

Aus erster Hand.
Gehörlose und Gebärdensprache
in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert

Schlussbericht des Projekts
„Verbot der Gebärdensprache in der Schweiz“
zuhanden des Schweizerischen Gehörlosenbundes (SGB-FSS)

Rebecca Hesse, MA
Martin Lengwiler, Prof. Dr.

Departement Geschichte, Universität Basel

Basel, der 3. April 2017

Inhalt

Vorwort	1
1 Einführung	2
1.1 Fragestellung und Begriffe	5
1.2 Fallbeispiele, Interviewpartner, Archivquellen	7
1.3 Gliederung	9
2 Die europäische Gehörlosenbildung im 18. und 19. Jahrhundert	11
2.1 Die Anfänge der europäischen Gehörlosenbildung	11
2.2 Die Anfänge der institutionalisierten Gehörlosenbildung in Paris	13
2.3 Die Anfänge der institutionalisierten Gehörlosenbildung in Leipzig	16
2.4 Der Methodenstreit im frühen 19. Jahrhundert	18
2.5 Die Anfänge der Gehörlosenbildung in der Schweiz	20
2.6 Vorbehalte gegenüber der Gebärdensprache im 18. und 19. Jahrhundert	23
3 Gehörlosenbildung und Gehörlosenpädagogik im 20. Jahrhundert	30
3.1 Die Entwicklungen im frühen 20. Jahrhundert	30
3.2 Die wachsende Bedeutung der Lautspracherziehung	34
3.3 Aufkommen und Entwicklung der Gebärdenbewegung	40
4 Die Gehörlosenschulen und ihr Umgang mit der Gebärdensprache	45
4.1 Die Gehörlosenschule Zürich	45
4.1.1 Ausbildung in reiner Lautsprache in der ersten Jahrhunderthälfte	45
4.1.2 Der lange Weg zum Methodenwechsel	46
4.1.3 Das LBG-Projekt	51
4.2 Die Sprachheilschule St. Gallen	54
4.2.1 Primat der reinen Lautsprachmethode	54
4.2.2 Gründe für das lange Festhalten an der Lautsprachmethode	55
4.3 Die Gehörlosenschule Montbrillant in Genf	60
4.3.1 Der erste Methodenwechsel um 1900	60
4.3.2 Der zweite Methodenwechsel um 1980	61
4.4 Die Gehörlosenschule <i>Sant'Eugenio</i> in Locarno	67
5 Alltäglicher Umgang mit der Gebärdensprache in den Gehörlosenschulen	71
5.1 Gebärdensprache im lautsprachlichen Unterricht	71
5.1.1 Strafen und Massnahmen gegen die Gebärdensprache im Unterricht	71
5.1.2 Unterrichtsinhalt und Unterrichtsniveau	75
5.1.3 Heimliche Gebärden im Unterricht	78
5.1.4 Schulische Vorbereitung auf die Oberstufe und auf die Berufsschule	80
5.2 Gebärden ausserhalb des lautsprachlichen Unterrichts	81
5.3 Rolle der Gebärden im bilingualen Unterricht (LBG)	82
5.4 Gebärden im (teil)integrierten Unterricht	86
5.5 Einstellung der Gehörlosenschulen gegenüber Gebärdensprache und Gehörlosenkultur	87
5.6 Selbstverständnis der Schülerinnen und Schüler	89

6 Bildungs- und Berufschancen von Gehörlosen	91
6.1 Berufschancen Gehörloser bis 1954	91
6.2 Perspektiven der Berufsausbildung seit den 1960er Jahren	93
6.3 Die Entwicklung der Sekundar- und Tertiärstufe der Gehörlosenbildung.....	95
6.4 Erfahrungsberichte von Gehörlosen	96
6.4.1 Schlecht beraten: Berufsberatung und die Rolle der IV bei der Berufswahl	97
6.4.2 Nur mit Mühe: Erfahrungen in der Berufsschule.....	100
7 Zusammenfassung und Fazit	102
8 Quellen- und Literaturverzeichnis	107
8.1 Ungedruckte Quellen.....	107
8.2 Gedruckte Quellen.....	108
8.3 Sekundärliteratur.....	110
9 Anhang	115
9.1 Leitfäden für die Interviews.....	115

Vorwort

Ohne die Hilfe zahlreicher Mitwirkender, Kolleginnen und Kollegen, ohne die Unterstützung verschiedener Einrichtungen wäre diese Studie nicht zustande gekommen. Sie entstand im Auftrag und mit finanzieller Förderung des Schweizerischen Gehörlosenbunds, dem unser erster Dank gebührt. Weiter danken wir Stéphane Faustinelli und Márta Gerbershagen, die das Projekt umsichtig begleiteten und wertvolle Kontakte herstellten, sowie bei den Mitgliedern des wissenschaftlichen Beirats: Michael Gebhard, Gian Reto Janki und Urs Germann. Auch der Begleitgruppe für die Romandie, bestehend aus Giovanni Palama und Martin Chapuis, sowie unserer Tessiner Begleiterin, Tiziana Jurietti, sind wir für ihre Hilfe bei der Suche nach Interviewpartnern dankbar. In diesen Dank schliessen wir auch Peter Hemmi ein, der bei verschiedenen Interviews die Vermittlung zwischen unserem Forschungsprojekt und den Gesprächspartnerinnen und -partnern übernahm. Ohne die wohlwollende Unterstützung dieser Personen wären wir nicht so weit gekommen.

Ein grosser Dank geht zudem an die Interviewpartnerinnen und -partner, die uns „aus erster Hand“ über ihre Erfahrungen berichteten und die wir mit Rücksicht auf ihren Wunsch auf Anonymität nicht vollständig nennen wollen. Namentlich erwähnen möchten wir Rosmarie Achini, Annemarie Meier, Florian Schmid, Stéphane Beyeler und Marcello Conigliaro. Für den Zugang zu Archivmaterialien und weiteren historischen Quellen sind wir ausserdem dem *Zentrum für Gehör und Sprache* in Zürich (u.a. dem ehemaligen Schuldirektor Jan Keller) und dem *Centre d'éducation de l'ouïe et de la parole de Montbrillant* in Genf (u.a. Isaline Humbert-Droz) zu Dank verpflichtet. Für inhaltliche Inputs danken wir schliesslich verschiedenen Kolleginnen und Kollegen, die uns in verschiedenen Phasen des Projekts beraten haben: Marion Schmidt (Freiburg i.Br.), Matthias Ruoss (Bern), Mirjam Janett (Basel), Florian Rudin (Basel) sowie Vera Blaser (Bern).

Die Autorschaft ist ein Gemeinschaftswerk von Rebecca Hesse und Martin Lengwiler, wenn auch mit unterschiedlichen Anteilen. Rebecca Hesse ist Hauptautorin, hat die Recherchen besorgt und die empirischen Kapitel (2 bis 6) verfasst. Martin Lengwiler hat die Recherchen betreut sowie Einleitung und Schlusswort verfasst. Für die Konzeption und Redaktion der Studie haben wir beide eng zusammengearbeitet.

1 Einführung

Der vorliegende Bericht untersucht die Frage, wie schweizerische Gehörlosenschulen im späten 19. und 20. Jahrhundert mit der Gebärdensprache umgegangen sind. Bis in die 1980er Jahre setzten die meisten Gehörlosenschulen auf einen lautsprachlichen Unterricht.¹ Entsprechend war die Kommunikation in Gebärdensprache unerwünscht, oft ausdrücklich verboten. In welcher Form die Gebärdensprache ausgegrenzt wurde, wie Gehörlose damit umgingen und welche biografischen Folgen diese Marginalisierung für die Betroffenen hatte – dies sind Fragen, denen wir im Folgenden für die Schweiz nachgehen werden.

Gehörlosigkeit und der gesellschaftliche Umgang mit der Gebärdensprache sind vielschichtige Themen. Man kann sie nicht als schwarz-weiß-Geschichte erzählen. Seit der Antike wurden Gehörlose in der westlichen Welt als kranke oder behinderte Menschen behandelt, teilweise wurde die Gehörlosigkeit als körperliche, teilweise als psychische Erkrankung oder Behinderung interpretiert. Diese Vorstellungen haben sich seit der Zeit der Aufklärung weiter verfestigt. Das Menschenbild der Aufklärung beruhte auf einem sprechenden Subjekt, und Sprache hiess für die Aufklärung in erster Linie Lautsprache. Formen der Verständigung, die auf nicht-lautsprachlicher Kommunikation beruhten, wurden schlicht nicht als Sprache anerkannt. Obwohl schon seit dem 18. Jahrhundert Traditionen der Gebärdensprache verbreitet waren, galten Gehörlose deshalb als nicht-sprechende Menschen, als „Taubstumme“.² Sie gerieten im 19. Jahrhundert zunehmend in den Blick pädagogischer, später auch psychiatrischer Bemühungen. In den sogenannten „Taubstummenanstalten“ des 19. Jahrhunderts versuchten Erzieher, den Gehörlosen sprachliche Fähigkeiten beizubringen. Dabei gab es im 19. Jahrhundert über lange Zeit keinen einheitlichen Umgang mit der Gebärdensprache. Teilweise galt sie als ein sinnvolles Kommunikationsmittel. Erst seit den 1880er Jahren setzte sich in den eu-

¹ In der Hörgeschädigtenpädagogik wird die Bezeichnung „Lautsprache“/„lautsprachlich“ in Abgrenzung zur Gebärdensprache verwendet. Sie umfasst sowohl die mündliche als auch die schriftliche Modalität der Sprache.

² Die Termini *Taubstummheit*, *der/die Taubstumme* und *taubstumm* wurden bis ins 20. Jahrhundert als Fachbegriffe auf gehörlose Personen angewandt und auch von den Betroffenen als Selbstbezeichnung verwendet. Diese Begriffe gelten heute jedoch als diskriminierend, da sie durch den Wortbestandteil „stumm“ fälschlicherweise die Unfähigkeit zu kommunizieren implizieren. In dieser Arbeit werden diese Begriffe primär als Quellenbegriffe verwendet. Für die Interpretation und Auswertung der Quellen verwenden wir jedoch die heute gängigen Termini *Gehörlosigkeit* beziehungsweise *der/die Gehörlose* und *gehörlos*.

ropäischen Gehörlosenschulen die Lautsprache als pädagogische Norm schrittweise durch. Im 20. Jahrhundert war der lautsprachliche Unterricht auch in der Schweiz Standard, zumindest bis in die 1970er Jahre. Er wurde im Schulalltag oft mit harschen Methoden durchgesetzt, konnte aber die Gebärdensprache nie ganz aus dem Alltag der Gehörlosen verdrängen.

Ausserhalb der Gehörlosenschulen war die Gebärdensprache über den ganzen Untersuchungszeitraum verbreitet. Viele Gehörlose verstanden sich als Teil einer Gehörlosenkultur, zu der meist auch die Gebärdensprache gehörte. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts bildeten sich in der Schweiz zahlreiche Gehörlosenvereine, etwa auch im Bereich des Gehörlosensports. Diese Vereine wirkten auch identitätsstiftend, wobei die gemeinsame Sprache, die Gebärdensprache, oft ein Kennzeichen der jeweiligen Identität bildete. Sie bildeten eine Plattform für Bildungsanlässe, kulturelle Veranstaltungen oder für sonstwie gesellige Anlässe. Bis ins 20. Jahrhundert lernten die meisten Gehörlosen die Gebärdensprache im Rahmen solcher Vereine, nach Abschluss ihrer Ausbildung an der Gehörlosenschule.³ Im 20. Jahrhundert spielten paradoxerweise auch die Gehörlosenschulen eine zunehmende Rolle in der Vermittlung der Gebärdensprache. Paradoxerweise, weil die Unterdrückung der Gebärdensprache an den Schulen nie absolut war und die Sprache quasi in den Nischen und an den Rändern des Schulbetriebs unter Gehörlosen gepflegt und vermittelt wurde. Viele Gehörlose machten im 20. Jahrhundert ihre ersten Erfahrungen mit der Gebärdensprache genau an jenem Ort, an dem die Sprache oft besonders stark ausgegrenzt war. Seit den 1970er Jahren setzte in der Gehörlosenpädagogik ein allgemeines Umdenken hin zu bilingualen Ansätzen ein, die auf einer Kombination von Laut- und Gebärdensprache beruhen.⁴

Die Gehörlosengeschichte ist seit rund einem Vierteljahrhundert ein international anerkanntes und expandierendes Forschungsfeld.⁵ Wichtige Anstösse lieferten die kritische Behindertengeschichte, die Wissenschafts- und die Sozialgeschichte. Die meisten neueren Studien zur Geschichte der Gehörlosen gründen auf der Annahme, dass der Umgang mit Gehörlosigkeit nicht einfach biologisch bedingt ist, sondern stark vom jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Kontext abhängt. Was eine Gesellschaft unter „Ge-

³ Hohl, Fabienne: Gehörlosenkultur. Gebärdensprachliche Gemeinschaften und die Folgen. Verein zur Unterstützung der Gebärdensprache der Gehörlosen, Informationsheft Nr. 41, Zürich 2004, S. 10–11. Zur Gehörlosenkultur vgl. auch Leonhardt, Anette: Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. 2. Auflage, München 2002, S. 139–140.

⁴ Hohl, S. 3.

⁵ Vgl. etwa die Aktivitäten der *Deaf History International*, www.deafhistoryinternational.com.

hörlosigkeit“ versteht, lässt sich ohne Bezugnahme auf die zeitspezifischen Stigmatisierungen und Pathologisierungen nicht verstehen. Auf dieser Grundlage sind in den letzten Jahren zahlreiche empirische Studien zur Geschichte der Gehörlosen, etwa im angelsächsischen Raum oder in Deutschland, veröffentlicht worden.⁶

Im Vergleich mit diesen internationalen Forschungen ist der Forschungsstand zur schweizerischen Gehörlosengeschichte überschaubar. Hier liegen erst wenige pionierhafte Studien vor. Das wichtigste Überblickswerk ist die Arbeit von Michael Gebhard zur Geschichte der Gehörlosenorganisationen und Gehörlosenschulen im 19. und 20. Jahrhundert. Gebhard legt seinen Fokus auf die Einrichtungen und Akteure in der Deutschschweiz.⁷ Erwähnenswert ist zudem die etwas ältere Studie von Benno Caramore zur Entwicklung der Gehörlosenpädagogik in der Schweiz im 19. Jahrhundert.⁸ Mit einzelnen Einrichtungen beschäftigen sich die Studien von Mirjam Janett (zur Anstalt in Hohenrain, Luzern) und von Rebecca Hesse (zur Anstalt in Riehen, Basel-Stadt).⁹ Wertvoll waren zudem Veröffentlichungen aus dem Umfeld der Gehörlosenbewegung. Dazu gehören insbesondere die Publikationen des *Vereins zur Unterstützung der Gebärdensprache der Gehörlosen* (VUGS), darunter die Schriftenreihe *Arbeiten zur Sprache, Kultur und Geschichte Gehörloser* sowie die *Informationshefte* des VUGS.¹⁰ Zum relevanten schweizerischen Forschungsstand gehören schliesslich die allgemeinen Forschungen zur Geschichte der schweizerischen Sonderpädagogik, etwa die Studie von Carlo Wolfisberg, und die Arbeiten zur schweizerischen Behindertengeschichte, etwa jene von Urs Germann.¹¹

⁶ Exemplarisch: Greenwald, Brian H. and Joseph J. Murray (Hg.): *In Our Own Hands: Essays in Deaf History, 1780–1970*, Washington 2016; Söderfeldt, Ylva: *From pathology to public sphere. The German deaf movement 1848–1914*. Bielefeld 2013; Schmidt, Marion: *Normalization and Abnormal Genes. Heredity Research at the Clarke School for the Deaf, 1930–1950*, in: Brian Greenwald und Joseph J. Murray (Hg.): *In Our Own Hands. Essays in Deaf History 1780–1970*. Washington D.C. 2016, S. 193–210.

⁷ Gebhard, Michael: *Hören lernen – hörbehindert bleiben. Die Geschichte von Gehörlosen- und Schwerhörigenorganisationen in den letzten 200 Jahren*, Baden 2007.

⁸ Caramore, Benno: *Die Gebärdensprache in der schweizerischen Gehörlosenpädagogik des 19. Jahrhunderts*, Hamburg 1988.

⁹ Janett, Mirjam: *Gehörlosigkeit und die Konstruktion von Andersartigkeit. Das Beispiel der Taubstummenanstalt Hohenrain (1847–1942)*, in: *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 66/2, 2016, S. 226–245; Hesse, Rebecca: „Die Tauben macht er hörend und die Sprachlosen redend.“ *Wilhelm Daniel Arnold und die Verbannung der Gebärden aus der Taubstummenanstalt Riehen*, Masterarbeit, Departement Geschichte, Universität Basel, Basel 2015.

¹⁰ Vgl. für eine Übersicht: <http://fzgresearch.org/VUGS.html>.

¹¹ Wolfisberg, Carlo: *Heilpädagogik und Eugenik. Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800–1950)*. Zürich 2002; Germann, Urs: *Integration durch Arbeit: Behindertenpolitik und die Entwicklung des Schweizerischen Sozialstaats 1900–1960*, in:

1.1 Fragestellung und Begriffe

Die folgende Untersuchung beschäftigt sich zwar schwergewichtig mit dem 20. Jahrhundert – insbesondere der zweiten Jahrhunderthälfte, die wir in den Interviews erschliessen konnten. Trotzdem setzt die Studie bereits im 19. Jahrhundert ein. Sowohl die Gehörlosenschulen wie auch die Sonderpädagogik hatten eine lange Geschichte, die bis ins 19. Jahrhundert, teilweise darüber hinaus, zurückreicht und ohne die das 20. Jahrhundert schwer einzuordnen wäre. Empirisch haben wir uns auf vier ausgewählte Anstalten fokussiert. Weil das Schulwesen in der Schweiz föderalistisch organisiert ist und auch die Gehörlosenpädagogik regionale Eigenheiten aufweist, haben wir Gehörlosenschulen aus unterschiedlichen Regionen in die Auswahl der Fallstudien aufgenommen. Die folgenden Kapitel untersuchen den Umgang mit der Gebärdensprache auf drei Ebenen. Erstens fragen wir nach den *fachwissenschaftlichen Gründen* für die Verdrängung der Gebärdensprache in den Schulen. Im Vordergrund steht dabei die Gehörlosenpädagogik. Weshalb hielten pädagogische Expertinnen und Experten bis in die 1990er Jahre an der Lautsprachmethode fest? Dies, obwohl die Erfolge im schulischen Alltag beschränkt waren und schon seit den 1960er Jahren einzelne Fachvertreter für eine Rehabilitierung der Gebärdensprache eintraten? Zu beachten ist auch der Einfluss pädagogischer Einzelfiguren, der im Kleinstaat Schweiz vergleichsweise gross war.

Zweitens untersuchen wir, wie die *Gehörlosenschulen im Schulalltag* mit der Gebärdensprache umgingen. Aufgrund welcher Regeln wurde die Gebärdensprache marginalisiert oder verboten? Wie wurden Zuwiderhandlungen bestraft? Welche Freiräume blieben gleichwohl bestehen, in denen Gehörlose trotz Verboten gebärden konnten? Zudem: Welche Position nahmen die Eltern von Gehörlosen ein? Traten sie für oder gegen die Lautsprachmethode ein? Wurde familienintern ein Austausch über hausgemachte Gebärden toleriert?

Drittens fragen wir nach den langfristigen Folgen, welche die Ausgrenzung der Gebärdensprache auf die Biografien der Gehörlosen hatte. Wie beeinflusste die Marginalisierung der Gebärden ihre Bildungs- und Berufschancen? Wie beurteilen Gehörlose selbst die Auswirkungen der Schulbildung auf die eigene Persönlichkeit? Und: Haben

sich die Berufsaussichten von Gehörlosen seit den 1980er Jahren mit der Rehabilitation der Gebärdensprache verändert?

Vorgängig möchten wir einige begriffliche Erläuterungen vorausschicken. In diesem Forschungsbericht verwenden wir die Begriffe „gehörlos“ und „Gehörlose“/„Gehörloser“ einerseits für Personen, die hörbehindert sind (in der Regel hochgradig schwerhörig oder taub) und die Lautsprache nicht über das Gehör verstehen können. Andererseits bezeichnen wir damit auch Personen, die unabhängig vom Grad ihrer Hörbehinderung vorwiegend in Gebärdensprache kommunizieren und sich der Gehörlosenkultur zugehörig fühlen. „Gehörlos“ wird in diesem Sinne im folgenden Bericht als Sammelbegriff verwendet. Wir folgen damit nicht der international gebräuchlichen, aber historisch oft anachronistischen und soziologisch schwierigen Unterscheidung zwischen den Begriffen „taub“ beziehungsweise „hörbehindert“ für eine Person mit Hörbeeinträchtigung und „gehörlos“ für Angehörige der Gehörlosenkultur.¹²

Im Umgang mit Hörbehinderungen kennt die Gehörlosenpädagogik verschiedene Zugänge. Seit dem späten 19. Jahrhundert dominiert die lautsprachliche Methode, beziehungsweise der orale Ansatz, der sich an der stimmhaft gesprochenen Sprache orientiert. Dieser Ansatz wird heute vor allem bei den verschiedenen Graden von partiellen Hörbehinderungen verwendet. Dem gegenüber steht die Gebärdensprache, eine lautlose Sprache, die auf einer Kombination von Handzeichen, Gesichtsmimik, Körperhaltungen und lautlos gesprochenen Wörtern beruht. Die Gebärdensprache ist heute vor allem im Umgang mit Gehörlosen verbreitet. Wie die Lautsprache kennt auch die Gebärdensprache verschiedene regionale Dialekte. Die Gebärdensprachen verschiedener Länder kann man auch als unterschiedliche Sprachen begreifen, analog den gesprochenen Nationalsprachen, wobei die linguistischen Verwandtschaftsverhältnisse anders sind. Die heutige Gehörlosenpädagogik verwendet schliesslich auch verschiedene sogenannte bilinguale Ansätze, die laut- und gebärdensprachliche Ansätze miteinander kombinieren. Dies ist eine jüngere Tendenz, die sich seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert zunehmend ausgebreitet hat. Die unterschiedliche Auslegung dieses Begriffs ist nicht Diskussionsgrundlage für diese Arbeit. Wir geben keine pädagogische Bewertung zum Begriff der „Bilingualität“ und wir nutzen den Begriff gemäss Eigengebrauch der Schulen oder betroffenen Interviewpartnern.

¹² Diese Unterscheidung entwickelte sich zuerst im amerikanischen Raum, wo der Linguist James Woodward in den 1970er Jahren die entsprechende Unterteilung in deaf und Deaf (für Mitglieder der Gehörlosenkultur) vorschlug.

1.2 Fallbeispiele, Interviewpartner, Archivquellen

Diese Studie untersucht den Umgang mit der Gebärdensprache in einem ganz bestimmten Umfeld: jenem der Gehörlosenschulen in der Schweiz. Die Gehörlosenbildung ist in der Schweiz, wie auch das Bildungswesen insgesamt, föderalistisch organisiert und liegt in der Verantwortung der Kantone und Gemeinden. Je nach Kanton und Sprachregion sind die Verhältnisse unterschiedlich. Zudem verfügt nicht jeder Kanton über eine Gehörlosenschule – die Einrichtungen sind regional zentralisiert. Im 20. Jahrhundert gab es in der Schweiz zwischen 15 und 20 Gehörlosenschulen. Eine Zählung von 1948 kommt auf 17 Schulen (bei damals 25 Kantonen) mit insgesamt 1050 Plätzen, wobei nicht alle belegt sein mussten. Eine spätere Statistik kommt für 1977 auf 16 Schulen mit 940 Plätzen: zehn Schulen für 750 Kinder in der Deutschschweiz, fünf Schulen für 170 Kinder in der Romandie und eine Schule für rund 20 Kinder im Tessin.¹³

Eine Untersuchung aller Gehörlosenschulen in der Schweiz hätte den Rahmen dieser Studie gesprengt. Mit Blick auf die Quellenlage und den Forschungsstand haben wir uns auf vier exemplarische Beispiele beschränkt. Wir haben dabei grössere Einrichtungen aus allen drei Sprachregionen ausgewählt. Untersucht wurden zwei deutschschweizerische Einrichtungen (das kantonale *Zentrum für Gehör und Sprache* in Zürich sowie die private *Sprachheilschule St. Gallen*), eine Einrichtung in der Romandie (die staatliche Gehörlosenschule Montbrillant in Genf, das heutige *Centre pour enfants sourds de Montbrillant*) sowie die einzige Tessiner Schule, die staatliche, jedoch katholisch geführte Gehörlosenschule in Locarno (*Istituto per sordomuti Sant'Eugenio*). In dieser Auswahl sind sowohl staatliche wie auch private Einrichtungen (St. Gallen) sowie konfessionell geprägte Schulen (Locarno) vertreten. Genf und Zürich sind auch deshalb relevant, weil sie zu den ersten Gehörlosenschulen in der Schweiz gehörten, die ab den 1980er Jahren wieder Gebärden in den Unterricht einführten.

Auch wenn nur vier Einrichtungen empirisch untersucht wurden, strebt diese Studie gleichwohl Aussagen auf nationaler Ebene an. Die hier untersuchten Fallbeispiele werden deshalb in einen gesamtschweizerischen Rahmen eingebettet, unter anderem gestützt auf Forschungsergebnisse zu anderen Einrichtungen.

¹³ Gessner, Anna und Ringli, Gottfried: 200 Jahre Gehörlosenbildung in der Schweiz. Darstellung für Gehörlose. Zürich 1977, S. 19f.; Steiger, Emma: Handbuch der Sozialen Arbeit der Schweiz, Bd. 1, Zürich 1948–49, S. 130f.; Steiger, Emma: Handbuch der Sozialen Arbeit der Schweiz, Bd. 2, Zürich 1948–49, S. 455.

Die verwendeten publizierten Quellen umfassen neben Schriften, die sich auf einzelne Schulen beziehen, auch die Fachpublikationen der Gehörlosenpädagogik (u.a. in einschlägigen Zeitschriften) sowie Presseartikel, die wir den thematischen Pressedossiers des *Schweizerischen Sozialarchivs* entnommen haben.¹⁴ Das Anliegen der Studie ist allerdings, nicht nur die Fachdebatten über die Gebärdensprache aufzuarbeiten, sondern auch Einblicke in den alltäglichen Umgang mit gebärdenden Gehörlosen in den Gehörlosenschulen zu eröffnen. Für diese Praxisebene waren wir auf Archivquellen der Einrichtungen und auf Interviews mit Betroffenen und anderen Zeitzeuginnen und Zeitzeugen angewiesen.

Die Quellenlage zu den vier untersuchten Einrichtungen ist allerdings sehr unterschiedlich. Grundsätzlich haben wir sowohl schriftliche Quellen – Archivquellen und publizierte Quellen, etwa Jahresberichte und Jubiläumsschriften –, wie auch mündliche Quellen, vor allem Interviews mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern, vereinzelt auch mit Mitarbeiterinnen der Einrichtungen, benutzt (vgl. Kapitel 8 „Quellen- und Literaturverzeichnis“). Die Zürcher und die St. Galler Schule besitzen umfangreiche Archive, die heute in den kantonalen Staatsarchiven verwahrt sind. Hier war die Überlieferungssituation gut und der Quellenzugang über die Staatsarchive gegeben.¹⁵ Schwieriger war die Archivsituation in Genf und Locarno. Das Genfer Institut verfügt über ein unerschlossenes Archiv, das wir aus arbeitsökonomischen Gründen nur oberflächlich nutzen konnten. Die Schule in Locarno verfügt über kein historisches Archiv; die Akten wurden wahrscheinlich vernichtet. Wir waren deshalb für Genf stärker auf die publizierten Quellen angewiesen, ergänzt durch die Erkenntnisse aus den Interviews. Die Aussagen zur Schule in Locarno beruhen im Wesentlichen auf Interviews, da in diesem Fall praktisch keine schriftlichen Quellen – auch keine publizierten – überliefert sind.

Für die Interviews befragten wir eine exemplarische Gruppe von Gehörlosen und einzelne Gehörlosenlehrerinnen – die Informationen aus diesen Gesprächen stammen quasi aus erster Hand. Insgesamt haben wir mit 14 Gehörlosen (6 Männer, 8 Frauen) Gespräche geführt: je vier von ihnen besuchten die Gehörlosenschulen in Zürich, St. Gallen und Genf, eine jene in Locarno und eine weitere Person wurde im Tessin nach der Schliessung der Gehörlosenschule integriert mit hörenden Kindern geschult. 7 der interviewten Gehörlosen besuchten eine Schule zwischen 1950 und 1980, 7 nach 1980, als

¹⁴ Akte ZA 66.6 * 12: Gehörlose 1945–2006.

¹⁵ StAZH: Ablieferungsnummer 2016/109; StASG: Archiv der Sprachheilschule St. Gallen (1847–2011), Signatur A 451; StASG: Taubstummenanstalt und Sprachheilschule: Diverse Berichte und Rechnungen (1859–), Signatur ZA 483.

die Gebärdensprache oder bilinguale Ansätze im Schulunterricht eine stärkere Rolle zu spielen begannen. Hinzu kam ein Interview mit zwei ehemaligen Lehrerinnen des *Istituto Sant'Eugenio* in Locarno. In Absprache mit den Interviewten haben wir alle Namensangaben anonymisiert. Die anonymisierten Kürzel für die Gesprächspartner und -partnerinnen (z.B. „ZH hE 46–55“) erlauben jedoch Rückschlüsse auf die besuchten Schulen (ZH = Zürich, SG = St. Gallen, GE = Genf, TI = Locarno), den Zeitraum des Schulbesuchs („46–55“ steht für einen Schulbesuch zwischen 1946 und 1955) und die Elternsituation (hE = hörende Eltern, gE = gehörlose Eltern).

Die Interviews dauerten zwischen 60 und 150 Minuten und wurden immer unter Einbezug einer Gebärdensprachdolmetscherin oder eines Gebärdensprachdolmetschers geführt. Um die Anonymität der befragten Personen zu wahren, wurden die Interviews nicht gefilmt; es wurde jeweils die lautsprachliche Verdolmetschung aufgenommen. In der Romandie und im Tessin war jeweils zusätzlich noch eine Dolmetscherin anwesend, die vom Französischen respektive Italienischen ins Deutsche und vice versa gedolmetscht hat. Anschliessend wurde ein detailliertes Exzerpt des Interviews verfasst und der interviewten Person zur Autorisierung zugestellt. Zitate wurden in den Exzerpten als solche aufgeführt und von den interviewten Personen ebenfalls autorisiert.

1.3 Gliederung

Die folgenden Kapitel sind chronologisch gegliedert. Kapitel 2 bietet einen Überblick über die Anfänge und Entwicklung der europäischen Gehörlosenbildung im 18. und 19. Jahrhundert. Beleuchtet werden auch die Debatten in der Schweiz. Kapitel 3 schildert, wie sich die Gehörlosenbildung und die Gehörlosenpädagogik in der Schweiz im Verlauf des 20. Jahrhunderts entwickelt hat, insbesondere was den Umgang mit der Gebärdensprache betrifft. Während die Kapitel 2 und 3 vor allem auf die Ebene des Fachdiskurses zielen, beschäftigen sich die folgenden drei Kapitel (4–6) mit dem praktischen Alltag in den Gehörlosenschulen. Das vierte Kapitel stellt die vier untersuchten Schulen vor und legt dar, welche Regeln die Schulen für den Umgang mit der Gebärdensprache erliessen und wie sich dieser Umgang von restriktiven, verbotsorientierten hin zu liberaleren Ansätzen veränderte. Davon ausgehend untersucht Kapitel 5 die Marginalisierungen und Strafmassnahmen gegen die Gebärdensprache im Schulalltag, innerhalb und ausserhalb des Unterrichts. Das sechste Kapitel fragt schliesslich nach den biografischen Prägungen der Schulpraxis, insbesondere den Bildungs- und Berufschancen von Gehörlosen, die

eine solche Ausbildung absolviert hatten. Kapitel 7 fasst die Ergebnisse der Arbeit zusammen und formuliert ein Fazit. Die Studie endet mit einem Quellen- und Literaturverzeichnis (Kap. 8) und einem Anhang, der die verwendeten Fragebögen umfasst.

2 Die europäische Gehörlosenbildung im 18. und 19. Jahrhundert

2.1 Die Anfänge der europäischen Gehörlosenbildung

Seit der Antike galten Gehörlose als bildungsunfähig. Von Aristoteles ist die Aussage überliefert, dass Bewusstseinsinhalte nur über die Sinnesorgane aufgenommen werden können. Dabei hielt er das Gehör für das wichtigste Organ der Belehrung.¹⁶ Ausserdem war in der Antike die Überzeugung verbreitet, dass die Stummheit mit einer Fehlbildung der Zunge in Zusammenhang stehe. Stummheit wurde also auf die Erkrankung zweier „Organe“ zurückgeführt, was die Bildungsfähigkeit der Gehörlosen ausschloss.¹⁷ Erste Überlieferungen von Bildungsversuchen an Gehörlosen stammen aus dem Mittelalter. Diese wurden in Klöstern durchgeführt. So beispielsweise vom angelsächsischen Bischof Hagulstad (640–721) im Kloster Hexham und von der Äbtissin Scholastica (1451–1504) im Damenstift Gernrode.¹⁸ Als in der Renaissance der direkte Zusammenhang zwischen Gehörlosigkeit und Stummheit erkannt wurde, kamen immer mehr Gelehrte, wie beispielsweise Hieronymus Cardanus (1501–1576), zum Schluss, dass Gehörlose sehr wohl bildungsfähig seien. Cardanus entwickelte zudem eine auf der Schrift basierende Unterrichtsmethode für Gehörlose.¹⁹ Dass Gehörlose in Bildungseinrichtungen betreut wurden, blieb jedoch nach wie vor die Ausnahme.

Systematisch wurden Gehörlose vermutlich erstmals im 16. Jahrhundert in Spanien unterrichtet. Zu der Zeit unterrichtete der Benediktinermönch Pedro Ponce de León (1510–1584) etwa zwölf gehörlose Schüler, unter denen auch einige Mädchen waren und die grösstenteils aus dem spanischen Hochadel stammten. Ponce de León unterrichtete seine Schülerinnen und Schüler über die Schriftsprache und ein Fingeralphabet. Sein oberstes Ziel war es, seinen Schülern das Sprechen beizubringen und sie so auf eine „ihrem Stand gemässe Lebenshaltung und Bildungshöhe“ zu bringen, was ihm nach Quellenberichten auch gelang. Ponce de León bewies damit als Erster, dass es auch spre-

¹⁶ Leonhardt, Anette: Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. 3. Auflage, München 2002, S. 223.

¹⁷ Kröhnert, Otto: Die sprachliche Bildung des Gehörlosen. Weinheim 1966, S. 17.

¹⁸ Leonhardt, S. 225.

¹⁹ Leonhardt, S. 226.

chende und gebildete Gehörlose geben konnte.²⁰ Im ausgehenden 16. und beginnenden 17. Jahrhundert befassten sich mit Manuel Ramirez de Carrión (1579–1652) und Juan Pablo Bonet (1579–1633) noch zwei weitere Spanier mit der Bildung von Gehörlosen. Bonet publizierte das erste Lehrbuch der Gehörlosenpädagogik. Aufgrund des grossen Erfolgs der drei Spanier wurden im 17. Jahrhundert auch in anderen Ländern Europas Versuche unternommen, Gehörlose zu unterrichten, besonders in England, den Niederlanden und dem deutschsprachigen Mitteleuropa.²¹

Eine wichtige Figur in dieser Frühgeschichte der Gehörlosenbildung war der aus der Schweiz stammende Arzt Johann Konrad Ammann (1669–1724). Ammann wanderte nach seinem Medizinstudium in Basel nach Amsterdam aus, wo er sich mit der Bildung von Gehörlosen befasste. Hintergrund war seine Überzeugung, dass Gehörlose medizinisch nicht heilbar seien.²² 1692 erschien sein erstes Buch *Surdus loquens seu methodus qua, qui surdus natus est, loqui discere possit*.²³ Dieses Werk stiess bei zeitgenössischen Gelehrten auf grosses Interesse. 1700 publizierte Ammann eine ausführlichere Darstellung seiner Methode unter dem Titel *Dissertatio de loquela* („Abhandlung über die Sprache“). Darin beschrieb Amman unter anderem, wie Gehörlose und Menschen mit anderen Sprachbehinderungen im Sprechen unterrichtet werden können. Er war davon überzeugt, dass die Lautsprache jedem anderen Zeichensystem überlegen sei. Zudem sei sie, auch wenn sie für die Gehörlosen nicht hörbar sei, dennoch stets sichtbar und fühlbar.²⁴ Daher sei es Gehörlosen möglich, die Lautsprache anhand seiner Lehrmethode zu erlernen. Ammann zählt zu den ersten Gelehrten, die ihre gehörlosen Schüler die Vibrationen der Stimme ertasten liessen und beim Artikulationsunterricht Spiegel als Hilfsmittel benutzten. Er unterrichtete zwar durch Gebärden, jedoch nicht durch ein künstliches Fingeralphabet. Daher wird er oft als der erste Vorläufer der reinen Lautsprachmethode bezeichnet.²⁵

²⁰ Löwe, Armin: Hörgeschädigtenpädagogik international. Geschichte, Länder, Personen, Kongresse: eine Einführung für Eltern, Lehrer und Therapeuten hörgeschädigter Kinder. Heidelberg 1992, S. 25–26.

²¹ Leonhardt, S. 228–229.

²² Medizinischen Untersuchungen und Überlegungen zur Heilung der Gehörlosigkeit gab es jedoch weiterhin. Darauf wird in dieser Arbeit jedoch nicht eingegangen. Für einen Überblick zu diesem Thema vgl. beispielsweise Sutermeister, Eugen: Quellenbuch zur Geschichte des schweizerischen Taubstummenwesens. Ein Nachschlagebuch für Taubstummenerzieher und –freunde. Band 2, Bern 1929, S. 1237–1252.

²³ „Der sprechende Gehörlose oder die Methode, durch die der Taubgeborene sprechen lernen kann.“

²⁴ Löwe, 1992, S. 33.

²⁵ Löwe, 1992, S. 32–33.

Besonders im deutschsprachigen Mitteleuropa und in Frankreich fand Ammann zahlreiche Nachahmer. Die Ausbreitung der Aufklärung im ausgehenden 18. Jahrhundert rückte mit dem Volkserziehungsgedanken die Idee in den Vordergrund, dass auch behinderte Menschen pädagogisch gefördert werden können. Allerdings waren diese neu aufkommenden Schulen meist privat und existierten oft nur wenige Jahre.²⁶

Eine breitere Institutionalisierung der Gehörlosenbildung setzte erst im ausgehenden 18. Jahrhundert ein, mit der Gründung zweier einflussreicher Taubstummenanstalten, jener von Paris im Jahr 1770 und jener in Leipzig 1778.²⁷ Die beiden Anstalten stehen stellvertretend für die beiden wichtigsten Unterrichtsmethoden in der Gehörlosenbildung im 19. Jahrhundert: für die französische und die deutsche Methode. Beide Einrichtungen und die mit ihnen verbundenen pädagogischen Modelle werden deshalb in den folgenden Abschnitten etwas ausführlicher dargestellt.

2.2 Die Anfänge der institutionalisierten Gehörlosenbildung in Paris

Das erste moderne Taubstummeninstitut wurde um 1770 in Paris von Charles-Michel de l'Épée (1712–1789) gegründet.²⁸ Der ehemalige Priester (Abbé) de l'Épée unterrichtete, nachdem er aufgrund seiner freisinnigen Ansichten aus dem Priesteramt entlassen wurde, seit 1760 gehörlose Kinder. Zunächst tat er dies in seiner Wohnung. Erst als die Schülerzahl zu gross wurde, verlegte er seine Schule auf eigene Kosten in ein grösseres Haus am Montmartre. Dort gründete er um 1770 sein Taubstummeninstitut, die spätere *Institution Nationale des Sourds-Muets de Paris*, an das er auch auswärtige Schüler aufnahm. De l'Épée erhielt zwar private Unterstützung für seine Schule, finanzierte jedoch den grössten Teil durch eigene Mittel.²⁹ Staatliche Unterstützung erhielt er ab 1785, später stellte ihm der Staat ein ehemaliges Kloster zur Verfügung.³⁰ De l'Épées Schüler stammten aus allen Volksschichten. Besonders kümmerte er sich jedoch um die gehörlo-

²⁶ Leonhardt, S. 232–233.

²⁷ Denn einerseits waren dies die ersten Taubstummenanstalten, die ihre Gründer überlebten und de l'Épées Taubstummeninstitut war ausserdem auch die erste Taubstummenanstalt, die staatliche Unterstützung erhielt. Vgl. dazu Kröhnert, 1966, S. 29.

²⁸ In der Forschungsliteratur wird sowohl 1770 als auch 1771 als Gründungsjahr angegeben.

²⁹ Schumann, Paul: Geschichte des Taubstummenwesens vom deutschen Standpunkt aus dargestellt, Frankfurt am Main 1940, S. 121.

³⁰ Löwe, 1992, S. 42.

sen Kinder aus den unteren Schichten, die bislang von jeglicher Bildung ausgeschlossen waren.³¹

De l'Épée verfügte anfangs über keine pädagogische Ausbildung und über keinerlei Erfahrung im Unterrichten von Gehörlosen. Er orientierte sich bei der Gestaltung seines Unterrichts stark an den pädagogischen Ideen seines Zeitgenossen Jean-Jacques Rousseau und an den sprachphilosophischen Ideen René Descartes'. Ganz im Sinn von Rousseaus pädagogischen Prinzipien wollte de l'Épée den Unterricht seiner gehörlosen Schüler „naturgemäss“ gestalten und ihn ganz auf die Fähigkeiten und Kräfte der Gehörlosen abstimmen.³² Auf der Suche nach einer geeigneten Unterrichtsmethode kam de l'Épée daher zum Schluss, die Gebärdensprache zu verwenden, da sie den Gehörlosen quasi natürlich gegeben war.³³

Von Descartes übernahm de l'Épée die Überzeugung, dass die Sprache ein Zeichensystem sei, das ausserhalb der menschlichen Vernunft existiere und logisch und gesetzmässig strukturiert sei.³⁴ De l'Épée sah daher aus pädagogischer Sicht kein Problem darin, die Gehörlosen in der Gebärdensprache zu unterrichten, denn zwischen Denken und Sprache bestand für ihn kein innerer Zusammenhang. Die Sprache sah er vielmehr als das dem Denken untergeordnete Instrument an, das zur Aufgabe hatte, das Gedachte zum Ausdruck zu bringen. Die Gebärde hatte demzufolge also denselben Wert wie die Schrift oder die Lautsprache. Mit seiner Unterrichtsmethode, in der er die Pädagogik Rousseaus mit der Sprachphilosophie Descartes' vereinbarte, wurde de l'Épée sowohl der sprachphilosophischen Lehrmeinung seiner Zeit, als auch dem Ruf nach „naturgemässer Erziehung“ gerecht.³⁵

De l'Épées Unterrichtsziele waren, die gehörlosen Kinder zu guten Christen zu erziehen und ihnen die französische Schriftsprache und handwerkliche Fähigkeiten beizubringen, die ihnen den Einstieg in einen Beruf ermöglichten.³⁶ Er wollte seine Schüler damit zu gläubigen und nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft erziehen. Seine Unterrichtsmethode basierte auf der Gebärdensprache, einem Handalphabet und auf der Schrift. Während seiner Lehrtätigkeit entwickelte er eine eigene Gebärdensprache, in

³¹ Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise: Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung, München 2008, S. 35.

³² Kröhnert, 1966, S. 30.

De l'Épée handelte wohl aber nicht im Sinne Rousseaus selbst, der sich gegen die Erziehung von Behinderten ausgesprochen hatte. Vgl. dazu Ellger-Rüttgardt, S. 31–32.

³³ Ellger-Rüttgardt, S. 31.

³⁴ Kröhnert, 1966, S. 29 und Schumann, 1940, S. 123.

