1.3	Facetten der Gehörlosenkultur	21
3.2.2	Gehörlosigkeit als Behinderung	22
3.2.2.1	Reine Definitionssache?	22
3.3	MINDERHEIT	24
3.3.1	Economic Opportunity	26
3.3.2	Communicative Self-Representation	26
3.3.3	Preferred Lifestyle	28
4	<i>GESCHICHTE DER GEHÖRLOSENPÄDAGOGIK</i>	31
4.1	ANFÄNGE DER GEHÖRLOSENBILDUNG	31
4.2	DAS „GOLDENE ZEITALTER“	31
4.3	DER MAILÄNDER KONGRESS	32
4.4	POST-MAILAND	33
5	<i>MENSCHENBILDER</i>	37
5.1	DEFIZITMODELL	37
5.2	DIFFERENZMODELL	38
5.2.1	Bilingualismus im Unterricht	39
5.3	MENSCHENBILDER IN DER SONDER- UND HEILPÄDAGOGIK	39
	<i>B. KRITISCHE DISKURSANALYSE</i>	45
6	<i>FORSCHUNGSMETHODE</i>	45
6.1	WAHL DER METHODE	45
6.2	DIE DISKURSANALYSE	46
6.3	DER DISKURSBEGRIFF	46
6.4	GEMEINSAMKEITEN DER DISKURSANALYSEN	48
6.5	DIE KRITISCHE DISKURSANALYSE	50
6.5.1	Macht	50

6.5.2	Was macht die Diskursanalyse zu einer Kritischen Diskursanalyse?	51
6.6	STRUKTUR DES „DISKURSIVEN GEWIMMELS“	54
6.6.1	Spezialdiskurs und Interdiskurs	54
6.6.2	Diskursebenen	55
6.6.3	Diskursfragmente	55
6.6.4	Diskursstränge	55
6.6.5	Diskursposition	56
6.7	VORANNAHMEN	56
6.8	GROBE VORGEHENSWEISE	56
6.9	ERSTELLUNG DES MATERIALCORPUS	57
7	FEINANALYSE EINES DISKURSFRAGMENTS	61
7.1	INSTITUTIONELLER RAHMEN	62
7.1.1	Die Autorin	62
7.1.2	Zielleserschaft und Ziel des Buches	63
7.1.3	Aufbau des Buches	63
7.1.4	Aufbau des ausgewählten Kapitels	64
7.2	„TEXT-’OBERFLÄCHE’“	65
7.2.1	Diskursstruktur - Inhaltswiedergabe	65
7.3	ANGESPROCHENE THEMEN	84
7.3.1	Aussagen zu Gehörlosenpädagogik und GehörlosenpädagogInnen	84
7.3.2	Kategorisierung von Gehörlosen	85
7.3.3	Aussagen zur Gehörlosigkeit	86
7.3.4	Aussagen über Gehörlose	86
7.3.5	Aussagen zum Methodenstreit	87
7.3.6	Aussagen zu Sprache	87
7.3.7	Aussagen zu Integration und Segregation	88
7.3.8	Aussagen über Hörende	88
7.3.9	Diskursverschränkung Medizin und Technik	89
7.4	SPRACHLICH-RHETORISCHE MITTEL	90
7.4.1	Argumentationsstrategien	91
7.4.1.1	Relativierung	91
7.4.1.2	Verallgemeinerung	92
7.4.1.3	Kontrastierung und Parallelisierung	93
7.4.1.4	Beweisführung	93
7.4.2	Kollektivsymbole, Führenwörter & Metaphern	93
7.5	INHALTLICH-IDEOLOGISCHE AUSSAGEN	95
7.5.1	Einstellung zu Gehörlosen und der Gehörlosengemeinschaft	95
7.5.2	Integrationsverständnis	96
7.5.3	Menschenbild	97
7.6	ZUSAMMENFASSENDE INTERPRETATION	97

8	STRUKTURANALYSE DES GESAMTEN DISKURSTRANGS	99
8.1	ZENTRALE THEMEN DES DISKURSTRANGS	99
8.1.1	Gehörlosenpädagogik und GehörlosenpädagogInnen	99
8.1.2	Gehörlosigkeit und Hörverlust	100
8.1.3	Schulen	100
8.1.4	Rolle der Eltern.....	100
8.1.5	Integration – Segregation.....	101
8.1.6	Auswirkung der Gehörlosigkeit.....	101
8.1.7	Diskursverschränkungen	101
8.2	DEFINITIONEN VON GEHÖRLOSIGKEIT	103
8.3	AUSSAGEN ZUR BEDEUTUNG DER GEHÖRLOSIGKEIT	104
8.4	AUSSAGEN ÜBER GEBÄRDENSPRACHEN	105
8.4.1	Argumentationsstrategien bezüglich der Gebärdensprachen	107
8.4.1.1	Ja, aber... Gebärdensprachen sind für Eltern schwer zu erlernen	107
8.4.1.2	Ja, aber... Gebärdensprachen können nur für Gehörlose untereinander genützt werden	108
8.4.1.3	Ja, aber... Gebärdensprachen sind für Integration nicht geeignet.	108
8.4.1.4	Ja, aber... nur wenn der Lautspracherwerb fehlschlägt.....	109
8.4.1.5	Ja, aber... Entscheidung liegt nicht in der Hand der PädagogInnen.....	109
8.4.1.6	Ja, aber... am wichtigsten sind Hörgeräteversorgung, Hörerziehung und Lautsprache	110
8.4.1.7	Ja, aber... werden heutzutage nicht mehr benötigt.....	111
8.5	DISKURSIVE EREIGNISSE.....	112
8.5.1	Entdeckung des Hörens	113
8.5.2	Entwicklung des Cochlea Implantats.....	114
8.5.3	Entdeckung der Gebärdensprache	114
8.6	INHALTLICH-IDEOLOGISCHE AUSSAGEN.....	115
8.6.1	Vermittelte Bilder der Gehörlosengemeinschaft	115
8.6.2	Konsequenzen für die Sonder- und Heilpädagogik	118
8.6.3	Dominantes Integrationsverständnis.....	119
8.6.4	Aspekte des Gegendiskurses.....	120
8.6.5	Dominantes Menschenbild	121
9	ZUSAMMENFASSENDE INTERPRETATION	123
9.1	BEITRAG ZUR AKZEPTANZ DER GEBÄRDENSPRACHEN.....	123
9.2	BEITRAG ZUR AKZEPTANZ DER GEHÖRLOSENGEMEINSCHAFT	128
9.3	HINWEISE AUF EINE ETABLIERUNG DES GEGENDISKURSES	131
9.4	KONFRONTATION DER ERGEBNISSE MIT MENSCHENBILDERN DER SONDER- UND HEILPÄDAGOGIK.....	135
9.5	SCHLUSSFOLGERUNGEN	137
	MATERIALCORPUS.....	141
	LITERATURVERZEICHNIS.....	143

C. ANHANG.....	151
FEINANALYSIERTER ARTIKEL	151
ZUSAMMENFASSUNG	163
ABSTRACT.....	165
LEBENSLAUF	167

1 Einleitung

Im Laufe meines Studiums der Heil- und Integrativen Pädagogik hatte ich die Möglichkeit, das Thema Gehörlosigkeit aus verschiedenen Perspektiven kennen zu lernen. Ich erfuhr von Gehörlosen zunächst als Unterkategorie von „Menschen mit Behinderung“ und lernte Gehörlosigkeit als extremste Form des Hörverlusts kennen. Ich befasste mich mit Begriffen wie „Taubheit“, „an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit“, „Hörschädigung“ und „Kommunikationsbehinderung“ und den speziellen Problemen gehörloser Kinder in der „Hörgeschädigtenpädagogik“ sowie der „Sprachheilpädagogik“.

Durch eine zweisemestrige Lehrveranstaltung von Frau Mag.^a Helene Jarmer, Präsidentin des Österreichischen Gehörlosenbundes (ÖGLB), wurde mein bisheriges Wissen auf dem Gebiet der „Gehörlosenpädagogik“ durch völlig neue Aspekte umfassend erweitert, spezifiziert und verunsichert. Die Vortragende, die ich erleben durfte, passte nicht im Geringsten in mein Bild eines „kommunikationsbehinderten“ Menschen. Begleitet von zwei DolmetscherInnen informierte sie uns, wie andere ProfessorInnen vor ihr, über die besondere Situation Gehörloser und die Probleme gehörloser Kinder. Doch stand mit einem Mal nicht das Ausmaß an Hörverlust im Vordergrund, sondern eine gänzlich andere Form der Behinderung, nämlich eine Behinderung, die nicht an den gehörlosen Personen selbst festzumachen ist, sondern von außen konstruiert und begünstigt wird. In diesem Zusammenhang erschienen gehörlose Personen als Menschen mit einer eigenen, faszinierenden Sprache und einer spezifischen Kultur, und die beschriebenen Probleme gingen nicht selbstverständlich von ihnen aus, sondern entstanden durch ein unangepasstes Umfeld, welches sie in ihrem alltäglichen Leben und ihrer Entwicklung behindert.

Der Titel meiner Diplomarbeit: „Gehörlosigkeit – Die behinderte Kultur?“ soll diese gegensätzlichen Herangehensweisen widerspiegeln. Er ist ein Hinweis darauf, dass wir es in der Gehörlosenpädagogik scheinbar mit dem Phänomen zu tun haben mit Personen zu arbeiten, die durch ihren Hörverlust als Menschen mit Behinderung bezeichnet werden, die gleichzeitig jedoch als Gemeinschaft vermehrt den Anspruch erheben, als Menschen mit einer eigenständigen Kultur und Sprache anerkannt zu werden. Darüber hinaus soll der Titel auf eine weitere Bedeutung des Begriffes „behindert“ verweisen und zwar im Sinne von „behindert-werden“.

Die Frage diesbezüglich ist, ob Sonder- und HeilpädagogInnen die Identitätsentwicklung Gehörloser und ihre Emanzipationsbestrebungen fördern, oder - bewusst oder nicht -

behindern. Denn mit den ungleichen Sichtweisen über gehörlose Menschen - einerseits als sprachliche und kulturelle Minderheit, andererseits als „Behinderte“ - sind meist gegensätzliche Ansichten zur besten Förderung gehörloser Kinder und zur Rolle, welche die Gebärdensprache dabei einnehmen soll, verbunden.

Diese Arbeit zielt jedoch nicht darauf ab zu untersuchen, ob Gehörlose eine sprachliche und kulturelle Minderheit oder Menschen mit Behinderung sind. Die Debatte, ob man im Falle Gehörloser von eigener Kultur oder von Behinderung sprechen kann, oder ob möglicherweise beides zutrifft, ist für meine Aufgabenstellung nebensächlich. Es soll hingegen der Frage nachgegangen werden, inwieweit das von Gehörlosen vertretene Selbstbild auch von Hörenden und im Besonderen von „professionellen“ Hörenden, die gehörlose Personen zu ihrem Klientel zählen, zur Kenntnis genommen und gefördert wird.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Abschnitt sollen mithilfe von Literatur der theoretische Forschungsrahmen und die wesentliche Terminologie erläutert werden. Der Schwerpunkt soll dabei auf Selbstbeschreibungen und –definitionen Gehörloser gelegt werden, weshalb hierfür vorwiegend gehörlose AutorInnen herangezogen werden.

„Gehörlose Literatur“ aus Österreich ist jedoch rar. Ich stütze mich hier vorwiegend auf die Diplomarbeit von Mag.^a Helene Jarmer (1997) und die Diplomarbeit von Romeo Seifert (1999), gehörloser Diplomsozialarbeiter und Gebärdensprachkursleiter.

Jarmer (1997) bedauert, dass die Gehörlosenkultur in Österreich bisher noch kaum wissenschaftlich untersucht wurde, auch nicht von Hörenden:

„Es fehlt an Veröffentlichungen, die sich mit der [!] Gehörlosenkultur in Österreich beschäftigen, davon abgesehen nimmt die Öffentlichkeit kaum Notiz davon. Vom Selbstverständnis der Gebärdensprachgemeinschaften als sprachliche Minderheit, dem Kampf um die Anerkennung der Österreichischen Gebärdensprache und ihrem Einsatz in der Erziehung gehörloser Kinder wissen nur wenige. Von den kulturellen Eigenheiten außerhalb der Sprache ist noch viel weniger bekannt“ (101).

Daher muss ich für die Beschreibung der Selbstwahrnehmung Gehörloser größtenteils auf Literatur aus anderen Ländern zurückgreifen und meine Ausführungen teilweise durch deutschsprachige Artikel von hörenden AutorInnen ergänzen.

Eine solche Generalisierung ist natürlich nicht unproblematisch. Ebenso wenig wie man bei Hörenden von einer weltweit einheitlichen Kultur sprechen kann, gibt es diese bei Gehörlosen. Es ist daher anzunehmen, dass sich etwa die amerikanische Gehörlosenkultur in einigen Punkten von der österreichischen Gehörlosenkultur unterscheidet.

Selbstverständlich ist das auch den gehörlosen AutorInnen bewusst. So erklärt etwa Paddy Ladd (1993), gehörloser Kulturwissenschaftler aus England, dass er die meisten seiner Beispiele zur Gehörlosenkultur aus der westlichen Welt, insbesondere Großbritannien, beziehe und er sich bewusst ist, dass Gehörlose aus anderen Ländern möglicherweise Erfahrungen haben, die von den seinen abweichen. Dass es diese unterschiedlichen Erfahrungen unter Gehörlosen verschiedener Länder gibt, bedeutet für ihn jedoch nicht, dass der allgemeine Begriff „Gehörlosenkultur“ nicht standhält. Vielmehr hält er es für wichtig, die unterschiedlichen Erfahrungen miteinander zu vergleichen um letztlich in der Lage zu sein, „uns ein klares Bild davon zu machen, was Gehörlosenkultur bedeutet“ (190). Dass trotz der angenommenen Unterschiede an einer Gehörlosenkultur festgehalten wird, lässt darauf schließen, dass die erlebten Gemeinsamkeiten dennoch überwiegen. Auch Carol Padden, gehörlose amerikanische Wissenschaftlerin, und ihr ebenfalls gehörloser Ehemann und Co-Autor Tom Humphries (1991, 11) sind sich im Klaren darüber, „dass es viele Gehörlosenkulturen gibt“ und man „ohne detaillierte Ethnographie der verschiedenen Gruppen keine allgemein gültigen Schlüsse über sie oder den Zusammenhang von Gehörlosigkeit und der Entstehung von Kulturen ziehen“ könne.

„Doch glauben wir, dass eines den unterschiedlichen Lebensformen gemeinsam ist: sie berücksichtigen die entscheidenden physischen Faktoren der Individuen, aus denen sich die Kultur zusammensetzt, sowie die Tatsache, dass sie alle geschichtlich gewachsen, das heißt, über Generationen geschaffen sind“ (Padden/Humphries 1991, 109).

Es scheint in jedem Fall ein starkes Gemeinschaftsgefühl unter Gehörlosen verschiedener Länder zu geben und eine große Solidarität untereinander (vgl. Jarmer 1997, 109). Diese Internationalität zeigt sich auch an den Interessensvertretungen von gehörlosen Menschen. So informiert der ÖGLB nicht nur über die Entwicklungen und Anliegen, die österreichische Gehörlose betreffen, sondern über spezifische Ereignisse und Neuigkeiten auf der ganzen Welt. Der ÖGLB ist Mitglied der European Union of the Deaf (EUD) und der World Federation of the Deaf, der insgesamt 130 Länder der ganzen Welt angehören (vgl. EUD Members [2009], online; about WFD [2009] online). Errungenschaften österreichischer Gehörloser, wie etwa die Anerkennung der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) im Juli 2005, sind nicht nur nationale Siege, sie werden auch international honoriert und die österreichischen GehörlosenvertreterInnen vom Präsidenten des WFD, Markku Jokinen, beglückwünscht (vgl. Jokinen 2006, online). Nach Jokinens Vorstellung von der Zukunft gehörloser Menschen, die er 2001 in seinem Beitrag „’The Sign Language Person’ – a Term to Describe Us and Our Future More Clearly?“ darlegte,

werden gehörlose Personen vermehrt internationale Kontakte haben und ihre Identität wird immer mehr auf einer globalen Ebene basieren. Besonders durch den verstärkten Einsatz neuer Medien wird dies auch jene Gehörlosen betreffen, die nicht in führenden Positionen in der Gehörlosengemeinschaft tätig sind (vgl. 59).

Viele (gehörlose) WissenschaftlerInnen aus dem deutschsprachigen Raum greifen daher bei ihren Beschreibungen der eigenen Gehörlosenkultur etwa auf amerikanische Literatur zurück und sehen diese Ergebnisse als stellvertretend für ihr Land und ihre Gemeinschaft an. Was gehörlose Menschen und deren nationale wie internationale Interessensvertretungen zweifellos eint, sind insbesondere die gemeinsamen Forderungen nach Anerkennung als sprachliche und kulturelle Minderheit und nach verstärktem Einsatz der Gebärdensprachen.

Dennoch ist klar, dass gehörlose Menschen eine Vielzahl von individuellen Lebensmöglichkeiten und Erfahrungen haben und meine Ausführungen nur eine Verallgemeinerung darstellen können. Zum einen bringt dies das komplexe Thema „Kultur“ mit sich, das sich nicht ohne Weiteres auf Gemeinschaften verschiedener Länder übertragen lässt. Zum anderen wird das Selbstverständnis als sprachliche und kulturelle Minderheit nicht von allen gehörlosen Menschen geteilt. Die AutorInnen der Werke, auf die ich mich zur Beschreibung dieses Selbstbildes stütze, können als „Elite-Gehörlose“ eingeschätzt werden, die sich von anderen Gehörlosen etwa durch ihre überdurchschnittliche Bildung und ihr hohes Selbstbewusstsein abheben (vgl. Krausneker 2006, 28). Es gibt aber auch eine große Gruppe gehörloser Menschen, die „kein oder sehr wenig Wissen und Bewusstsein über sich selbst als Angehörige einer Sprachgemeinschaft und Minderheit und keinen Zugang zu all den Fakten, die die Forschung bereits zu Tage gebracht hat“ hat (ebd. 29). „Doch auch hier [in Österreich; Anm. d.V.] wächst das Selbstbewusstsein Gehörloser und in Anlehnung an die internationale Forschung wird dem Anspruch auf kulturelle Differenz immer mehr Nachdruck verliehen“ (Jarmer 1997, 102).

Auch wenn ich mir der Diversität der Gruppe gehörloser Menschen bewusst bin, konzentriert sich diese Arbeit ausschließlich auf jene Gehörlose, die sich der Gehörlosengemeinschaft zugehörig fühlen und über ein gemeinsames Kommunikationsmittel – die Gebärdensprache – verfügen. Durch ihr wachsendes Selbstbewusstsein und ihre Kritik am vorherrschenden Bildungssystem, stellt besonders diese Gruppe die Sonder- und Heilpädagogik vor neue Aufgaben und Herausforderungen, welche zu einem Überdenken von herrschenden Meinungen innerhalb der Disziplin führen könnten.

Im zweiten Teil der Diplomarbeit soll anhand der Analyse sonder- und heilpädagogischer Werke untersucht werden, ob und in welcher Form sich das zuvor beschriebene Selbstverständnis Gehörloser als sprachliche und kulturelle Minderheit in den pädagogischen Theorien widerspiegelt und welchen Beitrag die Theorien damit zur Akzeptanz der Minderheit leisten. Standardwerke der Sonder- und Heilpädagogik sollen in Anlehnung an die *Kritische Diskursanalyse* hinsichtlich ihrer Darstellung der Gehörlosigkeit, der empfohlenen Fördermaßnahmen, der der Gebärdensprache sowie der Gehörlosengemeinschaft zugeschriebenen Bedeutung etc. analysiert werden.

2 Persönlicher Standpunkt und Ausgangspunkt der Kritik

Bevor ich mit der Bestimmung der relevanten Begriffe beginne, halte ich es an dieser Stelle für notwendig meinen persönlichen Blickwinkel auf die Thematik darzulegen. Grundsätzlich wird bei wissenschaftlichen Arbeiten und somit auch bei Diplomarbeiten ein hohes Maß an Objektivität gefordert. Die eigene Position sollte dabei in den Hintergrund rücken und einer neutralen Analyse und Beschreibung Platz machen.

Die Methode jedoch, die ich für mein Forschungsvorhaben gewählt habe, fordert genau das Gegenteil. Sie geht davon aus, dass die eigene Sichtweise und das eigene Engagement spätestens „bei Erklärungen und Interpretationen notwendigerweise ins Spiel kommen“ (Jäger 2004, 8). Die *Kritische Diskursanalyse* legt daher „die eigene politische Position offen und gibt ihr Engagement zu“ (ebd.). Darüber hinaus muss der eigene Standpunkt aber auch deutlich begründet werden (vgl. 225). Jäger (2004) betont, dass bereits die Auswahl eines gesellschaftlich brisanten Themas mit einer „kritischen Absicht“ (224) verbunden ist und oft mit dem Wunsch nach Veränderung bzw. „Entfaltung von Gegendiskursen“ (228) einhergeht.

Im Fall der vorliegenden Arbeit handelt es sich bei diesem brisanten Thema um die Gehörlosenpädagogik. Ich möchte im Folgenden versuchen der Aufforderung nach Offenlegung und Begründung der eigenen Position nachzukommen, und gleichzeitig die Relevanz des gewählten Themas zu ergründen.

Wie eingangs erwähnt wurde die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) 2005 als eigenständige Sprache in der österreichischen Verfassung verankert. Dieser Schritt wurde vom ÖGLB freudig begrüßt und als wichtiges und positives Signal gewertet. Da jedoch die rechtliche Anerkennung keine direkten Auswirkungen auf andere Bereiche, wie etwa den Bildungsbereich, hat, bringt sie allein noch keine spürbaren Verbesserungen für gehörlose Menschen. Dafür bedarf es aus Sicht des ÖGLB insbesondere in den Bereichen Verwaltung, Medien und Bildung weiterer Reformen, die der Bedeutung der Gebärdensprache verstärkt Rechnung tragen (vgl. ÖGLB 2005, Gebärdensprache: Anerkennung auf österreichisch, o.S. online).

Hier ist natürlich vor allem die Politik gefordert. Doch, um es diskursanalytisch auszudrücken, auch der politische Diskurs ist in den gesamtgesellschaftlichen Diskurs verstrickt, spiegelt diesen wider und wird von ihm beeinflusst. In gleicher Weise hat auch

der (erziehungs-) wissenschaftliche Diskurs Einfluss auf den gesamtgesellschaftlichen und damit über Umwege auch auf politische Entscheidungen. Auf diese Zusammenhänge und die Bedeutung von Diskursen aus der Sicht der *Kritischen Diskursanalyse* werde ich im Kapitel „Forschungsmethode“ (Kapitel 6) genauer eingehen. An dieser Stelle möchte ich jedoch versuchen, die im Vorangegangenen sehr vereinfacht dargestellte These zu erläutern, um darzustellen, wie ich die Rolle der sonder- und heilpädagogischen Literatur in diesem Zusammenhang sehe und welche Bedeutung die in diesen Werken vermittelten Sichtweisen in meinen Augen haben.

Jäger (2006, 88) stellt fest, dass zwar alle Menschen am Diskurs „mitstricken“, „aber kein einzelner und keine einzelne Gruppe bestimmt den Diskurs oder hat genau das gewollt, was letztlich dabei heraus kommt“. Diskurse sind immer auch das Ergebnis historischer Prozesse und haben sich insofern verselbständigt, als sie „ein Mehr an Wissen [transportieren] als den einzelnen Subjekten bewusst ist“ (ebd.). Somit ist klar, dass es nicht darum gehen kann, einzelne Personen oder Gruppen für eine vorherrschende Meinung oder Praxis verantwortlich zu machen. Dennoch sind die individuellen Produkte von Einzelpersonen als Diskursfragmente auch ein Bestandteil eines Diskurses, der als solcher nachhaltige Wirkung hat, „indem er im Laufe der Zeit zur Herausbildung und Verfestigung von ‚Wissen‘ führt“ (Jäger 2004, 170). Für Ladd (2003), der sich in seinem Buch „Understanding Deaf Culture. In search of Deafhood“ auch mit den Machtwirkungen verschiedener „hearing discourses“ beschäftigt, ist ein solcher Prozess dann besonders gefährlich, wenn er von angesehenen und damit einflussreichen Bereichen ausgeht, „(...) for these then come to determine what counts as knowledge itself“ (76).

Nach Branson und Miller (1997) ist es die Bildungspolitik, die den größten Einfluss auf die Durchsetzung von Sprachenrechten in Bezug auf Gebärdensprachen ausübt.

„It is also through an examination of the use of sign languages in deaf education that the impact of dominant hearing communities and their languages on the use of ‚signing‘ is revealed (...)“ (91).

Ähnlich nennt Lane (1994) das Bildungswesen „(...) das Schlachtfeld, auf dem sprachliche Minderheiten ihre Rechte gewinnen oder verlieren“ (140). Diese Aussage kommt in Bezug auf gehörlose Kinder noch stärker zu tragen, als in Bezug auf Kinder anderer (sprachlicher) Minderheiten, da letztere zumeist auch ohne Unterstützung von außen in ihrem familiären Umfeld eine angemessene Erstsprache erlernen und die Kultur ihrer Gemeinschaft erwerben können:

„Für die Entwicklung der Identität in Interaktion wird immer davon ausgegangen, dass das Kind in einer ihm angemessenen sprachlichen Umgebung aufwächst, dort die Sprache lernt und dadurch in die Kultur der Sprachgemeinschaft hineinwächst. (...) Bei gehörlosen Kindern ist dies allerdings äußerst selten der Fall“ (Matthes 1996, 361).

Die Tatsache, dass nur etwa 10% aller gehörlos zur Welt kommenden Kinder gehörlose Eltern haben und daher mit großer Sicherheit von Geburt an „(...) in einem für sie idealen, sprachlich angemessenen, nämlich visuell kommunizierenden, Umfeld aufwachsen (...)“ (Krausneker 2006, 43), bedeutet eine besondere Verantwortung seitens aller Beteiligten. Skutnabb-Kangas (1994, 463) ist daher der Ansicht, dass „Kinder aus gehörlosen Minderheiten Menschenrechte in Bezug auf Sprache noch dringender nötig haben als Kinder aus lautsprachlichen Minderheiten“. Denn

„wenn die ersten Bezugspersonen nicht in der Lage sind, dem Kind eine vollwertige Sprache anzubieten, was alle lautsprachlichen Eltern mit lautsprachlichen Kindern prinzipiell tun können, dann hängt die Muttersprache der meisten gehörlosen Kinder gemäß allen Definitionen von Muttersprache¹ von äußeren, gesellschaftlichen Faktoren ab“ (Skutnabb-Kangas 1994, 463).

Eine Anerkennung der Gebärdensprache als wichtigstes Kommunikationsmittel Gehörloser von pädagogischer Seite würde aus meiner Sicht die Chance auf weitreichende Reformen im Bildungsbereich, etwa die Gebärdensprache in den Unterricht zu integrieren und Gehörlosen selbst den Zugang zu pädagogischen Berufen zu ermöglichen, sicher erhöhen.

Doch die Einstellung der „hörenden Führungsschicht der Sonderpädagogen“ (Lane 1994, 68) ist auch in vielen anderen Bereichen bedeutsam, besonders wenn diese Einschätzungen in schriftlicher Form vorliegen und als Lehrwerke für zukünftige Sonder- und HeilpädagogInnen herangezogen werden. Es ist anzunehmen, dass das Bild, welches StudentInnen der Sonder- und Heilpädagogik mithilfe der fachspezifischen Werke über ihre zukünftige Klientel vermittelt wird, in hohem Maße ihre Tätigkeiten in diesem Bereich und ihren Umgang mit gehörlosen Menschen beeinflussen wird. Jäger (2006, 89) drückt dies folgendermaßen aus:

„Diskurse üben Macht aus, da sie Wissen transportieren, das kollektives und individuelles Bewusstsein speist. Dieses zustandekommende Wissen ist die Grundlage für individuelles und kollektives Handeln und die Gestaltung von Wirklichkeit“.

¹ Skutnabb-Kangas unterteilt den Begriff Muttersprache nach vier Kriterien: Herkunft, Identifikation (entweder intern, also die Selbstidentifikation einer Person oder extern, die Identifikation durch Außenstehende), Kompetenz und Funktion (vgl. Skutnabb-Kangas 1994, 461)

Ich halte es für wichtig, dass Sonder- und HeilpädagogInnen die Meinungen und Forderungen von Betroffenen ernst nehmen und dementsprechend darauf reagieren. Dies bedeutet für mich, dass die Vielschichtigkeit der Gehörlosigkeit erkannt und akzeptiert werden muss, was sich im Bildungsbereich wiederum durch eine Anerkennung der Gebärdensprache als wichtigstes Kommunikationsmittel niederschlagen sollte. Meine Position könnte im Sinne Jägers (2004, 225) also durchaus als „Parteinahme für die Beherrschten“ beschrieben werden. Doch auch diese Perspektive muss hinterfragt werden. Es wäre überaus anmaßend, als Hörende darüber zu urteilen was für Gehörlose das Beste ist bzw. zu behaupten in ihrem Namen zu sprechen. Weder ist Gebärdensprache meine Erstsprache, noch ist es mir als Angehörige einer Majoritätskultur möglich hinreichend nachzuempfinden, was es bedeutet ein Mitglied der Gehörlosenkultur zu sein. Es ist klar, dass meine Sichtweise in diesem Bereich stets eine Außensicht bleibt. Die Geschichte der Gehörlosenpädagogik ist voll von gut meinenden Hörenden, die im festen Glauben, im Interesse der Gehörlosen zu handeln, aus deren Sicht nur einen weiteren Beitrag zu ihrer Unterdrückung leisteten. Lane (1994, 63ff.) beschreibt diese Beziehung Hörender gegenüber Gehörlosen als paternalistisch. Selbstverständlich möchte ich so gut es geht verhindern, als eine dieser „paternalistischen WohltäterInnen“ gesehen zu werden. Gehörlose können und sollen für sich selbst sprechen und es ist zu hoffen, dass dies in Zukunft in wesentlich größerem Maße als heute geschieht. Dies durch Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung zu ermöglichen und zu fördern ist meiner Ansicht nach eine wichtige Aufgabe der Sonder- und Heilpädagogik. Als angehende Pädagogin ist es mir daher ein Anliegen, das Selbstverständnis meines Faches zu erkunden und kritisch zu hinterfragen.

Nach Jäger (2004, 228) sollte Kritik im Rahmen der Analyse an folgenden Fragen anknüpfen:

„Ist das, was getan wird bzw. ‚geschieht‘, sind die eingefahrenen Normen und Gültigkeiten, auf die sich die hegemonialen Klassen in den jeweiligen Gesellschaften als geradezu absolute Wahrheiten so gern berufen, der Existenz, des Daseins der Menschen und eines jeden einzelnen Menschen auf diesem Globus dienlich oder nicht?“

Da ich der Meinung bin, dass dies niemand besser beurteilen könnte als die Betroffenen selbst, werde ich versuchen nicht *für* Gehörlose zu sprechen, sondern diese selbst zu Wort kommen zu lassen und den durch die Analyse aufgedeckten „Wahrheiten“ jene von gehörlosen AutorInnen gegenüber zu stellen.

Im nächsten Kapitel werden die für diese Arbeit wichtigsten Begriffe bestimmt und im Rahmen dessen verschiedene Darstellungen von gehörlosen AutorInnen zu ihrem Selbstverständnis als sprachliche und kulturelle Minderheit beschrieben.

A. Theoretischer Rahmen

3 Begriffsbestimmung

Was ich in dieser Arbeit *Gehörlosengemeinschaft* bzw. *Gehörlosenkultur* nenne, entspringt einer Gruppe von Menschen, die viele Bezeichnungen trägt. Für die Auseinandersetzung mit meinem Thema ist natürlich eine gewisse Abgrenzung in Form einer Begriffsbestimmung notwendig, um Missverständnisse zu vermeiden und meine wissenschaftstheoretischen Grundannahmen offen zu legen. Es gilt, wenn es um *Gehörlosenkultur* gehen soll, die beiden wesentlichen Termini *gehörlos* und *Kultur* „eindeutig, widerspruchsfrei und trennscharf“ zu definieren (Garnitschnig et al. [2007], 4 online) Doch sowohl „Kultur“ als auch „gehörlos“ sind sehr vielschichtige Begriffe, die keine einheitliche, unumstrittene Definition ermöglichen. Besonders in Bezug auf den Begriff *gehörlos* sind sehr widersprüchliche Definitionen zu finden. Die unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten der Begriffe sind auch ein Ausdruck von verschiedenen, oft sehr gegensätzlichen Menschenbildern. Auch die Auswahl der Definitionen aus dieser Vielzahl an möglichen ist ein Hinweis auf den eigenen Standpunkt, was jedoch, wie in obigem Kapitel dargelegt, trotz des Anspruchs auf Wissenschaftlichkeit nicht zu vermeiden und sogar gewünscht ist.

Ich werde zunächst versuchen mich dem Kulturbegriff zu nähern. Dabei beziehe ich mich zunächst auf das Kulturverständnis von Clifford Geertz (1987). Der Grund für die Auswahl dieses Autors liegt darin, dass sich auch die gehörlose Autorin Carol Padden und der ebenfalls gehörlose Autor Tom Humphries (1991) auf seine Ausführungen stützen und seine Arbeiten mir daher in dem Bestreben, die Sicht gehörloser Menschen darzulegen, hilfreich und angemessen scheinen. Weiters ziehe ich Definitionen von Susan Rutherford heran, einer hörenden Wissenschaftlerin, die in ihrem Artikel ebenfalls auf Geertz (1973) verweist und ihre Ansichten zu Kultur auf die Kultur von Gehörlosen anwendet. Die Kulturdefinitionen werden durch Erklärungen Papaspyrous (2002) erweitert, ein laut Eigenbeschreibung „gehörloser Chemiker, Linguist und Gehörlosenlehrer“ (513).

Im Anschluss daran soll dargestellt werden, wie der Begriff *gehörlos* im kulturellen Sinn verstanden werden kann und wie er sich damit von der medizinischen Definition unterscheidet.

Da sich Gehörlose nicht nur als Menschen mit eigener Kultur, sondern auch als sprachliche *Minderheit* verstehen, muss auch dieser Begriff bestimmt werden.

3.1 Kultur

Eine eigene Disziplin, die Ethnologie, hat sich um den Kulturbegriff herum gebildet und ist bestrebt diesen vieldeutigen Begriff „zu begrenzen, zu spezifizieren, zu fassen und in den Griff zu bekommen“ (Geertz 1987, 8). Es gibt unzählige Definitionen von Kultur, eine oft zitierte Version stammt von Tylor aus dem Jahr 1871. Demnach ist Kultur „that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society“ (Tylor 1994 [1871], 1). Geertz (1987, 8) ist jedoch der Meinung, dass Tylors „berühmtes Konzept (...) den Punkt erreicht zu haben scheint, wo es mehr verwirrt als erhellt“ und so eher zu einem „begrifflichen Durcheinander“ führt. Um dies zu verdeutlichen, führt er am Beispiel von Clyde Kluckhohns (1949) „Mirror for Man“ elf verschiedene Definitionen von Kultur auf. Unter anderem kann sie demnach „als Gesamtlebensstil eines Volkes“, als „das soziale Erbe, das das Individuum von seiner Gruppe übernimmt“, als „eine Weise des Denkens, Fühlens und Glaubens“, als „eine abstrakte Form des Verhaltens“, als „ein Speicher gemeinsamer Erfahrungen“, als „ein System standardisierter Orientierungen angesichts wiederkehrender Probleme“ oder auch als „System von Techniken zur Anpassung an die Umwelt sowie an andere Menschen“ bestimmt werden (Kluckhohn 1949, o.S. zit. n. Geertz 1987, 8f).

Geertz (1987, 49) selbst verwendet hingegen einen Kulturbegriff, der seines Erachtens „keine besonderen Vieldeutigkeiten“ aufweist. Demzufolge ist Kultur ein geschichtlich übermittelter Komplex von Bedeutungen und Vorstellungen, welche in symbolischer Gestalt auftreten. Mithilfe dieses Systems sind Menschen in der Lage, „ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellung zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln“ zu können (46). Kulturmuster sind demnach Symbolsysteme oder Symbolkomplexe:

„So wie die Anordnung der Basen in einer DNS-Kette ein codiertes Programm ist, (...) die das Funktionieren des Organismus steuern, liefern auch Kulturmuster Programme für die Anordnung der sozialen und psychologischen Prozesse, die das öffentliche Verhalten steuern“ (Geertz 1987, 51).

Padden & Humphries (1991) halten sich an dieses Verständnis von Kultur und führen weiter aus, dass das Besondere am Menschen darin liegt, dass sein Verhalten von einer sinnvollen Anordnung von Symbolen abhängt, von denen es gesteuert wird. Durch dieses hoch spezialisierte System werden grundlegende Deutungsmuster geschaffen, Sachverhalte

erklärt und der Wissenserwerb geregelt. (vgl. Padden/Humphries 1991, 28f) In den verschiedenen Deutungsmöglichkeiten zeigen sich dann auch kulturelle Unterschiede und Besonderheiten, die ich in Bezug auf die Gehörlosenkultur später noch ausführlich darlegen werde.

Auch Rutherford (1989) zitiert Geertz mit der allgemein gehaltenen Definition „Kultur ist ein Entwurf für das Leben (Geertz 1973, o.S. zit. n. Rutherford 1989, 20). Was sie darunter versteht verdeutlicht sie mit folgender Erläuterung: Da wir Menschen uns bei der Geburt in einem besonders starken Abhängigkeitsverhältnis befinden, uns nicht selbst ernähren können, nicht mobil sind und über sehr geringe Vorstellungen oder Kenntnisse von der Welt verfügen, benötigen wir zum Überleben andere Menschen, die uns „ernähren, ein Obdach geben und erziehen“ (20). Kultur ist nach Rutherford jener Mechanismus, „der dafür sorgt und somit das Überleben der Art sicherstellt“ (vgl. Rutherford 1989, 20).

Ähnlich beschreibt Papaspyrou (2002, 512) diese „fundamentale, auf dem Leben beruhende(n) Stufe“ der Kultur. Auf dieser Ebene drücke Kultur „die Faktizität der konkreten Ergebnisse der jeweiligen Wechselwirkungen von lebenden Organismen mit ihrer Umwelt aus“ (ebd.). Hier stehen die jeweils unterschiedlichen Wechselwirkungen und die daraus resultierenden biologischen Anpassungen an die Umwelt im Vordergrund. Dieses Verständnis von Kultur trifft auf alle Lebewesen zu. Doch was heute weithin unter Kultur verstanden wird, lässt sich nicht allein auf das Leben zurückführen. So erscheint laut Papaspyrou (2002) die „Kultur im menscheneigenen Sinne“ als „konkreter Ausdruck einer entsprechenden Weltansicht, als faktische Ausprägung eines entsprechenden Weltbildes, das die Konstruktion menscheneigener Wirklichkeit ausmacht“ (512). Die Frage, die sich als Nächstes stelle, sei daher: „Was treibt denn die Weltbilder voran?“ (ebd.). Die Antwort darauf ist für Papaspyrou die Sprache. Kultur entsteht ihm zufolge erst durch Sprache, demnach sind „Menschengemeinschaften (...) zuerst und vor allem Sprachgemeinschaften“ (Papaspyrou 2002, 512). Auch für Rutherford (1989) nimmt die Sprache eine besonders wichtige Funktion ein, sie ist unlösbar mit der Kultur verknüpft. „Kultur wird durch Sprache weitergegeben und erlernt. Sprache wird im Kontext der Kultur erlernt (...). Unser Umgang mit der Sprache macht uns so unverkennbar menschlich“ (Rutherford 1989, 20).

Laut Rutherford (1989) gibt es zwei grundlegende Zielsetzungen, die allen Gesellschaftssystemen bzw. Kulturen der Welt gemeinsam sind: „Das eine ist die erfolgreiche Anpassung und das Überleben der Gruppe in ihrer spezifischen Umwelt; das andere ist die Wahrung der Identität und Einheit der Gruppe durch die Zeit“ (20).

„Umwelt“ bezieht sich jedoch nicht nur auf ein bestimmtes Klima oder verfügbare Ressourcen, sondern auch „auf die Gesamtumstände und alle Bedingungen, denen ein Volk ausgesetzt ist“ und schließt damit auch „eine Umwelt mit ein, in der es keine nutzbaren Laute gibt“ (Rutherford 1989, 20).

Wie sich diese „Anpassung an die Umwelt“ bei Gehörlosen äußert und was gehörlose AutorInnen als charakteristischste Merkmale der Gehörlosenkultur benennen, kann aufgrund ihrer vielen Facetten nur sehr verkürzt dargestellt werden. Bevor ich dies versuche, soll auf einen weiteren grundlegenden Begriff eingegangen werden, der - wie sich zeigen wird - beinahe ebenso vielschichtige Bedeutungen hat wie der eben beschriebene: auf den Begriff *gehörlos*.

3.2 Gehörlos

Bei der Definition des Begriffs gehörlos bzw. Gehörlose gehen die Einschätzungen darüber, welche Parameter für eine Abgrenzung bedeutsam sind und wogegen sich der Begriff abgrenzen muss, weit auseinander. Damit einhergehend schwanken auch die Einschätzungen und Einstellungen zu den unter der Bezeichnung Gehörlose subsumierten Personen. Auf der einen Seite steht die medizinische Tatsache des Hörverlustes, auf der anderen Seite entwickeln Gehörlose vermehrt ein emanzipatorisches Selbstbewusstsein und eigene Definitionen, die die medizinische Diagnose weit in den Hintergrund rücken lassen.

Wie von gehörlosen AutorInnen kritisiert wird, handeln die Einleitungen wissenschaftlicher Werke, die sich das Thema *Gehörlosigkeit* zur Aufgabe gemacht haben, „zwangsläufig von der Hörschädigung“ (Padden/Humphries 1991, 16). Doch bedeutet der Begriff für viele gehörlose Menschen wesentlich mehr als Hörverlust und die daraus resultierenden (negativen) Folgen. Er lässt sich nach dieser Auffassung, die großteils von Betroffenen vertreten wird, nicht von dem bereits dargestellten Kulturbegriff trennen, sondern hat diesen im Gegenteil bereits verinnerlicht. Die Bezeichnung gehörlos wird hier im kulturellen Sinn verstanden:

„Gehörlos ist, wer vorzugsweise in Gebärdensprache kommuniziert und sich der Gebärdensprachgemeinschaft und ihrer reichen Kultur zugehörig fühlt“ (Deutscher Gehörlosenbund e.V. [2008], online).

Da diese Arbeit das Ziel verfolgt, ein besonderes Augenmerk auf das Selbstverständnis Gehörloser zu richten und deren Ansatz, wie ich im Folgenden darzulegen versuche, „nicht von der Hörschädigung, sondern von der Kultur ausgeht“ (Padden/Humphries 1991, 16), werde ich an dieser Stelle bewusst darauf verzichten Gehörlose nach dem Grad ihrer Hörschädigung einzuteilen und in Dezibel-Skalen zu klassifizieren. Vielmehr soll versucht werden die Gehörlosigkeit aus einer von Padden & Humphries (1991) als „andere Mitte“ (42ff.) bezeichneten Sicht zu bestimmen.

3.2.1 *Gehörlosigkeit als kulturelle Komponente*

Der Hörverlust ist aus der Perspektive der „anderen Mitte“ (Padden/Humphries 1991, 42ff.) nur ein Merkmal von vielen, bei weitem aber nicht das wichtigste. Diese Position nimmt in Werken gehörloser AutorInnen viel eher die Gebärdensprache als bedeutendstes Identifikations- und Kulturmerkmal ein (vgl. Andersson 1990, 181f.; Rutherford 1989, 21). Das bedeutet nicht, dass die Gehörlosigkeit keine Rolle spielt, sie ist „ein unabänderlicher, wesentlicher Bestandteil ihrer Welt“ und „unweigerlich mit der Sprache und Kultur der Gehörlosen verknüpft“ (Padden/Humphries 1991, 101). Die medizinische Tatsache des Hörverlustes in den Mittelpunkt zu stellen, wird aus der Sicht gehörloser AutorInnen der mannigfaltigen „Welt der Gehörlosen“ jedoch nicht gerecht:

„Von jeher hatten wir das Gefühl, daß das Interesse, mit welchem man sich dem medizinischen Aspekt der Taubheit zuwandte, weitaus interessantere Facetten des Lebens der Gehörlosen überdeckte“ (Padden/Humphries 1991, 9).

3.2.1.1 Gebärdensprache(n)

Im Zentrum der Gehörlosenkultur stehen die Gebärdensprachen. Sie sind das wichtigste Kommunikationsmittel der Gehörlosengemeinschaft und namensgebend für die etwas größere Gruppe der *Gebärdensprachgemeinschaft*. Da Gebärdensprachen bis zu den späten sechziger Jahren bestenfalls als „eine lose Ansammlung globaler Gesten“ (Boyes Braem 1995, 12) angesehen und die ÖGS in Österreich erst 2005 als eigenständige Sprache anerkannt wurde, scheint es mir wichtig einige grundlegende Informationen über Gebärdensprachen darzulegen.

Wesentlich ist, dass Gebärdensprachen *natürliche* Sprachen sind. Das bedeutet, sie wurden nicht erfunden und werden ohne Unterricht erworben, teilweise von anderen gehörlosen Kindern in der Schule, in seltenen Fällen auch von ihren gehörlosen Eltern (vgl. Boyes Braem 1995, 14). „Die Gebärdensprache“ ist keine universale Sprache, das heißt es gibt

regionale Dialekte und nationale Varianten, wie z.B. Österreichische Gebärdensprache (ÖGS), American Sign Language (ASL) oder Australian Sign Language (AusLan). In der EU gibt es etwa 400.000 BenutzerInnen der vielen europäischen Gebärdensprachen, in Österreich geschätzte 8.000-10.000 (vgl. Krausneker 2003, 11).

Gebärdensprachen sind nicht vergleichbar mit Pantomime, da sie nicht an konkrete oder bildhaft darstellbare Inhalte gebunden sind. Wie mit der gesprochenen Sprache lassen sich damit ebenso komplexe und abstrakte Ideen ausdrücken (vgl. Boyes Braem 1995, 14). Gebärdensprachen haben darüber hinaus ihre eigene linguistische Struktur, die unabhängig ist von jener der gesprochenen Sprachen in ihrer Umgebung (ebd.). Zusammenfassend kennzeichnet Krausneker (2003, 11) Gebärdensprachen als „natürliche, visuell-gestisch codierte, vollwertige, nicht an ikonische Inhalte gebundene Sprachen“, die genauso wie gesprochene Sprachen linkshemisphärisch im Gehirn verarbeitet werden.

Da Gebärdensprachen natürliche Sprachen sind, sind sie eng mit der Kultur der Gemeinschaften verbunden, aus denen sie entspringen. „Folglich sind für ihr Verständnis Kenntnisse über die Kultur notwendig, deren Ausdruck sie darstellt“ (Boyes Braem 1995, 14). Jarmer (1997) stellt klar, dass

„das sprachliche Weltbild Gehörloser (...) gewiß nicht allein durch die Gebärdensprache bestimmt [wird], doch ist sie zentral bei der Betrachtung der Gehörlosengemeinschaften und ihrer kulturellen Prägungen. Sie stellt das wichtigste Medium zur Pflege und Weitergabe der Gehörlosenkultur dar“ (105).

3.2.1.2 Gehörlosengemeinschaft

Um die verschiedenen Auffassungen der Bezeichnung gehörlos auch schriftlich zu unterscheiden, haben sich im englischen Sprachraum zwei Verwendungen durchgesetzt. Hier wird *Deaf* in Großbuchstaben für jene Gehörlosen verwendet, die Gehörlosigkeit im kulturellen Sinn verstehen, in Kleinbuchstaben bezieht sich *deaf* rein auf die medizinische Tatsache der Hörschädigung (vgl. Wrigley 1996, 14). Ein Pendant im deutschsprachigen Raum gibt es hierfür nicht, in Übersetzungen aus dem englischen findet sich jedoch die Bezeichnung *gehörlos* für *Deaf* und *taub* für *deaf* (vgl. Padden/Humphries 1991, 10).

Andere AutorInnen verwenden zur Benennung der Gruppe, die eine gemeinsame Sprache und Kultur teilt, die Bezeichnung *Deaf-World* oder *Gehörlosenwelt* (vgl. Lane et al. 1996). Der Begriff *Deafhood*, der von Paddy Ladd (2003) propagiert wird, soll eine Alternative zu *deafness* darstellen, da dieser von manchen Teilen der Gehörlosengemeinschaft als medizinisch orientiert betrachtet wird. *Deafhood* stellt kein starres Konzept dar, sondern

soll einen Raum schaffen, in dem Gehörlose ihre unterschiedlichen Lebensentwürfe wiederfinden und prüfen können (vgl. Ladd 2003, 81).

Eine weitere englische Bezeichnung, *Sign Language Person*, welche die Bedeutung der Gebärdensprache hervorhebt, wurde von Jokinen (2001) vorgeschlagen. Der entsprechende deutsche Begriff *gebärdensprachig* oder *GebärdensprachlerIn* ist laut Krausneker (2006) in Österreich erst um die Jahre 2003/2004 aufgetaucht. Diese Wortneuschöpfungen „beziehen sich zum ersten Mal nicht auf den Hörstatus, sondern auf die Sprachkompetenz“ (Krausneker 2006, 21).

Um die Gruppe gehörloser Menschen, die eine kulturelle Identität verbindet zu beschreiben, findet man im deutschen Sprachraum jedoch bisher überwiegend die Bezeichnung *Gehörlosengemeinschaft*. Damit sind gehörlose Menschen gemeint, die sich der Gemeinschaft zugehörig fühlen (vgl. Krausneker 2006, 23). Das bedeutet, dass nicht alle in diese Gruppe zusammengefasst werden können, die kein Hörvermögen haben. Ob eine gehörlose Person als Mitglied bestimmt werden kann oder nicht, hängt von ihrer eigenen inneren Haltung gegenüber der Gehörlosengemeinschaft und gegenüber der Gehörlosigkeit selbst ab. Dabei ist auch die Gebärdensprachkompetenz von großer Bedeutung, die wie oben beschrieben das Hauptkommunikationsmittel der Gruppe darstellt. „Mit Hilfe der Gebärdensprache halten sie [die Gehörlosen; Anm. d.V.] guten Kontakt zu anderen Gehörlosen, zu hörenden Eltern, und anderen. Sie nehmen teil an Gehörlosen-Veranstaltungen, wo sie Themen von Politik, Sport, sozialen Fragen und Vereinsführung besprechen“ (Seifert 1999, 3). Der Grad des Hörverlustes hingegen spielt für das Zugehörigkeitsgefühl eine untergeordnete Rolle:

„The degree of hearing loss matters relatively little. What is important, and what is deemed primary evidence for membership within the broader community, is the use of sign language“ (Wrigley 1996, 15).

Da eine gemeinsame Sprache als eines der wesentlichen Merkmale einer eigenen Kultur gesehen werden kann, wird häufig auch die Bezeichnung *Gebärdensprachgemeinschaft* bzw. *Gebärdensprachgemeinschaften* verwendet um klarer hervorzuheben, ob es sich um diejenigen gehörlosen Personen handelt, „die kulturell mit der hörenden Gesellschaft verbunden sind und dort meist als behindert gelten, oder um diejenigen, die sich als sprachliche und kulturelle Minderheit verstehen“ (Uhlig 2007, 235). Zur Gebärdensprachgemeinschaft zählen in Österreich all jene (auch hörende) Personen, „die die ÖGS beherrschen, verwenden, achten oder sich mit ihr identifizieren“ (Krausneker 2006, 23; vgl. auch Jokinen 2001). Da es viele verschiedene Gebärdensprachen gibt, gibt

es weltweit auch viele verschiedene Gebärdensprachgemeinschaften. Die einzelnen Gebärdensprachgemeinschaften fühlen sich jedoch „einer großen, weltweiten Gehörlosengemeinschaft zugehörig“ (Uhlig 2007, 236).

Viele Anliegen der Gebärdensprachgemeinschaften sind mit jenen von anderen Sprachminderheiten vergleichbar. Zentrale Themen sind nach Krausneker (2006, 22):

„Unterricht in der gebärdeten Erstsprache, barrierefreier Zugang zu Hochschulen, Finanzierung von DolmetscherInnen während der Berufsausbildung, psychosoziale Beratung und medizinisches Service in (einer) Gebärdensprache, regelmäßige Dolmetschung und/oder Untertitelung von Nachrichtensendungen im Fernsehen, Wörterbücher, symbolische und faktische Gleichberechtigung mit hörenden Menschen etc.“

Es fällt auf, dass bei keiner dieser Selbstbezeichnungen der Grad des Hörverlustes bzw. die Behinderung an erster Stelle steht. Gerlinde Gerkens, ehemalige Präsidentin des Deutschen Gehörlosenbundes, schreibt in einem Statement zu einer Podiumsdiskussion im August 2002 in Hannover:

„Die Gehörlosengemeinschaft fragt nicht nach dem Hörstatus, sondern nach der Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe. Verbindendes Element ist hier die Gebärdensprache. Auch das soziale/politische/kulturelle Engagement für die Gemeinschaft sowie der Kontakt zu anderen Mitgliedern sind entscheidend. Die ‚Gehörlosen‘gemeinschaft wird daher auch als Gebärdensprachgemeinschaft bezeichnet, zu der neben Schwerhörigen, Ertaubten und CI-Trägern auch Hörende gehören können, die die Gebärdensprache benutzen (z.B. Kinder/Angehörige Gehörloser, hörende Freunde und Menschen, die beruflich mit Gehörlosen zu tun haben)“ (Gerkens 2002, online).

Der von Hörenden zur Abgrenzung so oft herangezogene Grad des Hörverlusts in Dezibel ist für die Gehörlosigkeit im kulturellen Sinn also völlig nebensächlich. Für kulturell Gehörlose sind hingegen die Beherrschung der Gebärdensprache sowie die verinnerlichte Gehörlosenkultur von Bedeutung.

Somit kann sich eine von der Medizin als schwerhörig eingestufte Person als Mitglied der Gemeinschaft fühlen, sich also als gehörlos definieren; umgekehrt bedeutet die Diagnose gehörlos noch keine automatische Mitgliedschaft. (vgl. Lane et al. 1996, x)

Im nächsten Kapitel sollen zusammengefasst einige Merkmale beschrieben werden, die gehörlose AutorInnen als kennzeichnend für die Gehörlosenkultur bezeichnen.

3.2.1.3 Facetten der Gehörlosenkultur

Die Gehörlosenkultur lässt sich nicht streng von der Mehrheitskultur abgrenzen, da Gehörlose mit der umgebenden Kultur verbunden sind, in ihr arbeiten und leben (vgl. Vogel 2002, 1). Jarmer (1997, 111) beschreibt Gehörlose daher als bikulturell:

„Der Kulturkonflikt zwischen dominanter Gesamtkultur und den zum Teil widersprechenden Werten der Gehörlosenkultur zum einen und das sich ständige Bewegen in zwei Sprachwelten zum anderen, bringt Gehörlose in die Situation bikultureller Menschen“.

Das bedeutendste Merkmal der Gehörlosenkultur wurde mit der Gebärdensprache bereits dargelegt. Gehörlose AutorInnen beschreiben noch eine Fülle weiterer besonderer Merkmale ihrer kulturellen Identität, auf die ich hier jedoch nur verkürzt eingehen kann. Vorweg muss gesagt werden, dass die spezifisch österreichische Gehörlosenkultur noch nicht eigens untersucht wurde. Jarmer (1997) schreibt von einer „noch zu füllende[n] Lücke“ (100), hebt aber auch die Vergleichbarkeit mit anderen Ländern hervor:

„In Österreich ist das Verständnis der Gehörlosen für eine eigene Kultur noch jung und ihre Ausprägungen weitgehend unerforscht. Bei entsprechenden Diskussionen und Seminaren wird auf Aufführungen [!] anderer Länder verwiesen. Tatsächlich können Kulturgegenstände wie z.B. Gebräuche, Mythen, Umgangsformen, Kunst und Sprache unter den Gehörlosengemeinschaften verschiedener Länder in gewissem Ausmaß übertragen werden“ (100).

Neben der Gebärdensprache nennt Vogel (2002, 2) als bedeutende Aspekte der Gehörlosenkultur unter Anderem „die gemeinsamen Erfahrungen und Erlebnisse in Gehörlosenschulen, Familien und Gesellschaften“, „die geschichtliche Entwicklung der Gehörlosengemeinschaft“, „die Bräuche und Witze, die über das Leben der Gehörlosen berichten“ sowie „die Vertrautheit durch die ähnlichen Erfahrungen und Erlebnisse mit Gehörlosen aus anderen regionalen und internationalen Ländern“.

