

Sein ganzes Leben lang hatten Lehrer und Erzieher und Hauseltern an der Schule gesagt: "Dies ist die Art, wie die Sehenden es machen! So machen es die Hörenden!" Das höchste aller Komplimente, das einem gemacht werden konnte, wenn man blind war: "Er verhält sich wie ein Sehender", oder, wenn man taub war: "Man merkt gar nicht, daß er taub ist", und wenn man taubblind war: "Es ist genauso, als würde er sehen und hören."

"Ich möchte mit seiner Scham nichts zu tun haben. Es ist jetzt eben so. Ich bin in Ordnung, so wie ich bin. – Warum sollte ich mich schämen?"

"Ich meine nicht ... du solltest dich natürlich nicht schämen."

"Warum behandelt ihr alle mich dann wie ein Kind?"

"Mitleid", sagte sie. "Wir können nichts daran ändern. Wir stellen uns vor, taub und blind zu sein ... und..."

"Und was?"

"Wenn es mir so ginge, wollte ich nicht mehr leben."

Eine Idee durchkreuzte seine Gedanken. Eine zweite tauchte auf.

"Seid ihr deshalb so wütend, ist Irwin deshalb so verärgert; weil er alle diese Bedingungen für ein lebenswertes Leben stellt und von mir erwartet, daß ich auch diese Konditionen lebe, und wenn ich das nicht tue, fühlt er sich schuldig und wird wütend?"

(Hannah Green; *Bevor du liebst*)

Didaktische Vorüberlegungen

Leitende Gesichtspunkte

'Ich bin gehörlos!' ist ein Satz mit vielerlei Implikationen und ihn selbstbewußt äußern zu können, ist heutzutage nicht allen Gehörlosen möglich (vgl. z.B. Sieprath & Stachlewitz 1989). Eine Thematisierung der Gehörlosigkeit in der Schule, die u.a. für die Entwicklung eines solchen Selbstbewußtseins notwendig wäre, ist in den bundesdeutschen Lehrplänen nicht vorgesehen (vgl. auch Kröhnert 1982, 208): das Thema wird in der Realität des Schulalltags dementsprechend auch kaum aufgegriffen. Dies belegen u.a. die Ergebnisse einer Befragung von gehörlosen Jugendlichen und Erwachsenen sowie von GehörlosenpädagoInnen (Ueding 1988). Die Ursache für diese Nicht-Thematisierung liegt sicherlich mit in der einseitigen Ausrichtung der oralen Philosophie auf die Erziehung zur Lautsprache und für ein Leben in der hörenden Welt. Die 'orale Philosophie' ist nicht nur durch die Art und Weise gekennzeichnet, wie Lautsprache – und allgemein Bildung überhaupt – vermittelt wird, nämlich durch Sprechen und Ablesen. Mit dem Oralismus ist auch eine ganz spezifische Wahrnehmung und Bewertung der gehörlosen Welt verbunden, die selbstverständlich im pädagogischen Handeln ihre Auswirkungen zeigen. Äußerungen wie *Man tut den Kindern einen Gefallen, wenn man sie angepaßt [an die hörende Welt] macht, [...]* (Schefzyk zit. bei Kürthy 1991, 144) oder *Ich mache meine Schüler [...] lieber 'pflegeleicht' [...]* (Eckel 1984, 196) resultieren aus dieser Philosophie. Und obwohl es erklärtes Ziel ist, für die hörende Welt zu erziehen, wird trotzdem von vielen erwachsenen Gehörlosen beklagt, daß die Schule sie nicht genügend auf diese Welt vorbereitet habe (vgl. z.B. Ueding 1988, 146; Knörzer & Heesch 1989, 26). Hingegen ist es das erklärte Ziel des Hamburger Früherziehungskonzeptes ***Gehörlose für zwei Welten mit zwei Sprachen*** (Prillwitz u.a. 1991², 118) vorzubereiten, eine Zielsetzung der vorschulischen Erziehung, die in der Bildungsarbeit der Schule ihre notwendige Fortsetzung finden muß.

