Einleitung

Die besondere kommunikative Situation von hörgeschädigten Menschen hat immer schon Geistes- und Sprachwissenschaftler zu Studien über hörgeschädigte Menschen motiviert. Die Auseinandersetzung mit Hörgeschädigten, so Oliver Sacks, „führt uns vor Augen, dass viele der Dinge, die uns als Menschen auszeichnen – unsere Fähigkeit, Sprache, Denken, Kommunikationsformen und Kultur zu schaffen – sich nicht automatisch in uns entwickeln und keineswegs bloße biologische Funktionen darstellen, sondern in gleichem Maße sozialen und historischen Ursprungs sind“ (Sacks 1990: 11). Somit sei die Kultur – und damit unmittelbar auch Sprache und Kommunikation – von ebenso entscheidender Bedeutung wie Natur.

„[D]ie Hörschädigung eines Menschen [kann] nicht im vollen Umfang erfasst werden, wenn sie nicht deren wichtigste Auswirkung berücksichtigt: die gestörte Kommunikation zwischen Hörgeschädigten und Hörenden“ (Leven 1997: 24). Das Bemühen um Kommunikation ist untrennbar mit dem Leben Hörgeschädigter verbunden. In kaum einer wissenschaftlichen Abhandlung und in nur wenig denkbaren pädagogischen Praxissituationen wird nicht die Frage nach der ‚richtigen‘ oder ‚idealen‘ Kommunikation mit hörgeschädigten Menschen gestellt. Doch noch wenig wird im Dialog mit hörgeschädigten Menschen eine inhaltliche Ausdifferenzierung des Erlebens von Kommunikationsbehinderung vorangetrieben, und so steht selten die Selbstwahrnehmung Hörgeschädigter von „gestörter“ (ebd.: 27) oder erfolgreicher, gelingender oder misslingender Kommunikation im Mittelpunkt einer Betrachtung. In dieser Arbeit soll daher nachvollzogen werden, welche Faktoren mit darüber entscheiden, wann und warum sich hörgeschädigte junge Menschen in ihrem Sein als Kommunizierende, das heißt als sich Verständigende, Verstehende und Verständene selbstbewusst und sicher oder aber eventuell inkompetent, behindert oder belastet erleben.

Eine Klärung dieses Selbstverständnisses bzw. dieser Identität als Kommunizierender ist immer auch Erhellung dessen, wie sich die Wechselwirkung zwischen dem Subjekt und seiner Umwelt konstituiert. Die Entwicklung von Identität kann als Interaktionsprozess bezeichnet werden, denn für alle Prozesse des Seins eines Menschen kann man annehmen: „Das Charakteristische oder die Identität eines Menschen sei nicht etwas an ihm, sondern etwas *z w i s c h e n* ihm und anderen“ (Meier Rey 1994: 46, Hervorhebung A. G.). Identität entsteht vor allem durch die Begegnung, das heißt in einer sinngebenden Auseinandersetzung mit anderen. Sie ist das soziale Produkt von Kommunikations- und Interaktionsprozessen. Beim Verstehen und Entwerfen des eigenen Selbst geht es also immer um Interaktion zwischen Menschen, und so ist Identität „ein Ergebnis aus Kommunikation und Kooperation“ (Meier Rey 1994: 46), auch die Identität als hörgeschädigter Mensch. Wird eine Hörschädigung wie in dieser Arbeit vor allem unter dem Aspekt von Kommunikationsprozessen betrachtet, ist diese ‚Störung‘ im sozialen Raum zu suchen, also *z w i s c h e n* den Menschen und nicht *a n* einem Menschen haftend. Das Selbst eines hörgeschädigten Menschen ist daher davon geprägt, wie sich sein Umfeld zu ihm als einem Menschen mit einer Hörschädigung verhält: Das Bild, das ein hörgeschädigter Mensch von sich – und damit auch von seiner Hörbehinderung – entwirft, ist das Resultat aus vergangener und gegenwärtiger, alltäglicher und besonderer Kommunikation, die als gelingend und als misslingend erlebt wurde und wird.

Die Annahme der Arbeit lautet demnach: Ein hörgeschädigter Mensch erlebt sich dann als ‚beeinträchtigt‘ oder ‚behindert‘, wenn er durch Interaktion in seinen Lebenswelten keine **g e l i n g e n d e K o m m u n i k a t i o n** erfährt.