Als typisch werden darüber hinaus der notwendige Blickkontakt, der „durch Berührungen und Körperkontakt, bzw. durch starkes Klopfen, das Vibrationen erzeugt“ (Seifert 1999, 56) hergestellt wird, die oft stundenlang dauernden Abschiedszeremonien oder die Reisefreudigkeit der Gehörlosen genannt. Gehörlose haben eigene Kunstformen entwickelt, es gibt Gehörlosentheater, die mit Gebärdensprache und Pantomime arbeiten, Gebärdensprach-Poesie, Malerei und Fotografie (vgl. Kleeb 1994, 2f.).

Die Gehörlosengemeinschaft ist zudem zu einem hohen Grad in Vereinen organisiert, die international stark vernetzt sind. „Die meisten Gehörlosen reisen oft und haben Kontakte zu Gehörlosen aus vielen verschiedenen Ländern“ (Jarmer 1997, 110).

Das folgende Zitat von Padden und Humphries verdeutlicht die Wertschätzung Gehörloser sowohl für die Gebärdensprache, als auch für ihre kulturelle Gemeinschaft:

„Gehörlosenkultur legt eindrucksvoll Zeugnis ab von den enormen Bedürfnissen wie den enormen Möglichkeiten des Menschen. Aus dem Bedürfnis nach menschlicher Sprache haben Generationen gehörloser Gebärdenverwender eine Gebärdensprache geformt, die reich genug ist, als Grundlage für Poesie und Lyrik zu dienen. Aus dem Drang, zu deuten, der Welt Sinn zu verleihen, schufen sie eine Ordnung, die aussagt, wie sie ihren Platz in der Welt sehen. Dass die Gehörlosenkultur trotz nur indirekter und oft mühseliger Überlieferung und trotz sich wandelnder sozialer Umstände Generationen überdauert hat, spricht für die Hartnäckigkeit des grundlegenden menschlichen Bedürfnisses nach Sprache und Symbolen“ (Padden/Humphries 1991, 110).

3.2.2 *Gehörlosigkeit als Behinderung*

Dem kulturellen Modell der Gehörlosigkeit steht ein gänzlich anderes Verständnis der Bezeichnung gehörlos gegenüber. Demnach werden Gehörlose nicht als Angehörige einer Gemeinschaft mit eigener Kultur und Sprache verstanden, sondern als Individuen mit einem bestimmten Grad von Hörverlust. Hier wird Gehörlosigkeit vorrangig als körperlicher Defekt betrachtet, „der mit Behinderung einhergeht oder mit ihr gleichgesetzt wird“ (Uhlig 2007, 235).

3.2.2.1 Reine Definitionssache?

Der Unterschied, der sich in diesen zwei Auffassungen desselben Begriffes zeigt, könnte auf verschiedene Gewichtungen der unterschiedlichen Merkmale zurückgeführt werden. Ähnlich wie beim Kulturbegriff messen AutorInnen den dazugehörigen Attributen unterschiedliche Bedeutung bei. Diese Erklärung scheint aber aus Sicht von Gehörlosen nicht ausreichend, um die Diskrepanzen zu begründen. Die Hörschädigung wird meist nicht bloß an erster Stelle gereiht und damit als vorrangiges Kennzeichen bestimmt und wahrgenommen, sie bleibt oft das einzige relevante Merkmal. Das bedeutet, dass die alternative Sicht, die etwa die Gebärdensprache oder kulturelle Gemeinsamkeiten als wesentlich hervorhebt, nicht bloß einen niedrigeren Platz in der Reihung einnimmt, sie wird meist völlig ausgeklammert. So kritisieren Padden & Humphries (1991), dass sich WissenschaftlerInnen in vielen Einführungen zur Gehörlosenpädagogik kaum jemals „mit

der Frage, wie man gehörlose Kinder mit der Gehörlosenkultur vertraut machen könnte, sofern sie sie noch nicht kennen“ (16), befassen. Die Positionierung der Hörschädigung an erster Stelle und die Vernachlässigung der kulturellen Perspektive tragen nach ihrer Ansicht folglich dazu bei, dass Gehörlose vordergründig als *krank* und *behindert* betrachtet werden (vgl. Padden/Humphries 1991, 16).

Ähnlich beschreibt Lane (1994) das Vorgehen der Fachleute. Er kritisiert, dass die Unterschiede des Kindes rein als pathologische Abweichung erklärt werden:

„Zum ersten stellen sie den Unterschied zwar biologisch detailliert, jedoch oft nur auf eine stigmatisierende Weise dar. Man spricht viel über die Beeinträchtigung [!] der Lautsprache und möglicherweise wenig über den Erwerb von ASL. Man lässt sich lang und breit über den Hörverlust aus, sagt aber nichts über den Gewinn an visueller Wahrnehmung und visuellem Denken. Zum zweiten schweigen sich die Experten über das kulturelle Modell aus, während sie dem Defizienzmodell anhängen; eventuell erwähnen sie nicht einmal die Gemeinschaft jener gehörlosen Erwachsenen, die einst als Kinder in derselben Situation waren wie ihre heutigen Patienten“ (44).

Die Kritik an der vorherrschenden Praxis bei der Darstellung Gehörloser beruht also auf der Auffassung, dass durch unterschiedliche Formulierung, Betonung und durch Auslassungen bestimmte Wirkungen erzielt werden. An einer solchen Sichtweise knüpft die Theorie der Kritischen Diskursanalyse an, die ich als Forschungsmethode für diese Arbeit gewählt habe. Ihrer Terminologie zufolge sind die Ausführungen der WissenschaftlerInnen ein Bestandteil eines hegemonialen (Spezial-)Diskurses, der institutionalisiert und verfestigt ist und als solcher in der Lage ist, „Machtwirkungen“ auszuüben. Die Kritik daran von Seiten der Betroffenen kann als Gegendiskurs bezeichnet werden (vgl. Jäger 2004 128f.).

Eine ausführliche Darlegung der Grundlagen der von mir gewählten Methode erfolgt im Kapitel „Forschungsmethode“ (Kapitel 6).

Es soll an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass die Gruppe gehörloser Menschen keinesfalls homogen ist und sich bei Weitem nicht alle den oben genannten Kritikpunkten und Sichtweisen anschließen. Besonders für Spät- oder nach dem Lautspracherwerb ertaubte, oder auch schwerhörige Menschen, stellt sich die Situation meist gänzlich anders dar und erfordert daher andere pädagogische Zielsetzungen. Wrigley (1996) nennt zwei gegensätzliche Pole, zwischen denen es natürlich eine Vielzahl möglicher Lebenswirklichkeiten gehörloser Menschen gibt:

„Two important and distinct views mark the ends of a continuum, positions increasingly understood as polar opposites. There are those who would deny deafness and seek to emulate the hearing people that surround them, and there are those who acknowledge their deafness and identify themselves not only with their deafness but through the vehicle of Deaf culture – the distinctive sign languages of native deaf communities” (32f.).

Erstere definieren sich nicht nach dem kulturellen Modell, bezeichnen sich oft selbst als hörgeschädigt oder schwerhörig und die gesprochene bzw. geschriebene Sprache ist ihr wichtigstes oder einziges Kommunikationsmittel (vgl. Lane 2005, 291).

Wie bereits in der Einleitung dargelegt, handelt diese Arbeit jedoch ausschließlich von jener zweiten Gruppe Gehörloser, die eine Gebärdensprache spricht und sich der Gehörlosengemeinschaft zugehörig fühlt. Daher verwende ich in dieser Arbeit nicht die Bezeichnung *Hörgeschädigte* oder *Hörbehinderte*. Auch die in der Sonder- und Heilpädagogik heute bevorzugte „person-first language“ (Mpofu/Conyers 2004, 146), die das Ziel verfolgt, nicht die Behinderung, sondern den Menschen in den Vordergrund zu stellen, scheint mir nicht angebracht. Seifert (1999) schreibt in seiner Diplomarbeit zur Begriffswahl, dass „Gehörlos“

„der Begriff [ist] den Gehörlose selbst heute am liebsten benutzen, da er genau den Zustand beschreibt, nämlich, eine Person, die alles kann, außer eben hören. In den letzten Jahren wurde dieser Begriff auch eng mit der Gehörlosenkultur verbunden“ (61).

Im nächsten Kapitel gilt es den Minderheitsbegriff als weiteren zentralen Begriff zu klären. Es soll gezeigt werden, dass der Minderheitenstatus weder an eine zahlenmäßige Unterlegenheit, noch an eine ethnische oder nationale Zugehörigkeit gebunden ist. Er wird sowohl auf Menschen mit Behinderung als auch auf Sprachgruppen angewendet und ist in beiden Bedeutungen für diese Arbeit relevant.

3.3 Minderheit

Lane et al. (1996) nennen vier Charakteristika von Minderheiten, die deren Zusammengehörigkeit untermauern:

„(1) the group shares a common physical or cultural characteristic, such as skin color or language, (2) individuals identify themselves as members of the minority and others identify them in that way, (3) there is a tendency to marry within the minority, and (4) minority members suffer oppression“ (159).

Alle vier Merkmale treffen nach Meinung der Autoren auf Gehörlose zu. Als körperliches Merkmal teilen sie die Bevorzugung primär visueller Bezugsquellen und verfügen zudem (und auf Grund dessen) über eine gemeinsame Sprache. Weiters identifizieren sich Gehörlose mit der Gehörlosenkultur und der Gehörlosengemeinschaft, was sich auch darin äußert, dass neun von zehn Gehörlosen wiederum Gehörlose heiraten. Zum letztgenannten Kennzeichen halten die Autoren fest: „Deaf people do indeed suffer oppression“ (Lane et al. 1996, 159)

Was eine Gruppe von Menschen zu einer Minderheit macht, bezieht sich also nicht ausschließlich auf die zahlenmäßige Unterlegenheit gegenüber einer Mehrheit. Zum Beispiel sind Frauen in den meisten Gesellschaften in der Überzahl, werden aber aufgrund von wirtschaftlicher und sozialer Unterdrückung trotzdem als Minderheit bezeichnet (vgl. Mpofu/Conyers 2004, 143). In Bezug auf die Gruppe Gehörloser in Österreich würde aber selbst dieses Kriterium zutreffen. Krausneker (2006) geht von einem weltweit angewandten Schlüssel aus, demzufolge ca. 0,1 % der Bevölkerung gehörlos ist. In Österreich entspricht das ca. 8000 Personen. Doch auch wenn es „für eine so kleine Gruppe (...) nicht leicht [ist], gehört und beachtet zu werden (...)“ (27) hält sie gleichermaßen fest, „dass Selbstbestimmung, der Zugang zu Ressourcen und zu Rechten nicht unbedingt nur eine Frage der zahlenmäßigen Präsenz ist“ (Krausneker 2006, 28).

Etwas ausführlicher möchte ich nun das Minderheitenmodell von Mpofu und Conyers (2004), welches im Beitrag „A Representational Theory Perspective of Minority Status and People with Disabilities“ beschrieben wird, darstellen und in Beziehung zu Gehörlosengemeinschaften setzen. Ihr Konzept scheint mir im Zusammenhang dieser Arbeit deswegen besonders geeignet, weil damit eine Perspektive gezeigt wird, die den Minderheitenbegriff sowohl mit „rassischen“, ethnischen oder kulturellen Abgrenzungen verbindet, ihn aber auch auf Menschen mit Behinderung anwendbar macht.

Mpofu und Conyers (2004) unterteilen in ihrem Artikel die möglichen Formen der Unterdrückung bzw. Einschränkungen, die für die Charakterisierung von Minderheiten von Bedeutung sind, in drei Kernbereiche: „restrictions in (a) economic opportunity, (b) communicative self-representation, and (c) preferred lifestyle“ (143). Je mehr Kriterien zutreffen, umso offenkundiger ist der Minderheitenstatus der Betroffenen. Der Begriff Minderheitenstatus bezieht sich also allgemein auf Gruppen oder Personen, denen der Zugang zu Ressourcen und Privilegien, wie den oben genannten, verwehrt wird.

Um zu zeigen, dass die Lebenswirklichkeiten von Gehörlosengemeinschaften unter dem beschriebenen Blickwinkel der Minderheit eindrucksvoll nachvollzogen werden können, sollen im Folgenden die kennzeichnenden Kriterien herausgegriffen und umrissen werden.

3.3.1 *Economic Opportunity*

Was die wirtschaftliche Situation gehörloser Menschen in Österreich betrifft, will ich zur Verdeutlichung der Ungleichheit kurz auf einige Missstände eingehen:

Gehörlose sind in ihrer Berufswahl massiv eingeschränkt, häufig werden sie aufgrund von Vorurteilen aber auch wegen ihrer im Vergleich zu Hörenden wesentlich niedrigeren Bildungserfolge in Arbeitsfelder gedrängt, die weder ihrem Wunschberuf entsprechen, noch gute Beschäftigungsaussichten bieten (vgl. Krausneker 2006, 31f.; Fellner-Rzehak/Podbelsek 2004, 67f.). Eine Untersuchung von Fellner-Rzehak und Podbelsek (2004) ergab, dass durchschnittlich nur 8% der Gehörlosen in Österreich eine höhere Schule besuchen, während dies bei 14,4% der österreichischen Gesamtbevölkerung der Fall ist. Ein Hochschulstudium absolvierten 2% der ProbandInnen, im Vergleich zu 6,6% der hörenden Bevölkerung (vgl. Fellner-Rzehak/Podbelsek 2004, 173). Für eine ausführlichere Auseinandersetzung mit diesem Thema sei, neben der eben genannten, auch auf die Studie „VITA: Studie zur Lebens- und Berufssituation von gehörlosen Frauen in Wien“ von Breiter (2005) verwiesen. Die Ergebnisse Ihrer Studie zusammenfassend kritisiert diese, dass „die Ausbildungs- und Berufssituation gehörloser Frauen (...) dermaßen trist [ist], dass hier von massiver Diskriminierung gesprochen werden muss“ (185).

3.3.2 *Communicative Self-Representation*

Mit communicative self-representation ist das Recht gemeint, die eigene Identität selbst zu bestimmen und diese mit selbst gewählten oder bevorzugten Begriffen zu benennen. Voraussetzung dafür ist Autonomie und aktive Teilhabe an der Konstruktion von Weltanschauungen. Beschränkungen der communicative self-representation bedeuten dementsprechend eine Abhängigkeit von den Zuordnungen anderer (vgl. Mpofu/Conyers 2004, 143). „Language and labeling can play an important role in both reflecting and transforming the dominant cultural definitions of minority groups“ (ebd. 146).

Im Bereich der Gehörlosenpädagogik werden vielfach Bezeichnungen verwendet, welche von gehörlosen Menschen selbst nicht akzeptiert oder sogar als diskriminierend erlebt

werden. Als markantestes Beispiel im deutschsprachigen Raum ist hier das Etikett „taubstumm“ zu nennen. Dieser Ausdruck stammt aus einer Zeit, in der man Gehörlose für nicht rechts- und bildungsfähig erklärte und ihnen die Fähigkeit zu sprechen aberkannte. Ein Irrtum, der längst überholt ist (vgl. Sacks 1990, 28, 48). Problematisch ist der Begriff auch deshalb, weil er vermittelt, dass stumm verstanden als sprachlos jedeR ist, der/die nicht lautsprachlich kommuniziert und damit die Gebärdensprache als vollwertiges Kommunikationsmittel unberücksichtigt bleibt (vgl. Krausneker 2006, 21). Dennoch findet die Bezeichnung vor allem unter „nicht-wissenden Hörenden“ (ebd.) und vereinzelt auch in wissenschaftlicher Literatur noch heute Verwendung.

Zu dem - oder als Ersatz für den - veralteten Ausdruck sind jedoch viele weitere Bezeichnungen entstanden. Yvonne Andersson, ehemaliger Präsident der World Federation of the Deaf (WFD), zählt in einem Vortrag, gehalten am Internationalen Kongress „Gebärdensprache in Forschung und Praxis“ in Hamburg 1990, dreizehn verschiedene Begriffe zur Kategorisierung Gehörloser auf. Dazu gehören unter Anderem „hearing impaired (hörgeschädigt)“, „prelingually deaf (vor dem Spracherwerb ertaubt)“, „postlingually deaf (nach dem Spracherwerb ertaubt)“, „hearing deficient (hörbehindert)“, „deafened in adulthood (spätertaubt)“ und „marginally deaf (schwerhörig)“ (Andersson 1990, 179f).

Andersson (1994) betont, dass es zwar legitim sei, wenn WissenschaftlerInnen eigene Bezeichnungen für Gehörlose erschaffen, da Kategorisierungen und Typologisierungen wichtige und nützliche Forschungsinstrumente für die Untersuchung sozialer Phänomene darstellen, dass jedoch zuerst die von Gehörlosen selbst verwendete Terminologie in Betracht gezogen werden sollte. Auch Gehörlosen müsse darüber hinaus das Recht zugestanden werden, selbst zu entscheiden, ob sie die Bezeichnungen oder Empfehlungen der WissenschaftlerInnen annehmen oder nicht (vgl. Andersson 1994, 10f).

Welch schwerwiegende Folgen die Entwicklung neuer Kategorien von „Außenseitern“ für die Betroffenen haben kann, verdeutlicht Andersson (1994) am Beispiel der Zusammenlegung gehörloser und schwerhöriger Personen in eine einzige Kategorie mit dem Namen „Hörbeeinträchtigte“:

„This new term [hearing impaired; Anm. d.V.] was quickly adopted in many countries. But deaf people around the world adamantly rejected such over-generalization, as it overlooked and ignored a very important cultural and linguistic difference between the two groups” (11).

Während Andersson (1994) Kategorisierungen und Typologisierungen immerhin zugesteht, brauchbare Forschungsinstrumente für die Untersuchung sozialer Phänomene zu sein, sieht Lane (1994) den Sinn lediglich in der „Quantifizierung“, der „Beurteilung“. Denn „weder ‚völlig taube‘ noch ‚an Taubheit grenzende‘ noch ‚hochgradig schwerhörige‘ Kinder sind in der Lage, normale Sprache zu verstehen, auch nicht mit exzellenten Hörhilfen“ (45).

Die audiologische Bewertung diene daher lediglich „der Aufrechterhaltung einer bestimmten sozialen Ordnung“ (Lane 1994, 45f.). Die Aufgabe, die er den Sonder- und HeilpädagogInnen in diesem Prozess zuschreibt, ist folgende:

„Nach Messung und Einstufung reicht der Audiologe das gesunde Kind ‚als zukünftigen gehörlosen Patienten‘ an einen Sonderpädagogen weiter, es ist dem Defizienzmodell entsprechend abgestempelt und hat eine zweite Persönlichkeit erworben, die in den begleitenden Unterlagen beschrieben wird. Die Aufgabe des Pädagogen ist nicht etwa zu erziehen, sie liegt darin, eine Behandlung auf erzieherischem Gebiet durchzuführen, die außerhalb der Kompetenzen von Ohrenarzt und Audiologe lag: das Versagen des Kindes beim normalen Lautspracherwerb zu beheben. Ein Unterschied ist festgemacht worden, nun setzt eine massive Kampagne ein, ihn auszumerzen“ (Lane 1994, 46).

In diesem Zitat wird deutlich, dass die Nichtbeachtung der von Gehörlosen selbst gewählten Bezeichnungen oft mit einer Unterdrückung des „preferred lifestyle“ einhergeht, worauf im Folgenden eingegangen werden soll.

3.3.3 Preferred Lifestyle

Die Unterdrückung der bevorzugten Lebensführung wird von Mpofu und Conyers (2004) folgendermaßen beschrieben:

“Consequently, minority people are under pressure to assimilate to the dominant group’s values and ideologies, including the belief that minority status is somewhat deserved and natural” (Mpofu & Conyers 2004, 144).

Wie bereits ausgeführt wurde, definieren sich Gehörlose vermehrt als sprachliche und kulturelle Minderheit und fühlen sich durch die Reduzierung auf eine Behinderung falsch oder unzureichend repräsentiert. Einerseits weil dadurch bedeutende Aspekte der Gehörlosigkeit zu wenig Beachtung finden, andererseits weil durch die Konzentration auf den Hörschaden meist zwangsläufig die Behandlung desselben, sowie (sprach)therapeutische Maßnahmen, um die Abweichung von einer festgelegten Norm so gut wie möglich zu beheben, im Mittelpunkt stehen. Die Gebärdensprache, die von Gehörlosen als ihr wichtigstes Kommunikationsmittel und zentrales Merkmal der

Gehörlosenkultur gesehen wird, kommt unter diesem Gesichtspunkt zu kurz. Kyle (1990) beschreibt eindringlich die erlebte Unterdrückung durch „die Macht, Dominanz und der Entscheidungsgewalt der Hörenden“:

„Hörende Pädagogen, Betreuer und Ärzte begehen immer wieder den Fehler zu glauben, dass sie die Befugnis hätten, über die Lebensweise der Gehörlosen zu entscheiden. Die Wahrheit dagegen ist ganz einfach: Während die hörende Gesellschaft den institutionellen Rahmen und die Dienstleistungen bereitstellt, schaffen sich die Gehörlosen ihre soziale Dimension selbst und nutzen sie. Der Umstand, dass die Hörenden es vorgezogen haben, diese Dimension zu ignorieren, tut ihrer Bedeutung keinen Abbruch, er entfernt sie lediglich aus dem öffentlichen Blickfeld. Die Gehörlosengemeinschaft hat, wenn notwendig, außerhalb der Wahrnehmung Hörender existiert und wird weiter fortfahren zu existieren, um dem Bedürfnis der Gehörlosen nach Identität und sozialem Austausch zu entsprechen“ (Kyle 1990, 203).

Die Beispiele machen deutlich, dass die von Mpofu und Conyers (2004) genannten Minderheitenmerkmale allesamt auf die Gruppe der Gehörlosen anwendbar sind. Jacobs (1989) meint sogar, dass der Minderheitenstatus der Gehörlosen mehr und größere Probleme für sie verursacht, als die Behinderung an sich (vgl. 23).

„The majority demand that a minority group conform to its expectations, and at the same time ignores the peculiar problems and needs of that minority group. Thus, in our own case we can say that the great hearing majority is indeed ‚deaf‘ to the needs of the deaf!“ (ebd. 24).

Im nächsten Kapitel soll durch einen kurzen Überblick über die Geschichte der Gehörlosenpädagogik gezeigt werden, dass die gegenwärtig existierenden methodischen und ideologischen Auseinandersetzungen innerhalb der Disziplin weit in die Vergangenheit zurückreichen. Aus der Sicht gehörloser AutorInnen ist dies ein wesentlicher Teil ihrer Kulturgeschichte und somit auch für ein besseres Verständnis der Gehörlosenkultur von Bedeutung:

„Before a person can begin to comprehend what sort of a person the average deaf adult in our society is, he or she should first know what traditional means have been used to educate him/her“ (Jacobs 1989, 36).

Aus diskursanalytischer Perspektive betrachtet ist dieser Rückblick deshalb wichtig, weil der aktuelle Diskurs immer an einen historischen anknüpft. Diskurse haben „sowohl ihre Geschichte als auch ihre Zukunft“ (Jäger 2004, 200). Um also den heutigen Diskurs über Gehörlose besser zu verstehen und eventuell auch Prognosen für die Zukunft abzuleiten, ist

es notwendig, die Entwicklung der Gehörlosenpädagogik und des damit verbunden Diskurses zu beschreiben:

„Fragen wir also nach den „Ursachen“ (besser: dem historischen Apriori) der (aktuellen) Diskurse, müssen wir ihre vergangenen Formen, ihre Genealogie zu analysieren versuchen, deren Fortsetzungen sie darstellen“ (Jäger 2004, 201).

4 Geschichte der Gehörlosenpädagogik

4.1 Anfänge der Gehörlosenbildung

Jahrtausendlang wurde die „Sprachlosigkeit“ Gehörloser mit einer minderen Intelligenz gleichgesetzt und Gehörlose daher für „nicht rechts- und bildungsfähig erklärt“ (Sacks 1990, 28). Grundlage dieser Diskriminierung war die Vorstellung, dass ein Mensch der nicht spricht, auch nicht denken kann (vgl. Seifert 1999, 21).

Erst im 16. Jahrhundert konnten die Erfolge hörender Lehrer, die ihren gehörlosen SchülerInnen teils mit Hilfe eines Fingeralphabets und Zeichen sprechen beibrachten, diesen Irrglauben widerlegen. Diese Form der Erziehung stand jedoch nur einem sehr kleinen privilegierten Teil der Gehörlosen offen (vgl. Sacks 1990, 33f.).

4.2 Das „Goldene Zeitalter“

Zu weitreichenden Veränderungen für gehörlose Kinder kam es erst Ende des 18. Jahrhunderts. Hervorzuheben ist hier der französische geistliche Abbé de l'Épée. Vom Kommunikationsmittel Gehörloser fasziniert, lernte er selbst zu gebärden. Da er den eigenen Sprachcharakter dieser „Gebärden“ jedoch nicht erkannte, ergänzte er die Gebärdensprache seiner SchülerInnen mit in Gebärden dargestellter französischer Grammatik. Auf diesem System der „methodischen Gebärden“ aufbauend, gründete er Mitte des 18. Jahrhunderts die erste öffentliche Schule für Gehörlose (vgl. Lane 1994, 146). Auch wenn de l'Épée den natürlichen Gebärdensprachen seiner SchülerInnen die Grammatik der französischen Lautsprache aufzwang, wird die Geschichte des ersten Zusammentreffens de l'Épées mit Gehörlosen und ihrer Gebärdensprache unter Gehörlosen verschiedener Länder noch heute wie ein Mythos verbreitet, wird doch seine Methode als Ursprung für die Verwendung der Gebärdensprache als Unterrichtsmethode gesehen (vgl. Padden/Humphries 1991, 32; Lane/Hoffmeister/Bahan 1996, 154; Jacobs 1989, 36). De l'Épée bildete zahlreiche „Taubstummlehrer“ aus, die ihrerseits weitere Gehörlosenschulen in verschiedensten europäischen Ländern gründeten (vgl. Sacks 1990, 38; Lane 1994, 146).

Die Jahrzehnte zwischen 1750 und 1880 können als „Blütezeit für Gehörlose“ beschrieben werden. In dieser Zeit konnten Gehörlose nicht nur Schulen besuchen, in denen die verschiedenen Gebärdensprachen als Unterrichtssprachen akzeptiert wurden, sie

übernahmen auch selbst öffentliche Ämter und waren aktiv an der Gehörlosenbildung beteiligt (vgl. Lane 1994, 149; Seifert 1999, 21; Sacks 1990, 42f.).

„In dieser Zeit, die sich in der Geschichte der Gehörlosen wie ein Goldenes Zeitalter ausnimmt, wurden überall in der zivilisierten Welt in rascher Folge Gehörlosenschulen gegründet, an denen gewöhnlich gehörlose Lehrer unterrichteten, und Taubstumme traten aus dem Dunkel der Vernachlässigung ins Licht des öffentlichen Lebens, nahmen ihre politischen und Bürgerrechte wahr und stiegen schnell in gehobene, verantwortungsvolle Positionen auf; was bis dahin unvorstellbar gewesen war [...], war mit einemmal möglich geworden“ (Sacks 1990, 42f.).

Diese progressive Entwicklung führte auch zur Entstehung von Gehörlosengemeinschaften, in denen sich Gehörlose über den Einflussbereich der Schulen hinaus für die Interessen von Gehörlosen einsetzten (vgl. Branson/Miller 2002, 144).

„These developments beyond the schools also demonstrated the general nineteenth-century ideological willingness to recognize deaf people as having a deaf identity“ (Branson/Miller 2002, 145).

4.3 Der Mailänder Kongress

Fast zeitgleich mit dem Aufschwung der Gebärdensprache in der Bildung Gehörloser entwickelte sich jedoch eine Gegenströmung, als deren wichtigster Vertreter Samuel Heinicke zu nennen ist. Er vertrat eine auf der nationalen Lautsprache basierende Methode und wurde zum Sinnbild des „Oralismus“² (vgl. Jacobs 1989, 36). 1778 gründete er eine Gehörlosenschule in Leipzig, in der das wichtigste Unterrichtsziel die Vermittlung der Lautsprache und der Schrift war. Die Auseinandersetzung zwischen der auf der nationalen Gebärdensprache basierenden Methode, auch manuelle Methode genannt, und der sogenannten „oralen Methode“, wie sie Heinicke vertrat, ging als „Methodenstreit“ in die Geschichte der Gehörlosenpädagogik ein (vgl. sign-it [2009], online). Seinen vorläufigen Höhepunkt erreichte dieser Konflikt mit einem Kongress von Erziehern gehörloser Kinder, der 1880 in Mailand stattfand und die „Verbesserung der Wohlfahrt von Gehörlosen und Blinden“ zum Thema hatte (vgl. Lane 1994, 148f.). Bezeichnender Weise waren gehörlose PädagogInnen von diesem entscheidenden Ereignis ausgeschlossen. Eine Abstimmung über die „Überlegenheit des Sprechens über das Gebärden“ und die daraus resultierende Notwendigkeit der Verwendung gesprochener Sprache im Unterricht gehörloser Kinder, brachte einen Sieg für den Oralismus (vgl. Lane 1994, 151).

² Unter Oralismus versteht man eine „auf das Sprechen, den Mund fokussierte(n)“ Methode (Krausneker 2006, 71). Auf häufig damit verbundenen Annahmen wird im Kapitel „Menschenbilder“ näher eingegangen.

Diese nur wenige Stunden dauernde Versammlung hatte derart tiefgreifende Folgen für Gehörlose in großen Teilen der Welt, dass sie von Lane (1994, 150) als „das wichtigste Ereignis zur Verdrängung der Sprachen der Gehörlosengemeinschaften“ eingeschätzt wird. Nach dem Mailänder Kongress wurden Gebärdensprachen aus den Schulen verbannt und ihre Verwendung oft streng sanktioniert.

„In 1867 there were twenty-six American institutions for the education of Deaf children, and all taught in ASL as far as we know; by 1907 there were 139, and none did“ (Lane et al. 1996, 62).

Gehörlose Lehrpersonen wurden größtenteils entlassen bzw. „in wachsendem Maße zum Rückzug gezwungen“ (Lane 1994, 153). „Während einst fast die Hälfte aller amerikanischen Lehrer gehörloser Schüler selbst gehörlos gewesen war, blieb davon bis zur Jahrhundertwende gerade eine Handvoll übrig“ (ebd.).

Natürlich legten VertreterInnen der Gehörlosengemeinschaft Protest ein und betonten die Bedeutung der Gebärdensprachen und der gehörlosen LehrerInnen für die Entwicklung der gehörlosen SchülerInnen, sie konnten sich jedoch nicht gegen die Übermacht der Oralisten durchsetzen (vgl. Lane et al. 1996, 62, Lane 1994, 153ff.). Der Mailänder Kongress wurde in der Gehörlosengemeinschaft zum Symbol für die bis heute nicht überwundene Unterdrückung Gehörloser und ihrer Sprache (vgl. Lane et al. 1996, 62).

4.4 Post-Mailand

Ein weiterer gravierender Effekt des Oralismus war laut Ladd (2003), dass Gehörlosengemeinschaften jahrzehntelang aus dem öffentlichen Bewusstsein verdrängt wurden.

„By the 1970s, these intensification processes reached their peak, so that any discourse about Deaf education was couched in terms of differing opinions between groups of hearing educationalists – Deaf people’s notable earlier opposition had now been completely removed from [!] the discourse“ (ebd. 142).

Zu einem Wandel kam es erst in den 1960er Jahren mit dem Beginn der modernen Gebärdensprachforschung. Ausschlaggebend dafür waren die Forschungsarbeiten des amerikanischen Linguisten William C. Stokoe, der in den Kommunikationsmitteln Gehörloser erstmalig eine eigenständige Sprache erkannte (vgl. Ladd 2003, 150, Krausneker 2000, 14).

„This was of inestimable value to Deaf communities; once their languages were confirmed to be the equal of spoken languages, other important discourses could begin” (Ladd 2003, 150).

In der Folge rückten mit der Gebärdensprache auch die Gehörlosengemeinschaften wieder in den Blickpunkt. Es kam zu zahlreichen Veröffentlichungen in verschiedenen Disziplinen wie etwa der Soziologie, Geschichte, Psychologie, Linguistik und Philosophie (Ladd 2003, 150). Die rein orale Methode wurde hinterfragt, es entwickelten sich alternative Bildungskonzepte, die die Gebärdensprachen bzw. meist „lautsprachbegleitende Gebärden“ (LBG)³ wieder in den Unterricht einbezogen (vgl. Branson/Miller 2002, 209f.). Doch änderten diese neuen Methoden aus Sicht von Gehörlosen nichts an den Machtverhältnissen oder den Ansichten über Gebärdensprachen:

„The development of signed forms of English not only devalued native sign languages but also sought to assimilate deaf people into the majority language and majority culture as overtly deficient participants” (Branson/Miller 2002, 214).

Ab Ende des 20. Jahrhundert wurde die Integration gehörloser Kinder in die Regelschule vorrangiges Ziel. Während diese Entwicklung von den meisten VertreterInnen von Menschen mit Behinderung prinzipiell begrüßt wird, sehen VertreterInnen der Gehörlosengemeinschaft darin häufig eine Gefährdung ihrer kulturellen Identität, die Gehörlose in die Isolation drängt (vgl. Branson/Miller 2002, 218; Lane 1994, 177ff.).

Nach einer aktuellen Studie von Krausneker & Schalber (2007) herrschen im österreichischen Gehörlosenbildungswesen noch heute vielerorts „rein lautsprachlich orientierte, audistische Ideologien, die Assimilation verlangen und dies mit ‚Integration‘ begründen“ vor (240). Auch das Urteil der Autorinnen über die Integrationspraxis in Österreich fällt deutlich negativ aus, sie sei „von äußerst zweifelhafter Qualität“ und entspreche „nur in Ansätzen den Idealen und dem Grundgedanken der Integrationsbewegung“ (ebd. 282).⁴

Trotz mittlerweile vielfältiger Unterrichtsmethoden werden die grundlegenden methodischen Auseinandersetzungen innerhalb der Gehörlosenpädagogik heute nach wie vor mit den Worten „Oralismus versus Gebärdensprache“ charakterisiert (vgl. Krausneker 2003, 13). Im Folgenden möchte ich beispielhaft zwei konträre Modelle gegenüberstellen,

³ Diese Methode ist nicht zu verwechseln mit Gebärdensprachen, da sie keine grammatikalischen Techniken derselben verwendet, sondern die gesprochene Sprache Wort für Wort in Gebärden übersetzt. Es wird daher auch der Ausdruck „gebärdete Lautsprache“ gebraucht (vgl. Boyes Braem 1995, 147f.).

⁴ Auf aktuelle Konzepte in der Sonder- und Heilpädagogik, die sich auch aus einer Problematisierung des Integrationskonzepts entwickelten, soll im Kapitel „Menschenbilder in der Sonder- und Heilpädagogik“ genauer eingegangen werden.

deren unterschiedliche Auffassungen oft als Ursprung widersprüchlicher Ansätze in der Gehörlosenpädagogik beschrieben werden. Daran anschließend sollen diese Modelle aus der Sicht der sonder- und heilpädagogischen Disziplin betrachtet werden. Diese Darstellung ist für die vorliegende Arbeit auch deshalb von Bedeutung, da, wie später genauer ausgeführt wird, solch „allgemeine Menschenbilder“ den Ausgangspunkt für eine Kritik im Sinne der Kritischen Diskursanalyse darstellen können. Natürlich handelt es sich dabei um eine plakative Darstellung, selten sind die Positionen in der Gehörlosenpädagogik so eindeutig und klar abgegrenzt.

5 Menschenbilder

5.1 Defizitmodell

Beim Defizitmodell wird Gehörlosigkeit „mit dem Fehlen von Gehör, Stille, individuellem Leiden, persönlicher Unfähigkeit und Leistungen beim Überwinden großer Hindernisse verbunden“ (Lane 1993, 318). Da sie fast ausschließlich als Mangel angesehen wird, werden alle Möglichkeiten diesen zu beheben, unterstützt. Der Begriff wird meist gleichbedeutend mit jenem des medizinischen Modells verwendet. Meist sind es hörende Menschen, die diesen Ansatz vertreten (vgl. Fellner-Rzehak/Podbelsek 2004, 50f.).

Der „Oralismus“ als Methode in der Gehörlosenpädagogik kann diesem Modell zugeordnet werden. Vertretern des Oralismus wird vorgeworfen, Gehörlose als „bedauernswerte Behinderte“, die man einer fremdbestimmten Therapie unterziehen muss, zu sehen (vgl. Krausneker 2003, 16). Sprache bedeutet in der oralistischen Literatur meist ausschließlich Lautsprache. Die Gebärdensprache spielt dementsprechend eine untergeordnete Rolle, meist wird sie nur vereinzelt als Notbehelf herangezogen, oft sogar als hemmend für den Lautspracherwerb betrachtet (vgl. Krausneker 2000, 16f.).

Krausneker (2006) beklagt, dass besonders die deutschsprachige Literatur über Spracherwerb und Sprachkompetenz gehörloser Menschen überwiegend von einer klinischen Sichtweise über gehörlose Menschen geprägt und in diesem Rahmen entstanden ist.

„Das bedeutet, dass eine kulturelle Perspektive, die linguistische statt medizinische Fakten und Faktoren in den Vordergrund des Forschungsinteresses rückt, in einem Großteil der Literatur fehlt. Gehörlose werden in solchen Publikationen oftmals als ursprünglich 'sprachlos' betrachtet, und nur Lautspracherwerb wird als Spracherwerb interpretiert. Dass es unter Umständen eine Erstsprache gibt, die gebärdet und gesehen, das heißt: von Gehörlosen barrierefrei produziert und wahrgenommen werden kann, wurde von der Forschung oftmals einfach ignoriert oder negiert“ (Krausneker 2006, 39).

Für viele hörende WissenschaftlerInnen, die dem medizinischen Defizitmodell nahestehen, scheint die Bezeichnung gehörlos derart negativ behaftet zu sein, dass sie diese durch andere Begriffe zu umgehen versuchen. Auch das Vertrauen in Medizin und technologische Fortschritte, nach dem Motto „There's no such thing as a deaf child. Not if it's done right“ (Wrigley 1996, 32), dürfte häufig zu dem Glauben führen, auf den Ausdruck *gehörlos* verzichten zu können. So wird die Bezeichnung vermieden und durch Ausdrücke wie hörgeschädigt oder hochgradig schwerhörig ersetzt.

5.2 Differenzmodell

Dem gegenüber steht der Differenzansatz. Ausschlaggebend ist bei diesem Ansatz laut Prillwitz (1995), dass das „Anderssein (...) von Anfang an akzeptiert“ wird (167). Darunter versteht er auch die Akzeptanz der Gebärdensprachen und der Gebärdensprachgemeinschaft samt ihren kulturellen Werten. Die aural-orale Versorgung und Betreuung rückt beim Differenzansatz in den Hintergrund, „am wichtigsten ist die Sicherung einer spontanen altersgemäßen Kommunikation, ohne die eine optimale Gesamtentwicklung nicht möglich ist“ (167). Die Konzepte des Bilingualismus bzw. Bikulturalismus können in diesem Zusammenhang als auf dem Differenzansatz basierend verstanden werden. Auch hier werden Gehörlose als Mitglieder einer sprachlichen Minderheit mit eigener Kultur gesehen und die Bedeutung der Gebärdensprache hervorgehoben (vgl. Fellner-Rzehak/Podbelsek 2004, 50).

Der Konflikt zwischen Oralisten und Gebärdensprachbefürwortern wird vielfach als Methodenstreit in der Gehörlosenpädagogik betrachtet, bei dem es lediglich um die „beste“ Methode in der Erziehung gehörloser Kinder gehe. Für viele VertreterInnen der Gehörlosengemeinschaft ist es aber weit mehr als das. Die Nichtbeachtung der Gebärdensprache und die Hervorhebung des Hördefizits ist für sie eine Unterdrückung der Gehörlosenkultur. So schreibt etwa Lane (1994):

„Was ursprünglich eine Angelegenheit kultureller und sprachlicher Unterdrückung war, ist zu einer Frage der Methodologie umgedeutet worden. (...) Die Weigerung der Franzosen, Bretonisch in den Schulen zuzulassen oder das britische Verbot von Gujarati sind kein methodologischer Disput, genauso wenig wie die Ablehnung von ASL in Amerika. Das ist eine Frage von Kultur, Politik und Geschichte“ (175).

Aus dieser Perspektive ist die Diskussion um die angemessene Methode auch ein „ideologischer“ Konflikt zwischen verschiedenen Menschenbildern.

Da GehörlosenvertreterInnen seit vielen Jahren die Einführung eines bilingualen Konzepts in der Gehörlosenbildung fordern und es daher auch für die nachfolgende Diskursanalyse von Bedeutung ist, sollen dessen Grundlagen hier in verkürzter Form dargelegt werden:

5.2.1 Bilingualismus im Unterricht

Ein bilinguales Unterrichtskonzept für Gehörlose sieht im Unterschied zu oralen Konzepten, die Gebärdensprache als primäre Unterrichtssprache vor. Grundlegend für ein solches Konzept ist die Annahme, dass durch die starke Konzentration auf eine lautsprachliche Erziehung die Vermittlung von Unterrichtsinhalten zu sehr in den Hintergrund rückt, was zu einem gravierenden Bildungsrückstand und zu Wissensmängeln führt. Dies soll durch den Einsatz der Gebärdensprache als „angemessenes Medium für befriedigende und funktionierende menschliche Kommunikation, die sowohl informativen als auch emotiven Zwecken dient“ (Krausneker 2000, 18) verhindert werden. Auf Kompetenzen in der jeweiligen Lautsprache soll jedoch keineswegs verzichtet werden. Das Ziel ist, „dass im Endeffekt gehörlose Kinder sinnvollerweise in zwei Sprachen kompetent und bilingual sein sollen“ (Krausneker 2006, 81), wobei angenommen wird, dass eine Lautsprache für jemanden, der nicht hören kann, immer eine Fremd- oder Zweitsprache bleiben wird. Das umfangreiche Verständnis der Struktur der Gebärdensprache wird daher als Grundlage und notwendige Voraussetzung für deren Erlernen betrachtet (vgl. Krausneker 2000, 17f), mit deren Hilfe die Lautsprache „gezielt als Fremd/Zweitsprache unterrichtet und gesteuert erlernt“ werden kann (Krausneker 2006, 81). Auch Hörerziehung, Ablesetraining und Artikulationsübungen stellen Inhalte des bilingualen Unterrichts dar (vgl. Jarmer 1997, 81), doch „die Zielkompetenz der gehörlosen Kinder in der Lautsprache wird vorrangig als Lese- und Schreibkompetenz verstanden“ (Krausneker 2006, 81).

Im nächsten Kapitel werden in einem kurzen Überblick einige aktuelle Überlegungen der sonder- und heilpädagogischen Disziplin beschrieben, in denen auch die oben genannten Positionen angesprochen und diskutiert werden.

5.3 Menschenbilder in der Sonder- und Heilpädagogik

Die ersten heilpädagogischen Bemühungen bezogen sich auf gehörlose Kinder. Die Geschichte der Heilpädagogik überschneidet sich damit in ihren Anfängen mit der Geschichte der Gehörlosenpädagogik, die damals jedoch „Taubstummepädagogik“ genannt wurde. Dass diese Bezeichnung heute nicht mehr adäquat erscheint, zeigt, dass sich die Entwicklung der Sonder- und Heilpädagogik auch in Änderungen der

Begrifflichkeiten niederschlägt. Auch die Bezeichnung der Disziplin selbst war und ist Gegenstand von Diskussionen und wurde bereits des Öfteren einem geänderten Selbstverständnis oder neuen Zielsetzungen angepasst (vgl. Biewer 2009, 28ff.). Dies äußert sich auch in der vollzogenen Namensänderung des entsprechenden Fachbereichs an der Universität Wien, der vor einigen Jahren von „Sonder- und Heilpädagogik“ zu „Heilpädagogik und integrative Pädagogik“ geändert wurde. Da sich bei den meisten der von mir zur Analyse herangezogenen Werke weiterhin die Bezeichnung „Sonderpädagogik“ findet, behalte auch ich in meiner Arbeit diesen Begriff bei.

Doch nicht nur der Begriff Sonderpädagogik ist wegen der assoziierten Nähe zur Sonderschulpädagogik in Kritik geraten, auch die Angemessenheit der Bezeichnung Heilpädagogik wird diskutiert. Denn „mit ‚Heilpädagogik‘ kann auch Heilen assoziiert werden, womit Pädagogik in die Nähe der Medizin gerückt wird“ (Biewer 2009, 28).

Für Bleidick (1999) sind zumindest die ersten Theorien der Heilpädagogik dem medizinischen Modell zuordenbar.

„Dessen ungeachtet findet unter dem Druck praktischer Erfahrung so etwas wie eine pädagogische Wirklichkeitskorrektur statt. Es ging schließlich um Erziehung und Bildung und nicht allein um die Heilung der körperlichen und psychischen Gebrechen“ (27).

Der medizinische Sachverhalt an sich solle aus pädagogischer Perspektive lediglich „ein Hindernis, ein Faktor, aber keine Richtungsbestimmung über den Weg des behinderten Menschen zur Mündigkeit“ sein (Bleidick 1999, 28). Die Heilpädagogik war ab dem 19. Jahrhundert daher um eine Abgrenzung zur Medizin bemüht (vgl. Biewer 2009, 34).

Aus der Kritik am medizinisch orientierten Modell entwickelten sich neue Ansätze, bei denen nicht der „Defekt (...) in der Person lokalisiert wird“ (Bleidick 1999, 29), sondern die Rolle der Gesellschaft im Prozess der Behinderung hervorgehoben wird.

Bleidick (1999) fasst das „interaktionistische Theorem“ folgendermaßen zusammen:

„Behinderung ist nicht in erster Linie ein biologisch-medizinisch vorgegebener Zustand, sondern eine Zuschreibung aus sozialen Erwartungshaltungen. Sie ist durch Vorurteile, Normen und Wertmaßstäbe an die Interaktion zwischen Definierer und Definiertem gebunden und wird symbolisch-sprachlich ausgedrückt (...)“ (36).

Dennoch spielen noch heute medizinische Klassifizierungen eine wichtige Rolle (vgl. Biewer 2009, 34) und die Sichtweise von Behinderung als individuelle Kategorie „ist zwar durch neuere Konzepte in Frage gestellt, aber immer noch nicht verschwunden“ (ebd., 41).

Durch die Verankerung des Begriffs Inklusion in der Diskussion über die Rechte behinderter Menschen ergibt sich eine relativ neue fachliche Perspektive für die Sonder- und Heilpädagogik (vgl. Biewer 2009, 117).

Während Integration „eine bloße Addition integrativer Hilfsdienste bei der Aufnahme behinderter Kinder in einer ansonsten traditionell weiterarbeitenden Schule“ vorsieht, fordert das Konzept der Inklusion eine Veränderung der gesamten Struktur (Biewer 2009, 126). Damit haben sich auch die Problemlagen geändert: Der inklusive Ansatz sieht Probleme nicht in der Verschiedenheit des Kindes, sondern in der „unzureichenden Fähigkeit der Bildungsinstitutionen, mit der Verschiedenheit (...) umzugehen“. Die Lösung wird dementsprechend „in geeigneten Unterrichtsmethoden, passenden Curricula und vor allem in einer angemessenen Lehrer/innenaus- und Weiterbildung“ gesehen (ebd. 132). Die Verschiedenheit der Kinder wird als positiver Wert angesehen, dabei ist „Behinderung (...) nur ein Aspekt der Heterogenität der Schüler/innen neben geschlechtlicher, ethnischer, kultureller, religiöser und sozialer Verschiedenheit“ (Biewer 2009, 126).

Während sich der begriffliche Wechsel von „mainstreaming/integration“ zu „inclusion“ im englischsprachigen Raum bereits in der ersten Hälfte der 1990er Jahre zeigte, setzte sich der Begriff Inklusion erst in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum immer mehr durch (vgl. ebd.).

Ein wichtiger Aspekt der aktuellen pädagogischen Überlegungen, der sich auch in der Debatte über „inklusive Pädagogik“ wiederfindet, ist die „Argumentation mit den Rechten von behinderten sowie von sozial und kulturell benachteiligten Kindern“ (Biewer 2009, 151). Die Berücksichtigung dieser Rechte spielt laut Biewer (2009, 151) heute eine wesentlich größere Rolle, als etwa noch vor 15 Jahren, was „aber auch eine ganze Reihe von Folgeproblemen mit sich bringt“. Als Beispiel nennt er etwa Nachteile, die sich für die betreffenden Kinder ergeben können, wenn der Nachweis der besseren Förderung durch ein Berufen auf das Recht auf einen Regelschulbesuch nicht mehr erbracht werden muss. „Der besondere Bedarf von Kindern mit Behinderung kann sich hier schnell im allgemeinen Bedarf der Klasse auflösen“ (ebd. 152).

Als weiteres Problem nennt Biewer (2009) auch die teils unterschiedlichen Auffassungen von *Integration*, die er am Beispiel Gehörloser demonstriert. Während VertreterInnen des Integrationsgedankens in einer lautsprachlichen Kommunikation gehörloser Menschen einen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration sahen, traten die Verbände und

Selbstvertretungsgruppen Gehörloser für ihr Recht ein, „in derjenigen Sprache zu kommunizieren, die sie nicht ihrer Verhandlungschancen beraubte“ (153).

Die Disziplin durchläuft laut Biewer (2009) mit der Berücksichtigung der Rechte von Menschen mit Behinderung derzeit einen „Entwicklungsprozess bei Zielsetzungen, Aufgabenstellungen wie den fachlichen Arbeitsmethoden“ (154). Die „breite inhaltliche Spanne gegenwärtiger Entwicklungen“ liege dabei zwischen den Polen der Heilpädagogik und jenen der Inklusiven Pädagogik:

„Der mittlerweile fast 150 Jahre alte Begriff der Heilpädagogik stand damals für ein, nach heutiger Terminologie, durchaus als emanzipatorisch bewertbares Bemühen um besondere Probleme besonderer Menschen. Inklusive Pädagogik steht für den gesellschaftlichen Wandel zugunsten vulnerabler und marginalisierter Gruppen, die ein Recht einfordern dürfen, dass ihre Problemlagen in allen gesellschaftlichen Bereichen Berücksichtigung finden und ihre Teilhabe als selbstverständlich betrachtet wird“ (Biewer 2009, 195).

Zum Abschluss der Gegenüberstellung und Beschreibung der verschiedenen Ansätze soll noch kurz auf die kulturelle Komponente von Behinderung hingewiesen werden. Es sollte nicht übersehen werden, dass auch das medizinische Defizitmodell, so „unmittelbar einsichtig“ (Bleidick 1999, 25) es auch erscheinen mag, kulturell bedingt ist (vgl. Uhlig 2007, 236). Egal, um welche Art der „Behinderung“ es sich handelt, „die Leben dieser Menschen werden (...) in hohem Maße nicht durch den Umstand ihrer Behinderung bestimmt, sondern dadurch, wie die Gesellschaft, in der sie leben, das Konzept ‚Behinderung‘ begreift“ (Groce 2006, 392). Wie gut die als „behindert“ klassifizierte Person in einer bestimmten Gesellschaft zurechtkommen wird, ist abhängig von den persönlichen Attributen, denen diese Gesellschaft Bedeutung beimisst (ebd., 394). Werden etwa lautsprachliche Fähigkeiten in der Landessprache hoch bewertet und ist der gesellschaftliche Status in hohem Maße davon abhängig, wie gut und akzentfrei eine Person sprechen kann, wird eine Hörbeeinträchtigung den gesellschaftlichen Status beeinträchtigen. In einer anderen Gesellschaft, in der die gebärdensprachliche Kommunikation den gleichen Status wie die lautsprachliche einnimmt, würde der Hörverlust eine weit weniger große Rolle spielen. Dies war der Fall auf der Insel Martha's Vineyard, auf der zwischen Mitte des 17. und Ende des 19. Jahrhunderts ein Gen zur Geburt einer großen Anzahl Gehörloser führte. Durch die starke Verbreitung lag es auch im Interesse der hörenden Inselbewohner die Gebärdensprache zu erlernen. Durch die Verwendung der Gebärdensprache bedeutete die Gehörlosigkeit keine

Kommunikationsbarriere mehr, gehörlose Menschen konnten am gesellschaftlichen Leben daher ohne Hindernisse teilhaben. „Sie wurden nicht als behindert betrachtet (und sahen sich auch selbst nicht so)“ (Groce 2006, 396).

Es zeigt sich, dass Gehörlosigkeit als Behinderung auch eine kulturspezifische Konstruktion der hörenden Kultur ist (vgl. Uhlig 2007, 236). „Die starke kulturelle Komponente von Behinderung ist so häufig übersehen worden, dass man sie gar nicht oft genug betonen kann“ (Groce 2006, 392).

B. Kritische Diskursanalyse

6 Forschungsmethode

6.1 Wahl der Methode

Um die Frage: „Welchen Beitrag leisten Werke der Sonder- und Heilpädagogik zur Akzeptanz des Selbstverständnisses gehörloser Menschen als sprachliche und kulturelle Minderheit?“ zu beantworten, musste zunächst eine Analysemethode gefunden werden, die den Anspruch der Wissenschaftlichkeit erfüllt. Da es mir bei meinem Forschungsvorhaben primär nicht um eine inhaltliche Analyse von wissenschaftlichen Werken, sondern auch um die kritische Interpretation von Ergebnissen und Konfrontation derselben mit Meinungen gehörloser AutorInnen geht, schien mir eine reine Inhalts- oder Textanalyse unzureichend. Darüber hinaus bin ich mir bewusst, dass ich durch meine Sympathie für die Anliegen der Gehörlosengemeinschaft nicht in der Lage bin, eine rein objektive Abhandlung zu verfassen und dies auch gar nicht mein Ziel ist. Bei der Suche nach der geeigneten Methode für mein Forschungsvorhaben stieß ich auf die Diskursanalyse.

Wie die Textanalyse untersucht die Diskursanalyse Texte. Dennoch besteht ein klarer Unterschied zwischen beiden Forschungsmethoden. Während sich die Textlinguistik „weitestgehend auf den Text als solchen und seine textinternen Regularitäten“ beschränkt, werden Texte bei der Diskursanalyse „von Anfang an in ihrem Bezug zu ihrem sozialgeschichtlichen Hintergrund, aus dem sie gespeist werden und auf den sie sich beziehen bzw. auf den sie wiederum (mehr oder minder stark) einwirken“ (Jäger 1992, 19), thematisiert. Texte werden also in der Diskursanalyse „im Prinzip als Fragmente gesellschaftlicher Ereignisse aufgefasst, die als solche analysiert werden müssen“ (ebd.). Die Diskursanalyse geht demgemäß davon aus, dass sich „jedes sprachliche Ereignis aus den realen Prozessen“ speist und diese sprachlichen Ereignisse wiederum „Auswirkungen auf die realen Prozesse“ haben (Jäger 1992, 19f.).

„Sie [die realen Prozesse; Anm. d. Verf.] haben, je nach der Macht der Bedingungen (institutioneller Rahmen, Zugang zu Medien, persönlicher Einfluß etc.), denen sie unterworfen sind bzw. die sie nutzen können, gesellschaftliche Macht“ (Jäger 1992, 20).

Diese These ist es, die die Diskursanalyse für mich besonders ansprechend machte. Schließlich stellt die Annahme, dass das, was in wissenschaftlichen Werken vermittelt wird nicht nur Tatsachen beschreibt, sondern selbst die Wirklichkeit bestimmt oder sie

zumindest beeinflusst, die Motivation und den Ausgangspunkt für meine Arbeit dar. Mir erschien daher die Diskursanalyse für die Bearbeitung der Forschungsfrage als sehr geeignet und die intensivere Auseinandersetzung mit der Methode bestärkte diese Entscheidung. Im Folgenden sollen die Grundgedanken der Diskursanalyse sowie im Speziellen die Grundzüge der Kritischen Diskursanalyse genauer dargelegt werden.

6.2 Die Diskursanalyse

Wie bereits erwähnt, geht die Diskursanalyse über eine reine Textanalyse hinaus. Einen wichtigen Bestandteil der Forschungsmethode stellt die Interpretation dar, bei der die zuvor erhobenen Fakten in einem größeren Zusammenhang betrachtet werden (vgl. Jäger 2004, 184).