³⁵ Ellger-Rüttgardt, S. 32.

³⁶ Caramore, S. 17.

der er jedem Begriff und sämtlichen grammatischen Strukturen eigene Zeichen zuwies.³⁷ De l'Épée wollte den Schülern das Erlernen der beiden Sprachen durch eine vergleichbare Syntax erleichtern und passte daher die Gebärdensprache stark der französischen Schriftsprache an. Die Gebärden übernahmen die grammatischen Strukturen der Schriftsprache.³⁸ Allerdings war er überzeugt, dass die Gehörlosen niemals in der Lage sein würden, ihre eigenen Gedanken unmittelbar in schriftlicher Form wiederzugeben, sondern immer nur als eine Übersetzung aus der Gebärdensprache, da sie nicht in der Schriftsprache dachten.³⁹ So schrieb er seinem Schüler Abbé Sicard:

„Hoffen Sie nicht, dass es die Taubstummen jemals dahin bringen werden, ihre Gedanken schriftlich wiederzugeben. Unsere Sprache ist nicht ihre Sprache. Ihre Sprache ist die der Zeichen. Seien Sie zufrieden, wenn sie unsere Sprache in die ihre übersetzen können, wie wir Fremdsprachen übersetzten, während wir doch in diesen Sprachen weder denken noch uns aussprechen. – Sie wollen Schriftsteller aus ihnen machen, während unsere Methode nicht mehr aus ihnen machen kann als Kopisten.“⁴⁰

Dennoch war de l'Épée davon überzeugt, dass die Gehörlosen durch das Erlernen der Schriftsprache in den Besitz einer kultivierten Sprache kommen konnten. Durch diese wollte er sie zum logischen Denken bringen.⁴¹

Die Lautsprache hingegen trat in de l'Épées Unterricht stark zurück. Er hielt es zwar für möglich und erstrebenswert, dass sich Gehörlose die Lautsprache aneigneten. Vier Lektionen reichten ihm dazu allerdings völlig aus. Die Zeit war ihm zu kostbar, um sie dem, wie er es beschrieb, „mechanischen, geistlosen, ja direkt geisttötenden“ Lernen zu widmen. Er hielt es für unsinnig, Menschen „mit einer vernünftigen Seele (...) zwölf bis fünfzehn Monate als Papageien zu behandeln“.⁴² Zudem erschien ihm die Lautsprache als ein durchaus entbehrliches Kommunikationsmittel, da er sich mit seinen Schülern ja auch über Gebärden verständigen konnte.⁴³ Trotzdem brachten es einige seiner Schüler zu beachtlichen lautsprachlichen Leistungen. Sie waren in der Lage, Texte vorzulesen, Reden zu halten und konnten gewisse eingeübte Gesprächsfloskeln wiederge-

³⁷ Gemäss Caramore tat er dies, da er immer grössere Schwierigkeiten hatte, die sich rasch weiterentwickelnde Gebärdensprache seiner Schüler zu verstehen. Auf diese Weise versuchte er weiterhin die Kontrolle über „seine“ Gebärdensprache zu behalten. Vgl. Caramore, S. 18.

³⁸ Caramore, S. 18.

³⁹ Kröhnert, 1966, S. 35.

⁴⁰ De l'Épée zitiert nach Schumann, 1940, S. 125–126.

⁴¹ Schumann, 1940, S. 128.

⁴² Zitiert nach Schumann, 1940, S. 126.

⁴³ Löwe, 1992, S. 44.

ben. Allerdings haben sich seine Schüler kaum spontan lautsprachlich geäußert, sondern sich in der Regel der Gebärdensprache bedient.⁴⁴

De l'Épée war der erste Taubstummepädagoge, dessen Schule staatlich anerkannt wurde, und generell einer der ersten, der sich vollzeitlich mit dem Gehörlosenunterricht beschäftigt hat.⁴⁵ Er veröffentlichte diverse Schriften über seine Methode, die sich rasch verbreiteten und so die Entwicklung der Gehörlosenbildung in vielen europäischen Ländern und in Nordamerika prägten.⁴⁶ De l'Épées Taubstummeneinstitut wurde nach seinem Tod von seinem Schüler Abbé Sicard (1742–1822) weitergeführt. Auch Sicard unterrichtete seine Schüler vorwiegend in der Gebärdensprache. Im Unterschied zu de l'Épée legte Sicard jedoch mehr Wert darauf, die Gehörlosen schreiben und lesen lernen zu lassen, damit diese sich besser mit ihrer Umwelt verständigen konnten.⁴⁷ De l'Épées Methode, weiterentwickelt durch Sicard, wurde später als französische Methode bekannt.

2.3 Die Anfänge der institutionalisierten Gehörlosenbildung in Leipzig

Das zweite wegweisende Taubstummeneinstitut wurde 1778 durch Kurfürst Friedrich August III. von Sachsen in Leipzig gegründet. Erster Leiter des Instituts war Samuel Heinicke (1727–1790).⁴⁸ Heinicke war schon vor dieser Anstellung als privater Taubstummenlehrer in Eppendorf bei Hamburg tätig gewesen. Beeinflusst von den Ideen der Aufklärung und des Philantropismus war er von der Überlegenheit der lautsprachlichen Unterrichtsmethode überzeugt. Bereits in Eppendorf verfasste er dazu erste wissenschaftliche Aufsätze.⁴⁹ Heinicke war stets bemüht, seine Arbeit und Arbeitserfolge zu veröffentlichen und so die einflussreichen zeitgenössischen Gelehrten auf sich aufmerksam zu machen und seine Unterrichtserfolge zur Diskussion zu stellen. Auf diese Weise wurde auch der Sächsische Kurfürst auf Heinicke aufmerksam, der ihn 1778 als ersten Leiter an sein neu eröffnetes *Kursächsisches Institut für Stumme und andere mit Sprachgebrechen behaftete Personen* berief.⁵⁰ 1778 zog Heinicke mit neun gehörlosen Schülern

⁴⁴ Schumann, 1940, S. 126.

⁴⁵ Kröhnert, 1966, S. 36.

⁴⁶ Löwe, 1992, S. 43.

⁴⁷ Löwe, 1992, S. 44–45.

⁴⁸ Leonhardt, S. 235.

⁴⁹ Ellger-Rüttgardt, S. 51–52.

⁵⁰ Kröhnert, 1966, S. 42.

nach Leipzig in das erste deutsche Taubstummeninstitut ein.⁵¹ Das Besondere an der Leipziger Anstalt war, dass sie arme Kinder unentgeltlich aufnahm.⁵² Zudem schrieb die Einrichtung staatliche Stipendien für Lehrer aus, welche die Methoden für den Gehörlosenunterricht erlernen wollten.⁵³

Heinicke verfolgte zwei Unterrichtsziele. Da er pietistisch geprägt war, lag ihm einerseits viel daran, seine Schüler „zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit“ zu führen.⁵⁴ Andererseits war Heinicke auch ein Kind der Aufklärung und setzte sich das Ziel, seine gehörlosen Schüler zu vernünftigen, geistig mündigen und selbständigen Gesellschaftsmitgliedern zu erziehen.⁵⁵ Basierend auf Herder war auch Heinicke der Ansicht, dass Lautsprache und Denken eine untrennbare Einheit bildeten, wobei er der Sprache eine konstitutive Rolle für das Denken zuschrieb. Heinicke war folglich davon überzeugt, dass die Gehörlosen nur durch die Lautsprache richtig unterrichtet werden konnten. Nur so konnten sie die Welt verstehen und erfassen. Sie sollten die Lautsprache nicht nur sprechen können, sondern durch sie auch denken lernen.⁵⁶

Heinicke vertrat die Position, dass Gehörlose ihren fehlenden Sinn durch einen anderen Sinn ersetzen müssten. Diesen Gedanken nutzt er auch für seine Didaktik. Er brachte im Unterricht die einzelnen Vokale mit bestimmten Flüssigkeiten und Geschmäckern in Verbindung, um die Sprache so im Gedächtnis der Gehörlosen zu verankern.⁵⁷ Die Erkenntnis, die artikulierten Laute durch den Geschmackssinn zu festigen, hielt er in einer achtseitigen Schrift, dem *Arcanum*, fest.⁵⁸ Die Schrift blieb lange unveröffentlicht, da Heinicke stets in finanziellen Nöten war und hoffte, das *Arcanum* einst gewinnbringend publizieren zu können. Dies gelang ihm jedoch bis zu seinem Tod nicht. Danach geriet das *Arcanum* in Vergessenheit, da sich weder seine Witwe, die das Institut weiterleitete, noch einer seiner Lehrer weiter mit dieser Methode beschäftigte.⁵⁹

Die These, den fehlenden Gehörsinn durch einen anderen Sinn zu ersetzen, blieb jedoch einflussreich.⁶⁰ Ähnlich wie Ammann machte auch Heinicke die Tast- und Bewe-

⁵¹ Ellger-Rüttgardt, S. 50.

⁵² Ellger-Rüttgardt, S. 53.

⁵³ Leonhardt, S. 235.

⁵⁴ Kröhnert, Otto: Geschichte. In: Heribert Jussen und Otto Kröhnert (Hg.): Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen, Berlin 1982, S. 47–77. 1982, S. 53.

⁵⁵ Kröhnert, 1982, S. 53.

⁵⁶ Leonhardt, S. 235.

⁵⁷ Leonhardt, S. 235.

⁵⁸ Leonhardt, S. 235–236.

⁵⁹ Leonhardt, S. 236.

⁶⁰ Kröhnert, 1966, S. 46.

gungsempfindungen, mit denen die Gehörlosen ihre Laute fühlen konnten, zu einem fixen Bestandteil des Sprachunterrichts. Ausserdem erarbeitete er eigene Artikulationsmethoden und erfand „Sprachmaschinen“, wie zum Beispiel eine künstliche Gurgel, die den Schülern die zu erlernenden Sprechbewegungen demonstrieren sollten.⁶¹ Heinicke legte zudem grossen Wert auf den Sprachinhalt. Er wollte den Schülern die Worte nicht bloss mechanisch beibringen, sondern auch deren Bedeutungen vermitteln. Nur auf diese Weise hielt er Gehörlose für befähigt, in der Lautsprache denken zu lernen. Heinicke war überzeugt davon, dass die Gehörlosen zu gleichen intellektuellen Leistungen fähig waren wie die Hörenden.⁶² Auch er benutzte Gebärden in seinem Unterricht, besonders dann, wenn es darum ging, Neues zu erklären. Dem Lippenlesen mass er allerdings keine grosse Beachtung bei. Er ging vielmehr davon aus, dass die Gehörlosen diese Fähigkeit mit der Zeit von selbst erlernten.⁶³

Durch die Etablierung der Taubstummeninstitute in Paris und Leipzig war der Durchbruch für die institutionalisierte Bildung und Erziehung Gehörloser geschaffen. Dank der regen internationalen Kommunikation breitete sich die Idee der Gehörlosenausbildung und die damit verbundenen Methoden in europäischen Gelehrtenkreisen rasch aus. Parallel dazu wurden zahlreiche neue Taubstummenanstalten gegründet.⁶⁴ Die Bildung taubstummer Menschen war nun nicht mehr nur der Initiative einzelner Personen überlassen.⁶⁵ Gleichwohl kam nach wie vor nur ein verschwindend kleiner Teil aller Gehörlosen in den Genuss von Bildung und Erziehung.

2.4 Der Methodenstreit im frühen 19. Jahrhundert

De l'Épée und Heinicke haben durch ihre jeweiligen Unterrichtsmethoden grundlegende Konzeptionen für die Erziehung und Bildung von Gehörlosen entwickelt. Allerdings waren die beiden Taubstummenpädagogen jeweils derart von der Überlegenheit ihrer eigenen Lehrmethode überzeugt, dass sie darüber in einen Methodenstreit verfielen. Diesen trugen sie 1781–1782 in fünf Briefen zunächst untereinander aus.⁶⁶ Als dies zu keinem zufriedenstellenden Ergebnis führte, legte de l'Épée diesen Briefwechsel verschie-

⁶¹ Kröhnert, 1966, S. 46–47.

⁶² Kröhnert, 1966, S. 47.

⁶³ Kröhnert, 1966, S. 51.

⁶⁴ Ellger-Rüttgardt, S. 61–62 und Leonhardt, S. 237.

⁶⁵ Kröhnert, 1982, S. 49.

⁶⁶ Die Briefe sind zu finden in Schumann, Georg und Schumann, Paul (Hg.): Samuel Heinickes gesammelte Schriften, Leipzig 1912, S. 104–155.

denen Akademien zur Beurteilung vor. Während sich die meisten der Angefragten zurückhaltend verhielten, sprachen sich die Gelehrten aus Zürich für de l'Épées Methode aus.⁶⁷ Nicht zuletzt dank diesem Beschluss konnte die französische Methode für längere Zeit die Vormachtstellung an den europäischen und nordamerikanischen Taubstummenanstalten einnehmen.⁶⁸ Besonders bedeutsam für den Methodenstreit war die Tatsache, dass sich durch ihn erstmals auch die Öffentlichkeit für die Bildung der Gehörlosen interessierte.⁶⁹

Die beiden Methoden wurden jedoch erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu unversöhnlichen Gegensätzen stilisiert.⁷⁰ Auch die Bezeichnungen „deutsche Methode“ und „französische Methode“ setzten sich erst seit den 1830er Jahren durch und behaupteten sich bis zum Ende des Ersten Weltkriegs.⁷¹ Im frühen 19. Jahrhundert waren die Fronten nicht eindeutig. Wie erwähnt lehnten weder de l'Épée noch Heinicke das jeweils andere methodische Verfahren völlig ab. So lernten einige von de l'Épées Schülerinnen und Schülern zu sprechen und Heinicke verwendete in seinem Unterricht auch Gebärden.⁷²

Die im 19. Jahrhundert neu gegründeten Taubstummenanstalten orientierten sich in ihrer Unterrichtsmethode jeweils entweder an Paris oder Leipzig. Die Gebärdensprachmethode de l'Épées war anfangs beliebter. Häufig stellten Taubstummenanstalten auch besonders begabte ehemalige Schüler als Taubstummenlehrer ein.⁷³ In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts setzte sich die deutsche Methode zunehmend durch, zunächst in den deutschsprachigen, später auch in weiteren Ländern Europas.⁷⁴ Dafür gibt es zwei Gründe. Zum einen trug die Verbreitung von Pestalozzis Elementarmethode dazu bei, dass die Taubstummenpädagogen die Lautsprachmethode als Instrument nutzten, um die Gehörlosen wieder in die hörende und sprechende Gesellschaft einzuglie-

⁶⁷ Diese waren über Pfarrer Heinrich Keller aus Schlieren angefragt worden, in dieser Sache zu urteilen, denn er war ein Schüler de l'Épées, der selbst in seinem Pfarrhaus in Schlieren gehörlose Kinder nach de l'Épées Methode unterrichtete. Vgl. dazu Ernst, Ulrich: Der Streit zwischen den Taubstummenlehrern Epée in Paris und Heinicke in Leipzig vor dem Lehrerkonvent des zürcherischen Gymnasiums, 1783. Zürich 1907, S. 12.

⁶⁸ Kröhnert, 1966, S. 53.

⁶⁹ Ernst, S. 23.

⁷⁰ Ellger-Rüttgardt, S. 63.

⁷¹ Löwe, 1992, S. 46.

⁷² Ellger-Rüttgardt, S. 63.

⁷³ Günther, Klaus-B.: Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit. In: Johann Borchert (Hg.): Einführung in die Sonderpädagogik, München 2007, S. 88–109, S. 90.

⁷⁴ Leonhardt, S. 237–238.

dern.⁷⁵ Zum anderen verhalf die sogenannte *Verallgemeinerungsbewegung* der 1830er Jahre der deutschen Methode zu einem verstärkten Einfluss. Vertreter dieser Bewegung wie etwa der Pädagoge Johann Baptist Graser (1766–1841) waren der Ansicht, dass jeder Schullehrer auch Gehörlose unterrichten und daher jede Schule eine Taubstummen- schule sein könne. Dies hatte zur Folge, dass zahlreiche Lehrerseminare sich durch neue Taubstummenanstalten erweiterten. Darin wurden die Seminaristen auf den Unterricht von Gehörlosen vorbereitet. Seit den 1860er Jahren verlor die Bewegung zwar an Bedeutung. Trotzdem wurden viele der neu gegründeten Taubstummenanstalten als selbständige Anstalten weiter betrieben.⁷⁶ Für die deutsche Methode war die *Verallgemeinerungsbewegung* auch deshalb bedeutsam, weil viele der als Taubstummenlehrer ausgebildeten Volksschullehrer keinerlei Gebärden beherrschten und deshalb weiterhin laut- sprachlich unterrichteten. Vor diesem Hintergrund engagierten sich viele Taubstum- menlehrer, die ursprünglich in der Volksschule unterrichtet hatten, entschieden für die deutsche Methode.⁷⁷

2.5 Die Anfänge der Gehörlosenbildung in der Schweiz

Auch in der Schweiz gehen die Anfänge der Gehörlosenbildung ins späte 18. Jahrhundert zurück. Die erste dokumentierte Figur, die gehörlose Kinder pädagogisch unterrichtete, war der Zürcher Pfarrer Heinrich Keller (1728–1802). Er schulte seit 1777 in seinem Pfarrhaus in Schlieren bei Zürich zwei Söhne einer wohlhabenden Zürcher Patrizierfa- milie.⁷⁸ Keller stand zwar in brieflichem Kontakt mit de l'Épée, entwickelte aber eine eigenständige Unterrichtsmethode. Er lehrte seine Schüler nicht nur lesen und schrei- ben, sondern auch von den Lippen ablesen und sprechen. Obwohl dieser Ansatz jenem von Heinicke näher stand als jenem von de l'Épée, finden sich in Kellers Briefen und Schriften keine Hinweise auf einen Austausch mit dem Leipziger Kreis, dafür viel Lob für de l'Épées Leistungen.⁷⁹ 1786 veröffentlichte Keller seinen *Versuch über die beste Lehr-*

⁷⁵ Genaueres über den Einfluss von Pestalozzis Elementarmethode auf die Taubstummenpäd- agogik findet sich in Schiltknecht, Hansruedi: Johann Heinrich Pestalozzi und die Taubstum- menpädagogik, Berlin 1970, S. 87–95.

⁷⁶ Kröhnert, 1982, S. 50.

⁷⁷ Wolff, Sylvia: Vom Taubstummenlehrer zum Gebärdensprachpädagogen. Die Rolle der Gebär- densprache in einer 200-jährigen Professionsgeschichte (Teil II). In: Das Zeichen, 22/79, 2008, S. 188–196, S.188.

⁷⁸ Gessner und Ringli, S. 10.

⁷⁹ Karth, Johannes: Das Taubstummenbildungswesen im XIX. Jahrhundert in den wichtigsten Staaten Europas. Ein Überblick über seine Entwicklung, Breslau 1902, S. 381.

art, *Taubstumme zu unterrichten*, den ersten schweizerischen Lehrgang für den Gehörlosenunterricht.⁸⁰

Weitere Figuren waren für die Frühzeit der schweizerischen Gehörlosenpädagogik wichtig. Zu nennen ist unter anderem Johann Konrad Ulrich (1761–1828), der drei Jahre bei Heinrich Keller als Hilfslehrer arbeitete und von diesem in die Taubstummenpädagogik eingeführt wurde. Danach ging Ulrich nach Paris zu Abbé de l'Épée, dessen Methode er mit derjenigen Kellers zu vereinigen suchte.⁸¹ 1827 eröffnete Ulrich die Taubstummenabteilung an der Blindenanstalt in Zürich. Eine weitere prägende Figur war Ignaz Thomas Scherr (1801–1870), der erste deutsche Taubstummenpädagoge in der Schweiz. Scherr wurde von Ulrich in die Schweiz geholt und war Mitbegründer der Zürcher Anstalt. Ebenfalls zu nennen ist Johann Konrad Näf (1789–1832), einen Anhänger Pestalozzis, der von Ulrich für den Taubstummenunterricht gewonnen wurde. Näf arbeitete früh bei Ulrich, ging später nach Paris, wo er sich bei Abbé Sicard weiterbildete. Nach seiner Rückkehr gründete er 1811 in Yverdon, wo auch Pestalozzi arbeitete, auf dessen Anraten hin die erste Taubstummenanstalt der Schweiz.⁸²

Diese Generation von Pädagogen war in der Schweiz für eine eigentliche Gründungswelle von Taubstummenanstalten verantwortlich. 1822 wurden zwei weitere Anstalten gegründet, eine in Genf, die von einem taubstummer Schüler Sicards geleitet wurde, und eine in Wabern bei Bern, in der ausschliesslich Knaben betreut wurden.⁸³ Danach entstanden in rascher Folge weitere Anstalten, bis 1860 existierten bereits zwölf Einrichtungen (vgl. Tabelle, nächste Seite).

Die Institutionalisierung der Gehörlosenbildung erfolgte in der Schweiz zunächst ausschliesslich unter dem Aspekt der Bildungsfähigkeit. Es wurden vor allem gehörlose Kinder mit intakten kognitiven Fähigkeiten an den Anstalten aufgenommen.⁸⁴ Allerdings liess sich dieses Modell nicht konsequent umsetzen. Einige Taubstummenlehrer fühlten sich aus sittlich-moralischen Gründen verpflichtet, auch „schwachsinnige Taubstumme“ an ihren Anstalten aufzunehmen und zu unterrichten. Erst in der zweiten Hälfte des

⁸⁰ Löwe, 1992, S. 210.

⁸¹ Karth, S. 382.

⁸² Karth, S. 382.

⁸³ Gessner und Ringli, S. 16.

⁸⁴ Bei vielen Kindern war die Unfähigkeit zu Sprechen auf eine geistige Behinderung zurückzuführen. Dennoch wurden auch diese Kinder oft als taubstumm bezeichnet. Auf deren Bedürfnisse waren die Taubstummenanstalten jedoch nicht ausgerichtet.

19. Jahrhunderts wurden besondere Anstalten für eingeschränkt bildungsfähige Kinder geschaffen, so etwa die Anstalt in Bettingen (Basel-Stadt).⁸⁵

Tabelle: Gründungsjahre der ersten schweizerischen Taubstummenanstalten

Jahr	Schulgründung
1811	Yverdon (VD)
1822	Knabenanstalt Wabern (BE)
1822	Genf
1824	Mädchenanstalt Bern
1826	Zürich
1832	Hohenrain (LU)
1833	Riehen (BS)
1836	Aarau (AG)
1837	Zofingen (AG)
1846	St. Gallen
1850	Baden (AG)
1860	Bettingen (BS)

Quelle: Sutermeister 1929, Band 1, S. 295.

An allen schweizerischen Taubstummenanstalten, mit Ausnahme der Anstalten in Yverdon und Genf sowie der Knabenanstalt in Wabern, wurde im Wesentlichen nach der deutschen Methode unterrichtet. Weil es in der Schweiz keine Einrichtung zur Ausbildung von Taubstummenlehrern gab und die deutsche Lehrerausbildung zugleich als vorbildlich galt, wurden viele Deutsche in die Schweiz zu Anstaltsleitern berufen und führten auf diesem Weg auch die Lautsprachmethode in die Schweiz ein.⁸⁶ Die schweizerischen Taubstummenlehrer wiederum erhielten ihre Ausbildung als Teil der Berufspraxis an den schweizerischen Anstalten und übernahmen damit ebenfalls die Lautsprachmethode. Der Fokus auf die Lautsprache verstärkte sich soweit, dass die Gebärdensprache ab den 1860er Jahren zunehmend aus dem Unterricht verbannt wurde.⁸⁷ Dabei spielten die Anstalten in Zürich und Riehen (Basel-Stadt) eine wichtige Rolle. Riehen stand unter der Leitung von Wilhelm Daniel Arnold (1810–1879), Zürich unter jener von Georg Schibel (1807–1900). Beide waren überzeugte Lautsprachvertreter und

⁸⁵ Wolfisberg, S. 52.

⁸⁶ Gebhard, S.44 und Caramore, S. 63–68.

⁸⁷ Gebhard, S. 46.

übten einen nachhaltigen Einfluss auf die Lehrerausbildung und Wissensvermittlung in der Gehörlosenpädagogik des ausgehenden 19. Jahrhunderts aus.⁸⁸

Auch international waren schweizerische Gehörlosenpädagogen, insbesondere Arnold und Schibel, entscheidend daran beteiligt, dass sich die Lautsprachmethode in anderen europäischen Ländern gegenüber konkurrierenden Ansätzen durchsetzte. Arnold und Schibel propagierten eine Unterrichtsform, die auf der reinen Lautsprachmethode begründet war und führten ihre Einrichtungen als Beispiel dafür an, dass dieser Ansatz auch praktisch umsetzbar war. Die internationale Fachwelt zählte im ausgehenden 19. Jahrhundert die Anstalten in Riehen und Zürich zu den weltweit besten Lautsprachschulen.⁸⁹ Arnold war seit den 1860er Jahren eine international bekannte und angesehene Figur in der Gehörlosenbildung, nicht zuletzt durch seine Erfolge in der Anwendung der Lautsprachmethode. Riehen galt als erste Anstalt, in der die reine Lautsprachmethode konsequent durchgeführt wurde. Arnold empfing zahlreiche auswärtige, auch ausländische Taubstummlehrer an seiner Anstalt. Viele Lehrer, die später in der Schweiz oder im Ausland in der Gehörlosenbildung wirkten, erhielten ihre Ausbildung in Riehen.⁹⁰ Obwohl sich Arnold nie schriftlich über seine Unterrichtsmethode äusserte, wurden seine Leistungen von Kollegen wahrgenommen und im *Organ der Taubstummen- und Blinden-Anstalten in Deutschland und den deutschredenden Nachbarländern*, der einschlägigen Fachzeitschrift für den deutschsprachigen Raum, unterstützend diskutiert.⁹¹ Auch Reiseberichte von Berufskollegen äusserten sich begeistert über ihren Aufenthalt in Riehen und trugen zu Arnolds Bekanntheit bei. Besonders hervorzuheben ist der Reisebericht von Georg Jörgensen, einem dänischen Taubstummlehrer aus Kopenhagen, der 1874 in Riehen zu Besuch war und dessen Bericht viel zu Arnolds internationaler Bekanntheit und Anerkennung beisteuerte.⁹²

2.6 Vorbehalte gegenüber der Gebärdensprache im 18. und 19. Jahrhundert

Die Bewegung innerhalb der Gehörlosenpädagogik, die weg von der französischen und hin zur deutschen Methode führte, fand ihren ersten Höhepunkt im zweiten internationalen Taubstummlehrer-Kongress, der im September 1880 in Mailand stattfand. Die

⁸⁸ Wolfisberg, S. 51.

⁸⁹ Löwe, 1992, S. 210.

⁹⁰ Vgl. dazu Kapitel 3.3 und 6. 3.

⁹¹ So beispielsweise Matthias, S. 169–173; Renz, 11, 1876, S. 165–170 und Renz., 11, 1877, S. 193–198; Frese, 8, 1877, S. 137–141 und Frese, 9&10, 1877, S. 157–163.

⁹² Jörgensen, Georg: Zwei deutsche Taubstumm-Anstalten. Ein Reisebericht. Berlin 1875.

in Mailand anwesenden 167 Kongressteilnehmer sprachen sich am Ende des Kongresses dafür aus, dass die reine Lautsprachmethode die beste und einzig richtige Methode für den Gehörlosenunterricht sei. Der Kongress wird deshalb in der Forschung häufig als entscheidender Moment für die Durchsetzung der Lautsprache gedeutet.⁹³ Bei näherer Betrachtung erweist sich der Mailänder Kongress jedoch keineswegs als Wendepunkt in der Geschichte der Gehörlosenbildung. Der Kongress erliess kein Verbot der Gebärdensprachmethode, auch wurden keine international gültigen Standards oder Vorschriften beschlossen. Zudem setzte sich die reine Lautsprachenmethode in verschiedenen Ländern, insbesondere in der Schweiz und Deutschland, bereits vor 1880 durch.⁹⁴ Der Mailänder Kongress wirkte vielmehr als Katalysator eines bereits vorher wirksamen Trends. Die deutsche Methode verbreitete sich nach dem Kongress schneller als in den Jahren zuvor.⁹⁵

Die Annahmen, die dazu führten, dass an vielen der europäischen Taubstummeneinrichtungen im Verlauf des 19. Jahrhunderts immer vehementer gegen den Gebrauch von Gebärden vorgegangen wurde, gründeten vorwiegend in den sprachphilosophischen Diskursen der Aufklärung. Die Aufklärungszeit gilt bezeichnenderweise auch als „Jahrhundert der Sprachdiskussion“, in der innerhalb der Philosophie intensiv über den Zusammenhang zwischen der menschlichen Sprache und dem Denken debattiert wurde.⁹⁶ Philosophen wie Johann Gottfried Herder oder Wilhelm von Humboldt schrieben der Sprache eine konstitutive Rolle für das Denken zu. Andere wie Karl Leonhard Reinhold gingen eher von einer interdependenten Beziehung zwischen Sprache und Denken aus.⁹⁷

⁹³ Vgl. dazu Quandt, Anni: Der Mailänder Kongress und seine Folgen (Teil I). In: *Das Zeichen*, 27/88, 2011, S. 206. Die Anwesenden stammten aus folgenden Ländern: Italien: 87, Frankreich 57, England 9, USA und Kanada 8, Deutschland 2, Schweiz 1, Belgien 1, Schweden 1, Norwegen 1.

⁹⁴ Für einen kurzen, umfassenden Überblick zur deutschen Methode an den schweizerischen Taubstummeneinrichtungen, vgl. Hesse, S. 65–69.

⁹⁵ Quandt, S. 207.

⁹⁶ Für eine überblicksbildende Darstellung der verschiedenen Sprachtheorien der Aufklärung, die sich mit der Rolle der Sprache im menschlichen Erkenntnisprozess befassen, vgl. Hassler, Gerda: *Sprachtheorien der Aufklärung. Zur Rolle der Sprache im Erkenntnisprozess*. Berlin 1984.

⁹⁷ Vgl. Wolff, Sylvia: Spricht etwas gegen die Gebärdensprache? Anmerkungen zum Ursprung oralistischer Fehlannahmen im sprachphilosophischen Diskurs des 18. und 19. Jahrhunderts. In: Eichmann, Hanna et al. (Hg.): *Handbuch Deutsche Gebärdensprache*. Seedorf 2012, S. 458; sowie Cloeren, Hermann J.: Historisch orientierte Sprachphilosophie im 19. Jahrhundert. In: Marcelo Dascal et al. (Hg.): *Sprachphilosophie. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin 1992, S. 146.

Im Rahmen dieser Gelehrtendebatten über die menschliche Sprachentwicklung wurde seit Mitte des 18. Jahrhunderts auch über Gehörlosigkeit und Gebärdensprache diskutiert.⁹⁸ Dabei stiess die Gebärdensprache häufig auf Ablehnung. Der Vernunftbegriff der Aufklärung stand im Widerspruch zu einer Kommunikationsform, die aus lautsprachlicher Sicht als unzugänglich wahrgenommen wurde.⁹⁹ Wolff führt die Ablehnung der Gebärdensprache im aufklärerischen Denken des späten 18. Jahrhunderts auf vier Kritikpunkte und Argumentationslinien zurück:

- „1. Gebärden und Gesten stehen als nonverbale Zeichen am Anfang der Entwicklung menschlicher Sprache und werden durch die Lautsprache abgelöst.
2. Die Gebärdensprache ist ein naturhaftes, keiner Konvention unterworfenenes Kommunikationsmittel.
3. Die Gebärdensprache ist aufgrund ihrer fehlenden Abstraktionsfähigkeit nicht verallgemeinerungsfähig und wegen ihrer Doppeldeutigkeit keine vollkommene Sprache.
4. Der Gebrauch von Gebärden und Gesten führt zu keiner eigenständigen Sprache, da es keine Grammatik für sie gibt.“¹⁰⁰

Ebenfalls gegen die Gebärdensprache wurde angeführt, dass die Sprachfähigkeit – im lautsprachlichen Sinne – ein wesentliches Merkmal sei, durch das sich der Mensch vom Tier unterscheide.¹⁰¹

Die deutschsprachige Sprachphilosophie hatte vor diesem Hintergrund ein ambivalentes Verhältnis zur Gehörlosigkeit. Grundsätzlich galten Gehörlose als bildungsfähige Menschen. Die Gebärdensprache wurde jedoch kritisch bewertet. Die Mehrheit der Stimmen folgte der Ansicht von Herder, wonach eine erfolgreiche Bildung nur über die Lautsprache möglich sei:

„Wenn also Erziehung unsern Geist bilden soll, so lerne der Zögling sprechend denken. Seinen Lippen werde das Schloss entnommen, das ihm die Seele verschliesst; sonst wird es ein Verhältniss verworrener, roher, moderner Gedanken. [...] Um aber sprechen zu lernen, muss man hören können und hören dürfen.“¹⁰²

Herders Annahmen wurden unter anderem von Wilhelm von Humboldt aufgenommen und weiter verbreitet. Der Ansatz blieb auch in den nächsten Jahrzehnten im deutsch-

⁹⁸ Wolff, 2012, S. 458.

⁹⁹ Wolff, 2012, S. 462.

¹⁰⁰ Wolff, 2012, S. 455–456. Diese Annahmen stammen jedoch alle von Philosophen, die der Gebärdensprache selbst nicht mächtig waren und basieren daher meist auf reinen Gedankenexperimenten. Vgl dazu Wolff, 2012, S. 457.

¹⁰¹ Wolff, 2012, S. 461.

¹⁰² Herder zitiert nach Wolff, 2012, S. 464.

sprachigen Raum bestimmend.¹⁰³ Auch in Frankreich finden sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts immer mehr Taubstummepädagogen, die von der Überlegenheit der reinen Lautsprachmethode überzeugt waren.¹⁰⁴

Die Idee eines Primats der Lautsprache verbreitete sich auch in der Schweiz. Die pädagogischen Debatten waren auch hier von den erwähnten Kritikpunkten an der Gebärdensprache geprägt. 1830 schrieb beispielsweise Ignaz Thomas Scherr, der als Leiter der *Taubstummenanstalt Zürich* zu den ersten Gebärdensprachgegnern in der Schweiz gehörte:

„Dieser Gebärdensprache fehlen alle jene Beziehungen welche wir durch Flexion der Begriffswörter, Syntax und Logik der Sätze bezeichnen. Es erfolgt daher ein unbestimmtes Aneinanderreihen der Begriffe, wodurch uns die allergewöhnlichsten angedeutet werden mögen, und auch dies nur gegen Personen, die genau den Vorgang, die Sache oder Angelegenheit kennen, welche die Gebärden eben verhandeln wollen. Auch der vertraute Kreis [Gehörlose, die der Gebärdensprache mächtig sind, A.d.V.] ist nicht im Stande, in dieser Sprache vom Uebersinnlichen zu sprechen und die weniger Bekannten verstehen nicht einmal die Bezeichnung der gewöhnlichsten Dinge.“¹⁰⁵

Scherr war davon überzeugt, dass mit Gebärden nur dargestellt werden konnte „was sichtbare Handlungen bezeichnet und durch Bewegung kenntlich nachzuahmen ist“, Abstraktes jedoch nicht.¹⁰⁶ Er sprach sich insbesondere gegen die künstliche, von Gehörlosenpädagogen entwickelte Gebärdensprache aus, die an den französischen Taubstummenanstalten im Unterricht angewendet wurde. Gehörlose, die mittels künstlicher Gebärden unterrichtet wurden, erhielten seiner Ansicht nach keinen Anreiz für die Erlernung der Lautsprache, da durch die Gebärdensprache ihr Kommunikationsverlangen vollkommen befriedigt sei.¹⁰⁷ Ausserdem seien die künstlichen Gebärden ausserhalb der Anstalten im Verkehr mit anderen Menschen nicht verwendbar. Scherr folgerte daraus, dass es Pflicht der Anstalten sei, gegen die Gebärden anzukämpfen, sobald die gehörlosen Kinder sich minimal in der Lautsprache ausdrücken konnten.¹⁰⁸

Eine weitere exemplarische Figur für die Kritik an der Gebärdensprache war Ulrich Karl Schöttle (1813–1886), Leiter der Berner Mädchenanstalt, der Mitte des 19. Jahrhunderts im *Organ der Taubstummen- und Blinden-Anstalten in Deutschland und*

¹⁰³ Wolff, 2012, S. 464.

¹⁰⁴ Vgl. dazu Karth, S. 247–256.

¹⁰⁵ Scherr zitiert nach Sutermeister, Band 1, S. 355.

¹⁰⁶ Sutermeister, Band 1, S. 355.

¹⁰⁷ Sutermeister, Band 1, S. 355.

¹⁰⁸ Sutermeister, Band 1, S. 355.

den deutschredenden Nachbarländern ebenfalls eine sprachphilosophische Kritik an den Gebärden formulierte:

„Die Gebärdensprache entbehrt jedes logisch formellen Charakters. Sie ist nicht im Stande, Substantives als Substantives, Prädikatives als Prädikatives zu bezeichnen oder ihren Bestandteilen den Ausdruck zu geben, was einer der wesentlichsten und wichtigsten Vorzüge der Wortsprache ist. Die Aufgabe, welche die Wortsprache zu erfüllen hat, kann die gesamte Gebärdensprache (die natürliche und die künstliche) in keiner Weise nachkommen, weil sie einzig nur auf das sich beziehen und über das sich erstrecken kann, was dem Reiche äusserlicher Bedürfnisse und sinnlicher Wahrnehmungen angehört.“¹⁰⁹

Auch Schöttle hielt die Gebärdensprache für keine eigenständige Sprache, da sie keine Grammatik habe, keiner formalen Logik folge und nicht in der Lage sei, Abstraktes und Übersinnliches zu bezeichnen. Schöttle und Scherr lehnten natürliche Gebärden jedoch nicht vollständig ab. Sie hielten sie für durchaus sinnvolle Kommunikationsmittel zwischen Eltern und Kind und zwischen Lehrer und Schüler, zumindest im ersten Schuljahr.¹¹⁰

Die Gründe, die in der Gehörlosenpädagogik des 19. Jahrhunderts gegen die Gebärdensprache vorgebracht wurden, veränderten sich bis zum Jahrhundertende kaum. Gotthilf Kull (1855–1926), Direktor der *Taubstummenanstalt Zürich*, lehnte 1890 Gebärden im Unterricht ab, weil

„der geistig sprachliche Wert der Ausdrucksweise des Taubstummen durch Gebärden geringer (ist) als der Wert der Ausdrucksweise des Vollsinnigen in der Lautsprache, und die Denkweise des noch nicht in der Wortsprache gebildeten Taubstummen dementsprechend auch auf eine niedere Stufe zu stellen (ist). Die Denkweise des Taubstummen mangelt eines höheren, geistigen Gehalts, sofern das Denken des Taubstummen ein durchaus plastisches, konkretes, also ein begrenztes, elementares Denken ist. Das lautsprachliche Denken des hörenden Kindes ist ein stilles innerliches Sprechen, ein schon bedeutend entwickeltes Denken in Vorstellungen und Begriffen.“¹¹¹

Ausserdem, so Kull, isoliere die Gebärdensprache die Gehörlosen von hörenden Menschen und erschwere ihnen so das Leben.¹¹² Kull vermischte also sprachtheoretische Überlegungen mit pädagogischen Paradigmen, welche die anzustrebende gesellschaftliche Rolle Gehörloser definierten.

¹⁰⁹ Schöttle zitiert nach Sutermeister, Band 1, S. 357-358.

¹¹⁰ Sutermeister, Band 1, S. 357-358.

¹¹¹ Kull zitiert nach Sutermeister, Band 1, S. 357–358.

¹¹² Sutermeister, Band 1, S. 357–358.

Die Argumente gegen die Gebärdensprache dominierten die Gehörlosenpädagogik bis weit ins 20. Jahrhundert.¹¹³ Dies, obwohl Philosophen und Gehörlosenpädagogen seit dem 18. Jahrhundert nicht nur auf den praktischen Nutzen der Gebärdensprache hinwiesen, sondern sie oft auch als eine vollwertige Sprache analysierten. So hatte beispielsweise der Berliner Sprachphilosoph Karl Philipp Moritz (1756–1793) in seinen Untersuchungen zur Gebärdensprache der Gehörlosen argumentiert, dass Gebärden die Lautsprache durchaus ersetzen könnten. Allerdings hielt er die Lautsprache für effizienter und praktischer als die Gebärdensprache. Die Gebärdensprache entspreche der „Wortsprache in ihrem Anfangsstadium“.¹¹⁴

Auch andere Taubstummepädagogen waren vom praktischen Nutzen der Gebärdensprache überzeugt und verwendeten sie erfolgreich in der Gehörlosenpädagogik. Dazu zählten etwa Otto Friedrich Kruse (1801–1880) aus Schleswig oder Karl Heinrich Wilke (1800–1876) aus Berlin, beides gehörlose Taubstummlehrer.¹¹⁵ Kruse setzte sich auch wissenschaftlich mit der Gebärdensprache auseinander und erkannte in ihr grammatikalische Strukturen. Er forderte deshalb wiederholt die Gleichstellung von Gebärdensprache und Lautsprache.¹¹⁶ Auch französische Gehörlosenpädagogen wie Auguste Bébien (1789–1839) analysierten eingehend Aufbau und Struktur der Gebärdensprache und erkannten darin eine vollwertige Sprache.¹¹⁷ Die Beispiele zeigen, dass verschiedene Gelehrte im 18. und 19. Jahrhundert sich gegen die weitverbreitete These stellten, dass die Gebärdensprache über keine Zeichen für abstrakte Begriffe verfügte.¹¹⁸

Trotz dieser praktischen und theoretischen Erkenntnisse blieb die These von der Minderwertigkeit der Gebärdensprache in der Gehörlosenpädagogik bis weit ins 20. Jahrhundert verbreitet. Gründe dafür gibt es verschiedene. Wolff argumentiert, dass die Gebärdensprache abgelehnt wurde, weil sie Teil einer gesellschaftlich stigmatisierten Gehörlosenkultur war.¹¹⁹ Caramore sieht den Hauptgrund für die Ablehnung der Gebärden darin, dass die Gegner der Gebärdensprache selbst nicht in der Lage waren, gebärdensprachlich zu kommunizieren.¹²⁰ Als weiterer Grund kommt hinzu, dass der Nationalstaatsgedanke, der das europäische 19. und 20. Jahrhundert stark prägte, letzt-

¹¹³ Die Anerkennung der Gebärdensprachen als vollwertige Sprachen begann erst in den 1950er Jahren. Vgl. dazu Günther, S. 92.

¹¹⁴ Wolff, 2012, S. 465–466.

¹¹⁵ Günther, S. 91.

¹¹⁶ Wolff, 2012, S. 467.

¹¹⁷ Caramore, S. 70–71.

¹¹⁸ Caramore, S. 71.

¹¹⁹ Wolff, 2012, S. 457 und 460.

¹²⁰ Caramore, S. 71.

lich auf einem nationalsprachlichen Denken beruhte. Damit gerieten aufklärerische Vorstellungen einer vielsprachigen Welt, in der fremde Sprachen wie etwa die Gebärdensprache akzeptiert und toleriert würden, in den Hintergrund.¹²¹

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Ablehnung der Gebärdensprache auf einer Kombination von sprachtheoretischen Vorbehalten und pädagogischen Paradigmen beruhte. Zu diesen Paradigmen gehörte für die Zeit vom 18. bis ins frühe 20. Jahrhundert vor allem die Erziehung zur Frömmigkeit, eine praxisorientierte Berufsbildung, verbunden mit dem Ideal einer wirtschaftlichen Selbstständigkeit sowie die möglichst vollständige Assimilation in die hörende Gesellschaft. Die Vermittlung von Wissen und Bildung waren hingegen oft zweitrangig. Für bildungsorientierte Anliegen, so die zeitgenössische Auffassung, war die Lautsprache den Gebärdensprachen weit überlegen.

¹²¹ Günther, S. 91.

