

1

Der lange Weg zur Zweisprachigkeit Gehörloser im deutschen Sprachraum

Siegmond Prillwitz

Zentrum für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser
Universität Hamburg

Abstract

Dieser Vortrag versucht wesentliche Aspekte der Zweisprachigkeit Gehörloser unter historischem, linguistischem und pädagogischem Gesichtspunkt zu skizzieren, wobei die Situation Gehörloser im deutschsprachigen Raum im Mittelpunkt steht.

Historischer Ausgangspunkt sollen unter anderem Überlegungen des gehörlosen Gehörlosenlehrers Otto Friedrich Kruse aus Schleswig sein, der schon in der Mitte des 19. Jahrhunderts in mehreren Publikationen zur Verwendung von Laut- und Gebärdensprache in Erziehung und Bildung Gehörloser aufforderte.

Diese Gedanken erfahren eine sprachwissenschaftliche Vertiefung, indem neuere Erkenntnisse der Gebärdensprachforschung sowie der Psycho- und Soziolinguistik berücksichtigt werden. Dabei steht die besondere Bedeutung von Sprache im allgemeinen und der Gebärdensprache im besonderen für die Entwicklung gehörloser Kinder im Vordergrund.

Daraus werden dann Konsequenzen für ein pädagogisches Konzept der Zweisprachigkeit abgeleitet, das auch die Verbesserung des Laut- und Schriftspracherwerbs für Gehörlose zum Ziel hat.

Abschließend wird eine Standortbestimmung für den deutschen Sprachraum versucht. Sie konzentriert sich auf die Entwicklung der letzten zehn Jahre und erörtert Probleme der hiesigen Gebärdensprachforschung, sowie der pädagogischen und gesellschaftlichen Anerkennung der Gebärdensprache Gehörloser und ihrer Rechte als eine eigenständige Sprachgemeinschaft.

Die einseitig monolinguale Lautsprach-Methode wird im Ausland durchweg als *German Method* – *Deutsche Methode* – bezeichnet. Sie geht unter anderem auf Samuel Heinicke zurück, der in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts als engagierter Gehörlosenlehrer in Hamburg und Leipzig gewirkt hat.

Im Gegensatz zur sog. *Französischen Methode* seines Zeitgenossen de l'Épée in Paris, der die Gebärden – wenn auch nur als künstliches Zeichensystem – für den Unterricht nutzte, betonte Heinicke den Lautsprachaufbau, insbesondere das Sprechenlernen. Seine noch durchaus gemäßigten Ansichten wurden von den Nachfolgern jedoch immer mehr verschärft. Auf dem Mailänder Kongreß von 1880 trat dann die Lautsprachmethode in der Gehörlosenpädagogik weltweit ihren Siegeszug an.

Die Folge war: Gehörlosenpädagogik reduzierte sich weitgehend auf eine Sprech-Pädagogik, eine Pädagogik des Entstummens. Die Gebärdensprache wurde aus der Erziehung und Bildung Gehörloser verbannt und gehörlose Lehrer entlassen, auch in Paris. Die Gehörlosengemeinschaft wurde als Gefahrenhort für die lautsprachliche Entwicklung der Gehörlosen empfunden und verschwand deshalb aus dem institutionalisierten Bildungskonzept. Sie war nicht mehr gefragt. Ihr stetiges Mahnen, Bitten und Fordern in Sachen Gebärdensprache verhallte ungehört. Hörende arbeiteten mit den Gehörlosen in und für Lautsprache. Das pädagogische Hauptziel war nicht mehr die umfassend gebildete Persönlichkeit eines selbstbewußten Gehörlosen und seine ganzheitliche Entfaltung, sondern die Anbildung der Lautsprache beherrschte alles. Das Bildungsniveau der Gehörlosen sank und lag weit unter dem Niveau Hörender. Wie soll man auch aus dem Quell des Wissens schöpfen können, wenn man nur ein Sieb dazu benutzen darf und einem ein richtiges Gefäß vorenthalten wird?

Im Grundansatz hat sich diese Situation in Deutschland bis in die Nachkriegszeit gehalten. Trotz einiger Versuche in der deutschen Gehörlosenpädagogik, die Gebärdensprache Gehörloser mit einzubeziehen (wie z.B. durch Heidsiek 1889), ist die Gebärdensprache seit 100 Jahren aus der Erziehung und Bildung Gehörloser verbannt.

Dieses rigide Festhalten allein an der Deutschen Lautsprache mag in der politischen Entwicklung einer primär auf die gemeinsame Sprache fixierten Nation begründet sein. Über Jahrhunderte war die Deutsche Nation eigentlich nur über ihre Kultur und Sprache, nicht jedoch in Form eines einheitlichen Staatsgebildes vorhanden. Deutschland bestand aus mehreren Dutzend kleiner Fürstentümer, deren Zusammenschluß zu einem Staatenbund immer stärker gefordert wurde. Der liberale Nationalismus aus der Mitte des 19. Jahrhunderts erfuhr mit der Gründung des 'Preußischen Deutschland' Ende des 19. Jahrhunderts eine konservative Verhärtung. Das Ideal des Einheitlichen, der Mehrheitsnorm, der bevormundenden Herrschaft des Starken über 'Schutzbedürftige' mag mit dazu beigetragen haben, daß auch den Gehörlosen und ihrer eigenständigen Sprachgemeinschaft von institutioneller Seite immer weniger Verständnis entgegengebracht wurde. Lebensbedrohend wurde dann das Anders-Sein im Nationalsozialismus, wo genetisch Gehörlose als 'unwertes Leben' betrachtet wurden und viele dieser Gehörlosen zwangssterilisiert wurden (Biesold 1988).

