

Religionsunterricht für Gehörlose und Schwerhörige zwischen Integration und Segregation

1 Schulorganisatorische Voraussetzungen

Gehörlose (»taubstumme«) und schwerhörige Kinder werden in getrennten, jedoch vielfältig miteinander verzahnten Schulsystemen unterrichtet. Die erste deutsche »Taubstummenanstalt« wurde 1776 in Leipzig gegründet. Im Laufe des 19. Jh.s gab es mehrfach Versuche, »Taubstumme« mit Hörresten gesondert zu beschulen. Um 1900 entstanden erste Klassen und Schulen für Schwerhörige.¹ Im Jahre 1987 gab es in der Bundesrepublik Deutschland 81 schulische Einrichtungen aller Schularten für Gehörlose und Schwerhörige, d.h. Vor-, Grund-, Haupt-, Realschulen und Gmynasien, Berufsbildungswerke, eine kombinierte Kolleg- und Berufsschule sowie Einrichtungen für Taubblinde und Schwerstbehinderte.² Viele von ihnen sind Internatsschulen. Wie alle Sonderschularten wird auch das Bildungswesen für Hörgeschädigte durch den Integrationsgedanken in Frage gestellt.³

2 Lehrerbildung

Die Ausbildung der Lehrer für beide Schularten geschieht an den Universitäten Hamburg, Köln und München sowie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.⁴ Die Studienordnungen sind unterschiedlich, doch werden hauptsächlich zwei Ausbildungstypen angeboten: (1) das grundständige Studium für Studenten mit Hochschulreife; (2) das Aufbaustudium für Lehrer mit abgeschlossener Ausbildung und mehrjähriger Erfahrung im Unterricht Hörender. Während der Aufbaustudent lernt, sei-

1 H. Jussen und O. Kröhnert (Hg.), *Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen* (Handbuch der Sonderpädagogik 3), Berlin 1982, 47–77.

2 Vgl. *Bund Deutscher Taubstummenlehrer* (Hg.), *Statistische Nachrichten* 1987, Heidelberg 1987.

3 A. Löwe, *Hörgeschädigte Kinder in Regelschulen. Ergebnisse von Untersuchungen und Erhebungen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Schweiz*, Dortmund o.J. (1985).

4 *Bund Deutscher Taubstummenlehrer* (Hg.), *Nachrichten*, 225–242.

ne pädagogischen und fachdidaktischen Vorkenntnisse auf den Unterricht in der Gehörlosen- oder Schwerhörigenschule anzuwenden und insofern keiner gründlichen religionsdidaktischen Ausbildung mehr bedarf, steht der grundständig Studierende vor dem Problem, ohne Anleitung seine Kenntnisse aus Sonderpädagogik und allgemeiner Religionspädagogik in Einklang zu bringen. Das religionsdidaktische Angebot an den Studienstätten (über die Studienseminare für die zweite Ausbildungsphase vermag ich kein Urteil abzugeben) ist unzureichend. Köln bietet pro Semester je eine einstündige Übung für evangelische und katholische Studenten an, Hamburg alle 5–6 Semester eine einstündige Übung.

Um dem Mangel an Religionslehrern abzuhelpen, hat das Deutsche Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen einen zehn Studienbriefe umfassenden Fernstudienkurs für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen erarbeitet.⁵ Damit steht den kirchlichen Aus- und Fortbildungsstätten für Religionslehrer das notwendige Unterrichtsmaterial zur Verfügung. Ein besonderer Nachholbedarf an sonderpädagogischer Qualifikation besteht bei kirchlichen Lehrkräften, die Religions- und Konfirmandenunterricht im Rahmen von Schwerhörigen- und Gehörlosenschulen erteilen.

3 Gehörlose – Schwerhörige – Ertaubte

Zur Bestimmung des Personenkreises⁶ sind auch bei primär religionspädagogischem Interesse verschiedene Faktoren zu beachten, um eine sachgerechte Abgrenzung gegenüber Normalhörenden sowie zwischen den Hörgeschädigten zu vollziehen. Zur Abgrenzung gegenüber Normalhörenden nehmen wir einen international akzeptierten dreigliedrigen Begriff von Behinderung auf⁷:

- a) Der Personenkreis leidet an einer medizinisch diagnostizierbaren Schädigung der für das Hören zuständigen Organe einschließlich der Hörnerven und/oder der den Schall dekodierenden Hirnregionen.
- b) Infolgedessen ist das Hörvermögen so weit herabgesetzt, daß es die Funktion des Sprachverstehens nur ungenügend oder gar nicht leisten kann, was in einer auf lautsprachliche Verständigung angewiesenen Gesellschaft zu einer Minderung der passiven und aktiven sprachlichen Kommunikation führt.
- c) Diese Leistungsminderung wiederum führt zu einer Benachteiligung auf der sozialen Ebene (z.B. im Schulunterricht, bei Gesprächen, beim Verstehen von Texten in mündlich

⁵ *Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF)* (Hg.), *Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen*, Studieneinheit 1–10, Tübingen 1982–1984; darin: *D. Gewalt*, *Religionsunterricht in der Schule für Gehörlose und Schwerhörige*, Studieneinheit 2/3–6, Tübingen 1982, 87–148.

⁶ *M. Krüger*, in: *Jussen/Kröhnert* (Hg.), *Pädagogik*, 3–26.

⁷ *G.O. Kanter*, in: *U. Bleidick* (Hg.), *Theorie der Behindertenpädagogik* (Handbuch der Sonderpädagogik 1), Berlin 1985, 352f.

oder schriftlich vorgebrachter Form). Folglich wird eine angemessene Teilhabe am Leben der Gesellschaft unterbunden (Behinderung i.e.S.).

Für diesen Personenkreis benutzen wir den Sammelbegriff »Hörgeschädigte«. Bei der Abgrenzung von Gehörlosen, Schwerhörigen und Ertaubten gegeneinander fehlt es in der Fachliteratur an letzter begrifflicher Klarheit. Pädagogisch ist wichtig, daß neben dem Hörvermögen gleichrangig die Sprachfähigkeit zu beachten ist:

– »Gehörlos« ist, wer vor dem Erwerb der Lautsprache sein Gehör verloren hat oder ohne die Fähigkeit geboren wurde, Sprache über das Gehör aufzunehmen.