Es stellte sich jedoch bald heraus, dass es sich bei Diskursanalyse bzw. Diskurstheorie nicht um einheitliche Ansätze handelt. Dieser Umstand beruht vor allem darauf, dass den verschiedenen Konzepten unterschiedliche Gebrauchsweisen des Diskursbegriffes zugrunde liegen. Höhne (2008, 423) empfiehlt aufgrund der Vielzahl an diskursanalytischen Theorien „von Diskursanalysen statt von der Diskursanalyse zu sprechen“. Aus der Fülle von unterschiedlichen Ansätzen habe ich beschlossen, mich für die Analyse der Sonder- und Heilpädagogischen Werke an der von Siegfried Jäger dargestellten *Kritischen Diskursanalyse* zu orientieren. Bevor ich jedoch auf die Gründe dieses Entschlusses eingehe, müssen die für diese Untersuchung wesentlichen Begriffe erläutert werden. Um möglichen Missverständnissen vorzubeugen, ist besonders die Offenlegung des Diskursverständnisses von großer Bedeutung.

6.3 Der Diskursbegriff

Keller et al. (2006, 7) beobachten ein zunehmendes Interesse am Diskursbegriff, sowohl in der gesellschaftlichen und politischen Öffentlichkeit, als auch in den Sozial- und Geisteswissenschaften. Eine Erklärung für die Häufung sozialwissenschaftlicher Analysen von Diskursen sehen sie „in dem Umstand begründet, daß soziale Kontrolle und Macht immer häufiger diskursiv, d.h. über symbolische Praktiken und Kommunikation – also Texte im weitesten Sinne – vermittelt werden“ (ebd. 8).

„So ist z.B. der Kampf um politische Macht und staatliches Handeln in immer stärkerem Maße auch ein Kampf um Deutungsmacht und um die politische institutionelle und handlungspraktische Durchsetzung dieser Deutungsmacht. In ähnlicher Weise kann auch die Auseinandersetzung um die lebensweltliche Bedeutung von (wissenschaftlichem) Expertenwissen als diskursiver Machtkonflikt verstanden und analysiert werden“ (Keller et al. 2006, 8).

Die „Karriere des Diskursbegriffs“, die bereits Mitte der sechziger Jahre ihren Anfang nahm, folgte keiner homogenen Entwicklung sondern „verlief (...) wechselhaft und unübersichtlich“ (Keller et al. 2006, 10). Es ist daher heute nicht möglich, eine allgemein gültige Definition des Begriffs *Diskurs* zu liefern; je nach Verwendungszusammenhang wird der Diskursbegriff oft sehr unterschiedlich gebraucht (vgl. ebd.). So werden Diskurse in der Discourse Analysis „sehr allgemein als geschriebene (text) oder gesprochene (talk) Kommunikationssequenzen verstanden“, Jürgen Habermas hingegen versteht Diskurse als „kommunikative Verfahren, die an besonderen Regeln der Argumentation orientiert sind“ (vgl. ebd. 10f.).

Die Kritische Diskursanalyse und Siegfried Jäger als ihr Hauptvertreter, schließen an das Diskursverständnis von Michael Foucault und Jürgen Link an, welches im Folgenden erläutert werden soll (vgl. Jäger 2004, 23).

Kurz gesagt versteht Foucault unter Diskurs „eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören“ (Foucault 1994, 156). Ein „Diskurs“ sei „stets lediglich die sprachliche Seite einer 'diskursiven Praxis'“.

„Unter 'diskursiver Praxis' wird dabei das gesamte Ensemble einer speziellen Wissensproduktion verstanden: bestehend aus Institutionen, Verfahren der Wissenssammlung und –verarbeitung, autoritativen Sprechern bzw. Autoren, Regelungen der Versprachlichung, Verschriftlichung, Medialisierung“ (Link/Link-Herr 1990, 90 zit. n. Jäger 2004, 125).

Diesem Verständnis folgend sollen Diskurse nach Siegfried Jäger (2004) „als eine artikulatorische Praxis begriffen werden, die soziale Verhältnisse nicht passiv repräsentiert, sondern diese als Fluß von sozialen Wissensvorräten durch die Zeit aktiv konstituiert und organisiert“ (23). Diskurse spiegeln gesellschaftliche Wirklichkeit also nicht einfach wider, sondern führen gegenüber der Wirklichkeit ein „Eigenleben“ (ebd., 144) bzw. „eilen ihr sozusagen voran, präformieren sie“ (Jäger 1992, 29). Nicht das Individuum macht den Diskurs, sondern „der Diskurs ist überindividuell, während der einzelne Text ein individuelles Produkt ist, den ein einzelner Mensch, der dabei zugleich immer als in die Diskurse verstrickter vorzustellen ist, als gedanklichen Zusammenhang produziert“ (Jäger

2004, 148). Diskurse sind „immer schon mehr oder minder stark strukturiert und also ‚fest‘ und geregelt (im Sinne von konventionalisiert bzw. sozial verfestigt)“ (ebd., 129). Das Individuum verwendet „gelernte feste Schemata und Modelle oder auch Prototypen (...), die nicht individuell sind, sondern sozial und ‚vorgegeben‘; sie werden von den Menschen im Verlauf ihrer Sozialisation angeeignet, gelernt“ (Jäger 1992, 18). Das bedeutet nicht, dass Individuen diese angeeigneten Schemata nicht von sich aus verändern können „sofern die Lebensbedingungen solche Modifikationen von Routinen erlauben“. Dies sei jedoch „selten genug und noch seltener radikal der Fall“ (ebd.).

6.4 Gemeinsamkeiten der Diskursanalysen

Die unterschiedlichen Verständnismöglichkeiten des Diskursbegriffs sind ein deutliches Zeichen für die Uneinheitlichkeit diskurstheoretischer und diskursanalytischer Ansätze. Dennoch hat Keller (2007) Gemeinsamkeiten ausgemacht:

„Diskurstheorien und Diskursanalysen

- beschäftigen sich mit dem tatsächlichen Gebrauch von (geschriebener oder gesprochener) Sprache und anderen Symbolformen in gesellschaftlichen Praktiken;
- betonen, dass im praktischen Zeichengebrauch der Bedeutungsgehalt von Phänomenen sozial konstruiert und diese damit in ihrer gesellschaftlichen Realität konstituiert werden;
- unterstellen, dass sich einzelne Interpretationsangebote als Teile einer umfassenderen Diskursstruktur verstehen lassen, die vorübergehend durch spezifische institutionell-organisatorische Kontexte erzeugt und stabilisiert wird, und
- gehen davon aus, dass der Gebrauch symbolischer Ordnung rekonstruierbaren Regeln des Deutens und Handelns unterliegt“ (Keller 2007, 8).

Auf dieser Basis entwickeln Diskurstheorien „allgemeine theoretische Grundlagenperspektiven auf die sprachförmige Konstituiertheit der Sinnhaftigkeit von Welt“, während „sich Diskursanalysen auf die empirische Untersuchung von Diskursen“ konzentrieren (ebd.). Wie diese Untersuchung jedoch konkret aussieht, hängt von der „disziplinären und theoretischen Einbettung ab“ (ebd.). So wie es nicht nur eine Bestimmung von Diskurs gibt, so wenig existiert eine universelle Definition von Diskursanalyse (vgl. Weisser 2004; vgl. auch Jäger 2004). Auch Keller et al. (2006) beschreiben Diskurstheorien und Diskursanalysen heute als „sehr lebendige und heterogene wissenschaftliche Denk- und Forschungsperspektiven (...)“ (13). Weisser (2004) sieht in dieser Heterogenität „wenig Nachteile und viele Vorteile“:

„Es fordert dazu auf, Diskursanalyse diskurstheoretisch (!) zu verstehen, als Bezeichnung einer Praxis, die sich systematisch selbst hervorbringt. Ob kritisch oder wissenssoziologisch, psychologisch oder hermeneutisch, mit Bezug auf FOUCAULT oder auf die Konversationsanalyse: Immer geht es unter den Vorzeichen der kontingenten Verortung des forschenden Subjekts um den Eintritt in Felder des Wissens, die die Welt bedeuten“ (Weisser 2004, 25f).

Bezogen auf das konkrete diskursanalytische Vorgehen weisen Keller et al. (2006) jedoch auch auf Nachteile hin. Sie sehen ein

„für viele Forschende und Studierende schwerwiegende[s] Problem, sich bei eigenen Forschungsvorhaben (z.B. bei Diplomarbeiten, Dissertationen, Forschungsprojekten) anhand mühevoller, weitgehend eklektizistischer Literaturanalyse einen begrifflich-methodischen Werkzeugkasten zusammenstellen zu müssen, ohne dabei auf ‚exemplarische‘ Grundlagen-Argumentationen und Anwendungsbeispiele zurückgreifen zu können (...)“ (17).

Was die methodisch-praktische Umsetzung eines Forschungsvorhabens also erschwert, ist, dass sich kaum „konkrete und bezüglich der jeweiligen theoretischen Grundlegung konsistente Anleitungen zur empirischen Durchführung von Diskursanalysen finden (...)“ (Keller et al. 2006, 15). Auch wenn Keller et al. bemüht sind, durch zwei Sammelbände⁵ Einblicke in die vielschichtige diskursanalytische Praxis zu ermöglichen, nehmen sie bereits im Einführungskapitel des ersten Bandes vorweg, dass ForscherInnen, welche „einfach nur ‚die‘(!) Definition des Diskursbegriffs inklusive der ultimativen ‚how-to-do-Liste‘“ suchen, „schon jetzt auf Enttäuschungen vorbereitet“ sein sollen (Keller et al. 2006, 19).

Dass es keine bestimmte Methode, keine fertige Arbeitsanleitung gibt, wird jedoch nicht prinzipiell als Schwäche und schon gar nicht als Hindernis betrachtet. Jäger (2004) erinnert daran, dass sich Foucault immer wieder dagegen verwehrt hat, „sein Verfahren als (starre) Methode aufzufassen“ (172). Auch die Kritische Diskursanalyse sei eher als ein „offenes“ Verfahren, das zwar „eine Fülle an Instrumentarien bereitstellt, aber gegebenenfalls auch neue Instrumente hinzuzuziehen hat“, zu begreifen (Jäger 2004, 173). Es wird daher auch empfohlen, die Diskursanalyse weniger als Methode, sondern vielmehr als ein Forschungsprogramm zu verstehen (vgl. Keller 2007, 8; Weisser 2004, 23). Dennoch liefert Jäger (2004) einige Vorschläge, wie bei einer Kritischen Diskursanalyse vorgegangen werden kann, nicht jedoch ohne zu betonen, dass es sich hierbei lediglich um eine „Werkzeugkiste“ handelt, „mit der man durchaus kreativ und eigenständig umgehen

⁵ „Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse“: Band 1 (2006): „Theorien und Methoden“, Band 2 (2008): „Forschungspraxis“.

sollte“ (121). Bevor ich genauer auf diese angebotenen „Werkzeuge“ eingehe, werden zunächst die theoretischen Grundlagen der Kritischen Diskursanalyse genauer erläutert.

6.5 Die Kritische Diskursanalyse

Im Zentrum der Kritischen Diskursanalyse stehen nach Jäger (2006, 83) die Fragen:

„was (jeweils gültiges) Wissen überhaupt ist, wie jeweils gültiges Wissen zustande kommt, wie es weitergegeben wird, welche Funktion es für die Konstituierung von Subjekten und die Gestaltung von Gesellschaft hat und welche Auswirkungen dieses Wissen für die gesamte gesellschaftliche Entwicklung hat“.

Wesentlich für diese Fragestellungen ist die Grundannahme, dass das „was jeweils als ‚Wahrheit‘ gilt“ nicht „diskurs-extern vorgegeben, sondern (...) jeweils erst historisch-diskursiv erzeugt“ wird, also „nichts anderes als ein diskursiver Effekt“ ist (Jäger 2004, 129).

Die Kritische Diskursanalyse hat nun zum Ziel dieses „Wissen“ zu ermitteln, sowie „den konkret jeweiligen Zusammenhang von Wissen/Macht zu erkunden und einer Kritik zu unterziehen“ (Jäger 2006, 83). Vereinfacht gesagt geht sie der Frage nach, „*was zu einem bestimmten Zeitpunkt von wem wie sagbar war bzw. sagbar ist*. Das bedeutet, dass immer auch die Frage danach gestellt ist, was *nicht sagbar* war bzw. ist“ (Jäger, M. 2008, 457).

6.5.1 Macht

Eine wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang der Begriff *Macht*. Nach Foucault wird dieser Begriff „gebraucht, der viele einzelne, definierbare und definierte Mechanismen abdeckt, die in der Lage scheinen, Verhalten oder Diskurse zu induzieren“ (Foucault 1992, 32 zit. n. Jäger 2004, 128). Was Diskurse, verstanden als „Fluß von ‚Wissen‘ durch die Zeit“ (Jäger 2004, 129), für eine Analyse so interessant macht, ist, dass „sie bestimmten Zwecken dienen: *Machtwirkungen* auszuüben“ (ebd., 128). Als „*Träger‘ von (jeweils gültigem) ‚Wissen‘*“ sind Diskurse auch „selbst ein Machtfaktor, indem sie geeignet sind, Verhalten und (andere) Diskurse zu induzieren. Sie tragen damit zur Strukturierung von Machtverhältnissen in einer Gesellschaft bei“ (ebd., 149). Auch dass „bestimmte Wissens Elemente im Diskurs dominieren und andere dadurch marginalisiert oder völlig unterdrückt werden“ ist nach Jäger (2004, 150) als Ausübung von Macht anzusehen. Die Kritische Diskursanalyse soll hier die Möglichkeit bieten, „dieses ‚Wissen‘

und die Institutionen und Regelungen, die es stützen, kritisch zu hinterfragen“ (Jäger 2004, 129).

6.5.2 Was macht die Diskursanalyse zu einer Kritischen Diskursanalyse?

Die (herrschenden) Diskurse und die bereits angesprochenen von ihnen ausgeübten Machtwirkungen sollen mithilfe der Kritischen Diskursanalyse kritisiert und problematisiert werden.

„Dies geschieht, indem man sie analysiert, ihre Widersprüche und ihr Verschweigen bzw. die Grenzen der durch sie abgesteckten Sag- und Machbarkeitsfelder aufzeigt, die Mittel deutlich werden lässt, durch die die Akzeptanz nur *zeitweilig gültiger Wahrheiten* herbeigeführt werden soll – von angeblichen Wahrheiten also, die als rational, vernünftig oder gar als über allen Zweifel erhaben dargestellt werden“ (Jäger 2006, 85).

Dies allein macht jedoch eine Diskursanalyse noch nicht zu einer *Kritischen* im Sinne Jägers. Indem „die impliziten und nicht gesagten Voraussetzungen und als Wahrheit vertretenen Setzungen oder zu Unrecht Konsens beanspruchenden Aussagen oder falsche Verallgemeinerungen und dementsprechende Fluchtlinien, etc. sichtbar gemacht werden“ tritt bereits bei der Erfassung der Diskurse eine „kritische Perspektive“ zu Tage:

„Diskursanalyse zeigt also, mit welchen Mitteln und für welche „Wahrheiten“ in einer Bevölkerung Akzeptanz geschaffen wird, was als normal und nicht normal zu gelten habe, was sagbar (und tubar) ist und was nicht“ (Jäger 2004, 223).

Von dem her könne man laut Jäger (2004) „Diskursanalyse als per se kritisch bezeichnen“ (ebd.).

In der Kritischen Diskursanalyse soll die Kritik jedoch noch weiter gehen. Das Anfangszitat dieses Kapitels wiederholend, lassen sich die zentralen Interessen der Kritischen Diskursanalyse in vier Fragen zusammenfassen (vgl. Jäger 2006, 83, vgl. auch Bartel/Ullrich 2008, 55):

1. Was ist jeweils gültiges Wissen?
2. Wie kommt gültiges Wissens zustande, wie wird es weitergegeben?
3. Welche Funktion hat es für die Konstituierung von Subjekten und die Gestaltung von Gesellschaft?
4. Welche Auswirkungen hat es für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung?

Die beiden ersten Fragen können, wie beschrieben, durchaus als bereits kritisch angesehen werden und lassen sich mithilfe diskursanalytischer Instrumentarien beantworten. Die Fragen drei und vier jedoch reichen über den analysierten Diskursstrang hinaus. Es soll nach Jäger (2004, 224) nun auch darum gehen, „die gefundenen diskursiven ‚Sachverhalte‘ wohlbegründet zu bewerten und zu kritisieren“. Erst dadurch wird „Diskursanalyse zu Kritischer Diskursanalyse“ (ebd.).

Wenn es jedoch „keine wirklichen ‚Wahrheiten‘ gibt“ (Jäger 2004, 215), stellt sich die Frage, worauf sich Forschende stützen können um Kritik zu üben. Bereits die Auswahl der Themen stellt ein „kritisches Moment dar, wenn sie die Absicht verfolgt, gesellschaftlich brisante Themen aufzugreifen, zu analysieren und zu problematisieren“ und die Beschäftigung damit ist von vorne herein mit einer „kritischen *Absicht* verbunden“ (ebd. 224). Man nimmt daher bereits bei der Auswahl des Themas bzw. des Diskurses einen bestimmten Standpunkt ein, der nicht unhinterfragt als *richtig* gelten kann. So kann nach einem Beispiel von Jäger (2004)

„etwa der Diskursstrang ‚Einwanderer und Flüchtlinge‘ sowohl von einem ‚linken‘ wie von einem ‚rechten‘ Standpunkt aus, also ideologisch beliebig, von einem zuvor eingenommenen Standpunkt aus, der als solcher nicht weiter hinterfragt wird, kritisiert werden (...)“ (224).

Wie diese „Standpunktkritik“ überwunden werden kann, wird von Jäger nicht eindeutig beantwortet. Klar ist, dass Forschende sich nicht darauf beschränken können den eigenen Standpunkt lediglich zu benennen, sie müssen darüber hinaus die eigene Position klar begründen (vgl. Jäger 2004, 225).

Der Maßstab bleibt jedoch selbst dann „ein ethisch-moralischer“ (Jäger 2004, 227f.). Das Ziel sei laut Jäger (2004, 225) nicht „den Sinn der Geschichte zu entdecken, sondern tatsächliche historische Verläufe (Diskurse) und ihre Regularitäten, Formen, Strukturen und Akzeptanzbemühungen und ihre gesellschaftlichen Auswirkungen in ihren jeweiligen Singularitäten aufzudecken“. Anders gesagt gehe es darum „die Sinne“, die die Menschen ihrem Tun und Sein unterstellen und das jeweilige Bewusstsein und Wollen der Menschen zu entdecken“ (ebd.). Die für die Kritische Diskursanalyse vorrangige Aufgabe liegt aber darin, „sich damit kritisch und in der Absicht, menschliche Verhältnisse zu verbessern, auseinanderzusetzen. Insofern ist Kritik eine ‚Haltung‘, eine ‚Tugend‘, ein ‚Ethos‘ und nicht ein gedankliches Tun, das sich darauf berufen kann, über die Wahrheit zu verfügen“ (ebd.). Der „ethisch-moralischen“ Maßstab müsse lauten:

„Ist das, was getan wird bzw. ‚geschieht‘, sind die eingefahrenen Normen und Gültigkeiten, auf die sich die hegemonialen Klassen in den jeweiligen Gesellschaften als geradezu absolute Wahrheiten so gern berufen, der Existenz, des Daseins der Menschen und eines jeden einzelnen Menschen auf diesem Globus dienlich oder nicht?“ (Jäger 2004, 228).

Da Jäger (2004, 229) gleichzeitig deutlich macht, dass es „nicht die eine Moral gibt, als universelle Moral“, lässt sich nicht verallgemeinern, was dies im ganz konkreten Fall bedeutet und wie davon ausgehend genau Kritik geübt werden kann. Er hält es daher auch für notwendig, den „Streit darum, was für den Menschen, für jeweilige menschliche Gesellschaften konkret richtig sei, was falsch ist, was ideologisch oder mythisch verstellt ist und in wessen Interesse es liegt“ immer wieder aufs neue auszutragen. Wogegen sich dieser Streit richtet, macht Jäger (2004) deutlich. Für ihn ist Kritik gegen Herrschaft gerichtet, da „herrschendes Wissen, das die vorhandenen Regularitäten stützt und teilweise produziert, immer auch mit Macht ausgestattetes Wissen, das in der Regel als ‚Wahrheit‘ propagiert wird“, ist (226). Die Wissenschaft kann nun diese ‚Wahrheiten‘ als „*mehr oder minder flüchtige(n) und vorübergehende(n) Gültigkeiten*“ (Jäger 2004, 228) enttarnen.

„Kritisiert werden aber kann die so aufgedeckte Wirklichkeit letzten Endes nur unter moralisch-praktischen Gesichtspunkten. Verändert werden kann sie nur in politischen Auseinandersetzungen, wobei die Formen dieser Auseinandersetzung wiederum ständiger Gegenstand wissenschaftlicher Analyse und moralischer Kritik zu sein haben“ (ebd.).

Verbunden mit der Forschung zu „gesellschaftlich brisanten Themen“ (Jäger 2004, 224), der Kritik an machtbestimmten Diskursen und der Parteinahme für die „Beherrschten“ ist der deutliche Wunsch nach politischer Intervention und Veränderung. Indem man „sich auf die diskursiven Kämpfe“ einlässt, arbeitet man an der Entfaltung von Gegendiskursen mit, „die aber immer Bestandteile des gesellschaftlichen Gesamtdiskurses sind (...)“ (Jäger 2004, 229).

Als Richtlinie für eine Kritik unter moralischer Perspektive soll die Kritische Diskursanalyse etwa danach fragen,

„ob die in einer Gesellschaft herrschende Moral (=faktisch auffindbare und im Wesentlichen offiziell akzeptierte Moral) mit den (formulierten) moralischen Ansprüchen dieser Gesellschaft übereinstimmt oder nicht und in wessen Interessen sie als ‚Wahrheit‘ gehandelt wird“ (ebd. 230).

Über die unmittelbaren Aussagen den „Text“ betreffend hinaus, soll auch die jeweils herrschende Moral als solche hinterfragt werden. Um dabei nicht „wieder auf einen

moralischen Universalismus“ zurückzufallen schlägt Jäger (2004, 230) vor diese Moral zunächst mit dem „allgemeinen Menschenbild“ zu konfrontieren. „Sich bereits dabei ergebende Widersprüche könnten Anlaß zu Diskussionen und möglichen Revisionen geben und die Akzeptanz dieser Diskurse in Frage stellen“. Zusätzlich kann natürlich auch das Menschenbild als solches kritisch hinterfragt werden (vgl. ebd.).

Wie sich die Methode der Kritischen Diskursanalyse auf mein Vorhaben übertragen lässt, soll noch näher ausgeführt werden. Zunächst müssen die wichtigsten Grundbegriffe der Diskursanalyse erklärt werden, um Ordnung ins „diskursive Gewimmel“ zu bringen.

6.6 Struktur des „diskursiven Gewimmels“

Jäger (2006, 98) beschreibt Diskurse in ihrer Gesamtheit als „ein riesiges und komplexes ‚Gewimmel‘“. Um Diskurse trotz „ihres ‚großen Wucherns‘ und ihrer Verflochtenheit“ (ebd.) überhaupt analysieren zu können, bedarf es einer Strukturierung. Im Folgenden werden einige Vorschläge aufgezeigt, wie Diskurse in kleinere Einheiten entschlüsselt und damit operationalisiert werden können (vgl. Jäger 2004, 159ff).

6.6.1 Spezialdiskurs und Interdiskurs

Grundsätzlich wird der gesamtgesellschaftliche Diskurs, „der eine Gesellschaft ‚überzieht‘“ (Jäger 2004, 166, 199), aus den Spezialdiskursen und dem Interdiskurs gebildet. Unter Spezialdiskurs versteht man „Diskurse innerhalb von gesellschaftlichen Teilöffentlichkeiten“ (Keller 2007, 64), also etwa Diskurse der Wissenschaften. Alle nicht-wissenschaftlichen Diskurse werden als Bestandteile des Interdiskurses aufgefasst, z.B. das alltägliche Denken und Sprechen in Medien, Politik und Alltag, wobei der Interdiskurs im Vergleich zum Spezialdiskurs nicht so stark „reglementiert“ ist (vgl. Jäger 2004, 132/Jäger 2006, 98). Die beiden Diskursformen existieren aber keineswegs völlig unabhängig von einander, ständig fließen Elemente der wissenschaftlichen Diskurse in den Interdiskurs ein (vgl. Jäger 2006, 98).

Diese grobe Unterteilung in Spezial- und Interdiskurs kann wiederum in weitere Ebenen zergliedert werden:

6.6.2 Diskursebenen

Unter der Bezeichnung Diskursebene werden „*soziale Orte*“ verstanden, „von denen aus jeweils ‚gesprochen‘ wird“ (Jäger 2006, 101). Solche diskursiven Ebenen sind z.B. Wissenschaft(en), Politik, Medien, Erziehung oder Alltag. Die verschiedenen Diskursebenen stehen jedoch ebenfalls nicht für sich alleine, sondern wirken aufeinander ein, beziehen sich aufeinander und nutzen einander. So kann etwa der Alltagsdiskurs auf der Medien-Ebene aufgenommen werden und dieser Medien-Diskurs wiederum Einfluss auf die Politik üben (vgl. Jäger 2004, 163/2006, 101).

Außerdem sind die einzelnen Diskursebenen auch in sich stark verflochten. Als Beispiel nennt Jäger (2004), dass etwa auch „renommierte Leitmedien Informationen und Inhalte aller Art übernehmen, die bereits in anderen Medien aufgetaucht sind“ (163).

6.6.3 Diskursfragmente

Unter Diskursfragment wird ein „Text oder Textteil, der ein bestimmtes Thema behandelt“ verstanden (Jäger 2004, 159), in meinem Falle also das Thema Gehörlose/Gehörlosigkeit. Jäger (2006) zieht den Begriff Diskursfragment jenem des Textes vor, „da Texte mehrere Themen ansprechen können und damit mehrere Diskursfragmente enthalten (können)“ (99). Diese Diskursfragmente werden wiederum zu Diskurssträngen verbunden (ebd.).

6.6.4 Diskursstränge

Darunter versteht Jäger (2006, 98) „*thematisch einheitliche Diskursverläufe*“, oder anders ausgedrückt: „Ein Diskursstrang besteht aus Diskursfragmenten gleichen Themas“ (Jäger 2004, 160).

In der Regel ist es so, dass in einem Text mehrere Diskursfragmente bzw. thematische Bezüge zu verschiedenen Diskurssträngen enthalten sind. Jäger (2006, 99) bezeichnet dies als Diskurs(strang)verschränkung. Eine solche liegt etwa vor, wenn in einem Text verschiedene Themen behandelt werden, oder auch wenn bei einem thematisch einheitlichen Text, also einem Diskursfragment, Bezüge zu anderen Themen hergestellt werden (vgl. ebd.).

Die Diskursstränge bilden „in komplexer Verschränktheit den gesamtgesellschaftlichen Diskurs“, welcher wiederum „Teil-Diskurs eines (selbstverständlich überaus heterogenen) globalen Diskurses oder anders: Weltdiskurses ist (...)“ (Jäger 2006, 102).

6.6.5 Diskursposition

Die Diskursposition meint einen „spezifischen politischen Standort einer Person oder eines Mediums“ (Jäger 2004, 164). Sie lässt sich erst „als Resultat von Diskursanalysen ermitteln“ und ist innerhalb eines herrschenden Diskurses laut Jäger sehr homogen, „was bereits als Wirkung des jeweils hegemonialen Diskurses verstanden werden kann. Davon abweichende Diskurspositionen lassen sich Gegendiskursen zuordnen“ (ebd. 165).

6.7 Vorannahmen

Wie im Unterkapitel „Reine Definitionssache?“ (Kapitel 3.2.2.1) beschrieben, kritisieren Mitglieder der Gehörlosengemeinschaft die nahezu ausschließlich medizinisch- und defizitorientierte Darstellung von Gehörlosen in wissenschaftlichen Werken und bemängeln die Auslassung der kulturellen Dimension der Gehörlosigkeit. Jäger (2004) spricht von „Möglichkeiten des Widerstands gegen herrschende Diskurse“, die „kritisiert und problematisiert werden“ können (128). Ich betrachte die Kritik und Forderungen der Gehörlosengemeinschaft als einen solchen versuchten Widerstand und gehe daher vorerst davon aus, dass der hegemoniale Sonder- und Heilpädagogische Diskurs zum Thema Gehörlosigkeit vom beschriebenen Defizit-Modell geprägt ist. Den verstärkt geführten Diskurs von Gehörlosen verstehe ich dementsprechend zunächst als Gegendiskurs (vgl. Jäger 2004, 128).

Die nun folgende Analyse soll zeigen, ob und wenn ja inwiefern dieser von Betroffenen ausgehende Gegendiskurs Eingang in den sonder- und heilpädagogischen Spezialdiskurs gefunden und dadurch eventuell den herrschenden Diskurs verändert hat.

6.8 Grobe Vorgehensweise

Den empfohlenen Analyseschritten Jägers (2004, 174ff) folgend, wurde für die vorliegende Arbeit zunächst der thematische Bereich festgelegt bzw. die *diskursive Ebene* bestimmt. Mein Vorhaben lautete: Ich untersuche die Darstellung von Gehörlosen und ihrer Gemeinschaft in der gegenwärtigen deutschsprachigen Literatur der Sonder- und Heilpädagogik. Im Falle dieser Arbeit handelt es sich um die Analyse eines wissenschaftlichen Spezialdiskurses, die Diskursebene ist jene der Sonder- und Heilpädagogik. Der Untersuchungszeitraum wurde auf Werke aus den Jahren 1999 bis

2009 festgelegt. Mein Ziel ist es zu untersuchen, welche Sichtweisen von Gehörlosen in Standardwerken der Sonder- und Heilpädagogik vermittelt werden. Da Gehörlose zunehmend ein emanzipatorisches Selbstbewusstsein entwickeln, interessiert mich, ob dieser Schritt auch von Hörenden, die mit Gehörlosen in Beziehung stehen, anerkannt und mitgetragen wird. Werden Gehörlose in Werken der Sonder- und Heilpädagogik ausschließlich als Menschen mit Hörverlust angesehen oder werden sie darüber hinaus auch als Menschen mit einer eigenen Sprache und Kultur wahrgenommen? Diskursanalytisch formuliert zielt die Analyse darauf ab zu untersuchen, ob der von Gehörlosen ausgehende Gegendiskurs Eingang in den hegemonialen wissenschaftlichen Spezialdiskurs gefunden hat.

6.9 Erstellung des Materialcorpus

In einem nächsten Schritt wurden die „wesentlichen“ Werke für das Materialcorpus ausgewählt. Hierfür wurden zunächst die in der Prüfungsliteraturliste für die Diplomprüfung im Prüfungsfach Heilpädagogik und Integrativen Pädagogik angeführten Werke gesichtet (Prüfungsliteratur Heilpädagogik und Integrative Pädagogik [2008], online). Dass darauf nur eine kleine Auswahl an möglicherweise relevanten Werken enthalten ist, war mir bewusst und aufgrund meines speziellen Interesses für das zukünftigen Sonder- und HeilpädagogInnen vermittelte Bild Gehörloser auch gewollt. Ich gehe davon aus, dass es vor allem diese Werke sind, die von StudentInnen dieser Studienrichtung am häufigsten gelesen werden. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass es sich hierbei um jene Werke handelt, die als relevant und repräsentativ angesehen werden. Diese Vorselektion war also durchaus in meinem Interesse.

Zusätzlich recherchierte ich mit Hilfe von Anfragen in der Datenbank des Österreichischen Bibliothekenverbundes und wählte jene Werke, deren Titel oder Schlagwort darauf schließen ließen, das Selbstverständnis der Sonder- und Heilpädagogik bzw. der Behindertenpädagogik zum Gegenstand zu haben. Die so gefundenen Werke wurden von mir gesichtet und in der Folge jene ausgewählt, in denen Gehörlosigkeit⁶ in einem eigenen Kapitel thematisiert wird. Da ich zur Unterstützung der Materialaufbereitung die

⁶ Gehörlosigkeit im weitesten Sinn, also etwa „hörgeschädigte“, „hörbehinderte“ oder „schwerhörige“ Menschen bzw. „Hörschädigungen“ oder „Sinnesbehinderungen“.

Textanalyse-Software WINMAXpro⁷ heranzog, wurden die gewählten Kapitel im weiteren Verlauf kopiert und gescannt um sie anschließend zur weiteren Bearbeitung in digitaler Form zur Verfügung zu haben.

Die Kapitel wurden in der Folge einer „Voranalyse“ unterzogen. Dabei wurden die einzelnen Diskursfragmente wiederholt gelesen, die enthaltenen Themen und Unterthemen markiert, herausgearbeitet und erste Auffälligkeiten und Thesen notiert.

Basierend auf dieser Arbeit wurde im Anschluss ein Artikel ausgewählt und dieser als Diskursfragment einer „Feinanalyse“ unterzogen. Die Materialaufbereitung und Analyse einzelner Diskursfragmente stellen nach Jäger (2004) „das Herzstück von Diskursanalyse dar“ (171f.). Zwar ist es „das allgemeine Ziel von Diskursanalyse (...), ganze Diskursstränge (...) zu analysieren und zu kritisieren“ (Jäger 2004, 171), es ist jedoch aus „forschungspragmatischen Gründen“ unmöglich alle Diskursfragmente im Einzelnen genauestens zu untersuchen, denn schon „die Feinanalyse z.B. eines einzigen Zeitungsartikels nimmt soviel [!] Zeit in Anspruch, dass an eine lückenlose Feinanalyse ganzer Diskursstränge überhaupt nicht zu denken ist“ (ebd.). Daher soll anhand eines möglichst typischen Artikels herausgearbeitet werden, „wie ein Diskurs inhaltlich und formal gestaltet ist, welche Wirkungsmittel er enthält, welche Argumentationsstrategien verwendet werden, welche Widersprüche und Fluchtlinien er enthält usw.“ (Jäger 2004, 172).

Auf Jägers Vorschläge zur Feinanalyse werde ich im folgenden Kapitel eingehen und im Anschluss daran die Feinanalyse eines Diskursfragments darstellen.

Davor soll nochmals betont werden, dass es bei der Diskursanalyse nicht um die Einstellung der AutorInnen an sich geht. Zwar sind Diskursfragmente die Produkte individueller Leistungen, sie werden aber immer als Bestandteile eines (sozialen) Diskurses betrachtet und erst als solche relevant (vgl. Jäger 2004, 173).

Es geht daher auch bei der Analyse eines einzelnen Artikels „nicht in erster Linie um das vom Autor/der Autorin Gemeinte, sondern vor allem um das, was beim Leser/Hörer des Textes 'ankommt', also um die Wirkung“ (Jäger 2004, 184). Hier unterscheidet Jäger (2004, 170) zwischen „diskursiver Wirkung und Textwirkung“:

⁷ Bei WINMAXpro handelt es sich nicht um ein spezielles Programm für die Diskursanalyse, sondern es wird allgemein zur computergestützten qualitativen Datenanalyse verwendet. Es erleichtert das „Codieren“ von Textpassagen und hilft dabei, bei einer Fülle von Materialien den Überblick zu behalten.

„Der einzelne Text wirkt minimal und kaum spür- und erst recht schlecht nachweisbar; demgegenüber erzielt der Diskurs mit seiner fortdauernden Rekurrenz von Inhalten, Symbolen und Strategien nachhaltige Wirkung, indem er im Laufe der Zeit zur Herausbildung und Verfestigung von 'Wissen' führt“ (Jäger 2004, 170).

7 Feinanalyse eines Diskursfragments

Für die feinanalytische Bearbeitung eines Diskursfragments hat Jäger (2004) eine „Werkzeugkiste“ (121) bereitgestellt, an welcher ich mich bei der folgenden Analyse orientiere. Die Feinanalyse besteht im Wesentlichen aus einer detaillierten Materialaufbereitung und der anschließenden Interpretation. Die Materialaufbereitung sollte den institutionellen Rahmen, die Text-„Oberfläche“, sprachlich-rhetorische Mittel sowie inhaltlich-ideologische Aussagen des Diskursfragments umfassen (vgl. Jäger 2004, 175). Nach dieser umfangreichen Vorarbeit erfolgt die „systematische Darstellung (Analyse und Interpretation) des gewählten Diskursfragments (...), wobei die verschiedenen Elemente der Materialaufbereitung aufeinander bezogen werden müssen“ (ebd.).

Da die beschriebene Vorgehensweise mit erheblichem Zeitaufwand verbunden ist und deshalb die Kapazitäten einzelner Personen häufig übersteigt, empfiehlt Jäger (2004) die Untersuchung als Pilotuntersuchung anzulegen und nicht von vornherein den Anspruch zu erheben eine Fragestellung vollständig abzudecken. Dennoch hält er solche Vorhaben für sinnvoll,

„da sie mögliche Wege der Forschung aufzeigen, Hinweise für die Erweiterung und Verfeinerung der Instrumente bieten oder auch einfach deshalb, weil sie den BearbeiterInnen die Möglichkeit geben, sich am Ernstfall in die Praxis empirischer Forschung einzuarbeiten“ (Jäger 2004, 191).

Auch ich kann den Vorschlägen Jägers (2004) aufgrund der zeitlich und personell begrenzten Ressourcen bei der Erstellung einer Diplomarbeit nicht bis in jedes Detail folgen und werde einige Bereiche nicht so gründlich bearbeiten, wie es im Rahmen der Diskursanalyse möglich und auch angebracht wäre. Im Speziellen konzentriere ich mich daher bei der folgenden Feinanalyse auf jene Textstellen, die für meine Forschungsfrage besonders relevant erscheinen.

In Anbetracht der Bandbreite sonderpädagogischer Themen wäre es darüber hinaus notwendig mehrere Diskursfragmente einer Feinanalyse zu unterziehen um tatsächlich das Gesamtspektrum des Diskursstranges zu erfassen. Auch das ist mir aus zeitökonomischen Gründen nicht möglich. Das Festlegen auf einen einzigen relevanten Artikel fiel mir dementsprechend schwer. Da mein Forschungsinteresse besonders auf die Wirkung des Diskurses auf StudentInnen der Sonder- und Heilpädagogik (als zukünftige GehörlosenpädagogInnen) abzielt, sollte der Artikel aus einem „klassischen“

Einführungswerk in die Sonder- und Heilpädagogik stammen. Darüber hinaus sollten möglichst viele der im Rahmen der Voranalyse erarbeiteten Themen enthalten sein, wodurch bei der Auswahl manche Texte bereits wegfielen. Das Erscheinungsjahr wurde als weiteres Kriterium herangezogen, sowie die Häufigkeit, mit der AutorInnen im Materialcorpus vertreten sind, um einen möglichst aktuellen und relevanten Stand des Diskurses zu erfassen. Auch achtete ich auf die Verfügbarkeit der Werke auf der Universitätsbibliothek. Nach nochmaligem Lesen und Vergleichen der enthaltenen Themen mit jenen des gesamten Materials, entschied ich mich auf Basis der bereits genannten Auswahlkriterien letztlich für das Kapitel „Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit – Förderschwerpunkt Hören“ welches in „Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik: theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen“ von Monika-Anna Vernooij publiziert wurde.

7.1 Institutioneller Rahmen

Titel des Buches: Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik: theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen.

Kapitelüberschrift: Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit – Förderschwerpunkt Hören.

Autorin: Vernooij, Monika-Anna

8. Auflage 2007 (1. Auflage 1979)

Umfang: 541 Seiten

Preis (UB): 19,95

Verfügbarkeit: 8 Werke HB Lehrbuchsammlung, 3 Werke Zentrum für Sportwissenschaft, je ein Werk Hauptbibliothek, IB Sonder- und Heilpädagogik, FB Bildungswissenschaft.

7.1.1 Die Autorin

Die Autorin wurde 1945 geboren. Sie verfügt über ein Diplom in Pädagogik und Psychologie und ist geprüfte Psychotherapeutin/Psychoanalytikerin. Seit 1997 ist sie Inhaberin des Lehrstuhls Sonderpädagogik I an der Universität Würzburg (Vernooij 2007, IV).

Von der Autorin wurden in den vergangenen Jahren mehrere Bücher zu pädagogischen Themen veröffentlicht, so z.B. „Erziehung und Bildung beeinträchtigter Kinder und

Jugendlicher“ (2005), „Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen. Psychologische, pädagogische und medizinische Aspekte“ (gemeinsam mit Hensle, Ulrich) (2002), „Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen. Theoretische Grundlagen“ (2000) und zuletzt „Verhaltensgestört!?: Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im Pädagogischen Alltag“ (gemeinsam mit Wittrock, Manfred [Hrsg.]) (2008).

Die Autorin des Artikels ist in meinem Materialcorpus neben dem hier analysierten noch ein zweites Mal vertreten, und zwar mit einem Artikel aus dem Jahr 2000 mit dem Titel „Gehörlose und Schwerhörige“, welcher in „Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen“ zu finden ist und gemeinsam mit Ulrich Hensle verfasst wurde. Wie sich herausstellte, handelt es sich dabei jedoch nicht um zwei gänzlich unabhängige Werke, sondern um eine „überarbeitete und erweiterte“ Auflage mit neuem Titel; die erste Auflage erschien bereits 1979. Das Kapitel zu Gehörlosen und Schwerhörigen deckt sich inhaltlich bis auf wenige Absätze und Wörter mit dem sieben Jahre zuvor erschienenen.

7.1.2 Zielleadership und Ziel des Buches

Das zur Analyse herangezogene Buch richtet sich der Autorin zufolge an „unterschiedliche Berufsgruppen sowie interessierte Laien“ wie auch an „Studierende der Sonder-, Sozial- und Heilpädagogik“ (Vernooij 2007, XIII).

Es verfolgt das Ziel „eine gut verständliche Einführung in die Sonderpädagogik – einer Pädagogik im Kontext von Beeinträchtigungen – zu geben. Für Studierende stellt das Buch ein umfassendes Kompendium des Faches dar, im Sinne eines Lehrbuches“ (ebd.).

7.1.3 Aufbau des Buches

Das Werk ist in drei große Themenbereiche gegliedert: „Theoriebildung und Praxisentwicklung“ (1-119), „Beeinträchtigungen und Behinderungen im Überblick“ (120-356) und Ausgewählte Einzelaspekte der Sonderpädagogik (357-429).

Das erste Kapitel unterteilt sich in:

- Einführung
- Begriffe, Definitionen, theoretische Grundlegung, Daten
- Förderung, Erziehung und Bildung beeinträchtigter bzw. behinderter Kinder und Jugendlicher

Das zweite Kapitel ist gegliedert in:

- Körperbehinderung- Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung
- Langfristige/Chronische Erkrankung im Kindesalter
- Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit – Förderschwerpunkt Hören
- Blindheit und Sehbehinderung – Förderschwerpunkt Sehen
- Geistige Behinderung – Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
- Mehrfachbehinderung – Schwerstbehinderung
- Lernbehinderung – Förderschwerpunkt Lernen
- Sprachbehinderungen – Förderschwerpunkt Sprache
- Verhaltensstörungen – Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Das dritte Kapitel ist aufgeteilt nach:

- Behinderung im Zusammenhang mit Familie und Elternschaft
- Wohnformen für behinderte/beeinträchtigte Jugendliche und Erwachsene
- Geistige Behinderung und Sexualität
- Anthropologische und ethische Aspekte in der Arbeit mit Behinderten

Im Anschluss an das letzte Kapitel finden sich Abkürzungsverzeichnis, Literaturverzeichnis, Anschriften, Personenverzeichnis sowie Sachverzeichnis.

7.1.4 Aufbau des ausgewählten Kapitels

Mit 22 Seiten (1523 Zeilen⁸) gehört der Artikel „Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit – Förderschwerpunkt Hören“ im zweiten Kapitel des Werks zu den eher kürzeren Beiträgen, die zwischen 17 und 36 Seiten umfassen.

Für eine umfangreiche inhaltliche Feinanalyse sprengt es dennoch den Rahmen dieser Arbeit, weshalb ich mich zur detaillierten Analyse auf einige besonders aussagekräftig und relevant erscheinende Abschnitte konzentrieren muss. Es sind dies jene Textsegmente, die Aussagen über Gehörlose, ihre Sprache und Kultur enthalten sowie Rückschlüsse auf das Integrationsverständnis und zugrunde liegende Menschenbilder zulassen.

⁸ Zur Aufbereitung des Diskursfragments gehört die Nummerierung der Zeilen (vgl. Jäger 2004, 178). Bei der folgenden Inhaltswiedergabe werden die Quellen daher nicht durch Seiten- sondern durch Zeilenangaben belegt. Der gesamte ausgewählte Artikel samt Zeilennummerierung findet sich im Anhang.

Das Kapitel beginnt mit einer Einführung in die Thematik (4-24) und gliedert sich im Folgenden in:

- Definition (25-153)
- Diagnostik (154-289, vier Abbildungen)
- Abgrenzung (290-494, zwei Abbildungen)
- Geschichte (495-618)
- Häufigkeit (619-674, eine Abbildung)
- Ursachen (675-793) (EXKURS: TINITUS 82 Zeilen)
- Soziale Einschätzung (794-890)
- Leistungsmerkmale (891-1075)
- Persönlichkeit und Sozialverhalten (1076-1245)
- Sprachgebung (1246-1523)

7.2 „Text-’Oberfläche’“

Zur „Text-’Oberfläche’“ gehören nach Jäger (2004, 175) die graphische Gestaltung, Sinneinheiten sowie angesprochene Themen. Dabei soll eine genaue Inhaltsangabe des gesamten Textes hergestellt werden, wobei auch Vermutungen über „die angezielte Wirkungsabsicht“ (Jäger 2004, 178) der Autorin angestellt werden sollen, da dies Hinweise auf die Wirkungen des Diskurses geben kann. In der folgenden Inhaltsangabe sind der Empfehlung folgend daher bereits Ansätze zur Interpretation enthalten, die durch kursive Schrift graphisch abgehoben wurden (vgl. auch 186f.).

7.2.1 Diskursstruktur - Inhaltswiedergabe

Der erste Absatz im Kapitel „Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit – Förderschwerpunkt Hören“ dient als Einführung in das Thema. Er erklärt die in der Sonderpädagogik oft getrennt dargestellten „Behinderungsarten“ Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit für überholt und begrüßt die Zusammenlegung der beiden zum „Förderschwerpunkt Hören“ (4-24).

Unter der Überschrift „Definition“ (25-153) werden im Anschluss Gemeinsamkeiten der beiden „Beeinträchtigungen“ wiederholt. „Die Behinderung beider Gruppen betrifft die gleiche Sinnesdimension“, die „Quantität der Schädigung“ weise jedoch große

Unterschiede auf. Es folgen zwei unterschiedliche Definitionen von Schwerhörigkeit, jene von Jussen (1973, 187) betone dabei mehr die noch vorhandenen Hörreste, während Claussens (1995, 10) Definition eher auf den „Defekt“ verweise. Schwerhörige Menschen stünden zwischen „den Gehörlosen bzw. Tauben auf der einen Seite, den uneingeschränkt Hörfähigen auf der anderen Seite“ (25-68).

Eine Definition Gehörloser findet sich nicht, im folgenden Absatz werden Gehörlose jedoch „nochmals“ in prälingual und postlingual Gehörlose unterteilt und mithilfe eines Zitats von Löwe (1973, 18) definitorisch unterschieden (69-81).

Der nächste Absatz (82-115) erklärt die Verwendung der Bezeichnung „Taubstumme“ in früheren heilpädagogischen Schriften, die auch heute noch in der „Bevölkerung“ gebräuchlich sei. Bleibe die Gehörlosigkeit „unbehandelt“, sei eine „Sprachlosigkeit“ zwangsläufig. Daher habe die „heutige Gehörlosenpädagogik“ Förderkonzepte entwickelt, die „Sprachaneignung ermöglichen sollen“. Einen Hinweis darauf, was die Autorin dabei unter „Sprache“ versteht, liefern die nächsten Sätze: Dass „akustische Diskriminationsfähigkeit“ für „das Sprachverstehen unerlässlich ist, steht heute außer Zweifel“. Das „unumgängliche Gebot“ für die Gehörlosenpädagogik sei demnach „intensive, frühzeitige Hörerziehung unter Zuhilfenahme aller zur Verfügung stehenden technischen Hilfen“.

Die folgenden zwei Absätze (116-153) werfen einen kurzen Blick auf die Geschichte der Bezeichnung „taubstumm“ und beschreiben die Erkenntnis, dass „die Stummheit der Taubstummen eine Sekundärfolge ihrer Taubheit darstellte“. Wieder wird im Folgenden die „Bevölkerung“ genannt, bis zu der diese Erkenntnis noch nicht vorgedrungen sei. Als Beweis wird ein Intelligenztest angeführt, in dem die Frage gestellt wird, warum gehörlos Geborene „gewöhnlich nicht sprechen“ können, was nach Ansicht der Autorin „alle sonderpädagogischen Bemühungen und Erfolge, Gehörlose aus der Sprachlosigkeit herauszuführen“ ignoriere.

Der Abschnitt „Diagnostik“ (154-289, vier Abbildungen) ist als Sinneinheit relativ einheitlich und soll nicht in allen Einzelheiten dargelegt werden. Im Zentrum steht das Audiogramm als Diagnosemethode zur „Charakterisierung einer Hörschädigung“ sowie unterschiedliche Formen der Schwerhörigkeit, die durch zwei Abbildungen von Audiogrammen (S.168) verbildlicht werden. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Innenohrschwerhörigkeit gerichtet, da sich durch die verzerrte Wahrnehmung von „Sprache“ besondere Probleme ergeben. Die Entwicklung der technischen Hörhilfen sei

„allerdings inzwischen soweit fortgeschritten, dass eine optimale, je spezifische Anpassung an das individuelle Behinderungsbild möglich ist.“ Neben Hörgeräten und Cochlea Implantaten werden im Folgenden weitere technische Hilfen wie Lichtglocken oder Rüttelwecker aufgelistet (154-260).

Auf der folgenden Seite ist eine weitere Graphik abgebildet, auf welcher der „Frequenz- und Intensitätsbereich der menschlichen Umgangssprache bei mittlerer Lautstärke, eingetragen in das Formblatt eines Tonaudiogramms (...)“ dargestellt ist (S. 170). Dazu wird ausgeführt, dass es für das Sprachverständnis und den Spracherwerb wichtig sei den Hauptsprachbereich im Audiogramm zu erkennen (261-289).

Das Unterkapitel „Abgrenzung“ (290-494, zwei Abbildungen) widmet sich zunächst den Begriffen „Altersschwerhörigkeit“ und „Lärmschwerhörigkeit bzw. Lärmtaubheit“. Danach wird auf die schwierige Begriffsbestimmung und Unterscheidung von „gravierender Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit (Taubheit)“ verwiesen, „nicht nur in der Medizin, sondern auch im Bereich der Sozialgesetzgebung und Rechtsprechung“. In der Gehörlosen- und der Schwerhörigenpädagogik differenziere man nach einer bestimmten Form, die in einer darunter abgebildeten Grafik mit dem Titel „Abgrenzungsmöglichkeit bei Hörschädigung“ dargestellt wird (S. 171). Folglich teilt sich Hörschädigung“ in „schwerhörig“, „hörrestig“ und „gehörlos“ und letzteres nochmals in „prälingual“, „postlingual“ und „spätertaub“ (290-346).

Definitivisch geklärt werden müsse die „Frage, wann eine Schwerhörigkeit so schwerwiegend wird, dass sie in ihren Auswirkungen einer Gehörlosigkeit gleichkommt“, um daraus Konsequenzen für die „behinderungsgerechte Förderung“ zu ziehen. Denn „während die Schwerhörigenschule noch als Hörschule vorgeht, arbeitet die Gehörlosenschule stärker als Sehschule mit den Mitteln des Absehens vom Munde sowie der Gebärdensprache“ (347-357).

Ohne graphische Trennung wird daraufhin auf „die Fachdiskussion hinsichtlich konkurrierender Verfahren zur Kommunikationsbefähigung Gehörloser“ hingewiesen, auf welche die Autorin jedoch „nur hinsichtlich der Auswirkungen unter soziologischem Aspekt“ eingehen möchte. Auf der einen Seite stehe der „hörgerichtete Spracherwerb“, auf der anderen der „Bilingualismus“, der in Klammer gesetzt den Zusatz „Gebärdensprache plus späterem eventuellem Spracherwerb“ erhält (357-367).

Dabei wird zum ersten Mal offensichtlich, was die Autorin unter „Sprache“ versteht. Da dem Erwerb der Gebärdensprache „eventuell“ ein „Spracherwerb“ folgt, wird Sprache hier entweder mit „Lautsprache“ gleichgesetzt, und/oder Gebärdensprachen werden nicht als vollwertige Sprachen angesehen.

Der folgende Absatz (368-386) berichtet von „Emanzipationsbestrebungen der Gruppe der Gehörlosen (...) in Richtung einer gesellschaftlichen Minorität mit dem gemeinsamen Merkmal der Gebärdenkommunikation“. Nach Meinung der Autorin stünden „diese Tendenzen der Vertreter des Bilingualismus“ einer

„gesellschaftlichen Integration gehörloser Menschen diametral entgegen. Im günstigsten Falle bewegen sich dann die Gehörlosen in zwei Welten, mit Präferenz der Minoritätenwelt“ (376-380).

Diesem Szenario stellt die Autorin eine „Vollintegration in die hörende Umwelt“, die von VertreterInnen des hörgerichteten Spracherwerbs angestrebt werde, gegenüber. „Pädagogisch“ forderten diese „eine deutliche Zurücknahme der Gebärdensprache zugunsten technikerunterstützten Hörlernens“ (380-386).

Der nächste Satz verweist auf eine bereits 1988 formulierte Forderung nach „Anerkennung und Förderung der Gebärdensprache“ des Europäischen Parlaments, die jedoch „in der aktuellen Diskussion“ von „zahlreiche[n] Hörgeschädigten-Verbänden“ als „überholt und dringend korrekturbedürftig“ betrachtet werde. „Sowohl bezogen auf das Lernen Hörgeschädigter als auch bezogen auf ihre soziale Integration sei die Entwicklung der Lautsprache eine wichtige Voraussetzung“ (386-403).

Der zuvor bereits geäußerte Verdacht, Gebärdensprachen würden nicht als der Lautsprache ebenbürtig angesehen, verstärkt sich im zuletzt diskutierten Absatz durch die von der Autorin verwendete Bezeichnung „Gebärdenkommunikation“. Der Begriff Sprache wurde hier gleich völlig weggelassen. Gebärden kann vieles bedeuten, etwa Handzeichen, Gesten, Körpersprache, Fingeralphabet oder auch lautsprachbegleitendes Gebärden. Der Ausdruck „Gebärdenkommunikation“ verhüllt so den Status der (deutschen) Gebärdensprache als anerkannte Sprache mit eigener grammatikalischer Struktur. Darüber hinaus wird „Gebärdenkommunikation“ offenbar als Integrationshindernis betrachtet. Die Emanzipationsbestrebungen machten aus „der Gruppe der Gehörlosen“ eine gesellschaftliche Minderheit, wodurch eine „gesellschaftliche Integration“ unmöglich

erscheint. Ohne Gebärdensprache dafür aber mit Hilfe der Technik sei jedoch eine „Vollintegration“ erreichbar.

Die Gegensatzpaare gesellschaftliche Minderheit versus gesellschaftliche Integration, Minoritätenwelt versus hörende Umwelt sowie Leben in zwei Welten versus Vollintegration, werden mit dem darauffolgenden Absatz durch Gebärdensprache versus Lautsprache ergänzt. Auf die Forderung nach „Anerkennung und Förderung der Gebärdensprache“ wird mit dem Hinweis reagiert, dass die Lautsprache wichtige Voraussetzung für das Lernen und die Integration Gehörloser sei. Dadurch wird einerseits implizit vermittelt, dass der Gebrauch einer Gebärdensprache den Erwerb von Lautsprache ausschließt, andererseits legt die Argumentationsweise nahe, dass das Beherrschen einer Gebärdensprache keinen positiven Einfluss auf Integration haben kann, ebenso wenig wie auf „das Lernen“.

In Anbetracht des eben Aufgezeigten sticht der nächste Absatz (404-424) in besonderer Weise hervor. Er beginnt mit einem Verweis auf Günther (2000), der die „traditionelle Methodendogmatik“ ablehne, da beide Formen der Kommunikation (welche die Autorin als „sprachliche Kommunikation“ und „Gebärdenkommunikation“ benennt) nicht unvereinbar seien. Die Methoden müssten dem „je spezifischen Förderbedarf der Kinder gemäß flexibel“ gehandhabt werden, „richtungsorthodoxe Einschränkungen“ würden „einer optimalen Förderung nicht gerecht. Wieder wird hier unter sprachlicher Kommunikation offensichtlich eine lautsprachliche verstanden, jedoch wird diese als nicht unvereinbar mit der „Gebärdenkommunikation“ bezeichnet. Unter gewissen Umständen scheint also auch eine gebärdensprachliche Förderung angebracht. Dies scheint zumindest bei Gehörlosigkeit der Fall zu sein, denn die „Methodendogmatik“ sei „insbesondere deshalb“ abzulehnen, da, nach einem Zitat von Günther (2000, 90), „die Grenzen zwischen hochgradiger Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit fließend sind“ (404-424).