Die hier vorgelegten Überlegungen¹ und z.T. erprobten Vorschläge für die Unterrichtspraxis sollen hörenden LehrerInnen den Blick öffnen auf die vielfältigen Aspekte, die dieses Thema impliziert und ihnen im alten Rahmen, d.h. noch ohne die Mitarbeit gehörloser KollegInnen und ohne die mindestens gleichwertige Einbeziehung der Gebärdensprache in den Erziehungs- und Bildungsprozeß, Möglichkeiten zur Umsetzung in die Praxis aufzeigen. Dabei sollte aber nicht vergessen werden, daß diese Überlegungen von einer Hörenden kommen, zwar in Absprache und Kontakt mit gehörlosen MitarbeiterInnen, aber sicherlich nicht frei von subjektiver, d.h. in diesem Fall hörender Perspektive.

'Gehörlos' ist ein Wort, das sehr unterschiedlich verstanden werden kann, je nachdem, wer es in welchem Zusammenhang benutzt. Lange Zeit stand – und steht zum großen Teil noch immer – in der Gehörlosenpädagogik vor allem die medizinische Definition im Sinne eines Hörverlustes mit Dezibelangaben, apparativ oder operativ behandelbar, im Vordergrund. Damit ist vor allem auch die Sichtweise, 'Gehörlosigkeit ist eine Behinderung' verbunden. Dieses Verständnis wurde ergänzt durch ein funktionales, auf den Lautspracherwerb ausgerichtetes, das besagte, eine/r sei gehörlos, wenn der Lautspracherwerb nicht über das Ohr erfolgen könne. Dies führte zur Klassifizierung von Gehörlosen in eine 'prälingual' und in eine 'postlingual' ertaubte Gruppe. Die Fixierung auf eine Sprache und eine Welt wird bei dieser Klassifizierung besonders deutlich (vgl. auch Padden & Humphries 1991, 48f.): 'Lingua' ist gleich 'Lautsprache', in diesem Verständnis ist Taubheit die Erfahrung des Nicht-hören-Könnens.

Wie anders hingegen verstehen selbstbewußte Gehörlose dieses Wort. Sie nehmen mit 'gehörlos' Bezug zu ihrer Gemeinschaft und somit auch zu ihrer Gebärdensprache und den damit verbundenen kommunikativen Verhaltensweisen. Dies zeigen z.B. Padden & Humphries (1991, 42ff.), wenn sie in dem Kapitel *Die andere Mitte* ihres Buches *Gehörlose. Eine Kultur bringt sich zur Sprache* darlegen, was 'gehörlos' für sie bedeutet und was es nicht bedeutet. Dabei wird vor allem bei den Zuschreibungen 'ein bißchen schwerhörig' und 'stark schwerhörig' der andere Bezugspunkt deutlich, gesetzt von Menschen, **die sich selbst** als gehörlos bezeichnen. 'Die andere Mitte', der Bezugspunkt oder auch der Ursprung des Maßstabes ist das Verhalten und somit auch das Sprachverhal-

¹ Wesentliche Anregungen erhielt ich von Ueding (1988). Ihre Examensarbeit *Die Auseinandersetzung mit der Gehörlosigkeit an Schulen für Gehörlose unter besonderer Berücksichtigung familiärer und gesellschaftlicher Aspekte* gehört zu einer Reihe von Münchner Examensarbeiten zu diesem Themenkomplex.

ten Gehörloser. Schwerhörige, die sich eher den Hörenden und deren (Sprach-)Verhaltensweisen anpassen, weichen folglich stärker von diesem Bezugspunkt ab, sind also 'stärker schwerhörig'. Für Hörende sind die selben schwerhörigen Menschen aber aufgrund ihres (Sprach-)Verhaltens wie Hörende eben nur 'leicht schwerhörig' (vgl. Abb. 1). In diesem Bezugsrahmen ist Gehörlosigkeit die Erfahrung, gebärden zu können. 'Die andere Mitte' ist ein anschauliches Beispiel für die Notwendigkeit des anderen als *Spiegelung für das eigene Sein und der eigenen und kollektiven Geschichte* (Weber 1985, 340). Der Bericht von Groce über die Gemeinschaft von Gehörlosen und Hörenden auf Martha's Vineyard gibt Aufschluß über die sozialen Ursachen der Bedeutung von 'Behinderung'.