– »Schwerhörig« ist, wer seit der Geburt oder zu einem späteren Zeitpunkt einen so gravierenden Hörschaden hat, daß sein Sprachverständnis ohne apparative Hilfe gestört, mit apparativer Hilfe gebessert, jedoch nicht normal ist.

– »Ertaubt« ist, wer bei (fast) intaktem Gehör die Lautsprache erworben hat, das Gehör aber zu einem späteren Zeitpunkt durch Unfall oder Krankheit völlig verlor. (Ertaubte Kinder werden im allgemeinen an Schwerhörigenschulen unterrichtet. Die nachschulisch ertaubten Erwachsenen bleiben hier außer Betracht.)

Angaben zu Statistik⁸ leiden an definitorischen Problemen. Zudem belastet die Integrationsproblematik durch den Begriff der Sonderschulbedürftigkeit die Statistik mit sozialphilosophischen Wertungen. Als Richtwerte seien genannt: 0,08 % der Schüler eines Jahrgangs sind gehörlos, 0,8–1,5 % eines (Einschulungs-)Jahrgangs sind schwerhörig. Da Schwerhörigkeit in jedem Alter erworben werden kann, steigen die Zahlen mit zunehmendem Alter an den Schwerhörigenschulen durch Zugänge aus Regelschulen an. In der quantitativ nicht zu unterschätzenden Grauzone zwischen Schwerhörigenschule und Regelschule ist ein wenig beachtetes gemeindepädagogisches Problem angesiedelt: schwerhörige Konfirmanden, die in der Schule nicht die bei integrativem Unterricht notwendige sonderpädagogische Förderung erfahren haben und auf deren Unterrichtung Pfarrer und Mitarbeiter nicht vorbereitet sind.

4 Integration versus Segregation

Die im vorigen Abschnitt gegebenen Definitionen von gehörlos, schwerhörig und ertaubt bewegen sich auf den Ebenen (a) und (b) des dreigliedrigen Behinderungsbegriffs. Sie setzen Hörverlust und Sprachverständnis zueinander in Beziehung. Auf der Ebene (c) finden die für die Hörgeschädigtenbildung der 80er Jahre kennzeichnenden Konflikte um Integration und manuelle Kommunikation statt.

4.1 Der Integrationsgedanke in der Sonderpädagogik

Der Integrationsgedanke ist heute selbstverständliche Voraussetzung sonderpädagogischer Theoriebildung.⁹ Mit Hilfe integrativer Beschulung soll vermieden werden, daß Kinder mit dauerhaften gesundheitlichen Schäden durch besondere Bildungssysteme frühzeitig gesellschaftlich

⁸ Krüger (s.o. Anm. 6), 37–43.

⁹ Bleidick (Hg.), Theorie.

diskreditiert und isoliert werden. Es ist sicher kein Zufall, daß die wichtigsten Theoretiker des Integrationsgedankens von der Lernbehindertenpädagogik herkommen, deren Schülern am ehesten ein gesellschaftlich induziertes Behindertsein zugeschrieben werden kann. Gehörlose und schwerhörige Schüler aber haben primär eine organische Schädigung. Sie tritt klassen- und schichtübergreifend auf, wird dort aber unterschiedlich bewältigt. So sind in Schwerhörigenschulen Kinder aus unteren Schichten überrepräsentiert.¹⁰ Die Vorkämpfer der Integration findet man hier unter gutbürgerlichen, akademisch gebildeten Eltern, unterstützt von Pädagogen, die man nicht ungeprüft links von der politischen Mitte einordnen sollte. So gewinnt der Integrationsgedanke in der Hörgeschädigtenpädagogik konservative, auf Klassenerhalt bedachte Züge.

4.2 Integration und Segregation in der Hörgeschädigtenpädagogik

Der Integrationsgedanke ist in der Hörgeschädigtenpädagogik unlösbar verknüpft mit der reinen Lautspracherziehung. Denn nur die gründliche und verstehbar gehandhabte Beherrschung der Lautsprache gibt den Schwerhörigen und Gehörlosen die Möglichkeit, sich beruflich und gesellschaftlich anzupassen und voranzukommen. Unter den Vertretern der reinen Lautspracherziehung wiederum sind es die Befürworter eines »muttersprachlichen«, am Spracherwerb des normalsinnigen Kindes orientierten Unterrichts Gehörloser, die dem Integrationsgedanken zu-neigen. Skeptischer verhalten sich die Vertreter des systematischen Sprachaufbaus, deren Unterricht von selektierten lexikalischen und syntaktischen Sprachmitteln ausgeht und die daher die Gehörlosen eher als sprachliche Sondergruppe sehen.¹¹ Die Schwerhörigenpädagogik hingegen orientiert sich am vollsprachlichen Unterricht der Regelschule¹² und ist von daher prinzipiell offen für den Gedanken der Integration.

Dem reinen Lautsprachunterricht und den mit ihm verbundenen Integrationserwartungen trat in den letzten Jahren eine zusehends stärker werdende Gruppe von Gehörlosenfunktionären und -pädagogen entgegen, die für den Einsatz manueller Kommunikationsmittel vom ersten Sprachunterricht an plädieren.

Sie wollen die Lautsprache durch die manuellen Kommunikationsmittel nicht ersetzen (eine prinzipiell denkbare Position!), sondern sprechen von »lautsprachbegleitender Gebärde« (LBG), die normale deutsche Lautsprache Wort für Wort in Gebärden umsetzt und von »Deutscher Gebärdensprache« (DGS), einer in vielen Gebärdendialekten tradierten und noch wenig erforschten Gebärdensprache mit eigener Grammatik, die Gehörlose unter sich benutzen.¹³

10 Krüger (s.o. Anm. 6), 40.

11 Kröhnert, in: Jussen/Kröhnert (Hg.), Pädagogik, 56–60.

12 Ebd., 349–364.

13 S. Prillwitz (Hg.), Die Gebärde in Erziehung und Bildung Gehörloser. Internationaler Kongreß am 9./10. November 1985, Hamburg 1986; vgl. G. Rammel, in: Jussen/Kröhnert (Hg.), Pädagogik, 164–171; von anderen manuellen Hilfsmitteln kann hier abgesehen werden, dazu H. Breiner, in: ebd., 150f.