Daß in einer solchen Umwelt Gehörlose sich verbergen, auf jeden Fall aber ihre Gehörlosigkeit verbergen müssen, liegt auf der Hand. Ihre Gebärdensprache würde sie verraten, nur leider tut es ihre Artikulation auch. Die Folge ist die Isolierung einer Minderheit. Wurde schon vorher auf Gehörlose kaum gehört, so waren sie jetzt auch nicht mehr zu 'hören'.

Nun wäre es zu einfach, die *Deutsche Methode* allein als ein Problem der Deutschen abzutun. Wir scheinen es nur einmal wieder mit deutscher Gründlichkeit

betrieben zu haben. Wie gesagt, die *Deutsche Methode* herrschte das letzte Jahrhundert weltweit und nicht nur in Mitteleuropa. Lanes Geschichte der Gehörlosigkeit dokumentiert dies in eindringlicher Weise (Lane 1988). Ich glaube, es ist eine allgemein-menschliche Haltung, vor dem Fremden, dem Unbekannten Angst zu haben, es abzuwehren, abzuwerten und nicht wahrnehmen zu wollen.

Und was kann für hörende Menschen fremder, erschreckender sein, als nicht hören zu können? Das Fehlen des Sinnesorgans allein ist es nicht. Dann müßten auch Blinde in der Vorstellung Hörender ähnlich negativ besetzt sein wie Gehörlose. Der Blinde repräsentiert jedoch durchweg den intensiv nach Innen und über den Horizont des 'normalen Menschen' hinausblickenden Seher. Der Gehörlose wird jedoch in den Augen der Hörenden zum 'Taubstummen' und wird damit nicht nur sprachgeschichtlich zu den Dummen gezählt; denn *doof* geht auf *taub* und *dumm* auf *stumm* zurück. Dem Gehörlosen fiel nicht selten die Rolle des Dorftrotzels, des Unwissenden, des Idioten zu; denn er kann nicht nur nicht hören, sondern in der Erfahrung Hörender auch nicht hinreichend sprechen und verstehen.

Und da sind wir an dem zentralen Punkt: Nicht hinreichend sprechen und hören zu können, ist für Hörende meist gleichbedeutend mit sprachlos sein.

Und auf diese falsche Einschätzung gründen eigentlich alle Vorurteile gegen die Gehörlosen. Historisch gesehen beginnt das schon im 4. Jahrhundert vor Christi Geburt bei dem griechischen Philosophen Aristoteles. Er ging davon aus, daß alle Lernprozesse über das Gehör verlaufen und Gehörlose deshalb weniger bildungsfähig wären als z.B. Blinde. Die nachfolgenden Aristoteles-Kommentare verschärften diese Ansicht noch erheblich. Als Folge wurden Gehörlose bis in die Neuzeit hinein als bildungs- und rechtsunfähig angesehen. Im Mittelalter kam noch die weit verbreitete Ansicht hinzu, daß Gehörlose auch nicht glaubensfähig wären, was zu damaliger Zeit gleichbedeutend war, eigentlich kein richtiger Mensch zu sein. Begründet wurde dies damit, daß Gehörlose nicht das Wort Gottes vernehmen könnten, denn nach dem Römerbrief kommt der Glaube aus dem gehörten Wort Christi (*Ergo fides ex audito, auditur autem per verbum Christi*).

In der bäuerlich-vorindustriellen Wirtschaftsform war die manuell-gestische Kommunikation Gehörloser noch relativ leicht zu integrieren. Mit der Zunahme bürgerlich-städtischer Berufe, besonders in Handel und Handwerk, verlagerte sich Erlernen und Ausüben von Tätigkeiten und damit die hierdurch geprägte Gesamtkommunikation immer mehr auf den verbalen Sektor. Dadurch wurde die Lage der Gehörlosen noch schwieriger (Spikofski/Viefhues 1989:24).

Zu dieser Zeit setzten aber auch die ersten Versuche einer auf Vermittlung von Glauben und Bildung abzielenden Gehörlosenpädagogik ein, die im 18. und 19. Jahrhundert immer weiter ausgebaut wurde – und zwar geschah dies mit Laut-, Schrift- und Gebärdensprache.

Parallel dazu wird jedoch das alte Vorurteil vom sprachlosen und damit zum Lernen und Denken weitgehend unfähigen Gehörlosen in der Sprachphilosophie

des 18. und 19. Jahrhunderts ungebrochen weitertradiert. So weist z.B. Kant in seiner *Anthropologie in pragmatischer Sicht* von 1793 mehrfach darauf hin, daß der nicht bildhafte Zeichencharakter der Sprachlaute "die geschicktesten Mittel der Bezeichnung der Begriffe sind, und Taubstumme (...) können nie zu etwas mehrerem als einem Analogon der Vernunft gelangen." (1980:49)

Für den Frühertaubten "muß der Sinn des *Sehens* aus der Bewegung der Sprachorgane die Laute, die man ihm bei seiner Belehrung abgelockt hat, in ein Fühlen der eigenen Bewegung der Sprachmuskel derselben verwandeln; wiewohl er dadurch nie zu wirklichen Begriffen kommt, weil die Zeichen, deren er dazu bedarf, keiner Allgemeinheit fähig sind." (1980:54f.)

Auch für Schopenhauer (1911:71) haben Gehörlose keinen direkten Zugang zur Vernunft, da auch für ihn der Gebrauch der Vernunft an die Sprache – und das heißt für die damalige Zeit immer nur Lautsprache – gebunden ist. Aufgrund der fehlenden Vernunft schreibt Schopenhauer den Gehörlosen wie schon Sicard (1840) ebenfalls eine ungezügelter Emotionalität und Triebhaftigkeit zu und vergleicht sie sogar mit Orang-Utans und Elefanten.

