

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit

Bachelor-Thesis

Kommunikationsbarriere als Ursache für die psychischen Störungen der Gehörlosen Bildung und Identität durch Gebärdensprache

Tag der Abgabe: 28.02.2011

Vorgelegt von: Simone Bräunlich

Betreuende Prüfende: Frau Prof. Schmoecker

Zweiter Prüfer: Herr Prof. Röh

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

1. Einleitung	6
2. Schlüsselkonzepte zum Thema „Taubheit“	8
2.1 Das Konzept „Taubheit“ aus verschiedenen Perspektiven	8
2.2 Bezeichnungen von Menschen ohne Hörfähigkeit: eine Namenschronologie und ihre Problematik	12
2.3 Der Sprachbegriff und zentrale Sprachkonzepte: Lautsprache, Gebärdensprache, Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG), Fingeralphabet, Homesign	13
3. Aspekte der Geschichte und Kultur der Taubengemeinschaft und Gebärdensprache	16
3.1 Einblick in die Geschichte der Tauben: eine Geschichte der Unterdrückung	17
3.2 Geschichtswandel: Von einer Geschichte der Unterdrückung zu einer Aktualität der Emanzipation	23
3.3 Bedeutung der Taubenkultur und Taubengemeinschaft für taube Menschen	25
4. Theoretische Einblicke in die Bereiche: Kommunikation, Identität und kognitive Entwicklung	26
4.1 Begriffsannäherung „Kommunikation“ auf der Basis des Kommunikationsmodells von SCHULZ VON THUN	26
4.2 Begriffsannäherung „Identität“	29
4.2.1 Identitätstheorie nach MEAD	30
4.2.2 Identitätstheorie nach KRAPPMANN	32
4.3 Entwicklungspsychologie	35
4.3.1 Kognitive Entwicklung nach PIAGET	35
4.3.2 Psychosoziale Entwicklung nach ERIKSON	37
5. Die negativen Konsequenzen von Kommunikationsbarrieren für Taube	39
5.1 Die Situation Tauber in einer hörenden Mehrheitsgesellschaft	40
5.2 Die Situation tauber Kinder hörender Eltern	42
6. Lösungsvorschläge für eine bessere Identitäts- und Bildungsentwicklung tauber Kinder	53
6.1 Lösungsvorschläge für die Zielgruppe: betroffene Eltern von tauben Kindern	53
6.2 Lösungsvorschläge für die Zielgruppe: taube Kinder und Jugendliche	56
6.3 Lösungsvorschläge für die Zielgruppe: Lehrpädagogen tauber Schüler	59
6.4 Lösungsvorschläge für die Zielgruppe: hörende Gesellschaft	60
6.5 Inklusion von tauben Kindern im Kindergarten und in der Schule	62

7. Resümee	66
Literaturverzeichnis	69
Abbildungsverzeichnis	72
Eidesstattliche Versicherung	73

Vorwort

Das ausgewählte Thema „*Kommunikationsbarriere als Ursache für die psychischen Störungen der Gehörlosen – Bildung und Identität durch Gebärdensprache*“ hängt eng mit meiner persönlichen Situation zusammen, so dass meinen Erfahrungen ein Raum innerhalb dieser wissenschaftlichen Reflexion gegeben werden soll. An dieser Stelle will ich ausgewählte persönliche Erfahrungen beschreiben, die dem Leser am Fallbeispiel meiner eigenen Person einen Einstieg in die später ausgeführte Kommunikationssituation und –problematik Tauber liefern.

Ich bin taubes Kind hörender Eltern. Sie erlebten, als sie von meiner Taubheit erfuhren, einen regelrechten Diagnoseschock; für sie brach damals eine Welt zusammen. Diese Reaktion ist für hörende Eltern tauber Kinder typisch. Man hat ein ‚behindertes Kind‘ und weiß wenig über diese Behinderung, außer dass sie v.a. mit Sprachbarrieren einhergeht. All das verunsichert zutiefst und löst Ängste aus. Die Beratungssituation hörender Eltern tauber Kinder und die Informationslage über die Taubheit und Gebärdensprache waren damals denkbar schlecht. Jedoch waren meine Eltern sehr darum bemüht, mir genau wie meinem hörenden Bruder einen guten Wissenszugang zu garantieren. Ab dem 3. Lebensjahr besuchte ich einen Kindergarten für Hörgeschädigte. Bis zu meinem 6. Lebensjahr kommunizierten meine Eltern und ich rein lautsprachlich. D.h., ich versuchte die Informationen mühsam vom Mund meiner Eltern abzulesen. Vieles konnte ich nicht verstehen, häufig gab es Missverständnisse, häufig war ich frustriert und verzweifelt. Sowohl ich als auch meine Eltern haben schwer unter dieser gehemmten Kommunikationssituation gelitten.

Die Gebärdensprache wurde mir in meinen ersten Lebensjahren nicht nur als Input nicht angeboten, sondern sie wurde mir ganz bewusst vorenthalten. So verboten die Erzieher im Kindergarten allen tauben Kindern, Gebärden zu verwenden, da sie der Meinung waren, dass die Gebärdensprache das Mundablesen und die Lautsprachentwicklung behindere. Uns tauben Kindern wurde also die ungehemmte, entspannte Unterhaltung verboten. Jetzt wo ich weiß, wie ich mich auf der Basis der Gebärdensprache hätte ausdrücken können, bin ich wütend auf die Ärzte und Pädagogen, die meine Eltern derart falsch und für mich folgenschwer beraten haben. Es ist unverantwortlich, taube Kinder und ihre Eltern in eine solche Kommunikationsnot hineinzustoßen!

Durch Zufall erfuhr meine Mutter, als ich 6 war, von den lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG). Sie lernte das Gebärdensystem und widersetzte sich dadurch den Verboten der

Erzieher, die ihr rieten, keine Gebärden mit mir zu benutzen. Ich bin ihr heute sehr dankbar, dass sie den schlechten Rat der Pädagogen missachtet hat. Etwa zum gleichen Zeitpunkt lernte ich in der Schule von anderen tauben Kindern die Gebärdensprache. Diese zwei glücklichen Umstände führten dazu, dass ab dann die Kommunikation zwischen mir und meinen Eltern sukzessive besser wurde, es zu weniger Missverständnissen kam und ich mich endlich mit weniger Hemmnissen ausdrücken konnte.

Im Unterschied zum Elternhaus verbesserte sich meine Kommunikationssituation durch den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule nicht. Auch in der Grundschule war der Alltag v.a. lautsprachlich (am Rande auch von LBG) geprägt und Kommunikationsblockaden, -mangel sowie Missverständnisse waren an der Tagesordnung. Ich musste weiter den allesamt hörenden Lehrern mühsame die Inhalte von den Mündern ablesen und dabei die Zusammenhänge ‚erraten‘¹, so dass das Lernen und Sprachverstehen ausgesprochen zäh und frustrierend war. Ich verlor meine Zeit mit endlosen Artikulationsübungen und hatte keinerlei taube, gebärdende, erwachsene Vorbilder. Diese für Taube ungeeignete lautsprachbasierte Lehrmethode ging auf Kosten zahlreicher Unterrichtsinhalte. Zu vielen Themen, die gleichaltrige Kinder in einem bestimmten Alter in der Schule erlernen, kamen wir aufgrund der schlechten Kommunikationssituation und aufgrund der zeitraubenden Artikulationsübungen nicht, so dass mir viel Wissen verloren ging. Ich war über einen großen Zeitraum kognitiv retardiert und konnte keine altersentsprechenden Leistungen erbringen. Mit ausgesprochen viel Fleiß, Mühe und manchmal auch Verzweiflung habe ich später bewusst versucht, so viel wie möglich nachzuholen. Viele taube Kinder werden in der beschriebenen Art und Weise systembedingt zu ‚retardierten Kindern‘ gemacht!

Das Gefühl Klarheit über meine eigene Identität und Position in der Gesellschaft zu haben, kam erst während des Studiums, sprich vor wenigen Jahren. Vorher war ich mir unsicher, wo ich eigentlich hingehöre, ob in die „Welt der Hörenden“ oder in die „Welt der Tauben“. Weder „hier“ noch „dort“ fühlte ich mich richtig zugehörig. Im Studium wuchs mein Selbstvertrauen, ich lernte taube Studenten und Absolventen kennen und ich bekam zunehmend ein Gefühl, festes Mitglied der Taubengemeinschaft zu sein. Die Gebärdensprache ist heute meine verspätete Muttersprache geworden, über die ich mich als Teil der Taubengemeinschaft mit Stolz identifiziere und die es mir ermöglicht, meine Gedanken ohne Hindernisse ausdrücken zu können. Ich wünschte, ich wäre dieser Sprache in meinem Leben von Anfang an begegnet.

¹ Jeder Hörende sollte einmal den Versuch unternehmen, den Ton eines Videos auszustellen und dann versuchen, sich das Gesprochene nur auf der Basis des Mundbildes zu erschließen. Er wird nach wenigen Worten ein Gefühl dafür entwickeln, was es heißt, einen solchen ‚Sprachinput‘ zu erhalten.

1. Einleitung

*„Blindheit trennt von den Dingen,
Taubheit von den Menschen.“*

HELEN KELLER²

Die vorliegende wissenschaftliche Hausarbeit befasst sich mit dem Thema der Taubheit³ und mit den typischen psychischen Störungen tauber Menschen in einer hörenden Mehrheitsgesellschaft. Sie will einen Einblick in dieses äußerst komplexe Problemfeld liefern.

Bei Tauben funktioniert die Kommunikation mit den hörenden Familienangehörigen bzw. der hörenden Umwelt oft nur stark eingeschränkt. Kommunikationsnot ist eine Alltagserfahrung Tauber. Viele Taube fühlen sich deshalb in der „Taubenwelt“ weitaus wohler, kommen dort besser und leichter zurecht. Warum ist das so? Was erschwert den Tauben das Leben in der „hörenden Welt“? Was erschwert ihnen eine freie positive Entwicklung aller Facetten der eigenen Persönlichkeit? Und welche psychischen (und sonstigen) negativen Folgen⁴ ergeben sich daraus für ihr Leben? Diesen Grundfragen möchte die vorliegende Arbeit nachspüren. Sie versucht, das Thema in seiner Komplexität zu behandeln. Dabei wird nicht nur die Perspektive der Psychologie und Erziehungswissenschaft eingenommen, sondern auch sprachwissenschaftliche, kulturelle und politische Aspekte bekommen einen Raum.

Da die Aspekte Kommunikationsbarriere, lautsprachlicher vs. gebärdensprachlicher Spracherwerb, lautsprachbasierte vs. gebärdensprachbasierte Erziehung usw. für die Identitätsentwicklung und hinsichtlich der Ausführungen über die psychischen Belastungen Tauber relevant sein werden, sind sprachwissenschaftliche Erklärungen in dieser Arbeit unumgänglich. Da zweitens hier eine Kulturgemeinschaft, nämlich die Taubenkultur, im Blickfeld steht, werden außerdem kulturelle Aspekte bedeutsam sein. Und da drittens Forderungen, wie z.B. der Rechtsanspruch auf Dolmetscher, das Verlangen von mehr Untertiteln usw. auch politische Entscheidungen sind, werden auch politische Aspekte am Rande Erwähnung finden.

² <http://www.zitate-online.de/autor/keller-helen/>

³ Im Unterschied zum Titel wird im Text dieser Arbeit das Konzept „Taubheit/Taube/taub“ statt „Gehörlosigkeit/Gehörlose/gehörlos“ verwendet. Die Gründe für diesen Terminuswechsel werden in Kap. 2 und 2.2 dargelegt.

⁴ Am Rande sei angemerkt, dass diese Arbeit nicht den Eindruck erwecken möchte, dass der Kontakt zwischen Tauben und Hörenden nur negativ und konfliktgeladen ist. Das multikulturelle Leben in der tauben und hörenden Welt ist auch sehr reichhaltig. Da es in dieser Arbeit jedoch um das Thema der psychischen Belastung geht, werden die negativen und konfliktgeladenen Aspekte fokussiert werden.

Auf der Grundlage dieser theoretischen Informationen und der Ausführung von verschiedenen entwicklungspsychologischen Aspekten soll abgeleitet werden, welche Auswirkungen auf psychischer Ebene die momentan typische Situation Tauber hat und welche Lebensumstände sie benötigen würden, um eine gesunde Identitätsentwicklung durchlaufen zu können und erfolgreich an der Gesellschaft teilhaben zu können. Für die Erläuterung der psychischen Situation werden auch Anmerkungen zu den kognitiven, sprachlichen und sozialen Fähigkeiten notwendig sein.

Da es sich um ein taubenspezifisches Thema handelt, möchte ich bezüglich der verwendeten Literatur drei Zeitabschnitte hervorheben. Im Geschichtsteil werden z.T. sehr alte Quellen aus dem 19. Jh. verwendet werden. Das 19. Jh. ist, wie wir noch sehen werden, ein Schlüsselmoment in der Unterdrückungsgeschichte der Tauben. Diese Primärquellen aus dem 19. Jh. bieten den direktesten Einblick in die Denkvorstellungen der damaligen Zeit. Als zweiten Einschnitt in der Taubengeschichte gilt es die 60er Jahre in den USA und die 80er Jahre in Deutschland zu benennen. Insbesondere die Forschungsarbeit der 60er von STOKOE in den USA und die Forschungsarbeit am Institut für Deutsche Gebärdensprache (IDGS) in Hamburg, das 1987 gegründet wurde und aus einer DGS⁵-Forschungsgruppe hervorging, die seit 1981 aktiv war (vgl. DEUTSCHER GEHÖRLOSEN-BUND E.V., 2010:6), muss hier genannt werden. Seit dieser Zeit der 60er haben zahlreiche Studien mit einer gebärdensprachlichen Ausrichtung stattgefunden, die wichtige, z.T. bis heute gültige Ergebnisse liefern. Diese zwei Schlüsselmomente in der Taubengeschichte erklären, warum meine Literaturverweise zeitlich derart breit gefächert sind.

Zur besseren Übersicht, sollen an dieser Stelle die einzelnen Kapitel kurz skizziert werden.

Kapitel 2 liefert einen Einstieg in die für diese Arbeit zentralen Begrifflichkeiten. Dabei werden verschiedene Perspektiven auf das körperliche Phänomen der Taubheit dargelegt, Aspekte der politischen Korrektheit von Begrifflichkeiten rund um das Thema des „nicht Hörenkönnens“ diskutiert und sprachwissenschaftliche Erläuterungen zu verschiedenen Kategorien von Sprache geliefert, die im Kontext der Identität Tauber von zentraler Bedeutung sind.

Kapitel 3 unternimmt einen Exkurs in die Taubengeschichte. Dieses Kapitel ist unbedingt notwendig, um die komplexe und schwierige Situation Tauber nachzuvollziehen, da der Mensch und seine individuelle Identität sich auf der Basis seiner Geschichte formen. Im ersten Schritt werden Momente der Unterdrückung Tauber beschrieben, im zweiten Schritt

⁵ DGS ist ein Akronym für „Deutsche Gebärdensprache“.

soll der emanzipatorische Wandel, der momentan innerhalb der Taubengemeinschaft stattfindet, skizziert werden und es soll auf die Bedeutung der Taubenkultur eingegangen werden.

Kapitel 4 versucht, eine theoretische Grundlage für die Erklärungen im nachfolgenden Kapitel 5 zu schaffen. Das theoretische Fundament wird gegossen aus dem Kommunikationsmodell von SCHULZ VON THUN, aus dem Identitätsverständnis nach MEAD und KRAPPMANN, aus dem gestuften Entwicklungsmodell zur kognitiven Entwicklung von PIAGET und aus dem Modell zur psychosozialen Entwicklung von ERIKSON.

Kapitel 5 stellt die (insbesondere Kommunikations-)situation Tauber da, leitet mögliche und bei Tauben typische, aus dieser Situation entstehende, psychische Störungen ab und knüpft dabei unmittelbar an die Ausführungen aus Kapitel 4 an.

Kapitel 6 schließt den inhaltlichen Kreis der Arbeit. Hier wird der Blick in die Zukunft gerichtet und es werden Lösungsvorschläge gesucht, welche die (wie in Kapitel 5 aufgezeigt) oft sehr belastende Situation Tauber entspannen.

2. Schlüsselkonzepte zum Thema „Taubheit“

Es mag den Leser zu Recht verwundern, dass im Titel dieser Arbeit von Gehörlosen die Rede ist und im Text an Stelle dieser Bezeichnung das Wort Taube verwendet wird. An dieser Stelle sei lediglich darauf hingewiesen, dass der Titel nach Anmeldung der Arbeit absichtlich nicht mehr abgeändert worden ist⁶. Momentan findet ein Sprachwandel in der Taubenwelt statt. Taube bezeichnen sich zunehmend nicht mehr als gehörlos, sondern voll stolz und als Bekenntnis ihrer Identität als *taub*. Zum Zeitpunkt der Anmeldung habe ich selbst noch den Begriff gehörlos verwendet. Nun, nur wenige Monate später, erscheint mir der Begriff Taub jedoch weitaus präziser sowie politisch und kulturell korrekter. Die Semantik des Wortes Taub repräsentiert nämlich im Gegensatz zu Gehörlos keinen defizitären Aspekt, sondern den Aspekt der tauben Identität tauber Menschen. Ich verweise in diesem Kontext außerdem auf die Ausführungen in Kap. 2.2, welche die Begriffe „taubstumm, gehörlos, taub“ und den dazu gehörenden Hintergrund noch genauer ausführen.

2.1 Das Konzept „Taubheit“ aus verschiedenen Perspektiven

Der Begriff „Taubheit“ umfasst die massive Hörbehinderung, d.h., es handelt sich dabei um eine Sinnesschädigung, die man nicht sieht. Die aus der Taubheit entstehenden ganz

⁶ Am Rande sei außerdem bemerkt, dass formale Gründe das Abändern des Titels erschwert hätten, auch wenn ich eine Korrektur gewollt hätte.

unterschiedlichen Probleme für taube Menschen sind erheblich und vielfältig. Um welche Probleme es sich konkret handelt, wird im Verlauf der Bachelorarbeit noch genauer erläutert werden. Damit deutlich wird, wovon die Rede ist, soll in einem ersten Schritt das Konzept „Taubheit“ aus verschiedenen Perspektiven kommentiert werden.

Aus *medizinischer Sicht* umfasst das Konzept Taubheit eine hochgradige Hörbehinderung aufgrund eines „Schadens“ im Hörorgan durch einen „Ausfall der Sinneszellen im Corti-Organ der Schnecke od. Teilen der aufsteigenden Hörbahn“. (PSCHYREMBEL, 2007:1890). Das führt zu Beeinträchtigungen bei der Wahrnehmung von akustischen Informationen.

Ärzte unterteilen das Hörvermögen bzw. die Taubheit in folgende Stufen: Normalhörigkeit (0-20% Hörverlust), geringe Schwerhörigkeit (20-40% Hörverlust), mittelgradige Schwerhörigkeit (40-60% Hörverlust), hochgradige Schwerhörigkeit (60-80% Hörverlust), an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit (80-95% Hörverlust), Taubheit (95-100% Hörverlust) (vgl. KRÜGER zit. nach RUOß, 1994:18). Das Hörvermögen wird ersichtlich, wenn man untersucht, ab wie viel Dezibel (dB) Hörreize wahrgenommen werden.

Es gibt unterschiedliche Zeitpunkte der Ertaubung. Die Taubheit kann pränatal (vor der Geburt), perinatal (während des Geburtsvorgangs) und postnatal (nach der Geburt) erfolgen. Je nach dem zu welchem Zeitpunkt die Taubheit erfolgt, können unterschiedliche Ursachen vorliegen. So handelt es sich bei erblichen Ursachen, bei Auswirkungen durch eine Infektion (z.B. mit Mumps, Röteln etc.) oder bei anderen Krankheiten (z.B. Diabetes) der Mutter während der Schwangerschaft um mögliche pränatale Ursachen. Perinatale Ursachen können Sauerstoffmangel während der Geburt, geringes Geburtsgewicht, Gelbsucht des Kindes oder eine Blutgruppenunverträglichkeit zwischen Mutter und Kind sein. Auch nach der Geburt gibt es zahlreiche mögliche Gründe für eine Ertaubung, wie z.B. eine Impfunverträglichkeit, diverse Infektionen (z.B. Scharlach, Masern, Mumps, Keuchhusten, Mittelohrentzündung usw.), Stoffwechselerkrankungen (z.B. der Schilddrüse), eine Schädelverletzung oder Schäden durch laute Geräusche (vgl. CLARKE, 2006:12f.).

Aus dieser Definition wird deutlich, dass die Taubheit aus medizinischer Sicht erst mal ausschließlich als Defizit bzw. als Körperschaden angesehen wird, das es möglichst ‚zu reparieren oder abzumildern‘ gilt. Drastisch formuliert heißt das, man will den Tauben so hörend wie möglich machen, um den körperlichen (aus med. Sicht) Fehler des nicht Hörenkönnens in einer mehrheitlich hörenden Gesellschaft zu reduzieren. Man akzeptiert den tauben Menschen nicht so wie er ist, nämlich taub! Auch die Mitarbeiterin des Deutschen Ethikrates, BENTELE, macht auf diese problematische Defizit-Sichtweise der Mediziner aufmerksam. Sie hinterfragt kritisch, ob taube Menschen im eigentlichen Sinne des Wortes

medizinisch hilfebedürftig sind und stellt sich im Kontext der CI-Implantation⁷ die Frage der Verhältnismäßigkeit zwischen dem gesundheitlichen Risiko durch diesen Eingriff und dem Gewinn des CI-Höreindrucks (vgl. BENTELE, 2000:406, 411).

Wenden wir uns nun der *pädagogischen Perspektive* zu (vgl. LEONHARDT, 2002:25f.). Hier wird Taubheit insbesondere in den Kontext der sprachlichen, kognitiven und sozialen Entwicklung des Kindes gesetzt. Man unterscheidet in diesem Feld *prälingual* (vor dem Spracherwerb) und *postlingual* (nach dem Spracherwerb) ertaubte Menschen. Da Taubheit in unserer hör- und lautsprachzentrierten Gesellschaft häufig mit einem *sprachlichen Inputmangel* einhergeht⁸, spielt es für die Entwicklung des Kindes eine große Rolle, ob das Kind vor oder nach der sensiblen Spracherwerbsphase ertaubt ist. Bezüglich des Lautspracherwerbs muss außerdem hinzugefügt werden, dass prälingual ertaubte Kinder keinerlei Hörerfahrung besitzen, d.h., sie müssen die Lautsprachkompetenz sehr mühsam und außerhalb des eigenen Hörfeedbacks erlernen. Dafür benötigen sie eine sehr individuelle und umfangreiche Förderung. Jedoch darf m.E. das Lautsprachtraining nicht so viel Zeit in Anspruch nehmen, dass andere schulische Lerninhalte viel zu kurz kommen und somit die kognitive Entwicklung des Kindes leidet. Dieses Problem ist ein wichtiger Kritikpunkt an der oralen Methode⁹, die in Deutschland zum Leidwesen der Tauben sehr stark verbreitet war und vielfach auch noch ist. Bei postlingual ertaubten Menschen gilt es, die vorhandene Lautsprachkompetenz zu erhalten und weiterzuentwickeln.

Moderne Konzepte im Kontext der Taubenpädagogik, wie z.B. die bilinguale Methode¹⁰, die z.B. an der Schule für Hörgeschädigte in Hamburg angewendet wird¹¹, plädieren für einen gebärdensprachbasierten statt für einen lautsprachbasierten Unterricht. Die Gründe für die Vorteile dieser Unterrichtssprache liegen im wahrsten Sinne des Wortes auf der Hand: Der Zugang zur Lautsprache setzt ein funktionierendes Hörvermögen voraus, der Zugang zur Gebärdensprache setzt ein funktionierendes Sehvermögen voraus. Taube Kinder sind hörbehindert, haben insofern keinen guten Zugang zur Lautsprache jedoch sehr wohl einen

⁷ Beim CI handelt es sich um eine Hörprothese, die operativ eingepflanzt wird. An dieser Stelle darf nicht verschwiegen werden, dass der Eingriff nicht harmlos, sondern mit hohen gesundheitlichen Risiken verbunden ist. Da die Kinder heute schon im Säuglingsalter implantiert werden und ihnen somit die Möglichkeit genommen wird, selbst diese Entscheidung zu treffen, wird das CI immer wieder als Körperverletzung diskutiert. Insofern ist das CI nicht eine ‚unproblematische Lösung‘, so wie es leider immer wieder von Ärzten postuliert wird.

⁸ Bei tauben Kindern tauber Eltern und bei tauben Kindern hörender Eltern, die *gebärden*, liegt in der Regel kein Sprachmangel vor. Bei diesen Kindern findet der natürliche Spracherwerb schlicht auf Gebärdensprache statt. Es wird in dieser Arbeit an späterer Stelle noch ausführlich darauf eingegangen werden.

⁹ Siehe Erklärung zu diesem pädagogischen Konzept in Kap. 3.1.

¹⁰ Siehe Erklärung dieses (innerhalb der Hörbehindertenpädagogik zentralen) pädagogischen Konzeptes in Kap. 6.3.

¹¹ vgl. <http://www.sfh.hamburg.de/index.php/article/detail/2486>

vorzüglichen Zugang zur Gebärdensprache. Um die komplizierten schulischen Lehrinhalte zu vermitteln, sollte eine Sprache gewählt werden, zu welcher der Schüler einen vollen und problemlosen Zugang hat. Auf diese Weise können zusätzlichen Beeinträchtigungen, die per se nicht aus dem Phänomen Taubheit entstehen müssten, wie z.B. fehlende Sprachkompetenzen, eine eingeschränkte Kommunikation, emotionale Vereinsamung, eingeschränkte Sozialkompetenzen, teilweise eingeschränkte kognitive Fähigkeiten reduziert bzw. gänzlich vermieden werden.

Aus *soziokultureller Sicht* gilt es im Kontext des Begriffes Taubheit, die „Welt der Tauben“ zu betonen (vgl. LEONHARDT, 2002:22f.)¹². Taube Menschen bilden eine eigene Sprach- und Kulturgemeinschaft. Innerhalb dieser Gemeinschaft existiert natürlich genauso wie in der Hörendengemeinschaft eine eigene, kollektive Lebensnormalität. Die Lebensrealität von Tauben geht jedoch immer auch mit einem „Zwischen zwei Welten“ einher. Der Kontakt zur hörenden Gesellschaft und damit einhergehende Kommunikationsprobleme gehören zum Alltag von Tauben¹³. So leitet der Literaturwissenschaftler VOLLHABER sein Grußwort zur tauben/hörenden gebärden/tanz-Performance „Frequenz09/10“ mit den diesbezüglich sehr treffenden Worten ein: „Es gibt wenige Situationen, die so schwierig sind, wie die, wenn Hörende und Gehörlose aufeinander treffen. Sprachlosigkeit und Unverständnis, Angst und Unbehagen greifen um sich. [...] Für Gehörlose ist die Situation Alltag.“ (VOLLHABER, 2010:o.P.)