3 Gehörlosenbildung und Gehörlosenpädagogik im 20. Jahrhundert

3.1 Die Entwicklungen im frühen 20. Jahrhundert

In der Schweiz unterstanden bildungsfähige „anormale“ Kinder, zu denen auch die Gehörlosen zählten, seit 1903 der obligatorischen Schulpflicht. Damals trat das Bundesgesetz betreffend die Unterstützung der öffentlichen Primarschule in Kraft. Artikel 4 legte den Geltungsbereich des Gesetzes fest:

„Unter die Wirkungen des Bundesgesetzes fallen auch alle öffentlichen staatlichen Schulen und Anstalten für die Erziehung anormaler bildungsfähiger Kinder (wie Anstalten für Geistesschwache, Taubstumme, Epileptische und Blinde) oder verwaarloster Kinder, beides während der Dauer der Schulpflicht.“¹²²

Da die Hoheit über das Bildungswesen in der Schweiz bei den einzelnen Kantonen lag, kam es durchaus vor, dass die Kantone das Schulobligatorium für Gehörlose unterschiedlich umsetzten. So gab es auch nach 1903 noch gehörlose Kinder, die keine Schule besuchten. Dies bemängelten vier „Taubstummenfürsorge-Institutionen“ 1928 an einer Tagung in Basel. Die Anwesenden verlangten von der Erziehungsdirektorenkonferenz „die Schulpflicht für alle bildungsfähigen, schwerhörigen und taubstummen Kinder in die kantonalen Schulgesetze aufzunehmen“.¹²³

Das Schulobligatorium für anormale bildungsfähige Kinder führte unter anderem dazu, dass in der Schweiz Heilpädagogische Seminare gegründet wurden – 1924 in Zürich und 1935 in Freiburg i.Ü. Sie sollten neue Fachpersonen ausbilden, die für den Unterricht der anormalen Kinder benötigt wurden. Gemäss Schriber bestand allerdings seitens der Taubstummenanstalten zunächst keine grosse Nachfrage nach einer speziellen Ausbildungsstätte für Fachleute. Traditionellerweise bildeten die Anstalten ihren beruflichen Nachwuchs selber aus.¹²⁴

Besonders die Deutschschweiz war seit dem 19. Jahrhundert zunehmend von Sonderschullehrern und -leitern aus Deutschland abhängig. Die Durchlässigkeit im Bildungswesen, auf der Ebene der Ausbildung von Fachkräften sowie in der Anstellung von Lehrpersonal, war damals im deutschsprachigen Raum hoch.¹²⁵ Die sonderpädagogi-

¹²² Sutermeister, Band 1, S. 792.

¹²³ Sutermeister, Band 2, S. 1402.

¹²⁴ Schriber, Susanne: Das Heilpädagogische Seminar Zürich – Eine Institutionsgeschichte. Diss. Universität Zürich 1993, Zürich 1994, S. 246–247.

¹²⁵ Schriber, S. 223.

schen Debatten in Deutschland waren deshalb unmittelbar auch für die Schweiz relevant. Sie werden deshalb in die folgenden Betrachtungen aufgenommen.

Nachdem sich 1880 der internationale Taubstummlehrerkongress in Mailand für den reinen Lautsprachunterricht ausgesprochen hatte, entwickelten sich die europäischen Taubstumm-Anstalten gegen Ende des 19. Jahrhunderts endgültig zu Sprech- und Sprachschulen. Der Fokus des Unterrichts lag hauptsächlich auf dem Sprechen, der Lautsprachassoziation und dem Sprechdenken der Schülerinnen und Schüler. An Bildungsinhalten wurde den Kindern nur das angeboten, was sie sprechtechnisch (artikulatorisch) in der Lautsprache bereits beherrschten.¹²⁶ Die Gebärdensprache wurde aus den Anstalten verbannt. Lehrpersonen schreckten auch nicht vor rigiden Methoden zurück, um ihre Schülerinnen und Schüler vom Gebärden abzuhalten. Oft waren den Kindern jegliche körperliche Bewegungen untersagt; die Hände mussten sie während des Unterrichts auf dem Rücken halten. Bei Zuwiderhandlungen waren schwere Strafen an der Tagesordnung. Durch den Fokus auf die Lautsprache trat nicht nur der Unterrichtsinhalt sondern auch die Schriftsprache für eine Weile in den Hintergrund.¹²⁷

Anfangs des 20. Jahrhunderts zeigten sich jedoch auch gegenläufige Entwicklungen in der Gehörlosenpädagogik, die sich von der reinen Lautsprache entfernten. In Deutschland artikulierten sich beispielsweise verschiedene Taubstummlehrer anwaltschaftlich für die Interessen der Gehörlosen und im Widerspruch zu den Mailänder Beschlüssen. Sie befürworteten den Einsatz der Gebärdensprache im Unterricht und initiierten so die erste Gebärdensprachbewegung im deutschsprachigen Raum. Der bekannteste Vertreter dieser Gebärdensprachbewegung war Johann Heidsiek (1855–1942), ein Taubstummlehrer aus Breslau. Mit seinem Einsatz für die Gebärdensprache im Gehörlosenunterricht stiess er zwar unter Gehörlosen auf Zuspruch, geriet jedoch unter Gehörlosenpädagogen schnell in eine Aussenseiterrolle.¹²⁸ Heidsiek und seine Mitstreiter durften an den deutschen Taubstummlehrerkongressen keine Vorträge halten und auch die Fachzeitschrift *Blätter für Taubstummzubildung* veröffentlichte weigerte sich, ihre Artikel zu publizieren.¹²⁹ Das hielt Heidsiek nicht davon ab, diverse Schriften zu veröffentlichen, in denen er die deutsche Gehörlosenpädagogik aufs Heftigste verurteil-

¹²⁶ Leonhardt, S. 243.

¹²⁷ Leonhardt, S. 243–244.

¹²⁸ Leonhardt, S. 245.

¹²⁹ Muhs, Jochen: Johann Heidsiek (1855–1942) – Wegbereiter des Bilingualismus, in: *Das Zeichen*, Nr. 47, 1999, S. 11.

te.¹³⁰ Er bemängelte, dass die Gehörlosen nach Abschluss der Schulzeit nur ein Minimum an Wissen und Sprachkenntnissen erlangt hatten, da sie den grössten Teil ihrer Schulzeit mit „Zungengymnastik und Tonübungen“ geplagt würden und dabei die „Gymnastik des Geistes“ zu kurz käme.¹³¹ Er forderte die Taubstummenlehrer auf, ihre Unterrichtsmethode den Schülern anzupassen und die natürliche Sprache der Gehörlosen, die Gebärdensprache, in den Unterricht einzubeziehen. Alles andere sei „nicht nur unpädagogisch sondern im höchsten Grade inhuman“.¹³²

An der Taubstummenanstalt in Breslau, wo Heidsiek unterrichtete, benutzte dieser im Unterricht sowohl die Gebärdens- als auch die Lautsprache. Nach seinen eigenen Angaben brachten es seine Zöglinge trotz der Gebärdensprache zu erfreulichen Resultaten in der Lautsprache und erreichten einen angemessenen Wissenstand.¹³³ Heidsiek selbst beherrschte die Deutsche Gebärdensprache gut und erkannte bereits Ende der 1880er Jahre: „Diese Gebärdensprache hat auch alle Merkmale und Qualitäten einer Vollsprache: bestimmbare Sprachelemente, grammatische Kategorien, logische Charakter [und] Namensfunktion“.¹³⁴ Solche Aussagen verdeutlichen, dass sprachtheoretische und gesellschaftlich-pädagogische Ziele oftmals vor die Bedürfnisse gehörloser Kindern gestellt wurden. Die Kritik der ersten Gebärdensprachbewegung hatte wiederum zur Folge, dass wieder Bewegung in Argumentation der Lautsprachmethodiker kam.¹³⁵

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts brachten beispielsweise diverse europäische Taubstummenpädagogen neue Unterrichtsmethoden jenseits der reinen Lautsprachmethode hervor. So entwickelten etwa Georg Forchhammer (1861–1938) und Walter Querll (1882–1947) sogenannte Schriftmethoden, bei denen das geschriebene Wort zur Grundlage des Sprachunterrichts wurde. Bei diesen Methoden sollten die gehörlosen Kinder zunächst die Schriftsprache und erst danach das Sprechen lernen. Forchhammer entwickelte zudem ein Mund-Hand-System, welches das Ablesen von den Lippen vereinfachen sollte.¹³⁶ Querll schuf eine Unterrichtsmethode, um den gehörlosen

¹³⁰ So beispielsweise *Ein Notschrei der Taubstummen* 1891 und *Der Taubstumme und seine Sprache* 1889.

¹³¹ Heidsiek, 1889, S. 253.

¹³² Heidsiek, 1889, S. 202.

¹³³ Muhs, S. 15.

¹³⁴ Heidsiek, 1889, S. 153.

¹³⁵ Leonhardt, S. 246.

¹³⁶ Bei Forchhammers Mund-Hand-System handelte es sich um fünfzehn Handzeichen, die auf Brusthöhe ausgeführt wurden und die für die nicht sichtbaren Artikulationsteile standen. Durch gleichzeitiges Sprechen und Verwenden dieser Handzeichen konnten die nicht sichtba-

Kindern die Lautsprache auf „natürliche“ Weise beizubringen, orientiert an der Mutter-Kind-Beziehung. Die Kinder sollten dabei nicht zum Sprechen gezwungen werden. Wichtiger war für Querll, dass sie die Lautsprache vom Papier und von den Lippen abzulesen lernten. Auch hielt er es für wichtig, dass die Erziehung der Gehörlosen hin zur Lautsprache bereits von frühesten Kindheit an beginnen müsse. Dafür forderte er spezielle Beratungsstellen für die Früherziehung von gehörlosen Kindern.¹³⁷ Auch in der Schweiz waren verschiedene Gehörlosenpädagogen von der Notwendigkeit einer möglichst frühen Sprachförderung gehörloser Kinder überzeugt. Entsprechend entstanden in den 1930er und 1940er Jahren an vielen Taubstummenanstalten angegliederte Kindergärten.¹³⁸ Die Vorbehalte, welche die Gegner der reinen Lautsprachmethode aufbrachten, führten also dazu, dass erneut Zeichensysteme, wie etwa Forchhammers Mund-Hand-System, im Gehörlosenunterricht zur Anwendung kamen. Der Einbezug der Gebärdensprache in den Unterricht, wie etwa von Heidsiek gefordert, wurde allerdings nach wie vor mehrheitlich abgelehnt.¹³⁹

Ebenfalls anfangs des 20. Jahrhunderts formierte sich die erste Hörbewegung. Zu dieser Zeit begannen Hals-Nasen-Ohren-Ärzte, mit Gehörlosenpädagogen zusammenzuarbeiten und nach Möglichkeiten zu suchen, die Hörreste, also das verbleibende Hörvermögen, der Schülerinnen und Schüler zu messen und den Lautsprachunterricht danach auszurichten. Die beiden HNO-Ärzte Viktor Urbantschitsch (1847–1921) aus Wien und Friedrich Bezold (1842–1908) aus München waren die Initiatoren dieser Bewegung. Urbantschitsch entwickelte einen Lehrgang, um das Gehör der Kinder zu aktivieren und zu verbessern. Bezold erkannte, dass sich bei Urbantschitschs Lehrgang nicht das Gehör der Kinder verbesserte, sondern ihre Fähigkeiten, mit ihren Hörresten umzugehen und diese für sich zu nutzen. Bezolds Erkenntnisse wurden von zahlreichen Mitstreitern übernommen und dazu verwendet, gehörlosen Kindern die Lautsprache neu unter Berücksichtigung der noch verbliebenen Hörfähigkeiten beizubringen. Ausserdem hatte die erste Hörbewegung zahlreiche Gründungen von spezialisierten Klassen und Schulen

ren Artikulationsteile sichtbar gemacht werden und so den Gehörlosen das Ablesen von den Lippen erleichtert werden. Vgl. dazu Leonhardt, S. 135–136.

¹³⁷ Vgl. Leonhardt, S. 246–248 und Löwe, 1992, S. 74–76.

¹³⁸ Vgl. dazu beispielsweise Wyrsh-Ineichen, Gertrud: Gleich & Anders. 1826 bis 2001, 175 Jahre Bildung und Erziehung gehörloser Kinder und Jugendlicher an der Gehörlosenschule Zürich. Zürich 2001, S. 2 und Schlegel, Bruno et al.: 125 Jahre Sprachheilschule St. Gallen, ehemals Taubstummen – und Sprachheilschule. St. Gallen 1984, S. 41.

¹³⁹ Löwe, 1983, S. 34.

für schwerhörige Kinder zur Folge.¹⁴⁰ Die erste Hörbewegung richtete sich in diesem Sinne vor allem an Schwerhörige und weniger an vollständig Gehörlose.¹⁴¹

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ging in der Schweiz die Zahl der Gehörlosen rapide zurück. Der Rückgang hing mit der Bekämpfung des sogenannten *Kretinismus* zusammen und beschränkte sich deshalb auf die Schweiz und ähnlich alpine Regionen mit Jodmangelstruktur. Diese Diagnose war bis zum frühen 20. Jahrhundert in der Medizin vor allem für Krankheiten verbreitet, die man heute auf die Unterfunktion der Schilddrüse (Hypothyreose) zurückführt. Weil zu den Symptomen auch Schwerhörigkeit gehört, wurden Kretine oft in Taubstummenanstalten untergebracht. Anfangs der 1920er Jahre setzte sich die Einsicht über den Zusammenhang von Kretinismus und Jodmangel medizinisch durch. Bereits 1922 empfahl das eidgenössische Bundesamt für Gesundheit offiziell die Jodierung des Kochsalzes als Vorsorge solcher Schilddrüsenerkrankungen.¹⁴² Die Massnahme war erfolgreich und führte indirekt dazu, dass der Anteil körperlich und geistig behinderter Gehörloser in den Taubstummenanstalten und damit auch die Gesamtzahl der Schüler zurückging. In der Folge weiteten viele Schulen ihr Angebot auf breitere Schülergruppen aus. In den 1930er Jahren richteten etwa die Taubstummenanstalten in St. Gallen, Wabern (Bern), Münchenbuchsee und Riehen (Basel-Stadt) spezialisierte Abteilungen für „Sprachheilschüler“ ein. Der Begriff bezeichnete Kinder, die nicht schwerhörig oder gehörlos waren, sondern primär psychologische oder kommunikative Sprechprobleme hatten, beispielsweise Stotterer oder Mutisten. Die Taubstummenanstalten knüpften in diesen neuen Abteilungen an ihre breiten Erfahrungen im Sprach- und Sprechunterricht an.¹⁴³

3.2 Die wachsende Bedeutung der Lautspracherziehung

Unter Einfluss der beiden Weltkriege des 20. Jahrhunderts, bei denen tausende Soldaten durch Geschützfeuer, Maschinengewehre und Bombendetonationen sogenannte Knalltraumata erlitten, entstand die neue Wissenschaft der Audiologie, die sich unter anderem mit der Entwicklung neuer Hörhilfen und von neuen Technologien zur Diagnostik

¹⁴⁰ Vgl. dazu Calcagnini Stillhard, Elisabeth: Das Cochlear-Implant. Eine Herausforderung für die Hörgeschädigtenpädagogik. Luzern 1994, S. 26; Leonhardt, S. 250–254 und Löwe 1992, S. 79–81.

¹⁴¹ Löwe 1983, S. 35.

¹⁴² Escher, Ursula: Geschichte und heutiger Stand des Sprachheilwesens in der deutschsprachigen Schweiz unter besonderer Berücksichtigung der Aus-, Weiter- und Fortbildung von logopädischem Fachpersonal. Luzern 1976, S. 23.

¹⁴³ Schlegel et al., S. 13.

der menschlichen Hörleistung befasste.¹⁴⁴ Hier galt es, eine grosse Anzahl hörgeschädigter, meist junger Männer so zu rehabilitieren, dass sie wieder am Berufs- und Gesellschaftsleben teilnehmen konnten. Die Audiologie profitierte auch von technischen Erfindungen, die eigentlich für den Krieg entwickelt worden waren, z.B. im U-Bootkrieg oder beim Abhören feindlicher Stellungen. Audiometer, also Geräte, die das menschliche Hörvermögen messen und in einem Audiogramm darstellen, gab es bereits seit dem späten 19. Jahrhundert. Ab den 1920er Jahren kamen auch kleinere, elektrische Audiometer zum Einsatz; eine Entwicklung, die sich ab den 1940ern beschleunigte, so dass Hörfähigkeit eines Menschen immer präziser und früher untersucht werden konnte. Die Hörgerätehersteller wiederum konnten immer kleinere und leistungsstärkere Geräte auf den Markt bringen, die zudem günstiger im Unterhalt und damit für viele Menschen erschwinglicher wurden.¹⁴⁵

Diese technologischen Entwicklungen lösten in der europäischen Gehörlosenpädagogik eine zweite Hörbewegung aus. Die Hörerziehung wurde in den 1950er Jahren nicht mehr nur als Unterrichtsfach erteilt, sondern zum Unterrichtsprinzip erhoben. Fachärzte und Fachpädagogen entwickelten gemeinsam neue Methoden zur Hörerziehung, die mit Hilfe neuer Technologien die Hörreste gehörloser Kinder besser nutzten.¹⁴⁶ Neue, sogenannte Hör-Sprech-Anlagen verkabelten die Klassenzimmer der Taubstummenanstalten, so dass ein Lehrer einer ganzen Klasse gleichzeitig Hörunterricht erteilen konnte.¹⁴⁷ In Zürich führte Direktor Walter Kunz 1939 den Hörunterricht ein, wofür er eine der erwähnten Hör-Sprech-Anlagen anschaffte.¹⁴⁸ In St. Gallen war der Hörunterricht ebenfalls spätestens seit den 1950er Jahren an der Tagesordnung. Auch an den Schulen in Genf und Locarno versuchte die Lehrerschaft, jeden noch so kleinen Hörrest der Schülerinnen und Schüler für den Sprachaufbau zu nutzen.¹⁴⁹

Eine wichtige Neuerung der zweiten Hörbewegung war die Einrichtung von sogenannten *Pädoaudiologische Beratungsstellen*. Ziel dieser Beratungsstellen war es, die Eltern gehörloser Kinder zu beraten und sie zu einer möglichst frühen Hörerziehung

¹⁴⁴ Hüls, Rainer: Die Geschichte der Hörakustik. 2000 Jahre Hören und Hörhilfen. Heidelberg 1999, S. 160–161.

¹⁴⁵ Hüls, S. 198 und Stephens, S. D.: Audiometers from Hughes to Modern Times, in: British Journal of Audiology. 2 (Supplement), 1979, S. 17–23.

¹⁴⁶ Calcagnini Stillhard, S. 27–28.

¹⁴⁷ Löwe, 1983, S. 37.

¹⁴⁸ StAZH: Jahresbericht Zürich 1956, S. 9.

¹⁴⁹ StASG, Akte A451/4.4 100-Jahr-Jubiläum: Ammann, Hans: Jubiläumsansprache 1959, S. 11 und Pedrotti, Lucilla; Sabbioni, Tiziana: Schriftliches Interview vom 7. Januar 2017.

anzuhalten.¹⁵⁰ Dabei sollten die Eltern Informationen für die frühe Haus-Spracherziehung erhalten, bei der sie bereits zu Hause erste Sprechübungen mit ihren gehörlosen Kindern durchführen sollten. Dadurch sollte verhindert werden, dass Kinder, die nach dem ersten Lautspracherwerb ertaubt waren, verstummten oder eigene Gebärden entwickelten. Bei gehörlos geborenen Kindern ging es vor allem darum, dass sie durch frühe Sprechübungen vom Gebärden abgehalten werden sollten.¹⁵¹ In der Schweiz wurde beispielsweise an der *Taubstummenanstalt St. Gallen* eine solche Beratungsstelle eingerichtet.¹⁵² Die Taubstummenanstalten waren also Mitte des 20. Jahrhunderts nicht nur dafür zuständig, gehörlose Kinder auszubilden, sondern entwickelten auch Angebote als Auskunfts- und Beratungsstellen für die Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler.¹⁵³

Eine Einordnung der schweizerischen in die europäische Gehörlosenpädagogik lässt sich anhand eines Kongressberichts von 1950 vornehmen, den der damalige Schuldirektor aus St. Gallen, Hans Ammann, verfasste. In diesem Jahr fand der Internationale Kongress für Taubstummenlehrer in Groningen (Niederlande) statt. Anwesend waren über 200 Teilnehmer aus Europa, Asien, Afrika und Amerika. Die Schweizer stellten mit 18 Taubstummenlehrern die zweitgrösste Delegation nach dem Gastgeberland. Besonders interessiert waren die schweizerischen Gehörlosenpädagogen an der Hörerziehung, der Früherfassung und der Taubstummenlehrer-Ausbildung. Während des Kongresses stellten die Schweizer fest, dass in keinem der vertretenen Länder der Taubstummenlehrer-Ausbildung so wenig Beachtung geschenkt wurde, wie in der Schweiz. Während in der Schweiz die allgemeine heilpädagogische Ausbildung des Heilpädagogischen Seminars oft ausreichen musste, verfügten alle übrigen vertretenen Länder über spezielle Ausbildungen für Taubstummenpädagogen. Auch die wissenschaftliche Forschung zur Taubstummheit sei in der Schweiz auf einem tieferen Stand als in vielen der vertretenen Länder. Das zeigte sich unter anderem darin, dass die Schweizer hauptsächlich über ihre Erfahrungen mit den Unterrichtsmethoden deutscher Taubstummenpädagogen referierten und keine eigenen Methoden präsentierten.¹⁵⁴

¹⁵⁰ Wisotzki, Karl Heinz: Hörgeschädigtenpädagogik, in: Ulrich Bleidick und Sieglind Luise Ellger-Rüttgardt (Hg.): Behindertenpädagogik – eine Bilanz. Bildungspolitik und Theorieentwicklung von 1950 bis zur Gegenwart. Stuttgart 2008, S. 172–173.

¹⁵¹ Löwe, 1983, S. 39.

¹⁵² StASG: A451/4.4 100-Jahr-Jubiläum: Taubstummenanstalt und Sprachheilschule St. Gallen, Chronik 1820–1959, S. 17.

¹⁵³ Martig-Gisep, A.: Die Aufgabe unserer Taubstummenanstalten, in: *Pro Infirmis*, No. 9, 1953/54, S. 262–267.

¹⁵⁴ Ammann, Hans: Internationaler Kongress für Taubstummenfürsorge, in: *Pro Infirmis*, No. 3, 1950/51, S. 79–83.

Im Verlauf der 1950er Jahre erfuhr das Gehörlosenbildungswesen in der Schweiz einige Verbesserungen. Auf die Initiative des damaligen Direktors der *Taubstummenschule Zürich*, Johannes Hepp (1879–1963), wurden in Zürich 1954 die interkantonale gewerbliche Berufsschule für Gehörlose und 1959 die Oberstufenschule für Gehörlose gegründet. Diese beiden Neuerungen führten zu einer Verbesserung und Anerkennung der Berufsbildung Gehörloser.¹⁵⁵ In der Romandie und im Tessin besuchten die Gehörlosen weiterhin die reguläre Berufsschule gemeinsam mit ihren hörenden Altersgenossen.¹⁵⁶

Einen grossen Einfluss auf die schweizerische Gehörlosenpädagogik hatte das Bundesgesetz über die Invalidenversicherung (IV), das am 1. Juni 1960 in Kraft trat. Durch dieses Gesetz erhielten Menschen mit einer Behinderung ein Anrecht auf staatliche Leistungen, unabhängig von der Art und Ursache ihrer Behinderung.¹⁵⁷ Mit der Einführung der IV wurden in der ganzen Schweiz regionale IV-Stellen eröffnet, die für die schulische und berufliche (Wieder-)Eingliederung behinderter Menschen in die Gesellschaft zuständig waren.¹⁵⁸ Die damaligen Leistungen der IV können in drei Bereiche zusammengefasst werden: Geldleistungen (u.a. Renten, Hilflosenentschädigung), individuelle Eingliederungsmassnahmen (Hilfsmittelabgabe, medizinische Massnahmen etc.) und kollektive Leistungen (Bau- und Betriebsbeiträge, Beiträge an Ausbildungsstätten für Fachpersonal der Eingliederung etc.).¹⁵⁹ Für das Gehörlosenbildungswesen bedeuteten die IV-Beiträge, dass die gehörlosen Kinder mit Hörgeräten versorgt und die Schulzimmer mit Höranlagen versehen werden konnten, wodurch sich der Fokus auf den Hör- und Lautsprachunterricht verstärkte. Zudem führte das Heilpädagogische Seminar in Zürich aufgrund der IV-Beiträge in den 1960er Jahren die ersten Lehrgänge für Taubstummlehrerinnen und -lehrer in der Deutschschweiz durch.¹⁶⁰ Voraussetzung für das Angebot dieser Lehrgänge war, dass der *Schweizerische Verband Taubstummenhilfe* und der *Verein Taubstummenlehrer* 1959 den Heilpädagogischen Seminaren die Ausbildung der Hörgeschädigtenpädagoginnen und -pädagogen übertragen hatte.¹⁶¹ In der Roman-

¹⁵⁵ Schriber, S. 63.

¹⁵⁶ Vgl. Interviews und Broch, Erwin; Chassot, Anne: Die berufliche Bildung hörbehinderter Menschen in der Schweiz. Aspekte, Bd. 21, Luzern 1987, S. 55.

¹⁵⁷ Germann, Urs: Die Entstehung der IV: lange Vorgeschichte, kurze Realisierungsphase, in: Soziale Sicherheit CHSS, 1/2010b, S. 7.

¹⁵⁸ Porchet, Alain: Invalidenversicherung: die Geschichte eines Wandels, in: Soziale Sicherheit CHSS, 1/2010, S. 15.

¹⁵⁹ Schriber, S. 210.

¹⁶⁰ StAZH: Jahresbericht Zürich 1962, S. 1.

¹⁶¹ Schriber, S. 185.

die wurden zwischen 1956 und 1973 die ersten Lehrgänge für Taubstummlehrerinnen und -lehrer angeboten. Diese Lehrgänge wurden durch das *Institut des Sciences de l'éducation*, die *Société suisse des Maîtres de sourds* und durch die *Société romande pour le bien des sourds* (später *ASASM*) organisiert.¹⁶² Im Tessin hingegen gab es während des gesamten 20. Jahrhunderts keine eigene Ausbildung für Taubstummlehrerinnen und -lehrer – diese absolvierten ihre Ausbildung in der Regel in Italien.¹⁶³

Etwa gleichzeitig mit dem Einsetzen der neuen Gebärdenbewegung in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre, formierte sich eine weitere Hörbewegung.¹⁶⁴ Initiator dafür war erneut der medizinische und technische Fortschritt. Die Hörgeräte wurden weiter verbessert, die diagnostischen Verfahren verfeinert. Es war dank neuer audiometrischer Verfahren möglich geworden, einen Hörschaden ohne die Mitarbeit des Patienten genau zu diagnostizieren. Dies ermöglichte es, Hörgeräte schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt, also schon bei Kleinkindern, anzupassen. Die frühe Hörerziehung gewann dadurch zunehmend an Bedeutung.¹⁶⁵

Dank der neuen Technologien wurden seit den 1970er Jahren im deutschen Sprachraum vermehrt gehörlose Kinder teil- oder vollständig integriert mit hörenden Kindern in Regelschulen unterrichtet. In Meggen im Kanton Luzern führte beispielsweise die österreichische Gehörlosenpädagogin Susann Schmid-Giovannini seit 1971 eine Gehörlosenklasse in einem Schulhaus für hörende Kinder. Ihre gehörlosen Schülerinnen und Schüler wurden vom Kindergarten an teilintegriert unterrichtet. Diese Klasse war auf ausdrücklichen Wunsch von hörenden Eltern gehörloser Kinder gegründet worden. Diese wollten unter anderem, dass ihre Kinder, die bis anhin „völlig gebärdenfrei“ waren, auch gebärdenfrei blieben. Sie erhofften sich durch die integrierte Schulung zudem einen regen Kontakt und Kommunikation ihrer Kinder mit den hörenden Kindern, der an einer Gehörlosenschule so nicht hätte stattfinden können. Tatsächlich konnte Schmid-Giovannini durch die integrierte Schulung gute Resultate erzielen. Gemäss Löwe, der das Projekt von der Universität Heidelberg aus wissenschaftlich untersuchte und begleitete, wiesen die Schüler gegen Ende des 4. Schuljahres eine mündliche und schriftliche Sprachkompetenz auf, die derjenigen gleichaltriger, hörender Kinder sehr nahe kam.¹⁶⁶

¹⁶² Luisier, Céline: Histoire d'une reconnaissance. L'introduction de la langue des signes à l'école de Montbrillant à Genève (1960–1986). Mémoire de Licence, Genf 2000, S. 57–58.

¹⁶³ Pedrotti, Lucilla; Sabbioni, Tiziana: Schriftliches Interview vom 7. Januar 2017.

¹⁶⁴ Zur Gebärdenbewegung vergleiche Kapitel 3.3.

¹⁶⁵ Wisotzki, S. 177–178.

¹⁶⁶ Für die Untersuchungen in Meggen vgl. Löwe, 1985. Löwe selbst war überzeugter Oralist.

Ihre Sprachkompetenz lag also über jener von gesondert geschulten Gehörlosen. Die integriert geschulten Kinder absolvierten überdies die gleichen Schulpensen wie ihre hörenden Mitschülerinnen und Mitschüler, wobei sie auch hier den gesondert geschulten Gehörlosen überlegen waren.¹⁶⁷ Auch in Locarno und in Genf besuchten wiederholt gehörlose Schülerinnen und Schüler während einiger Lektionen den Unterricht mit Hörenden.¹⁶⁸

Ab Mitte der 1990er Jahre wurden Cochlea-Implantate (CI) in der Schweiz immer populärer und sorgten für eine Zäsur in der Geschichte der Gehörlosenpädagogik. Das CI ermöglichte es in bestimmten Fällen, dass gehörlos geborene Menschen durch operative Eingriffe ein Teilgehör erlangen konnten, mit dessen Hilfe sie die Lautsprache besser erkennen und selbst produzieren konnten.¹⁶⁹ In der Schweiz wurde 1977 die erste CI-Implantation in Zürich durchgeführt. Bis in die 1990er Jahre wurden jedoch nur vereinzelte Implantationen realisiert, diese Zeit lässt sich als Testphase bezeichnen.¹⁷⁰ Viele Gehörlosenpädagogen sahen das CI als eine Möglichkeit für den totalen Ausschluss der Gebärdensprache aus der Erziehung der implantierten Kinder.¹⁷¹

Die Technik weckte bei Ärzten, Gehörlosenpädagogen und Eltern gehörloser Kinder neue Hoffnungen, was die Integration der implantierten Kinder in die hörende Gesellschaft betraf. Die Gebärdensprache war ihrer Meinung nach im Unterricht weniger nötig denn je. So verkündete beispielsweise Armin Löwe: „Noch nie waren die Chancen für eine wirkliche Lautspracherziehung hörgeschädigter Kinder so gross wie heute. Nutzen wir sie.“¹⁷² Kinder mit einem CI besuchten deshalb häufig die Regelschule. Durch die vermehrten Implantationen gerieten auch die Gehörlosenschulen von allen Seiten unter Druck: Auf der einen Seite forderten die erwachsenen Gehörlosen eine bilinguale Bildung für die gehörlosen Kinder, bei der sowohl in der Gebärdensprache als auch in der Lautsprache unterrichtet wurde. Auf der anderen Seite wollten immer mehr (meist hörende)

¹⁶⁷ Löwe, 1983, S. 42 und Kopp, Fritz: Die Schule in Meggen, Entstehung, Ziele der Eltern, Resultate, in: Schweizerischer Taubstummlehrerverein: Integration Hörgeschädigter: Tagungsbericht. Arbeitstagung des Schweizerischen Taubstummlehrervereins 1975, Arlesheim 1975, S. 45–46.

¹⁶⁸ Pedrotti, Lucilla; Sabbioni, Tiziana: Schriftliches Interview vom 7. Januar 2017.

¹⁶⁹ Caramore, Benno; Hemmi Peter: Bilder sagen Gehörlosen mehr als viele Worte. Ein Einblick in das Leben und die Kultur gehörloser Menschen in der deutschen Schweiz zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Arbeiten zur Sprache, Kultur und Geschichte Gehörloser, Bd. 49, Zürich 2015, S. 38.

¹⁷⁰ Lai, W. K.: Schweizerisches Cochlear Implant Register (CI-Datenbank), Zwischenbericht per 31.12.2013, Zürich 2014.

¹⁷¹ Calcagnini Stillhard, S. 42 und Caramore und Hemmi, S. 38.

¹⁷² Löwe zitiert nach Calcagnini Stillhard, S. 42.

Eltern von implantierten Kindern diese lieber an Regelschulen unterrichten lassen. Die Gehörlosenschulen mussten sich der neuen Situation anpassen. An der Gehörlosenschule in St. Gallen wurde deshalb beispielsweise 1995 ein CI-Centrum eingerichtet.¹⁷³ Aufgrund sinkender Schülerzahlen durch die frühzeitige Intervention und anschließende Integration gehörloser Kinder in die Volksschule entwickelten sich viele der Gehörlosenschulen in den 1990er Jahren zunehmend zu „Auffangbecken für ‚Reste‘“.¹⁷⁴

3.3 Aufkommen und Entwicklung der Gebärdensbewegung

Während in den 1950ern und 60ern technologische Entwicklungen der Lautspracherziehung einen Aufschwung verschafften, kam es auch zu einer positiveren Wahrnehmung von Gebärdensprachen. Diese Entwicklung ging von den USA aus. Wie der amerikanische Historiker Douglas Baynton nachgewiesen hat, änderte sich in den USA das gesellschaftliche Klima hin zu einer Aufwertung von körperlicher Expressivität, die nicht mehr als primitiv, sondern als natürlich und erstrebenswert betrachtet wurde.¹⁷⁵ Schon ab den 1940ern Jahren interessierten sich Sozial- und Psychowissenschaftler in den USA für die Gehörlosen als eine kulturelle und soziologische Gruppe und beschrieben ihre speziellen Charakteristika.¹⁷⁶ Besonders einflussreich war die Arbeit des amerikanischen Linguisten William Stokoe (1919–2000). Stokoe, der am Gallaudet College der heutigen Gallaudet University in Washington D.C. arbeitete, wies 1960 nach, dass es sich bei der (amerikanischen) Gebärdensprache um eine vollwertige Sprache handle, die alle linguistischen Kriterien einer Sprache erfülle. Seine Erkenntnisse veröffentlichte er in der Publikation *Sign Language Structure*. Dies war die erste linguistische Analyse der Struktur der amerikanischen Gebärdensprache. 1965 gab Stokoe gemeinsam mit gehörlosen Kollegen ein Lexikon der amerikanischen Gebärdensprache heraus. Die Reaktionen auf diese neue Darstellungsweise waren sowohl seitens der Wissenschaft als der Gehörlosen zunächst zurückhaltend. Allerdings erhielt die Gebärdensprache seit Stokoes erster Veröffentlichung 1960 aus linguistischer Sicht eine steigende Anerkennung.¹⁷⁷

Während der nächsten Jahrzehnte untersuchten weltweit Linguisten die nationalen Ge-

¹⁷³ Caramore und Hemmi, S. 38.

¹⁷⁴ Wisotzki, S. 184.

¹⁷⁵ Baynton, Douglas C. *Forbidden Signs: American Culture and the Campaign against Sign Language*. Chicago: University of Chicago Press, 1998, 154–156.

¹⁷⁶ Schmidt, Marion: *Genetic normalcy and the normalcy of difference: hereditary deafness research throughout the 20th century.*, Diss. Institute for the History of Medicine, Johns Hopkins University, Baltimore 2016, S. 270–290.

¹⁷⁷ Leonhardt, S. 138–139.

bärdensprachen und kamen einmütig zum Ergebnis, dass es sich bei den Gebärdensprachen um vollwertige und umfassende Sprachsysteme handle, die in funktionaler und struktureller Hinsicht den Lautsprachen in nichts nachstehen.¹⁷⁸

In den frühen 1970er Jahren erreichte die neue Gebärdenbewegung aus den USA auch Europa. Schon seit den 1950er Jahren befasste sich eine steigende Zahl von Fachleuten verschiedener Disziplinen mit der Gebärdensprache und der Kultur der Gehörlosen, so zum Beispiel Linguisten, Anthropologen und Historiker. Dies führte zu einer Art Erweckungsbewegung unter den amerikanischen Gehörlosen, die sich nun stärker für ihre Rechte, ihre Sprache und ihre Kultur einsetzten. Diese Bewegung wurde auch in Europa und in der Schweiz weitergeführt.¹⁷⁹ In der Schweiz bildete der 1946 gegründete *Schweizerische Gehörlosenbund* das wichtigste Sprachrohr der Gehörlosen. Die Gehörlosen forderten auch hier zunehmend eine stärkere Selbstbestimmung und wehrten sich gegen Bevormundungen durch Hörende.¹⁸⁰ Sie sahen sich nicht mehr als „behindert“ und von den Hörenden abhängig, sondern begannen sich als Mitglieder einer kulturellen Minderheit zu betrachten. Als solche kämpften sie für den Erhalt ihrer Sprache (der Gebärdensprache), ihrer sozialen und politischen Organisationen und um die Entwicklung angemessener Methoden für den Gehörlosenunterricht.¹⁸¹ Sie forderten vor allem die Integration der Gebärdensprache in den Unterricht an den Gehörlosenschulen. Zu keiner Zeit jedoch stritt die Gehörlosengemeinschaft ab, dass die Lautsprache für sie „ein notwendiges Desiderat ist und bleibt“.¹⁸² In Europa griffen einige Gehörlosenpädagogen die Forderungen der Gehörlosen auf, womit die Gebärdenbewegung auch im deutschsprachigen Raum Fuss fassen konnte.

Mitte der 1970er Jahre befassten sich mit Siegmund Prillwitz und Otto Kröhnert in Hamburg erstmals im 20. Jahrhundert deutsche Gehörlosenpädagogen mit dem Einsatz von Gebärden im Unterricht von Gehörlosen. Prillwitz schuf später (1982) die *Forschungsstelle Deutsche Gebärdensprache* an der Universität Hamburg. Daraus entstand 1987 das *Zentrum für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser*. An dieser Forschungsstelle wurden zunächst lautsprachbegleitende und lautsprachunterstüt-

¹⁷⁸ Calcagnini Stillhard, S. 49.

¹⁷⁹ Herrsche-Hiltebrand, Regula: *Gehörlosenkultur für alle Hörbehinderten. Eine Selbstbetroffene und Hörgeschädigtenpädagogin schreibt*. Zürich 2002, S. 2.

¹⁸⁰ Es gab in der Schweiz jedoch auch immer Gehörlose, die stolz auf ihre lautsprachliche Kommunikation waren und welche die Gebärdensprache nicht beherrschten. Sie gründeten 1994 den Verein „Lautsprachlich Kommunizierende Hörgeschädigte“. Vgl. Caramore und Hemmi, S. 46.

¹⁸¹ Leonhardt, S. 138–139.

¹⁸² Wisotzki, S. 183.

zende Gebärden entwickelt, die den gehörlosen Kindern das Erlernen der Lautsprache vereinfachen sollten.¹⁸³ Prillwitz und Kröhnert stiessen unter ihren Berufskollegen jedoch auf Widerstand, der auf den altbekannten Argumenten basierte; sogar die ständige Konferenz der Kultusminister in Deutschland sprach sich 1980 gegen die Gebärdensprache im Gehörlosenunterricht aus.¹⁸⁴ Prillwitz arbeitete jedoch weiterhin an der Integration von Gebärden in den Unterricht Gehörloser und entwickelte ein Spracherwerbskonzept, das auf der Deutschen Gebärdensprache basiert. Dabei sollten die gehörlosen Schüler zunächst die Deutsche Gebärdensprache erlernen und sich erst zu einem späteren Zeitpunkt die Deutsche Lautsprache als Zweitsprache aneignen. Dieses Konzept wurde in einer Pilotstudie in den 1980er Jahren an einer Gehörlosenschule in Deutschland erprobt.¹⁸⁵

Im deutschsprachigen Raum hat sich neben Prillwitz vor allem die Linguistin Penny Boyes Braem in Basel mit der Gebärdensprachforschung befasst. Unter ihrer Leitung entstand 1982 in Basel das *Forschungszentrum für Gebärdensprache*. Nun befassten sich nicht mehr nur Betroffene, sondern auch Linguisten, Gehörlosenpädagogen, Psychologen und Mediziner mit der Gebärdensprache und der Gehörlosenkultur. Die praktischen Auswirkungen dieser Debatten auf die Gehörlosenschulen blieben jedoch zunächst gering.¹⁸⁶

Auch in Frankreich wurde die internationale Gebärdenbewegung in den 1970er Jahren zunehmend rezipiert. Dort befasste sich der Soziologe Bernard Mottez in seiner Forschung mit der französischen Gehörlosengemeinschaft. Er prägte unter anderem den Begriff der *Langue des Signes Française* (LSF).¹⁸⁷ Zudem wurde 1976 in Paris das *International Visual Theatre* (IVT) gegründet, „un centre de recherche pour une expression théâtrale de la culture sourde“. Die Gründer waren der amerikanische Komiker Alfredo Corrado, der amerikanische Komiker und Gebärdensprachdolmetscher Bill Moody und der französische Regisseur Jean Grémion. Schon bald entwickelte sich das Château de Vincennes, wo das IVT seine Räumlichkeiten bezogen hatte, zu einem Treffpunkt und einem Bildungs- und Informationszentrum für Gebärdensprache und Gehörlosenkultur. 1978 entstand ebenfalls in Paris die *Académie de la langue des signes française*, wodurch die Stadt in den 1970er Jahren zu einem „pôle de réflexion“ in Sa-

¹⁸³ Eine Erklärung zu Lautsprachbegleitenden Gebärden findet sich in Kapitel 4.1.3.

¹⁸⁴ Wisotzki, S. 178.

¹⁸⁵ Wisotzki, S. 178–179.

¹⁸⁶ Leonhardt, S. 140–141.

¹⁸⁷ Luisier, S. 28.

chen Gebärdensprache und Gehörlosenkultur wurde.¹⁸⁸ Die Entwicklungen in Frankreich beeinflussten auch die Genfer Gehörlosenschule massgeblich. Diese war die erste Gehörlosenschule in der Schweiz, an der 1980 die Gebärdensprache (LSF) in den Unterricht eingeführt und an der die Kinder bilingual unterrichtet wurden.¹⁸⁹

Ebenfalls in den 1970er Jahren fanden diverse, von Gehörlosen und kritischen Gehörlosenpädagogen organisierte Kongresse statt, beispielsweise der 7. Kongress des *Weltverbands der Gehörlosen* in Washington 1975 und der 7. Kongress der *Fédération Européenne des Associations de Professeurs de déficients Auditifs* im Oktober 1981 in Freiburg i.Ü. 1981 beschrieb Claude Maye im Jahresbericht der Genfer Gehörlosenschule, dass sich zahlreiche Fachleute an diesen Kongressen für die Bilingualität im Gehörlosenunterricht aussprachen. Diesen Empfehlungen wollte Maye Taten folgen lassen.¹⁹⁰

Ende der 1970er und Anfangs der 1980er Jahre waren offenbar viele Gehörlosenlehrerinnen und -lehrer mit den Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler unzufrieden. Dies geht aus den Unterlagen der Schulen in Zürich und Genf hervor.¹⁹¹ Denn einerseits fand in der Schweiz seit den 1960er Jahren eine anhaltende Bildungsexpansion statt, was sich in einem allgemein steigenden Bildungsgrad und höheren Bildungschancen der hörenden Bevölkerung manifestierte. Zugleich bleiben die Gehörlosen von dieser Entwicklung weitgehend ausgeschlossen. Ihr Bildungsniveau hinkte weiterhin weit hinter demjenigen der Hörenden zurück, vor allem weil der Fokus der Gehörlosenbildung im 20. Jahrhundert hauptsächlich auf dem Erlernen der Lautsprache lag und somit der Unterrichtsinhalt stets zweitrangig war. Prillwitz formulierte dazu treffend: „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?“¹⁹²

Solche skeptischen Stimmen liessen sich in dieser Zeit auch in der internationalen Forschung vernehmen. Mehrere angloamerikanische und niederländische Studien griffen das Problem der Bildungsunterschiede zwischen Hörenden und Gehörlosen in den 1980er Jahren auf. Die Studien belegten, dass die Gehörlosen, trotz jahrelanger intensiver lautsprachlicher Förderung in Früherziehung, Kindergarten und Schule im Normalfall nicht über das Lese- und Schreibniveau von Drittklässlern hinauskamen und

¹⁸⁸ Luisier, S. 29.