Bei all diesen Einschätzungen wird die Gebärdensprache Gehörloser kaum einer Beachtung wert befunden. Sie ist nach dem damaligen Sprachverständnis keine richtige Sprache und kann somit auch in den Augen der meisten Zeitgenossen die Sprachbehinderung Gehörloser nicht mildern und schon gar nicht aufheben. Eigentlich hat sich im deutschsprachigen Raum nur der Psychologe Wundt (1911) in seiner *Völkerpsychologie* ansatzweise mit der Gebärdensprache Gehörloser befaßt.

In der Nachbardisziplin Linguistik wurde die Gebärdensprache Gehörloser jedoch noch nicht als sprachwissenschaftlicher Untersuchungsgegenstand akzeptiert. Dies mag insbesondere darauf zurückgehen, daß mit de Saussure (1916/67) Sprachen durchweg als distinkte Zeichensysteme angesehen wurden und die teilweise Bildhaftigkeit (Ikonizität) der Gebärdensprache als Beleg ihrer Minderwertigkeit bewertet wurde. Dieser Ansicht nach ist Gebärden ein ganzheitlicher, die Wirklichkeit konkret, wenn auch verkürzt wiedergebendes Gestikulieren und Mimikrieren nach Art der Pantomime, ohne strukturelle Hierarchien, ohne Grammatik und ohne Abstraktionsvermögen. Dieses Fehlurteil wird heute von keinem ernstzunehmenden Linguisten mehr geteilt, sondern ist von der modernen Gebärdensprachforschung inzwischen eindeutig widerlegt worden.

Doch zurück in die Vergangenheit!

Damals galten Gehörlose als sprachlose 'Taubstumme', wenn es ihnen nicht gelang, sich hinreichend die gesprochene oder doch wenigstens die geschriebene Sprache anzueignen. Was für gravierende negative Folgen das Fehlen jeglicher Sprache für die Entwicklung eines Menschen – und nicht nur für seine Sprachentwicklung – haben würde, lehrt uns die angewandte Sprachwissenschaft in vieler

Hinsicht. Sie macht deutlich, wie wichtig Sprache für die soziale, emotionale und geistige Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit ist (vgl. Prillwitz 1982; Wisch 1990).

Die grundlegende **Bedeutung der Sprache** ist in ihrer kommunikativen Verwendung zu sehen. Der soziale, emotionale und geistige Austausch zwischen Menschen geschieht in hohem Maße über sprachliche Kommunikation. Wir können mit Hilfe von Sprache Kontakt zu anderen Menschen aufnehmen, uns mit ihnen verständigen und soziale Beziehungen auf- und ausbauen. Das Zusammenleben, Kooperation und Interaktion erfolgen weitgehend über sprachliche Kommunikation. Mit Hilfe von Sprache verfolgen wir unsere Interessen, informieren uns und andere, argumentieren, überzeugen, überreden.

Sprache und soziales Verhalten, Handeln und Lernen sind eng miteinander verbunden: Mit ihrer Sprache erwerben Kinder schon in jungen Jahren ein Instrument, um ihre Bedürfnisse und Ziele in vielen Situationen deutlich zu machen und durchzusetzen. Auf der anderen Seite verfügen sie damit auch über die Voraussetzungen, gegenläufige Einflüsse verstehen zu können und über verbale Argumentation erreichbar zu sein.

Dabei ermöglicht uns Sprache, fast unbegrenzt über alle möglichen Inhalte zu kommunizieren, unabhängig davon, ob sie in der aktuellen Gesprächssituation vorhanden sind oder nicht. Das sprachliche Zeichensystem als zweites Signalsystem vermag die gedachte, erfahrene oder auch erfundene 'Realität' wieder- bzw. neu zu erschaffen, sie repräsentiert gleichsam die Wirklichkeit in einer Form, die sie auch für den anderen weitgehend entzifferbar macht.

Erst mit dem Instrument einer konventionalisierten Sprache wird die Beschränkung der Verständigung auf die aktuelle Situation des *Jetzt und Hier* aufgebrochen. "Die Vergangenheit kann als Erinnertes oder Erfahrenes in die aktuelle Kommunikation eingebracht werden, Zukünftiges konstruiert und antizipiert werden. Fiktives, Gewünschtes, Befürchtetes, ja selbst Irreales kann auf sprachlicher Ebene wirklich, gegenwärtig und mitteilbar werden. Sprache verschafft uns also ungeahnte Freiheitsgrade der denkenden und kommunikativen Verwirklichung.

Wenn eine solche Sprache wie bei den Gehörlosen nicht hinreichend und früh genug zur Verfügung steht, so hat das weit mehr zur Folge als nur eine reduzierte Sprachkompetenz.

In dem sozialisierten kommunikativen Sprachgebrauch vollzieht sich nämlich ein großer Teil der sozialen und geistigen Entwicklung des Kindes. Seine Sozialisierung ist eng verknüpft mit seiner aktiven und passiven Sprachfähigkeit. Verhaltensregeln, gesellschaftliche Normen und Wertvorstellungen sowie komplexes Weltwissen werden nicht nur durch direkte Erfahrung gewonnen, sondern sind mit zunehmender Komplexität immer mehr auf verbale Vermittlung angewiesen. (...)

Kinder müssen Gründe für bestimmte Ver- und Gebote mitgeteilt bekommen bzw. wollen sie wissen. Sie müssen im Rahmen ihrer Verstehensmöglichkeiten

gedankliche und handelnd-anschauliche Verbindungen zu ihrer bisherigen Erfahrungswelt herstellen und Widersprüchlichkeiten hinterfragen und diskutieren können. Sie wollen Informationen, Begründungen und Erklärungen für bestimmte Zusammenhänge, Verhaltensweisen, Regeln und Normen sowie zur Erklärung ihrer Umwelt. Wenn hier keine oder keine ausreichende inhaltliche Kommunikation möglich ist, wird der Verstehenshorizont des Kindes eng und ich-zentriert bleiben und bestenfalls ein rigides Einhalten von stereotypen angelernten Verhaltensformen zur Folge haben." (Wisch 1990:114-15)

Der gesamte Wissenserwerb vor, in und nach der Schule ist engstens mit der Fähigkeit zur sprachlichen Kommunikation verbunden und ohne eine hinreichende gemeinsame Sprachkompetenz der am Lernprozeß Beteiligten nicht möglich (Prillwitz 1982, Kap.3).