Die Folge von Kommunikationsbarrieren sind häufig Missverständnisse, Hilflosigkeit und Unsicherheit¹⁴. Wie insbesondere Kap. 5 verdeutlichen wird, generieren daraus bei Tauben Gefühle des Nichtanerkennens, der fehlenden Akzeptanz, des Ausgeschlossenseins, des Misstrauens und der Einsamkeit. Werden diese Gefühle immer wieder bestärkt, können, wie ebenfalls in Kap. 5 thematisiert, Verhaltensmuster von Tauben extreme und sogar krankhafte Formen annehmen und z.B. Sucht, Suizidgefahr, starke Aggression usw. nach sich ziehen.

Auf der Basis dieser drei Perspektiven ist ersichtlich geworden, wie unterschiedlich die Aspekte sind, die das Konzept Taubheit determinieren.

¹² Siehe hierzu auch Kap. 3.3.

¹³ Ein anderer Umgang mit menschlicher Vielfalt und damit einhergehend mit Taubheit innerhalb unserer Gesellschaft wäre durchaus denkbar. GROCE beispielsweise hinterfragt, aus der soziologisch-anthropologischen Sicht kommend, das Bild des behinderten Menschen in unserer Gesellschaft. Ihre Forderung lautet die „vollständige Akzeptanz in Status und Behandlung“ (GROCE, 2006:396).

¹⁴ Dies trifft sowohl für Taube als auch für Hörende zu. Allerdings ist die existenzielle Qualität dieser Probleme jeweils eine andere. Für Hörende ist der Kontakt mit z.B. dem tauben Arbeitnehmer ein kurzer unsicherer Moment neben seiner sicheren hörenden Alltagsrealität. Für Taube gibt es kein „Gehörlosenland“, so dass solche unsicheren Momente zum Alltag gehören.

2.2 Bezeichnungen von Menschen ohne Hörfähigkeit: eine Namenschronologie und ihre Problematik

Im Verlauf der Geschichte wurden Taube mit diversen Namen titulierte und sie haben sich auch selbst diverse Namen gegeben: taubstumm, gehörlos, taub, hörgeschädigt, -behindert und Gebärdensprach-, Gehörlosen- und Taubengemeinschaft. Jeder Name geht mit einer bestimmten, zum Teil problematischen zum Teil identitätsbezeugenden Konnotation einher, die nun aufgezeigt werden soll.

Je nach dem, welche Bezeichnung verwendet wird, kann sie von Tauben als sehr verletzend empfunden werden. Die jeweilige Benennung sagt viel über das Taube-Menschenbild von der Gesellschaft und von Tauben selbst aus. Taube führen insbesondere aktuell über die Bezeichnungen ihrer eigenen Person eine rege Debatte. Die Entwicklung, sich nicht mehr als gehörlos zu bezeichnen, sondern als taub, ist ein noch junges Ergebnis dieser Debatte und ein Zeugnis der Taubenemanzipation.

Die Bezeichnung „taubstumm/Taubstumme“ ist wohl das in der hörenden Mehrheitsgesellschaft nach wie vor am häufigsten verwendete Wort. Es ist die Bezeichnung, die man auch in Texten aus vergangenen Jahrhunderten findet. Das Wort basiert auf dem Menschenbild, dass Taube taub sind und aufgrund ihrer Taubheit nicht sprechen können, was wiederum mit Stummheit gleichgesetzt wird. In diesem Wort kommt demzufolge ein lange verbreitetes Verständnis von *Sprache* zum Ausdruck. Als Sprache wurde die Lautsprache verstanden, lange Zeit nicht die Gebärdensprache¹⁵. Dieses Wort suggeriert demzufolge das Menschenbild eines stark kommunikationsbehinderten, dummen, nur eingeschränkt bildungsfähigen Menschen. Taube sind, versteht man sie als gebärdende Sprachgemeinschaft, jedoch weder kommunikationsbehindert, noch dumm, noch eingeschränkt bildungsfähig, sondern ihre Fähigkeiten und Kompetenzen sind mit denen Hörender gleichzusetzen. Sie sind Teil der Gebärdensprachgemeinschaft, der man aus genau diesem Grund einen gebärdensprachlichen Spracherwerb ermöglichen muss, um barrierefrei kommunizieren und sich mannigfaltig entwickeln zu können. Zu Recht empfinden Taube diese heutzutage noch weit verbreitete Bezeichnung als höchst diskriminierend, politisch inkorrekt und semantisch falsch.

Als Alternative zu diesem Begriff haben sich ab dem 20. Jahrhundert die Begriffe „gehörlos/Gehörlose/Gehörlosigkeit“ etabliert. Doch auch diese Begriffe, welche die politische Inkorrektheit des Begriffs taubstumm auflösen sollten, sind nicht unproblematisch,

¹⁵ Das änderte sich erst v.a. durch die Forschungsarbeiten von STOKOE. Siehe Kap. 2.3.

da sie ebenfalls defizitorientiert sind und die Tauben über das Charakteristikum des nicht Hörenkönnens definieren. Beobachtet man den Sprachgebrauch in Tauben-Fachkreisen, wird dieser Begriff momentan vom Begriff „Taub“ abgelöst.

Diese neuerdings zunehmend verwendete Bezeichnung „Taub“ benennt, was der taube Mensch ist, nämlich taub. So führt beispielsweise VOGEL in einem Text aus dem vergangenen Jahr 2010 den Begriff „Taub“ für taube (bzw. gehörlose) Menschen bewusst ein, distanziert sich dabei vom Defizitaspekt und definiert diese spezielle Gruppe Menschen näher, die unter diesem Begriff zu fassen sind:

„Taubsein („Deafhood“) wird demnach nicht mehr als „Behinderung“ oder medizinisches Defizit angesehen, vielmehr entsteht bei tauben Menschen mehr und mehr das Bewusstsein, einer kulturellen Minderheit mit einer eigenen Sprache anzugehören. Der Begriff „taub“ wird in diesem Beitrag verwendet für alle hörbehinderten Menschen, die sich der Taubengemeinschaft zugehörig fühlen und die Gebärdensprache als ihre Erstsprache oder bevorzugte Sprache verwenden.“
(VOGEL, 2010:53)

Insbesondere junge Taube blicken ganz bewusst und voll stolz auf ihre Identität als Teil der Tauben- und Gebärdensprachgemeinschaft und wollen, dass ihr Name ihre Identität repräsentiert. Die vorliegende Arbeit ist gleichsam ein Zeugnis dieses momentanen Sprachwandels. Sie ist an der zeitlichen Schnittstelle zwischen den Wörtern „gehörlos und taub“ entstanden. Dass der Titel der Arbeit aus formalen Gründen nicht mehr abgeändert werden konnte, empfinde ich im Nachhinein als glücklichen Zufall, wird doch auf diese Weise der zeitliche Bruch zwischen den Begriffen erkennbar und dokumentiert.

Abschließend möchte ich darauf hinweisen, dass heutzutage noch alle drei Begriffe verwendet werden. Die Kontexte, in denen der eine oder andere Begriff anzutreffen ist, sind jedoch unterschiedliche. Innerhalb der Taubengemeinschaft verwenden v.a. ältere Menschen die allgemein bekannte Bezeichnung taubstumm. Unter jungen Tauben ist sie sehr verpönt. Dass Taube sich, wie in Kap. 3.2 noch präziser dargelegt wird, zunehmend mit ihrer Identität auseinandersetzen, zeigt sich nicht zuletzt auch an der momentanen Gehörlos/Taub-Begriffsdebatte.

2.3 Der Sprachbegriff und zentrale Sprachkonzepte: Lautsprache, Gebärdensprache, Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG), Fingeralphabet, Homesign

Spricht man im Alltagsgebrauch oder sogar in Fachkreisen der Sprachwissenschaft über Sprache, meint man in der Regel lediglich die Lautsprachen. Die Gebärdensprachen haben erst dank der Forschungsarbeiten über Amerikanische Gebärdensprache (ASL) von STOKOE

in der Sprachwissenschaft einen Platz erhalten. SCHREIBWEIS beschreibt diesen Einschnitt in den 60er Jahren und seine Folgen:

„Fortan findet eine ernsthafte, wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Linguistik und zunehmend auch mit der Literaturwissenschaft [...] der Gebärdensprachen statt. Diese wissenschaftliche Entwicklung bildet das Fundament der Emanzipation [...] Gehörloser und die Anerkennung der Gebärdensprache als *Sprache*.“ (SCHREIBWEIS, 2009:49)

Das Wort Emanzipation versteht sie im engeren Sinne als „Loslösung von Bevormundung, Befreiung aus Abhängigkeiten und der Entwicklung eines SelbstWERTgefühls“ (SCHREIBWEIS 2009:49). EASTMAN, selbst taub, erinnert sich, wie er damals die Forschungsarbeit STOKOES aufgenommen hat: „My colleagues and I laughed at Dr. Stokoe and his crazy project. [...] American Sign Language? That was the first name I ever heard for our own language of signs.“ (EASTMAN, 1980:18ff.) Selbst die Betroffenen erachteten das, was sie sprachen, nicht als Sprache, war ihnen doch über Jahrhunderte gesagt worden, dass die Gebärden nur Plauderei, nur eine ungrammatische Ansammlung an Gesten seien. Die Forschungsarbeit STOKOES hat in wissenschaftlichen Kreisen regelrecht eine weltweite Lawine der sprachlichen Erforschung und Anerkennung der Gebärdensprachen ausgelöst, die auch in den Köpfen der Tauben einen Wandel bewirkt hat. Man schämt sich zunehmend nicht mehr seiner Identität und Sprache, sondern begegnet ihr voll stolz und fordert im Zuge der öffentlichen Anerkennung auch zunehmend mehr Rechte (z.B. auf Dolmetschleistung, Barrierefreiheit usw.) ein. Ein weiterer wichtiger Einschnitt im deutschen Gebärdensprachraum war in diesem Kontext die öffentliche Anerkennung der Gebärdensprache im Jahr 2002¹⁶.

Fächern wir, nach diesem Einblick in den Einstellungswandel zur Gebärdensprache, die für Taube relevanten Bereiche von Sprache auf:

Die **Lautsprache** ist die Sprache, die hörende Menschen untereinander verwenden. Sie basiert auf akustischen Informationen, die tauben Menschen zu einem hohen Grade unzugänglich bleiben. Da Taube in einer hörenden Mehrheitsgesellschaft leben, spielt sie für Taube dennoch eine Rolle. Außerdem basierte der Unterricht von Tauben bis vor kurzem auf der Oralen Methode, die auf der Lautsprache basiert und das Mundablesen und Artikulierenübungen fokussiert. Es gibt nach wie vor Taubenschulen, die nach diesem Konzept lehren. Die Probleme, die mit dieser Unterrichtssprache für Taube einhergehen, werden an späterer Stelle (siehe Kap. 5 und 6) noch erläutert werden.

¹⁶ vgl. BGG, § 6 - Gebärdensprache und andere Kommunikationshilfen und BGG, § 9 - Recht auf Verwendung von Gebärdensprache und anderen Kommunikationshilfen
<http://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BJNR146800002.html>

Im Kontext der **Schriftsprache** spielt die Lautsprache für Taube eine bedeutende Rolle. Viele Taube bezeichnen sich als bilingual „DGS und deutsche Schriftsprache“, d.h., sie verweisen ganz explizit neben der Gebärdensprach- auf die Schriftsprachkompetenz. Dass sich die Schriftsprache an die Lautsprache anlehnt, geht gleichzeitig mit Schwierigkeiten einher. Taube haben, wie erläutert, keinen direkten Zugang zur Lautsprache und müssen sie somit eher wie eine Fremdsprache mühsam erlernen.

Für die Gebärdensprachen gibt es zwar diverse Gebärdenschriftvorschläge wie z.B. Sutton SignWriting, aber keine wirkliche Gebrauchsschrift der Gebärdensprache. Die DGS hat demzufolge eine mündliche Sprachtradition.

Bei den **Gebärdensprachen**¹⁷ handelt es sich um visuell wahrnehmbare Sprachen mit eigenständiger Grammatik und Lexik (vgl. LEVEN, 1997:28). Sie werden insbesondere mit den Händen kommuniziert, wobei auch der Blick, die Mimik usw. eine sprachlich bedeutsame Rolle spielen. Die DGS ist die Muttersprache von vielen Tauben in Deutschland. Viele identifizieren sich mittlerweile voll stolz zutiefst mit ihr. Um dem Leser einen Eindruck zu vermitteln, wie die DGS sich gestaltet, soll an dieser Stelle auf der Basis eines Beispielsatzes die deutsche Schriftsprache der DGS gegenübergestellt werden.



Blick/Kopfbew. . Frage _____ ?
WANN DU KÜRZLICH ZULETZT AUTO-FAHREN (DU)
phh
 Wann **bist** Du das letzte mal mit dem Auto **unterwegs** gewesen ?

Abb.1: DGS (oben), Glossentranskription (mitte) und deutsche Schriftsprache (unten) (PRILLWITZ, 1985:43)

Neben den Gebärden verwenden Taube beim Gebärden außerdem das **Fingeralphabet**¹⁸. Jeder Buchstabe wird im Fingeralphabet durch eine bestimmte Handform (manchmal mit Bewegung) repräsentiert. Man benutzt das Fingeralphabet oft für Personennamen, Städte,

¹⁷ Bei den Gebärdensprachen handelt es sich nicht um eine internationale Sprache, wie viele hörende Menschen denken, sondern jedes Land hat seine eigene Gebärdensprache und es gibt sogar dialektale Varietäten innerhalb eines Landes (vgl. LEVEN 1997:28). Gebärdensprachen sind in gleicher Weise wie Lautsprachen überall auf der Welt aus dem menschlichen Bedürfnis der Kommunikation heraus entstanden. Ich frage im Kontext der von vielen geäußerten Frage „Ist die Gebärdensprache international?“: Warum sollte ein Mensch in z.B. China die gleichen Gebärden erfinden und sie in gleicher Art und Weise strukturieren wie ein Mensch in Deutschland?

¹⁸ Auch das Fingeralphabet ist nicht international.

Länder, Fremdwörter oder Abkürzungen und wenn es für das entsprechende Wort entweder keine Gebärde gibt oder man die Gebärde nicht kennt (vgl. BEECKEN, 2002:29).

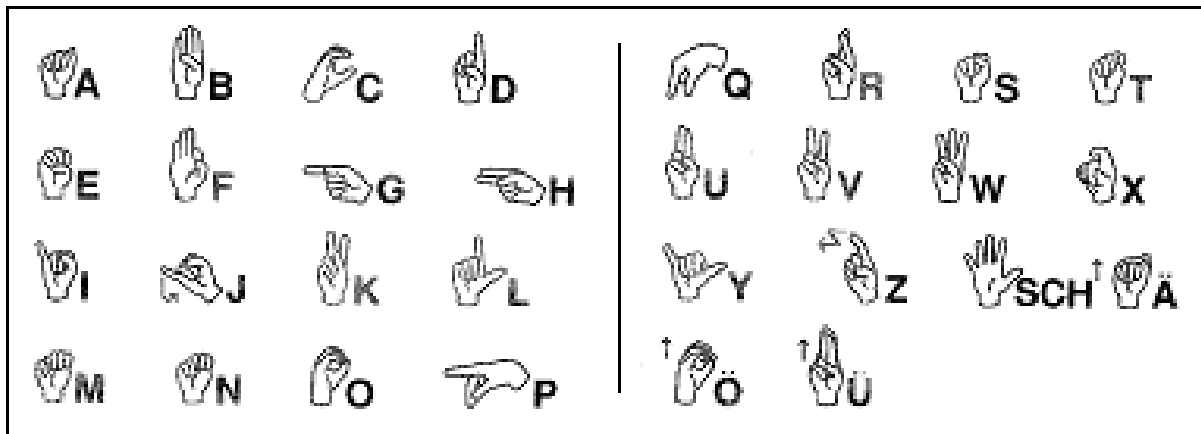


Abb.2: Von DGS Sprechern verwendetes Fingeralphabet (CLARKE, 2006: 30)

Eine weitere Form, die besonders an Schulen Verwendung findet und von einigen hörenden Eltern benutzt wird, sind die **lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG)**. Es handelt sich dabei um ein Kommunikationssystem, welches das gesprochene oder geschriebene Deutsch begleitet. Gebärdet wird 1:1 in der gleichen Reihenfolgen wie die Lautsprache den Wortlaut vorgibt (vgl. AHRBECK, 1992:77). Das System der LBG unterstützt das Ablese des Mundbildes und somit das Verstehen der Lautsprache. Für einen natürlichen Sprachgebrauch ist die LBG jedoch ungeeignet, denn man kann sich nur relativ langsam und holperig in LBG unterhalten. Das Gebärden jedes einzelnen Hilfsverbs, Artikels usw. nimmt schlichtweg sehr viel Zeit in Anspruch und hemmt den natürlichen Unterhaltungsfluss.

Es gibt im Kontext der Kommunikationsmedien von Tauben ein weiteres Konzept zu erklären, **Homesign** bzw. von manchen auch als **Nabelsprache** bezeichnet (vgl. GOLDIN-MEADOW, 2003). Unter Homesign versteht man ein von hörenden Eltern und tauben Kindern frei erfundenes Vokabelinventar an Gebärden. Dass es dazu kommt, dass Eltern und Kinder kreative Spracherfinder werden, zeugt von der Kommunikationsnot in der sie sich aufgrund der lautsprachbasierten Sprachsituation befinden. Homesign mildert diese Kommunikationsnot ab. Unter Homesign versteht man jedoch noch keine Sprache im eigentlichen Sinne des Wortes, da das Homesign noch keinen Grammatikalisierungsprozess durchlaufen hat und es sich in den meisten Fällen auf eine Generation beschränkt.

3. Aspekte der Geschichte und Kultur der Taubengemeinschaft und Gebärdensprache

Setzt man sich mit Identitätsfragen und dem individuellen Leidensdruck von Menschen auseinander, muss immer auch der große, erklärende Zusammenhang der *Geschichte*

dargestellt werden. Identitätskrisen, Minderwertigkeitskomplexe, Sprachprobleme usw. formen sich nicht aus dem Nichts, sondern entstehen in einem engen Netzgeflecht aus diversen Faktoren. Diese Faktoren finden ihren Ursprung oft in einer bereits lange zurückliegenden Zeit und formen gleichsam eine geschichtlich gewachsene Tradition der Leiderfahrung. Will man also den Status quo von einzelnen Menschen oder Gemeinschaften heutiger Zeit verstehen, darf man nicht den *Rückblick* vernachlässigen.

In Kapitel 3.1 soll die Unterdrückungsgeschichte der Tauben beschrieben werden. Im Zentrum wird dabei der Methodenstreit zwischen der Französischen und Deutschen Methode stehen, der im 19. Jh. stattgefunden hat und mit den Ergebnissen des Mailänder Kongresses 1880 vorerst zugunsten der Deutschen Methode entschieden wurde. Eine, wie wir sehen werden, falsche und folgenschwere Entscheidung. In Kapitel 3.2 wird ein kurzer Einblick in den Geschichtswandel und in die Emanzipationsbewegung Tauber im 20. Jh. gegeben, die heute mehr und mehr für ihre Anerkennung und Existenzberechtigung als taube Menschen kämpfen. In Kapitel 3.3 wird, an diese Emanzipationsbewegung anknüpfend, die Taubenkultur und –gemeinschaft skizziert sowie ihre Bedeutung für Taube kommentiert.

3.1 Einblick in die Geschichte der Tauben: eine Geschichte der Unterdrückung

Man weiß nicht genau, seit wann es die Gebärdensprachen schon gibt. Diese Frage geht in den sprachphilosophischen Bereich hinein, wird hier doch die nur sehr spekulativ beantwortbare Sprachursprungsfrage gestellt. M.E. muss es die Gebärdensprache ab dem Moment gegeben haben, seit es taube Menschen und das menschliche Bedürfnis zu sprachlichem Austausch gibt, d.h. schon seit geraumer Zeit.

Von den Hörenden wurde die Gebärdensprache jedoch, wie bereits in Kap. 2.3 erwähnt, erst ab den 1960er Jahren, ausgelöst durch die Forschungsarbeiten STOKOES, als Sprache anerkannt. Was heißt das für die Taubengeschichte und –identität? Für den Menschen nimmt Sprache eine enorm wichtige Rolle im Kontext der Sozialisation und kognitiven sowie kulturellen Entwicklung ein. Da man jedoch lange Zeit die Gebärdensprache nicht als Sprache anerkannt hat und insbesondere ab dem Mailänder Kongress die Lautsprache als zu bevorzugende Sprache tauber Menschen proklamierte, wurde vielen Tauben der barrierefreie Zugang zu den Dingen der Welt über die Gebärdensprache verwehrt. Ob die eigene Sozialisation positiv verläuft und ob die kognitive Entwicklung umfassend ist, hängt eng mit der frühen Sprachentwicklung, allgemeinen guten Sprachfähigkeit und Möglichkeit des sprachlichen Austausches zusammen, so dass viele Taube auf der Strecke blieben. Dieses Problem ist keine neue Erkenntnis, sondern wurde schon früh formuliert. So forderte bereits

im Jahr 1891 kurz nach dem Mailänder Kongress der Taubenlehrer JOHANNES HEIDSIEK in seiner Schrift "Ein Notschrei der Taubstummen" (1891) die Taubenpädagogen auf, die orale Methode als unangemessen anzuerkennen und eine kombinierte Methode mit der Gebärdensprache zu entwickeln. Denn, so argumentierte HEIDSIEK: „diese [die reine Lautsprachmethode] stellt an Lehrer und Schüler Anforderungen, welche auf natürlichem Wege niemals zu erreichen sind.“ (HEIDSIEK zit. nach FISCHER, 2002:337) In aller Schärfe forderte er in diesem Kontext ein: „Alle diejenigen Taubstummen-Anstalten, in denen *keine* Gebärden mehr gesehen werden, müssten polizeilich geschlossen werden.“ (HEIDSIEK zit. nach FISCHER, 2002:337, Herv. i. Orig.) Es sollten noch viele Jahrzehnte ins Land gehen, bevor den Tauben und der Gebärdensprache mehr Gerechtigkeit wiederfahren sollte.

Der Zugang zu vielen Dingen verschloss sich Tauben durch den falsch gewählten Lautsprachkode sowie durch das Verwehren des Gebärdensprachinputs, so dass sie häufig als geistig zurückgeblieben deklariert wurden. Diese geistige Retardierung hat jedoch nichts mit der Taubheit zu tun, sondern ist ihnen aufgrund der lautsprachorientierten Erziehung angetan worden¹⁹. Den engen Zusammenhang zwischen Sprache, Sprachinput und Taubendiskriminierung skizziert auch SACKS:

„mangelnde Sprachbeherrschung ist für ein menschliches Wesen eine der furchtbarsten Katastrophen, denn nur mittels der Sprache können wir uns das Menschsein und die menschliche Kultur wirklich aneignen, frei mit unseren Mitmenschen kommunizieren und Informationen aufnehmen und weitergeben. Sind wir dazu nicht in der Lage, so sind wir – ungeachtet unserer Wünsche, Ziele und angeborenen Fähigkeiten – auf bizarre Weise verkrüppelt und abgeschnitten; ja wir können unsere intellektuellen Fähigkeiten möglicherweise in so geringem Maße umsetzen, daß wir den Eindruck geistig Behinderter machen. Dies ist der Grund, warum Taubgeborene oder „Taubstumme“ jahrtausendlang für dumm, für tump, gehalten, von rückständigen Gesetzen für nicht rechts- und bildungsfähig erklärt wurden (sie hatten keinen Anspruch auf Erbschaft, und Erziehung, duften keine Ehe schließen, keine ihrer Begabung angemessene, befriedigende Arbeit ausüben); elementare Menschenrechte waren ihnen verwehrt.“ (SACKS, 1990:27f.)

CLARKE berichtet davon, dass Taube bereits zu Lebzeiten des griechischen Philosophen SOKRATES aus dem 5/4 Jh. v. Chr. als „dumm und bildungsunfähig“ abgestempelt wurden (vgl. CLARKE, 2006:24).

Besonders spannend und für die Gebärdensprache und Taubengemeinschaft tragisch ist die Entwicklung im 18. Jh. Zu diesem Zeitpunkt entfachte ein Methodenstreit zwischen,

¹⁹ Man unterscheidet in diesem Kontext auch die Primär- (Taubheit) vs. Sekundärbehinderung (die beschriebene geistige Retardierung Tauber durch eine fehlgeleitete Erziehung).

vereinfacht dargestellt, der Französischen und der Deutschen Methode oder zwischen dem französischen Mönch ABBÉ DE L'EPÉE und dem deutschen Pädagogen SAMUEL HEINICKE.

Der französische Mönch ABBÉ DE L'EPÉE beschäftigte sich mit dem Thema Taubheit und Gebärdensprache. Er lernte die Gebärdensprache und das Fingeralphabet und gründete 1771 die erste Taubstummschule in Paris. Als Unterrichtssprache nutzte er die Sprache der Tauben, die Gebärdensprache. Diese verband er mit der französischen Schriftsprache, um ihnen einen Zugang zur „heiligen Schrift“ zu ermöglichen. Im Fokus seiner Methode, die uns heute unter dem Namen „Französische Methode“²⁰ bekannt ist und an die heutige zunehmend gängige bilinguale Methode erinnert, standen also die Gebärden- und die Schriftsprache. Während dieser ‚französischen Blütezeit‘ für Taube gab es sogar taube Lehrer und Schriftsteller. Und auch an der hörenden Mehrheitsgesellschaft ging diese Entwicklung nicht spurlos vorbei: „Von diesem Zeitpunkt an wurde von der Welt anerkannt, dass Gehörlose doch fähig seien, eine Sprache zu erlernen und überall in der Welt begann man nun ebenfalls mit dem Aufbau von ‚Taubstummschulen‘.“ (CLARKE, 2006:24f.). Die taube Gemeinschaft begann im Zuge dieser gebärdensprachlichen Förderung zu erstarken, selbständig und selbstbewusst zu werden.

Nur wenige Jahre nach der Schulgründung von L'EPÉE gründete der Lehrer SAMUEL HEINICKE 1778 in Leipzig die erste deutsche Schule für Taubstumme. Er war ein Gegner der Gebärdensprache und unterrichtete die tauben Schüler in Lautsprache. Seine Methode kennen wir heute unter dem Namen ‚Deutsche bzw. Orale Methode‘. Die Gebärdensprache war im Unterricht und nach der Ansicht von HEINICKE für die Lautsprachentwicklung ungünstig und somit verboten. Der Methodenstreit zwischen der Französischen und der Deutschen/Oralen Methode ist also im Grunde genommen ein *Sprachenstreit*, der von den Vorzügen und Nachteilen der Laut- und Gebärdensprache gefüttert wurde. In diesem Sprachenstreit schimmert außerdem die Frage hindurch: Akzeptieren wir als hörende Mehrheitsgesellschaft die, Hörenden fremde, Identität und Sprache der Tauben, nämlich ihr nicht Hören und ihre Gebärdensprache? In Anbetracht des Mailänder Kongresses sollte die Antwort vorerst lauten: Nein!

Der Sprachenstreit mündete 1880 in den bereits erwähnten Beschlüssen des Mailänder Kongresses. Dabei handelt es sich um den „Zweiten internationalen Taubstummen-Lehrer-Kongress“. Geladen waren hörende und einige taube Pädagogen aus Europa und den USA. Gemeinsam diskutierten diese Fachleute über die Vor- und Nachteile der Oralen vs.

