



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Just a little respect –

Die Betrachtung der Gehörlosenpädagogik in Österreich unter
Aspekten von Pädagogiken der Anerkennung“

Verfasserin

Eva Hochmayr

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Henning Schluss

Danksagung

Der Weg vom Beginn eines Studiums bis zu dessen Ende kann ein spannender und auch komplizierter sein. Es gibt viele, die mich in unterschiedlicher Form unterstützt haben, sei es am Anfang oder am Ende. Einigen von ihnen gebührt mein ausdrücklicher Dank für die Begleitung durch einen wichtigen Teil meines bisherigen Lebens.

In erster Linie, danke ich meinem Vater Albrecht und meiner Mutter Inge, die mich durch ihre liebevolle Erziehung hierher gebracht haben und durch deren Vertrauen und Geduld ich mich immer anerkannt fühlen konnte. Darüber hinaus haben sie mich nicht nur finanziell sondern auch tatkräftig unterstützt als das Ende des Studiums nicht mehr weit war. Danke euch beiden ganz herzlich für eure Unterstützung und dafür, dass ihr mir diesen Weg ermöglicht habt!

Ich möchte mich auch bei Dennis und Nina bedanken, die mich einerseits in grammatikalischer und lexikalischer Hinsicht wie auch in seelischer und kulinarischer Form unterstützt haben.

Ohne euch beiden wäre ich nicht wo und wer ich heute bin.

Danke an Sonja für dein offenes Ohr, deine Geduld und deine Anregungen. Du hast es immer geschafft, mich in stressigen Zeiten auch einmal abzulenken und mich zum Lachen zu bringen.

Ich danke meinem Onkel Karl für die Zeit, die Mühe und die höchst hilfreichen Verbesserungsvorschläge. Deine Unterstützung hat diese Arbeit in großem Maße aufgewertet.

Danke an Kathi, dass du deine Erfahrung und dein Wissen mit mir geteilt hast!

Ich möchte mich auch bei meinen Mädls, Anna und Lisa, bedanken, die mir immer Hoffnung gaben und mich nicht verzweifeln ließen. Danke auch an Nina für den produktiven Austausch und dein herzliches Wesen.

Ein herzliches Dankeschön an meinen Diplomarbeitsbetreuer Univ.-Prof. Dr. Henning Schluss für die großartige Betreuung, die zahlreichen Anregungen und neuen Perspektiven, die sie mir immer wieder eröffnet haben. Ich danke auch Univ. Ass. Mag. Dr. Sattler, deren Hilfestellungen den Weg zu der vorliegenden Arbeit mitbereitet haben.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benützt und ich mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Die Diplomarbeit wurde von mir weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Datum, Ort

Unterschrift

„Achtung verdient, wer erfüllt, was er vermag.“

Sophokles

Inhaltsverzeichnis

1	<i>Einleitung</i>	1
1.1	Problemstellung	1
1.2	Forschungsvorhaben und Forschungsfrage	3
1.3	Arbeitsschritte	4
2	<i>Gehörlosenpädagogik</i>	7
2.1	Gehörlosigkeit	7
2.2	Gebärdensprache	8
2.3	Spracherwerb	10
2.3.1	Lautsprachliche Erziehung für Gehörlose	12
2.3.2	Das bilinguale Konzept.....	14
3	<i>Anerkennungstheorien</i>	17
3.1	Anerkennungstheorie nach Axel Honneth	17
3.1.1	Die Anerkennungsform der Liebe	18
3.1.2	Die Anerkennungsform des Rechts	19
3.1.3	Die Anerkennungsform der Solidarität.....	21
3.1.4	Parallelen zwischen Axel Honneths „Kampf um Anerkennung“ und der „Allgemeinen Pädagogik“ Dietrich Benners.....	26
3.2	Pädagogik der Anerkennung nach Hafenecker, Henkelborg und Scherr	28
3.2.1	Anerkennung in der pädagogischen Praxis.....	28
3.2.2	Subjektivität und wechselseitige Anerkennung.....	30
3.2.3	Soziale und gesellschaftliche Aspekte der Anerkennung innerhalb der Pädagogik	32
3.3	Pädagogik der Vielfalt nach Annedore Prengel	34
3.3.1	Der demokratische Differenzbegriff.....	34
3.3.2	Kernaspekte der Pädagogik der Vielfalt	36
3.4	Der Identitätsbegriff nach George H. Mead	39
3.4.1	Sprache als Voraussetzung für Identität	39
3.4.2	Der Begriff des verallgemeinerten Anderen.....	40
3.4.3	Das 'Ich' und das 'ICH'	42
3.4.4	Der Geist als Produkt gesellschaftlicher Prozesse.....	43
4	<i>Anerkennung in der österreichischen Gehörlosenpädagogik</i>	45

4.1	Die Anerkennung der Gehörlosigkeit	45
4.2	Bilinguale Erziehung als Ausdruck der Anerkennung der Gehörlosigkeit.....	48
4.3	Identitätsbildung gehörloser Menschen.....	55
4.4	Der Lehrplan der Sonderschulen für gehörlose Kinder in Bezug auf Anerkennungsformen	61
4.4.1	Die UN-Behindertenrechtskonvention.....	72
4.5	Anerkennung innerhalb der Arbeitswelt.....	76
4.6	Möglichkeiten von Gleichheit und Verschiedenheit durch die Öffnung der Gesellschaft	83
5	<i>Die schwedische Gehörlosenpädagogik</i>	87
6	<i>Resümee</i>	93
I	<i>Verzeichnisse.....</i>	101
II	<i>Anhang.....</i>	113

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Gehörlose Menschen zählen in allen Ländern der Welt nicht nur zu einer gesellschaftlichen Randgruppe sondern auch zu einer sprachlichen Minderheit. Die Anerkennung ihrer Gehörlosigkeit an sich und auch deren Sprache, der Gebärdensprache als Erstsprache, spielt eine wichtige Rolle in Bezug auf deren gesamten Lebensweg. In Österreich wurde die Gebärdensprache, ÖGS, als eigenständige Sprache 2005 anerkannt, sie wird bis heute jedoch nicht als Erst- und Unterrichtssprache verwendet (vgl. Krausneker 2006, 23). Nachdem ich das Werk „Stumme Stimmen“ von Oliver Sacks (Sacks 2001) gelesen hatte, in dem die Probleme der rein lautsprachlichen Erziehung für Gehörlose aus linguistischer Sicht beschrieben werden, wusste ich, dass ich diese Thematik in meiner Diplomarbeit behandeln möchte. Da ich selbst einige Gebärdensprachkurse am Spracheninstitut der Universität Wien besucht hatte und dadurch Erfahrungen mit gehörlosen Menschen sammeln konnte, wurde dieses Thema mehr und mehr zu einer Herzensangelegenheit.

Gehörlose Kinder, vor allem von hörenden Eltern, wachsen in Österreich großteils mit der Lautsprache als ihre Muttersprache auf. Durch die Unmöglichkeit einer ganzheitlichen Erfassung der Lautsprache durch Gehörlose kann ein Erlernen auf dem Niveau einer Muttersprache kaum gelingen. Trotz aller Bemühungen der Eltern, die ihre Kinder zu Logopäden oder Hörtrainern schicken, bleibt die Lautsprache oftmals hauptsächlich nur Werkzeug der Alltagsbewältigung (vgl. Krausneker, Schalber 2006/2007, 136).

Mittlerweile wird von linguistischer Seite immer wieder betont, dass der Verlauf des Erwerbs der Gebärdensprache, dem Erwerb der Lautsprache gleichgesetzt werden kann (vgl. Bures 2002, 34). Trotzdem konnte sich das bilinguale Konzept, dass die Gebärdensprache als Erstsprache und die Lautsprache als Zweitsprache vorschlägt, in Österreich bisher nicht durchsetzen.

Die Umstellung, des in Österreich bestehenden Konzeptes der lautsprachlichen

Erziehung und Unterrichtung von gehörlosen Kindern auf das bilinguale Konzept, ist aus bildungspolitischer Sicht mit viel Aufklärungsarbeit und finanziellem Aufwand verbunden. Dafür ist, nicht nur die Aufgeschlossenheit der Gesellschaft, insbesondere der Eltern, notwendig, auch die LehrerInnen in den Sonderschulen für gehörlose Kinder müssen auf diesen Schritt gut vorbereitet werden. Und dies insbesondere in Bezug auf, die oft unzureichenden Gebärdensprachkompetenzen, die durch Schulungen erweitert werden müssten (vgl. Sacks 2001, 57f).

Liest man sich in die bestehende Literatur ein, die sich mit der Situation von gehörlosen Menschen in den Ländern beschäftigt, in denen eine Erziehung und Bildung nach lautsprachlicher Methode vorherrscht, ist schnell erkennbar, dass immer wieder dieselben Problemstellungen auftreten.

Ein großer Teil dieser Arbeiten beschäftigt sich mit der sprachlichen Situation von Gehörlosen und den daraus folgenden Konsequenzen für deren Entwicklung.

Eine Frage, die sich mir hier stellte war, ob die Auseinandersetzung mit der Diskussion über die Erstsprache von Gehörlosen immer eine sprachliche oder entwicklungstheoretische sein muss, oder ob sie auch eine anerkennungstheoretische sein kann. Daher habe ich meine Arbeit dahingehend ausgerichtet, mich dem Thema Gehörlosenpädagogik schwerpunktmäßig nicht von Seiten des linguistischen Aspektes anzunähern, sondern einen neuen heilpädagogischen Zugang über Möglichkeiten von Anerkennungserfahrungen zu schaffen. Damit werden Möglichkeiten der Entfaltung von Eigenschaften und Bedürfnissen Gehörloser geschaffen. Auch hier spielt die Sprache eine tragende Rolle, doch nur insofern, als dass sie zur Ermöglichung von Erfahrungen der Anerkennung beiträgt.

Die Anerkennungstheorie von Axel Honneth stellt in dieser Arbeit das grundlegende Theoriemodell mit den Formen der Anerkennung, Liebe, Recht und Solidarität dar, die in verschiedenen Lebenssituationen von Gehörlosen eingeflochten werden. Axel Honneth setzt sich in seiner Theorie „Kampf um Anerkennung“ (Honneth 1994) mit einem der Grundgedanken von Hegels Jenaer Schriften auseinander und schreibt, dass „die Struktur einer solchen Beziehung der wechselseitigen Anerkennung (ist) in allen Fällen die gleiche (ist): stets wird ein Subjekt in dem Maße, in dem es sich in bestimmten seiner Fähigkeiten und Eigenschaften durch ein anderes Subjekt anerkannt

weiß und darin mit ihm versöhnt ist, zugleich auch Teile seiner unverwechselbaren Identität kennenlernen und somit dem anderen auch wieder als ein Besonderes entgegengesetzt sein“ (Honneth 1994, 30f). Die wechselseitige Anerkennung, wie Honneth sie in diesem Zitat schildert, ermöglicht also das Erfahren der eigenen Persönlichkeit und der eigenen Fertigkeiten im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Umwelt als geachtet. Die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Kriterien, die vorgeben, welche Eigenschaften und Fähigkeiten nun zur Anerkennung führen können, ist vor dem Hintergrund der österreichischen Gehörlosenpädagogik Hauptaufgabe dieser Arbeit. Ich betrachte dabei nicht nur die schulischen und sprachlichen Aspekte der Gehörlosenpädagogik, sondern auch die verschiedenen Entwicklungsmöglichkeiten in, emotionaler, kognitiver, schulischer, beruflicher wie auch identitätstheoretischer Hinsicht. Denn wie auch innerhalb des Methodenstreits von Befürwortern der bilingualen Erziehung Gehörloser immer wieder betont wird, hat das Sprachdefizit im weiteren Verlauf des Lebens eines gehörlosen Menschen für Hörende kaum vorstellbare Konsequenzen (vgl. Breiter 2005,18).

1.2 Forschungsvorhaben und Forschungsfrage

Anhand der Anerkennungsformen von Axel Honneth und diversen Studienergebnissen zur Entwicklung von Gehörlosen überprüfe ich, ob Verhältnisse der Anerkennung ermöglicht bzw. geschaffen werden können und inwiefern diese zum Ausdruck kommen. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die zur Verfügung stehenden sprachlichen Möglichkeiten und der Bildungs- und Berufssituation von gehörlosen Menschen gelegt. Im Bereich der Bildung wird des Weiteren der Lehrplan für Sonderschulen für gehörlose Kinder im Hinblick auf die Anerkennung von deren Bedürfnissen und Fähigkeiten analysiert.

Da Axel Honneth kein Pädagoge ist und daher sein „Kampf um Anerkennung“ (Honneth 1994, 73 – 279) als ein gesellschaftstheoretisches und -kritisches Konzept bezeichnet werden kann, werden darüber hinaus auch die „Pädagogik der Vielfalt“ nach Annedore Prengel (Prengel 1995, 49-196) und die „Pädagogik der Anerkennung nach Benno Hafenegger, Peter Henkenborg und Albert Scherr (Hafenegger, Henkenborg,

Scherr 2007, 8 – 58) deren beider Grundlage die Anerkennungstheorie Axel Honneths ist, miteinbezogen. Die Identitätstheorie von George Herbert Mead „Geist, Identität und Gesellschaft“ (Mead 1973, 180 – 270), dessen Erkenntnisse auch Axel Honneth in seine Theorie aufgenommen hat, bindet auch den gesellschaftlichen Aspekt in diese Arbeit mit ein.

Die Forschungsfrage, die sich anhand der erwähnten Theorien und des Problemfeldes formulieren lässt, lautet:

Sind Formen der Anerkennung im Sinne der Anerkennungstheorie von Axel Honneth, der „Pädagogik der Anerkennung“ von Benno Hafeneger, Peter Henkenborg und Albert Scherr und der „Pädagogik der Vielfalt“ nach Annedore Prengel sowie Möglichkeiten der Identitätsbildung nach George H. Mead in der österreichischen Gehörlosenpädagogik zu finden und inwiefern kommen diese zum Ausdruck?

1.3 Arbeitsschritte

Nach der Einleitung werde ich im zweiten Kapitel die Debatte um die Gehörlosenpädagogik in Österreich beschreiben und dabei auf einige, für die Arbeit wesentliche, Teilbereiche der Gehörlosenpädagogik genau eingehen. Dies beinhaltet die Definition des Begriffs der Gehörlosigkeit und der Gebärdensprache. Des Weiteren wird der Verlauf des Erwerbs der Lautsprache dem der Gebärdensprache gegenübergestellt. Den Schluss dieses Kapitels bildet die Auseinandersetzung mit der lautsprachlichen Erziehung gehörloser Kinder und des bilingualen Konzepts.

Im dritten Kapitel findet sich die Auseinandersetzung mit den Anerkennungstheorien nach Axel Honneth, die die theoretische Basis dieser Arbeit darstellt. Des Weiteren wird die Pädagogik der Anerkennung nach Hafeneger, Henkenborg und Scherr sowie die Pädagogik der Vielfalt nach Annedore Prengel erklärt, die beide Aspekte der Theorie von Honneth aufgegriffen haben. Auch die Identitätstheorie nach George H. Mead wird in diesem Kapitel einen Platz finden, da sie ebenfalls die Theorie Honneths

zur Grundlage hat.

Das vierte Kapitel beinhaltet die Verbindung der, in Kapitel zwei beschriebenen Aspekte der Gehörlosenpädagogik und den, in Kapitel drei dargestellten theoretischen Aspekten von Pädagogiken der Anerkennung. Anhand linguistischer und pädagogischer Studien analysiere ich den Aspekt der Anerkennung der Liebe in Auseinandersetzung mit den Entwicklungsmöglichkeiten von gehörlosen Kindern durch die sprachliche Frühförderung.

Die Anerkennungsform des Rechtes wird anhand einer Analyse des Lehrplans der Sonderschule für gehörlose Kinder, sowie Aspekten der UN-Behindertenkonvention behandelt. Weiters gehe ich auf die Anerkennungsform der Solidarität in Bezug auf die Chancen von Gehörlosen innerhalb der Arbeitswelt und deren momentane berufliche Situation ein. Der letzte Teil dieses Kapitels thematisiert die Darstellung der Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Identitätsbildung von gehörlosen Kindern und die theoretische Auseinandersetzung mit der Identitätsbildung nach Mead.

Das fünfte Kapitel beschreibt die sprachliche und gesellschaftliche Situation von gehörlosen Menschen in Schweden um ein vergleichendes Beispiel einer Methode der Integration und Anerkennung Gehörloser darzustellen.

Das sechste Kapitel ist eine Zusammenfassung der Ergebnisse, die gewonnen werden konnten und soll andererseits bestehende Problemfelder aufzeigen.

Der siebte Teil dieser Arbeit beinhaltet die Verzeichnisse, bestehend aus dem Literaturverzeichnis, dem Verzeichnis der Internetquellen, den gesetzlichen Verordnungen, die direkt oder indirekt in dieser Arbeit zitiert wurden, sowie dem Abbildungsverzeichnis.

Im Anhang befinden sich die Abstract auf Deutsch und Englisch sowie der Lebenslauf.

2 Gehörlosenpädagogik

Das folgende Kapitel behandelt einleitend die Themenbereiche Gehörlosigkeit und Gebärdensprache. Es vermittelt dem Leser einerseits eine klare Bestimmung des Begriffs der Gehörlosigkeit und andererseits erläutert es das System der Gebärdensprache als vollwertige Sprache. Diese Begriffsklärungen sind das nötige Hintergrundwissen, um in weiterer Folge das Verständnis hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfrage zu gewährleisten.

Es wird des Weiteren insbesondere auch auf den Spracherwerb, die lautsprachliche und bilinguale Erziehung gehörloser Kinder, eingegangen, da speziell der Methodenstreit um die Sprachwahl in der Erziehung gehörloser Kinder im Zusammenhang mit den gewählten Theoriemodellen (siehe Kap. 3) einen bedeutenden Platz in dieser Arbeit einnimmt.

Zuletzt werden die gesellschaftlichen und gesetzlichen Gegebenheiten in der österreichischen Gehörlosenpädagogik skizziert.

2.1 Gehörlosigkeit

In Österreich leben etwa **8.000 bis 10.000** Gehörlose, das bedeutet etwa jeder tausendste Mensch ist gehörlos, und ca. **400.000** Menschen, die von Hörbeeinträchtigungen wie etwa Altersschwerhörigkeit betroffen sind (vgl. Fuchs 2009, 9).

Gehörlosigkeit, im medizinischen Fachterminus als Taubheit bezeichnet, lässt sich sowohl medizinisch als auch sprachlich in mehrere Formen unterteilen. In der Medizin spricht man von absoluter oder praktischer Taubheit. Unter absoluter Taubheit versteht man den völligen Hörverlust während die praktische Taubheit als das ausschließliche Wahrnehmen können vereinzelter Geräusche und Töne definiert wird. das Wahrnehmen von vereinzelter Geräuschen und Tönen definiert wird. (vgl. a.a.O., 10)

Des Weiteren differenziert man zwischen vererbter Taubheit und erworbener Taubheit, beispielsweise durch eine Krankheit oder einen Unfall. Die erworbene Taubheit lässt

sich in drei Formen unterteilen: die **pränatale**, **perinatale** und die **postnatale** Taubheit. Bei der pränatalen Taubheit tritt der Hörverlust bereits vor der Geburt ein; diese kann durch eine Erkrankung der Mutter während der Schwangerschaft entstehen. Perinatale Ertaubung entsteht meist durch Komplikationen während der Geburt des Kindes. Unter postnataler Taubheit versteht man den Verlust der Hörfähigkeit nach der Geburt, welcher meist durch Infektionserkrankungen, die auf das Innenohr des Kindes übergreifen, entsteht (ebenda).

Gehörlosigkeit lässt sich des Weiteren anhand sprachlicher Komponenten unterscheiden; in der Linguistik spricht man von prälingualer Taubheit - der Hörverlust ist vor der Aneignung der Lautsprache eingetreten, perilingualer Taubheit – der Verlust des Hörvermögens tritt in einer Entwicklungsphase des Kindes ein, in dem der Spracherwerb noch nicht abgeschlossen ist, und postlinguale Taubheit - der Lautspracherwerb ist zum Zeitpunkt des Hörverlustes bereits abgeschlossen (vgl. Fischer 2000, 294).

Der Begriff *taubstumm* ist eine veraltete Bezeichnung für gehörlose Menschen, der dem Irrglauben unterliegt, Gehörlose könnten weder sprechen noch hören. Aus diesem Grund wird dieser Begriff von der Gehörlosengemeinschaft auch abgelehnt, da gehörlose Menschen zwar das Gesprochene nicht hören können, jedoch durchaus in der Lage sind, Laute zu produzieren (vgl. Krausneker 2006, 21).

2.2 Gebärdensprache

Die verschiedenen Gebärdensprachen entwickelten sich über einen langen Zeitraum zu komplexen Sprachsystemen. Wie die Lautsprachen unterscheiden sich auch die Gebärdensprachen nach Ländern und Regionen durch eigene Dialekte (vgl. Fuchs 2009, 17).

In diesem Zusammenhang postuliert Breiter „*die entwickelte Gebärdensprache*“ (Breiter 2005, 21) als „*strukturierte und linguistisch als vollwertig anerkannte Sprache, in der auch abstrakte Sachverhalte dargestellt, Emotionen ausgedrückt oder Gedichte*

vorgetragen werden können“ (ebenda).

Gebärdensprachen zählen, wie auch Lautsprachen, zu den verschiedenen komplexen Sprachsystemen, die sich über einen langen Zeitraum hinweg entwickelt haben. Dabei unterscheiden sie sich nach Ländern und Regionen mit eigenen Dialekten (vgl. Fuchs 2009, 17). Sie machen sich Kommunikationskanäle zu Nutze, die einerseits nicht manuell erzeugt werden, wie Gesichtsausdruck, Mundbilder und Gesten, und andererseits manuelle, wie Handformen, -stellungen und Ausführungsstellen (vgl. Jarmer 1997, 32f; vgl. Hackl 2009, 28).

Es lassen sich sechs Handformen, die in allen bisher bekannten Gebärdensprachen als Grundhandformen beobachtet wurden, erkennen (ebenda). Diese erlernt ein gehörloses Kind auch als erstes. Gebärden können sich in deren Bedeutung alleine in der Handstellung unterscheiden. Dabei wesentlich ist in welcher Weise die Finger und die Hände zueinander positioniert werden (vgl. a.a.O., 33f; vgl. Hackl 2009, 29). Gebärden werden im sogenannten Gebärdenraum ausgeführt. Wie und auf welche Weise Bewegung innerhalb einer Gebärde ausgeführt wird, besagt folgende Regelung: bilden beide Hände die gleiche Handform, so bewegen sich beide; werden unterschiedliche Handformen gebildet, wird die Bewegung von der dominierenden Hand ausgeführt während die andere ihre Position beibehält (vgl. a.a.O., 34; vgl. Hackl 2009, 29). Unter der dominierenden Hand versteht man die rechte Hand bei Rechtshändern bzw. die Linke bei Linkshändern.

Allein sechs Handformen kommen in allen Gebärdensprachen vor:



Abb. 7: Die sechs Grundhandformen

(Abb. 1)

Oliver Sacks beschreibt in seinem Werk „Stumme Stimmen“ (Sacks 2001, Stumme Stimmen) die Gebärdensprache als eine Sprache, die sich sowohl der lexikalischen, der grammatischen wie auch der syntaktischen Ebenen bedient und sich diese zu Nutze macht. Doch gelingt es der Gebärdensprache anders als der Lautsprache darüber hinaus Inhalte gleichzeitig, gleichberechtigt wie auch vielschichtig auszudrücken (vgl. Sacks 2001, 132). In diesem Zusammenhang schreibt Sacks weiter, „Die „Oberfläche“ der Gebärdensprache mag einfach aussehen, wie die der Gestik oder der Mimik, aber man stellt bald fest, dass dies eine Täuschung ist: Was so einfach aussieht, besteht in Wirklichkeit aus unzähligen räumlichen Mustern, die dreidimensional ineinander verschachtelt sind“ (a.a.O., 132).

2.3 Spracherwerb

In diesem Kapitel wird der Verlauf des Spracherwerbs von Gebärdensprache und Lautsprache gegenübergestellt und deren Parallelen aufgezeigt.

Der Spracherwerb eines Kindes lässt sich in verschiedene Phasen unterteilen. So

unterscheidet man die Lallphase oder Brabbelphase, das Ein-Wort-Stadium bzw. Ein-Gebärden-Stadium, das Zwei-Wort-Stadium bzw. Zwei-Gebärden-Stadium und das Drei- und Mehr-Wort-Stadium bzw. Drei- und Mehr-Gebärden-Stadium (vgl. Bures 2002, 26-30).

Bereits in den ersten Lebenswochen gibt ein Säugling unbewusst Laute von sich, unabhängig davon ob das Kind gehörlos oder hörend ist, mit denen es Bedürfnisse wie Hunger oder Schmerz wie auch Affekte wie Freude oder Aufregung mitteilt. Diese Phase, die Lallphase, ist der erste Schritt zum Spracherwerb. Das Baby erkennt bereits die unterschiedlichen Reaktionen der Bezugsperson auf die verschiedenen Laute und benutzt diese als erstes Kommunikationsmittel in seiner Umgebung. Bei gehörlosen Kindern, die mit Gebärdensprache aufwachsen, entstehen in dieser Zeit neben den Lauten auch erste gebärdenähnliche Gesten. Diese Gesten dienen, genau wie die Laute des hörenden Kindes, der Bezugnahme auf seine Umwelt. Etwa mit acht Monaten lassen sich Rhythmus und Melodie in den Lauten des hörenden Kindes erkennen, die meist jenen der Mutter ähneln. Durch die Reaktionen auf die Lalläußerungen des Säuglings werden die Laute mit Bedeutungen für das Kind versehen (vgl. a.a.O., 26f).

Gegen Ende des ersten und Anfang des zweiten Lebensjahres gelingt es Kindern die Laute zu kombinieren und erste Worte zu produzieren. Dabei ist es dem Kind möglich, einfache Wörter zu bilden; sie formulieren Ein-Wortsätze. Bei gehörlosen Kleinkindern findet, wie bei einem hörenden Kind die Ein-Wort-Phase, das Ein-Gebärden-Stadium statt. Diese Phasen unterscheiden sich jedoch wesentlich im zeitlichen Vorkommen; die ersten bewussten Gebärden werden bereits mit etwa sechs Monaten gebildet. Eine Erklärung für diesen gravierenden Unterschied ist die Bildhaftigkeit der Gebärden, die es möglicherweise dem Säugling erleichtert, einen direkten Bezug zu seinem Umfeld durch Formen herzustellen. Diese Vermutung ist jedoch mit Vorsicht zu genießen, da nur etwa ein Drittel der Gebärden ikonischen, d.h. bildhaften Charakter hat und man bei Säuglingen sowohl das Produzieren von ikonischen, als auch nicht-ikonischen Gebärden beobachtet hat (vgl. a.a.O., 27ff).

Ein weiterer Grund dafür könnte sein, dass die Bewegung und Kontrolle der Arm- und Handmuskulatur dem Baby leichter fällt, als die der Gesichtsmuskulatur und, dass Gebärden leichter als Sprachlaute wahrgenommen werden. Aus linguistischer Sicht

werden diese ersten Gebärden noch nicht als Gebärden gewertet, da sie nur Bezugnahmen auf Gegenstände sind und nicht zusammenhangslos produziert werden können. Der Zeitraum der Erst-Gebärden-Phase wird zeitlich mit Ende des ersten Lebensjahres angesetzt. Mit einem Jahr kann ein gehörloses Kind also erste Gebärden, auch Namensgebärden, bilden und es verwendet keine Zeigegesten mehr (ebenda).

Mitte des zweiten Lebensjahres steht einem Kind ein zunehmend wachsender Wortschatz zur Verfügung. Diesen nutzt es meist dazu, Wünsche und Bedürfnisse zu kommunizieren. Es gelingt dem Kind jetzt auch Wörter unabhängig von einer bestimmten Situation zu verstehen und zu verwenden. Auch bei gehörlosen Kindern lässt sich in dieser Zeit das Kombinieren von zwei Gebärden beobachten (vgl. a.a.O., 29f).

Ab etwa dem dritten Lebensjahr gelingt es dem Kind grammatikalische Strukturen der Sprache, wie Konjugation und Deklination, zu erkennen und zu verwenden. Diese Drei- und Mehr-Wort-Phase dauert bis etwa zum sechsten Lebensjahr an. Damit vergleichbar ist die Drei- und Mehr-Gebärden-Phase bei gehörlosen Kindern. In dieser Zeit also, vom dritten bis zum sechsten Lebensjahr, eignen sich Kinder, sowohl hörende, als auch gehörlose, die gesamte Sprachstruktur an. Sie erweitern ständig ihren Wortschatz und lernen komplexe Satzkonstellationen zu produzieren und zu verstehen (vgl. a.a.O., 30f).

Daraus lässt sich ableiten, dass der Erwerb der Laut- und Gebärdensprache gleichwertig und vergleichbar ist (vgl. a.a.O., 34).

2.3.1 Lautsprachliche Erziehung für Gehörlose

Im Fokus vieler Gehörlosenpädagogen, so auch in Österreich, steht die Integration von Gehörlosen in die hörende Gesellschaft, die durch das Erlernen der Lautsprache als erste Sprache möglich gemacht werden kann (vgl. Bures 2002, 68).

Da der Zugang zur Lautsprache über das Gehör bei gehörlosen Menschen nicht möglich ist, muss die Lautsprache künstlich aufgebaut werden. Sowohl das Ablesen vom Mund

wie auch die orale Kommunikation sind für Gehörlose nur sehr schwer zu erlernen. Dazu sind Fähigkeiten wie *„kombinatorisches Denken, prüfendes Abwägen logischer Wahrscheinlichkeiten und ständiges selbsttätiges gedankliches Ergänzen von Wahrnehmungsfragmenten“* (Breiter 2005, 10) Voraussetzung. Durch Mundablesen kann nur ein Teil der übermittelten Informationen verstanden werden. Breiter bezieht sich hier auf eine Studie von Richtberg, die besagt, dass etwa ein Drittel der Inhalte verstanden werden können (vgl. Richtberg 1980, 7; vgl. Breiter 2005, 10).

Vertreter der Ansicht, dass Gehörlosen nur Zugang zur Lautsprache geboten werden soll, werden als Oralisten, ihre Grundsätze als Oralismus bezeichnet.

Krausneker beschreibt die wichtigsten Argumente der oralistischen Denkrichtung wie folgt:

- Gebärdensprachen seien keine echten Sprachen
- Gebärdensprachen seien nicht so leistungsfähig wie Lautsprachen
- Die Verwendung von Gebärdensprachen wirke hemmend auf den „wahren“ Spracherwerb
- Gebärdensprachkompetenz verhindere die Integration in die hörende Gesellschaft (vgl. Krausneker 2006, 71ff).