Innerhalb dieser Bezüge müssen gehörlose SchülerInnen einen Standpunkt finden. Sie müssen lernen, die Vielfalt der Bedeutungen wahrzunehmen und sie zu akzeptieren. Dies sind u.a. Ziele, die mit Hilfe dieser Unterrichtseinheiten realisiert werden sollen. Es ist das erklärte Ziel dieser Unterrichtsvorschläge, den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit zu geben, selbst zu sagen 'Ich bin gehörlos!', auch wenn sie sich damit von der Gruppe der Hörenden in bewertender Form unterscheiden wollen (vgl. dazu Ueding 1988, 64).

Die Vielfalt der Standpunkte macht auch folgende Erzählung einer **hörenden** Mutter eines inzwischen erwachsenen, nicht-hörenden Sohnes deutlich: Dieser besuchte gemeinsam mit anderen Nicht-Hörenden die Schule für Schwerhörige. Nach Realschulabschluß gingen einige dieser SchülerInnen an die Kollegschule nach Essen. Die Eltern äußerten Bedenken folgender Art: Dort würden sie ja nun mit **richtigen** Gehörlosen zusammentreffen mit denen

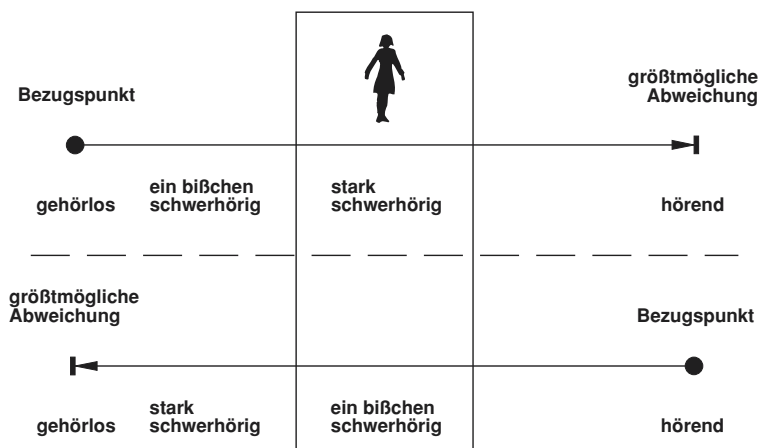


Abb. 1: 'Die andere Mitte'

sie sicherlich gebärden würden. Dies aber würde sich auf ihre Sprechfertigkeiten negativ auswirken.

Wenn ich im folgenden den Ausdruck 'gehörlos' verwende, so ist er immer mit seinen vielfältigen Bedeutungsbezügen gemeint, durchaus aber mit der Betonung auf der Zugehörigkeit zur Gehörlosengemeinschaft und der Verwendung der Gebärdensprache.

Ich habe auf die Zielsetzung des Hamburger Früherziehungskonzeptes hingewiesen, die eine Befähigung zum Leben in zwei Welten umfaßt. Diese 'Zwei-Welten-Theorie'², die seit etwas über zehn Jahren (wieder³) in der Diskussion der Gehörlosenpädagogik auftaucht, bedarf einiger klärender Worte. Diese sollen auch die Notwendigkeit des Themas 'Ich bin gehörlos' in der Schule weiter begründen.

Die Sichtweise von den zwei Welten impliziert eine Öffnung der hörenden GehörlosenpädagogInnen für die Lebensrealität von gehörlosen Erwachsenen. Diese Öffnung bedeutet vor allem, den Stellenwert, den die Gehörlosengemeinschaft und die in ihr verwendete Gebärdensprache einnimmt, zu sehen und anzuerkennen. Sie heißt aber auch zu sehen und anzuerkennen, daß das gemeinsame Berufsleben mit Hörenden meist nur einen äußerst eingeschränkten, oft sogar stark behinderten lautsprachlichen Kontakt umfaßt. Sowohl mittels Sprechen und Ablesen auf seiten der Gehörlosen und Sprechen und Hören auf seiten der Hörenden als auch mittels Schreiben und Lesen kommt es kaum zu befriedigenden Kontakten in der Welt der Hörenden. So finden die meisten Gehörlosen ihr 'Wir' in der Welt der Gehörlosen. Die Welt der Hörenden das sind 'die Anderen'. Für beide Gruppen muß nun von Gehörlosen eine jeweils verschiedene soziale Identität gebildet werden und im Ausgleich mit der personalen Identität eine Ich-Identität gefunden werden (vgl. Ding 1985; Ueding 1988; Hintermair & Voit 1990; Ahrbeck 1992). Beide Welten gilt es so – in ihrer Realität für Gehörlose – in der Erziehung und Bildung zu berücksichtigen. Die *Ausblendung von Identitätshorizonten* (Mollenhauer 1974², 105f.), wie sie durch die orale Erziehung geschieht, führt zu extre-