²⁰ EMMERIG (Befürworter der Lautsprachmethode!) spricht von der „Französische Zeichenmethode“ (EMMERIG, 1927:16). Meist wird sie schlicht als „Französische Methode“ bezeichnet. (vgl. bspw. http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/shp/geschichte/3_frankreich_top.htm)

Gebärdensprachlichen Unterrichtsmethode. Die *hörenden* Fachleute (lediglich die hörenden und nicht die tauben Teilnehmer hatten ein Wahlrecht (vgl. CLARKE, 2006:25) stimmten über die, für Taube zu bevorzugende, Unterrichtssprache ab. PEPPING fasst die wichtigsten Ergebnisse des Mailänder Kongresses zusammen:

„Die Beschlüsse

- sorgten dafür, dass Gebärdensprache aus dem Bereich Erziehung und Bildung tauber Menschen verbannt wurden,
- wirkten sich weltweit nachteilig auf das Leben tauber Menschen aus,
- führten weltweit in vielen Ländern zum gesetzlichen Ausschluss tauber Menschen aus der Bildungspolitik und Bildungsplanung,
- hinderten taube Menschen an der Teilhabe an politischen Entscheidungsprozessen und Planungen und der Inanspruchnahme finanzieller Mittel für berufliche Ausbildungen, Weiterbildung, Fortbildung, Umschulung und weitere karrierefördernde Maßnahmen,
- hinderten taube Menschen daran, beruflich erfolgreich zu sein und ihren eigenen Bestrebungen zu folgen,
- erschwerten es tauben Menschen, ihre kulturelle und künstlerischen Beiträge zur Diversität jeder Nation uneingeschränkt präsentieren zu können.“ (PEPPING, 2010: 565)

D.h., durch den Mailänder Kongress wurde der Lautsprache bzw. der oralen Methode der Vorzug gegeben, die Gebärdensprache wurde zukünftig aus dem Unterricht verbannt und das Leben der Tauben sollte, wie die Ausführungen PEPPINGS verdeutlichen, nachhaltig erschwert werden.

Die Kommunikation im Unterricht verlief ab dem Zeitpunkt auf der Basis der Lautsprache, was damit einherging, dass in stark vereinfachter Lautsprache mit den tauben Schülern kommuniziert wurde, diese sich darum bemühten, irgendetwas vom Mund abzulesen und viele Unterrichtsinhalte dabei verloren gingen. Außerdem bedeutet die Kommunikation auf der Grundlage der Lautsprache, dass die Unterhaltung für die tauben Schüler nicht entspannt ist. Lautsprachlich zu kommunizieren, bedeutet auch für gute Mundableser, Dauerstress und ein Bemühen um das Verstehen von Sprachbrocken. Man stelle sich als Hörender einmal vor, was es für den Menschen bedeutet, wenn man beim Kommunizieren immer nur Fragmente mitbekommt und sich nie ganz entspannt unterhalten kann. Eine solche Sprachsituation können sich Hörende vielleicht vorstellen, wenn sie sich ein Handytelefonat mit sehr schlechtem Empfang vergegenwärtigen und vorstellen, was es für sie bedeuten würde, wenn sie Sprache immer nur so schlecht wahrnehmen könnten.

Dieser sehr reduzierte und vereinfachte Sprachinput wiederum bedeutete, dass das Bildungsniveau der Tauben generell sehr niedrig war und weit unter dem Wissen gleichaltriger hörender Schüler lag. Die bis heute sichtbaren Konsequenzen aus dieser

Methode sind sehr große Bildungslücken, Identitätskonflikte und psychische Probleme. Denn durch die erlebten Kommunikationsschwierigkeiten und den –mangel in der lautsprachlich orientierten Taubenschule kann sich die eigene Persönlichkeit nicht frei entfalten und die möglichen Fähigkeiten können sich nicht voll ausbilden, was einen erschwerten Zugang in die Berufswelt und in die hörende Umwelt erzeugt. Das wiederum bringt enorme Schwierigkeiten beim Bewältigen der erwarteten Lebensaufgaben mit sich. Die Folge sind soziale Isolierung, die wiederum mit sozialen Inkompetenzen einhergehen, Versagenserfahrungen durch erwartete Leistungen, die nicht erbracht werden können und auf der Basis dieser vielen Probleme das Entwickeln diverser psychischer Störungen, die sich in Depression, Ängsten, Minderwertigkeitskomplexen usw. äußern können.

Das Hauptargument für die Bevorzugung der Lautsprachmethode war, die Nutzung der Gebärdensprachen verhindere die Lautsprachentwicklung und –verbesserung. So behauptet der Oralist HEINICKE, die Gebärde und das „pantomimische Denken“ führe „Bequemlichkeit“ herbei, was nach sich ziehen würde, dass die unbequeme Schriftsprache, die auf der Tonsprache basiere, vernachlässigt werde (vgl. HEINICKE 1912:95). Die Praktiken der Verbotsdurchführung, z.B. das Festbinden der Hände auf dem Rücken, waren z.T. äußerst grausam und bis ins 20. Jh. gängige Methode an Taubenschulen (BEECKEN et al., 2002:23).

Wie heutige Studien verdeutlichen, handelt es sich dabei um einen folgenschweren Irrglauben. Ergebnisse aus verschiedenen Studien zeigen, dass taube Kinder, die gebärdensprachkompetent sind, im Vergleich zu rein lautsprachlich erzogenen Kindern, bessere Ergebnisse in der deutschen Laut- und Schriftsprache aufweisen. Siehe dazu Kap. 5.1. Ein weiteres Problem dieser Methode war, dass die Artikulations- und Mundableseübungen viel Zeit in Anspruch nahmen, die dann dem Vermitteln von Lehrinhalten abging (vgl. CLARKE, 2006:25). Auch sind die Artikulationsübungen vielen als schreckliche Erfahrung in Erinnerung geblieben.

Mit dem Mailänder Kongress ging außerdem einher, dass die bisher im Schuldienst tätigen tauben Lehrer aus ihrem Dienst verbannt wurden (vgl. PEPPING, 2010:565) und die Bildung und Erziehung der tauben Kinder fortan wieder gänzlich in den Händen der Hörenden lag. Auf diese Weise wurde den Betroffenen die Möglichkeit genommen, an der eigenen Bildungstätigkeit, Entwicklung von neuen Bildungskonzepten und Bildungspolitik mitzuwirken. Auch hatten die tauben Kindern fortan häufig keine tauben erwachsenen Vorbilder mehr.

Der Verbot bzw. die allgemeine gesellschaftliche Deprestigierung der einzigen barrierefrei zugänglichen Sprache, also der Verbot der Gebärdensprache, der damit einhergehende

retardierte Spracherwerb von tauben Kindern und die wiederum daraus resultierenden sprachlichen, sozialen und kognitiven Lücken, die zeitintensiven und z.T. demütigenden Artikulationsübungen, die häufig nur sehr unzureichende Vermittlung von altersadäquatem Schulwissen usw. all das zeichnet einen Teufelskreis der (wohl nicht bewusst gewollten) scharfen und systematischen Diskriminierung Tauber. Dieser Teufelskreis erklärt die Gründe für die sprachlichen Hemmnisse, für die beruflichen Nachteile, für die Behinderung der eigenen kulturellen und künstlerischen Entfaltung dieser Gemeinschaft usw. Aus dieser Geschichte der Unterdrückung, aus diesem Konglomerat aus Negativfaktoren dieser lautsprachzentrierten Unterrichtsmethode und Gesellschaftshaltung ist, wie angedeutet, viel Leid entstanden. Diese Leiderfahrungen stehen im unmittelbaren Kontext der hier thematisierten psychischen Probleme, die in solchen Drucksituationen entstehen können.

Auf ein sehr hörendbezogenes und höchst problematisches Argument im 19. Jh. für die Orale Methode machen BEECKEN et al. aufmerksam: „Viele Erzieher und Lehrer glaubten, daß nur Sprechen und Ablesen Gehörlosen einen Zugang zur hörenden Welt eröffnen könne.“ (BEECKEN et al., 2002:22f.) In diesem Argument spiegeln sich jedoch nicht so sehr Bedürfnisse der tauben Menschen, sondern eher die der hörenden Menschen. Es scheint, als ginge es darum, die tauben Menschen so ‚hörend wie möglich machen zu wollen‘, um die Kommunikationsreibung, die von Tauben ausgeht, für die hörende Mehrheitsgesellschaft gering zu halten. In einer solchen Gesellschaftshaltung müssen sich Taube als defizitär erleben. Sie können nicht hören und werden sich nie so unbeschwert und perfekt wie Hörende in Lautsprache ausdrücken können. Ihr Zugang zur Lautsprache und ihr lautsprachlicher Input ist im Vergleich zu Hörenden anderes und vielfach minimiert. Es scheint mir hierbei, als müssten Taube die Sorgen der Hörenden gleichsam ‚ausbaden‘. Sie müssen sich den Hörenden soweit es geht anpassen. Kein Wunder, dass sich viele Taube auf dieser Basis als Versager empfinden.²¹

Halten wir abschließend fest: Der Beschluss des Mailänder Kongresses ermöglichte zum Leidwesen der Tauben eine neue Intensität und Qualität der Bevormundung durch hörende Pädagogen. Durch die Ablehnung der Französischen Methode wurde außerdem ebenfalls zum Leidwesen der Tauben die Gebärdensprache aus den Schulen weitestgehend verbannt. Die negativen Folgen des Kongresses begrenzten sich leider auch nicht auf den europäischen

²¹ In Anbetracht dieser Angst, die sich aus alter Vorzeit in die Jetztzeit formuliert, ist zu hinterfragen, ob es nicht auch wünschenswert wäre, diese Sorge einmal *umzukehren* und zu fragen: Was ist es, was Hörenden einen Zugang in die taube Welt eröffnet?

Ich möchte in diesem Kontext auf andere Länder (z.B. die USA) verweisen, in denen es z.B. möglich ist, an hörenden Regelschulen Gebärdensprache als Fremdsprache zu erlernen. Auf diese Weise wird Hörenden der Zugang in die taube Welt ermöglicht. Ein Aspekt über den im Kontext der Taubenfrage leider nur selten nachgedacht wird.

Raum, sondern die Orale Methode fand eine weltweite Verbreitung. Sie wird bis heute an zahlreichen Schulen auf der Welt und auch in Deutschland noch praktiziert.

Die Hinwendung zur Oralen Methode hatte nicht nur weitreichende Folgen für die Schule, die Unterrichtsinhalte und die Unterrichtssprache, sondern für das gesamte Leben der Tauben. Denn auch Ärzte gingen von dem Irrglauben aus, dass die Gebärdensprache die Lautsprachentwicklung hemme und empfahlen vielen ratsuchenden Eltern tauber Kinder, deshalb lediglich die Lautsprache zu verwenden und auf die Gebärdensprache gänzlich zu verzichten. Somit wirkte sich der Phonozentrismus nicht nur auf die Sprachwahl und Kommunikationssituation in der Schule aus, sondern auch auf die Sprachwahl und Kommunikationssituation im Elternhaus.

3.2 Geschichtswandel: Von einer Geschichte der Unterdrückung zu einer Aktualität der Emanzipation

Im 20. Jahrhundert wandelt sich die Geschichte der Unterdrückung und beschämt Unterdrückter zu einer Emanzipationsbewegung der *Taubenbefreiung*. Vielleicht das wichtigste Ereignis, gleichsam der Auslöser für diese Emanzipationsbewegung war die hier bereits erwähnte Forschungsarbeit STOKOES. Dieser Linguist stellte die Gebärdensprache in den wissenschaftlichen Fokus, analysierte sie linguistisch, und bewies mit dieser Analyse, dass sie den Stellenwert einer *Sprache* hat. Dieser ‚wissenschaftliche Beweis‘ rehabilitierte endlich nach Jahrhunderten der Deprestigierung die Gebärdensprache und mit ihr auch ihre Sprecher. So erinnert VOLLHABER an diesen Moment:

„das Kommunikationssystem der Gehörlosen [geriet] in den Fokus der Sprachwissenschaft. Sie holte es aus seiner subkulturellen Existenz und legte es ins Licht ihres wissenschaftlichen Interesses. Es dauerte nicht lange, da hatte der Amerikaner William Stokoe grundlegende Strukturen dieses Kommunikationssystems freigelegt und konnte seinen Sprachcharakter bestimmen. Danach gab es kein Halten mehr. Überall entstanden Arbeitsgruppen aus Linguisten und Gehörlosen, die sich mit ihren jeweiligen Landesgebärdensprachen beschäftigten. Die sprachwissenschaftliche Beschäftigung gilt nach wie vor als das Herzstück der Gebärdensprachforschung. Ein großer Anteil der akademischen Ausbildung gilt ihr.“
(SCHREIBWEIS/VOLLHABER, 2010:o.P.)

Sich als Tauber nicht mehr primär als „hörbehinderter Menschen“ zu verstehen, sondern sich ganz bewusst als Teil einer Sprachgemeinschaft wahrzunehmen, resultiert unmittelbar aus diesen linguistischen Ergebnissen. Mit diesem Befreiungsschlag der Gebärdensprache ging also auch der Befreiungsschlag der Tauben einher. Das stille Akzeptieren der Oralen Methode, die negativen Folgen für die soziale und kognitive Entwicklung durch, wie LIPSKI

sie bezeichnet, „dumme, orale Pädagogen“ (vgl. LIPSKI, 2008:379) und wie ergänzt werden muss auch Ärzte, die psychische und physische ‚Körperverletzung‘ durch die Lautsprachzentrierung und den Gebärdensprachentzug, das Hinnehmen von Restriktionen und Bevormundung durch Hörende usw. haben v.a. in der jungen Generation der Tauben zusehends ein *Ende*. Die Befreiung geht also auch mit der Bewusstwerdung der Tauben darüber einher, was ihnen gleichsam Jahrhunderte lang ‚angetan wurde‘. Endlich ist man wütend, setzt sich zur Wehr und reflektiert selbstverantwortlich, was man möchte! Man kann nun endlich die Verantwortung für sich selbst übernehmen. Das produziert auf der einen Seite einen tiefen Stolz und eine Lebenslust sowie auf der anderen Seite Ängste und Unsicherheiten.

Im Zuge dieser Emanzipationsbewegung setzt man sich auch immer mehr mit Alternativen zur Oralen Methode auseinander. So reflektierten 2010 taube und hörende Pädagogen aus der ganzen Welt auf der „21. internationalen Konferenz zur Erziehung und Bildung Gehörloser (International Congress on the Education of the Deaf (ICED))“, die in Vancouver (Kanada) stattfand, Möglichkeiten der Taubenerziehung und –bildung. Ganz offiziell wurden -130 Jahre nach dem Mailänder Kongress- die Beschlüsse von 1880 am 20.07.2010 annulliert.

Aber es wurde nicht nur der Blick nach hinten gerichtet, sondern auch ganz bewusst nach vorne. In einer neuen Resolution wurden Ziele festgesetzt, die in naher Zukunft umgesetzt werden sollen. Aus dieser Liste sollen hier folgende Ziele besonders erwähnt werden: erstens die offizielle Entschuldigung für die Beschlüsse des Mailänder Kongresses und das Zugeständnis, dass sie schwerwiegende negative Konsequenzen für die Tauben hatten, zweitens auf der Basis der UN-Menschenrechtskonvention die Anerkennung der Bedürfnisse von tauben Menschen und die Forderung taube Menschen zu unterstützen, drittens die aktive Unterstützung der Pädagogen sowie Gebärdensprach- und Taubenkulturforscher und viertens das Engagement für eine chancengleiche Partizipation von tauben Menschen an politischen und bildungsbezogenen Entscheidungen weltweit. 2015 will man in Griechenland eine Fortsetzung der Auseinandersetzung in Vancouver suchen.

Kurz nach dem ICED fand in Saarbrücken 2010 ein weiterer internationaler Fachkongress zu diesem Thema statt. Auch in Saarbrücken wurde (dieses mal unter dem Motto „Gebärdensprache ist der Schlüssel zur Bildung“) eine Resolution unterzeichnet, die verschiedene Aspekte der Bedeutung der Gebärdensprache für Taube im Kontext „Bildung und Information für alle“ unterstreicht.

MARKKU JOKINEN, Präsident des Weltverbandes der Tauben (World Federation of the Deaf, WFD), gibt auf der ICED 2010 einen wichtigen Hinweis:

„Es braucht Zeit, Geduld und Klugheit, um eine durchdringende Veränderung einzuleiten. Wir wurden verletzt, ausgeschlossen, marginalisiert und wir waren entzürnt über hörende Personen aufgrund des durch sie angerichteten Schadens, der uns über Generationen hinweg, 130 Jahre seit Mailand heimgesucht hat. Wir müssen uns selbst und anderen vergeben, uns geistig und seelisch befreien, um gemeinsam mit neuen Bündnispartnern eine positive und produktive Zukunft zu gestalten.“ (JOKINEN zit. nach PEPPING, 2010:563)

Wichtig ist m.E., dass dieser Prozess begonnen hat und in vollem Gange ist! Als Ausdruck dieser Bewegung ist auch die Türkisparade zu verstehen, die im September 2010 in Berlin stattgefunden hat. Mit der Botschaft, wie ich sie formuliere *Wir sind taub! Wir sind türkis!*, haben Taube öffentlich im wahrsten Sinne des Wortes Farbe bekannt!



Abb.3: Postkarte zur Türkisparade²²

3.3 Bedeutung der Taubenkultur und Taubengemeinschaft für taube Menschen²³

Jedes Land hat eine eigene Kultur, der die Gesamtheit der Gemeinschaft angehört. Diese Gemeinschaft teilt eine Sprache, Verhaltensweisen, Wertesysteme, Sitten usw. Häufig leben in einem Land mehrere kulturelle Untergruppen, wie z.B. in Spanien die Galizier, Basken und Katalanen, in Belgien die Flamen und Frankophonen usw. Mit der Kultur, in der Menschen

²² <http://tuerkisparade.de/>

²³ Basisliteratur dieses Kapitels ist der Text „Kultur und Soziologie der Gehörlosen: Die umgebende Kultur und die Gehörlosenkultur“ (VOGEL, 2002)

aufwachsen, fühlen sie sich verbunden, denn die Kultur schafft Gemeinsamkeit und bestimmt den Menschen, der durch sie geprägt ist.

Taube Menschen haben ebenfalls eine eigene und sehr besondere Kultur, die sogenannte Taubenkultur. Sie ist die Kultur der Taubengemeinschaft. Eine wichtige Besonderheit der Taubenkultur ist die Sprache dieser Gemeinschaft, die Gebärdensprache. Sie ist visuell, sehr ikonisch, stark von Rollenübernahmen geprägt usw. All das sind Charakteristika, welche die Sprache bestimmen und zum Anteil der Taubenkultur werden.

Wie an anderer Stelle bereits erwähnt, verstehen sich Taube zunehmend ganz bewusst nicht als Behindertengruppe, sondern als eine Sprach- und Kulturgemeinschaft. Die Hörbehinderung ist ein Teil der Taubenidentität und bedeutet nach der Sicht der Tauben nicht ausschließlich einen Mangel. Da taube Menschen jedoch keinen geschützten Raum (z.B. ein eigenes Land) haben, sondern immer in einer hörenden Mehrheitsgesellschaft leben und in ihr aufgehen, wird auch dieses ‚zwischen zwei Kulturen Leben‘ zum Charakteristikum der Taubengemeinschaft.

In der Taubengemeinschaft können taube Menschen frei und ungezwungen in Gebärdensprache kommunizieren. Hier fühlen sich taube Menschen verstanden und können ganz entspannt sein. Die Tauben teilen ähnliche Lebenserfahrungen, haben ähnliche Probleme und kennen die Schwierigkeiten des Lebens in einer hörenden und z.T. leider intoleranten Mehrheitsgesellschaft.

4. Theoretische Einblick in die Bereiche: Kommunikation, Identität und kognitive Entwicklung

4.1 Begriffsannäherung „Kommunikation“ auf der Basis des Kommunikationsmodells von SCHULZ VON THUN

Der Begriff Kommunikation leitet sich vom lateinischen Wort *communicatio* ab. *Communicatio* bedeutet übersetzt Mitteilung oder Unterredung. Bei der Kommunikation handelt es sich also um die interaktive körperliche Handlung des sich Mitteilens durch Sprache. Kommunikation ist die zielgerichtete, dialogische Informationsübertragung von einem Menschen (Sender/Emissor) zum anderen Menschen (Empfänger/Rezipient). Sie ist die Basis des menschlichen Zusammenlebens.

Da das Thema Kommunikation für taube Menschen *die* zentrale Rolle spielt, soll als Grundlage für die später thematisierten Kommunikationsbarrieren Tauber an dieser Stelle das Kommunikationsmodell von FRIEDEMANN SCHULZ VON THUN dargelegt werden.

In seinem Kommunikationsmodell unterteilt SCHULZ VON THUN vier unterschiedliche Kommunikationsebenen. Jede Ebene beschreibt verschiedene Botschaftstypen, die man als Sprecher übermitteln kann (siehe Abb.4):

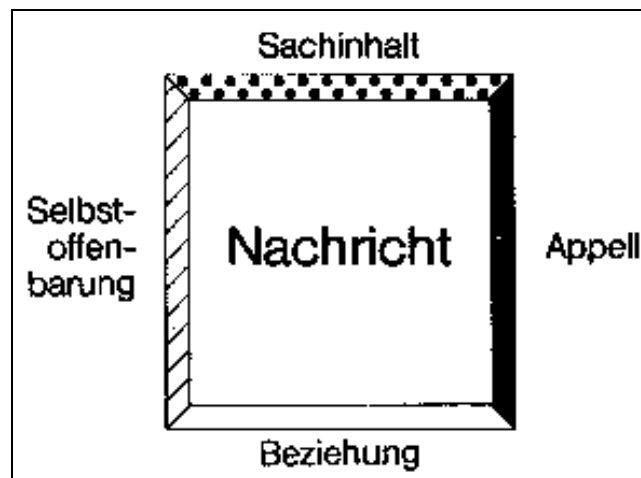


Abb. 4: Kommunikationsmodell von SCHULZ VON THUN (SCHULZ VON THUN, 2005:14)

Auf der **Sachebene** geht es um das Vermitteln von Sachinhalten (z.B. Daten, Fakten, Logik und Informationen). Die Sachinhalte werden klar und möglichst verständlich mitgeteilt, d.h., man formuliert Antworten auf Sachfragen oder Richtigstellungen. Wenn es um Sachinhalt geht, ist es günstig, sachlich über die Lösung von Sachproblemen zu sprechen. Das bedeutet, Gefühls- und Beziehungsfragen bleiben weitestgehend unberücksichtigt.

Spielen beim Sachgegenstand Gefühle bzw. Beziehungen eine Rolle, dann wird es schwierig, auf der Sachebene „neutral“ bzw. „unpersönlich“ zu bleiben (vgl. LEVEN, 1997:21 und SCHULZ VON THUN, 2005: 13).

Bei der **Beziehungsebene** geht es um das Vermitteln von Gefühlen. Wie eine Person kommunikativ behandelt wird, hat einen großen Einfluss darauf, ob sie sich von anderen Personen ernst genommen und akzeptiert fühlt oder als gedemütigt und abgelehnt empfindet. Hier spielt die Art und Weise *wie* gesprochen wird eine zentrale Rolle. D.h., es ist entscheidend, wie sich die interaktive Beziehung zwischen zwei oder mehreren Personen gestaltet.

Kommunikationsstörungen entstehen dann, wenn man versucht, Beziehungsprobleme auf der Sachebene zu besprechen und Lösungen zu finden. Problematisch ist diese Art der Konfliktlösung, weil man auf der Sachebene die eigenen Gefühle unterdrückt. Diese sind jedoch Gegenstand des Problems, insofern können sie rein auf der Sachebene nicht erfolgreich gelöst werden. Wenn z.B. eine Person von einer anderen Person oft auf der Beziehungsebene gedemütigt wird, dann wird sie kein positives Selbstwertgefühl entwickeln. (vgl. LEVEN, 1997:22 und SCHULZ VON THUN, 2005: 13)

Auf der **Selbstoffenbarungsebene** teilt der Sprecher eine Nachricht mit, in welcher er dem Zuhörer etwas von sich selbst offenbart. Diese Selbstoffenbarungen können z.B. Gefühle, Gedanken, Werte usw. sein. Bei Kommunikationsanliegen auf der Selbstoffenbarungsebene ist ein besonders aufmerksamer und aktiver Zuhörer von Nöten, denn die Selbstoffenbarung erfolgt in der Regel zum Zweck der Ratsuche, erfordert demzufolge eine aktive, kreative Antwort. LEVEN wendet jedoch in diesem Kontext ein, dass, wenn ein Rat als „ungebetener Selbstbekundungsaspekt oder als psychologisierend“ empfunden wird, stark abgelehnt werden kann und als störend empfunden wird (vgl. LEVEN, 1997:22).

Menschen mit Selbstoffenbarungsängsten verwenden häufig Imponier- und Fassadentechniken, um sich vor Selbstoffenbarung zu schützen (vgl. LEVEN, 1997:22 und SCHULZ VON THUN, 2005: 14).

Auf der **Appellebene** formuliert der Sprecher eine Aufforderung oder Mahnung. Der Sprecher möchte mit seinem Sprechakt den Empfänger seiner Nachricht beeinflussen. Versucht eine Person einen Appell auf der Beziehungsebene auszudrücken, dann besteht die Gefahr, dass die Person gleichsam möchte, dass die andere Person ihr die Wünsche von den Augen abliest und erfüllt. Das führt zu unerkannten oder missverstandenen Appellen. Außerdem wird der Appell, sofern er verstanden wird, nicht mehr auf sachlicher Ebene formuliert, so dass gewisse Grenzüberschreitungen vorliegen, die problematisch sind (vgl. LEVEN, 1997:23 und SCHULZ VON THUN, 2005:14).

Alle vier Kommunikationsebenen, die an dieser Stelle erläutert wurden, verlaufen gleichzeitig. Insofern wird Kommunikation zum hoch komplexen Unterfangen. Das Entscheidende ist, wie der Mensch -sei es als Sender oder Empfänger- diese Kommunikationsebenen wahrnimmt und ob ein Kommunikationsinhalt in adäquater Art und Weise übermittelt wurde. Diese, ich nenne es bewusst, Kommunikationskompetenz hängt von der eigenen Lebensgeschichte ab.

Jede Lebensgeschichte wiederum ist das „Ergebnis der persönlichen kommunikationspsychologischen Lerngeschichte“ (LEVEN, 1997:23). Das bedeutet, das Individuum erwirbt und erfährt im Laufe der Sozialisation verschiedene Kommunikationsformen und entwickelt daraus eine kommunikative Erwartungshaltung, wie die Kommunikation mit dem Gegenüber je nach Situation ablaufen soll. D.h., Kommunikation und Kommunikationsstrategien werden auf der Grundlage von Vorbildern nach und nach *erworben*. M.E. wäre es sinnvoll, diese Kompetenz als einen Teil des Spracherwerbs zu erachten und ihr somit einen hohen Stellenwert beizumessen.