Mittlerweile wurde festgestellt, dass lautsprachliche Erziehung für Gehörlose einige gravierende Konsequenzen für deren Lebenssituation mit sich bringt. Beispielsweise ergeben sich für Gehörlose *„eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten mit der hörenden Umwelt, die wiederum einen Kreislauf zum Teil problematischer sozialer Auswirkungen in Gang setzen:*

- Informationsdefizite im Bereich praktischer Lebensprobleme ebenso wie in der Allgemeinbildung*
- psychosoziale Probleme – Isolation, Probleme mit der Ausbildung und der Erwerbsarbeit*
- enger sozialer Zusammenhalt von Gehörlosengemeinschaften durch ihre eigene Sprache (Gebärdensprache) und Kultur“* (Breiter 2005, 18).

Gehörlose Kinder, die lautsprachlich erzogen wurden, können bei Schuleintritt ein

Gesamtvokabular, aktiv wie auch passiv, von etwa 250 - 500 Wörtern aufweisen. Im Vergleich dazu verfügen hörende Kinder in diesem Alter über ein Vokabular von 3.000 - 3.800 Wörtern. (vgl. Krausneker 2006, 34) Darüber hinaus kann Kommunikation in Lautsprache nur im Zweiergespräch oder in kleinen Gruppen, auf den Gehörlosen ausgerichtet, funktionieren (vgl. Jussen, Claußen 1991, 277).

Wisch schreibt, in Bezug auf verschiedene Konzepte des Oralismus, es gehe *„primär gar nicht um die Entwicklung des Kindes, auch nicht um die Entfaltung seiner kommunikativen Möglichkeiten mit all den wichtigen Implikationen für eine gelungene Persönlichkeitsentwicklung (zu gehen), das Wichtigste ist die Sprechfähigkeit, das artikulierte Ausformen der Mehrheitssprache. Alles andere wird dem untergeordnet“* (Wisch 1990, 232).

2.3.2 Das bilinguale Konzept

Unter Bilingualismus oder auch Zweisprachigkeit versteht man im Allgemeinen den gleichzeitigen Spracherwerb von zwei Sprachen, wobei eine der Sprachen eine dominantere Stellung einnimmt als die andere. In der Gehörlosenpädagogik wird unter bilingualer Erziehung das Erlernen einer Erst- und Zweitsprache verstanden. Grundlegende Kriterien dafür sind, dass sowohl die jeweilige Lautsprache in einem Land, als auch die regionale Gebärdensprache eine gleichwertige Stellung einnehmen. Beide Sprachen werden gut beherrscht, wobei die erwachsenen Bezugspersonen eine Vorbildrolle einnehmen sollen (vgl. Krausneker 2006, 81).

Durch bilinguale Erziehung lassen sich positive Auswirkungen auf die Entwicklung gehörloser Kinder beobachten, wie etwa

- *„Ausbildung einer angemessenen sprachlich-kommunikativen Kompetenz,*
- *spontaner Spracherwerb mit einem intuitiven Regelerwerb,*
- *Spracherwerb als motiviertes sprachliches Handeln in sozialen Kontexten,*
- *erfahrungsbezogene Verbindung von Begriffsbildung und Sprachgebrauch,*
- *Entwicklung eines altersgemäßen funktionalen Sprachgebrauchs in Bereichen wie Handlungsregulierung, Verhaltenssteuerung, Interaktion, Wissensvermittlung,*

*Wissenserfragen, imaginativer Sprachgebrauch u.a.m.,
–altersgemäße Entwicklung der mit den inter- und intrapersonalen Sprachfunktionen
zusammenhängenden Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Leistungen im emotionalen,
sozialen und kognitiven Bereich,
–Entfaltung eines positiven Selbstwertgefühls und einer stabilen Identität als
Gehörloser“ (Prillwitz 1990, 27).*

Breiter bezieht sich auf eine Studie von Quigley und Paul, die besagt, dass auf Basis einer vollständig erlernten ersten Sprache, eine zweite Sprache viel leichter und besser gelernt werden kann, ohne dass dies die Sprachkompetenz der ersten Sprache beeinflusst (vgl. Quigley/ Paul 1984, 169; vgl. Breiter 2005, 11). *„Im Falle der Gehörlosen bedeutet dies,“* so Breiter, *„dass die Beherrschung einer standardisierten, hoch entwickelten Gebärdensprache auch das Erlernen der Laut- und Schriftsprache erleichtern würde“* (Breiter 2005, 21).

Demgemäß ist das Erlernen der Gebärdensprache als Erstsprache und darauf aufbauend der Lautsprache als zweite Sprache für Gehörlose am Förderlichsten.

Dem zweisprachig erzogenen, gehörlosen Kind gelingt es eigene Bedürfnisse und Wünsche auszudrücken. So kann es sich in der gehörlosen und hörenden Gesellschaft als anerkannt erfahren. Dies fördert die Entwicklung des Selbstbewusstseins und des Selbstvertrauens und hat in vielerlei Hinsicht eine positive Auswirkung auf den weiteren Bildungs-, Berufs- bzw. Lebensweg.

3 Anerkennungstheorien

In diesem Kapitel werden nun die Anerkennungstheorie von Axel Honneth, die Pädagogik der Anerkennung nach Hafeneger, Henkelborg und Scherr, die Pädagogik der Vielfalt nach Prengel sowie der Identitätsbegriff nach Mead beschrieben. Anhand derer werden in einem darauffolgenden Teil die Aspekte der Gehörlosenpädagogik in Österreich betrachtet.

3.1 Anerkennungstheorie nach Axel Honneth

Axel Honneths Theorie des Kampfes um Anerkennung basiert auf den Schriften Hegels und der Sozialpsychologie von Mead, anhand derer er ein „intersubjektivitätstheoretisches Personenkonzept“ (Honneth 1994, 8) erstellt hat. Die Theorie Honneths wurde als Basis für diese Arbeit gewählt, da sich dieser auf gesellschaftskritische Weise bemüht, eine Theorie über „die Möglichkeiten einer ungestörten Selbstbeziehung“ (ebenda) und deren Abhängigkeit von Erfahrungen der Anerkennung zu schaffen (ebenda).

Der Theorie von Axel Honneth (Honneth 1994, Kampf um Anerkennung, 173 – 279) steht der Grundgedanke der Anerkennung als Voraussetzung für ein Individuum, sich selbst als autonomes und wertgeschätztes Subjekt erleben zu können, im Mittelpunkt. Die Anerkennung durch andere als Ausgangsprinzip für die Selbstanerkennung eines Menschen soll in jedem Lebensbereich, ob in zwischenmenschlichen Beziehungen, rechtlichen Belangen oder der gesellschaftlichen Wertschätzung als fähiges Subjekt, umgesetzt werden können.

Honneth unterscheidet drei Anerkennungsformen, die der Liebe, des Rechts und der Solidarität, welchen er folgende Bedeutung beimisst: *„Die Anerkennungsformen der Liebe, des Rechts und der Solidarität bilden intersubjektive Schutzvorrichtungen, die jene Bedingungen äußerer und innerer Freiheit sichern, auf die der Prozess einer ungewungenen Artikulation und Realisierung von individuellen Lebenszielen*

angewiesen ist“ (Honneth 1994, 279).

3.1.1 Die Anerkennungsform der Liebe

Liebe meint dabei die emotionale Zuwendung in primären Beziehungen, die es einem Kind ermöglicht, Selbstvertrauen aufzubauen. Für ein Subjekt, insbesondere für ein Kleinkind, ist es wichtig erkennen zu können, dass die Zuneigung der Bezugsperson auch nach Phasen der Trennung aufrecht erhalten bleibt. Dadurch ergibt sich für das Individuum die Möglichkeit erkennen zu können, dass seine Unabhängigkeit Anerkennung findet. Es findet einerseits eine Möglichkeit der Erfahrung von Freiheit beider Personen statt, und andererseits bleibt die emotionale Bindung wechselseitig bestehen. Die Anerkennungsform der Liebe meint daher eine, von Zuneigung angeleitete, Unterstützung zur Selbstständigkeit. Das Subjekt soll also Unabhängigkeit im Wissen um die bleibende Zuwendung seiner Bezugsperson erlernen. Durch die Abgrenzung, die sowohl vom Subjekt, als auch von dessen Bezugsperson gewollt veranlasst wird, entsteht für das Subjekt das Selbstvertrauen, welches zur Autonomie als eigenständiges Mitglied der Gesellschaft führt (vgl. Honneth 1994, 173f).

Es gibt nicht nur Formen der Anerkennung sondern Honneth unterscheidet zusätzlich auch drei Formen der Missachtung dieser Anerkennung, welche im Gegensatz zur emotionalen Zuwendung, die Misshandlung und Vergewaltigung sein können (vgl. a.a.O., 211).

Durch die Missachtung der Anerkennung der freien Verfügung eines Individuums über seinen Körper, wie es bei Misshandlung und Vergewaltigung passiert, erfolgt eine persönliche Erniedrigung der Person und dadurch ein destruktiver Eingriff in die Selbstbeziehung eines Menschen. Das Subjekt erfährt, nicht wie es in primären liebevollen Beziehungen gelernt, nicht dass es psychisch wie auch physisch als autonom verfügbares Individuum respektiert wird, sondern eine grobe Verletzung des angeeigneten Selbstvertrauens, des Vertrauens in sich selbst (vgl. a.a.O., 214f).

Hörende Eltern versuchen oftmals unbewusst durch den sogenannten Diagnoseschock

die Gehörlosigkeit ihres Kindes ungeschehen zu machen, indem das Kind nur lautsprachlich erzogen wird. Dies jedoch schließt die vollständige Anerkennung ihres Kindes, welche auch die Gehörlosigkeit inkludieren würde, aus. Doch, so schreibt Brenner, abgesehen von der Funktion der Sprache als Kommunikationsmittel, beeinflusst Sprache darüber hinaus auch unser Denken, unsere Wahrnehmung, Kultur und Identität, und somit die Gesamtentwicklung eines Menschen. Der Aspekt der Wahl des sprachlichen Zugangs zum Kind, welcher die Basis für einen adäquaten Austausch darstellt, spielt also eine wesentliche Rolle für die Entwicklung des Kindes (vgl. Brenner 2005, 12f). Der Aspekt der Anerkennung einer Person mit all ihren Stärken und Schwächen, wird im vierten Kapitel im Hinblick auf die Möglichkeiten der Förderung und der Beschränkung von Entwicklungsschritten behandelt.

3.1.2 Die Anerkennungsform des Rechts

Recht versteht sich bei Honneth als gleiches Recht für alle Mitglieder der Gesellschaft und die sich daraus ergebende Möglichkeit der Entwicklung der Selbstachtung. Des Weiteren müssen moralisch kompetente Personen einen gewissen Grad an Autonomie erlangen, welchen sie durch intersubjektive Anerkennung gewinnen.

Honneth unterstellt, dass eine Rechtsordnung nur dann gerechtfertigt sein kann, wenn allen sie partizipierenden Individuen die Fähigkeit, autonom und moralisch zu handeln, zuerkannt wird.

Die Rechtswissenschaften unterscheiden drei Bereiche von Rechten, die einer Person zugestanden werden können:

erstens die liberalen Freiheitsrechte, damit sind die Rechte gemeint, die ein Subjekt davor schützen, dass unbefugt in ihr Leben, ihre Freiheit und ihr Eigentum eingegriffen wird.

Zweitens die politischen Teilnahmerechte, die die Teilnahme an öffentlichen Prozessen der Meinungsbildung beschreiben, und

drittens die sozialen Wohlfahrtsrechte, die Individuen das Recht auf Teilnahme an der fairen Verteilung von Gütern zugestehen (vgl. a.a.O., 186f).

Honneth schreibt weiter, dass individuelle rechtliche Ansprüche, unabhängig eines

sozialen Status, zu sehen sind. In diesem Sinne kann Gleichheit gewährleistet werden, die keine Bevorzugung von Einzelpersonen zulässt. Unabhängig davon wie wirtschaftlich stark ein Subjekt sein mag, wird es als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft mit allen staatsbürgerlichen Rechten anerkannt (ebenda).

Jedem Einzelnen wird, indem ihm Rechte zugestanden werden, ermöglicht, eigenes, autonomes Handeln, als von anderen anerkannt wahrzunehmen. Es kann die Selbstachtung, die die Entwicklungsmöglichkeit für das Subjekt gewährt, als Auswirkungen von Rechten gesehen werden. So wie das Selbstvertrauen das Resultat von gelungenen Liebesbeziehungen ist, wird durch Anerkennung in primären zwischenmenschlichen Beziehungen die Heranbildung einer Basis der Psyche ermöglicht, welche die Voraussetzung für das Vertrauen in die eigenen Bedürfnisse darstellt. So kann es einem Menschen auch gelingen, Achtung sich selbst gegenüber durch Erfahrungen der Anerkennung von anderen, entgegenzubringen (vgl. a.a.O., 192). Erst wenn Rechte allgemein, also für alle Gesellschaftsschichten und -gruppen gelten und keine Minderheiten ausgeschlossen werden, kann ein Individuum Rechte als Grundlage dafür nehmen, sich als ein zur Autonomie fähiges, anerkanntes Wesen zu begreifen (ebenda).

Die Möglichkeit jedes Einzelnen, seine Rechte gerichtlich einzufordern und geltend zu machen, führt ihm stets vor Augen, dass er in der Gesellschaft als vollwertiges und autonomes Mitglied anerkannt wird. In Betracht der genannten Aspekte kann sich nun eine Person als Mitglied einer Gesellschaft betrachten, die dieselben Rechte und Eigenschaften teilt, welche ihre Teilnahme an der öffentlichen Meinungsbildung gewährleistet. Dadurch wird ein positiver Selbstbezug ermöglicht, den Honneth als die „Selbstachtung“ bezeichnet (vgl. a.a.O., 194f).

Eine Form der Missachtung, der Entrechtung, führt dazu, dass sich ein Individuum von der Gesellschaft als autonome Rechtsperson, zu deren Eigenschaften moralische Zurechnungsfähigkeit zählt, als ausgeschlossen erlebt. Macht ein Subjekt die Erfahrung, dass ihm die Fähigkeit zur moralischen Urteilsbildung aberkannt wird, geht dies einher mit dem Verlust an Selbstachtung und damit verliert es die Chance, sich selbst als gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft wahrzunehmen (vgl. a.a.O., 216).

Die Anerkennungsform des Rechtes ist in Bezug auf die Gehörlosenpädagogik in Österreich insofern interessant zu betrachten, da anhand einer Analyse des Lehrplans der Sonderschule für gehörlose Kinder und der UN-Behindertenrechtskonvention dargestellt wird, inwiefern Anerkennung in diesen verankert ist. Wichtige Faktoren bei der Betrachtung dieser gesetz(esähn)lichen Verordnungen, sind die Begriffe der Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit, die in diesem Zusammenhang thematisiert werden.

3.1.3 Die Anerkennungsform der Solidarität

Bei der Anerkennung des Rechtes wird die Person als solche anerkannt. Im Unterschied dazu meint die Anerkennung der Wertschätzung die Bewertung von individuellen Fähigkeiten und Charakteristika (vgl. Honneth 1994, 183f).

Solidarität beschreibt für Honneth Erfahrungen von Achtung sowie rechtlicher Anerkennung von Menschen und das, daraus resultierende, Selbstwertgefühl bzw. die, daraus resultierende, Selbstschätzung. Das Individuum kann sich selbst und seine Fähigkeiten bzw. Leistungen als Gewinn und wertvollen Beitrag für die Gesellschaft wahrnehmen (vgl. a.a.O., 209). Diesbezüglich stellt Honneth fest, *„Das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft gibt die Kriterien vor, an denen sich die soziale Wertschätzung von Personen orientiert, weil deren Fähigkeiten und Leistungen intersubjektiv danach beurteilt werden, in welchem Maß sie an der Umsetzung der kulturell definierten Werte mitwirken können; (...) Je mehr die ethischen Zielvorstellungen für verschiedene Werte geöffnet sind und ihre hierarchische Anordnung einer horizontalen Konkurrenz gewichen ist, umso stärker wird die soziale Wertschätzung einen individualisierenden Zug annehmen und symmetrische Beziehungen schaffen können“* (a.a.O., 198).

Durch diese Öffnung der, als zulässig geltenden, Möglichkeiten der Lebensführung, stehen nicht mehr die kollektiven Eigenschaften im Mittelpunkt. Es sind vielmehr die individuell aus der jeweiligen Lebensgeschichte heraus erarbeiteten Fähigkeiten, die Kriterien für die Bewertung von sozialer Wertschätzung schaffen (vgl. a.a.O., 203).

Der Kampf um diese soziale Wertschätzung entsteht dadurch, dass Personen immer wieder versuchen ihre eigenen Leistungen, unter Bezugnahme auf die allgemeinen Ziele der Gesellschaft, aufzuwerten. Minderheiten sollte es daher immer öfter gelingen, auf unbeachtete, jedoch wertvolle Eigenschaften und Fähigkeiten aufmerksam zu machen. So kann ihr Wert von der Gesellschaft erkannt und ihr Ansehen entsprechend gesteigert werden (vgl. a.a.O., 205f). Honneth beschreibt dies mit folgenden Worten, „ (...) *noch sind nämlich die Leistungen, für deren gesellschaftlichen Wert der einzelne sich anerkannt finden mag, so wenig von den typisierten Kollektiveigenschaften seines Standes abgehoben, dass er auch nicht sich selbst als individuiertes Subjekt, sondern nur die Gruppe in ihrer Gesamtheit als Adressat der Wertschätzung empfinden kann. Die praktische Selbstbeziehung, zu der eine derartige Erfahrung von Anerkennung die Individuen gelangen lässt, ist daher ein Gefühl des Gruppenstolzes oder der kollektiven Ehre; darin weiß der Einzelne sich als Mitglied einer sozialen Gruppe, die gemeinsam Leistungen zu erbringen in der Lage ist, deren Wert für die Gesellschaft von all ihren übrigen Angehörigen anerkannt wird*“ (a.a.O., 207f).

Erfahrungen der sozialen Wertschätzung ermöglichen einer Person den Aufbau von Vertrauen in die eigenen Leistungen und eben diese als gesellschaftlich wertvoll anerkannt zu finden. Diese Form der Anerkennung der eigenen Fähigkeiten durch die anderen Gesellschaftsmitglieder stellt also die dritte Form der praktischen Selbstbeziehung, die Selbstschätzung dar. Diese Möglichkeit sich als Teil der Gesellschaft selbst wertschätzen zu können, kann als gesellschaftliche Solidarität bezeichnet werden (vgl. a.a.O., 209f). Honneth schreibt weiter, dass „*Solidarität (ist) unter den Bedingungen moderner Gesellschaften daher an die Voraussetzung von sozialen Verhältnissen der symmetrischen Wertschätzung zwischen individualisierten (und autonomen) Subjekten gebunden (ist); sich in diesem Sinne symmetrisch wertzuschätzen heißt, sich reziprok im Lichte von Werten zu betrachten, die die Fähigkeiten und Eigenschaften des jeweils anderen als bedeutsam für die gemeinsame Praxis erscheinen lassen. Beziehungen solcher Art sind „solidarisch“ zu nennen, weil sie nicht nur passive Toleranz gegenüber, sondern affektive Anteilnahme an dem individuell Besonderen der anderen Person wecken: denn nur in dem Masse, in dem ich aktiv dafür Sorge trage, dass sich ihre mir fremden Eigenschaften zu entfalten*

vermögen, sind die uns gemeinsamen Ziele zu verwirklichen. (...) symmetrisch muss vielmehr heißen, dass jedes Subjekt ohne kollektive Abstufungen die Chance erhält, sich in seinen eigenen Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll für die Gesellschaft zu erfahren“ (ebenda).

Als dritte Form der Missachtung versteht Honneth die Nicht-Würdigung der Fähigkeiten und Eigenschaften einer Person aufgrund von Widersprüchen zu gesellschaftlich tolerierten Wertesystemen. Das Ausmaß der Wertschätzung der eigenen Lebensgestaltung und Verwirklichung der eigenen Bedürfnisse, die einer Person entgegengebracht wird, kann auch als Ehre oder sozialer Status beschrieben werden. Wird ein hierarchisch gegliedertes Wertesystem geschaffen, erhalten Personen mit niedrigerem sozialen Status geringere Wertschätzung als solche mit höherem sozialen Status. Diese Erfahrung(en) von Missachtung sozialer Wertschätzung bringt die Konsequenz der eigenen persönlichen Abwertung und Geringschätzung mit sich; das Individuum wird der Chance beraubt, seine Persönlichkeit wie auch seine Fähigkeiten als geschätzt wahrzunehmen. Die, durch die in der Gruppe erfahrene Solidarität wird durch das Fehlen bzw. den Entzug der sozialen Zustimmung wieder zerstört (vgl. a.a.O., 217).

Honneth vertritt die Ansicht, dass durch die Missachtung von Anerkennungsformen negative Gefühlsreaktionen, wie die der Scham oder der Wut entstehen können. Das Subjekt kann anhand des psychischen Ausdrucks eine ungerechtfertigte Vorenthaltung sozialer Anerkennung erkennen. Der Grund dafür ist, dass der Mensch abhängig ist von Erfahrungen sozialer Anerkennung, der Anerkennung und Wertschätzung seiner Eigenschaften, Fähigkeiten und Leistungen (vgl. a.a.O., 219f). Die Anerkennungsformen, die Honneth in Liebe, Recht und Wertschätzung unterteilt, ergeben erst zusammen die soziale Basis dafür, dass eine Person einen positiven Bezug zu sich selbst aufbauen kann. Nur durch das Zusammenwirken dieser, kann sich ein Subjekt als individuell und autonom begreifen und die Identifikation mit den eigenen Wünschen und Bedürfnissen stattfinden (vgl. a.a.O., 271).

Anhand des Begriffs der Solidarität wird die soziale Anerkennung von Gehörlosen in Österreich im Hinblick auf Wertschätzung bzw. Geringschätzung ihrer Leistungen und

Fähigkeiten analysiert. In diesem Zusammenhang werden die Zugänglichkeit zu verschiedenen Berufen sowie die momentane berufliche Situation im Sinne der beruflichen Chancen Gehörloser und deren Chancen auf Anerkennungserfahrungen aufgezeigt.

Im vierten Kapitel dieser Arbeit werden daher die Fragen nach der Gleichwertigkeit der Bedeutung ihrer Leistungen und der Würdigung dieser seitens der Gesellschaft behandelt.

Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse

Anerkennungsweise	emotionale Zuwendung	kognitive Achtung	soziale Wertschätzung
Persönlichkeitsdimension	Bedürfnis- und Affektnatur	moralische Zurechnungsfähigkeit	Fähigkeiten und Eigenschaften
Anerkennungsform	Primärbeziehungen (Liebe, Freundschaft)	Rechtsverhältnisse (Rechte)	Wertgemeinschaft (Solidarität)
Entwicklungspotential		Generalisierung, Materialisierung	Individualisierung, Egalisierung
praktische Selbstbeziehung	Selbstvertrauen	Selbstachtung	Selbstschätzung
Missachtungsformen	Misshandlung und Vergewaltigung	Entrechtung und Ausschließung	Entwürdigung und Beleidigung
bedrohte Persönlichkeitskomponente	physische Integrität	soziale Integrität	„Ehre“, Würde

(Abb. 2)

3.1.4 Parallelen zwischen Axel Honneths „Kampf um Anerkennung“ und der „Allgemeinen Pädagogik“ Dietrich Benners

In der Anerkennungstheorie Axel Honneths lassen sich einige Aspekte erkennen, die bereits in ähnlicher Form in der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ Dietrich Benners (Benner 2005) behandelt wurden.

Benner stellt in seinem Werk den Begriff der „Bildsamkeit“ (Benner 2005, 71) als Grundbegriff von „pädagogischem Denken und Handeln“ (Benner 2005, 80) dar. Er meint damit, dass „wir (die Pädagogen, Anm. d. Verf.) den der Erziehung Bedürftigen in einer Weise begegnen sollen, die ihnen weder bestimmte Anlagen zu- noch absprechen (...). Die eigene Bildsamkeit und die eines jeden anderen anerkennen, heißt positiv gewendet, so auf die Erziehungsbedürftigen einzuwirken, dass diese an der Erlangung ihrer Bestimmtheit mitwirken“ (Benner 2005, 72).

Im Vergleich dazu meint Axel Honneths Anerkennungsform der Liebe die Anerkennung des Menschen an sich durch seine Bezugspersonen (vgl. Honneth 1995, 153). In beiden Theorien wird die Person an sich, ohne auf Eigenschaften oder Fähigkeiten einzugehen, anerkannt. Was Benner als „Bestimmtheit“ (Benner 2005, 72) bezeichnet, lässt sich bei Honneth unter seine Begrifflichkeiten des Selbstbewusstseins, der Selbstachtung und der Selbstschätzung fassen. All jene Begriffe werden durch pädagogische Interventionen erlangt. Diesbezüglich schreibt Benner, „Bildsamkeit ist vielmehr ein Prinzip der pädagogischen Interaktion, ein Relationsprinzip, das sich auf die pädagogische Praxis bezieht“ (Benner 2005, 72). Auch bei Honneth wird das Selbstvertrauen aufgrund von pädagogischen Maßnahmen, die von den primären Bezugspersonen gesetzt werden, erlangt. Dies ermöglicht den Aufbau des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten (vgl. Honneth 1995, 156). Beide Wissenschaftler messen also den pädagogischen Interaktionen wesentliche Bedeutung bei der Bildung der Persönlichkeit eines Menschen bei.

Beide Theorien haben die Teilnahme des Individuums am gesellschaftlichen Leben zum Ziel. Dieses wird bei Axel Honneth in seiner Darstellung der Anerkennungsform der

Liebe betont. In diesem Zusammenhang schreibt er, dass das „Selbstvertrauen, das für die autonome Teilnahme am öffentlichen Leben die unverzichtbare Basis ist“ (Honneth 1995, 174). Auch dieser Aspekt der Partizipation an der gesellschaftlichen Praxis ist in der Pädagogik nicht neu. Bereits Benner bezieht sich bei der Definition seines Begriffes der Bildsamkeit auf Herbart, der diese als „Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit“ (Herbart 1835, 165; vgl. Benner 2005, 71) beschrieben hat. Benner weitet diesen Begriff aus und beschreibt ihn „als Bestimmtheit des Menschen zur Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis“ (Benner 2005, 71). Hier wiederum lässt sich erkennen, dass der Begriff des „Bestimmtheits“ (ebenda) eng mit dem Begriff des „Selbstvertrauen“ (Honneth 1995, 174) verknüpft zu sein scheint. Denn beide beschreiben die Basis des positiven Selbstbezugs, der es einem Menschen ermöglicht, sich als mit Fähigkeiten ausgestattetes Wesen innerhalb der Gesellschaft und als aktiven Teilnehmer am öffentlichen Prozess erleben zu können.

Doch nicht nur Honneths Anerkennungsform der Liebe lässt sich in der Theorie von Benner widererkennen. Auch zur Anerkennungsform des Rechtes lassen sich Parallelen ziehen. So schreibt Benner diesbezüglich, dass „Jemandem seine Bildsamkeit absprechen, hieße ihm sein Recht zur Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis, seine Menschlichkeit abzuerkennen.“ (Benner 2005, 79) Auch Axel Honneth betont in seiner Anerkennungstheorie die Wichtigkeit, dass jeder als „moralisch zurechnungsfähige Person allgemeine Anerkennung findet“ (Honneth 1995, 194). Dies gelingt durch das Zugestehen von jenen Rechten, die es ermöglichen, dass sich die Person als Träger von Eigenschaften wahrnehmen kann, die ihr die Teilhabe an der gesellschaftlichen Praxis erlauben (vgl. Honneth 1995, 195).

3.2 Pädagogik der Anerkennung nach Hafenegger, Henkelborg und Scherr

Benno Hafenegger, Peter Henkenborg und Albert Scherr (2007, 8 – 58) konstruieren durch die Zusammensetzung verschiedener Texte unterschiedlicher Autoren das Konzept einer Pädagogik der Anerkennung, die sowohl theoretische als auch praktische Aspekte der Pädagogik beinhaltet. Dabei stützen sie sich auf die Kernaspekte der Anerkennungstheorie nach Axel Honneth, deren Grundlage die gesunde emotionale und psychische Entwicklung sowie die Entwicklung der eigenen Identität, die auf verschiedenen Formen der Anerkennung durch andere beruht, ist (vgl. Honneth 1994, 271). Diese Theorie wurde als Ergänzung zur Anerkennungstheorie von Axel Honneth gewählt da sie grundlegende Aspekte einer Pädagogik der Anerkennung festlegt und deren Rolle und Bedeutung für die pädagogische Praxis beschreibt.

Dabei gehen sie davon aus, dass „Kinder und Jugendliche ebenso wie die erwachsenen Generationen eigensinnige und eigenverantwortliche Subjekte ihrer Lebenspraxis sind, die sich vor dem Hintergrund ihrer Lebensgeschichte, ihrer aktuellen Lebenssituation und ihrer Zukunftsentwürfe mit den Zwängen und Möglichkeiten auseinandersetzen, die sie in den unterschiedlichen pädagogischen Feldern vorfinden“ (Hafenegger, Henkenborg, Scherr 2007, 8).

3.2.1 Anerkennung in der pädagogischen Praxis

Eine Pädagogik muss Eigensinn und Eigenverantwortlichkeit prinzipiell als essentielle Merkmale menschlicher Subjektivität respektieren (vgl. a.a.O., 8f). Anerkennung wird zu einer zentralen Idee in pädagogischen Theorien und Praxisfeldern, zu deren Voraussetzung gehört, dass der Einzelne als Individuum mit entsprechenden Fähigkeiten prinzipiell anerkannt wird und es sich die Pädagogik zum Ziel macht, diese Fähigkeiten zu fördern und zu unterstützen (ebenda).

Die Pädagogik muss sich dabei als grundlegendes Ziel setzen, die Individuen bei der Entwicklung, selbstbestimmt und rational Entscheidungen zu fällen, zu handeln und Urteile zu bilden, zu unterstützen (ebenda). In diesem Zusammenhang konstatieren

Hafeneger, Henkenborg und Scherr, *„Für die pädagogische Professionalität wird als zeitbezogene Herausforderung thematisiert, eine tragfähige Balance von partikularer und distanzierter sozialer Beziehung herzustellen, deren Zweck einerseits eine gemeinsame „Sache“ bzw. eine gemeinsames Ziel (...) und andererseits ein partnerschaftliches Zusammensein von (ganzen) Persönlichkeiten ist, die sich achten, anerkennen und respektieren“* (a.a.O., 51).