Förderung der Gebärde bedeutet aber die innere Stärkung der Gehörlosengemeinschaft sowie ihre sprachliche und kulturelle Profilierung innerhalb der von Hörenden dominierten Gesellschaft. Der Minoritätenstatus mit all seiner Problematik¹⁴ wird bewußt angestrebt.

4.3 Sozialphilosophische Voraussetzungen

Der Streit zwischen Vertretern der Integration durch reine Lautspracherziehung auf der einen, der Segregation durch manuelle Kommunikation auf der anderen Seite nimmt historisch gesehen einen Gegensatz wieder auf, der die Gehörlosenpädagogik seit ihren Anfängen begleitet hat.¹⁵ Die bei uns heute geführte Diskussion wird zudem durch Impulse aus den USA bestimmt, ohne daß die deutschen Kontrahenten immer eine hinreichende Kenntnis der Voraussetzungen besitzen, unter denen in den USA gehörlosenpädagogisch gearbeitet wird. In der jetzt geführten Form hat die Debatte zudem eine kaum reflektierte sozialphilosophische und eine anthropologische Dimension, die im Blick auf den Religionsunterricht der theologischen Wertung bedürfen.

Integrationsgedanke und Gebärdensbewegung setzen zwei nicht miteinander zu vereinbarende Gesellschaftsmodelle voraus. Der Integrationsgedanke geht davon aus, daß es eine bestehende oder zu schaffende »integre« Gesellschaft gibt, in der für keine Gruppe die Gefahr besteht, daß sie hinausgedrängt, also desintegriert wird. Im Fall der Gehörlosen und Schwerhörigen unternimmt die Gesellschaft alles in ihrer Macht Stehende, um Bildung und Sozialisation so zu fördern, daß die Hörgeschädigten den Anforderungen dieser Gesellschaft genügen. Diese tendiert zur geschlossenen Gesellschaft, die kommunikative Abweichungen nicht zuläßt. Die Anpassungsleistung erbringen die Schüler, ihre Lehrer und – mit z.T. bewunderungswürdigem Einsatz – die Mütter.

Demgegenüber setzen die Anhänger der manuellen Kommunikation darauf, den Gehörlosen den Status einer sprachlichen Minderheit zu geben, deren Muttersprache die DGS ist, die sich aber nach außen durch Lautsprache und/oder die auch von Hörenden zu erlernende LBG verständigen können. Dies geschieht u.U. durch besonders ausgebildete Gebärdendolmetscher. Das Vorbild der USA mit einer de facto mehrsprachigen Gesellschaft ist unverkennbar. 1975 fiel mir dort ein Faltblatt der Southern Baptists über die Arbeit unter 16 sprachlichen Minderheitsgruppen in die Hand. An vierter Stelle steht »Deaf«. Die Förderung der manuellen Kommunikation setzt somit eine offene, Minderheiten tolerierende Gesellschaft voraus, in der bei den Minderheiten wie bei der Mehrheit Lernbereitschaft vorausgesetzt wird.

4.4 Anthropologische Voraussetzungen

Hinter beiden Denkansätzen werden zugleich unterschiedliche Menschenbilder sichtbar.¹⁶ Für die Vertreter der Integration ist der gehörlose Mensch letztlich ein defizitäres Wesen, dessen Mängel durch konsequente erzieherische Maßnahmen ausgeglichen werden müssen. Demgegenüber

14 G. Cloerkes, Einstellung und Verhalten gegenüber Behinderten, Berlin ³1985, 34–45.

15 Kröhnert (s.o. Anm. 11), 60–62.

16 A.R. Bodenheimer, Taubheit – Die Barriere als Brücke, Villingen-Schwenningen 1978, 114–121 und passim.

sprechen die Vertreter der manuellen Kommunikation dem Gehörlosen ein Recht auf Anderssein zu, das er unter seinesgleichen verwirklichen kann. Sie kritisieren die Befürworter der Integration dahingehend, daß der Gehörlose seine Identität nur in der manuell kommunizierenden Gemeinschaft Gehörloser finden könne, woran ihn fremdbestimmende Integrationsbemühungen hindern.

Weniger deutlich sind die Probleme bei Schwerhörigen und Ertaubten. Da diese Kinder in irgendeiner Weise hören können oder konnten, ist die lautsprachliche Erziehung selbstverständlich. Die Frage nach der Identität des Schwerhörigen wurde erst in den letzten Jahren thematisiert.¹⁷ Schwerhörige Kinder erleben sich als Hörende und werden erst durch pädagogische Maßnahmen wie Hörtraining, Artikulation und Absehungsterricht darauf hingewiesen, daß sie falsch hören und folglich auch falsch sprechen. Es wird daher gesagt, der Schwerhörige »habe« keine Identität, sondern müsse sie in jeder Situation neu gewinnen.

Ertaubte wiederum erleben ihr Leiden als Katastrophe. Sie werden plötzlich zu Nichthörenden und geraten in eine tiefe Identitätskrise.¹⁸ Während man über Verlauf und Bewältigung der Krise bei ertaubten Kindern wenig weiß, läßt sich bei Erwachsenen nach intensiven, mehrwöchigen psychosozialen Rehabilitationsmaßnahmen der Wunsch beobachten, sich in Nachsorgegruppen zusammenzuschließen, die der Bewahrung der neu gewonnenen Identität und psychischen Stabilität dienen. Hier konnte man in den Jahren 1985/88 auch eine intensive Beschäftigung mit lautsprachbegleitenden Gebärden zur Binnenkommunikation beobachten.