¹⁸⁹ Vgl. dazu Kapitel 4.3.

¹⁹⁰ *ASASM rapports annuels*, 1981, S. 24.

¹⁹¹ Vgl. auch Löwe, 1983, S. 43.

¹⁹² Prillwitz, Siegmund: Der lange Weg zur Zweisprachigkeit Gehörloser im deutschen Sprachraum, in: *Das Zeichen*, Nr. 12, 1990, S. 133.

dass etwa 60% sich nicht in einer Weise artikulieren konnten, die für Hörende verständlich war. Die Fähigkeit, die gesprochene Sprache dem Gesprächspartner vom Mund abzulesen, war bei den meisten gehörlosen Schulabgängern sehr beschränkt.¹⁹³ Auch das von ihnen an der Schule erlangte Wissen fiel relativ klein aus. Bemerkenswerterweise wiesen auch Vertreter der oralen Methode wiederholt auf dieses Problem hin.¹⁹⁴

Anfangs der 1980er Jahre kam es in der Schweiz erstmals an zwei Gehörlosenschulen zum Bruch mit dem alten Unterrichtssystem. Die Gehörlosenschulen in Genf und in Zürich führten in dieser Zeit Gebärden in den Unterricht ein. Während man sich in Genf direkt der französischen Gebärdensprache bediente, entschied man sich in Zürich für Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG).¹⁹⁵ Damit stiess Zürich in der Deutschschweiz zunächst auf grossen Widerstand. Die übrigen Gehörlosenschulen lehnten die Gebärdensprache im Unterricht weiterhin ab und auch die Universitäten griffen die Thematik nach wie vor nicht auf.¹⁹⁶ In der Deutschschweiz blieb Zürich während in den 1980er und 90er Jahren die einzige Gehörlosenschule in der Schweiz, an der LBG und die Deutschschweizer Gebärdensprache im Unterricht zur Anwendung kamen. In St. Gallen und an den übrigen Gehörlosenschulen in der Deutschschweiz hielt man weiterhin am strikten oralen Unterricht fest. Gebärdenbefürworter und -gegner standen sich in dieser Zeit nach wie vor weitgehend unversöhnlich gegenüber.

¹⁹³ Was nicht weiter erstaunlich ist, da nur etwa 30% der Deutschen Lautsprache im Mundbild in Erscheinung tritt. Vgl. Prillwitz, Siegmund: Entwicklung neuer Methoden und Lernmaterialien für die berufliche Bildung Gehörloser am Beispiel der Computertechnologie, in: Das Zeichen, Nr. 8, 1989, S. 64.

¹⁹⁴ Prillwitz 1990, S. 136 und Prillwitz 1989, S. 64.

¹⁹⁵ An der Gehörlosenschule in Wabern wurde offenbar schon „lange vor Zürich“ mit Gebärden gearbeitet, genauere Angaben dazu konnten leider nicht in Erfahrung gebracht werden. Vgl. Kaufmann 1995, S. 155.

¹⁹⁶ Caramore und Hemmi, S. 34. Einige der Reaktionen von anderen Gehörlosenschulleitern, Eltern und Betroffenen finden sich bei Kaufmann, Peter: Bericht über das LBG-Projekt Zürich. Hörgeschädigtenpädagogik, Beiheft 32, Heidelberg 1995, S. 47–170.

4 Die Gehörlosenschulen und ihr Umgang mit der Gebärdensprache

4.1 Die Gehörlosenschule Zürich

4.1.1 Ausbildung in reiner Lautsprache in der ersten Jahrhunderthälfte

1827 beschloss die Blindenanstalt Zürich die Aufnahme von gehörlosen Kindern benannte sich um in *Blinden- und Taubstummenanstalt Zürich*.¹⁹⁷ Zu dieser Zeit war der Württemberger Ignaz Thomas Scherr (1801–1870) Oberlehrer an der Anstalt. Scherr war einer der ersten Gebärdengegner in der Schweiz. Auch sein Nachfolger Georg Schibel (1807–1900), der ebenfalls aus Württemberg stammte und 1840 zum ersten Direktor der Anstalt gewählt wurde, war einer der führenden Verfechter der reinen Lautsprachmethode im deutschsprachigen Raum.¹⁹⁸ 1933 eröffnete die Anstalt eine Kindergartenabteilung, um ab dem vierten Lebensjahr eine frühe und gezielte Sprachschulung zu ermöglichen. Damit etablierte sich in Zürich die Frühförderung.¹⁹⁹ 1939 führte die Taubstummenanstalt einen Hörunterricht ein und schaffte eine Gruppensprachanlage an, nachdem der damalige Direktor Walter Kunz (1898–1937) eine Studienreise nach Amerika unternommen hatte. 1945 erhielt auch der Kindergarten eine erste Höranlage. Durch Studienreisen nach Deutschland und in die Niederlande hielt sich der jeweilige Hörlehrer in Sachen Methodik und Technik auf dem neusten Stand. Der Hörunterricht sollte den Kindern dabei helfen, ihre Hörreste besser zu nutzen und sich eine angenehmere (das heisst für Hörende vertraute) Stimmlage und rhythmischeres Sprechen anzueignen. Zudem sollte der Hörunterricht den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit vermitteln, möglichst viele Laute und Geräusche unterscheiden zu können, um so ein besseres Sprachverständnis zu erlangen.²⁰⁰

1950 formulierte Direktor Kunz das Ziel der *Taubstummenanstalt Zürich* wie folgt: „Unsere Anstalt hat eine dreifache Aufgabe: Erziehung, Schulung und Sprachvermittlung. Jede dieser drei Aufgaben ist wichtig, keine darf vernachlässigt werden.“²⁰¹ Als besonders wichtig stufte er die Lautsprachvermittlung und die Charakterbildung ein. Er

¹⁹⁷ Die Blindenabteilung der Anstalt wurde 1941 geschlossen und es wurden fortan nur noch gehörlose Schüler unterrichtet.¹⁹⁷

¹⁹⁸ Sutermeister, Band 1, S. 355.

¹⁹⁹ Ringli, Gottfried: 150 Jahre Kantonale Gehörlosenschule Zürich. Materialien zu ihrer Geschichte. Zürich 1977.

²⁰⁰ StAZH: Jahresbericht Zürich 1956, S. 9.

²⁰¹ StAZH: Jahresbericht Zürich 1950, S. 5.

hielt diese Qualifikationen für unerlässlich, um eine Lehr- und Arbeitsstelle zu finden und sich in die hörende Gesellschaft zu integrieren. Kunz war sich jedoch bewusst, dass die Gebärdensprache für die Gehörlosen von grosser Bedeutung war. So schrieb er 1954:

„Der Taubstumme ist und bleibt ein Schauspieler. Die Gebärde ist die ihm angemessene Sprache; durch die Gebärde vermag er seine Vorstellungen und Gefühle unmittelbar auszudrücken. So wie wir Hörenden miteinander plaudern, so schauspielern die Gehörlosen; in der Pantomime sind sie wahre Meister. [...] Wir Menschen haben als gesellige Wesen das Bedürfnis, uns zu äussern, uns mitzuteilen, uns durch Worte zu verteidigen. Weil das Wort fehlt und die Lautsprache nicht verstanden wird, greift der Gehörlose zur Gebärde, zur mimischen Darstellung. Unsere vierjährigen ganz tauben Kinder im Kindergarten unterhalten sich stets mit Gebärden. Mit grösster Sicherheit vermögen sie alle Dinge der Umwelt durch ihre charakteristischen Merkmale mittels Gebärden darzustellen.“²⁰²

Kunz stellte sich nicht grundsätzlich gegen die Gebärdensprache, hielt sie jedoch auch nicht für eine vollwertige Sprache.²⁰³ Das obige Zitat zeigt zudem, dass es in den 1950er Jahren den Kindern im Kindergarten offensichtlich erlaubt war, sich mittels Gebärden zu verständigen. Man war in Zürich jedoch auch davon überzeugt, dass die Gebärden ein sehr beschränktes Kommunikationsmittel seien. Ausserdem befürchtete man, dass es immer schwieriger werde, den Gehörlosen die Lautsprache beizubringen, je besser sie die Gebärdensprache beherrschten. Aus diesem Grund wurde 1950 ein erster Versuch gestartet, Gehörlosen im Kindergartenalter erste vollständige Sätze beizubringen.²⁰⁴

4.1.2 Der lange Weg zum Methodenwechsel

Als Gottfried Ringli (1928–2016) 1961 als neuer Direktor an die Schule kam, stellte er dort „eine gewisse Traditionslosigkeit“ fest. „Es gibt keine feste, verpflichtende Zürcher-Methode des Taubstummen-Unterrichtes, es gibt auch keine Stoff und Lehrpläne.“²⁰⁵ Dies führte Ringli darauf zurück, dass es bis vor kurzem noch keine Fachausbildung für Taubstummenlehrpersonen gab. Die Lehrerinnen und Lehrer wurden bis anhin an den Taubstummenanstalten angelehrt, wo sie ihre Erfahrungen sammelten, aufgrund derer sie dann ihre eigenen Unterrichtsmethoden entwickelten. Ab 1962 besuchten daher sowohl Ringli selbst als auch ein Grossteil der Lehrerschaft den zweiten berufsbegleitenden

²⁰² StAZH: Jahresbericht Zürich 1954, S. 6.

²⁰³ StAZH: Jahresbericht Zürich 1954, S. 7.

²⁰⁴ StAZH: Jahresbericht Zürich 1950, S. 6–7.

²⁰⁵ StAZH: Jahresbericht Zürich 1961, S. 6.

den Ausbildungsgang für Taubstummenlehrer am Heilpädagogischen Seminar in Zürich.²⁰⁶

Unter Ringli wurde der Unterricht zunächst weiterhin lautsprachlich geführt. Allerdings kann den Jahresberichten und dem Protokollbuch des Hauskonvents entnommen werden, dass Ringli von Anfang an mit der Lautsprachmethode, wie sie bis anhin an der Schule angewendet wurde, nicht zufrieden war.²⁰⁷ Besonders deutlich wird dies mit folgender Aussage:

„Der Mensch braucht Sprache – Sprache im weitesten Sinne verstanden, keineswegs nur als gesprochene Lautsprache! – wenn er sich seelisch und geistig, ja sogar körperlich entfalten soll. Ohne Sprache bleibt der Mensch in seiner individuellen Entfaltung und in seiner Eingliederung in die Gesellschaft gehemmt und behindert. [...] Wer um die umfassende Bedeutung der Sprache weiss, wird sofort einsehen, dass wir unsere tauben Kinder zur Sprache führen müssen. Dabei bieten sich mancherlei Formen an von der Gebärde über die Schriftsprache und die Fingersprache bis zur artikulierten Lautsprache.“²⁰⁸

Ringli führte weiter aus, dass ihm bewusst sei, dass die Lautsprache für die Eingliederung der Gehörlosen in die hörende Gesellschaft unabdingbar sei. Aus zeitgenössischer Sicht sah er die Lautsprachmethode jedoch nicht mehr als die einzig richtige Unterrichtsmethode an. Denn trotz 200-jähriger Erfahrung auf dem Gebiet sei man in der Schweiz in Sachen Erschliessung der Lautsprache nicht wirklich weitergekommen. Die Gehörlosen hätten immer noch Schwierigkeiten, sich in die hörende Gesellschaft einzugliedern. Ringli bemängelte ausserdem, dass der Fokus in der Vergangenheit vor allem auf der wirtschaftlichen Eingliederung der Gehörlosen in die hörende Gesellschaft gelegt wurde. Er forderte stattdessen seinerseits, dass es den Gehörlosen ermöglicht werden müsse, in Gemeinschaft mit den Hörenden zu leben. Dazu müssten die Gehörlosen jedoch in der Lage sein, mit ihren hörenden Mitmenschen in Beziehung zu treten. Dies sollte seiner Meinung nach die Gehörlosenschule durch ihren Lautsprachunterricht ermöglichen:

„In allem Sprechen aber sollte die Sprache als Mittel zur Mitteilung und zum In-Beziehung-treten verstanden werden. Es ist deshalb erlaubt, ja gefordert, dass die Lautsprache als Begriffssprache ergänzt werden durch eine natürliche, aus-

²⁰⁶ StAZH: Jahresbericht Zürich 1952, S. 1.

²⁰⁷ Der Hauskonvent trat in der Regel zwei bis viermal jährlich zusammen und setzte sich aus allen im pädagogischen Bereich tätigen MitarbeiterInnen zusammen. Er befasste sich mit konzeptionellen und strukturellen Fragen, hatte Fortbildungscharakter und konnte Anträge zu Händen der Aufsichtskommission stellen.

²⁰⁸ StAZH: Jahresbericht Zürich 1965, Anhang „Erziehung und Bildung taubstummer Kinder in der Taubstummenschule Zürich“, S. 1.

drucksvolle Mimik, ev. durch Gesten und andere ausserlautsprachlichen Kommunikationsmittel.“²⁰⁹

Ein weiteres frühes Indiz für Ringlis kritische Einstellung gegenüber der reinen Lautsprachmethode war, dass er 1964 die bekannte Gehörlosenpädagogin Susann Schmid-Giovannini nach ihrem Umzug in die Schweiz nicht anstellen wollte. Schmid selbst schrieb dazu:

„Herr Ringli war von meiner Mitarbeit durchaus nicht begeistert, ja er tat alles, um zu verhindern, dass ich in Zürich irgendwo eine Anstellung erhielt. In einer späteren Fernsehsendung sagte er wörtlich, er habe verhindern wollen, dass Zürich zu einer Pilgerstätte für lautsprachlich erzogene Kinder würde.“²¹⁰

Ringli konnte seine Ideen jedoch nicht gleich in die Tat umsetzen. Den Protokollen des Hauskonvents aus den 1970er Jahren ist zu entnehmen, dass sich die Lehrerschaft nach wie vor mit dem „Abbau der Gebärdensprache“ beschäftigte. Einige unter ihnen waren nämlich noch immer der Ansicht, die Gebärdensprache behindere die Lautsprache und müsse so gut wie möglich eingedämmt werden. Dieser Frage stand im Mittelpunkt des Hauskonvents vom 2. Dezember 1972 nach, nachdem einige Lehrpersonen an einem Kurs teilgenommen hatten, der von Antonius van Uden (1912–2008), einem niederländischen Gehörlosenpädagogen, in Seelisberg durchgeführt worden war und der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Anwendung der Lautsprachmethode bestärkt hatte. Van Uden war überzeugter Vertreter der Lautsprachmethode und galt als einer der bedeutendsten Gehörlosenpädagogen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die Zürcher Lehrerinnen und Lehrer forderten daraufhin, dass die Kinder „wenigstens im Hause und in der Pause“ mit der Stimme sprechen sollten.²¹¹

Auch unter Ringlis Direktion wurde an der Zürcher Schule weiterhin Hörunterricht erteilt. Seit 1969 konnten die Kinder direkt an der Schule durch den Hörlehrer auf Restgehör untersucht und die Hörgeräte vor Ort auf ihre Wirksamkeit getestet werden. Der Hörlehrer war nicht nur für den Hörunterricht, sondern auch für die Wartung der Hörgeräte der Schüler und der Höranlagen in den Klassenzimmern zuständig.²¹²

1976 wurde der Name der Schule von *Kantonale Taubstummschule Zürich* auf *Kantonale Gehörlosenschule Zürich* geändert. Damit kam man der Forderung von Betrof-

²⁰⁹ StAZH: Jahresbericht Zürich 1965, Anhang „Erziehung und Bildung taubstummer Kinder in der Taubstummschule Zürich“, S. 7.

²¹⁰ Schmid-Giovannini, Susann: Vom Stethoskop zum Cochlea-Implantat. Geschichte und Geschichten aus einem sechzigjährigen Berufsleben. Meggen, 2007, S. 53.

²¹¹ StAZH: *Protokolle des Hauskonvents* 1966–2005, Protokoll vom 2.12.1972.

²¹² StAZH: Jahresbericht Zürich 1969, S. 13–14. Genauere Informationen zur Tätigkeit des Hörlehrer finden sich in StAZH: Jahresbericht Zürich 1974, S. 18–21.

fenen, Eltern und Fachleuten nach, den veralteten Begriff „taubstumm“ aus dem Namen der Schule zu entfernen. Gleichzeitig erhoffte man sich durch den Namenswechsel grössere Anerkennung und eine verbesserte Integration der Gehörlosen in die hörende Gesellschaft.²¹³

Gegen Ende der 1970er Jahre setzte sich Ringli offenbar wieder stärker für eine alternative Unterrichtsmethode ein. 1978 hielt er einen Vortrag vor dem Hauskonvent, in dem eine ernsthafte Prüfung darüber versprach, „ob und wie die Mimik, Gestik und Gebärde als natürliche Beziehungsmittel der Gehörlosen in unsere Arbeit einbezogen werden soll“.²¹⁴ Noch im selben Jahr beschloss der Hauskonvent, dass an der Abteilung für mehrfachbehinderte Kinder Gebärden eingeführt werden sollten.²¹⁵ Gleichzeitig fanden auch Überlegungen dazu statt, ob auch in der normalen Abteilung Gebärden einzuführen waren – man kam jedoch zu keinem endgültigen Entschluss.²¹⁶ Eine Arbeitsgruppe erstellte eine Liste mit „Zürcher-Gebärden“ für die Abteilung für mehrfachbehinderte Kinder. Diese Gebärden basierten auf einem Lehrbuch für Deutsche Gebärdensprache, dem *Deutschen Gebärdenbuch*. Genauer ist dem Protokoll nicht zu entnehmen. Die Gebärdenliste wurde auch an die Eltern verteilt.²¹⁷ Über die Art der Gebärden wurde nichts Genaueres berichtet, vermutlich handelte es sich dabei um Gebärden, mit denen die Lautsprache unterstützt werden sollte.

Dem Protokollbuch des Hauskonvents ist zu entnehmen, dass sich Ringli zwischen 1978 und 1982 so stark wie noch nie für eine Veränderung der Unterrichtsmethode sowie für den Einbezug erwachsener Gehörloser an der Schule einsetzte. Er forderte, dass man den Gehörlosen gegenüber eine neue Haltung einnehmen müsse und sie an ihrer Erziehung teilhaben lassen solle.²¹⁸ Daher schlug er vor, erwachsene Gehörlose an der Schule anzustellen. Diese sollten als Identifikationsmöglichkeit für die Schüler und als Diskussionspartner für die Pädagogen dienen. Der Hauskonvent stimmte diesem Vorschlag mit grossem Mehr zu.²¹⁹ In der Folge arbeiteten seit 1981 sowohl gehörlose Lehrpersonen als auch Erzieherinnen an der Schule.²²⁰ Mit ihnen hielt auch die Gebärdensprache gewollt Einzug in den Schulunterricht, denn die gehörlosen Lehrpersonen

²¹³ StAZH: Jahresbericht Zürich 1976, S. 12–13.

²¹⁴ StAZH: *Protokolle des Hauskonvents 1966–2005*, Protokoll vom 10.06.1978.

²¹⁵ Die Abteilung für mehrfachbehinderte Kinder war 1974 eröffnet worden.
Vgl. dazu Ringli, 1977.

²¹⁶ StAZH: *Protokolle des Hauskonvents 1966–2005*, Protokoll vom 01.12.1978.

²¹⁷ StAZH: *Protokolle des Hauskonvents 1966–2005*, Protokoll vom 07.09.1979.

²¹⁸ StAZH: *Protokolle des Hauskonvents 1966–2005*, Protokoll vom 11.06.1980.

²¹⁹ StAZH: *Protokolle des Hauskonvents 1966–2005*, Protokoll vom 19.09.1980.

²²⁰ StAZH: Jahresbericht Zürich 1982, S. 14.

führten ihre Lektionen in Gebärdensprache durch. Die Gebärdensprache war ausserdem zwischen gehörlosen Erwachsenen und Kindern, aber auch unter gehörlosen Kindern die Umgangssprache, was von der Schulleitung akzeptiert, wenn nicht sogar erwünscht war.²²¹

Verschiedene Kongresse bestärkten Ringli in seinem Streben nach einem Methodenwechsel. So beispielsweise durch den Internationalen Weltkongress der Gehörlosenfachleute, der 1980 in Hamburg stattfand. An diesem Kongress, an dem Ringli und ein Grossteil seiner Mitarbeitenden teilnahmen, waren auch viele Gehörlose anwesend, die sich gemeinsam mit Fachleuten für den Einsatz von Gebärden im Unterricht und gegen die reine Lautsprachmethode einsetzten. Auch zwei Reisen in den Jahren 1980 und 1982, bei denen Ringli mit einigen Mitarbeitenden das damalige Gallaudet-College in Washington D.C. besuchten, führten dazu, dass diese die reine Lautsprachmethode immer mehr in Frage stellten.²²² Zu diesem Bild passt, dass viele Mitarbeitende Kurse besuchten, in denen sie an alternative Sprachsysteme und Hilfssysteme herangeführt wurden. Unter den Hilfssystemen waren beispielsweise das Phonembestimmte Manualsystem, die Pantomimik und ein lautsprachbegleitendes deutsches Gebärdensystem.²²³ An den Sitzungen des Hauskonvents und in verschiedenen Kommissionen, die von Mitarbeitenden der Schule gebildet wurden, wurden deshalb zwischen 1979 und 1982 diverse Alternativen zur Lautsprachmethode geprüft und diskutiert.²²⁴

1979 wurde Peter Hemmi, selbst gehörlos und ehemaliger Schüler der Gehörlosenschule, neues Mitglied der Aufsichtskommission der Schule. Damit erhielten die Gehörlosen ein Mitspracherecht in der Leitung der Schule.²²⁵ 1981 bemängelte Ringli in der neuen Zielsetzung für die Gehörlosenschule, dass die Gehörlosen in der Schweiz mit dem Hochdeutsch an der Schule eine Sprache lernten, die so in ihrer Umgebung nicht gesprochen wurde. Ringli führte zudem an, dass die deutsche Lautsprache nur sehr schwer von den Lippen abzulesen sei. Somit diene die Lautsprache den Gehörlosen nicht wirklich, denn sie ermögliche ihnen nur eine beschränkte Teilhabe an der hörenden Gesellschaft. Als neue Zielsetzung schlug er vor, die Gehörlosen künftig nicht mehr als „mindersinnige Behinderte“ sondern als sozio-kulturelle Minderheit und Gemeinschaft zu betrachten. Die Schule solle ihren Schülern zwei Sprachen vermitteln, die Laut- und

²²¹ Kaufmann, 1995, S. 12.

²²² StAZH: Jahresbericht Zürich 1980, S. 13.

²²³ StAZH: Jahresbericht Zürich 1982, S. 13.

²²⁴ StAZH: Jahresbericht Zürich 1982, S. 14.

²²⁵ StAZH: Jahresbericht Zürich 1979, S. 10.

die Gebärdensprache. Ausserdem solle die Schule in Zukunft auch ein Ort der Beziehungspflege mit der Gehörlosengemeinschaft sein.²²⁶ Ringli stiess mit diesem Vorschlag nicht bei all seinen Mitarbeitenden auf Zustimmung. Einige bemängelten, dass mit der neuen Zielsetzung die Förderung der Lautsprache und damit die Integration der Gehörlosen in die hörende Familie und die hörende Gesellschaft vernachlässigt würden. Ausserdem fürchteten Einige, die Schule könnte durch die sprachliche Vielfalt in Chaos versinken.²²⁷ Die neue Zielsetzung wurde dennoch verabschiedet. Bezüglich der Gebärdensprache hielt sie als Grundsatz fest:

„Die Gehörlosenschule Zürich [...] strebt eine umfassende Kommunikationsfähigkeit an sowohl mit Gehörlosen als auch mit Hörenden. Es ist unter diesem Aspekt ausgeschlossen, den dem Gehörlosen in besonderem Masse adäquaten Bereich des körperhaften Ausdrucks (Geste, Mimik, Gebärde bis zu Gebärdensprache) einzuengen bzw. zu ignorieren.“²²⁸

Damit gehörte die Gebärdensprache an der Schule endgültig und offiziell der Vergangenheit an. Aus den Protokollen des Hauskonvents geht jedoch hervor, dass an der Schule bereits seit einiger Zeit verschiedene Versuche mit Hilfssystemen wie dem phonetischen Manualsystem durchgeführt wurden. Zudem verwendeten die Lehrpersonen 1981 bereits in fast allen Klassen lautsprachbegleitende Gebärden im Unterricht. Diese werden jedoch nicht weiter beschrieben und es bleibt auch unklar, in welchem Ausmass sie angewendet wurden.²²⁹

4.1.3 Das LBG-Projekt

Seit 1979 befassten sich an der Gehörlosenschule in Zürich diverse Arbeitsgruppen mit verschiedenen alternativen Sprachsystemen, anhand derer die Unterrichtssituation für die gehörlosen Schülerinnen und Schüler verbessert werden sollte. Diskutiert wurden unter anderem LBG-Systeme aus den USA und aus Deutschland. Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) sind ein Hilfsmittel für die lautsprachliche Kommunikation und keine Gebärdensprache. Bei LBG werden Wörter der korrekt gesprochenen Lautsprache teils mit Gebärden aus der Gebärdensprache, teils mit eigens dafür neu erfundenen Gebärden illustriert. An der Gehörlosenschule Zürich verstand man LBG als Oberbegriff für ein breites Spektrum an unterschiedlichen Durchführungsvarianten: Beim unterstützenden

²²⁶ StAZH: *Protokolle des Hauskonvents 1966–2005*, Protokoll vom August 1980.

²²⁷ StAZH: *Protokolle des Hauskonvents 1966–2005*, Protokoll vom 14.11.1981.

²²⁸ StAZH: *Protokolle des Hauskonvents 1966–2005*, Protokoll vom 14.11.1981.

²²⁹ StAZH: *Protokolle des Hauskonvents 1966–2005*, Protokoll vom 14.11.1981.

Gebärden wurde nicht jedes gesprochene Wort mit einer Gebärde illustriert, wohingegen beim synchronen Gebärden jedes gesprochene Wort mit einer Gebärde illustriert wurde. Die synchronen Gebärden orientierten sich also in der Grammatik und Wortfolge an der Laut- und nicht der Gebärdensprache. Beim grammatikalischen Gebärden wurden die beiden obengenannten Formen durch Fingerzeichen aus dem Fingeralphabet ergänzt, um so grammatikalische Formen der Lautsprache zu verdeutlichen. LBG wurde von der Gehörlosenschule Zürich ganz bewusst als gebärdete Form der Lautsprache und somit als Hilfsmittel für die lautsprachliche Kommunikation und als Hilfsmittel zum Erlernen der Lautsprache gewählt, entwickelt und eingesetzt.²³⁰ Die LBG-Unterrichtsmethode wurde von den Zürcher Fachleuten weiterhin zu den lautsprachlichen Unterrichtsmethoden gezählt.²³¹

Die Deutschschweizer Gebärdensprache wurde nicht als Unterrichtssprache in Betracht gezogen, da man an der Gehörlosenschule der Überzeugung war,

„eine solche Gebärdensprache ist in der Schweiz und in den übrigen deutschsprachigen Ländern aufgrund unserer sprachlichen Zielsetzung nur rudimentär vorhanden, bzw. aufgrund unserer negativen Einstellung überhaupt nicht studiert worden und deshalb weitgehend unerforscht.“²³²

Nach längerer Überprüfung der oben genannten LBG-Systeme beschloss der Hauskonvent 1982 jedoch, selbst ein solches System zu entwickeln.²³³ Da man die Gehörlosen in Zukunft als vollwertige Partner betrachten und in die Arbeit an der Schule einbeziehen wollte, arbeitete man mit einer unabhängigen, vom Schweizerischen Gehörlosenbund eigens für das LBG-Projekt zusammengestellten Gehörlosenarbeitsgruppe.²³⁴

Am 7. Februar 1984 stimmte der Erziehungsrat des Kantons Zürich dem LBG-Projekt zu und sprach einen Rahmenkredit von 200'000.– Franken für die kommenden fünf Jahre. An der Schule begann daraufhin eine Projektgruppe, bestehend aus Mitarbeitenden der Gehörlosenschule und aus der Gehörlosenarbeitsgruppe des Gehörlosenbundes, unter der Leitung eines Linguisten, Gebärden zu sammeln, aufzuzeichnen und zu katalogisieren.²³⁵ 1986 wurde begonnen, die erarbeiteten Gebärden an die Mitarbeitenden und an die Eltern zu vermitteln. An der Schule waren die Mitarbeitenden jedoch schon seit 1982 dazu verpflichtet, LBG zu lernen und im Unterricht anzuwenden. LBG

²³⁰ Kaufmann, 1995, S. 10.

²³¹ Kaufmann, 1995, S. 11.

²³² StAZH: *Protokolle des Hauskonvents 1966–2005*, Protokoll vom 19.09.1980, „Gebärdensprache und Gehörlosengemeinschaft“.

²³³ StAZH: *Jahresbericht Zürich 1982*, S. 15.

²³⁴ Kaufmann, 1995, S. 17.

²³⁵ StAZH: *Jahresbericht Zürich 1983*, S. 15 und Kaufmann, 1990, S. 12.

kam also schon zum Einsatz, bevor ein fertiges System zur Verfügung stand, wobei die Mitarbeitenden ihre Technik und ihre Gebärden laufend den neusten Ergebnissen der Arbeitsgruppe anpassen mussten.²³⁶ Aufgrund der positiven Erfahrungen mit dem LBG-Projekt, verlängerte der Regierungsrat des Kantons Zürich das Projekt 1989 um weitere fünf Jahre und gewährte der Schule für die zweite Projektphase einen Kredit von 500'000.– Franken.²³⁷ Das LBG-Projekt wurde von Hörenden und Gehörlosen unterschiedlich aufgenommen.²³⁸ Viele Gehörlose standen den LBG positiv gegenüber, da durch dieses Projekt Bewegung in die deutschschweizerische Gehörlosenpädagogik gekommen war und da ihnen die LBG tatsächlich bei der Kommunikation im Unterricht von Nutzen war. Es gab jedoch auch Gehörlose, die statt LBG die Verwendung der Deutschschweizer Gebärdensprache im Unterricht forderten. Die Fachwelt reagierte grösstenteils skeptisch bis ablehnend und die Eltern eher verunsichert. An der Schule zeigte sich Letzteres vor allem daran, dass in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre, nachdem das Projekt angelaufen war, ein deutlicher Rückgang der Anzahl Neueintritte zu verzeichnen war.²³⁹

1990 trat Ringli in den Ruhestand und Jan Keller, ein hörender ehemaliger Gehörlosenlehrer der Schule, übernahm das Amt des Direktors. Auch unter ihm wurde weiter am LBG-Projekt gearbeitet.²⁴⁰ Oberstes Ziel des LBG-Projekts war es, die lautsprachliche Kommunikation der Schüler zu intensivieren und zu verbessern.²⁴¹ Dadurch sollte auch die Distanz zur Volksschule verringert werden. Ringli berichtete dazu 1988, dass die Schüler seit der Einführung der LBG freudiger und unbeschwerter in der Lautsprache kommunizierten als früher und dass sie nun über Ausdrucksmittel für Inhalte verfügten, die altersgemäss waren und die früher aufgrund von mangelnden Kommunikationsmöglichkeiten nicht angesprochen werden konnten.²⁴² Zudem sei bei vielen Schülern „in stofflicher und damit inhaltlicher Hinsicht eindeutig eine deutliche Steigerung eingetre-

²³⁶ Kaufmann, 1990, S. 12 und StAZH: *Protokolle des Hauskonvents 1966–2005*, Protokoll vom November 1982.

²³⁷ Kaufmann, 1995, S. 191.

²³⁸ Diverse ausführliche Erfahrungsberichte zum LBG-Projekt von Mitarbeitenden, Eltern, Schülerinnen und Schülern, anderen Gehörlosenschulen und Fachleuten finden sich bei Kaufmann, 1997, S. 47–190.

²³⁹ StAZH: Jahresbericht Zürich 1884, S. 13 und StAZH: Jahresbericht Zürich 1986, S. 14.

²⁴⁰ StAZH: Jahresbericht Zürich 1989, S. 15.

²⁴¹ Für weitere Ziele auch im Bezug auf eine verbesserte Zusammenarbeit mit den Gehörlosen, den erleichterten Einbezug von gehörlosem Lehrpersonal, auf die Aufarbeitung der Deutschschweizer Gebärdensprache, usw. vgl. Kaufmann, 1995.

²⁴² StAZH: *Protokolle des Hauskonvents 1966–2005*, Protokoll vom 12.03.1988, Anhang „Das Projekt für ein lautsprachbegleitendes Gebärdensystem“.

ten“.²⁴³ Die Einführung von LBG hatte also für die Schüler positive Folgen und die Ziele des Projektes zur Verbesserung der Kommunikation und Angleichung an die Volksschule können als erreicht angeschaut werden.

Ein weiteres Ziel des LBG-Projektes war es, die Gehörlosen als kulturelle Minderheit zu betrachten und ihnen an der Gehörlosenschule mehr Mitsprache zu geben. Dies gelang einerseits durch die Einstellung von gehörlosen Lehrpersonen und Erzieherinnen. 1994 waren bereits acht gehörlose Mitarbeitende an der Schule angestellt, darunter zwei diplomierte Gebärdensprachlehrerinnen.²⁴⁴ An der Schule wurde die Gehörlosenkultur den Kindern in einem speziellen Unterrichtsfach nähergebracht. Das Fach hiess *Pro G* und wurde seit 1995 unterrichtet. Der Name *Pro G* stand für „Pro Gebärdensprache“ und „Pro Gehörlos“.²⁴⁵ In diesem Fach setzten sich die Schülerinnen und Schüler mit der hörenden und mit der gehörlosen Welt auseinander. Ihnen sollte dabei einerseits die hörende Welt näher gebracht, andererseits die Gehörlosenkultur und -gemeinschaft als eine vollwertige Alternative vorgestellt werden.²⁴⁶ Das Fach *Pro G* wurde von gehörlosen Lehrpersonen in Deutschschweizer Gebärdensprache unterrichtet.

4.2 Die Sprachheilschule St. Gallen

4.2.1 Primat der reinen Lautsprachmethode

Die *Taubstummenanstalt St. Gallen* wurde 1859 gegründet. Erster Direktor der Schule war der deutsche Georg Friedrich Erhardt (1831–1903), der zuvor als Taubstummenlehrer an der *Taubstummenanstalt Zürich* unter Georg Schibel hatte und von diesem „die besten Zeugnisse“ erhielt. Erhardt begründete den Unterricht in St. Gallen von Anfang an auf der deutschen, lautsprachlichen Methode. Die Schule blieb diesem Ansatz ausserordentlich lange, bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, treu.²⁴⁷

Eine fürs 20. Jahrhundert prägende Figur war Hans Ammann (1904–1990), der 1937 zum Direktor der St. Galler Anstalt gewählt wurde und das Amt bis 1970 versah. Ammann war einer der ersten Schüler des Heilpädagogischen Seminars in Zürich und nach seiner dortigen Ausbildung seit 1929 als Taubstummenlehrer in St. Gallen tätig.

²⁴³ StAZH: Jahresbericht Zürich 1987, S. 20–21.

²⁴⁴ Kaufmann, 1995, S. 87.

²⁴⁵ Herrsche-Hiltebrand, S. 3.

²⁴⁶ Herrsche-Hiltebrand, S. 9.

²⁴⁷ Schlegel et al., S. 30.

Sein Spezialgebiet war der Artikulationsunterricht, also der Sprechunterricht. Um diesen stetig zu verbessern unternahm Ammann zahlreiche Studienreisen in viele der bedeutendsten Taubstummenanstalten des deutschsprachigen Raums.²⁴⁸ Neben seiner Tätigkeit als Direktor engagierte er sich auch für die Ausbildung neuer Fachkräfte. Unter anderem unterrichtete er an den Heilpädagogischen Seminaren in Zürich und Freiburg i.Ü. und hielt dort Taubstummenlehrer- und Logopädiekurse.²⁴⁹

1940 wurde der St. Galler Anstalt ein Kindergarten für gehörlose Kinder angegliedert und eine pädoaudiologische Beratungsstelle eingerichtet. Auch in St. Gallen galt die Devise, dass „die fachliche Betreuung der taubstummen Kinder viel früher einzusetzen habe als bisher“. Der Kindergarten erlaubte, gehörlose Kinder bereits mit fünf Jahren in die Anstalt aufzunehmen, statt mit sieben oder acht wie bis anhin.²⁵⁰

4.2.2 Gründe für das lange Festhalten an der Lautsprachmethode

Das pädagogische Grundanliegen der Gehörlosenschule St. Gallen war, ihre gehörlosen Schülerinnen und Schüler „vor der absoluten Isolation zu bewahren“. Die Verantwortlichen der Schule hielten die lautsprachliche Ausbildung der Gehörlosen für das geeignete Mittel, um dieses Ziel zu erreichen. Die Schüler wurden nicht nur im Unterricht, sondern auch in der Freizeit „immer wieder und dauernd zum Sprechen angehalten“.²⁵¹ Ammann war davon überzeugt, dass die Lautsprache von zentraler Bedeutung für das psychische Wohlbefinden der Gehörlosen war. „Das Gespräch ist aber nicht nur notwendig als Austauschmittel, sondern vor allem notwendig für die psychische Gesundheit.“²⁵² Die Lautsprache sollte es den Schülern gemäss Ammann ermöglichen, sich in ihren Familien zu verständigen. Ohne diese Kommunikationsebene seien die Gehörlosen in ihren eigenen (hörenden) Familien isoliert, was nach Ammann zu psychischen Problemen führen und die Schüler in ihrer Charakterbildung behindern könnte.

„Es fehlen ihm [dem Gehörlosen] ja die Worte, um richtig auszudrücken, was sein Gemüt bewegt, sein Herz beunruhigt. Das Leben im ununterbrochenen Wechsel seiner Erscheinungen, das hektische Treiben, machen den Gehörlosen unsicher und unruhig. Viele angestaute, unverarbeitete Eindrücke können nicht in einem befreienden Gespräch abreagiert werden. Daher die gelegentlichen Aggressionen,

²⁴⁸ Schlegel et al., S. 31.

²⁴⁹ Schlegel et al., S. 41–43. Für weitere Informationen über Ammann und sein Wirken vgl. ebd.

²⁵⁰ StASG: A451/4.4 *100-Jahr-Jubiläum: Taubstummenanstalt und Sprachheilschule St. Gallen*, Chronik 1820–1959, S. 17.

²⁵¹ StASG: Jahresbericht St. Gallen 1953/54, S. 15.

²⁵² StASG: Jahresbericht St. Gallen 1962/63, S. 6–7.

die Familienmitglieder hintereinander bringen und Arbeitsverhältnisse stören können.“²⁵³

Ammann wollte die Gehörlosen vor einem „Robinsonsschicksal inmitten der hörenden Welt“ bewahren. Die Jahresberichte zeigen indes verschiedentlich, dass er seinen eigenen Anspruch nur unvollständig eingelöst sah.²⁵⁴

Allerdings war es Ammann wichtig, dass die gehörlosen Kleinkinder im Kindergarten noch gebärden durften. „Nehmen wir aber dem Kleinen in diesem Alter die Gebärde, nehmen wir ihm überhaupt die Sprache.“²⁵⁵ Man darf die von Amman beschriebene „Gebärde“ allerdings nicht mit der Deutschschweizer Gebärdensprache gleichsetzen. Es sich vielmehr um eine auf einfachen Gesten beruhende Sprache gehandelt haben, anhand derer sich Lehrer und Kleinkinder verständigten. Ammann betonte zudem stets, wie wichtig es sei, dass die Gebärde so schnell wie möglich durch die Lautsprache ersetzt werde.²⁵⁶ Er war überzeugt, dass die Gebärdensprache nicht in der Lage sei, komplexe Inhalte zu vermitteln. Die Gebärdensprache hielt er für kein geeignetes Mittel, Gehörlose in die hörende Gesellschaft einzugliedern. Ammann bestand deshalb in St. Gallen auf der Lautsprache in mündlicher und schriftlicher Form. Auch Mund-Hand-Systeme wie das Phonembestimmte Manualsystem nach Schulte lehnte er ab, da sie zwar bei der Verständigung hätte helfen könnten, die Gehörlosen jedoch „total ausgliederten“. Man könnte gegebenenfalls von den Eltern verlangen, so Ammann, dieses komplizierte Kommunikationssystem zu erlernen, jedoch keinesfalls von den Lehrmeistern und von der Öffentlichkeit.²⁵⁷ Nur in der Lautsprache sah Ammann eine tragfähige Brücke zur hörenden Gesellschaft: „Wenn die Sprache fehlt, ist die Brücke abgebrochen. Das Ohr ist das sozialste Organ. Ohne Sprache werden keine oder nur wenige soziale Bindungen ermöglicht.“²⁵⁸ Ammann war sich jedoch bewusst, dass die Gebärdensprache den Gehörlosen eher entgegenkam als die Lautsprache:

„Die Gebärdensprache wäre menschlicher, kommt aus dem Herzen. Die Lautsprache ist und bleibt für den Taubstummen etwas Künstliches, Hartes, oft auch etwas Fremdes. Die Gebärdensprache kommt aus dem Herzen, die Lautsprache aus dem Verstand.“²⁵⁹

²⁵³ StASG: Jahresbericht St. Gallen 1963/64, S. 23.

²⁵⁴ StASG: Jahresbericht St. Gallen 1968, S. 13.

²⁵⁵ StASG: Jahresbericht St. Gallen 1956/57, S. 9.

²⁵⁶ StASG: Jahresbericht St. Gallen 1956/57, S. 9.

²⁵⁷ Ammann, Hans: Taubstummen- und Sprachheilschule St. Gallen. Das taubstumme Kind und seine Bildung. Ca. 1980, S. 13–15.

²⁵⁸ StASG: A451/4.4 100-Jahr-Jubiläum: Ammann, Hans: Jubiläumsansprache 1959, S. 3–4.

²⁵⁹ StASG: A451/4.4 100-Jahr-Jubiläum: Ammann, Hans: Jubiläumsansprache 1959, S. 7.

Ammann war sich durchaus bewusst, dass die künstlich erlernte Lautsprache bei den Gehörlosen nie den Status einer Muttersprache erlangen konnte. Er hielt die lautsprachlichen Fähigkeiten der Gehörlosen für grundsätzlich beschränkt, auch bei langen Schulzeiten und intensiven pädagogischen Anstrengungen.²⁶⁰

Der Nachfolger Hans Ammanns in der Leitung der St. Galler Anstalt war sein Sohn Rolf Ammann. Auch dieser hielt am Ziel, Gehörlose in die hörende Gesellschaft zu integrieren, fest. Voraussetzung für diese Integration schien auch ihm eine „optimale laut- und schriftsprachliche Förderung“ an der Gehörlosenschule. Wie bereits sein Vater war auch Rolf Ammann davon überzeugt, dass die Lautsprache das Hauptwerkzeug für die geistig-psychische und soziale Entwicklung des Menschen sei und diese auch den Gehörlosen zu vermitteln war.²⁶¹ Unterschiedlich bewerteten Vater und Sohn die Gehörlosensvereine. Hans Amman lehnte die Vereine aus der Befürchtung ab, dass diese die Gehörlosen daran hinderten, an der hörenden Gesellschaft teilzunehmen. Rolf Ammann hingegen gestand den Gehörlosen ein „unabdingbares Recht zu ihrer Selbstverwirklichung“ zu, wozu er auch das Zusammentreffen unter ihresgleichen in Vereinen zählte.²⁶²

Um den Gehörlosen die Lautsprache besser beizubringen, war es in St. Gallen selbstverständlich, „auch den kleinsten Hörrest“ auszunutzen. Durch Hörreste könne eine bessere, klarere und natürlichere Sprache erreicht werden.²⁶³ Der Hörunterricht war daher spätestens seit den 1950er Jahren auch in St. Gallen an der Tagesordnung.²⁶⁴ Dieser setzte so früh wie möglich ein, damit die Hörreste entdeckt werden konnten, bevor sie in einigen Fällen für immer verschwanden. In St. Gallen galt die Doktrin, dass gehörlose Kleinkinder die Hörgeräte besser annehmen würden und dadurch einfacher eine „Hörlust“ entwickelten.²⁶⁵ Die Schule verfügte über eine hausinterne Hörgeräte-Versorgung, die durch je einen Hörgeräteakustiker und einen Techniker betreut wurde. Die einzelnen hörgeschädigten Schüler waren alle mit Hörgeräten versorgt. Während des Klassenunterrichts kam eine FM-Schulanlage in Gebrauch.²⁶⁶ Die Lehrperson war dabei über ein Mikrofon drahtlos mit den Hörgeräten der Schüler verbunden und

²⁶⁰ StASG: A451/4.4 *100-Jahr-Jubiläum*: Ammann, Hans: Jubiläumsansprache 1959, S. 9.