Schule und Jugendhilfe sind Orte, in denen sowohl gesellschaftliche als auch individuelle Entwicklungsprozesse stattfinden können und sollen, wie auch Orte, an denen Pädagogen und Jugendliche um Anerkennung, um Respekt und das Gewinnen von Selbstachtung kämpfen. Doch der gegenseitige Respekt und die gegenseitige Anerkennung können nicht versichert werden, sondern zählen zu einem der Grundprobleme der pädagogischen Praxis (vgl. a.a.O., 55). Das Maß an Anerkennungserfahrungen, Erfahrungen der Achtung und des Respekts sollten für beide Seiten, sowohl für Lehrer als auch für Schüler, erweitert werden. Nur dadurch können für alle am Erziehungs- bzw. Bildungsprozess beteiligten Personen Bedingungen und Voraussetzungen für die Entwicklung von Selbstachtung, eigener Wertschätzung und Selbstrespekt geschaffen werden (vgl. a.a.O., 57). Durch steigende gegenseitige Anerkennung sowie Achtung, die in Bildungsprozessen und Lernsituationen zu ermöglichen ist, kann sich Autonomie, Selbstachtung und Wertschätzung eines jeden Einzelnen entwickeln. Ein wichtiger Aspekt dabei ist die Wechselseitigkeit der Anerkennung, welche in unserer heutigen Gesellschaft Kritik- und Konfliktfähigkeit sowie Reflexivität beinhalten (vgl. a.a.O., 58).

Die Theorie der ‚Pädagogik der Anerkennung‘ stellt in den Vordergrund, dass auch in pädagogischen Institutionen wechselseitige Anerkennung ermöglicht und gefördert werden soll, dies jedoch ein in der Praxis schwierig umzusetzender Aspekt ist. Die Anerkennungsformen von Axel Honneth werden in den pädagogischen Kontext gesetzt, und im Zuge dieser Arbeit in den sonderpädagogischen Kontext. Für die Beantwortung der Forschungsfrage ist diese Problematik insofern wichtig, als dass die Möglichkeiten bzw. Hindernisse, die in der Praxis der Gehörlosenpädagogik möglicherweise (noch) bestehen, thematisiert werden.

3.2.2 Subjektivität und wechselseitige Anerkennung

Scherr schlägt vor, neben dem Begriff der „gegenseitigen Anerkennung“ (a.a.O., 26) zusätzlich dem Begriff der „sozialen Subjektivität“ (a.a.O., 26) bei der Formulierung von Zielen pädagogischen Handelns eine zentrale Stellung zuzuweisen. Dadurch soll die Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen als Grundlage von pädagogischen Bemühungen in den Vordergrund rücken (vgl. a.a.O., 26).

Unter Subjektivität ist hier die Fähigkeit individueller Persönlichkeiten gemeint, basierend auf rationalen Überlegungen und moralischen Grundsätzen, verantwortliche Entscheidungen zu treffen, die eigenen Handlungen selbstbestimmt zu setzen, sowie Beziehungen zu anderen Personen auf der Basis der Gleichberechtigung zu pflegen. Durch das bewusste Wahrnehmen des eigenen Selbst als Subjekt können auch andere als selbstbewusste Subjekte wahrgenommen werden. Daher sind Subjektivität und wechselseitige Anerkennung nicht zu trennen sondern immer miteinander verknüpft zu betrachten (vgl. a.a.O., 30).

Allgemein betrachtet, lässt sich sagen, dass jedes Individuum nach Erfahrungen der Achtung und Wertschätzung strebt, sowie unter Isolation und Abwertung leidet (vgl. a.a.O., 28).

Eine Pädagogik der Anerkennung muss in ihrem Handeln berücksichtigen, dass das Individuum in seinem Empfinden, Denken und Handeln immer auch in eine vorgegebene gesellschaftliche und soziale Struktur eingebunden ist, welche sich sowohl auf das Individuum an sich als auch auf sein Handeln und seine Lebenspraxis auswirkt. Insofern ist das Subjekt kein autonomes, für sich abgegrenztes Individuum, sondern auch immer in seinem gesellschaftlichen Rahmen zu betrachten (ebenda).

Erfahrungen der sozialen Wertschätzung und Missachtung beeinflussen demnach das emotionale Erleben (Selbstgefühl), die eigene Bewertung (Selbstwertgefühl), sowie auch das Wissen über sich Selbst (Selbst-Bewusstsein). Sie werden in der Auseinandersetzung mit den, von anderen mitgeteilten, Vorstellungen über die eigene Person gewonnen (vgl. a.a.O., 33).

Subjektivität entwickelt sich immer auch in Abhängigkeit von sozialen Kontakten und Beziehungen. Es lässt sich daher von einer sozialen Subjektivität sprechen. Durch die Erfahrungen innerhalb der Beziehungen bietet sich jedem Einzelnen die Möglichkeit, Selbstgefühl, -bewertung, -bewusstsein und -bestimmung zu erfahren, welche wiederum essentiell für das Zusammenleben in einer Gesellschaft sind. Subjektivität setzt sich demnach aus dem Selbstgefühl, der Wahrnehmung von sich selbst, dem Selbstwertgefühl und dem Selbstbewusstsein sowie der Fähigkeit über sich selbst zu bestimmen, zusammen. Es handelt sich dabei nicht um von Geburt an festgelegte Charakteristika des Menschen, sondern um solche, die sich durch die Erfahrungen mit der sozialen Umwelt entwickeln und verändern (vgl. a.a.O., 34).

Eine Pädagogik der Anerkennung muss also immer auch Gesellschaftsstrukturen, wie etwa soziale Ungleichheiten, Machtverhältnisse sowie die den verschiedenen pädagogischen Organisationen zugewiesenen Funktionen, betrachten. Denn diese beeinflussen die Bedingungen des pädagogischen Handelns. Für die Pädagogik entsteht daher insofern eine ganz besondere Herausforderung. Sie muss erkennen, dass sowohl für die Pädagogen als auch für die Adressaten Chancen auf Anerkennungserfahrungen ihrer Interessen, Bedürfnisse und Fähigkeiten durch die vorherrschenden organisatorischen Vorgaben und pädagogischen Programme zu berücksichtigen sind. Sie sieht sich dahingehend verpflichtet, reduzierte Möglichkeiten auf Anerkennung und Subjektbildung im pädagogischen Umfeld nicht zuzulassen, sondern diese im besten Falle uneingeschränkt zu ermöglichen (vgl. a.a.O., 31). Scherr beschreibt weiter die begrenzten Möglichkeiten der Schüler als selbstbestimmte Subjekte durch die Selektion für Karrieren und die Leistungskonkurrenz in Schulen wahrgenommen zu werden (ebenda).

Hafeneger, Henkenborg und Scherr betrachten das Individuum und dessen Entwicklungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, in Bezug auf die Anerkennungsformen, in Zusammenhang mit seiner Umwelt. Die Rolle der Pädagogik für die Entwicklung der Subjektivität, wie Scherr sie versteht, bekommt dadurch mehr Bedeutung, da einerseits die Fähigkeiten und Bedürfnisse eines Subjekts im Vordergrund stehen, andererseits aber auch die gesellschaftlichen Einflüsse, denen es untersteht. Die besondere Herausforderung, die sich für die Pädagogik und auch für die Sonderpädagogik ergibt,

ist das Entgegenwirken der schulischen Selektion und das Ermöglichen gleicher Entwicklungsschritte. Im vierten Kapitel wird einerseits die Beschreibung der Subjektivität in Bezug auf gehörlose Menschen genauer betrachtet, andererseits werden auch die Problematik der gesellschaftlichen Einflüsse und deren Auswirkungen innerhalb der Gehörlosenpädagogik thematisiert.

3.2.3 Soziale und gesellschaftliche Aspekte der Anerkennung innerhalb der Pädagogik

Die Pädagogik soll sich vor diesem Hintergrund mit gesellschaftlichen Gegebenheiten und Prozessen beschäftigen, welche zur Entwicklung einer eigenen Subjektivität für ihre Adressaten beiträgt. So können Möglichkeiten geschaffen werden, die zur sozialen Anerkennung führen. Es ist wichtig, dass sich die Pädagogik in Theorie und Praxis mit gesellschaftlichen Ungleichheiten, Vorurteilen, sozialen Benachteiligungen, Ausgrenzungen sowie Machtverhältnissen auseinandersetzt. Konsequenzen dieser Faktoren für das einzelne Individuum können Einschränkungen in der Autonomie, sowie das Nicht-Erleben von Wertschätzung der eigenen Leistungen und Erlebnisse, die fehlende Möglichkeit der Identitätsbildung und in weiterer Folge der Gestaltung des eigenen Lebensentwurfes, also des Erlebens des eigenen Selbst, sein (vgl. a.a.O., 35).

Es sind die gesellschaftlichen Verhältnisse dahingehend zu prüfen, inwiefern Zugänge zu verschiedenen Arten der Lebensführung sowie der Anerkennung gegeben sind, bzw. diese durch gesellschaftliche und organisatorische Strukturen als einzige Möglichkeit vorgegeben werden (vgl. a.a.O., 36f). Es wird eine reflektierte Auseinandersetzung mit sich selbst, der eigenen Lebensgeschichte und -situation ermöglicht, ebenso werden neue Zugänge und Perspektiven der Lebensführung geschaffen. Nur dadurch kann sich ein Subjekt selbst wahrnehmen und ein Verständnis zu sich aufbauen (vgl. a.a.O., 39). Scherr schließt daraus, *„Anerkennungs- und subjekttheoretisch fundierte Pädagogik stellt sich deshalb (...) die Aufgabe, Individuen bei Vergewisserung über ihre Lebensgeschichte sowie der Überprüfung und Klärung ihrer Identitäten zu unterstützen. Sie setzt nicht voraus, dass Individuen eine kulturelle Identität haben, die durch ihre soziale und ethnische Herkunft bestimmt und unveränderlich ist, sondern will Individuen befähigen, sich mit Identifikationen und Zugehörigkeiten kritisch auseinander zu setzen“* (ebenda).

Demgemäß ist also nicht nur Aufgabe der Pädagogik Möglichkeiten der Anerkennung zu schaffen, sondern auch verschiedene Formen der Lebensführung zu eröffnen. Dieser Aspekt wird im vierten Kapitel in Bezug in Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten gestellt, die möglicherweise notwendig sind, um die pädagogische Praxis dahingehend zu erleichtern. Wie jede Person nicht unabhängig von der Umwelt gesehen werden kann, kann auch die Pädagogik nicht unabhängig von der Gesellschaft und deren Vorgaben betrachtet werden. Dies wirkt sich wiederum auf die praktische Umsetzung von pädagogischen Zielen aus, die im vierten Teil der Arbeit in einem eigenen Unterkapitel bearbeitet wird.

3.3 Pädagogik der Vielfalt nach Annedore Prengel

Annedore Prengel's Theoriemodell der Pädagogik der Vielfalt greift Honneths Begriffe der Selbstachtung und Anerkennung auf und setzt diese vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lebensbereiche mit Aspekten von Verschiedenheit in Verbindung. Prengel's Theorie hebt, anders als das Theoriemodell von Hafener, Henkenborg und Scherr, die Pluralität in der Gesellschaft hervor, die durch verschiedene Lebens- und Denkweisen, sowie Wissensformen entsteht. Diesen soll jeweils hohe Wertschätzung und gleiches Recht zugestanden werden. Dadurch steht nicht mehr der Aspekt der Gleichheit im Vordergrund, sondern vielmehr der Aspekt der Anerkennung von Verschiedenheit.

Prengel schreibt in diesem Zusammenhang, *„Die aus der Entfaltung des Verschiedenen auf der Basis gleicher Rechte, also aus egalitärer Differenz sich bildende Pluralität realisiert auf radikale Weise Demokratie. Sie ist der Vision der Gerechtigkeit verpflichtet und ihre Anstrengungen sind ethisch motiviert“* (Prengel 1995, 49).

Damit ist allerdings keineswegs gemeint, dass die Pädagogik der Vielfalt jegliche Lebensformen unreflektiert wertschätzt. Vielmehr meint die Pädagogik der Vielfalt, dass Differenz gesellschaftliche Gleichheit nicht ausschließt und auch nicht von Machthabern ausgeschlossen werden kann (ebenda). Prengel postuliert, dass *„die Wertschätzung von Pluralität (bedeutet) nicht eine Haltung der Indifferenz sondern der Wertschätzung der Differenz (bedeutet)“* (ebenda)!

3.3.1 Der demokratische Differenzbegriff

Für Prengel steht ein demokratischer Differenzbegriff im Mittelpunkt, der den Grundstein einer Pädagogik der Vielfalt darstellt, den sie wie folgt formuliert:

Der demokratische Differenzbegriff wendet sich gegen Hierarchien und somit gegen Ausgrenzung, Diskriminierung und Unterdrückung aufgrund von Differenzen. Nur durch Offenheit dem Anderen gegenüber, kann Differenz unabhängig von anderem betrachtet werden und bestehen. Differenzen bestehen nicht nur zwischen der Mehrheit

und verschiedenen Minderheiten, sie können auch innerhalb von Gruppierungen in Minderheiten entstehen. Somit kann Pluralität nicht nur innerhalb einer Gesellschaft sondern auch innerhalb ihr zugehörigen Gruppierungen bestehen (vgl. a.a.O., 182). Prengel unterscheidet zwischen individueller und kollektiver Verschiedenheit, beide können als „soziokulturelle Differenzen“ (a.a.O., 182) beschrieben werden. Differenz meint in diesem Zusammenhang unterschiedliche Formen der Lebensgestaltung sowie den unterschiedlichen Umgang mit Erfahrungen (ebenda). Darüber hinaus meint Differenz die Anerkennung der ständigen Veränderung bzw. Möglichkeit zur Veränderung von Menschen, sowie von gesellschaftlichen Phänomenen. Nichts wird als unveränderlich angesehen, es geht um dynamische Prozesse. Menschen bzw. Gruppen und deren Eigenschaften können niemals ohne deren geschichtliche bzw. biographische Hintergründe betrachtet werden, denn diese sind grundlegende Bestandteile ihrer bisherigen und zukünftigen Entwicklung und eröffnen Außenstehenden Verständnis von deren Situation. Differenz hat es immer schon gegeben, es ist nur eine Frage der geschichtlichen Hintergründe, inwiefern diese zum Ausdruck kommen konnten. Minderheiten muss das Recht auf Gleichheit sowie das Recht auf Differenz zukommen - Gleichheit in dem Sinne, dass jedem dieselben Rechte zugestanden werden. Das Recht auf Differenz insofern, dass keine Diskriminierung aufgrund von Unterschiedlichkeit von der Masse stattfinden darf (vgl. a.a.O., 182f).

Die verschiedenen kulturellen Lebensformen können nicht voneinander unabhängig betrachtet werden, da diese sich immer gegenseitig beeinflussen. Der demokratische Differenzbegriff fordert, dass verschiedenen Lebensweisen nicht nur Anerkennung entgegengebracht, sondern auch gleiches Recht auf gesellschaftliche Achtung zugestanden wird. „Gleichheit ist damit Bedingung der Möglichkeit von Differenz.“ (a.a.O., 183f) „Differenz ohne Gleichheit“ (a.a.O., 184) bedeutet für Prengel „gesellschaftlich Hierarchie, kulturell Entwertung, ökonomisch Ausbeutung.“ (ebenda) „Gleichheit ohne Differenz“ (ebenda) hätte dagegen Auswirkungen wie „Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von 'Anderen'“ (ebenda). Der demokratische Differenzbegriff, dessen Grundlage das gleiche Recht ist, meint jedoch nicht Akzeptanz und Gleichgültigkeit allem Verschiedenen gegenüber, sondern vielmehr bietet dieser „Kriterien der Urteilsbildung“(ebenda).

Der demokratische Differenzbegriff ist ein Aspekt, der nicht nur die allgemeine Pädagogik sondern auch die Gehörlosenpädagogik betrifft. Gerade die Verschiedenheit spielt in der Diskussion um den Behindertenbegriff eine wesentliche Rolle. Welche Eigenschaften und Merkmale von der vorherrschenden gesellschaftlichen Ordnung als anerkannt gesehen werden und welche Möglichkeiten der Selbstverwirklichung sich daraus ergeben bzw. verwehrt sind, wird in dieser Arbeit in Bezug mit der Gehörlosigkeit thematisiert.

3.3.2 Kernaspekte der Pädagogik der Vielfalt

Basierend auf dieser Darstellung des Differenzbegriffs hat Annedore Prengel unter Berücksichtigung des Anerkennungsbegriffes von Axel Honneth Elemente einer Pädagogik der Vielfalt wie folgt herausgearbeitet:

Sie betont den Aspekt der Selbstachtung und Anerkennung Anderer, deren Verschiedenheit sich wiederum in den unterschiedlichen Lebenswegen und -geschichten spiegelt. Darum ist es wichtig, dass die Persönlichkeit eines jeden einzelnen Kindes und Jugendlichen geachtet wird und diese Achtung auch als zentrales Prinzip innerhalb des Bildungssystems ihren Platz findet. Es muss dabei immer Entwertung, Unterwerfung wie auch Überheblichkeit und Unterdrückung entgegengewirkt werden. Das Bildungsziel der Pädagogik der Vielfalt gilt für jeden Einzelnen, sowohl für die Angehörigen der Minderheiten, als auch jenen der Mehrheit (vgl. a.a.O., 186). Den Aspekt der freien Lebensgestaltung werde ich im Zusammenhang mit der Gehörlosenpädagogik in Bezug auf die Wahl der Sprache als Muttersprache und den, damit verbundenen, Entwicklungseinschränkungen und den gesellschaftlichen Vorgaben der Lebensführung betrachten

Ein weiterer Aspekt, den Prengel im Besonderen hervorhebt, ist das Kennenlernen der Anderen. Durch die Fähigkeit die eigenen Besonderheiten wahrzunehmen wird auch die Fähigkeit Besonderheiten der Anderen zu erkennen geweckt. Dadurch entsteht eine Überbrückung von Verschiedenem, das in einer Lerngruppe zu einem Gefühl der Gemeinsamkeit führen kann. Durch die Anerkennung des Individuellen eines jeden Individuums, dessen Subjektivität, entsteht Intersubjektivität (vgl. a.a.O., 186ff). Das

Wahrnehmen und Kennenlernen von verschiedenen Menschen eröffnen neue Perspektiven. Diese können neue Handlungs- und Denkweisen anregen - ein wichtiger Faktor für die Motivation der Weiterentwicklung, nicht nur bei Kindern, auch bei Jugendlichen und Erwachsenen (ebenda). Dass überhaupt die Möglichkeit entstehen kann, dass die Verschiedenheit von Gehörlosen als Besonderheit anerkannt werden kann, bedarf es eines inklusiven Bildungssystems, sodass hörende und gehörlose Kinder in Kontakt treten und voneinander profitieren können. Das Kennenlernen des Anderen ist es also, dass dahingehend ermöglicht werden sollte. In diesem Zusammenhang wird in dieser Arbeit der Aspekt der Inklusion bearbeitet und Überlegungen einer möglichen Umsetzung angestellt.

Denn Selbstachtung und Anerkennung von Anderen bezieht sich nicht nur auf einzelne Personen sondern auch auf Gruppen von Menschen, die gemeinsame Erfahrungen miteinander teilen. Durch das Teilen von Erfahrungen mit anderen Personen ergeben sich Situationen der Wiedererkennung des Selbst im Anderen. Es ist nicht nur die Anerkennung Einzelner wichtig, sondern auch die Anerkennung zwischen verschiedenen Gruppen (ebenda).

Doch Selbstachtung und Anerkennung der Anderen kann nicht, wie Fakten in einem Fachbuch, im Unterricht gelehrt werden. Dies kann von Kindern und Jugendlichen nur in Form eines individuellen Prozesses erlernt werden, bei dem sie von den umgebenden Erwachsenen unterstützt und begleitet werden. Dabei geht es um das aktive Handeln des einzelnen Kindes, nicht um Handlungsanweisungen durch Erwachsene (vgl. a.a.O., 190f).

Kindern und Jugendlichen ist die Möglichkeit der freien Lebensgestaltung zu bieten. Sie brauchen bei der Findung ihrer Lebenswege und -ziele lediglich Unterstützung und Begleitung. Durch die Erziehung zur Autonomie sowie das Schaffen von Freiräumen im pädagogischen und familiären Alltag, kann dies erreicht werden. Daher darf weder von Eltern noch von Pädagogen durch das Erstellen von Leitbildern ein Weg vorgezeichnet werden (vgl. a.a.O., 192). Prenzel postuliert hierzu: *„(...) Anleitung zur Reflexion von Erfahrungen, Eröffnen von Zugang zur Reflexion der eigenen Lebensgeschichte und ihrer kulturellen, kollektiv-historischen Hintergründe, Vermittlung von Wissen über gesellschaftliche, ökonomische Bedingungen sowie das Angebot zur Auseinandersetzung mit einer klar abgegrenzten, eigenen Positionen vertretenden*

parteilichen Persönlichkeit der Lehrerin oder des Lehrers“ (ebenda). Die Freiheit der Lebensgestaltung betrifft auch die Wahl des Bildungs- und Berufsweges. Die Möglichkeit der beruflichen Orientierung gemäß der eigenen Interessen und Talente sollte Ziel der Pädagogik sein. Diesbezüglich befasste ich mich im vierten Kapitel mit jenen dieser Möglichkeiten, die gehörlosen Jugendlichen zur Verfügung gestellt werden.

Als einen weiteren wichtigen Aspekt nennt Prengel die Verschiedenheit und Gleichberechtigung als institutionelle Aufgabe und schreibt, *„Pädagogik der Vielfalt kann, trotz der vielen informellen Eigenaktivitäten von Lehrkräften, die längst in ihrem Sinne aktiv sind, nur gedeihen, wenn institutionelle Bedingungen des gleichen Rechts auf Bildung erfüllt sind. Die Schulformen der Wahl sind die eine Grundschule für alle Kinder und die integrierte Gesamtschule, die auch jene Schülerinnen und Schüler nicht mehr ausschließt, die bisher die Sonderschulen besuchen“* (a.a.O., 196).

Weiter bezieht sich Prengel in ihrer Pädagogik der Vielfalt auf den Aspekt der Bildungsgerechtigkeit als Gleichheit, im Sinne von Zugang zu gleicher Bildung trotz Verschiedenheit. Die Frage, die sich daraus ergibt, ist, ob eine solche Gerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem für Gehörlose im Vergleich zum Bildungsangebot für hörende Kinder existiert. Gibt es Differenzen bzw. Benachteiligungen beim Vergleich der beiden Systeme, werden diese aufgezeigt.

3.4 Der Identitätsbegriff nach George H. Mead

Die Identitätstheorie von George Herbert Mead wurde für diese Arbeit gewählt, da bereits Axel Honneth Meads Theoriemodell als Grundlage für seine Anerkennungstheorie herangezogen hat. Des Weiteren ist das Grundprinzip, dass Sprache Voraussetzung für die Entwicklung der Identität sei, ein im Zusammenhang mit der Gehörlosenpädagogik interessant herauszuarbeitender Aspekt.

„Der Einzelne erfährt sich – nicht direkt, sondern nur indirekt – aus der besonderen Sicht anderer Mitglieder der gleichen gesellschaftlichen Gruppe oder aus der verallgemeinerten Sicht der gesellschaftlichen Gruppe als Ganzer, zu der er gehört. Denn er bringt die eigene Erfahrung als eine Identität oder Persönlichkeit nicht direkt oder unmittelbar ins Spiel, nicht indem er für sich selbst zum Subjekt wird, sondern nur insoweit, als er zuerst zu einem Objekt für sich selber wird, genauso wie andere Individuen für ihn oder in seiner Erfahrung Objekte sind; er wird für sich selbst nur zum Objekt, indem er die Haltung anderer Individuen gegenüber sich selbst innerhalb einer gesellschaftlichen Umwelt oder eines Erfahrungs- und Verhaltenskontextes einnimmt, in den er ebenso wie die anderen eingeschaltet ist. Die Bedeutung der „Kommunikation“ liegt in der Tatsache, dass sie eine Verhaltensweise erzeugt, in der der Organismus oder das Individuum für sich selbst ein Objekt werden kann“ (Mead 1973, 180).

3.4.1 Sprache als Voraussetzung für Identität

Die Identität eines Menschen entwickelt sich und wächst, laut Mead, aus der gesellschaftlichen Struktur und Erfahrung. Eine Identität, die sich außerhalb von Erfahrungen und innerhalb bzw. mit der Gesellschaft entwickelt, gibt es demnach nicht. Durch das Übermitteln von Gesten werden Reaktionen des Gegenübers ausgelöst, die wiederum unser Handeln beeinflussen. Insofern sind Gesten das erste Mittel der Kommunikation (vgl. a.a.O., 182f).

Jede Person muss sich selbst als Objekt erkennen können und auf sich selbst als Objekt reagieren, nur dadurch kann Identität entstehen; als Objekt kann sich eine Person allerdings nur im sprachlichen Gebrauch erfassen. Dies misst der Sprache an sich große Bedeutung bei, da es einer Person nur in der Sprache gelingen kann, sich auf sich selbst als Objekt zu beziehen. Die Identität eines Menschen besteht aus verschiedenen Teilen, welche er in den unterschiedlichen Beziehungen zu anderen Gesellschaftsmitgliedern zeigen oder verstecken kann. Was in den jeweiligen Situationen mit anderen Menschen von seiner Identität zum Vorschein kommt und welche Teile verborgen bleiben, bestimmt die Person selbst in der Beziehung zum Gegenüber selbst (vgl. a.a.O., 184f). Mead erklärt in diesem Zusammenhang, dass „(...) die verschiedenen elementaren Identitäten, die eine vollständige Identität konstituieren oder zu ihr organisiert werden, (sind) die verschiedenen Aspekte der Struktur dieser vollständigen Identität (sind), die den verschiedenen Aspekten des gesellschaftlichen Prozesses als Ganzes entsprechen. Die Struktur der vollständigen Identität ist somit eine Spiegelung des vollständigen gesellschaftlichen Prozesses“ (a.a.O., 186).

Jede Person kann auf, in sich selbst ausgelöste Reaktionen, nur in dem Maße reagieren, wie es auch andere der gesellschaftlichen Gruppe tun würden, wie dies zum Beispiel in der Sprache geschieht. Wäre dem nicht so, könnte die Person die Bedeutung ihrer Aussage nicht erfassen (vgl. a.a.O., 187).

Identität entsteht also in der Auseinandersetzung eines Individuums mit der Gesellschaft, der daraus resultierenden Erfahrungen und Beziehungen zu anderen Gesellschaftsmitgliedern. Mead (1973, 180 – 270) geht davon aus, dass der Gebrauch einer Sprache maßgeblich für die Entstehung von Identität ist. Auf diesen Aspekt wird im vierten Teil dieser Arbeit im Zusammenhang mit dem Methodenstreit innerhalb der Gehörlosenpädagogik, Bezug genommen.

3.4.2 Der Begriff des verallgemeinerten Anderen

Eine Person entwickelt nicht auf die Weise ihre Identität, indem sie die Haltungen der sie umgebenden Menschen bezogen auf sich selbst und gegenüber anderen, innerhalb der gegebenen gesellschaftlichen Struktur, übernimmt und in ihre eigene

Erfahrungssammlung aufnimmt. Denn darüber hinaus muss ein Subjekt immer auch seine eigenen Einstellungen zum Selbst und anderen gegenüber sowie den Handlungen und Aufgaben innerhalb der Gesellschaft verinnerlichen.

Eine vollständige Identität kann sich also dann entwickeln, wenn sowohl die Einstellungen der gesellschaftlichen Einheit, deren ein Individuum angehört, als auch die gemeinschaftlichen Tätigkeiten der Gruppe begriffen und vom Subjekt aufgenommen werden (vgl. a.a.O., 197).

Mead formuliert außerdem den Begriff des verallgemeinerten Anderen (vgl. a.a.O., 198). Damit meint Mead, dass die Gesellschaft bzw. gesellschaftliche Gruppen die Handlungen ihrer Mitglieder kontrollieren bzw. beeinflussen, wodurch die Gemeinschaft ein, im Denken der Einzelnen, manifestierter Teil wird. Durch das Teilen dieser Haltungen des verallgemeinerten Anderen sind gemeinsame Symbole bzw. Bedeutungen, die Voraussetzung für jeden Gedanken sind, für Personen und Gemeinschaften erst möglich (vgl. a.a.O., 198). Die Sprache dient der Person hierbei als Mittel um Verbindungen zu Gruppenmitgliedern auszubauen und ihre Persönlichkeit zu entwickeln. Identität kann nur als Mitglied einer Gemeinschaft erlangt werden. Durch das Teilen von Haltungen in der Gemeinschaft erhält jedes Mitglied seine Prinzipien und Werte, die von anderen Mitgliedern anerkannt werden (vgl. a.a.O., 204f).

Es kann nicht klar zwischen der eigenen Identität und den Identitäten anderer unterschieden werden. Die Identitäten der Mitglieder einer Gemeinschaft stehen immer in einem Verhältnis zueinander und können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden. Als Struktur der Identität lassen sich die allgemein geteilten Verhaltensmuster einer Gruppe bezeichnen, die bei allen Mitgliedern in der Identität verankert sind (vgl. a.a.O., 206f).

Identitätsbewusst bzw. selbstbewusst heißt, sich selbst als Objekt durch die Beziehung zu anderen Mitgliedern der Gemeinschaft erleben zu können. Selbstbewusstsein ist daher gleichsam die Grundlage wie die primäre Struktur der Identität (vgl. a.a.O., 215f). Sich der Gemeinschaft der Gehörlosen zugehörig fühlen zu können, und dies als Teil seiner Identität zu manifestieren, bedarf den frühen Zugang und die frühe Auseinandersetzung mit den Werten und Normen dieser gesellschaftlichen Gruppe.

Bezugspersonen, die als Vorbilder fungieren, spielen in diesem Zusammenhang für Kinder eine wesentliche Rolle. Ob bzw. inwiefern dem innerhalb der Gehörlosenpädagogik Bedeutung beigemessen wird, wird im vierten Teil dieser Arbeit thematisiert.

3.4.3 Das 'Ich' und das 'ICH'

Mead unterscheidet zwei Teile der Identität, das „Ich“ und das „ICH“ (a.a.O., 218). Unter dem 'ICH' verstehen wir alle in uns übernommenen und gespeicherten Haltungen der Gemeinschaft, die wir in unserem Erfahrungsschatz organisiert haben. Das 'Ich' dagegen meint die Reaktionen auf diese Haltungen in unserem Organismus. Es kann uns nie gelingen uns dem 'Ich' vollkommen bewusst zu sein, da das 'Ich' nur rückwirkend von uns bewusst wahrgenommen werden kann (vgl. a.a.O., 218f). Diesbezüglich beschreibt Mead, dass *„die Haltungen der anderen, die man selbst einnimmt und die das eigene Verhalten beeinflussen, (bilden) das „ICH“ (bilden). Das „ICH“ ist gegeben, die Reaktion darauf aber ist noch nicht gegeben. (...) Das „Ich“ als eine Reaktion auf diese Situation, ist unbestimmt im Gegensatz zum „ICH“, das in den eingenommenen Haltungen gründet. (...) Das „Ich“, in dieser Beziehung zwischen „Ich“ und „ICH“, ist also etwas, das sozusagen auf eine gesellschaftliche Situation reagiert, die innerhalb der Erfahrung des Einzelnen liegt. Es ist die Antwort des Einzelnen auf die Haltungen der anderen ihm gegenüber, wenn er eine Haltung ihnen gegenüber einnimmt. (...) Die Identität ist im Wesentlichen ein gesellschaftlicher Prozess, der aus diesen beiden unterscheidbaren Phasen besteht. Gäbe es diese beiden Phasen nicht, so gäbe es keine bewusste Verantwortung und auch keine neuen Erfahrungen“* (a.a.O., 219ff).