Positive bzw. negative kommunikative Erfahrungen beeinflussen die Kommunikation im Erwachsenenalter nachhaltig. Macht ein Individuum aus verschiedenen Gründen diverse

negative Kommunikationserfahrung, dann können dauerhafte Kommunikationsstörungen im Erwachsenenalter entstehen, die wiederum gestörte Interaktionsbeziehungen nach sich ziehen können. Im Extremfall können sich gar Persönlichkeitsstörungen durch negative Kommunikationserfahrungen herausbilden. (vgl. LEVEN, 1997:24)

4.2 Begriffsannäherung „Identität“

Das Wort „Identität“ stammt aus dem Lateinischen und bedeutet „das Gleiche“. D.h., mit dem Konzept Identität geht die Vorstellung einer Übereinstimmung mit sich und etwas Äußerem, z.B. einer kulturellen Gemeinschaft (kulturelle Identität), einher. So schreibt AHRBECK: „Identität ist nur in der Interaktion und im Austausch mit anderen zu entwickeln.“ (AHRBECK, 1992:17).

Die Identität eines Individuums hat viele Facetten. Sie werde durch die Umgebung und durch die eigene Person geformt. So hat ein Mensch in unserer Gesellschaft eine geschlechtliche, sexuelle, sprachliche, heimatliche, körperliche usw. Identität. Im Kontext dieser Arbeit werden die Aspekte der körperlich tauben Identität und der gebärdensprachlich sprachlichen Identität im Fokus stehen.

Die Identität eines Individuums entsteht und entwickelt sich durch die Sprache und durch den kommunikativen Austausch. D.h., die interaktive Handlung mit verschiedenen Bezugspersonen, z.B. mit Eltern, Geschwistern, Großeltern, Nachbarn, gleichaltrigen Kindern usw., ist für die kindliche Sozialisation und Ausbildung der eigenen Identität von zentraler Bedeutung. Durch diese Interaktion lernt das Individuum fremde Erwartungen, Bedürfnisse und Interessen kennen, lernt eigene Erwartungen, Bedürfnisse und Interessen zu entwickeln und sie im Kontext der Fremderwartungen auszutarieren (vgl. AHRBECK, 1992:17). Die Identitätsbildung gelingt nur dann, wenn sich die Erfüllung der Fremderwartung und die Ausbildung der Ich-Identität in Abgrenzung zu den anderen in einem Gleichgewichtsverhältnis befinden. Dieser Prozess setzt die Fähigkeit der Reflexion seiner selbst und anderer, d.h. ein gesundes Selbst- und Fremdbewusstsein voraus.

Die Identitätsausformung ist ein lebenslanger Prozess, der nie aufhört, sondern sich stets weiterentwickelt. Immer wieder muss man Identität für sich neu definieren und festigen (vgl. AHRBECK, 1992:17). Es ist offensichtlich, dass für diesen Prozess, der die Auseinandersetzung mit sich und anderen erforderlich macht, die Kommunikation eine Schlüsselrolle spielt. Es ist deshalb ausgesprochen wichtig, dass eine gute und intensive Kommunikation zwischen Gesprächspartnern schon von klein auf stattfindet und man gute Kommunikationsvorbilder bekommt, damit sich die eigene Identität gesund entwickeln kann.

Die minimale Grundvoraussetzung für das Ermöglichen einer guten Kommunikation ist der Besitz einer gemeinsamen Sprache (vgl. AHRBECK, 1992:17). Diese Grundvoraussetzung klingt auf den ersten Blick selbstverständlich, ist aber im Kontext tauber Kinder nicht selbstverständlich. Es sind mir zahlreiche Fälle von Tauben bekannt, die mit ihren Eltern, den wohl nächsten Verwandten, kaum/nicht kommunizieren, weil ihre Eltern nicht gebärden können.

Nach dieser allgemeinen Einführung in die Bedeutung des hier zentralen Begriffs Identität soll nun das Verständnis von **MEAD** und **KRAPPMANN** zum Begriff Identität dargelegt werden.

4.2.1 Identitätstheorie nach MEAD

GEORGE H. MEAD war ein aus den USA stammender Philosoph und Psychologe und gehört zu der Vorläufergruppe des symbolischen Interaktionismus.

Der *symbolische Interaktionismus* beschäftigt sich mit Aspekten der Beziehung zwischen Subjekt und Objekt, mit Formen der kommunikativen Interaktion, die sich vielfach auf symbolischer Ebene vollziehen.

MEAD argumentiert, dass Identität nicht einfach von Geburt an vorhanden ist, sondern sich erst durch die Interaktion mit anderen Menschen der Umwelt herausbildet. Insofern ist die Identität eines Menschen ein Phänomen seiner sozialen Prägung (vgl. MEAD, 1968:177).

Sprache ist in diesem Kontext, laut MEAD, eine notwendigerweise vorauszusetzende Grundlage für die Entwicklung des Selbst. D.h., ein Kind kann erst nach und nach ein Selbstverständnis ausbilden, wenn es einen Sprachinput erhält und auf dieser Grundlage seine prinzipielle Sprachfähigkeit zur konkreten Sprachkompetenz ausbildet. Denn erst, auf der Basis einer entwickelten Sprache, kann man das Selbst zum Ausdruck bringen (vgl. AHRBECK, 1992:35). Die Kommunikation wird für MEAD demzufolge zur Bedingung für die Entwicklung des Menschen als soziales Wesen. Zentral ist dabei die einer Gruppe gemeinsame Sprachkonvention und damit einhergehend die interpretierbare menschliche Reaktion auf ein konventionalisiertes Symbol. Das Vorhandensein einer konventionalisierten Sprache, schafft für MEAD die Voraussetzung für das Denken:

„In Wirklichkeit findet unser Denken aber ständig mit Hilfe gewisser Symbole statt. Es ist möglich, den Sinn des Objektes „Stuhl“ in der Erfahrung präsent zu haben, ohne daß es dafür ein Symbol gibt, doch würden wir in diesem Falle nicht darüber nachdenken. Wir könnten uns auf einen Stuhl setzen, ohne über diese Tätigkeit nachzudenken [...] Denken setzt immer ein Symbol voraus, das im anderen die gleiche Reaktion wie im Denkenden hervorruft.“ (MEAD, 1968:188f.)

Das Symbol wird zum konventionalisierten Allgemeinbegriff. Diese Allgemeinbegriffe, die das Wortinventar einer Sprache bilden, ermöglicht Verstehen und somit Reflexion von

Gesagtem und selbst Gedachtem. D.h., MEAD sieht Sprache als Basis für eine Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion an. Für MEAD ist es unvorstellbar, dass Geist und Denken sich ohne Sprache entwickeln können.

Die vielfältigen Erfahrungen, die ein Kind in der kommunikativen Interaktion mit anderen Personen macht, sind demzufolge wichtig, um ein vollständiges Selbst entwickeln zu können. Dabei nimmt es Rollenerwartungen von anderen wahr und entwickelt eigene Wünsche in Abgrenzung zu diesen Rollenerwartungen (vgl. AHRBECK, 1992:35).

Das vollständige „Self/Selbst“ umfasst nach MEAD zwei Ebenen, das „Me/ICH“ und „I/ich“²⁴. Diese zwei Ebenen betreffen zum einen die Sicht auf sich durch den generalisierten Anderen (Me/ICH) sowie die eigene Reaktion des Ichs auf diese Außenerwartung, die sich in Abgrenzung zur dieser Erwartungshaltung als kreative Neuschöpfung gestalten kann (I/ich). In diesem Sinne definiert auch SCHWEITZER das I/Me-Konzept MEADS:

„Als ‚me‘ bezeichnet Mead die Vorstellung von der Wahrnehmung der eigenen Person durch andere. Die durch Rollenübernahme erschlossene Sicht der anderen und schließlich der ganzen Gemeinschaft führt zu einer Selbstwahrnehmung, die durch gesellschaftliche Verhaltenserwartungen geprägt ist. Das ‚I‘ dagegen stelle die aktiv-kreative Antwort des Individuums dar, mit der es zwar ebenfalls auf eine durch Erwartungen definierte Situation reagiere, mit der es diese Situation zugleich aber von sich aus verändere. Als ‚me‘ wird das Individuum von Konventionen begleitet, während das ‚I‘ für sozialen Wandel sorgt und seine Fähigkeiten zu Neuschöpfungen zeigt.“ (SCHWEITZER, 1985:29)

D.h., das „I“ bildet sich zwar in Anlehnung an die Gesellschaftserwartung, es kann sich jedoch auch aus dieser Erwartung ganz bewusst befreien und neu definieren. Das „Me“ formuliert sich die Fragen: Wie bin ich aus der Perspektive der Anderen? Wie soll ich aus der Perspektive der Anderen sein? Das „I“ fragt sich selbst: Wie nimmst du dich wahr und wie möchtest du sein?

Abschließend soll an die im Kontext dieser Arbeit wichtigsten zwei Aspekte erinnert werden:

- MEAD sieht die zwischen Menschen geteilte konventionalisierte Sprache als Basis des Denkens an.
- Das Individuum entwickelt seine Identität, sein Self, auf der Basis des Vermittelns von Erwartungen an das Ich und auf der Basis bewusster Negierung dieser Erwartung.

²⁴ MEAD verwendet im englischen Original die Begriffe „I“ und „Me“. In der deutschen Übersetzung werden sie als „ich“ und „ICH“ übersetzt (vgl. MEAD, 1968).

4.2.2 Identitätstheorie nach KRAPPMANN

LOTHAR KRAPPMANN ist ein Pädagoge und Soziologe. Auch er gehört zu den Anhängern des symbolischen Interaktionismus. Sein Verständnis von Identitätsbildung knüpft an das eben vorgestellte von MEAD an. Auch für ihn steht die Identitätsbildung des Individuums immer im Kontext seiner Umgebung:

„Identität ist nicht mit einem starren Selbstbild, das das Individuum für sich entworfen hat, zu verwechseln; vielmehr stellt sie eine immer wieder neue Verknüpfung früherer und anderer Interaktionsbeteiligungen des Individuums mit den Erwartungen und Bedürfnissen, die in der aktuellen Situation auftreten, dar.“ (KRAPPMANN, 1969:9)

KRAPPMANN geht von gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen aus, welche die Identitätsbildung fördern bzw. hemmen. Ist eine Gesellschaft bezüglich ihres Normensystems flexibel, so hat auch das Individuum einen weiten Selbstgestaltungsraum. (vgl. AHRBECK, 1992:37). Diese gesellschaftliche Grundhaltung reicht jedoch nicht aus, um die Identitätsbildung erfolgreich zu gestalten. Dazu bedarf es bestimmter Grundqualifikationen, die KRAPPMANN in seiner Identitätstheorie darlegt. TILLMANN erläutert KRAPPMANN'S Grundqualifikationen des gemeinsamen Rollenhandelns:

„Neben allgemeiner *Sprachkompetenz* und empathischen Fähigkeiten sind weitere Qualifikationen erforderlich, um in Interaktionen angemessen und selbstbewusst handeln zu können: Je stärker beim Einzelnen *Frustrationstoleranz*, *Ambiguitätstoleranz* und *Rollendistanz* entwickelt sind, desto eher ist er in der Lage, Identität auch unter schwierigen Bedingungen zu wahren.“ (TILLMANN, 2006:142f.)

Identitätsbildung bedarf demzufolge vom Individuum und seiner Umgebung den sprachlichen Austausch, die Empathie und das Aushalten von Anderssein. Diese Fähigkeiten sind, so AHRBECK, „Voraussetzung und Folge der Identitätsbildung“ (AHRBECK, 1992:37). Da Interaktion in der Regel über Sprache abläuft, spielt das Besitzen einer gemeinsamen Sprache bei zwei Individuen, die interagieren (z.B. Eltern und Kind), eine Schlüsselrolle.

AHRBECK fasst folgende zentrale Kriterien im Kontext der Identitätsbildung nach KRAPPMANN zusammen: die Rollendistanz, das Role taking bzw. die Empathie, die Ambiguitätstoleranz und die Identitätsdarstellung (vgl. AHRBECK, 1992:37ff.). Schauen wir uns diese Konzepte genauer an:

Die **Rollendistanz** (diesen Begriff wählt KRAPPMANN in expliziter Anlehnung an GOFFMAN) umfasst die Kompetenz, Normen reflektieren zu können und auf sie, nach diesem Interpretationsakt der Reflexion, angemessen reagieren zu können: „Als erste Voraussetzung für die Errichtung und Wahrung von Identität erscheint, daß das Individuum überhaupt in der Lage ist, sich Normen gegenüber reflektierend und interpretierend zu verhalten.“

(KRAPPMANN, 1969:132) Diese Fähigkeit erhebt KRAPPMANN zur Bedingung für eine gelingende Interaktion.

Mit der Rollendistanz geht einher, dass man die Rollenerwartungen der Anderen erkennen können muss. Dieses Erkennen ermöglicht die Reflexion und diese Reflexion ermöglicht wiederum die Distanzierung in Form von eigenen Gestaltungswünschen. KRAPPMANN spricht in diesem Kontext von „auswählen, negieren, modifizieren und interpretieren“ (KRAPPMANN, 1969:132). All das ermöglicht ein bewusstes Austarieren von Rollenwahrungen und Rollendistanzierungen. Fehlt diese Fähigkeit, dann entwickeln sich Probleme bezüglich der eigenen Autonomie. Sie kann sich nicht voll entfalten. Ein solches nicht-Ausbilden der grundsätzlich möglichen Rollendistanzfähigkeit kann durch äußere Ursachen (z.B. ein Übermaß an Kontrolle) oder durch innere Zwänge (z.B. ein rigides ÜBER-Ich) entstehen. Die Frage ist, aufgrund welcher äußeren Umstände wiederum es zu einem rigiden ÜBER-Ich kommt. Hier spielt wohl wieder das Verhalten der Umgebung hinein.

Den Begriff **Role-taking** verwendet KRAPPMANN in Anlehnung an MEAD und als Synonym für **Empathie**. Unter den Konzepten Role-taking bzw. Empathie versteht KRAPPMANN die kognitive Fähigkeit, die Möglichkeit zu haben, „die Erwartungen von Interaktionspartnern zu übernehmen“ (KRAPPMANN 1969:142), d.h., sich in die Rolle eines anderen hineinzuversetzen. Die Rolle des Anderen wird eingenommen (Role-taking). Dabei ist der Aspekten der Sympathie bedeutsam. Die Sympathie vereinfacht die Aufgabe des Hineinversetzens (vgl. KRAPPMANN, 1969:143). Durch die vorhandene Fähigkeit des Role-taking wird die gemeinsame Handlung zwischen zwei oder mehreren Menschen möglich.

Die ICH-Identitätsentwicklung hat gute Chancen erfolgreich zu gelingen, wenn der Mensch vielfältige positive Rollenerfahrungen macht. Begegnet er mit diesem Erfahrungsschatz einer Rollenaufgabe, die er als negativ wahrnimmt, dann wird er sie leichter meistern oder auflösen können. Kann das Individuum seine Bedürfnisse nicht interaktiv einbringen, dann besteht die Gefahr, dass sich die ICH-Identität nicht positiv ausbildet und festigt, denn das Individuum kann gleichsam gar nicht mit seinen ganz spezifischen Bedürfnissen wahrgenommen werden. Daraus resultieren wiederum eine Unklarheit des eigenen Rollenverständnisses und der –erwartungen und damit einhergehend eine geringere Aufnahme neuer Informationen und eine geringere Stärkung der eigenen Identität. D.h., für die Entwicklung der empathischen Fähigkeit sind positive Lebens- und Alltagserfahrung mit anderen Menschen entscheidend (vgl. AHRBECK, 1992:38f.).

Sowohl die Rollendistanz als auch die Empathie nützen dem Menschen dabei, so KRAPPMANN, Widersprüche z.B. zwischen einem alten Verständnis und neuen Informationen

wahrzunehmen und für sich auszudrücken (vgl. KRAPPMANN, 1969:150). Im Kontext dieser Herausforderung hilft eine dritte Kompetenz, die **Ambiguitätstoleranz**.

Inkongruenzen treten in zwischenmenschlichen Interaktionen immer auf. Jeder Mensch ist eben doch nicht nur Teil einer Gemeinschaft und teilt mit dieser Gemeinschaft Vorstellungen und Normen, sondern jeder Mensch ist auch Individuum und kann somit Vorstellungen und Normen auch in Abgrenzung zu anderen Vorstellungen und Normen selbst gestalten. Interaktion verlangt somit die Fähigkeit des Aufeinander-Einstellens und des Aushaltens von Reibung. KRAPPMANN spricht davon, dass man beim Aushandeln eines „working consensus“, sprich einer Einigung, immer Befriedigung erfahre, aber auch Unbefriedigtheit ertragen müsse (vgl. KRAPPMANN, 1969:151). TILLMANN macht im Kontext der Ambiguitätstoleranz darauf aufmerksam, dass keine Rollenerwartung starr definiert ist, sondern, dass die Interpretationsklarheit einer bestimmten Rollenerwartung und daraus resultierenden nachfolgenden Handlung unscharf sind. D.h., die Fähigkeit Unklarheiten und Ambivalenzen rational zu verstehen und zu ertragen, ist eine wichtige Kompetenz innerhalb der zwischenmenschlichen Interaktion. Verfügt ein Mensch über die Fähigkeit der Ambiguitätstoleranz, dann kann er unklare, ambivalente Spannungsverhältnisse besser ertragen und bleibt trotz der Spannung handlungsfähig.

Mit dem Begriff der Ambiguitätstoleranz geht auch die **Frustrationstoleranz** einher. Menschen mit einer hohen Frustrationstoleranz sind dazu in der Lage, die Interaktion mit anderen Menschen weiter voranzutreiben, obwohl viele eigene Bedürfnisse unbefriedigt bleiben. AHRBECK macht hinsichtlich der Frustrationstoleranz auf die Notwendigkeit aufmerksam, konfligierende Identifikationen synthetisieren zu können (vgl. AHRBECK, 1992:40).

Als letztes Kriterium soll hier die **Identitätsdarstellung** skizziert werden. Mit ihr ist die Fähigkeit gemeint, der Außenwelt die eigene Ich-Identität sichtbar werden zu lassen. Dieses Sichtbarwerdenlassen unterteilt KRAPPMANN in zwei Schritte: dem Zeigenkönnen, das man nicht nur das ist, was in diesem Augenblick sichtbar wird und dem Zeigenkönnen, was man eben noch ist (vgl. KRAPPMANN 1969, 170). Für diese Selbstdarstellung spielt einmal wieder die Sprachkompetenz eine wichtige Rolle.

Die Identitätsdarstellung ist eine Grundfähigkeit für das Ausbilden einer eigenen, gefestigten Identität. Es ist hilfreich, sich seiner eigenen Ich-Identität bewusst zu sein. Die Selbstdarstellung steht im direkten Zusammenhang zu erlebten Interaktion, ist somit auch in jeder neuen interaktiven Handlung bedeutsam und wird dabei weitergebildet. Finden diese

Handlungen kaum oder in negativer Art und Weise statt, dann bleibt auch das Wissen über sich selbst diffus und die Fähigkeit der Selbstdarstellung bildet sich nicht optimal aus.

Abschließend möchte ich einen großen Bogen schlagen: Das Wissen über sich selbst, die Fähigkeit der Selbstdarstellung, die Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, die Role-taking-Kompetenz und die Fähigkeit zur Rollendistanz stehen im direkten Zusammenhang zur umweltlichen Interaktions-, Lebens- und Alltagserfahrung. Die Familie spielt dabei gleichsam als Ausgangsposition eine besondere Rolle.

Damit die alltägliche Identitätsarbeit gelingt, ist nicht nur die Selbstreflexion vonnöten, sondern auch die Anerkennung von außen. D.h., dass es für einen Menschen wichtig ist, die Chance zu bekommen, sich zugehörig zu fühlen und sozial und kulturell eingebunden zu sein. Gesellschaftliche Teilhabe ist ein Schlüsselwort im Kontext einer gesunden Identitätsausbildung. Dafür sind ein funktionierendes soziales Netzwerk, die Reduzierung von Belastungen und die Stärkung der psychischen Gesundheit notwendig.

4.3 Entwicklungspsychologie

Die Entwicklungspsychologie befasst sich mit Phänomenen und Aspekten der menschlichen Entwicklung und versucht dabei, Veränderungen von Körper und Geist zu verstehen. Entwicklungspsychologen wollen herausfinden, was sich an Menschen im Laufe der Zeit geistig und körperlich verändert und wie und warum sich diese Veränderungen vollziehen. Sie versuchen zu erfassen und zu erklären, wie die menschlichen Fähigkeiten und Funktionen sich im Verlauf ihrer Sozialisation entwickeln bzw. verändern (vgl. ZIMBARDO, 2004:438).

Im Kontext dieser Arbeit werden die Schwerpunkte auf die Kognitionstheorie nach JEAN PIAGET und auf die psychosoziale Theorie nach ERIK HOMBURGER ERIKSON gesetzt.

4.3.1 Kognitive Entwicklung nach PIAGET

Bevor auf die Kognitionstheorie nach PIAGET eingegangen wird, soll eine kurze Definition des hier zentralen Begriffs „Kognition“ geliefert werden.

„Kognition ist ein allgemeiner Begriff für alle Formen des Wissens“ (ZIMBARDO, 2004:344).

Für das Entwickeln kognitiver Fähigkeiten sind die Intelligenz, die Sprache, das Denken, die Problemlösefähigkeit, das Gedächtnis, die Aufmerksamkeit und die Wahrnehmung wichtig. Man unterscheidet bei der Kognition Inhalte und Prozesse. Die Inhaltseite des Kognitionsbegriffes umfasst, das Wissen über die Welt, z.B. Begriffe, Fakten, Regeln usw. Die Prozessseite des Kognitionsbegriffes umfasst den Prozess des Verstehens von Welt. D.h.,

hier geht es um die Fähigkeit, Dinge interpretieren und somit verstehen zu können und auf diese Weise kreative Lösungen für Lebensprobleme zu finden (vgl. ZIMBARDO, 2004:344f.). Wie Menschen sozialisiert werden, hat einen enormen Einfluss auf die individuellen kognitiven Kompetenzen. Defizite können erhebliche Folgen haben.

JEAN PIAGET, ein Schweizer Forscher für kognitive Entwicklungspsychologie, hat 50 Jahre lange in diesem Gebiet geforscht. Er hat sich intensiv mit der Frage auseinandergesetzt, wie sich die Kognition beim Menschen je nach Lebensumstand von Geburt an entwickelt und hat seine Entwicklungstheorie aus diesen Beobachtungen abgeleitet. Der Mensch durchschreitet in der kindlichen Entwicklung nach PIAGET insgesamt vier Stadien: das sensumotorische Stadium (0-2 Jahre), das präoperatorische Stadium (2-7 Jahre), das konkret-operatorische Stadium (7-11 Jahre) und das formal-operatorische Stadium (ab 11 Jahre) (vgl. ZIMBARDO, 2004:453ff.).

Jedes Kind besitzt eine ganze Reihe angeborener Fähigkeiten (z.B. saugen, betrachten, greifen). Diese Fertigkeiten bilden die Basis für das *sensumotorische Stadium*. In dieser frühen Phase werden die Fähigkeiten zu komplexeren sensumotorischen Fähigkeiten verknüpft (z.B. saugen *und* greifen). Schon bald lernt das Kind, dass Handlungen Auswirkungen haben. Außerdem bildet sich das Wissen über die Objektpermanenz aus. Kinder bis zu drei Monaten betrachten ein Objekt nur aufmerksam, solange es sichtbar ist. Ist das Objekt verschwunden, verliert sich die Aufmerksamkeit. Insofern ist anzunehmen, dass das Objekt für diese Kinder gleichsam „nicht mehr existiert“. Im Verlauf der nachfolgenden Monate steigt die Aufmerksamkeit bei verschwundenen Objekten bis zur aktiven Suche, d.h., ab diesem Zeitpunkt ist Kindern bewusst, dass ein Objekt permanent da ist, obwohl es nicht sichtbar ist. Auch erste Anfänge des symbolischen Denkens bilden sich nun aus (vgl. ZIMBARDO, 2004:453f.).

Während des *präoperatorischen Stadiums* verbessert sich die Fähigkeit zur mentalen Repräsentation von physikalisch nicht vorhandenen Objekten. In diesem Stadium sind die Kinder vom Egozentrismus bestimmt und unterliegen der Zentrierung. Ersteres heißt, dass sie unfähig sind, sich in die Perspektive der anderen Personen hineinzusetzen. Zweiteres heißt, dass ihre Aufmerksamkeit von besonders auffälligen Merkmalen bestimmt wird (vgl. ZIMBARDO, 2004:454).

Im *konkret-operatorischen Stadium* sind Kinder bereits in der Lage, mentale Handlungen auszuführen und das logische Denken zu entwickeln. Das bedeutet, die Kinder können physikalische Handlungen durch eine mentale Vorstellung der Handlung ersetzen, z.B. etwas

verbal beschreiben, ohne das Beschriebene zu sehen und wirklich durchzuführen (vgl. ZIMBARDO, 2004:455).

Während des *formal-operatorischen Stadiums* entwickeln die Kinder das Vermögen, abstrakt zu denken. Sie beginnen in dieser Phase die Auseinandersetzung mit abstrakten Konzepten wie z.B. Wahrheit, Gerechtigkeit, Sinn des Lebens usw. und versuchen darauf Antworten zu finden (vgl. ZIMBARDO, 2004:456).

PIAGET führt in diesem Kontext außerdem die Begriffe Assimilation und Akkommodation ein. Mit dem Begriff Assimilation bezeichnet er den modifizierenden Vorgang der Anpassung von neuem Wissen in vorhandenes Wissen. Mit dem Begriff Akkommodation bezeichnet er die Umstrukturierung vorhandener Schemata zum Zwecke der besseren Aufnahme neuer Informationen (vgl. ZIMBARDO, 2004:452f.): „Die ausgewogene Anwendung von Assimilation und Akkommodation ermöglicht, dass das Verhalten und Wissen des Kindes unabhängiger von der konkreten externen Realität wird und sich stärker auf abstraktes Denken stützt.“ (ZIMBARDO, 2004:453).

PIAGETS Phasenmodell zur kindlichen Entwicklung war ein bedeutender Schritt in der Erforschung der Entwicklungspsychologie des Menschen. Seine Erkenntnisse sind jedoch heutzutage, mit Vorsicht zu genießen. So haben nachfolgende Studien gezeigt, dass die Altersphasen nicht dermaßen kategorisch zu definieren sind, dass zahlreiche Kompetenzen weitaus früher erworben werden als von PIAGET angenommen und dass einige Erkenntnisse sich als falsch oder als zu ungenau erwiesen haben. Dennoch, die Erkenntnis, dass es Entwicklungsschritte gibt und diese Entwicklungsschritte an zeitliche Tendenzen gebunden sind, ist im Kontext der vorliegenden Arbeit eine bedeutsame Erkenntnis, weisen taube Kinder im Vergleich zu hörenden Kindern doch häufig in vielen Bereichen Abweichungen oder Retardierungen in ihrer Entwicklung auf. Wie sich das Kind entwickelt, ist nicht zuletzt von seiner Umgebung, dem Input, besonders dem sprachlichen Input und der vielseitigen Förderung (z.B. durch die Eltern) abhängig.