Der Eindruck, dass sich die Ausführungen dieses Absatzes zu jenen des vorhergehenden inkonsistent verhalten, lässt sich vielleicht durch einen Blick auf die ältere Auflage aus dem die Jahr 2000⁹ erklären. Unter „Gehörlose und Schwerhörige“ ist darin ebenfalls das Kapitel „Abgrenzung“ zu finden, das sich wortwörtlich mit jenem sieben Jahre später

⁹ Vernooij, Monika & Hensle, Ulrich (2000): Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen. Wiebelsheim

erschienenen deckt. Einziger Unterschied ist der zuletzt analysierte und argumentativ unzusammenhängend wirkende Absatz.

Schon der folgende Textabschnitt (425-469) ist wieder mit der älteren Auflage identisch und führt zurück zur Kapitelüberschrift „Abgrenzung“. Um „zwischen Nichtbehinderten und Schwerhörigen einerseits, Schwerhörigen und Gehörlosen andererseits“ zu differenzieren wird ein weiteres Mal Löwe (1973, 44f.) mit vier Definitionen zur Unterscheidung von leichtgradiger, mittelgradiger und hochgradiger Schwerhörigkeit sowie „Gehörlosigkeit oder Taubstummheit“ zitiert. Von letzterer spreche man bei einem Hörverlust ab 90dB „auch dann, wenn man weiß, daß noch Hörreste vorhanden sind und für die Sprachwahrnehmung nutzbar gemacht werden müssen“ (425-458).

Dieser Aussage scheint sich die Autorin jedoch nicht anzuschließen. Wieder wird auf das Schreiben der Hörgeschädigtenverbände hingewiesen, nach welchem von Gehörlosigkeit nur dann gesprochen werden kann, „wenn der Betroffene auch mit technischen Hilfen keinerlei Zugang zu Lautsprache gewinnen kann bzw. dies ablehnt“ (459-469).

Im folgenden Absatz (470-494) wird neben dem Grad des Hörverlustes noch auf eine weitere relevante Komponente für die „Prognose für die Qualität des Spracherwerbs“ hingewiesen. Auch die „Intelligenz des Betroffenen“ habe einen großen Einfluss, was durch eine weitere Abbildung (S. 174) verdeutlicht werden soll. Das gezeigte Diagramm stellt auf der y-Achse in sieben Stufen I.Q. Werte von < 35 bis > 130 , auf der x-Achse den Hörverlust von „volltaub“ bis „normales Gehör“ in ebenfalls sieben Stufen dar. Die Abbildung ist mit „Schema nach KLINGHAMMER zur Interdependenz von Hörfähigkeit, Intelligenz und Sprachentwicklung bei 600 Vierjährigen (aus: JUSSEN 1973, 209, sowie LÖWE 1973, 48)“ betitelt. Von links oben (volltaub; I.Q. > 130) nach rechts unten (normales Gehör; I.Q. < 35) verläuft optisch eine Diagonale. Die Quadrate im linken unteren Bereich sind zur Gänze schwarz ausgefüllt und werden nach rechts oben in sechs verschiedenen Graustufen und Musterungen abgebildet. Rechts daneben wird die Bedeutung der Abstufungen unter „Zeichenerklärung“ erläutert. Der größte, schwarze Bereich steht für „keine Sprache“, danach folgen „sehr erheblicher Sprachentwicklungsrückstand (nur wenige Wörter)“, „erheblicher Rückstand (z.B. agrammatisch, Zweiwortsätze)“, „Sprachentwicklungsstand nicht ganz altersgemäß“, „Sprachentwicklungsstand normal altersgemäß“, „guter, überdurchschnittlicher Sprachentwicklungsstand“ und zuletzt „sehr guter Sprachentwicklungsstand“.

Im Anschluss an diese Ausführung merkt die Autorin jedoch an, dass Wisotzki (1995, 38) die Untersuchungsergebnisse über den Zusammenhang von Intelligenz und Gehörlosigkeit für uneinheitlich hält.

Auf die Definition von Gehörlosigkeit ab einem Hörverlust von über 90dB antwortet die Autorin mit einem erneuten Verweis auf ein Schreiben des „Fachverband(s) für Behindertenpädagogik“ von 1998. In dem darin enthaltenen Einwand gegen den Definitionsgrenzwert zeigen sich die großen Erwartungen, die die Autorin in technische Hilfsmittel setzt. Es entsteht der Eindruck, als gäbe es heute dank neuer Technologien de facto keine Gehörlosigkeit mehr. Nur in den wenigsten Fällen („nur noch dann“, 464f.) müsse man daher von Gehörlosigkeit sprechen. Erlangt „der Betroffene“ trotz technischer Hilfen „keinerlei“ Lautsprachkompetenz, stelle er entweder die große Ausnahme dar oder er habe es selbst so gewollt und den „Zugang zur Lautsprache“ abgelehnt.

Der nächste Absatz liefert eine weitere Erklärung für eine geringere „Qualität des Spracherwerbs“: die „Intelligenz des Betroffenen“ (474ff.). Der dazugehörigen Abbildung (S.174) zufolge findet sich ein „sehr guter Sprachentwicklungsstand“ nur bei normalem Gehör und einem I.Q. über 130. Bei „normalem Gehör“ und einem I.Q. von 90-110 sei der „Sprachentwicklungsstand normal altersgemäß“. Bei gleichem I.Q. und einem Hörverlust von 65-85 dB ist in dem Diagramm „keine Sprache“ angegeben. Nach der Abbildung erreichten Vierjährige bei genanntem Hörverlust lediglich eine „Sprachentwicklung“ mit „erhebliche(m) Rückstand“, und das auch nur bei einem I.Q. über 130. Die Ursachen für eine mangelhafte Lautsprachkompetenz werden also auch in diesem Fall bei den Betroffenen selbst gesucht und mit „Intelligenzminderung“ erklärt. Besonders auffallend ist hierbei die neuerliche Gleichbedeutung von „Sprache“ und „Lautsprache“.

Der abschließende Hinweis darauf, dass die Untersuchungsergebnisse diesbezüglich „allerdings“ uneinheitlich sind, relativiert das zuvor Gesagte (485ff.). Dies könnte als Versuch der Autorin interpretiert werden wissenschaftlich objektiv zu erscheinen und dabei keine deutlichen Positionen zu beziehen. Die passive Formulierung: „(...) auch der Intelligenz des Betroffenen wird hier ein ähnlich großer Einfluss zugesprochen“ (477ff.) (von wem?) ist ein weiters Indiz für eine möglichst vage Formulierung. Es zeigt sich darin eine Argumentationsstrategie der Autorin, auf die weiter unten detailliert eingegangen wird.

Das angeschlossene Unterkapitel „Geschichte“ (495-618) beschreibt die historische Entwicklung der „Taubstummenpädagogik (heute Pädagogik der Gehörlosen)“, in der sich früh die „bis heute andauernde Auseinandersetzung der richtigen Methode der Befähigung Taubstummer bzw. Gehörloser zu Kommunikation“ widerspiegle. Abbé de l'Epée wird als „Begründer der ersten „Schule für Taubstumme in Paris“ genannt. Darüber hinaus „entwickelte [er] die Gebärdensprache, das Mundalphabet und förderte die Schrift bei seinen Zöglingen“. Im Gegensatz zur „Zeichensprachmethode“ de l'Epée's bevorzugte Samuel Heinicke die Lautsprachenmethode und „verzichtete auf konventionelle Gebärden, da er die Lautsprachmethode unter ‚sozial-ethischen und formalgeistigen‘ Gesichtspunkten als höher bewertete“ (546ff.).

Zum Abschluss des Kapitels wird der Beginn der „Unterrichtung Schwerhöriger“ dargestellt und deren Verlauf bis nach dem 2. Weltkrieg beschrieben (574-618).

Die Darstellung de l'Epées als Entwickler „der Gebärdensprache“ könnte zu zweierlei unrichtigen Schlussfolgerungen führen: dass es erstens nur eine einzige dafür aber internationale und universelle Gebärdensprache gebe, die zweitens eine künstliche, von Hörenden erfundene Sprache sei. Auch der vermischte Gebrauch von „Gebärdensprache“, „Zeichensprache“ bzw. „Gebärden“ verleitet zu der fälschlichen Annahme, es handle sich bei diesen Begriffen um ein und denselben womit der Eindruck verstärkt wird, dass es sich nicht um eine vollwertige, eigenständige Sprache handelt.

Im Abschnitt „Häufigkeit“ (619-674, eine Abbildung) wird Gehörlosigkeit als „eine der seltensten Behinderungen“ beschrieben, was mit verschiedenen Prozentzahlen belegt wird. Geschlechtsgebunden zeige sich eine leicht höhere Zahl männlicher Gehörloser, nach Wisotzki scheinen „die unteren sozialen Schichten (...) bei Gehörlosigkeit leicht unterrepräsentiert [!]“. Mit höherem Alter nehme die Zahl Hörgeschädigter in der Gesamtbevölkerung zu. „Bemerkenswert“ sei die Ehe- und Familiensituation:

„Etwa 90% der Gehörlosen entstammen Familien, in denen Gehörlosigkeit bisher nicht auftrat. Ebenfalls 90% der Gehörlosen haben gehörlose Ehepartner. Von den Kindern aus Ehen Gehörloser sind wiederum 90% nicht gehörlos“ (653ff.)

Abschließend werden Prozentanteile von Hörgeschädigten innerhalb aller als schwerbehindert Anerkannten aufgeführt (660-674).

Auffällig ist hier zunächst, dass Wisotzki falsch zitiert und die Aussage damit ins Gegenteil verkehrt wird. So schreibt Wisotzki (2001, 107) im Kapitel „Gehörlosigkeit, Gehörlose, Gehörlosenpädagogik“ im „Handlexikon der Behindertenpädagogik“: „die untere soziale Schicht ist leicht überrepräsentiert“. Dass damit aber eine Wirkungsabsicht der Autorin verbunden ist, scheint unwahrscheinlich.

Die Aussagen zur Familiensituation werden ohne jeglichen Kommentar lediglich als „bemerkenswert“ in den Raum gestellt und sind als solche schwer zu deuten. „Bemerkenswert“ ist in seiner Bedeutung weder positiv noch negativ besetzt, sondern verweist auf etwas Ungewöhnliches, Beachtliches. Dass 90% der Gehörlosen aus hörenden Familien stammen und ebenso viele Kinder von gehörlosen Paaren selbst nicht gehörlos sind, ist an und für sich nur ein Hinweis darauf, dass Gehörlosigkeit nur in seltenen Fällen genetisch bedingt ist. Dass Gehörlose untereinander heiraten, könnte insbesondere aus einer defizitorientierten Sicht durchaus „bemerkenswert“ sein, da womöglich schwer nachvollziehbar ist, warum etwa eine „behinderte“ Frau als Partner einen ebenfalls „Behinderten“ wählt. Für VertreterInnen der Gehörlosengemeinschaft ist diese „Auffälligkeit“ in Anbetracht der sich daraus ergebenden barrierefreien Kommunikationsmöglichkeit mittels Gebärdensprache jedoch eine Selbstverständlichkeit. Die Eheschließung innerhalb der Gemeinschaft wird als eines von vielen typischen Merkmalen ihrer Gehörlosenkultur betrachtet.

Unter „Ursachen“ (675-793) werden „Hörschädigungen“ in „ererbte und erworbene“ unterteilt. Auf die verschiedenen erblichen Syndrome will die Autorin nicht näher eingehen. Sie betont jedoch, dass die Bedeutung der genetischen Fragen nicht unterschätzt werden dürfe. Denn Untersuchungsergebnissen zu Folge hätten 95% der gehörlosen Frauen „ebenfalls gehörlose Männer, dagegen nur 5% einen hörenden Gatten. Vorletztere Zahl liege heute bei 90%“ (698-711).

Die Autorin folgert daraus, dass „genetische Beratung“ hier in jedem Fall notwendig werde, „wobei bei nachgewiesenermaßen erworbener Gehörlosigkeit selbstverständlich keine Weitergabe an die Nachkommen zu erwarten ist“ (712-730).

In den nächsten drei Absätzen (731-793) werden verschiedene Ursachen von erworbenen Hörstörungen genannt.

Zur „soziale[n] Einschätzung“ (794-890) Gehörloser greift die Autorin vorwiegend auf Untersuchungsergebnisse Von Brackens aus dem Jahr 1976 zurück. Dabei geht es zunächst

um die Einschätzung der Bedeutung von Gehörlosigkeit für die Betroffenen und ihre Mitmenschen. Da nur ein kleiner Teil der Probanden in der Gehörlosigkeit die schwerste Behinderung sah, schließt die Autorin „man könnte in ihr unter den ‚schweren‘ Behinderungen eine verkannte Behinderung sehen, ähnlich wie die Sprachbehinderten oft als verkannte Behinderte bezeichnet werden“ (794-823).

Aus einer weiteren Untersuchung folgt die Autorin, dass „die Verknennung (...) teilweise zumindest auf Unkenntnis zu beruhen [scheint]“. Diese Studie habe gezeigt, dass „man über die berufliche Tüchtigkeit der Gehörlosen kaum Bescheid wußte, ihre kommunikativen Fähigkeiten unterschätzte, den Spracherwerb aber nicht der Gehörlosenschule als ihre Hauptaufgabe zuordnen konnte“ (833-842).

Der nächste Absatz (843-853) spricht von einer „emotionalen Ablehnung der Gehörlosen“. Denn auf eine Frage in der erstgenannten Untersuchung, welches behinderte Kind die Probanden vorübergehend aufnehmen würden, fand sich „das taubstumme Kind (...) – gemeinsam mit dem schwachsinnigen – durchgängig am Ende der Skala, von nur wenigen Prozent der Befragten akzeptiert“.

Auch der folgende Absatz (854-877) beschäftigt sich mit dieser Ablehnung. Nach einer „vielzitierten Studie“ aus dem Jahr 1961 wirken die „Sprechstimmen von Gehörlosen - im Gegensatz zu denen von Blinden - unsympathisch und abstoßend“. Insgesamt sei also das „Verhältnis von Nichtbehinderten zu Gehörlosen durch soziale Distanz gekennzeichnet“. Nach Ansicht der Autorin wird die

„(...) gesellschaftliche Isolierung der Gehörlosen (...) heute durch die verstärkte bilinguale Förderung und der damit verbundenen Forderung nach einem sprachlichen Minderheitenstatus u.U. verfestigt“ (669ff.).

Der letzte Absatz des Unterkapitels (878-890) widmet sich der „soziale[n] Rolle der Schwerhörigen“, wobei erneut auf Von Bracken (1976) zurückgegriffen wird. Demnach seien Schwerhörige etwa „in der Schulklasse vermehrt isoliert“, länger als andere Kinder an die Mutter gebunden und „bevorzugten helfende häusliche Tätigkeiten vor dem Spiel im Freien“.

Im Kapitel „Soziale Einschätzung“ geht es überwiegend um die negativen Einstellungen und Vorurteile Hörender gegenüber Gehörlosen. Auf den ersten Blick wirken die Ausführungen wie eine Anklage an unwissende Hörende, die das Ausmaß der Behinderung nicht „würdigen“ und sich durch ihre emotionale Ablehnung Gehörlosen gegenüber sozial distanziert verhalten. Gleichzeitig wird damit auch ein bestimmtes und durchwegs

einseitiges Bild von Gehörlosen als arme und isolierte Behinderte konstruiert. Auffällig ist dabei, dass zur Untermauerung ausschließlich Literatur herangezogen wird, die zum Erscheinungsjahr des Buches über 30 Jahre alt war. Der inadäquate Sprachgebrauch („taubstumme“, „schwachsinnige“) wurde wohl aus den veralteten Untersuchungen übernommen, jedoch werden die fraglichen Begriffe weder von der Autorin reflektiert, noch als Zitate gekennzeichnet.

Indem dargelegt wird, dass die Tatsache, dass nur wenige Probanden die Gehörlosigkeit als schwerste Behinderung nannten, auf Unkenntnis der Befragten beruhen müsse, wird die Gehörlosigkeit als eigentlich schwerste, jedoch verkannte Behinderung positioniert. Nicht angegeben wird dabei, welche Einschränkungen bei der Befragung neben „Körperbehinderung“ und „Blindheit“ noch zur Auswahl standen. Verdeutlicht wird der Schweregrad der Behinderung durch den Vergleich der Gehörlosigkeit mit Blindheit. Meist würde die Blindheit überschätzt, „obgleich bei beiden ein Hauptsinn des Menschen ausgefallen ist, bei der Gehörlosigkeit aber zusätzlich auch noch die Sprache beeinträchtigt wird“ (824ff.).

Die „emotionale Ablehnung“ (843f.) bzw. „soziale Distanz“ (868) von Seiten der Hörenden führt die Autorin auf mehrere Ursachen, wie „abstoßend“ wirkende „Sprechstimmen von Gehörlosen“ (855ff.) zurück. Aber auch die bilinguale Förderung könnte zu einer verstärkten „gesellschaftlichen Isolierung“ beitragen. Denn „die Unsicherheit Nichtbehinderter gegenüber Menschen mit Gebärdensprache“ trage zu „einer gesellschaftlich nur minimalen Integration bei (...)“ (869-877). Gebärdensprache erscheint in diesem Zusammenhang als Hindernis bei der Integration Gehörloser in die „Gesellschaft“, wobei zu „Gesellschaft“ ausschließlich hörende Menschen gezählt werden. Die angebliche Unsicherheit gegenüber Gebärdensprachbenützern wird als weiteres Argument gegen Bilingualismus benutzt. Auf das vermittelte Integrationsverständnis soll weiter unten eigens eingegangen werden.

„Leistungsmerkmale“ (891-1075) handelt von der „Psychologie der Gehörlosen“, worunter die „intellektuelle Leistungsfähigkeit“ verstanden wird. Zunächst wird auf das methodische Problem der Sprachgebundenheit von Tests hingewiesen. Ein Test für Gehörlose müsse so konzipiert sein, dass „keine sprachlichen Reaktionen vonseiten des Probanden erforderlich [sind], sondern nur Ankreuzungen oder manuelle Handlungen“ (891-921).

In den folgenden Absätzen (922-985) werden verschiedene „Gehörlosen-Intelligenztests“ erwähnt und einige Ergebnisse genannt. So erzielten in fünf von acht Kategorien eines Tests aus dem Jahre 1975 „die Hörenden bessere Ergebnisse, nur im Mosaiktest die Tauben“. Aus einem weiteren Test „ergab sich für vollsinnige Kleinkinder ein mittlerer Entwicklungsquotient von 100, für Gehörlose von 94 (...)“. Die Autorin zitiert Garten (1973, 47), die angibt,

„ (...) daß der mittlere IQ der Gehörlosen kaum die Norm von 100 erreicht, aber in den Bereich des normalen, noch durchschnittlichen Niveaus fällt, wenn sprachfreie Tests angewendet werden“ (976ff.).

Im nächsten Absatz (986-1008) wird darauf hingewiesen, dass andere Untersuchungen eine „Mehrleistung“ von Gehörlosen bei zeichnerischen Aufgaben und Gesichtsfeldprüfungen feststellten, so etwa Witte (1978). Diese könne aber „nicht ausschließlich positiv“ interpretiert werden, „sie sei auch ein Anzeichen für ‚einen geringeren Besitz an Bildungsgut, auch optischem, ... an das die Eindrücke sonst angeglichen werden könnten“.

Zum Abschluss an die (durchwegs negativen) Untersuchungsergebnisse über die Intelligenz Gehörloser wendet die Autorin ein, „dass die genannten und weitere Untersuchungen (...) relativ alt und in ihren Ergebnissen uneinheitlich sind“ (1009-1027).

Dennoch werden die Untersuchungen auch in den folgenden Absätzen (1028-1063) erneut zitiert, in welchen die Autorin Überlegungen zum Zusammenhang von „Sprache und Denken“ anstellt, wofür sie erneut auf Garten (1973) zurückgreift. „Experimente“ hätten ergeben, „dass ‚die Fähigkeit, abstraktes Denken auszuüben, ... sich bei den Gehörlosen sehr viel langsamer als bei den Vollsinnigen‘ entwickelt“ (1038ff.). Sie räumt jedoch ein, dass „Gehörlose(n) auch in einem Alter noch Fortschritte machen, in dem bei Vollsinnigen die Entwicklung kognitiv-sprachlicher Fähigkeiten bereits abgeschlossen ist“ (1050ff.).

Im letzten Absatz des Unterkapitels (1064-1075) werden noch positive Beispiele genannt. Was die praktischen Fertigkeiten Gehörloser betrifft, seien sie Hörenden nicht unterlegen, in manchen Bereichen wie der räumlichen Vorstellung schnitten Gehörlose „sogar“ signifikant besser ab.

Dass ein eigenes Kapitel über die Intelligenz Gehörloser für notwendig und sinnvoll erachtet wird, setzt zunächst wie selbstverständlich voraus, dass Gehörlose auf diesem Gebiet Unterschiede zu Hörenden aufweisen. Die Frage nach der ‚intellektuellen Leistungsfähigkeit‘ Gehörloser ist für die Autorin lediglich ein methodisches Problem,

prinzipiell scheint sie von einer Minderleistung „der Gehörlosen“ auszugehen. Zwar wird darauf hingewiesen, „dass auch bei so genannten sprachfreien Tests die Aufgabenkonzeption auf Sprache basiert und i.d.R. ein Minimum an Sprachkompetenz lösungsbegünstigend ist“, dennoch erscheinen die anschließend dargelegten Untersuchungsergebnisse wie unumwerfliche Fakten. Sowohl der durchschnittliche Entwicklungsquotient, als auch der durchschnittliche IQ Gehörloser erreichten nicht die Norm von „Vollsinnigen“. Darüber hinaus sei die Entwicklung des abstrakten Denkens sei bei Gehörlosen stark retardiert. Dabei wird unter Sprache in allen Fällen erneut ausschließlich Lautsprache verstanden. Die Gruppe von Gehörlosen, über deren schlechtes Abschneiden hier berichtet wird, wird in keiner Weise charakterisiert; man erfährt nichts über demografische Daten wie Alter, Geschlecht, Alter bei der Ertaubung oder Beherrschung der Gebärdensprache und Gebärdensprachkompetenz der Eltern. Dadurch wird ein Bild von Gehörlosen als homogene Einheit mit geistigen Schwächen projiziert. Nur bei praktischen Fertigkeiten seien Gehörlose nicht unterlegen bzw. „zeigten sie sogar signifikant bessere Ergebnisse“ (1071f.). Die Verwendung des Partikels „sogar“ verstärkt die Wahrnehmung, dass eine „Mehrleistung“ Gehörloser üblicherweise nicht zu erwarten und daher höchst erstaunlich sei.

Das Heranziehen bestimmter Quellen kann immer nur eine Auswahl darstellen, dennoch sind in diesem Kapitel besondere Auslassungen zu bemerken, auf die ich daher im Folgenden kurz eingehen werde:

Auch von anderen StudienautorInnen wird ein „Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung und Entwicklung des abstrakten Denkens“ nicht von der Hand gewiesen. Die Ergebnisse fallen jedoch völlig anders aus, wenn Gebärdensprachen als Sprachen akzeptiert werden. Als eindringlichstes Beispiel seien hier gehörlose Kinder gehörloser Eltern genannt: Nach Wisch (1990, 205) würden diese Kinder „in einer natürlichen kommunikativen Situation auf[wachsen]“. Anders als die meisten gehörlosen Kinder in hörenden Familien erfahren sie die Gebärdensprache ihrer gehörlosen Eltern von Anfang an und erwerben sie „ganz intuitiv im alltäglichen Austausch mit ihren nächsten Bezugspersonen“, wobei sie „einen umfassenden Spracherwerb im grammatischen, semantischen und pragmatischen Bereich“ vollziehen (ebd.). „Im Rahmen des kommunikativen Austausches mittels Gebärdensprache“ kommen sie darüber hinaus „in den Genuß all der Folgewirkungen eines frühen problemlosen Sprachgebrauchs“ (Wisch 1990, 205).

Auch hierfür gibt es etliche Studien, in welchen etwa die Ergebnisse gehörloser Kinder gehörloser Eltern mit jenen von Kindern hörender und nicht gebärdensprachkompetenter Eltern verglichen wurden. Auch die Folgen dieses altersgemäßen kommunikativen Austauschs auf die Gesamtentwicklung des Kindes sind Inhalt vieler Untersuchungen. Eine kompakte Aufführung der Studienergebnisse findet sich in Wisch 1990.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass mit Ausnahme zweier Studien alle in Wischs Werk (1990) dargelegten Untersuchungen zu dem Ergebnis kamen, dass gehörlose Kinder mit Gebärdensprachkommunikation im Elternhaus eine eindeutig bessere Gesamt- aber auch Sprachentwicklung zeigen, als Kinder hörender Eltern. Sie beherrschen nicht nur die Gebärdensprache, sondern verfügen darüber hinaus auch über eine vergleichsweise höhere Kompetenz im Lesen und Schreiben der Lautsprache. Auch die Fähigkeiten des Lippenlesens und Sprechens weicht, wenn überhaupt, nur sehr geringfügig vom Niveau gehörloser Kinder hörender Eltern, die intensiv oral gefördert wurden, ab (vgl. Wisch 1990, 215).

Es zeigt sich, dass Untersuchungsergebnisse, die ein schlechtes Abschneiden Gehörloser belegen sollen, durchaus nicht einheitlich interpretiert werden. Für die einen zeigt sich in ihnen ein Mangel an kognitiven Fähigkeiten Gehörloser, für die anderen ein Mangel der lautsprachlich orientierten Methode. Dass die Entwicklung des abstrakten Denkens ausschließlich in Korrelation mit der Lautsprachentwicklung präsentiert und Gebärdensprachen gänzlich vernachlässigt wurden, könnte in diesem Zusammenhang dahingehend interpretiert werden, dass Gebärdensprachen als nicht relevant bzw. unzureichend angesehen werden.

Das Kapitel „Persönlichkeit und Sozialverhalten“ (1076-1245) beginnt mit einem Verweis auf Wisotzki (1995), der die Beschreibung von Persönlichkeitsmerkmalen Gehörloser aus einer nicht-gehörlosen Außensicht für problematisch erachtet. Dies sei mit ein Grund, warum es bis heute wenige Abhandlungen diesbezüglich gebe und die Autorin daher erneut auf Garten (1973) zurückgreife, obwohl deren „Sammelreferat von Untersuchungen (...) nicht frei von Mängeln (...)“ sei, da sie kritiklos eine „diskriminierende sprachliche Umschreibung“ übernehme. Dennoch lieferten die Ergebnisse „fundiertes Wissen über die psychosoziale Entwicklung und Situation Gehörloser“ und werden „in Ermangelung neuerer Untersuchungen“ wiedergegeben. Demnach zeigen Gehörlose „in fast allen Skalen des MMPI zum Pathologischen hin erhöhte Werte, insbesondere auf der Schizophrenie-

Skala“, was teilweise auf die „Isolation Gehörloser“ zurückgeführt wird. Typisch für Gehörlose seien „Konkretheit und Rigidität“ (1076-1138).

Gehörlose Männer leiden den Untersuchungsergebnissen zufolge im Vergleich zu Frauen stärker unter emotionalen Störungen.

„In den Maskulinitäts-Feminitäts-Skalen erscheinen bei gehörlosen Menschen die psychischen Geschlechtsunterschiede etwas verwischt, so dass man schließen kann, daß die Gehörlosigkeit die Männer feminisiert und die Frauen maskulinisiert“ (1160ff.).

Dies führt die Autorin auf „eine insgesamt erschwerte(n) Identitätsfindung in einer hör- und kommunikationsfähigen Gesellschaft“ (1171ff.) zurück. Weiters habe die Untersuchung ergeben, dass eine „befriedigende soziale Eingliederung der Gehörlosen in die Gesellschaft der Vollsinnigen“ nur beschränkt gelinge. Am Arbeitsplatz seien besonders ältere Gehörlose „kontaktil isoliert und oft von ihren Kollegen verspottet; die Meister hingegen schätzten sie als „Arbeitstiere““ (1157-1186).

Garten zieht 1973 den Schluss, dass Persönlichkeitsstörungen verstärkt bei „einer versuchten Anpassung an die Norm“ auftreten, Gehörlose untereinander aber „hochintegrierte Gruppen“ bilden und ein „harmonisches Gemeinschaftsleben“ führen können (1201-1209).

Die Autorin befürchtet jedoch, „dieses Resümee (...) könnte zur Konsequenz einer bewussten Segregation der Gehörlosen führen, vom Bildungs- über den Arbeits- bis hin zum privaten Bereich“. Als Beispiel nennt sie das Gallaudet-College in Washington, „an dem in den 1960er Jahren rund 340 gehörlosen Studenten der Bachelor-Grad verliehen wurde“. Die Segregation käme „möglicherweise“ der „geforderten Anerkennung eines sprachlichen Minoritätenstatus (...) für Bilingualisten“ entgegen. Die Autorin sieht in diesen „zur Segregation verleitenden Verhältnissen“ eine „Folge der bestehenden gesellschaftlichen Isolations Tendenzen und der von früher Kindheit an segregativen Erziehung“. Die Lösung sei eine „Früherziehung innerhalb der Familie, integrierte Erziehungsversuche während der Schulzeit und größere gesellschaftliche Aufgeschlossenheit“. Als letzten Satz des Kapitels räumt sie jedoch ein, dass „die Gruppenzugehörigkeit zur eigenen Gruppe der Gehörlosen sicher auch ein identitätsstabilisierender Faktor ist“ (1210-1245).

In diesem Kapitel finden sich vergleichbare Argumentationsstrategien wie im zuvor beschriebenen: Wiederholt wird auf Probleme bei Untersuchungen über Gehörlose sowie

auf die Uneinheitlichkeit der Ergebnisse hingewiesen, im Anschluss daran werden die Resultate der umstrittenen Studien jedoch als „fundiertes Wissen“ präsentiert. Die eigenen Aussagen werden immer wieder relativiert. Einer Negativdarstellung folgt eine Abschwächung („Insgesamt kann gesagt werden, dass die genannten und weitere Untersuchungen (...) relativ alt und in ihren Ergebnissen uneinheitlich sind“), oder eine Positivdarstellung („(...) in der Drahtbiegeprobe und im räumlichen Vorstellen zeigten sie sogar signifikant bessere Ergebnisse“). Hier ist wiederum die starke Verallgemeinerung auffällig, die „den Gehörlosen“ psychische Störungen attestiert. Als „Quellen des Wissens“ (Jäger 2004) dient auch in diesem Kapitel fast ausschließlich das „Sammelreferat von Untersuchungen“ von Gartens, das mit dem Erscheinungsjahr 1973 als veraltet betrachtet werden kann, „in Ermangelung neuerer Untersuchungen“ aber dennoch zitiert wird. Kritisiert wird daran lediglich die unhinterfragte Übernahme von diskriminierenden sprachlichen Umschreibungen, an den Ergebnissen scheint jedoch kein Zweifel zu bestehen.

Die negativen Resultate Gehörloser in psychologischen Tests versucht die Autorin mit der angeblichen Isolation, „welche sich aus der Gehörlosigkeit ergibt“ (1130f.), und „erschwerte[r] Identitätsfindung in einer hör- und kommunikationsfähigen Gesellschaft“ (1171ff.) zu erklären. Wieder wird eine genaue Charakterisierung der gehörlosen Probanden versäumt und kein Aufschluss über das Kommunikationsverhalten zu Hause und in der Schule oder über die Zugehörigkeit zur Gehörlosengemeinschaft gegeben. Durch die Kennzeichnung der hörenden Umwelt als „hör- und kommunikationsfähig“ wird Kommunikation mit Hörvermögen gleichgesetzt. Gebärdensprachen werden damit erneut als gleichwertige Sprachen ausgeklammert bzw. wird vermittelt, dass über Gebärdensprachen keine äquivalente Kommunikation möglich sei. Die Isolation Gehörloser erscheint als zwangsläufige Folge der Gehörlosigkeit.

Die Gehörlosengemeinschaft wird nicht direkt erwähnt, findet sich jedoch implizit im resümierenden Zitat Gartens über die Fähigkeit Gehörloser, „unter sich (...) ein harmonisches Gemeinschaftsleben zu führen“ (1207ff.) wieder. Die Autorin antwortet darauf mit einer Warnung vor einer „bewussten Segregation der Gehörlosen“ (1212f.), die alle Lebensbereiche der Gehörlosen umfassen könnte. Die geäußerten Befürchtungen sind als Angst vor einem „Gehörlosen-Ghetto“ interpretierbar, welches durch die Anerkennung als sprachliche Minderheit noch gefördert werden könnte. Denn die Segregation könnte nicht nur den Bildungsbereich umfassen, sondern auch den Arbeits- und privaten Bereich. Durch verstärkte „Integration“ könnte die „Situation der Gehörlosen eventuell verbessert

werden“, wodurch das Bedürfnis Gehörloser sich „unter ihresgleichen“ zu „segregieren“ womöglich verloren ginge. Die Gehörlosengemeinschaft erscheint hier als Widerspruch zu „Integration“, deren Existenz lediglich in den „emotionalen Störungen gegenüber Vollsinnigen“ begründet liegt und die durch Aufhebung von segregativer Erziehung verhindert werden könnte.

Zur Anwendung psychologischer Tests bei gehörlosen Probanden sei an dieser Stelle auf die Einwände Lanes (1994, 75ff.) verwiesen. Er beschreibt den MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory) als beliebte Quelle für die Literatur der „Gehörlosenpsychologie“, kritisiert jedoch, dass dieser Test nicht „auf Brauchbarkeit für die Gehörlosen durchgesehen und für diese Gruppe standardisiert worden“ sei (Lane 1994, 90). So seien etwa ein Viertel der Testfragen nicht für Gehörlose geeignet und führten ungerechtfertigter Weise zu einer Pathologisierung. Als Beispiel nennt er: „manchmal höre ich so gut, dass es mich stört“, „ich wäre gerne Sänger“ oder „die Leute schauen in Restaurants oft zu mir hin“. Da letzteres bei gebärdenden Gehörlosen üblicherweise tatsächlich geschehe, ließen sich aus der positiven Beantwortung der Frage keine negativen Schlüsse über die Psyche Gehörloser ziehen (vgl. Lane 1994, 89f.).

Die „Sprachgebung“ (1246-1523) wird mit einem Zitat von Löwe aus dem Jahr 1976 als „Zentralproblem der Gehörlosenschule“ bezeichnet, welches nur von speziell ausgebildeten Sonderpädagogen gelöst werden kann. Die „Sprachgebung bei Gehörlosen“ solle möglichst gegen Ende des ersten Lebensjahres beginnen und habe das Ziel, „die Auswirkungen der Hörschädigung auf die Sprachentwicklung zu minimieren“. Probleme ergeben sich jedoch durch die unzureichende Früherfassung (1246-1280).

Im folgenden Absatz (1281-1316) wird Löwe (1976) als Begründer der Haus-Spracherziehung in der Bundesrepublik Deutschland genannt und auf die von ihm dargestellten wichtigsten Methoden der Frühförderung eingegangen. Im speziellen auf die Methode Van Udens, nach der „es in der frühen Kindheit vor allem einer Verstummung, einer Vertaubung sowie einer Gebärdensprache vorzubeugen“ gilt. Im Unterschied zu Van Uden liege jedoch „nach heutiger Methode (...) der Schwerpunkt auf den nur akustischen Sprachanteilen, nicht auf oralogischen“. Diesem Ansatz wird mit einem Satz das bilinguale Konzept gegenübergestellt, nach dem „das schnellstmögliche Erlernen der

Gebärdensprache für betroffene Eltern gefordert [wird], um beim gehörlosen Kind möglichst natürlich und früh die Gebärdensprache zu entwickeln“ (1316-1327).

Im Sonderkindergarten stehe die „Sprachanbildung“ weiter im Mittelpunkt und „nimmt auch in der Grundschule noch einen breiten Raum ein“. Laut Löwe (1973) gab es zwei Verfahren zur schulischen Sprachanbildung, „die nach längerem Methodenstreit heute doch eher in Form einer Synthese angewendet würden“. Die beiden Verfahren sind einerseits ein aufbauendes, welches Sprachinhalte erst dann vermittelt, „wenn die artikulatorischen Voraussetzungen erfüllt sind“, und andererseits ein ganzheitliches Verfahren, welches „anstelle der nicht wahrgenommenen Hörgestalt eines Wortes“ alternative Vermittlungsformen wie Schriftgestalt oder Mundbewegungsgestalt heranzieht (1328-1362).

Der nächste Absatz (1363-1373) betont die Notwendigkeit bei Gehörlosen zwischen Sprache und Sprechen zu unterscheiden. Das Sprechen Gehörloser bleibe zwar meist auffällig, könne jedoch „mehr oder weniger gut artikuliert sein“, wohingegen „ihr eigentlich fundamentales Problem die Sprache“ sei.

Im Folgenden (1374-1475) werden vier sprachdidaktische Ansätze vorgestellt, „die teilweise kontrovers diskutiert und angewandt werden (...):“ Der 1. Ansatz wird als „hörgerichteter Spracherwerb“ bezeichnet und zunächst Vertreter desselben, unter anderem der schon oft zitierte Löwe, aufgelistet. Als Grundlagen dieses Ansatzes werden die frühe Hörgeräteversorgung, die aktive Mitarbeit der Eltern und das unisensorische Anbieten von Sprache genannt (1385-1397). Ähnliche Prinzipien gelten für den „interaktionale[n] Spracherwerb“. Abermals werden zunächst die Hauptvertreter aufgelistet. Im Unterschied zum ersten Konzept könne der „Beginn dieser Methode auch später erfolgen“ und „das Angebot erfolgt polysensorisch“ (1398-1428). Auch bei der dritten Herangehensweise, der „lautsprachlich begleitenden Gebärde“, handle es sich um „ein lautsprachliches Konzept, bei dem eine wesentliche Voraussetzung ist, dass die Eltern nicht nur die entsprechende Gebärden kennen, sondern aktiv und engagiert bei der sprachlichen Förderung mitarbeiten“ (1429-1443). Das vierte Verfahren wird als „Bilingualismus“ bezeichnet, der die „Gebärdensprache als Basissprache des gehörlosen Kindes“ vorsehe. Da jedoch „diese Gebärdensprache (...) von der Lautsprache weit entfernt“ und daher für Eltern schwer zu erlernen sei, werden „bei der Frühförderung (...) gebärdensprachfähige Gehörlose zur Unterstützung der Eltern eingesetzt (...)“. Später sollen „wenigstens Kompetenz in der Schriftsprache, nach Möglichkeit auch in der Lautsprache erworben“ werden (1444-1466).

Die Gemeinsamkeit aller Konzepte sei, dass sie „hoch entwickelte audio-visuelle Medien zu Unterstützung“ heranziehen und die Nützung „aller verfügbaren technischen Hörhilfen“ eine „Selbstverständlichkeit“ darstelle (1467-1475).

Die nächsten Abschnitte (1476-1505) beschreiben den „Meinungsstreit“ zwischen VerfechterInnen der verschiedenen Methoden, welcher sich aus der „übergreifende[n] Zieldiskussion in der Gehörlosenpädagogik“ ergebe:

„Soll Integration in die Gesamtgesellschaft das oberste Ziel sein, oder soll man Methoden wie Gebärdensprache oder Fingeralphabet tolerieren, die nur von den Gehörlosen untereinander – allenfalls noch ihren Lehrern – verstanden werden, womit einer Minoritätenbildung Vorschub geleistet würde“ (1479ff.).

Die Diskussion „befindet sich offenbar noch nicht in einem Endstadium“ jedoch wird im nächsten Absatz darauf hingewiesen, dass sich die Rahmenbedingungen durch die „KMK-Empfehlungen (1994/1996)“ verändert hätten, denn auch „hörbeeinträchtigten oder tauben Kindern (...) stehe „die Möglichkeit des Regelschulbesuchs – zumindest formal – offen (...)“ (1487-1505).

Eine „verstärkt integrative Beschulung“, die nicht nur Schwerhörige sondern auch gehörlose Kinder berücksichtigt, setze „dennoch“ voraus, dass diese „frühestmöglich an die gesprochene Sprache herangeführt werden, um eine Kommunikation mit hörenden zu ermöglichen“. Gleich im Anschluss wird jedoch auf die Gefahr bei schwer hörgeschädigten SchülerInnen in der Allgemeinen Schule hingewiesen, in eine Situation der „sozialen Gehörlosigkeit“ zu geraten, „was dem Grundgedanken der gemeinsamen Erziehung diametral entgegenstünde (1506-1523).

Das Kapitel „Sprachgebung“ ist, was die vermittelten Ansichten bezüglich Gebärdensprachen betrifft, besonders aufschlussreich. An mehreren Textstellen werden Gebärden- und Lautsprachen als einander ausschließend gegenübergestellt. Ob es sich dabei um einen geschichtlichen Rückblick auf frühere Einstellungen und Methoden handelt, oder ob die Autorin den aktuellen Wissensstand vermitteln will, geht nicht immer eindeutig hervor. Einerseits werden vorwiegend Publikationen zitiert, die im Erscheinungsjahr des analysierten Werkes bereits zwischen zwölf und 34 Jahre alt waren, andererseits wird durch die häufige Verwendung von „heute“ Aktualität suggeriert:

„Dabei soll nach heutiger Methode das Kind frühest möglich einem beständigen akustischen Angebot ausgesetzt werden, mit der grundsätzlichen Maßgabe, Sprache unisensorisch anzubieten (...)“ (1308ff.).

Gebärdensprache solle „vorgebeugt“ werden, da sie das Entstehen einer „innere(n) Sprache“ störe, denn, so wird Schmidt-Giovannini (1976) zitiert, „die Gebärde ist der Tod der Lautsprache“ (1301ff.).

Die kurze Erwähnung des bilingualen Konzeptes schließt mit den Worten:

„Allerdings weist WISOTZKI darauf hin, dass ‚durch die Nichtreizung der Hörbahnen in der sensiblen Phase der Zugang zur Sprechsprache über das Hören nicht mehr oder nur schwer ... möglich ist‘ (WISOTZKI 1995, 42)“ (1322ff.).

Durch die Verwendung von „allerdings“ entsteht der Eindruck, als würde durch das Erlernen der Gebärdensprache eine Reizung der Hörbahnen ausgeschlossen. Damit wird eine „entweder - oder“ Situation vermittelt, eine Entscheidungsnotwendigkeit zwischen Gebärdensprache auf der einen und Lautsprache auf der anderen Seite.

7.3 Angesprochene Themen

Im Folgenden werden die im Text angesprochenen Themen nach Überthemen sortiert dargestellt, wobei manche Aussagen mehreren Kategorien zugeordnet wurden:

7.3.1 Aussagen zu Gehörlosenpädagogik und GehörlosenpädagogInnen

- Zusammenlegung von Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit zu Förderschwerpunkt Hören (1-24)
- Schulen (30-40)
- Das „Gebot“ der Gehörlosenpädagogik lautet: Hörerziehung und technische Hilfen (106-115)
- SonderpädagogInnen führen Gehörlose aus ihrer „Sprachlosigkeit“ heraus (148-158)
- SonderpädagogInnen „würdigen“ Gehörlosigkeit eher als restliche Bevölkerung (810-819)
- In jedem Fall müssen alle verfügbaren technischen Hörhilfen genutzt werden (1471-1475) (*Diskursverschränkungen: Technik/Medizin*)
- Technische Hilfen (231-260) (*Diskursverschränkungen: Technik/Medizin*)
- Geschichte der „Taubstummeneubildung“ (495-618)
- *Exkurs: Tinnitus (Der Exkurs ist nicht in den Text integriert, sondern im Kapitel „Ursachen“ durch Umrahmung speziell hervorgehoben. Er wurde von mir nicht in die Materialaufbereitung miteinbezogen)*

7.3.2 Kategorisierung von Gehörlosen

- Gemeinsamkeiten Gehörloser und Schwerhöriger: Behinderung betrifft die gleiche Sinnesdimension (26-30)
- Definitionen von „Schwerhörigkeit“ (41-68)
- Definition von „Gehörlosigkeit“ (459-469) (nur dann, wenn auch mit technischen Hilfen keinerlei Zugang zur Lautsprache möglich ist oder Betroffene dies ablehnen)
- Kategorisierung von Gehörlosigkeit in „pränatal“ und „postnatal“ (69-85)
- Über den Begriff „Taubstumm“ (89-105; 116-137)
- Einteilung nach Mittelohrschwerhörigkeit, Innenohrschwerhörigkeit und zentraler Schwerhörigkeit (184-231)
- Alters- und Lärmschwerhörigkeit (290-317)
- Unterteilung von Hörschädigungen in „gehörlos“, „hörrestig“ und „schwerhörig“ (Abbildung 16 S.171)
- Unterteilung von „gehörlos“ in „prälingual“, „postlingual“ und „spätertaubt“ (Abbildung 16 S.171)
- Unterteilung nach Ursachen: vererbt (675-697), erworben (731-793)
- Abgrenzung von Gehörlosen und Schwerhörigen im Bereich der Sozialgesetzgebung und Rechtsprechung (318-338) (*Diskursverschränkung: Recht*)
- Abgrenzung zwischen „Nichtbehinderten“, „Schwerhörigen“ und „Gehörlosen“: Klassifikation nach dB Hörverlust in: leichtgradige, mittelgradige und hochgradige Schwerhörigkeit sowie Gehörlosigkeit (425-458)
- Unterscheidung zwischen Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit ist wichtig für die behinderungsgerechte Förderung (347-357)
- Verbreitung
 - „Gehörlosigkeit ist eine der seltensten Behinderungen“ (619-645)
 - nimmt im Alter zu (660-663)
 - Anzahl Gehörloser unter als schwerbehindert anerkannten Personen (663-674)
 - Geschlechterunterschiede (646-648)
 - Soziale Schicht (649-651)

7.3.3 Aussagen zur Gehörlosigkeit

- Gehörlosigkeit hat entscheidenden Einfluss auf körperliche, seelische und geistige Entwicklung (1109-1117)
- Gehörlosigkeit ist verkannte Behinderung (794-842)
- Gehörlosigkeit führt zu Isolation (1124-1131)
- „unbehandelte Gehörlosigkeit“ hat gravierende Auswirkungen auf „Spracherwerb“ (85-89)

7.3.4 Aussagen über Gehörlose

- Sozial distanziertes Verhältnis zu „Nichtbehinderten“ (866-868)
- Sprechstimmen wirken auf Hörende unsympathisch und abstoßend (854-858)
- Soziale Rolle der Schwerhörigen (878-890)
- intellektuelle Leistungsfähigkeit Gehörloser ist eingeschränkt (891-1075)
 - methodische Probleme durch Sprachgebundenheit und bei „Gehörlosen Intelligenztests“ (892-961)
 - Entwicklungsquotient von Gehörlosen (962-971)
 - Intelligenzquotient (972-1027)
 - Zusammenhang von „Sprache und Denken“: Abstraktionsfähigkeit Gehörloser ist retardiert (1028-1063)
- (gestörte) Persönlichkeitsmerkmale Gehörloser (1076-1245)
 - Methodische Probleme durch Außensicht, Gartens Sammelreferat (1076-1108)
 - in fast allen Skalen des MMPI zum Pathologischen hin erhöhte Werte (1118-1124)
 - Verhaltensmerkmale: Konkretheit und Rigidität; „Affekte und Aggressionen werden ungehemmt geäußert“ (1132-1156)
 - Emotionale Störungen: bei gehörlosen Männern stärker ausgeprägt (1157-1159)
 - Psychische Geschlechtsunterschiede sind verwischt (1160-1167)
 - Erschwerte Identitätsfindung in einer hör- und kommunikationsfähigen Gesellschaft führt zu einer deutlichen Beeinträchtigung der „Geschlechtsrollenidentität“ (1168-1173)
 - ältere Gehörlose sind kontaktisoliert und werden verspottet (1179-1182)
- „Positive“ Aussagen

- „berufliche Tüchtigkeit“ (837), „Arbeitstiere“ (1183)
- Sprechen kann mehr oder weniger gut artikuliert sein (1364-1366)
- „Die Gehörlosen“ machen auch in einem Alter noch Fortschritte, „in dem bei Vollsinnigen die Entwicklung kognitiv-sprachlicher Fähigkeiten bereits abgeschlossen ist“ (1050-1057)
- Praktische Fertigkeiten Gehörloser (1064-1075)
- Ehe und Familiensituation (651-659)
 - Heirat unter Gehörlosen macht genetische Beratung notwendig (698-730) (*Diskursverschränkung GENETIK/MEDIZIN*)
 - „Keine positiven Beziehungen zu den vollsinnigen Familien“ aufgrund von Verständnisschwierigkeiten 1187-1196

7.3.5 Aussagen zum Methodenstreit

- Unterschied zwischen hörgerichtetem Spracherwerb und Bilingualismus (357-424)
- Geschichte des Methodenstreits (521-556)
- Bilinguale Förderung verstärkt gesellschaftliche Isolierung „u.U.“ (869-877)
- Anerkennung eines sprachlichen Minoritätenstatus fördert Segregation (1220-1224)
- „Entweder-Oder“
 - Wichtigste Methoden der Früherziehung nach Löwe (1281-1316)
 - „Demgegenüber wird nach dem bilingualen Konzept...“ (1316-1327)
- Vier sprachdidaktische Ansätze, „die teilweise kontrovers diskutiert und angewandt werden“ (1374-1489)
 - Hörgerichteter Spracherwerb (1385-1397)
 - Interaktionaler Spracherwerb (1398-1428)
 - Lautsprachlich begleitende Gebärden (1429-1443)
 - Bilingualismus (1444-1466)

7.3.6 Aussagen zu Sprache

- „Sprachgebung“ ist das „Zentralproblem der Gehörlosenschule“. Problem kann nur von SonderpädagogInnen gelöst werden (1246-1253)
- „unbehandelte Gehörlosigkeit“ hat gravierende Auswirkungen auf den „Spracherwerb“ (85-89)
- Qualität des „Spracherwerbs“ abhängig von Intelligenz der Betroffenen (474-494)

- „Sprache und Sprechen sind scharf zu trennen“: Fundamentales Problem ist die „Sprache, denn auch Wortschatz und Syntax bleiben bei ihnen im Allgemeinen stark reduziert (1363-1379)
- „Sprachanbildung“ (1246-1362)
 - Frühförderungsziel: Auswirkungen der Hörschädigung auf die „Sprachentwicklung“ zu minimieren (1256-1280)
 - Sonderkindergarten und Grundschule: „Sprachanbildung“ im Mittelpunkt (1328-1339)
 - Schulische „Sprachanbildung“: aufbauendes und ganzheitliches Verfahren nach Löwe (1340-1362)
- Gesprochene Sprache ist Voraussetzung für Integration (1506-1511)

7.3.7 Aussagen zu Integration und Segregation

- Eingliederung in „Gesellschaft der Vollsinnigen“ nur jüngeren gehörlosen Männern am Arbeitsplatz möglich; ältere Gehörlose sind kontaktisoliert und werden verspottet (1174-1182)
- „Keine positiven Beziehungen zu den vollsinnigen Familien“ aufgrund von Verständnisschwierigkeiten (1187-1196)
- Angst vor bewusster Segregation Gehörloser in allen Lebensbereichen („emotionale Störungen gegenüber Vollsinnigen, harmonisches Gemeinschaftsleben unter ihresgleichen“) (2197-1220)
- „Gesellschaftliche(n) Isolationstendenzen und (...) segregative(n) Erziehung“ führen zu emotionalen Störungen gegenüber Vollsinnigen (1225-1242)
- Gruppenzugehörigkeit von Gehörlosen ist identitätsstabilisierender Faktor (1242-1245)
- Möglichkeit des Regelschulbesuchs steht zumindest formal offen (1490-1497)
- Einzelintegration berücksichtigt nur Schwerhörige (1497-1505)
- Probleme der gemeinsamen Erziehung und Bildung bei steigendem Hörverlust: „soziale Gehörlosigkeit“ (1511-1523)

7.3.8 Aussagen über Hörende

- SonderpädagogInnen führen Gehörlose aus ihrer Sprachlosigkeit heraus (148-158)

- Hörende verkennen Behinderung (794-842), keine ausreichende „Würdigung“ der Gehörlosigkeit (816-823)
- Verknennung der Behinderungsschwere aufgrund von Unkenntnis (833-842)
 - „berufliche Tüchtigkeit der Gehörlosen“ ist Hörenden nicht bewusst
 - „kommunikative Fähigkeiten“ werden unterschätzt
 - der „Spracherwerb“ kann nicht der Gehörlosenschule als ihre Hauptaufgabe zugeordnet werden
- Hörende lehnen Gehörlose emotional ab (843-853)
- Sprechstimmen wirken auf Hörende unsympathisch und abstoßend (854-858)
- Literatur hörender schreibt Gehörlosen negative Rolle zu (858-860)
- Gehörlose werden fälschlich als stumm dargestellt (860-861)
- Es herrscht ein sozial distanziertes Verhältnis zu Gehörlosen (866-868)
- Die Gebärdensprachen verunsichern „Nichtbehinderte“ (869-877)
- „Meister“ schätzen Gehörlose als „Arbeitstiere“ (1182-1186)

7.3.9 Diskursverschränkung Medizin und Technik

- „Gebot“ der Gehörlosenpädagogik: Hörerziehung und technische Hilfen (106-115)
- In jedem Fall müssen alle verfügbaren technischen Hörhilfen genutzt werden (1471-1475)
- Audiometrie (154-170)
- Knochenleitung (171-183)
- Audiogramm zur Unterscheidung von Formen der Schwerhörigkeit (261-275)
- Audiogramm für Hauptsprachbereich (275-289)
- Technische Hilfen (231-260)

Bei der folgenden Analyse der sprachlich-rhetorischen Mittel sollen nach Jäger (2004) unter anderem Argumentationsstrategien, Logik und Komposition, Implikate und Anspielungen, Kollektivsymbolik, Wortschatz, Stil und Referenzbezüge beleuchtet werden (vgl. Jäger 2004, 175).

7.4 Sprachlich-rhetorische Mittel

Der Text wirkt trotz überschriftlicher Gliederung innerhalb der einzelnen Kapitel auf den ersten Blick unstrukturiert. Die Sinneinheiten des Diskursfragments, die sich nach Jäger (2004, 175) meist in der graphischen Markierung widerspiegeln, sind weder konsequent getrennt noch durch die Überschrift klar erschließbar. So wird beispielsweise unter der Überschrift „Abgrenzung“ zunächst auf die Altersschwerhörigkeit und Lärmschwerhörigkeit eingegangen, anschließend auf die begrifflichen Unterscheidungsschwierigkeiten von Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit. Daraufhin beschäftigt sich die Autorin ohne graphische Trennung mit der Methodendiskussion innerhalb der Gehörlosenpädagogik und den Emanzipationsbestrebungen der Gehörlosen wobei sie die „Minoritätenwelt“ der „Vollintegration“ gegenüber stellt. Direkt im Anschluss merkt sie jedoch mit einem Zitat von Günther an, dass ein derartiges Methodendenken „einer optimalen Förderung nicht gerecht“ werde. Daraufhin fährt die Autorin fort, die Probleme der Abgrenzung, diesmal auch zu „Nichtbehinderten“, zu beschreiben. Anschließend erläutert sie, dass für die „Qualität des Spracherwerbs“ die Intelligenz des Betroffenen einen ähnlich großen Einfluss wie der Hörverlust habe, um sodann festzustellen, dass die diesbezüglichen Untersuchungsergebnisse „uneinheitlich“ sind. Diese Tatsache hindert die Autorin jedoch nicht daran, der Intelligenz „der Gehörlosen“ unter „Leistungsmerkmale“ ein eigenes Kapitel zu widmen.