Im Fokus der Arbeit steht die Auseinandersetzung mit Aspekten des sprachlichen, laut-sprachlichen sowie gebärdensprachlichen, erfolgreich und weniger erfolgreich erlebten Miteinanders hörgeschädigter Jugendlicher und junger Menschen. Es geht allein um **i h r E r l e b e n** von eben dieser gelingenden und weniger gelingenden Kommunikation. Im Rahmen qualitativer Interviews sollten hörgeschädigte Interviewpartner Hinweise darauf geben, welche Merkmale, Eigenschaften oder Aspekte das familiäre Umfeld, die pädagogischen Rahmenbedingungen, gesellschaftliche Begegnungsräume und vor allem die hörgeschädigten Personen selber aufweisen, wenn sie von aus ihrer Sicht gelingender und weniger gelingender Kommunikation berichten. Die jungen Erwachsenen wurden im Dialog aufgefordert, das aus ihrer Sicht für das Thema relevante Vergangene zu reflektieren und Gegenwärtiges, Zukünftiges und Gewünschtes kreativ und hypothetisch anzunehmen. Dabei war wichtig und relevant für die Arbeit, dass sich die Interviewsprache nach dem Interviewpartner richtete: So wurden die Interviews von mir in Lautsprache, in Deutscher Gebärdensprache (DGS) oder mit lautsprachbegleitenden Gebärden¹ durchgeführt.

Indem die jungen Erwachsenen dazu befragt werden, wie sie mit dem Hintergrund ihrer Hörschädigung ihren Alltag gestalten, wird das ‚Banale‘ zu etwas ‚Exotischen‘ (vgl. Freebody 2001: 141)². Demzufolge nähere ich mich dem Thema Hörschädigung nicht dadurch, dass ich nach der Konstitution der Kommunikationssituation hörgeschädigter Menschen von einem theoretisch, hypothetisch angenommenen Standpunkt aus frage, sondern die Sichtweise der Betroffenen als Anlass und Konklusion der Arbeit zugrunde lege. Es handelt sich zudem um eine lebensweltliche Betrachtung, weil die unterschiedlichen Lebens- und Erfahrungswelten der hörgeschädigten jungen Menschen zum einen in ihrer Gesamtheit, zum anderen in ihrer je individuellen Bedeutung im Fokus des Interesses stehen.

Es sollte um alltägliches Erleben und alltägliche Erfahrungen³ im Kontext von Verstehen und Verständigung gehen. Denn es ist gerade jenes tägliche Erleben und die damit verbundenen Erfahrungen, die das Verständnis, das ein Mensch von sich konstruiert, prägen, sie sind „eine lebensnotwendige Tendenz, eine anthropologische Konstante, die menschliches Leben bestimmt“ (Dönges 2000: 21). Gerade durch die Interaktion, die Begegnung mit der Umwelt entstehen jene Begriffe, die man verwendet, um sich selbst beschreiben zu können. „The nature of one’s »self« as a Deaf or hearing-impaired person is built through the ways in which attributions are attached to »Deafness«. Further, these, attribu-

1 Zur Bedeutung der verschiedenen Zeichensysteme vgl. bspw. Boyes Braem 1990; Wisch 1990.

2 Freebody bezeichnet solch ein methodisches Vorgehen als „exoticizing methodology“ (Freebody 2001: 141).

3 Unter Erleben können jegliche Sinneseindrücke und Handlungen, kann jegliches Verhalten gemeint sein, hingegen Erfahrung als bereits subjektiv interpretiertes Erleben verstanden werden kann: „Bloße Betätigung stellt noch keine Erfahrung dar“, betont Dewey (1986: 140). „Wenn eine Betätigung hineinverfolgt wird in ihre Folgen, wenn die durch unser Handeln hervorgebrachte Veränderung zurückwirkt auf uns selbst und in uns eine Veränderung bewirkt, dann gewinnt die bloße Abänderung Sinn und Bedeutung“ (ebd.: 140, Hervorhebungen im Original).

tions are assumed or made explicit in the important interactive settings in which the person lives“ (Freebody 2001: 130f). Im Besonderen für die Beantwortung zentraler Fragen der Identitätsarbeit Hörgeschädigter ist es wichtig zu wissen, wie „ihre Verkettungen von Beziehungen aus[sehen], wie [...] ihre sozialen Netzwerke und diese vor allem in ihrer kommunikativen Dimension beschaffen [sind]“ (Hintermair 1999a: 24).

Obwohl hörgeschädigte Menschen in ihrer akustischen Wahrnehmung eingeschränkt sind, in einer von auditiven Eindrücken geprägten Hörenden-Welt also ein bestimmter Mangel entsteht, geht es in dieser Arbeit immer auch um die Frage nach den *R e s - s o u r c e n*, nach dem Potential der jungen hörgeschädigten Erwachsenen. Ich stelle die Frage, ob eine Hörschädigung als eine besondere Art von ‚Stressor‘ zwangsläufig immer eine zusätzliche Belastung darstellt: In welchen denkbaren oder realen Situationen sind junge hörgeschädigte Menschen zwar hörgeschädigt, aber nicht hör-,behindert? Ist es für sie möglich, hörgeschädigt zu sein, ohne sich als hör-,behindert‘ zu erleben, etwa im Klassenverband einer Hörgeschädigten-Schule oder unter hörgeschädigten Freunden? Was macht einen jungen hörgeschädigten Menschen weniger hör b e h i n d e r t und mehr kommunikationskompetent⁴?