4.3.2 Psychosoziale Entwicklung nach ERIKSON

Unter psychosozialer Entwicklung ist die Veränderung von Gefühlen, Denken, Verhalten usw. durch soziale Faktoren wie der Sprache, Werten, Normen usw. zu verstehen. Hinsichtlich der psychosozialen Entwicklung stellt sich die Frage, wie sich soziale Interaktionen und Erwartungen im Laufe des Lebens verändern (vgl. ZIMBARDO, 2004:469).

ERIK HOMBURGER ERIKSON (1902-1994) war ein Schüler von ANNA FREUD, Tochter von SIGMUND FREUD. Er entwickelte ein psychosoziales Phasenmodell, welches den Lebenszyklus in acht Stadien untergliedert. Die einzelnen Phasen sollen nachfolgend kurz vorgestellt werden:

Im **ersten Stadium (0-1,5 Jahre)** stellt sich dem Kind die Herausforderung des „*Vertrauens vs. Misstrauens*“. Das Kind entwickelt durch die Interaktionen mit seinen Eltern ein grundlegendes Vertrauen. Das Sicherheitsgefühl wird durch Nahrung, Wärme und körperliche Nähe vermittelt. Das Vertrauen ist die Grundlage für eine gute Weiterentwicklung der Eltern/Kind-Bindung. Wird das Vertrauen immer wieder enttäuscht, werden die körperlichen Grundbedürfnisse nicht befriedigt, z.B. durch einen Mangel an körperlicher Nähe und Wärme, dann entstehen Unsicherheiten, Angst und Misstrauen. Dies führt zu einer ungünstigen Entwicklung.

Im **zweiten Stadium (1,5-3 Jahre)** stellt sich dem Kind die Herausforderung der „*Autonomie vs. Selbstzweifel*“. In diesem Alter fängt das Kind an zu laufen und zu sprechen, was mit dem neugierigen Erkunden der Umgebung und mit dem Manipulieren von Objekten einhergeht. Mit dieser Aktivität entwickelt sich eine positive Autonomie des Kindes. Wird das Kind jedoch übermäßig kritisiert und in Schranken verwiesen, dann entwickelt es Selbstzweifel und das Gefühl, Ereignisse nicht kontrollieren zu können. Eine solche Entwicklung entmutigt das Kind, sich Aufgaben selbst zuzutrauen.

Im **dritten Stadium (3-6 Jahre)** stellt sich dem Kind die Herausforderung der „*Initiative vs. Schuldbewusstsein*“. Das Grundvertrauen in seine Fähigkeiten und seine Umgebung hat sich gefestigt. Nun initiiert es bereits eigenständig Aktivitäten. Je nach dem wie die Umgebung auf diese zunehmende Eigenständigkeit reagiert, kann sie entweder zunehmen und sich ein Gefühl von Freiheit einstellen oder es können sich Hemmungen und Schuldgefühle entwickeln, woraus ein mangelndes Selbstwertgefühl generiert.

Im **vierten Stadium (6 Jahre - Pubertät)** stellt sich dem Kind die Herausforderung der „*Kompetenz vs. Minderwertigkeit*“. In dieser Phase beginnt das Kind, seine Kompetenzen nicht mehr zufällig „anzusammeln“, sondern systematisch zu entwickeln. In der Schule und Freizeit entdeckt es für sich bestimmte Bereiche des Lernens und erweitert soziale Fertigkeiten. Kinder, die nur wenige Erfolgserlebnisse erfahren, erleben sich als Versager und es verfestigt sich ihr mangelndes Selbstwertgefühl.

Im **fünften Stadium (Adoleszenz)** stellt sich dem sehr jungen Erwachsenen die Herausforderung der „*Identität vs. Rollendiffusion*“. Er muss in zahlreichen Rollen funktionieren und sein soziales Umfeld wird größer. Immer wieder wird er dabei auf

Identitätsfragen gestoßen, die mit tiefer Verwirrung einhergehen. Hat er ein kohärentes Selbstbild und Vertrauen in sich, dann wird er solchen Verwirrungen mit einer gewissen Gelassenheit begegnen können. Fehlt ihm diese Sicherheit, dann besteht die Gefahr, dass er sich selbst als unklar und bruchstückhaft wahrnimmt.

Im **sechsten Stadium (früheres Erwachsenenalter)** stellt sich dem jungen Erwachsenen die Herausforderung der „*Intimität vs. Isolation*“. Tiefe emotionale und sexuelle Bindungen gehen mit dem Aufgeben von gewissen Freiheiten einher und die eigene Verantwortung steigt. Eine positive Art und Weise mit dieser Herausforderung umzugehen, ist die Fähigkeit, sich auf Nähe und Gemeinsamkeit in achtsamer Art und Weise einzulassen. Wird die Herausforderung nicht bewältigt, dann sind Isolation, die Unfähigkeit zu einer emotionalen Bindung und Leugnung des Nähebedürfnisses die Folge.

Im **siebten Stadium (mittleres Erwachsenenalter, 30-50 Jahre)** stellt sich dem Erwachsenen die Herausforderung der „*Generativität vs. Stagnation*“. In dieser Phase ist der Mensch weniger auf sich zentriert und verwirklicht sich zunehmend in der sozialen Umgebung (Familie, Arbeit, Gesellschaft). Menschen mit einer problembehafteten psychosozialen Entwicklung sind in dieser Phase nach wie vor sehr stark mit sich beschäftigt, zweifeln an früheren Entscheidungen und fühlen sich nicht dazu in der Lage, Freiheiten aufzugeben.

Im **achten Stadium (späteres Erwachsenenalter)** stellt sich dem älteren Erwachsenen die Herausforderung der „*ICH-Integrität vs. Verzweiflung*“. Bei einer positiven psychosozialen Entwicklung erlebt der Mensch in dieser späten Phase sein Leben als sinnhafte Ganzheit. Ist dies nicht der Fall, wird mit einem negativen Gefühl und (Selbst-)zweifeln auf das Leben zurückgeblickt (vgl. ZIMBARDO, 2004:470ff.).

Im Grunde genommen ist ERIKSONS Phasenmodell eine Benennung altersspezifischer Aufgaben oder Krisen. HINTERMAIR reflektiert diese Aufgaben und Krisen. Er stellt fest, dass die Fähigkeiten der Krisenbewältigung jedes Entwicklungsstadiums an bestimmte Faktoren gebunden sind. Diese Faktoren ermöglichen ein erfolgreiches und zufriedenes Leben mit funktionierenden sozialen Beziehungen. Es ist für jedes Individuum wichtig, einen Platz in der Gesellschaft zu finden und Wohlbefinden zu erleben (vgl. HINTERMAIR, 2007:9).

5. Die negativen Konsequenzen von Kommunikationsbarrieren für Taube

In diesem Kapitel soll auf der Basis ausgesuchter Aspekte aus den theoretischen Ausführungen zu SCHULZ VON THUN, MEAD, KRAPPMANN, PIAGET und ERIKSON die Lebensrealität Tauber beleuchtet werden. Zentrale Schlagworte dabei sind:

Kommunikationsstörungen und ihre kognitiven Auswirkungen, Identitätsprobleme sowie soziale und emotionale Entwicklungsstörungen.

Werfen wir zuerst einen Makro-Blick in die (Kommunikations)situation Tauber in einer mehrheitlich hörenden Gesellschaft, bevor wir nachfolgend auf die speziellere Mikro-Situation in den Familien zu sprechen kommen. In diesem zweiten Teil wird der besondere und sehr bedeutsame Aspekt der Spracherwerbsphase relevant werden.

5.1 Die Situation Tauber in einer hörenden Mehrheitsgesellschaft

Die *Kommunikationsbarriere* bedeutet ein Hindernis in der Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Menschen, die sich deshalb untereinander nicht bzw. nicht gut verständigen können. Für Taube wird diese Wortbedeutung in der Gesellschaft und oft auch in der Familie alltäglich erlebt. Damit geht einher, dass ihnen das eigene ‚nicht Hörenkönnen‘ als Problem immer wieder vor Augen geführt wird, was eine enorme psychische Belastung bedeutet. Die Kommunikation zwischen Mitgliedern der tauben Gemeinschaft und Mitgliedern der hörenden Mehrheitsgemeinschaft findet nur sehr schlecht oder gar nicht statt, ist stets relativ unnatürlich und unentspannt und man muss auf zahlreiche Hilfsmittel, wie dem Hin- und Herschreiben oder auf die deutliche Artikulation zwecks Mundbildlesen²⁵ zurückgreifen. All diese Formen sind jedoch für eine komplexe Unterhaltung ungeeignet, so dass Kommunikation erstens sehr anstrengend ist und zweitens viele Informationen den Tauben einfach verloren gehen, weil ihre speziellen Rezeptionsbedürfnisse nicht berücksichtigt werden.

So könnte man, um nur ein Beispiel zu nennen, grundsätzlich alle Fernsehsendungen Untertiteln oder bei der einen oder anderen Sendung einen Dolmetscher einblenden. Bei diesem einen Beispiel ist der Informationsmangel durch mehr Untertitel und Dolmetscher, leicht auszuräumen und die Teilhabe von Tauben leicht zu ermöglichen. Am Beispiel Untertitelung offenbart sich in Deutschland jedoch eine traurige Realität: Nur rund 3% der Sendungen werden in Deutschland Untertitelt²⁶ (zum Vergleich in England sind es 90%²⁷). An solchen Punkten wird erkennbar, ob die jeweilige Landesregierung eine Politik der Bemühung oder Ignoranz betreibt.

²⁵ Viele Hörende denken, dass Tauben die Lautsprache einfach über das Mundbildlesen zugänglich ist. Taube Menschen können durch Mundbildlesen jedoch nur etwa 30% verstehen (vgl. LEVEN, 2003:28f.). D.h., die erhaltene Information ist ausgesprochen lückenhaft. Den Inhalt des Gesagten gilt es aus dem Kontext, intuitiv zu errahnen. Dass Missverstehen hierbei an der Tagesordnung ist, vermag nicht zu verwundern.

²⁶ vgl. http://sign-dialog.de/wp-content/hintergrundinformationen_ut_dgseinblendung.pdf und SCHNEIDER (2005): <http://www.deutsche-gesellschaft.de/fokus/einsatz-fuer-mehr-untertitel-und-gebaerdensprache-im-fernsehen>

²⁷ vgl. <http://www.gehoerlosblog.de/allgemein/england-uns-weit-voraus-in-sachen-untertitel.htm>

Der allgemeine Informationsmangel und eine vielfach leider noch fehlgeleitete Pädagogik, die nach wie vor dem Phonozentrismus der Oralen Methode nachhängt und die Gebärdensprache zu Unrecht fürchtet, haben ausgesprochen negative Auswirkungen auf die kognitive und soziale Entwicklung der Tauben. Diese kann nicht so optimal verlaufen, wie sie auf der Basis eines vollen Sprachinputs verlaufen könnte. Dieses Problem wird von vielen Tauben wiederum auf der psychischen Ebene verständlicherweise als sehr belastend empfunden.

Das hat auch zahlreiche negative Auswirkungen für Taube auf globalgesellschaftlicher Ebene. So erreichen Taube häufig nur eine relativ niedrige Bildungsqualifikation, was ihre Berufswahl determiniert und ihre Karrierechancen verschlechtert. Des Weiteren haben hörende Arbeitgeber, aufgrund der beschriebenen Kommunikationshürden, häufig Berührungängste und schrecken vor einer Einstellung eines tauben Arbeitnehmers zurück. Auch das belastet die psychische Gesundheit. Diese wenigen Beispiele aus der Lebensrealität der Tauben vermitteln uns eine Vorstellung, welche immense gesellschaftliche und persönliche Tragweite Taubheit in einer hörenden Mehrheitsgesellschaft hat.

Wenden wir uns der Betrachtung konkreter Kommunikationssituationen Tauber zu: LEVEN skizziert typische Aspekte der Kommunikationsbegegnung von hörenden und tauben Erwachsenen anhand der Kategorien von SCHULZ VON THUN. So beschreibt sie, dass Taube typischerweise dem hörenden Kommunikationspartner vor Beginn der eigentlichen Kommunikation die Sachinformation ihres Hörstatus übermitteln. Diese Selbstkundgabe diene zwar der Kommunikationserleichterung, verkompliziere sie gleichzeitig aber auch, weil der Gesprächspartner somit nicht den Erwartungen des Hörenden entspreche, was wiederum mit Hemmungen (Beziehungsstörung) einhergehe. In der Selbstkundgabe stecke außerdem gleichzeitig der Appell verborgen, taubengerecht zu kommunizieren, d.h., den Blickkontakt zu wahren, ein deutliches Mundbild zu zeigen usw. Das setzt m.E. zum einen die Kenntnis des Hörenden über bestimmte Regeln der Kommunikation mit Tauben voraus, die in unserer Gesellschaft leider nicht vorauszusetzen sind und konfrontiere zweitens, so LEVEN, den Hörenden mit Unsicherheiten, die sogar zum Kontaktabbruch führen können (vgl. LEVEN, 1997:25)

Im Grunde genommen spricht aus den aufgeführten typischen Problemen Tauber und der Darstellung LEVENS leider auch eine ignorante hörende Mehrheitsgesellschaft. Warum wird die Verantwortung einen Schritt aufeinander zuzugehen, nach wie vor meist auf die Tauben abgeschoben?²⁸ Sie sollen im Geschäft sprechen, sich um das Ablesen bemühen usw. Warum

²⁸ Ich möchte ganz bewusst hier die Gruppe interessierter Hörender ausklammern, die aus diversen persönlichen Gründen die Gebärdensprache erlernt hat.

ist es leider immer noch eine Ausnahmerecheinung, dass Hörende z.B. rudimentäre Gebärdensprachkenntnisse erwerben? So ist es, um nur ein Positivbeispiel zu nennen, in den USA möglich, an Colleges ASL (Amerikanische Gebärdensprache) als ‚Fremdsprache‘²⁹ zu erlernen³⁰. Ich verlange an dieser Stelle nicht die volle gesellschaftliche Bilingualität, sondern mahne ein beiderseitiges Aufeinanderzugehen und eine beiderseitige Offenheit!

5.2 Die Situation tauber Kinder hörender Eltern

Im Fokus meiner Betrachtungen dieses Kapitels steht jedoch nicht so sehr die Situation zwischen erwachsenen Hörenden und Tauben, sondern steht die Eltern/Kind-Beziehung, sprich steht die Gruppe *tauber Kinder hörender Eltern*. Diese Gruppe wird fokussiert, weil in dieser Gruppe die genannten Kommunikationsprobleme am stärksten wirksam sind. Ich möchte damit nicht sagen, dass hörende Kinder hörender Eltern und taube Kinder tauber Eltern gänzlich ohne Kommunikationsprobleme aufwachsen. Aber diese Kinder teilen mit ihren Eltern -im Unterschied zu tauben Kindern hörender Eltern- in der Regel eine gemeinsame Sprache: entweder eine Laut- oder Gebärdensprache. D.h., die Kommunikationssituation und die Qualität möglicher Kommunikationsprobleme ist bei der erstgenannten Gruppe eine andere. Eine gemeinsame Sprache -die einen reibungslosen Spracherwerb, eine gute kognitive, soziale und emotionale Entwicklung ermöglicht- ist bei tauben Kindern hörender Eltern häufig nicht gegeben. Viele hörende Eltern meiden die Gebärdensprache auf den Rat von Fachkräften und versuchen es mit der lautsprachlichen Kommunikation, einer Sprache, zu der taube Kinder keinen guten Zugang haben.

Unter den hier relevanten problematischen Themen der *Kommunikation, sozialen Kompetenz und kognitiven und emotionalen Entwicklung*, spielt der Aspekt der *Kommunikationsbarriere* -worauf auch der Titel der Arbeit hinweist- eine Schlüsselrolle in meiner Darstellung. Auch RUOß weist auf die hohe Bedeutung der Kommunikation für die übrigen Ebenen der kindlichen Entwicklung hin: „Die frühen kommunikativen Möglichkeiten und Anregungen sind entscheidend für die Entwicklung von Sprachkompetenzen, Wissen und Sozialverhalten.“ (RUOß, 1994:122) D.h., Sprache und Kommunikation spielen für die kindliche Entwicklung eine besondere Rolle und alle Entwicklungsebenen sind unmittelbar und eng mit ihnen und miteinander verknüpft.

²⁹ Die ASL in den USA, die DGS in Deutschland usw. sind nicht im eigentlichen Sinne des Wortes, als Fremdsprachen zu bezeichnen! Sie sind, z.T. sogar offiziell anerkannt, Sprachen des jeweiligen Landes. Als ‚Fremdsprache‘ werden sie hier nur bezeichnet, weil Hörende sie erlernen würden wie eine Fremdsprache. Dies würden sie, weil unsere Gesellschaft nun mal nicht bilingual laut- und gebärdensprachkompetent ist.

³⁰ So ist ASL, knapp hinter der deutschen Lautsprache die viert häufigst gelernte Sprache in den USA (Stand Juli 2010). Vgl. http://www.usatoday.com/news/education/2010-12-08-1Alanguages08_ST_N.htm

Aus der beschriebenen Kommunikationssituation tauber Kinder hörender Eltern entwickeln sich Probleme auf verschiedensten Ebenen, die auch LEVEN, auf der Grundlage des dargelegten Kommunikationsmodells von SCHULZ VON THUN, analysiert. Dabei hält sie fest:

„An dem Modell von Schulz von Thun zeigt sich, dass Kommunikation nicht nur ein Vermitteln von Sachverhalten durch Sprache, sei es Laut- oder Gebärdensprache, sondern ein umfangreiches intra- und interpersonelles Verhalten beinhaltet. In diesem Sinn kann auch die Hörschädigung eines Menschen nicht in vollem Umfang erfasst werden, wenn nicht ihre wichtigste Auswirkung berücksichtigt wird: die gestörte Kommunikation zwischen Hörgeschädigten und Hörenden. Sind Menschen häufig kommunikationsgestörten Begegnungen mit anderen ausgesetzt, können sie psychische Störung entwickeln. So ist es für die Entwicklung des Selbstwertgefühls nachteilig, wenn z.B. hörende Bezugspersonen eines gehörlosen oder schwerhörigen Kindes unfähig sind oder sich weigern, seine gesprochenen oder gebärdeten Äußerungen als sinnvoll zu akzeptieren und das Kind respektvoll zu behandeln.“ (LEVEN, 2003:23)

Taube Kinder, die von ihren Eltern nicht voll akzeptiert und damit einhergehend respektvoll behandelt werden, reagieren auf Konflikte häufig mit sehr starken emotionalen Reaktionen wie z.B. Wut und Trauer. LEVEN verweist in diesem Kontext auf die Forschung BASILIERS und auf seinen Schluss: „Die Wutausbrüche gehörloser Kinder, die sich häufig bis ins Erwachsenenleben fortsetzen, sind Resultat der Ohnmachtserfahrungen, Dinge nicht verstehen oder angemessen ausdrücken zu können, sowie des Gefühls von den Eltern und der Umwelt abgelehnt zu werden.“ (LEVEN 2003:44) Diese überschießenden Emotionen tauber Kinder können sich bis ins Erwachsenenalter weiterentwickeln, verstärken und verfestigen.

Und auch die alltäglichen familiären Kommunikationsprobleme und die daraus resultierenden konstanten Frustrationserfahrungen setzen sich häufig ein Leben lang fort. Man spricht dann von der sogenannten *Dauerfrustration*. Außerdem erweitert sich mit zunehmendem Alter (v.a. ab der Adoleszenz (siehe Entwicklungsstufe nach ERIKSON)) der Radius, in dem Taube mit Kommunikationsproblemen konfrontiert werden. Beschränken sich die Probleme anfangs auf die Familie, kommen nach und nach weitere öffentliche Orte, das Berufsumfeld etc. hinzu.

Die psychischen Störungen rühren also u.a. aus dem Problem her, dass sich taube Kinder bzw. Erwachsene aufgrund der fehlenden gemeinsamen Sprache mit der umgebenden Mehrheitsgesellschaft (bei Kindern spielen die Eltern hierbei eine besondere Rolle) nicht einwandfrei über ihre Sorgen etc. austauschen können. So sind sie entweder sprachlich gar nicht dazu in der Lage, ihre gefühlten Probleme in Worte zu fassen und/oder ihre Eltern würden sie (selbst wenn sie es können) nicht gut verstehen. Somit werden die Probleme immer wieder runterschluckt bzw. verdrängt. Aus der Dauerfrustration entsteht eine passive Frustrationsakzeptanz. ROSEN BERNAYS beschreibt dieses Phänomen wie folgt:

„Wenn die genannten Autoren eine erhöhte innere Stärke auf das Ausmaß der täglichen Kommunikationsschwierigkeiten Gehörloser in einer hörenden Welt und die damit verbundenen frustrierenden Erfahrungen zurückführen, so haben wir demgegenüber die Erfahrungen gemacht, dass Anzeichen der Frustration als Folge von Kommunikationsschwierigkeiten beim gehörlosen Patienten oft ausbleiben [...] Wenn das Gefühl der Frustration in der Situation des gegenseitigen Sich-Mitteilens dadurch entsteht, dass man vom anderen etwas erfahren will, es aber nicht verstehen kann, so war die Situation mit einer Anzahl der gehörlosen Patienten insofern verändert, als die Erwartung, etwas klar zu verstehen, von vornherein nicht zu bestehen schien. Das Ausbleiben der Anzeichen der Frustration führten wir dabei auf eine innere Haltung passiven Hinnehmens des Nicht-Verstehen-Könnens zurück.“ (ROSEN BERNAYS, 1992:123f.)

Der Aspekt der Frustration bei zwischenmenschlichen Interaktionen ist uns bereits im Kontext der Identitätstheorie KRAPPMANNs begegnet. Er spricht von der Notwendigkeit, eine gewisse Frustrationstoleranz zu entwickeln, denn mit dieser Fähigkeit seien Menschen dazu in der Lage die Interaktion mit anderen Menschen weiter voranzutreiben, obwohl viele eigene Bedürfnisse unbefriedigt bleiben³¹. Für das Ausbilden einer hohen Frustrationstoleranz sind jedoch ein sicheres Identitätsverständnis und eine positive konstante Selbstreflexion von Nöten. Ob man ‚mit sich im Reinen‘ ist oder sich als defizitär empfindet, spielt im Kontext Frustration eine große Rolle. Wie soll sich eine gesunde Frustrationstoleranz entwickeln, wenn die Frustration, wie ROSEN BERNAYS es beschreibt, zum Normalzustand geworden ist. Sie ist fester Bestandteil der eigenen Identität. Sie wird gar nicht mehr als solche bewusst wahrgenommen, sondern Frustration wird gleichsam zur ‚chronischen Krankheit‘, zum Normalzustand gegen den man nichts unternimmt. Sie fällt dem Betroffenen womöglich gar nicht mehr als ungewöhnlich auf. Man kennt es nicht anders. Der psychische Leidensweg mit Kommunikationsdefiziten umgehen zu müssen, beginnt für taube Kinder von Geburt an. Mit der Zeit werden die ständigen Frustrationen durch Kommunikationsmangel, Missverständnisse, Belastungsgefühle, Versagensängste etc. vollkommen internalisiert. Daraus generieren insbesondere folgende psychische Probleme: generelles Misstrauen und ein negatives Selbstbild, Müdigkeit und Erschöpfung sowie Isolation und Vereinsamung.

Warum entstehen die hier genannten Probleme? Das ständige Misslingen der Kommunikation löst eine Verunsicherung aus, die zum Misstrauen gegenüber dem hörenden Gesprächspartner führt. Dieses Misstrauen resultiert aus der Erfahrung des häufigen Kommunikationsmisslingens. Durch diese Erfahrungen haben die Betroffenen das Gefühl, dass die Umgebung alles viel besser kann und dass sie den anderen zur Last zu fallen, was ein negatives Selbstbild nach sich zieht.

³¹ Siehe dazu Kap. 4.2.2

Die Kommunikation mit dem hörenden Gegenüber ist, aus bereits beschriebenen Gründen, ausgesprochen mühsam. Das taube Kind muss beim Mundablesen eine hohe Konzentrationsleistung an den Tag legen und steht unter der ständigen Anspannung nichts verpassen zu wollen und deswegen ausgesprochen aufmerksam zu sein. All das bedeutet auf Dauer eine wirkliche Überforderung. Das normalerweise entspannte, nette „Plaudern“ ist für den Tauben unter diesen Bedingungen eine enorme Anstrengung, eine große physische und psychische Belastung. So kommt es zu Abgeschlagenheit, Überlastung der geistigen Konzentration, Erschöpfung und erhöhten Reizbarkeit, d.h. zu Symptomen der allgemeinen Überlastung. Dieser belastende Dauerzustand zieht Schlafstörungen, depressive Verstimmungen oder Angststörungen nach sich.

Durch diese negativen Erfahrungen und den ständigen psychischen Leidensdruck ziehen sich Taube häufig sozial zurück oder flüchten in den reinen Kontakt mit Tauben, denn hier kann man ein „normales“, entspanntes Miteinander und eine entspannte, gebärdensprachliche Kommunikation erleben. Dieser Rückzug bedeutet jedoch auch die Isolation aus der hörenden Welt. Die Entspannung von Tauben in der Welt der Tauben rührt v.a. erstens daher, dass alle dieselbe Sprache spreche bzw. gebärden und somit die Kommunikation ganz entspannt verläuft und dass sie sich zweitens zu einem hohen Maße verstanden fühlen, haben doch alle ähnliche Erfahrungen gemacht. Hinzu kommt drittens die emotionale Ebene, denn in der Welt der Tauben fühlen sich Taube, so wie sie sind, vollkommen akzeptiert und nicht ständig aus der Perspektive des Defizits betrachtet und bewertet.

Haben hörende Eltern ein taubes Kind, ist es wichtig, sie über Chancen, Schwierigkeiten und Charakteristika der Kommunikation aufzuklären, um genau das zu vermeiden, was LEVEN benennt, eine gestörte Kommunikation, ein dadurch gestörtes intra- und interpersonelles Verhalten und die Folgen eines nachteilig sich entwickelnden Selbstwertgefühls. An dieser Stelle ist jedoch nicht nur auf die theoretischen Ausführungen SCHULZ VON THUNS hinzuweisen, sondern insbesondere auch an ERIKSON zu erinnern. Er zeigt (im Rahmen der acht beschriebenen Stadien) Störungen auf, die entstehen, wenn Menschen immer wieder unangemessenen Reaktionen naher Sozialpartner (z.B. durch die Eltern) ausgesetzt sind. Diese unangemessenen Reaktionen sprachlicher oder verhaltensbezogener Art können Angst, Unsicherheit, mangelndes Selbstwertgefühl, Versagensgefühle usw. hervorbringen. All das sind Identitätsprobleme, mit denen taube Menschen in einem besonders hohen Maße konfrontiert werden. Es ist wichtig, die Kommunikationsbarrieren zwischen Hörenden und Tauben zu kennen und nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen, um diese

Kommunikationsbarrieren zu minimieren bzw. gänzlich aufzulösen. Auf diese Weise können Identitätskrisen, die aus dieser misslichen Ausgangslage generieren, vermieden werden.

Die Lautsprachmethode hat, wie schon im Geschichtskapitel angerissen, sehr große Nachteile. Sie bietet keine natürliche Sprache und somit keine echte Lösung der Kommunikationsnot, sondern bringt Kommunikationsnot hervor. Die Gebärdensprache wird in diesem Kontext gleichsam zur magischen Zauberformel, zur Lösung des „Problems“ für Eltern und Kinder.