Durch das System der Sprache kann es überhaupt erst gelingen, Haltungen der Gemeinschaft zu übernehmen und in sich aufzunehmen. Der Geist entsteht durch ein Zusammenspiel von sprachlichen Symbolen und deren Verhältnis zu gesellschaftlichen Haltungen. Wesentlich dafür ist jedoch, dass nicht nur die Symbole sondern auch die Reaktionen in uns bereits gespeichert sind. Denn nur durch die Verknüpfung von Symbolen mit Reaktionen werden diese zu einem Teil gesellschaftlicher Haltung und so können Rollen anderer von Personen übernommen werden (vgl. a.a.O., 232f).

Da sich gehörlose Menschen immer in zwei Welten befinden, der hörenden und der gehörlosen, muss der Zugang zu den gesellschaftlichen Verhaltensmustern und Haltungen, die anzustreben sind, von beiden Seiten ermöglicht werden. Die Entwicklung der Identität von Gehörlosen findet daher in zwei Gemeinschaften statt, deren Haltungen auf verschiedenen sprachlichen Ebenen kommuniziert und verinnerlicht werden können. Dieser Aspekt findet im vierten Kapitel besondere Berücksichtigung.

3.4.4 Der Geist als Produkt gesellschaftlicher Prozesse

Für Mead entstehen Geist und Intelligenz durch das Aufnehmen und Bewusstmachen von Prozessen der Erfahrungen und des Verhaltens innerhalb einer Gesellschaft. Denn erst durch das Nachdenken des Einzelnen über Einstellungen anderen über sich selbst und über Dinge, die innerhalb einer gesellschaftlichen Gruppe von Bedeutung sind, entwickelt sich der Geist. Somit können weder Geist noch Denken ohne Sprache entstehen. Die Entwicklung der Sprechfähigkeit muss daher eine Vorstufe dafür sein, dass Geist und Denken überhaupt erst entstehen können (vgl. a.a.O., 235).

Mead ist der Ansicht, dass gesellschaftliche Umwelt, ein Netz aus organisierten gesellschaftlichen Beziehungen und Verbindungen, Voraussetzung für die Entwicklung und Existenz des Geistes sind. Nur durch Prozesse der Erfahrungen und Tätigkeiten innerhalb der Gesellschaft ist es möglich, dass sich ein Geist entwickelt und überhaupt existiert (vgl. a.a.O., 268f).

In Zusammenhang mit der Identitätsbildung werden die Fragen nach der **Förderung laut- bzw. gebärdensprachlicher Kompetenzen von Gehörlosen** und die dadurch gegebenen Möglichkeiten bzw. Einschränkungen der Identitätsfindung bearbeitet. Auch die Bedeutung des Austausches von gehörlosen Kindern mit anderen Gehörlosen sowie mit deren Kultur und Geschichte für die Bildung der Identität ist ein wichtiger Aspekt, dem in weiterer Folge in dieser Arbeit Beachtung geschenkt wird.

4 Anerkennung in der österreichischen Gehörlosenpädagogik

4.1 Die Anerkennung der Gehörlosigkeit

Die Anerkennungsform der Liebe meint die Achtung eines Individuums mit und aufgrund all seiner Eigenschaften. Ein Kind soll sich daher als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft bzw. der Familie wahrnehmen können. Eine Person ganzheitlich zu erfassen und zu achten heißt auch, dessen Defizite als wichtigen Teil in Bezug auf dessen Entwicklung anzuerkennen.

Im Zusammenhang mit gehörlosen Menschen ist als wichtigste und grundlegendste Form der Anerkennung, die Anerkennung der Gehörlosigkeit an sich, als Teil dessen, was das Kind ist und wie dessen Lebensführung aussehen kann, zu sehen. Denn nur wenn auch das Unvermögen eines Kindes wahrgenommen wird, gelingt es, eine Person ganzheitlich zu erfassen.

Die Anerkennung der Gehörlosigkeit kann natürlich nur unter Bezugnahme auf die zu fördernden Entwicklungsschritte bedacht werden. Betrachtet man Gehörlose und deren Lebensplanung unreflektiert, würden Hindernisse, die die Gehörlosigkeit naturgegeben im gesellschaftlichen Leben nach sich zieht, nicht berücksichtigt. Dies würde zur Folge haben, dass die aufgrund der Gehörlosigkeit notwendigen erzieherischen Maßnahmen nicht gesetzt werden, um dem Kind das Leben in der hörenden und der gehörlosen Gemeinschaft zu erleichtern. Die Gehörlosigkeit würde also als Eigenschaft anerkannt, ohne die Auswirkungen, die sie mit sich bringt, in Betracht zu ziehen. Insofern wäre die Anerkennung der Gehörlosigkeit, im Sinne der Anerkennungsform der Liebe nach Honneth, ein Hindernis in Bezug auf die emotionale und kognitive Förderung des gehörlosen Kindes.

Wird, im Gegensatz dazu, die Gehörlosigkeit als solche mit dem Bewusstsein, dass besondere Bedingungen für die Entwicklung geschaffen werden müssen, anerkannt, können entsprechende erzieherische Schritte für die optimale emotionale und kognitive Entwicklung des Kindes gesetzt werden. Sie führen zur Selbstständigkeit und Unabhängigkeit und schaffen eine gute Basis für notwendiges Selbstvertrauen.

Auf Basis der Anerkennungsform der Liebe nach Axel Honneth hat Albert Scherr den Begriff der „Subjektivität“ (Hafeneger, Henkenborg, Scherr 2007, 30) in vier Dimensionen definiert (siehe Kap. 3.2.2.), die ich nochmals kurz zusammenfassen und in Verbindung mit der Gehörlosigkeit setzen werde.

Die erste Dimension besagt, dass sich ein Individuum immer als Wesen mit bestimmten Emotionen und Bedürfnissen erlebt. Durch diesen Bezug auf die eigenen Bedürfnisse lernt ein Kind sich selbst wahrzunehmen (vgl. a.a.O., 32). Ein Kind ist in der Erfüllung seiner Bedürfnisse immer auf die primäre Bezugsperson angewiesen. Eines der Bedürfnisse eines gehörlosen Kindes ist es, als gehörlos anerkannt zu werden. Es ist wichtig, auch gebärdensprachlich zu kommunizieren da die Lautsprache aufgrund der Sinnesbeeinträchtigung nicht vollständig zugänglich ist.

Sacks schreibt in diesem Zusammenhang, dass völlig gehörlose Kinder keinerlei Tendenzen zeigen, von sich aus zu sprechen, und es eines jahrelangen harten Trainings bedarf, ihnen das Sprechen beizubringen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass gehörlose Kinder keine Neigungen haben zu kommunizieren. Beobachtungen zufolge tendieren gehörlose Kinder generell, auch jene, die lautsprachlich erzogen werden, dazu, die Gebärdensprache zu verwenden, denn diese ist ihnen im vollen Umfang zugänglich (vgl. Sacks 2001, 57). Wird also nicht im nötigen Ausmaß auf wichtige Bedürfnisse des Kindes reagiert, können diese nicht als Teil der eigenen Subjektivität wahrgenommen werden. Dadurch kommt es zu einem falschen Selbstbezug, der sich auf die Entwicklung des Selbstvertrauens auswirken kann. Denn wenn Bedürfnisse, die ein Kind hat, als von den primären Bezugspersonen als schlecht gewertete Handlungsweisen erlebt werden, kann es zu Verdrängung dieser Wünsche und zu Resignation kommen.

Dies ist für Scherr die zweite Dimension der Subjektivität, nämlich die Bewertung der eigenen Eigenschaften und Bedürfnisse. Die Gehörlosigkeit wird als ein, nur durch die Lautsprache zu überbrückendes, Defizit erlebt. Um eine(n) positive(n) Selbstbezug und –bewertung zu erreichen, ist daher die bilinguale Sprachentwicklung unter Berücksichtigung der Gebärdensprache unumgänglich.

Dies wirkt sich auf die dritte Dimension der Subjektivität aus, die das Handeln und die Kommunikation aufgrund des „*Wissens über sich selbst*“ (Hafeneger, Henkenborg, Scherr 2007, 32) meint. Wird nun dem Kind vermittelt, dass es aufgrund seines Defizits nicht vollständig sei und die Gehörlosigkeit nicht als Teil des Kindes anerkannt wird,

beeinflusst dies sowohl Handlung als auch Kommunikation und in weiterer Folge das „*Selbstbewusstsein*“ (a.a.O., 32) des Kindes.

Die vierte Dimension wird wiederum von der zur Verfügung gestellten Erstsprache beeinflusst, denn diese besagt, „*sie sind in der Lage, zwischen Alternativen abzuwägen, Möglichkeiten zu ergreifen und zu verwerfen, also auf der Grundlage von Entscheidungen selbstbestimmt zu handeln*“ (ebenda). Diese Fähigkeit zur Selbstbestimmung setzt voraus, dass sich eine Person wahrnehmen und sich reflektiert auf sich selbst beziehen kann. Dazu wird ein verinnerlichtes Sprachsystem benötigt.

Die Pädagogik muss sich aus diesem Grund zum Ziel machen, gemäß der Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten der jeweiligen Personen, sowohl Anerkennungsverhältnisse zu schaffen wie auch die Subjektbildung zu ermöglichen. Denn Individuen sind immer abhängig von ihrer Umwelt und der, von dieser zur Verfügung gestellten Entwicklungsmöglichkeiten, sei es in sprachlicher, kognitiver oder emotionaler Hinsicht. Aus diesem Grund sind Individuen keine autonomen Subjekte. Nur wenn sich ein Mensch, und dabei spielt es keine Rolle ob gehörlos oder hörend, als Subjekt, also als eigenverantwortliches, selbstbestimmtes und gleichberechtigtes Individuum, erfahren kann, kann es andere als selbstbewusste Subjekte anerkennen. Anerkennung und Subjektivität sind daher eng miteinander verknüpft (vgl. Hafener, Henkenborg, Scherr 2007, 30ff).

4.2 Bilinguale Erziehung als Ausdruck der Anerkennung der Gehörlosigkeit

Eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Autonomie ist natürlich die freie Kommunikation und der Austausch mit der Umwelt, durch die zur Selbstständigkeit angeregt wird. Die Frage, die sich daher Eltern gehörloser Kinder stellen müssen, ist jene nach der Sprache, die die Grundlage für die Entwicklung ihres Kindes darstellen soll – Lautsprache oder Gebärdensprache.

Die Argumentation der beiden Seiten, die sich diesbezüglich gegenüber stehen, ist vielseitig und vieldiskutiert. Auf der einen Seite stehen die Oralisten, Gehörlosigkeit als eine Behinderung, die durch alle möglichen zur Verfügung stehenden medizinischen, technischen und pädagogischen Interventionen behoben bzw. gelindert werden muss, ansehen. Dabei steht die Lautsprachkompetenz als unumgängliche Voraussetzung für die vollständige Integration eines gehörlosen Menschen in die Gesellschaft im Vordergrund. Die Gebärdensprache wird als für den Erwerb der Lautsprache störend und hinderlich empfunden und daher vollständig abgelehnt.

Zum anderen stellen Vertreter der oppositionellen Haltung, wie beispielsweise Pillwitz und Wisch, das Leben von Gehörlosen und deren Eigenständigkeit in den Vordergrund. Hier heißt es, dass ein gehörloser Mensch in der Gebärdensprache eine Sprache findet, die ihm durch seine visuelle Erfassbarkeit und seine motorische Anwendung vollständig zugänglich ist, und die es ihm erlaubt, Gefühle, Gedanken und Informationen auszutauschen und zu kommunizieren. In einer Gehörlosengemeinschaft, in der Gebärdensprache als erstes Kommunikationsmittel verwendet wird, ist einem gehörlosen Menschen die Möglichkeit gegeben, sich nicht als behindert wahrnehmen zu müssen, da in dieser die sozialen und kulturellen Bedürfnisse, die zu erfüllen gesucht werden, abgedeckt werden können (vgl. a.a.O., 22).

Wie bereits im Kapitel 2.4 beschrieben, sind die Entwicklungsschritte beim Gebärdenspracherwerb eines gehörlosen Kindes gleichzusetzen mit jenen des Lautspracherwerbs eines hörenden Kindes. Ich stelle nun anhand dreier Beispiele von Oliver Sacks (Sacks 2001, *Stumme Stimmen*) und Fritz-Helmut Wisch (Wisch 1990,

Lautsprache und Gebärdensprache) einen Vergleich dar bezüglich der sprachlichen Entwicklung eines gehörlosen Kindes Charlotte, deren erste Sprache die Gebärdensprache war, eines gehörlosen Kindes, Alice, welches mit der Lautsprache und der „Cued Speech“ aufgewachsen ist und einem gehörlosen Mädchen, Birgit, die lautsprachlich erzogen wurde.

Charlotte ist sechs Jahre alt und lebt in den USA, sie ist gehörlos, neugierig, verspielt und lebhaft. Ihre Eltern erfuhren von der Gehörlosigkeit ihrer Tochter als Charlotte einige Monate alt war. Da sie wussten, dass es ihrer Tochter nur sehr schwer möglich sein wird die Lautsprache zu erlernen, beschlossen sie an einem Kurs für Gebärdensprache teilzunehmen. Dies taten auch einige Verwandte und Freunde der Familie. Diese Zeit war geprägt von Angst und Panik, eine neue Sprache zu erlernen und diese gleichzeitig an die Tochter weitergeben zu müssen. Auch Emotionen wie Wut und Depression traten auf, die sich etwas später in Akzeptanz und Dankbarkeit wandelten. Mit sechs Jahren kommt Charlotte in die Schule, hat keinerlei Probleme mit der Gebärdensprache oder dem gesprochenen Englisch, schreibt Aufsätze, liest sehr gut und gerne und fragt ihren Eltern Löcher in den Bauch. Charlotte ist wissbegierig, neugierig, offen ihrer Umwelt gegenüber, versteht und hinterfragt Zusammenhänge, ein ganz 'normales' sechsjähriges Mädchen (vgl. Sacks, 2001, 107-112, 176).

Bei Alice wurde totale Gehörlosigkeit festgestellt als sie siebzehn Monate alt war, mittlerweile ist sie fünf. Ihre Eltern beschlossen, Alice mit leistungsfähigen Hörgeräten auszustatten und mit ihr über die Cued Speech zu kommunizieren. Bei der Cued Speech wird die Lautsprache durch einfache Handzeichen im Mundbereich unterstützt, die Lippenformen bzw. Laute, die schwierig voneinander zu unterscheiden sind, deutlicher darstellen sollen. Alice hat sich diese Form der Kommunikation gut aneignen können, sie besitzt ein umfangreiches Vokabular, gute Grammatikkenntnisse, kann gut schreiben und lesen (im Unterricht wird ebenfalls Cued Speech verwendet). Doch obwohl sie über so gute sprachliche Kompetenzen verfügt, ist ihre Fähigkeit zu kommunizieren stark begrenzt. Ihre gesprochene Sprache ist für andere nur sehr schwer verständlich, auch verfügen nur wenige Menschen über Kenntnisse der Cued Speech. Alice hat auch immer öfter Angst den Anschluss in der Schule zu verlieren (vgl. a.a.O., 108f).

Birgit wurde als einziges Kind hörender Eltern geboren und ist mittlerweile sechs Jahre alt. Birgits Eltern sprechen mit ihrer Tochter nur Lautsprache, Gebärdensprache wird abgelehnt. Birgits Eltern bemühen sich sehr Birgit so gut es geht zu fördern, dies beinhaltete einen Umzug nach Hamburg, da man sich dort einen besseren Zugang zu Fördermöglichkeiten versprach. Birgits Mutter arbeitete auch ein paar Monate in einem Kindergarten für Gehörlose, auch um einen besseren Einblick in die Frühförderungsmöglichkeiten zu bekommen (vgl. Wisch 1990, 84).

Hier ein kurzer Ausschnitt aus einer Alltagssituation:

„Interview: Die Frühstückssituation wird wiederum durch einen Ritus eingeleitet: Wenn Birgit morgens das Brot sieht, sagt sie meistens: „Rot!“ oder „Brot rot!“. Dann schmiert die Mutter Marmelade oder Gelee auf die Schnitte. Anschließend erfragt die Mutter, was Birgit trinken möchte: „Birgit, möchtest du Milch oder gelb (=Brause)?“ Birgit erwidert: „Milch!“ und beginnt zu essen. Dabei muss die Mutter Birgit immer wieder zum Essen ermuntern: „Birgit essen!“ Wenn Birgit nur eine halbe Scheibe essen möchte, spricht sie: „Nur eins!“ Dabei zeigt sie gleichzeitig einen Finger. Auf die zweite Hälfte weisend, sagt Birgit am Interviewtag: „Bleibt!“ (Wisch 1990, 89).

Die Kommunikation besteht vorwiegend aus Befehlen, Fragen und kurzen Aussagen, auf die auch in derselben Knappheit reagiert wird. Dadurch, dass sich Birgit nur in Ein- oder Zweiwortsätzen ausdrücken kann, ist die Mutter gezwungen, sich ihrer Sprache anzupassen und ebenfalls einfachste Sprachformen zu verwenden (vgl. a.a.O., S 89).

Anhand dieser Beispiele lässt sich sehr gut erkennen, dass der Stellenwert bzw. der Raum der der Gehörlosigkeit gegeben wird, die sprachliche und auch emotionale und geistige Entwicklung des Kindes maßgeblich beeinflusst. Bei Charlotte wurde die Gehörlosigkeit als ein Teil und eine Eigenschaft des Kindes angenommen und dessen Erziehung entsprechend angepasst, indem das Mädchen nicht nur zur Lautsprache sondern auch zur Verwendung der Gebärdensprache angeregt wurde. Dadurch ermöglichen die Eltern dem Kind den adäquaten Austausch mit sich selbst und den eigenen Erfahrungen, sowie mit der gehörlosen und auch hörenden Umwelt. Die Gebärdensprache wird nicht aus der Alltagssituation ausgegrenzt, sondern vielmehr als fixer Bestandteil in diese eingebaut. Durch die Verwendung der Gebärdensprache innerhalb der Familie wurde ein Weg gefunden, das Kind auf emotionaler und auch geistiger Ebene zu erreichen, und dadurch auch dessen Entwicklung zu fördern.

Das zweite Beispiel erzählt von Alice, deren Eltern die Gehörlosigkeit insofern anerkennen, als dass sie ihrem Kind die Cued Speech lernen um den Austausch mit hörenden Menschen über Lautsprache zu erleichtern. Doch ist die Kommunikationskompetenz schon etwas mehr eingeschränkt als es bei Charlotte der Fall war. Auch das Selbstvertrauen von Alice hat im Laufe des Schulbesuchs nachgelassen, was auf Unsicherheiten im Sprachgebrauch und -verständnis schließen lässt.

Bei Birgit wird der Gehörlosigkeit des Kindes kein großer Stellenwert eingeräumt. Es wird versucht, Birgit das Sprechen und das Verstehen der Lautsprache so gut wie möglich beizubringen und so die Gehörlosigkeit zu umgehen. Doch leider ist aufgrund der Sinnesbeeinträchtigung die Zugänglichkeit zur Lautsprache nur sehr begrenzt gegeben, was sich auf die sprachliche, emotionale und kognitive Entwicklung von Birgit auswirkt. Die Sprache dient mehr als Werkzeug für die Alltagsbewältigung und weniger der Auseinandersetzung des Kindes mit sich selbst und seiner Umwelt.

Der Raum, der der Gehörlosigkeit eines Kindes in dessen Erziehung zugestanden wird, spiegelt sich in dem Raum wider, der in weiterer Folge durch kommunikative Handlungen ausgefüllt wird.

Um diesen Zusammenhang klarer darzustellen beziehe ich mich auf eine Studie von Fritz-Helmut Wisch aus dem Jahr 1990. In dieser wurden 18 Interviews mit gehörlosen Kindern und deren hörenden Eltern ausgewertet, wodurch man feststellte, dass bei gehörlosen Kindern täglich etwa 116 kommunikative Handlungen auftreten, während hörende Kinder diese Anzahl bereits innerhalb etwa einer halben Stunde umsetzen können. Auffällig an der kommunikativen Situation gehörloser Kinder, so Wisch, ist auch, dass sie kaum über die gegenwärtige Situation hinausgeht, also kaum Vergangenes, Zukünftiges oder Fiktives beinhaltet (vgl. Wisch 1990, 82-86).

In Bezug auf die Funktionen der Sprache - Wisch unterscheidet zwischen Handlungsregulierung, Verhaltensregulierung, Interaktion, Wissensvermittlung, Wissenserfragung, Affektregulierung und einem unbestimmten Rest - ist für Wisch auffällig, dass zwei Drittel, also 66%, der gesamten Kommunikation von gehörlosen Kindern und deren Eltern die Handlungsregulierung und die Interaktion ausmachen,

also diejenigen Sprachfunktionen, die am einfachsten umzusetzen sind. Dies beinhaltet die Regulierung und Reaktion von bzw. auf Bedürfnisse, sowie Zustimmungen und Ablehnungen. Andererseits kann dem Anteil an kognitiv-relevanten Sprachfunktionen wie der Wissensvermittlung und der Wissenserfragung nur 29% zugeschrieben werden. Im Vergleich dazu liegt der Anteil dieser beiden Sprachfunktionen bei hörenden Kindern wesentlich höher, nämlich bei 58% aller kommunikativen Handlungen, während den Bereichen der Handlungsregulierung und der Interaktion nur etwa 36% zukommen (vgl. a.a.O., 82ff). Wisch stellt klar, „*Es liegt auf der Hand, dass man keine Fragen stellen kann, wenn einem „die Worte fehlen“*“ (a.a.O., 101).

Da einem gehörlosen Kind, das mit Lautsprache aufgewachsen ist, sprachliche Grundlagen fehlen, hat dieses erhebliche Schwierigkeiten sich auf Abwesendes oder auf etwas ohne stellvertretendes Symbol zu beziehen. Dadurch ist es dem Kind nur sehr eingeschränkt möglich sich in den kommunikativen Austausch einzubringen. Die Beziehung zwischen Mutter und Kind ist meistens die primäre zwischenmenschliche Beziehung eines Kindes und somit ist die Mutter für das Kind auch die wichtigste Bezugsperson und der wichtigste Kommunikationspartner. In der Kommunikation zwischen hörender Mutter und gehörlosem Kind wird das in der Vergangenheit Erfahrene oder in der Zukunft Liegende vermieden, da beiden die Mittel fehlen, sich auszudrücken. Das gehörlose Kind ist oft nicht in der Lage seine Wünsche zu artikulieren, was oftmals zu Resignation, zu Rückzug und zu Aggressionen führt. Diese Schwierigkeiten in der Kommunikation mit der primären Bezugsperson des Kindes wirken sich negativ auf die emotionale wie auch soziale Entwicklung des Kindes aus. Andererseits stehen auch hörende Mütter gehörloser Kinder oft vor schwierigen Situationen, wenn sie sich ihrem Kind gegenüber verständlich machen wollen oder müssen. Vieles bleibt unausgesprochen, ungeklärt bzw. unerklärt, Missverständnisse können nicht behoben werden. Es entsteht eine schwierige Situation sowohl für die Mutter, die ihrem Kind Erklärungen schuldig bleiben muss, als auch für das Kind, das bei der Suche nach Erklärungen auf sich allein gestellt ist. Dies wirkt sich belastend auf die Beziehung zueinander aus (vgl. Haindl 2007, 69f).

Die autobiographische Beschreibung einer alltäglichen Situation von der gehörlosen Shanny Mow, die in Oliver Sacks Werk (Sacks 2001, Stumme Stimmen) dargestellt wird, gewährt einen Einblick wie ein gehörloser Mensch eine familiäre

Kommunikationssituation erlebt, in der Gebärdensprache als Zugang nicht gegeben ist. *„Bei einem Tischgespräch wirst du übergangen. So etwas bezeichnet man als geistige Isolation. Während alle anderen reden und lachen, bist du von ihnen so weit entfernt wie ein einsamer Araber in der Wüste, die sich bis zum Horizont erstreckt ... Du sehnst dich nach Kontakt. Du erstickst innerlich, aber du kannst keinem von diesem entsetzlichen Gefühl erzählen. Du weißt gar nicht, wie du das machen solltest. Du hast den Eindruck, dass es keiner versteht, dass es keinen kümmert ... Du hast nicht einmal die Illusion, dass du an dem Gespräch beteiligt wirst ... Man erwartet, dass du fünfzehn Jahre lang in der Zwangsjacke des Sprechtrainings und des Lippenlesens verbringst ... die Eltern machen sich nicht die Mühe, sich auch nur eine Stunde täglich mit dem Erlernen der Gebärdensprache oder einzelner Gebärden abzugeben. Eine von 24 Stunden, die dein ganzes Leben ändern könnten“* (Sacks 2001, 173, vgl. Jacobs 1974, 173f).

Anhand dieses Beispiels ist erkennbar, inwiefern der Gehörlosigkeit für die Entwicklung dieses gehörlosen Kindes Bedeutung beigemessen wurde. Die Akzeptanz der Gehörlosigkeit wirkt sich maßgeblich auf die erzieherischen Maßnahmen und somit auch auf die Wahl der Erstsprache aus.

Prillwitz stellt fest, dass sich in Untersuchungen immer wieder eine verzögerte Entwicklung bei gehörlosen Kindern, die lautsprachlich aufgewachsen sind, zeigt. Dies kann sich auf die späte und stark eingeschränkte sprachliche und kommunikative Entwicklung von gehörlosen Kindern in Bezug auf den fehlenden differenzierten Austausch mit deren Eltern zurückführen lassen. Der Grund dafür ist, dass dem Kind nicht die notwendigen Anregungen, Informationen und Hinweise geboten werden, so wie die Möglichkeit sich zu artikulieren um beispielsweise Fragen zu formulieren, Probleme zu diskutieren oder Ängste anzuvertrauen (vgl. Prillwitz 1982, 70).

Er schlägt daher vor, in der vorschulischen Erziehung vermehrt die kommunikativen Möglichkeiten eines gehörlosen Kindes in den Vordergrund zu stellen und die Bemühungen an diesen zu orientieren, die demnach auch die Kommunikationsform der Gebärdensprache beinhalten sollen (ebenda).

Unter dem Aspekt der Anerkennung der Gehörlosigkeit wäre also der Zugang zur Gebärdensprache als Muttersprache essentiell für die geistige und emotionale Entwicklung eines Kindes. Betrachtet man nun diesen Aspekt in Bezug auf die Inklusion, der innerhalb der aktuellen Pädagogik viel Bedeutung beigemessen wird,

lässt sich feststellen, dass diese nicht durch rein gebärdensprachliche Erziehung erreicht werden kann. Der Zugang zur hörenden Gemeinschaft ist aus sprachlicher Sicht so nicht gegeben. Daher muss die Anerkennung der Gehörlosigkeit im Sinne der Inklusion aufgeweicht werden. Um eine gesellschaftliche Partizipation zu erreichen, ist es von größter Wichtigkeit, bereits früh ein gehörloses Kind zur Lautsprache hinzuführen. Auch wenn sich das Erlernen und Verwenden dieser als schwierig und zeitaufwendig darstellt, ist es unverzichtbar. Dies ist nicht als Missachtung der Anerkennung der Gehörlosigkeit, sondern als notwendige Maßnahme im Interesse der Entwicklung des Kindes, zu sehen. Diese Ansicht teilt auch Haindl, die festhält, *„Als Muttersprache für Gehörlose kann deshalb nur eine Gebärdensprache verwendet werden, da diese den optischen Kanal abdeckt. Durch den Einsatz von Gebärdensprache als Erstsprache können sich Sprache, sprachliche Strukturen und Intelligenz bei gehörlosen Kindern normal entwickeln. Die Gebärdensprache bildet die Grundlage, auf welcher eine Zweitsprache, die Lautsprache, erlernt werden kann“* (Haindl 2007, 108).

Gehörlose sind sowohl Teil der gehörlosen wie auch der hörenden Gemeinschaft. Sie müssen sich immer als beiden zugehörig wahrnehmen können. Auch für Eltern gehörloser Kinder ist die Umsetzung bilingualer Erziehung eine besondere Herausforderung. Dahingehend bedarf es von pädagogischer bzw. politischer Seite entsprechende Unterstützung. Dabei könnte man sich zum Beispiel am schwedischen Modell orientieren, bei welchem die sprachliche Förderung der Eltern und der Kinder bereits in den ersten Lebensmonaten einsetzt. Ein ausgebildeter Pädagoge unterstützt und betreut die Familie bei der Alltagsbewältigung (vgl. Brenner 2006, 114; vgl. SOU 1996:102, 43; Göransson/ Westholm 1996, 55).

4.3 Identitätsbildung gehörloser Menschen

Bernd Ahrbeck hat sich in seinem Werk „Gehörlosigkeit und Identität“ (Ahrbeck 1997, Gehörlosigkeit und Identität, 34-107) mit den Besonderheiten und Schwierigkeiten der Identitätsbildung bei Gehörlosen in Bezug auf die Theorie von Mead auseinandergesetzt. Die Erkenntnisse von Bernd Ahrbeck werde ich in diesem Kapitel zusammenfassen und diese um einige zusätzliche erweitert.

Er sieht die ersten Erfahrungen mit der Ausbildung des Selbst in der Interaktion und der Kommunikation mit den primären Bezugspersonen. Die Erfahrungen nennt er „elementare Selbstwahrnehmungen“ (Ahrbeck 1997, 35). Das Kind erhält die Möglichkeit sich selbst von außen bzw. aus der Sicht anderer wahrzunehmen, sowie die Rollenerwartungen, die von der Außenwelt an es gestellt werden. Zum „vollständigen Selbst“ (ebenda) gelangt der Mensch durch viele unterschiedliche Kommunikationsangebote (ebenda).

Ahrbeck schreibt in diesem Zusammenhang, *„Insofern beinhaltet Meads Begriff des Selbst nicht nur den Aspekt der Sozialisation im Sinne einer universellen Rollenübernahme, sondern auch den Begriff der Individuation im Sinne einer aktiven Stellungnahme zu den sozialen Erwartungen. Beide Aspekte, die Zugehörigkeit zu einer Gruppe und die Abgrenzung von ihr, müssen miteinander in Einklang gebracht werden“* (a.a.O., 36).