²⁶¹ StASG: Jahresbericht St. Gallen 1975, S. 6.

²⁶² StASG: Jahresbericht St. Gallen 1975, S. 7.

²⁶³ Ammann ca. 1980, S. 18.

²⁶⁴ StASG: A451/4.4 *100-Jahr-Jubiläum*: Ammann, Hans: Jubiläumsansprache 1959, S. 11.

²⁶⁵ StASG: Jahresbericht St. Gallen, 1959/60, S. 17–19.

²⁶⁶ FM-Anlagen sind drahtlose Signalübertragungsanlagen, die Signale mit frequenzmodulierten Funksignalen (FM) übertragen.

konnte auf diesem Weg besser gehört und verstanden werden und eine grössere Aufmerksamkeit erreichen.²⁶⁷

Das Primat der lautsprachlichen Methode hielt sich in St. Gallen bis in die 1990er Jahre hinein. Auch Rolf Ammanns Nachfolger Bruno Schlegel war von den Vorteilen der Lautsprachmethode überzeugt. 1982 begründete er diese Position im Jahresbericht mit den verbesserten Berufsaussichten der Gehörlosen:

„Wir sind nach wie vor überzeugt, dass unsere Schüler eine möglichst gute Lautsprache erlernen müssen. Nur dann haben wir die Chance, ihnen einen Lehrplatz zu vermitteln. Lehrmeister können keine Gebärdensprache und werden verständlicherweise kaum bereit sein, eine solche zu lernen. Zudem ist ein Hineinwachsen in die Alltagswelt für die Hörbehinderten vor allem durch die Verständigungsmöglichkeit gewährleistet, durch ein sicheres Ablesen von den Lippen und eine möglichst deutliche Lautsprache.“²⁶⁸

Während man an der Gehörlosenschule in Zürich mit LBG ein auf Gebärden basierendes Hilfssystem zur Lautspracherlernung einsetzte, vertrat Schlegel auch in den folgenden Jahren die Position, dass die gehörlosen Schüler in St. Gallen die Lautsprache „ohne den Einbezug von weiteren Systemen (Gebärdensprache usw.)“ erlernen sollten.²⁶⁹ Das Erreichen einer optimalen lautsprachlichen Kommunikationsfähigkeit wurde mit der Schulung in kleinen Klassen und durch intensive Einzeltherapie, beispielsweise in Früh-erziehung, Hör- und Absehrtraining und Artikulationsunterricht, angestrebt.²⁷⁰ Schlegels Meinung nach konnten dank der neuen technologischen Möglichkeiten die Gebärdensysteme in den Hintergrund treten. Denn die Lautsprachmethodik erzielte seiner Meinung nach dank der technologischen Innovationen noch bessere Resultate. Umgekehrt hielt Schlegel die Gebärdensysteme als Unterrichtsmethode in Gehörlosenschulen „je länger je fragwürdiger“. Er befürchtete, dass die Gebärdensprache die Gehörlosen von der hörenden Gesellschaft isoliere und den Einfluss von Gebärdensprachdolmetschern unnötig verstärke. Schlegel warnte explizit vor der „extremen Abhängigkeit von hörenden Dolmetschern“, vor der er seine Schüler zu bewahren versuchte.²⁷¹

Schlegel führte zudem praktische Gründe gegen die Verwendung der Gebärdensprache im Unterricht an. Er vertrat die Überzeugung, dass nicht alle Gehörlosen über die nötigen Begabungen für die Gebärdensprache verfügten. Bei motorischen Defiziten

²⁶⁷ StASG: A451/4.5 *125-Jahr-Jubiläum*: Schlegel, Bruno: Taubstummheit und Sprachheilschule St. Gallen, 16. August 1982, S. 3.

²⁶⁸ StASG: Jahresbericht St. Gallen 1982.

²⁶⁹ StASG: Jahresbericht St. Gallen 1987, S.3.

²⁷⁰ Schlegel et al., S. 18.

²⁷¹ StASG: Jahresbericht St. Gallen 1993, S. 8.

und schwachen optischen Gedächtnisleistungen würden Gehörlose es schwer haben, die Gebärdensprache zu erlernen. Für besonders problematisch hielt Schlegel die Kombination von Gebärdensprache und Lautsprache: „Zwei Kommunikationssysteme gleichzeitig zu lernen und dauernd korrekt anzuwenden, erfordert eine äusserst hohe Begabung in verschiedenen Teilbereichen und kann nie bei allen Schülern als gegeben vorausgesetzt werden.“²⁷² Gleichwohl waren Gebärden auch unter Schlegel im Kindergarten erlaubt.²⁷³ Auch andere manuelle Hilfsmittel wie etwa das erwähnte Phonembestimmte Manualsystem oder das internationale Fingeralphabet waren im Unterricht zugelassen. Ausserdem stellte Schlegel die Verwendung von Gebärden in Gesprächen zwischen erwachsenen Gehörlosen nicht in Frage.²⁷⁴ In den 1980er Jahren war der niederländische Gehörlosenpädagoge Antonius van Uden zweimal an der Gehörlosenschule zu Gast. Während seiner Aufenthalte in St. Gallen führte er jeweils Kurse mit der Lehrerschaft durch, um ihnen neue pädagogische Impulse zu vermitteln. 1988 besuchten zudem einige St. Galler Lehrpersonen auch van Udens Schule im holländischen Eindhoven.²⁷⁵

1983 wurde die St. Galler Schule in *Sprachheilschule St. Gallen, Schule mit Internat für Gehörlose, Schwerhörige und Sprachbehinderte* umbenannt. Damit verschwand der Begriff „taubstumm“ aus dem Namen der Schule – ein Begriff, der seit den 1970er Jahren zunehmend als diskriminierend galt. Die Neubenennung wurde in St. Gallen unter anderem von Elternvereinigungen, Gehörlosenvereinen und ehemaligen Schülern gefordert. Auch die Schulleitung war der Ansicht, dass der Begriff „taubstumm“ der Schule nicht gerecht wurde. Denn deren Ziel war es, die gehörlosen Schülerinnen und Schüler durch das Vermitteln der Lautsprache zu „entstummen“.²⁷⁶

1994 fand an der Schule eine Fachtagung zum Thema „Das Cochlea-Implantat (CI) beim Kind: technische, medizinische und pädagogische Aspekte“ statt. Zu dieser Tagung wurden nicht nur Fachleute, sondern auch Eltern von hörgeschädigten Kindern eingeladen. Die St. Galler Schule positionierte sich damit als eine zukünftige Beratungs- und Begleitstelle für Eltern, deren Kinder für eine CI-Implantation in Frage kamen.²⁷⁷

²⁷² StASG: Jahresbericht St. Gallen 1993, S. 9.

²⁷³ StASG: Jahresbericht St. Gallen 1980, S. 5.

²⁷⁴ StASG: Jahresbericht St. Gallen 1993, S. 8.

²⁷⁵ StASG: Jahresbericht St. Gallen 1990, S. 9.

²⁷⁶ Schlegel et al., S. 17.

²⁷⁷ StASG: Jahresbericht St. Gallen 1994, S. 6–7.

1995 eröffnete die Schule schliesslich ein „CI-Centrum“, was die lautsprachliche Ausrichtung der Schule weiter bestärkte.²⁷⁸

4.3 Die Gehörlosenschule Montbrillant in Genf

4.3.1 Der erste Methodenwechsel um 1900

Die Taubstummenanstalt in Genf wurde 1822 eröffnet. Erster Schulleiter war der gehörlose Isaac Etienne Chomel (1796–1871). Chomel erhielt seine Ausbildung in Paris bei Abbé Sicard, dem Nachfolger von de l'Épée. Entsprechend unterrichtete er nach der französischen Methode, unter Einbezug von Gebärden. 1866 wurde Karl Renz (1834–1893), ein Schüler Georg Schibels, Leiter der Genfer Anstalt. Dieser führte die Lautsprachmethode ein, stiess damit aber auf so grossen Widerstand, dass er nach kurzer Zeit, im Jahr 1869 zurücktrat. Sein Nachfolger, Jakob Hugentobler (1864–1907), war zuvor Lehrer in Zürich und St. Gallen gewesen und bestand daher ebenfalls auf der Lautsprachmethode.²⁷⁹ Er war damit erfolgreicher als sein Vorgänger. Seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert kamen folglich im Unterricht der Genfer Taubstummenanstalt keine Gebärden mehr zur Anwendung.²⁸⁰ Bis 1980 blieb die Lautsprachmethode prägend; die Gebärdensprache war an der Schule verboten.²⁸¹ Das Gebärdenverbot beschränkte sich allerdings vor allem auf den Unterricht. Während der Pausen oder im Internat durfte durchaus gebärdet werden.²⁸² Die verwendeten Gebärden entsprachen allerdings nicht der regulären französischen Gebärdensprache, sondern einfachen Gesten, mit denen die Schülerinnen und Schüler das Gesagte unterstrichen – eine Sprache, die auch als „français signé“ bezeichnet wurde.²⁸³ Für das Erlernen der Gebärdensprache fehlten den Kindern erwachsene, gehörlose Vorbilder.²⁸⁴

Bis zu den 1980er Jahren war es das Ziel der Schule, die Schüler zu „entstummten“ und ihnen „une qualité d'entendant“ zu geben. Die Gehörlosen sollten befähigt werden, sich in der Gesellschaft der Hörenden, insbesondere ihren hörenden Familien

²⁷⁸ Sprachheilschule St. Gallen, Geschichte:

<http://www.sprachheilschule.ch/index.php/traegerschaft/geschichte>

²⁷⁹ Sutermeister, Band 1, S. 212.

²⁸⁰ Sutermeister, Band 1, S. 396–370.

²⁸¹ Luisier, S. 47.

²⁸² Luisier, S. 51 und 54.

²⁸³ „Français signé“ entspricht im Deutschen den Lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) oder „gebärdetem Deutsch“, wie es auch genannt wird.

²⁸⁴ Interview mit GE hE 63–75.

zu integrieren und selbstständig einen Beruf auszuüben.²⁸⁵ Die Schule sollte mit anderen Worten den gehörlosen Kindern ermöglichen „de sortir de son isolement et de s'épanouir.“²⁸⁶ Einige der Schülerinnen und Schüler besuchten seit den 1970er Jahren den Unterricht teilingegriert in hörenden Klassen.²⁸⁷ Dies wurde unter anderem durch den technologischen Fortschritt ermöglicht. Im Unterricht an der Gehörlosenschule lernten die Schüler von den Lippen ablesen, sprechen und schreiben. Wie an den St. Galler und Zürcher Gehörlosenschulen wurde ein Grossteil der Schulzeit für diese Sprachbildung aufgewendet – gemäss Luisier etwa die Hälfte der Unterrichtszeit. Die andere Hälfte war für alle übrigen Schulfächer reserviert.²⁸⁸ Auf dem Papier verwendete die Genfer Gehörlosenschule spätestens seit den 1980er Jahren den gleichen Lehrplan wie die kantonale Volksschule. In der Praxis hingegen wurden zwar dieselben Fächer unterrichtet, allerdings meist nicht in derselben Intensität, da der Lautspracheunterricht im Vordergrund stand und die anderen Fächer vernachlässigt wurden. Der Unterricht bestand im Wesentlichen darin, dass die Kinder die Lautsprache der Lehrer nachahmen und repetieren mussten. Selbständiges Lernen und kritisches Hinterfragen des Gelernten waren dagegen keine zentralen Anliegen.²⁸⁹

4.3.2 Der zweite Methodenwechsel um 1980

1981 wurde in Montbrillant eine bilinguale Unterrichtsmethode eingeführt; die Gebärdensprache war im Unterricht nicht mehr verboten. Ein Grund für diese Wende lag in der Entwicklung der Fachdebatten. Seit den 1960er Jahren betonte eine stetig wachsende linguistische Forschung, dass die Gebärdensprache als vollwertige Sprache anzuerkennen und pädagogisch wertvoll für die psychische und intellektuelle Entwicklung der Gehörlosen sei. Hinzu kam der internationale Einfluss: Vor allem die Rehabilitation der Gebärdensprache im amerikanischen und im französischen Gehörlosenwesen wurde in Genf breit wahrgenommen.

Die Einführung des bilingualen Unterrichts war zudem begünstigt durch die kritischen Stimmen einiger neu ausgebildeter Gehörlosenlehrerinnen und -lehrer. Der fünfte

²⁸⁵ Luisier, S. 48.

²⁸⁶ ASASM, *rappports annuels* 1973, S. 17.

²⁸⁷ Ab den 1970er Jahren finden sich in den Jahresberichten des ASASM regelmässig Berichte über Schüler aus Montbrillant, die teilingegriert in hörenden Klassen geschult wurden. Vgl. ASASM *rappports annuels*, 1971/72, S. 18.

²⁸⁸ Luisier, S. 48.

²⁸⁹ Luisier, S. 52.

Lehrgang für Gehörlosenpädagogik in der Romandie fand 1977–1978 an der Universität Genf statt und wurde durch den *Service médico-pédagogique* organisiert. Im Rahmen dieser Ausbildung besuchten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verschiedene Gehörlosenschulen in der Romandie, wo sie dem Unterricht beiwohnten. Dabei stellten sie fest, dass Aufwand und Ertrag der damaligen lautsprachlichen Lehrmethode nicht übereinstimmten. Unter den Absolventen des Lehrgangs waren auch vier Lehrerinnen und Lehrer aus Montbrillant. Sie brachten die Kritik am Erfolg des lautsprachlichen Unterrichts zurück nach Genf.²⁹⁰ Schliesslich verliess 1978 die langjährige Direktorin von Montbrillant, Alice Hermatschweiler, die Schule und auch beim *Service médico-pédagogique* kam es zu einem Wechsel in der Direktion. Auch diese personellen Umbrüche begünstigten die pädagogischen Reformen an der Schule.²⁹¹ In seinem Jahresrückblick für das Schuljahr 1978–1979 beschrieb der Schuldirektor die Umbruchstimmung in Montbrillant und betonte auch den Einfluss der Eltern: „L’année scolaire 1978–1979 a été marquée par des conflits et des affrontements entre adultes (parents, enseignants, spécialistes...) responsables des déficients auditifs. [...] On peut noter [...] un grand désir d’opérer des changements.“²⁹²

Den eigentlichen Methodenwechsel führte Claude Maye, der neue Direktor von Montbrillant, ein. Maye wurde vom *Service médico-pédagogique* berufen und trat seine Stelle im Herbst 1979 an.²⁹³ Maye hatte zuvor schon 21 Jahre im Erziehungswesen gearbeitet, jedoch nicht in der Gehörlosenbildung.²⁹⁴ Um sich ein Bild von der Gehörlosenpädagogik zu machen, informierte sich Maye in seinem ersten Amtsjahr über die neuesten Forschungen zum Thema, befragte seine Angestellten eingehend und unternahm viele Reisen an andere, auch ausländische Gehörlosenschulen. Gerade in Frankreich traf er „militante Gehörlose“, die sich für die Gebärdensprache stark machten. Er geriet auch in Kontakt zum Verein *Deux langues pour une éducation*, der 1980 in Saint Laurent en Royans gegründet wurde und Befürworter der bilingualen Bildung von Gehörlosen vereinte – ein Ansatz, der Gebärdensprache und schriftliches sowie gesprochenes Französisch kombinierte. Der Verein bestand aus erwachsenen Gehörlosen, Eltern von gehörlosen Kindern und Fachleuten, die sich für eine angemessenere Lehrmethode für gehörlose Kinder einsetzten. Er organisierte sich in lokalen Gruppen. Maye wurde bald Koor-

²⁹⁰ Luisier, S. 57–58.

²⁹¹ Luisier, S. 60.

²⁹² *ASASM rapports annuels*, 1979, S. 19.

²⁹³ Luisier, S. 63.

²⁹⁴ Sendung SIGNE, vom 21.10.1996, ausgestrahlt auf Télévision Suisse Romande.

dinator der Gruppe für die Romandie und setze sich seit 1980 für die bilinguale Erziehung an der Schule Montbrillant ein.²⁹⁵

Nach der Teilnahme an einer Tagung des Vereins im Juli 1980 legte sich Maye definitiv auf den Ansatz der bilingualen Bildung fest. Die Vertreterinnen und Vertreter der bilingualen Methode sahen die Schwierigkeiten gehörloser Kinder nicht als Sprach-, sondern als Kommunikationsproblem. Wenn man sich von der Lautsprachmethode entfernen und die Gebärdensprache als Kommunikationsmittel akzeptieren würde, dann erlaube dies gehörlosen Kindern, sich schon von klein an selbst auszudrücken. Es würde ihnen damit eine Sprache gegeben, durch die sie ihre Eindrücke und Gefühle mitteilen konnten. Auf diese Weise könne das gehörlose Kind die Erfahrung einer „communication linguistique“ machen, wie dies auch hörende Kinder über die Lautsprache tun.²⁹⁶ Die Anwesenden der Tagung kamen zum Schluss, dass die reine Lautsprachmethode dem gehörlosen Kind nicht erlaube, sich seinem Alter gemäss auszudrücken. Vielmehr lerneten Kinder dadurch verspätet zu kommunizieren. Dies wurde als äusserst problematisch bemängelt, da die Wissenschaft bewiesen habe, dass das grösste Potential der linguistischen Entwicklung eines Kindes in den ersten paar Lebensjahren besteht und in dieser Phase gefördert werden müsse. Durch die Lautsprachmethode würde dieses Potential nicht gefördert; die Folge sei bei gehörlosen Kindern oft ein intellektuelles, kulturelles und emotionales Defizit.²⁹⁷ Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmern präsentierten die Gebärdensprache als einzige Sprache, mit der die gehörlose Kinder spontan lernen konnten, ohne dass sie ihnen mühevoll durch Lehrpersonen beigebracht würde. Daher sei es auch wichtig, dass erwachsene, gebärdende Gehörlose als Lehrpersonen für gehörlose Kinder eingestellt würden.²⁹⁸

Gleichwohl war man im Verein *Deux langues pour une éducation* davon überzeugt, dass auch die Lautsprache wichtig für die Entwicklung gehörloser Kinder sei. Denn durch sie konnten sich Gehörlose als wertvolle Mitglieder der hörenden Gesellschaft wahrnehmen und als solche wahrgenommen werden.²⁹⁹

Um die Möglichkeit einer bilingualen Unterrichtsmethode zu prüfen und um das Personal der Genfer Gehörlosenschule von der Bilingualität zu überzeugen, lud Maye 1980 zahlreiche Fachleute an seine Einrichtung ein. So hielt beispielsweise die Lingui-

²⁹⁵ Luisier, S. 63.

²⁹⁶ Luisier, S. 64.

²⁹⁷ Luisier, S. 66.

²⁹⁸ Luisier, S. 67.

²⁹⁹ Luisier, S. 64.

stin Danielle Bouvet ein Seminar ab zum Thema *De la langue maternelle au bilinguisme*. Für sogenannte *entretiens-débats* – kleine Debattenveranstaltungen – kamen weitere Expertinnen und Experten nach Genf, so etwa Jacques Cosnier, Leiter des *Laboratoire d'ethnologie des communications* der Universität Lyon, Harlan Lane, Psychologe von der Northeastern University in Boston, Christian Cuxac, Linguist und Verantwortlicher für das *Laboratoire de pédagogie* am *Institut National des Jeunes Sourds* in Paris. Umgekehrt besuchten Angestellte der Schule im Verlaufe des Schuljahres 1979/1980 diverse Kongresse und Gehörlosenschulen im Ausland, darunter das genannte *Institut National de Jeunes Sourds*, das *International Visual Theatre* in Paris, den Kongress des Vereins *Deux langues pour une éducation* in Saint-Laurent-en-Royans und die gehörlosenpädagogischen Kongresse in Hamburg und Besançon.³⁰⁰

Um eine Entscheidung betreffend der zukünftigen Unterrichtsmethode zu treffen, organisierte Maye gemeinsam mit dem *Service médico-pédagogique* am 8. November 1980 ein Kolloquium an der Schule Monbrillant. Das Kolloquium stand unter dem Titel *L'enfant sourd et l'école: réalités et perspectives*. Neben dem gesamten Lehrkörper der Schule nahmen auch externe Fachleute am Kolloquium teil, unter anderem die Linguistin Danielle Bouvet, die auf Kinderpsychologie spezialisierte Psycholinguistin Hermine Sinclair sowie der Psychologe Jacques Cosnier, ein Fachmann für Fragen der nonverbalen Kommunikation. Nach ausführlichen Diskussionen kam die Gruppe am Ende des Kolloquiums zum Schluss, die Französische Gebärdensprache (LSF) und somit den bilingualen Unterricht an der Schule einzuführen.³⁰¹ Diese Entscheidung wurde von den zuständigen Autoritäten des Erziehungsdepartements des Kantons Genf gutgeheissen und unterstützt.³⁰² Dies nicht zuletzt, weil der bilinguale Unterricht von gehörlosen Kindern den Anliegen des kantonalen Erziehungsgesetzes folgte. Artikel 4 des entsprechenden Gesetzes hielt unter den Zielen der öffentlichen Bildung (*instruction publique*) unter anderem fest, jeder Schüler und jede Schülerin dazu befähigt werden sollte, das beste Wissen erwerben zu können. Jedem Schüler, jeder Schülerin sollte dabei geholfen werden, „in einer ausgeglichenen Art ihre Persönlichkeit zu entwickeln“ (*de développer de manière*

³⁰⁰ ASASM *rapports annuels*, 1980, S. 23–24.

³⁰¹ Luisier, S. 67. Vgl. ausserdem Boyes-Braem, Penny et al. „Die Verwendung der Gebärden in der Schweiz: Projekte der Schulen von Zürich und Genf“. In: Verein zur Unterstützung des Forschungszentrums für Gebärdensprache. Informationsheft Nr. 12. Basel 1987, S. 6. Weitere ausführlichere Informationen zum Kolloquium inkl. der gehaltenen Vorträge finden sich ausserdem im „L'enfant sourd et l'école: réalités et perspectives. Colloque du 8 novembre 1980, Centre de l'ouïe et de la parole de Montbrillant, Genève.“ In: Cahier du Service Médico-Pédagogique No. 2, Genf 1982.

³⁰² Luisier, S. 67–68.

re équilibrée sa personnalité). Alle Schülerinnen und Schüler müssten darauf vorbereitet werden, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.³⁰³

Zur Umsetzung der Bilingualität mussten zunächst gehörlose Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Kenntnis der Gebärdensprache eingestellt werden, um den hörenden Lehrpersonen die Französische Gebärdensprache beizubringen. Da die Schule jedoch laut Gesetz nur Lehrpersonen einstellen durfte, die über eine pädagogische Ausbildung und ein entsprechendes Diplom verfügten, schuf Maye den Beruf des *collaborateur sourd*. Denn keiner der neu eingestellten Gehörlosen hatte eine pädagogische Ausbildung.³⁰⁴ Die Berufsbezeichnung des *collaborateur sourd* wurde im Juni 1986 von der Genfer Kantonsregierung offiziell anerkannt.³⁰⁵ Die *collaborateurs sourds* hatten drei Hauptaufgaben. Erstens sollten sie eine Identifikationsperson und Vorbild für die gehörlosen Kinder sein.³⁰⁶ Zweitens waren sie der Schlüssel zum bilingualen Konzept, indem sie sowohl für den Gebärdensprachunterricht der Schüler wie auch für den Fachunterricht zuständig waren. Drittens waren sollten sie die Gebärdensprache ihren hörenden Arbeitskolleginnen und -kollegen und den hörenden Familien der gehörlosen Kinder beibringen.³⁰⁷

Die Umstellung auf die Bilingualität erwies sich in Montbrillant als ein langwieriges Projekt. Von Beginn weg war allen Beteiligten klar, dass die hörenden Lehrerinnen und Lehrer die Gebärdensprache erst nach mehreren Jahren in der Lage sein würden, problemlos in Gebärdensprache zu unterrichten. In dieser Zeit unterrichteten daher die *collaborateurs sourds* die Kinder in Gebärdensprache. Ausserdem wurden zwei französische Gehörlose nach Genf eingeladen, um während einer Woche den hörenden Mitarbeitenden die nonverbale Kommunikation näher zu bringen. Parallel dazu stellte die Schule eine französische Lehrerin vom *International Visual Theatre* aus Paris für ein Jahr ein, um sämtlichen Schulmitarbeitenden einen Gebärdensprachunterricht zu erteilen.³⁰⁸ Die Schule unterstützte zudem die hörenden Lehrerinnen und Lehrer darin, Reisen, Praktika und Aufenthalte an anderen bilingualen Schulen zu absolvieren. Einige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter besuchten etwa 1981 die Gallaudet University in Washington.³⁰⁹ Auch die *collaborateurs sourds* erhielten eine berufsbegleitende, theoretisch orientierte Aus-

³⁰³ Sendung SIGNES vom 21.10.1996, ausgestrahlt auf Télévision Suisse Romande.

³⁰⁴ Luisier, S. 69.

³⁰⁵ Luisier, S. 70.

³⁰⁶ Luisier, S. 69.

³⁰⁷ Luisier, S. 69–70.

³⁰⁸ Luisier, S. 71.

³⁰⁹ Luisier, S. 72.

bildung an der Schule. Dabei erhielten sie unter anderem Unterricht in Psychologie und Linguistik. Diese Ausbildung war die erste ihrer Art in der Schweiz.³¹⁰

Die Umstellung zur Bilingualität geschah mit anderen Worten nicht einfach über Nacht. Anfang der 1980er Jahre befand sich Montbrillant vielmehr in einer Übergangsphase zur Bilingualität und in einem Zustand kontinuierlicher Reflexion. Zwar war die Mehrheit des Personals von der Zweisprachigkeit überzeugt. Für die Umsetzung gab es jedoch verschiedene Wege. Entsprechend war das Lehrpersonal laufend damit beschäftigt, den Unterricht möglichst optimal den Bedürfnissen der Kinder anzupassen. In Versammlungen des Schulpersonals wurde viel darüber diskutiert, welcher pädagogische Ansatz der richtige sei für die Schule, ob der Einbezug der Gebärdensprache auch wirklich der richtige Weg sei und wie eine bilinguale Schule konkret auszusehen habe. Es herrschte ein gewisser Pioniergeist. Luisier fasst die Stimmung so zusammen: „Les questions débattues par l'équipe de Montbrillant revêtent un caractère avant-gardiste.“³¹¹

Während der Umstellungsphase kam es zu verschiedenen Unstimmigkeiten zwischen Eltern, dem Lehrpersonal, erwachsenen Gehörlosen und Schülern, was die Zusammenarbeit zwischen ihnen erschwerte.³¹² Zahlreiche hörende Eltern von Schülerinnen und Schülern kritisierten den Wechsel zur Bilingualität, was sich unter anderem in einer sinkenden Schülerzahl widerspiegelte. Verschiedene Eltern waren insbesondere deshalb verunsichert, weil sie Angst hatten, der bilinguale Unterricht sei nur ein Vorwand, um der Gebärdensprache faktisch den Vorrang zu geben. Einige der Eltern, die mit ihren Kindern die Schule verliessen, dürften wohl an eine rein oral geführte Gehörlosenschule gewechselt haben.³¹³ Die Schule ihrerseits bemühte sich, Gebärdensprachkurse für die Familien gehörloser Kinder zu organisieren. Ab 1983 fanden in Montbrillant zweimal wöchentlich entsprechende Gebärdensprachkurse statt. Sie waren mit durchschnittlich 30 Teilnehmerinnen und Teilnehmer gut besucht. Für Eltern, die diese Veranstaltungen nicht belegen konnten, führte die Schule private Kurse durch.³¹⁴

Der Wechsel zum bilingualen Unterricht spiegelte sich auch im Namen der Schule wider. Bis 1981 hiess die Einrichtung *Centre d'éducation de l'ouïe et de la parole de Montbrillant*, ab 1982 *Centre de Montbrillant, école pour enfants sourds*. Der Fokus der

³¹⁰ Luisier, S. 71.

³¹¹ Luisier, S. 72.

³¹² ASASM rapports annuels, 1982, S. 25.

³¹³ Luisier, S. 75.

³¹⁴ ASASM rapports annuels, 1986, S. 27–28.

Schule sollte nicht mehr auf dem Hören und dem gesprochenen Wort liegen.³¹⁵ Nach dem ersten bilingual geführten Schuljahr zog Maye ein positives Fazit.

„Les premiers résultats nous confirment dans notre option. La facilité apportée à la communication réduit les difficultés, tant sur le plan du comportement, que sur celui de l'expression et de l'accès aux connaissances. Sur le plan du français, on peut constater aussi une amélioration, en tout cas pour ce qui est de la compréhension de cette langue.“³¹⁶

Ausserdem sei die Schule seit der Einführung der Bilingualität mehr denn je darauf bedacht, die gleichen Unterrichtsziele wie die Volksschule zu erreichen.³¹⁷ Der neue Kurs der Genfer Gehörlosenschule wurde in der Fachgemeinschaft bald als beispielhaft wahrgenommen. Die schulinternen Debatten und Überlegungen zur Bilingualität wurden in den 1980er Jahren, nach dem Kurswechsel in Montbrillant, in diversen Fachzeitschriften publiziert und von verschiedenen Fachleuten aufgegriffen.³¹⁸

4.4 Die Gehörlosenschule *Sant'Eugenio* in Locarno

1890 gründete Mutter Maria Theresia Scherer von Ingenbohl (1825–1888), die Mitbegründerin des katholischen Laienordens der *Barmherzigen Schwestern vom heiligen Kreuz* (der Ingenbohler Schwestern), in Locarno die erste und einzige Gehörlosenschule der italienischsprachigen Schweiz. Die ersten Lehrschwestern an diesem *Istituto Sant'Eugenio* waren in den Taubstummenanstalten in Como und Mailand ausgebildet worden, wo bis 1890 auch vereinzelt gehörlose Tessiner Kinder in die Schule gingen. An beiden norditalienischen Anstalten wurde schon vor dem Mailänder Kongress von 1880 nach der reinen Lautsprachmethode unterrichtet. Auch in Locarno fand der Unterricht deshalb von Anfang an in der Lautsprache statt. Bereits nach zehn Jahren besuchten 35 Schüler das Istituto.³¹⁹ Die nachfolgende Geschichte der Tessiner Gehörlosenschule liegt weitgehend im Dunkeln; es sind praktisch keine Dokumente überliefert. Bereits Sutermeister beklagte sich um 1929 über diesen Umstand. „Es ist zu bedauern, dass die Ingenbohl-Institute im allgemeinen nicht viel Sinn für Historisches haben.“³²⁰

³¹⁵ ASASM rapports annuels, 1981, S. 25 und ASASM rapports annuels, 1982, S. 25.

³¹⁶ ASASM rapports annuels, 1982, S. 25.

³¹⁷ ASASM rapports annuels, 1982, S. 25.

³¹⁸ ASASM rapports annuels, 1983, S. 24.

³¹⁹ Sutermeister, Band 1, S. 250–252 und Gessner und Ringli, S. 18.

³²⁰ Sutermeister, Band 1, S. 251.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden am Istituto jeweils zwischen 20 und 25 gehörlose Schüler unterrichtet.³²¹ Seit den 1960er Jahren war immer ein grosser Teil der geschulten Kinder italienischer Herkunft. Es waren meistens Kinder von italienischen Immigrantinnen und Immigranten, die nach Ablauf ihrer Arbeitszeit wieder nach Italien zurückkehren wollten (oder mussten). Damit ihre Kinder in der Schweiz nicht noch eine zusätzliche Lautsprache wie Deutsch oder Französisch lernen mussten, schickten viele italienische Eltern, auch solche die in der Deutschschweiz und in der Romandie arbeiteten, ihre gehörlosen Kinder ans Istituto in Locarno.³²²

Die Kinder waren in drei Klassen aufgeteilt: Kindergarten, *primo ciclo* und *secondo ciclo*. Sie traten mit dreieinhalb Jahren in den Kindergarten ein und erhielten dort den ersten Lautsprachunterricht. Spielerisch lernten die Kinder erste Wörter und Sätze zu sprechen, zu lesen und zu schreiben. Am wichtigsten war jedoch die Übung in der Lautsprache und die Hörerziehung (*l'esercizio della lettura labiale e della rieducazione acustica*). Im Alter von sechs Jahren wechselten die Kinder in den *primo ciclo*, mit neun Jahren in den *secondo ciclo*, wo sie nach einem aufs Wesentliche reduzierten Lehrplan der Volksschule unterrichtet wurden.³²³ Anhand dieses Schulsystems konnten die Schüler besser individuell gefördert werden. Die Lehrerinnen interpretierten den staatlichen Lehrplan flexibel. Denn auch in Locarno war das Niveau der Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich; auch mehrfachbehinderte Kinder besuchten den Unterricht in den allgemeinen Klassen. Einige der Schüler wurden teilentegriert geschult; sie besuchten einige Unterrichtslektionen gemeinsam mit hörenden Kindern an der Privatschule, die sich im selben Gebäude befand. Sobald die Schüler den Unterrichtsstoff der fünften Primarschulklasse (Volksschule) erarbeitet hatten, wurden sie vom Berufsberater der Regionalstelle der staatlichen Invalidenversicherung untersucht, um einen geeigneten Beruf für sie zu bestimmen. Hatten die Kinder zu diesem Zeitpunkt die obligatorische Schulzeit noch nicht erfüllt, dann wurden sie zu Hause auf Kosten der Invalidenversicherung durch Privatlehrer weiter unterrichtet, bis sie die Oberstufe für Gehörlose in Bellinzona oder eine Lehre antreten konnten.³²⁴

³²¹ Vgl. Brun, S. 32 sowie Pedrotti, Lucilla; Sabbioni, Tiziana: Schriftliches Interview vom 7. Januar 2017.

³²² Pedrotti, Lucilla; Sabbioni, Tiziana: Schriftliches Interview vom 7. Januar 2017.

³²³ Brun, S. 33.

³²⁴ Interview mit TI hE 74–82, ansonsten konnten bislang keine weiteren Informationen zur Oberstufe für Gehörlose im Tessin ausfindig gemacht werden.

Während der gesamten Schulzeit stand in Locarno stets die Lautsprache im Vordergrund. Es wurde daher grossen Wert auf einen regelmässig stattfindenden Hörunterricht gelegt. Um ihre vorhandenen Hörreste zu nutzen, war es den Kindern ausserdem vorgeschrieben, Hörgeräte zu tragen. Die drei Lehrerinnen, alle Ingenbohler Schwestern, die von 1970 bis zur Schliessung der Schule 1991 in Locarno unterrichteten, wurden in Mailand an der *Scuola di metodo Gerolamo Cardano* in der Lautsprachmethode ausgebildet. Eine Tessiner Einrichtung zur Ausbildung von Gehörlosenlehrern und -lehrerinnen existierte dagegen nicht. Das Istituto in Locarno organisierte auch eine ambulante Früh-erziehung für gehörlose Kleinkinder, die noch zu jung für den Kindergarten waren. Den Eltern wurden Übungen zur Lautspracherziehung vermittelt, die sie mit ihren Kindern zu Hause üben konnten.³²⁵

Die Schwestern Pedrotti und Sabbioni führten im Interview aus, dass die Gebärdensprache in der Zeit, als sie an der Schule unterrichtet hatten, im Tessin noch nicht bekannt war: „La lingua dei segni non era ancora conosciuto.“³²⁶ Sie sei deshalb auch im Schulunterricht nicht verwendet worden. Die Schüler hätten sich jedoch untereinander mittels „natürlicher oder untereinander vereinbarter Gesten“ verständigt (*dei gesti naturali o da loro convenuti*), was ihnen in der Freizeit auch erlaubt gewesen sei. „Durante il tempo libero i bambini potevano esprimersi come volevano, liberamente.“³²⁷

Diese Aussage steht jedoch im Widerspruch zur Erinnerung eines ehemaligen Schülers. Auch dieser beschreibt, dass die unter den Schülern verwendeten Gebärden nicht der offiziellen Gebärdensprache, der LIS-SI (*Lingua italiana dei segni della Svizzera Italiana*), entsprachen, sondern einen eigenen Code zwischen den gehörlosen Kindern am Istituto darstellten. Es waren eher einfache Gesten, die den Kindern untereinander bei der Kommunikation geholfen haben. Die Kinder lasen einander auch von den Lippen ab. Es sei ihnen jedoch verboten gewesen, diese Gebärden zu benutzen und zwar nicht nur im Unterricht, sondern auch in der Freizeit. Der Schüler berichtete, wie die Nonnen die Kinder auf dem Pausenplatz von einer Terrasse aus beobachteten, um einen besseren Überblick zu gewinnen. Wenn die Kinder dann während der Pause beim Gebärden erwischt wurden, habe es Schelte und Schläge auf die Finger gegeben. Manchmal sei zur Strafe auch das Essen gestrichen worden, oder eine frühere Bettruhe verhängt oder ein

³²⁵ Pedrotti, Lucilla; Sabbioni, Tiziana: Schriftliches Interview vom 7. Januar 2017.

³²⁶ Sr. Lucilla Pedrotti arbeitete von 1970–1991 an der Schule, Sr. Tiziana Sabbioni von 1970–1988.

³²⁷ Pedrotti, Lucilla; Sabbioni, Tiziana: Schriftliches Interview vom 7. Januar 2017.

Fernsehverbot erlassen. Es sei hart gewesen, ständig unter Beobachtung zu stehen. Denn so hätten sie sich nie richtig frei ausdrücken können: „non ci si sente liberi“.³²⁸

Die Gehörlosenabteilung des *Istituto Sant'Eugenio* wurde 1991 wegen Schülermangels geschlossen.³²⁹ Seither werden die gehörlosen Kinder im Tessin integriert in der Volksschule unterrichtet, stets mit Hilfe von Gebärdensprachdolmetschern.³³⁰ Die pädagogischen Diskussionen, die zu der Umstellung der Unterrichtsmethode für gehörlose Schülerinnen und Schüler führten sind jedoch unklar und noch zu erforschen.

³²⁸ Interview mit TI hE 74–82. Interessant dazu: Er hat heute noch manchmal Kontakt mit den Nonnen und sie haben ihm einmal gesagt, dass sie sich heute dafür schämen würden, dass sie die Gebärdensprache damals als Affensprache bezeichnet und verboten hatten. Die Nonnen sagten ihm offenbar auch, dass sie sich bewusst seien, dass die Kinder unter dem Gebärdensprachverbot gelitten hatten und dass dies wohl ein Fehler gewesen sei.

³²⁹ Pedrotti, Lucilla; Sabbioni, Tiziana: Schriftliches Interview vom 7. Januar 2017.

³³⁰ Interview mit TI hE 97–05, genaueres zur integrierten Schulung von Gehörlosen konnte bislang nicht in Erfahrung gebracht werden.

5 Alltäglicher Umgang mit der Gebärdensprache in den Gehörlosenschulen

Das folgende Kapitel beleuchtet den Schulalltag in den Gehörlosenschulen in Genf, Zürich, St. Gallen und in Locarno, insbesondere die Mechanismen zur Ausgrenzung der Gebärdensprache. Die Darstellung beruht insbesondere auf den Erinnerungen ehemaliger Schülerinnen und Schüler, die diese in den geführten Interviews darlegten. Die Ausführungen beziehen sich auf die Zeit seit den 1950er Jahren, mit einem Schwerpunkt auf den 1980er und 1990er Jahren.

5.1 Gebärdensprache im lautsprachlichen Unterricht

5.1.1 Strafen und Massnahmen gegen die Gebärdensprache im Unterricht

An der Gehörlosenschule in Zürich war die Gebärdensprache bis in die 1960er Jahre im Unterricht untersagt. Wurde trotzdem gebärdet, hatte dies Strafen zur Folge. Ein ehemaliger Schüler berichtete, dass sein Lehrer regelmässig gebärdende Kinder dadurch bestrafte, dass er ihnen einen Apfel auf den Kopf legte. Die Kinder mussten sich dann mit dem Apfel auf dem Kopf in eine Ecke des Schulzimmers stellen und laute Artikulationsübungen machen. Dabei durfte der Apfel nicht herunterfallen. Weil sich das Kind deshalb praktisch nicht bewegen durfte, konnte es folglich auch nicht gebärden.³³¹

Seit den 1960er Jahren setzten die Lehrpersonen in Zürich das Gebärdensprachverbot im Unterricht nicht mehr allzu streng durch. Eine ehemalige Schülerin berichtet, es sei damals im Unterricht nicht mehr grundsätzlich verboten gewesen zu gebärden. Die Hände der Schüler mussten beispielsweise nicht mehr unter dem Tisch oder hinter dem Rücken gehalten werden. Gebärdende Kinder wurden dafür nicht mehr bestraft. Mit Lehrpersonen, die über keine Gebärdensprachkenntnisse verfügten, musste jedoch nach wie vor in der Lautsprache gesprochen werden. Einzelne Lehrerinnen und Lehrer untermalten im Unterricht vermehrt ihre Aussagen mit Gesten oder bedienten sich stärker der Mimik, was den Schülerinnen und Schülern sehr geholfen habe.³³²

Diese Umbruchsphase wurde durch den Antritt des neuen Schuldirektors Gottfried Ringli im Jahr 1961 eingeleitet. Ringli war von Anfang an überzeugt, dass die reine

³³¹ Interview mit ZH hE 46–55.

³³² Interview mit ZH hE 66–76.

Lautsprachmethode im Gehörlosenunterricht unzureichend sei. Er forderte deshalb von seinen Angestellten, die Lautsprache „durch eine natürliche, ausdrucksvolle Mimik, ev. durch Gesten und andere ausserlautsprachlichen Kommunikationsmittel“ zu ergänzen.³³³ Diese Forderung fand in der Tat Eingang in die Unterrichtspraxis. Die Gebärdensprache war nun nicht mehr vollständig verboten. 1984 wurden im Unterricht Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) eingeführt. Mittlerweile waren auch gehörlose Lehrpersonen an der Schule angestellt. Im Unterricht bei den hörenden Lehrerinnen und Lehrern mussten die Kinder LBG verwenden, bei den gehörlosen Lehrpersonen konnte LBG oder die Gebärdensprache verwendet werden.