Generell lässt sich festhalten, dass ein problematisches Sprachverstehen und ein Sprachmangel durch fehlgeleitete Sprach- und Verhaltensgewohnheiten im Alltag zu Spannungen in der sozialen Interaktion führen und das gemeinsame Leben stark beeinträchtigen können. Durch häufige Kommunikationsstörungen, -abbrüche, -vermeidung und eine daraus resultierende allgemeine Spracharmut entwickelt das taube Kind erstens eine höhere Unzufriedenheit, Frustration und entwickelt zweitens seine theoretisch möglichen Fähigkeiten in vielen Bereichen nicht voll aus.

Betrachten wir im Kontext der Kommunikationsbarrieren einmal die Rolle der Ärzte und Pädagogen: Da hörenden Eltern häufig, wie bereits mehrfach angemerkt, die Lautspracherziehung angeraten wird, erlernen sie nur selten die Gebärdensprache. Dieser Ratschlag von insbesondere Ärzten, Logopäden und Pädagogen hat zur Folge, dass Eltern und Kinder keine gemeinsame Sprache besitzen und sich nicht natürlich und entspannt austauschen können. Die Gebärdensprache lenkt vom Lautsprachtraining ab und hemmt somit die Lautsprachentwicklung, so die Information vieler dieser Fachkräfte. Deshalb raten viele aus diesen Kreisen heutzutage zu einer CI-Implantation³². Dieser Ratschlag begründet sich aus der in Kapitel 2.1 dargelegten medizinischen Sicht, Taubheit auf den Defizitaspekt des Hörschadens zu reduzieren. Der Ratschlag ist aus medizinischer Sicht nachzuvollziehen, mildert das CI doch gleichsam den Hörschaden ab und verhilft in vielen Fällen zur Lautsprachkompetenz. Das gilt jedoch, wie z.B. Studien von SZAGUN zeigen, nicht in allen Fällen (vgl. Szagun 2003:71-82, Szagun 2007:110-121). So mahnt sie in aller Klarheit:

„Die Erwartungen an das CI sind ungeheuer hoch. [...] So konzentrieren sich Berichte über die Cochlea-Implantation und die Sprachentwicklung bei CI-Kindern auf Erfolgsmeldungen. In den Medien wird das CI als Wunder dargestellt, das Kindern unweigerlich zur Sprache verhilft. Selbst auf wissenschaftlichen Tagungen herrscht der Zwang zur Darstellung des Erfolgs. [...] Es ist dringend erforderlich, die Erwartungen an den Spracherwerb von Kindern mit CI auf ein realistisches Maß zu bringen. Ein Kind mit CI bleibt auch beim Tragen des CI beeinträchtigt in seiner Hörfähigkeit und ist gehörlos, sobald das CI ausfällt.“ (SZAGUN, 2006:o.P.).

³² Siehe dazu Fußnote 7 in Kap.2.1.

Trügerische Hoffnungen werden demzufolge bei den Eltern geweckt und die Basis vieler Kommunikationshürden wird mit diesen Ratschlägen geschaffen. Es muss im Kontext dieser Arbeit einmal klar ausgesprochen werden: Der CI-Höreindruck ist nicht dasselbe wie das natürliche Hören! Das Kind bleibt taub und hat eine taube Identität auch mit CI! Funktioniert das CI bei dem Kind nicht bzw. nicht gut und wurde auf die Gebärdensprache aufgrund des CIs verzichtet, wird das Kind in die beschriebene Kommunikationslosigkeit gestoßen!

Viele Probleme könnten vermieden werden, wenn man Eltern die Vorteile einer bilingualen Erziehung (mit oder ohne CI) aufzeigen würde. So hätten z.B. Kinder, bei denen das CI nicht gut funktioniert, somit die Chance auf eine ganz normale und gute Entwicklung und Kinder bei denen das CI funktioniert, könnten bilingual aufwachsen. Sie hätten also neben dem lautsprachlichen Input die hervorragende Kompetenz einer visuellen Sprache, die ihnen außerdem einen wichtigen Teil ihrer tauben Kultur (nämlich die Gebärdensprache) vermitteln würde.

Die Aussage von vielen Ärzten, Logopäden und Pädagogen, dass die Gebärdensprache die Lautsprachentwicklung hemme, benötigt jedoch noch eines weiteren Kommentars: Sie ist wie aktuelle Studien belegen, schlichtweg falsch! RUOß verweist auf Ergebnisse, welche die Falschheit dieser Behauptung belegen:

„Bei oraler Förderung kommen sie [taube Kinder tauber Eltern] im Lippenlesen und im Sprechen mindestens zu den gleichen Ergebnissen wie gehörlose Kinder hörender Eltern, die keine familiäre Gebärdensprache erleben; zum Teil übertreffen sie diese. So verglich Stevenson (1964) 134 gehörlose Schüler gehörloser Eltern mit einer gleich großen Zahl Schüler hörender Eltern. Gehörlose Schüler gehörloser Eltern zeigten in 90 Prozent der Leistungsdaten bessere Werte. Von diesen Schülern besuchten 34 Prozent eine weiterführende Schule, während dies nur für neun Prozent der Schüler mit hörenden Eltern zutrif.“ (RUOß, 1994:127)

Das Ergebnis der zitierten frühen Studie von STEVENSON ist kein Einzelfall, sondern ist durch nachfolgende Studien bestätigt worden. Auch HOLLMANN verweist auf die Bildungsvorteile durch den Einsatz der Gebärdensprache und die Bildungsnachteile durch einen rein lautsprachlichen Input für taube Kinder:

„Zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen und zahllose Erfahrungen von Eltern zeigen heute eindeutig, dass der Einsatz von Gebärdensprache und der frühen Babyzeichen die Lautsprachentwicklung fördert und nicht behindert! Unabhängig von diesem Ergebnis hat der Einsatz der Gebärdensprache den unschätzbaren Vorteil, dass die Eltern von Anfang an eine vollständige Kommunikation mit ihrem Kind haben, eine emotionale Bindung aufbauen, auf Wünsche und Bedürfnisse eingehen und später (fortgesetzt durch gute Pädagogen) auch Wissen

vermittelt werden kann. Kinder, die mit Gebärdensprache aufwachsen, erreichen den gleichen Entwicklungs- und Bildungsstand gleichaltriger hörender Kinder.“ (HOLLMANN, 2006³³)

Die negativen Folgen für die Entwicklung des Kindes durch diesen Ratschlag sind, wie wir auch im Kontext dieser Ausführungen an vielen Beispielen sehen, immens. Kommunikation, das scheinbar „Normalste auf der Welt“, ist für diese Eltern und Kinder keine Selbstverständlichkeit. Kommuniziert wird oft so gut es geht und irgendwie. Verzweiflung, Not, Sprachlosigkeit sind dabei sowohl auf Seiten der Eltern als auch auf Seiten der Kinder die Normalität. Viele Eltern und Kinder entwickeln aus dieser Notsituation heraus eine Nabelsprache bzw. Homesigngebärden³⁴, versuchen sich mit einem überdeutlichen Mundbild, mit einer sehr vereinfachten Sprache, mit klarer Kommunikationsvermeidung etc. zu behelfen. Die Folge dieser Sprachnot sind häufige Missverständnisse und ein sehr reduzierter sprachlicher Austausch zwischen Eltern und Kind.

Strategien der Kommunikationsvermeidung betreffen jedoch nicht nur die Eltern, sondern gehen auch von den Kindern aus. So haben Studien ergeben, dass rund 16% der tauben und schwerhörigen Kinder unbewusst die Kommunikation mit ihrer Familie meiden. Oftmals ist dies den Eltern gar nicht bewusst. (KAMMERER zit. nach LEVEN 2003:41).

Ein letzter Kritikpunkt muss im Kontext der Ärzte und ihres kritikwürdigen Umgangs mit dem CI eingefügt werden. Inakzeptabel ist auch *wie* die ‚Beratung‘ erfolgt. Immer wieder berichten Eltern davon, dass auf üble Art und Weise Druck auf sie ausgeübt wird, wenn sie sich gegen die Implantierung entscheiden. Das heißt, die Eltern werden nicht mehr neutral beraten und ihnen wird die Freiheit der pro/contra-Entscheidung abgesprochen. So berichtet, um nur ein Beispiel von vielen³⁵ zu nennen, eine taube Mutter, dass sie, als sie sich verweigert habe, ihren Sohn implantieren zu lassen, über eine Stunde mit Vorwürfen seitens der Ärzte überschüttet worden sei. Man habe sie damit unter Druck gesetzt, ihr Kind könne auf diese Weise, kein „normales Leben führen“, sie sei verantwortungslos usw.³⁶ Beratungen in diesem Stil sind nicht neutral und wertfrei, sondern sie setzen unter Druck, machen Angst und traumatisieren die besorgten Eltern zutiefst! Die „Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten – Selbsthilfe und Fachverbände“ machte Ende 2010 offiziell darauf aufmerksam und berichtete und forderte in einer Resolution:

„Mit großer Sorge nehmen die Mitgliedsverbände der Deutschen Gesellschaft zur Kenntnis, dass es in Deutschland nicht selbstverständlich ist, Menschen mit Hörschädigung die fundamentalen

³³ <http://www.kestner.de/n/verschiedenes/presse/2006/gebaerdensprache-foerdert-lautsprache.htm>

³⁴ Siehe Kap. 2.3

³⁵ Siehe zahlreiche Berichte von Betroffenen z.B. auf: <http://www.kestner.de/n/elternhilfe/elternhilfe-elternberichte.htm>

³⁶ vgl. <http://www.kestner.de/n/elternhilfe/berichte/geoerlose-mutter.pdf>

Menschenrechte zuzuerkennen. Stattdessen mehren sich in jüngster Zeit Fälle, in denen auf Eltern und Angehörige von Kindern mit Hörschädigung Druck ausgeübt wird, um eine Einwilligung in die chirurgische Implantation eines Cochlea-Implantats (CI) zu erwirken. Uns wurde von Fällen berichtet, in denen Eltern durch das Jugendamt mit dem Entzug des Sorgerechtes gedroht wurde, sollten sie in die Operation ihres Kindes nicht einwilligen. In anderen Fällen wurden Kindern Leistungen der Eingliederungshilfe mit dem Hinweis verwehrt, man habe die Implantation eines CI abgelehnt. Solche Vorfälle verstoßen in eklatanter Weise gegen die elementaren Grundrechte jedes Menschen auf körperliche Unversehrtheit und auf freie Entfaltung der Persönlichkeit.³⁷

Wenden wir uns im Kontext psychischer Störungen einem weiteren Aspekt zu: der Unterforderung. Aufgrund der beschriebenen Kommunikationsnot übernehmen hörende Eltern sehr oft das Lösen der Probleme ihrer tauben Kinder. Bezüglich der Auswirkungen, die ein solches elterliches Verhalten auf die psychische Gesundheit der Kinder hat, verweise ich an dieser Stelle deutlich auf die Ausführungen ERIKSONS, insbesondere auf die Stadien 2-4, d.h. auf die Lebensphase von 1,5 Jahren bis zur Pubertät. Er legt dar, was es für negative Auswirkungen für die Identitätsentwicklung haben kann, wenn Eltern ihren Kindern (aus welchen Gründen auch immer) kaum etwas zutrauen. Unsicherheiten, Angst, Minderwertigkeitsgefühle, Versagensgefühle usw. entwickeln sich mit Vehemenz. Die Theorie MEADS und KRAPPMANNs unterstreicht in diesem Kontext einmal wieder die hohe Bedeutung eines intensiven und positiven sprachlichen Austauschs. Ist der Sprachaustausch gestört oder (wie im Falle der tauben Kinder) gar auf ein Minimum reduziert bzw. kaum vorhanden, hat auch das, wie im Theorieteil ausgeführt, weitreichende negative Folgen für die psychische und kognitive Entwicklung des Menschen. Alles scheint sich zu bedingen. Ist die Kommunikation gestört, wird gleichsam eine Lawine physischer und psychischer Probleme losgetreten. Das beschriebene überbehütende und Verantwortung und Lebensaufgaben im Übermaß abnehmende Verhalten der Eltern ist für das kindliche Erlernen sozialer Kompetenzen und für das Erwerben von Überlebensstrategien nicht förderlich. Man nimmt auf diese Weise den tauben Kindern die Möglichkeit, eigene Erfahrungen durch das Bewältigen von Konfliktsituationen zu sammeln und Erfolgserlebnisse im Sinne „das habe ich geschafft“ zu erfahren. Diese Erfolgserlebnisse bilden die Basis für die Einstellung „das traue ich mir zu“ bei nachfolgenden Konfliktsituationen. Sie erziehen zur Selbstständigkeit. Die beschriebene Erziehung der Bevormundung hat Unselbständigkeit zur Folge und führt dazu, dass die Kinder nicht lernen, sich eine eigene Meinung zu bilden und sie vor anderen zu vertreten. Auch HINTERMAIR macht auf dieses Problem aufmerksam:

³⁷ http://gehoerlosen-bund.de/dgb/images/stories/pdfs/110221_dg_resolution.pdf

„Gehörlose Kinder haben [...] zum Teil große Schwierigkeiten, da sie in der Regel über wenige Erfahrungen verfügen, zu verstehen (1) wie andere fühlen und was andere denken, (2) warum andere in bestimmter Weise empfinden und (3) wie ihr eigenes Verhalten sich auf andere auswirkt. Schließlich verfügen gehörlose Kinder über ein relativ eingeschränktes Vokabular, um eigene emotionale Befindlichkeit zum Ausdruck zu bringen.“ (HINTERMAIR zit. nach LEVEN, 2003:41)

Auch auf der kognitiven Ebene wirkt sich diese sprachliche Situation des Mangels nachhaltig negativ aus. Durch den mangelhaften Sprachinput und Kommunikationsmangel kommt es außerdem zu schweren Informationsrückständen und zum kognitiven Defizit. Auch in diesem Kontext möchte ich auf die enge Vernetzung der einzelnen Entwicklungsebenen hinweisen. Kognitive Defizite, ein mangelhafter emotionaler Austausch und soziale Defizite bedingen sich unmittelbar. An dieser Stelle sollen die kognitiven Entwicklungsdefizite im Zusammenhang zur kognitiven Entwicklungstheorie nach PIAGET betrachtet werden. PIAGET hat, wie in Kap. 4.3.1 kurz dargelegt, die kognitive kindliche Entwicklung in vier Stadien unterteilt und beschrieben, was Kinder bei einer ‚normalen Entwicklung‘ in einer bestimmten Phase beherrschen. Vergleicht man nun die kognitiven Kompetenzen von hörenden und tauben Kindern, lassen sich erstens bestimmte Unterschiede feststellen, die auf die körperlichen Gegebenheiten zurückzuführen sind und lassen sich zweitens bei tauben Kindern häufig Retardierungen feststellen, die auf den mangelhaften Input zurückzuführen sind. Bezüglich der körperlichen Unterschiede lassen sich im Kontext der kognitiven Entwicklung bestimmte Unterschiede feststellen, die das Hören und Sehen betreffen. So beschreibt PIAGET als ein konkretes Beispiel der sensomotorischen Phase, wie ein Kind auf das Zwitschern eines Vogels mit „danach greifen“ reagiert. Bei tauben Kindern ist im Unterschied dessen die visuelle Aufmerksamkeit ausgeprägter. PRILLWITZ bewertet dieses Beispiel von PIAGET im Kontext tauber Kinder:

„Im Vergleich zum hörenden Kind ist das gehörlose Kind in der sensomotorischen Phase „lediglich“ dadurch im Nachteil, daß es keine auditiven Wahrnehmungen machen kann und somit ein ganzer Erfahrungsbereich ausfällt, bzw. nur über seh- und fühlbare Reize erschlossen werden kann.“ (PRILLWITZ, 1982:61)

Dieses Problem durch das Ausfallen von akustischen Reizen relativiert PRILLWITZ jedoch. In dieser frühen Phase seien nonverbale Mittel viel wichtiger als der lautsprachliche Austausch, denn in dieser frühen Phase stünden der emotionale Kontakt und die direkte Verhaltensregulierung zwischen, er nennt es Mutter und Kind, im Zentrum. Diese seien auf nonverbaler Ebene viel besser zu übermitteln als auf verbal Ebene. Die nonverbale Ebene ist

hörenden und tauben Kinder gleichermaßen zugänglich, so dass sich in dieser Phase noch keine Entwicklungsstörungen zeigen dürften (vgl. PRILLWITZ, 1982:61).

Nach dieser Phase ändert sich das, weil die Kommunikation zwischen den Kleinkindern und ihren Eltern in den Folgephasen an Bedeutung gewinnt und sukzessive immer zentraler wird. Ab ca. zwei Jahren beginnt das Kind zu sprechen bzw. zu gebärden, d.h., man erwartet als Erwachsener vom Kind die Unterhaltung. Kann sie nicht stattfinden, weil die Eltern lautsprachlich kommunizieren, das Kind, wie mehrfach ausgeführt, nur einen sehr schlechten Sprachzugang hat und aufgrund dessen sich seine prinzipielle Sprachfähigkeit *nicht* zur Sprachkompetenz ausbilden *kann*, dann werden bald erste Störungsbilder deutlich sichtbar und das Kind retardiert kognitiv. Wird dem Kind ein gebärdensprachlicher Sprachinput gegeben, dann kann es sich wie ein hörendes Kind entwickeln. Dazu PRILLWITZ:

„Wenn also dem gehörlosen Kind neben der nicht oder nur sehr unzureichend wahrzunehmenden Lautsprache auch ein visuelles Zeichensystem angeboten würde, so würde es sich in derselben Lage befinden wie das hörende Kind. Es würde im kommunikativen Austausch mit den gebärdenden Eltern im kommunikativen Alltag ein leicht erlernbares Zeichensystem aufbauen, das eine relativ problemlose Verständigung zwischen Eltern und Kind zur Folge hätte.“ (PRILLWITZ, 1982:63)

Das bedeutet, der eingeschränkte Wissenserwerb resultiert einmal wieder aus der mangelhaften Sprachsituation. So beschreibt RUOß, dass die Unterhaltung hörender Eltern mit tauben Kindern häufig ein inhaltlich sehr niedriges Niveau hätte und nicht über reine Benennungsvorgänge, Bestätigungen oder Wiederholungen hinausginge, dass der Sprachumsatz allgemein reduziert und häufig dazu noch ritualisiert sei und dass Sprache häufig lediglich dazu diene, Alltagssituationen zu bewältigen (vgl. RUOß, 1994:124f.). Diese Situation beschreibt einen sowohl *qualitativ* als auch *quantitativ* reduzierten Sprachinput. Die kognitiven Folgen, die mit einer solchen Sprachsituation einhergehen, beschreibt EMMANUELLE LABORIT, eine taube Schauspielerin aus Frankreich:

„Zwischen null und sieben Jahren ist mein Leben voller Lücken. Ich habe nur visuelle Erinnerungen. Wie Rückblenden, Bilder, deren Chronologie mir nicht bekannt ist. Ich glaube, damals gab es überhaupt keine Vorstellung von der Zeit in meinem Kopf. Zukunft. Vergangenheit, alles befand sich auf ein und derselben Ebene von Zeit und Raum. Mama hat gestern gesagt..., doch ich verstand nicht, wo dieses Gestern war, was es war. Morgen ebenso wenig. Und ich konnte auch nicht danach fragen. Ich war machtlos. Mir war überhaupt nicht bewußt, daß die Zeit verging. Da war Tageslicht und nächtliche Dunkelheit, das war alles. Noch heute kann ich kein Ereignis, das vor meinem siebten Lebensjahr stattfand, zeitlich einordnen. Ich kann nicht einmal Ordnung in das bringen, was ich getan habe.“ (LABORIT, 1995:12)

Diese Erfahrungen berichten von vagen Lebenssituation, verdeutlichen, dass noch nicht einmal eine klare Vorstellung über Zeitlichkeit vorhanden war.

Betrachtet man also die kognitive Entwicklung von hörenden vs. tauben Kindern, bekommen hörende Kinder und taube Kinder tauber Eltern einen weitaus besseren Sprachinput, können sich selbst ausdrücken und erleben keinen Kommunikationsmangel. Die Kommunikation verläuft bei diesen zwei Gruppen barrierefrei. Diese reichhaltige sprachliche Reflexion über die Dinge der Welt hat einen positiven Einfluss auf die kognitive und sprachkognitive Entwicklung. Ihre Ausdrucksfähigkeit wird nach und nach gewandter und über zahlreiche Themen, die außerhalb unmittelbarer Alltagssorgen liegen, wird diskutiert, nachgedacht, aufgeklärt und das Wissen dabei sukzessive angehäuft. Somit können sich hörende Kinder und taube Kinder tauber Eltern ungehemmter entfalten als taube Kinder hörender Eltern. Empirische Studien untermauern diese Beobachtung. So heißt es bei RUOß:

„Im Wesentlichen zeigt sich, daß Gebärdengebrauch einen so reichhaltigen kommunikativen Austausch ermöglicht, daß die kognitive Entwicklung dieser gehörlosen Kinder vergleichbar zu der hörender verläuft. Demnach zeigen die Ergebnisse aller Untersuchungen, daß gehörlose Kinder gehörloser Eltern, die mit manueller Kommunikation aufwachsen, eine bessere Gesamt- und Sprachentwicklung aufweisen.“(RUOß, 1994:127)

Diese bessere Gesamt- und Sprachentwicklung betrifft, wie bereits in diesem Kapitel ausgeführt, sogar die lautsprachlichen Fähigkeiten! Aber auch auf anderen Wissensgebieten zeigt sich der Wissensvorsprung tauber Kinder tauber Eltern. So stellt MEADOW in ihrer Untersuchung „einen deutlichen Entwicklungsvorsprung im Rechnen und Lesen“ dieser Gruppe fest (MEADOW zit. nach RUOß, 1994:128). RUOß verweist außerdem auf die Forschungsergebnisse von VERNON/KOH, die im Kontext Wortschatz, Lesen und Schreiben zu folgendem Ergebnis kamen: „Die Kinder gehörloser Eltern zeigten eine deutliche Überlegenheit in allen schulischen Leistungen, so im Wortschatz, im Lesen und beim Schreiben.“ (RUOß, 1994:128).

Diese wenigen Beispiele verdeutlichen die Vorteile einer gebärdensprachbasierten Taubenerziehung, die, so MEADOW, sich nicht nur positiv auf das kognitive Wissen auswirke, sondern auch auf soziale Kompetenzen wie z.B. das Verantwortungsbewusstsein (vgl. MEADOW in RUOß, 1994:128). Die Sprache kann sich einfach ungehemmt entwickeln und die Kommunikation reibungslos stattfinden. Das beflügelt verschiedenste kognitive und soziale Kompetenzen, was natürlich auch mit einem positiveren emotionalen Zustand des Kindes einhergeht.

Die Ausführungen in diesem Kapitel konnten nur die wichtigsten Aspekte des komplexen Themas psychischer Belastungen und Störungen aufgrund von Kommunikationsbarrieren von Tauben in einer hörenden Mehrheitsgesellschaft aufzeigen. An den Ausführungen wird jedoch erkennbar, wie komplex die Problemlage bei Tauben ist. Dass der skizzierte Sprachzustand von Tauben negative Auswirkungen auf die Lebensentwicklung derselben hat und sich nicht positiv auf die Eltern/Kind-Beziehung und auf die psychische Gesundheit auswirkt, ist m.E. keine Überraschung, sondern zu erwarten. Taubheit bedeutet in einer hörenden Mehrheitsgesellschaft nicht einfach nur ein „nicht-Hören-Können“, sondern v.a. eine Störung der zwischenmenschlichen Kommunikation und allgemeinen sozialen Interaktion, was einen starken Einfluss auf grundlegende, menschliche Erlebens- und Erfahrungsbereiche hat und wie aufgezeigt vielfältige seelische und soziale Belastungen nach sich zieht.

6. Lösungsvorschläge für eine bessere Identitäts- und Bildungsentwicklung tauber Kinder

Nachdem Kommunikationsbarrieren Tauber und deren negative Konsequenzen v.a. für die psychische Gesundheit beschrieben worden sind, sollen nun einige Lösungsansätze vorgeschlagen werden, wie verschiedene Aspekte dieser kritischen Sprachsituation Tauber aufgelöst oder zumindest entspannt werden können, um nicht zuletzt auch die hier thematisierten psychischen Probleme zu minimieren. Die hier formulierten Lösungsvorschläge richten sich an unterschiedliche Zielgruppen: an betroffene Eltern tauber Kinder, an taube Kinder/Jugendliche, an hörende Lehrer und sonstige hörende Pädagogen tauber Kinder/Jugendlicher und an die hörende Mehrheitsgesellschaft. Außerdem werden zum Thema Inklusion Probleme und Verbesserungsvorschläge formuliert.

6.1 Lösungsvorschläge für die Zielgruppe: betroffene Eltern tauber Kinder

Die erste Anlaufstelle, an die sich schockierte und hilflose Eltern mit ihrem tauben Kind in der Regel wenden, ist der HNO-Arzt. Wie in Kap. 5.2 ausführlich dargelegt, ist die ärztliche Beratung leider äußerst einseitig und läuft in aller Regel auf eine (leider oft unreflektierte) CI-Empfehlung und auf eine Gebärdensprachablehnung hinaus. An dieser Stelle soll noch einmal betont werden: Die CI Operation ist ein schwerer medizinischer Eingriff und geht immer auch mit einem hohen gesundheitlichen Risiko einher. Wird das CI einseitig dargelegt, dann werden trügerische Hoffnungen geweckt. Sie erfüllen sich keinesfalls in allen Fällen, wie

SZAGUN mahnt und Studien von ihr belegen³⁸. Das Kind wird mit der CI-Implantierung nicht hörend, sondern bleibt ein taubes Kind. Und diese Eigenschaft, die Taubheit, ist kein Makel, im Gegenteil! Sie gehört zur eigenen Identität dazu. Es muss in unserer Gesellschaft möglich sein, mit Stolz auf diese taube Identität blicken zu dürfen.

Wirklich zu kritisieren, ist in diesem Kontext außerdem der Ratschlag vieler Ärzte und Logopäden, mit dem tauben Kind lieber nicht zu gebärden und sich voll auf die Lautsprachförderung zu stürzen. Die negativen psychischen, kognitiven und sozialen Folgen sind in Kap. 5 ebenfalls ausführlich dargelegt worden. Den Eltern wird suggeriert, das CI mache es hörend und ihnen wird ständig gesagt, die Gebärdensprache hemme die Lautsprachkompetenz. Beides ist falsch! Das Kind bleibt ein taubes Kind und wie bereits dargelegt, schließen sich Lautsprachkompetenz und Gebärdensprachkompetenz keinesfalls aus, sondern die Gebärdensprachkompetenz fördert auch die Lautsprachkompetenz³⁹. Insofern ist die Angst, dass die Gebärdensprache die Lautsprachkompetenz hemme, unbegründet. In diesem Kontext wundert es mich immer wieder, warum Bilingualität bei zwei Lautsprachen mittlerweile selbst auf gesellschaftlicher Ebene allgemein anerkannt und en vogue ist, aber die Bilingualität in Kombination mit einer Gebärdensprache *nicht*. Warum tut man sich mit der Gebärdensprache so schwer? Ich frage provokativ: Etwa, weil an ihr die Konnotation der Behinderung haftet? Oder etwa, weil z.B. Ärzte die Gebärdensprache als ‚Konkurrenz‘ zum CI empfinden, einige Eltern vielleicht das CI deshalb nicht als unbedingt notwendig erachten und somit ein großes medizinisches Geschäft zum Platzen kommt?