² Es handelt sich dabei nicht um eine konsistente Theorie im Sinne eines *System[s] wissenschaftlich begründeter Aussagen zur Erklärung bestimmter Tatsachen od. Erscheinungen u. der ihnen zugrundeliegenden Gesetzmäßigkeiten* (Duden-Fremdwörterbuch 1982). Ich verwende den Ausdruck 'Zwei-Welten-Theorie' lediglich im Sinne einer Sichtweise.

Groces Bericht über das Zusammenleben Gehörloser und Hörender auf *Matthäus's Vineyard* legt nahe, daß eine 'Zwei-Welten-Theorie' für diese Gemeinschaft nicht angemessen ist.

³ In Frankreich und den USA scheint während einer gewissen Zeitspanne des 19. Jahrhunderts, die Lane aus der Sicht Laurent Clercs in seiner Geschichte der Taubheit *Mit der Seele hören* schildert, diese Sichtweise als Selbstverständlichkeit verbreitet gewesen zu sein.

men Folgeerscheinungen, die keineswegs als unabänderlich zur Gehörlosigkeit gehörend anzusehen sind. Ueding (1988, 2) und auch Wisch (1992, 44) berichten von einer dieser Folgen, die sicherlich viele schon beobachtet haben: Auch ältere gehörlose Kinder denken, sie werden hören können, wenn sie erst einmal erwachsen sind.

Mit der Anerkennung der Lebensrealität Gehörloser und somit der ihrer Gemeinschaft als eine Welt, für die Gehörlose gezielt und bewußt erzogen werden sollten, geht die Einbeziehung der Gebärdensprache in den Erziehungs- und Bildungsprozeß einher. Ebenso hätte die Anerkennung der Gehörlosen als sprachliche Minderheit zur Folge, daß eine bewußte Erziehung zur Gehörlosengemeinschaft erfolgen muß. Einem offiziellen Status der Gehörlosen als sprachliche Minderheit müßte ein Sprachschutzprogramm (vgl. Fthenakis et al. 1985, 319ff.), das als ein Ziel die Erhaltung der Minderheitensprache hat, folgen. Ein Sprachschutzprogramm oder Emanzipationsmodell fördert auch bewußt die kulturelle Identität seiner SchülerInnen. Denn erst auf dieser Basis ist es Angehörigen von Minderheiten möglich, sich für die Kultur der anderen zu öffnen.

*Wenn eine Minderheit nicht lernt, ihre eigene Kultur **bewußt** zu akzeptieren und wertzuschätzen, kann sie nicht wirkliches Verständnis und Achtung von seiten der dominierenden Gesellschaft erwarten und auch selber nicht aufgeschlossen für deren Kultur sein.*

(Fthenakis et al. 1985, 213. Herv. R.P.)

Eine solche Öffnung beeinflusst wiederum in positiver Weise den Zweitsprachenerwerb, denn dieser wird primär durch affektive Variablen entschieden (vgl. Fthenakis et al. 1985, 200), während Ungewißheit bezüglich der ethnischen Zugehörigkeit äußerst ungünstig für die kognitive Entwicklung ist und in Wechselwirkung mit dem Niveau der Sprachfähigkeit steht (vgl. Fthenakis et al. 1985, 204. Vgl. 176ff. für die Diskussion von 'ethnischer Identität').

Somit findet die Thematisierung der Gehörlosigkeit in der Schule ihre Begründung von zwei Seiten her, zwei Seiten die eng miteinander verknüpft sind:

- Die 'Zwei-Welten-Theorie' mit dem Blick auf die Lebensrealität Gehörloser erfordert die Berücksichtigung beider Welten im Gegensatz zu der oralen Erziehung mit ihrem Ausschluß des Identitätshorizontes der Gehörlosengemeinschaft.
- Die Identitätsentwicklung einer sprachlichen Minderheit mit dem Ziel einer geglückten Balance zwischen personaler Identität und 'alter' sozialer Identität (Bezug: Minderheitengruppe) so-

wie 'neuer' sozialer Identität (Bezug: Mehrheitengruppe) und der Möglichkeit der Wahl für das Individuum erfordert ein bilingual-bikulturelles Programm mit der Förderung der Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes.