Andererseits ist Sprache nicht nur ein *M i t t e l* zum kommunikativen Handeln und zum Aufbau von Wissen, sondern sie wird zugleich in diesen lebensnahen Zusammenhängen erworben. Sprache ist als Instrument des Handelns und Lernens nur dann leistungsfähig, wenn sie sich in enger Verbindung mit der Alltagserfahrung des Kindes als natürliche Sprache spontan hat entwickeln können. Nur so kann sie ihre intrapersonalen kognitiven Funktionen erfüllen: Geistige Vorstellung, Gedächtnis, Erkennen, Begriffsbildung, Bewußtsein und Reflexion, Urteilen, Problemlösen, Denken und Lernen sind allesamt geistige Prozesse, die auf anspruchsvollem Niveau ohne verinnerlichtes sprachliches Zeichensystem nur schwer denkbar wären.

Ich will an dieser Stelle auf die kognitiven Funktionen von Sprache nicht näher eingehen. Diese Zusammenhänge sind von mir im Band 130 des Bundesministers für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit unter dem Titel: *Zum Zusammenhang von Kommunikation, Kognition und Sprache mit Bezug auf die Gehörlosenproblematik* im einzelnen dargestellt (Prillwitz 1982). Eine knappe und informative Darstellung findet sich auch in Wisch 1990.

Die große Bedeutung von Sprache für die Gesamtentwicklung des Kindes ist von Seiten der Lautsprachmethode auch nie bestritten worden. Im Gegenteil, sie selbst leitet ihre Verpflichtung zur intensiven Lautspracherziehung aus eben diesen Zusammenhängen ab. Sie setzt alles daran, daß Gehörlose Lautsprache erlernen und zu einer leistungsfähigen Sprachkompetenz gelangen. Damit sollen zugleich die Grundlagen gelegt werden für eine möglichst 'normale' emotionale, soziale und insbesondere geistige Entwicklung. Der Gehörlose soll dem oben angedeuteten Schicksal des 'Taubstummen' entrissen werden und zu einem humanen Leben in der Mehrheitswelt der Hörenden befähigt werden.

Das so formulierte Ziel wird jeder begrüßen. Nur bleibt es leider für die Mehrzahl der Betroffenen unerreichbar. Die bisherigen Ergebnisse der monolingualen Lautsprachmethode demonstrieren weltweit ihr Versagen. Nur eine kleine Minderheit der frühertaubten Gehörlosen können für Außenstehende verständlich spre-

chen. Für die BRD gibt der Deutsche Gehörlosenbund einen Anteil von 0,5% an (FAZ vom 6.11.85). Selbst wenn man von dem Zehnfachen ausgeht, wäre das Ergebnis nicht zufriedenstellend. Hinzu kommt noch, daß die sprechenden Gehörlosen von der hörenden Gesellschaft kaum motiviert werden, sondern ihre ungewohnte Artikulation die meisten Außenstehenden befremdet (Ebbinghaus/Heßmann 1987).

Aber auch in der Schriftsprache sind die Ergebnisse enttäuschend. Durchweg kommen Gehörlose nicht über das Lese-/Schreibniveau von Drittklässlern hinaus. Dies wird durch mehrere angloamerikanische Studien, die einige tausend Hörgeschädigte einbezogen haben, seit Jahrzehnten übereinstimmend immer wieder bestätigt.

Auf diese deutlichen Minderleistungen weisen auch VertreterInnen der oralen Methode wie van Uden, Csany, Diller, Kröhnert, Jussen u.a. immer wieder hin. Es liegt völlig in der Logik der oben angesprochenen Wirkungszusammenhänge zwischen Sprachkompetenz und Wissenserwerb, daß parallel zu den laut- und schriftsprachlichen Defiziten auch massive Defizite in den meisten Sachfächern festzustellen sind. Wie sollte es auch anders sein, wenn der größte Teil des Lernprozesses mit einem für Gehörlose nachgewiesenermaßen leistungsschwachen Lautsprachinstrument bewältigt werden muß.

Bisher hat sich die Gehörlosenpädagogik in unserem Lande – aber nicht nur hier – dadurch zu trösten versucht, daß es ja dennoch einige Gehörlose schaffen, also über eine relativ gute Sprech- und Schriftsprachfähigkeit verfügen. Andererseits hat man die Erwartungshaltung mit Hinweis auf die mit der Gehörlosigkeit verbundenen Sprachprobleme so weit gesenkt, daß man mit dem Erreichten subjektiv zufrieden sein zu können glaubte. Darüber hinaus wurde nach immer neuen Verbesserungsmöglichkeiten gesucht, nicht selten aber übersteigerte Erwartungen damit verknüpft. In den 60er Jahren waren es die Hörgeräte, in den 70ern wurde auf die Früherkennung und Frühförderung sowie auf neue Grammatikmodelle gesetzt. In den 80ern waren es die neuen technologischen Möglichkeiten der Hörgeräteakustik, der computergestützten Sprachwahrnehmung durch Phonator und visible speech und zur Zeit sind es die Implantate oder das intensive Hörtraining in den ersten Lebensjahren.

Ich möchte mit diesem Hinweis die angeführten Bereiche nicht abwerten. Sie haben im Rahmen einer Gesamtkonzeption durchaus ihre Berechtigung und können für bestimmte Problemgruppen und Arbeitsbereiche sehr hilfreich sein, aber das Grundproblem des 'normalen' Spracherwerbs vermögen sie zumindest für die überwiegende Mehrheit der Betroffenen nicht zu lösen.