5 Religionsunterricht zwischen Integration und Segregation

5.1 Die Ausgangslage

Der Religionsunterricht und z.T. auch der Konfirmandenunterricht findet für hörgeschädigte Kinder in den schulischen Einrichtungen statt. Im Rahmen dieser Einrichtungen wirkt sich der Integrationsgedanke nicht auf den Religionsunterricht aus. Denn auch Schulen, die gezielt integrative Programme betreiben, betreuen diese Kinder außerhalb ihrer eigenen Mauern. Klassen mit methodisch durchgeführtem gebärdlichen Unterricht gibt es bisher nur wenige, und auch sie verzichten nicht auf die Lautsprache. Dennoch erlebt der Religionslehrer praktische, wenn auch wenig reflektierte Begegnungen mit den gegensätzlichen Programmen.

Der seelsorgerlich tätige Religionslehrer oder religionspädagogisch tätige Pfarrer an Gehörlosenschulen erteilt in der Woche seinen Unterricht nach lautsprachlichen Regeln, hält am Wochenende einen Gottesdienst mit

17 *IFHOH* (Hg.), Bewußtheit und Identität der Schwerhörigen. Kongreßbericht - Zweiter internationaler Kongreß der Schwerhörigen Stockholm 24.-28. Juni 1984, Redaktion H. und K. Hartmann, Hamburg 1985.

18 W. Richtberg, Hörbehinderung als psycho-soziales Leiden, Bonn 1980.

LBG und »plaudert« anschließend mit den Gehörlosen in DGS. Denn die erwachsenen Gehörlosen kommunizieren primär über Gebärden. Schwerhörige wiederum finden nach Schulabschluß und Berufsausbildung nur zum kleinen Teil den Weg in die Schwerhörigenvereine. Ihre berufliche, soziale und kirchliche Integration wird stillschweigend vorausgesetzt, ohne von den Tatsachen gedeckt zu sein. Kirchengemeinden bieten mehrheitlich nicht einmal die hörtechnischen Voraussetzungen an, um ihren schwerhörigen Konfirmanden die Teilnahme am Gemeindeleben zu ermöglichen. Die Praktische Theologie, die sich ohnedies mit Behinderten schwertut¹⁹, nimmt die Hörgeschädigten nur partiell in Rollen wie Schüler, Konfirmanden oder Predigthörer wahr, nicht jedoch als Individuen mit einer Lebensgeschichte, zu der Faktoren wie Kirche, Religion und persönlicher Glaube kontinuierlich hinzugehören sollten.

5.2 Integration und Segregation in religionspädagogischer Theorie und Praxis

Bei der Darstellung religionspädagogischer Bemühungen für Hörgeschädigte soll so vorgegangen werden, daß der Gegensatz von Integration und Segregation innerhalb von Theorie und Praxis des Religionsunterrichts selbst greifbar wird. Sodann soll versucht werden, von der Religionspädagogik her das Gegensatzpaar zu kritisieren. Wir führen zu diesem Zweck einige religionspädagogische Konzeptionen der letzten Jahrzehnte vor, die jeweils bestimmte Aspekte der Integrations-/Segregationsproblematik deutlich werden lassen. Um Verwechslungen mit den pädagogischen und gesellschaftlichen Globalforderungen nach der Integration Behinderteter zu vermeiden, sprechen wir von Integrationshorizonten, in denen klar beschreibbare Größen benannt werden können, in die hinein integriert werden soll.

5.2.1 Integrationshorizont: Kirche

Daß Gehörlose und Schwerhörige durch die Taufe Mitglieder der Kirche sind, wurde m.W. in der Kirchengeschichte nie ernsthaft bestritten. Probleme brachen bei der Teilnahme am Abendmahl auf. Exemplarisch seien hier zwei katholische Autoren vorgeführt, die beide Vertreter der strengen lautsprachlichen Erziehung sind.

Für *Johannes Tigges*²⁰ ist unzweifelhaft, daß katholischer Religionsunterricht den jungen Gehörlosen zur Teilnahme am gottesdienstlichen Leben seiner Kirche befähigen soll. Er geht nicht darauf ein, daß Gehörlosengottesdienste schon aus soziologischen Gründen als Sondergottesdienste gehalten werden. Denn auch die gebärdete Messe für den Gehörlosen ist vollwertige Messe, so daß mit der Teilnahme am gottesdienstlichen Leben der Gehörlosen die Integration in das gottesdienstliche Leben der Kirche vollzogen ist. Entsprechendes

19 D. Gewalt, »Praxisfeld Gemeinden« und Behinderte, RKGS 19 (1985) 23–30.

20 J. Tigges, Erster Sachunterricht in der Taubstummenschule; Religionsunterricht, Neue Blätter für Taubstummenebildung 12 (1958) 184–191; vgl. ders., in: Jussen/Kröhnert (Hg.), Pädagogik, 315–319, wo weitere Arbeiten des Autors angeführt sind.

gilt, ohne daß dies jemals ernsthaft diskutiert worden wäre, für den evangelischen Gehörlosengottesdienst und die Kasualien für Gehörlose. Damit ist faktisch die sprachliche Sonderstellung des Gehörlosen anerkannt, und ihm wird mit seiner Besonderheit Teilhabe am Leib Christi (vgl. Röm 12,1–8; 1Kor 12,12–30) zuerkannt. Die Sonderstellung charakterisiert Tigges durch eine Gegenüberstellung des kirchlich Geforderten mit dem pädagogisch Möglichen. Unter Berufung auf ein päpstliches Dekret sieht er sich veranlaßt, katholische Kinder so früh wie möglich zur Kommunion zu führen. Pädagogisch urteilt er, daß die Meßtexte für Gehörlose erst gegen Ende der Schulzeit halbwegs verständlich werden. Er vergleicht die Sprachkompetenz mit einem Mosaik: »Während nun das Mosaik des Hörenden eine Unzahl kleiner und kleinster Steine aufwies, die, in allen Farben schillernd (die Sphäre der Wörter), ein gar prächtig differenziertes Bild ergäben, sähe man auf dem Mosaik des Taubstummen ungefügt große, farblose Steine und, in den ersten Jahren, auch noch manch unbesetzte Stelle. Nun müssen wir auf dem Bereich des Religiösen versuchen, die großen Steine durch kleinere nach und nach . . . zu ersetzen.«²¹ Das gelingt nur durch Festlegung eines unbedingt notwendigen religiösen Minimalwortschatzes, der erarbeitet werden muß. Nicht zu vermitteln ist die Sphäre religiöser Termini, konstituiert durch die Verwendung von gefühlsmäßig besonders hervorgehobenen Synonymen (Haupt für Kopf), Interjektionen (O!, Ach!) und Modulation. Sie können nur durch Mimik, Gestik, Haltung und Raumgestaltung ersetzt werden.²² Tigges schließt²³: »Was unsere kleinen taubstummen Kinder an Sprache verwenden, ist für sie nicht primitiv. . . . Das einfache, durchschaubare Gebet aber wird, trotz der rauhen Stimmen, dem Te Deum des Domchors nicht nachstehen.« Das heißt: Die Gehörlosen sind sprachlich von den Hörenden segregiert, werden aber als vollwertige Christen innerhalb der Kirche anerkannt und somit integriert.

