

# Die Entwicklung der Gehörlosenpädagogik am Beispiel der Gehörlosen- und Sprachheilschule Riehen im 19. und 20. Jahrhundert

Autor(en): **Rudin, Florian / Hesse, Rebecca / Canonica, Alan**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Basler Zeitschrift für Geschichte und Altertumskunde**

Band (Jahr): **119 (2019)**

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-860478>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

# Die Entwicklung der Gehörlosenpädagogik am Beispiel der Gehörlosen- und Sprachheilschule Riehen im 19. und 20. Jahrhundert\*

von Florian Rudin, Rebecca Hesse, Alan Canonica

## Die Gehörlosen- und Sprachheilschule Riehen als Modell des Lautsprachunterrichts

«Taubstumme lernen sprechen. Wir müssen das immer wieder sagen. Denn wie eine ewige Krankheit schleicht sich die Meinung durch die Zeit, die Gehörlosen würden durch die Gebärde unterrichtet und verkehrten untereinander nicht mit dem gesprochenen Wort. [...] Die Gebärdensprache ist ein längst überwundener Standpunkt. Denn nur durch die Sprache wird der Mensch zum Menschen. [...] Unsere Anstalt ist von jeher dem Grundsatz treu geblieben, die Taubstummen sprechen zu lehren. Sie hat damit gute Erfahrungen gemacht und wird von ihrer Methode niemals abweichen.»<sup>1</sup>

Die Haltung der Gehörlosen- und Sprachheilschule Riehen (GSR) gegenüber der Gebärdensprache wird im Jahresbericht 1952/53 deutlich gemacht. Zu jener Zeit leitete Walter Bär die GSR (im Amt 1922–1958). Wie Bär betont, hat der reine Lautsprachunterricht in der Einrichtung eine lange Tradition – sie reicht zurück bis zu ihren Anfängen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In den darauffolgenden Jahrzehnten entwickelte sich die GSR zu einer Institution mit Vorbildcharakter für den Lautsprachunterricht. Die Gebärdensprache wurde bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht nur aus den Klassenzimmern, sondern auch aus den Räumlichkeiten des angeschlossenen Internats verbannt.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit den Leitbildern der Gehörlosenpädagogik mit einem Fokus auf das 19. und 20. Jahrhundert. Als Fallbeispiel dient die 1838 gegründete GSR.<sup>2</sup> Wir fragen nach den

\* Die Studie wurde von der Dr. H.A. Vögelin-Bienz-Stiftung, die Mittel für Forschungszwecke im Staatsarchiv Basel-Stadt (StABS) zur Verfügung stellt, gefördert. Das Projekt stand unter der Leitung von Prof. Martin Lengwiler, Departement Geschichte der Universität Basel. Wir bedanken uns für die grosszügige Finanzierung durch die Vögelin-Bienz-Stiftung und die Unterstützung des StABS, insbesondere von Dr. Hermann Wichers.

1 Staatsarchiv Basel-Stadt (StABS), PA 769a G 1b: 114. Jahresbericht, 1952/53.

2 Bis 1943 nannte sich die Institution «Taubstummen-Anstalt Riehen», danach «Taubstummenanstalt und Schule für Sprachgebrechliche». 1964 wurde sie in «Taubstummen- und Sprachheilschule Riehen» umbenannt. Seit 1982 führt sie den Namen «Gehörlosen- und Sprachheilschule Riehen».

fachwissenschaftlichen Gründen für die Verdrängung der Gebärdensprache im Schulunterricht. In diesem Zusammenhang interessiert auch, wie sich der Schulalltag aufgrund des Gebärdenverbots gestaltete und wie die Lehrpersonen im Unterricht damit umgingen. Gleichzeitig soll untersucht werden, wie die Kinder trotz des Verbots die Gebärdensprache dennoch für die gemeinsame Kommunikation verwendet haben. Schliesslich fragen wir, wie ehemalige Schülerinnen und Schüler die Marginalisierung der Gebärdensprache rückblickend beurteilen und welche langfristigen Folgen diese Verbannung aus ihrer Sicht für sie hatte. Als Quellen dienen insbesondere die Archivbestände der GSR, die im Staatsarchiv Basel-Stadt (StABS) verwahrt werden, ferner neun Interviews mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern sowie Fachpersonen, die entweder als Lehrpersonen bzw. Erziehende in der GSR tätig oder mit der Institution fachlich verbunden waren. Die geschilderten Erfahrungen der befragten Personen reichen von den 1970er Jahren bis in die Gegenwart.<sup>3</sup>