Die „kontrovers diskutierten Methoden“ (555) tauchen im Rahmen unterschiedlicher Themenkomplexe auf und lassen sich offensichtlich nicht problemlos einem Überthema zuordnen. Neben dem bereits genannten Kapitel „Abgrenzung“ findet sich der „Methodenstreit“ auch im Abschnitt „Geschichte“ und später ausführlicher unter „Sprachgebung“. Da laut Jäger (2004) immer davon auszugehen ist, dass auch das Fehlen von klaren graphischen Markierungen mit einer bestimmten Wirkungsabsicht verbunden sein kann (vgl. 175), könnte der wiederholte Hinweis auf die kontroversen Methoden auch beabsichtigen die entsprechende Methode gezielt in einen bestimmten Kontext zu bringen. Bei obigem Beispiel etwa geht es dem Titel zufolge um eine „Abgrenzung“. Die Abgrenzung zwischen Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit sei wichtig, weil sich damit entscheide, ob das jeweilige Kind in eine Schwerhörigenschule oder eine Gehörlosenschule gehen wird. Dabei gehe die Schwerhörigenschule „noch“ als Hörschule vor, die Gehörlosenschule allerdings arbeite mit „den Mitteln des Absehens vom Mund sowie der Gebärdensprache“ (342-357). Die Verwendung des Wortes „noch“ verweist auf

den angenommenen Standard, die Norm, welche die Schwerhörigenschule *gerade noch* erfüllt, nämlich über das Gehör eine Lautsprachkompetenz zu erlangen. Die als „Sehschule“ arbeitende Gehörlosenschule kann diesem Anspruch jedoch nicht mehr gerecht werden. Die direkt anschließende Beschreibung der beiden „konkurrierenden Verfahren“ „hörgerichteter Spracherwerb“ und „Bilingualismus“, welche „unter soziologischem Aspekt“ mit „Vollintegration“ versus „gesellschaftliche Minorität“ gleichgesetzt werden, ist unter diesem Blickwinkel ein Hinweis auf das Verständnis von Integration, die von der Autorin durch den Besuch einer Gehörlosenschule und der damit verbundenen Verwendung der Gebärdensprache als gefährdet angesehen wird.

Die folgenden Absätze sind diskursanalytisch betrachtet nicht minder aufschlussreich. Die Bemerkung, dass die „Tendenzen der Vertreter des Bilingualismus“ in „Richtung einer gesellschaftlichen Minorität mit dem gemeinsamen Merkmal der Gebärdenkommunikation“ der „gesellschaftlichen Integration gehörloser Menschen diametral entgegen [stehen]“ (372-377), macht den nachstehenden Absatz sehr schwer einstuftbar, da sich die Inhalte stark zu widersprechen scheinen. Die „Methodendogmatik“ sei abzulehnen, da Gebärdensprache und Lautsprache keine unvereinbaren Gegensätze seien und „richtungsorthodoxe Einschränkungen (...) einer optimalen Förderung nicht gerecht [werden]“ (408-424). Es zeigt sich darin eine Argumentationsstrategie der Autorin, auf die ich im Folgenden näher eingehen werde. Ich orientiere mich dabei an Jäger (2004, 289ff; 1992, 242ff), der eine Fülle von möglichen Argumentationsstrategien beschreibt und anhand von Beispielen verdeutlicht.

7.4.1 Argumentationsstrategien

7.4.1.1 Relativierung

Das zuvor genannte Beispiel zeigt eine Argumentationsstrategie, die für den vorliegenden Artikel charakteristisch ist. Jäger (2004, 289) bezeichnet diese als „Relativierung“ bzw. auch als „Ja-Aber“ Struktur. Auf eine deutliche Negativdarstellung folgt häufig eine Abschwächung bzw. eine Positivdarstellung, wie es sich auch in folgenden Beispielen darstellt:

Während zunächst ausführlich das Zusammenschließen Gehörloser als negative Segregation beschrieben wird, die „durch Früherziehung innerhalb der Familie, integrierte Erziehungsversuche während der Schulzeit und größere gesellschaftliche

Aufgeschlossenheit“ (1237ff.) abgewendet werden könnte, wird abschließend (durch einen mit „wiewohl“ eingeleiteten Nebensatz) eingeräumt, dass „die Gruppenzugehörigkeit zur eigenen Gruppe der Gehörlosen sicher auch ein identitätsstabilisierender Faktor“ (1242ff.) sei.

Eine solche Argumentationsstrategie legt den Schluss nahe, dass die Autorin den Anschein der Objektivität wahren bzw. sich nicht festlegen oder Stellung beziehen möchte. Ein Eindruck, der durch die wiederholte Verwendung von „möglicherweise“ (1224, 1235) und „eventuell“ (1252) verstärkt wird. Diese Argumentationsweise zieht sich durch den gesamten Artikel: Auf die Ausführungen zum Zusammenhang der „Qualität des Spracherwerbs“ mit der „Intelligenz des Betroffenen“ (476f.) folgt der Hinweis, dass die Untersuchungsergebnisse diesbezüglich „allerdings“ uneinheitlich seien (485ff.).

Ähnliches gilt für die Auflistung der durchwegs negativen Untersuchungsergebnisse bezüglich der Intelligenz „der Gehörlosen“ (891-1063), die mit dem Resümee endet, dass „insgesamt (...) gesagt werden [kann], dass die genannten und weitere Untersuchungen (...) relativ alt und in ihren Ergebnissen uneinheitlich sind“. Die anschließende Darlegung der sich „bei den Gehörlosen sehr viel langsamer“ entwickelnden „Fähigkeit, abstraktes Denken auszuüben“ schließt mit einem kurzen Abschnitt über die praktischen Fertigkeiten, bei deren Überprüfung Gehörlose „sogar“ bessere Ergebnisse zeigten (1064-1075).

7.4.1.2 Verallgemeinerung

Obwohl sich zu Beginn gleich zwei Kapitel („Definition“, „Abgrenzung“) mit der Unterteilung Gehörloser in verschiedene Kategorien befassen, enthalten die späteren Ausführungen zahlreiche „Allaussage(n)“ (Jäger 2004, 290). Die Autorin spricht von der „Psychologie der Gehörlosen“ (892) und „den kognitiven Fähigkeiten Gehörloser“ (1028f.) oder davon, dass „man über die berufliche Tüchtigkeit der Gehörlosen kaum Bescheid wußte“ (836f.). Dies geschieht ohne jegliche Differenzierung und ohne die getestete Versuchsgruppe oder die angewandten Untersuchungen zu charakterisieren.

Die „erhöhten Werte“ bei psychologischen Testungen werden „als Maß für das Gefühl der Loslösung, des Verlustes von Einfühlungsvermögen und die Unfähigkeit zum Verständnis der Realität“ Gehörloser dargestellt (1123-1129). Gehörlose werden im Allgemeinen isoliert skizziert und seien durch eine „insgesamt erschwerte(n) Identitätsfindung in einer hör- und kommunikationsfähigen Gesellschaft“ (1171ff.) emotional gestört. Als Erklärung dient der Autorin die Gehörlosigkeit an sich: Sie sei „(...) ein effektives Maß zur Messung der Isolation (...), welche sich aus der Gehörlosigkeit ergibt“ (1129ff.). Ein anderes Mal

werden „Verständnisschwierigkeiten“ als Ursache für negative Beziehungen „zu den vollsinnigen Familien“ angeführt, womit offenbar Verständigungsprobleme gemeint sind. Alternative Möglichkeiten um diese zu beheben, stehen jedoch nicht zur Debatte, eine Integration in eine ebenfalls „kommunikationsfähige“ Gehörlosengemeinschaft kommt nicht als förderlich in Betracht sondern wird sogar als Segregation verstanden (1210ff.). Im Anschluss werden weitere Erklärungsversuche für die „emotionale[n] Störungen gegenüber Vollsinnigen“ angestellt:

„Es bleibt allerdings zu fragen, inwieweit diese (...) Verhältnisse (...) tatsächlich essentieller Bestandteil der Gehörlosigkeit sind und nicht vielmehr eine Folge der bestehenden gesellschaftlichen Isolationstendenzen und der von früher Kindheit an segregativen Erziehung“ (1225ff.).

7.4.1.3 Kontrastierung und Parallelisierung

Besonders bei der Beschreibung der unterschiedlichen Methoden innerhalb der Gehörlosenpädagogik fällt eine starke Kontrastierung auf, durch welche die Diskursposition der Autorin deutlich zum Ausdruck kommt:

Bilingualismus wird mit gesellschaftlicher Minoritätenbildung gleichgesetzt und der „Vollintegration“ durch den hörgerichteten Spracherwerb gegenüber gestellt (370f.).

7.4.1.4 Beweisführung

Auffällig ist, dass sich die Autorin vor allem bei der Beschreibung der Besonderheiten „der Gehörlosen“ auf sehr alte Studienergebnisse stützt. Im Kapitel „Soziale Einschätzung“ (794-890) bezieht sie sich beinahe ausschließlich auf Von Bracken (1976), zur Einschätzung der „Leistungsmerkmale“ (891-1075) sowie von „Persönlichkeit und Sozialverhalten“ (1076-1245) überwiegend auf Garten (1973) und Witte (1978).

7.4.2 Kollektivsymbole, Führenwörter & Metaphern

Laut Jäger (2004, 181) finden sich bei der Feinanalyse häufig sprachliche Elemente,

„die auf ein Vorwissen oder auch auf Normen und Werte oder sogar auf bestimmte Einstellungen anspielen und sich damit sozusagen im Hintergrundwissen (...) der Leser/Hörer einnisten (...)“

Solche „Anspielungen“ und „Kollektivsymbole“ dienen als

„'Führen ins Bewusstsein' für andere Inhalte (...) indem diese anderen Inhalte an sie gleichsam angekoppelt werden und so mit ihnen zusammen ins vorhandene Hintergrundwissen (...) hineintransportiert werden“ (Jäger 2004, 181).

Ein Beispiel dafür ist die Formulierung *Gebot für die Gehörlosenpädagogik* (109f.). *Gebot* erinnert an „Die Zehn Gebote“, womit eine unwiderrufliche, verpflichtende Anweisung verbunden ist. Damit legt die Autorin bereits im ersten Kapitel des Artikels fest, was sie für die Gehörlosenpädagogik als unhinterfragbar ansieht, nämlich „intensive, frühzeitige Hörerziehung unter Zuhilfenahme aller zur Verfügung stehenden technischen Hilfen“ (106ff.). Auch hier zeigt sich die Strategie der Relativierung: durch den Ausdruck „*scheint* ein unumgängliches Gebot“ (109f.; Hervorhebung d.V.) wird die Bedeutung abgeschwächt, es *scheint* das Gebot zu sein, *muss* es aber nicht. Das daran anschließende Zitat von Diller (1988, 126) enthält ebenfalls eine Metapher: „Die Ausnutzung der noch vorhandenen Hörreste muss *Vorrang* haben vor der Auswertung aller anderen Sinnesperzeptionen wie der optischen, taktilen, kinästhetischen etc“ (111ff.; Hervorhebung d.V.).

Unter einem gemeinsamen Dach (32) ist ein weiteres Beispiel einer Metapher, wobei diese hier jedoch wörtlich gemeint ist. Institutionen für Gehörlose und Schwerhörige befänden sich vielfach in einem gemeinsamen Gebäude bzw. Schulkomplex. Die Metapher dient zur Veranschaulichung der Gemeinsamkeiten zwischen Gehörlosen und Schwerhörigen, um anschließend auf die Unterschiede hinzuweisen: „Bisher“ handelt es sich trotz des gemeinsamen Daches um zwei verschiedene Sonderschultypen mit unterschiedlichen didaktisch-methodischen Vorgehensweisen (vgl. 34ff.). Die Verwendung von „bisher“ verweist darauf, dass die Autorin davon ausgeht, dass sich diese Unterschiede aufheben könnten und die beiden Gruppen in Zukunft auch im Unterricht *unter einem Dach* sein könnten bzw. sein sollten.

Ein weiteres Beispiel ist der Begriff *Emanzipationsbestrebungen*. *Emanzipation* ist wohl am gebräuchlichsten in Verbindung mit Frauen und ihrem Streben nach Gleichstellung und Gleichberechtigung. Das Wort *Emanzipation* ist üblicherweise positiv besetzt, eine *emanzipierte Person* ist gesellschaftlich unabhängig und selbstständig. Die Formulierung „Emanzipationsbestrebungen“ verweist darauf, dass die Emanzipation noch nicht erfüllt, sondern lediglich der Wunsch danach vorhanden ist. Die Autorin berichtet in dem Artikel von „Emanzipationsbestrebungen der Gruppe der Gehörlosen (...) in Richtung einer gesellschaftlichen Minorität mit dem gemeinsamen Merkmal der Gebärdenkommunikation“ (370f). Dieses Bestreben wird von der Autorin jedoch keinesfalls positiv bewertet, da es ihrer Ansicht nach „der gesellschaftlichen Integration gehörloser Menschen diametral entgegen“ stehe (376f.).

Bei der Beschreibung, welches Resultat sich aus der *Emanzipation* Gehörloser ergeben würde, verwendet die Autorin eine weitere Redewendung: „Im günstigsten Falle bewegen sich dann die Gehörlosen in zwei Welten, mit Präferenz der Minoritätenwelt“ (378ff.). Die Formulierung *leben in zwei Welten* wird häufig zur Charakterisierung der Lebenssituation von MigrantInnen der zweiten Generation benutzt, die durch ihre Familie (und oft auch ihre nähere Umgebung) an der Kultur ihrer Eltern teilhaben und in sie sozialisiert wurden, sich aber zudem der Kultur des Landes, in dem sie leben, zugehörig fühlen.

In der Bedeutung, die die Autorin einem Leben Gehörloser *in zwei Welten* zuschreibt, äußert sich die Sorge, Gehörlose würden - vor die Wahl gestellt - ein Leben in der „Minoritätenwelt“ vorziehen und sich von „der Gesellschaft“ vollständig distanzieren. Nur „im günstigsten Falle“ würden sie sich in beiden „Welten“ bewegen. Dem könne mit dem hörgerichteten Spracherwerb entgegengewirkt werden, der eine „Vollintegration in die hörende Umwelt“ (382) anstrebe.

7.5 Inhaltlich-ideologische Aussagen

Jäger (2004, 184) ist der Ansicht, dass sich in beinahe jedem Diskursfragment

„Anhaltspunkte für ideologische Einschätzungen etwa im Hinblick auf das grundsätzliche Gesellschaftsverständnis, das verinnerlichte allgemeine Menschenbild, Positionen zu neuen Technologien, (...) auf Normalität- und Wahrheitsvorstellungen allgemein etc.“

finden, die für die spätere Interpretation wichtig sind.

7.5.1 Einstellung zu Gehörlosen und der Gehörlosengemeinschaft

Zur Abgrenzung und Unterscheidung des „uns von denen“ dienen laut Jäger (2004, 308) üblicherweise Pronomina. In diesem Diskursfragment sind solche jedoch kaum enthalten, ich nehme aber an, dass dies bei wissenschaftlichen Artikeln durchaus üblich ist. Die Unterscheidung erfolgt hauptsächlich durch Begriffe wie „Bevölkerung“ (90, 148), „Gesamtgesellschaft“ (1480), „Hör- und Kommunikationsfähige Gesellschaft“ (1172f.) oder „Gesellschaft der Vollsinnigen“ (1176f.), zu welcher „Hörende“ (928), „Vollsinnige“ (1227f.), „uneingeschränkt Hörfähige“ (64), bzw. „Nichtbehinderte“ (867) zu zählen sind. Davon abgegrenzt erscheinen Gehörlose als „die Tauben“ (944), „Betroffene“ (465f.), „Taubstumme“ (117, 524) oder „Menschen mit Gebärdensprache“ (875), auch werden sie mit „Bilingualisten“ (1223) und „Vertreter des Bilingualismus“ (375) gleichgesetzt.

Die Gehörlosigkeit wird als „eine der seltensten Behinderungen“ (620f.) und als „verkannte Behinderung“ unter „den ‚schweren‘ Behinderungen“ (820f.) beschrieben.

Den Gehörlosen zugeschriebene Eigenschaften sind überwiegend negativ: ihre intellektuelle Leistungsfähigkeit sei eingeschränkt (891-1075) und sie leiden unter psychischen und emotionalen Störungen (1118-1124, 1157-1159). Selbst die rare Nennung „positiver“ Eigenschaften, wie z.B. Verweise auf die „berufliche Tüchtigkeit“, tragen zur weiteren Verbesonderung der Gehörlosen bei. Als „Behinderte“ erscheinen Gehörlose prinzipiell sprachlos und isoliert, es bedürfe der „sonderpädagogischen Bemühungen“ sie „aus der Sprachlosigkeit herauszuführen“ (150f.). Dementsprechend wenige Informationen finden sich zur Gebärdensprache: Das Erlernen derselben sei „vergleichbar mit dem Erlernen einer für Europäer schwierigen Fremdsprache, z.B. Chinesisch“ (1452).

Die Gehörlosengemeinschaft findet nur implizit Erwähnung: als „Gruppe der Gehörlosen“ (371, 1243f.) mit „Emanzipationsbestrebungen (...) in Richtung einer gesellschaftlichen Minorität mit dem gemeinsamen Merkmal der Gebärdenkommunikation“ (370ff.). Ein „harmonisches Gemeinschaftsleben unter ihresgleichen (1228f.) wird jedoch als Gefahr für die „gesellschaftliche Integration“ (376) beschrieben, der durch verstärkte „Integration“ entgegengewirkt werden sollte (vgl. 1237ff.).

7.5.2 Integrationsverständnis

Zentrales Thema des Artikels ist die Integration bzw. die missglückte Integration Gehörloser (368ff., 112430ff., 1210ff., 1476ff.). Dieser Integrationsdiskurs steht in enger Verbindung mit dem „Meinungsstreit“, der nach Ansicht der Autorin „vielfach an die übergreifende Zieldiskussion in der Gehörlosenpädagogik“ (1478ff.) rührt, die folgendermaßen skizziert wird:

„Soll Integration in die Gesamtgesellschaft das oberste Ziel sein, oder soll man Methoden wie Gebärdensprache oder Fingeralphabet tolerieren, die nur von den Gehörlosen untereinander – allenfalls noch ihren Lehrern – verstanden werden, womit einer Minoritätenbildung Vorschub geleistet würde“ (1479ff.).

In diesem Zitat spiegelt sich das Integrationsverständnis der Autorin wider. Integration sei nur durch eine Anpassung Gehörloser an die hörende Norm möglich. Diese Norm heißt hören *und* sprechen, die Gebärdensprache zu „tolerieren“ würde eine Segregation Gehörloser von der „Gesamtgesellschaft“ bedeuten. Daher steht die Entwicklung der Lautsprache an vorderster Stelle, sie sei wichtige Voraussetzung „sowohl bezogen auf das Lernen Hörgeschädigter als auch bezogen auf ihre soziale Integration“ (400ff.). Gleiches

gilt für eine „integrative Beschulung“. Auch hier sei Bedingung, „dass auch gehörlose Kinder frühestmöglich an die gesprochene Sprache herangeführt werden (...)“ (1507ff.).

7.5.3 Menschenbild

Das skizzierte Menschenbild ist geprägt von einem medizinischen Blick auf Gehörlose. Im Vordergrund stehen die Bemühungen zur Anpassung an die gesellschaftliche Norm, „intensive, frühzeitige Hörerziehung, unter Zuhilfenahme aller zur Verfügung stehenden technischen Hilfen“ wird zum „Gebot für die Gehörlosenpädagogik“ erklärt (106ff.). Den Ansichten der Betroffenen selbst wird wenig Beachtung geschenkt bzw. scheinen deren Selbstverständnis und Forderungen den pädagogischen Zielen zu widersprechen. Die „Emanzipationsbestrebungen“ (370) Gehörloser werden als „Tendenzen der Vertreter des Bilingualismus“ (374f.) dargestellt und damit zum reinen Methodenkonflikt erklärt.

7.6 Zusammenfassende Interpretation

Die Botschaft, die durch das Lesen des Artikels „ankommt“, lautet: Gehörlose sind isolierte und ursprünglich sprachlose Menschen, die jedoch durch spezielle sonderpädagogische und medizinische Therapie den Zugang zur Lautsprache erreichen und so in die Gesellschaft integriert werden können. Das vermittelte Bild Gehörloser charakterisiert hilfsbedürftige Behinderte. Selbst die wenigen positiven Beschreibungen werden entweder augenblicklich abgeschwächt: „(...) diese Mehrleistung (...) sei auch ein Anzeichen für ‚einen geringeren Besitz an Bildungsgut, auch optischem, (...) an das die Eindrücke sonst angeglichen werden könnten‘ (WITTE 1978, 418)“ (1003ff.), oder als besonders erstaunlich hervorgehoben: „(...) in der Drahtbiegeprobe und im räumlichen Vorstellen zeigten sie sogar signifikant bessere Ergebnisse“ (1070ff.).

Der Artikel enthält dominant das Diskursfragment mit dem Thema „Integration“. Darunter wird eine Anpassung Gehörloser an die sie umgebende hörende Gesellschaft verstanden. Obwohl die Autorin sehr um Objektivität bemüht scheint und sie ihre Aussagen stets relativiert, ist eine deutliche Verstrickung in den defizitären medizinischen Diskurs unübersehbar. Aspekte eines Gegendiskurses, die durchaus zur Sprache kommen, werden stets mit dem Argument der „Integration“ beantwortet und als segregierend abgewiesen. Verschränkt mit dem Integrationsdiskurs ist der medizinische Diskurs und damit das

Vertrauen in neue Technologien, durch welche der „Zugang zu Lautsprache“ bald allen Gehörlosen offen zu stehen scheint.

Bei der nun folgenden Analyse des gesamten Diskursstrangs wird die Arbeit der vorangegangenen Voranalyse unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Feinanalyse vertieft. Der gesamte gewählte Diskursstrang soll nun „erfaßt, inhaltlich genau beschrieben und in seiner Grundstruktur analysiert“ werden (Jäger 2004, 191). Letztlich sollen „alle bisher erzielten wesentlichen Ergebnisse reflektiert und einer Gesamtaussage über den Diskursstrang (...) des betreffenden Sektors zugeführt“ werden (Jäger 2006, 105).

8 Strukturanalyse des gesamten Diskursstrangs

Im Rahmen der ersten Materialaufbereitung wurden sämtliche Diskursfragmente mehrfach gelesen und in der Folge die wichtigsten Themengebiete und Unterthemen herausgearbeitet. Diese werden auf den folgenden Seiten aufgelistet. Besonderes Augenmerk wurde bei der Voranalyse darauf gelegt zu überprüfen, ob und in welcher Form die Gebärdensprache, die Gehörlosengemeinschaft und die Gehörlosenkultur Erwähnung finden.

8.1 Zentrale Themen des Diskursstrangs

Die Überthemen decken sich weitgehend mit jenen, die bereits bei der Feinanalyse erarbeitet wurden, bei den Unterthemen herrscht erwartungsgemäß eine größere Bandbreite. Mit Hilfe des Analyseprogramms WINMAXpro wurden die Fragmente folgenden thematischen Codes zugeordnet:

8.1.1 *Gehörlosenpädagogik und GehörlosenpädagogInnen*

- Aufgaben und Ziele der Sonder- und HeilpädagogInnen
 - Elternberatung/Beziehungsberatung
 - Prävention von Folgestörungen
 - Erziehung zur Selbständigkeit
 - „Sprachgebung“
 - „Erziehung zum Hören“
 - Pädagogische Audiologie
- Schwierigkeiten
 - Früherkennung
 - Fremd- und Selbstbild
- Wandel innerhalb der Disziplin durch:
 - Neue Technologien und Studien
 - „Entdeckung des Hörens“
 - Emanzipationsbestrebungen der Gehörlosen
- Empfehlungen
- Geschichte der Gehörlosenbildung

- Methoden(streit)
 - Hörerziehung und „natürlicher Spracherwerb“
 - Bilinguale Erziehung und Gebärdensprache
 - Orale Methode und Lippenlesen
 - LBG
 - Fingeralphabet
 - Schriftsprache
 - Sprechen
 - „Totale Kommunikation“
 - Musikerziehung

8.1.2 *Gehörlosigkeit und Hörverlust*

- Definitionen/Unterscheidung zwischen Gehörlosigkeit/Schwerhörigkeit
- Formen der Schwerhörigkeit
- Grad der Behinderung
- soziale Schicht, Geschlecht
- Familiensituation
- Ursachen (vererbt, erworben)
- Zeitpunkt des Auftretens
- Gehörlose Kinder gehörloser Eltern

8.1.3 *Schulen*

- Sonderschulen
- Gehörlosenschulen
- Internate
- Berufsschulen/Berufe
- schulische Integration

8.1.4 *Rolle der Eltern*

- Entscheiden über Methode
- „Diagnoseschock“
- Als Therapeuten

8.1.5 Integration – Segregation

- Angst vor „Gehörlosenghetto“
- Leben in zwei Welten
- Sozialisation
- Integration in „hörende Welt“
- Integration in Gehörlosengemeinschaft

8.1.6 Auswirkung der Gehörlosigkeit

auf:

- „Sprachentwicklung“
- Kommunikation
- Gesamtentwicklung und Persönlichkeit
- Bildung
- Stigmatisierung
- Hörende Umwelt und Mitmenschen
- Kognitive Entwicklung
- Gefühlswelt und Psyche
- Diskriminierung („behindert werden“)
- Identität

8.1.7 Diskursverschränkungen

- Medizin
 - Aufbau und Funktion des Ohres
 - Diagnostik
 - Das Gehirn
- Technologie
 - Hörgeräte
 - Cochlea Implantat
 - Sonstige Hilfsmittel
- Entwicklungspsychologie
 - Sprachentwicklung hörender Kinder
 - Besonderheiten bei gehörlosen Kindern
- Psychologische Diagnostik

- DolmetscherInnen
- Sozialgesetzgebung/Recht
 - Grad der Behinderung
 - Anerkennung der Gebärdensprache
- Linguistik
 - Gebärdensprachen von linguistischer Seite als Sprachen anerkannt
- Mehrfachbehinderung
- MigrantInnen

Gemeinsam mit der vorangegangenen Untersuchung des Materialcorpus bilden die dargestellten Ergebnisse der Feinanalyse die Basis für den nächsten Schritt: die Analyse des gesamten Diskursstrangs und die abschließende Interpretation (vgl. Jäger 2004, 193). Wesentliche Inhalte, Argumentationsstrategien und Verknüpfungen wurden mithilfe der Feinanalyse bereits ermittelt, bei der nun folgenden Strukturanalyse werden einzelne entscheidende Ergebnisse genauer analysiert. Das Hauptaugenmerk liegt aber darauf, das „Zustandekommen bzw. Vorhandensein der ermittelten Haltung“ zu *erklären*. Diese Darlegung stellt nach Jäger (2004, 219) „die Grundlage für die Entwicklung von „z.B. Vorkehrungen für seine Problematisierung, Kritik, Zurückdrängung oder Verteidigung“ dar“.

Da es sich bei einer Diskursanalyse um eine qualitative Analyse handelt, die „ihre Schlussfolgerungen nicht durch die Berechnung der Häufigkeitsverteilungen spezifischer Aussagen und Argumente begründet“ (Schwab-Trapp 2008, 180), stellt sich für die anschließende Interpretation natürlich die Frage, wie sie „plausibel behaupten [kann], dass einige Deutungen und Argumente sich gegen andere Deutungen und Argumente durchsetzen“ (ebd.). Für Schwab-Trapp (2008) lässt sich dieses Problem lösen, indem Argumente auf ihre „Stärke“ bzw. ihre Überzeugungskraft hin untersucht werden. Ein Indikator für ein starkes Argument ist die Häufigkeit, mit der es benutzt wird:

„Wie häufig Argumente und Diskursbeiträge entweder ablehnend oder zustimmend diskutiert werden, sagt etwas über ihren Geltungsbereich und ihren Institutionalisierungsgrad aus“ (Schwab-Trapp 2008, 181).

Weitere Bestimmungsgrößen sind die Bekanntheit und Akzeptanz der AutorInnen diskursiver Beiträge in der Öffentlichkeit sowie die Adressaten diskursiver Beiträge. Als dritten Indikator nennt Schwab-Trapp „die kulturell tradierten und mehr oder weniger

vertrauten Deutungsangebote, aus denen diskursive Beiträge bestehen – die Argumente und Motive diskursiver Beiträge“ (181). Auch die Verschränkung eines Diskurses mit anderen „erhöht das Integrationspotenzial diskursiver Beiträge“ (182). Das „Problemfeld, das ein Diskurs behandelt“, kann dadurch mit benachbarten oder verwandten Diskursen verbunden, oder „in Diskurse von allgemeinerem Interesse“ überführt werden (ebd.).

Die forschungsleitende Frage lautet: *„welchen Beitrag leistet der sonder- und heilpädagogische Spezialdiskurs zur Akzeptanz des Selbstverständnisses von Gehörlosen als sprachliche und kulturelle Minderheit?“* Um dieser Frage auf den Grund zu gehen, werden im Folgenden die diesbezüglich zentralen Aussagen und schwerwiegenden Argumente des Diskursstrangs zusammengefasst dargestellt. Auf Basis der gewonnenen Ergebnisse soll im Anschluss daran eine Einschätzung darüber erfolgen, welche zukünftigen Entwicklungen möglicherweise zu erwarten sind (vgl. Jäger 2006, 106).

8.2 Definitionen von Gehörlosigkeit

Wie auch in dem zur Feinanalyse herangezogenen Artikel sind die zentralen Themen des Diskurses über Gehörlose die Einteilung, Unterscheidung und Definition von Gehörlosigkeit. Unterschiedliche Diagnosemethoden, im Besonderen die Audiometrie, werden meist eingehend beschrieben.

Die Definitionen von gehörlos bzw. Gehörlosigkeit sind relativ homogen und differieren lediglich durch kleinere Formulierungsunterschiede. Zur Abgrenzung Gehörloser von Hörenden und auch Schwerhörigen stehen primär die Lautsprache und Probleme bei der Wahrnehmung und beim Erwerb derselben aufgrund eines Hörverlusts im Mittelpunkt.

„Gehörlosigkeit (früher sprach man von Taubstummheit) ist dann gegeben, wenn auch mit technischen Hilfen (z.B. Hörgeräten) weder Alltagsgeräusche erkannt werden, noch die Lautsprache durch Hören verstanden und erlernt werden kann“ (Klein et al. 1999, 162).

Weitere definatorisch relevante Merkmale sind die Hörgeräteversorgung sowie der Zeitpunkt des Eintretens der Gehörlosigkeit, wie folgendes Zitat beispielhaft zeigt:

„Als gehörlos werden im allgemeinen diejenigen Menschen bezeichnet, die auf Grund einer hochgradigen Hörschädigung, die sie vor dem Eintritt in das Spracherwerbsalter erlitten haben, die Lautsprache auch mit bestmöglicher prothetischer Versorgung nicht auf natürlichem Wege erlernen können“ (Wisotzki 2001, 106).

Die folgende Definition verweist auf die Bedeutung der Hörschädigung für die Pädagogik:

„Unter kindlicher Taubheit versteht man eine Hörbehinderung, die so schwerwiegend ist, dass das Kind nicht in der Lage ist, linguistische Informationen über das Gehör zu erfassen und zu verarbeiten, auch wenn ihm eine Hörhilfe zur Verfügung steht; konsequenterweise sind schulisches Lernen und Leisten stark in Mitleidenschaft gezogen“ (Biermann/Goetze 2005, 27).

Lediglich in einem Artikel wird die Bezeichnung „gehörlos“ alternativ dazu auch als individuelle Entscheidung der Betroffenen und vom Grad des Hörverlustes unabhängig charakterisiert und als bedeutendes Kriterium die „Zugehörigkeit zur Gehörlosengemeinschaft, ihrer Kultur und Sprache“ betont (Günther 2000a, 122).

8.3 Aussagen zur Bedeutung der Gehörlosigkeit

In vielen Werken finden sich Beschreibungen der negativen Auswirkungen von Gehörlosigkeit, etwa auf die kognitive Entwicklung, die Persönlichkeit, die psychische Entwicklung oder auch auf das soziale Umfeld Gehörloser. Die Gehörlosigkeit wird vielfach als eine von Hörenden „unterschätzte Behinderung“ beschrieben, die zu massiven Einschränkungen führt:

„Menschen mit einer Hörschädigung sind also gegenüber Personen ohne diese Behinderung in extremer Weise beim Lernen und bei der gesellschaftlichen Teilhabe benachteiligt; denn diese Behinderung macht basale, soziale Kontakte zu Mitmenschen teilweise oder ganz unmöglich. In sozialer Hinsicht wirkt sich die Behinderung zusätzlich dadurch erschwerend aus, dass die Behinderung i.d.R. den Menschen äußerlich nicht anzusehen ist“ (Biermann/Goetze 2005, 26).

„Gehörlosigkeit kann zu sekundären Beeinträchtigungen in den Bereichen der Emotionalität, Kognition, Sprache und Kommunikation führen, weil in der Regel eine fortdauernde Behinderung der sozialen Beziehungen zwischen dem Gehörlosen und seinen hörenden Mitmenschen besteht“ (Klein et al. 1999, 163).

„Neben dieser unmittelbaren Erschwerung der Lebenstechnik sind es Folgen des akustischen Wahrnehmungsausfalls für die kognitive Entwicklung, deren Ausdifferenzierung behindert wird. Die Gefühlsentwicklung kann verarmen“ (Speck 2008, 201).

„Grundlegend sind der primäre Sinnesschaden und die daraus sich ergebenden wahrnehmungspsychologischen und psychomotorischen Probleme sowie eine gewisse affektiv-emotionale Deprivation. Aufgabe der Erziehung und des Unterrichts Gehörloser ist die Beseitigung der sich aus den Voraussetzungen ergebenden Entwicklungsstörungen und der Abbau eines bestehenden Erfahrungsmangels“ (Wisotzki 2001, 108).

Zum wiederholten Male fällt auch hier die häufige Gleichsetzung von *Sprache* mit *Lautsprache* auf, was vielfach zu verallgemeinernden Aussagen bezüglich einer „gestörten Sprachentwicklung“ führt:

„Menschen mit einer Hörschädigung weisen in der Regel eine normale Intelligenz auf, obwohl sie deutliche Einschränkungen in ihrer Sprachentwicklung und Ihren Lesefertigkeiten, die am meisten von dieser Behinderung beeinträchtigt sind, aufweisen“ (Biermann/Goetze 2005, 37).

„In der Erziehung und Bildung hörgeschädigter Kinder wurde die Entwicklung des Hörens zunehmend als eine zentrale Aufgabe gesehen, um den Kindern den Spracherwerb zu sichern oder Sprache vermitteln zu können“ (Horsch 2003, 330).

Diese Gleichsetzungen könnten, wie schon bei der Feinanalyse beschrieben, dahingehend interpretiert werden, dass Gebärdensprachen nicht als vollwertige Sprachen bzw. nicht als gleichwertig mit Lautsprachen verstanden werden. Dennoch finden sich auch eingehende Beschreibungen der Gebärdensprachen, wobei ihre Bedeutung sehr unterschiedlich eingeschätzt wird.

Da Gebärdensprachen von GehörlosenvertreterInnen als bedeutendstes Kulturmerkmal und Grundlage der Gehörlosengemeinschaft beschrieben werden scheint mir eine Analyse der Aussagen über Gebärdensprachen sehr geeignet, um Rückschlüsse auf die Akzeptanz des Selbstverständnisses von Gehörlosen innerhalb der sonder- und heilpädagogischen Disziplin zu ziehen. Den bei der Darstellung der Gebärdensprachen verwendeten Argumentationsstrategien widme ist daher ein ausführliches Kapitel.

Zunächst werden die bei der Materialaufbereitung gesammelten Aussagen über Gebärdensprachen aufgelistet:

8.4 Aussagen über Gebärdensprachen

- sind linguistisch als Sprachen anerkannt
- dienen nur zur Verständigung innerhalb der Gehörlosengemeinschaft
- nur für gehörlose Kinder mit gehörlosen Eltern geeignet
- nur für Kinder, die Lautsprache trotz aller Bemühungen nicht erlernen („Aurale Versager“) sowie für Mehrfachbehinderte
- zur anspannungsfreien Kommunikation untereinander

- als Basissprache im Unterricht
- Zweck ist Zusammenführung zu einer Sprachgemeinschaft
- sind primäre Sprachen der Gehörlosen
- dienen der Tradierung von Kultur
- ob Gebärdensprache oder Lautsprache ist individuelle Entscheidung der Gehörlosen
- ob Gebärdensprache oder Lautsprache ist Entscheidung der Eltern
- haben positive Auswirkungen auf:
 - Selbstbewusstsein
 - Identitätsfindung
 - Integration
- sind wichtig für einen kognitiven Informationsaustausch
- haben negative Auswirkungen auf
 - Integration
 - Lautspracherwerb
- Gebärdensprachen sind schwierige Fremdsprachen
- Gebärdensprachen sind leichter zu erlernen als Lautsprachen
- orientieren sich an der Lautsprache
- folgen unabhängig von gesprochener und geschriebener Sprache eigenen Regeln
- verfügen nicht über Gebrauchsschrift

Wie sich zeigt, sind die Meinungen zu Gebärdensprachen sehr breit gefächert. Es sind sowohl positive als auch negative Einschätzungen zu finden, häufig beides in einem Diskursfragment vereint. Lediglich in einem Artikel wird die Gebärdensprache gänzlich ausgespart und findet keine Erwähnung.

Auch bei der Feinanalyse zeigten sich solch gegensätzliche Beurteilungen: Einerseits wurde die Gebärdensprache als Integrationshindernis in die „Gesellschaft“ beschrieben, andererseits die durch sie ermöglichte Gruppenzugehörigkeit als „identitätsstabilisierender Faktor“ (Vernooij 2007, 184, Zeile 1244f.) bezeichnet. Die Analyse der Argumentationsstrategien brachte dennoch eine überwiegend ablehnende Einstellung gegenüber der Gebärdensprache zu Tage, welche von der Angst vor einer Segregation Gehörloser bestimmt ist. Es gilt daher die oben genannten und teils divergenten Argumente genauer zu untersuchen:

8.4.1 Argumentationsstrategien bezüglich der Gebärdensprachen

Die im Corpus am häufigsten verwendete Argumentationsstrategie ist die Relativierung in Form einer „Ja-Aber“-Struktur (vgl. Jäger 2004, 289; 1992, 243). Sehr häufig folgt auf die Beschreibung positiver Aspekte der Gebärdensprachen bzw. des Bilingualismus ein Einwand, der das zuvor Genannte einschränkt oder relativiert. Vielfach werden Vorbehalte oder ablehnende Haltungen nicht direkt geäußert, sondern sind als Implikate (vgl. Jäger 2004, 291) erkennbar. In der folgenden Analyse werden - um die Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten - die Ergebnisse durch typische Beispiele in Form von Zitaten verdeutlicht.

8.4.1.1 Ja, aber... Gebärdensprachen sind für Eltern schwer zu erlernen

Die Form der Relativierung zeigt sich exemplarisch in folgendem Beispiel: Unmittelbar auf Erläuterungen zum bilingualen Konzept, welches auch die Unterstützung der Bezugspersonen beim Erlernen der Gebärdensprache vorsieht, folgt eine Auflistung der Schwierigkeiten, die damit verbunden werden. Die Autorin nimmt dazu jedoch nicht persönlich Stellung, sondern beruft sich auf die „Sicht der Eltern“, die „diese Forderung“ kritisch betrachten würden. Hierbei handelt es sich um eine Argumentationsstrategie, die Jäger (2004, 291) als „Beweisführung“ bezeichnet und die bereits in der Feinanalyse zur Sprache kam:

„Gerade diese Forderung wird aus der Sicht der Eltern und der ihnen eigenen Erziehungskompetenz auch kritisch betrachtet. Wie bereits oben erwähnt, sind ca. 90 % der Eltern aller gehörlosen Kinder hörend und beherrschen deshalb die Gebärdensprache nicht. Der Erwerb der Gebärdensprache ist ein Zeitfaktor, der nicht zu unterschätzen ist. Dazu kommt, dass Eltern, die selbst Lernende der Gebärdensprache sind, wichtige spracherwerbsrelevante Qualitätsmerkmale und Inhalte der Gebärdensprache möglicherweise nicht in ausreichendem Maße anbieten können, weil sie keine nativespeaker sind. Da Spracherwerb und damit auch Gebärdenspracherwerb sich im Alltag vollzieht, kann ein gehörloser Früherzieher, der immer nur stundenweise präsent sein kann, dieses Problem fast nicht lösen“ (Horsch 2003, 342).

Das folgende Beispiel zeigt eine ähnliche „Ja, aber-Strategie“:

„Bei einem gebärdensprachlichen Frühförderkonzept müssen die Eltern möglichst schnell die Gebärdensprache der Gehörlosen erlernen, damit das Kind auf natürlichem Wege von seinen Eltern diese Sprache erlernt. Das ist allerdings schwierig, weil die Gebärdensprache den Stellenwert einer Fremdsprache hat“ (Wisotzki 2001, 108).

Ein vergleichbares Argument fand sich bereits bei der Feinanalyse, wo das Erlernen der Gebärdensprache mit dem von Chinesisch verglichen wurde (vgl. Vernooij 2007, 187, Zeile 1450ff.).

8.4.1.2 *Ja, aber... Gebärdensprachen können nur für Gehörlose untereinander genutzt werden*

Häufig werden Gebärdensprachen zwar als geeignetes und sogar notwendiges Kommunikationsmittel für Gehörlose untereinander beschrieben, für die Kommunikation innerhalb der Familie oder im Unterricht bzw. mit „hörenden Menschen“ im Allgemeinen, scheinen sie jedoch nicht in Betracht zu kommen:

„Während die Gebärdensprache im Vergleich zur hörgerichteten Lautsprache leichter zu erwerben ist, beschränkt sie jedoch die Kommunikation auf die Gruppe, die die Gebärdensprache auch beherrscht. Dagegen erlaubt die Lautsprache auch sprachliche Kommunikation mit hörenden Menschen und bildet eine wesentliche Voraussetzung für die gesellschaftliche Integration gehörloser Menschen“ (Dörr/Günther H. 2003, 77).

„Soll Integration in die Gesamtgesellschaft das oberste Ziel sein, oder soll man Methoden wie Gebärdensprache oder Fingeralphabet tolerieren, die nur von den Gehörlosen untereinander - allenfalls noch ihren Lehrern - verstanden werden, womit einer Minoritätenbildung Vorschub geleistet würde,“ (Hensle/Vernooij 2000, 106; Vernooij 2007, 187, Zeile 1479ff.).

Auf dieser Sichtweise aufbauend werden Aussagen getätigt, die nahelegen, dass Gebärdensprachen zwar für die Identitätsentwicklung und das Selbstbewusstsein der Betroffenen nützlich sein können, zur Integration der Gehörlosen in die Gesellschaft jedoch nichts beitragen oder sogar kontraproduktiv wirken könnten. Ein Ergebnis, das bereits bei der Feinanalyse sichtbar wurde:

8.4.1.3 *Ja, aber... Gebärdensprachen sind für Integration nicht geeignet.*

„Mit feindseliger Vehemenz werden auf beiden Seiten die durchaus nachvollziehbaren Argumentationen vertreten: Integration in die hörende Gesellschaft einerseits vs. Identitätsgefühl, Eigenständigkeit und Zugehörigkeit zu einer eigenen Sprachgemeinschaft andererseits“ (Biermann/Goetze 2005, 44).

„Diese Tendenzen der Vertreter des Bilingualismus stehen der gesellschaftlichen Integration gehörloser Menschen diametral entgegen. Im günstigsten Falle bewegen sich dann die Gehörlosen in zwei Welten, mit Präferenz der Minoritätenwelt“ (Hensle/Vernooij 2000, 90; Vernooij 2007, 172, Zeile 374ff.).

Vielfach werden die Möglichkeiten und Voraussetzung zum Erlernen der Lautsprache, verbunden mit einem medizinischen und technologischen Diskurs, sehr ausführlich dargestellt. Auf Konzepte des Bilingualismus wird zwar hingewiesen, sie erscheinen jedoch als „alternatives Erziehungskonzept“ (Horsch 2003, 343) eher als zweite Wahl bzw. Notlösung.

8.4.1.4 Ja, aber... nur wenn der Lautspracherwerb fehlschlägt

„Da der Lautspracherwerb nur über das Sehen bzw. Absehen sowie die taktil-kinästhetische Wahrnehmung vermittelt werden kann, didaktisch sehr anspruchsvoll ist und nicht allen Gehörlosen vermittelt werden kann, finden gegenwärtig beide Positionen [Bilingualismus und hörgerichteter Lautspracherwerb; Anm. d.V.] Anhänger in der Gehörlosenpädagogik“ (Dörr/Günther H. 2003, 77).

„Das bilinguale Konzept stellt ein alternatives Erziehungskonzept dar für die Eltern, die für ihr gehörloses Kind einen bilingualen Weg suchen und diesen mit dem Kind gehen möchten. Ebenso ist es ein Angebot für gehörlose Kinder, bei denen die Möglichkeiten Hören zu lernen und Lautsprache zu erwerben trotz neuer technischer Möglichkeiten nicht gegeben sind“ (Horsch 2003 343f.).

In letzterem Zitat zeigt sich ein weiteres Argumentationsmuster: die Rolle der PädagogInnen bei der Wahl zwischen den „Konzepten“ wird häufig außer Acht gelassen, die Verantwortung allein bei anderen gesehen:

8.4.1.5 Ja, aber... Entscheidung liegt nicht in der Hand der PädagogInnen

Die Entscheidung, ob gehörlosen Kindern die Gebärdensprache angeboten wird oder nicht wird meist ausschließlich den Eltern zugeschrieben:

„Offensichtlich kommt der Wahl der Eltern gehörloser Kinder zentrale Bedeutung zu. Wie immer sie sich entscheiden, der gewählte Weg der Frühförderung stellt lebenslang Weichen für das Kind. Insgesamt wird der fachliche Stand heute so eingeschätzt, dass eine auditiv-verbale Frühförderung keinesfalls unterbleiben darf, sie wird auch optimalerweise auf vorhandenen Hörresten aufbauen, mit deren Hilfe die Lautsprache auf der Grundlage des Hörens erworben werden kann“ (Biermann/Goetze 2005, 35).

Die Verwendung der einen oder anderen Kommunikationsmodalität im weiteren Verlauf als „individuelle Entscheidung“ der Betroffenen dargestellt:

„Ob sich eine gehörlose Person später ausschließlich der Gebärdensprache bedient oder ob sie für den Kontakt mit der hörenden Umwelt primär lautsprachlich kommuniziert, wird der eigenen Entscheidung überlassen bleiben“ (Biermann/Goetze 2005, 35).

Nur in einem Diskursfragment wird eine klare Empfehlung für ein bilinguales Förderungskonzept nach dem Vorbild des Hamburger Schulversuchs abgegeben:

„Für die Gruppe der audiometrisch gehörlosen und resthörigen Kinder wird - gestützt auf Erfahrungen aus dem bilingualen Hamburger Schulversuch (...) - ein bilinguales Vorgehen mittels eines gleichzeitigen Angebotes von Gebärden-, Laut- und Schriftsprache empfohlen, in dem die Gebärdensprache die allgemeine Systembasis auch für die schwächere Lautsprache bildet“ (Günther 2000b, 961).

und die Verantwortung der PädagogInnen beim Entscheidungsfindungsprozess der Eltern betont:

„Das förderpädagogische Gesamtinstrumentarium ist ein Angebot an die Eltern hörgeschädigter Kinder, und es ist Sache der Pädagoginnen und Pädagogen, nicht nur in der Beratung, sondern auch in erfahrbarer Praxis, diese von einer bestimmten methodischen Vorgehensweise zu überzeugen“ (Günther 2000b, 960).

Man könnte aus dem oben Genannten schließen, dass sich die meisten AutorInnen möglicherweise allgemein einer Empfehlung enthalten, da sie die „individuellen Entscheidungen“ der Eltern oder der Betroffenen nicht beeinflussen wollen. Diese Vermutung scheint sich jedoch nicht zu bestätigen, da durchaus klare Aussagen bezüglich notwendiger Maßnahmen getätigt werden:

8.4.1.6 *Ja, aber... am wichtigsten sind Hörgeräteversorgung, Hörerziehung und Lautsprache*

„Intensive, frühzeitige Hörerziehung, unter Zuhilfenahme aller zur Verfügung stehenden technischen Hilfen scheint ein unumgängliches Gebot für die Gehörlosen- wie für die Schwerhörigenpädagogik“ (Hensle/Vernooij 2000, 85; Vernooij 2007, 167, Zeile 106ff.).

„Durch die Anpassung von Hörgeräten sollen die Hörbahnen gereizt werden, so dass es nicht zu einer Verstummung und Vertaubung des gehörlosen Kleinkindes kommt“ (Wisotzki 2001, 108).

„Aus pädagogischer Sicht ist nach Methoden zu suchen, die das auditorische System auch bei hörgeschädigten Kleinkindern aktivieren“ (Leonhardt 2003, 306).

Oft äußert sich in solchen Empfehlungen das große Vertrauen in neue Technologien, durch welche Gehörlosigkeit implizit als vermeidbar und Lautspracherwerb nahezu ausnahmslos möglich erscheint:

8.4.1.7 Ja, aber... werden heutzutage nicht mehr benötigt

„Absolute Taubheit ohne das Vorhandensein von Hörresten tritt auf, wenn Hörnerven bzw. das primäre Hörzentrum nicht (mehr) funktionsfähig sind, was relativ selten ist. 98 % der gehörlosen Menschen verfügen über Hörreste, von denen jedoch für das Erlernen der Lautsprache auf natürlichem Wege nicht Gebrauch gemacht werden kann. Hilfreiche Bedingungen können durch elektronische Hilfen hergestellt werden, so dass durch zusätzliche spezifische Förderung die Lautsprache doch noch erlernt werden kann“ (Biermann/Goetze 2005, 30).

„Durch hochleistungsfähige Hörgeräte ist heute trotz einer schweren Hörschädigung die Erlernung der Lautsprache über das Hören oft möglich. Selbst bei einem Vollaussfall des Innenohres kann mit dem *Cochlear-Implant* die Hörfähigkeit entwickelt werden“ (Wisotzki 2001, 109).

„Lange Zeit galt als Gehörlosigkeit, wenn der Hörverlust im Hauptsprachbereich (liegt zwischen 500 und 4.000 Hz) größer als 90 dB war. Durch die Entwicklung der modernen Hörgerätetechnik und durch die Effektivität einer auditiv-verbalen (hörgerichteten) Frühförderung ist diese Definition aus pädagogischer Sicht nicht mehr haltbar (Diller 1991; Pohle 1994)“ (Leonhardt 2003, 310).

Wie jedoch die bereits genannten „Ausnahmen von der Regel“ zeigen, werden in manchen Diskursfragmenten auch dezidiert positive Aussagen über Gebärdensprachen ohne anschließender Relativierung oder Abschwächung formuliert. Insbesondere stechen hier die Diskursfragmente zweier Autoren hervor. Die Gebärdensprache wird darin nicht nur als Kommunikationsmöglichkeit unter Gehörlosen und hilfreich für die Identitätsentwicklung beschrieben, sondern es werden auch die Chancen, die sich durch sie im Bildungsbereich ergeben, hervorgehoben:

„Wie auch immer man den Einsatz der Gebärdensprache in der Erziehung und Bildung hochgradig hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher beurteilt, mit der Erkenntnis des Sprachsystemcharakters der Gebärdensprache(n) stehen alternative schulische Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten für die sprachliche und kognitive Entwicklung gehörloser und resthöriger Kinder zur Verfügung, die, wie die sprunghaft anwachsende Zahl bilingualer Schulprojekte in aller Welt sowie eine wachsende Akzeptanz der Gebärdensprache und des bilingualen Ansatzes in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit zeigen, eine soziale Dynamik entwickeln, die von einem Teil der Mediziner und Hörgeschädigtenpädagogen bislang grob unterschätzt wird“ (Günther 2000b, 955).

Tradierte Sichtweisen innerhalb der Sonder- und Heilpädagogik werden hinterfragt bzw. direkt kritisiert:

„Allzu reflexionslos sehen Fachmediziner sowie ein Teil der Hörgeschädigtenpädagogen und Therapeuten besonders mit dem Cochlea-Implantat die traditionellen Rehabilitationsprobleme bezüglich der schweren Hörschädigung weitestgehend beseitigt. Sie ignorieren damit nicht nur die zuvor genannten Probleme

wie auch die im Erleben der Betroffenen dominanten Störungen in der Kommunikation und der psycho-sozialen Befindlichkeit, sondern auch die Auswirkungen, die die *Entdeckung der Gebärdensprache(n)* für das Selbstbewusstsein der Gehörlosen wie für deren gesellschaftliche Akzeptanz haben“ (Günther 2000a, 117).

Die Kritik richtet sich damit auch gegen ein übermäßiges Technologievertrauen und das damit impliziert vermittelte Bild, dass Gehörlosigkeit heute prinzipiell vermeidbar sei. Dieser Einschätzung wird die „Innensicht der Betroffenen“ gegenübergestellt:

„Wie schon erwähnt gibt es eine nennenswerte Anzahl von hochgradig Schwerhörigen, die nach der Schule ihren Weg in die Gehörlosengemeinschaft finden, wie umgekehrt auch Gehörlose sich für eine rein lautsprachbezogene Orientierung einschließlich der Ehe entscheiden. Gehörlosigkeit läßt sich dementsprechend – in paradox erscheinender Uminterpretation der Behauptung, *es gibt keine Gehörlosigkeit mehr*, wie sie von hörgerichteter Seite seit einigen Jahren vorgebracht wird – nicht mehr nach audiometrischen Werten – etwa Hörverlust von über 90 dB in den sprachrelevanten Frequenzen – bestimmen, sondern ist eine individuelle Entscheidung, die sich im Englischen in der Differenzierung *deaf* vs. *Deaf* explizit machen läßt“ (Günther 2000a, 122).

„Die hier kurz aufgezeigten Positionen markieren zwei konträre Auffassungen von Hörbehindertenpädagogik. Einmal die Außensicht, die wie oben gezeigt, einem Schädigungs- Behinderungsschema folgt; und eine Innensicht der Betroffenen, die ihre besonderen Lebensumstände als eine eigene Kultur empfinden und sich damit gar nicht als behindert verstehen“ (Kuhlig 2006, 64).

8.5 Diskursive Ereignisse

Auffällig ist der in zahlreichen Diskursfragmenten wiederholte Hinweis auf einen Wandel der Gehörlosenpädagogik. Als ausschlaggebend für diesen werden einerseits neue Technologien und medizinische Fortschritte, andererseits die Emanzipationsbewegung der Gehörlosen genannt:

„Die Disziplinen der Hörgeschädigtenpädagogik unterliegen mit dem Auftauchen neuer neurophysiologischer Erkenntnisse und der Einführung geradezu revolutionärer Technologien und apparativer Hilfen einer dynamischen Entwicklung, die man noch vor kurzem nicht für möglich gehalten hätte. Andererseits steht eine eigenständige Gehörlosengemeinschaft und -kultur, die Gebärdensprachen zur Basis hat, dem technologischen Optimismus kritisch bis ablehnend gegenüber“ (Biermann/Goetze 2005, 26f.).

„Erkenntnisfortschritte sowohl in der medizinisch-technischen Diagnostik und Versorgung einerseits als auch in den Gebärdensprache einbeziehenden hörgeschädigtenpädagogischen Fördermöglichkeiten andererseits führen zu möglicherweise völlig neuen Perspektiven“ (Günther 2007, 77).

Dass diese beiden Themen in nahezu allen Diskursfragmenten angesprochen werden, ist ein Hinweis darauf, dass es sich dabei um diskursive Ereignisse handelt, die für den Verlauf der Diskursstränge deshalb bedeutsam sind, weil sie starken Einfluss auf die (zukünftigen) Diskurse ausüben (vgl. Jäger 2004, 132; 162). Günther (2007, 94ff.) kennzeichnet die relevanten Ereignisse innerhalb der Gehörlosenpädagogik als „Entdeckung des Hörens“ und „Entdeckung der Gebärdensprache“. Beide prägen in unterschiedlichem Ausmaß den Diskursstrang, führen zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen und teils zu überaus konträren Positionen.

8.5.1 Entdeckung des Hörens

Der aufgrund der „Entdeckung des Hörens“ (Günter 2007, 94) beschriebene Wandel bezieht sich auf die durch aktuelle Erkenntnisse über die postnatale Reifung der Hörbahnen neu entwickelten Förderkonzepte. Im Unterschied zur früher gängigen „Oralen Methode“, bei der die Lautsprache vorwiegend über Lippenablesen trainiert wurde, soll sie nach der „hörgerichteten Methode“ über auditive Erfahrungen erlernt werden können. Die „Orale Methode“ wird aufgrund der starken Konzentration auf das Absehen gesprochener Worte als überholt betrachtet:

„In den heutigen Konzeptionen stellt das Absehen lediglich eine zusätzliche Information zur gehörten Sprache dar. Die Aufgabe, die ihm in den oralen Konzepten zukommt, hat an Bedeutung verloren, weil die auf die Entwicklung des Hörens ausgerichteten Konzepte den Akzent auf die auditive Wahrnehmung setzen“ (Horsch 2003, 335).

Grundlegend für hörgerichtete Konzepte ist hingegen ein möglichst frühzeitiger Einsatz technologischer Hörhilfen, wie Hörgeräte oder Cochlea Implantate, welche gehörlosen Menschen in Verbindung mit einer hörgerichteten Erziehung einen (natürlichen) Lautspracherwerb ermöglichen soll:

„Neurophysiologische, linguistische und pädagogische Erkenntnisse und die Umsetzung dieser in die Praxis sowie die Leistungsfähigkeit der technischen Hörhilfen (Hörgeräte und Cochlea-Implantate) machen es möglich, dass viele der als hörgeschädigt diagnostizierten Kinder Hören lernen können und der Weg für einen natürlichen Lautspracherwerb für sie damit offen ist“ (Horsch 2003, 324).