All diese Versuche gehen eigentlich von einem Modell der Gehörlosigkeit aus, das primär das 'Reparieren' der Hörschädigung zum Ziel hat. Die andere Perspektive, daß nämlich Gehörlosigkeit auch eigene Werte beinhalten könne, die zur Lösung des Sprachproblems beitragen könnten, wurde von der Gehörlosenpädago-

gik bisher weitgehend gemieden. Dies dürfte damit zusammenhängen, daß eine Anerkennung der Gebärdensprache das ganze bisherige gehörlosenpädagogische Weltbild, das bisher ja so gut zu der gesellschaftlichen, geistesgeschichtlichen und historisch-politischen Entwicklung paßte, auf den Kopf stellen würde, oder besser: auf die Hände.

Die orale Argumentation ist nämlich nur so lange logisch, wie man von der Lautsprache als einzig möglicher Sprache ausgeht. Bis vor 30 Jahren schien diese Frage eindeutig beantwortet zu sein: Nur Lautsprachen sind vollwertige Sprachsysteme, das Gebärden stellt höchstens eine minderwertige Form von Ersatzkommunikation dar. Es bietet angeblich nur ein diffuses Abbild der Wirklichkeit, verfügt über keine klar strukturierten Zeichen, nur über einen sehr begrenzten Zeichenschatz, hat keine Grammatik, ist undifferenziert und abstraktionshemmend. Diese abwertenden Einschätzungen finden sich jedoch nicht nur in der oralen Gehörlosenpädagogik, sondern selbst Gehörlose haben bis heute z.T. Schwierigkeiten damit, ihre Gebärdensprache als der Lautsprache ebenbürtig anzusehen.

Mit diesen – wie wir anfangs gesehen haben – historisch gewachsenen Vorurteilen hat erst die neuere Sprachwissenschaft aufgeräumt. Wegweisend waren die Arbeiten von Stokoe und seinem linguistischen Forschungsinstitut an der Gallaudet Universität in Washington, der einzigen Gehörlosenuniversität der Welt. Schon 1960 hat er in seinem Klassiker: *Sign Language Structure* die Grundstrukturen von Gebärdensprache aufgezeigt. Sein Studienfreund Ben Tervoort von der Universität Amsterdam hat fast gleichzeitig die Erforschung der Gebärdensprache unter Verwendungsgesichtspunkten betrieben. In den folgenden drei Jahrzehnten hat es dann in den meisten westlichen Ländern gleichsam eine Explosion in der Gebärdensprachforschung gegeben. Gebärdensprachforschung wurde nicht nur ein attraktiver Bestandteil der modernen Linguistik, sondern fand auch Eingang in Fachdisziplinen wie Psychologie, Neurologie, Soziologie, Anthropologie, Kommunikationswissenschaft und nicht zuletzt auch in die Pädagogik, die Gehörlosenpädagogik.

Hier wurden in den 70er Jahren in erster Linie verschiedene Formen einer an der Lautsprache orientierten Gebärdenverwendung favorisiert. Unter dem Dach der sog. Totalen Kommunikation haben sich besonders in den USA verschiedene Formen lautsprachunterstützenden Gebärdens herausgebildet, z.T. unter Zuhilfenahme des Fingeralphabets. Ihnen allen ist gemeinsam, daß sie eigentlich nur die Lautsprache besser sichtbar machen wollen, als es allein durch die Mundbilder möglich wäre. Von einer solchen Verbesserung des Lautsprachverständnisses sollte dann auch die inhaltliche Seite des Unterrichts profitieren. Vom pädagogischen Grundkonzept her sind alle diese Ansätze jedoch nach wie vor der oralen Methode verpflichtet. Gebärdensprache wurde nur insofern 'schulfähig', als sie den Laut- und Schriftspracherwerb gehörloser Kinder zu stützen versprach. Als eigenständige Sprache blieb sie jedoch suspekt.

Diese Haltung: *gebärdete Lautsprache: Ja! – Gebärdensprache: Nein!* ist linguistisch gesehen seit mehreren Jahren nicht mehr zu halten. Die bisher vorgelegten Ergebnisse der internationalen Gebärdensprachforschung lassen keinen Zweifel mehr an der Vollwertigkeit der Gebärdensprachen zu. Ein deutlicher Beleg dafür sind die Grundsätze zur Anerkennung der nationalen Gebärdensprachen Gehörloser, die auf dem 3. *Europäischen Kongreß zur Gebärdensprachforschung* 1989 in Hamburg verabschiedet wurden (Prillwitz/Vollhaber 1990).

Das heißt nicht, daß LBG nicht nach wie vor eine sinnvolle Methode zur Visualisierung von Lautsprache wäre und in den entsprechenden Lern- und Verwendungsbereichen wie z.B. im Deutschunterricht oder beim Dolmetschen für Schwerhörige und Ertaubte sehr hilfreich sein kann. Auf der anderen Seite muß jedoch die Gebärdensprache als vollwertige Minderheitensprache der Gehörlosen akzeptiert werden, was – wie bei anderen sprachlichen Minderheiten auch – nicht ohne Auswirkungen auf ihre Erziehungs- und Bildungsprozesse bleiben darf.

Hier hat wohl Schweden vor ca. 10 Jahren mit der politischen Anerkennung der Gehörlosen als sprachliche Minderheit mit einem gesetzlich verbrieften Recht auf eine Entwicklung in Laut- und Gebärdensprache den ersten Schritt in Richtung auf eine echte Zweisprachigkeit getan. Ihm folgten Dänemark und andere europäische Länder und neuerdings auch die USA in der Erprobung dieses Ansatzes (Johnson/Liddell/Erting 1990). Dieser *Internationale Kongreß zur Gebärdensprachforschung und -praxis* bietet eine gute Gelegenheit, die wichtigsten dieser zweisprachigen Ansätze näher kennenzulernen und sich selbst ein Bild über den Stand der Entwicklung zu machen.