### **Der Methodenstreit und die Verbannung der Gebärdensprache aus den Schulzimmern im späten 19. Jahrhundert**

Ende des 18. Jahrhunderts begann in Europa die institutionalisierte Bildung von Gehörlosen. Das erste moderne Taubstummeninstitut wurde um 1770 in Paris von Charles-Michel de l'Épée (1712–1789) gegründet.<sup>4</sup> 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<sup>5</sup> wollte de l'Épée den Unterricht seiner gehörlosen Schüler «naturgemäss» ge-

Sprachheilschule Riehen». Wir beschränken uns in diesem Beitrag auf die Bezeichnung Gehörlosen- und Sprachheilschule Riehen (GSR).

3 Gleichzeitig haben die Mitautoren/-innen Florian Rudin und Rebecca Hesse jeweils am Departement Geschichte der Universität Basel eine Masterarbeit zur GSR verfasst.

Florian Rudin: Ein institutioneller Blick auf die Einführung der IV: Die ehemalige Taubstummenanstalt Riehen – Wandel im Zeichen von Kontinuität, 1925–1970, Masterarbeit, Departement Geschichte, Universität Basel, Basel 2017; Rebecca Hesse: «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.

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

5 Wohl aber nicht im Sinne Rousseaus selbst, der sich gegen die Erziehung von Behinderten ausgesprochen hatte. Vgl. dazu Sieglind Luise Ellger-Rüttgardt: Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung, München 2008, S. 31f.

stalten und diesen auf die Fähigkeiten und Kräfte der Gehörlosen abstimmen.<sup>6</sup> Auf der Suche nach einer geeigneten Unterrichtsmethode kam de l'Épée zum Schluss, die Gebärdensprache zu verwenden, da sie den Gehörlosen quasi natürlich gegeben war.<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup> 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.

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).<sup>9</sup> Beeinflusst von den Ideen der Aufklärung und des Philanthropismus war Heinicke, im Gegensatz zu de l'Épée, von der Überlegenheit der lautsprachlichen Unterrichtsmethode überzeugt und verfasste dazu einige wissenschaftliche Aufsätze.<sup>10</sup> Basierend auf Johann Gottfried Herder war Heinicke der Ansicht, dass Lautsprache und Denken eine untrennbare Einheit bildeten, wobei er der Sprache eine konstitutive Rolle für das Denken zuschrieb. Er war folglich davon überzeugt, dass die Gehörlosen einzig durch die Lautsprache richtig unterrichtet werden könnten. Sie sollten die Lautsprache nicht nur sprechen, sondern durch sie auch denken lernen.<sup>11</sup> Heinicke legte daher grossen Wert auf den Sprachinhalt. Er wollte den Schülerinnen und Schülern die Worte nicht bloss mechanisch beibringen, sondern darüber hinaus deren Bedeutungen vermitteln. Daher bediente er sich im Unterricht auch manchmal der Gebärdensprache, besonders dann, wenn es darum ging, seinen Schülerinnen und Schülern Neues zu erklären.<sup>12</sup>

De l'Épée und Heinicke haben durch ihre jeweiligen Unterrichtsmethoden grundlegende Konzeptionen für die Erziehung und Bildung von Gehörlosen entwickelt. Allerdings waren die beiden Taubstummeneinrichtungen jeweils derart von der Überlegenheit ihrer

6 Otto Kröhnert: Die sprachliche Bildung des Gehörlosen, Weinheim 1966, S. 30.

7 Ellger-Rüttgardt (wie Anm. 5), S. 31.

8 Kröhnert (wie Anm. 6), S. 29; Paul Schumann: Geschichte des Taubstummwesens vom deutschen Standpunkt aus dargestellt, Frankfurt a.M. 1940, S. 123.