„Die Hörfähigkeit ist in den ersten Lebensmonaten noch nicht voll entwickelt. Besonders in der ersten Phase der frühen Kindheit entwickeln sich die für das Hören bedeutsamen zentral-nervösen Strukturen im Gehirn in Abhängigkeit vom Umweltangebot. Eine möglichst frühe Hörgeräteversorgung in Verbindung mit hörgerichteter Frühförderung kann deshalb dazu beitragen, eine zunächst diagnostizierte Gehörlosigkeit in ihren Auswirkungen so zu verändern, daß ein Hörenlernen, um

Geräusche zu erkennen und die Lautsprache in einem bestimmten Umfang zu erlernen, doch noch möglich wird“ (Klein et al. 1999, 162).

8.5.2 Entwicklung des Cochlea Implantats

Besonders die Entwicklung des Cochlea Implantats hat einen großen Einfluss auf den sonder- und heilpädagogischen Diskurs und kann als *diskursives Ereignis* verstanden werden:

„Starke Veränderungen des Feldes ergeben sich auch durch eine fortschreitende Verbesserung der technischen Hilfen. Weitentwickelte Hörgeräte und cochleare-Implantate erlauben inzwischen die Ausnutzung auch minimaler Resthörfähigkeit; eine Entwicklung die vor allem einer Integration in die lautsprachliche Welt entgegenkommt“ (Kuhlig 2006, 64).

„Nichts hat die Situation in der Hörgeschädigtenbildung für Pädagogen, Eltern und Betroffene so verändert wie die Entwicklung des Cochlea-Implantats (vgl. Günther, 1997). Schon heute wird bei uns die Mehrheit der gehörlos geborenen Kinder im Kleinkind- oder frühem Vorschulalter mit einem CI versorgt - mit steigender Tendenz“ (Günther 2007, 87).

Verknüpft mit einer hörgerichteten Förderung verstärkt das Cochlea Implantat die Hoffnung, auch jenen gehörlosen Kindern einen Lautspracherwerb zu ermöglichen, welchen dies bisher trotz Hörgeräteversorgung nicht hinreichend möglich war:

„Forschungsgeschichtlich sind Cochlea-Implantate als Untersuchungsgegenstände noch relativ jung, so dass gesichertes Wissen über Langzeitwirkungen noch kaum vorliegen kann. Entsprechend werden auch mögliche Kontraindikationen bisher strittig gesehen. Man darf jedoch den immensen Fortschritt, der durch Cochlea-Implantationen erreicht wurde, nicht gering einschätzen; immerhin handelt es sich bei den Betroffenen um Personen, denen mit den bis dato vorhandenen Hörgeräten, die bekanntlich akustische Signale nur verstärken oder anpassen, nicht geholfen werden konnte. Mit einem CI kann also ein erheblicher Informations- und Sprachgewinn verbunden sein“ (Biermann/Goetze 2005, 42).

8.5.3 Entdeckung der Gebärdensprache

Dieses *diskursive Ereignis* fand seinen Anfang mit der linguistischen Anerkennung der Gebärdensprache als vollwertige Sprache. Diese führte zu einer neuen Wertschätzung der „Sprache der Gehörlosen“ und förderte in weiterer Folge auch das Selbstbewusstsein und die „Emanzipation der Gehörlosen“. Im sonder- und heilpädagogischen Diskurs werden diese Entwicklungen in zweierlei Hinsicht als bedeutsam betrachtet: Einerseits wehren sich Gehörlose verstärkt gegen eine ausschließlich auf die Behinderung verweisende Darstellung und fordern die Anerkennung als sprachliche Minderheit, wodurch

defizitorientierte Ansätze der Sonder- und Heilpädagogik bzw. das Konzept „Behinderung“ im Allgemeinen in Frage gestellt werden:

„Mit der zunehmenden Emanzipation gehörloser Menschen legen diese selbst den Status von ‚Behinderung‘ ab und stellen damit die Sonderpädagogik vor erhebliche Reflexions- und Theorieprobleme“ (Kuhlig 2006, 62).

Andererseits entwickelten sich durch die „Entdeckung der Gebärdensprache“ neue Methoden für die (Früh-)Förderung und Bildung Gehörloser:

„Als weitere Entwicklung ist die Emanzipationsbewegung der Gehörlosen zu nennen, die anstreben, dass die Gehörlosenkultur als eine Minoritätenkultur (...) anerkannt wird und die Gruppe der Gehörlosen den Status einer sprachlichen Minderheit erhält. Sie fordern außerdem die Einführung des Bilingualismus im Bildungs- und Erziehungssystem für Gehörlose“ (Wisotzki 2001, 109).

„Mindestens ebenso radikal waren die Konsequenzen für die Frage des unterrichtlichen Gebärdeneinsatzes, die aus der Entdeckung der Gebärdensprache(n) resultieren. Es ist heute wissenschaftlich, aber auch aus sprachpraktischer Sicht unbestritten, dass Gebärdensprachen die gleichen Strukturmerkmale wie gesprochene Sprachen aufweisen, analog erworben und verarbeitet werden sowie kommunikativ und kognitiv in gleicher Weise leistungsfähig sind“ (Günther 2000b, 955).

8.6 Inhaltlich-ideologische Aussagen

8.6.1 Vermittelte Bilder der Gehörlosengemeinschaft

Sowohl auf die Gehörlosengemeinschaft, als auch auf das Selbstverständnis der Gehörlosen als sprachliche und kulturelle Minderheit wird - meist in Zusammenhang mit der Thematisierung der Gebärdensprachen - in vielen Diskursfragmenten direkt oder indirekt hingewiesen. Vielfach wird dabei vor allem die Bedeutung der Gehörlosengemeinschaft für die Identitätsbildung Gehörloser beschrieben:

„In der gebärdensprachlichen Kommunikation der Gehörlosengemeinschaft sind die Gehörlosen nicht kommunikationsbehindert, und deshalb kommt ihr auch eine besondere Bedeutung für die psychische, soziale und kulturelle Identitätsfindung zu“ (Günther 2000a, 121).

„Die Gehörlosen kommunizieren mit Hilfe ihrer Gebärdensprache, in ihr sind sie nicht mehr „taub und stumm“ (Prillwitz 1990,56). Deshalb ist diese Sprache ihre primäre, d.h. vollwertige Sprache: Die Gebärdensprache bildet eine selbständige Sprach- und Lebensgemeinschaft mit eigenen Werten, einer positiven Identität und einer eigenen Kultur“ (Klein et al. 1999, 163).

„Der Zweck von Gebärdensprachen ist die Zusammenführung Gehörloser zu einer sozialen Gemeinschaft, in der sie sich mit ihren persönlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten so entfalten können, wie es ihnen in der hörenden Welt nicht möglich wäre (Ebbinghaus/Hessmann 1991). Gebärdensprache hat deshalb dieselbe soziale Bedeutung wie andere Sprachen auch: Sie führt Menschen zu einer Sprachgemeinschaft zusammen und erfüllt die kommunikativen Aufgaben, die Sprachen im Allgemeinen erfüllen (Ebbinghaus/Hessmann 1991). Ebenso dient sie der Tradierung von Kultur und der Entwicklung von Identität“ (Horsch 2003, 339).

„Gehörlose, die Gebärdensprachen beherrschen, sind somit zweisprachig. Der Eigen-Charakter der Gebärdensprachen wirkt auf die Sprachgruppe in einer Weise identitätsbildend, dass von einer eigenen Sprachkultur gesprochen werden kann“ (Biermann/Goetze 2005, 39f.).

Dass die Sichtweisen der Betroffenen offenbar Eingang in den Diskurs finden, führt jedoch nicht zwangsläufig zu einem grundlegend neuen Verständnis von Gehörlosigkeit an sich. Obwohl etwa im zuletzt zitierten Diskursfragment erklär wird, dass „trotz aller Vorbehalte“ die „Gehörlosenkultur als eigenständige Kultur mit eigener Sprache und eigenen Umgangsformen heute anerkannt“ sei (Biermann/Goetze 2005, 40) und darin ein eigener Absatz der „Gehörlosenkultur“ gewidmet ist, bleiben die alternativen Darstellungen auf wenige, speziell dieses Thema behandelnde Abschnitte beschränkt. In den übrigen Ausführungen werden Gehörlose nach wie vor zum vorwiegenden Teil als „Behinderte“ oder „Hörgeschädigte“ beschrieben und sowohl Gebärdensprachen, als auch die kulturelle Komponente der Gehörlosigkeit, ausgeklammert. Die folgenden Beispiele aus dem selben Artikel zeigen, dass trotz der Beschreibung der „eigenständige(n) Kultur mit eigener Sprache“ (ebd.) der Gehörlosen, die Gleichsetzung von Hörschädigung mit „Sprachverlust“ beibehalten wird:

„Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass als Hauptmerkmal einer Hörschädigung v.a. die Einschränkung der sprachlichen Kommunikation auf Grund von Sprachverlusten gilt. Die Kommunikationseinschränkung ist zugleich die größte Barriere, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. 23% der Personen mit Hörschädigungen sind nicht dazu in der Lage, intelligente Sprache hervorzubringen, 22% verständigen sich mit gebrochener Sprache, während ein kleinerer Teil – nach amerikanischen Erhebungen etwa 10% - gar nicht motiviert ist, das Sprechen überhaupt zu erlernen“ (Biermann/Goetze 2005, 36).

„Leseleistungen von behinderten Kindern fallen dann besser aus, wenn sie ebenfalls hörbehinderte Eltern haben, im Vergleich zu solchen Familien, in denen lediglich das Kind, nicht jedoch die Eltern behindert sind“ (Biermann/Goetze 2005, 38).

Im ersten Zitat wird erneut *Sprache* verwendet, wobei eindeutig *Lautsprache* bzw. *Sprechen* gemeint ist, was wiederum mit „intelligente Sprache“ gleichgesetzt wird. Ob die

untersuchten Gehörlosen jedoch über Gebärdensprachkompetenz verfügen wird nicht erwähnt. Ebenso wenig wird die Gebärdensprache im zweiten Beispiel genannt, obwohl bessere Erfolge „behinderter Kindern“ von ebenfalls „behinderten Eltern“ ohne jegliche Erklärung kaum nachvollziehbar scheinen.

Auch die Darstellung von Gehörlosen selbst vermittelt - von den eigens die Gehörlosenkultur behandelnden Abschnitten abgesehen - ein eher negatives Bild. In folgendem Beispiel soll zwar das vermeintliche Unverständnis der „hörenden Umwelt“ problematisiert werden, dabei werden jedoch Vorurteile gegenüber Gehörlosen, die angeblich durch ihr unangepasstes Verhalten negative Reaktionen ihrer Mitmenschen provozieren, ersichtlich:

„Ein Mensch mit einer Hörschädigung könnte auch dazu neigen, durch mimische und gestische Signale auf sich aufmerksam zu machen, was wiederum von der hörenden Mitwelt als unerwünschte Einmischung missinterpretiert werden kann. Wenn jemand mit einer Hörschädigung Sprache erworben hat, könnte er zudem dazu neigen, Unterhaltungen zu dominieren, was ebenfalls zu sozial distanzierten Reaktionen führen kann“ (Biermann/Goetze 2005, 37).

Auch werden Aussagen getätigt, die zu der Schlussfolgerung führen können, dass sich Gehörlose ausschließlich deshalb zu Gemeinschaften zusammenschließen, weil sie auf eine „Nichtakzeptanz der Gesellschaft“ stoßen:

„Wie im einleitenden Kapitel zur gesellschaftlichen Teilhabe dargelegt wurde, stehen die Verhaltensprobleme auch hier in einem deutlichen Zusammenhang mit der Nichtakzeptanz durch die Gesellschaft. Massivere Probleme haben ihren Ursprung häufig in der Nicht-Bewältigung des Alltags: Menschen mit Hörbehinderungen haben es z.B. schwer, Freunde unter den Hörenden zu gewinnen. Sie leben häufig zurückgezogen und isoliert; verständlicherweise möchten sie deshalb nur mit solchen Menschen Kontakt haben, die auch hörbehindert sind (...)“ (Biermann/Goetze 2005, 37).

Vergleichbare Muster zeigen sich in vielen Diskursfragmenten. Die Sichtweisen der Betroffenen werden zwar häufig erwähnt, meist gehen die Ausführungen jedoch nicht über die Nennung einer „alternativen“ Position hinaus bzw. schlagen sie sich kaum in den allgemeinen Abhandlungen nieder. Ähnliches zeigte sich bei der Analyse der Aussagen über Gebärdensprachen, die zwar vielfach behandelt und häufig auch als bedeutsam für die Kommunikation Gehörloser untereinander dargestellt werden, jedoch nur in den seltensten Fällen zu veränderten pädagogischen Sichtweisen führen. Diese Einschätzung wird durch die Analyse des zweiten Themenbereichs verstärkt, in dem es um von

GehörlosenvertreterInnen geforderte neue methodische Förderkonzepte geht, die sich aus den Emanzipationsbestrebungen der Gehörlosen entwickelt haben.

8.6.2 Konsequenzen für die Sonder- und Heilpädagogik

Die von Betroffenen geforderte Einbeziehung der Gebärdensprachen in der Früherziehung und im Unterricht von Gehörlosen wird im Diskursstrang des Öfteren thematisiert. Wie bereits die Untersuchung der Aussagen über Gebärdensprachen ergab, werden diese jedoch nur selten ohne Einschränkungen als geeignetes Mittel beschrieben. Meist werden die Methoden der hörgerichteten und der bilingualen Erziehung als gegensätzlich und einander ausschließend gegenüber gestellt. Der darauf beruhende Methodenstreit innerhalb der Gehörlosenpädagogik ist im untersuchten Diskurs überaus präsent:

„Die Auffassungen zur angemessenen schulischen Förderung sind jedoch von einem tief gehenden Methodenstreit hinsichtlich des primären Einsatzes von Laut- oder Gebärdensprache geprägt (...). Die zwei, an sich widersprüchlichen Positionen favorisieren den hörgerichteten, auralen Lautspracherwerb mit entsprechenden Anregungen des Hörens und Sprechens einerseits und die gebärdensprachliche, bilinguale Unterrichtung andererseits“ (Biermann/Goetze 2005, 43f.).

Einhergehend mit der Gegenüberstellung der unterschiedlichen Methoden wird eine Entscheidungsnotwendigkeit zwischen Integration in die hörende Gesellschaft und Identität der Betroffenen konstruiert:

„Ob primär die Gebärdensprache oder die Lautsprache vermittelt werden soll, war Gegenstand heftiger, geradezu feindselig ausgetragener Kontroversen der Fachwelt. Für eine Priorität der Lautspracherziehung wurde ins Feld geführt, dass nur dadurch die Integration in die (hörende) Gesellschaft ermöglicht wird; Gebärdensprachbefürworter sorgten sich mehr um die Identitätsentwicklung der Betroffenen und hielten die Integration in die Gehörlosengemeinschaft für vordringlicher“ (Biermann/Goetze 2005, 35).

„Die Befürworter der Lautspracherziehung führen an, dass eine Integration in die hörende Umwelt für den Gehörlosen nur über die Lautsprache möglich ist. Die Befürworter der Gebärdensprache dagegen weisen darauf hin, dass den Gehörlosen die Integration in die Welt und in die Kulturgemeinschaft der Gehörlosen ermöglicht werden muss, weil nur so eine gute Identitätsfindung erreicht werden kann“ (Wisotzki 2001, 107).

8.6.3 Dominantes Integrationsverständnis

Eine Voraussetzung für die Integration Gehörloser in die Gesellschaft scheint für die Mehrzahl der AutorInnen in jedem Fall die Lautsprachkompetenz zu sein:

„Die Hörgerichtete Erziehung will die bei fast allen hörgeschädigten Kindern vorhandene zentrale Hörkapazität nutzen und entfalten. Die Auswirkungen der Hörschädigung sollen minimiert und eine aktive und passive Lautsprachkompetenz aufgebaut werden, um somit zu einer Integration in die hörende Welt beizutragen“ (Horsch 2003, 337).

Auch hier wird, wie schon bei der Feinanalyse, als zentrales Argument für die hörgerichtete Erziehung die *Integration* benützt. Im Sinne Schwab-Trapps (2008, 181) handelt es sich dabei um ein „starkes“ Argument, da es dazu in der Lage ist, „Zustimmungsbereitschaften“ abzurufen und es über eine größere „kollektive Reichweite“ verfügt als etwa das Argument der *Identität*. Der Preis für *Identität* scheint *Segregation* zu sein. Verbunden mit solchen Implikaten ist eine Argumentationsstrategie, die Jäger (1992, 245) als „Rechtfertigung“ bezeichnet. Zur Charakteristik derselben erklärt er, dass sich die AutorInnen „z.B. auf angeblich objektive Tatsachen und Zwänge berufen“ (ebd.). In diesem Fall handelt es sich um die vermeintliche Notwendigkeit Lautsprache zu beherrschen um nicht isoliert und abgesondert zu leben, wobei bereits erwähnt wurde, dass unter Lautsprache häufig lediglich eine gesprochene Sprache verstanden wird. Eine Integration in die Gehörlosengemeinschaft erscheint dabei nur selten als zufriedenstellende Option, sondern vielmehr als erzwungene Alternative bei Nichtgelingen einer Integration in die hörende Gesellschaft.

Auch bezüglich einer Integration im schulischen Bereich sind vergleichbare Argumentationsmuster zu finden. Integration erscheint vielfach als oberstes Ziel und wird häufig als (starkes) Argument für eine lautsprachlich orientierte Frühförderung herangezogen. Auch hier wird mit „angeblich objektive(n) Tatsachen und Zwänge(n)“ argumentiert, um die Notwendigkeit der Lautsprachkompetenz zu verdeutlichen:

„Da schulischer Unterricht v.a. durch den Einsatz auditiver Kanäle bestimmt ist, bleibt ein Kind mit einer Hörschädigung ohne Hilfsangebote von entscheidenden Vermittlungsvorgängen ausgeschlossen. Jemand mit einer Hörschädigung wird deshalb bemüht sein, visuelle Zeichen der sozialen Umwelt zu verstehen und zu interpretieren, das Gesprochene ‚abzusehen‘“ (Biermann/Goetze 2005, 37).

Die große Bedeutung welche der lautsprachlichen Erziehung beigemessen wird, lässt sich teilweise damit erklären, dass unter schulischer Integration häufig lediglich die

Unterbringung einzelner gehörloser Kinder in einer Regelschule verstanden wird. So wird als „Kernziel der Gehörlosenpädagogik“ etwa zunächst die „Vermittlung einer umfassenden kommunikativen Kompetenz“ genannt. Als Voraussetzung dafür wird eine möglichst frühe Diagnose der Hörstörung angeführt. Was unter *Kommunikation* bzw. *Spracherwerb* sowie *Integration* verstanden wird, zeigen die daran anschließenden Ausführungen:

„Wenn dann eine optimale Versorgung mit Hörgeräten sowie eine pädagogische Frühförderung erfolgen, sind die Prognosen für einen möglichen Spracherwerb durchaus günstig. Diese Maßnahmen bilden auch die notwendige Voraussetzung für die Integration von hörbeeinträchtigten Kindern in Regeleinrichtungen“ (Dörr/Günther H. 2003, 77).

8.6.4 Aspekte des Gegendiskurses

Aspekte des von mir als *Gegendiskurs* bezeichneten Diskursstrangs über Gehörlose zeigten sich bereits bei den „Aussagen über Gebärdensprachen“ (Kapitel 8.4). Auch der Diskurs über die angemessene Methode bei der Erziehung und Bildung Gehörloser ist innerhalb des sonder- und heilpädagogischen Diskursstrangs nicht homogen, hier sind ebenfalls Aspekte eines Gegendiskurses ersichtlich. Im Unterschied zum vorherrschenden Diskurs werden die Methoden der hörgerichteten und bilingualen Förderung bei diesem nicht als widersprüchlich, sondern als sich gegenseitig ergänzend dargestellt:

„Die Fortschritte in der medizinischen Technik - Hörgeräte und Cochlea-Implant-Technologie - und darauf fußende pädagogisch-therapeutische Möglichkeiten für eine zumindest partielle Hör-Sprachentwicklung sowie auch diesbezüglich ein reflektiert modifizierter Einsatz der klassischen oralen Förderinstrumentarien für Ablesen und Artikulation einerseits und die positiven Erfahrungen mit einem auf der Gebärdensprache als Erst- und Basissprache fußenden bilingualen Konzept, wie es vor allem in den skandinavischen Ländern entwickelt wurde, andererseits, lassen es naheliegend erscheinen, beide sich bislang als alternativ-kontradiktorisch verstehende Ansätze zu einem Konzept zu vereinen“ (Günther 2000b, 958).

Das Integrationsverständnis scheint dabei ein anderes zu sein: *Integration* wird nicht nur dann für möglich befunden, wenn Gehörlose durch eine möglichst gute Anpassung an die hörende Norm die Voraussetzungen dafür erfüllen. Die „Eigenart“ der Betroffenen wird akzeptiert, die „Emanzipationsbestrebungen“ von Gehörlosen nicht als Segregationstendenz, sondern als integrationsfördernd beschrieben:

„Auch die Gebärdensprachbewegung, die sich im Anschluß an die linguistische Anerkennung der Gebärdensprache formiert hat (und international in unterschiedlichem Ausmaß wirksam geworden ist), ist letztlich als eine integrative Bewegung zu

verstehen, indem sie das Recht auf Eigenart als Komponente eines verbesserten Miteinanders anmahnt und - z. B. über Dolmetschervermittlung, gebärdensprachliche Unterrichtung etc. - andere Wege zur Teilhabe und Mitsprache vorzeichnet (vgl. Ebbinghaus/Hessmann, 1989)“ (Hintermair/Voit 2000, 514).

Auch die „Lebensentwürfe der Betroffenen“ würden die Vereinbarkeit der lautsprachlichen mit der gebärdensprachlichen Kultur zeigen, zwischen welchen die Gehörlosen „hin und herwechseln“. Hier seien „in der Zukunft noch interessante Entwicklungen zu erwarten, die traditionellen sonderpädagogischen Selbstbeschreibungen zuwiderlaufen“ (Kuhlig 2006, 64).

8.6.5 Dominantes Menschenbild

Die vorangehenden Ausführungen geben Anhaltspunkte zur Einschätzung des „verinnerlichte(n) allgemeine(n) Menschenbild(s)“ und der „Normalität- und Wahrheitsvorstellungen“ (Jäger 2004, 184). Wie auch bei der Feinanalyse erscheint der hegemoniale sonder- und heilpädagogische Diskurs über Gehörlose eher defizitorientiert und von medizinischen Kriterien geleitet. Als Erklärung für die als notwendig erachtete Anpassung Gehörloser an die hörende Norm durch Hörgeräte, Cochlea-Implantate und (hörgerichtetes) Lautsprachtraining, dient das Argument der *Integration*, die ohne diese Maßnahmen kaum möglich erscheint. Die Beherrschung der Lautsprache wird so zur Voraussetzung für eine gelingende Eingliederung Gehörloser und die Vermittlung derselben zur zentralen pädagogischen Aufgabe.

Konträr dazu verhält sich das in gegendiskursiven Diskursfragmenten vermittelte Menschenbild. Die „Eigenart“ Gehörloser wird nicht als zu kompensierendes Problem betrachtet, sondern als „Recht“ der Betroffenen, welchen durch ein Entgegenkommen des Umfeldes „Teilhabe und Mitsprache“ ermöglicht wird.

9 Zusammenfassende Interpretation

Der Diskurs der Sonder- und Heilpädagogik über Gehörlose ist von aktuellen diskursiven Ereignissen geprägt. Auf der einen Seite verstärken medizinische und technologische Fortschritte die Überzeugung, die Behinderung Hörverlust zumindest abschwächen und dadurch die negativen Auswirkungen auf die Betroffenen möglichst gering halten zu können. Diese Entwicklungen fördern den lautsprachlichen Diskurs, dem auch die Annahme zugrunde liegt, dass die lautsprachliche Kommunikation für eine Integration Gehörloser von entscheidender Bedeutung ist. Auf der anderen Seite scheinen die Forderungen der Betroffenen nach Akzeptanz und Anerkennung ihrer Gemeinschaft als sprachliche und kulturelle Minderheit und die von ihnen favorisierten pädagogischen Konzepte, welche die Gebärdensprache als primäre Sprache der Gehörlosen betrachten, diesem Streben zu widersprechen. Obwohl beide Entwicklungen im Diskursstrang vorkommen, tun sie dies doch in unterschiedlicher Quantität und mit ungleichen Auswirkungen auf den sonder- und heilpädagogischen Diskurs.

9.1 Beitrag zur Akzeptanz der Gebärdensprachen

Dass Gebärdensprachen echte Sprachen sind, wird an keiner Stelle bezweifelt und scheint daher von allen Seiten anerkannt. Schon durch die wiederholte Hervorhebung dieser Tatsache entsteht jedoch der Eindruck, dass es sich bei diesem Wissen keinesfalls um eine Selbstverständlichkeit handelt. Die zahlreichen Relativierungen und Einschränkungen, die die Analyse der Argumentationsstrategien ergab, zeigen, dass besonders bezüglich des pädagogischen Einsatzes der Gebärdensprachen viele Vorbehalte existieren und sie trotz allem nicht als den Lautsprachen ebenbürtig angesehen werden. Dies zeigt sich etwa auch darin, dass in Bezug auf beide Sprachen mit unterschiedlichen Maßstäben gemessen wird: Als Einwand gegen ein bilinguales Frühförderkonzept wird beispielsweise der damit verbundene Zeitaufwand der Eltern beim Erlernen der Gebärdensprache genannt (vgl. Horsch, 342). Dass das Erlernen der Lautsprache für gehörlose Kinder jahrelanges Training mit ihren Eltern, FrühförderInnen und LogopädInnen erfordert und selbst dann häufig nicht zu dem erhofften Ergebnis führt, sicher aber mit einem erheblichen „Zeitfaktor“ verbunden ist, wird völlig außer Acht gelassen bzw. führt diese Kenntnis

weder zu einer ablehnenden Haltung gegenüber der Lautsprache, noch zu der Schlussfolgerung, auf eine andere Kommunikationsmodalität zurückgreifen zu müssen. Die Kompetenz der Lautsprache erscheint trotz Einbeziehung der Gebärdensprache in den Diskurs als oberstes Ziel pädagogischer Bemühungen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Schwierigkeiten gehörloser Kinder beim Lautspracherwerb völlig ausgeklammert werden. Im Gegenteil: Die Darstellung der „Sprachstörung“ Gehörloser und der daraus erwachsenden negativen Folgen auf psychischer, kognitiver und sozialer Ebene nimmt viel Raum ein. Die Folgeprobleme, die sich aus den mangelhaften Kommunikationsmöglichkeiten ergeben können, werden jedoch vielfach als natürliche Auswirkung der Gehörlosigkeit dargestellt, denen nur durch eine frühe Diagnose, Hörhilfen und eine frühzeitige hörgerichtete Förderung entgegengewirkt werden könne. Die Gehörlosigkeit erscheint dadurch als nahezu alle Lebensbereiche beeinträchtigende Behinderung.

Der Gebärdensprache wird im dominanten Diskurs zwar durchaus eine Bedeutung für die innergemeinschaftliche Kommunikation und damit zum gewissen Grad auch für die Identitätsentwicklung Gehörloser zugestanden, die Vermittlung von Gebärdensprachkompetenz erscheint jedoch nur in Ausnahmefällen als Aufgabe der Pädagogik gewertet zu werden. Ähnliches gilt für den Bilingualismus im schulischen Bereich, der zwar häufig thematisiert wird, eine beratende Aufklärung der Eltern über die Vorteile desselben scheint jedoch nicht in den Aufgabenbereich der Sonder- und HeilpädagogInnen zu fallen. Dabei zeigen sich unterschiedliche Auffassungen über die Bedeutung einer „umfassenden kommunikativen Kompetenz“, die als „Kernziel der Gehörlosenpädagogik“ (Dörr/Günther H. 2003, 77) genannt wird. Während Gehörlose diese nur durch den Einsatz von Gebärdensprachen erreichbar sehen, wird im Diskursstrang eine „möglichst frühe Diagnostizierung“ und eine anschließende „optimale Versorgung mit Hörgeräten sowie eine pädagogische Frühförderung“ propagiert (ebd.). Dann seien „die Prognosen für einen möglichen Spracherwerb durchaus günstig“, was wiederum als „notwendige Voraussetzung für die Integration von hörbeeinträchtigten Kindern in Regeleinrichtungen“ (ebd.) beschrieben wird. Dabei wird einmal mehr deutlich, dass unter *Spracherwerb* implizit lediglich *Lautspracherwerb* verstanden wird. Durch die häufige Verknüpfung der hörgerichteten Methode mit Lautspracherwerb und dem Schlagwort Integration entsteht im Umkehrschluss der Eindruck, als würde durch einen bilingualen Ansatz beides ausgeschlossen: als würde der Einsatz von Gebärdensprachen das Erlernen der Lautsprache behindern und Gehörlose von der hörenden Welt ausgrenzen.

Aus pädagogischer Sicht scheinen bilinguale Schulmodelle daher nur als zweite Wahl in Betracht zu kommen, wenn „die Möglichkeiten Hören zu lernen und Lautsprache zu erwerben trotz neuer technischer Möglichkeiten nicht gegeben sind“ (Horsch 2003, 343f.). Des Weiteren wird es den Eltern überlassen das „alternative Erziehungskonzept“ zu suchen wenn sie mit ihrem Kind „einen bilingualen Weg“ gehen möchten (vgl. ebd., 344).

Eine abgewogene und überlegte Entscheidung zwischen den einzelnen Konzepten treffen zu können setzt voraus, dass Eltern über die Gesamtheit aller existierenden Fördermöglichkeiten und deren Vor- und Nachteile ausgewogen informiert werden und auch die institutionellen Bedingungen vorfinden, um entsprechende Angebote für ihre Kinder tatsächlich in Anspruch nehmen zu können. Da beides derzeit offenbar nicht gegeben ist, handelt es sich in meinen Augen nur oberflächlich betrachtet um eine tatsächliche Wahlfreiheit der Eltern.

Mehr noch muss die vermeintlich „individuelle Entscheidung“ der Betroffenen für oder gegen die Verwendung der Gebärdensprache kritisch betrachtet werden: einerseits finden sich in mehreren Diskursfragmenten Hinweise auf die vermehrte Anerkennung der positiven Auswirkungen gebärdensprachlicher Kommunikation auf die Identitätsentwicklung Gehörloser, wodurch auch die Bedeutung der Gebärdensprachen in der Frühförderung zuzunehmen scheint:

„Die Gebärdensprache bietet den Vorzug, dass sich mit ihr unter Gehörlosen ungehindert und entspannt kommunizieren lässt. Sie gehört damit zum notwendigen Verständigungsmedium der Bezugsgruppe und stellt eine eigenständige, vollwertige Sprache dar. Über die Gebärdensprache fühlen gehörlose Personen sich ihrer gehörlosen Kultur zugehörig, sie definieren sich als Person innerhalb dieser Kultur. Demnach ist es unumgänglich, im Rahmen des Erstspracherwerbs auch die Gebärdensprache zu erlernen“ (Biermann/Goetze 2005, 35).

Andererseits sind in den folgenden Ausführungen keinerlei Empfehlungen zu finden, *wie* gehörlosen Kindern die Gebärdensprache „im Rahmen des Erstspracherwerbs“ nähergebracht werden könnte. Obwohl das Erlernen der Gebärdensprache als „unumgänglich“ beschrieben wird, wird die Entscheidung „ob primär die Gebärdensprache oder die Lautsprache vermittelt werden soll“ (ebd.) ausschließlich den Eltern überlassen. Das Thema abschließend wird betont, dass

„der fachliche Stand heute so eingeschätzt [wird], dass eine auditiv-verbale Frühförderung keinesfalls unterbleiben darf, sie wird auch optimalerweise auf vorhandenen Hörresten aufbauen, mit deren Hilfe die Lautsprache auf der Grundlage des Hörens erworben werden kann. Ob sich eine gehörlose Person später ausschließlich der Gebärdensprache bedient oder ob sie für den Kontakt mit der hörenden Umwelt

primär lautsprachlich kommuniziert, wird der eigenen Entscheidung überlassen bleiben“ (Biermann/Goetze 2005, 35).

Jarmer (1997, 111f.) gibt an, dass 90 % der gehörlosen Kinder hörende Eltern haben und daher

„ - zumindest in Österreich - in ihren ersten Lebensjahren fast ausschließlich in der akustisch orientierten, lautsprachlichen Welt“ aufwachsen. (...) Die Gebärdensprache und die mit ihr und ihrer Gemeinschaft verbundenen Kulturgüter werden meist nicht vom Elternhaus, sondern im Kontakt mit Mitgliedern dieser Gemeinschaft weitergegeben. Meist sind es gehörlose Kinder gehörloser Eltern, die die Gebärdensprache in die Schule bringen, in der dort dann zunehmend unter den SchülerInnen kommuniziert wird. Die Enkulturation in die Gehörlosenkultur, das Erlernen und die Internalisierung ihrer kulturspezifischen Handlungsmuster, findet meist erst im Jugendalter statt“.

Wenn aber gehörlosen Kindern nicht von Beginn an beide Sprachmodalitäten angeboten werden, kann dann von Entscheidungsfreiheit die Rede sein? Günther (2000b, 961) spricht von einem „verständlichen Primärtrend bei den in der Regel hörenden Eltern“, es „zunächst einmal auf auralem Weg [zu] versuchen“. Dass daraus aber ein Handlungsbedarf von Seiten der PädagogInnen abgeleitet wird, stellt eine Ausnahme dar. Eher scheinen die technologischen Fortschritte und hörgerichtete Methoden den bevorzugten Kurs der Eltern zu unterstützen. Auch von GehörlosenvertreterInnen wird gesehen, dass der Diagnoseschock bei Eltern üblicherweise dazu führt auf Methoden zu setzen, die Hoffnung auf „Normalität“ vermitteln:

„They frequently disregard the deepseated problems and needs of deafness in order to achieve a ‘pale imitation of a hearing person,’ at the cost of a happy and fulfilled deaf adult“ (Jacobs 1989, 24).

Dass hörende PädagogInnen diesen Trend fördern, wird von GehörlosenvertreterInnen als Verweigerung, auf die Einwände der Betroffenen zu hören, betrachtet:

„Many hearing educators cater to this natural preference of the parents for a normally behaving child, and establish educational policies which ignore the real needs of deaf children in order to shape them into molds which are more acceptable to the hearing society“ (Jacobs 1989, 25).

Lane et al. (1996, 272) sehen das Problem darin, “that the visual language of the Deaf (...) has not generally been accepted as a valid first language for the Deaf child unless that child has Deaf parents, which most do not”. Diese Wahrnehmung scheint sich durch die Analyse zu bestätigen. Die Heterogenität des Diskurses ist diesbezüglich weniger groß, als es

möglicherweise durch die Darstellung der gegendiskursiven Elemente den Anschein weckt. Die Deutungsmuster bleiben auch bei einer positiven Darstellung der Gebärdensprachen häufig die gleichen. Die Beiträge Günthers (2000; 2007) wurden zwar als Beispiele für gegendiskursive Entwicklungen herangezogen, da darin die - auch von GehörlosenvertreterInnen kritisierten - vorherrschenden sonder- und heilpädagogischen Ansichten beanstandet werden und klar für bilinguale Konzepte Stellung bezogen wird. Doch können auch sie eindrücklich zeigen, was im sonder- und heilpädagogischen Diskurs „sagbar ist (...) und was nicht sagbar ist (...)“ (Jäger, M. 2008, 457). Gebärdensprachen können auch hier nicht ohne Bedenken als geeignetes Kommunikationsmittel zwischen bzw. mit Gehörlosen beschrieben werden. Um die Forderung nach bilingualen Konzepten zu rechtfertigen, bedarf es des Verweises auf die Grenzen der technischen Hilfen und der lautsprachlichen Förderung:

„Wenn nach Untersuchungen von Diller und Mitarbeitern (2000) sowie Szagun (2001) etwa die Hälfte der gehörlosen bzw. an Taubheit grenzend schwerhörigen Kleinkinder trotz früher Erfassung, Versorgung und konsequenter hörgeschädigtenpädagogischer Betreuung eine dauerhaft retardierte Kompetenz in der Lautsprache zeigt, dann sind, um die „Meilensteine der sprachlich-symbolischen Entwicklung“ nicht zu verfehlen, entwicklungsgerechte gebärdensprachliche Alternativangebote in der Früherziehung notwendig, denn der Erwerb syntaktischer Verarbeitungssysteme unterliegt generell und so auch in der gebärdensprachlichen Modalität einem kritischen Zeitfenster“ (Günther 2007, 101).

Die Notwendigkeit der Hörhilfen wie auch der Lautsprachkompetenz bleibt unhinterfragt, die „CI-Versorgung der Mehrheit gehörloser Kinder“ sowie „eine maximale Förderung der mit dem CI gegebenen Möglichkeiten“ eine „irreversible Realität“ (Günther 2007, 95f.). Dadurch gelingt es auch den gegendiskursiven Diskurselementen nicht vollständig, die Gebärdensprache vom Status der „Notlösung“ bzw. „Alternative“ bei Versagen der Lautsprachmethode zu entheben. Die Diskurspositionen weichen zwar ab, beziehen sich dabei aber dennoch auf die gleiche diskursive Grundstruktur wie die dominante Diskursposition des Diskursstrangs (vgl. Link 1986, o.S. zit. n. Jäger 2006, 102).

Dass der Erwerb der Lautsprache oberstes Ziel bleibt, liegt zum Großteil daran, dass diese Form der Anpassung an die hörende Norm als zwingende Vorbedingung für eine Integration Gehörloser erscheint. Bei dieser logisch erscheinenden Verknüpfung handelt es sich jedoch, wie die kritische Diskursanalyse lehrt, nicht um absolute, sondern um „zeitweilig gültige Wahrheiten“ (Jäger 2006, 85) die derzeit jedoch auf breite Akzeptanz zu

stoßen scheinen. VertreterInnen der Gehörlosengemeinschaft stellen diese Wahrheiten aber in Frage, worauf im folgenden Kapitel eingegangen werden soll.

9.2 Beitrag zur Akzeptanz der Gehörlosengemeinschaft

Dass die Integration Gehörloser derzeit nicht als befriedigend wahrgenommen wird, zeigt die wiederholte Beschreibung der Betroffenen als isoliert und zurückgezogen. Die als Diskursive Ereignisse bezeichneten Entwicklungen neuer Technologien, allen voran des Cochlea Implantats, sowie das Konzept des hörgerichteten Lautspracherwerbs, verstärken die Hoffnungen der PädagogInnen und Eltern, durch eine Verbesserung der Lautsprachkompetenz die Integration Gehörloser sowohl in die hörende Gesellschaft wie auch im schulischen Bereich zu verbessern. Die sich darauf gründenden Ansätze lassen Parallelen zum medizinischen Model erkennen, dass von Ladd (2003, 163) folgendermaßen typisiert wird:

„In the medical model, there are two central constructs in play. One is the notion that each born Deaf person is a helpless isolated hearing-impaired individual, with no intrinsic relationship with any other Deaf person (...). The other is that these individuals can be ‘restored to society’ by the use of technology in conjunction with Oralism, especially if they are denied access to Deaf adults and, sign languages and, where possible, other Deaf children”.

Gehörlose stehen dieser Hoffnung jedoch kritisch gegenüber:

„To summarize, deaf children, like all other human beings, need full communication from the time of their birth or loss of hearing in order to develop and grow psychologically and linguistically. This normal development is not possible unless the deaf child is able to participate fully in the give and take of family communication, and to be totally involved in their activities. Because sounds alone are ineffective with hearing-impaired children, substitute or supplementary methods must be used for full exchanges of information” (Jacobs 1989, 21f.).

Sie liefern daher andere Erklärungsmuster und Lösungsansätze für die vermeintliche Isolation und die daraus erwachsenen psychischen Probleme. So sehen Padden & Humphries (1991) den späten und teilweise unzureichenden Erwerb der Gebärdensprache und damit einhergehend der Gehörlosenkultur als Ursache der erlebten Isolation Gehörloser. Sie betonen, dass „Lebensformen für Gehörlose, in denen ihre Vergangenheit ignoriert, ihre historisch erwachsenen Formen der Lebensbewältigung willentlich oder unwillentlich beiseite gedrängt werden (...) keine gangbaren Wege“ (109) seien:

„In fast allen Beschreibungen über Spracherwerb und Kultur wird davon ausgegangen, daß Kinder sprachliche Modelle haben. Ebenso wird angenommen, daß die Kinder teilhaben an der kollektiven Lebensgestaltung ihrer Eltern zur Bewältigung des Alltags, wozu beispielsweise Gesprächsführung und Ausübung anderer sozialer Tätigkeiten zählen würden. Doch nicht so bei den Gehörlosen: oftmals fehlt in ihrem Leben der Bezug zur Vergangenheit. Die Isolation und Vernachlässigung, die viele gehörlose Kinder erfahren, lange bevor sie die Sprache und Kultur der Gehörlosen entdecken – und das Gefühl hellen Lichts nach langer Finsternis, wenn sie sie endlich gefunden haben – zeigen umso deutlicher, wie wichtig es ist, einen Bezug zur Vergangenheit zu haben“ (Padden/Humphries 1991, 109).

Dass sich die meisten hörenden Eltern mit ihren gehörlosen Kindern nur mittels Lautsprache verständigten, führe laut Seifert (1999, 5) zu einem Kommunikationsmangel innerhalb der Familie:

„Der Gehörlose ist frustriert und angespannt, weil er seine Gefühle nicht mit anderen besprechen kann. Oft entstehen daraus starke Affekte und Aggressionen. Der Gehörlose möchte sich gerne mitteilen und kann sich nicht verständlich machen, von seiner Kindheit an bis ins Erwachsenenalter“.

Die Analyse zeigte jedoch keine derart extrem an der Medizin orientierte Ausrichtung, wie die zuvor von Ladd (2003, 163) zitierte. Nicht nur werden Gebärdensprachen in nahezu allen Diskursfragmenten erwähnt und teils auch ausführlich als eigenständige Sprachen beschrieben, auch die Gehörlosengemeinschaft und ihre positive Bedeutung für die Identität Gehörloser wird in den Diskursstrang einbezogen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Analyse einen einheitlichen Wechsel in Richtung eines Differenzmodells ergab. Es macht vielmehr den Anschein, dass die Sichtweisen der Betroffenen zwar durchaus registriert und damit auch rezipiert werden, sich aber bisher nicht in den pädagogischen Theorien verinnerlicht haben. Die Thematisierung der Gehörlosengemeinschaft geht meist nicht über die bloße Erwähnung ihrer Existenz, teilweise auch ihrer Bedeutung für Gehörlose, hinaus. Auf die pädagogischen Konzepte und die zentralen Anliegen des Diskursstrangs scheint die registrierte Bedeutung kaum einen Einfluss zu haben. Hier bleibt das vermittelte Bild Gehörloser überwiegend von defizitären Beschreibungen geprägt, die Unterstützung ihres Selbstbildes erscheint nicht als Aufgabe der PädagogInnen. Ebenso wenig wird eine Integration in die Gehörlosengemeinschaft als geeignetes Mittel zur Überwindung der Isolation betrachtet, bzw. scheint diese nur in Ausnahmefällen nötig, wenn trotz aller Bemühungen die Integration in die hörende Gesellschaft misslingt.

Der bereits erwähnten Kritik von Padden und Humphries (1991, 16), dass in Einführungswerken zur Gehörlosenpädagogik die „Frage, wie man gehörlose Kinder mit der Gehörlosenkultur vertraut machen könnte, sofern sie sie noch nicht kennen“ kaum jemals diskutiert wird, kann nach vorliegender Analyse schwerlich widersprochen werden. Die „Entdeckung des Hörens“, gestützt durch technologische Fortschritte, scheint als *diskursives Ereignis* in ihren Auswirkungen auf den Diskurs die „Entdeckung der Gebärdensprache“ zu überlagern. Dies äußert sich häufig in relativierenden Argumentationsstrategien, die plakativ formuliert folgende Botschaft vermitteln: „Ja, es gibt Gehörlosengemeinschaften und Gebärdensprachen, aber aufgrund neuer Technologien und hörgerichteter Konzepte werden diese heute im Normalfall nicht mehr benötigt.“ Auffällig ist darüber hinaus, dass die Entwicklungen in nahezu allen Diskursfragmenten als gegensätzlich verstanden und die damit verbundenen Konzepte daher als sich gegenseitig ausschließend gesehen werden.

Eine befriedigende Integration in die Gehörlosengemeinschaft bedeutet für GehörlosenvertreterInnen jedoch keinen Ausschluss aus der hörenden Gesellschaft. So betont etwa Jarmer (1997, 110), dass „die Entscheidung Gehörloser, sich der Gehörlosengemeinschaft anzuschließen“, keinesfalls als „Resignation und Versagen in der hörenden Welt gewertet werden“ dürfe. Gehörlose bewegten sich vielmehr in zwei Sprachwelten und zwei Kulturen und seien daher bikulturell (vgl. ebd., 111).

Auch Drolsbaugh (1999, 153) widerspricht der vermittelten Botschaft, die Gehörlosenkultur sei lediglich ein „Schutzwall der Gehörlosen vor der ‘harten Wirklichkeit’“:

„(...) meiner Meinung nach trifft das genaue Gegenteil zu: sie stärkt und befähigt uns, aus beiden Welten das Beste zu machen. Mehr und mehr Gehörlose erlangen Hochschulabschlüsse und werden Ärzte, Richter, Verwaltungsbeamte – und Autoren. Angetrieben werden wir dabei von unserem eigenen Stolz, außerdem ermutigen uns äußere Ereignisse (...)“.

Lane et al. (1996, 312) sehen durch die Gehörlosenkultur ebenso Vorteile für die Kultur der hörenden Eltern:

„The Deaf child’s Deaf culture does not oppose, but rather potentially reinforces the child’s mastery of the culture of the parents. Again, the basic principle of compare-and-contrast as a strategy for learning can be used to help Deaf children understand what it means to be Deaf and what it means to be hearing. Professionals, Deaf or hearing, who promote access to such cultural knowledge, have no intention of creating a divide between hearing parents and their Deaf children. If anything, increased knowledge on the part of both Deaf children and their parents will lead to better and more positive

interaction, since each group will have a better understanding of why things are done in particular ways”.

Im Sinne der Entscheidungsfreiheit der Betroffenen sollten dem gehörlosen Kind, gemeinsam mit vergleichbaren Aspekten der Mehrheitskultur, so früh wie möglich Aspekte der Gehörlosenkultur und selbstverständlich auch die Gebärdensprache nahegebracht werden:

„The bilingual/bicultural approach to raising and educating Deaf children provides them with a storehouse of tools, both linguistic and cultural, to allow them to cope successfully with both the DEAF-WORLD and the hearing world. Using those tools to whatever extent they deem necessary, they can decide how to manage the two worlds at a much younger age than is now the case, and then can acquire the sense of autonomy and independence, as well as the skills, that will make it possible for them to choose their own future path" (Lane et al. 1996, 312).

9.3 Hinweise auf eine Etablierung des Gegendiskurses

Unter „Diskursposition“ versteht Jäger M. (2008, 457) „gedankliche Orte (...) von denen aus sich Einzelne oder Gruppen am Diskurs beteiligen und diesen bewerten“. Bei deren Zustandekommen spielen unter Anderem „Alter, Geschlecht, Einkommen, Beruf, Religionszugehörigkeit, Traditionen, Familienform, ideologische Ansprache, etc.“ eine Rolle, Momente, die jedoch „in einer diskurstheoretischen Perspektive (...) bereits als Resultate von Diskursen verstanden werden“ (ebd.). Diskurspositionen sind für Jäger M. (2008) immer „Resultate der Verstrickungen in diverse Diskurse, denen der Einzelne (oder Gruppen) im Verlauf seines/ihrer Lebens ausgesetzt war und die ihn (oder sie) zu einer bestimmten inhaltlichen Position geführt haben“ (457). Gleichzeitig (re-) produzieren sie auch selbst diese Verstrickungen in Diskurse (vgl. ebd.). Dies gilt für Subjekte, aber entsprechend auch für ganze Diskursstränge. „Auch sie bilden bestimmte Diskurspositionen aus, die – mehr oder minder geschlossen – die gesamte Berichterstattung prägen“ (Jäger 2006, 101).

Es wäre durchaus interessant, bei der Interpretation der Ergebnisse die Diskurspositionen der einzelnen AutorInnen zu berücksichtigen und eventuell Gemeinsamkeiten und Unterschiede dadurch leichter erklärlich zu machen. Eine eingehende Untersuchung der Diskurspositionen könnte auch dabei helfen, das „Sagbarkeitsfeld des Diskurses in seinen verschiedenen Ausformungen“ zu ermitteln (ebd.). Im eingeschränkten Rahmen dieser Arbeit ist dies jedoch nur ansatzweise möglich. Dennoch soll versucht werden, durch eine

eingehende Betrachtung der Diskursposition Günthers die in besonderem Maße als vom Diskursstrang abweichend hervorsteht, Vermutungen über die Gründe der Verschiedenheit anzustellen und darin eventuell Anhaltspunkte für die Einschätzung zukünftiger Entwicklungen zu finden. Günther wurde bei der Präsentation der Analyseergebnisse bereits des Öfteren beispielhaft für oppositionelle Momente im Diskursstrang genannt, zur Verdeutlichung der Differenz sollen seine Standpunkte im Folgenden nochmals zusammengefasst werden:

Günther (2000a, 121) bezeichnet die Entstehung der Gebärdensprachen als „Wunder der Schöpfung“, „durch die auch gehörlosen Menschen die Möglichkeiten zu entlasteter anspannungsfreier Kommunikation ebenso zur Verfügung stehen, wie der kognitive Informationsaustausch auf jedem denkbaren Niveau“. Da Gebärdensprachen und Gehörlosenkultur wichtig „für die psychische, soziale und kulturelle Identitätsfindung“ Gehörloser seien, sei deren „fördernde Akzeptanz durch die Gesamtgesellschaft von grundlegender Bedeutung“ (ebd.). Günther (2000a) kritisiert jedoch, dass

„allzu reflexionslos (...) Fachmediziner sowie ein Teil der Hörgeschädigtenpädagogen und Therapeuten besonders mit dem Cochlea-Implantat die traditionellen Rehabilitationsprobleme bezüglich der schweren Hörschädigung weitestgehend beseitigt“

sähen (ebd. 117). Im Unterschied zu vielen AutorInnen, die sich bevorzugt auf die positiven Beispiele zu konzentrieren scheinen, betont Günther (2000b, 956), dass zwar unbestritten sei, „dass die aurale Erziehung bei einem Teil der gehörlosen und resthörigen Kinder zu einem beeindruckenden Niveau in der lautsprachlichen Kompetenz führt“, entscheidend sei jedoch, „wie erfolgreich der aurale Ansatz für die Gruppe der hochgradig hörgeschädigten Kinder insgesamt ist“ (ebd.). Die Fortschritte bei der Entwicklung einer „auditiv-sprachliche(n) Hör- und Sprechfertigkeit“ durch eine aurale Förderung seinen zwar anzuerkennen, bei der Sprachkompetenz würden dennoch „zwischen einem und zwei Drittel der hochgradig hörgeschädigten Kinder (...) massive und im weiteren Entwicklungsverlauf unkompensierbare Rückstände aufweisen“ (Günther 2007, 94). „Für die Gruppe der audiometrisch gehörlosen und resthörigen Kinder“ empfiehlt Günther (Günther 2000b, 961) daher „ein bilinguales Vorgehen mittels eines gleichzeitigen Angebotes von Gebärdens-, Laut- und Schriftsprache (...), in dem die Gebärdensprache die allgemeine Systembasis auch für die schwächere Lautsprache bildet“. Die häufig als gegensätzlich beschriebenen diskursiven Ereignisse „Entdeckung des Hörens“ und

„Entdeckung der Gebärdensprache“ stehen dabei für Günther nicht im Widerspruch, sondern ergänzen sich gegenseitig.

Günthers Diskursposition hebt sich durch die skizzierte Argumentation vom Diskursstrang ab und erscheint teilweise konträr dazu. Die Deutungsmuster des sonder- und heilpädagogischen Diskursstrangs über Gehörlose stellen sich damit nicht so einheitlich dar, wie Jäger dies für einen hegemonialen Diskurs als üblich beschreibt (vgl. Jäger 2006, 102). Er führt jedoch an, dass „abweichende Diskurspositionen (...) oft mehr oder minder in sich geschlossenen Gegendiskursen“ zugeordnet werden können, die sich jedoch als „oppositionelle Diskurselemente subversiv in den hegemonialen Diskurs einbringen lassen“ (ebd.).

Die Ausführungen Günthers sind ein Anzeichen dafür, dass der von Betroffenen ausgehende Gegendiskurs innerhalb des wissenschaftlichen Spezialdiskurses nicht nur einen gewissen Bekanntheitsgrad erreicht hat, sondern auch Unterstützung erfährt. Welche „Verstrickungen“ zur Entstehung der oppositionellen Diskursposition Günthers beigetragen haben, kann im Rahmen dieser Arbeit nur bedingt untersucht werden. Dennoch lassen sich durch einen Blick auf den „institutionellen Rahmen“ der entsprechenden Diskursfragmente einige Vermutungen darüber anstellen:

Günther ist im Materialkorpus mit drei Beiträgen präsent: zwei davon finden sich im „Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie“ aus dem Jahr 2000, davon jeweils eines unter dem Überkapitel „Menschen mit Behinderungen“ und „Interventionen bei behinderungsspezifischen Problemen“. Beide tragen den Titel „Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit“. Das dritte Diskursfragment des Autors mit demselben Titel ist im Jahr 2007 in „Einführung in die Sonderpädagogik“ erschienen. Beide Werke wurden von Johann Borchert herausgegeben.

Im Vorwort des letztgenannten Werkes nennt Borchert (2007, V) als Ziel „sonderpädagogisches Wissen über Menschen mit Behinderungen – überwiegend im Alter zwischen 0-18 Jahren – auf aktuellem Stand zur Verfügung zu stellen“ und „bei sich anbahnenden oder vorliegenden Behinderungen dazu beitragen [zu] helfen, eine erste Orientierung über den angemessenen Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen zu erhalten“.

Die ZIELLESERSCHAFT sind dem Herausgeber zufolge „Studierende der Sonderpädagogik sowie Lehrkräfte in allgemeinen Schulen und Sonderschulen“, sowie „im sonderpädagogischen Arbeitsfeld tätige Psychologen, Ärzte, Therapeuten sowie

Sozialarbeiter“ (ebd.). Im Unterschied zu den meisten Werken des Materialkorpus, so etwa auch jenem, dem der zur Feinanalyse herangezogene Artikel entstammt, wurden die verschiedenen Formen der Behinderung thematisierenden Kapitel jeweils von unterschiedlichen AutorInnen verfasst. Dies sei laut Herausgeber deswegen notwendig, da die

„hohe inhaltliche Ausdifferenzierung der Sonderpädagogik mit einem relativ heterogenen Forschungs- und Wissenstand“ verlange, „dass Bücher mit dieser Thematik fachlich ausgewiesene Kolleginnen und Kollegen einbinden“ (Borchert 2007, VI).

Günther ist dementsprechend nicht nur der allgemeinen Sonder- und Heilpädagogik zuzuordnen, sondern kann als „fachlich ausgewiesene[r]“ Hörgeschädigtenpädagoge betrachtet werden, was sich in den von ihm veröffentlichten Werken, die vielfach hörgeschädigten- bzw. gehörlosenpädagogische Themen zum Inhalt haben, widerspiegelt. In den vergangenen Jahren erschienen von Günther auch zwei Berichte zum Hamburger bilingualen Schulversuch¹⁰, womit er darüber hinaus als Experte eines bilingualen Unterrichtskonzeptes für Gehörlose gelten kann.

Die gegendiskursive Position Günthers kann daher möglicherweise auf die intensive Auseinandersetzung mit bilingualen Konzepten zurückgeführt werden und durch diese entstanden sein. Weil davon auszugehen ist, dass die Sichtweisen der „HörgeschädigtenexpertInnen“ großen Einfluss auf den sonder- und heilpädagogischen Diskursstrang über Gehörlose ausüben, wäre es interessant im Rahmen eines eigenen Forschungsprojekts zu untersuchen, ob sich bei einer Analyse spezifisch hörgeschädigtenpädagogischer bzw. gehörlosenpädagogischer Werke die hier als abweichend beschriebene Diskursposition Günthers als verbreitet herausstellen würde. Daraus könnten eventuell Prognosen für die weitere Entwicklung des Diskursstrangs gestellt werden.