Ahrbeck beschreibt, bezogen auf Mead, das Bilden eines reflexiven Verhältnisses zu sich Selbst als Voraussetzung für das Ausbilden des Selbst einer Person. Damit ist gemeint, dass es einem Menschen gelingt, sich selbst distanziert zu betrachten und von diesem Abstand zu sich selbst, über sich selbst und das eigene Handeln nachdenken zu können (vgl. a.a.O., 34).

„Man sollte die zentrale Position des Denkprozesses betonen, wenn man das Wesen der Identität betrachtet. Selbst-Bewusstsein liefert im Gegensatz zur affektiven Erfahrung mit ihren motorischen Begleiterscheinungen den Kern und die primäre Struktur der Identität, die daher im Grunde viel mehr ein kognitives als ein emotionales Phänomen ist. Das Denken oder der intellektuelle Prozess ... ist die früheste Erfahrungsphase in der Genesis und Entwicklung der Identität“

(Mead 1973, 216).

Dadurch, dass die Gebärdensprache als vollwertiges Sprachsystem mittlerweile anerkannt ist, gewinnt die Diskussion um die Beziehung von Denken und Sprache eine neue Dimension. Die Gebärdensprache als Erstsprache kann als Basis für die Entwicklung des Denkens eines gehörlosen Kindes gesehen werden. Denn sie führt auch zu den notwendigen geistigen und kommunikativen Leistungen um ein Selbst entwickeln zu können (vgl. Ahrbeck 1997 92f).

Die Kernaussage von Mead's Identitätstheorie liegt für Ahrbeck darin, dass es einem Menschen gelingt, aus seiner Selbstbezogenheit herauszutreten, mit anderen Personen in Kontakt zu treten und in der Lage zu sein, die Interaktionen mit anderen reflektiert zu betrachten (vgl. Ahrbeck 1997, 91). Zwei Aspekte der Theorie Meads hebt er hervor: den qualitativen Aspekt, der die Notwendigkeit der uneingeschränkten Interaktionsmöglichkeiten mit anderen beschreibt, und den quantitativen Aspekt, welcher die zur Verfügung stehenden Interaktionspartner zählt (vgl. a.a.O., 96).

Ahrbeck spricht von Gehörlosen als Menschen, die in zwei Welten leben. Dieser Umstand leitet sich aus der kommunikativen Situation ab. Wie bereits mehrmals angeführt, ist es Gehörlosen nur in sehr begrenztem Ausmaß möglich, die Lautsprache zu erlernen. Daher reicht die Kommunikationskompetenz zumeist nicht aus, sich gegenüber Personen, die nicht zum bekannten sozialen Umfeld des Gehörlosen zählen, behaupten zu können (vgl. a.a.O., 55f).

Meist ist zu beobachten, dass sich erwachsene Gehörlose in ihrer Freizeit mehr in die Gemeinschaft der Gehörlosen zurückziehen als Kontakte zu Hörenden zu suchen. Durch die Integration und Interaktionen innerhalb der Gehörlosengemeinschaft kann ein heimisches Gefühl der Gemeinschaft und des Selbstwertes gewonnen werden (vgl. a.a.O., 99f). Dadurch, dass in der gehörlosen Welt die Sprachbarrieren nicht mehr bestehen, ist die Anzahl der zur Verfügung stehenden Interaktionspartner höher. Dies führt zu einem ungezwungeneren Umgang mit anderen, es ergibt sich die Möglichkeit zur Entfaltung eines unbekümmerten Lebensgefühls, das wiederum zur Bildung des Selbstwertes beiträgt (vgl. a.a.O., 100f).

Defizite in der Entwicklung der Identität entstehen nicht nur durch die eingeschränkten lautsprachlichen Interaktionen, sondern auch durch die nur geringfügig mögliche innere Verarbeitung der sozialen Erfahrungen. Die Gebärdensprache bietet aus psycholinguistischer Sicht die Möglichkeit, einerseits differenziert kommunizieren zu können und andererseits eine kognitive Auseinandersetzung mit den Erfahrungen (vgl. a.a.O., 102).

Der Mangel an Interaktionserfahrungen mit anderen Personen erschwert jeden neuen Kontakt sowie das Erfüllen von sozialen Anforderungen, die an die Person gestellt werden. Hierbei geht es nicht nur um die mangelhafte Kommunikationskompetenz von Gehörlosen, sondern auch um die Defizite in der Entwicklung der Identität, welche die weiteren Interaktionserfahrungen beeinflussen (vgl. a.a.O., 105).

Auch im schulischen Bereich lässt sich beobachten, dass gehörlose Kinder hauptsächlich versuchen bzw. versuchen müssen sich anzupassen, um die an sie gestellten Erwartungen seitens der Lehrer oder der Eltern zu erfüllen, dabei jedoch nicht bzw. kaum die Gelegenheit bekommen ihre eigene Persönlichkeit, ihre Erwartungen, Wünsche und Bedürfnisse einzubringen (vgl. a.a.O., 105f). Es ist Gehörlosen kaum möglich in der lautsprachlichen Interaktion mit hörenden Menschen eine Balance zwischen den an sie gestellten Rollenerwartungen und den eigenen Wünschen und Vorstellungen zu finden. Es eröffnen sich dadurch nur begrenzt Möglichkeiten an Erfahrungen, und es wird das Entstehen eines reflexiven Verhältnisses zu sich selbst verhindert. Das größte Potential für gehörlose Menschen Interaktions – und Kommunikationserfahrungen zu sammeln liegt in der Gehörlosengemeinschaft (vgl. a.a.O., 106).

Wie auch Ahrbeck in seinem Werk möchte ich nochmals auf den sprachlichen Aspekt der Identitätsbildung bei gehörlosen Menschen eingehen. Eine Verbindung zwischen Personen und somit Identität kann nur durch das Teilen eines Systems aus Symbolen mit anderen Mitgliedern einer Gesellschaft entstehen (vgl. Mead 1973, 189ff).

Schwierig wird es jedoch dann, wenn die verwendeten Symbole nicht für beide Seiten dieselbe Bedeutung haben oder die Bedeutung der Symbole nicht ganzheitlich erfasst werden kann.

Bei gehörlosen Personen kann bei der Anwendung der Lautsprache sowie bei deren Erfassen davon ausgegangen werden, dass ein Teil der Nachricht nicht wahrgenommen werden kann. Dies liegt beispielsweise an, durch Betonung und Sprachgeschwindigkeit überlieferten, Schwerpunktsetzungen wie Ironie oder dem Hervorheben von Wörtern oder Silben. Dadurch können auch nicht die vom Sender erwarteten Gefühle bzw. Reaktionen beim Empfänger ausgelöst werden.

Die Sprache ist laut Mead (Mead 1973, Geist, Identität und Gesellschaft) Voraussetzung für das Entwickeln von Geist und Denken. Mead meint in seiner Theorie mit Sprache die Lautsprache (vgl. Mead 1973, 235). Ich möchte jedoch im Zusammenhang mit der Gehörlosenpädagogik diesen Aspekt der Sprache um die Gebärdensprache erweitern. Der Grund ist, dass, wie bereits in vorherigen Kapiteln beschrieben, die durch rein lautsprachliche Erziehung aufwachsenden gehörlosen Kinder, in ihrer geistigen und emotionalen Entwicklung durch den unzureichenden sprachlichen Austausch mit ihrer Umwelt eingeschränkt sind. Die lautsprachliche Kompetenz lässt kaum das Mitteilen von Wünschen, Erfahrungen und Gefühlen zu; auch eine adäquate geistige Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten und Normen sowie die Reflexion des eigenen Selbst sind schwierig. Die Gebärdensprache als von Gehörlosen ganzheitlich erfassbares Sprachsystem auf Basis einer Erstsprache würde das Verstehen von gesellschaftlich vermittelten Inhalten unterstützen und eine Auseinandersetzung und Reflexion der eigenen Erfahrungen und Eigenschaften ermöglichen. Durch dieses Befassen mit den eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften kann sich auch die von Mead beschriebene Individualität der Identität entwickeln; Identität ist ja nicht nur das Erfassen von Werten und Verhaltensmustern, die durch die Gesellschaft vermittelt werden, sondern auch das Positionieren der eigenen Person in Bezug auf diese Inhalte und die Fähigkeit diesen Ausdruck zu verleihen. Gelingt nun der gedankliche Austausch mit der Umwelt durch ausreichende Gebärdensprachkompetenz, kann in weiterer Folge dieser durch gute lautsprachliche Kenntnisse, die in Form einer Zeitsprache erlangt werden, zu sprachlichem Austausch mit der hörenden Gemeinschaft führen. So gelingt es einem gehörlosen Menschen einerseits gesellschaftliche Werte und Normen reflektiert zu verarbeiten und andererseits diese im Austausch mit anderen zu diskutieren.

Identitätsbildung setzt des Weiteren voraus, dass sich eine Person einerseits auf sich selbst beziehen und mit anderen Personen in Beziehung treten kann und andererseits sich mit dem Bild, das andere von einem selbst haben und übermitteln, auseinandersetzen. Dabei darf es jedoch nicht zu einer vollkommenen Anpassung an oder Ablehnung von anderen kommen. Daher spielt die wechselseitige Anerkennung zwischen identitätsbildendem Subjekt und dem dieses umgebende soziale Umfeld im Identitätsbildungsprozess eine wesentliche Rolle (vgl. Ahrbeck 1997, 17).

Es kann zum Aufbau einer 'falschen' Identität kommen, wenn gehörlosen Menschen von deren Umgebung vermittelt wird, dass diese durch ihre Behinderung nur eine Randposition innerhalb der Gesellschaft einnehmen könnten. Wird dieses Bild von Gehörlosen verinnerlicht, definieren sich diese über ihre Behinderung und machen dies zugleich zum, ihre Identität dominierenden, Teil. Gelingt es Gehörlosen allerdings, durch adäquate sprachliche Kompetenzen den Austausch mit der hörenden Umwelt unkompliziert zu gestalten, wird die Person nicht mehr als behindert wahrgenommen. Durch dieses neue, von den hörenden Gesellschaftsmitgliedern vermittelte Bild fühlt sich der Gehörlose als gleichwertig anerkannt. Dies trägt zur positiven Bildung der Identität bei.

Ein weiterer Aspekt, dem in der Theorie Meads große Bedeutung zukommt, ist die Voraussetzung, sich als Mitglied einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe wahrnehmen zu können, weil dadurch Verhaltensmuster und Haltungen verinnerlicht werden können (vgl. Mead 1973, 204f). Eine wichtige Funktion kommt dabei Rollenbildern zu. So wird im Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder beschrieben, *„Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Dies bedeutet insbesondere auch die Berücksichtigung der kulturellen Besonderheiten der hörenden und der Gehörlosengemeinschaft. Dabei geht es auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. Durch die identitätsbildende Wirkung des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen, sind die Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen“* (Lehrplan der Sonderschule für

gehörlose Kinder, Stand April 2008, 34).

Durch die fehlende gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der gehörlosen Kultur, mit Werten, die innerhalb dieser Gesellschaftsgruppe vermittelt werden und von ihren Mitgliedern zu verinnerlichen sind, ist es kaum möglich, eine Identität aufzubauen, die auch den Aspekt der Gehörlosigkeit zulässt. Erst in der Auseinandersetzung innerhalb der gesellschaftlichen Gruppe mit der eigenen Gehörlosigkeit und den Normen und Werten der Gehörlosengemeinschaft, kann eine Person diese teilen und sich als Mitglied dieser Gemeinschaft wahrnehmen. Dieser wichtige Aspekt der Vergesellschaftung der eigenen Person für die Identitätsbildung wird im österreichischen Bildungssystem nicht berücksichtigt. Gehörlose Kinder haben in ihren Sonderschulen weder die Möglichkeit mit gehörlosen Erwachsenen in Kontakt zu treten und somit einer Person ihresgleichen, die eine Vorbildfunktion einnehmen könnte, noch die der Auseinandersetzung mit der Gehörlosenkultur, wie z.B. der Gebärdensprachpoesie.

Oliver Sacks nimmt in seinem Werk „Stumme Stimmen“ (Sacks 2001, Stumme Stimmen) zur Identitätsbildung von Gehörlosen Stellung, indem er schreibt, *„Für die Gehörlosen stellt die Gebärdensprache eine einzigartige Anpassung an einen anderen Sinnesmodus dar; sie ist jedoch auch und gleichermaßen ein Ausdruck ihrer persönlichen und kulturellen Identität. Denn der Sprache eines Volkes „wohnen“, schreibt Herder, „sein ganzes Gedankengut, seine Tradition, Geschichte, Religion und die Grundlage seines Lebens, all sein Herz und seine Seele inne“. Das gilt besonders für die Gebärdensprache, denn sie ist die biologisch bedingte Stimme der Gehörlosen, die nicht zum Schweigen gebracht werden kann“* (Sacks 2001, 182).

4.4 Der Lehrplan der Sonderschulen für gehörlose Kinder in Bezug auf Anerkennungsformen

Im September 2008 wurde der neue Lehrplan der Sonderschulen für gehörlose Kinder in Österreich vorgestellt. Dieser Lehrplan bestimmt die Rahmenbedingungen für den Unterricht von gehörlosen Kindern.

Wie der Unterricht jedoch in den Schulen aufgebaut wird, bestimmt die Schulleitung bzw. die jeweiligen LehrerInnen. Diese Rahmenbedingungen sollen den LehrerInnen die Möglichkeit bieten, bestmöglich auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Dies betrifft Kinder, die trotz optimaler Versorgung (mit Hörgeräten oder einem Cochlea-Implantat) nicht oder nur sehr begrenzt in der Lage sind, Lautsprache auditiv wahrzunehmen (vgl. Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder Stand September 2008, 6).

Besonderes Augenmerk wird in diesem Lehrplan auf die Kommunikation und Sprache gelegt, wobei hier vorrangig die deutsche Lautsprache gemeint ist, da diese als wesentlicher Aspekt zur Erlangung von Selbstbestimmung angesehen wird. Um ein vollständiges Kommunikationssystem aufbauen zu können, bedarf es intensiver Auseinandersetzung mit der Lebenssituation, den Bedürfnissen, sowie den individuellen Möglichkeiten der Kinder, so der Lehrplan. Entscheidend ist die Form der Kommunikation für Kinder mit nahen Bezugspersonen, denn aus dieser entwickelt sich die Persönlichkeit und die Identität, emotionales und soziales Verhalten kann sich dadurch ausprägen und auch das Aneignen von Wissen und Bildung wird dadurch angeregt (vgl. a.a.O., 7).

Wird einem gehörlosen Kind, wie bereits im Kapitel 4.1. beschrieben, der Zugang zu einer Erstsprache, die vollständig erfassbar ist, nämlich der Gebärdensprache, ermöglicht, gelingt es diesem auch in der Schule seine Bedürfnisse, Wünsche und Ängste klar auszudrücken und mit den Mitschülern und dem Lehrpersonal in Austausch zu treten. Auf Basis dieser Erstsprache kann das Kind leichter Kenntnisse in der Lautsprache erwerben weil es bereits auf sprachliche und grammatikalische Elemente sowie auf ein breiteres Vokabular zurückgreifen kann. Die Vorteile, die dem Kind

daraus für das Erlernen der Lautsprache erwachsen, zeigen sich auch in der Aneignung der Lautsprache und deren Anwendung gegenüber hörenden Gesellschaftsmitgliedern. Dies spiegelt sich wiederum in der Anerkennung, die dem Kind in der Auseinandersetzung mit Hörenden entgegengebracht wird, wider. Denn durch die Kenntnisse in der Lautsprache kann sich ein gehörloses Kind auch in der hörenden Welt als vollwertig und zugehörig erleben, was das Selbstvertrauen im Sinne der Anerkennungstheorie steigert.

Die Schülerinnen und Schüler in den Sonderschulen für Gehörlose sollen sowohl beim Erlangen von Wissen und Kompetenzen Unterstützung finden. Es sollen Lernbedingungen geschaffen werden, die die Kinder in behinderungsspezifischer Form fördern, sowie zu einer positiven Lebensgestaltung führen. Die SchülerInnen sollen nicht nur Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen entwickeln, sondern auch Wissen und Fähigkeiten erwerben, deren Umsetzung ihnen in ihrer außerschulischen Ausbildung und im späteren Berufsleben von Nutzen sein werden (vgl. a.a.O., 7f).

Die Gestaltung des Unterrichts für gehörlose Kinder unterliegt folgenden Leitprinzipien:

„Förderung der Sprach-, Kommunikations- und Wahrnehmungskompetenz;

Gesprächserziehung;

Erziehung zum Hören;

rhythmisch-musikalische Erziehung;

Förderung der sozialen, emotionalen und psychomotorischen Entwicklung;

Befähigung zum Äußern von Gefühlen und Wünschen;

Förderung integrativer und kooperativer Prozesse;

Erarbeitung und Einüben sozialer Verhaltensweisen;

Förderung der Ich-Stärke und Identitätsbildung;

Erziehung zur Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Teamfähigkeit;

Berücksichtigung der behinderungsrelevanten Aspekte in allgemein bildenden Unterrichtsinhalten;“ (a.a.O., 8).

Zu allererst wird die Förderung der Kompetenzen in Sprache, Kommunikation und Wahrnehmung angeführt. In österreichischen Sonderschulen für gehörlose Kinder wird

die Anwendung der Gebärdensprache abgelehnt. Dies lässt den Schluss zu, dass mit Sprache die deutsche Lautsprache gemeint ist und mit Förderung der Kommunikationsfähigkeit die Kommunikation in der deutschen Lautsprache.

Das zweite Leitprinzip nennt sich „*Gesprächserziehung*“ (a.a.O., 75), die sich wiederum auf die Auseinandersetzung mit der Lautsprache bezieht.

Dritter Punkt ist die „*Erziehung zum Hören*“ (a.a.O., 75). Gehörlose Kinder sollen lernen ihre Umwelt akustisch besser wahrzunehmen, Laute zuzuordnen, sprich Hören lernen.

Als weiteres Leitprinzip wird die rhythmisch-musikalische Erziehung angegeben. Hierbei geht es darum „*Eigenschaften der Lautsprache im Tonfall, Dynamik, Rhythmus, Mimik und Gestik dazustellen*“ (a.a.O., 75).

All diese Aspekte sind darauf ausgerichtet, gehörlose Kinder beim Verstehen und Produzieren der Lautsprache zu unterstützen. Dabei lässt sich eine Gewichtung der Lernziele in Richtung Sprechen und Hören erkennen. Ich beziehe mich hier wieder auf die zuvor beschriebene Anerkennung der Gehörlosigkeit, die ich in meiner Arbeit als Grundvoraussetzung dafür, dass sich ein gehörloses Kind überhaupt anerkannt erleben kann, darstellte. Werden nun Bemühungen seitens der österreichischen Bildungseinrichtungen angestellt, eine völlig gehörlose Person zum Hören anzuregen, liegt die Schlussfolgerung nahe, dass Anerkennung, in der geforderten Form, nicht zustande kommen kann. Eine Pädagogik, die sich zum Ziel macht, gehörlose Kinder dabei zu unterstützen, deren Umwelt akustisch besser wahrzunehmen, würde voraussetzen, dass gehörlose Kinder deren Umwelt akustisch wahrnehmen können. Durch die Konzentration auf den Ausgleich des Hördefizits bzw. des Unvermögens zu hören, wird den Kindern suggeriert, dass diese nicht auf die Art und Weise anerkannt werden, wie sie sind; nämlich gehörlos. Doch nur durch die Anerkennung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Subjekt erreichen kann, kann dieses Selbstvertrauen aufgebaut werden, sie stellt die Grundlage für das Erlangen von Selbstachtung dar.

Durch das Ermöglichen des Erlernens der Gebärdensprache als Erstsprache kann sich das gehörlose Kind bereits in seinen ersten Jahren als anerkannt erleben, trotz dessen Hördefizits. Dadurch baut es bereits in der vorschulischen Förderung Selbstvertrauen

auf und kann dieses als Basis für den Aufbau von Selbstachtung in die Schule mitbringen.

Wie auch im Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder beschrieben, wird *„die schulische Leistungsbereitschaft von Kindern und Jugendlichen (wird) wesentlich von ihrem Selbstwertgefühl, ihrem Selbstvertrauen und ihrer Erfolgszuversicht bestimmt“* (Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder, Stand September 2008, 35).

In dem Maße, wie die Gebärdensprache als Erstsprache für die Anerkennung des Subjektes von Bedeutung ist, ist die Lautsprache als Zweitsprache für das Kind wertvoll – nicht zuletzt deswegen, da diese für gehörlose Menschen den Zugang zur hörenden Welt eröffnet. Daher werden den Schülern der Sonderschule für gehörlose Kinder auch wichtige Charakteristika der Lautsprache wie Mimik und Gestik vertraut gemacht, deren Gebrauch im Austausch mit hörenden Menschen besonders unterstützend sind. Diese können einerseits das Ausdrücken und Verstanden werden in Lautsprache erleichtern und andererseits sind diese für gehörlose Kinder durch die sinnliche Zugänglichkeit leicht zu produzieren.

Im Anschluss wird dargestellt, was der Schulalltag einem gehörlosen Kind im Großen und Ganzen eröffnet.

Die Stundentafel für Schüler von Sonderschulen für Gehörlose der ersten bis vierten Schulstufe umfasst Pflichtgegenstände wie Deutsch, Lesen, Schreiben und Kommunikation, Mathematik, Bildnerische Erziehung, Bewegung und Sport, rhythmisch-musikalische Erziehung und Religion, um nur eine Auswahl zu nennen. Die Gebärdensprache zählt nicht dazu. Des Weiteren umfasst die Stundentafel auch noch *„verbindliche Übungen“* (a.a.O., 38) zu denen *„Therapeutisch-funktionelle Übungen“* (a.a.O., 38) gehören. Dieses Fach beinhaltet: *„Hörerziehung und Hörtraining, Individuelle Sprechförderung, Manual- und Gebärdensysteme, ÖGS, Wahrnehmungsschulung und Absehen“* (a.a.O., 38) mit einem Wochenstundenausmaß von insgesamt 3 Stunden. Im Vergleich dazu wird dem Pflichtgegenstand *„technisches/textiles Werken“* (a.a.O., 38) die Wichtigkeit von 2 Wochenstunden beigemessen. Es wird im Lehrplan weiters die Möglichkeit festgehalten *„Unverbindliche Übungen“*

(a.a.O., 38) anzubieten. Ob und inwiefern diese angeboten werden, obliegt der jeweiligen Schulleitung. Als eine dieser „Unverbindlichen Übungen“ (a.a.O., 38) wird die Österreichische Gebärdensprache genannt im Ausmaß von 1-2 Wochenstunden genannt (vgl. a.a.O., 38).

Insgesamt gesehen, verbringt ein gehörloses Kind ein Drittel der Schulstunden mit dem Erlernen von Deutsch, Lesen, Schreiben und der Kommunikation, und ein Viertel mit therapeutisch-funktionellen Übungen wie Hörtraining und Sprechtraining. Es wird also in den Sonderschulen für gehörlose Kinder mindestens die Hälfte der Unterrichtszeit, und da sind unverbindliche Übungen noch nicht berücksichtigt, dem Erlernen der Laut- und Schriftsprachkompetenzen gewidmet (vgl. a.a.O., 38). Klar zu erkennen ist, dass der Schwerpunkt der Bildung in den Sonderschulen für gehörlose Kinder auf die Hör- und Sprecherziehung gelegt wird. Diese Tatsache lässt die Frage aufkommen, ob dadurch nicht die Allgemeinbildung in den Hintergrund gedrängt wird, die als Ziel im Lehrplan, wie das untenstehende Zitat zeigt, verankert ist.

„Im Rahmen des Konzeptes der Allgemeinbildung ist ein breit gefächertes Bildungsangebot sicherzustellen, das die Vielfalt von Begabungen und Interessen berücksichtigt und zu frühe Spezialisierungen vermeidet“ (Lehrplan für Sonderschulen für gehörlose Kinder, Stand September 2008, 22). Des Weiteren wird auch betont, dass insbesondere bei der Festlegung der Lehrpläne durch die Schulen sicherzustellen sei, dass ein breit gefächertes Bildungsangebot vorhanden ist, Begabungen und Interessen gefördert werden, sowie speziell erforderliche Lernmethoden und Unterstützungsmaßnahmen zum Einsatz kommen (vgl. a.a.O., 23).

In Bezug auf die Anerkennungsform des Rechtes nach Axel Honneth, wie bereits in Kapitel 3.1.2. beschrieben, ist eine Voraussetzung, sich als moralisches, vollwertiges und autonomes Subjekt wahrnehmen zu können, das Teilen und Zugestehen von gleichen Rechten. Das Recht auf Bildung ist auch im österreichischen Bildungssystem für Gehörlose gegeben. Das Recht auf gleiche Bildung bleibt Gehörlosen allerdings verwehrt. Gerade in der Pflichtschule muss von Seiten der Schulen dafür gesorgt werden, dass bei Abschluss von einem gleichen, festgelegten, minimalen Bildungsniveau ausgegangen werden kann. Einerseits um Orientierung für die weiterführenden Schulen zu bieten und andererseits um den Absolventen der

Pflichtschule aufgrund dieser Basis die Möglichkeit zu bieten, bezüglich der weiteren Berufs- oder Schulausbildung eine Entscheidung zu treffen. Denn gehörlose SchülerInnen haben auch Nachteile bei der Absolvierung von Aufnahmetests in weiterbildenden Schulen, woraus sich eine Beschränkung der Zugänglichkeit zu diesen ergibt. Die entstandenen Bildungslücken zeigen sich auch während der praktischen Ausbildung in der Lehre sowie in der Berufsschule, was wiederum das Verstehen des Unterrichtsinhaltes erschwert. Das Recht auf Bildung stellt eine überaus wichtige Form der Anerkennung dar. Der Grund dafür ist, dass Bildung ein, in der heutigen Gesellschaft, unverzichtbares Gut ist. Die Anerkennung der anderen als Rechtssubjekte setzt die Anerkennung als solches durch andere voraus (vgl. Honneth 1994, 177). So schreibt Honneth diesbezüglich, „ (...) wenn ich meinen Interaktionspartner nicht als eine bestimmte Art von Person anerkenne, dann kann ich mich in seinen Reaktionen auch nicht als dieselbe Art von Person anerkannt sehen, weil ihm von mir ja gerade jene Eigenschaften und Fähigkeiten abgesprochen werden, in denen ich mich durch ihn bestätigt fühlen will“ (a.a.O., 64f).

Wird eine gehörlose Person nach Abschluss der Sonderschule für gehörlose Kinder von den gesellschaftlichen Mitgliedern als weniger gut gebildet wahrgenommen, werden dieser Eigenschaften und Fähigkeiten abgesprochen, die allen anderen Gesellschaftsmitgliedern zugestanden werden. Dadurch gelingt der Selbstbezug des gehörlosen Jugendlichen, sich als gleichwertiges Rechtssubjekt wahrzunehmen, nicht und somit wird der Aufbau der Selbstachtung gestört.

Durch die Verwendung der Gebärdensprache als Unterrichtssprache, kann das Verstehen der Unterrichtsinhalte sowohl in den allgemeinbildenden Unterrichtsfächern, als auch etwa in Deutsch, Lesen und Schreiben, wesentlich verbessert werden. Dies soll nicht die Lautsprache aus dem Unterricht verdrängen, sondern zum Vorteil der SchülerInnen genutzt werden. Bildungsinhalte werden somit leichter verständlich, darüber hinaus wird der Aufwand, der notwendig ist, um gehörlosen Kindern die Lautsprache sowie Lesen und Schreiben beizubringen, vermindert.

In Bezug auf die Berücksichtigung der Gebärdensprache führt der Lehrplan der Sonderschulen für gehörlose Kinder folgenden Vorschlag für den Unterricht an:

„Der interaktiven Entwicklung der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) oder lautsprachbegleitenden Gebärde (LBG) unter Berücksichtigung der individuellen

Erfahrungen kommt im Unterricht besondere Bedeutung zu. Ziel ist es, den Schülerinnen und Schülern angemessene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln, um ihnen vielfältige Formen der Lebensgestaltung zu eröffnen. Neben dem Erwerb der Gebärde als Mittel der Kommunikation und zur Beschaffung von Informationen, steht die Identitätsfindung der gehörlosen Schülerinnen und Schüler, die damit verbundene Akzeptanz ihrer Gehörlosigkeit (ich bin anders, aber gleichwertig) und die selbstbewusste Anwendung der Gebärde im Mittelpunkt“ (Lehrplan der Sonderschulen für gehörlose Kinder, September 2008, 52f).

Der Lehrplan hebt die *„Akzeptanz ihrer Gehörlosigkeit (ich bin anders, aber gleichwertig)“ (ebenda)* hervor.

Mit dem Aspekt der Achtung vor der Verschiedenheit hat sich auch Annedore Prengel auseinandergesetzt (siehe Kapitel 3.3.). Wichtig ist nicht, dass alle Menschen gleich sind, sondern, dass alle Menschen gleichwertig sind und somit allen die gleichen Chancen zur Verwirklichung ihrer Lebensziele zugestanden werden.

Prengel konstatiert, dass *„Gleichheitsvorstellungen ohne Ausgrenzungen (implizieren) die Akzeptanz gleichwertiger Differenzen (implizieren) und (gehen) damit über die Gleichheitsvorstellungen, die nur für Gleichartiges gelten und Abweichendes ausgrenzen, qualitativ hinaus(gehen). Gleichheit als Gleichwertigkeit des Differierenden stellt damit erst die Einlösung der mit dem universell formulierten, aber nur reduziert gemeinten Gleichheitsbegriff verbundenen Versprechungen dar“ (Prengel 1995, 47).*

Es muss daher vermieden werden, dass sich gehörlose Kinder als defizitär oder unvollständig wahrnehmen sondern vielmehr muss eine Methode in der pädagogischen Praxis erarbeitet werden, die es diesen Kindern erlaubt sich mit ihrer Beeinträchtigung als vollwertig und einzigartig in ihrer Verschiedenheit erleben zu können. Diese Anerkennung als Person an sich mit all ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen, die erlaubt, dass sich die Personen wechselseitig auf sich selbst beziehen und so ein grundlegendes Vertrauen aufbauen können, ist die Basis für jede weitere Form der reziproken Anerkennung. Dadurch baut das Subjekt Selbstsicherheit auf, die es ihm ermöglicht, Bedürfnisse und Gefühle vertrauensvoll auszudrücken. Das eröffnet die Möglichkeit Formen der Selbstachtung zu bilden (vgl. Honneth 1994, 172). Die Anerkennung der Verschiedenheit von gehörlosen Menschen würde auch beinhalten, dass ihnen die Möglichkeit geboten wird, eine andere Sprache als die Lautsprache zu verwenden. Denn

dies wäre ein klares Zeichen für die Anerkennung dieser Minderheit und ihrer Bedürfnisse.