Der Niederländer *Antonius van Uden* gehört zu den international führenden Vertretern der Lautsprachmethode auf muttersprachlicher Basis (die Gebärde setzt er gezielt nur bei sprachlich besonders schwachen Kindern ein). Er hielt 1971 einen Vortrag mit dem Titel »Wie geben wir gehörlosen Kindern eine rechte Unterweisung über Gott?«²⁴. Die Zugehörigkeit des gehörlosen Kindes zur Kirche steht für ihn außer Zweifel. Im Unterschied zu Tigges fragt er jedoch nicht nach den Sprachmitteln, die für die Erarbeitung religiöser Inhalte notwendig sind. Vielmehr ist für ihn Kirche als sozialer Rahmen und gelebte Gemeinschaft der Horizont, in dem religiöse Wahrheiten erfahren werden und in ständiger Anknüpfung an Erlebnisse des Kindes und an seine zunächst lautlichen, später sprachlichen Äußerungen ausgebaut werden. Eine behavioristisch beeinflusste Psycholinguistik verbindet sich bei ihm mit einer ungebrochenen natürlichen Theologie (Zentralstelle: Röm 1,20) zu einem religionspädagogischen Ansatz, der religiöse Inhalte aus dem sozialen Bezugsfeld des Kindes heraus aufbaut. Van Uden weiß, daß auch auf diesem Wege nicht alle Gehörlosen zur vollen (religiösen) Sprachkompetenz gelangen und schließt mit einem Satz von K. Rahner: »Stammeln über Gott ist von größerem Wert als deutliches, genaues Sprechen über seine Schöpfungen.«²⁵ Hier trifft er sich mit seinem Widerpart Tigges. Es wird aber verständlich, daß von diesem optimistischen sprachdidaktischen Ansatz aus die Forderung nach voller schulischer und gesellschaftlicher Integration Gehörloser erhoben wird mit dem stillschweigenden Anspruch, daß der so Geförderte auch seine Identität unter Hörenden finden möge.

5.2.2 Integrationshorizont: Kirche und Gesellschaft

In diesem Abschnitt geht es um die Auswirkungen der Bildungsreform um 1970 und der damit zusammenhängenden religionspädagogischen

21 Tigges, Sachunterricht, 187.

22 Ders., in: *Jussen/Kröhnert* (Hg.), Pädagogik, 316.

23 Ders., Sachunterricht, 191.

24 *DIFF* (Hg.), Studieneinheit 2/3–6, 142–148.

25 Ebd., 148.

Neuansätze auf die Religionspädagogik für Gehörlose und Schwerhörige. Die Relevanz der Fragestellung für unser Thema ist unmittelbar einsehbar, wenn man bedenkt, daß die 1973 als Nachtrag zum Strukturplan für das Bildungswesen verabschiedeten Empfehlungen der Bildungskommission zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher²⁶ mit ihrer Forderung nach integrativer Erziehung bis heute die sonderpädagogische Theoriebildung bestimmen.²⁷ Die unter dem Schlagwort »problemorientierter Religionsunterricht« entwickelten Konzeptionen boten der evangelischen, unreflektiert von den Anforderungen der Evangelischen Unterweisung bestimmten wie der katholischen Religionspädagogik die Möglichkeit, den Dualismus von kirchlichen Anforderungen und pädagogisch Möglichem in religionspädagogisch verantwortbarer Weise zu überwinden oder doch abzumildern.

Die Bildungsreformer sahen die von ihnen gezeichnete gesellschaftliche und schulische Wirklichkeit als im Entstehen begriffen. Entsprechend galt es, den Schüler in seiner gesellschaftlichen und sprachlichen Wirklichkeit abzuholen und ihm die für die Emanzipation von den gegenwärtigen Zuständen notwendigen sozialen und sprachlichen Kompetenzen zu vermitteln. Daran konnte die Schwerhörigenpädagogik unmittelbar anknüpfen.²⁸ So ergab sich ein fruchtbares Gespräch mit der Religionspädagogik der 70er Jahre.²⁹

Für die Gehörlosenpädagogik wies Klaus Schulte alsbald die Grenzen dieses Ansatzes auf.³⁰ Er zeigte, daß der problemorientierte Ansatz ein so hohes sprachliches Niveau und Problembewußtsein verlangte, wie es der Gehörlose nicht mitbrachte. Demgegenüber plädierte er für den Aufbau einer sachlichen und sprachlichen religiösen Kompetenz. Schulte griff mit dieser Forderung auf Erkenntnisse zurück, die er bei der Untersuchung des Verfalls erlernter Sprachgestalten bei gehörlosen Lehrlingen gewonnen hatte.³¹

Damit war die Ebene der soziolinguistischen Reflexion erreicht. Es ging um die Sprache, die der Gehörlose benötigt, um als Christ in dieser Welt leben zu können, somit um ein integratives Anliegen. Der Ansatz verblieb jedoch – dies gilt auch für die Arbeiten des Autors dieser Zeilen – auf einer pragmatisch-technizistischen Ebene. Erarbeitung einer fach- und

26 *Deutscher Bildungsrat*, Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Stuttgart 1974.