Bei der Betrachtung von Lebensrealitäten Hörgeschädigter ist es unabdingbar, die Vielfalt von Lebensbedingungen, die für die Entwicklung hörgeschädigter Menschen eine Rolle spielen, zu berücksichtigen. So weist Kammerer (1988) darauf hin, man könne keinen „Aspekt in der Entwicklung tauber Kinder beforschen“, ohne bei der „Behandlung der Daten die große Anzahl von Variablen im Auge zu behalten“ (Kammerer 1988: 75). Die Summe der Erfahrungen und Eindrücke führen zu einzigartigen, individuellen Vorstellungen, was es bedeutet, hörgeschädigt zu sein. Ich will Gründe aufzeigen, weshalb es gerade in der Hörgeschädigtenpädagogik notwendig ist, diese Vielfalt zu berücksichtigen und deswegen auch in der pädagogischen Praxis Vielfalt zuzulassen. Der Methodenstreit der Hörgeschädigtenpädagogik ist trotz Pluralisierung und einer offeneren Methodenkonzeption noch allgegenwärtig, auch wenn er nicht mehr so offensichtlich ausgetragen wird. Diese Arbeit soll damit dazu beitragen, den Wissensstand über Möglichkeiten sozialer Integration hörgeschädigter Menschen zu erweitern, so dass in der Folge Aussagen darüber gemacht werden können, auf welche Weise hörgeschädigte Menschen dabei unterstützt werden können. Sie soll neue Impulse für die Förderung und Begegnung mit hörgeschädigten jungen Menschen liefern und dazu beitragen, dass Hörgeschädigten nicht nur eine institutionelle, sondern vor allem auch eine lebensweltliche und eine von ihnen g e - w ü n s c h t e Integration in die Hörenden-Welt⁵ gelingt.

Was lässt sich aus der Literatur über die kommunikative Situation hörgeschädigter junger Menschen erfahren? Welche Auswirkungen hat gelingende und misslingende Kommuni-

4 In Anlehnung an Antonovskys Salutogenese-Konzept: Was macht ein Mensch mehr gesund und weniger krank (vgl. Antonovsky 1997)?

5 Ich verwende in der gesamten Arbeit die Begriffe der »Hörenden-Welt«, der »Schwerhörigen-Welt« und der »Gehörlosen-Welt«, in Anlehnung an die Interviewpartner, die das in überwiegender Anzahl taten, wenn sie von Begegnungen mit hörenden oder hörgeschädigten Personen berichteten. Zur Bedeutung der verschiedenen Welten vgl. Kapitel 5.2 der vorliegenden Arbeit.

kation zwischen Hörgeschädigten in der Schule, im Freundeskreis und in der Gesellschaft bzw. wie werden die Begegnungen von ihnen wahrgenommen? Es gibt im deutschsprachigen Raum einige wenige qualitative Studien, die sich explizit mit den kommunikativen Erfahrungen hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher auseinandersetzen. Kruse & Kiefer-Paehlke haben anhand von Selbsterfahrungsberichten von leicht- bis mittelgradig schwerhörigen Jugendlichen darauf hingewiesen, dass der „Identifizierungsprozeß zusätzlich erschwert sein kann, [...] [und] für diese Probleme meistens die Reaktionen der normalhörenden Umwelt Ursache sind und damit den Verlauf des Identifizierungsprozesses beeinträchtigen“ (1998: 74). Nußbeck et al (2001) befragten hochgradig hörgeschädigte und gehörlose Schüler retrospektiv zu ihren Sozialisationsbedingungen innerhalb des Elternhauses. Sie stellen fest, dass sich die hörgeschädigten Jugendlichen mit hörenden Eltern, die ausschließlich in Lautsprache erzogen wurden, „als nicht wertgeschätzt, isoliert und gezwungen, einem Ideal nachzufolgen, das sie niemals erfüllen können, für ihre Eltern niemals »richtig« zu sein, [erleben]“ (ebd.: 8). Ebenso berichten die jungen Hörgeschädigten von kommunikativen Hürden und Belastungen durch mangelnde Verständigung in der Hörgeschädigten-Schule ebenso wie in der Regelschule (vgl. Nußbeck et al 2001: 7; vgl. auch Schneider 1996). Die Untersuchung von Vaeth-Bödecker (1999) weist auf eine fehlende soziale Integration regelbesuchter hörgeschädigter Schüler hin.

Fasst man die Ergebnisse der Studien zusammen, muss man von einer unbefriedigenden Situation für hörgeschädigte junge Menschen sprechen: Nur sehr wenige konnten davon berichten, dass sie in einem gelingenden Austausch mit ihrer Umwelt stehen.