Für die Pädolinguistik, als deren anerkannte Vertreterin im folgenden Frau Prof. Oksaar zur Mehrsprachigkeit zu hören bzw. zu sehen ist (Oksaar 1990), stehen die positiven Auswirkungen einer zweisprachigen Erziehung gehörloser Kinder in Laut- und Gebärdensprache außer Zweifel. Ich will hier nur die wichtigsten positiven Auswirkungen aufzählen:

- Ausbildung einer angemessenen sprachlich-kommunikativen Kompetenz,
- spontaner Spracherwerb mit einem intuitiven Regelerwerb,
- Spracherwerb als motiviertes sprachliches Handeln in sozialen Kontexten,
- erfahrungsbezogene Verbindung von Begriffsbildung und Sprachgebrauch
- Entwicklung eines altersgemäßen funktionalen Sprachgebrauchs in Bereichen wie Handlungsregulierung, Verhaltenssteuerung, Interaktion, Wissensvermittlung, Wissenserfragen, imaginativer Sprachgebrauch u.a.m.,
- altersgemäße Entwicklung der mit den inter- und intrapersonalen Sprachfunktionen zusammenhängenden Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Leistungen im emotionalen, sozialen und kognitiven Bereich,
- Entfaltung eines positiven Selbstwertgefühls und einer stabilen Identität als Gehörloser.

Auf einer solchen Grundlage dürften nicht nur die schulischen Lern- und Entwicklungsprozesse optimiert werden, sondern selbst der Laut- und Schriftspracherwerb bessere Ergebnisse zeigen, vorausgesetzt, daß auch die Lautsprachentwicklung schon in den ersten Lebensjahren vorbereitet wird. Wichtig dabei ist, daß dem Kind für die unterschiedliche Sprachverwendung vollwertige Sprachmodelle zur Verfügung stehen. D.h. es muß schon in Kontakt mit gebärdensprachkompetenten Erwachsenen aufwachsen können. Damit kommt gehörlosen ErzieherInnen und LehrerInnen in jedem Zweisprachigkeitskonzept eine große Bedeutung zu, was gleichzeitig hochwertige Berufschancen für entsprechend ausgebildete Gehörlose eröffnet.

Dies sind Perspektiven einer Zweisprachigkeit, die im Rahmen fachwissenschaftlicher Argumentation weitgehend abgesichert sind. Dennoch werden sie im deutschsprachigen Raum bisher noch kaum in Angriff genommen, z.T. noch nicht einmal diskutiert.

Das war auch bei uns schon einmal anders. Vor der Wende zur monolingualen Lautsprachmethode Ende des 19. Jahrhunderts waren auch bei uns gehörlose Gehörlosenlehrer keine Seltenheit und die Gebärdensprache hatte ihren angestammten Platz, auch in der Gehörlosenpädagogik. So äußert sich z.B. ein deutscher Gehörloser, **Otto Friedrich Kruse**, der in Schleswig als Gehörlosenlehrer gewirkt hat, in seinem 1853 erschienenen Buch: *Über Taubstumme, Taubstummen-Bildung und Taubstummen-Anstalten nebst Notizen aus meinem Reisetagebuch* dazu folgendermaßen:

Die Geberdensprache ist das wahre Rüstzeug des geistigen Lebens des Taubstummen; er denkt und theilt sich nur in einer solchen Form mit, und nimmt die ihm mitzutheilenden Begriffe und Ideen auf eben demselben Wege in sich auf. Sie ist die erste geistige Aeüßerung, welche auch darum jeder anderen Sprache vorgeht, ja in ihr kann er, inwiefern sie ihm das Denken anbahnt, das Wort auffassen lernen, kann sich die Idee der Sprache, als Form des Gedankens vergeistigen. Sie ist ein unentbehrliches Verständigungsmittel zwischen Lehrer und Schüler und leistet dem Unterricht zum Behuf der Erklärung der Begriffe und Wörter wesentlichen Dienst. Sie bricht nicht nur dem Unterricht zuerst die Bahn, sondern muß auch demselben fortwährend vermittelnd und erläuternd zur Seite gehen. (S. 183 f.)

Er betont aber nicht nur den engen Zusammenhang zwischen dem Gebrauch der Gebärdensprache und der Denk- und Lernentwicklung gehörloser Kinder, sondern äußert nach seinem Parisbesuch auch im Hinblick auf den lautsprachlich orientierten Gebärdengebrauch dieselbe Ablehnung, die in den letzten Jahren auch aus linguistischer Sicht immer deutlicher formuliert wurde. Er betont vielmehr die Eigenständigkeit der Gebärdensprache Gehörloser:

Uebrigens ist die Geberde eine selbständige, in und für sich begrenzte Sprache, deren reeller Werth nicht nach dem Maßstabe der Wortsprache beurtheilt werden kann. Das Streben, sie der Wortsprache so viel wie möglich zu nähern, oder ihr doch wenigstens eine derselben analoge, und gewissermaßen dieselbe stellvertretende Form angedeihen zu lassen, verrieth eine gänzliche Unkunde ihrer Natur und ihres Wesens, wäre ein Todtschlag an der Muttersprache des Taubstummen und an seinem geistigen Leben. Man sollte im Gegentheil meinen, daß sie in dem Grade vollkommen wird, als sie von

den Einflüssen der Wortsprache frei gehalten wird, und als man der Natur den völligen, freien Lauf läßt. Am besten kann sie daher von einer Gesellschaft der Taubstummen ausgebildet werden, und die höchste Stufe der Vollkommenheit erreicht sie sicher in denjenigen Instituten, wo sie noch in hohen Ehren gehalten wird.