Einige Interviews deuten darauf hin, dass sich in den 1980er Jahren an der Zürcher Schule eine Art Konkurrenzsituation zwischen LBG und Gebärdensprache herausbildete. Gerade für Kinder gehörloser Eltern, die mit der Gebärdensprache aufgewachsen waren, war dies manchmal schwierig. Eine ehemalige Schülerin beschrieb, dass sie sich oft sehr konzentrieren musste, in LBG zu gebärden. Sie war zwar einerseits froh, dass sie wenigstens mit LBG statt nur in Lautsprache kommunizieren durfte. Andererseits waren Gespräche mit LBG für sie oft mit Anstrengungen verbunden. Sie konnte sich in LBG nicht so ungezwungen ausdrücken wie in Gebärdensprache.³³⁴ Anfangs der 2000er Jahre unterrichteten zwar die älteren Lehrpersonen noch in LBG, Lehrerinnen und Lehrer die neu eingestellt wurden, bedienten sich jedoch von Anfang an der Gebärdensprache.³³⁵

An der Gehörlosenschule in St. Gallen war die Gebärdensprache während des ganzen 20. Jahrhunderts im Unterricht untersagt. In den 1950er Jahren mussten die Kinder während des Unterrichts ihre Hände hinter dem Rücken halten. Kinder, die gehörlose Eltern oder Geschwister hatten, mussten zusätzlich während der ersten Schuljahre ihre Arme während des Unterrichts in Kartonröhren stecken. Auf diese Weise sollte verhindert werden, dass andere Kinder mit der Gebärdensprache „angesteckt“ würden. Die Kartonröhren mussten solange getragen werden, bis die Kinder ein wenig sprechen und sich mündlich verständigen konnten. Falls ihnen doch einmal Gebärden während des Unterrichts „herausgerutscht“ seien, habe es immer sofort Schläge geben, berichtete eine Interviewpartnerin. Die Lehrpersonen schlugen die Kinder auf die Finger

³³³ StAZH: Jahresbericht Zürich 1965, S. 7.

³³⁴ Interview mit ZH gE 91-00.

³³⁵ Interview mit ZH gE 03-07.

oder auf den Kopf und manchmal warfen sie auch ein Lineal nach ihnen.³³⁶ In den 1960 und 1970er Jahren war es an der Gehörlosenschule in St. Gallen weiterhin verboten, im Unterricht zu gebärden. Verhindert wurde dies unter anderem mit „vorbeugenden Massnahmen“. Wenn die Kinder vom Lehrer beim Gebärden erwischt wurden, mussten sie zur Strafe kleine Aufsätze verfassen oder hundert Mal den Satz „Ich darf nicht gebärden.“ schreiben. Ein ehemaliger Schüler erinnert sich, dass er oft ein Buch auf dem Kopf balancieren musste, damit er ruhig sass und seine Stimme und Aussprache ruhig wurden. Das Buch auf dem Kopf verhinderte ausserdem, dass er gebärdete oder gestikulierete oder sonst in irgend einer Weise „mit Körpereinsatz“ sprach. Dabei hätten ihm Gebärden bei der Kommunikation sehr geholfen.³³⁷ Schuldirektor Hans Ammann schrieb dazu im Jahresbericht von 1963/64, dass er es zwar als Schulleiter nicht gutheisse, wenn Lehrpersonen „zu streng“ zu den Schülerinnen und Schülern seien. Aber man müsse auch Nachsicht walten lassen, denn die Lehrpersonen würden vom vielen Repetieren und vom langsamen Vorankommen oft „müde“, was sie wiederum zu teils ungerechten Bestrafungen verleite.³³⁸

Anders als an der Gehörlosenschule Zürich wurde in St. Gallen auch in den 1980er Jahren noch immer noch die reine Lautsprachmethode angewendet. Für den neuen Schuldirektor Bruno Schlegel schlossen sich das Erlernen der Lautsprache und die gleichzeitige Verwendung von Gebärden weiterhin aus. Im Unterricht mussten die Schülerinnen und Schüler nach wie vor die Hände unter dem Tisch halten. Wenn eines der Kinder dennoch beim Gebärden erwischt wurde, wurde gemäss einer ehemaligen Schülerin oft gleich die ganze Klasse bestraft. Typische Strafen fürs Gebärden waren Aufsätze schreiben oder putzen.³³⁹ Eine weitere ehemalige Schülerin, welche die Schule in den 1990er Jahren besuchte, berichtete von einem einzelnen Lehrer, der die Kinder im Unterricht mit einem Stab auf die Finger schlug, wenn sie gebärdeten. Ihre übrigen Lehrerinnen und Lehrer waren einfühlsamer und hatten mehr Geduld mit den Kindern. Die Gebärdensprache war bei ihnen im Unterricht zwar ebenfalls untersagt, aber es gab keine Strafen dafür, nur noch den Hinweis „bitte nicht gebärden“.³⁴⁰ Bei der Sprachanbahnung oder bei schwierig abzulesenden oder nicht aus dem Kontext zu kombinierenden Wörtern durften die Schülerinnen und Schüler jedoch Hilfsmittel, wie zum Beispiel

³³⁶ Interview mit SG gE 53–63.

³³⁷ Interview mit SG hE 64–75.

³³⁸ StASG: Jahresbericht St. Gallen 1963/64, S. 10.

³³⁹ Interview mit SG hE 76–86.

³⁴⁰ Interview mit SG hE 90–99.

das internationale Fingeralphabet oder das phonembestimmte Manualsystem von Klaus Schulte, beiziehen.³⁴¹

In Genf war die Gebärdensprache ebenfalls bis Anfang der 1980er Jahre im Unterricht verboten. Wie auch an den Deutschschweizer Gehörlosenschulen fielen die Strafen in Genf je nach Lehrperson unterschiedlich aus. Eine Interviewpartnerin erzählt, dass gebärdende Kinder manchmal zur Strafe hundert Mal „Ich darf nicht gebärden“ schreiben oder sich mit dem Rücken zur Klasse in eine Ecke stellen mussten. Die Hände mussten während des Unterrichts allerdings nicht hinter dem Rücken behalten werden.³⁴² Ein anderer ehemaliger Schüler, der nicht viel später ebenfalls in Montbrillant zur Schule ging, berichtete hingegen, dass er fürs Gebärden auf die Finger geschlagen wurde.³⁴³ Ab 1981 durfte in Montbrillant dann im Unterricht gebärdet werden. Der damalige Direktor Claude Maye setzte sich für die Gebärdensprache ein. Die Kommunikationssituation war für die gehörlosen Kinder von diesem Zeitpunkt an sehr angenehm.³⁴⁴

Im *Istituto Sant'Eugenio* in Locarno war es den Schülern ebenfalls während des gesamten 20. Jahrhunderts verboten, im Unterricht zu gebärden. Wer sich dabei erwischt liess, wurde gescholten und bekam Schläge auf die Finger. Manchmal wurde den Kindern zur Strafe auch das Essen vorenthalten, sie mussten früher zu Bett gehen oder durften nicht fernsehen.³⁴⁵ Diese Aussage des Interviewpartners stimmt nicht mit der Aussage seiner Lehrerinnen überein. Diese bestätigten im Interview zwar, die Gebärdensprache sei ihnen damals nicht bekannt gewesen und wurde entsprechend im Unterricht nicht angewendet. Anders als der gehörlose Interviewpartner sagten die beiden Lehrerinnen jedoch, „non c'erano sanzioni o castighi per l'uso die gesti“, die Kinder seien für das Benutzen von Gebärden nicht bestraft worden. Die Lehrerinnen hätten die Kinder jedoch zum Sprechen angehalten, da sie ihnen mit der Lautsprache das nötige Werkzeug für eine erleichterte Eingliederung ins Berufsleben und in die hörende Gesellschaft zu geben wollten.³⁴⁶ Nach der Schliessung des *Istituto Sant'Eugenio* 1991, wurden die meisten gehörlosen Kinder im Tessin integriert in der Volksschule unterrichtet. Dabei stand ihnen für die meisten Fächer ein Gebärdensprachdolmetscher zur Verfügung.

³⁴¹ StASG: Jahresbericht St. Gallen 1993, S. 8 und Interview mit SG hE 90–99.

³⁴² Interview mit GE hE 57–69.

³⁴³ Interview mit GE hE 63–75.

³⁴⁴ Interview mit GE hE 82–95.

³⁴⁵ Interview mit TI hE 74–82.

³⁴⁶ Pedrotti, Lucilla; Sabbioni, Tiziana: Schriftliches Interview vom 7. Januar 2017.

5.1.2 Unterrichtsinhalt und Unterrichtsniveau

Die Tatsache, dass an den Gehörlosenschulen in Genf und Zürich bis in die 1980er Jahre und in St. Gallen während des gesamten 20. Jahrhunderts die reine Lautsprachmethode verwendet wurde und es den Schülern daher verboten war, im Unterricht zu gebärden, blieb für die gehörlosen Schüler nicht ohne Folgen. So berichteten acht der zehn lautsprachlich unterrichteten Interviewpartnerinnen und -partnern, dass das Niveau im Unterricht viel zu tief gewesen sei und sie sich oft langweilten beziehungsweise inhaltlich unterfordert waren.

Die ehemaligen Schülerinnen und Schüler aus Zürich, die lautsprachlich geschult wurden, berichteten ebenfalls, dass ein grosser Teil der Unterrichtszeit für den Deutschunterricht und das Erlernen der Lautsprache verwendet wurde. Im Deutschunterricht sei jedoch nur sehr einfaches Deutsch verwendet worden. Die Schülerinnen und Schüler hätten nicht viel gelernt. Sie mussten vielmehr einfach Sätze auswendig lernen und diese anschliessend ständig wiederholen. Das empfanden sie als „extrem langweilig und repetitiv“. Das Problem dabei war auch, dass wenn sie doch einmal einen anspruchsvolleren Text lesen mussten, sie vieles nicht verstanden.³⁴⁷ Eine ehemalige Schülerin berichtet zudem, dass die schulischen Fähigkeiten ihrer Klassenkameradinnen und -kameraden sehr unterschiedlich ausfielen und sich ihr Lehrer stets darum bemühte, die Schwächsten mitzunehmen. Dies führte dazu, dass die intelligenteren Kinder oft etwas zurückstecken mussten. Da sie oft durch ihren älteren gehörlosen Bruder unterstützt wurde, wenn sie im Unterricht etwas nicht verstanden hatte – er hat es ihr nach der Schule in Gebärdensprache erklärt – sie jedoch rasch Fortschritte und fühlte sich im Unterricht häufig unterfordert gewesen. Im Unterricht selbst habe sie jedoch aufgrund der „nebligen Kommunikation“ vieles nicht verstanden. Aufgrund der reinen Lautsprachmethode empfanden die gehörlosen Kinder den Unterricht offenbar einerseits als langweilig und repetitiv, andererseits waren sie paradoxerweise oftmals überfordert, da sie aufgrund der Sprachbarriere die Unterrichtsinhalte nicht verstanden.

An den Gehörlosenschulen war man sich dieser Problematik durchaus bewusst. So schrieb der Zürcher Schuldirektor Walter Kunz 1950 im Jahresbericht:

„Der Lehrer kommt oft in einen Konflikt, wenn er den Wissenshunger seiner Kinder sieht und doch stets auf die Dürftigkeit der Sprache Rücksicht nehmen muss. Tröstlich ist immerhin zu wissen, dass später im Leben das Wissen nicht die entscheidende Rolle spielt, dass wir also ruhig den Stoff etwas beschränken dürfen

³⁴⁷ Interviews mit ZH hE 46–55 und ZH hE 66–76.

zu Gunsten einer besseren Sprech- und Sprachschulung und einer Vertiefung der Charakterbildung.“³⁴⁸

Die Unterforderung der Kinder wurde offenbar bewusst in Kauf genommen, denn die Sprachbildung und die Charakterbildung wurden für wichtiger empfunden als die Aneignung von theoretischem Wissen. Die Schüler sollten zu „willigen, zuverlässigen, arbeitsfreudigen und verträglichen Menschen“ erzogen werden, denn bei keiner Lehrstelle sei mangelndes Wissen je ein Problem gewesen, wenn die Kinder nur gute Arbeiter waren und die oben genannten Charakterzüge aufwiesen.³⁴⁹

Auch die ehemaligen Schülerinnen und Schüler der Gehörlosenschule St. Gallen berichten Ähnliches. Alle befragten Personen erzählen, dass an der Schule nur sehr wenige Schulfächer unterrichtet wurden und dass die meiste Zeit, wie in Zürich auch, für den Deutschunterricht und das Erlernen der Lautsprache aufgewendet wurde. Dem Schulzeugnis einer Interviewpartnerin ist zu entnehmen, dass sie erst ab der sechsten Primarklasse auch Sachunterricht erhielt. Zuvor hatte sie vor allem Deutsch-, Mathematik-, Handarbeits- und Werkunterricht.³⁵⁰ Auch in St. Gallen sei der Deutschunterricht sehr repetitiv und entsprechend langweilig gewesen. Die meisten der interviewten Ehemaligen waren im Unterricht gelangweilt, unterfordert und hätten gerne mehr gelernt, denn ihr Wissenshunger wäre enorm gewesen.³⁵¹ Auch sie berichteten alle von einer grossen Heterogenität innerhalb der Klassen, die dazu führte, dass die intelligentesten Kinder ständig auf die etwas langsameren warten mussten und nicht in ihrem Tempo vorwärts arbeiten konnten. Es gab aber auch stets einzelne Lehrpersonen, die diesen Kindern dann Zusatzaufgaben erteilten und sie auf diese Weise etwas stärker förderten. Eine Schülerin musste jedoch manchmal putzen, wenn sie schneller als die anderen Schüler fertig war.³⁵² Allgemein wird das Unterrichtsniveau von den Interviewten als sehr tief eingestuft. Zwei Ehemalige erinnerten sich daran, nach der Schule oft ihre Familien zu Hause mit Fragen gelöchert zu haben, weil sie etwas im Unterricht nicht verstanden hatten oder weil sie gerne mehr wissen wollten.³⁵³ Schüler, die viel mit hörenden Kinder zu tun hatten, sei es weil sie hörende Geschwister hatten oder sonst in der Freizeit häufig mit hörenden Kameraden spielten, waren sich des Niveauunterschieds zwischen den Gehörlosenschulen und der Volksschule bewusst. „Ich merkte, dass die

³⁴⁸ StAZH: Jahresbericht Zürich 1950, S. 6.

³⁴⁹ StAZH: Jahresbericht Zürich 1950, S. 8–9.

³⁵⁰ SG hE 76–86.

³⁵¹ Alle ausser SG hE 90–99.

³⁵² Interview mit SG hE 76–86.

³⁵³ Interviews mit SG gE 53–63 und SG hE 76–86.

hörenden Kameraden in der Schule mehr lernten. Mein Schulstoff war im Vergleich eher auf Kindergartenniveau. Ich wäre darum lieber mit den Hörenden in die Schule gegangen.“³⁵⁴

Die Lautsprachmethode führte ausserdem dazu, dass viele der gehörlosen Kinder im Unterricht ständig unter Druck waren und so nicht entspannt lernen konnten. Eine Interviewpartnerin berichtete, im Unterricht vor Erschöpfung manchmal eingenickt zu sein, da das ständige Ablesen sehr anstrengend war.³⁵⁵ Auch andere Interviewpartner bestätigten, dass der Unterricht sehr anstrengend und ermüdend war, nicht zuletzt weil sie den Lehrpersonen ständig von den Lippen ablesen und sich zusätzlich darauf konzentrieren mussten, nicht zu gebärden.³⁵⁶

Auch die lautsprachlich geschulten Schüler aus Genf berichten Ähnliches. Die meiste Unterrichtszeit wurde für den Französischunterricht aufgewendet, wobei sich die Lehrpersonen auf ein sehr basales Französisch beschränkten. Dies führte ähnlich wie in der Deutschschweiz dazu, dass die übrigen Schulfächer vernachlässigt wurden. Eine Schülerin erzählte über die 1950er und 60er Jahren, die Schulen hätte leider nur wenig andere Fächer angeboten, wie zum Beispiel Zeichnen, Basteln, Turnen und Musikunterricht, war der Schüler aus den 1960 und 70er Jahren zufrieden mit der Fächerauswahl. Er habe sogar Deutschunterricht gehabt. Deshalb fühlte er sich gut gefördert, während sie im Gegenteil das Gefühl hatte, überhaupt nicht ausreichend gefördert worden zu sein. „Ich wollte eigentlich immer mehr 'Futter', doch der Unterricht blieb auf einem sehr einfachen Niveau.“ Wenn sie mehr wissen wollte, musste sie sich die Informationen zu Hause bei ihren Eltern oder Geschwistern holen.³⁵⁷

Die lautsprachlich geschulten Gehörlosen aus dem Tessin fühlten sich im Unterschied dazu jedoch gut gefördert. Die Lehrerinnen sprachen immer klar und deutlich, so dass die Schüler ohne Probleme von den Lippen ablesen konnten. Auch inhaltlich hätten sie nie das Gefühl gehabt, dass es ihnen an etwas fehle. Auf die Oberstufe und die Lehre fühlten sie sich insgesamt gut vorbereitet.³⁵⁸

³⁵⁴ Interview mit SG gE 53–63.

³⁵⁵ Interview mit SG gE 53–63.

³⁵⁶ Beispielsweise auch Interview mit SG hE 64–75.

³⁵⁷ Interviews mit GE hE 57–69 und GE hE 63–75.

³⁵⁸ Interview mit TI hE 74–82.

5.1.3 Heimliche Gebärden im Unterricht

Die meisten der interviewten Schülerinnen und Schüler kritisierten, dass durch den lautsprachlichen Unterricht an der Schule viel wertvolle Zeit verloren ging, die sie für andere Fächer hätten aufwenden können.³⁵⁹ Das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler in ihre Lehrpersonen war beschränkt. Wenn sie Fragen zum Unterricht oder zu einem anderen Thema hatten, was angesichts des geringen Unterrichtsstoffs und der schwierigen Kommunikationssituation im Klassenzimmer häufig vorkam, wandten sich die Kinder an ihre Eltern und Geschwister und nicht an die Lehrpersonen. Die Interviewten bemängelten, dass sie an der Schule auf ihre Fragen oftmals keine Antwort erhielten. Eine Interviewpartnerin schilderte einen Lehrer, der die ihm gestellten Fragen nicht inhaltlich beantwortete, sondern sie zunächst sprachlich korrigierte. Solche Situationen waren zahlreich, weil viele Kinder ihre Anliegen nicht in einwandfreiem Deutsch formulierten oder sie unsauber artikulierten. Der jeweilige Schüler, so die Interviewpartnerin, musste die Frage solange wiederholen, bis sie korrekt wiedergegeben war. Oft dauerte dies so lange, dass der Lehrer zum Schluss die eigentliche Frage unbeantwortet liess.³⁶⁰

Viele lautsprachlich geschulte Gehörlose zogen es deshalb vor, auch im Unterricht trotz Gebärdenverbot zu gebärden. Sie konnten sich damit in Gesprächssituationen, in denen sie eine Äusserung nicht verstanden hatten, deutlich besser artikulieren. Meistens übersetzte das Kind mit den besten Kenntnissen im Lippenlesen die Äusserungen der Lehrpersonen heimlich für jene Kinder, die nicht nachgekommen waren, in die Gebärdensprache.³⁶¹ Ein Interviewpartner erzählte von einem Lehrer, der starker Raucher war und den Kindern die Aufgaben oftmals einfach an die Tafel schrieb und danach in eine Rauchpause verschwand und den Kindern auftrug, währenddessen die Aufgaben zu lösen. Die Kinder wiederum nutzten die Abwesenheit des Lehrers, um sich in Gebärdensprache über die Aufgaben zu verständigen. Der Interviewpartner selbst übersetzte den Auftrag des Lehrers jeweils für seine Mitschülerinnen und Mitschüler.³⁶²

Alle Interviewten berichteten einmütig, es sei für sie praktisch unmöglich gewesen, unter gehörlosen Kindern auf die Gebärdensprache zu verzichten. Die Gebärden seien einfach automatisch verwendet worden; es hätte sich seltsam angefühlt, mit anderen Gehörlosen in Lautsprache zu kommunizieren. Eine Interviewpartnerin brachte das

³⁵⁹ Alle mit Ausnahme von GE hE 63–75 und TI hE 74–82.

³⁶⁰ Interview mit SG hE 76–86.

³⁶¹ So zum Beispiel SG gE 53–63; SG hE 64–75; SG hE 76–86; SG hE 90–99 und GE hE 63–75.

³⁶² Interview mit SG hE 64–75.

Problem mit einem Vergleich auf den Punkt: „Man kann ja auch nicht zwei Italienern verbieten, miteinander italienisch zu sprechen!“³⁶³

Viele deutet darauf hin, dass der schulische Erfolg auch abhängig war von der Zuhilfenahme der Gebärdensprache und der gebärdensprachlichen Unterstützung von Eltern und Geschwistern. Kinder mit gehörlosen Eltern oder gehörlosen älteren Geschwistern fühlten sich oft im Vorteil gegenüber gehörlosen Kindern mit hörenden Eltern. Denn erstere konnten sich ihre Fragen von ihren Eltern oder Geschwistern in Gebärdensprache beantworten lassen. Die Interviewpartner unterstrichen, dass sie nur durch diese Erklärungen einen guten Schulabschluss erlangen konnten.³⁶⁴

In den Aussagen der interviewten Gehörlosen manifestiert sich eine paradoxe Situation. Die schweizerischen Gehörlosenschulen waren einerseits Einrichtungen, an denen die Gebärdensprache unterdrückt und verboten wurde. Andererseits bildeten sie auch eine Plattform, auf der viele – vielleicht die meisten – gehörlosen Kinder zum ersten Mal in Kontakt mit der Gebärdensprache kamen. Dies betrifft insbesondere Kinder hörender Eltern, die vorher meist noch keinen Umgang mit der Gebärdensprache hatten.³⁶⁵ Die Möglichkeit, mit anderen Kindern zu gebärden, wenn auch nur im Versteckten, war für viele gehörlose Schülerinnen und Schüler ein wichtiger Anreiz, gerne in die Schule zu gehen, obwohl der Unterricht im engeren Sinne alles andere als beliebt war.³⁶⁶ Einige der Interviewpartner, sowohl aus der Deutschschweiz als auch aus Genf und dem Tessin, betonten, dass die Gebärden, die sie an der Schule lernten nur sehr einfache Gebärden waren, vergleichbar am ehesten mit den LBG oder FS: „Ce n’était pas vraiment la langue des signes comme maintenant, [...] avec une grammaire, c’était plutôt français signé.“³⁶⁷ Gebärdensprachlich versierte Erwachsene fehlten an den Schulen, zudem wuchsen die meisten Gehörlosen mit hörenden Eltern ohne Gebärdensprachenkenntnis auf.³⁶⁸ Die richtige Gebärdensprache lernten gehörlose Schülerinnen und Schüler deshalb erst nach Schulschluss, zum Beispiel in den Gehörlosenvereinen oder im Austausch mit anderen erwachsenen Gehörlosen.³⁶⁹

³⁶³ Interview mit GE hE 57–69.

³⁶⁴ Interviews mit SG gE 53–63 und ZH hE 66–76.

³⁶⁵ Dies bestätigen sämtliche betroffenen Interviewpartner.

³⁶⁶ ZH hE 46–55 und SG hE 64–75.

³⁶⁷ GE hE 63–75.

³⁶⁸ Gemäss Kaufmann (1995, S. 29), haben ca. 95% aller gehörloser Kinder hörende Eltern.

³⁶⁹ Interviews mit GE hE 63–75, ZH hE 66–78 und TI hE 74–82.

5.1.4 Schulische Vorbereitung auf die Oberstufe und auf die Berufsschule

Viele lautsprachlich geschulten Interviewpartner hielten sich durch ihre Schulbildung an den Gehörlosenschulen für unzureichend vorbereitet auf die Oberstufe, die Berufsschule oder das Berufsleben. Solche Aussagen finden sich bei allen Interviewpartnerinnen und -partner, egal ob sie die Oberstufe beziehungsweise die Berufsschule zusammen mit Hörenden oder mit Gehörlosen besucht hatten. Die Interviewpartner beklagten sich etwa darüber, dass sie anfangs grosse Schwierigkeiten hatten, dem Unterricht zu folgen, und viel Stoff nachholen mussten, meist im Rahmen eines Stützunterrichts und mit Unterstützung der Eltern. Eine Interviewpartnerin schilderte die Problematik wie folgt:

„An der Sekundarschule in Zürich und an der Berufsschule musste ich mit dem dortigen Lehrer jeweils nach der Schule sehr viel Stoff nachholen. Auch in der deutschen Grammatik war ich sehr schwach – in der Primar wurden halt immer nur Sätzlein auswendig gelernt. Oft habe ich Texte gelesen, deren Inhalt ich nicht verstanden habe. Ich war auf die Oberstufe viel zu wenig vorbereitet gewesen.“³⁷⁰

Zwei Ehemalige aus Genf erzählten im Interview, dass die Berufsschule für sie in den 1970er Jahren eine grosse und schwierige Umstellung bedeutete. Die beiden besuchten die Schule zusammen mit Hörenden. Gebärdensprachdolmetscherinnen und -dolmetscher gab es zu der Zeit noch nicht. Sie mussten ständig dem Lehrer von den Lippen ablesen oder von ihren Banknachbarinnen und Banknachbarn abschreiben. Nach dem Unterricht belegten sie jenseits des Regelunterrichts einen Nachhilfe- und Stützunterricht bei der Klassenlehrperson. Ihnen war damals bereits bewusst, dass ihr Niveau tiefer war, als das ihrer hörenden Mitschüler.³⁷¹ Auch ein lautsprachlich geschulter Interviewpartner aus dem Tessin berichtete, dass er in der Berufsschule grössere Probleme hatte. Schulisch war er zwar gut vorbereitet gewesen, aber da er die Berufsschule zusammen mit Hörenden besuchen musste und keine Gebärdensprachdolmetscher zur Unterstützung hatte, verstand er vom Gesagten immer nur die Hälfte.³⁷²

Alle interviewten Gehörlosen, die eine Berufsschule mit Hörenden und ohne Übersetzungshilfen besuchen mussten, teilten die Erfahrung, stets Teile des Unterrichts verpasst zu haben. Denn die Lehrpersonen an den Berufsschulen waren im Umgang mit Gehörlosen oft nicht angemessen geschult. Häufig kam es zu Situationen, in denen die Gehörlosen dem Unterricht nicht folgen konnten. Schwierigkeiten gab es zum Beispiel, wenn die Lehrperson mit dem Rücken zur Klasse an der Tafel etwas erklärte, die gehör-

³⁷⁰ Interview mit SG gE 53–63.

³⁷¹ Interviews mit GE hE 63–75 und GE hE 57–69.

³⁷² Interview mit TI hE 74–82.

losen Schüler gleichzeitig Notizen machen und ablesen sollten (ein Ding der Unmöglichkeit) oder wenn andere Schüler, die hinter den Gehörlosen sassen, Fragen stellten oder etwas ausführten. Zwei ehemalige Schüler aus der Deutschschweiz erzählten, sie hätten im Berufsleben später grosse Kommunikationsprobleme gehabt, was zu häufigen Stellenwechsel führte. Einer der beiden beschrieb, dass diese Kommunikationsprobleme für ihn besonders schwer wogen, weil er an der Schule stets für seine gute Aussprache und guten Ablesefähigkeiten gelobt worden war.³⁷³ Die Aussagen der Interviewpartnerinnen und -partner lassen also den Schluss zu, dass die Gehörlosenschulen aufgrund der reinen Lautsprachmethode ihr Ziel, die Schülerinnen und Schüler auf eine soziale und berufliche Integration vorzubereiten, nur ungenügend einzulösen verstanden.

5.2 Gebärden ausserhalb des lautsprachlichen Unterrichts

Obwohl die Gebärdensprache in Zürich auch ausserhalb des Unterrichts bis in die 1960er Jahre verboten war, gebärdeten die Schülerinnen und Schüler dennoch oftmals heimlich auch ausserhalb des Unterrichts. In den 1950er Jahren konnten die Kinder beispielsweise gebärden, während sie ihre „Ämtli“ erledigten, denn da waren sie nicht ständig unter Aufsicht. Und auch Abends im Internat wurde oft heimlich gebärdet.³⁷⁴

Auch an der Gehörlosenschule St. Gallen, wo die Gebärdensprache während des gesamten 20. Jahrhunderts auch ausserhalb des Unterrichts verboten war, gebärdeten die Kinder in ihrer Freizeit heimlich. So erzählten die ehemaligen St. Galler Schülerinnen und Schüler, die in den 1950er und bis Mitte der 1970er Jahre die Schule besucht hatten, dass sie auf dem Pausenplatz trotz Gebärdenverbot gebärdeten. Es waren dort nämlich jeweils einfach zu viele Kinder anwesend, als dass die Lehrerinnen und Lehrer sie alle hätten kontrollieren können. Deshalb konnte man auf dem Pausenplatz mit kleinen Gebärdensprachen und im Versteckten trotzdem gebärden, wenn die Pausenaufsicht gerade nicht hinschaute. Auch Abends im Internat konnten die Kinder heimlich „kleine Gebärdensprachen“ machen. Die Erzieherinnen, die Aufsicht machten, waren sehr geduldig mit ihnen und bestrafte sie nicht fürs Gebärden.³⁷⁵ Eine Interviewpartnerin, die ab Mitte der 1970er Jahre in St. Gallen zur Schule ging, berichtete, es sei ihnen nicht mehr möglich gewesen, auf dem Pausenplatz zu gebärden. Denn dort gab es nun zu viele Aufsichtspersonen. Die Kinder konnten nicht unbemerkt gebärden. Dafür wurde während dem Mit-

³⁷³ Interviews mit SG hE 64–75 und ZH hE 66–76.

³⁷⁴ Interview mit ZH hE 46–55.

³⁷⁵ Interviews mit SG gE 53–63 und SG hE 64–75.

tagessen heimlich gebärdet. Wenn sie in der Freizeit beim Gebärden erwischt wurden, mussten die Kinder zur Strafe beispielsweise putzen oder Laub rechnen. Das Gebärden fühlte sich deshalb nie wirklich frei und unbeschwert an, nur auf der Toilette konnte man ohne Aufsicht in Ruhe miteinander gebärden.³⁷⁶ In den 1990er Jahren war es nach wie vor an der ganzen Schule verboten, zu gebärden, auch in der Freizeit. Trotzdem gebärdeten die Schülerinnen und Schüler in der Pause, wenn kein Lehrer hinschaute. Da sie am Abend im Internat ebenfalls ohne ständige Aufsicht waren, konnten sie auch dort gebärden, obwohl die Gebärdensprache auch dort verboten war.³⁷⁷

Auch in Genf war es bis 1980 überall an der Schule verboten zu gebärden. Meistens drückten jedoch die Lehrerinnen und Lehrer, besonders die der Unter- und Mittelstufe, während den Pausen ein Auge zu und liessen die Kinder gebärden. „La c’était un moment quelque part de liberté, on nous laissait être spontané“.³⁷⁸ In der Oberstufe wurden die Schülerinnen und Schüler jedoch strenger kontrolliert und wurden gerügt, wenn sie in der Pause gebärdeten. Wie auch in St. Gallen wurde auch in Genf im Internat während des Mittagessens, wo die Aufsicht fehlte, heimlich gebärdet. Die Gebärdensprache war jedoch auch dort grundsätzlich verboten.³⁷⁹

Auch im *Istituto Sant’Eugenio* in Locarno war die Gebärdensprache ausserhalb des Unterrichts verboten. In der Pause beobachteten die Lehrerinnen von einer Terrasse herab die Kinder auf dem Pausenplatz. Wenn diese beim Gebärden erwischt wurden, gab es Schelte und Schläge auf die Finger. Dies berichtete jedenfalls ein Interviewpartner. Die Lehrerinnen dagegen betonten im Interview, dass sich die gehörlosen Kinder in der Freizeit frei ausdrücken und auch gebärden durften.³⁸⁰

5.3 Rolle der Gebärden im bilingualen Unterricht (LBG)

Die bilingual geschulten ehemaligen Schülerinnen und Schüler aus Zürich und Genf beantworteten in den Interviews die Fragen nach der Ausgrenzung der Gebärden im Unterricht unterschiedlich. Die beiden Ehemaligen aus Zürich, die mit Hilfe von LBG und teils auch in Gebärdensprache unterrichtet wurden, fühlten sich beide ausreichend ge-

³⁷⁶ Interview mit SG hE 76–86.

³⁷⁷ Interview mit SG hE 90–99.

³⁷⁸ Interview mit GE hE 63–75.

³⁷⁹ Interviews mit GE hE 57–69 und GE hE 63–75.

³⁸⁰ Interview mit TI hE 74–82 und Pedrotti, Lucilla; Sabbioni, Tiziana: Schriftliches Interview vom 7. Januar 2017.

fördert in der Schule. Dank LBG und Gebärdensprache konnten sie den Inhalt des Unterrichts gut verstehen, ansonsten auch jederzeit nachfragen.

Eine Interviewpartnerin, welche die Gehörlosenschule in den 1990er Jahren besucht hatte, erklärte dagegen, es sei für sie manchmal sehr anstrengend gewesen, im Unterricht LBG und nicht die untersagte Gebärdensprache zu verwenden. Da sie gehörlose Eltern hatte und mit der Gebärdensprache aufgewachsen war, sei ihr die Gebärdensprache viel leichter gefallen. Sie erklärte auch, dass sie den Unterricht durch LBG als eher „trocken“ empfand und zum Gesagten keine richtige Beziehung herstellen konnte. Es war für sie schwierig, die Laut- und Gebärdensprache miteinander zu verknüpfen, obwohl gerade das eigentlich das Ziel der LBG war. Ansonsten habe ihr LBG im Unterricht jedoch viel geholfen, da sie so weniger ablesen musste. Obwohl es ihr ihrer Meinung nach geholfen hätte, wenn ihr ein bestimmter Stoff, etwa die deutsche Grammatik, in Gebärdensprache erklärt worden wäre, war sie dennoch froh, nicht nur lautsprachlich geschult worden zu sein. Auf die Oberstufe und die Lehre fühlte sie sich gut vorbereitet, denn der Schulstoff und die Schulmaterialien seien an der Schule oft die gleichen gewesen wie an der Volksschule. Da sie teiltintegriert geschult wurde, besuchte sie einmal pro Woche einen Vormittag lang eine hörende Klasse. Durch diese parallele Schulung konnte sie zwei Unterrichtsmodelle vergleichen. Der Unterricht sei inhaltlich vergleichbar gewesen, nur das Tempo an der Gehörlosenschule etwas langsamer als an der Volksschule. Sie hatte sich eine Weile lang überlegt, ans Gymnasium zu gehen, was für Gehörlose in der Schweiz äusserst schwierig war. Dazu hätte sie die Unterstützung von Gebärdensprachdolmetscherinnen oder -dolmetschern benötigt, um dem Unterricht ausreichend folgen zu können. Aus ihrer Zeit in der hörenden Klasse wusste sie ja, wie anstrengend der lautsprachliche Unterricht für sie war. Sie konnte jedoch die Kraft nicht aufbringen, für einen Gebärdensprachdolmetscher zu kämpfen und trat nach der Sekundarschule eine Lehre an statt ans Gymnasium zu wechseln. Im Rückblick bedauert sie diesen Entscheid.³⁸¹

Auch der zweite Interviewpartner, der in Zürich teils mit Hilfe von LBG, teils in Gebärdensprache geschult wurde, hatte den Eindruck, eine gute Ausbildung bekommen zu haben. Die Lautsprache war nie das oberste Ziel seiner Schulbildung. Um die Lautsprache zu lernen hatten er und seine Mitschülerinnen und Mitschüler zwar Logopädieunterricht, auch während des Unterrichts mussten sie jeweils zu den Gebärden laut

³⁸¹ Interview mit ZH gE 91-00.

sprechen. Vor allem aber ging es im Unterricht darum, inhaltliches Wissen zu erwerben. Dies gelang ihm ganz gut: „Dank LBG konnte ich Inhalte auch vertieft aufnehmen, ich musste mich nicht gross anstrengen, konnte einfach da sitzen und aufnehmen.“ Er durfte zudem im Unterricht immer die Gebärdensprache benutzen, solange er dazu sprach, was die Schulzeit zudem angenehmer machte. Aber auch er war überzeugt, dass er in manchen Fächern mit Hilfe der Gebärdensprache noch mehr hätte profitieren können.³⁸²

Auch die Interviewpartnerin, die im Tessin integriert in der Volksschule unterrichtet wurde, machte dank der Anwesenheit von Gebärdensprachdolmetscherinnen und -dolmetschern durchwegs positive Erfahrungen. Durch die ständige Verdolmetschung konnte sie dem Unterricht ohne Probleme folgen und fühlte sich ihren hörenden Mitschülern gegenüber absolut gleichberechtigt. An der Berufsschule fühlte sie sich sogar manchmal etwas unterfordert.³⁸³

Eine Interviewpartnerin, die in Genf den bilingualen Unterricht besuchte, schilderte eine etwas andere Situation. Zwar war in Genf die Kommunikationssituation für die gehörlosen Schülerinnen und Schüler sehr angenehm, denn im Unterricht wurde immer gebärdet. Je nach Lehrer wurde LSF (Langue des signes française) oder Français signé (FS, das französische Pendant zu LBG) gebärdet. Sprechen mussten die Kinder nur im Logopädieunterricht, den sie jedoch täglich ungefähr ein bis zwei Stunden besuchen mussten. Denn es war nach wie vor ein wichtiges Ziel der Schulleitung, den Schülerinnen und Schüler die Lautsprache beizubringen, um sie für das spätere Leben in der hörenden Gesellschaft vorzubereiten. Im Unterschied zu den Schülerinnen und Schülern, die in Zürich mit Hilfe von LBG und in Gebärdensprache geschult wurden, fühlte sich die Genfer Interviewpartnerin, genau wie schon die lautsprachlich geschulten Ehemaligen vor ihr, im Unterricht unterfordert und meist gelangweilt. Die Klasse war zudem alters- und niveaumässig sehr heterogen zusammengesetzt. Daher wurden sie oft individuell vom Lehrer betreut und es fand praktisch nie Frontalunterricht statt. Trotzdem fühlte sie sich oft unterfordert und hätte gerne mehr gewusst. Ihre Mutter hat sich bei der Schulleitung vergebens für eine Verbesserung des Unterrichtsniveaus eingesetzt. Dafür hat sie ihre Tochter zu Hause um so stärker gefördert, zum Beispiel indem sie ihr stets eine grosse Auswahl an Büchern zu den verschiedensten Themen zur Verfügung stellte.

Die Interviewpartnerin meinte, es könne sein, dass der Unterricht manchmal deshalb so langweilig war, weil die Lehrpersonen, die nicht gut gebärdeten konnten, auch

³⁸² Interview mit ZH gE 03-07.

³⁸³ Interview mit TI hE 97-06.

nur beschränkten Inhalt in LSF oder FS vermitteln konnten. Aber auch bei Lehrpersonen, die gut gebärden konnten war ihrer Ansicht nach der Unterricht eher langweilig, weil zu wenig in die Tiefe gegangen wurde. In Genf wurden zwar die klassischen Schulfächer alle angeboten, allerdings nur einmal in der Woche. Die Interviewpartnerin erlebte den Unterricht zudem immer sehr oberflächlich. Nachmittags wurde stets gebastelt, getöpfer oder gemalt – auch deshalb kamen die klassischen Schulfächer etwas zu kurz.

Als die Interviewpartnerin in der Oberstufe integriert und zusammen mit Hörenden unterrichtet wurde, hat ihr das viel besser gefallen, da sie dort viel mehr lernen konnte. An der Oberstufe musste sie jedoch feststellen, dass sie zunächst einiges an Stoff aufholen musste, um auf das gleiche Niveau wie die hörenden Mitschüler zu gelangen.³⁸⁴ Dies obwohl Direktor Maye im Jahresbericht von 1982 betont hatte, dass die Schule seit der Einführung der Bilingualität mehr denn je darauf bedacht sei, die gleichen (Unterrichts-) Ziele wie die Volksschule zu erreichen.³⁸⁵ Ein Grund dafür kann sein, dass in Genf (wie übrigens auch in Zürich und St. Gallen) seit dem stetigen Fortschritt in der Audiotechnologie vor allem viele Kinder mit den verschiedensten kulturellen und sprachlichen Hintergründen zur Schule gingen, deren Familiensprache zu Hause nicht Französisch war. Dies hat zu zusätzlichen Schwierigkeiten im Unterricht geführt.³⁸⁶

Die rein lautsprachlich geschulten Gehörlosen und die bilingual, respektive mit LBG geschulten Schülern erlebten ihre Schulzeit offenbar ziemlich unterschiedlich. Während die lautsprachlich geschulten Gehörlosen den Unterricht als langweilig und aufgrund der schwierigen Kommunikation anstrengend in Erinnerung haben, erinnern sich die bilingual geschulten Schüler an einen angenehmen und in Zürich auch an einen fördernden/fordernden Unterricht. Die Umstellung zur bilingualen Methode resp. zu Hilfsmitteln wie LBG im Unterricht, hatten eine grosse Verbesserung der Situation der Schüler zur Folge. Denn auch wenn eine der Interviewpartnerinnen aus Genf im Unterricht unterfordert war, so hatte die Umstellung zur Bilingualität für sie zur Folge, dass sie mit Hilfe der Gebärdensprache sich in ihrer Identität als Gehörlose festigen konnte.³⁸⁷

³⁸⁴ Interview mit GE hE 82–95.

³⁸⁵ *ASASM rapports annuels*, 1982, S. 25.

³⁸⁶ *ASASM rapports annuels*, 1975, S. 18–19.

³⁸⁷ Interview mit GE hE 82–95.

5.4 Gebärden im (teil)integrierten Unterricht

Auch die integriert geschulten Interviewpartner machten während ihrer Schulzeit sehr unterschiedliche Erfahrungen. Dabei kam es vor allem darauf an, ob jeweils Gebärdensprachdolmetscherinnen und -dolmetscher im Unterricht anwesend waren oder nicht.³⁸⁸ Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die keine Verdolmetschung erhielten, konnten dem Unterricht nur unter grossen Schwierigkeiten folgen. Ein Interviewpartner aus Genf, der in einer Rudolf Steiner Schule zunächst teil- und danach vollintegriert geschult wurde, erzählte, dass er dem Unterricht während der ersten zwei Primarschuljahre noch einigermaßen gut folgen konnte. Dies führte er darauf zurück, dass der Unterricht zunächst noch sehr visuell gestaltet war. Gesprochene Inhalte konnte er dagegen zu dieser Zeit nicht verstehen. In den darauffolgenden Schuljahren wurde der Unterricht für ihn zunehmend schwieriger und langweiliger, weil er von den Ausführungen der Lehrerinnen und Lehrer jeweils nicht viel verstand. Der Schüler erhielt daraufhin zwar Stützunterricht, dieser wurde jedoch ebenfalls lautsprachlich geführt. Wie viele andere Gehörlose musste er dort zahlreiche Wörter und Sätze auswendig lernen, ohne sie wirklich zu verstehen. Erst in der Oberstufe, in der Kommunikationshilfen für ihn dolmetschten, musste und konnte er dank der Gebärdensprache viel des verpassten Stoffes nachholen.³⁸⁹ „Grace à la langue des signes, j’ai pu rattraper le retard. Si non, je ne sais pas comment j’aurais fait!“ In den meisten Fächern (mit Ausnahme des Französischunterrichts) fiel es dem Schüler leicht den Rückstand aufzuholen. Aufgrund der Kommunikationsschwierigkeiten an der Schule war oft sehr frustriert. Die Frustrationen legten sich jedoch, als er an der Oberstufe mit Kommunikationshilfen unterrichtet wurde, was ihm ein besseres Verständnis der Unterrichtsinhalte ermöglichte.³⁹⁰

Eine Interviewpartnerin, die während der Oberstufe zwischenzeitlich ohne Gebärdensprachdolmetscherinnen und -dolmetscher integriert geschult wurde, berichtete ebenfalls, dass sie im Unterricht viel verpasst habe. Einerseits weil ihr Lehrer den Umgang mit Gehörlosen nicht gewohnt war und andererseits weil auch sonst der Alltag in

³⁸⁸ Unklar beziehungsweise näher zu untersuchen bleibt, zu welchen Bedingungen die Invalidenversicherung oder andere Mittelgeber Dolmetscherinnen und Dolmetscher für die Oberstufe und die Berufsschule zur Verfügung stellten.