Die Arbeit ist in sechs Teile unterteilt; in einen einführenden Teil, in vier Themenblöcke und eine abschließende Diskussion. In jedem der vier Themenblöcke wird eine erste theoretische Diskussion in den jeweiligen Betrachtungsgegenstand einführen, um anschließend mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie in Beziehung gesetzt zu werden.

In einem einführenden Teil werden die grundlegenden Begriffe der Arbeit erläutert. Was meint gelingende Kommunikation? Welche verschiedenen Bedeutungen von Hörschädigung kann es geben? Was meint eine lebensweltliche Betrachtung? Die anschließende Darstellung des Untersuchungsdesigns und der Untersuchungsgruppe bildet den Ablauf der empirischen Studie ab: Wie lässt sich die Untersuchungsgruppe beschreiben? Wie wurden die Interviews geführt und ausgewertet?

Der zweite Teil fokussiert die kommunikative Situation des hörgeschädigten Kindes in seiner Familie. Wie lässt sich die Situation einer hörenden Familie mit einem hörgeschädigten Kind beschreiben? Wovon werden Eltern beeinflusst, wenn sie auf der Suche nach einem Weg der Kommunikation mit ihrem Kind sind? Welche Rolle spielt das Geschwisterkind? Die Situation der Familie wird sehr ausführlich behandelt, weil sich in den familiären Prozessen viele Aspekte widerspiegeln, die als grundlegende Themen in der Hörgeschädigtenpädagogik behandelt werden. Somit stellt dieses Kapitel auch eine allgemeine Einführung in wesentliche Themenfelder der Hörgeschädigtenpädagogik dar.

Die schulische Bildung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher wird in einem dritten Teil diskutiert. Eine kurze Standortbestimmung der schulischen Hörgeschädigtenpädagogik mündet in die Fragestellung, wie sich der (kommunikative) Austausch zwischen Leh-

ren und Schülern gestaltet, in den Hörgeschädigten-Schulen ebenso wie in integrativen Schulsituationen.

Der vierte Teil beschäftigt sich mit den Auswirkungen aktueller gesellschaftlicher Zusammenhänge auf die Lebensrealität hörgeschädigter junger Menschen. Welche Bedeutungen haben die gesellschaftlichen Bedingungen für das Erleben von ‚Be-hinderung‘? Wie gestaltet sich die konkrete Begegnung zwischen Hörenden und Hörgeschädigten im Alltag?

In einem fünften Teil betrachte ich die Zeit der Jugend und den Stellenwert der Gleichaltrigen-Gruppe sowie die Bedeutung von Zugehörigkeit und Gemeinschaft innerhalb der Gruppe der hörgeschädigten (jungen) Menschen. Es wird diskutiert, wie sich die sozialen Netzwerke der jungen Erwachsenen gestalten: Welchen ‚Peer-Beziehungen‘⁶ fühlen sie sich zugehörig, in welchen Gruppen erleben sie gelingende Kommunikation?

Dies vorausgesetzt werde ich im sechsten Kapitel die sich dargestellten Lebenswelten der jungen Hörgeschädigten in Variationen ihrer ‚construction of deafness‘⁷ zusammenfassen. Welche Muster, wie mit der eigenen Hörschädigung umgegangen wird, lassen sich erkennen? Welche ‚Möglichkeiten menschlichen Lebens‘ (Jantzen 1992: 15) werden entworfen, und in welcher Relation stehen sie zum Erleben von gelingender und weniger gelingender Kommunikation?

In einigen abschließenden Worten soll reflektiert werden, was aus dem Dialog mit den jungen Hörgeschädigten ‚gelernt‘ werden kann: Welche Konsequenzen ergeben sich für Theorie und Praxis der Hörgeschädigtenpädagogik?

6 Unter ‚Peer-Beziehungen‘ versteht man ‚Beziehungen unter in etwa gleich alten Kindern und Jugendlichen, [die] [v]on ihrer Qualität [...] jedoch sehr unterschiedlich sein [können]‘ (Fend 2000: 312). Es meint demnach den Umgang mit ‚flüchtigen Bekannten‘ ebenso wie mit guten Freunden (ebd.: 312). Der Begriff der ‚Peers‘ wird in der deutschsprachigen Literatur bereits als eigenständiger Begriff verwendet (vgl. etwa Fend 2000; Tillmann 1999), so dass ich im Weiteren auf die Hervorhebung des Wortes durch Sonderzeichen verzichte.

7 Ich übernehme die Bezeichnung ‚construction of deafness‘ von Ohna (2003). Mir ist keine Arbeit aus dem deutschsprachigen Raum bekannt, die diesen Begriff im Deutschen verwendet.