Der Lösungsvorschlag ist in diesem Fall ein Appell an alle HNO-Ärzte, sich mit den heutigen linguistischen Erkenntnissen der Vorteile von Bilingualität zu beschäftigen, die Taubengemeinschaft als Kulturgemeinschaft anzuerkennen und Eltern auf der Grundlage dieser Auseinandersetzung differenzierter zu beraten, d.h., neben den Informationen über das CI, die Vorteile einer bilingualen Erziehung und die Wichtigkeit und Vorteile eines gebärdensprachlichen Spracherwerbs für die kognitive und identitätsbezogene Entwicklung der Kinder nicht zu verschweigen. Auf diese Weise wird das Kind gänzlich geschätzt, ohne die Taubheit zum Makel zu degradieren. Erst eine solche Einstellung zur Taubheit ermöglicht m.E. eine gesunde psychische Entwicklung.

Häufig endet die elterliche Beratung mit dem Ratschlag des Arztes. Pädagogische Hinweise kommen erst später im Kindergarten- oder Schulkontext hinzu. Insofern lautet der zweite Lösungsvorschlag, dass es sinnvoll wäre, wenn man für Eltern tauber Kinder eine neutrale

³⁸ Siehe dazu Kap. 5.2

³⁹ Siehe dazu Kap. 5.2

Beratungsstelle einrichten würde, die evt. sogar mit den Ärzten vernetzt sein könnte, so dass Ärzte die Eltern gleich über diese Beratungsstelle informieren könnten. Diese neutrale Beratungsstelle ist vonnöten, damit Eltern umfassend über das Thema Taubheit aufgeklärt werden und die Möglichkeit bekommen, die Taubenidentität, d.h. die Identität ihres Kindes, kennenzulernen. In dieser Beratungsstelle sollen sie allgemeine Informationen über die Bedeutung, Problematik und Konsequenzen der Taubheit erfahren, um dann reflektierter entscheiden zu können, welche Fördermaßnahmen passend erscheinen.

In dieser Beratungsstelle sollten nicht nur hörende Pädagogen arbeiten, sondern gebärdensprachkompetente taube und hörende Pädagogen, Psychologen, Gebärdensprach- Sprach- und Kulturwissenschaftler und Gebärdensprachdolmetscher. Hier sollte Raum sein für Informationsseminare zu diversen Themen wie z.B. zu verschiedenen Kommunikationsformen, zu taubenkulturellen Aspekten, zu Förderansprüchen und -möglichkeiten, zu verschiedenen Schulformen, zu Tauben an der Uni, zu verschiedenen technischen Hilfsmitteln wie Hörgeräten und -prothesen, Bildtelefonen, Telesign-Diensten usw. Auch Gebärdensprachkurse für Eltern und sonstige Verwandte und Freunde sollten hier angeboten werden und es sollte ein Raum für den Betroffenen austausch z.B. durch feste Selbsthilfegruppen usw. ermöglicht werden. Außerdem könnte diese allgemeine Beratungsstelle auf weitere Institutionen, wie z.B. auf den Gehörlosenverband, den Bundeselternverband gehörloser Kinder, Frühförderstellen usw., aufmerksam machen.

Es liegt mir insbesondere in diesem Kontext am Herzen, die Wichtigkeit tauber Mitarbeiter zu unterstreichen. So insistiert auch das „Deaf Education and Families Project“⁴⁰: „Parents need opportunities to have positive experiences with Deaf adults.“⁴¹ Eltern und Kinder brauchen taube erwachsene Vorbilder, die auf der Basis persönlicher Erfahrungen aufzeigen, wie ein Leben in der Taubengemeinschaft abläuft und die aufzeigen, dass dieses Leben wunderbar funktioniert. Auf diese Weise können Ängste und Unsicherheiten abgebaut werden und Hilfe zur Selbsthilfe ermöglicht werden. Auch dazu äußert sich das „Deaf Education and Families Project“: „Parent-to-Parent support is your greatest resource.“⁴² Betroffene Eltern aus ganz Deutschland könnten sich über eine solche Beratungsstelle kontaktieren, regelmäßig treffen und Erfahrungen, Ratschläge und Informationen austauschen. Von einem solchen Informationsaustausch würden natürlich nicht nur die Eltern, sondern in erster Linie die tauben Kinder profitieren.

⁴⁰ Es handelt sich hierbei um ein Projekt aus den USA: „DEAF – Deaf Education And Families“

⁴¹ <http://www.csun.edu/deafproject/>

⁴² <http://www.csun.edu/deafproject/>

Doch es ist bis jetzt nur von den Eltern die Rede. Natürlich wäre es gut, ein möglichst breites familiäres Umfeld zu erreichen, die Geschwister, Großeltern und evt. sogar Tanten, Onkel, enge Freunde usw. mit einzubinden. Was die ärztliche Beratung betrifft, ist dieses Umfeld des tauben Kindes von der Beratung ausgeschlossen. Um so wichtiger ist es, dass es neben dem Arzt eine weitere Anlaufstelle gibt, die auch der entfernteren Verwandtschaft einen Informationsraum gibt und Türen öffnet, einen Zugang in die Taubengemeinschaft zu bekommen.

Es wären mit Sicherheit weitere Punkte zu nennen. Diese zwei Lösungsvorschläge formulieren einen Weg in m.E. die richtige Richtung. Es geht darum, dass Eltern tauber Kinder die Möglichkeit gegeben wird, ihre Kinder mit Stolz voll zu akzeptieren, ihre kommunikative Situation zu normalisieren und allen Beteiligten Hilfe zur Selbsthilfe zu bieten.

6.2 Lösungsvorschläge für die Zielgruppe: taube Kinder und Jugendliche

Taube Kinder sind anders als hörende Kinder. Hörende Eltern haben in der Regel jedoch nur eine Vorstellung von den Bedürfnissen hörender Kinder. Sie selbst sind als hörende Kinder aufgewachsen und von ihrer hörenden Umgebung sozialisiert worden. D.h., taube Kinder brauchen Eltern, die gut darüber informiert sind, was taube Kinder brauchen und die Wissens- und Kompetenzlücken auffüllen. Somit werden diese Eltern in die Lage versetzt, ihren Kindern Empathie entgegenbringen zu können, auf Gebärdensprache mit ihnen zu kommunizieren etc.

Dasselbe gilt für die Lehrer tauber Kinder. Es ist ein Unterschied, ob man als Lehrer ein hörendes Kind vor sich sitzen hat, das einen Zugang zu dem hat, was man lautsprachlich spricht, oder ob man ein taubes Kind vor sich sitzen hat, das *keinen* Zugang zu dem hat, was man lautsprachlich spricht. In diesem schlichten Unterschied formuliert sich m.E. bereits der pädagogische Irrsinn der Oralen Methode! Man versucht eine Methode (nämlich die lautsprachliche Erziehung, die bei hörenden Kindern sinnvoll ist) irgendwie auch bei tauben Kindern anzuwenden, statt sich zu fragen und festzustellen: Welche Methode brauchen taube Kinder? Sie haben keinen guten Lautsprachzugang! Dann lass uns nach einer Sprache suchen, die ihnen einen guten Zugang ermöglicht. Die Gebärdensprache! So einfach könnte das sein! Die pädagogische Realität an Taubenschulen sieht, wie bereits ausgeführt, jedoch häufig leider anders aus. Die Orale Methode mit all ihren negativen Folgen für die kognitive und soziale Entwicklung und für die psychische Gesundheit der Kinder ist an vielen Schulen leider noch Usus.

Auch der Rat von Ärzten fokussiert, wie dargelegt, zu sehr die Hördefizite und zu wenig die visuellen und kognitiven Kompetenzen des Kindes. Ärzte sollten sich nicht nur fragen: Wie mache ich das Kind hörend? Das CI ist die unhinterfragte Universallösung! Sondern sie sollten sich auch fragen: Welche Bedürfnisse hat ein taubes Kind? Wie aufgezeigt ist erstens der unkritische Umgang mit dem CI äußerst problematisch! Das CI ist mit gesundheitlichen Risiken und einer lebenslangen Nachsorge verbunden! Das muss deutlich gesagt werden. Und zweitens hat das Kind aufgrund seiner Taubheit das Bedürfnis, als taubes Kind angenommen zu werden. Die Ratschläge der Ärzte sollen das berücksichtigen.

Der erste Lösungsvorschlag für taube Kinder lautet demzufolge, dass sie erstens mannigfach informierte und Neuem gegenüber offen eingestellte Eltern benötigen, dass sie zweitens Pädagogen brauchen, die ihre Bedürfnisse als taube Menschen respektieren und sie auf Gebärdensprache unterrichten und dass sie drittens Ärzte benötigen, die keiner CI-Lobby in die Hände arbeiten (wie es allzu oft den Anschein hat und wie auch ich es als Selbstbetroffene erlebt habe), sondern die neutral über Risiken, Möglichkeiten, Alternativen und die Vorteile der Bilingualität aufklären.

Alle Menschen haben grundsätzlich eine Sprachfähigkeit. In der Linguistik spricht man hierbei von der „langage“. Die Sprache wird jedoch, wie bereits ausführlich kommentiert, erst durch den Sprachinput der Umgebung nach und nach gebildet (Spracherwerb⁴³).

Der zweite Lösungsvorschlag für taube Kinder lautet, dass ein Gebärdensprachinput von Anfang an für taube Kinder ausgesprochen wichtig ist. Dieser Gebärdensprachinput garantiert eine frühe Erstsprache (L1), die Grundlage für einen darauf aufbauenden guten Lautspracherwerb und dieser Gebärdensprachinput ermöglicht einen bilingualen Spracherwerb. Taube Kinder benötigen einen Sprachinput, zu dem sie einen barrierefreien Zugang haben. Diesen barrierefreien Zugang bietet nur die Gebärdensprache. Die Gebärdensprache, die die gemeinsame Sprache von tauben Kindern, Eltern und Pädagogen bilden sollte, würde die in Kapitel 5 beschriebenen Kommunikationsbarrieren um ein Vielfaches reduzieren oder gänzlich auflösen, so dass sich die Problemsituation für psychische Störungen verbessern würde.

⁴³ Der Spracherwerb läuft bei tauben Kindern hörender Eltern etwas anders ab, als bei hörenden Kindern hörender Eltern und bei tauben Kindern tauber Eltern. Die hörenden Eltern können in der Regel noch keine Gebärdensprache, d.h. sie lernen die Gebärdensprache parallel zum Gebärdenspracherwerb ihres tauben Kindes. Typisch ist, dass die tauben Kinder schon bald ihre hörenden Eltern in der Sprachsicherheit überflügeln, was bei den anderen zwei benannten Gruppen natürlich nicht der Fall ist. Diese Eltern haben eine voll ausgebildete Sprachkompetenz.

Auch der Kontakt zu anderen Tauben ist sehr wichtig, damit die tauben Kinder hörender Eltern sich nicht als ‚seltsame Exoten‘ erleben, sondern als ‚einer von vielen‘. Taube erwachsene Menschen fungieren als Vorbild und Identifikationsfigur für taube Kinder. Gleichaltrige taube Kinder werden zu Spielkameraden und engen Sozialpartnern. Andere taube Kinder und Erwachsene leben den tauben Kindern taube Lebensnormalität vor und führen sie in die Lebenswelt und Kultur der Taubengemeinschaft ein. So heißt es auch beim „Deaf Education and Families Project“: „Deaf role models are an important part of the Deaf child's identity and development.“⁴⁴

Für die Freizeitgestaltung tauber Menschen ist es wichtig, mit anderen tauben und gebärdensprachkompetenten Menschen in Kontakt treten zu können. Nur hier können sie sich wirklich barrierefrei unterhalten. Nicht nur für taube Kinder, sondern auch für taube Jugendliche und Erwachsene (sprich lebenslang) ist es wichtig, anderen tauben Menschen unterschiedlichen Alters zu begegnen und die eigene Kulturgemeinschaft aktiv und bewusst zu erleben. Dadurch können die Kommunikationskompetenz, das Wissen über die Taubenkultur usw. erworben werden, das Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen tauben Kulturgemeinschaft gefördert und gestärkt werden und damit einhergehend kann eine gute Identitätsbildung stattfinden.

In diesem Kontext möchte ich auch an die UN-Kinderrechtskonvention erinnern, die seit 1992 in Deutschland gültig ist. Darin werden Rechte von Kindern kommentiert, wie z.B. in Art. 3 das Wohl des Kindes und das Erfüllen seiner Bedürfnisse für sein Wohlergehen, in Art. 5 und 18 das Achten der elterlichen Aufgaben, Rechte und Pflichten, in Art. 8 das Recht auf Achtung der eigenen Identität, in Art. 12 und 13 die Berücksichtigung des Kindeswillens, in Art. 19 das Recht auf Schutz vor körperlicher und geistiger Gewaltanwendung, Misshandlung und Verwahrlosung, in Art. 23 das Recht von behinderten Kindern auf eine bedarfsspezifische Förderung, in Art. 28 das Recht auf Bildung und Chancengleichheit und in Art. 30 das Recht auf einen Minderheitenschutz⁴⁵. Ich kann an dieser Stelle nicht ausführlicher auf die UN-Kinderrechtskonvention eingehen. Die aufgelisteten Rechtsansprüche, ausgedrückt in Schlagworten, verdeutlichen in Anbetracht der bisherigen Ausführungen über die Lebensrealität tauber Kinder jedoch sehr gut, dass viele der geforderten Rechte bei tauben Kindern grob missachtet werden. Hier besteht Handlungsbedarf. Hier formulieren sich zahlreiche weitere Lösungsansätze!

⁴⁴ <http://www.csun.edu/deafproject/>

⁴⁵ vgl. <http://cms.kerygma.de/media/un-kinderrechtskonvention.pdf>

6.3. Lösungsvorschläge für die Zielgruppe: Lehrpädagogen tauber Schüler

Ein Lösungsvorschlag für den pädagogischen Alltag von Taubenlehrern ist uns im Kontext der Bedürfnisse tauber Kinder schon begegnet: Die Wichtigkeit mit den tauben Schülern gebärdensprachlich zu kommunizieren. Beim Mathe-, Bio- oder Geschichtsunterricht muss es um die Lehrinhalte gehen. Große Verstehensprobleme durch die lautsprachliche Methode und aufgrund dessen eine sehr schlechte Unterrichtsqualität, die sehr schlimme Folgen für Taube hat, gehören ausgeräumt. Das Problem wird einfach gelöst, wenn Lehrer auf Gebärdensprache unterrichten. Dann haben alle Kinder unabhängig davon, ob das CI bei ihnen gut funktioniert hat oder nicht und ob sie überhaupt implantiert sind oder nicht, die Chance auf eine gute schulische Ausbildung.

Es muss darum gehen, Unterrichtsinhalte bestmöglich zu vermitteln, den Spaß am Lernen zu fördern, zum Lesen zu ermuntern usw. Dass die Lautsprachmethode diesbezüglich gescheitert ist, zeigt drastisch der Blick in die Geschichte der Tauben. Das Bilinguale Konzept bietet eine echte Alternative zum schlechten Oralen Konzept. Unter dem Bilingualen Konzept versteht man die zweisprachige Unterrichtsform auf der Basis der Gebärdensprache und deutschen Schriftsprache. Der Unterricht wird größtenteils von tauben und hörenden Lehrern gemeinsam durchgeführt (vgl. ARBEITSKREIS FÜR BILINGUALE ERZIEHUNG UND BILDUNG BERLIN, 2000:265). Das Bilinguale Konzept bietet eine gute Grundlage für umfassende Kommunikationsmöglichkeiten und eine entspannte Unterhaltungsform.

Ein solcher Unterricht ist sowohl von tauben als auch von hörenden Lehrern zu gestalten. Hierbei spielt wieder einmal der ausgeführte Aspekt der Bedeutung von tauben Vorbildern eine Rolle. Das Lehrerkollegium sollte dabei als Team eng zusammenarbeiten, um als hörender Lehrer Einblick in die Taubenperspektive zu bekommen und umgekehrt. Auf der Grundlage einer solchen Teamarbeit könnten auch Schwächen innerhalb des Lehrerkollegiums aufgefangen werden und man könnte sich bei Schriftsprachfragen oder bei Gebärdensprachfragen helfend zur Seite stehen. Es wäre auch durchaus denkbar den Unterricht, sofern es sinnvoll erscheint, mit zwei Lehrern, einem tauben und einem hörenden, zu besetzen. So wäre eine solche Doppelbesetzung z.B. im Deutschunterricht, in dem die kontrastive Methode zentral ist, sowohl für die tauben Schüler als auch für die Lehrer äußerst fruchtbar.

Lediglich zehn Taubenschulen (z.B. Hamburg, München, Berlin u.a.) arbeiten offiziell nach der Bilingualen Methode⁴⁶. Diese Arbeit möchte alle übrigen Schulen, die noch nach der

⁴⁶ <http://www.kestner.de/n/elternhilfe/elternhilfe-schulen.htm>

Oralen Methode arbeiten, dazu auffordern und ermuntern, ihre Methode zu überdenken und zu modifizieren.

Die Bilinguale Methode sollte jedoch nicht nur im Unterricht als Grundlage dienen, sondern selbstverständlich in allen Tätigkeitsbereichen der Institution „Schule“. D.h. auch in der Nachmittagsbetreuung, im Hort, in AGs, im Nachhilfeunterricht usw.

Für die Umsetzung dieser Methode ist es unumgänglich, dass die Lehrer im Schuldienst regelmäßig an DGS-Kursen teilnehmen müssen, um Basiskompetenzen aufzubauen und dass in den Schuldienst frisch einrückende Lehrer sehr gute DGS Kompetenzen haben. Dafür muss auch der DGS-Unterricht an der Universität stark verbessert werden. Das Lehrangebot ist, schaut man sich die Universitäten (d.h. München, Heidelberg, Köln, Berlin und Hamburg) an, an denen Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt „Tauben“ möglich ist, noch viel zu gering.

Auch bezüglich der Kompetenzen zum Thema „Taubenkultur“ besteht bei hörenden Lehrern Nachholbedarf.

Diese zwei Punkte „DGS- und Taubenkulturkompetenz“ gehört an Taubenschulen auch in den Lehrplan. An allen Taubenschulen sollten die Schüler das Unterrichtsfach DGS haben und es sollte ihre Kultur und Geschichte unterrichtet werden. Insbesondere die Inhalte dieser zwei Fächer, die von tauben Lehrern (also von Teilhabern der Sprach- und Kulturgemeinschaft) unterrichtet werden sollten, sind Teil der speziellen Taubenidentität der Schüler und für eine gute Identitätsentwicklung wichtig. Bis jetzt werden Aspekte der Taubenkultur vielfach nur im privaten Rahmen, z.B. im Taubenclubheim usw., nach und nach erworben. Die Schule darf sich diesbezüglich ihrer Bildungsverantwortung nicht entziehen! Auch hier wird wieder eine Aufmunterung an die Schulen formuliert, diese zwei Unterrichtsfächer, sofern sie noch nicht eingeführt worden sind, so bald wie möglich einzuführen.

Diese Vorschläge sollen zeigen, in welche pädagogische Richtung es im Kontext tauber Schüler in Zukunft gehen sollte. Es muss darum gehen, die tauben Schüler zu guten Leistungen zu ermuntern, sie zu unterstützen, Barrieren einzureißen und so den Weg für eine gute kognitive, soziale und emotionale Entwicklung zu ebnet. All das ist wichtig, um die Einstellung vieler Tauber „das schaffe ich nicht“ in Zukunft aufzulösen.

6.4. Lösungsvorschläge für die Zielgruppe: hörende Gesellschaft

Kap. 5.1 hat uns bereits einen Einblick in die Problemlage der hörenden Mehrheitsgesellschaft gegeben. An dieser Stelle soll darüber nachgedacht werden, wie man

die hörende Mehrheitsgesellschaft nachhaltig für das Thema Taube sensibilisieren kann und somit Ängste und Unsicherheiten abbaut.

Im Alltag und ganz speziell im Berufsleben ist es wichtig, hörende Menschen über die Charakteristika der Taubheit und über Regeln des Kommunikationsverhaltens aufzuklären. Erst wenn man weiß, wie man als Hörender Tauben begegnen kann, wird das Miteinander einfacher und wird somit die Lebensqualität in erster Linie von Tauben, aber m.E. auch von Hörenden, nachhaltig gebessert. Viele Hörende wissen z.B. nicht, dass sie Taube beim Sprechen anschauen müssen, dass man einfach durch ein leichtes Anstupsen, Lichtschalterblicken oder auf den Boden Stampfen signalisieren kann „Ich möchte dir etwas sagen.“, dass das Hin- und Herschreiben eine einfache Kommunikationsmöglichkeit ist, dass Hörende in der Dolmetschsituation einfach ganz normal sprechen sollen, ohne zu stoppen, damit der Dolmetscher simultan übersetzen kann usw. All das sind wenige, unkomplizierte Regeln und Informationen, die das Miteinander selbstverständlich machen und den Alltag und Beruf sehr erleichtern. Auf diese Weise würde die ‚Behinderung‘ Hörender, mit Taubheit nicht gut umgehen zu können, abgebaut werden, das Hördefizit würde in der Begegnung von Tauben und Hörenden nicht mehr so unüberwindbar sein und das Hördefizit stände nicht mehr so sehr im Zentrum, sondern endlich einmal der Mensch.

Insofern sollte man an dieser Stelle nicht nur über eine Modifikation der Taubenschulen nachdenken, sondern auch der Hörendenschulen. In Kap. 5.1 ist bereits darauf eingegangen worden. Warum sollte man DGS nicht als ‚Fremdsprache‘ an deutschen Regelschulen anbieten? Immerhin handelt es sich seit 2002 um eine offiziell anerkannte deutsche Landessprache. Auf diese Weise würde man auch hörenden Schülern die Chance geben, diese wunderbare Sprache zu erlernen, wenn sie interessiert sind. Ganz nebenbei würden dadurch Unsicherheiten abgebaut und die Gesellschaft nachhaltig toleranter werden. Die Gebärdensprache wäre nichts Unbekanntes mehr, sondern man selber oder der Klassenkamerad hätte sie erlernt. Da Hörende in unserer jetzigen Gesellschaft nur relativ wenig Kontakt mit Tauben haben, ist das Phänomen Taubheit beängstigend fremd. Dieses Fremde würde verloren gehen, wenn man z.B. DGS-Unterricht in Regelschulen einführen würde.

Warum sollte man nicht als weiteren Lösungsvorschlag das Thema Taubenkultur und -geschichte z.B. im Sozialkunde- oder Geschichtsunterricht an Hörendenschulen behandeln? Ich habe ganz persönlich die Erfahrung gemacht, dass Hörende, wenn man mit ihnen über dieses Thema spricht, ausgesprochen neugierig sind. Warum sollte man diese Neugierde nicht

strukturiert befriedigen und unsere hörende Mehrheitsgesellschaft für die Belange tauber sensibilisieren?

Eine weitere Möglichkeit der Aufklärung, die über die Schulräume hinausgeht, sind Informationssendungen durch die Medien, Informationsveranstaltungen für hörende Arbeitgeber mit tauben Mitarbeitern, Informationsmaterial zum Thema in öffentlichen Räumen usw.

Auch der Einsatz von Dolmetschern sollte noch mehr Normalität werden. Insbesondere auf verschiedenen Behörden, in Krankenhäusern usw. wäre ein kostenfreier 24 Stunden Dolmetschdienst für eine barrierefreie Gesellschaft notwendig. So ist das Erledigen von Behördengängen für Taube ein steter Kampf, provoziert viele Unsicherheiten und benötigt in jedem Fall Klarheit durch die Gebärdensprachkompetenz der Mitarbeiter oder durch den kostenfreien Einsatz von Dolmetschern.

Eine wirkliche Hilfe der beruflichen Integration Tauber ist der bereits bestehende Einsatz von sogenannten Arbeitsassistenzen⁴⁷. Das sind Hörende, welche die taube Person bei der Arbeit unterstützen, z.B. Texte korrigieren, telefondolmetschen usw. D.h., sie unterstützen den Tauben Arbeitnehmer beim Erledigen von Aufgaben, die sie aufgrund ihrer Taubheit entweder nicht erledigen können oder aber Probleme bei der Erledigung haben. Es ist wichtig, dass dieses System bestehen bleibt, damit tauben Menschen die Integration in die Arbeitswelt erleichtert wird. Im Moment wird ein bestimmte Anzahl von Assistenzstunden, entsprechend der Arbeitsstunden des Tauben, bewilligt. Das Angebot muss m.E. in jedem Fall bedarfsentsprechend flexibel gestaltet sein.

6.5. Inklusion von tauben Kindern im Kindergarten und in der Schule

Bevor in das Thema eingestiegen wird, soll hier der zentrale Begriff „Inklusion“ näher beleuchtet werden. Im Anschluss wird dann über die Grenzen und Chancen von Inklusion tauber Kinder im Kindergarten und in der Schule nachgedacht.

Das Wort „Inklusion“ bedeutet Einbeziehung und ist ein Fachbegriff der Pädagogik. Unter Inklusion versteht man in diesem Kontext die Wertschätzung von Diversität und die Achtung der Heterogenität. Beim Bemühen um Inklusion geht es darum, den Menschen (unabhängig von Nationalität, Sprache oder Behinderung), vollständig und individuell wahrzunehmen. Es ist normal, dass jeder Mensch unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen hat. Diesen gilt es nachzugehen. Damit geht einher, dass alle Menschen gleichwertig sind und das Recht auf

⁴⁷ vgl. <http://www.dvgss.de/startseite/themen-a-z/arbeitsassistentz/>

gesellschaftliche Teilhabe in vollem Umfang haben (vgl. SCHOLL/VON BORSTELL/FRIES, 2009:o.P.). Die Forderung nach Inklusion entstand nicht einfach aus dem Nichts, sondern wurde im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) entwickelt, die 2009 in Deutschland ratifiziert wurde. Das bedeutet, dass Deutschland sich verpflichtet, Gesetze zu entwerfen, die Tauben und Menschen mit anderen Behinderungen Barrierefreiheit in allen Lebensbereichen ermöglichen (vgl. SCHOLL/VON BORSTELL/FRIES, 2009:o.P.).

Für hörbehinderte Menschen ist gesellschaftliche Inklusion ausgesprochen wichtig. Sie zieht Barrierefreiheit, Chancengleichheit, gleichberechtigte Teilhabe und Selbstbestimmung mit sich und geht demzufolge mit bestimmten Rechten einher, die z.B. sind: voller Informationszugang (z.B. das Recht auf 100% Untertitelung), barrierefreier Zugang in die Arbeitswelt (z.B. das Recht auf Weiterbildung und Arbeitsassistenten), Erhalt der Gesundheit (z.B. neutrale und vielseitige Beratung nach der Diagnose der Taubheit), barrierefreies Wohnen (z.B. Kostenübernahme für Lichtklingeln) und barrierefreier Zugang zur Bildung. Der wichtigste Artikel im Kontext der Bildung ist Artikel 24 (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2010:36).