Von einer bilingual-bikulturellen⁴ Gehörlosenschule sind wir aber in der BRD noch relativ weit entfernt. Nur sehr vereinzelt sind an den Schulen gehörlose LehrerInnen tätig⁵, die die Vermittlung der Gehörlosengemeinschaft und die damit verbundenen Unterrichtsinhalte übernehmen, die das Leben Gehörloser in der hörenden Welt mit seinen vielfältigen Aspekten (vgl. S. 20ff.) aus der Sicht Gehörloser thematisieren könnten. Wir hörenden LehrerInnen sollten uns bewußt sein, daß wir hierfür in der Regel nicht die idealen Personen sind. Weder die Minderheitensprache, noch die an sie gekoppelten, die Erfahrungen strukturierenden Wahrnehmungen und die daraus resultierenden Werte, noch das Leben als Gehörlose in der hörenden Welt kennen wir aus eigener Erfahrung. So sollten wir Hörenden uns ernsthaft fragen, inwiefern wir wirklich vorbildhaft für gehörlose Kinder sein können. Wenn es z. B. darum geht, Einkaufen in Einzelhandelsgeschäften zu üben, dafür individuelle Kommunikationsstrategien zu entwickeln, kann dann ein/e Hörende/r hierbei tatsächlich **glaubhaft** Vorschläge machen? Eine Übergangslösung liegt in der Heranziehung erwachsener Gehörloser als Berichtende, als GesprächspartnerInnen für bestimmte Themenbereiche. Welche positive Auswirkungen solche Kontakte auf gehörlose SchülerInnen haben, zeigt beispielhaft der in Abb. 2 abgedruckte Auszug aus einem Schreibtelefon-Gespräch eines gehörlosen Schülers mit seiner früheren Lehrerin: Die Tatsache, daß eine Gruppe erwachsener Gehörloser sich offensichtlich beruflich mit der Gebärdensprache beschäftigt, gibt gehörlosen Kindern eine positive Identifikationsmöglichkeit. Aber nicht alle Aspekte, die mit der Thematisierung von Gehörlosigkeit zusammenhängen, bedürfen notwendigerweise einer gehörlosen Person, um adäquat im Unterricht umgesetzt werden zu können. Eine alleinige Konzentration auf diese Punkte – vielleicht weil sie ohne die Einbeziehung Gehörloser realisiert werden könnten – würde allerdings an der Intention der hier vorgelegten Unterrichtsvorschläge vorbeigehen.

4 Angela Staab machte mich darauf aufmerksam, daß im Hinblick auf Gehörlose eine Unterscheidung zwischen 'Gehörlosenkultur' und 'Gebärdensprachkultur' notwendig sei. 'Gehörlosenkultur' sei vor allem geprägt von der Unterdrückung innerhalb der letzten 100 Jahre, während 'Gebärdensprachkultur' eine positive Selbstidentifikation der Gruppenmitglieder voraussetze.

5 Die Umfrageergebnisse von Rehling (1981) dürften heute kaum höhere Zahlen ergeben: An den Schulen für Gehörlose in der BRD waren fünf Gehörlose als LehrerInnen beschäftigt.

Die Feststellung, daß für eine stabile Identitätsentwicklung im Verständnis der 'Zwei-Welten-Theorie' gehörlose Bezugspersonen in der Schule notwendig sind, führt zu der Frage, welche Rolle hörende LehrerInnen bei und für die Identitätsentwicklung, bei der Thematisierung von Gehörlosigkeit spielen können. Geht man davon aus, daß zum/r KlassenlehrerIn in der Regel ein enger, vertrauensvoller Kontakt besteht, dann ist diese/r oft Anlaufstation für die Mitteilung von Negativerlebnissen in der hörenden Welt bzw. er/sie beobachtet solche. Diese gilt es aufzugreifen und auch ohne die Eigenerfahrung als Gehörlose/r dabei zu helfen, eine realistische Einschätzung solcher Erfahrungen zu ermöglichen. Es gilt Bewältigungsstrategien zu entwickeln und den Negativerfahrungen anderes, Positives gegenüberzustellen (vgl. z.B. den Aspekt 'Einkaufen', S. 51 und 57).