Aus der Entscheidung des Herausgebers, welche AutorInnen er als „kompetente Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen aus den jeweiligen Fachrichtungen“ (Borchert 2007, VI) betrachtet und daher an der Bearbeitung der Themenbereiche beteiligt, lassen sich ebenfalls vorsichtige Rückschlüsse ziehen: So wie es Jäger (2004, 224) für die Auswahl des diskursanalytisch zu erforschenden Themas beschreibt, kann meiner Ansicht nach auch die Auswahl der AutorInnen mit einer „kritischen Absicht“ verbunden sein, in

¹⁰ „Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen“ (2004) sowie „Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern“ (1999).

welcher sich möglicherweise der Wunsch nach Veränderung äußert (vgl. ebd. 228f.). Dass diese Wahl auf Günther fiel, kann demzufolge als Zeichen für eine zunehmende Akzeptanz des Bilingualismus auch innerhalb der allgemeinen sonder- und heilpädagogischen Disziplin verstanden werden.

Ein weiteres Diskursfragment hebt sich vom Diskursstrang dadurch ab, dass es sich bei der Debatte um die verschiedenen Sichtweisen auf eine gänzlich andere Argumentationsstrategie stützt, die nicht in der Frage der richtigen Methode, sondern im Selbstverständnis der Sonder- und Heilpädagogik begründet ist. Es handelt sich dabei um einen Abschnitt mit dem Titel „Gehörlosigkeit, Schwerhörigkeit“, der im Kapitel „Geistige Behinderungen, Körperbehinderungen, Sinnesbehinderungen“ zu finden ist. Dieses wurde von Wolfram Kuhlig verfasst und ist in „Einführung in die Sonderpädagogik“ von Opp, Günther et al. (2006) enthalten. Was den Artikel von den anderen unterscheidet, ist, dass es darin nicht vorrangig um eine genaue Kategorisierung der Gehörlosen und um geeignete kompensatorische Mittel geht. Die Methodendiskussion wird vielmehr als Konflikt zwischen Außen- und Innensicht dargestellt, der die „Sonderpädagogik vor erhebliche Reflexions- und Theorieprobleme“ (62) stellt. Die darin enthaltenen gegendiskursiven Elemente beziehen sich also nicht auf den speziellen Diskursstrang über Gehörlose, sondern thematisieren das Menschenbild des sonder- und heilpädagogischen Diskurses im Ganzen. Da es ein Kennzeichen der Kritischen Diskursanalyse ist zu versuchen, über die „immanente Kritik hinaus“ auch „die jeweils herrschende Moral als solche zu hinterfragen“, indem man diese mit den „vorhandenen Vorstellungen über den allgemeinen Menschen, also mit dem allgemeinen Menschenbild konfrontiert“, möchte ich mich im abschließenden Kapitel diesem Versuch widmen (Jäger 2004, 230).

9.4 Konfrontation der Ergebnisse mit Menschenbildern der Sonder- und Heilpädagogik

Der sonder- und heilpädagogische Diskursstrang über Gehörlose leistet den Ergebnissen der Analyse zufolge nur einen bedingten Beitrag zur Akzeptanz des Selbstverständnisses Gehörloser als sprachliche und kulturelle Minderheit. Bis auf wenige Ausnahmen ist der Diskurs von der genauen Bestimmung des Defekts sowie diversen Möglichkeiten zu dessen Behebung dominiert und scheint vorwiegend medizinisch orientiert zu sein.

Dennoch sind Bemühungen ersichtlich, sich von defizitären Klassifizierungen abzugrenzen. So sollen nicht die „Defizite im Vordergrund“ stehen, vielmehr werde versucht „die Entwicklungspotenziale der Person freilegen und entfalten zu helfen“ (Biermann/Goetze 2005, 26). In einem weiteren Diskursfragment wird „die Vermittlung einer umfassenden kommunikativen Kompetenz“ als „Kernziel der Gehörlosenpädagogik“ (Dörr/Günther H. 2003, 77) genannt. Diese Zielformulierungen decken sich mit den Forderungen von GehörlosenvertreterInnen. Die Gebärdensprache wird auch im dominanten Diskurs nicht als zu verhinderndes Übel beschrieben, sondern als eigenständige Sprache anerkannt. Auch die Bedeutung der Gebärdensprache für die Kommunikation unter Gehörlosen wird gesehen und für deren Identitätsentwicklung als wichtig erachtet. Beides sind Hinweise darauf, dass die Verschiedenheit für gut befunden oder zumindest akzeptiert wird. Die zur Erreichung der pädagogischen Ziele empfohlenen Lösungswege unterscheiden sich im Diskursstrang dennoch deutlich von den von Betroffenen favorisierten. Die pädagogische Aufgabe scheint nur durch erreichte Lautsprachkompetenz wirklich erfüllt, die Gebärdensprache zur Vermittlung einer kommunikativen Kompetenz nur zweite Wahl zu sein. Die Verschiedenheit zwischen Gehörlosen und Hörenden wird im dominanten sonder- und heilpädagogischen Diskurs damit zwar teilweise akzeptiert, nicht jedoch als kulturelle Komponente der Gehörlosigkeit betrachtet. Im Diskurs zeigen sich damit widersprüchliche Impulse: Einerseits besteht der Anspruch, von einem medizinischen Modell abzukommen und die Vielfalt zu akzeptieren sowie die Sichtweisen der Betroffenen anzuerkennen. Andererseits werden große Hoffnungen in neue Technologien und Konzepte der hörgerichteten Förderung gesetzt, die eine Angleichung an die Norm ermöglichen sollen. Padden & Humphries (2005, 163) beschreiben diesen Zwiespalt als „conflict of impulses, to ‚repair‘ on the one hand, and to acknowledge diversity on the other (...). Deaf people, whether they like it or not, live their lives in the middle of this contradiction“.

Auch die Sonder- und Heilpädagogik scheint sich zwischen diesen Gegensätzen zu bewegen, wobei der Impuls zu „reparieren“ derzeit zu überwiegen scheint. Biewer (2009, 35) spricht davon, dass das „Verhältnis von Medizin und Pädagogik (...) nach wie vor sowohl durch Nähe wie durch Abgrenzung bestimmt (...)“ sei. Auch das Verständnis von Behinderung als „individuelle Kategorie“ sei „zwar durch neuere Konzepte in Frage gestellt, aber immer noch nicht verschwunden“ (Biewer 2009, 41). Gerade diese neueren Konzepte sind es aber, die das Potential haben zu einer veränderten Sicht auf Gehörlose beizutragen und damit auch zu neuen pädagogischen Ansätzen bzw. zu deren Umsetzung

zu führen. Ein Zeichen dafür ist das zuletzt als vom Diskursstrang hervorstechend beschriebene Diskursfragment, das die Sicht der Betroffenen stärker in den Mittelpunkt rückt und dabei den Behinderungsbegriff problematisiert. Kuhlig (2006, 61) stellt darin gleich zu Beginn die Frage, „inwieweit die adäquate Beschreibung einer Behinderung, bzw. eines Menschen mit Behinderung aus der Perspektive eines nichtbehinderten bzw. nicht betroffenen Menschen möglich ist“. Durch die starken Differenzen, die diesbezüglich zwischen der Selbsteinschätzung der Gehörlosen und der „sonderpädagogischen Lehrmeinung“ herrschten, ließe sich diese Frage „nicht ohne Vorbehalte (...) bejahen“ (64). Abschließend merkt Kuhlig (2006) an:

„Wenn die Selbsteinschätzung der Betroffenen der sonderpädagogischen Lehrmeinung grundlegend widerspricht, werden Zweifel an der Richtigkeit der Beschreibungen einer Behinderung ‚von außen‘ laut“. (...) Wenn auch diese Frage in der Sonderpädagogik allgemein und kontrovers diskutiert wird, kann das Beispiel Hörbehindertenpädagogik aktuell doch besonders eindringlich die Vorläufigkeit sonderpädagogischer Beurteilungen zeigen“ (63).

9.5 Schlussfolgerungen

Da für die Analyse des sonder- und heilpädagogischen Diskursstrangs die Auswahl der Werke auf den begrenzten Zeitraum der vergangenen zehn Jahre festgelegt war, ist es schwierig Prognosen für den weiteren Diskursverlauf zu erbringen. Durch die starke Verschränkung mit dem medizinischen Diskurs überwiegen im Diskursstrang derzeit defizitäre Beschreibungen von Gehörlosigkeit. Wie schon die Feinanalyse ergab, ist die Integration ein zentrales Thema, das als starkes Argument dazu dient, sowohl den Einsatz von Hörhilfen und die Notwendigkeit der hörgerichteten Förderung zu rechtfertigen, als auch gegendiskursive Elemente zurückzuweisen. Verglichen mit den im Kapitel „Reine Definitionssache?“ (Kapitel 3.2.2.1) beschriebenen Kritikpunkten von GehörlosenvertreterInnen, zeigte sich durch die Analyse eine gesteigerte Wahrnehmung von oppositionellen Diskurs- und Wissensformen. Auch sind im Diskursstrang gegendiskursive Elemente enthalten, die auf deren gesteigerte Akzeptanz auf wissenschaftlicher Ebene hindeuten. Die zunehmende Problematisierung des Behinderungsbegriffs innerhalb der sonder- und heilpädagogischen Theorie scheint den Sichtweisen der Betroffenen entgegenzukommen. Laut Biewer (2009, 151) spielt die Argumentation mit den Rechten von Betroffenen in der sonder- und heilpädagogischen Disziplin zunehmend eine bedeutsame Rolle. Im Folgenden sollen einige dieser Rechte

beschrieben werden, die in ihrer Umsetzung zu einer Veränderung von zukünftigen Diskursen über Gehörlose führen könnten:

Zwei dieser Rechte werden mit den Begriffen *Partizipation* und *Inklusion* beschrieben, wobei sich Partizipation laut Biewer (2009, 143) im Unterschied zu Inklusion „auf nichtinstitutionelle Bereiche von Lebenserfahrungen“ bezieht. Im Diskursstrang wird eine Verbesserung der Teilhabe Gehörloser vorwiegend durch technologische Hörhilfen für möglich befunden. Damit wird einmal mehr die Ursache für Probleme an Gehörlosen selbst festgemacht. GehörlosenvertreterInnen hingegen sehen die Barrieren vielmehr durch die Umwelt begründet. Die Partizipation könnte ihrer Ansicht nach etwa durch die Zurverfügungstellung von DolmetscherInnen und die Untertitelung im Fernsehen erheblich erleichtert werden. Auch das durch die Gebärdensprache und die Zugehörigkeit zur Gehörlosengemeinschaft gestärkte Selbstbewusstsein würde die Integration in die hörende Gesellschaft fördern (vgl. Drolsbaugh 1999, 153; vgl. auch Kirchsteiger 2009, 6).

Die gesteigerte Bedeutung der *Rechte* in der sonder- und heilpädagogischen Theorie spiegelt sich auch in der zunehmenden Abkehr vom traditionellen Integrationsbegriff zugunsten des Begriffs *Inklusion* wider. Damit verbunden ist nicht nur ein begrifflicher Wandel, sondern auch eine vermehrt kritische Betrachtung des Integrationsverständnisses. Laut Krausneker & Schalber (2007, 232) entstand das Konzept der Inklusion „aus der Notwendigkeit, gegenwärtige schulische Integrationspraxis wieder klar von den tatsächlichen Idealen des Integrationsgedankens abzugrenzen (...)“. Wie auch im untersuchten Diskursstrang wird mit Integration häufig die „Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die Allgemeine Schule“ (Hinz 2002, 359 zit. n. Biewer 2009, 127) verstanden. Der Bedarf wird in unserem Fall bei den gehörlosen Kindern gesehen, deren Verschiedenheit für eine gelingende Integration zu reduzieren ist (vgl. Biewer 2009, 126). Dies erklärt neuerlich die große Bedeutung, die Hörhilfen sowie einer Lautsprachkompetenz beigemessen wird. Denn die Norm ist hörend und sprechend, und nur durch eine Angleichung der Gehörlosen an diese Norm scheint eine Integration möglich. Demgegenüber blicke „der inklusive Ansatz auf die Schwächen des Erziehungssystems (...)“:

„So wird aus der Abweichung des Kindes die unzureichende Fähigkeit der Bildungsinstitutionen, mit der Verschiedenheit der ihnen anvertrauten Schüler/innen umzugehen. Während der Special-Needs-Ansatz die Probleme mit speziellen

Ausstattungen, Umgebungen und Lehrer/innen zu lösen sucht, sieht der Inclusion-Ansatz die Lösungen in geeigneten Unterrichtsmethoden, passenden Curricula und vor allem in einer angemessenen Lehrer/innenaus- und Weiterbildung“ (Biewer 2009, 132).

Dieser Blick auf Lehrmethoden, die den Bedürfnissen der Kinder angepasst werden sollten, in Kombination mit einem geänderten Integrationsverständnis, könnte zu einer stärkeren Akzeptanz von bilingualen Konzepten führen, die im derzeitigen Diskurs überwiegend als segregierend verstanden werden. Dabei herrschen noch vielfach falsche Auffassungen darüber, was bilingualer Unterricht bedeutet. Deutlich wurde dieses Missverständnis durch die häufige Gegenüberstellung von *Lautspracherwerb* und *Bilingual*. Wie jedoch schon der Name sagt, beruhen bilinguale Konzepte nicht auf einem monolingualen Gebärdenspracherwerb und können durchaus auch in gemischten Klassen von hörenden und gehörlosen Kindern stattfinden. Ziel des bilingualen Unterrichtsansatzes ist es, den SchülerInnen sowohl die jeweilige Lautsprache als auch die entsprechende Gebärdensprache zu vermitteln. Der Fokus wird beim Lautspracherwerb jedoch auf jene Aspekte gelegt, „die auch für gehörlose Kinder uneingeschränkt erfahrbar sind: nämlich schriftsprachliche“ (Krausneker/Schalber 2007, 479).

Weitere bedeutsame Rechte werden mit den oft komplementär verwendeten Begriffen Selbstbestimmung und Empowerment benannt (vgl. Biewer 2009, 147). Wichtiges Ziel ist dabei die „Herstellung von Kontrolle über die eigenen Lebensumstände“ (ebd.). Für Gehörlose bedeutet dies unter anderem selbst entscheiden zu können, ob sie sich der Gehörlosengemeinschaft zugehörig sehen oder nicht (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 216). Die Berufung auf die „individuelle Entscheidung“, die sich im Diskursstrang wiederholt findet, entspricht auf den ersten Blick diesem Gedanken der Selbstbestimmung. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass die Wahl bei genauer Betrachtung nicht den Betroffenen, sondern vielmehr den überwiegend hörenden Eltern überlassen wird. Krausneker & Schalber (2007) betonen in diesem Zusammenhang die „große Verantwortung für das Gehörlosenschulwesen“:

„Damit gehörlose/hörbehinderte Kinder als Jugendliche und junge Erwachsene die freie Wahl, also freien Zugang haben, müssen bis dahin alle Wege und Möglichkeiten für sie offen gehalten werden“ (ebd. 216).

Um gehörlosen Kindern eine zukünftige Entscheidung zu gewährleisten, müsste auch die pädagogische Theorie ihre Vorbehalte gegenüber gebärdensprachlichen bzw. bilingualen

Konzepten überwinden und die Positionen erwachsener Gehörloser stärker berücksichtigen.

Ein verbindendes Merkmal aller genannten Rechte, ist die Beachtung der Sichtweisen und Anliegen der Betroffenen. Mit der gesteigerten Berücksichtigung der Rechte von Gehörlosen könnte auch der von ihnen ausgehende Gegendiskurs verstärkt in den wissenschaftlichen Diskurs Einzug finden und damit sowohl die pädagogische Theorie, wie auch die pädagogische Praxis in ihrem Sinne verändern. Anderssons Prognose von 1990 könnte sich damit erfüllen:

„Es ist meine persönliche Ansicht, dass Pädagogen, Psychologen, Linguisten, Soziologen, Ärzte und andere Wissenschaftler zusammenarbeiten sollten, um ihr wissenschaftliches Verständnis nicht nur von Hörverlust sondern auch von den gesellschaftlichen Einstellungen zur Hörlosigkeit zu erweitern. Ich sage voraus, dass Eltern und Lehrer gehörlose Erwachsene und damit letztlich die Gehörlosenkultur als wichtiges Hilfsmittel in der Erziehung ihrer gehörlosen Kinder schätzen lernen werden“ (184).

Materialcorpus

- Biermann, Adrienne; Goetze, Herbert (2005): Hörbehinderung. In: Biermann, Adrienne; Goetze, Herbert: Sonderpädagogik: eine Einführung. Kohlhammer: Stuttgart, 26-49
- Dörr, Günter; Günther, Herbert (2003): Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit. In: Dörr, Günter; Günther, Herbert: Sonderpädagogik. Schneider-Verlag: Baltmannsweiler, 75-78
- Günther, Klaus-B. (2000a): Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit. In: Borchert, Johann (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Verlag für Psychologie: Göttingen, 114-126
- Günther, Klaus-B. (2000b): Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit. In: Borchert, Johann (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Verlag für Psychologie: Göttingen, 948-964
- Günther, Klaus-B. (2007): Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit. In: Borchert, Johann (Hrsg.): Einführung in die Sonderpädagogik. Oldenbourg: München, 77-109
- Haider, Monika (2008): Zeichen Gehören Gesetz! Neue Perspektiven für den Gesundheits- und Sozialbereich für Gehörlose in Österreichischer Gebärdensprache. In: Biewer, Gottfried; Luciak, Mikael; Schwinge, Mirella: Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 431-439
- Hensle, Ulrich; Vernooij, Monika A. (2000): Gehörlose und Schwerhörige. In: Hensle, Ulrich; Vernooij, Monika A.: Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen. Theoretische Grundlagen. Quelle & Meyer: Wiebelsheim, 6. völlig neu bearb. und erw. Aufl., 84-106
- Hintermair, Manfred; Voit, Helga (2000): Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit. In: Borchert, Johann (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Verlag für Psychologie: Göttingen, 513-519
- Horsch, Ursula (2003): Pädagogische Interventionen bei Beeinträchtigung der auditiven Wahrnehmung. In: Leonhardt, Annette; Wember, Franz B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Beltz: Weinheim, 324-348
- Klein, Ferdinand; Meinertz, Friedrich; Kausen, Rudolf (1999): Sinnesbeeinträchtigungen. In: Klein, Ferdinand; Meinertz, Friedrich; Kausen, Rudolf: Heilpädagogik. Ein

- pädagogisches Lehr- und Studienbuch. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 10. überarb. und erw. Aufl., 159-166
- Kulig, Wolfram (2006): Geistige Behinderungen, Körperbehinderungen, Sinnesbehinderungen. In: Opp, Günther; Kulig, Wolfram; Puhr, Kirsten: Einführung in die Sonderpädagogik. Budrich: Opladen, 2. Aufl., 47-64
- Lechta, Viktor; Leonhardt, Annette; Lindner, Brigitte u.a. (2008): Die historische Entwicklung der Hörgeschädigten- und Sprachbehindertenpädagogik in Bayern und der Slowakei – Ergebnisse einer vergleichenden Studie einer deutsch-slowakischen Forschergruppe. In: Biewer, Gottfried; Luciak, Mikael; Schwinge, Mirella: Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 166-186
- Leonhardt, Annette (2003): Symptomatik, Ätiologie und Diagnostik bei Beeinträchtigungen der auditiven Wahrnehmung. In: Leonhardt, Annette; Wember, Franz B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Beltz: Weinheim, 304-323
- Speck, Otto (2008): Schädigungen im Bereich des Hörens. In: S. In: Speck, Otto: System Heilpädagogik: eine ökologisch reflexive Grundlegung. Reinhardt: München, 6. überarb. Aufl., 200-201
- Vernooij, Monika A.(2007): Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit – Förderschwerpunkt Hören. In: Vernooij, Monika A.: Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik. Theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen. Quelle & Meyer: Wiebelsheim, 8. überarb. und erw. Aufl., 166-188
- Wisotzki, Karl Heinz (2001): Gehörlosigkeit, Gehörlose, Gehörlosenpädagogik. In: Antor, Georg/Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Kohlhammer: Stuttgart, 106-109

Literaturverzeichnis

- Andersson, Yker (1990): Die gehörlose Welt – eine sprachliche Minderheit. In: Prillwitz, Siegmund; Vollhaber, Tomas (Hrsg.): Gebärdensprache in Forschung und Praxis. Vorträge vom Internationalen Kongreß, Hamburg, 23.-25. März 1990. Signum: Hamburg 179-186
- Andersson, Yker (1994): Deaf people as a linguistic minority. In: Ahlgren, Inger; Hyttenstam, I. Kenneth (Hrsg.): Bilingualism in deaf education. (International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf; 27) Signum: Hamburg 9-13
- Bartel, Daniel; Ullrich, Peter (2008): Kritische Diskursanalyse – Darstellung anhand der Analyse der Nahostberichterstattung linker Medien. In: Freikamp, Ulrike; Leanza, Matthias; Mende, Janne u.a. (Hrsg.): Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik. Texte 42 der RLS, Dietz: Berlin 53-72 Online: http://www.rosaluxemburgstiftung.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Texte-42.pdf [Stand: 20.08.2009]
- Biermann, Adrienne; Goetze, Herbert (2005): Sonderpädagogik: eine Einführung. Kohlhammer: Stuttgart
- Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Bleidick, Ulrich (1999): Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Kohlhammer: Stuttgart
- Borchert, Johann (Hrsg.) (2000): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Verlag für Psychologie: Göttingen
- Borchert, Johann (Hrsg.) (2007): Einführung in die Sonderpädagogik. Oldenbourg: München
- Boyes Braem, Penny (1995): Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Signum: Hamburg, 3. Aufl.
- Branson, Jan; Miller, Don (1997): National Sign Languages and Language Policies. In: Wodak, Ruth; Corson, David (Hrsg.): Encyclopedia of Language and Education, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education. Kluwer Academic Publishers, 89-98

- Branson, Jan; Miller, Don (2002): Damned for their Difference: The Cultural Construction of Deaf People as Disabled. A Sociological History. Gallaudet University Press: Washington, D.C.
- Breiter, Marion (2005): Muttersprache Gebärdensprache. VITA - Studie zur Lebens- und Berufssituation gehörloser Frauen in Wien. Guthmann-Peterson: Wien
- Deutscher Gehörlosenbund e.V. [2008]: Was bedeutet „gehörlos“? o.A. online: <http://www.gehoerlosen-bund.de/faq/faq.htm> [Stand: 18.11.2008]
- Prüfungsliteratur Heilpädagogik und Integrative Pädagogik [2008]: online: http://institut.erz.univie.ac.at/home/fe3/files/Diplompruefungsliteratur_HIP.doc [Stand: 11.12.2008]
- Dörr, Günter; Günther, Herbert (2003): Sonderpädagogik. Schneider-Verlag: Baltmannsweiler
- Drolsbaugh, Mark (1999): Endlich gehörlos! Signum: Hamburg
- EUD Homepage [2009]: Members. O.A., online: http://www.eud.eu/EUD_Members-i-159.html [Stand 20.09.2009]
- Fellner-Rzehak, Eva; Podbelsek, Tina (2004): Wer nicht hören kann, muss ... können! Eine Untersuchung zum Textverstehen gehörloser Erwachsener. Diplomarbeit Karl Franzens Universität Graz, online: <http://www.uni-klu.ac.at/fzgs/Band5.html> [Stand: 18.08.2009]
- Foucault, Michel (1994): Archäologie des Wissens. Suhrkamp: Frankfurt am Main, 6. Auflage
- Garnitschnig/Leuthold/Finger/Breinbauer [2007]: Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit. o.A. online: <http://institut.erz.univie.ac.at/home/spl/files/wissenschaftlichArbeiten.pdf> [Stand: 10.11.2007]
- Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Gerken, Gerlinde (2002): Was bedeutet das CI für die Gehörlosen-Kultur? Schriftliches Statement der Präsidentin des Deutschen Gehörlosen-Bundes e.V. zur Podiumsdiskussion am 16.08.2002 in Hannover. o.S. online: <http://www.kestner.de/n/verschiedenes/presse/2002/mhh-gerkens.htm> [Stand: 20.08.2009]
- Groce, Nora (2006): Der kulturelle Kontext von Behinderung. In: Das Zeichen 74, 2006, 392-396

- Günther, Klaus-B. (2000a): Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit. In: Borchert, Johann (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Verlag für Psychologie: Göttingen, 114-126
- Günther, Klaus-B. (2000b): Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit. In: Borchert, Johann (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Verlag für Psychologie: Göttingen, 948-964
- Günther, Klaus-B. (2007): Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit. In: Borchert, Johann (Hrsg.): Einführung in die Sonderpädagogik. Oldenbourg: München, 77-109
- Hensle, Ulrich; Vernooij, Monika A.(2000): Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen. Theoretische Grundlagen. Quelle & Meyer: Wiebelsheim, 6. völlig neu bearb. und erw. Aufl.
- Hintermair, Manfred; Voit, Helga (2000): Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit. In: Borchert, Johann (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Verlag für Psychologie: Göttingen, 513-519
- Höhne, Thomas (2008): Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner u.a. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band II: Forschungspraxis. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 3. aktual. und erw. Aufl., 423-453
- Horsch, Ursula (2003): Pädagogische Interventionen bei Beeinträchtigung der auditiven Wahrnehmung. In: Leonhardt, Annette; Wember, Franz B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Beltz: Weinheim, 324-348
- Jacobs, Leo M. (1989): A Deaf Adult Speaks Out. 3. Aufl. Gallaudet University Press: Washington, DC
- Jäger, Margarete (2008): Die Kritik am Patriarchat im Einwanderungsdiskurs. Analyse einer Diskursverschränkung. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner u.a. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band II: Forschungspraxis. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 3. aktual. und erw. Aufl., 455-471
- Jäger, Siegfried (1992): BrandSätze. Rassismus im Alltag. Diss: Duisburg
- Jäger, Siegfried (2004): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Unrast-Verlag: Münster, 4. unveränd. Aufl.

- Jäger, Siegfried (2006): Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner u.a. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band I: Theorien und Methoden. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2. aktual. und erw. Aufl., 83-114
- Jarmer, Helene (1997): Bilingualismus und Bikulturalismus – Ihre Bedeutung für Gehörlose. Diplomarbeit, Universität Wien
- Jokinen, Markku (2001): “The Sign Language Person“ – a Term to Describe Us and Our Future More Clearly? In: Leeson, Lorrain (Hrsg.): Looking Forward, EUD in the 3rd Millenium – the Deaf Citizen in the 21st Century, Proceedings of a conference to celebrate 15 years of the European Union of the Deaf, 50-63
- Jokinen, Markku (2006): Greetings from Markku Jokinen, President of the World Federation Of The Deaf. o.S., online:
http://www.oeglb.at/netbuilder/docs/markku_jokinen_082006.pdf [Stand: 18.08.2009]
- Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner u.a. (2006): Zur Aktualität sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse – Eine Einführung. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner u.a. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band I: Theorien und Methoden. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2. aktual. und erw. Aufl., 7-30
- Keller, Reiner (2007): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 3. aktual. Aufl.
- Kirchsteiger, Doris (2009): Behindert oder Sprachminderheit? Gegen das Schwarz-Weiß-Denken. In: GebärdenSache, 61, 3/2009, 6
- Kleeb, Beat (1994): KULTUR – GEHÖRLOSENKULTUR: Was soll denn da verschieden sein? Online: http://www.kugg.de/kultur/glkultur_wassoll.htm (20.08.2009)
- Klein, Ferdinand; Meinertz, Friedrich; Kausen, Rudolf (1999): Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehr- und Studienbuch. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 10. überarb. und erw. Aufl.
- Krausneker, Verena (2000): Grundlegende Fakten und Informationen über Gebärdensprachen. In: Verbal, Newsletter des Verbandes für Angewandte Linguistik, Jahrgang V, 2/2000, 13-23
- Krausneker, Verena (2003): ÖGS-Deutsch-bilingualer Spracherwerb gehörloser Kinder in der Volksschule. Eine soziolinguistische teilnehmend-beobachtende

- Begleitdokumentation der bilingualen Klasse ÖGS-Deutsch in Wien. Dissertation, Universität Wien
- Krausneker, Verena (2006) Taubstumm bis Gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive. Drava: Klagenfurt
- Krausneker, Verena; Schalber, Katharina (2007): Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007. online: <http://www.univie.ac.at/oegsprojekt/> [Stand: 20.08.2009]
- Kulig, Wolfram (2006): Geistige Behinderungen, Körperbehinderungen, Sinnesbehinderungen. In: Opp, Günther; Kulig, Wolfram; Puhr, Kirsten: Einführung in die Sonderpädagogik. Budrich: Opladen, 2. Aufl., 47-64
- Kyle, Jim (1991): Die Gehörlosengemeinschaft: Kultur, Gebräuche und Traditionen. In: Prillwitz, Siegmund; Vollhaber, Tomas (Hrsg.): Gebärdensprache in Forschung und Praxis. Vorträge vom Internationalen Kongreß, Hamburg, 23.-25. März 1990. Signum: Hamburg, 201-213
- Ladd, Paddy (1993): Gehörlosenkultur: Sie finden und fördern. In: Das Zeichen 24, 1993, 190-197
- Ladd, Paddy (2003): Understanding Deaf Culture. In Search of Deafhood. Multilingual Matter LTD: Clevedon
- Leonhardt, Annette (2003): Symptomatik, Ätiologie und Diagnostik bei Beeinträchtigungen der auditiven Wahrnehmung. In: Leonhardt, Annette; Wember, Franz B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Beltz: Weinheim, 304-323
- Lane, Harlan (1993): Modelle von Gehörlosigkeit. In: Das Zeichen 25, 1993, 316-325
- Lane, Harlan (1994): Die Maske der Barmherzigkeit. Unterdrückung von Sprache und Kultur der Gehörlosengemeinschaft. Signum: Hamburg
- Lane, Harlan; Hoffmeister, Robert; Bahan, Ben (1996): A Journey into the DEAF-WORLD. DawnSignPress: San Diego
- Lane, Harlan (2005): Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education 10:3 Summer 2005, 291-310. Online: <http://jdsde.oxfordjournals.org/cgi/reprint/10/3/291> [Stand 20.8.2009]

- Matthes, Claudia (1996): Identität und Sprache. Gehörlose zwischen Laut- und Gebärdensprache, zwischen gehörloser und hörender Welt. Teil I. In: Das Zeichen 37, 1996, 358-365
- Mpofu, Elias; Conyers, Liza M. (2004): A Representational Theory Perspective of Minority Status and People with Disabilities: Implications for Rehabilitation Education and Practice. Rehabilitation Counseling Bulletin 47 no3 (Spring 2004), 142-151
- ÖGLB (2005): Gebärdensprache: Anerkennung auf österreichisch. Online: <http://www.oeglb.at/?id=LH2005-06-28-1713&vid=0&srch=anerkennung> [Stand: 20.09.2009]
- Opp, Günther; Kulig, Wolfram; Puhr, Kirsten (2006): Einführung in die Sonderpädagogik. Budrich: Opladen, 2. Aufl.,
- Padden, Carol; Humphries, Tom (1991): Gehörlos. Eine Kultur bringt sich zur Sprache. Signum: Hamburg
- Padden, Carol; Humphries, Tom (2005): Inside Deaf Culture. Harvard University Press: Cambridge
- Papaspyrou, Chrissostomos (2002): Interkulturelle Kommunikation zwischen Hörenden und Gehörlosen. Anmerkungen zum Aufsatz von Isa Werth und Horst Siepratz. In: Das Zeichen 62, 2002, 510-514
- Prillwitz, Siegmund (1995): Gebärdensprache in Erziehung und Bildung Gehörloser. Versuch einer Standortbestimmung. In: Das Zeichen 32, 1995, 166-169
- Rutherford, Susan D. (1989): Die Kultur der amerikanischen Gehörlosen. In: Das Zeichen 8, 1989, 19-27
- Sacks, Oliver (1990): Stumme Stimmen. Reise in die Welt der Gehörlosen. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg
- Schwab-Trapp, Michael (2008): Methodische Aspekte der Diskursanalyse. Probleme der Analyse diskursiver Auseinandersetzungen am Beispiel der deutschen Diskussion über den Kosovokrieg. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner u.a. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band II: Forschungspraxis. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 3. aktual. und erw. Aufl., 171-196
- Seifert, Romeo (1999): Stille Welt. Die Lebenswelt Gehörloser in Wien – Praktikumsvergleich in Wien, in der Schweiz und in Schweden. Diplomarbeit, Bundesakademie für Sozialarbeit, Wien

- Sign-it [2009]: Geschichte der Gehörlosenbildung. O.A. Online:
<http://www.sign-it.at/gebaerdensprache/gehoerlosigkeit.htm#geschichte> [Stand: 20.08.2009]
- Skutnabb-Kangas, Tove (1994): Sprachliche Menschenrechte – Vorbedingung für Zweisprachigkeit. In: Das Zeichen 30, 1994, 461-473
- Speck, Otto: System Heilpädagogik (2008): eine ökologisch reflexive Grundlegung. Reinhardt: München, 6. überarb. Aufl.
- Tylor, Edward B. (1994) [1871]: Primitive Culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom. Volume I. In: The Collected Works of Edward Burnett Tylor. Volume III. Routledge: London
- Uhlig, Anne (2007): Gehörlosigkeit und Gebärdensprachgemeinschaften als Forschungsthema in der Ethnologie. In: Das Zeichen 76, 2007, 234-246
- Vernooij, Monika A. (2007): Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik. Theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen. Quelle & Meyer: Wiebelsheim, 8. überarb. und erw. Aufl.
- Vogel, Helmut (2002): Kultur und Soziologie der Gehörlosen: Die umgebende Kultur und die Gehörlosenkultur. Hamburg 2002. online:
<http://www.kugg.de/kultur/glkultur.htm> [Stand: 20.08.2009]
- Weisser, Jan (2004): Was leistet die Diskursanalyse in der Sonderpädagogik? In: Heilpädagogik online 04/04, 23-45. Online:
http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0404.pdf
 [Stand: 20.08.2009]
- WFD Homepage: About WFD. O.A., online: <http://www.wfdeaf.org/about.html> [Stand: 20.08.2009]
- Wisotzki, Karl Heinz (2001): Gehörlosigkeit, Gehörlose, Gehörlosenpädagogik. In: Antor, Georg/Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Kohlhammer: Stuttgart, 106-109
- Wrigley, Owen (1996): The Politics of Deafness. Gallaudet University Press: Washington D.C.

6 Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit – Förderschwerpunkt Hören

In den KMK-Empfehlungen von 1996 werden die bisher relativ getrennt betrachteten Beeinträchtigungen Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit zum Förderschwerpunkt Hören zusammengefasst. Für GÜNTHER (2000, 85f.) ist dies mehr als ein „formaler Akt“. Aus seiner Sicht wird damit „vielmehr deutlich, dass unabhängig von Ausmaß und spezifischer Ausprägung des Hörverlustes der spezifische Förderbedarf sich eben aus Problemen mit dem Hören und ihren Folgestörungen bei Spracherwerb und Kommunikation aber auch im kognitiven und emotionalen Bereich ergeben.“

Insofern erhält die in diesem Buch bereits seit mehreren Auflagen vorgenommene gemeinsame Darstellung der beiden Behinderungsarten – in der Sonderpädagogik bisher als zwei verschiedene Fachrichtungen etabliert – eine zusätzliche Aktualität.

6.1 Definition

Die Behinderung beider Gruppen betrifft die gleiche Sinnesdimension, die des Hörens, wobei allerdings die Quantität der Schädigung große Unterschiede aufweisen kann. In der Praxis sind Institutionen zur Förderung Gehörloser und Schwerhöriger

vielfach unter einem gemeinsamen Dach oder in einem gemeinsamen Schulkomplex. Dennoch handelt es sich bisher um zwei verschiedene Sonderschultypen, die sich hinsichtlich ihrer didaktisch-methodischen Vorgehensweise, insbesondere bezogen auf die Sprachentwicklung und -förderung sowie bezogen auf den Einsatz technischer Hilfsmittel sehr unterscheiden. Als schwerhörig werden

„diejenigen Personen bezeichnet, die infolge eines vorübergehenden oder andauernden Defektes des Gehörs eine verminderte Hörfähigkeit besitzen, aber noch imstande sind, akustische Eindrücke und Sprache – eventuell mit Hilfe von Hörgeräten – über das Ohr wahrzunehmen“ (JUSSEN 1973, 187).

CLAUSSEN definiert:

„Von einer Schwerhörigkeit spricht man, wenn der entstehende Höreindruck im üblichen, vom Hörschall durchsetzten Umfeld – insbesondere bei Gruppengesprächen – nur ungenügendes auditives Verstehen von Sprache zulässt“ (1995, 10)

Während JUSSEN eine mehr oder minder große Hörrestigkeit herausstellt, verweist CLAUSSEN eher auf die Hörbeeinträchtigung, auf den Defekt. Hierbei wird deut-

lich, dass schwerhörige Menschen mehr als solche mit anderer Behinderungsart zwischen zwei Bezugsgruppen stehen: den Gehörlosen bzw. Tauben auf der einen Seite, den uneingeschränkt Hörfähigen auf der anderen Seite. Bezogen auf erstere ist die Hörfähigkeit Schwerhöriger erheblich viel größer, bezogen auf letztere Gruppe ist sie u.U. erheblich viel geringer.

Unter den Gehörlosen können nochmals zwei Gruppen unterschieden werden:

- die prälingual Gehörlosen,
- die postlingual Gehörlosen.

„Ein Kind, das ohne oder nur mit einem rudimentären Hörvermögen geboren wurde oder das sein Hörvermögen vor oder bereits im Frühstadium der Spracherlernung verloren hat, ist prälingual gehörlos zu nennen. Dagegen ist ein Kind, das sein Hörvermögen erst nach der Spracherlernung eingebüßt hat, als postlingual ertaubt zu bezeichnen“ (LÖWE 1973, 18).

Die erste Gruppe (prälingual) wurde in frühen heilpädagogischen Schriften auch als „Taubstumme“ bezeichnet (vgl. SCHUMANN 1929, 3). Die Unterscheidung erhält ihre Bedeutung durch die gravierenden Auswirkungen von unbehandelter Gehörlosigkeit auf den Spracherwerb eines Kindes. Noch heute dürfte die Bezeichnung „taubstumm“ in der Bevölkerung gebräuchlicher sein als der Ausdruck „gehörlos“; damit wird eine Koppelung von Taubheit und Sprachlosigkeit impliziert, die ohne Förderung zwangsläufig ist. Die heutige Gehörlospädagogik hat, im Zusammenhang mit frühzeitiger Hörgeräteversorgung des Kindes unterschiedliche Förderkonzepte entwickelt, die eine Sprachaneignung ermöglichen sollen. Aberst präzise Hörgeräte stellen in vielen

Fällen die Bedingung der Möglichkeit dar, eine akustische Diskriminationsfähigkeit zu erwerben. Dass diese für das Sprachverstehen unerlässlich ist, steht heute außer Zweifel (vgl. DILLER 1988, 124ff.).

Intensive, frühzeitige Hörerziehung, unter Zuhilfenahme aller zur Verfügung stehenden technischen Hilfen scheint ein unumgängliches Gebot für die Gehörlosen- wie für die Schwerhörigenpädagogik. „Die Ausnutzung der noch vorhandenen Hörreste muss Vorrang haben vor der Auswertung aller anderen Sinnesperzeptionen wie der optischen, taktilen, kinästhetischen etc.“ (DILLER 1988, 126).

Die Erkenntnis, dass die Stummheit der Taubstummen eine Sekundärfolge ihrer Taubheit darstellte, wurde erstmals von einem Arzt namens BULWER im Jahre 1648 formuliert (nach FARRELL 1956, 86). BOSSHARD hingegen, der einen Überblick über die Geschichte der Gehörlospädagogik gibt, führt sie auf eine 1664 in Zürich erstellte Dissertation von Johann Heinrich OTT zurück; diese „kommt zu dem Schluß, daß die Taubstummheit lediglich auf dem Gehörmangel beruhe und nicht auf einem Fehlen der Sprechwerkzeuge“ (BOSSHARD 1972, 42).

Um 1700 finden dann die Anatomen getrennte Ursprünge für den Nervus facialis (den motorischen Gesichtsnerv) und den Nervus acusticus (den Gehörnerv). Erst damit war auch für sie die Theorie vom gemeinsamen Ohr-Zungen-Nerv erledigt und „die Taubheit als Ursache der Stummheit erkannt“ (BOSSHARD 1972, 45).

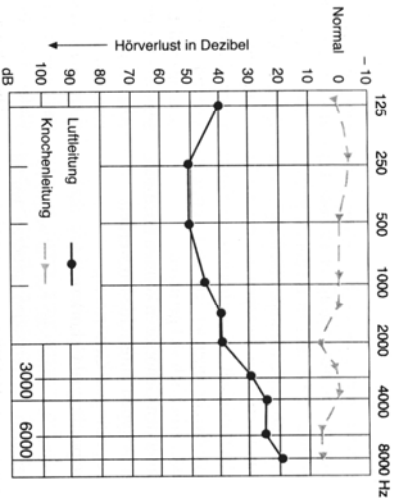
In der Bevölkerung freilich ist dieses Wissen noch heute keineswegs selbstverständlich. Im HAWIK-Intelligenztest (WECHSLER 1964, 176) wird es als schwierigstes Item des Subtests „Allgemeines

Verständnis“ abgefragt („Warum können Menschen, die von Geburt an taub sind, gewöhnlich nicht sprechen?“) – in einer Formulierung, die alle sonderpädagogischen Bemühungen und Erfolge, Gehörlose aus der Sprachlosigkeit herauszuführen, ignoriert.

6.2 Diagnostik

Zur Charakterisierung einer Hörschädigung dient das Audiogramm. Dabei wird der Hörverlust (in

Abb. 12: Typische Schallleistungs- oder Mittelohrschwerhörigkeit im Audiogramm (nach Jossen 1973, 204)

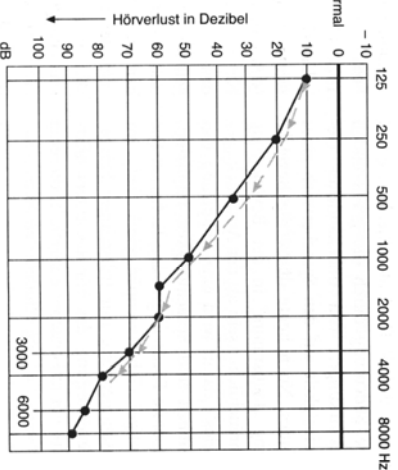


Dezibel) in Abhängigkeit von der Tonhöhe aufgesetzt, so dass die Schallwellen den Schallleitungsapparat des Außen- und Mittelohrs umgehen können; „die Hörschwelle gerippt unter schalldichter Abdeckung für Knochenleitung gibt daher ein relativ zuverlässiges Bild der Leistung des Innenohrs“ (ZÖLLNER 1974, 31).

Audiometrie in einem Raum erfolgen, in dem keine störenden Nebengeräusche eindringen können. Heute verwendet man zur Darbietung der Prüftöne im allgemeinen Kopfhörer.

Außer der üblichen Wahrnehmung über Luftleitung wird auch noch das Hören über Knochenleitung geprüft: eine Stimmgabel wird dabei am Schädel oder an den Zähnen

Abb. 13: Typische Schallwahrnehmungs- oder Innenohrschwerhörigkeit (nach Jossen 1973, 205)



Mit Hilfe der Audiometrie kann zwischen Schallleitungs- und Schallwahrnehmungsschwerhörigkeit unterschieden werden. Bei der Schallleitungsschwerhörigkeit ist die Weiterleitung der Schallreize durch das Mittelohr mit seinen Gehörknöchelchen gestört; man spricht deshalb auch von **Mittelohrschwerhörigkeit**. Hierbei fallen eher die unteren Frequenzbereiche (die tieferen Töne) aus, die Wahrnehmung selbst ist jedoch nicht verzerrt oder entstellt. Gewöhnlich kann ein Hörgerät dabei Abhilfe schaffen. Im Audiogramm zeigt sich die Mittelohrschwerhörigkeit durch eine große Differenz zwischen Luft und Knochenleitung; bei letzterer wird das Mittelohr umgangen.

Bei der Schallwahrnehmungsschwerhörigkeit ist die Umwandlung der akustischen Reize in nervöse Impulse im Innenohr, dem cortischen Organ, beeinträchtigt; hier spricht man von **Innenohrschwerhörigkeit**.

In einzelnen Fällen jedoch kann auch die Weiterleitung zum Gehirn über den Nervus acusticus oder die Verarbeitung im Hörzentrum der Gehirnrinde gestört sein; dann spricht man von **zentraler Schwerhörigkeit**.

Bei der Innenohrschwerhörigkeit fehlen der Wahrnehmung eher die hohen Töne. Die Wahrnehmung ist entsteht oder verzerrt, die akustische Unterscheidungsfähigkeit beeinträchtigt (Diskriminationsverlust), Sprache wird schlecht verstanden. Nicht selten werden auch nur schwächere

akustische Reize vermindert wahrgenommen, während stärkere sogar intensiver als von Normalhörenden empfunden werden können (recruitment); dies erschwert die Verwendung von Hörgeräten erheblich. Wegen der verzerrenden Wahrnehmung

des Innenohrs bringen Geräte teilweise nur eine begrenzte Verbesserung und dies prinzipiell nur dann, wenn überhaupt noch eine rudimentäre Innenohrleistung (ein Restgehör) vorhanden und die Hörbahn intakt ist. Die Entwicklung unterschiedlichster technischer Hörhilfen ist allerdings inzwischen soweit fortgeschritten, dass eine optimale, je spezifische Anpassung an das individuelle Behinderungsbild möglich ist. Bei den technischen Hilfen können fünf Gruppen unterschieden werden:

- Geräte, die den Schall in einer Weise verändern, dass er für den Hörschädigten optimal nutzbar wird (Hörgeräte, Höranlagen);
- Geräte, welche die Funktion der Haarzellen (Geräuscherzeugung bei Reizung) imitieren, bzw. verstärken (Cochlea Implantate – Innenohrprothese);
- Geräte, die akustische Signale transponieren in optische oder vibratorische, wodurch sie für den Hörschädigten wahrnehmbar werden (Fonatoren, Babblywächter);
- Geräte, die elektrische Ströme, welche normalerweise akustische Signale erzeugen, in visuell wahrnehmbare Reize verwandeln (Lichtglocken bei Tür und Telefon);
- Geräte, die für Hörschädigte deutlich wahrnehmbare Signale erzeugen aufgrund eingebauter Programme (Licht- oder Rüttelwecker) (vgl. CLAUSSEN 1995, 14).

Im Audiogramm zeigt sich die Innenohrschwerhörigkeit im übereinstimmenden Verlauf von Luft- und Knochenleitung unterhalb der Norm: die Umgebung des Mittelohrs bringt keine Verbesserung. Beispiel einer Innenohrschwerhörigkeit ist die

Lärmschwerhörigkeit, Folge einer längeren Lärmbelastung etwa in der Metallindustrie oder einmaliger extremer Schalldrücke wie während einer Explosion; ihr Merkmal ist die so genannte C5-Senke, der Ausfall der Töne zwischen 500 und 4 000 Hertz bei normaler Hörkurve für die unteren Frequenzbereiche.

Wichtig für die Auswirkungen einer Schwerhörigkeit auf das Sprachverständnis und den Spracherwerb ist es, den Hauptsprachbereich im Audiogramm zu kennen: „Das Hauptsprachverständnis ermöglichen Formatengruppen der Vokale und Geräuschbilder der Konsonanten im mittleren Tonbereich von 500 bis 2 000 Hertz“ (ZÖLLNER 1974, 37). Die Obergrenze des Hauptsprachbereichs wird bisweilen auch mit 3 000 Hertz angegeben. Auch die Beschreibung eines Hörgeräts orientiert sich

vorrangig am individuellen Hörverlust in diesem Bereich; eine bildliche Faustregel hierzu bietet ZÖLLNER (1974, 124) an.

6.3 Abgrenzung

Im Alter kommt es normalerweise zu einem leichten Hörverlust, besonders im Hochtonbereich von 1500 Hertz an aufwärts. Diese Altersschwerhörigkeit (Presbycusis) tritt bei Naturvölkern, die weniger Lärm und Toxinen ausgesetzt sind, nicht in gleichem Umfang auf (ZÖLLNER 1974, 116). Allerdings sind die Ursachen für Presbycusis bis heute nicht genau bekannt. Der Verlauf ist häufig ein progressiver Prozess, an dessen Ende völlige Taubheit stehen kann (vgl. WISOTZKI 1995, 35). Neben der Altersschwerhörigkeit ist die Lärmschwerhörigkeit bzw.

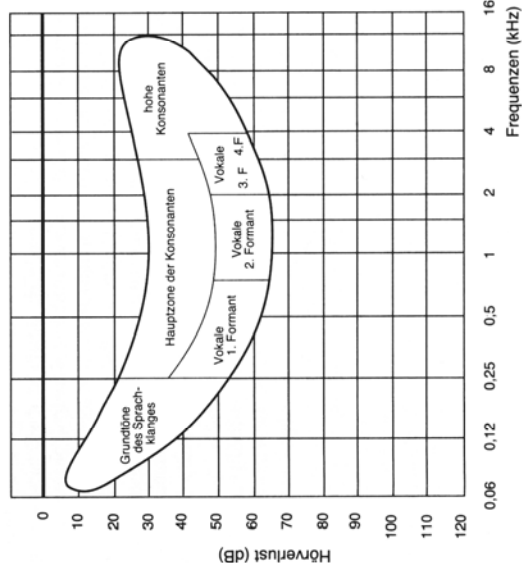


Abb. 14: Frequenz- und Intensitätsbereich der menschlichen Umgangssprache bei mittlerer Lautstärke, eingetragen in das Formblatt eines Tonaudiogramms nach G. FAHRT. Die Grundtöne der Sprache liegen tief, sie sind für das Verstehen der Sprache wichtiger. (vgl. ZÖLLNER 1974, 37).

hörigkeit wird die Dauernutzung so genannter Walkmen oder die Lärmbeschallung in Discotheken oder Jugendkonzerten genannt (vgl. WISOTZKI 1995, 36).

KRÖHNERT (1989, 34) stellt Mängel bei der begrifflichen Klärung heraus, die sich sowohl auf den Gehörlosbegriff als auch auf den Überscheidungsbereich zwischen gravierender Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit (Taubheit) bezieht. Nicht nur in der Medizin, sondern auch im Bereich der Sozialgesetzgebung und Rechtsprechung ist die präzise Abgrenzung offenbar problematisch. Im BSHG gelten als „körperlich wesentlich Behinderte“ u.a. Personen, die „gehörlos sind oder denen eine sprachliche Verständigung über das Gehör nur mit Hörhilfen möglich ist“ (VERORDNUNG NACH § 39 DES BSHG 1999). Solche Differenzierungen

Lärmtaubheit zu nennen (vgl. PLATH 1993, 159), hervorgerufen durch einmaligen bzw. kurzfristigen extremen Schalldruck (Knalltrauma z.B. nach Explosion) oder durch langandauernden bzw. kontinuierlichen mittelstarken bis starken Lärm. Als mögliche Ursache für bereits im jungen Erwachsenenalter einsetzende Lärmschwer-

werden in §2 (SGB IX) nicht mehr vorgenommen. In der Gehörlosen- und der Schwerhörigenpädagogik wird allgemein nach folgender Differenzierung vorgegangen: Nicht nur unter pädagogischem Aspekt ist die Frage, wann eine Schwerhörigkeit so schwerwiegend wird, dass sie in ih-

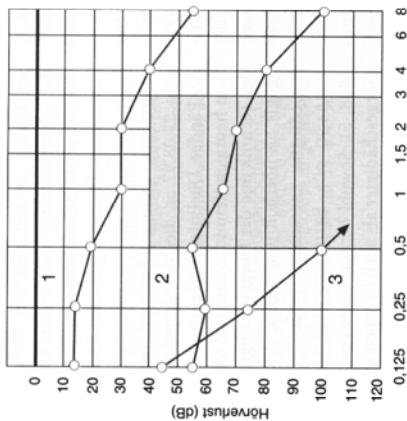
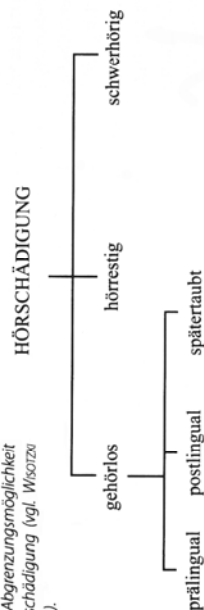


Abb. 15: Hörgeräteindikation: Das dunkle Feld bezeichnet im Hauptsprachbereich das zum Gebrauch eines Hörgerätes nötige Restgehör. Verläuft die Hörschwelle oberhalb dieses Feldes (1), wird noch kein Gerät benötigt, durchkreuzt sie das ganze Feld (2), ist ein Hörgerät notwendig und bringt wahrscheinlich Besserung. Erreicht sie das Feld nicht mehr (3), ist mit Hörgerät allein kein Sprachverständnis möglich. (vgl. ZÖLLNER 1974, 124).

Abb. 16: Abgrenzungsmöglichkeit bei Hörschädigung (vgl. Wisotzki 1995, 34).



348 ren Auswirkungen einer Gehörlosigkeit
gleichkomm, definitionisch zu klären und
für jeden Einzelfall zu präzisieren. Aus
dieser Klärung ergeben sich wichtige Kon-
sequenzen für die behinderungsrechte
350 Förderung bzw. für den sonderpädagogischen
Förderbedarf des jeweiligen Kindes.
355 Während die Schwerhörigenschule noch als Hörschule vorgeht, arbeitet die
Gehörlosenschule stärker als Sonderschule
(Löwe 1973, 51) mit den Mitteln des Abse-
hens vom Munde sowie der Gebärdensprache.
Auf die Fachdiskussion hinsichtlich konkurrierender Verfahren zur Kommunikations-
360 befähigung Gehörloser, hörgereicher Spracherwerb auf der einen
Seite,
• Bilingualismus (Gebärdensprache plus
späterem eventuellem Spracherwerb)
auf der anderen Seite
365 soll hier nur hinsichtlich der Auswirkungen
unter soziologischem Aspekt eingegangen werden.
Ähnlich wie im anglo-amerikanischen
Raum sind auch in Deutschland bzw. Europa
370 deutliche Emanzipationsbestrebungen der
Gruppe der Gehörlosen zu verzeichnen
in Richtung einer gesellschaftlichen
Minorität mit dem gemeinsamen Merkmal
der Gebärdenkommunikation. Diese Tendenzen
375 der Vertreter des Bilingualismus stehen
der gesellschaftlichen Integration gehörloser
Menschen diametral entgegen. Im günstigsten
380 Falle bewegen sich dann die Gehörlosen in
zwei Welten, mit Präferenz der Minoritätenwelt.
Deshalb streben die Vertreter der
hörgereichten Spracherwerbs eine
385 Vollintegration in die hörende Umwelt an.
Pädagogisch fördern sie eine deutliche
Zurücknahme der Gebärdensprache zugunsten
390 technischer Unterstützungen Hörtemens.
Bereits 1988 forderte eine Ent-

schließung des Europäischen Parlaments die
„Anerkennung und Förderung der Gebärdensprache“. In der aktuellen
Diskussion zur Umsetzung dieser Forderung
395 heißt es in einem gemeinsamen Schreiben
zahlreicher Hörgeschädigter Verbände vom
27.08.97 an die Ministerpräsidenten der
Länder: Die Entscheidung „muß nach dem
heutigen Kenntnisstand der Medizin, der
Technik und der Hörgeschädigtenpädagogik
400 als überholt und dringend korrekturn-
bedürftig angesehen werden“ (Fachverband
für Behindertenpädagogik 1998, 5).
Sowohl bezogen auf das Lernen Hörgeschädigter
als auch bezogen auf ihre soziale Integration
405 sei die Entwicklung der Lautsprache eine
wichtige Voraussetzung. Güntner (2000, 90)
verweist darauf, dass „die Grenzen zwischen
hochgradig Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit
410 fließend sind“. Insbesondere deshalb ist eine
„traditionelle Methodendogmatik“ bezogen
auf die kontroverse Hörgerichteter
Spracherwerb/ Bilingualismus bzw. sprachliche
Kommunikation nicht nur nachdrücklich
415 in Frage zu stellen, sondern abzulehnen.
Beide Formen der Kommunikation bei
schwer Hörgeschädigten Menschen sind
keine unvereinbaren Gegensätze. Insofern
sind auch die Methoden der Erziehung
und Bildung
420 hörgeschädigter Kinder im Zusammenhang mit der
Anbahnung von Kommunikationsfähigkeit
dem je spezielleren Förderbedarf der
Kinder gemäß flexibel zu handhaben.
425 Richtungsorthodoxe Einschränkungen werden einer
optimalen Förderung nicht gerecht.
Zum Problem der differenzierten Abgrenzung
zwischen Nichtbehinderten und Schwerhörigen
430 einerseits, Schwerhörigen und Gehörlosen
andererseits hat Löwe

, 172

(1973, 44 f.) fünf deutsche und vier ausländische
Klassifikationen einander gegenübergestellt.
Er selbst schließt sich derjenigen des Niederländers
VAN UDEN an:
1. Von einer leichtgradigen Schwerhörigkeit
spricht man, wenn der mittlere Hörverlust im
besseren Ohr innerhalb des Frequenzbereichs
435 von 500 bis 2 000 Hertz nicht mehr als 30 dB
beträgt.
2. Von einer mittelgradigen Schwerhörigkeit
spricht man, wenn der mittlere Hörverlust im
besseren Ohr innerhalb des angegebenen
440 Frequenzbereichs mehr als 30 dB, aber weniger
als 60 dB beträgt.
3. Um eine hochgradige Schwerhörigkeit
handelt es sich schließlich bei einem mittleren
Hörverlust zwischen 60 und 90 dB im
445 angegebenen Frequenzbereich. Beträgt der
mittlere Hörverlust mehr als 75 dB, spricht man
auch von einer an Taubheit grenzenden
Schwerhörigkeit.
4. Beträgt der Hörverlust eines Kindes im
Frequenzbereich von 125 bis 500 Hz mehr als
60 dB und ist der mittlere Hörverlust innerhalb
450 des Frequenzbereichs von 500 bis 2 000 Hz im
besseren Ohr größer als 90 dB, spricht man von
Gehörlosigkeit oder Taubstummheit, und zwar
auch dann, wenn man weiß, daß noch Hörreste
vorhanden sind und für die Sprachwahrnehmung
455 nutzbar gemacht werden müssen.“

In den bereits erwähnten Schreiben der
Hörgeschädigtenverbände wird zu letzterem
460 verdeutlicht, dass ein Hörverlust ab 90 dB
nicht mehr ohne weiteres als Definitions-
grenzwert für Gehörlosigkeit gelten kann.
Von Gehörlosigkeit kann nur noch dann
465 gesprochen werden, wenn der Betroffene
auch mit technischen Hilfen keinerlei Zugang
zur Lautsprache gewinnen kann bzw.
470 dies ablehnt“ (Fachverband für Behinderten-
pädagogik 1998, 6).