27 Bleidick (Hg.), Theorie.

28 D. Gewalt, in: *Arbeitsgemeinschaft Selektivsprache*, Phasengerechte Verkündigung, Villingen 1973, 14–21; ders., in: *Jussen/Kröhnert* (Hg.), Pädagogik, 428–434.

29 D. Gewalt, H. Gloy u. a., Religionsunterricht und Sprachförderung bei Hör-Sprach-Geschädigten, Villingen 1972, 2. erweiterte Auflage 1975; D. Gewalt, Hörsprachgeschädigtenpädagogik und Religionspädagogik. Zu einem notwendigen Dialog, Hörsprachgeschädigtenpädagogik 26 (1972) 21–27.

30 K. Schulte, in: *Gewalt, Gloy u. a.*, Religionsunterricht, 22–34 = *DIFF* (Hg.), Studien-einheit 2/3–6, 124–132.

31 Ders., Zur Frage des Verfalls erlernter Sprachgestalten, (Diss. phil.) Bonn 1963.

sachsprachlichen Kompetenz bedeutete Anpassung an das gesellschaftlich bzw. kirchlich Geforderte, ohne daß der gesellschafts- und kirchenkritische Impetus der Reformbemühungen fruchtbar gemacht wurde, um die religionspädagogischen, seelsorgerlichen und diakonischen Aktivitäten³² für Gehörlose und Schwerhörige einzeln und im Zusammenhang neu zu durchdenken.

Hier kann die neue Frage nach dem Elementaren³³ weiterhelfen, die in der Religionspädagogik für Hörgeschädigte bisher nur am Rande aufgenommen wurde.

Ihre Bedeutung für die religiöse Erziehung behinderter Kinder hat H.-G. Heimbrock³⁴ herausgestellt, indem er auf die Gefahr einer »Restpädagogik« verwies, die Unterrichtsinhalte für Regelschulen nachträglich auf das Niveau behinderter Kinder reduziert. Diese Gefahr bedroht gleichermaßen die Gehörlosen- wie die Schwerhörigenpädagogik. In der Gehörlosenpädagogik ist der Hang zur Reduktion durch das Selektionsprinzip des systematischen Sprachaufbaus vorgegeben. Die Schwerhörigenpädagogik aber verfällt ihr, wenn sie sich nicht der Kriterien bewußt ist, nach denen sie Inhalte aus Lehrplänen der Regelschule auswählt und für den Bedarf schwerhöriger Kinder bearbeitet. Für die Gehörlosenschule hat der neue katholische Grundlagenplan³⁵, der am systematischen Sprachaufbau orientiert ist, diese Gefahr erkannt und darauf hingewiesen, daß Elementarisierung die Orientierung am Fundament des Glaubens meint, die nicht mit Selektion oder Minimalisierung zu verwechseln sei. In wörtlicher Aufnahme einer Formulierung von K.E. Nipkow sucht er »nach elementaren Strukturen des Glaubens, nach elementaren allgemeins menschlichen Erfahrungen und nach elementaren Anfängen dieser Erfahrungen in der Entwicklung des Kindes – unter Beachtung der Entwicklungsverzögerung bei Gehörlosen«.³⁶

Balanciert man aber im Sinne Nipkows die elementaren Strukturen der zu vermittelnden Inhalte und die elementaren allgemein-menschlichen Erfahrungen unter Berücksichtigung der Besonderheiten in der Entwicklung gehörloser und schwerhöriger Kinder aus, so wäre ein fruchtbarer Ansatzpunkt für die weitere religionspädagogische Arbeit gefunden.

Der praktische Niederschlag dieser theoretischen Erweiterungen läßt sich an den in RKGS veröffentlichten Unterrichtsmodellen und Gottesdienstentwürfen ablesen, besonders an den mit dem Namen von Wiltraud Kolodzey verbundenen. Der Ansatz dieser Modelle ist »problemorientiert«, achtet aber auf den Ausbau eines angemessenen religiösen Wortschatzes und erarbeitet biblische Geschichten. Die Gottesdienstentwürfe bieten zudem eher als reine Unterrichtsplanungen die Möglichkeit, Kinder als Mithandelnde in das zu erarbeitende Thema einzubeziehen. So wird das einseitig sprachlich-kognitive zugunsten eines mehrdimensionalen Lernens durchbrochen. Dahinter steht nicht in erster Linie eine

32 Gewalt, in: Jussen/Kröhnert (Hg.), Pädagogik, 309f.

33 H. Schmidt, Religionsdidaktik I, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1982, 209–217.

34 H.-G. Heimbrock, Religiöse Erziehung behinderter Kinder. Ein Literaturbericht, in: JRP 2 (1985), Neukirchen-Vluyn 1986, 144–160.

35 Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Gehörlosenschulen, o.O. 1987, 11f.139–148.

36 Ebd., 11; vgl. K.E. Nipkow, Elementarisierung biblischer Inhalte, in: I. Baldermann, K.E. Nipkow und H. Stock, Bibel und Elementarisierung, Frankfurt/M. 1979, 35–73, hier 72.

pädagogische Theorie. Hörgeschädigte Kinder haben im allgemeinen vor der Einschulung keine religiöse Sozialisation erfahren.³⁷ Der Traditionsabbruch in der Volkskirche wird bei ihnen behinderungsspezifisch im Sinne der Segregation verschärft. So hat der erste Religionsunterricht die Aufgabe, religiöse Themen elementar erlebbar zu machen. Dabei werden auch Gebärden eingesetzt, sofern die Kinder sie benutzen, doch geschieht das in einem umfassenden, polysensorischen, emotional ansprechenden Unterrichtsaufbau. Beim Thema »Schöpfung« in der Unterstufe heißt das: »Um die vorgesehenen Lernziele zu erreichen, sind neben der noch wenig differenzierten Lautsprache (in Laut- und Schriftgestalt) weitere Kommunikationsmittel erforderlich: das Bild (als zu betrachtendes Foto oder als selber zu gestaltende Zeichnung), der Film, die Collage, das Rollenspiel. Zu den Unterrichtsmitteln gehören auch die Dinge der Schöpfung selber: eine Blume, ein Tier, die in die Klasse geholt oder in der Natur beobachtet werden; ein Fluß, ein Berg – Sonne, Wind, ein Gewitter . . . Der Schüler wird angeleitet zum Anschauen, Beobachten, Betasten, Riechen und Schmecken, zu Bewegung und Bewegungswahrnehmung. Es wird seine Fähigkeit genutzt, Erfahrungen auf dem Wege über Imitation [. . .] und über Identifikation [. . .] zu erwerben.«³⁸