Durch die Anerkennung der Österreichischen Gebärdensprache als vollwertige Sprache scheint der Schritt getan, dass diese in der Gesellschaft allgemeine Anerkennung findet. Doch leider beinhaltet die Anerkennung der ÖGS als Sprache nicht die Anerkennung dieser als Unterrichtssprache und auch nicht deren allgemeiner Verwendung.

Ich weise daher besonders darauf hin, dass der Lehrplan, der, wie bereits beschrieben, Rahmencharakter besitzt, den Schulen die Möglichkeit bietet die Österreichische Gebärdensprache als Kommunikationsform zu lehren und sich diese im Unterricht zu Nutze zu machen. Es wird sogar empfohlen die Gebärdensprache auch zur Vermittlung und zur Beschaffung von Informationen zu verwenden. Die Gebärdensprache soll dabei eine dominante Stellung einnehmen. Es liegt nun an der Bereitschaft der Schulen und der LehrerInnen sich dieser Chancen anzunehmen um die bestmögliche behinderungsspezifische Förderung der SchülerInnen zu gewährleisten. Viele Schulen sind jedoch abgeneigt, in deren lautsprachlichem Unterricht die Gebärdensprache zumindest als unterstützende Lehrmethode aufzunehmen, da die Gebärdensprache nicht verpflichtend als Unterrichtssprache festgelegt ist. Hier fehlt die Anerkennung von gehörlosen Kindern, denn trotz des Wissens um die Unterstützung, die den SchülerInnen dadurch zukommen würde, wird auf deren Bedürfnisse nicht eingegangen. Es wird an den bestehenden Konzepten festgehalten, da die Umstellung der pädagogischen Methode im Unterricht mit Aufwand, wie etwa Zusatzausbildungen für das Lehrpersonal und Auseinandersetzungen mit Konzepten des bilingualen Unterrichts einhergehen würde. Denn LehrerInnen verfügen oft über keine ausreichenden gebärdensprachlichen Kenntnisse und müssten sich diese erst aneignen.

Die LehrerInnenausbildung an der Pädagogischen Akademie (PädAK), die LehrerInnen der Sonderschulen für gehörlose Kinder absolvieren müssen, sieht keine praktischen Lehrgänge in Österreichischer Gebärdensprache vor; es wird allerdings die Möglichkeit geboten, auf freiwilliger Basis den „Akademielehrgang Gebärdensprache“ zu besuchen (vgl. Krausneker 2006, 83f).

In diesem Zusammenhang muss angemerkt werden, dass das Fehlen einer vollständigen ersten Sprache ein Defizit darstellt, das weder in der schulischen Laufbahn noch später

in der Berufsausbildung oder dem Berufsleben ausgeglichen werden kann. Marion Breiter hat in ihrer Studie über die Situation gehörloser Frauen in der Arbeitswelt herausgefunden, dass etwa 60% der, von ihr befragten, Personen, über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen und erhebliche Probleme sowohl beim Lesen, als auch beim Schreiben haben. Dabei lässt sich ein Unterschied zwischen den Schreib- und Lesekompetenzen und der Art der besuchten Schule erkennen. Denn 80% der Befragten, die eine Gehörlosenschule besuchten, gaben an, dass ihre Deutschkenntnisse, sowohl das Lesen als auch das Schreiben betreffend, eher schlecht seien (vgl. Breiter 2005, 51).

Betrachtet man nun einige Ergebnisse von Studien betreffend das Ausbildungsniveau von gehörlosen Menschen so drängt sich die Frage in den Vordergrund, ob die bestmögliche Förderung gehörloser Kindern mit den in Österreich verwendeten Methoden erreicht werden kann oder ob eine Steigerung diesbezüglich möglich wäre. Diese Frage lässt sich im Zuge dieser Arbeit zwar nicht beantworten, sie spielt dennoch eine große Rolle innerhalb der österreichischen Gehörlosenpädagogik, wie anhand der unten angeführten Daten ersichtlich ist.

Die Statistik Austria stellt die Ergebnisse einer Erhebung zum Bildungsstand 2009 für Österreich zur Verfügung, welche besagt, dass 19,5% der 25 bis 64 Jährigen keine schulische Ausbildung oder einen allgemeinen Pflichtschulabschluss haben. 36% haben eine Lehre, 15,7% eine berufsbildende mittlere Schule, 14,4% eine höhere Schule/Matura und 13,9% eine Hochschule oder hochschulverwandte Lehranstalt absolviert.¹ Im Vergleich haben (ebenfalls 2009) 38% der gehörlosen Personen in Österreich keine schulische Ausbildung oder ein Hauptschulabschluss, 51% schlossen eine Lehre ab, 0,5% konnten die Matura abschließen und 0,5% absolvierten eine Hochschule oder Universität.²

¹ vgl. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/index.html

² vgl. http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/J/J_03249/fnameorig_169423.html

	Gesamtbevölkerung	gehörlose Menschen
allgemeine Pflichtschule (keine Ausbildung, Volksschul- oder Hauptschulabschluss)	19 %	48,00%
Lehre	36 %	51 %
berufsbildende mittlere Schule	15 %	0%
höhere Schule oder Matura	14 %	0,5 %
Hochschule oder hochschulverwandte Lehranstalt	13 %	0,5 %

(Abb. 3)

Die Studie zeigt sehr deutlich, dass zwischen dem Bildungsniveau der Gesamtbevölkerung und dem gehörloser Menschen in Österreich große Unterschiede zu beobachten sind. Diese Unterschiede lassen die Vermutung zu, dass durch die Ausrichtung des Unterrichts auf das Erlernen der Lautsprache sowie durch die Methode der Lautsprache als Unterrichtssprache nicht das erwünschte Bildungsziel erreicht werden kann. Es liegt daher in der Verantwortung der Pädagogik bzw. der Pädagogen die Bildung von Kindern bestmöglich zu fördern und Bildungslücken bzw. -defizite zu schließen. So dürfen spezielle Bedürfnisse auch im Bildungsbereich nicht vernachlässigt, sondern aufbauend auf diesen Möglichkeiten, aufgezeigt werden.

Denn, gerade in der heutigen Gesellschaft wird Anerkennung mit der erreichten Bildung in Zusammenhang gebracht. Wird ein Individuum von der Gesellschaft, beispielsweise durch einen akademischen Grad, als gebildet angesehen, steigt dessen gesellschaftlicher Status und mit ihm seine Anerkennung. Daher gehören zur Voraussetzung für gesellschaftliche Anerkennung auch die zur Verfügung gestellten Bildungsmöglichkeiten. Sind diese nicht oder nur sehr begrenzt zugänglich, sinkt auch die zu erwartende Anerkennung durch die Gesellschaft.

Hafeneger, Henkenborg und Scherr (Hafeneger, Henkenborg, Scherr 2007, Pädagogik der Anerkennung) beschreiben die Anerkennung als eine der zentralen Ideen in

pädagogischen Theorien und Praxisfeldern zu deren Voraussetzung gehört, dass der Einzelne als Individuum mit entsprechenden Fähigkeiten prinzipiell anerkannt wird und sich die Pädagogik zum Ziel macht, diese zu fördern und zu unterstützen. Dabei soll das Ziel, Individuen dabei zu unterstützen, Fähigkeiten in der Urteils-, der Entscheidungs- und der Handlungsbildung zu entwickeln, eine vorrangige Stellung einnehmen (vgl. Hafener, Henkenborg, Scherr, 8f). Die Pädagogik kann jedoch nicht als von den gesellschaftlichen und politischen Vorgaben unabhängiges System betrachtet werden, das ihr Handeln und ihren Handlungsspielraum selbst bestimmt, sondern sie muss sich immer auch der äußerlichen Bedingungen gewahr sein, deren Einfluss sie untersteht (vgl. a.a.O., 9). Es muss daher davon ausgegangen werden, dass eine Beschränkung der Möglichkeiten auf Anerkennung durch äußere Faktoren, wie unausweichliche Festlegungen innerhalb der Organisation oder auch Lehrpläne, entstehen kann.

Die Pädagogik darf sich dadurch jedoch nicht abbringen lassen darauf abzielen, uneingeschränkte Möglichkeiten von Anerkennungsverhältnissen sowie Chancen zur Subjektbildung zu schaffen. Speziell auch in den Schulen sind Begrenzungen für Subjekte, sich als autonom in ihrer Lebensführung wahrnehmen zu können, durch Selektion und Leistungsdruck zu finden. Dies führt die Pädagogik in eine missliche Lage, die einerseits nicht ignoriert und andererseits nicht überwunden werden kann (vgl. a.a.O., 31).

Betrachtet man nun den Lehrplan der Sonderschulen für gehörlose Kinder im Zusammenhang mit der Argumentation von Hafener, Henkenborg und Scherr, so bleibt doch die Kritik an der Pädagogik, dass auch sie diese Begrenzungen von Möglichkeiten zur Entwicklung der individuellen Subjektivität setzt.

Es ist daher Aufgabe der Pädagogik sich mit den durch gesellschaftliche und politische Vorgaben entstehenden Begrenzungen der Entwicklung der Subjektivität und der Möglichkeiten der Anerkennung auseinanderzusetzen und diese nicht nur als unveränderlich hinzunehmen. Hafener, Henkenborg und Scherr heben hervor, dass *„Funktionsimperative der gesellschaftlichen Teilsysteme, Macht- und Herrschaftsverhältnisse, soziale Benachteiligungen und Ausgrenzungen, Vorurteile und Gender-Stereotype usw. (sind) so betrachtet deshalb für die pädagogische Theorie und Praxis zentrale Sachverhalte (sind), weil sie mit der Beschränkung von Chancen der Selbstbestimmung und mit der Verweigerung sozialer Wertschätzung der Erfahrungen,*

der sozialen Identitäten und der Lebensentwürfe von Individuen einhergehen“ (Hafeneger, Henkenborg, Scherr 2007, 35).

Honneth stellt in Bezug auf die Anerkennungsform des Rechtes fest, „ ... so gewinnt das erwachsene Subjekt durch die Erfahrung rechtlicher Anerkennung die Möglichkeit, sein Handeln als eine von allen anderen geachtete Äußerung der eigenen Autonomie begreifen zu können. Dass Selbstachtung für das Rechtsverhältnis das ist, was für die Liebesbeziehung das Selbstvertrauen war (...) lassen jene in ihm das Bewusstsein entstehen, sich selber achten zu können, weil es die Achtung aller anderen verdient“ (Honneth 1994, 192).

Es haben in Österreich seit 1990 bereits einige Schulversuche stattgefunden, in denen bilingualer Unterricht unter Einbeziehung der Österreichischen Gebärdensprache durchgeführt wurde. Diese fanden an zwei Gehörlosenschulen in der Steiermark (1990-1995 bzw. 1995-2000) sowie an einer Volksschule in Wien (2000-2004) statt (Bericht zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Österreich, Österreichische Arbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (ÖAR) 2010, 102f). Leider hat sich diese Form des Unterrichts in den Sonderschulen für gehörlose Kinder nicht durchgesetzt und die Schulversuche wurden nach längstens fünf Jahren wieder eingestellt. Es wäre wünschenswert, dass sich die Pädagogik und die österreichische Bildungspolitik zum Ziel setzten, diese Schulversuche wieder aufzunehmen und so eine Verbesserung des Bildungsniveaus zu erreichen.

4.4.1 Die UN-Behindertenrechtskonvention

Die Mitgliedsstaaten der United Nations (Vereinte Nationen), zu denen auch Österreich zählt, haben sich zur Umsetzung von Maßnahmen betreffend die Bildung von behinderten Menschen verpflichtet. In diesen finden sich Forderungen, die im vorherigen Kapitel bereits anhand des Lehrplans der Sonderschulen für gehörlose Kinder thematisiert wurden. Ich führe nun einige Aspekte der UN-Behindertenkonvention an, um aufzuzeigen, welche Ziele sich die österreichische Bildungspolitik im Hinblick auf die Förderung von Gehörlosen durch ihre Zustimmung gesetzt hat.

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten sie ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel

- *die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;*
- *Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität (...) voll zur Entfaltung bringen zu lassen;“*

(Bericht zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Österreich, Österreichische Arbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (ÖAR) 2010, 94f).

Auch in der UN-Behindertenkonvention ist die Forderung nach Chancengleichheit und der Möglichkeit auf lebenslanges Lernen zu finden. Es wird des Weiteren gefordert, dass die persönliche Entfaltung gehörloser Kinder gewährleistet wird und sie ihren Begabungen entsprechende Förderung erfahren. Diese Aspekte wurden bereits im Lehrplan der Sonderschulen für gehörlose Kinder umgesetzt, inwiefern dies jedoch geleistet werden soll, bleibt offen. Die Forderungen der UN bezüglich der Bedingungen der Umsetzung besagen, *„Bei der Verwirklichung dieses Rechtes stellen die Vertragsstaaten sicher, dass*

- *Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderungen vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung (...) vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;*
- *Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung zu erhalten haben, um ihre wirksame Bildung zu ermöglichen;“* (ebenda).

Auch hierbei steht wiederum die Verbesserung der Bildung von behinderten Personen im Vordergrund. Einerseits darf der Ausschluss von Bildungseinrichtungen aufgrund einer Behinderung nicht akzeptiert werden, andererseits ist darüber hinaus auf die speziellen Bedürfnisse von behinderten Menschen einzugehen. Im Zusammenhang mit

gehörlosen Kindern würde dies das Einbeziehen der Methode des bilingualen Unterrichts bedeuten.

„Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglied der Gemeinschaft zu fördern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem

- ermöglichen sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der gehörlosen Menschen;*
- stellen sie sicher, dass (...) gehörlosen (...) Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in der Sprache und den Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, (...) vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“* (ebenda).

Es wird zwar auch im Lehrplan der Sonderschulen für gehörlose Kinder festgehalten, das Erlernen der Gebärdensprache zu ermöglichen und die Identitätsbildung zu unterstützen, ein Konzept zur Umsetzung in der pädagogischen Praxis fehlt jedoch bis heute. Es muss anerkannt werden, dass diese Forderung der UN-Behindertenkonvention ebenfalls bereits im Lehrplan der Sonderschulen für gehörlose Kinder verankert wurde, eine gesetzliche Bestimmung, die die Schulen zur Umsetzung verpflichtet, gibt es jedoch leider noch nicht. Diesbezüglich fehlen darüber hinaus auch die notwendigen Voraussetzungen, die diese Umsetzung erst möglich machen würden. So fordert die UNO weiter, *„Um zur Verwirklichung dieses Rechtes beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache (...) ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens“* (ebenda). Die Lehrerausbildung für die Sonderschulen in Österreich beinhaltet bis heute keine verpflichtende Ausbildung in Gebärdensprache. Auch gehörlose LehrerInnen, die die Gebärdensprache beherrschen, wurden bis 2005 von Lehrtätigkeiten ausgeschlossen. Der Grund dafür ist, dass diese nicht über notwendige körperliche Voraussetzungen für den Unterricht der Fächer Musikerziehung, Bewegung und Sport verfügen (vgl. a.a.O., 103). Mitunter ein Grund dafür, warum sich die Gehörlosenpädagogik vom lautsprachlichen Unterricht kaum

lösen kann, ist das Fehlen von Ressourcen an Lehrpersonal mit Gebärdensprachkompetenzen.

Abgesehen vom Unterricht in den Pflichtschulen, wird von der UNO auch der barrierefreie Zugang zu den Universitäten und Hochschulen gefordert. Diesbezüglich postuliert die UNO, *„Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu tertiärer Bildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben“* (ebenda).

Gehörlose StudentInnen sind an den Universitäten kaum anzutreffen. Einerseits entsteht durch die verabsäumte Förderung der Gebärdensprache ein schwer aufholbares Defizit an Bildung, zum Beispiel in Deutsch und Englisch, das schwer aufholbar ist, andererseits stehen kaum Dolmetscher zur Verfügung. Es gibt nur die Möglichkeiten mündliche Prüfungen in Lautsprache abzulegen, nicht jedoch in Gebärdensprache oder in schriftlicher Form (vgl. a.a.O., 104).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein Teil der von der UNO geforderten Maßnahmen bereits im aktuellen Lehrplan der Sonderschulen für gehörlose Kinder vom September 2008 verankert wurde. In der Praxis konnte jedoch die Umsetzung noch nicht im vollen Umfang erreicht werden.

4.5 Anerkennung innerhalb der Arbeitswelt

Besonders im Berufsleben kann sich ein Mensch in Bezug auf den Anerkennungsbegriff der Solidarität nach Honneth durch das Erbringen von gesellschaftlich wertvollen Leistungen als wertgeschätzt wahrnehmen.

Wie bereits in Kapitel 3.1.3. erklärt, beschreibt Honneth die Anerkennung der eigenen Fähigkeiten und Leistungen, die eine Person für die Gesellschaft erbringen kann, als Solidarität (vgl. Honneth 1994, 196). Er stellt fest, „ ... *um zu einem ungebrochenen Selbstverhältnis gelangen zu können, bedürfen menschliche Subjekte über die Erfahrung von affektiver Zuwendung und rechtlicher Anerkennung hinaus stets auch noch einer sozialen Wertschätzung, die es ihnen erlaubt, sich auf ihre konkreten Eigenschaften und Fähigkeiten positiv zu beziehen*“ (Honneth 1994, 196).

Die Anerkennung von bestimmten Fähigkeiten und Leistungen ist ethisch und auch gesellschaftlich bestimmt. Es gilt das Wertesystem der Gesellschaft zu erfüllen. Als Mitglied einer Randgruppe ist es Gehörlosen kaum möglich, diesem Idealbild zu entsprechen, wodurch sich der Grad der sozialen Wertschätzung verringert. An der Situation der Gehörlosen lässt sich klar erkennen, dass bei der Bewertung von Eigenschaften und Fähigkeiten einer Person wenig individuelle und lebensgeschichtliche Aspekte einfließen. Die Gesellschaft orientiert sich weitgehend an den, in der vorgegebenen Kultur als wertvoll angesehenen, Eigenschaften. Würde sich die Gemeinschaft, wie mehrfach beschrieben, diesbezüglich öffnen, so könnte sie von den Fähigkeiten und Leistungen von Gehörlosen wesentlich profitieren.

„Sich in diesem Sinne symmetrisch wertzuschätzen heißt,“ für Honneth, „sich reziprok im Lichte von Werten zu betrachten, die die Fähigkeiten und Eigenschaften der jeweils anderen als bedeutsam für die gemeinsame Praxis erscheinen lassen. Beziehungen solcher Art sind solidarisch zu nennen, weil sie nicht nur passive Toleranz gegenüber, sondern affektive Anteilnahme an dem individuell Besonderen der anderen Person wecken: denn nur in dem Maße, in dem ich aktiv dafür Sorge trage, dass sich ihre mir fremden Eigenschaften zu entfalten vermögen, sind die gemeinsamen Ziele zu verwirklichen“ (a.a.O., 209f).

Anerkennung, wie Honneth sie beschreibt, muss zum Ziel haben, dass jedes Mitglied einer Gesellschaft die Möglichkeit hat, soziale Wertschätzung zu erlangen (vgl. Honneth 1994, 205ff). Je mehr es einer sozialen Gruppierung, wie etwa der Gehörlosengemeinschaft, auf die Vernachlässigung der Bedeutung ihrer Fähigkeiten und Leistungen hinzuweisen gelingt, desto größer ist die Chance das Wertesystem zu verschieben und somit den sozialen Wert, und dadurch auch das Ansehen ihrer Mitglieder steigern zu können.

Wird die gegenseitige Toleranz von einer Seite nicht zugestanden, lässt die vorherrschende Wertehierarchie Wege der Selbstverwirklichung einer Minderheit, wie in diesem Fall das Erlernen und die Verwendung der Gebärdensprache als Muttersprache, und in weiterer Folge die Ausbildungsmöglichkeiten unter Anwendung der Gebärdensprache nicht zu. Hier kann man von Missachtung der Anerkennung sprechen. Durch das entstehende Bildungsdefizit, das die Möglichkeiten, ein hohes Ausbildungsniveau zu erlangen reduziert, vermindern sich die Chancen von Gehörlosen sich in der Arbeitswelt zu etablieren.

Im Allgemeinen wird die Leistung von Gehörlosen nicht ausreichend wertgeschätzt. Dadurch vermindern sich die Möglichkeiten auf Entwicklung der Selbstachtung, der Selbstschätzung und des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten. Nur eine gute fachliche Ausbildung würde dem entgegenwirken.

Gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention kann hier nicht die Rede von Chancengleichheit sein. Die folgenden Studien geben einen Einblick in die momentane Berufssituation von Gehörlosen in Österreich.

Marion Breiter befragte 2005 gehörlose Frauen zu ihrem Ausbildungsweg sowie zu deren bestehenden beruflichen Situation.

Dabei konnte sie erfahren, dass ein Grund dafür, dass gehörlose Frauen oftmals einen Beruf unter ihrem Qualifikationsniveau ausüben müssen, jener ist, dass vielen nach Absolvierung der Pflichtschule aufgrund immer noch bestehender Rollenklischees zumeist beispielsweise die Fachschule für Schneiderei nahe gelegt wird, die jedoch für die Etablierung in der Arbeitswelt wenig verwertbar ist. Die Hälfte der befragten Personen haben eine Fachschule für Mode und Design bzw. Schneiderei abgeschlossen, keine von ihnen ist jedoch heute in diesem Berufsfeld tätig (vgl. Breiter 2005, 60f).

Burghofer kommt bei ihrer Befragung von 641 Personen zu dem Ergebnis, dass sich die berufliche Situation Gehörloser folgendermaßen gliedern lässt:

ein Drittel hat keinen Beruf erlernt

ein Drittel hat einen der traditionellen Berufe wie SchneiderIn, TischlerIn oder SchusterIn erlernt

ein Drittel hat andere Berufe gewählt (vgl. Burghofer 1995, 64).

Breiter hebt hervor, dass ein Großteil der Frauen keine oder kaum Informationen über mögliche Berufsausbildungen erhalten haben, um ihre Berufswünsche zu realisieren. Häufig fehlt die Ermutigung und Unterstützung den Interessen an pädagogischen und/oder sozialen Berufen zu folgen, sowie sich gegen Diskriminierung von Gehörlosen zu wehren (vgl. Breiter 2005, 64). Die befragten Frauen kritisierten einerseits das niedrige Niveau der Fachschulen für Schneiderei sowie andererseits das fehlende Interesse ihrerseits an dem Fachbereich. Sie sind der Empfehlung gefolgt, da sich ihnen keine andere Möglichkeit geboten hatte. Wie bereits beschrieben, lässt die Gestaltung des Unterrichts zu wünschen übrig. Der Unterricht wird in Lautsprache abgehalten und Lehrer nehmen kaum Rücksicht auf die gehörlosen Unterrichtsteilnehmer. Besonders die Tatsache, dass der Unterricht oral durchgeführt wird, wird als Hauptgrund für das Fehlen wichtiger Bildungsinhalte in der Ausbildung von Gehörlosen kritisiert (vgl. a.a.O., 72).

Auch die zur Verfügung gestellte Beratung und Unterstützung bei der Wahl des Berufs wird von den Befragten als unzureichend und mangelhaft empfunden (ebenda).

Mehr als zwei Drittel der Befragten (68%) arbeiten nicht in dem von ihnen gelernten Berufsfeld, sondern in einer gegenüber ihrem Qualifikationsniveau minderwertigen Position. Nur ein Drittel übt Tätigkeiten in den Bereichen aus, in denen es eine Ausbildung absolviert hat (ebenda). Nach Einschätzung der Befragten, gibt es in ihrer momentanen Situation weder Chancen auf Karriere noch auf jegliche Art von Fortbildungsmöglichkeit (vgl. a.a.O., 86f). Beinahe drei Viertel der befragten Frauen, 72%, würden sehr gerne Weiterbildungskurse bzw. Kurse für eine weitere Berufsausbildung besuchen. Dabei wäre es jedoch für 70% der Frauen wichtig, dass die Lehrbeauftragten über Kenntnisse der Gebärdensprache verfügen. Für 53% wäre auch eine der/dem TrainerIn unterstützende/r GebärdendolmetscherIn hilfreich (vgl. a.a.O.,

92). Auch die verschiedenen Fort- und Weiterbildungskurse, die von Arbeitgebern oftmals für Angestellte zur Verfügung gestellt werden, werden in Lautsprache abgehalten und können somit von Gehörlosen nicht in Anspruch genommen werden (vgl. Hackl 2009, 51).

In Bezug auf die Chancengleichheit, ein gutes Ausbildungsniveau zu erlangen und sich aufgrund dessen innerhalb der Arbeitswelt etablieren und anerkannt fühlen zu können, gibt es noch Nachholbedarf in Österreich. Die Öffnung von Berufen und Tätigkeitsfeldern für gehörlose Menschen schreitet nur schleppend voran. Dies wäre allerdings von großer Bedeutung, denn es muss jeder Person das Recht zugestanden werden, sich auf Basis einer guten Ausbildung im Berufsleben etablieren zu können und sich dadurch eine gute Lebensgrundlage, durch die erbrachten Leistungen und die gesellschaftliche Wertschätzung auch in Form finanzieller Entgeltung, zu schaffen. Honneth stellt in diesem Zusammenhang und in Bezug auf die Anerkennungsform des Rechtes fest, „ ... so gewinnt das erwachsene Subjekt durch die Erfahrung rechtlicher Anerkennung die Möglichkeit, sein Handeln als eine von allen anderen geachtete Äußerung der eigenen Autonomie begreifen zu können. Dass Selbstachtung für das Rechtsverhältnis das ist, was für die Liebesbeziehung das Selbstvertrauen war (...) lassen jene in ihm das Bewusstsein entstehen, sich selber achten zu können, weil es die Achtung aller anderen verdient“ (Honneth 1994, 192).

Denn nur wenn einem Gehörlosen von Seiten der Gesellschaft, von Pädagogen, Berufsberatern oder der Familie, das Vertrauen vermittelt wird, dass dieser auch Ausbildungen absolvieren bzw. Berufe ergreifen kann, die vergleichsweise 'untypisch' für einen Gehörlosen sind, kann sich dieser auch positiv auf seine Leistungen und auf seinen Wert für die Gesellschaft beziehen. Erfährt ein Mensch, ob gehörlos oder hörend, dieses Vertrauen nicht, kann es zu einer Verletzung des Selbstvertrauens kommen. Infolge dessen, vermag es diesem nicht in dem Ausmaß gelingen, sich gesellschaftlich wertvoll zu erfahren. Dies würde aber ermöglicht, könnte er seine Begabungen in die Arbeit einbringen und somit in den Dienst der Gesellschaft stellen.

Aus der Studie von Breiter (Breiter 2005, Muttersprache Gebärdensprache) geht weiters hervor, dass 58% der Befragten nicht von ihrem Einkommen leben können, 29% können gerade noch davon leben, für 8% ist das Einkommen zufriedenstellend und 4%

beschreiben ihren Verdienst als gut (vgl. Breiter 2005, 84). Trotz der relativ guten gesellschaftlichen sowie beruflichen Stellung der befragten Frauen sowie deren Ausbildungsniveau, ist es erstaunlich, dass etwa ein Drittel der Befragten angeben oftmals traurig zu sein, sich wertlos zu fühlen und Schwierigkeiten zu haben morgens das Bett zu verlassen. Dies lässt befürchten, dass Frauen, die weniger gut in das gesellschaftliche Leben eingebettet sind, und das trifft auf einen Großteil der Gehörlosen zu, vermutlich an Depressionen leiden bzw. gefährdet an solchen zu erkranken (a.a.O., 99). Die Einschätzung des eigenen Selbstbewusstseins ist bei über 65% so gering, dass sie um dieses aufzubauen, Hilfe benötigen würden. Diese Unterstützung würde von 67% der Befragten auch gerne angenommen, 33% würden dies ablehnen (vgl. a.a.O., 97).

Diese Ergebnisse werden aufgezeigt um zu veranschaulichen, dass die Notwendigkeit zu Veränderungen in diesem Bereich besteht, um Anerkennung von Gehörlosen, nicht nur in Bezug auf das Selbstvertrauen, sondern auch auf die gesellschaftliche Wertschätzung, zu ermöglichen. Denn wie aus dieser Studie ersichtlich, wirkt sich die Missachtung der Leistungen und Fähigkeiten von gehörlosen Menschen nicht nur auf deren Selbstschätzung aus, sondern beeinträchtigt auch deren Selbstvertrauen in allen Bereichen.

Doch Probleme in der Arbeitswelt ergeben sich für Gehörlose nicht nur durch die oft in Bezug auf deren Potential minderwertige Ausbildung, sondern auch aufgrund der Sprachbarriere. Auch die Verständigung in schriftlicher Form stellt für Gehörlose oft ein Problem dar, das die Zusammenarbeit mit hörenden Kollegen erschwert (vgl. Hackl 2009, 51f).

Eine optimale Voraussetzung wäre dann gegeben, wenn Gehörlose die Gebärdensprache auf dem Niveau einer Muttersprache beherrschen würden und sich in der Lautsprache gut zurechtfinden (vgl. a.a.O., 101).

Menschen mit Behinderung, so auch Gehörlose, besitzen zumeist einen Feststellungsbescheid, der Schutzmaßnahmen beinhaltet, wie etwa einen erweiterten Kündigungsschutz (vgl. a.a.O., 76).

Für Arbeitgeber stellt dies oft ein zu großes Risiko dar (vgl. a.a.O., 76f). Und dies obwohl Betrieben, die gehörlose Personen beschäftigen, finanzielle Fördergelder vom

Bundessozialamt oder dem Arbeitsmarktservice zur Verfügung gestellt werden (ebenda).

Obwohl diese zusätzlichen Rechte gehörlose Menschen schützen und unterstützen sollen, stellen sie sich oftmals geradezu als Hindernisse dar.