Die Geberde ist, weil sie des Taubstummen wahres geistiges Element ist, sein völliges Leben, seine Gesundheit, die Rührigkeit und Geschäftigkeit seines Geistes, seine Gemüthlichkeit, und seine gute Laune. Sie ist seine geistige Heimath, die er selten verläßt, ohne dabei zugleich geistig zu verkümmern. Bände man ihm die Arme und Hände, so gestikuliert er schon im Gedanken damit oder gar mit den Füßen.

Vor dem Hintergrund dieser aus eigener Erfahrung gewachsenen Erkenntnisse und Einstellungen und bei gleichzeitiger Anerkennung der erforderlichen pädagogischen Arbeit an der Laut- und Schriftsprache stellt er immer wieder die Bedeutung der Gebärdensprache für schulische Lernprozesse heraus:

Auch schränkt sich der Werth der Geberdensprache nicht auf den ersten, oder den Elementarunterricht ein, sondern dehnt sich über die ganze Schulbildung aus, weil der Unterricht, wenn der Schüler auch endlich des Wortes einigermaßen mächtig geworden ist, doch lange nicht ihrer Vermittelung entbehren könnte. Auch in manchen Fällen, abgesehen davon, daß nicht **alle** die erforderliche Stufe der Sprachbildung können erreichen, ist und bleibt die Geberdensprache der einzige Nothanker für die Unglücklichen.

Und er versäumt auch nicht, darauf hinzuweisen: *Übrigens ist der Taubstumme der Erfinder der Sprache, die er mit ins Institut bringt* – und nicht die Hörenden.

Diese positive Einschätzung der Gebärdensprache zeichnet viele Gehörlose aus. Sie haben sie auch während der Periode des Oralismus über Generationen aufrechterhalten und immer wieder die Verwendung von Gebärdensprache oder wenigstens ihrer Gebärden in den verschiedenen Lebensbereichen gefordert. Sie wurden in der Vergangenheit von den 'Fachleuten' jedoch kaum erhört.

Dies mag zum einen darauf zurückzuführen sein, daß Methoden mit langer unangefochtener Tradition ein großes Beharrungsvermögen zeigen, und schließlich sind wir das Land der *Deutschen Methode* und haben uns schon immer schwer getan, das Anders-Sein zu akzeptieren und in Minderheiten nicht nur eine Störung des gesellschaftlichen Lebens zu sehen, sondern auch eine Bereicherung.

Auf der anderen Seite hat sich in den letzten 10 Jahren auch bei uns schon vieles verändert. Das Familienministerium fördert seit mehr als einem Jahrzehnt die Entwicklung eines ganzheitlichen Erziehungsprogramms für gehörlose Kinder in Familie, Kindergarten und Schule, in dem neben Laut- und Schriftsprache sowohl lautsprachbegleitendes Gebärden wie Gebärdensprache Berücksichtigung finden (Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung 1989). Es unterstützt ebenfalls die sog. Blauen Gebärdenbücher – Gebärdenlexika, die von Gehörlosen und Hörenden aus der ganzen BRD erstellt werden (Maisch/Wisch 1987ff.). Die Deutsche Forschungsgemeinschaft fördert an der Freien Universität Berlin ein Forschungsprojekt zum Zusammenhang von Mundbild und DGS (Ebbinghaus/Heßmann 1990). Dasselbe Berliner Team hat wichtige Grundlagenarbeit zum Gebärden-

sprachdolmetschen an der FU finanziert bekommen (Ebbinghaus/Heßmann 1989). Das BMAS hat gerade begonnen, ein Computer-Fachgebärdenlexikon für ca. 2.000 Begriffe aus dem Technologiebereich als modellhafte Erneuerung der beruflichen Bildung Gehörloser entwickeln zu lassen. Das BMFT förderte und fördert die Entwicklung des Hamburger Notations-Systems für Gebärdensprache und darauf bezogene Folgeprogramme zur Erforschung und mehrsprachigen Verwendung von Gebärden und Gebärdensprache, die vielleicht auch über den deutschen Sprachraum hinaus von Interesse sein werden (Prillwitz/Zienert 1990).

Immer mehr Gehörlose wachen auf und fordern ihre Gebärdensprache. Sie lehren die Deutsche Gebärdensprache nun schon an mehreren deutschen Universitäten und ihre Seminare sind meist überlaufen. Frühertaubte Gehörlose beginnen jetzt auch bei uns zu studieren, und zwar integriert in ein ganz normales Regelstudium. Dafür erhalten sie – zumindest in Hamburg – anstandslos die GebärdensprachdolmetscherInnen finanziert.

Viele Praxisbereiche, Behörden und Verbände öffnen sich immer mehr der wissenschaftlichen Argumentation und den Forderungen der Betroffenen und beginnen ihr früheres Fehlurteil über die Gebärdensprache allmählich zu korrigieren.

Was besonders erfreulich ist: die Öffentlichkeit zeigt immer mehr Interesse an der visuellen Sprache Gehörloser. Die Neuen Medien entdecken diese räumliche Sprache des Körpers, der Augen und Hände und haben kaum Probleme, sie als vollwertige Sprache zu akzeptieren.

Aber trotz dieser erfreulichen Entwicklung befinden wir uns alle immer noch in einer sehr schwierigen Situation; denn die Grundlage einer Neuorientierung in Richtung Zweisprachigkeit, eine umfassende Gebärdensprachforschung und -lehre für die DGS, ist bis heute bestenfalls in Ansätzen gegeben. Für die praxisbezogene Umsetzung im Bereich Dolmetschen, Gebärdensprachkurse, Lehr-/Lernmaterialien, und besonders im Bereich Erziehung und Bildung sind noch wesentliche Grundlagenarbeiten zu leisten.