An Kolodzeys Beiträgen läßt sich auch zeigen, daß der problemorientierte Ansatz mit seiner Frage nach dem Schüler, seiner Sozialisation und seinen Interessen im individualisierenden Sinne ausgebaut wird. Die gesellschaftlichen Bezüge treten zurück. Dafür zeigt sich in den zitierten Ausführungen eine deutliche Verwandtschaft mit den Anliegen der »Symboldidaktik«.³⁹ In der Hörgeschädigtenpädagogik ist es unumstritten, daß gehörlose und schwerhörige Schüler Schwierigkeiten im Umgang mit Symbolen haben, woraus besonders für den Religionsunterricht Probleme erwachsen. Es gilt also, die sprachlichen Mittel zum Verständnis von Symbolen und symbolträchtigen religiösen Handlungen zu erarbeiten. Geschieht diese Sprachvermittlung rein kognitiv, so bleibt auch das Symbolverständnis auf der kognitiven Ebene. Kolodzey und ihre Mitarbeiter überwinden diese Engführung, so daß sich hier eine Gesprächsmöglichkeit mit der jüngsten Phase der Religionspädagogik ergibt, die bis in die Regelbeschulung hörgeschädigter Kinder hinein von Bedeutung sein könnte.

5.2.3 Integrationshorizont: Religiosität und Glaube

Bei soziologischer Betrachtung können Hörgeschädigte als gesellschaftliche Sondergruppe(n) klassifiziert, geachtet, geduldet oder diffamiert werden. Alle Spielarten zwischen Integration und Segregation sind hier möglich und zu beobachten. Je stärker sich die Betrachtung dem Individuellen zuwendet, desto mehr rückt die Frage nach dem Christsein in den Vordergrund. Religionspädagogisch ist dann zu fragen: Versteht und glaubt ein Hörgeschädigter wie ein Hörender?

37 W. Kolodzey, Das Thema »Schöpfung« in der Unterstufe der Gehörlosenschule. Materialien für die Unterrichtspraxis, RKGS 14 (1982) 7–18, hier 7.

38 Dies., Das Thema »Schöpfung«, ebd., 9.

39 H. Halbfas, Was heißt »Symboldidaktik«?, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 86–94.

Bei quantitativer Betrachtung läßt sich die Frage im Sinn eines soziolinguistischen Modells beantworten. Der Hörende spricht einen nach sozialer Schichtungszugehörigkeit variierenden elaborierten Code. Der Schwerhörige ist in der Sprachaufnahme gestört. Seine Sprache ist daher mit hoher Wahrscheinlichkeit, verglichen mit anderen Gliedern seiner sozialen Schicht, weniger elaboriert bis restringiert. Die Sprache des Gehörlosen hingegen ist eindeutig restringiert bis rudimentär. Da die Sprache die Grenzen der Wirklichkeitserfassung setzt, wäre es logisch, besonders beim von früh auf hochgradig hörgeschädigten Menschen auf ein andersartiges Verstehen und Glauben zu schließen. Diese Feststellung fordert die Zusatzfrage heraus, wie »richtiges« Verstehen und »rechter« Glaube angesichts solcher Sprachunterschiede zu definieren sind. Als Erben hermeneutisch geprägten Theologisierens sind wir in der Gefahr, bildungsbürgerliche Maßstäbe unreflektiert als Norm zu nehmen, somit den faktischen Auszug der Unterschichten aus der Kirche ideologisch rechtfertigend und auch sprachliche Sondergruppen an den Rand und in die Segregation drängend.

Die gründlichste Arbeit zur Erfassung des Glaubens gehörloser und stark schwerhöriger Jugendlichen (im Amerikanischen unter der Bezeichnung »deaf« zusammengefaßt) hat *Anthony Russo*⁴⁰ vorgelegt. Sein Werk beruht auf Interviews mit 155 katholischen Jugendlichen, von denen die Mehrzahl staatliche Gehörlosenschulen besucht hat. Es vereinigt methodisch psychologische, tiefenpsychologische, theologische und religionspädagogische Fragestellungen und ist bis heute im deutschen Sprachraum nicht angemessen rezipiert worden. Das Ergebnis seiner Untersuchung ist, daß der Glaube des Gehörlosen in einer prälogischen, mythischen Bildschicht wurzelt, wie sie im Alten Testament und in anderen Religionen greifbar wird. Russo empfiehlt daher, religiöse Erziehung auf der neutestamentlichen Theologie, besonders dem Markusevangelium zu begründen und die Gehörlosen mit den Subtilitäten der späteren dogmengeschichtlichen Entwicklung zu verschonen. So tritt am Ende eine eigentümlich liberal getönte Theologie hervor, die nicht bruchlos an die tiefenpsychologischen Einsichten des Autors anzuschließen ist und möglicherweise einiges über seine eigenen theologischen Sympathien verrät.