Honneth spricht, bezogen auf das Anerkennungsverhältnis des Rechtes, von gleichen Rechten, die sich Personen gegenseitig zuerkennen und aufgrund derer sich Individuen als autonom wahrnehmen können (vgl. Honneth 1994, 192). Durch die 'Privilegierung' von Gehörlosen aufgrund des erwähnten Kündigungsschutzes, der Behaltspflicht und der Förderungen der Betriebe bei Einstellung einer behinderten Person, ist gleiches Recht nicht gegeben. Dies widerspricht der Anerkennungsform des Rechtes nach Axel Honneth, welche gleiches Recht fordert. Wie in der Ankernennungstheorie von Axel Honneth beschrieben, werden das Selbstbewusstsein, die Selbstachtung und die Selbstschätzung aufbauend erworben. Fehlt dieser positive Selbstbezug in Bezug auf das Recht, wirkt sich dies insofern auf die Selbstschätzung aus, als dass der Gehörlose zur Auffassung kommen kann, nicht aufgrund seiner Fähigkeiten und Leistungen, sondern aufgrund vermehrter Rechte, eingestellt worden zu sein. Der Selbstbezug auf das eigene Können und somit die Entwicklung der Selbstschätzung sind gefährdet. Ich widerspreche hier der Theorie von Axel Honneth und behaupte, dass auch vermehrte Rechte dazu führen können, dass sich Gehörlose am Arbeitsplatz als anerkannt erfahren können. Denn diese erleichtern die Partizipation von Gehörlosen am Arbeitsmarkt und somit auch deren Chance, sich in der Arbeitswelt zu beweisen. Durch die sich aus dieser Tätigkeit ergebenden Erfahrungsmöglichkeiten der Wertschätzung ihrer Leistungen und Fertigkeiten, trotz deren Beeinträchtigung, kann es einer gehörlosen Person im besonderen Maße gelingen, sich als sozial wertgeschätztes Individuum zu fühlen.

Diese Erfahrungen der sozialen Wertschätzung ermöglichen Gehörlosen sich auch rechtlich im Sinne der Chancengleichheit als anerkannte Wesen zu erfahren und in weiterer Folge ihre Selbstachtung zu erweitern.

Denn so wie Axel Honneth (Kapitel 3.1.) beschreibt, dass die drei Formen der Anerkennung aufbauend aufeinander erworben werden können, nämlich auf Basis des Selbstvertrauens, der Selbstachtung und daraufhin wiederum der Selbstschätzung, wage ich die Vermutung anzustellen, dass dies auch in anderer Reihenfolge möglich wäre.

Daher gibt es keine wichtigere oder unwichtigere Form der Anerkennung; es ist für die optimale emotionale und kognitive Entwicklung essenziell, dass ein Individuum sowohl Selbstvertrauen wie auch Selbstachtung und Selbstschätzung Zeit seines Lebens aufbauen kann.

4.6 Möglichkeiten von Gleichheit und Verschiedenheit durch die Öffnung der Gesellschaft

Die Diskussion um den Behindertenbegriff ist von Aspekten der Gleichheit und Normalisierung geprägt. Menschen sind darauf ausgerichtet, andere, anhand der von der Gesellschaft vermittelten Werte und Normen, in die gesellschaftliche Hierarchie einzuordnen.

Annedore Prengel hebt in ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1995, Pädagogik der Vielfalt) hervor, *„Unterschiede zwischen Menschen bedeuten zugleich Über- und Unterordnung; Menschen, die sich unterscheiden, müssen unterschiedliche gesellschaftliche Rangpositionen einnehmen. Entscheidend für undemokratische Denkstrukturen in all ihren Variationen ist, dass aus Unterschieden Rangordnungen gebildet werden. Undemokratisches Denken vollzieht Hierarchisierung, wenn es von Gleichheit und Differenz spricht“* (Prengel, 1995, 34).

Demokratische Denkweisen würden demnach uneingeschränkte Akzeptanz und Anerkennung von Verschiedenem zulassen. Diese würden den Gleichheitsbegriff erweitern und so einer Hierarchisierung innerhalb der Gesellschaft entgegenwirken. Akzeptanz und Anerkennung gehen mit der gesellschaftlichen Öffnung in Bezug auf deren Werte und Normen einher. Anerkennung kann nur dann stattfinden, wenn sich die Gesellschaft gegenüber dem, was anerkannt werden soll, öffnet. Auch umgekehrt kann die gesellschaftliche Öffnung nur dann erfolgen, wenn Akzeptanz gegenüber Andersartigkeit besteht.

Wird eine Behinderung als, von der Norm zu stark abweichend, betrachtet, muss sich, damit die Akzeptanz gegenüber dem Verschiedenen gewährleistet ist, das Wertesystem der Gesellschaft verschieben.

Durch die hierarchische Gliederung von moralischen Zielen, wie auch den Wertvorstellungen einer Gesellschaft, werden nicht nur verschiedenen Verhaltensformen unterschiedliche Wertigkeiten beigemessen, sondern auch den Personen an sich. Die Kriterien nach denen Eigenschaften eines Individuums bewertet werden, gibt das gesellschaftliche Wertesystem vor. Nur durch eine Neuordnung der

Wertigkeiten bestimmter Eigenschaften und Verhaltensweisen innerhalb der Gesellschaft kann es gelingen, den Kreis derjenigen, die zur Zielerreichung der gesellschaftlichen Normen beitragen, zu erweitern (vgl. Honneth 1994, 199f). Dadurch kann eine Vielfalt von verschiedenen Lebensführungen gewährleistet werden. Es wird nicht mehr vorgegeben, welche Arten der Lebensgestaltung moralisch zulässig sind, sondern es treten die Eigenschaften und Fähigkeiten in den Blickwinkel, die im bisherigen Lebensverlauf erlangt werden konnten. Diese dienen dann als Basis, an der sich die soziale Wertschätzung orientiert. So können individuelle Wege der Selbstverwirklichung und Lebensgestaltung entstehen (vgl. a.a.O., 203).

Es sind also die, von der Gesellschaft als erreichbar bestimmten, Ziele, die die Anerkennung von Verhaltensweisen, von Lebensführungen, Fähigkeiten und Eigenschaften vorgeben. Erst wenn eine Gesellschaft es schafft, diesen Wertehorizont zu erweitern und damit einen Teil der hierarchischen Gliederung aufgibt, kann der Kreis, der von der Gesellschaft anerkannten Personen, vergrößert werden (vgl. a.a.O., 205). Denn Anerkennung meint auch die Art der Selbstverwirklichung, durch die der Mensch zur Umsetzung von gesellschaftlichen Zielen beiträgt (vgl. a.a.O., 205ff).

Annedore Prengel stellt in diesem Zusammenhang fest, *„Die Einordnung in die Raster der Klassifizierungssysteme (...) (müssen) vor der Vielfalt und Individualität der menschlichen Existenzweisen versagen. Sie verleugnen, dass Behinderung im Kontext eines Individuums mit seiner Umwelt entsteht, dass jede Person einmalig ist, dass alle den Austausch von Verschiedenen brauchen, dass zukünftige Entwicklungen nie vollständig prognostiziert werden können“* (Prengel 2006, 155).

Durch die Gesellschaft wird uns vermittelt, es sei am besten 'normal' zu sein. Aus diesem Grund streben die Menschen nach dieser Normalität für sich selbst und nach Normalisierung jener, die Beeinträchtigungen jeglicher Art aufweisen. Dieses „Klassifizierungssystem“ (ebenda) ist tief in uns verankert; umso schwieriger gestaltet sich der Versuch dieses aufzubrechen. Denn Menschen können ihre Einstellungen und Überzeugungen nur schwer ändern, Neues macht oft Angst. Es kann nur dann gelingen die Grenze zwischen 'Normalität' und Verschiedenheit zu überwinden, wenn das Verschiedene als 'Normalität' ins Bewusstsein der Menschen gelangen kann.

Zu erkennen, dass manche Beeinträchtigungen nicht behoben werden können und dies in seiner vollen Tragweite zu erfassen, ist Voraussetzung für die Entwicklung von

unterstützenden Methoden zu unterschiedener Lebensgestaltung von Menschen mit Beeinträchtigungen. Für behinderte Menschen ist es nicht Ziel, sich der gesellschaftlichen Mehrheit anzugleichen, sondern einen ihren Bedürfnissen entsprechenden Weg der Lebensführung zu finden. Es liegt in der Verantwortung der Gesellschaft, diese Wege der Lebensführung zu erkennen und die Umsetzung dieser bestmöglich zu unterstützen.

Die Behindertenpolitik Schwedens beschloss Mitte der 1980er Jahre, "Das Ziel der schwedischen Behindertenpolitik muss sein, die Gesellschaft für alle zugänglich zu machen, den Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit zu geben, am Gesellschaftsleben teilzuhaben und ihr Leben so zu gestalten, dass es so weit wie möglich, dem der anderen gleichwertig ist" (Proposition 1976/77:87, 58, zit. n. Beredningsgruppen för internationella handikappåret 1981, 8; vgl. Brenner 2006, 105).

Am Beispiel von Gehörlosen in Österreich, wäre ein Schritt in Richtung Anerkennung von verschiedenen Formen der Lebensgestaltung jener, Gehörlose beim Erlernen der Gebärdensprache als Erstsprache zu unterstützen. Darauf aufbauend ermöglicht der Erwerb der Lautsprache als Zweitsprache eine ideale Entwicklung. Nur dadurch kann es einem gehörlosen Menschen gelingen sich und seine Umwelt reflektiert wahrzunehmen, wie auch eine Identität zu entwickeln. Darüber hinaus werden der Zugang und die Integration in die hörende Gemeinschaft gewährleistet.

Die hörende und die gehörlose Welt verbinden sich – aus ZWEI Welten wird EINE

Im europäischen Raum gibt es bereits mehrere Länder, die die Gebärdensprache in den Unterricht und das gesellschaftliche Leben einbinden. Eines dieser Länder, das weltweit als erstes Land die Gebärdensprache als Erst- und Unterrichtssprache für Gehörlose anerkannt hat, und auch immer wieder als Vorreiterland bezeichnet wird, ist Schweden. Dieser Umstand und die Tatsache, dass die Zahl der Bevölkerung und auch die Anzahl der Angehörigen der Gehörlosengemeinschaft größtmäßig vergleichbar mit jener Österreichs ist, war ausschlaggebend für die Wahl des Vergleiches.

Im folgenden Kapitel wird der Weg zur vollständigen Anerkennung der Gebärdensprache, den die schwedische Regierung in den 1980er Jahren gewählt hat, sowie dessen Verlauf und Entwicklung, beschrieben. Diese Darstellung bietet Einblicke

in eine alternative Umgangsform mit der gehörlosen Minderheit und deren Angehörigen.

5 Die schwedische Gehörlosenpädagogik

Die Schwedische Gebärdensprache wurde 1981 anerkannt und wird seither als Erst- und Unterrichtssprache für Gehörlose angewendet. Dies war der Startschuss für die Entwicklung des neuen Zieles für Erziehung in Bildung Gehörloser: die Zweisprachigkeit (vgl. Brenner 2006, 91).

Von nun an wurde die Ansicht vertreten, dass *„um gehörlosen Kindern eine altersgemäße kognitive, sprachliche und emotionale Entwicklung zu garantieren, (muss) ein frühest möglicher Kontakt zur Gebärdensprache und zu anderen gehörlosen Kindern bzw. Erwachsenen gewährleistet sein (muss). Dies erfordert die Etablierung eines gebärdensprachlichen Umfelds, in dem ein natürlicher Gebärdenspracherwerb möglich ist. In Schweden wird gehörlosen Kindern dies geboten. Von besonderer Bedeutung sind in dieser Beziehung auch die Gebärdensprachkurse für Eltern. Im Rahmen der pädagogischen Gehörlosenbetreuung (...) bekommen Eltern gehörloser Kinder neben grundlegender Informationen und Grundkursen in Schwedischer Gebärdensprache auch (...) eineN speziell ausgebildeteN KindergärtnerIn mit Gebärdensprachkompetenz – zugeteilt, die die Familie zuhause gebärdensprachlich unterstützt und betreut, bis das Kind in die Grundschule eintritt“* (Brenner 2006, 114; vgl. SOU 1996, 102, 43; Göransson/ Westholm 1996, 55). Da die Kurse für viele Eltern eine zu große finanzielle Belastung darstellten, wurde ihnen ab 1989 finanzielle Unterstützung für Gebärdensprachkurse zur Verfügung gestellt. Entsteht Eltern ein Einkommensverlust durch die Teilnahme an den Kursen (diese werden oft geblockt veranstaltet), wird dieser für bestimmte Kurse zur Gänze rückerstattet (vgl. Brenner 2006, 115; vgl. SOU 1996, 102, 33). *„Seit 10.Jänner 1998 haben Eltern gehörloser Kinder Anrecht auf staatliche Unterstützung für die Ausbildung in Schwedischer Gebärdensprache, die die Kosten für Ausbildung, Kursaufenthalt und Kinderbetreuung decken sollen. Außerdem werden der durch den Kursbesuch entstandene Einkommensverlust und die anfallenden Reisekosten finanziell abgegolten“* (Brenner 2006, 115; vgl. SFS 1997, 1158). Die Ausbildung der Eltern in schwedischer Gebärdensprache soll die bestmögliche Entwicklung des Kindes fördern. Die Kurse bestehen aus 240 Unterrichtsstunden, sie bauen auf Vorkenntnissen auf, die in

Einführungslehrveranstaltungen im Ausmaß von etwa 40 Stunden erworben werden müssen. Der Zeitrahmen für die Absolvierung der Kurse wird auf vier Jahre anberaumt wobei die Eltern dazu angehalten werden, diese vor dem Schuleintritt ihres Kindes zu beenden (vgl. Timmermans 2005, 77; vgl. Brenner 2006, 115; vgl. SFS 1997, 1158). Nicht nur Eltern sondern auch den Geschwistern gehörloser Kinder wird die Möglichkeit geboten die schwedische Gebärdensprache als B- bzw. C-Sprache in der Grundschule oder in Form eines Gebärdensprachkurses in den Wissenszentren von Spezialschulen zu erlernen (vgl. Brenner 2006, 116).

Es wurden gebärdensprachliche Kindergärten gegründet bzw. in bestehende Kindergärten integriert. In diesen bekommen die Kinder die Möglichkeit mit Gleichaltrigen und auch Erwachsenen in schwedischer Gebärdensprache zu kommunizieren, wodurch ein adäquater Spracherwerb ermöglicht werden soll (vgl. Brenner 2006, 114; vgl. Göransson/ Westholm 1996, 56).

Es wurde mit der Einführung eines Unterrichtsmodells, das auf Zweisprachigkeit ausgerichtet war, begonnen, dessen Konzept in den 1980er Jahren erstellt und als Schwedisches Modell bezeichnet wurde (vgl. a.a.O., 92). Zwei Jahre nachdem die schwedische Gebärdensprache als Erst- und Unterrichtssprache anerkannt wurde, wurde der neue Lehrplan für die Spezialschulen, in denen Gehörlose unterrichtet werden, erstellt. Dieser trat 1983 in Kraft. Ziel war die Zweisprachigkeit von Gehörlosen, die nun als Erstsprache auch in den Schulen die Gebärdensprache und als Zweitsprache Schwedisch lernen sollten. Die schwedische Gebärdensprache war somit Pflichtfach und auch die Sprache, die im Unterricht verwendet wurde. Lautsprachbegleitende Gebärden kommen im neuen Lehrplan nicht mehr vor (ebenda). Der Lehrplan für die Spezialschulen gleicht dem Lehrplan für Grundschulen. Unterschiedlich sind nur die Unterrichtssprache, sowie das Pflichtfach Schwedische Gebärdensprache und die Fächer Schwedisch und die B- und C-Sprachen, deren Unterrichtsziele anders formuliert wurden. Mit B- und C-Sprachen sind die zweiten und dritten Fremdsprachen gemeint. Anstatt des Unterrichtsfaches Musik wurden die Fächer Bewegung und Schauspiel eingeführt (vgl. a.a.O., 93; vgl. SOU 1998, 66, 173). Die Fächer Schwedisch und Englisch bzw. auch alle B- und C-Sprachen werden nur als geschriebene Sprachen unterrichtet. Der Unterricht für Gehörlose wird in sechs staatlichen bilingualen

Spezialschulen durchgeführt. Die Unterrichtsdauer wurde, verglichen mit dem allgemeinen Schulsystem, um zwei Jahre verlängert (vgl. Brenner 2006, 97; vgl. Domfors 2000, 135f; Bagga-Gupta/ Domfors 2003, 73ff). „Studien zufolge haben sich die schulischen Leistungen gehörloser SchülerInnen seit der Einführung der Schwedischen Gebärdensprache in den Unterricht (...) deutlich verbessert“ (Brenner 2006, 96).

Es wurden bereits in den frühen 1980er Jahren von verschiedenen Volkshochschulen in Schweden Kurse in Gebärdensprache angeboten um gehörlose Kinder ergänzend zum Unterricht in den Spezialschulen zu unterstützen (vgl. Brenner 2006, 114f; vgl. SOU 1996, 24ff, 102). Auch für hörende Kinder besteht seit 1991 die Möglichkeit die schwedische Gebärdensprache in der Schule als Fremdsprache zu wählen (vgl. Skelo 2001, 30).

Der Lehrplan trat zwar bereits zwei Jahre nach der Anerkennung der Schwedischen Gebärdensprache in Kraft, trotzdem dauerte dessen Umsetzung beinahe ein Jahrzehnt. Dies ist nicht verwunderlich, denn für die Umstellung auf ein zweisprachiges Unterrichtsmodell nach Jahrzehnten des Lautsprachunterrichts, bedurfte es ausreichend Zeit und guter Vorbereitung. Ein Großteil des Lehrpersonals hatte keine oder kaum Kenntnisse in Schwedischer Gebärdensprache und es war für viele schwierig, das neue Unterrichtsmodell zu akzeptieren. Es mussten auch viele Änderungen in der Ausbildung der Gehörlosenlehrer durchgeführt werden (vgl. Brenner 2006, 93f).

„Die Durchführung eines bilingualen Unterrichts erforderte bilinguale LehrerInnen, die über Kenntnisse der schwedischen Gebärdensprache, des Bilingualismus und der linguistischen Unterschiede zwischen Schwedisch und der Schwedischen Gebärdensprache verfügen“ (Brenner 2006, 94; vgl. Bagga-Gupta/ Domfors 2003, 72). Durch das Fehlen von Ressourcen, einer Methode für zweisprachigen Unterricht sowie Kenntnissen über Zweisprachigkeit von gehörlosen Menschen zu Beginn der 1980er Jahre, stellte sich die Umsetzung der Weiterbildung des Lehrpersonals als schwierig dar (vgl. Brenner 2006, 94). Daher wurden 1989 von der Regierung finanzielle Mittel für ein verpflichtendes Ausbildungsprogramm für LehrerInnen von Spezialschulen in schwedischer Gebärdensprache zur Verfügung gestellt. Es war über einen Zeitraum von fünf Jahren angelegt und wurde an der Universität Stockholm absolviert (ebenda; vgl. Bagga-Gupta/ Domfors 2003, 72). Ein weiterer Schritt in Richtung Gleichberechtigung Gehörloser war 1989 die Berechtigung von gehörlosen LehrerInnen, die eine

akademische Ausbildung in schwedischer Gebärdensprache und Schwedisch als Zweitsprache absolviert hatten, an Spezialschulen zu unterrichten. Das stellte sie hörenden LehrerInnen gleich (vgl. Brenner 2006, 95; vgl. Lundström 1997, 96f).

Ähnlich wie auch in Österreich, wird die Anzahl gehörloser Menschen auf etwa 8.000 – 10.000 geschätzt. Die Anzahl der Menschen, dazu zählen auch Schwerhörige, die die schwedische Gebärdensprache als primäres Kommunikationsmittel benutzen, wird mit etwa 100.000 Personen angegeben. Rechnet man dazu noch die Angehörigen, Betreuer und Lehrer, sowie die an der Gebärdensprache interessierten Personen dazu, kann man sagen, dass pro Jahr ungefähr 700.000 Menschen die schwedische Gebärdensprache erlernen (vgl. Brenner 2006, 20, vgl. SOU 1991, 97; SDR-Handlingsprogram 1995).

„In Schweden (...) hat sich die Einstellung der Öffentlichkeit gegenüber Gehörlosen und der Schwedischen Gebärdensprache nach deren Anerkennung als Erst- und Unterrichtssprache Gehörloser 1981 positiv verändert. Aber auch unter den Gehörlosen selbst hat sich die Einstellung zu ihrer jahrzehntelang unterdrückten Sprache geändert. Bewusstsein um den Wert der eigenen Sprache und Stolz darauf haben Schamgefühl und Angst vor ihrer Verwendung in der Öffentlichkeit abgelöst. (...) Der Status bzw. das Prestige einer Sprache ist eng verknüpft mit dem Status bzw. Prestige ihrer SprecherInnen, das von der dominierenden Kultur und deren Bild von der dominierenden Kultur bestimmt wird. Dies ist auch bei der Gebärdensprache der Fall, deren Status historisch betrachtet von der hörenden Kultur bestimmt wurde und weiterhin wird. Die Steigerung des Prestiges einer Sprache hat gesellschaftliche Konsequenzen auf das Prestige der Angehörigen der jeweiligen Sprachgruppe, was sich individuell positiv auf ihr Selbstbewusstsein auswirkt“ (Brenner 2006, 26f, 30).

Die Anerkennung der schwedischen Gebärdensprache hat nicht nur die kommunikationstechnische Situation Gehörloser verbessert, sie führte auch zur Anerkennung auf gesellschaftlicher Ebene sowie zur Verbesserung des Selbstverständnisses und Selbstbewusstseins Gehörloser (vgl. Brenner 2006, 45). Dies löste aus, dass sich ein soziokultureller Diskurs zu entfalten begann, der dazu beitrug, dass Gehörlose den Status einer sprachlichen Minderheit erlangten und deren Belange auch von der Minderheitenssprachpolitik aufgegriffen wurden (vgl. a.a.O., 79). Auch die Gebärdensprachforschung in Schweden hat einen wesentlichen Beitrag zur

gesellschaftlichen Anerkennung der schwedischen Gebärdensprache geleistet. Durch die Bestätigung ihres Status als natürliche und über Jahre entwickelte Sprache, trug sie zur Stärkung des Selbstbewusstseins Gehörloser bei, und schuf das wissenschaftliche Fundament für die Förderung der schwedischen Gehörlosengemeinschaft. Dabei wurden an der Universität Stockholm sowohl hörende als auch gehörlose wissenschaftliche Mitarbeiter in die Forschungsprojekte miteinbezogen (vgl. a.a.O., 98, 100). „1990 wurde die international erste Professur für Gebärdensprache am Institut für Linguistik der Universität Stockholm eingerichtet und weiters 1998 eine Professur für Schwedisch als Zweitsprache für Gehörlose“ (Brenner 2006, 101).

Die Behindertenpolitik in Schweden misst dem Prinzip der Mitbestimmung von Behindertenorganisationen große Bedeutung bei. Es steht der Gedanke im Vordergrund, beeinträchtigten Menschen sowohl Gleichberechtigung bezüglich des Zugangs zur Gesellschaft zu gewährleisten, als auch bestehende Hürden für eine aktive Teilnahme an der Gesellschaft zu beseitigen (vgl. a.a.O., 105).

Bildungsstand 2005	hörende Menschen	gehörlose Menschen
Upper secondary education	64%	87%
Post secondary education (- 2 years)	15%	8%
Post secondary education (3 years and more)	21%	5%

(Abb. 4)

Das schwedische Modell zeigt, dass die Anerkennung der Gebärdensprache als Erstsprache, in Verbindung mit der Lautsprache als Zweitsprache, große Früchte trägt. Klare gesetzliche Vorgaben haben innerhalb von 30 Jahren zu tiefgreifenden, positiven, gesellschaftlichen Veränderungen geführt. So gelang es zum Beispiel, dass mehr schwedische Gehörlose heute hochwertige Arbeitspositionen besetzen. Die

Mehrheitsgesellschaft ist mit den Minderheiten näher zusammengerückt. **Hier leisten die Pädagogen der Anerkennung einen sehr wertvollen Beitrag.**

6 Resümee

Die grundlegendste Form der Anerkennung kann nur die Anerkennung sein, die ein Kind aufgrund seines So-Seins erlangt. Dabei spielen Leistungen, Fähigkeiten und Eigenschaften keine Rolle. Nur wenn ein Kind diese bedingungslose Anerkennung erlangt, gelingt es ihm, Selbstvertrauen im Sinne des Anerkennungsbegriffs der Liebe nach Axel Honneth aufzubauen. Doch die Gehörlosigkeit darf nicht unabhängig von den Möglichkeiten der Lebensgestaltung, die aufgrund der Beeinträchtigung andere sind als bei hörenden Kindern sind, betrachtet werden. Nur wenn die Wahrnehmung einer Person auf allen Ebenen erfolgt, kann eine ganzheitliche Anerkennung entstehen. Die Eigenschaften des Individuums dürfen nicht der gesellschaftlichen Bewertung unterliegen, sondern als Teil gelten, was die Person ausmacht und welche Entwicklungsmöglichkeiten dieser offen stehen. Daher muss auch die Gehörlosigkeit eines Kindes, so wie jede andere Eigenschaft auch, geachtet werden. Denn sie kann nicht, als vom Individuum getrennt, sondern muss immer auch als Teil der Persönlichkeit und der Identität, betrachtet werden. Nur unter Berücksichtigung aller Charakteristika einer Person können die Bedürfnisse erkannt und so der Weg zu optimaler emotionaler und kognitiver Entwicklung ermöglicht werden. Wird von der sozialen Umwelt vermittelt, dass bestimmte Bedürfnisse nicht anerkannt werden, kann dies den Selbstbezug beeinflussen und sich dadurch negativ auf das Selbstvertrauen auswirken. Denn das Agieren von Personen wird immer auch durch das von den Bezugspersonen übermittelte Wissen über die Person beeinflusst (vgl. Hafener, Henkenborg, Scherr 2007, 32). Um Anerkennungsverhältnisse zu schaffen, muss ein gehörloses Kind daher mit seiner Gehörlosigkeit geachtet werden. Denn ein Individuum steht immer auch in Abhängigkeit zu seinem Umfeld und damit zu dessen sprachlichen, kognitiven und emotionalen Entwicklungsmöglichkeiten. Wird von Seiten der Bezugspersonen vermittelt, dass seine Gehörlosigkeit eine negative Eigenschaft ist, die ausgeglichen werden muss, kann sich das Kind nicht als vollwertig anerkanntes Mitglied der Gesellschaft betrachten.

Je mehr Raum der Gehörlosigkeit in der Erziehung und Entwicklung des Kindes zugestanden wird, umso positiver sind die Auswirkungen in Bezug auf die emotionale

und geistige Entwicklung und das Selbstvertrauen. Denn in der Atmosphäre gelingt es Eltern, die Bedürfnisse des Kindes besser erkennen und verstehen zu können. Die Anerkennung der Gehörlosigkeit bezieht auch die Anerkennung der Gebärdensprache mit ein. Durch deren Verwendung als Erstsprache wird die emotionale und geistige Entwicklung gefördert. Die Lautsprache als Zweitsprache eröffnet den Weg in die hörende Mehrheit. Nur so kann auch Inklusion zustande kommen. Die freie Kommunikation und der uneingeschränkte Austausch mit der sozialen Umgebung ist für die Entfaltung der Autonomie und der Selbstständigkeit Voraussetzung. Als Teil sowohl der hörenden als auch der gehörlosen Welt, muss aus sprachlicher Sicht immer auch der Zugang zu beiden gegeben sein. Aus diesem Grund kann sich Selbstverwirklichung und -bestimmung weder durch lautsprachliche noch durch gebärdensprachliche Erziehung und Bildung entwickeln - beide Sprachen müssen dem gehörlosen Menschen zur Verfügung stehen.

Auch bei der Entwicklung der Identität wird der Kommunikation eine primäre Funktion zugewiesen (vgl. Ahrbeck 1997, 35). Um zum „vollständigen Selbst“ (ebenda) zu gelangen, spielen sowohl die Zahl der Kommunikationsmöglichkeiten, als auch deren Qualität eine wichtige Rolle (vgl. a.a.O., 96). Wie bereits im Kapitel 3.4. beschrieben ist die Sprache als innere Sprache wichtige Voraussetzung für das Denken (vgl. Mead 1973, 235). Während bei Mead mit Sprache die Lautsprache gemeint ist, habe ich diesen Aspekt um die Gebärdensprache erweitert, denn auch diese stellt bereits ein vollwertiges Sprachsystem dar. Durch das Erlernen der Gebärdensprache als Erstsprache, wird auch die Bildung der Identität stark gefördert. Dadurch gelingt das Verinnerlichen von und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten sowie die gedankliche Verarbeitung von Erfahrungen mit sich selbst und der Umwelt (vgl. Mead 1973, 204f). Die Entwicklung einer eigenen Individualität beginnt. Auf Basis der Gebärdensprache als Erstsprache erweitern gute Lautsprachkenntnisse erheblich die Kommunikationsmöglichkeiten. Der gehörlose Mensch kann dadurch Werte und Normen beider Welten in seine Identität aufnehmen. Diese Werte und die Bilder, die von der Gesellschaft an das Individuum übermittelt werden, sollen nicht nur in die eigene Identität aufgenommen werden. Sie müssen auch reflektiert werden können, wodurch es weder zu einer starken Ablehnung von, noch zu einer Anpassung an die gesellschaftlichen Strukturen kommt (vgl. Ahrbeck 1997, 17). Nimmt ein gehörloses

Individuum unreflektiert die, von der Gesellschaft, vermittelten Werte und Bilder auf, kann dies die Identitätsbildung dahingehend negativ beeinflussen, dass sich die Person als behindert wahrnimmt und sich daraufhin über ihre Behinderung definiert. Dies spiegelt sich in der Identität des Subjekts wider. Durch adäquate lautsprachliche Kenntnisse kann es einer gehörlosen Person gelingen in unkomplizierten, sprachlichen Austausch mit der hörenden Welt zu treten und sich dadurch von anderen Mitgliedern der Gesellschaft als anerkannt erfahren.

Für gehörlose Menschen ist der Austausch mit der Gehörlosengemeinschaft für die Identitätsbildung von großer Bedeutung. Er ermöglicht die Auseinandersetzung mit der eigenen Gehörlosigkeit, sowie mit den Normen und Werten der Gehörlosengemeinschaft, als etwas 'Normales'. So fühlt sich jeder als Teil dieser Gemeinschaft.