³⁸⁹ Kommunikationshilfen (*aides à la communication*) dolmetschten im Unterricht für die gehörlosen Schüler, je nach Fach in *français signé* oder LSF. Sie besaßen kein Dolmetscherdiplom und waren auch nicht neutral, sondern griffen aufgrund ihrer engen Zusammenarbeit mit der Gehörlosenschule in Genf aktiv in die Erziehung der Schülerinnen und Schüler ein. So entschieden sie beispielsweise über die von den Gehörlosen zu besuchenden Unterrichtsfächer oder erteilten den Gehörlosen während des Unterrichts Strafarbeiten.

³⁹⁰ Interview mit GE hE ca. 85–95.

der hörenden Klasse für sie als Gehörlose sehr schwierig zu bewältigen war.³⁹¹ Die Interviewpartnerin aus dem Tessin, die allerdings integriert mit Gebärdensprachdolmetscherinnen und -dolmetschern geschult wurde, erzählte, dass sie mit dem Schulstoff nie Probleme hatte und sich den Hörenden gleichgestellt fühlte. Da sie jedoch stets Pech mit den Logopäden hatte, lernte sie nie richtig zu sprechen, obwohl ihr das ein Anliegen gewesen war. Ohne Kenntnisse in der Lautsprache konnte sie sich unter den hörenden Kindern nicht richtig integrieren und hatte daher nur sehr wenige hörende Freunde.

Solche Marginalisierungen unter unter Kindern sind ein Problem, mit dem alle integriert geschulten Interviewpartnerinnen und -partner konfrontiert waren. Sie wurden von den hörenden Kindern oft gehänselt und ausgeschlossen, teilweise auch mit gewalttätigen Mitteln. Einem Interviewpartner wurde beispielsweise von seinem hörenden Klassenkameraden die Nase gebrochen. Ein anderes Mal erlitt er aus einer Auseinandersetzung mit anderen Kindern eine Verletzung, die von einem Arzt behandelt werden musste.³⁹² In solchen Fällen blieb die Integration von Gehörlosen in hörenden Klassen unvollständig oder scheiterte ganz.

5.5 Einstellung der Gehörlosenschulen gegenüber Gebärdensprache und Gehörlosenkultur

Alle vier Gehörlosenschulen, die in diesem Projekt genauer untersucht wurden, haben die Gebärdensprache bis in die 1970er Jahre mehr oder weniger offen abgelehnt. Dies, obwohl die Gebärden in der sprachwissenschaftlichen Forschung seit den 1960er Jahren zunehmend als vollwertige Sprache anerkannt wurde. Häufig war der Vorwurf, die Gebärdensprache sei eine rückständige oder primitive Form sprachlichen Ausdrucks. Der verschiedentlich verwendete Begriff der „Affensprache“ folgt dieser Logik. Schüler aus Zürich und St. Gallen erzählten in den Interviews, dass die Gebärdensprache häufig mit der Begründung verboten wurde, es handle sich um eine Affensprache.³⁹³ Die Eltern der St. Galler Schülerinnen und Schüler wurden bis in die 1990er Jahre von der Schulleitung angehalten, zu Hause nur in Lautsprache mit ihren Kindern zu kommunizieren.³⁹⁴ Eine ehemalige St. Galler Schülerin erinnerte sich, dass die Kinder am Montag jeweils vor ver-

³⁹¹ Interview mit SG hE 90–99.

³⁹² Interviews mit SG hE 90–99; GE hE ca. 85–95 und TI hE 97–06.

³⁹³ Interviews mit ZH hE 46–55; ZH hE 66–76 und SG he 76–86.

³⁹⁴ Dies ist sämtlichen Interviews mit ehemaligen St. Galler Schülerinnen und Schülern zu entnehmen, ausserdem ist diese Tatsache auch in den Jahresberichten dieser Zeit sowie den Schülerakten zu finden.

sammelter Klasse erzählen mussten, was sie am Wochenende gemacht hatten. Ein Mädchen mit gehörlosen Eltern erzählte jeweils von den kulturellen Veranstaltungen der Gehörlosenvereine, die sie mit ihren Eltern besucht hatte. Ihre Erzählung wurde regelmässig vom Lehrer schlecht gemacht; er rügte oft nicht nur das Mädchen, sondern auch die ganze Klasse.

Auch die älteren Berufswahlschülerinnen und -schüler, die an die St. Galler Schule kamen und manchmal untereinander gebärdeten, wurden von Lehrern als schlechte Schüler und schlechte Menschen bezeichnet. Dazu passt, dass in St. Gallen den Kindern verboten war, mit dem einzigen gehörlosen Angestellten der Schule – er war für den Stall zuständig – zu sprechen. Auch hier hiess es, der Angestellte sei ein „schlechter“ Mann. Diese bewussten Stigmatisierungen und offenen Degradierungen wirkten auf die Kinder stark einschüchternd. Man habe „die Ohren eingezogen“ und sich klein gemacht – so die Erinnerungen einiger interviewter Personen.³⁹⁵ Offenbar – so die Einschätzung einiger Interviewter – war der Druck, den Kindern eine möglichst weitgehende Beherrschung der Lautsprache zu vermitteln, gross – nicht nur seitens der Lehrpersonen und der Schulleitung, sondern gerade auch seitens hörender Eltern. Ehemalige Schülerinnen und Schüler betonten in den Interviews, dass es vor allem die Eltern waren, die von der Schule verlangten, aus ihren gehörlosen Kindern möglichst „normale“ junge Menschen zu machen und sie über lautsprachliche Kenntnisse so weit wie möglich der hörenden Gesellschaft anzupassen.

Pädagoginnen und Pädagogen sowie die Eltern hatten zudem Angst, die Gehörlosen würden sich durch die Gebärdensprache und durch gemeinsame Aktivitäten in den Vereinen noch mehr von der hörenden Gesellschaft isolieren. Das zeigt sich unter anderem in einem Artikel aus dem *Bulletin der Schweizerischen Vereinigung der Eltern hörgeschädigter Kinder*. Dort schrieben betroffene Eltern in einem Beitrag von 1985, sie seien vom Vorteil der Lautspracherziehung überzeugt, denn nur die volle Konzentration auf die Lautsprache bewahre die gehörlosen Kinder von der totalen Isolation. Ausserdem sei die Gebärdensprache nicht nötig, um die Lautsprache zu erlernen, denn der technische und pädagogische Fortschritt könne bei der Lautspracherwerbung von grosser Hilfe sein. „Die Gebärde ist dabei nicht notwendig, denn sie ist einerseits Ballast und Ablenkung, andererseits auch stete Versuchung zum Ausweichen und führt nicht zum

³⁹⁵ Interview mit SG hE 76–86.

Ziel.“ Im Gegenteil, bei mangelhaften lautsprachlichen Kenntnissen würden sich die Gehörlosen immer mehr von der hörenden Gesellschaft entfernen.³⁹⁶

Auch in Genf riet die Schulleitung bis in die 1970er Jahre den Eltern gehörloser Kinder, mit ihnen nur in Lautsprache zu kommunizieren. Eine Interviewpartnerin erzählte jedoch, sie habe zu Hause mit der Mutter trotzdem manchmal gebärdet, in einem „internen Familiencode“.³⁹⁷ Dasselbe Bild im Tessin: Auch hier empfahl die Schulleitung des *Istituto Sant'Eugenio* bis zur Schliessung der Einrichtung im Jahr 1991 den Eltern gehörloser Kinder, mit diesen nicht in Gebärdensprache zu kommunizieren.

5.6 Selbstverständnis der Schülerinnen und Schüler

Die rein lautsprachlich geschulten Gehörlosen waren durch den Unterricht auch in ihrem Selbstverständnis und ihrer Identität verunsichert. Sprachlicher Ausdruck und kommunikative Kenntnisse sind in unserer Gesellschaft unmittelbar relevant für den gesellschaftlichen Status und das individuelle Selbstverständnis der Menschen. Da für viele Gehörlose die Gebärdensprache das natürliche und mühelose Medium sozialer Interaktion ist, ist sie auch für ihr Selbstverständnis und ihre Identität von grundlegender Bedeutung.³⁹⁸

Die rein lautsprachliche Erziehung, die Marginalisierung und Unterdrückung der Gebärdensprache an den Gehörlosenschulen und die verweigerte Anerkennung der Gehörlosenkultur stellten jedoch viele Gehörlose, gerade jene mit hörenden Eltern, vor ein Identitätsproblem. Wie gelangt man zu einem positiven Selbstverständnis angesichts der fehlenden gesellschaftlichen Anerkennung und sozialen Integration? Diese Problematik führte bei zahlreichen Gehörlosen zu psychischen Problemen. Oft mussten diese Gehörlosen nach Ende ihrer Schulzeit von den Gehörlosenvereinen „eingesammelt und aufgepäppelt“ werden. Dies galt und gilt für viele auch heute noch, insbesondere für integriert geschulte Gehörlose und CI-Trägerinnen und -Träger.³⁹⁹

Die Kinder, die in Genf nach 1980 bilingual und in Zürich mit Hilfe von LBG und Gebärdensprache geschult wurden, hatten dieses Problem nicht. Dank LBG und der Gebärdensprache, dem Unterrichtsfach *Pro G* über Gehörlosenkultur und -geschichte und dank den gehörlosen Lehrpersonen konnten sie früh ein positives Selbstverständnis

³⁹⁶ Bulletin Schweizerische Vereinigung der Eltern hörgeschädigter Kinder, Februar 1985. In StASG, A451/4.5: *125-Jahr-Jubiläum*.

³⁹⁷ Interview mit GE hE 57–69.

³⁹⁸ Hohl, S. 10.

³⁹⁹ Vgl. Interviews mit SG hE 76–86; SG hE 90–99 und ZH gE 91–00.

entwickeln.⁴⁰⁰ Gerade an der Schule in Genf galt die Identitätsbildung der gehörlosen Kinder als entscheidender Grund für die Einführung des bilingualen Unterrichts.⁴⁰¹ Vergleichbares lässt sich auf für Zürich festhalten. Einträgen aus dem Protokollbuch des Hauskonvents der Gehörlosenschule Zürich ist zu entnehmen, dass auch Ringli, der Direktor der Anstalt, sich dieser Problematik bewusst war und deshalb die Einführung von LBG klar unterstützte.⁴⁰²

⁴⁰⁰ Interview mit GE hE 82–95.

⁴⁰¹ Luisier, S. 73.

⁴⁰² StAZH: *Protokollbuch Hauskonvent*, 1970er–1980er Jahre.

6 Bildungs- und Berufschancen von Gehörlosen

6.1 Berufschancen Gehörloser bis 1954

Das Bildungssystem für Gehörlose hat sich lange vom Volksschulsystem abgegrenzt. Gehörlose besuchten an den Taubstummenanstalten traditionellerweise eine Primarstufe von neun Jahren. Nach Absolvierung der neunjährigen Schulpflicht, an der anstaltseigenen Primarschule, traten die Schülerinnen und Schüler bisweilen auch eine Berufslehre an – ein Trend, der sich im 20. Jahrhundert verstärkte. Die Auswahl der Berufe blieb aber lange auf manuelle, geringqualifizierte Berufe beschränkt. Die Sekundärstufe in Form der Oberstufe (z.B. Realschule, Sekundarschule) oder des Gymnasiums und in Folge dessen auch die Tertiärstufe (die höheren Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten) blieben den Gehörlosen bis ins ausgehende 20. Jahrhundert, teilweise bis heute, weitgehend verschlossen.⁴⁰³ Noch heute verfügt die Schweiz über kein Gymnasium für Gehörlose. Es gibt daher praktisch keine Gehörlosen, die über einen Universitätsabschluss verfügen.⁴⁰⁴

Die grössten Veränderungen in der Ausbildung der Gehörlosen betrafen im 20. Jahrhundert die Ebenen der Berufsbildung – der Lehre – oder der Oberstufe. In der zweiten Jahrhunderthälfte engagierten sich die Gehörlosenschulen zunehmend für die Berufsbildung ihrer Schülerinnen und Schüler, teilweise in gegenseitiger Kooperation. Im frühen 20. Jahrhundert fehlten solche Bestrebungen weitgehend. Dies war nicht zuletzt eine Folge der fehlenden Koordination zwischen den Anstalten. In den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts gab es praktisch keine Zusammenarbeit zwischen den schweizerischen Taubstummenanstalten, weder zur Unterrichtsform, noch zum Unterrichtsinhalt, noch existierten irgendwelche Ausbildungsmöglichkeiten für die pädagogischen Anstaltsmitarbeiter.⁴⁰⁵ Es gab auch keine Lehrwerkstätten oder sonstigen Ausbildungsorte für gehörlose Lehrlinge.

Dies änderte sich mit Johannes Hepp (1879–1922), einem Direktor der *Blinden- und Taubstummenanstalt Zürich*. Hepp gründete 1922 an der Zürcher Anstalt eine Fortbildungsklasse für gehörlose Lehrlinge. Diese fand jedoch nur an Abenden und auf freiwilliger Basis statt. Die Lehrlinge durften die Klasse nicht während der Arbeitszeit besu-

⁴⁰³ Ringli 2004, S. 71.

⁴⁰⁴ Gemäss Wuest handelt es sich dabei um ca. 1% aller Gehörloser in der Schweiz. Wuest, Markus: Rückkehr einer verbotenen Sprache, in Basler Zeitung, 29. Oktober 2012, S. 4.

⁴⁰⁵ Ringli, 2004, S. 40.

chen. Wegen der damals grossen Autonomie der schweizerischen Taubstummenanstalten verhallten die Initiativen von Hepp ohne grosse Resonanz. Auch 1926 rief er die anderen Anstalten vergeblich dazu auf, zusammen Lehrwerkstätten zu gründen und die damit verbundenen Aufgaben gemeinsam anzugehen.⁴⁰⁶ Ein Umdenken begann erst in den 1930er Jahren, unter erhöhtem finanziellen Druck. Als die Schülerzahlen der Taubstummenanstalten durch die Einführung des jodierten Kochsalzes innerhalb weniger Jahre um die Hälfte einbrachen, gingen die Anstalten aus Not aufeinander zu und starteten verschiedene Kooperationen.⁴⁰⁷

Hepp setzte unterdessen in Zürich den eingeschlagenen Weg fort. 1934 eröffnete er eine Lehrwerkstatt für Schneider. Hier erhielten die gehörlosen Lehrlinge erstmals eine berufskundliche und allgemeinbildende Ausbildung, in Ergänzung zur berufspraktischen Ausbildung. Sie entsprach den Vorschriften des Berufsbildungsgesetzes von 1930.⁴⁰⁸ Diese Initiative war auch eine Antwort auf die Auswirkungen der Wirtschaftskrise der 1930er Jahre. Die Krise machte einen grossen Teil der Gehörlosen arbeitslos, da die typischen „Taubstummenberufe“ wie Schumacher und Schreiner besonders krisenanfällig waren.⁴⁰⁹ Auch viele der begabteren Gehörlosen fanden keine Lehrstelle.⁴¹⁰ Die Taubstummenanstalten sahen sich als Mitverantwortliche für die Berufswahl der Gehörlosen. In der Regel wählten damals die Gehörlosen ihre Berufe nicht selbst. Vielmehr entschieden Schuldirektoren und Lehrpersonen über die Berufsbildung der Schülerinnen und Schüler. Zur Auswahl standen meist handwerkliche Berufe, die als besonders krisensicher galten und die nur ein Minimum an lautsprachlicher Kommunikation erforderten.⁴¹¹

1941 wurde im Kanton Zürich, erneut auf Hepps Initiative, die erste regionale Berufsschule für Gehörlose in Zürich Oerlikon gegründet. An ihr erhielten die Berufsschüler an den Wochenenden Unterricht in Allgemeinbildung. Die Schüler besuchten den Berufskundeunterricht an den jeweiligen regionalen Berufsschulen gemeinsam mit hö-

⁴⁰⁶ Ringli, 2004, S. 42.

⁴⁰⁷ Ringli, 2004, S. 43.

⁴⁰⁸ Durch das Berufsbildungsgesetz von 1930 wurden zum Erlangen eines Lehrabschlusses der Besuch einer Berufsschule und das Ablegen einer Abschlussprüfung obligatorisch. Dies galt auch für die Gehörlosen. Vgl. Ringli, 2004, S. 58; vgl. auch ebd., S. 46.

⁴⁰⁹ Klassische Taubstummenberufe waren bei den Männern z.B. Schneider, Schumacher, Schreiner, Korbflechter, Gärtner, Buchbinder, usw. und bei den Frauen Schneiderin, Weissnäherin, Glätterin, Strickerin, usw. Vgl. Ringli, 2004, S. 53.

⁴¹⁰ Ringli, 2004, S. 48–49.

⁴¹¹ Vgl. Ringli, 2004, S. 55 und Gebhard, S. 61.

renden Lehrlingen.⁴¹² Auch darüber hinaus eröffneten sich den Gehörlosen in dieser Zeit neue Möglichkeiten der Berufswahl. Der verbesserte Zugang zur beruflichen Ausbildung zeigte der Berufswelt auf, dass auch Gehörlose gute Lehrabschlussprüfungen ablegen konnten, was die Vorurteile gegenüber dem möglichen Bildungsniveau von Gehörlosen relativierte. Berufe wie Maschinenbauzeichner, Hochbauzeichner, Zahntechniker und Goldschmied wurden für gehörlose Lehrlinge zunehmend attraktiver.

Nach ihrer Gründung expandierte die regionale Berufsschule weiter. Das Projekt stiess auch in anderen Kantonen auf Interesse. 1954 wurde die regionale Berufsschule zur *Interkantonalen Berufsschule für Gehörlose*.⁴¹³ Damit nicht genug. Die Bildungsexpansion erfasste auch die Oberstufe. Weil viele der Berufe, die neu für Gehörlose zugänglich waren, höhere schulische Qualifikationen voraussetzten, stellte sich die Frage, ob auch der Zugang zur Oberstufe, also zu den letzten Jahren des Volksschulunterrichts, für Gehörlose verbessert werden könnte. Die Diskussionen mündeten in der Gründung der *Oberschule für begabte Gehörlose*, der späteren Sekundarschule für Gehörlose in Zürich (vgl. dazu unten Kapitel 6.3).⁴¹⁴

6.2 Perspektiven der Berufsausbildung seit den 1960er Jahren

Bis 1960 wurden die Auswahl einer Lehrstelle und damit die Berufswahl von Gehörlosen wie erwähnt meist von Anstaltsdirektoren und Taubstummenlehrern entschieden, oft in Absprache mit den Eltern. Dies änderte sich auch in der nachfolgenden Zeit nicht grundlegend. Insgesamt blieb die Auswahl an zugänglichen Berufen bis heute faktisch beschränkt. Im Vordergrund standen mittel- oder geringqualifizierte Berufe mit einem Lehrabschluss. Höher qualifizierte Berufe, die einen Diplom- oder Mittelschulabschluss verlangten, einschliesslich pädagogischer und pflegerischer Berufe, ebenso die kaufmännischen Berufe und sowieso die akademischen Professionen waren bis zum Ende des 20. Jahrhunderts nur sehr bedingt für Gehörlose zugänglich.⁴¹⁵

Der Zugang zu den handwerklich-gewerblichen Berufen wurde für Gehörlose seit den 1960er Jahren allerdings weiter ausgeweitet. Einen wichtigen Anteil daran hatte die Gründung der staatlichen Invalidenversicherung (IV) 1960. Die IV stellte für die Berufs-

⁴¹² Ringli, 2004, S. 66.

⁴¹³ Ringli, 2004, S. 70.

⁴¹⁴ Ringli, 2004, S. 61.

⁴¹⁵ StAZH: Jahresbericht Zürich 1978, Anhang „Die berufliche Eingliederung Gehörloser in der Region Zürich“, S. 2.

wahl von Gehörlosen professionelle Berufsberater zur Verfügung. Sie organisierte auch eine wachsende Zahl regionaler Fachkurse, in denen Gehörlose bedarfsgerecht in Berufskunde unterrichtet wurden. Mancherorts wurde gar ein berufskundlicher Einzel- oder Kleingruppenunterricht für Gehörlose angeboten. Die IV übernahm in diesen Fällen jeweils die Finanzierung.⁴¹⁶ Schliesslich übernahm die IV auch Reise-, Verpflegungs- und Materialkosten, die für Gehörlose im Rahmen ihrer beruflichen Ausbildung anfielen. Sie ermöglichte damit vielen Gehörlosen, die in peripheren Gebieten lebten, eine Berufsbildung in einer der Bildungseinrichtungen, insbesondere jener von Zürich.⁴¹⁷

Vor diesem Hintergrund stieg die Anzahl der schwerhörigen Lehrlinge, welche die *Interkantonale Berufsschule für Gehörlose* in Zürich besuchten, in den 1960er Jahren stark an. Die Schule wurde 1970 in *Berufsschule für Gehörgeschädigte* umbenannt, ab 1986 hiess sie *Berufsschule für Hörgeschädigte*.⁴¹⁸ Sie stellte 1970 mit Sandro de Giorgi erstmals einen Gehörlosen – einen ehemaligen Zahntechniker – als Fachlehrer ein. De Giorgi blieb der Schule während fünfzehn Jahren treu. 1978 wurde mit Markus Huser der erste gehörlose Lehrer für den allgemeinbildenden Unterricht berufen.⁴¹⁹

Bis in die 1980er Jahre unterrichtete die Berufsschule für Hörgeschädigte weder in LBG noch in Gebärdensprache, sondern rein lautsprachlich. Erst 1990 wurde der erste Kurs in manuell-visueller Kommunikation (noch nicht in Gebärdensprache), für die Lehrer durchgeführt.⁴²⁰ Aus den Interviews geht hervor, dass es spätestens seit den 2000er Jahren einzelne Berufsschullehrer gab, die entweder ein wenig LBG oder Gebärdensprache beherrschten und diese auch im Unterricht einsetzten. An der Berufsschule für Gehörgeschädigte waren jedoch nur rund ein Drittel der Berufsschüler gehörlos, die anderen zwei Drittel waren schwerhörig. Der Unterricht konnte deshalb nicht einfach in Gebärdensprache durchgeführt werden, weil er sonst für die Schwerhörigen kaum verständlich gewesen wäre.⁴²¹

In der Romandie und im Tessin setzte sich in der Nachkriegszeit das Modell durch, dass die Gehörlosen die Berufsschule gemeinsam mit den hörenden Lehrlingen besuchten. Die Interviews zeigen, dass dies zunächst ohne Gebärdensprachdolmetscher und -dolmetscherinnen, jedoch mit Stützunterricht geschah. Seit den 1990er Jahren fi-

⁴¹⁶ Ringli, 2004, S. 145.

⁴¹⁷ Ringli, 2004, S. 105.

⁴¹⁸ Ringli, 2004, S. 167.

⁴¹⁹ Ringli, 2004, S. 161.

⁴²⁰ Ringli, 2004, S. 129.

⁴²¹ Bütikofer, Werner: 50 Jahre Berufsschule für Hörgeschädigte in Zürich – Basis für das Leben und das Bestehen in der Welt der Hörenden, in: Hörpäd 2005 (1), S. 30.

nanzierte die IV den Gehörlosen jedoch zunehmend Gebärdensprachdolmetscher und -dolmetscherinnen für den Berufsschulunterricht.⁴²²

6.3 Die Entwicklung der Sekundar- und Tertiärstufe der Gehörlosenbildung

Als sich in der Nachkriegszeit neue Berufsmöglichkeiten für Gehörlose eröffneten, für welche die Gehörlosen eine höhere Bildung benötigten, gründete Hepp 1959 in Zürich eine zentrale Oberstufenschule für Gehörlose auf Sekundarschulniveau. Diese wurde von den übrigen Anstaltsleitern zunächst abgelehnt. Die Skepsis legte sich jedoch bald ab und bereits 1966 konnte die Schule dank gutem Zulauf aus sämtlichen Deutschschweizer Anstalten ausgebaut werden. 1972 kamen zur Sekundarschule in Zürich noch zwei Realschulabteilungen, sogenannte *Berufswahlklassen*, in Hohenrain (Luzern) und in St. Gallen dazu.⁴²³ In den *Berufswahlklassen* wurden die gehörlosen Schülerinnen und Schüler während zwei Jahren auf Neigungen, Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale untersucht. Die Schulverantwortlichen organisierten Schnupperlehren und Betriebsbesichtigungen, um den Schülerinnen und Schülern mögliche Berufsfelder vorzustellen und Lehrstellen zu finden.⁴²⁴ Das Gehörlosenbildungswesen verfügte nun über eine Primarstufe von acht Schuljahren und eine anschliessende Sekundarstufe von zwei Schuljahren.

Seit 1984 konnten Gehörlose überdies an der Berufsschule für Hörgeschädigte die Berufsmittelschule (BMS), seit 1995 auch mit Berufsmaturität, abschliessen. Dieser Weg eröffnete ihnen endlich auch den Zugang zur tertiären Bildungsstufe. Die Berufsmaturität ermöglichte beispielsweise den Eintritt in eine Fachhochschule.⁴²⁵

Weitere Anstösse für die berufliche Qualifizierung von Gehörlosen gingen von den Sozialberufen aus. Nachdem sich in der Sozialpädagogik seit den 1960er Jahren zunehmend die Auffassung durchsetzte, dass eine wirkungsvolle Sozialarbeit auch die Mitsprache und Beteiligung der Betroffenen umfasse, öffnete in den 1980er Jahren das *Institut für Angewandte Psychologie* (IAP) in Zürich seine Ausbildungsangebote auch für Gehörlose mit einer abgeschlossenen Berufslehre. Innerhalb weniger Jahre wurden dort regelmässig gehörlose sozio-kulturelle Animatorinnen und Animatoren, gehörlose Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie gehörlose Sozialarbeiterinnen und -arbeiter aus-

⁴²² Vgl. dazu auch Broch und Chassot, ab S. 45.

⁴²³ Ringli, 2004, S. 72 und Broch und Chassot, S. 27.

⁴²⁴ Schlegel et al, S. 67–68.

⁴²⁵ Ringli 2004, S. 184.

gebildet. Ausserdem schuf die *Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik* in Zürich ebenfalls in den 1980er Jahren Ausbildungsgänge als Gebärdensprachvermittler. Auch hier war eine abgeschlossene Berufslehre die Voraussetzung zur Zulassung.⁴²⁶

Nach wie vor gibt es in der Schweiz bis heute keine universitären Ausbildungsgänge, die für Gehörlose einfach zugänglich sind. Die Zürcher Ausbildung zum Gebärdensprachvermittler gilt immerhin als eine Art Ersatzstudium. Gemäss Boyes Braem et al. funktioniert dieser Ausbildungsgang seit 1990 als eine Art „Mini-Gallaudet“ – in Anlehnung an die weltweit erste Gehörlosen-Universität in den USA – in der Deutschschweiz. Der Ausbildungsgang beinhaltet nicht nur diverse Kurse in Gebärdensprachlinguistik, sondern umfasst auch Kurse über die Kultur der Gehörlosen und findet in Gebärdensprache statt.⁴²⁷

In der Romandie bot die Genfer Gehörlosenschule Montbrillant in der Nachkriegszeit einen Unterricht für die ganze obligatorische Schulzeit bis zum Übergang in die Berufslehre an. Seit 1970 wurde ausserdem an der Berufsschule in Lausanne ein *cours préprofessionnel* durchgeführt, vergleichbar den Berufswahlklassen in St. Gallen und Hohenrain.⁴²⁸ Seit den 1990er Jahren besuchten zudem einige Gehörlose die Oberstufe der Regelschule, stets mit Hilfe von Kommunikationshilfen oder Gebärdensprachdolmetscherinnen und -dolmetschern.⁴²⁹ Das Tessin verfügte in Bellinzona über eine Oberstufe für Gehörlose.⁴³⁰

6.4 Erfahrungsberichte von Gehörlosen

Wie erlebten die Gehörlosen die Phase der Berufsausbildung und des Berufseinstiegs? Zunächst ist festzuhalten, dass die Voraussetzungen für einen Berufseinstieg je nach Gehörlosenschule und Zeitraum des Schulbesuchs unterschiedlich waren. Sieben der acht interviewten Personen aus der Deutschschweiz verfügten über einen Sekundarschulabschluss. Die achte Person hatte diese Möglichkeit noch nicht, da die Zürcher Sekundarschule für Gehörlose zu seiner Schulzeit noch nicht existierte.⁴³¹ Er konnte jedoch in Zürich bei einem seiner ehemaligen Gehörlosenlehrer ein zehntes Schuljahr besuchen.

⁴²⁶ Ringli, 2004, S. 208–209.

⁴²⁷ Boyes Braem et al., S. 64.

⁴²⁸ Interview mit GE hE 63–75, er hat Montbrillant 12 Jahre besucht und direkt anschliessend eine Lehre begonnen.

⁴²⁹ Interviews mit GE hE 85–95 und GE he ca. 82–95.

⁴³⁰ Interviews mit TI hE 74–82. Leider konnte nicht in Erfahrung gebracht werden, wann die Oberstufe für Gehörlose in Bellinzona gegründet wurde.

⁴³¹ Interview mit ZH hE 46–55.

Dort hatte er neben dem Unterricht in den einschlägigen Schulfächern auch die Möglichkeit, diverse Schnupperlehren zu absolvieren, um sich so besser für einen Beruf entscheiden zu können.

Zwei der interviewten Personen aus Genf besuchten die Oberstufe integriert mit Hörenden an der Volksschule und wurden dabei kontinuierlich von Kommunikationshilfen, seltener auch von Gebärdensprachdolmetscherinnen und -dolmetschern unterstützt. Eine Interviewpartnerin wechselte später aufs Gymnasium. Sie musste das Gymnasium jedoch vor dem letzten Schuljahr wieder verlassen, da ihr die Invalidenversicherung die professionelle Übersetzung für den Unterricht nicht mehr bezahlte.⁴³² Eine weitere Interviewpartnerin aus Genf absolvierte den *cours préprofessionnel* in Lausanne. Der vierte französischsprachige Interviewpartner absolvierte die gesamte Schulzeit von 12 Jahren an der Gehörlosenschule in Genf.⁴³³

Der eine Interviewpartner aus dem Tessin besuchte in Bellinzona die Oberstufe für Gehörlose, die andere Interviewpartnerin die Oberstufe integriert mit hörenden Schülern, stets mit Hilfe von Gebärdensprachdolmetscherinnen und -dolmetschern.⁴³⁴

6.4.1 „Schlecht beraten“: Berufsberatung und die Rolle der IV bei der Berufswahl

Mit dem Bundesgesetz über die Invalidenversicherung erhielten Menschen mit einer Behinderung ab 1960 ein Anrecht auf staatliche Leistungen, unabhängig von der Art und Ursache ihrer Behinderung. Die IV funktionierte aber seit ihrer Gründung nach dem Prinzip „Eingliederung vor Rente“. Rentenleistungen wurden deshalb mit Eingliederungsmassnahmen gekoppelt. Je erfolgreicher die Eingliederung, desto geringer fiel die Rente aus.⁴³⁵ Die Vorarbeiten zur IV verliefen parallel zu einem Eingliederungsboom von „Gebrechlichen“, die seit Ende der 1940er Jahre mit dem Konjunkturaufschwung in den Arbeitsmarkt eintraten. Die Motivationen für die IV-Eingliederungspolitik waren vielschichtig. Im Mittelpunkt stand die Absicht, auch gering qualifizierte Arbeitskräfte für die florierende Wirtschaft zu mobilisieren, weil man ansonsten Migrantinnen und Migranten aus dem europäischen Ausland rekrutieren musste. Die Ausgestaltung der IV

⁴³² Interview mit GE hE 82–95.

⁴³³ Interviews mit GE hE 57–69 und GE hE 63–75.

⁴³⁴ Interviews mit TI gE 74–82 und TI hE 97–06.

⁴³⁵ Germann, 2010b, S. 7.

war in diesem Sinne stark durch die wirtschaftliche und arbeitsmarktpolitische Lage der Nachkriegsjahre geprägt.⁴³⁶

Mit der Einführung der IV wurden in der ganzen Schweiz regionale IV-Stellen geschaffen, die für die schulische und berufliche (Wieder-) Eingliederung zuständig waren.⁴³⁷ Politiker und Experte unterstützten die Eingliederungspolitik auch mit dem Hinweis, dass die Integration den Behinderten eine erhöhte gesellschaftliche Wertschätzung vermittelte. Programmatisch wurde von der „Befreiung der Infirmen“ gesprochen.

Gleichzeitig beinhaltete die Eingliederungspraxis der IV auch neue Formen institutioneller Zwänge. Die Eingliederung in den Arbeitsmarkt wurde für behinderte Menschen quasi zur gesellschaftlichen Verpflichtung. Die Entscheidungen über das Ausmass der Erwerbsfähigkeit wurde zudem von professionellen Experten, insbesondere Mediziner, gefällt. Ihr Expertenurteil konnte gravierende Konsequenzen für die Arbeits- und Lebenssituation von Behinderten haben.⁴³⁸

Der wachsende Einfluss der IV auf die Berufswahl der Gehörlosen manifestiert sich auch in den Interviewaussagen. Dreizehn der vierzehn interviewten Personen besuchten einen Berufsberater, bevor sie sich für einen Beruf entschieden. In zwölf Fällen wurden diese Berufsberater von den Regionalstellen der IV vermittelt.⁴³⁹ Mehr als die Hälfte der Befragten schilderten den Besuch beim Berufsberater als negatives Erlebnis. Der Berater hätte ihnen von ihrem Wunschberuf abgeraten und sei nicht auf ihre Anliegen eingegangen. Zu diesen Wunschberufen der befragten Personen gehörten in sechs Fällen Berufe, bei denen die Berufsberater wohl Kommunikationsprobleme vorhersahen oder die sie als zu hochqualifiziert für Gehörlose einstufen: Mathematiklehrer, Handarbeitslehrerin, Kindergärtnerin, Erzieherin, kaufmännischer Angestellter und Kosmetikerin. Einer Interviewpartnerin wurde der Zugang zum Geschichtsstudium an der Universität von der IV verunmöglicht.

In sechs Fällen wurden den Befragten von den Berufsberatern „typische Gehörlosenberufe“ empfohlen: Schreiner, Schneiderin, Damenschneiderin, Confiseurin und Buchbinder. Verschiedene Interviewte waren von diesen Vorschlägen enttäuscht; sie konnten sie nicht nachvollziehen und fühlten sich „schlecht beraten“. Einer Interviewpartnerin aus der Deutschschweiz wurde der Beruf der Schneiderin ans Herz gelegt,

⁴³⁶ Germann, 2010b, S. 8.

⁴³⁷ Porchet, S. 15.

⁴³⁸ Germann, 2010a, S. 164–165.

⁴³⁹ SG hE 91–03 besuchte einen regulären Berufsberater und bei ZH hE 36–55 gab es die IV noch nicht, vermutlich wurde der Berufsberater von der Taubstummensfürsorge finanziert.

nicht weil sie besonders gut in der Handarbeit gewesen wäre, sondern weil der Berufsberater der IV generell der Ansicht war, Schneiderin sei ein guter Beruf für Gehörlose.⁴⁴⁰ Einer anderen Interviewpartnerin aus Genf wurde nach diversen psychologischen Eignungstests der Beruf der Confiseurin vorgeschlagen, was aus ihrer Sicht wenig Sinn machte. Von ihrem Wunschberuf, medizinische Laborantin, riet ihr die Berufsberaterin ab, da dieser für sie zu anspruchsvoll sei. Nachdem sie jedoch auf ihrem Wunschberuf bestand, halfen ihr die *Association pour les sourds démutisés* (ASASM) und ihr Vater, eine Lehrstelle zu finden. Sie schloss die Lehre ohne grössere Schwierigkeiten mit guten Noten ab. Die Interviewpartnerin erinnerte sich daran, dass viele ihrer gehörlosen Freundinnen und Freunde mit der Beratung bei dieser Berufsberaterin ebenfalls unzufrieden waren, da diese ihre Berufswünsche nicht ernst nahm beziehungsweise sie ignorierte oder als zu anspruchsvoll abtat.⁴⁴¹

Einen weiteren Interviewpartner versuchte der Berufsberater davon zu überzeugen, sich den Beruf des Mathematiklehrers aus dem Kopf zu schlagen und stattdessen den Schreinerberuf zu wählen. Als Grund dafür gab er an, dass Gehörlose einen handwerklichen Beruf lernen sollten. Als er schliesslich einwilligte, habe ihn der Berufsberater anschliessend „wie ein Stück Vieh [bei den möglichen Lehrmeistern] vorgeführt und verschachert“.⁴⁴²

Aufschlussreich ist der Fall einer Interviewpartnerin aus Genf, deren geplante Ausbildung von der IV verschiedentlich behindert oder verunmöglicht wurde. Als Schülerin besuchte die Interviewte drei Jahre lang das Gymnasium, gemeinsam mit Hörenden und mit Unterstützung von Kommunikationshilfen. Danach strich ihr die IV die Finanzierung für die Kommunikationshilfen. Ohne diese Unterstützung schien es unmöglich, das letzte Schuljahr regulär abzuschliessen. Die IV-Beratungsstelle riet ihr, eine Lehre als Bibliothekarin zu machen statt wie von ihr gewünscht Geschichte zu studieren. Nach der Lehre, die sie erfolgreich abschloss, wollte sie eine Berufsmatura absolvieren. Auch hier stellte sich die IV quer und finanzierte der Gehörlosen die Gebärdensprachdolmetscher nur für die halbe Schulzeit. So musste sie die Berufsmatura statt wie üblich in einem Jahr über zwei Jahre verteilt absolvieren. Als sie sich danach an der Universität für ein *Certificate of Advanced Studies* (CAS) als Kulturvermittlerin (*Médiatrice Culturelle*) anmeldete, bezahlte die IV zwar während den ersten Wochen die Dolmetscherinnen und

⁴⁴⁰ Interview mit ZH hE 66–76.

⁴⁴¹ Interview mit GE hE 57–69.

⁴⁴² Interview mit SG hE 64–75.

Dolmetscher, stoppte die Finanzierung dann unvermittelt. Zum Zeitpunkt des Interviews konnte die Gehörlose nur Dank dem freiwilligen und unentgeltlichen Einsatz verschiedener Dolmetscherinnen und Dolmetscher das Studium weiter absolvieren.⁴⁴³

Mehr als die Hälfte der interviewten Personen konnte also ihren Wunschberuf zunächst nicht ausüben. Die Berufsberatung der IV favorisierte dagegen Ausbildungsgänge, die zu den typischen Gehörlosenberufen gezählt werden. Sieben interviewte Personen absolvierten deshalb nach ihrer Erstausbildung eine Zweitausbildung, mit der sie sich ihren ursprünglichen Berufswünschen wieder etwas annäherten. Interessant ist, dass bis auf zwei Personen alle Interviewten mit Zweitausbildung dafür einen Sozialberuf auswählten, der kommunikative Fähigkeiten und soziale Kompetenz im Umgang mit Menschen verlangt: Gebärdensprachausbilderinnen und -ausbildner, Sozialpädagogin, Kultureller Animator und Médiatrice Culturelle.

6.4.2 Nur mit Mühe: Erfahrungen in der Berufsschule

Auch während der Berufsausbildung und in der Berufsschule war die Lautsprache Standard. Dies galt insbesondere für die Lehrbetriebe mit hörenden Lehrmeistern. Einen etwas offeneren pädagogischen Ansatz verfolgte die *Berufsschule für Hörgeschädigte in Zürich* (BfHG). Sechs der interviewten Personen aus der Deutschschweiz absolvierten ihre Lehre an dieser Schule.⁴⁴⁴ Einige besuchten nur den Allgemeinbildungsunterricht an der BfHG und belegten den Fachunterricht gemeinsam mit den Hörenden, wobei sie nebenher Stützunterricht erhielten. Andere absolvierten die gesamte Ausbildung an der BfHG. Nur eine Interviewpartnerin besuchte die Berufsschule in einer Hörenden-Klasse ohne jede Verdolmetschung.⁴⁴⁵

Der Umgang an der BfHG mit der Gebärdensprache hat sich über die Jahre verändert. Nach den Aussagen der Interviewten wurde der Unterricht bis in die 1980er Jahre nur lautsprachlich abgehalten. Seit den späten 1980er Jahren durfte offenbar im Unterricht gebärdet werden. Einzelne Interviewte erinnern sich sogar an Lehrer, die sich gebärdensprachlich ausdrücken konnten. Trotzdem sei auch in der jüngeren Zeit der Unterricht in der Regel lautsprachlich abgehalten worden. Nur bei Bedarf hätten Schüler und Lehrer auf die Gebärdensprache Rückgriff genommen. Eine Interviewpartnerin berichtete, sie hätte das Pech gehabt, dass ihr Allgemeinbildungslehrer an der BfHG, der

⁴⁴³ Interview mit GE hE 82–95.

⁴⁴⁴ Alle ausser ZH hE ZH hE 46–55 und SG hE 76–86.

⁴⁴⁵ Interview mit SG hE 76–86.

nur lautsprachlich unterrichtete, einen Vollbart trug. Die gehörlosen Schülerinnen und Schüler bekundeten grösste Mühe, dem Unterricht zu folgen, da sie dem bärtigen Lehrer nur sehr schlecht von den Lippen ablesen konnten. Obwohl die Schülerinnen und Schüler ihn wiederholt auf das Problem hinwiesen, ignorierte er das Anliegen der Gehörlosen. Die Interviewte verpasste entsprechend viel Stoff im Unterricht und erhielt prompt bei der Lehrabschlussprüfung in der Allgemeinbildung eine ungenügende Note.⁴⁴⁶

Auch in der Romandie zeigt sich eine vergleichbare Situation. Alle vier Genfer Interviewpartnerinnen und -partner besuchten die Berufsschule in Hörenden-Klassen. Die beiden Gehörlosen, die in den 1970er Jahren in die Berufsschule gingen, mussten auf jegliche Hilfe während des Unterrichts verzichten. Dies war eine didaktisch schwierige Situation; entsprechend verpassten die beiden wesentliche Bereiche des unterrichteten Inhalts. Sie erhielten jedoch nebenbei Stützunterricht und schlossen die Lehre erfolgreich ab.⁴⁴⁷ Die anderen Befragten besuchten die Berufsschule in den 1990er und 2000er Jahren. Eigentlich hätten sie im Unterricht auf die durchgehende Unterstützung von Dolmetscherinnen und Dolmetschern, finanziert durch die IV, zählen dürfen. Dies war aber nur bei einer der beiden Personen tatsächlich der Fall.⁴⁴⁸ Im anderen Fall scheiterte die Verdolmetschung an einem formalen Problem. Die Berufsschule fand blockweise dreimal pro Jahr während vier Wochen statt. Für so lange Zeitspannen liessen sich jedoch oft keine Dolmetscherinnen oder Dolmetscher finden. Der Gehörlose musste den Unterricht deshalb meist ohne Übersetzung bestreiten. Die Lehrabschlussprüfung bestand er in der Folge nur knapp.⁴⁴⁹ Im Tessin besuchten beide befragten Personen die Gehörlosenschule integriert mit Hörenden. Der eine musste die Berufsschule in den 1980er Jahren ohne Hilfe von Dolmetscherinnen und Dolmetschern und ohne Stützunterricht bestreiten. Er berichtet von grossen schulischen Problemen, da er immer nur etwa die Hälfte des Unterrichts verstand.⁴⁵⁰ Die andere interviewte Person, die in den 2000er Jahren in die Berufsschule ging, fand deutlich bessere Verhältnisse vor. Der Unterricht wurde durchgehend von einem Dolmetscher oder einer Dolmetscherin begleitet.⁴⁵¹

⁴⁴⁶ Interview mit SG hE 90–99.

⁴⁴⁷ Interview mit GE hE 57–69 und GE hE 63–75.

⁴⁴⁸ Interview mit GE hE 82–95.

⁴⁴⁹ Interview mit GE hE ca. 85–95.

⁴⁵⁰ Interview mit TI hE 74–82.

⁴⁵¹ Interview mit TI hE 97–06.

7 Zusammenfassung und Fazit

Im Mittelpunkt dieser Studie stand die Frage, welche Bedeutung die Gebärdensprache in der schweizerischen Gehörlosenpädagogik und den hiesigen Gehörlosenschulen im 19. und 20. Jahrhundert hatte. Diese Frage wurde auf drei Ebenen verfolgt: dem fachwissenschaftlichen Diskurs, dem Alltag in den Gehörlosenschulen und den Lebensläufen der Gehörlosen, insbesondere ihren Bildungs- und Berufschancen.