Der leichtgradige Hörverlust von bis zu 30
Dezibel, in den USA als „not significant“
bezeichnet, erfordert im allgemeinen noch
keine behinderungspezifische Förderung.
Das Ausmaß der besonderen Forderung
wie auch die Prognose für die Qualität des
475 Spracherwerbs sind jedoch nicht allein vom
Hörverlust abhängig, auch der Intelligenz des
Betroffenen wird hier ein ähnlich großer
Einfluss zugesprochen. Veranschaulicht wird
480 diese hier additive Wirkung von Hörverlust und
Intelligenzminderung durch ein Schema (Abb. 17)
von KLINGHAMMER (vgl. Löwe 1973, 48, sowie
JUSSEN 1973, 209). Allerdings stellt WISOTZKI
(1995, 38) fest, dass die Untersuchungsergebnisse
über Zusammenhänge von Intelligenz und
485 Gehörlosigkeit uneinheitlich sind (38). Relativ
differenzierte Untersuchungen zu Teilfähigkeiten
gehörloser Kinder im Vergleich mit
hörenden legen AFFOLTER et al. (1982) vor.
490 Stärker auf Persönlichkeitsmerkmale hebt eine Arbeit von ANHRECK
(1993) ab.

6.4 Geschichte

Wie die Pädagogik der Blinden kann auch die
Taubstummenpädagogik (heute Pädagogik
der Gehörlosen) auf eine lange Tradition
zurückblicken. Dass die ersten Taubstummen-
495 schulen erst Ende des 18. Jahrhunderts
errichtet wurden, liegt zum einen an der
mangelhaften und elitären Volksbildung
generell, erst 1794 wurde z.B. in Preußen
die
500 Verstaatlichung des Schulwesens festgelegt
(Allgemeines Landrecht, Friedrich II, 5. Febr. 1794, vgl. VERNOOIJ
1982/84, 35f.), zum anderen galten Taubstumme
aufgrund der nichtvorhandenen Sprache
als bildungsunfähig. Obwohl

173,

deutet eine Frequenz von 1:2000) als gehörslos und 0,3 % als schwerhörig (1:300) an. Krüger (1991) gibt bezogen auf

655 Schwerhörigkeit 0,1-0,5 % eines Schülerjahrgangs an. Das entspricht einer Relation von 1:1000 bis 1:200. Für Gehörlosigkeit nennt Wisotzki (1995) eine Häufigkeit von 0,04 %, das entspricht einer Relation von 1:2500. Legt man das Jahr 1994 zugrunde, so hieße dies in absoluten Zahlen: Von 764 000 schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen im Alter von 6-15 Jahren waren 3056 gehörlos, zwischen 7640 und 38 200 schwerhörig.

660 Bezogen auf Gehörlosigkeit zeigt sich geschlechtsgebunden eine leicht höhere Zahl bei den Jungen (Verhältnis $\sigma^2 : \varphi = 5:4$). Die unteren sozialen Schichten scheinen

665 bei Gehörlosigkeit leicht unterrepräsentiert (vgl. Wisotzki 1995, 37). Bemerkenswert sind die Zahlen bezogen auf die Ehe- und Familiensituation. Etwa 90 % der Gehörlosen entstammen Familien, in denen Gehörlosigkeit bisher nicht auftrat. Ebenfalls 90 % der Gehörlosen haben ge-

hörlose Ehepartner. Von den Kindern aus Ehen Gehörloser sind wiederum 90 % nicht gehörlos (vgl. Wisotzki 1995, 37).

660 Bezogen auf die Gesamtbevölkerung nimmt die Zahl Hörgeschädigter mit zunehmendem Alter zu (Altersschwerhörigkeit). Im Jahre 2003 wurden 6638 892 Personen als schwerbehindert anerkannt. Davon waren 25 296 aufgrund von Taubheit, 22 202 aufgrund von Taubheit in Kombination mit Störungen der Sprachentwicklung und 202 248 aufgrund von Schwerhörigkeit schwerbehindert. Das sind insgesamt 255 746, d.h. 0,3 % der Gesamtbevölkerung (2003: 82,2 Millionen) und 4,3 % aller als schwerbehindert An-

erkannten (absolute Zahlen vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2003/Abb. 18).

6.6 Ursachen

Der Ursache nach werden Hörschädigungen unterteilt in ererbte und erworbene. Dem Sonderpädagogen Jussen (1973, 191) zufolge ist Heredität „nur etwa bei einem

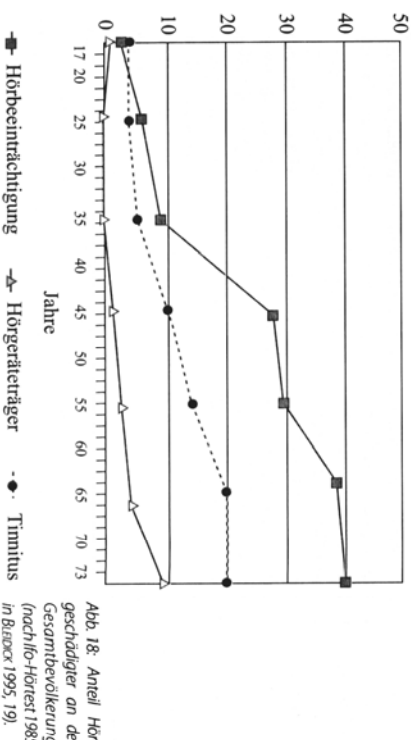


Abb. 18: Anteil Hörgeschädigter an der Gesamtbevölkerung (nach Ho-Hörtest 1985 in Brack 1995, 19).

Exkurs: Tinnitus bezeichnet einen Sachverhalt, bei dem die betroffenen Personen mehr oder weniger laute, unstrukturierte Töne oder Geräusche relativ dauerhaft im Ohr haben. Der medizinische Begriff „tinnitus aurium“ (lat.) heißt übersetzt „Klingeln im Ohr“. Häufig ist der gehörte Ton tatsächlich ein Pfeif- oder Klingelton, aber auch Summ- und Brummtöne sowie Rauschen kommen vor. Oft sind es allerdings komplexere Geräusche, vergleichbar mit Maschinengeräuschen. In extremen Fällen werden die Geräusche beschrieben wie das Hämmern einer Dampfmaschine, das Kreischen einer Kreisäge oder das Startgeräusch eines Düsenflugzeuges. „Das Geräusch kann kontinuierlichen Charakter haben, stakkatoartig sein oder auch pulsynchron an- und abschwellen“ (Höcker 1997, 10).

Etwa 4 % der erwachsenen Bevölkerung leidet an Tinnitus, etwa 1 % erlebt das Geräusch als schwerwiegende Beeinträchtigung (komplexer chronischer Tinnitus – vgl. GOEBEL 1992), das sind ca. 820 000 Personen (DEUTSCHE TINNITUS-LIGA 2005). Einer repräsentativen epidemiologischen Studie der DEUTSCHEN TINNITUS-LIGA von 1999 ist zu entnehmen:

- 25,9 % der Bevölkerung (über 10 Jahre) hatten mindestens einmal Ohrgeräusche
- 13 % der Bevölkerung (über 10 Jahre) hatten Ohrgeräusche von mehr als 5 Minuten Dauer
- von den 4 % der Deutschen, die als Tinnitus-Patienten gelten (2,94 Mill. Menschen über 10 Jahre)

– litten die meisten (91,7 %) an chronischem Tinnitus
– war die Beeinträchtigung bei etwa der Hälfte schwer bis zur Unertäglichkeit
• jährlich steigt die Zahl der Patienten mit chronischem Tinnitus um 270 000.

Hinsichtlich der Verursachung des Tinnitus liegen bisher nur Vermutungen, keine gesicherten Ergebnisse vor. Zunächst wurde eine organische Ursache im Innenohr angenommen, die allerdings bisher nicht lokalisiert werden konnte. Neben Störungen des Hörnervs (neurologisch) können Schädigungen bzw. Fehlfunktionen der Halswirbelsäule oder der Kiefergelenke (orthopädisch), sowie Durchblutungsstörungen im Bereich des Ohrs (internistisch) als weitere Ursache infrage kommen. Einiges spricht dafür, dass eine multifaktorielle Bedingtheit vorliegt, zumal sicher ist, dass Stress eine entscheidende Rolle für das Auftreten von Ohrgeräuschen spielt.

Nach den Ergebnissen der o.g. Untersuchung

- leiden 52,6 % der Menschen mit chronischem Tinnitus auch an Hörminde-
- sind 44 % dieser Personen in erhöhtem Maße lärmempfindlich.
- Die medizinischen Möglichkeiten, Tinnitus zu heilen oder zumindest dessen beeinträchtigende Wirkung zu mindern, scheinen bisher kaum ausreichend. 61 % der Personen mit chronischem Tinnitus bewerten die medizinische Hilfe als wenig hilfreich bzw. unzureichend (vgl. DEUTSCHE TINNITUS-LIGA 2005).

680 Fünftel der Fälle anzunehmen", wohingegen der Humangenetiker PASSARGE (1979, 240) angibt, von der schweren angeborenen Schwerhörigkeit sei „rund die Hälfte genetisch bedingt, verteilt auf etwa 20-60 % autosomal dominante Typen, etwa 6-70 % autosomal rezessive Typen und etwa 2-3 % X-chromosomale Typen“. Ohne Zahlenangaben geht Wisortzki davon aus, daß pränatale Hörschädigungen entweder 690 ererbt, oder durch Erkrankung der Mutter während der Schwangerschaft (Röteln, Masern, Keuchhusten) oder durch Intoxikation während der Schwangerschaft (Alkohol, Drogen, Antibiotika, Sedativa) 695 entstanden sind (vgl. Wisortzki 1995, 35). Die prozentuale Verteilung der drei Möglichkeiten bleibt unklar.

Es ist hier nicht der Raum, die verschiedenen erblichen Syndrome aufzuzählen, die Schwerhörigkeit mit sich bringen (vgl. hierzu Löwe 1973, 28 ff.; PASSARGE 1979, 241 ff.; PLATH 1993). Allerdings sollte man die Bedeutung der genetischen Faktoren auch nicht unterschätzen, zumindest 705 solange gilt, was Löwe (1973, 28) von einer Untersuchung an 1 514 verheirateten gehörlosen Frauen berichtet: 95 % hatten ebenfalls gehörlose Männer, dagegen nur 5 % einen hörenden Gatten. Vorletztere 710 Zahl liegt heute bei 90 % (vgl. Wisortzki 1995, 37).

Genetische Beratung wird hier in jedem Fall notwendig, wobei bei nachgewiesenen 715 erworbenen Gehörlosigkeit selbstverständlich keine Weitergabe an die Nachkommen zu erwarten ist. PASSARGE (1979, 240) gibt hierzu an, „daß rund 70 % ... Elternpaare mit klinisch nicht unterscheidbarer angeborener Taubheit keine Kinder 720 rezessive Gene an verschiedenen Genloci

sind“ (und ihre Kinder dann symptomlos heterozygot an beiden Genloci sein werden); „bei rund 10-25 % sind alle Kinder gleichfalls 725 taub, ein Zeichen für Homozygotie am gleichen Genlocus ... Bei rund 7-19 % sind Kinder mit und Kinder ohne Taubheit zu erwarten“. Allerdings gibt Wisortzki wie bereits erwähnt an, dass 90 % der Kinder gehörloser Eltern hörend sind.

730 Unter den erworbenen Hörstörungen stehen an erster Stelle die prä-, peri- und postnatal erworbenen, wobei die Liste der Ursachen (vgl. Löwe 1973, 224 f.; KRÖHNERT 1989; JUSSEN/KLAUSSEN 1991; 735 Wisortzki 1995) mit der allgemein für Behinderungen geltenden nahezu übereinstimmt. Hervorzuheben ist vielleicht, dass besonders die Röteln-Embryopathie 740 „Defekte insbesondere der Augen, Ohren und des Herzens“ (PASSARGE 1979, 294) umfasst; die Rötelnkinder machen einen Großteil der etwa 250 taubblinden Kinder 745 in der Bundesrepublik (KADEN 1978, 61) aus, d.h. Röteln der Mutter während der Schwangerschaft stellen ein wesentliches Risikopotenzial für eine Hörschädigung der Kinder dar. Auch die Thalidomid-Embryopathie ging gehäuft mit Hörschädigungen einher, wenn das teratogene Medikament (meist „Contergan“) zwischen der 750 vierten und zwölften Schwangerschaftswoche, also in der Entwicklungsphase des Ohrs, eingenommen wurde (vgl. Löwe 1973, 27). Perinatale Schädigungen können 755 entstehen durch Schädelverletzungen oder Sauerstoffmangel während der Geburt sowie durch die im Geburtszusammenhang entstehende Neugeborenenengelbsucht (vgl. 760 Wisortzki 1995, 35).

Nach der Geburt können es außer Hirn- und Hirnhautentzündung insbesondere 720 Komplikationen „normaler“ Kinderkrank-

heiten wie Scharlach, Masern, Diphtherie 765 und Mumps sein, die vom Mittelohr aufsteigend ins Innenohr eindringen und dort durch eine Labyrinthitis (Entzündung des Innenohrs) das Gehör schädigen oder zerstören. Auch bestimmte Medikamente 770 können das Gehör schädigen; besonders gilt dies für die Antibiotika der Aminoglykosidgruppe, von denen zum Beispiel das Streptomycin lange in der Tuberkulosebehandlung eingesetzt wurde.

775 Die Otosklerose ist eine Erkrankung, bei der es meist im Alter zwischen 30 und 50 Jahren zu Ohrensausen und Gehörverschlechterung, auch schubweise auftretend, kommt. Zugrunde liegt dem eine Einklemmung des Steigbügel-Köpfchens 780 im Mittelohr, so dass die Schalleitung gestört ist; bei Fortschreiten kann auch die Schallwahrnehmung beeinträchtigt werden. Die Otosklerose scheint durch einen 785 erblichen Faktor mitbedingt zu sein, wenn auch die gleichen anatomischen Veränderungen nicht bei allen Betroffenen zu Schwerhörigkeit führen. Durch eine Operation ist die Mittelohrschwerhörigkeit bei 790 90 % der Otosklerotiker zu beseitigen; ein Fortschreiten auf das Innenohr kann damit jedoch nicht immer verhindert werden (vgl. ZÖLLNER 1974, 97 f.).

6.7 Soziale Einschätzung

795 Zur sozialen Einschätzung gehörloser und schwerhöriger Menschen können wir zunächst von BRACKENS (1976) Ergebnisse heranziehen, der größere Stichproben von Probanden befragte, welche 800 Behinderung sie als die schwerste für die Betroffenen, welche als die schwerste für die Mitmenschen ansähen. In keiner der

Stichproben kam dabei die Taubstummheit auf einen der beiden ersten Plätze; es 805 „erklärten nur ein Siebtel die Taubstummheit ... als schwerste Behinderung für das betroffene Kind, als schwerste Behinderung für die Mitmenschen nannten die Taubstummheit ... nur ein Vierzehntel“ (VON BRACKEN 1976, 262 f.; 291 f.). Nur bei der Einschätzung 810 durch Allgemein- und Sonderpädagogen wurde die Gehörlosigkeit von 25 bzw. 17 % als schwerste Behinderung für das betroffene Kind genannt und kam damit auf den 815 dritten Platz nach Blindheit und Körperbehinderung. Dies alles „spricht nicht gerade dafür, dass die Gehörlosigkeit von der Bevölkerung richtig gewürdigt wird“ (VON BRACKEN 1976, 292). Man könnte in ihr 820 unter den „schweren“ Behinderungen eine verkannte Behinderung sehen, ähnlich wie die Sprachbehinderten oft als verkannte Behinderte bezeichnet werden.

Dabei fällt vor allem die grundverschiedene Bewertung von Blindheit und 825 Gehörlosigkeit auf, obgleich bei beiden ein Hauptsinn des Menschen ausgefallen ist, bei der Gehörlosigkeit aber zusätzlich auch noch die Sprache beeinträchtigt wird. 830 Blindheit – könnte man sagen – wird in ihren Auswirkungen eher über-, Gehörlosigkeit eher unterschätzt.

Die Verknennung scheint teilweise zumindest auf Unkenntnis zu beruhen. Von 835 BRACKEN gibt die Ergebnisse einer Befragung von FABRIZ wieder, nach der man über die berufliche Tüchtigkeit der Gehörlosen kaum Bescheid wußte, ihre kommunikativen Fähigkeiten unterschätzte, den 840 Spracherwerb aber nicht der Gehörlosenschule als ihre Hauptaufgabe zuordnen konnte.

Zur Unkenntnis kommt eine emotionale Ablehnung der Gehörlosen hinzu. Sie zeigt

⁸⁴⁵ sich in von BRACKEN (1976, 265) Befragungen zur sozialen Distanz gegenüber verschiedenen Behindertengruppen („Welches behinderte Kind würden Sie vorübergehend aufnehmen?“). Das taubstumme ⁸⁵⁰ Kind findet sich dabei – gemeinsam mit dem schwachsinnigen – durchgängig am Ende der Skala, von nur wenigen Prozent der Befragten akzeptiert.

KLINGHAMMER (1961) fand in einer vielzitierten Studie, dass die Sprechstimmen von Gehörlosen - im Gegensatz zu denen von Blinden - unsympathisch und abstoßend wirkten. In der Literatur wird Gehörlosen vielfach eine negative Rolle zugesprochen (vgl. BLAU 1967); zudem werden sie meist fälschlich als stumm dargestellt. Insgesamt schließt sich von BRACKEN (1976, 293) dem Urteil SEIFERTS an, „daß der Gehörlose auf eine neutral-verständnislose oder negativ-abwertende Einstellung der Hörenden trifft“. Insgesamt ist das Verhältnis von Nichtbehinderten zu Gehörlosen durch soziale Distanz gekennzeichnet. Die dadurch bedingte gesellschaftliche Isolierung der Gehörlosen wird heute durch die verstärkte bilinguale Förderung und der damit verbundenen Forderung nach einem sprachlichen Minderheitenstatus u.U. verfestigt; die Unsicherheit Nichtbehinderter gegenüber Menschen mit Gebärdensprache trägt zusätzlich zu einer gesellschaftlich nur minimalen Integration bei (vgl. Kap. 6.9).

Die soziale Rolle der Schwerhörigen ist noch weniger zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung geworden als die der Gehörlosen. von BRACKEN (1976, 239 f.) berichtet, dass sie in der Schulklasse vermehrt isoliert seien, weniger Freunde hätten, also die Rolle des „Mauerblümchens“ einnehmen. Stärker und länger als andere Kinder seien sie an die Mutter gebunden

und bevorzugten helfende häusliche Tätigkeiten vor dem Spiel im Freien. Etwa die Hälfte ihrer Mütter klagte über fehlende Anteilnahme der Umwelt. ⁸⁹⁰

6.8 Leistungsmerkmale

Zur Psychologie der Gehörlosen liegt eine Gesamtdarstellung von GARTEN (1973) vor. Fragt man – wie es gewöhnlich eines der wesentlichen Anliegen des Psychologen ist – nach ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit, so ergeben sich methodische Probleme, die in der Sprachgebundenheit zahlreicher Intelligenztests begründet sind, wenn auch gerade Intelligenztests wie das LPS, das PSB, der RAVEN-Test oder der CFT sprachfrei zu bearbeiten sind.

Der Ausdruck „sprachfrei“ wird bei Intelligenztests allerdings in einem doppelten Sinn verwendet. Er kann sich auf die Durchführung eines Tests beziehen: dann sind keine sprachlichen Reaktionen vonseiten des Probanden erforderlich, sondern nur Ankreuzungen oder manuelle Handlungen. Er kann sich aber auch auf seinen Inhalt beziehen: dann werden keine sprachlichen Intelligenzfaktoren (wie Wortschatz, Wortflüssigkeit, verbale Abstraktion) geprüft. Für das Testen von Gehörlosen muss ein Verfahren nur sprachfrei im ersten Sinn sein. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, dass auch bei so genannten sprachfreien Tests die Aufgabenkonzeption auf Sprache basiert und i.d.R. ein Minimum an Sprachkompetenz ⁹²⁰ lösungsbegleitend ist.

In der Vergangenheit wurden mehrere spezielle Gehörlosen-Intelligenztests entwickelt, über die GARTEN berichtet, anfangend mit HERBERS „Tests für taube

Kinder“ (1920). Eine auch bis heute benutzte Entwicklung stellt die „Nicht-verbale Intelligenzuntersuchung für Hörende und Taube“ von SNIJDERS und SNIJDERS-⁹³⁰ OOMEN (1970) dar. Sie kann bei Drei- bis Sechzehnjährigen verwendet werden und enthält zwei parallele Testserien aus jeweils vier Untertests, die im Einzelversuch und – außer dem Mosaiktest - ohne Zeitbe-

grenzung zu bearbeiten sind. Im Test wird auf Sprachanwendung verzichtet, auch für die Instruktoren steht eine nichtverbale Form zur Verfügung. Die Eichung erfolgte in den Niederlanden an 1 355 hörenden und 1 100 tauben Kindern, woraus auch getrennte Normen berechnet wurden. In fünf der insgesamt acht Untertests erzielen die Hörenden bessere Ergebnisse, nur im Mosaiktest die Tauben (BRICKENKAMP 1975, 180 ff.).

BAUMER, SEITZ und KNOP (1968) fanden bei einer Faktorenanalyse des Verfahrens drei Faktoren, nämlich erstens „Erfas-sen von geometrischen, figuralen (optisch dargebotenen) Regelmäßigkeiten“, zweitens „Erkennen von Sinnzusammenhängen auf vorwiegend begrifflich-abstraktem Niveau“ sowie drittens „Aufmerksames Beobachten und daraus resultierend besseres unmittelbares Behalten von optischem Reizmaterial“. Aufgrund dessen schlagen sie eine Kurzform aus Mosaiktest, Karten-Sortieren und Gedächtnis-für-Karten vor, „so daß

sich zeitlich eher die Möglichkeit bietet, den taubstummen Probanden eine möglichst heterogene Testbatterie vorzulegen“.

In der sprachfreien Durchführung der BÜHLER-HEITZER- sowie der SCHENK-DANZIGER-Entwicklungsstests nach BAAR ⁹⁶⁵ ergab sich für vollsinnige Kleinkinder ein mittlerer Entwicklungsquotient von 100, für Gehörlose von 94, für Schwerhörige

von 91, was GARTEN (1973, 37) mit der unausgeglicheneren Persönlichkeitsstruktur und der geringen Leistungsmotivation ⁹⁷⁰ der Schwerhörigen zu erklären suchte.

Insgesamt, so resümiert sie, hätten die Intelligenzuntersuchungen sowohl mit den speziellen Gehörlosen- wie auch mit den üblichen Vollsinigentests „erwiesen, daß der mittlere IQ der Gehörlosen kaum die Norm von 100 erreicht, aber in den Bereich des normalen, noch durchschnittlichen Niveaus fällt, wenn sprach-freie Tests angewendet werden“ (GARTEN 1973, 47); allerdings bestiehe „eine sehr viel niedrigere Korrelation zwischen den Intelligenztestscores der Gehörlosen und ihrer schulischen Leistung als dies bei den Vollsinnigen der Fall ist“ (23).

Freilich steht diese Aussage im krassen Widerspruch zu einem von WITTE (1978) mitgeteilten Befund, der bei einer tachistoskopischen Aufgabe (zeichnerische Wiedergabe geometrischer Figuren nach zunehmender Expositionsauer) eine deutlich schnellere und richtigere Objekterfassung bei den Gehörlosen feststellte:

„Beim Taubstummen ist die Gestalt nicht nur früher fertig, sondern die Abfolge seiner zeichnerischen Wiedergabe des Gesehenen ist auch fast frei von dem für Hörende so charakteristischen Zug der Entfaltung“ (WITTE 1978, 417).

Ähnlich sahen Gehörlose bei der Gesichtsfeldprüfung „bereits in größerer Peripherie objekt-adäquater als die Hörenden“ (ebd.). WITTE interpretiert diese Mehrleistung aber nicht ausschließlich positiv; sie sei auch ein Anzeichen für „einen geringeren Besitz an Bildungsgut, auch optischen, ... an das die Eindrücke sonst angeglichen werden könnten“ (WITTE 1978, 418).

Bei anderen Versuchen fand WITTE (1978, 419) eine Minderleistung der Gehörlosen dann, „wenn zum Verständnis der Aufgabe größerer sprachlicher Aufwand nötig“ war; diese Minderleistung verschwand aber, wenn der Vergleich zwischen gleich lang beschulten Vollsin- nigen und Tauben durchgeführt wurde – was die Überlagerungsbehinderungsbedingte Aus- fälle durch sekundäre, aus der Schullauf- bahn resultierende Benachteiligung zeigt. Im Kindesalter vorhandene Leistungs- rückstände können hier also echte – das heißt später aufholbare – Retardierungen darstellen. Insgesamt kann gesagt werden, dass die genannten und weitere Untersu- chungen (MYKLEBUST 1960; FURTH 1966; SEIFERT 1982) relativ alt und in ihren Er- gebnissen uneinheitlich sind.

Die Frage nach den kognitiven Fähig- keiten Gehörloser wirft Überlegungen zum Verhältnis von Sprache und Denken auf (vgl. GARTEN 1973, 62): Wenn Denken nur mittels Sprache geschehen kann, müsste der Gehörlose auch im Denken erheblich benachteiligt sein; ist Sprache jedoch se- kundärer Ausdruck des Denkens, dürfte ihr Denken nicht wesentlich beeinträchtigt sein. Hierzu ergab sich bei entsprechenden Experimenten, dass „die Fähigkeit, ab- straktes Denken auszuüben, ... sich bei den Gehörlosen sehr viel langsamer als bei den Vollsinigen“ entwickelt; „mit 17 Jahren er- reichen sie erst das Niveau der 11-jährigen vollsinigen Kinder. Dieser Retardierungs- grad stimmt genau mit den Ergebnissen für die Beherrschung der geschriebenen Spra- che überein“ (GARTEN 1973, 89).

Ein Zusammenhang zwischen Spra- chenentwicklung und Entwicklung des ab- strakten Denkens deutet sich damit an, wobei die Gehörlosen auch in einem Alter

noch Fortschritte machen, in dem bei Voll- sinnigen die Entwicklung kognitiv-sprach- licher Fähigkeiten bereits abgeschlossen ist. Rückstände zwölfjähriger Gehörloser gegenüber hörenden Gleichaltrigen dür- fen also nicht unbedingt auf das Erwach- senalter generalisiert werden. AFFOLTER (1982) berichtet, bezogen auf die Entwick- lung der Symbolfähigkeit, dass das Durch- laufen der Entwicklungsstufen bei gehör- losen und bei hörenden Kindern formal und zeitlich in gleicher Weise geschieht (vgl. AFFOLTER 1982, 606).

Die praktischen Fertigkeiten Gehörloser wurden bei Eignungsuntersuchungen über- prüft: „In keiner der vorgelegten Arbeits- proben für Manualität und Visualität waren ... die Taubstummen der hörenden Ver- gleichsgruppe unterlegen“ (WITTE 1978, 419 f.); in der Drahtbiegeprobe und im räum- lichen Vorstellen zeigten sie sogar signifi- kant bessere Ergebnisse. Dem entspricht der Rorschachtestbefund: hier neigten die Gehörlosen bei guter Formscharfe stärker als Hörende zur Detailbeachtung.

6.9 Persönlichkeit und Sozialverhalten

Zur Beschreibung von Persönlichkeits- merkmale Gehörloser Menschen bzw. ih- rer psychischen Situation weist WISOTZKI (1980) auf das Problem hin, dass ein nicht-gehör- loser Untersucher eine solche Beschrei- bung nicht leisten kann, da er sich „nicht in die Situation Gehörloser hineinversetzen kann“ (WISOTZKI 1995, 37). Das ist sicher auch eine Erklärung dafür, dass GARTENS (1973) Sammelreferat von Untersuchungen zur Persönlichkeit und zum Sozialverhal- ten der Gehörlosen gegenwärtig noch das

einzig umfassende dieser Art ist. Leider ist es nicht frei von Mängeln, so wenn sie, kri- tiklos GROETENHERDTS Sprachgebrauch übernehmend, Gehörlose mit „vorwiegend positiven Persönlichkeitseigenschaften“ von solchen mit „ausgesprochen negativen Merkmalen“ unterscheidet, wobei „die größte Gruppe ... die primitiven derbegear- teten Menschen“ umfasse (GARTEN 1973, 100). Allein eine solch diskriminierende sprachliche Umschreibung macht die Ab- handlung von GARTEN zu einem nur teil- weise akzeptablen und kritisch zu sichten- den Text, wiewohl die referierten Untersu- chungen und deren Ergebnisse bis heute, neben FERBER (1968, 1972) und SEIFERT (1982) erstes fundiertes Wissen über die psychosoziale Entwicklung und Situation Gehörloser zugänglich machen.

KRÖHNERT zieht aus den teils in den alten Bundesländern, teils im Ausland durchgeführten Untersuchungen das Fazit, dass der Gehörlose „keineswegs ein ‚nor- maler Mensch minus Gehör‘ ist, sondern ein Mensch, dessen Entwicklung in körperlicher, seelischer und geistiger Hinsicht durch die Sinnesschädigung entscheidend beeinflusst wird“ (KRÖHNERT 1989, 37).

Einige der Ergebnisse sollen hier in Er- mangelung neuerer Untersuchungen dar- gestellt werden. Gehörlose zeigen – dies ein Ergebnis von MYKLEBUST (vgl. GARTEN 1973) – in fast allen Skalen des MMPI zum Pathologischen hin erhöhte Werte, insbe- sondere auf der Schizophrenie-Skala. Die- se freilich könne hier auch gesehen werden „als Maß für das Gefühl der Lösung, des Verlustes von Einfühlungsvermögen und der Unfähigkeit zum Verständnis der Re- alität, (sie) scheint ein effektives Maß zur Messung der Isolation zu sein, welche sich aus der Gehörlosigkeit ergibt“. Als typische

Verhaltensmerkmale von Gehörlosen wer- den vor allem Konkretheit und Rigidität genannt; „das Wechseln von Kategorien, Deutungen usw. wurde nur ‚intellektuell widerstrebend‘ vollzogen“ (GARTEN 1973, 110); „Affekte und Aggressionen werden ungehemmt geäußert“ (115).

Letzteres scheint eine Untersuchung von KLINGHAMMER nach einer Versuchsan- ordnung von DEMBO zu bestätigen, über die WITTE (1978, 421) berichtet. Hörende und taube Kinder von 13 Jahren bekamen die Aufgabe, zehn Ringe hintereinander auf eine zweieinhalb Meter entfernt stehende Flasche zu werfen, eine ziemlich schwierige, zu zahlreichen Frustrationen führende Auf- gabe. Während die hörenden Kinder mit ziemlicher Gelassenheit Erfolg und Miss- erfolg hinnahmen, zeigten die Gehörlosen einerseits eine weitaus deutlichere Freude über ihre ersten Treffer, andererseits aber auch heftigere Äußerungen negativer Af- fekte (wie Beschimpfungen des Versuchslei- ters, Fußaufstampfen, wütendes Schreien) nach sich wiederholenden Misserfolgen.

Bei gehörlosen Männern sollen emoti- onale Störungen stärker ausgeprägt sein als bei gehörlosen Frauen (GARTEN 1973, 115). In den Maskulinitäts-Feminitäts-Ska- len erscheinen bei gehörlosen Menschen die psychischen Geschlechtsunterschiede etwas verwischt, so dass „man schließen kann, daß die Gehörlosigkeit die Männer feminisiert und die Frauen maskuliniert“, wie GARTEN (1973, 113) folgert. Ähnliches zeigte sich bei den Interessenprofilen (120). Wahrscheinlicher ist als Folgerung allerdings, dass die Entwicklung der Ge- schlechtsrollenidentität aufgrund einer insgesamt erschwerten Identitätsfindung in einer hör- und kommunikationsfähigen Gesellschaft deutlich beeinträchtigt ist.

GARTEN gelangt insgesamt zu der Auffassung, eine befriedigende soziale Eingliederung der Gehörlosen in die Gesellschaft der Vollsinigen werde „nur teilweise den jüngeren gehörlosen Männern an ihrem Arbeitsplatz möglich“. Die älteren gehörlosen Arbeiter schildert sie aber bereits wieder als kontaktisiert und oft von ihren Kollegen verspottet: die Meister hingegen schätzten sie als „Arbeitsstiere“. „Er fürchtet keine Arbeit, auch wo andere wegläufert“ (GARTEN 1973, 122f.) – was ihre Beliebtheit vielleicht nicht unbedingt erhöht. Vielfach heiraten Gehörlose untereinander, wobei ihre Kinder aber zumeist Hörende sind (vgl. Kap. 4.3.4), so dass es doch wohl zu denken geben muss, wenn – wie GARTEN (1973, 123) in Anlehnung an SEIFERT schreibt – „84 % der gehörlosen Familien ... keine positiven Beziehungen zu den vollsinigen Familien“ unterhalten, „als Grund dafür werden Verständnis-schwierigkeiten angegeben“.

Aus den Untersuchungen zur Persönlichkeit und zum Sozialverhalten der Gehörlosen ergibt sich für GARTEN folgendes Fazit:

„Die Anpassung an ein für Gehörlose typisches Verhalten gelingt besser. Bei einem versuchten Anpassung an die Norm treten stärkere Persönlichkeitsstörungen auf“. Die gehörlosen Kinder und Erwachsenen sind jedoch gut dazu in der Lage, unter sich hochintegrierte Gruppen zu bilden und ein harmonisches Gemeinschaftsleben zu führen“ (GARTEN 1973, 115 und 123).

Dieses Resümee, das nicht zwangsläufig aus allen Einzelbefunden folgt, könnte zur Konsequenz einer bewussten Segregation der Gehörlosen führen, vom Bildungsüber den Arbeits- bis hin zum privaten Bereich. So existiert in den USA eine eigene Gehörlosen-Hochschule, das Gallaudet-College in Washington, an dem in den 1960er Jahren rund 340 gehörlosen Studenten der Bachelor-Grad verliehen wurde (vgl. GARTEN 1973, 121). Der auch in Deutschland geforderten Anerkennung eines sprachlichen Minoritätenstatus (vgl. Kap. 6.3.) für Bilingualisten käme eine solche Segregation möglicherweise entgegen. Es bleibt allerdings zu fragen, inwieweit die unter ihresgleichen – tatsächlich essentieller Bestandteil der Gehörlosigkeit sind – und nicht vielmehr eine Folge der bestehenden gesellschaftlichen Isolationstendenzen und der von früher Kindheit an segregativen Erziehung: die eigentlichen Behinderungsfolgen überlagern möglicherweise Auswirkungen dieser Erziehung und gesellschaftlicher Vorurteile; durch Früh-erziehung innerhalb der Familie, integrierte Erziehungsversuche während der Schulzeit und größere gesellschaftliche Aufgeschlossenheit könnte die Situation der Gehörlosen eventuell verbessert werden, wiewohl die Gruppenzugehörigkeit zur eigenen Gruppe der Gehörlosen sicher auch ein identitätsstabilisierender Faktor ist.

6.10 Sprachgebung

Die Sprachgebung als „Zentralproblem der Gehörlosenschule“ (Löwe 1976) „das Kommunikations- und Sprachproblem“ (GÜNTHER 2000, 89) kann nur vom Sonderpädagogin und hier wiederum nur von speziell ausgebildeten Gehörlosenlehrern gelöst werden. Dennoch seien im

, 184

beschränkten Rahmen dieser Einführung auch hierzu einige Grundbegriffe genannt. Die Sprachgebung bei Gehörlosen beginnt heute in der frühesten Kindheit, unmittelbar nach der Erkennung des Hörschadens, möglichst zu dem Zeitpunkt, an dem auch hörende Kinder mit dem Sprachvererb beginnen, also gegen Ende des ersten Lebensjahres. Ziel ist es, die Auswirkungen der Hörschädigung auf die Sprachentwicklung zu minimieren. Eine frühe Form ist die Haus-Spracherziehung, die von der Mutter durchgeführt wird; als Laiin muss sie hierzu von Sonderpädagoginnen angeleitet werden. Bis heute bleibt die Frühförderung hörgeschädigter Kinder allerdings ein Problem. Aufgrund defizitärer Frühförderung kann nur ein Bruchteil der betroffenen Kinder bereits im 1. Lebensjahr gefördert werden (vgl. KRÖHNERT 1989, 45). Für Wisortzki muss die Frühförderung „deutlich vor dem 18. bzw. dem 24. Monat liegen“ (1995, 42), was trotz medizinischer Möglichkeiten häufig nicht geschieht. Offenbar werden bei den Vorsorgeuntersuchungen (U1–U9) Hörschädigungen häufig erst spät festgestellt.

Löwe (1976), der die Haus-Spracherziehung in der Bundesrepublik von 1958 an aufgebaut hat, beschreibt die wichtigsten Methoden nach dem Schweden WEDENBERG, dem britischen Ehepaar EWING, dem Niederländer VAN UDEN, der Amerikanerin GRIFFITHS, sowie seine eigene. Nach VAN UDEN (vgl. Löwe 1976, 57 ff.) gilt es in der frühesten Kindheit vor allem einer Verstärkung, einer Vertaubung sowie einer Gebärdensprache vorzubeugen. Die auch beim gehörlosen Kleinkind auftretende Lautverhinderung muss mit Hilfe der Antlitzgerichtheit des Säuglings in ein erstes Absprechen, ein erstes imitatives Spre-

chen überführt werden. Letzte Hörreste müssen durch früheste Anpassung von Hörgeräten (beidseits) verstärkt werden, damit nicht „ein Verhalten, bei dem die Lautwahrnehmung keine Rolle spielt“ (eine Vertaubung) entsteht. Schließlich soll eine Gebärdensprache verhindert werden, denn „die Gebärde ist der Tod der Lautsprache“ (SCHMIDT-GIOVANNINI 1976, 25). Vielmehr soll eine „innere Sprache“ entstehen, auch wenn die Lautsprache selbst zunächst nur in ersten Ansätzen zustande kommt. Dabei soll nach heutiger Methode das Kind frühest möglich einem beständigen akustischen Angebot ausgesetzt werden, mit der grundsätzlichen Maßgabe, Sprache unisensorisch anzubieten, d.h. im Gegensatz zu VAN UDENS früher Methode liegt der Schwerpunkt auf den nur akustischen Sprachanteilen, nicht auf oralogischen (vgl. Wisortzki 1995, 44). Demgegenüber wird nach dem bilingualen Konzept das schnellstmögliche Erlernen der Gebärdensprache für betroffene Eltern gefordert, um beim gehörlosen Kind möglichst natürlich und früh die Gebärdensprache zu entwickeln. Allerdings weist Wisortzki darauf hin, dass „durch die Nichtreizung der Hörbahnen in der sensiblen Phase der Zugang zur Sprechsprache über das Hören nicht mehr oder nur schwer ... möglich ist“ (Wisortzki 1995, 42).

Auch wenn die Sprachanbahnung bereits in der Familie begonnen wurde, steht sie im Sonderkindergarten deutlich im Mittelpunkt und nimmt auch in der Grundschule noch einen breiten Raum ein – umso mehr, wenn wegen mangelnder Früh-erkennung „noch immer viele gehörlose Kinder eine längere Phase der Stummheit“ durchmachen, was bereits Löwe (1973, 95) als „pädagogischen Anachronismus“

185

bezeichnet (vgl. auch KRÖHNERT 1989, 45; WISOTZKI 1995, 42).

Zur schulischen Sprachanbahnung lagen nach LÖWE (1973, 96 ff.) sowohl ein aufbauendes wie auch ein ganzheitliches Verfahren vor, die nach längerem Methodenstreit heute, die doch eher in Form einer Synthese angewendet würden. Das aufbauende Verfahren vermittelt Sprachinhalte erst dann, wenn die artikulatorischen Voraussetzungen erfüllt sind. Das ganzheitliche Verfahren hingegen räumt „der Sprachvermittlung vor der Artikulationsarbeit Vorrang“ ein. Anstelle der nicht wahrgenommenen Hörgestalt eines Wortes verwendet es die Schriftgestalt (das geschriebene Wort), die Mundbewegungsgestalt (beim Absehen vom Munde), die Tastfühlgestalt (die „vibrativ-taktile Aufnahme des in die Hand gesprochenen Wortes“) sowie – bei Kindern mit Restgehör – die Tastfühlgestalt. Hierzu bedient man sich des intensiven Sprechens ad concham, an der Ohrmuschel, wobei allerdings ein gleichzeitiges Absehen vom Mund nicht mehr möglich ist.

Bei Gehörlosen sind Sprache und Sprechen scharf zu trennen. Während ihr Sprechen wohl meist auffällig ist, jedoch mehr oder weniger gut artikuliert sein kann, ist ihr eigentlich fundamentales Problem die Sprache, denn auch Wortschatz und Syntax bleiben bei ihnen im Allgemeinen stark reduziert (vgl. LÖWE 1973, 123). Inzwischen sind weitere Verfahren entwickelt worden, die im Folgenden kurz erläutert werden sollen.

Für die Sprachanbahnung der Gehörlosen lassen sich heute vier sprachdidaktische Ansätze unterscheiden, die teilweise kontrovers diskutiert und angewandt werden (vgl. Kap. 6.3), insbesondere die im folgenden erst- und letztgenannten:

1. hörgerichteter Spracherwerb, 1380
2. interaktionaler Spracherwerb,
3. Verfahren der „lautsprachlich begleitenden Gebärde“,
4. Konzept des Bilingualismus.

• Vertreter des ersten Ansatzes sind LÖWE 1973; 1976; SCHMIDT-GIOVANNINI 1976; DILLER 1991; VAN UDEN 1994; CSÁNYI 1991.

Zentrale Voraussetzung für dieses Verfahren ist der frühe Beginn bei ebenfalls frühstmöglich optimal angepassten Hörgeräten. Auch müssen die Eltern zu einer engagierten, aktiven Mitarbeit bereit sein. Die Sprache wird unisensorisch angeboten. Für Kinder mit Mehrfachbehinderung eignet sich dieses Verfahren weniger.

• Beim interaktionalen Spracherwerb findet eine Verbindung von Sprache und Handling statt. Hauptvertreter sind SCHUY 1955; KREYE 1972; ALICH 1960; BRAUN 1969; JUSSEN 1984; SCHULTE 1987; 1989.

Die Voraussetzungen für diese Methode entsprechen im Prinzip denen des vor genannten Ansatzes, wobei der Beginn dieser Methode auch später erfolgen kann. Eine Selektion im Sprachangebot wird bezogen auf Inhalt und Form der Sprache getroffen. Sprachheilmedien wurden entwickelt für den Vorschul- und Schulbereich (HORSCH 1978; JUSSEN 1983; 1984; 1994). Das Angebot erfolgt polysensorisch, da Wahrnehmung nach Ansicht der Vertreter ein mit allen Sinnen erfolgender, ganzheitlicher Akt ist. Unterstützend werden lautsprachbegleitende und lautsprachunterstützende Gebärden sowie graphem-, phonem- und kinembezogene Hilfsysteme eingesetzt 1420

(WISOTZKI 1995, 45f.). Im Zusammenhang mit diesem Verfahren steht die GEMIK-Methode, bei der die natürliche Gestik und Mimik zur Informationsübermittlung bzw. zur deren Verbesserung systematisch genutzt wird (vgl. BREINER 1991, 242f.), wobei die „Natürlichkeit“ dadurch sicher eingeschränkt wird.

• Das Verfahren der „lautsprachlich begleitenden Gebärde“ ist eine Methode, bei der systematisch lautsprachbegleitende Gebärden eingesetzt werden. Wie bei den vorausgehenden handelt es sich auch hier um ein lautsprachliches Konzept, bei dem eine wesentliche Voraussetzung ist, dass die Eltern nicht nur die entsprechenden Gebärden kennen, sondern aktiv und engagiert bei der sprachlichen Förderung mitarbeiten (RAMMEL 1982; PRILLWITZ 1986; WISCH 1990; RINGLI 1991). Von lautsprachunterstützenden Gebärden spricht man, wenn die Gebärden nur zeitweilig eingesetzt werden.

• Das Konzept des Bilingualismus sieht die Gebärdensprache als Basissprache des gehörlosen Kindes vor (GÜNTHER 1991). Voraussetzung ist, dass die Eltern die deutsche Gebärdensprache kennen bzw. bereit sind, sie binnen kürzester Zeit zu lernen. Diese Gebärdensprache ist von der Lautsprache weit entfernt und ist vergleichbar mit dem Erlernen einer für Europäer schwierigen Fremdsprache, z.B. Chinesisch (SCHULTE 1989, 251). Bei der Frühförderung nach dieser Methode werden gebärdensprachfähige Gehörlose zur Unterstützung der Eltern eingesetzt, bis sie die Gebärdensprachkompetenz erworben haben. Das Konzept sieht vor, dass zu einem späteren Zeitpunkt wenigstens Kompetenz in der Schriftsprache, nach Möglichkeit auch Gebärdensprache, nach Möglichkeit auch

in der Lautsprache erworben wird. Die Probleme dieses Konzeptes wurden bereits ausgeführt (vgl. auch DILLER 1994, 1465 JUSSEN 1994).

In allen Konzepten werden inzwischen hoch entwickelte audio-visuelle Medien zur Unterstützung herangezogen, mehr oder weniger dominant.

Dass die Nutzen aller verfügbaren technischen Hörhilfen (vgl. Kap. 6.2) genutzt werden sollten, stellt eine Selbstverständlichkeit dar und bedarf keiner weiteren Hervorhebung.

Der Meinungsstreit hinsichtlich der Verwendung der einen oder anderen Methode rührt vielfach an die übergreifende Zieldiskussion in der Gehörlosenpädagogik: Soll Integration in die Gesamtgesellschaft das oberste Ziel sein, oder soll man Methoden wie Gebärdensprache oder Fingeralphabet tolerieren, die nur von den Gehörlosen untereinander – allenfalls noch ihren Lehrern – verstanden werden, womit einer Minoritätenbildung Vorschub geleistet würde. Diese Diskussion wird seit Jahren hart geführt und befindet sich offenbar noch nicht in einem Endstadium (vgl. 6.3).

Allerdings hat sich der Rahmen, innerhalb dessen die Erziehung und Bildung von hörbeeinträchtigten oder tauben Kindern erfolgen kann, nach den KMK-Empfehlungen (1994/1996) erweitert. Das bedeutet, dass auch diesen Kindern die Möglichkeit des Regelschulbesuchs – zumindest formal – offen steht. Das Resümee GÜNTHERS (2000, 91) ist zwar nicht sehr ermutigend. Er führt aus, dass sich integrative Settings „von einigen Einzelprojekten abgesehen beschränkt auf eine Entscheidung zwischen Schulen für Schwerhörige/ Gehörlose und eine überwiegend nur

Schwerhörige berücksichtigende Einzel-
¹⁵⁰⁵fallintegration.“
 Dennoch setzt eine verstärkt integrative
 Beschulung voraus, dass auch gehörlose
 Kinder frühstmöglich an die gespro-
 chene Sprache herangeführt werden, um
¹⁵¹⁰eine Kommunikation mit Hörenden zu
 ermöglichen, wobei die Problematik ei-
 ner gemeinsamen Erziehung und Bildung
 bei steigendem Hörverlust nicht über-
 sehen werden kann. Nach einer empiri-
¹⁵¹⁵sehen Studie in Schweden (Tringstedt
 1991, 146f.) ist die Gefahr sehr groß, dass
 schwer hörgeschädigte Schüler in der All-
 gemeinen Schule aufgrund ihrer Kom-
 munikationsprobleme mit Hörenden in
 eine Situation „sozialer Gehörlosigkeit“
¹⁵²⁰geraten, was dem Grundgedanken der
 gemeinsamen Erziehung diametral entge-
 gensteht.

Zusammenfassung

In der vorliegenden Diplomarbeit wird diskursanalytisch untersucht, welchen Beitrag Standardwerke der Sonder- und Heilpädagogik zur Akzeptanz des Selbstverständnisses Gehörloser als sprachliche und kulturelle Minderheit leisten. Im theoretischen Teil der Arbeit wird gezeigt, dass Gehörlosigkeit bzw. Hörverlust aus der Perspektive Gehörloser nicht primär als behinderndes Charakteristikum, sondern vielmehr als Ursprung für die Genese einer eigenen Kultur verstanden wird, deren bedeutendstes Merkmal die Gebärdensprache darstellt. Anhand von Literatur vorwiegend gehörloser AutorInnen wird der von ihnen ausgehende Gegendiskurs skizziert, der die im dominanten Spezialdiskurs überwiegend medizinische und auf Defizite konzentrierte Darstellung Gehörloser kritisiert und die von dieser Sichtweise ausgehenden unterdrückenden Mechanismen beschreibt.

Unter Anlehnung an die *Kritische Diskursanalyse* Siegfried Jägers werden im Rahmen der Diplomarbeit aktuelle sonder- und heilpädagogische Literaturbeiträge hinsichtlich der Rezeption des zuvor skizzierten Selbstbildes Gehörloser analysiert. Das Hauptaugenmerk wird hierbei auf etwaige Unterschiede zwischen dem Selbstverständnis Gehörloser und dem Inhalt der analysierten Artikel gelegt. Anschließend wird versucht, das vermittelte Bild Gehörloser aufzuzeigen und mögliche Gründe für die Abweichungen zwischen der Wirklichkeit Gehörloser und der in sonder- und heilpädagogischen Werken konstruierten herauszuarbeiten und darüber hinaus zu hinterfragen, auf Basis welcher diskursiver Ereignisse und Annahmen Differenzen zustande gekommen sind.

Als wichtiges Ergebnis wird festgestellt, dass der dominante sonder- und heilpädagogische Diskursstrang über Gehörlose noch heute dem von Gehörlosen kritisierten defizitorientierten Diskurs zuzuordnen ist, auch wenn sich bereits deutliche Hinweise auf die Übernahme von gegendiskursiven Aspekten zeigen.

Abschließend wird auf der Basis der Untersuchungsergebnisse und aktuell zu beobachtender Entwicklungen eine Einschätzung vorgenommen, wie sich künftig die Darstellung von Gehörlosen und Gehörlosigkeit innerhalb der Disziplin der Sonder- und Heilpädagogik wandeln könnte.

Abstract

This thesis uses discourse analysis to investigate the contribution made by the canon of literature on special needs education to the acceptance of Deaf people as a linguistic and cultural minority. The theoretical part of the paper shows that from the perspective of Deaf people loss of hearing is not primarily understood as a handicap but as the origin of the genesis of their own culture, the defining element of which is sign language. Utilising literature mainly of Deaf authors, the paper outlines their counter discourse that criticises the dominant specialist discourse for its overly medical, deficit oriented representation of Deaf people and describes the mechanisms of oppression resulting from this perspective.

Building on the critical discourse analysis of Siegfried Jäger, the thesis analyses current literature on special needs education regarding the reception of the identity of Deaf people described above. The main focus lies on the differences between the identity of Deaf people and the articles analysed. The paper then takes issue with the representation of Deaf people and suggests possible reasons for the discrepancies between the reality of Deaf people and the reality constructed in Literature on special needs education. Furthermore the paper questions the basic discursive events that gave rise to these discrepancies.

An important finding is that the dominant discourse about Deaf people in the literature on special needs education still belongs to the deficit oriented discourse criticised by Deaf people, even if clear evidence for the integration of counter discursive elements is beginning to show.

Finally, based on the results of this investigation and currently observable developments, the paper estimates the potential for future change regarding the representation of Deaf people within the discipline of special needs education.

Lebenslauf

PERSÖNLICHE DATEN

Name: Verena Topitz

Geburtsdatum: 02.04.1980

Staatsangehörigkeit: Österreich

Geburtsort: Oberndorf

AUSBILDUNG

1999 – 2009 Studium der Pädagogik (Bildungswissenschaft)

Spezialgebiete: Heilpädagogik und Integrative Pädagogik
Sozialpädagogik
Gender Studies

1990 – 1999 BRG Hallein

1986 – 1990 Volksschule Rif-Rehof

WEITERBILDUNG

2006 – 2008 Österreichische Gebärdensprache für Dolmetsch-Vorbereitungskurs
I-IV

2004 – 2006 Sprachenzentrum der Universität Wien: Österreichische
Gebärdensprache für Fortgeschrittene I-IV

2001 – 2002 WITAF: Österreichische Gebärdensprache für AnfängerInnen I & II

BERUFLICHE ERFAHRUNG & PRAKTIKA

Seit März 2008

Equalizent Qualifikationszentrum für Gehörlosigkeit,
Gebärdensprache, Schwerhörigkeit und Diversity Management:
Individualtrainerin für Deutsch, Bewerbungstraining &
Berufsorientierung für Gehörlose in ÖGS

Oktober 2007 – April 2008

Volkshilfe Beschäftigung – Sanspeed:
Kommunikationsunterstützung (ÖGS-Deutsch) für gehörlose
KlientInnen, Individualtrainerin für einen gehörlosen Klienten mit

geringen (Gebärden- und Laut-) Sprachkenntnissen, Basisarbeit ÖGS und Deutsch

Jänner 2006 – April 2006

Sofia - Institut für ganzheitliche Sozialforschung & ihre Anwendung - Vorbereitung und Durchführung der Präsentation der wissenschaftlichen Studie „Luzia – Lebenssituation arbeitsmarktferner Frauen mit Behinderung in Wien“

Oktober 2005 – Februar 2007

Studienbegleitung einer gehörlosen Studentin an der Universität Wien, Kommunikationsassistentin (ÖGS-Deutsch), Lernunterstützung, Anfertigung von Mitschriften

März 2004 – Juli 2004

Wissenschaftliches Praktikum: Sofia - Institut für ganzheitliche Sozialforschung & ihre Anwendung, Assistentin in der Vorbereitung und Durchführung der Präsentation der wissenschaftlichen Studie „Perspektiva - über die Lebens- und Berufssituation blinder und hochgradig sehbehinderter Frauen in Wien“

Sommer 2002

Sommerwoche „Sang und Klang“ mit hörbehinderten Kindern in Salzburg, Tätigkeit als Betreuerin

Oktober 2000 – Juli 2001

BOK - Berufsorientierungskurs für Jugendliche mit körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigungen, Tätigkeit als Stützlehrerin