Bevor hier nicht entsprechende Angebote ausgearbeitet sind, sollte man sich hüten, die Kolleginnen in der Gehörlosenschule durch überhöhte Ansprüche zu überfordern. Als erstes müßte die gehörlosenpädagogische Aus- und Weiterbildung Gebärdensprache als wesentlichen Bestandteil aufnehmen. Dies ist bis heute noch an keiner Ausbildungsstätte für Gehörlosenpädagogik in unserem Land geschehen. Vielleicht ist auch unter diesem Gesichtspunkt der lange Weg zur Gebärdensprache und zur Zweisprachigkeit Gehörloser über das lautsprachbegleitende Gebärden eine Hilfe, den Frust über die Diskrepanz zwischen Wollen und Können, zwischen Anspruch und Wirklichkeit über Jahre, ja Jahrzehnte auszuhalten.

Wenn wir Burundi mal ausnehmen (Lane 1991), so ist in allen Ländern bisher die Entwicklung zur Gebärdensprache über das lautsprachbegleitende Gebärden gegangen.

Auf diesem Weg konnte das Umdenken allmählich und für die (vormals) orale Praxis verkraftbar vonstattengehen. Gleichzeitig wurde die Gebärdensprache erforscht, wenn auch oft nur zu dem Zweck, das lautsprachbegleitende Gebärden mit Gebärdenlexika zu bedienen. Zugleich wurden – zumeist von Gehörlosen – erste Voraussetzungen für eine angemessene Gebärdensprachlehre geschaffen.

Heute ist es aus fachwissenschaftlicher wie gesellschaftlicher Sicht jedoch klar, daß mit dem lautsprachbegleitenden Gebärden allein das Ziel noch lange nicht erreicht ist, sondern die endgültige Akzeptanz der Gehörlosen und ihrer Sprachgemeinschaft erst gegeben ist, wenn auch die pädagogische Anerkennung der Gebärdensprache im Rahmen eines umfassenden Konzepts der Zweisprachigkeit vollzogen sein wird.

Ein solches Konzept in einem internationalen Austausch in wesentlichen Punkten abzuklären, zu entwickeln, auszuarbeiten und zu erproben, dürfte die z.Z. wichtigste gemeinsame Arbeit von Gebärdensprachwissenschaft und Gehörlosenpädagogik sein. Diesem Ziel hat uns der *Internationale Kongreß zur Gebärdensprachforschung und -praxis* 1990 in Hamburg ein weiteres Stück vorangebracht.

Literatur

- Biesold, H. (1988): *Klagende Hände*. Solms-Oberbiel
- Bundesminister f. Arbeit (Hg.) (1989): *Behinderte und Rehabilitation*. Bonn
- Ebbinghaus, H. / J. Heßmann (1987): *Wie gefällt Dir meine Sprache? Zur sozialen Wirklichkeit des Sprechens Gehörloser*. In: DAS ZEICHEN 2, 24-29
- Ebbinghaus, H. / J. Heßmann (1989): *Gehörlose • Gebärdensprache • Dolmetschen. Chancen der Integration einer sprachlichen Minderheit*. Hamburg: SIGNUM
- Ebbinghaus, H. / J. Heßmann (1990): *German Words in German Sign Language. Theoretical Considerations Prompted by an Empirical Finding*. In: Prillwitz, S. / T. Vollhaber: *Current Trends in European Sign Language Research, Hamburg 1989*. Hamburg: SIGNUM
- Heidsiek, J. (1889): *Der Taubstumme und seine Sprache*. Breslau
- Johnson, R.E. / S.K. Lidell / C.J. Erting (1989): *Zweisprachigkeit und die Öffnung des Lehrplans. Neue Perspektiven in Erziehung und Bildung Gehörloser*. Hamburg: SIGNUM
- Kant, I. (1980): *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Hamburg (Originalausgabe 1793)
- Kruse, O.F. (1853): *Über Taubstumme und Taubstummenanstalten nebst Notizen aus meinem Reisetagebuch*. Selbstverlag
- Lane, H. (1988): *Mit der Seele hören. Die Geschichte der Taubheit*. München: Hanser
- Lane, H. / A. Naniwe / A. Sururu (1991): *Eine Gesellschaft ohne Gehörlosenpädagogik beginnt damit, ihre gehörlosen Kinder mit Gebärdensprache zu erziehen*. (in diesem Band)
- Maisch, G. / F. Wisch (1987ff.): *Gebärdenlexikon*, Vol. I-III. Hamburg
- Prillwitz, S. (1982): *Zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation und Sprache mit Bezug auf die Gehörlosenproblematik*. Stuttgart: Kohlhammer

- Prillwitz, S. (1989): Entwicklung neuer Methoden und Lernmaterialien für die berufliche Bildung Gehörloser am Beispiel der Computertechnologie. In: DAS ZEICHEN 8, 63-76
- Prillwitz, S. / T. Vollhaber (1990): *Current Trends in European Sign Language Research. Proceedings of the 3rd European Congress on Sign Language Research, Hamburg 1989*. Hamburg: SIGNUM
- Prillwitz, S. / H. Zienert (1990): Hamburg Notation System for Sign Language Research: Development of a Sign Writing with Computer Application. In: Prillwitz S. / T. Vollhaber: *Current Trends in European Sign Language Research, Hamburg 1989*. Hamburg: SIGNUM
- Saussure, F. de (1967): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. (Genève 1916)
- Schopenhauer, A. (1911): *Die Welt als Wille und Vorstellung*. GW, Bd. II. München
- Spikofski, W. / H. Viehues (1989): Sozialpolitische Bemerkungen zur Versorgung Hörbehinderter mit psychischen Störungen und Erkrankungen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Friese, S. / W. Spikofski / H. Viehues: *Rehabilitation von Hörgeschädigten mit psychischen Störungen oder Erkrankungen*. Herne: edition bossofo
- Stokoe, W.C. (1960): *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*. Buffalo: Buffalo University
- Wisch, F. (1990): *Lautsprache und Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser*. Hamburg: SIGNUM
- Wundt, W. (1911): *Die Sprache. Völkerpsychologie*, Vol. I. Leipzig