Die Studie ist innerhalb eines Jahres mit begrenzten Mitteln entstanden. Die Ergebnisse sind deshalb mit Vorbehalt zu lesen. Die Quellengrundlage für unsere Aussagen war oft schmal und fragmentarisch. Unsere Studie bietet deshalb oft nur einen ausschnittshaften Einblick in den gesellschaftlichen Umgang mit der Gebärdensprache. Für eine umfassendere Untersuchung und breiter abgestützte Erkenntnisse hätten wir wesentlich mehr Anstalten analysieren und eine grössere Anzahl von Interviews führen müssen, mit mehr Gehörlosen und mit weiteren hörenden Vertretern der Elternschaft, Lehrerschaft und Schulleitungen.

Einige zentrale Erkenntnisse lassen sich trotzdem festhalten. Die Entwicklung der fachwissenschaftlichen Diskussion über die Gebärdensprache zeigt einige klare Linien. Im frühen 19. Jahrhundert wurden im deutsch- und französischsprachigen Raum verschiedene Modelle und Ansätze diskutiert, um die Gehörlosen, die lange als bildungsunfähig galten, zu nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen. Zu diesen Ansätzen gehörte auch die Gebärdensprache. Im Verlauf der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts lässt sich eine zunehmende Fokussierung der noch jungen Gehörlosenpädagogik auf lautsprachliche Ansätze feststellen. Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts und bis in die 1970er Jahre waren die Oralisten – oft als deutsche Schule bezeichnet – klar tonangebend.

Das lautsprachliche Primat ging meist mit einer klaren Ablehnung der Gebärdensprache einher. Diese Marginalisierung ging von bestimmten sprachtheoretischen Annahmen der Aufklärungspädagogik im frühen 19. Jahrhundert aus. Die Gebärdensprache galt in der Sprachphilosophie der Aufklärung als rückständige, primitive Vorläuferin der Lautsprachen. Zugleich manifestierte sich in den aufklärerischen Kreisen ein verstärkter Glaube an die Erziehbarkeit menschlicher Individuen und damit verbunden in die Macht pädagogischen Wissens. Die Volksschule war ein Kind der Aufklärung. Die Umwandlung der alten Taubstummenanstalten, die im 19. Jahrhundert auch Versorgungszwecken

dienten, in Gehörlosenschulen ist ebenfalls eine Folge des pädagogischen Idealismus des 19. Jahrhunderts. Ziel dieser Einrichtungen war, die Gehörlosen in die hörende Gesellschaft zu integrieren. Der Königsweg dorthin bildete die Fähigkeit, sich lautsprachlich zu artikulieren.

Der Umbruch von einer vielgestaltigen Pädagogik des frühen 19. Jahrhunderts zur lautsprachlichen Norm des 20. Jahrhunderts verlief schrittweise. Der vielzitierte internationale Taubstummlehrer-Kongress 1880 in Mailand, an dem sich die Oralisten international durchsetzten, war ein symbolisch wichtiger Moment. Aber 1880 war kein Schicksalsjahr, in dem die Gehörlosenpädagogik eine radikale Wende vollzog. Lautsprachliche Ansätze waren schon vor 1880 verbreitet und konnten sich in verschiedenen Einrichtungen oft erfolgreich gegenüber konkurrierenden Modellen durchsetzen, nicht zuletzt im deutschsprachigen Europa, aber auch in Frankreich und Italien. Umgekehrt finden sich auch nach 1880 wiederholt Fachvertreter, die sich gegen eine völlige Ablehnung der Gebärden stellten. Gerade in Deutschland argumentierten verschiedene gehörlose Taubstummlehrer für den Einbezug der Gebärden in den Gehörlosenunterricht. Solche Positionen wurden im frühen 20. Jahrhundert auch von den ersten Gebärdenbewegungen aufgegriffen.

Insgesamt blieb das Primat der Lautsprache jedoch über weite Strecken des 20. Jahrhunderts bestehen, in der Schweiz wie auch im europäischen Ausland. Die erneute Wende hin zu offeneren pädagogischen Modellen bahnte sich erst in den 1960er Jahren an, angestoßen durch neue sprachwissenschaftliche Erkenntnisse über die Gebärdensprache, insbesondere in der angelsächsischen Forschung. Dies führte in den 1970er Jahren zu einem allgemeinen Umdenken in der Gehörlosenpädagogik hin zu bilingualen Ansätzen, die mit einer Kombination von Laut- und Gebärdensprachen operierten. Hinzu kam eine erstarkte Gebärdensprachebewegung, die ihre Sprache als Kern einer eigenständigen Kultur verteidigte und damit ebenfalls zur Rehabilitation der Gebärdensprache beitrug.

Auch die Geschichte der Schulen und Einrichtungen für Gehörlose kennt keine klaren Brüche. Vor allem kann man die Unterrichtspraxis in den Gehörlosenschulen nicht einfach als Spiegelbild pädagogischer Debatten deuten. Die Fallbeispiele, die wir untersucht hatten, deuten auf eine gewisse Eigenlogik der Gehörlosenschulen hin. Die Schulen orientieren sich zwar an den Fachdebatten (und zwar in zunehmendem Masse), gingen aber in deren Umsetzung jeweils eigene Wege. Alle vier untersuchten schweizerischen Gehörlosenschulen waren im 20. Jahrhundert zwar klar vom oralistischen An-

satz geprägt. Sie erliessen alle in der einen oder anderen Form ein Gebärdensprachverbot. In der Umsetzung dieser Normen zeigen sich aber durchaus Unterschiede. Die meisten Einrichtungen erlaubten seit den 1950er Jahren den gehörlosen Kindern im Kindergartenalter, sich mit Gebärden zu unterhalten.

Das Gebärdensprachverbot bezog sich primär auf den Schulunterricht, einschliesslich Pausen, und wurde dort auch rigider durchgesetzt. Einzelne Anstalten wichen jedoch früh von diesem Radikalkurs ab. In der Gehörlosenschule Zürich war der neu berufene Direktor Gottfried Ringli bereits in den 1960er Jahren unzufrieden mit den Ergebnissen des reinen Lautspracheunterrichts. Er hielt eine rigide Umsetzung nicht für effektiv, da sie verhinderte, dass die Gehörlosen ein eigenes Sprachempfinden aufbauen konnten. Zu einem solchen umfassenden Sprachempfinden gehörte nach Ringli auch die Gebärdensprache. Offiziell wich Zürich erst in den 1970er Jahren von der reinen Lautsprachmethode ab und führte Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) ein. Doch schon in den 1960er Jahren gab sich die Zürcher Schule relativ tolerant gegenüber gebärdenden Kindern. Auch die Gehörlosenschule Montbrillant in Genf ersetzte den lautsprachlichen Ansatz relativ früh, bereits in den 1980er Jahren, durch bilinguale Methoden, welche die Gebärdensprache mehr oder weniger im Schulunterricht erlaubten und förderten. St. Gallen und das Tessin verhielten sich deutlich konservativer. Die Tessiner Gehörlosenschule *Sant'Eugenio* verfolgte einen starren lautsprachlichen Ansatz bis sie 1991 geschlossen wurde. Danach wurden die Kinder integriert in der Volksschule, unter Rückgriff auf bilinguale Ansätze, unterrichtet. Die St. Galler Gehörlosenschule blieb noch in den 1990er Jahren dem lautsprachlichen Ansatz verpflichtet.

Im Rückblick scheint das Ziel, über einen rein lautsprachlichen Unterricht gehörlose Kinder in eine hörende Gesellschaft zu integrieren, zu ambitioniert und schwer einlösbar gewesen zu sein. In der schulischen Praxis erwies sich der Ansatz jedenfalls als kontraproduktiv. Er führte zu anhaltenden Verständigungsproblemen zwischen Lehrpersonal und Schülerinnen und Schülern, zu zahllosen Konflikten, Strafaktionen, Frustrationen und ungenügenden Schulleistungen. Die Gehörlosen konnten dem Schulstoff oft nicht angemessen folgen, sahen sich benachteiligt und versuchten sich über andere Wege zu helfen, um den Anforderungen des Unterrichts zu genügen. Bei diesen Kompensations- und Ersatzhandlungen spielte die Gebärdensprache, als eine besser funktionierende Kommunikationsform, eine zentrale Rolle. Bisweilen erhielten die Kinder im Rahmen des ordentlichen Schulbetriebs einen Stützunterricht. In anderen Fällen, oder

wenn der Stützunterricht nichts brachte, griffen Schülerinnen und Schüler oft auf die Gebärdensprache oder auf externe Hilfe, etwa bei ihren Eltern, zurück.

Die kontraproduktiven Effekte des oralistischen Ansatzes führten zur paradoxen Situation, dass sich die untersuchten Gehörlosenschulen im 20. Jahrhundert ungewollt zu einer wichtigen Plattform für die Vermittlung der Gebärdensprache entwickelten. Die Gebärdensprache wurde an den Rändern des Schulbetriebs – im Kindergarten, auf dem Pausenplatz, nach der Schule - gepflegt. Viele gehörlose Kinder gingen gerne in die Gehörlosenschulen, allerdings oft nicht wegen des Unterrichts im engeren Sinne, sondern wegen der versteckten Möglichkeiten, sich untereinander in Gebärden auszutauschen.

Welche Auswirkungen hatte die Marginalisierung und Verdrängung der Gebärdensprache auf die Gehörlosen und ihre Biografien? Neben der einschlägigen Literatur deuteten die Interviews, die wir führten, auf zahlreiche biografische Benachteiligungen, Schädigungen, Traumatisierungen und Behinderungen hin, die direkt oder indirekt vom lautsprachlichen Schulbetrieb ausgingen. Man muss dabei klar zwischen zwei Arten von Schädigungen unterscheiden. Die erste Art hatte damit zu tun, dass viele Gehörlosenschulen wie normale Schulen oder Anstalten funktionierten. Alle vier untersuchten Schulen unterhielten einen ordentlichen Schulbetrieb, ihnen waren Internate angegliedert, in denen Schülerinnen und Schüler aus anderen Regionen mit zu langem Schulweg unter der Woche untergebracht wurden. Der Schul- und der Internatsbetrieb funktionierten nach den damals üblichen Ordnungen, dazu gehörten auch Körperstrafen, Kollektivstrafen oder entwürdigende Strafrituale. In dieser Hinsicht gleichen die Erzählungen der Interviewten häufig den Schilderungen ehemaliger hörender Volksschülerinnen und Volksschüler oder ehemaliger Internats- und Heimkinder. Allerdings sind die Aussagen dazu zu punktuell, um über diesen Bereich der Schädigungen ein abschliessendes, generelles Urteil zu fällen.

Die zweite Art von Schädigungen hing direkt mit der Gehörlosigkeit und dem Umgang mit der Gebärdensprache zusammen. Viele gehörlose Kinder erlebten den reinen lautsprachlichen Unterricht als einen unproduktiven Zwang, als Verhinderung einer besseren Kommunikation, als unnötige Verständigungshürde – letztlich als gemachte Behinderung. Dies in einem Umfeld, in dem es eigentlich um verbesserte Kommunikationsfähigkeiten gehen sollte, und in einer Gesellschaft, in der sprachliche Verständigung eine Schlüsselkompetenz für die soziale Integration und den gesellschaftlichen Status der Menschen ist. Auch im Unterrichtsbetrieb waren körperbezogene Strafpraktiken verbreitet – etwa der vielzitierte Apfel auf dem Kopf, der Handbewegungen zum Gebär-

den verunmöglichen sollte. Hinzu kamen symbolische Stigmatisierungen, etwa die verbreitete Gleichsetzung der Gebärdensprache als primitive „Affensprache“. Vor allem auf beruflicher Ebene waren die Auswirkungen des lautsprachlichen Schulbetriebs nachhaltig und gravierend. Angesichts der oft bescheidenen schulischen Erfolge galten Gehörlose zwar nicht mehr als bildungsunfähig, aber nach wie vor als beschränkt bildungsfähig. Bis in die jüngste Vergangenheit waren das Universitätsstudium und die akademischen Berufe für Gehörlose faktisch kaum zugänglich. Die schulische und berufliche Bildung zielte klar auf gering- und mittelqualifizierte Berufe, insbesondere auf handwerkliche und in letzter Zeit zunehmend auf soziale Berufe. Ambitioniertere Pläne, insbesondere seitens der betroffenen Gehörlosen, wurden von den Verantwortlichen (Lehrpersonal, Schulleitungen, Berufsberater der Invalidenversicherung) oft durchkreuzt. Die Gehörlosen erlebten diese Beschränkungen ihrer biografischen Perspektiven als klar diskriminierend.

Wie erwähnt konnten wir mit dieser Studie die aufgeworfenen Fragen nur in begrenztem Rahmen sondieren. Vieles blieb ungeklärt und muss einer späteren Aufarbeitung überlassen werden. Die Rolle der 1960 gegründeten Invalidenversicherung ist noch weitgehend unklar. Vieles deutet darauf hin, dass die IV allein schon finanziell stark auf die Gehörlosenschulen einwirkte. Wie sich unter diesem Einfluss der Schulalltag veränderte, ist jedoch noch kaum untersucht. Wir wissen zudem wenig über den Internatsbetrieb der Gehörlosenschulen und wie weit er mit dem Alltag von anderen Internaten oder Erziehungsheimen übereinstimmt. Auch die Rolle der Eltern – hörender wie gehörloser – blieb in unserer Studie unterbelichtet. Ebenfalls nur am Rande angesprochen wurden die jüngsten medizinischen Entwicklungen, insbesondere die Ausbreitung der Cochlea-Implantate, und ihre Auswirkungen auf die Gehörlosenpädagogik und den Umgang mit der Gebärdensprache – sie fallen in einen Zeitraum, der weitgehend ausserhalb unserer Untersuchungsperiode lag. Schliesslich konnten wir nur sehr oberflächlich auf die unterschiedlichen Perspektiven der Gehörlosen auf ihre schulischen Erfahrungen eingehen. Viele Gehörlose erlebten die Marginalisierungen der Gebärdensprache als schädigend oder traumatisierend – und leiden daran bis heute. Andere haben einen Weg gefunden, sich trotz schwieriger, potenziell traumatisierender Erfahrungen von der Vergangenheit zu lösen und diese quasi abzuhaken. Welche äusseren und inneren Umstände zu diesen Unterschieden im Umgang mit der eigenen Lebensgeschichte führen, bleibt ebenfalls eine unbeantwortete Frage. Wir können nur hoffen, mit unserer Studie einen Anstoss für weiterführende Forschungsprojekte zu geben.

8 Quellen- und Literaturverzeichnis

8.1 Ungedruckte Quellen

Staatsarchiv Basel-Stadt (StABS)

Archiv der Taubstummenanstalt Riehen (1677–1983), Signatur PA 769a

- G1a: *Jahresberichte (handschriftlich) (1840–1879)*: Arnold, Wilhelm Daniel: Sechsenddreissigster Jahresbericht [...] 17. Mai 1875.

Staatsarchiv des Kantons St. Gallen (StASG)

Archiv der Sprachheilschule St. Gallen (1847–2011), Signatur A 451

- A 451/3.1.2-1: *Schülerdossiers*: Gehörlose Schülerinnen und Schüler (1939–1982).
- A 451/3.1.9: *Erinnerungen eines ehemaligen Schülers* (um 2000).
- A 451/4.4: *100-Jahr-Jubiläum (1959)*: Diese Akte enthält u.a. Festprogramm, Jubiläumsansprache, Gästelisten, Glückwunschtelegramme, Ansprache eines ehemaligen Schülers, Jubiläumsschrift, Broschüre "Chronik".
- A 451/4.5: *125-Jahr-Jubiläum (1984–1985)*: Diese Akte enthält u.a. Gästelisten, Dankeschreiben, Unterlagen zum Festgottesdienst, Jubiläumsschrift, Dokumentation eines ehemaligen Schülers (1958–1969), Erinnerungen und tabellarische Zusammenstellungen.
- A 451/6: *Pressedokumentation (1942–1996)*

Taubstummenanstalt und Sprachheilschule: Diverse Berichte und Rechnungen (1859-), Signatur ZA 483

- ZA 483B: *Taubstummen-Anstalt und Sprachheilschule in St. Gallen: Jahresberichte (1937–1959)*.
- ZA 483C: *Taubstummen- und Sprachheilschule St. Gallen: Jahresberichte (1959–1982)*.
- ZA 483E: *St. Gallischer Hilfsverein für gehör- und sprachgeschädigte Kinder und Erwachsene: Jahresberichte der Sprachheilschule (1985–2004)*.
- ZA 483F: *Sprachheilschule St. Gallen: Jahresberichte (2005–)*.

Staatsarchiv des Kantons Zürich (StAZH)

Archiv der Gehörlosenschule Zürich, Ablieferungsnummer 2016/109

Das Archiv der Gehörlosenschule Zürich, des heutigen *Zentrum für Gehör und Sprache* in Zürich, befand sich bis in den Herbst 2016 noch vor Ort auf dem Dachboden der Schule. Es war nicht katalogisiert und die Dokumente besaßen keine Signaturen. Mittlerweile wurden die Akten jedoch an das *Staatsarchiv Zürich* übergeben.

Für den vorliegenden Forschungsbericht waren folgende Unterlagen von Bedeutung:

- *Jahresberichte der Schule*: 1827 bis 2005.
- *Protokolle des Hauskonvents*: 1966 bis 2005.
- *Ordner „Konzept“*: 1960 bis 1989.
- Diverse Ordner zum Thema „*Klärung der Methodenfrage*“ und zum „*LBG-Projekt*“: 1970er bis 1990er Jahre.

Schweizerisches Sozialarchiv

- Zeitungsausschnittsammlung, Akte ZA 66.6 * 12: Gehörlose 1945–2006.

Videoquellen

- Sendung SIGNES vom 21.10.1996, ausgestrahlt auf Télévision Suisse Romande.

Interviews

- Pedrotti, Lucilla; Sabbioni, Tiziana: Schriftliches Interview vom 7. Januar 2017.
- ZH hE 46-55: Interview vom 4. Oktober 2016, Dauer: 103min.
- ZH hE 66-76: Interview vom 20. Oktober 2016, Dauer: 102min.
- ZH gE 91-00: Interview vom 26. Oktober 2016, Dauer: 62min.
- Schmid, Florian (ZH gE 03-07): Interview in Neuenhof, 17. Oktober 2016, Dauer: 75min.
- Achini, Rosmarie (SG gE 53-63): Interview in Zürich, 27. Oktober 2016, Dauer: 123min.
- SG hE 64-75: Interview vom 24. Oktober 2016, Dauer: 94min.
- SG hE 76-86: Interview vom 21. Oktober 2016, Dauer: 122min.
- Meier, Annemarie (SG hE 90-99): Interview in Rünenberg, 06. Dezember 2016, Dauer: 72min.
- GE hE 57-69: Interview vom 8. Dezember 2016, Dauer: 134min.
- GE hE 63-75: Interview vom 9. Dezember 2016, Dauer: 114min.
- GE hE 82-95: Interview vom 20. Dezember 2016, Dauer: 128min.
- Beyeler, Stéphane (GE hE ca. 85-95): Interview in Lausanne, 22. Dezember 2016, Dauer: 131min.
- Conigliaro Marcello (TI hE 74-82): Interview in Grancia, 13. Januar 2017, Dauer: 116min.
- TI hE 97-06: Interview vom 13. Januar 2017, Dauer: 106min.

8.2 Gedruckte Quellen

Fachzeitschriften

- *ASASM, rapports annuels* 1949–1991. Lausanne.
- *Organ der Taubstummen- und Blinden-Anstalten in Deutschland und den deutsch-redenden Nachbarländern*. (1838–1880)
- *Pro Infirmis* (1942–1993)

Einzelpublikationen

Ammann, Hans: Internationaler Kongress für Taubstummenfürsorge, in: Pro Infirmis, No. 3, 1950/51, S. 79–83.

-- Taubstummen- und Sprachheilschule St. Gallen. Das taubstumme Kind und seine Bildung. Ca. 1980.

Brun, Luciana: Scuola speciale per audiolesi, centro otologopedico cantonale Locarno, in: Pro Infirmis 1976 (1), S. 32–34.

Frese, August: Und noch einmal Riehen. In: Organ der Taubstummen- und Blinden-Anstalten in Deutschland und den deutschredenden Nachbarländern, 8, 1877, S. 137–141.

-- Und noch einmal Riehen, Schluss. In: Organ der Taubstummen- und Blinden-Anstalten in Deutschland und den deutschredenden Nachbarländern, 9&10, 1877, S. 157–163.

Heidsiek, Johann: Der Taubstumme und seine Sprache. Breslau 1889.

-- Ein Notschrei der Taubstummen. Breslau 1891.

Jörgensen, Georg: Zwei deutsche Taubstummen-Anstalten. Ein Reisebericht. Berlin 1875.

„L'enfant sourd et l'école: réalités et perspectives. Colloque du 8 novembre 1980, Centre de l'ouïe et de la parole de Montbrillant, Genève.“ Cahier du Service Medico-Pedagogique No. 2, Genf 1982.

Martig-Gisep, A.: Die Aufgabe unserer Taubstummenanstalten, in: Pro Infirmis, No. 9, 1953/54, S. 262–267.

Matthias, Ludwig C.: Ueber die Geberdensprache in der Taubstummen-Anstalt zu Riehen. In: Organ der Taubstummen- und Blinden-Anstalten in Deutschland und den deutschredenden Nachbarländern, 11, 1875, S. 169–173.

Renz, Karl: Ein Besuch in der Taubstummenanstalt zu Riehen. In: Organ der Taubstummen- und Blinden-Anstalten in Deutschland und den deutschredenden Nachbarländern, 11 (1876), S. 165–170.

-- Eine Antwort auf „Und noch einmal Riehen“. In: Organ der Taubstummen- und Blinden-Anstalten in Deutschland und den deutschredenden Nachbarländern, 11 (1877), S. 194–198.

Ringli, Gottfried: 150 Jahre Kantonale Gehörlosenschule Zürich. Materialien zu ihrer Geschichte. Zürich 1977.

Schlegel, Bruno et al.: 125 Jahre Sprachheilschule St. Gallen, ehemals Taubstummen – und Sprachheilschule. St. Gallen 1984.

Schumann, Georg und Schumann, Paul (Hg.): Samuel Heinickes gesammelte Schriften, Leipzig 1912.

Sutermeister, Eugen: Quellenbuch zur Geschichte des schweizerischen Taubstummenwesens. Ein Nachschlagebuch für Taubstummenerzieher und –freunde. 2 Bände. Bern 1929.

8.3 Sekundärliteratur

Ahrbeck, Bernd: Gehörlosigkeit und Identität. Probleme der Identitätsbildung Gehörloser aus der Sicht soziologischer und psychoanalytischer Theorien. Hamburg 1992.

Baynton, Douglas C.: Forbidden Signs: American Culture and the Campaign against Sign Language. Chicago 1998, S. 154–156.

Boyes Braem, Penny et al: Gebärdenspracharbeit in der Schweiz: Rückblick und Ausblick, in: Das Zeichen, Nr. 90, 2012, S. 58–74.

Broch, Erwin; Chassot, Anne: Die berufliche Bildung hörbehinderter Menschen in der Schweiz. Aspekte, Bd. 21, Luzern 1987.

Bütikofer, Werner: 50 Jahre Berufsschule für Hörgeschädigte in Zürich –Basis für das Leben und das Bestehen in der Welt der Hörenden, in: Hörpäd 2005 (1), S. 30.

Calcagnini Stillhard, Elisabeth: Das Cochlear-Implant. Eine Herausforderung für die Hörgeschädigtenpädagogik. Luzern 1994.

Caramore, Benno: Die Gebärdensprache in der schweizerischen Gehörlosenpädagogik des 19. Jahrhunderts, Hamburg 1988.

Caramore, Benno; Hemmi Peter: Bilder sagen Gehörlosen mehr als viele Worte. Ein Einblick in das Leben und die Kultur gehörloser Menschen in der deutschen Schweiz zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Arbeiten zur Sprache, Kultur und Geschichte Gehörloser, Bd. 49, Zürich 2015.

Cloeren, Hermann J.: Historisch orientierte Sprachphilosophie im 19. Jahrhundert. In: Marcelo Dascal et al. (Hg.): Sprachphilosophie. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin 1992, S. 144–162.

Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise: Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung, München 2008.

Ernst, Ulrich: Der Streit zwischen den Taubstummenlehrern Epée in Paris und Heinicke in Leipzig vor dem Lehrerkonvent des zürcherischen Gymnasiums, 1783. Zürich 1907.

- Escher, Ursula: Geschichte und heutiger Stand des Sprachheilwesens in der deutschsprachigen Schweiz unter besonderer Berücksichtigung der Aus-, Weiter- und Fortbildung von logopädischem Fachpersonal. Luzern 1976.
- Gebhard, Michael: Hören lernen – hörbehindert bleiben. Die Geschichte von Gehörlosen- und Schwerhörigenorganisationen in den letzten 200 Jahren, Baden 2007.
- Germann, Urs: Integration durch Arbeit: Behindertenpolitik und die Entwicklung des Schweizerischen Sozialstaats 1900–1960, in: Elsbeth Bösl et al. (Hg.): Disability History. Konstruktionen von Behinderung und Geschichte. Bielefeld 2010a, S. 151–168.
- Germann, Urs: Die Entstehung der IV: lange Vorgeschichte, kurze Realisierungsphase, in: Soziale Sicherheit CHSS, 1/2010b, S. 5–8.
- Gessner, Anna und Ringli, Gottfried: 200 Jahre Gehörlosenbildung in der Schweiz. Darstellung für Gehörlose. Zürich 1977.
- Greenwald, Brian H. and Joseph J. Murray (Hg.): In Our Own Hands: Essays in Deaf History, 1780–1970, Washington 2016.
- Grosjean, François: Die bikulturelle Person: ein erster Überblick. Verein zur Unterstützung der Gebärdensprache der Gehörlosen, Informationsheft Nr. 44, Zürich 2007.
- Gstrein, Jutta: Weisst Du noch wie es früher war ... mit den „Strafen“. Eine Befragung von Gehörlosen über ihre Erlebnisse zur Sozialisation im Gehörloseninternat. Verein zur Unterstützung der Gebärdensprache der Gehörlosen, Informationsheft Nr. 34, Zürich 1999.
- Günther, Klaus-B.: Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit. In: Johann Borchert (Hg.): Einführung in die Sonderpädagogik, München 2007, S. 88–109.
- Hassler, Gerda: Sprachtheorien der Aufklärung. Zur Rolle der Sprache im Erkenntnisprozess. Berlin 1984.
- Herrsche-Hiltebrand, Regula: Gehörlosenkultur für alle Hörbehinderten. Eine Selbstbetroffene und Hörgeschädigtenpädagogin schreibt. Zürich 2002.
- Hesse, Rebecca: „Die Tauben macht er hörend und die Sprachlosen redend.“ Wilhelm Daniel Arnold und die Verbannung der Gebärden aus der Taubstummenanstalt Riehen, Masterarbeit, Departement Geschichte, Universität Basel, Basel 2015.
- Hohl, Fabienne: Gehörlosenkultur. Gebärdensprachliche Gemeinschaften und die Folgen. Verein zur Unterstützung der Gebärdensprache der Gehörlosen, Informationsheft Nr. 41, Zürich 2004.
- Hüls, Rainer: Die Geschichte der Hörakustik. 2000 Jahre Hören und Hörhilfen. Heidelberg 1999.

- Janett, Mirjam: Gehörlosigkeit und die Konstruktion von Andersartigkeit. Das Beispiel der Taubstummenanstalt Hohenrain (1847–1942), in: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte 66/2, 2016, S. 226–245.
- Karth, Johannes: Das Taubstummenbildungswesen im XIX. Jahrhundert in den wichtigsten Staaten Europas. Ein Überblick über seine Entwicklung, Breslau 1902.
- Kaufmann, Peter: Lautsprachbegleitendes Gebärden (LBG) in der Erziehung und Bildung gehörloser Kinder. Aspekte, Bd. 37, Luzern 1990.
- Bericht über das LBG-Projekt Zürich. Hörgeschädigtenpädagogik, Beiheft 32, Heidelberg 1995.
- Kopp, Fritz: Die Schule in Meggen, Entstehung, Ziele der Eltern, Resultate, in: Schweizerischer Taubstummenlehrerverein: Integration Hörgeschädigter: Tagungsbericht. Arbeitstagung des Schweizerischen Taubstummenlehrervereins 1975, Arlesheim 1975, S. 41–48.
- Kröhnert, Otto: Die sprachliche Bildung des Gehörlosen. Weinheim 1966.
- Geschichte. In: Heribert Jussen und Otto Kröhnert (Hg.): Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen, Berlin 1982, S. 47–77.
- Lai, W. K.: Schweizerisches Cochlear Implant Register (CI-Datenbank), Zwischenbericht per 31.12.2013, Zürich 2014.
- Leonhardt, Anette: Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. 2. Auflage, München 2002.
- Löwe, Armin: Gehörlosenpädagogik, in: Svetluse Solarová (Hg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart 1983, S. 12–48.
- Hörgeschädigte Kinder in Regelschulen. Ergebnisse von Untersuchungen und Erhebungen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Schweiz. Dortmund 1985.
- Hörgeschädigtenpädagogik international. Geschichte, Länder, Personen, Kongresse: eine Einführung für Eltern, Lehrer und Therapeuten hörgeschädigter Kinder. Heidelberg 1992.
- Luisier, Céline: Histoire d'une reconnaissance. L'introduction de la langue des signes à l'école de Montbrillant à Genève (1960–1986). Memoire de Licence, Genf 2000.
- Muhs, Jochen: Johann Heidsiek (1855–1942) – Wegbereiter des Bilingualismus, in: Das Zeichen, Nr. 47, 1999, S. 11–17.
- Porchet, Alain: Invalidenversicherung: die Geschichte eines Wandels, in: Soziale Sicherheit CHSS, 1/2010, S. 15–17.

- Prillwitz, Sigmund: Entwicklung neuer Methoden und Lernmaterialien für die berufliche Bildung Gehörloser am Beispiel der Computertechnologie, in: Das Zeichen, Nr. 8, 1989, S. 63–77.
- Der lange Weg zur Zweisprachigkeit Gehörloser im deutschen Sprachraum, in: Das Zeichen, Nr. 12, 1990, S. 133–140.
- Quandt, Anni: Der Mailänder Kongress und seine Folgen (Teil I). In: Das Zeichen, 27/88, 2011, S. 204–217.
- Ringli, Gottfried: Die Oberstufenschule Zürich als eine Form einer teilintegrativen Schulung für Gehörlose, in: Schweizerischer Taubstummlehrerverein: Integration Hörgeschädigter: Tagungsbericht. Arbeitstagung des Schweizerischen Taubstummlehrervereins 1975, Arlesheim 1975, S. 49–54.
- Schiltknecht, Hansruedi: Johann Heinrich Pestalozzi und die Taubstummpädagogik, Berlin 1970.
- Schmid-Giovannini, Susann: Vom Stethoskop zum Cochlea-Implantat. Geschichte und Geschichten aus einem sechzigjährigen Berufsleben. Meggen, 2007.
- Schmidt, Marion: Genetic normalcy and the normalcy of difference: hereditary deafness research throughout the 20th century., Diss. Institute for the History of Medicine, Johns Hopkins University, Baltimore 2016.
- Normalization and Abnormal Genes. Heredity Research at the Clarke School for the Deaf, 1930–1950, in: Brian Greenwald und Joseph J. Murray (Hg.): In Our Own Hands. Essays in Deaf History 1780–1970. Washington D.C. 2016, S. 193–210.
- Schriber, Susanne: Das Heilpädagogische Seminar Zürich – Eine Institutionsgeschichte. Diss. Universität Zürich 1993, Zürich 1994.
- Schumann, Paul: Geschichte des Taubstummwesens vom deutschen Standpunkt aus dargestellt, Frankfurt am Main 1940.
- Söderfeldt, Ylva: From pathology to public sphere. The German deaf movement 1848–1914. Bielefeld 2013.
- Steiger, Emma: Handbuch der Sozialen Arbeit der Schweiz, 2 Bände., Zürich 1948–49.
- Stephens, S. D.: Audiometers from Hughes to Modern Times, in: British Journal of Audiology. 2 (Supplement), 1979, S. 17–23.
- Wisotzki, Karl Heinz: Hörgeschädigtenpädagogik, in: Ulrich Bleidick und Sieglind Luise Ellger-Rüttgardt (Hg.): Behindertenpädagogik – eine Bilanz. Bildungspolitik und Theorieentwicklung von 1950 bis zur Gegenwart. Stuttgart 2008, S. 169–185.
- Wolff, Sylvia: Vom Taubstummlehrer zum Gebärdensprachpädagogen. Die Rolle der Gebärdensprache in einer 200-jährigen Professionsgeschichte (Teil II). In: Das Zeichen, 22/79, 2008, S. 188–196.

-- Spricht etwas gegen die Gebärdensprache? Anmerkungen zum Ursprung oralistischer Fehlannahmen im sprachphilosophischen Diskurs des 18. und 19. Jahrhunderts. In: Eichmann, Hanna et al. (Hg.): Handbuch Deutsche Gebärdensprache. Seedorf 2012, S. 455–468.

Wolfisberg, Carlo: Heilpädagogik und Eugenik. Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800–1950). Zürich 2002.

Wuest, Markus: Rückkehr einer verbotenen Sprache, in Basler Zeitung, 29. Oktober 2012, S. 4.

Wyrsh-Ineichen, Gertrud: Gleich & Anders. 1826 bis 2001, 175 Jahre Bildung und Erziehung gehörloser Kinder und Jugendlicher an der Gehörlosenschule Zürich. Zürich 2001.

9 Anhang

9.1 Leitfäden für die Interviews

Leitfaden für Interviews (für Schüler aus Gehörlosenschulen)

Lebenslauf / Biografische Daten

1) Biografische Daten. Frage: Können Sie zum Einstieg etwas über sich erzählen?

- Alter, Wohnorte, Ausbildungen und beruflicher Werdegang
- Sind sie von Geburt an gehörlos?
- Haben Sie hörende oder gehörlose Eltern?

2) War die Gebärdensprache schon immer Teil ihres Lebens?

- Wenn nein, wo haben Sie sie gelernt?
- Welche Bedeutung hat die Gebärdensprache für Sie?
- Haben Ihre Eltern die Gebärdensprache unterstützt? Wurden Ihre Eltern von jemandem für oder gegen die Gebärdensprache beraten?
- Haben Sie je ein Hörgerät/CI getragen?

Schulbildung

1) Schildern Sie detailliert Ihre Schulbildung:

- Wann wurden Sie eingeschult?
- Welche Schule haben Sie besucht?
- Wie lange sind Sie zur Schule gegangen?
- Welchen Abschluss haben sie gemacht?
- Spezifische Angaben zu einzelnen Personen (Lehrerinnen/Lehrer)?

Fragen zum Unterricht

2) Sind sie gerne zur Schule gegangen?

- Welches waren Ihre Lieblingsfächer?
- Welche Fächer waren für Sie besonders schwierig und warum?
- Waren Sie an der Schule ausreichend gefordert? Oder fühlten sie sich unterfordert?
- Haben Sie die Inhalte verstanden, die man Ihnen vermitteln wollte?

3) Durften Sie die Gebärdensprache während des Unterrichts benutzen?

- Wenn nein, welche Konsequenzen hatte es, wenn Sie doch gebärdeten?
- Wenn nein, hat man Ihnen gesagt, weshalb Sie nicht gebärden durften?
- Wie haben Sie sich dabei gefühlt?

Fragen zum Schulalltag

4) Wie war der Alltag an Ihrer Schule?

- Können Sie einen typischen Tagesablauf beschreiben?

5) Durften Sie die Gebärdensprache im Alltag benutzen?

- Wenn ja, wo und wann war es Ihnen erlaubt zu gebärden?
- Wenn nein, welche Konsequenzen hatte es, wenn Sie doch gebärdeten?

Beruf

1) Welchen Beruf haben Sie gelernt?

2) Welche berufsorientierte Schulung haben Sie im Umfeld der Gehörlosenschule erfahren?

3) Wie sind Sie zu Ihrem Beruf gekommen?

- War dieser Beruf schon immer Ihr Traumberuf?
- Hat Ihnen jemand zu diesem Beruf geraten? Wenn ja, mit welcher Begründung?

4) Hätten Sie gerne einen anderen Beruf gewählt?

- Wenn ja, welchen?
- Wieso konnten Sie diesen Beruf nicht erlernen?

Selbsteinschätzung

1) Haben Sie das Gefühl, Sie seien in ihrer Schulbildung als gehörlose Person aufgrund der Unterdrückung der Gebärden in der Schule benachteiligt gewesen?

- Wenn ja, inwiefern?

2) Wäre Ihre Ausbildung anders verlaufen, wenn die Gebärdensprache ein Bestandteil des Unterrichts, sei es als Unterrichtsfach oder als Unterrichtssprache, gewesen wäre?

- Wenn ja, inwiefern?

3) Müsste man Ihrer Meinung nach etwas an der schweizerischen Gehörlosenbildung ändern?

- Wenn ja, was?

Sonstiges

1) Haben Sie sonstige Hinweise oder Kommentare?

Lebenslauf / Biografische Daten

1) Biografische Daten. Frage: Können Sie zum Einstieg etwas über sich erzählen?

- Alter, Wohnorte, Ausbildungen und beruflicher Werdegang
- Sind sie von Geburt an gehörlos?
- Haben Sie hörende oder gehörlose Eltern?

2) War die Gebärdensprache schon immer Teil ihres Lebens?

- Wenn nein, wo haben Sie sie gelernt?
- Welche Bedeutung hat die Gebärdensprache für Sie?
- Haben Ihre Eltern die Gebärdensprache unterstützt? Wurden Ihre Eltern von jemandem für oder gegen die Gebärdensprache beraten? Durftet ihr zu Hause gebärden?
- Haben Sie je ein Hörgerät/CI getragen?

Schulbildung

1) Schildern Sie detailliert Ihre Schulbildung:

- Wann wurden Sie eingeschult?
- Welche Schule haben Sie besucht?
- Wie lange sind Sie zur Schule gegangen?
- Welchen Abschluss haben sie gemacht?
- Spezifische Angaben zu einzelnen Personen (Lehrerinnen/Lehrer)?

Fragen zum Unterricht

2) Sind sie gerne zur Schule gegangen?

- Welches waren Ihre Lieblingsfächer?
- Welche Fächer waren für Sie besonders schwierig und warum?
- Waren Sie an der Schule ausreichend gefordert? Oder fühlten sie sich unterfordert?
- Haben Sie die Inhalte verstanden, die man Ihnen vermitteln wollte?

3) Wie sah der Unterricht aus? War immer ein Dolmetscher/eine Dolmetscherin anwesend?

4) Durften Sie im Unterricht immer gebärden? Oder gab es Momente in denen es Ihnen verboten war zu gebärden, in denen Sie sich rein lautsprachlich ausdrücken mussten?

5) Wie haben Sie die Lautsprache gelernt?

6) Hat Ihnen die Gebärdensprache im Unterricht geholfen? Wenn ja, inwiefern? Oder wäre es auch ohne gegangen?

Fragen zum Schulalltag

7) Wie war der Alltag an Ihrer Schule?

- Können Sie einen typischen Tagesablauf beschreiben?

Beruf

- 1) Welchen Beruf haben Sie gelernt?
- 2) Welche berufsorientierte Schulung haben Sie im Umfeld der Gehörlosenschule erfahren?
- 3) Wie sind Sie zu Ihrem Beruf gekommen?
 - War dieser Beruf schon immer Ihr Traumberuf?
 - Hat Ihnen jemand zu diesem Beruf geraten? Wenn ja, mit welcher Begründung?
- 4) Hätten Sie gerne einen anderen Beruf gewählt?
 - Wenn ja, welchen?
 - Wieso konnten Sie diesen Beruf nicht erlernen?

Selbsteinschätzung

- 1) Haben Sie das Gefühl, Sie seien in ihrer Schulbildung als gehörlose Person benachteiligt gewesen? Oder haben sie durch ihre Bildung die gleichen Chancen erhalten wie die Hörenden (soweit das mit Gehörlosigkeit eben möglich ist)?
- 2) Müsste man Ihrer Meinung nach etwas an der schweizerischen Gehörlosenbildung ändern?
 - Wenn ja, was?

Sonstiges

- 1) Haben Sie sonstige Hinweise oder Kommentare?

Lebenslauf / Biografische Daten

1) Biografische Daten. Frage: Können Sie zum Einstieg etwas über sich erzählen?

- Alter, Wohnorte, Ausbildungen und beruflicher Werdegang
- Sind sie von Geburt an gehörlos?
- Haben Sie hörende oder gehörlose Eltern?

2) War die Gebärdensprache schon immer Teil ihres Lebens?

- Wenn nein, wo haben Sie sie gelernt?
- Welche Bedeutung hat die Gebärdensprache für Sie?
- Haben Ihre Eltern die Gebärdensprache unterstützt? Wurden Ihre Eltern von jemandem für oder gegen die Gebärdensprache beraten? Durftet ihr zu Hause gebärden?
- Haben Sie je ein Hörgerät/CI getragen?

Schulbildung

1) Schildern Sie detailliert Ihre Schulbildung:

- Wann wurden Sie eingeschult?
- Welche Schule haben Sie besucht?
- Wie lange sind Sie zur Schule gegangen?
- Welchen Abschluss haben sie gemacht?
- Spezifische Angaben zu einzelnen Personen (Lehrerinnen/Lehrer)?

Fragen zum Unterricht

2) Sind sie gerne zur Schule gegangen?

- Welches waren Ihre Lieblingsfächer?
- Welche Fächer waren für Sie besonders schwierig und warum?
- Waren Sie an der Schule ausreichend gefordert? Oder fühlten sie sich unterfordert?
- Haben Sie die Inhalte verstanden, die man Ihnen vermitteln wollte?

3) Wie sah der bilinguale Unterricht aus? Waren z.B. immer zwei Lehrer anwesend?

4) Welche Aufgaben hatten die gehörlosen Lehrpersonen? Haben sie auch Fachunterricht gegeben?

5) Wurde im Unterricht Gebärdensprache oder français signé/LBG verwendet?

6) Konnten die hörenden Lehrpersonen gut gebärden?

7) Hattet ihr speziellen Gebärdensprachunterricht an der Schule?

8) Gab es Momente/Lektionen in denen es euch verboten war zu gebärden/in denen ihr euch rein lautsprachlich ausdrücken musstet?

9) Wie habt ihr die Lautsprache gelernt?

10) Hat euch die Gebärdensprache im Unterricht geholfen? Wenn ja, inwiefern? Oder wäre es auch ohne gegangen?

Fragen zum Schulalltag

11) Wie war der Alltag an Ihrer Schule?

- Können Sie einen typischen Tagesablauf beschreiben?

Beruf

1) Welchen Beruf haben Sie gelernt?

2) Welche berufsorientierte Schulung haben Sie im Umfeld der Gehörlosenschule erfahren?

3) Wie sind Sie zu Ihrem Beruf gekommen?

- War dieser Beruf schon immer Ihr Traumberuf?
- Hat Ihnen jemand zu diesem Beruf geraten? Wenn ja, mit welcher Begründung?

4) Hätten Sie gerne einen anderen Beruf gewählt?

- Wenn ja, welchen?
- Wieso konnten Sie diesen Beruf nicht erlernen?

Selbsteinschätzung

1) Haben Sie das Gefühl, Sie seien in ihrer Schulbildung als gehörlose Person aufgrund benachteiligt gewesen? Oder haben sie durch ihre Bildung die gleichen Chancen erhalten wie die Hörenden? (also soweit das mit Gehörlosigkeit möglich ist)

2) Müsste man Ihrer Meinung nach etwas an der schweizerischen Gehörlosenbildung ändern?

- Wenn ja, was?

Sonstiges

1) Haben Sie sonstige Hinweise oder Kommentare?