Für unsere Fragestellung aber ist zweierlei von Bedeutung. Der katholische Theologe Russo gewinnt in den vorthnologischen Tiefenschichten einer *anima naturaliter christiana* den Urgrund, auf dem Gehörlose und Hörende als Christen zusammengehören. Hier findet Integration statt. Für die alltäglichen Lebensvollzüge bis hin zu Religionsunterricht und Gottesdienst ist damit zugleich gegeben, daß Hörende und Gehörlose getrennte Wege gehen dürfen. Schulische Institutionen für Gehörlose, die »total communication« als eine Lautsprache und alle manuellen Verständigungsmittel umfassendes Kommunikationssystem sind der selbstverständliche, auf Segregation und den Weg in die kulturell eigenständige »deaf community« angelegte Rahmen, in dem sich Russo bewegt. So

40 *A. Russo*, *The God of the Deaf Adolescent*, New York/Paramus/Toronto 1975; deutsche Kurzfassung: *Ders.*, *Der Gott der gehörlosen Jugendlichen*, in: *R. Wollrab* (Hg.), *Im Auftrag des Internationalen Ökumenischen Arbeitskreises für Taubstummen-seelsorge*, Du hältst das Wort in der Hand, Leipzig 1979, 193–201.

zeigt er mit seiner bohrenden Frage nach dem Glauben des gehörlosen Jugendlichen, wie nahe Integration und Segregation zusammenliegen, daß Segregation in Religionsunterricht und religiösen Lebensvollzügen einer letzten Zusammengehörigkeit von Hörenden und Gehörlosen als »homines religiosi« und Christen nicht entgegensteht.

Diese theologisch wertende Feststellung bedarf indes einer Einschränkung. Russo weist dem religionspsychologisch ansetzenden Religionspädagogen eine Tiefenschicht zu, auf der er Gehörlose und Hörende zueinander in Beziehung setzen und fragen kann, welche positiven Impulse vom Religionsunterricht bei Gehörlosen an den Religionsunterricht bei Hörenden vermittelt werden können.⁴¹ Russos Untersuchung ist geeignet, allzu weitgehende Erwartungen einer gegenüber kognitiver Vermittlung religiöser Inhalte skeptisch gewordenen Religionspädagogik an ein nur scheinbar sprachloses Sondergebiet der eigenen Disziplin zu dämpfen. Symboldidaktiker müssen sich fragen lassen, wie sie den Schritt von den praelogischen und praegeschichtlichen Symbolen in die Geschichtlichkeit der Kommunikation durch Handlungen »ohne Wort« (1Petr 3,1 – hier tritt eine über den Pietismus bis in die jüngste Zeit lebendige theologische Tradition ins Blickfeld) oder Sprechakte vollziehen wollen, ohne in ein esoterisches Abseits zu geraten.⁴² Russos Einsichten warten insofern noch auf ihre Erschließung.

6 Ergebnis

Wir begannen unsere Überlegungen mit Anmerkungen zum Streit um die schulische Integration (hör-)geschädigter Kinder, veränderten aber bei der Darstellung religionspädagogischer Positionen die Perspektive zugunsten der Frage nach integrierenden und segregierenden Momenten in unterschiedlichen Integrationshorizonten. Dieser Zugang führte uns tiefer in die Problematik von Integration und Segregation hinein, als es die globale Forderung nach Integration in die Gesellschaft bzw. Kirche zur Überwindung gesellschaftlicher bzw. kirchlich bedingter Behinderung tun kann. Gesellschaft und Konfessionskirchen sind strukturverwandte Sekundärsysteme.⁴³ Sie bieten gewiß Möglichkeiten, Behinderungen partiell zu überwinden und ein erträgliches Leben trotz organischer Schädigungen zu ermöglichen. Daß dies notwendig durch totale Integration geschehen muß, sollten die voranstehenden Ausführungen gerade fraglich machen. Hörschäden bedingen auch eine objektive Segregation, de-

41 Vgl. H.-G. Heimbrock, *Life without Language? What religious education has to learn from the experience of the hearing-impaired*, *British Journal of Religious Education* 9 (1987) 78–83.

42 F. Rickers, *Religionspädagogik zwischen 1975 und 1985. Erster Teil*, *ThPr* 21 (1986) 343–368, hier 355–359.

43 J. Matthes, *Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie*, II, Reinbek 1969, 123–149.

ren Anerkennung zur Identitätsfindung der Gehörlosen, Schwerhörigen und Ertaubten notwendig ist. Religionspädagogik und die in ihrem Umkreis angesiedelten seelsorgerlichen und diakonischen Maßnahmen haben das zu berücksichtigen, wenn sie nicht die Wirklichkeit des hörgeschädigten Menschen verfehlen wollen. Dabei kann sich die katholische Theologie unbefangen auf eine reiche Tradition natürlicher Theologie stützen und tut dies auch implizit oder explizit. Protestanten hingegen haben nur wenige grundsätzliche oder theologisch vertiefende Beiträge zur Religionspädagogik Hörgeschädigter geliefert. Ihre Aufgabe wäre es, Tauflehre⁴⁴ und Rechtfertigungslehre⁴⁵ dahingehend zu entfalten, daß in der Kirche als Leib Christi überspitzte Forderungen nach Integration und Segregation keinen Platz haben, weil Taufe und Rechtfertigung geschädigte und nichtgeschädigte Menschen zusammenschließen. Herrscht hier theologische Klarheit, so ist für den Religionspädagogen auch die Gefahr gebannt, Integration und Segregation gesellschaftspolitisch und schulorganisatorisch mit ideologischem Ballast zu befrachten. Dann erweist sich die spannungsvolle Zuordnung beider Begriffe als hilfreicher Schlüssel zur religionspädagogischen Theorie und Praxis für Hörgeschädigte.⁴⁶

Dr. Dietfried Gewalt ist Pastor für Schwerhörigen-Seelsorge in Hamburg.

Abstract

The foregoing article wishes to inform religious educators in normal schools about religious instruction at institutions for profoundly deaf children and young people that are hard of hearing. RU is portrayed as an integral part of both special school systems particularly in regard to the problem of and the links with religious education in general.

44 G. Ebeling, Die Wahrheit des Evangeliums. Eine Lesehilfe zum Galaterbrief, Tübingen 1981, 290f.

45 D. Gewalt, Behinderung und Krankheit als Folge von Sünde, PTh 75 (1986) 96–110.

46 Bibliographien zur religiösen Erziehung Hörgeschädigter verzeichnet D. Gewalt in: Jussen/Kröhnert (Hg.), Pädagogik, 313f; die Fortschreibung erfolgt in RKGS 12 (1981) 50–55; 14 (1982) 67–72; 16 (1983) 44–51; 18 (1984) 53–61; 20 (1985) 45–53; 22/23 (1986) 53–59; 24 (1987) 49–53.