Zur weiteren Beantwortung dieser Frage ist es hilfreich, einen genaueren Blick auf die 'Zwei Welten' zu werfen und insbesondere die Struktur der 'Hörenden Welt' für Gehörlose genauer als bisher geschehen (z.B. bei Ahrbeck 1992, 26f.), zu analysieren. Die 'Welt der Hörenden' ist für Gehörlose kein einheitliches Gebilde, in dem sie überall auf gleiche Realitäten stoßen! Insbesondere unter dem Aspekt der Kommunikation, aber auch hinsichtlich Einstellungsfragen ist diese Welt unterschiedlich gegliedert. Je nachdem, auf welche/n Hörende/n Gehörlose treffen, kann sich die Kommunikation verschieden gestalten. Sie wird unterschiedlich sein in Abhängigkeit von den Gebärden-(Sprach-)kenntnissen, die wiederum mit dem Informationsgrad und der Qualität des Wissens über Gehörlosigkeit bei den Hörenden zusammenhängen (vgl. Abb. 3). Einige der Inhalte der verschiedenen Themenbereiche, die unter das Oberthema 'Ich bin gehörlos!' fallen, werden von dem Wissen um diese Strukturiertheit der 'Hörenden Welt' berührt.

Abb. 2: ST-Gespräch zwischen gehörlosem Schüler und seiner ehemaligen Lehrerin

Hier ergeben sich auch Ansatzpunkte für die Rolle von hörenden LehrerInnen bei dieser Thematik. Ein schulisches Erziehungs- und Bildungskonzept, dem ein Früherziehungsprogramm mit dem Ziel vorausgeht, gehörlose Kinder für zwei Welten und zwei Sprachen zu befähigen, kann darauf aufbauen, daß schon gehörlose SchulanfängerInnen u.a. durch die Erfahrung von gelungener Kommunikation mit anderen Gehörlosen, mit gehörlosen Erwachsenen, ein positives Selbstbewußtsein entwickeln konnten. Indem diese Erfahrung in der Gehörlosenschule von den hörenden LehrerInnen als eine positive Erfahrung anerkannt wird und indem die dabei verwendete Gebärdensprache als der Lautsprache gleichwertige Sprache akzeptiert wird, bieten sich Anknüpfungspunkte, dieses so gewonnene Selbstwertgefühl zu bewahren, um es für belastendere Situationen zur Darstellung von Identität nutzen zu können. Dabei sollte aber ins Bewußtsein gerufen werden, daß Gleichwertigkeit zweier Sprachen im Prinzip auch deren Verwendung und Behandlung im Unterricht impliziert.

Hörende LehrerInnen an der Schule für Gehörlose sind in der Regel solche, die über 'Wissen über Gehörlose' verfügen und dieses Wissen in adäquates Kommunikationsverhalten umsetzen können. Sie unterscheiden sich allerdings (heutzutage) im Hinblick auf ihre Gebärden-(Sprach-)Kenntnisse. Insofern spiegeln sie den kleineren Teil der hörenden Welt wider. Im Kontakt mit ihnen können gehörlose SchülerInnen in dem Schonraum, den Schule bietet, Realerfahrungen in der Kommunikation mit unterschiedlichen Gruppen von Hörenden machen. Ebenso bietet Unterricht die Möglich-

Informationsgrad Gebärden- (Sprach-)Kenntnisse	Wissen über Gehörlosigkeit	kein Wissen über Gehörlosigkeit
Gebärdensprache	prozentualer Anteil gering, z.B. Lehrpersonal, DolmetscherInnen, Verwandte	X
LBG	prozentualer Anteil gering	X
keine	prozentualer Anteil etwas größer	prozentualer Anteil groß