Nach Ansicht der Inklusionsvertreter haben hörgeschädigte Menschen das Recht, dieselben Bildungseinrichtungen besuchen zu dürfen wie Hörende. Auf diese Weise soll gemeinsames Lernen ermöglicht werden. Sonder- oder Förderschulen soll es in Zukunft nicht mehr geben. Die Herausforderung der inklusiven Schulen ist, alle Schüler gemeinsam so zu unterrichten, dass die Bedürfnisse eines jeden Schülers befriedigt werden. D.h., das Schulsystem muss auf Heterogenität hin ausgerichtet sein. Auf diese Weise soll die Qualität der Lehre für alle Schüler bundesweit gleich, gemeinsam und an die individuellen Bedürfnisse angepasst sein. Das Bildungssystem passt sich demzufolge an die Schülerschaft an. Bei der Integration⁴⁸ ist das genau umgekehrt. So heißt es bei SCHOLL/VON BORSTELL/FRIES: „Hier müssen sich die Kinder und Menschen mit Behinderungen an das Bildungssystem anpassen.“ (SCHOLL/VON BORSTELL/FRIES, 2009:o.P.).

Für ein solches Konzept ist es erforderlich, dass die Lehrer eine sehr gute Ausbildung haben, um allen Schülern eine gute Bildung bieten zu können. D.h., sie müssen nicht mehr einfach nur gute Regelschulpädagogen sein, sondern gut mit hörgeschädigten, blinden usw. Schülern umgehen können. D.h. sie benötigen im Fall der tauben Schüler ein umfassendes Kommunikationswissen (z.B. über die Bedeutung von Blickkontakt, Raumgestaltung, DGS-

⁴⁸ Unter dem Wort „Integration“ versteht man die Eingliederung von Menschen in die Gesellschaft, die in irgendeiner Form „anders“ sind. Damit geht einher, dass diese Menschen als gleichberechtigte Mitglieder einen Teil der Gesellschaft formen, aber weiterhin „anders“ bleiben (im Unterschied zur Assimilation).

Kenntnisse usw.), sie müssen mit notwendigen Hilfsmitteln (z.B. FM-Anlage für Schwerhörige usw.) ausgerüstet sein und ihr Unterricht muss sich so gestalten, dass alle einen guten Zugang zum Unterricht haben (d.h., die Unterrichtsinhalte müssen visualisiert werden, die Lehrer müssen parallel zu den Erklärungen gebärden oder den Unterricht durch einen Dolmetscher übersetzen lassen usw.). Da diese Aufgabe von einer Person kaum geleistet werden kann, sollen „Kinder, die besonders viel Unterstützung brauchen [...] in der Klasse Hilfe durch eine zusätzliche Unterstützungsperson [bekommen].“ (vgl. SCHOLL/VON BORSTELL/FRIES, 2009:o.P.).

Außerdem muss nicht nur die Lehrerschaft, sondern auch die gesamte Schülerschaft auf das Inklusionslernen vorbereitet werden. Das geht mit zusätzlichen Kompetenzen einher. Am konkreten Beispiel tauber Kinder ist m.E. Inklusion nur möglich und sinnvoll, wenn die hörenden Mitschüler gebärdensprachkompetent sind. Denn gemeinsames Lernen geht mit dem sprachlichen Austausch einher. Da für taube Kinder nun mal die Lautsprache allein (aus den mehrfach dargelegten Gründen) keine gute und unbeschwerte Sprachmöglichkeit bietet, ist die Gebärdensprachkompetenz aller Beteiligten unumgänglich. Wenn diese Sprachkompetenz nicht gegeben ist, dann ist der taube Mitschüler oder sind die wenigen tauben Mitschüler vollkommen isoliert. Das kann nicht unter „gemeinsamem, barrierefreiem Lernen“, unter Inklusion gemeint sein.

Außerdem spielt im Kontext der Inklusion der Aspekt tauber Mitschüler und Lehrer eine wichtige Rolle. Es kann m.E. nicht sein, dass 2-3 taube Schüler in einer Klasse mit lauter hörenden Mitschülern untergebracht werden. Das hieße eine grobe Form der Isolation. Taube gleichaltrige Sozialpartner sind, wie dargelegt, wichtig für die eigene Identitätsentwicklung. Dasselbe gilt für taube Lehrer.

Ich sehe zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht, dass unsere Gesellschaft bereit ist, alle Notwendigkeiten, die hier für einen Inklusionsunterricht beschrieben wurden, zu leisten. Eine Einführung der DGS als ‚Fremdsprachangebot‘, wie in Kap. 5.1, und 6.4 dargelegt, ist einfach umzusetzen, eine Bilingualität in deutscher Laut- und Gebärdensprache auf gesellschaftlicher Ebene erscheint mir zum jetzigen Zeitpunkt, schwer bis unmöglich umzusetzen. Wie dargelegt, fordere ich in dieser wissenschaftlichen Arbeit erst einmal die Bilingualität der tauben Kinder ein und mache auf ihr Recht aufmerksam, diese Sprache als Input zu bekommen. Eine Bilingualität auf Gesellschaftsebene erscheint mir als momentan utopischer Quantensprung.

Diese wenigen Beispiele zu den Anforderungen von Lehrer- und Schülerschaft einer inklusiven Schule mit hörbehinderten Schülern, verdeutlicht, wie kompliziert, zeit-, leistungs- und kostenintensiv eine gute Umsetzung des Inklusionskonzeptes für hörbehinderte Schüler ist. D.h., Inklusion ist theoretisch ein schönes Idealkonzept, das jedoch für Hörbehinderte in dieser Gesellschaft nur sehr schwer umzusetzen ist.

Eine Möglichkeit, die in Richtung gemeinsames Lernen mit hörenden und tauben Schülern gehen könnte, wäre das Einrichten einer bilingualen Regelschule für hörbehinderte und hörende Schüler mit der Unterrichtssprache DGS, ähnlich z.B. zweisprachiger Schulen in Deutschland.

7. Resümee

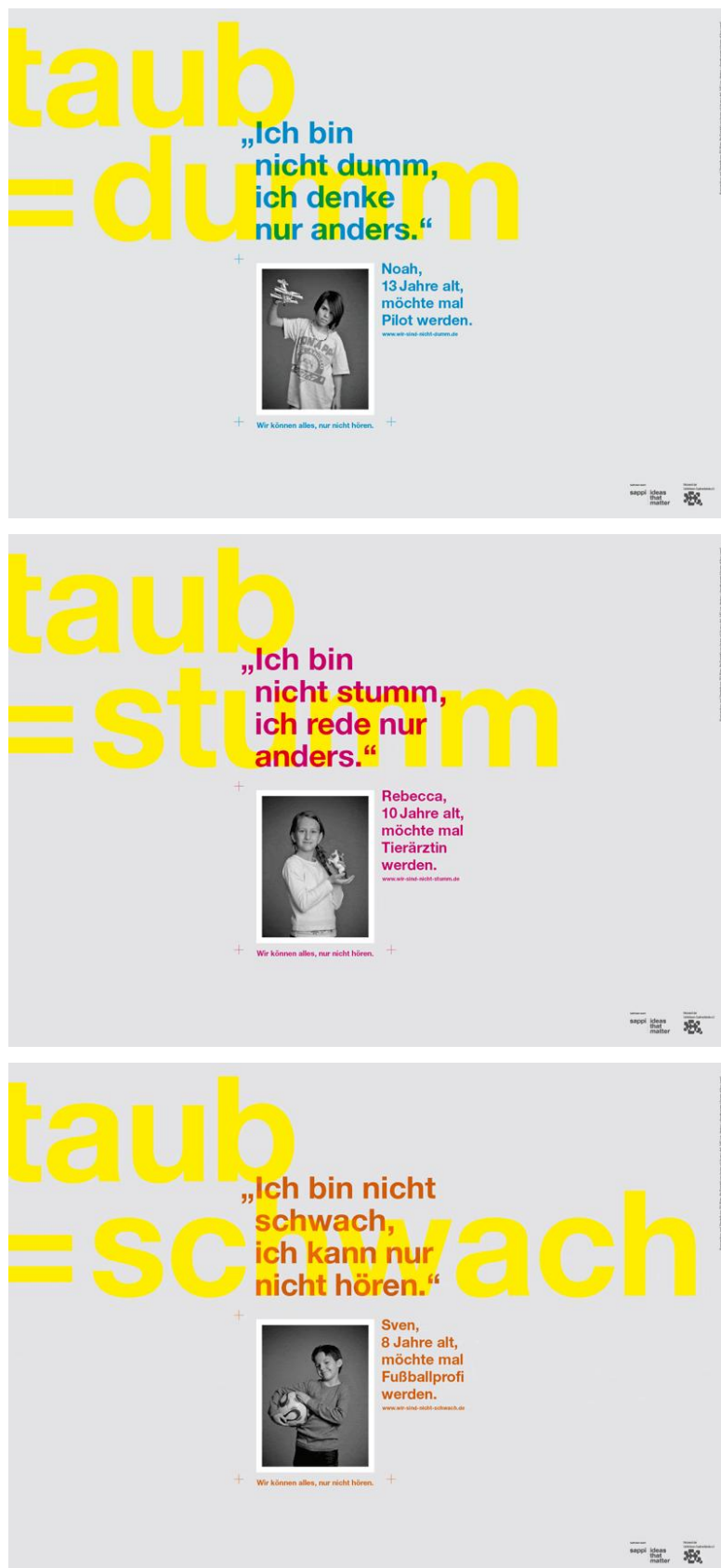


Abb. 5: Kampagne „Wir können alles, nur nicht hören.“⁴⁹

⁴⁹ <http://wir-sind-nicht-dumm.de/index.php?id=28>

DUMM – STUMM – SCHWACH

Diese drei Abbildungen sprechen in einer visuellen Sprache aus, worunter die Taubengemeinschaft zu leiden hatte/hat und woraus viele psychische Störungen entstanden sind und entstehen, die diese Arbeit thematisiert. Zahlreiche emotionale Störungsbilder sind auf der Grundlage dieser Vorurteile „dumm, stumm, schwach“ und unter dem Sprachmangel aufgrund der lautsprachlichen Erziehung bei Tauben entstanden.

Ich denke nur anders! Ich rede nur anders! Ich kann nur nicht hören!

Was diese Abbildungen noch formulieren, ist der Wandel, der sich in der jungen Generation Tauber vollzieht. Sie befreien sich, wie dargestellt, zunehmend aus den Fesseln der Bevormundung und Unterdrückung, sind intensiv um ihre Bildung bemüht und stellen klare Forderungen. Dafür ist jedoch eine gefestigte Identität vonnöten, die Taube momentan bilden. Intensiv setzen sie sich im Moment mit kritischen Fragen ihrer Identität und damit einhergehend ihrer Rechte auseinander. Wer sich nicht kennt, keine Bildung hat, keine Sprache hat, keine Vorstellung darüber hat, was ihm zusteht, kann auch nicht für seine Rechte kämpfen! Diese innere und äußere Befreiung geht automatisch auch mit einem Bestreben nach mehr Bildung und mit einer Verbesserung der beschriebenen psychisch sehr belastenden Situation einher.

Schlüsselemente der beschriebenen psychischen Störungen sind die zahlreichen Kommunikationsbarrieren Tauber. Eltern sprechen, Lehrer sprechen, die Gesellschaft spricht und taube Kinder hören nichts. Das ist eine denkbar schlechte Ausgangssituation für den Start ins Leben und eine gesunde kindliche Entwicklung und das ist eine denkbar gute Ausgangssituation für diverse und schwerwiegende psychische Störungen. Wie diese gute Ausgangssituation für psychische Störungen aufgelöst werden kann, ist, neben der Darstellung der Gründe für diese psychischen Störungen, ein Schwerpunkt dieser Arbeit.

Durch die Forschung STOKOES und der bis heute fortgeführten weltweiten Auseinandersetzung mit der Gebärdensprache, durch die Anerkennung der DGS im Jahr 2002, durch die (m.E. viel zu langsamen) Einführung des Bilingualen Konzeptes an zahlreichen Taubenschulen, durch die zunehmende Zahl tauber Studenten, durch den zunehmenden Einsatz professioneller DGS-Dolmetscher usw. erstarkt das Selbstbewusstsein der Taubengemeinschaft. Langsam wandelt sich die Situation für Taube zum Besseren!

Dieser Wandel vollzieht sich insbesondere deshalb, weil Kommunikationsbarrieren eingerissen wurden und werden, Aufklärung stattfindet und Fehlinformationen über die

Vorteile der rein oralen Erziehung und Nachteile der Gebärden immer weniger verbreitet werden! Auch diese Arbeit will dazu einen Betrag leisten!

Man gebärdet zunehmend an Taubenschulen, taube Studenten können mit Hilfe von Dolmetschern problemlos studieren, durch Arbeitsassistenten werden mögliche Barrieren in der Arbeitswelt minimiert usw. All das vereinfacht die volle Teilhabe an der Gesellschaft und den Lebensalltag und ebnet den Weg für eine gesunde Identitätsentwicklung.

Mittlerweile rücken auch Taube in akademische Berufe ein. So ist, um nur einige Beispiele zu nennen, Prof. CHRISTIAN RATHMANN als Professor an der Universität Hamburg, JUDITH HARTMANN als Rechtsanwältin und HELMUT VOGEL als Historiker tätig. Prof. RATHMANN ist europaweit der erste taube Professor. Neben ihm sind jedoch zahlreiche weitere Taube als Dozenten an vielen Universitäten Europas aktiv. Wie diese renommierten Namen verdeutlichen und wie viele weitere Taube, in Beruf und Gesellschaft fest integriert, zeigen, müssen sich Taube ihrer selbst nicht schämen, sondern können erhobenen Hauptes alles erreichen, was Hörende auch können. Man muss ihnen nur die äußeren Bedingungen dafür zur Verfügung stellen! Das formuliert einen lauten Appell an unsere Gesellschaft: Lasst uns alle unserer Verantwortung bewusst werden und taube Kinder voll und auf der Basis der Gebärdensprache unterstützen!

Erste Schritte sind vollzogen worden, aber es gibt dennoch viel zu verbessern! Die UN-Menschenrechtskonvention, die UN-Kinderrechtskonvention und das SGB IX formulieren die Richtung, in die es gehen soll. Es gilt, sich weiter um die Barrierefreiheit für Taube in unserer Gesellschaft zu bemühen. Umso mehr Barrieren beseitigt werden, umso weniger Probleme werden Taube in Zukunft mit psychischen Störungen haben und um so höher wird die Lebensqualität Tauber werden.

Diese Arbeit soll Hörenden und Tauben gleichermaßen einen Einblick in die komplexe Lebenssituation liefern, sie will die psychisch belastenden Umstände Tauber aufzeigen und sie will einen Beitrag dazu leisten, unsere Gesellschaft über die Situation Tauber aufzuklären.

Es gilt Taube und Hörende gleichermaßen für die Situation und Bedürfnisse Tauber zu sensibilisieren!!!

Literaturverzeichnis

- AHRBECK, BERND (1992): Gehörlosigkeit und Identität: Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Band 22. Hamburg: Signum.
- ARBEITSKREIS FÜR BILINGUALE ERZIEHUNG UND BILDUNG BERLIN (2000): Bilingualer Schulversuch Berlin. In: *Das Zeichen 52*, Seedorf: Signum, 265.
- BEECKEN, ANNE et al. (2002): Grundkurs Deutsche Gebärdensprache. Arbeitsbuch. DGS-Grundkurs Stufe 1. Gebärdensprachlehre Band 3. Hamburg: Signum.
- BENTELE, KATRIN (2000): Das Cochlea-Implantat: Versuch einer ethischen Bewertung Teil II. In: *Das Zeichen 53*, Hamburg: Signum, 406-417.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (2010): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Broschüre. Braunschweig: Westermann.
- CLARKE, VALERIE (2006): Unerhört. Eine Entdeckungsreise durch die Welt der Gehörlosigkeit und Gebärdensprache. Augsburg: Ziel.
- DEUTSCHER GEHÖRLOSEN-BUND E.V. (2010): Neues aus dem DGB. In: *Deutsche Gehörlosenzzeitung. April 2010*, St.Georgen: Deutscher Gehörlosen-Verlag, 6.
- EASTMAN, GILBERT C. (1980): From Student to Professional: A Personal Chronicle of Sign Language. In: BAKER, CHARLOTTE; BAKER, ROBIN (Hg.): *Sign Language and the Deaf Community: Essays in Honor of William C. Stokoe*. Silver Spring: National Association of the Deaf, 9-32.
- EMMERIG, ERNST (1927): Bilderatlas zur Geschichte der Taubstummenbildung mit erläuterndem Text. München: Otto Maidl.
- FISCHER, RENATE (2002): „Schläge auf die Hand rauben den Verstand.“ Ein historisches Beispiel für den Zusammenhang von Strafe und Gebärdensprachverbot an Gehörlosenschulen. In: *Das Zeichen 61*, Hamburg: Signum, 336-342.
- GOLDIN-MEADOW, SUSAN (2003): The resilience of language. What gesture creation in deaf children can tell us about how all children learn language. New York [u.a.]: Psychology Press.
- GROCE, NORA (2006): Der kulturelle Kontext von Behinderung. In: *Das Zeichen 74*, Seedorf: Signum, 392-396.
- HEIDSIEK, JOHANN (1891): Ein Notschrei der Taubstummen. Breslau.
- HEINICKE, SAMUEL (1912): Über die Denkart der Taubstummen. In: SCHUMANN, GEORG; SCHUMANN, PAUL (Hg.): *Samuel Heinickes gesammelte Schriften*. Leipzig: Wiegandt.
- HINTERMAIR, MANFRED (2007): Psychosoziales Wohlbefinden Hörgeschädigter Menschen. Zur Bedeutung von kulturellen Orientierungen, psychischen Ressourcen und Kommunikation für das Selbstwertgefühl und die Lebenszufriedenheit hörgeschädigter Menschen. Seedorf: Signum.
- KRAPPMANN, LOTHAR (1969): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- LABORIT, EMMANUELLE (1995): Der Schrei der Möwe. Bergisch Gladbach: Bastei-Lübbe.
- LEONHARDT, ANNETTE (2002): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. München: Ernst Reinhardt.
- LEVEN, REGINA (2003): Gehörlose und schwerhörige Menschen mit psychischen Störungen. Hamburg: Verlag hörgeschädigter Kinder.
- LEVEN, REGINA (1997): Psychische Störungen gehörloser und schwerhöriger Psychotherapie-Patienten unter besonderer Berücksichtigung kommunikativer Aspekte. Hamburg: Verlag hörgeschädigter Kinder.

- LIPSKI, MARCO (2008): Er war wie eine GUN, dieser –TER. In: *Das Zeichen* 80, Seedorf: Signum, 374-380.
- MEAD, GEORGE HERBERT (1968): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- PEPPING, LUTZ (2010): Die Beschlüsse von Vancouver 2010. Eine historische Wende in der Erziehung und Bildung tauber Menschen. In: *Das Zeichen* 86, Seedorf: Signum, 562-565.
- PRILLWITZ, SIEGMUND (1985): Skizzen zu einer Grammatik der Deutschen Gebärdensprache. Hamburg: Forschungsstelle Deutsche Gebärdensprache. In Zusammenarbeit mit Regina Leven, Alexander von Meyenn, Heiko Zienert und Wolfgang Schmidt, [Hamburg: unveröff. Material].
- PRILLWITZ, SIEGMUND (1982): Zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation und Sprache mit Bezug auf Gehörlosenproblematik. Ein Forschungsprojekt mit Sekundäranalysen und empirischen Untersuchungen zur Gehörlosenproblematik. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- PSCHYREMBEL (2007): Klinisches Wörterbuch. Berlin: de Gruyter, 1890-1891.
- ROSEN BERNAYS, ESTHER (1992): Die Frage nach psychischer Norm und Psychopathologie bei gehörlosen Menschen – Eine kritische Auseinandersetzung mit bestehender Literatur und Resultaten einer eigenen Untersuchung. Universität Zürich [Dissertation].
- RUOß, MANFRED (1994): Kommunikation Gehörloser. Bern: Hans Huber.
- SACKS, OLIVER (1990): Stumme Stimmen. Reise in die Welt der Gehörlosen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- SCHOLL, JUDITH; VON BORSTELL, FRIEDERIKE; FRIES, SABINE (2009): Inklusion: Chancen und Risiken. Informationsbroschüre. Hamburg: Deutscher Gehörlosen-Bund.
- SCHREIBWEIS, ANNA; VOLLHABER, TOMAS (2010): Anmerkungen zu einer freien Gebärdenpoesie. Kolloquium am 22. Januar 2010 in Hamburg. [unveröff. Material, o.P.].
- SCHREIBWEIS, ANNA (2009): NICHT verSTEHen sondern SEHEn. Skizzen einer freien Gebärdenpoesie. Universität Hamburg [Magisterarbeit, unveröff.].
- SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN (2005): Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (1985): Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Weinheim [u.a.]: Beltz.
- SZAGUN, GISELA (2007): Wunderwerk Cochlea-Implantat? Sprachentwicklung bei jungen Kindern mit Cochlea-Implantat. In: *Das Zeichen*, 75, Seedorf: Signum 110-121.
- SZAGUN, GISELA (2003): Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat im Vergleich mit normal hörenden Kindern. In: *dfgs forum* 11/2003, Berlin, 71-82.
- TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN (2006): Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- VOGEL, HELMUT (2010): Taubsein: vom Aufbruch einer Bewegung. In: *MENSCHEN. Ausgabe 2/2010*, Kassel: PubliKom Z, 52-55.
- VOLLHABER (2010): Den „Deaf Space“ und den „Hearing Space“ aufbrechen. Grußwort. In: *Programm Frequenz* 09/10. *SchallenSchauen*. 09.-19. September 2010. Berlin: tanzApartment.
- ZIMBARDO, PHILIP G.; GERRIG, RICHARD J. (2004): Psychologie. München: Pearson Education.

Internetquellen:

Berichte von Eltern und Betroffenen. (o.J.)

<http://www.kestner.de/n/elternhilfe/elternhilfe-elternberichte.htm>

BGG, § 6 - Gebärdensprache und andere Kommunikationshilfen und BGG, § 9 - Recht auf Verwendung von Gebärdensprache und anderen Kommunikationshilfen (2002)

<http://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BJNR146800002.html>

Bilinguale Frühförderung und Schulen (o.J.)

<http://www.kestner.de/n/elternhilfe/elternhilfe-schulen.htm>

BUNDESELTERNVERBAND GEHÖRLOSER KINDER E.V. (2004): Mutter verliert das Vertrauen in Ärzte.

<http://www.kestner.de/n/elternhilfe/berichte/ gehoerlose-mutter.pdf>

DEUTSCHER GEHÖRLOSEN-BUND E.V., DEUTSCHE GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG DER GEHÖRLOSEN UND SCHWERHÖRIGEN E.V., DEUTSCHER SCHWERHÖRIGENBUND E.V. (o.J): Hörgeschädigte Menschen im Medium Fernsehen Hintergrundinformationen.

http://sign-dialog.de/wp-content/hintergrundinformationen_und_geseinblendung.pdf

DEUTSCHER VEREIN DER PROFESSIONELLEN GEHÖRLOSEN- UND SCHWERHÖRIGEN – SELBSTHILFE: Arbeitsassistentz. (o.J.)

<http://www.dvgss.de/startseite/themen-a-z/arbeitsassistentz/>

Die Französische Methode. (o.J.)

http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/shp/geschichte/3_frankreich_top.htm

England und weit voraus in Sachen Untertitel. (2007)

<http://www.gehoerlosblog.de/allgemein/england-uns-weit-voraus-in-sachen-untertitel.htm>

HOLLMANN, TIEMO (2006): Gebärdensprache fördert Lautsprache.

<http://www.kestner.de/n/verschiedenes/presse/2006/gebaerdensprache-foerdert-lautsprache.htm>

Kampagne "Wir können alles, nur nicht hören" (2009)

<http://wir-sind-nicht-dumm.de/index.php?id=28>

DEAF – Deaf Education And Families (2011)

<http://www.csun.edu/deafproject/>

Resolution der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten – Selbsthilfe und Fachverbände e.V. zur einseitigen Beeinflussung von Eltern hörbehinderter Kinder zum Cochlea – Implantat (CI) (2010)

http://gehoerlosen-bund.de/dgb/images/stories/pdfs/110221_dg_resolution.pdf

SCHNEIDER, BERND (2005): PowerPoint. Zur Notwendigkeit von Untertiteln und Gebärdensprache im Fernsehen für hörgeschädigte Menschen. Arbeitsgruppe „Untertitel und Gebärdenspracheinblendung“ der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V.

<http://www.deutsche-gesellschaft.de/fokus/einsatz-fuer-mehr-untertitel-und-gebaerdensprache-im-fernsehen>

SCHULE FÜR HÖRGESCHÄDIGTE IN HAMBURG: Abteilung für bilingualen Unterricht (Abt. II) (o.J.)

<http://www.sfh.hamburg.de/index.php/article/detail/2486>

Sign language No. 4 most studied foreign language (2010)

http://www.usatoday.com/news/education/2010-12-08-1Alanguages08_ST_N.htm

SZAGUN, GISELA (2006): Sprachentwicklung bei Kindern mit Cochlea-Implantat. Institut für Psychologie. Abteilung Kognitionsforschung. Universität Oldenburg.

<http://www.kestner.de/material/szagun.pdf>

Türkisparade. (Berlin, 2010)

<http://tuerkisparade.de/>

UN-Kinderrechtskonvention (1992)

<http://cms.kerygma.de/media/un-kinderrechtskonvention.pdf>

VOGEL, HELMUT (2002): Kultur und Soziologie der Gehörlosen: Die umgebende Kultur und die Gehörlosenkultur.

http://www.kugg.de/download/Gehoerlosenkultur_HVogel.pdf

Zitate von Helen Keller (o.J.)

<http://www.zitate-online.de/autor/keller-helen/>

(Alle Links wurden zuletzt am 28.02.2011 eingesehen.)

Abbildungen

Abbildung 1 auf Seite 15:

Beispielsatz auf DGS: „Wann bist Du das letzte Mal mit dem Auto unterwegs gewesen?“

DGS (oben), Glossentranskription (mitte) und deutsche Schriftsprache (unten)

Abbildung 2 auf Seite 16:

Von DGS Sprechern verwendetes Fingeralphabet

Abbildung 3 auf Seite 25:

Postkarte „Türkisparade. Die Parade für Gebärdensprache und taube Kultur!“

Abbildung 4 auf Seite 27:

Kommunikationsmodell von SCHULZ VON THUN

Abbildung 5 auf Seite 66:

Kampagne „Wir können alles, nur nicht hören.“

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere an Eides Statt durch meine eigene Unterschrift, dass ich diese Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt und alle Stellen, die wörtlich oder annähernd wörtlich aus Veröffentlichungen entnommen sind, als solche kenntlich gemacht und mich auch keiner anderen als der angegebenen Literatur bedient habe. Diese Versicherung bezieht sich auch auf die in der Arbeit gelieferten Zeichnungen, Skizzen, bildlichen Darstellungen und desgleichen.

Hamburg, den 28.02.2011