Durch den Rahmencharakter des Lehrplans der Sonderschulen für gehörlose Kinder wird der Unterricht von Gebärdensprache ermöglicht. Als besonders wichtig wird angeführt, dass der Unterricht orientiert an den Bedürfnissen der Kinder erfolgen und zu bestmöglicher Förderung führen soll (vgl. Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder Stand September 2008, 6). In der Realität wird immer noch etwa die Hälfte der Schulzeit für Hör- und Sprechtraining verwendet (vgl. a.a.O., 38). Dies wirkt sich negativ auf die Vermittlung von allgemeinbildenden Inhalten aus, für deren Unterrichtung dadurch wenig Zeit bleibt. Das so entstehende Bildungsdefizit von Gehörlosen führt zwangsläufig zu Benachteiligung bei Aufnahmeprüfungen in weiterführenden Bildungseinrichtungen. Gleiches Recht auf gleiche Bildung ist damit nicht gegeben. Erfährt sich ein gehörloser Jugendlicher nach Abschluss der Pflichtschule als weniger gebildet als andere mit gleichwertigem Abschluss, so werden ihm Eigenschaften und Fähigkeiten abgesprochen, die bei besserer Bildungsvermittlung gegeben wären. Durch den fehlenden Selbstbezug, kann die Bildung der Selbstachtung gestört werden. Auch der Lehrplan betont die Wichtigkeit der Achtung der Gehörlosigkeit. Gehörlose Kinder sollen sich, auch wenn sie sich von hörenden unterscheiden, als gleichwertig erleben können (vgl. a.a.O., 52f). Dies besagt auch das Theoriemodell von Annedore Prengel (siehe Kap. 3.3.), insofern, als dass alle Menschen trotz deren Verschiedenheit die gleichen Chancen auf Selbstverwirklichung und freie Lebensgestaltung haben müssen (vgl. Prengel 1995, 47). Es bedarf einer

pädagogischen Methode, die es den Kindern erlaubt, sich nicht als behindert wahrnehmen zu müssen, sondern die ihnen Anerkennung ihrer Verschiedenheit und ihrer Bedürfnisse entgegenbringt. Durch die Achtung, die sie dadurch erleben, kann es den SchülerInnen gelingen Selbstachtung zu entwickeln (vgl. Honneth 1994, 172). Die Anerkennung der Verschiedenheit der Gehörlosen sollte sich auch auf die Wahl der Unterrichtssprache auswirken. Gemäß den Bedürfnissen von gehörlosen Kindern eignet sich die Gebärdensprache für die Vermittlung von Unterrichtsinhalten besonders. Gebärdensprachunterricht würde sich auf das Bildungsniveau von Gehörlosen positiv auswirken. Im Vergleich zu Schweden ist dieses stark verbesserungswürdig.

Der gesellschaftliche Status einer Person wird in der heutigen Gesellschaft auch in Verbindung mit dem erreichten Bildungsstand gesehen. Daher stellen auch die Bildungsmöglichkeiten Wege zu sozialer Anerkennung dar. Pädagogik, deren Ziel ist, Anerkennungsverhältnisse in Bildungseinrichtungen zu ermöglichen, müssen darauf ausgerichtet sein, individuelle Fähigkeiten zu fördern (vgl. Hafenecker, Henkenborg, Scherr, 8f). Da die Pädagogik jedoch nicht unabhängig von politischen und organisatorischen Vorgaben betrachtet werden kann, wird ihr Handlungsspielraum eingeschränkt (vgl. a.a.O., 9). Doch auch die Pädagogik begrenzt die Entwicklungsmöglichkeiten der individuellen Subjektivität insofern, als dass sie, trotz der Möglichkeiten der Umsetzung des bilingualen Konzepts innerhalb der Schulen, dieses nicht aufgreift.

Auch das Ausbildungsniveau Gehörloser lässt in Österreich zu wünschen übrig. Vielen gelingt es nicht, sich aufgrund der mangelhaften Fachkenntnisse in der Berufswelt zu etablieren. In Bezug auf die Anerkennungsform der Solidarität, sollte jeder Mensch die Möglichkeit haben, sich auf Basis einer guten Ausbildung im Berufsleben etablieren zu können. Das Subjekt muss sich aufgrund der erbrachten Leistungen und der dementsprechenden finanziellen Entgeltung als sozial wertgeschätzt erfahren. Voraussetzung dafür ist, dass Gehörlosen von Seiten der Gesellschaft Vertrauen in Bezug auf ihre Fähigkeiten und Leistungen entgegengebracht wird, auf das sie sich beziehen können und so Selbstvertrauen aufbauen.

Das insgesamt niedrige Ausbildungsniveau und die bestehende Kommunikationsbeeinträchtigung, erschweren Gehörlosen den Zugang zur Arbeitswelt. Finanzielle staatliche Unterstützungsmaßnahmen und zusätzliche Arbeitsrechte

verbessern die Partizipation von Gehörlosen in der Arbeitswelt. So können intelligente gesetzliche Maßnahmen dahingehend unterstützend wirken, dass gehörlose Menschen, sich und ihre Leistungen als wertvollen Beitrag für die Gesellschaft erleben. Dadurch erlangt ein gehörloser Mensch vielleicht umso mehr die Möglichkeit, sich und seine Leistungen als wertvollen Beitrag für die Gesellschaft erleben zu können. Durch die Erfolgserlebnisse, die dadurch für Gehörlose entstehen, können sie sich als anerkannte Wesen erfahren und ihr Selbstbewusstsein weiter aufbauen. Honneth stellte fest, dass sich die drei Formen des Selbstbezugs, die durch Anerkennung entstehen können, das Selbstvertrauen, die Selbstachtung und die Selbstschätzung, aufbauend aufeinander entfalten können. In Bezug auf die Arbeitswelt lässt sich erkennen, dass das Entwickeln des Selbstvertrauens nicht nur in primären zwischenmenschlichen Beziehungen möglich ist, sondern auch durch Anerkennungserfahrungen der Solidarität weiter ermöglicht wird. Insofern ist es wichtig, dass ein Individuum in jeder Lebensphase die Möglichkeit hat, Formen positiven Selbstbezugs zu erfahren.

Welche Eigenschaften und Fähigkeiten als wertvoll erachtet werden, wird vom vorherrschenden gesellschaftlichen Wertesystem bestimmt. Besonders für Mitglieder von Minderheiten besteht die Gefahr, dass deren Leistungen geringere soziale Wertschätzung erfahren. Es ist daher wichtig, dass sich die Gemeinschaft, wie mehrfach beschrieben, öffnet, um von den Fähigkeiten und Leistungen ihrer Minderheiten stärker profitieren zu können. Es muss jedem Mitglied der Gesellschaft ermöglicht werden, soziale Wertschätzung zu erlangen (vgl. Honneth 1994, 205ff). Wenn es auf dieser Basis der Gehörlosengemeinschaft gelingt, auf die Fähigkeiten und Leistungen ihrer Mitglieder hinzuweisen, wird sich das Wertesystem in Richtung mehr Zusammengehörigkeit verschieben. Als Folge werden sich das Ansehen und die Chancen auf soziale Wertschätzung vergrößern.

Das gesellschaftliche Wertesystem und die sich daraus ergebende gesellschaftliche Hierarchisierung bestimmt auch die Diskussion um den Behindertenbegriff, der von Aspekten der Gleichheit und Normalisierung geprägt ist. Uneingeschränkte Anerkennung von Differenzen kann, nach Annedore Prengel, nur durch demokratische Denkweisen ermöglicht werden, die der Hierarchisierung entgegensteuern (vgl. Prengel 1995, 34).

Die Wertigkeiten, die verschiedenen Eigenschaften und Fähigkeiten in Bezug auf die

gesellschaftlichen Ziele beigemessen werden, wirken sich auch auf den Wert der Personen aus. Voraussetzung dafür, dass sich ein Individuum zu dem Kreis von Personen zählen kann, die zum Erreichen der gesellschaftlichen Ziele beitragen, ist die Neuzuschreibung der Werte bestimmter Eigenschaften und Handlungsweisen (vgl. Honneth 1994, 199f).

Gelingt die Öffnung des gesellschaftlichen Wertesystems und des Normalitätsbegriffs, kann sich Achtung gegenüber Verschiedenem, so auch gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen, vollziehen. Das bestehende Wertesystem, dem jeder zu genügen strebt, ist tief in jeder Person verwurzelt. Daher ist eine gesellschaftliche Öffnung nur sehr schwer zu erreichen. Erst wenn der Normalitätsbegriff erweitert wird, so dass auch Verschiedenheiten als 'normal' anerkannt werden, und dies ins Bewusstsein der Menschen eindringen kann, werden die Grenzen zwischen Normalität und Differenz überwunden. Durch das Aufgeben von Teilen der hierarchischen Gliederung eröffnet sich eine Vielfalt der Lebensgestaltung. Im Vordergrund stehen dann die Fertigkeiten und Eigenschaften, die sich eine Person angeeignet hat, wodurch individuelle Wege der Lebensführung und des Ausdrucks des eigenen Selbst gewährleistet werden (vgl. a.a.O., 203ff). Besonders Beeinträchtigungen, wie die Gehörlosigkeit, die nicht behoben werden können, müssen in vollem Ausmaß erkannt und anerkannt werden. Dies erschließt Möglichkeiten, Methoden zu entwickeln, die verschiedene Arten der Lebensführung, gemäß deren Bedürfnissen, unterstützen. So ließe sich die einseitige Anpassung und Angleichung von Menschen mit Behinderung an die Mehrheitsgesellschaft verhindern. Nicht die Minderheiten angehörigen Personen tragen die Verantwortung sich ihre Wege der Lebensführung zu schaffen, sondern es liegt in der Verantwortung der gesamten Gesellschaft, die bestmögliche Unterstützung zu gewährleisten, indem auch Differierendem Achtung entgegengebracht wird. Durch gute sprachliche Kompetenzen können sich Gehörlose als beider Welten, der hörenden und der gehörlosen, zugehörig fühlen. Die Umwelt und die soziale Umgebung reflektiert wahrnehmen und verinnerlichen zu können, ist für hörende Menschen nichts Außergewöhnliches, das muss in Zukunft auch für gehörlose Menschen gleichermaßen gelten. Die Pädagogen der Anerkennung können hierzu, wie beschrieben, viele wertvolle Beiträge leisten.

I. Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

Amann, Heidi:

Sprachvermittlung in der Gehörlosenpädagogik: ein Kommunikationsproblem. Diplomarbeit Universität Wien, 1997.

Ahrbeck, Bernd:

Gehörlosigkeit und Identität. Probleme der Identitätsbildung Gehörloser aus der Sicht soziologischer und psychoanalytischer Theorien. Signum Verlag, Hamburg, 2. Aufl. 1997, S. 8-101.

Bagga-Gupta, Sangeeta und Domfors, Lars-Åke (2003):

Pedagogical Issues in Swedish Deaf Education. In: Monaghan, Leila; Schmaling, Constanze; Nakamura, Karen u.a. (Hrsg.): Many Ways to Be Deaf. International Variation in Deaf Communities. Washington, D.C.: Gallaudet University Press. S. 67-88.

Benner, Dietrich:

Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Juventa Verlag Weinheim München, 5. Auflage 2005, 71-82.

Breiter, Marion:

Muttersprache Gebärdensprache: VITA – Studie zur Lebens- und Berufssituation gehörloser Frauen in Wien. Guthmann-Peterson, Wien und Mülheim a.d. Ruhr, 2005, S. 18-97.

Brenner, Doris:

Die Geschichte der Schwedischen Gebärdensprache: eine internationale Erfolgsgeschichte? Eine Positionierung im Kontext der schwedischen Minderheitenpolitik mit besonderer Berücksichtigung der Behindertenpolitik. Diplomarbeit Universität Wien, 2005, S. 9-118.

Bungard, Walter; Kupke, Sylvia:

Gehörlose im Berufsleben – Arbeits- und organisationspsychologische Aspekte. In: Kupke, Sylvia/ Bungard, Walter (Hrsg.): Gehörlose Menschen in der Arbeitswelt. Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim, 1995.

Bures, Sylvia:

Die besondere Situation von gehörlosen Kindern und Jugendlichen: Leben zwischen zwei Welten?; Sozialpädagogische Interventionen bei verhaltensauffälligen und verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen am Beispiel von Kindern mit Hörschwächen. Diplomarbeit Universität Wien, 2002, S. 26-68.

Burghofer, Birgitt:

Zur Situation gehörloser Menschen in Österreich. Über ihre schulischen, beruflichen, sprachlichen und alltäglichen Probleme. Dissertation Universität Linz, 1995, S. 64.

Domfors, Lars-Åke (2000):

Döfstumlärare - specialpedagog - lärare för döva och hörselskadade. En lärarutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar. Örebro, Univ.-Diss. (= Örebro Studies in Education 1).

Donath, Peter; Hase, Ulrich; Prillwitz, Siegmund; Wempe, Karin (Hrsg.):

Eine Minderheit verschafft sich Gehör. Textdokumentation zur Anerkennung der Gebärdensprache Gehörloser. Hamburg: Signum, 1996.

Fischer, E. (Hrsg.):

Pädagogik für Kinder- und Jugendliche mit mehrfachen Behinderungen. Lernverhalte, Diagnostik, Erziehungsbedürfnisse und Fördermaßnahmen. Verlag modernes lernen – Dortmund, 2000, 294.

Fuchs, Stefanie:

Wenn Hände sprechen und Augen zuhören. Natürliche Dolmetscher im Bereich der Gebärdensprachen. Masterarbeit Universität Wien, 2009, 9-17.

Göransson, Sara und Westholm, Göran (1996):

Nästan allt om döva. Örebro: SIH Läromedel, 55.

Hackl, Doris:

Gebärdensprachliche versus lautsprachliche Erziehung von Gehörlosen: Konsequenzen im Hinblick auf die berufliche Integration. Diplomarbeit Universität Wien, 2009, 51-113.

Hafeneger, Benno; Henkenborg, Peter; Scherr, Albert (Hrsg.):

Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Wochenschauverlag, Schwalbach/ Ts., 2. Aufl. 2007, 8-58.

Haindl, Sabine:

Begriffsbildung im Kindesalter. Der Erwerb von Begriffen in Verbal- und Gebärdensprachen. Eine Darstellung aktueller Forschungsergebnisse. Ein Beitrag zur Entwicklung gehörloser Kinder. Diplomarbeit Universität Wien, 2007, 69-108.

Hallmann, Daniela:

Hörbehinderung und Kommunikation in Erziehung und Unterricht. Diplomarbeit Universität Wien, 2002.

Heinz, Daniela:

Berufliche Rehabilitation am Beispiel der Arbeitsassistenz für Gehörlose in Wien. Diplomarbeit Universität Wien, 2006.

Heßmann Jens:

Normales Leben? Auswirkungen der sprachlich-sozialen Situation Gehörloser auf ihren Arbeitsalltag. In: Bungard W. (Hrsg.) (1995). Gehörlose Menschen in der Arbeitswelt. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlags-Union, S. 81-85.

Holme, Lotta (1999):

Begrepp om handikapp. En essä om det miljörelativa handikappbegreppet. In: Tideman, Magnus (Hrsg.): Handikapp. Synsätt, principer, perspektiv. Stockholm: Johansson & Skyttmo Förlag. S. 67-78.

Honneth, Axel:

Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1994, 64-279.

Huber, Nicole:

Kommunikationsprobleme von Gehörlosen und Hörenden. Diplomarbeit Universität Wien, 1999.

Jarmer, Helene:

Bilingualismus und Bikulturalismus – Ihre Bedeutung für Gehörlose. Diplomarbeit Universität Wien, 1997, S. 32-47.

Jacobs, Leo M. :

A Deaf Adult Speaks Out. Washington, D.C.: Gallaudet College Press, 1974, S. 173-174.

Jussen, Heribert; Claußen, W. Hartwig (Hrsg.):

Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive. Ernst

Reinhardt Verlag, München, 1991, S. 20-277.

Katholnig, Karina Maria:

Integration von gehörlosen Menschen am allgemeinen Arbeitsmarkt. Am Beispiel der Arbeitsassistenz für Gehörlose in Wien. Diplomarbeit Universität Wien, 2008.

Kohlberg, Lawrence: Privatsprache:

Vier Studien und ein theoretischer Überblick. In: ders.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt/ M.: Suhrkamp 1974, S. 256-333.

Krausneker, Verena:

Taubstumm bis gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive. DRAVA Verlag, 2006, S. 21-88.

Krausneker, Verena; Holzinger, Daniel (Hrsg.):

Grazer Linguistische Studien 56: Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) – Studien zu linguistischen Aspekten und ihrem Einsatz im Bildungsbereich. Universität Graz, Herbst 2001.

Krausneker, Verena; Schalber, Katharina: 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, 113-136.

Krüger, Michael:

Psychologie der Gehörlosen und Schwerhörigen. In: Fengler, J./ Jansen, G.(Hrsg.): Handbuch der Heilpädagogischen Psychologie. Stuttgart/ Berlin/ Köln/ München, 1994, S. 49-80.

Lampl, Astrid:

Arbeitsplatzbezogene Aspekte der Stressbewältigung Gehörloser. Diplomarbeit
Universität Wien, 2000.

Leuninger, H.; Happ, D. (Hrsg.):

Gebärdensprache: Struktur, Erwerb, Verwendung. Buske H., 2005.

Lundström, Beata (1997):

Den gemensamma kraften. Svenska dövstumförbundet - Sveriges dövas
riksförbund 1922-1997. Leksand: Sveriges Dövas Riksförbund.

Mead, Georg H. :

Geist, Identität und Gesellschaft. Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt
a.M., 1973, 180-270.

Mosser, Sandra:

Erfolg im Beruf: auch für gehörlose Menschen eine Möglichkeit? Diplomarbeit
Universität Wien, 2007

Petschnigg, Claudia:

Weiterbildung für gehörlose Erwachsene: Recht und Chancen auf Bildung.
Diplomarbeit Universität Wien, 2002.

Pratnekar, Iris Elisabeth:

Frühkindlicher Spracherwerb gehörloser und hörender Kinder aus
entwicklungstheoretischer Perspektive: Diskussion mit pädagogischen
Implikationen. Diplomarbeit Universität Wien, 2005.

Prengel, Annedore:

Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in
Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Leske + Budrich,

Opladen, 1995, S. 34-196., Zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation und Sprache mit Bezug auf die Gehörlosenproblematik. Ein Forschungsprojekt mit Sekundäranalysen und empirischen Untersuchungen zur Gehörlosenproblematik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 41-70.

Prillwitz, Siegmund:

Der lange Weg zur Zweisprachigkeit Gehörloser im deutschen Raum. - In: Prillwitz, Siegmund/ Vollhaber, Tomas (Hrsg.): Gebärdensprache in Forschung und Praxis. Vorträge vom Internationalen Kongress Hamburg, 23.-25. März 1990. Hamburg: Signum-Verlag, 1990, S. 27.

Quigley, Stephen P.; Paul, Peter V.: Language and Deafness. San Diego, California: College-Hill Press, 1984, S. 169.

Richtberg W. (1980):

Hörbehinderung als psychosoziales Leiden, Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung. Band 32. (S.7). Bonn. Nach: B. Burghofer. (1990). Zur Situation gehörloser Menschen in Österreich. Dissertation an der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Linz. (S. 22)

Sacks, Oliver W. :

Stumme Stimmen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt , 2001, S. 44-182.

Schachner, Veronika:

Die Anerkennung der menschlichen Würde als Grundhaltung – eine Aufgabe für die Pädagogik. Diplomarbeit Universität Wien, 1994.

Schedl, Isabella:

Der Einfluss der Kommunikation bei der Entwicklung der Bindung bei gehörlosen Kindern: Eine vergleichende Studie zur Bindung zwischen gehörlosen und hörenden Kindern und ihren hörenden Müttern. Diplomarbeit Universität Wien, 2009.

Scherr, Albert:

Subjektivität und Anerkennung. In: Doron Kiesel/ Albert Scherr/ Werner Thole (Hrsg.): Standortbestimmung Jugendarbeit. Schwalbach/ Ts., 1998.

Schrattenholzer, Ingrid:

Ist die Versorgung gehörloser Kinder mit dem Cochlea-Implantat Bedingung der Möglichkeit einer normalen Entwicklung, oder stellt diese vielmehr eine Gefahr für die Identitätsentwicklung dar? Diplomarbeit Universität Wien, 2002.

Skelo, Claudia:

Ein Vergleich von 3 Ländern – Österreich-Schweden-Niederlande in Bezug auf die Situation von Gehörlosen in der Pflichtschule, basierend auf wissenschaftlichen Grundlagen und politischen Zielen. Diplomarbeit Universität Klagenfurt, 2001, 30.

Skutnabb-Kangas, Tove; Phillipson, Robert:

Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination. Berlin; Hamburg: Mouton De Gruyter, 1995.

Skutnabb-Kangas, Tove; Phillipson, Robert; Rannut, Mart (1995):

Introduction. In: Skutnabb-Kangas, Tove; Phillipson, Robert (Hrsg.): Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. S. 1-22.

Timmermans, Nina:

The status of sign language in Europe. Strassburg, Council of Europe Publishing, 2005, 77.

Vygotskij, Lev S.:

Denken und Sprechen: Psychologische Untersuchungen. Beltz Verlag GmbH, Weinheim und Basel, 2002.

Wisch, Fritz-Helmut:

Lautsprache und Gebärdensprache: Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser. Signum, Hamburg, 1990, S. 84-232.

Verzeichnis der Internetquellen

**Staatenbericht CRPD zur UN-Konvention (deutsche Endfassung),
Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz:**

[http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/2/4/2/CH2092/CMS1313493090455/1__staatenbericht_crp_d_-_deutsche_fassung_\(2\).pdf](http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/2/4/2/CH2092/CMS1313493090455/1__staatenbericht_crp_d_-_deutsche_fassung_(2).pdf), 23.04.2012.

Bericht zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Österreich, Österreichische Arbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (ÖAR):

http://www.oear.or.at/bildbibliothek/pdf-dateien/unkonvention/Behindertenrechts-konvention_Bericht.pdf, 23.4.12, S. 10-105.

Lehrplan für Sonderschulen für gehörlose Kinder:

<http://schule.at/gegenstand/sonderpaed/index.php?TITEL=Lehrpl%E4ne&kthid=5597>, 23.4.2012, S. 6-75.

Parlamentarische Materialien:

http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/J/J_03249/fnameorig_169423.html, 11.8.12

Jährlicher Report der schwedischen Universitäten 2011:

<http://www.hsv.se/download/18.7dac986013389229f6e80002786/1115R-swedish-universities-annual-report-2011.pdf>, 28.08.2012

Abbildung der sechs Handformen der Gebärdensprachen, 2.9.12:

http://books.google.at/books?id=yaZ_RcmM_RAC&pg=P#v=onepage&q&f=false

se

Statistik Austria, Statistik zum Bildungsstand der Bevölkerung 2009:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/index.html, 11.8.12

Bildungsstand Schweden 2005:

http://www.ibl.liu.se/cdd/ihv/nyhetsarkiv-ihv/1.149262/EmelieR05_Articlescientifique3.pdf, 6.9.12

Öffentlich Staatliche Untersuchungsberichte, Verordnungen und Gesetze

SOU 1991: 97 :

En väg till delaktighet och inflytande - tolk till döva, dövblinda, vuxendöva, hörselskadade och talskadade. Delbetänkande av 1989 ars handikapputredning. Stockholm: Socialdepartementet

SOU 1998:66:

FUNKIS - funktionshindrade elever i skolan. Slutbetänkande av Utredningen om funktionshindrade elever i skolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet

SOU 1996:102, 43:

TUFF - Teckenspråksutbildning för föräldrar. Slutbetänkande av Utredningen om utbildning i teckenspråk för föräldrar till döva barn m.m. Stockholm: Utbildningsdepartementet

SFS 1997:1158 .

Förordning om statsbidrag för teckenspråksutbildning för vissa föräldrar

Prop. 1976/77:87 om insatser för handikappades kulturella verksamhet.

Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Quelle: Leuninger, H.; Happ, D. (Hrsg.): Gebärdensprache: Struktur, Erwerb, Verwendung. Buske H., 2005, 12.

Abb.2: Quelle: Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1994, 211.

Abb.3: Quellen: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/index.html (Daten zur Gesamtbevölkerung) und http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/J/J_03249/fnameorig_169423.html (Daten zur gehörlosen Bevölkerung)

Abb.4: Quelle: <http://www.ibl.liu.se/cdd/ihv/nyhetsarkiv-ihv/1.149262/EmelieR05-Articlescientifique3.pdf>

II. Anhang

Abstracts

Abstract (Deutsch)

Es gibt etwa 8.000 bis 10.000 gehörlose Menschen in Österreich. Diese erfahren oftmals wenig Anerkennung da deren Leistungsfähigkeiten zumeist unterschätzt werden. Für die Anerkennung von gehörlosen Menschen ist die Anerkennung ihrer Gehörlosigkeit an sich von großer Bedeutung. Wird die Gebärdensprache als Erstsprache anerkannt, hat dies positive Auswirkungen auf die emotionale und kognitive Entwicklung eines gehörlosen Kindes. Darüber hinaus muss der Zugang zur Lautsprache als Zweitsprache gewährleistet werden, da dieser die Möglichkeit zur Kommunikation mit der hörenden Gemeinschaft schafft. Dieser Aspekt spielt auch in Bezug auf die Identität eine wichtige Rolle, die sich durch den Austausch mit dem sozialen Umfeld entwickelt. Denn die freie Kommunikation und der uneingeschränkte Austausch mit der sozialen Umgebung ist für die Entfaltung der Autonomie und der Selbstständigkeit Voraussetzung. Gemäß den Bedürfnissen von gehörlosen Kindern eignet sich die Gebärdensprache für die Vermittlung von Unterrichtsinhalten besonders. Gebärdenspracheunterricht würde sich auch auf das Bildungsniveau von Gehörlosen positiv auswirken.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Möglichkeiten von Anerkennungserfahrungen gehörloser Menschen in Österreich. Die zentrale Fragestellung ist, ob bzw. inwiefern Anerkennung innerhalb der österreichischen Gehörlosenpädagogik zu finden ist und wie diese zum Ausdruck kommt. Des Weiteren wird die Frage behandelt, ob vorherrschende pädagogische Konzepte Möglichkeiten der Identitätsbildung bieten und welche Auswirkungen diese auf die Lebensgestaltung bzw. -führung von gehörlosen Menschen in Österreich haben. Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurden die Theorien „Kampf um Anerkennung“ von Axel Honneth

(Honneth 1994), die „Pädagogik der Anerkennung“ von Benno Hafeneger, Peter Henkenborg und Albert Scherr (Hafeneger, Henkenborg, Scherr 2007), die „Pädagogik der Vielfalt“ von Annedore Prengel (Prengel 1995) und „Geist und Identität“ von George H. Mead (Mead 1973) herangezogen. Vor dem Hintergrund dieser Theoriemodelle werden verschiedene Lebensbereiche Gehörloser behandelt.

Anhand von Studienergebnissen in Bezug auf die Anerkennungsformen nach Honneth, kann konkludiert werden, dass sich der Raum, dem der Gehörlosigkeit in der Erziehung eines Kindes zugestanden wird, positiv auf die Entwicklung des Selbstvertrauens auswirkt. Denn dann können Bedürfnisse besser erkannt und verstanden werden.

Durch den lautsprachlichen Unterricht entstehen Benachteiligungen für Gehörlose im Bildungssystem, die auch Auswirkungen auf den späteren Berufsweg haben können. Gleiches Recht auf gleiche Bildung ist hier nicht gegeben. Denn für allgemeinbildende Unterrichtsfächer bleibt weniger Zeit, was zwangsläufig zu einem Bildungsdefizit führt, das nur sehr schwer ausgleichbar ist. Die Pädagogik setzt hier insofern Grenzen, als dass die Möglichkeit auf bilingualen Unterricht aufgrund des Lehrplans der Sonderschulen für gehörlose Kinder bestehen würde. Diese werden jedoch nicht in ausgegriffen. Durch die bilinguale Erziehung können Werte und Normen der gehörlosen und der hörenden Gemeinschaft auch in die Identität aufgenommen werden.

Auch gehörlose Menschen müssen die Möglichkeit haben, von Seiten der Gesellschaft Vertrauen in Bezug auf ihre Fähigkeiten und Leistungen zu erhalten, auf das sie sich beziehen können und so Selbstvertrauen aufbauen. Durch zusätzliche Rechte wird die Partizipation am Arbeitsmarkt erleichtert und Erfahrungen der sozialen Anerkennung können vermehrt zustande kommen.

Durch die Öffnung des gesellschaftlichen Wertesystems und des Normalitätsbegriffs werden neue Wege der Lebensführung anerkannt.

Abstract (Englisch)

There are between 8.000 and 10.000 people affected by deafness in Austria. Deaf people experience a lack of acceptance in society often due to an underestimation of their capabilities. This has to be taken into account, as the pre-requisite for the development of a defined personal identity is based on positive experiences in interacting with the personal environment. Thus, it is of crucial importance to accept the deafness of children. The acknowledgement of the sign language as first language is important as it influences the positive emotional and intellectual development of a child. Nevertheless, the spoken language should be propagated as a second language as it enables deaf people to interact and to communicate with their social environment. With regard to the special needs of deaf or hearing impaired children, sign language has to be considered as an appropriate concept in pedagogy as it would increase the educational level and the future prospects of deaf children.

Therefore, this thesis was focussed on the question of whether acknowledgment of deaf people is present in current pedagogy concepts applied in Austria. Furthermore, the aim of this thesis was to investigate whether the current concepts support the possibility of developing a personal identity and which impact they exhibit on the living situation of deaf people. To analyse these questions and the current situation of deaf people in Austria in more detail, I applied four theories, namely „Kampf um Anerkennung“ by Axel Honneth (Honneth 1994), „Pädagogik der Anerkennung“ by Hafenetger, Henkenborg and Scherr (Hafeneger, Henkenborg, Scherr 2007), „Pädagogik der Vielfalt“ by Annedore Prengel (Prengel 1995) and „Geist und Identität“ by George H. Mead (Mead 1973).

Concentrated on results of different studies and the different forms of acknowledgement, the conclusion can be drawn, that considering the deafness of a child in the education has a positive influence on its self-confidence. Thereby, the needs of a hearing-impaired child can be recognized and understood better.

The use of the spoken language in class causes disadvantages for deaf pupils. Furthermore, this influences the chances in business life. Same rights to same education

is therefore not given. The time spent for general education in schools for hearing-impaired children is less than in other schools. This leads to a deficit on general education, which can hardly be adjusted. Regarding the curriculum of the schools for hearing-impaired children, one can determine, that pedagogy would have the possibility to use sign language as the medium of teaching. Nevertheless, this is not implemented until today. Bilingual education can not only improve the level of education. It can also help understand the values of the hearing and deaf society, which would influence the development of the personal identity in a positive way.

Furthermore, it is of crucial importance, that deaf people can see themselves as socially trusted related to their skills and achievements. Based on that, self-confidence can be developed. Additional employment rights lead to an easier participation in working life. Thus, experiences of social acknowledgement can be a result out of it. Different ways of life can be acknowledged if the social value system and the normality term opens up to the dissimilarity of the people it includes.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Eva Hochmayr

Geboren: 03.05.1982 in Wels/ OÖ

email: eva.hochmayr@gmx.at

Schule und Studium

1988-1989 Vorschule Volksschule Eferding Süd

1989-1993 Volksschule Eferding Süd

1993-1997 Gymnasium Dachsberg

1997-2002 Bundesoberstufenrealgymnasium Grieskirchen

seit 2003 Studium der Bildungswissenschaft Universität Wien

2006-2010 Gebärdensprachkurse Spracheninstitut Universität Wien

Praktika

Betreuung von Kindern und Unterstützung von Professoren an der Kinderuni Wien

2007 und 2008

Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Projektes EPIK geleitet von Frau Dr. Schritteser und Frau Mag. Köhler am Institut für Bildungswissenschaft Universität Wien