Abb. 3.: Ausschnitt aus den Varianten innerhalb der hörenden Welt

keit, Wirklichkeit zu konstruieren: Auch die Situation 'Kommunikation mit Hörenden ohne Gebärden-(Sprach-)Kenntnisse und ohne Wissen über Gehörlosigkeit' kann simuliert, für den Ernstfall geprobt werden. So kann **Identitätsdarstellung** gegenüber Hörenden, können individuelle Interaktionsstrategien geübt werden (vgl. 'Kontaktaufnahme zu fremden Hörenden', S. 50f. und 56f.). Die Verunsicherung, die oftmals in der Kommunikation zwischen uninformierten Hörenden und Gehörlosen besteht, schreiben Gehörlose und insbesondere gehörlose Kinder sich selber zu, anstatt zu sehen, welchen Anteil Hörende daran haben. Jede/r von uns, die/der nicht mit Gehörlosen aufgewachsen ist, weiß aber – erinnert er/sie sich an ihre ersten Kontakte mit (erwachsenen) Gehörlosen – wie stark die Verunsicherung durch unser eigenes Verhalten geprägt ist. Wir hörenden LehrerInnen können die von uns in der Kommunikation mit Gehörlosen gemachten emotionalen und affektiven Erfahrungen den gehörlosen SchülerInnen vermitteln und somit dazu beitragen, die Fähigkeit zur **Rollendistanz**, **Empathie** und **Ambiguitätstoleranz** aufzubauen. Voraussetzung dafür ist allerdings, daß die hörenden LehrerInnen über entsprechende Erfahrungen mit Gehörlosen über den schulischen Rahmen hinaus verfügen – Uedings Umfrage zeigt, daß dies nicht immer der Fall ist (1988, 106ff.) – und sich diese Erfahrungen sowie auch eventuell vorhandenen kollektive Stigmata, bewußt gemacht haben. Identitätsdarstellung, Rollendistanz, Empathie und Ambiguitätstoleranz sind die von Krappmann (vgl. die Darstellung bei Ahrbeck 1992, 36ff. und Abb. 4) in die Diskussion gebrachten individuellen, flexiblen identitätsfördernden Fähigkeiten. Sie sind die Merkmale der Ich-Identität. Die Bewußtmachung von Erfahrungen der SchülerInnen im Umgang mit Hörenden fördert insbesondere die Fähig-

Rollendistanz	Die Fähigkeit, sich Normen gegenüber reflektierend verhalten zu können.
Empathie	Die Fähigkeit, Rollenerwartungen anderer zu antizipieren.
Ambiguitätstoleranz	Die Fähigkeit, widersprüchliche Rollenbeteiligungen und divergierende Motivationsstrukturen bei sich und anderen nebeneinander bestehen zu lassen.
Rollendarstellung	Die Fähigkeit, die eigene Identität in Interaktionen darzustellen.

Abb. 4: Identitätsfördernde Fähigkeiten bei Krappmann

keit zur Rollendistanz. Ist ein vertrauensvoller Kontakt zwischen hörenden LehrerInnen und gehörlosen SchülerInnen gegeben, besteht in der Schule die Möglichkeit, sich über die **Bewertung dieser Erfahrungen** im Kontakt mit den jeweils 'anderen' auszutauschen. Dieser Austausch dürfte zu einer vorurteilsfreieren Sicht beitragen und ein selbstsichereres Auftreten fremden Hörenden gegenüber ermöglichen.

Spätestens an dieser Stelle dürfte deutlich werden, worum es bei der Thematisierung von Gehörlosigkeit in der heutigen Gehörlosenschule auch geht: Es geht um die Benennung und An-Erkennung von Differenzen. Es geht darum, nicht länger zu verschleiern, daß wir als hörende LehrerInnen zu den Anderen gehören, daß wir anders sind. Diese Differenzen betreffen m.E. vor allem den Bereich der Bewertungen, folglich also auch den der Bedeutungen, und sie beeinflussen somit eigentlich jede Kommunikation zwischen Gehörlosen und Hörenden. Ein weiteres Beispiel hierfür sind die verschiedenen Bedeutungen von Geräuschen, von akustischen Informationen durch Gehörlose und Hörende (vgl. dazu auch Padden & Humphries 1991, 86ff.). Vor allem kommt es darauf an, sich die eigenen, zwar subjektiven, aber doch gruppenspezifischen Bedeutungen bewußt zu machen (vgl. die unterschiedlichen Themenvorschläge auf den Seiten ••., die sich auf 'Bedeutungen' beziehen). Dies heißt natürlich nicht, daß es keine Gemeinsamkeiten gibt. Aber die positive, vorwärtsgerichtete, gleichberechtigte Nutzung dieser Gemeinsamkeiten ist erst auf der Basis der offenen Anerkennung der Differenzen möglich. In einem anderen Zusammenhang spricht hooks davon, daß es darum geht *anzuerkennen, daß wir geteilt und geteilter Meinung sind und Strategien [...] entwickelt werden müssen*, um Ängste, Vorurteile, Mißgunst, Konkurrenz usw. zu überwinden (hooks zit. bei Hark 1990, 44). Erst auf einer solchen Grundlage könne es zur Kommunikation statt zu einem bloßen Meinungs-Austausch kommen. Indem u.a. in der Schule dieses 'demokratische Differenzkonzept' (Prenzel zit. bei Hark 1990, 55) vorbildhaft zwischen Hörenden und Gehörlosen praktiziert würde, und zwar nicht beschränkt auf die Zeit des Unterrichts, in dem Gehörlosigkeit explizit thematisiert wird, wäre auch die Basis gelegt für die Benennung und An-Erkennung heterogener Lebensweisen innerhalb der gehörlosen Welt.

Ich möchte dies an dem Beispiel 'Kommunikation zwischen Hörenden und Gehörlosen' verdeutlichen. Obwohl die hörenden LehrerInnen um die Kommunikation zwischen Hörenden und Gehörlosen wissen, ist eine solche Kommunikation – solange die Hörenden in der Mehrheit oder in den mächtigeren Positionen sind – von den kommunikativen Verhaltensweisen der Hörenden be-

stimmt und in gewisser Hinsicht lautsprachlich orientiert. Dies zeigen nicht nur Videoanalysen solcher Kommunikationssituationen (z.B. Kluwin 1981 und Erting 1985), sondern auch eigene Erfahrungen in solchen Gesprächsrunden. Die schulische Kommunikationssituation bietet nun einerseits die Möglichkeit, daß sich hier ein 'demokratisches Differenzkonzept' herausbildet. Andererseits können sich hier neue, beiden Gruppierungen gerecht werdende Muster herausbilden, insbesondere dann, wenn erwachsene Gehörlose als LehrerInnen an den Gehörlosenschulen tätig sind. Beides setzt aber einen Reflexionsprozeß voraus. Die gehörlosen SchülerInnen zu einer Reflexion dieser Situation zu führen, ist ein wichtiger Schritt auf deren Weg zu mehr Kritikfähigkeit und wird ihnen eine bessere In-Anspruchnahme demokratischer Rechte ermöglichen. Durch die Möglichkeit, solche Kommunikationssituationen benennen und beurteilen zu können, werden sie auch in die Lage versetzt, verändernd Einfluß zu nehmen.

Auch die gehörlose Welt bedarf im Hinblick auf ihre Strukturiertheit einer genaueren Betrachtung. Jede Gemeinschaft, so einheitlich sie sich auch nach außen hin darstellen mag, ist in sich wiederum heterogen und umfaßt Untergruppierungen, zu denen ein Individuum gehören kann, sich zugehörig fühlen kann, gegen die es sich abgrenzen kann, zu denen es nicht gehören will oder kann. Im Hinblick auf die Thematisierung von Gehörlosigkeit in der Gehörlosenschule scheint es mir wichtig, das Augenmerk auf die Gruppe der mehrfachbehinderten⁶ Gehörlosen zu lenken. Mehrfachbehinderte gehörlose Kinder gehören, wie Eckert (1991, 64ff.) – aus der Sicht eines Hörenden – betont, zu den gehörlosen Kindern. Innerhalb der Gemeinschaft gehörloser Jugendlicher und Erwachsener haben sie bisher allerdings – wie auch bei der Beschulung – eher eine Randposition eingenommen. Geglückte Integration in die Gehörlosengemeinschaft ist auf Einzelpersonen beschränkt, also die Ausnahme. *Die allmähliche Hinwendung der Verbände der Gehörlosen auch zu Problemen der mehrfachbehinderten Gehörlosen* (Eckert 1991, 72) bedarf einer Vorbereitung in der schulischen Erziehung. Nicht nur muß auch den mehrfachbehinderten Gehörlosen die Möglichkeit gegeben werden, selbstbewußt äußern zu können 'Ich bin gehörlos!', sondern auch die Nicht-Mehrfachbehinderten müssen neben dem Trennenden (personale Identität) auch den Blick für das Gemeinsame mit dieser Gruppe (soziale Identität) entwickeln. Das Gleiche könnte auch auf die gehörlosen Kinder mit Eltern aus anderen Kulturkreisen zutreffen.

⁶ Auf die Bedeutung des Ausdrucks 'mehrfachbehindert' will ich hier nicht näher eingehen. Vgl. dazu z.B. die Ausführungen von Eckert 1991, 61ff.