9 Annette Leonhardt: Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik, 2. Auflage, München 2002, S. 235.

10 Ellger-Rüttgardt (wie Anm. 5), S. 51f.

11 Leonhardt (wie Anm. 9), S. 235.

12 Kröhnert (wie Anm. 6), S. 51.



eigenen Lehrmethode überzeugt, dass sie darüber in einen Methodenstreit gerieten. Diesen trugen sie zwischen 1781 und 1782 in fünf Briefen untereinander aus.<sup>13</sup> Die beiden Methoden wurden jedoch erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu unversöhnlichen Gegensätzen stilisiert.<sup>14</sup> Auch die späteren Bezeichnungen «deutsche Methode» und «französische Methode» setzten sich erst seit den 1830er Jahren durch.<sup>15</sup> Die zu Beginn des 19. Jahrhunderts neu gegründeten Taubstummenanstalten orientierten sich in ihrer Unterrichtsmethode jeweils entweder an Paris oder Leipzig. Die Gebärdensprachmethode de l'Épées war zunächst beliebter.<sup>16</sup> In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts setzte sich dann die deutsche Methode der Lautsprache zunehmend durch, zuerst in den deutschsprachigen, später auch in weiteren Ländern Europas.<sup>17</sup>

Die im Verlauf des 19. Jahrhunderts immer vehementere Ablehnung des Gebrauchs von Gebärden in vielen europäischen Taubstummenanstalten gründete 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.<sup>18</sup> Philosophen wie Johann Gottfried Herder oder Wilhelm von Humboldt schrieben der Sprache eine konstitutive Rolle für das Denken zu.<sup>19</sup> Im Rahmen dieser Gelehrtendebatten über die menschliche Sprachentwicklung wurde seit Mitte des 18. Jahrhunderts auch über Gehörlo-

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

14 Ellger-Rüttgardt (wie Anm. 5), S. 63.

15 Armin Löwe: Hörgeschädigtenpädagogik international. Geschichte, Länder, Personen, Kongresse: eine Einführung für Eltern, Lehrer und Therapeuten hörgeschädigter Kinder, Heidelberg 1992, S. 46.

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

17 Leonhardt (wie Anm. 9), S. 237f.

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

19 Vgl. Sylvia Wolff: Spricht etwas gegen die Gebärdensprache? Anmerkungen zum Ursprung oralistischer Fehlannahmen im sprachphilosophischen Diskurs des 18. und 19. Jahrhunderts, in: Hanna Eichmann et al. (Hgg.): Handbuch Deutsche Gebärdensprache, Seedorf 2012, S. 455–468, hier S. 458; Hermann J. Cloeren: Historisch orientierte Sprachphilosophie im 19. Jahrhundert, in: Marcelo Dascal et al. (Hgg.): Sprachphilosophie. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband, Berlin 1992, 144–162, hier S. 146.

sigkeit und Gebärdensprache nachgedacht.<sup>20</sup> Dabei stiess die Gebärdensprache häufig auf Ablehnung. Der Vernunftbegriff der Aufklärung stand im Widerspruch zu einer Kommunikationsform, die aus lautsprachlicher Sicht als unzulänglich wahrgenommen wurde. Ebenfalls gegen die Gebärdensprache wurde angeführt, dass die Sprachfähigkeit – im lautsprachlichen Sinne – ein wesentliches Merkmal sei, durch das sich der Mensch vom Tier unterscheide.<sup>21</sup>

Die Bewegung innerhalb der Gehörlosenpädagogik, die weg von der französischen und hin zur deutschen Methode führte, fand ihren ersten Höhepunkt im zweiten internationalen Taubstummenlehrer-Kongress, der im September 1880 in Mailand stattfand. Die anwesenden 167 Kongressteilnehmenden sprachen sich 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.<sup>22</sup> Bei näherer Betrachtung erweist sich der Mailänder Kongress jedoch keineswegs als Wendepunkt in der Geschichte der Gehörlosenbildung. Man verfügte kein Verbot der Gebärdensprachmethode, auch wurden keine international gültigen Standards oder Vorschriften beschlossen. Zudem hatte sich die reine Lautsprachmethode in verschiedenen Ländern, insbesondere in der Schweiz und Deutschland, bereits vor 1880 durchgesetzt.<sup>23</sup> Der Mailänder Kongress wirkte vielmehr als Katalysator eines bereits vorher spürbaren Trends. Die deutsche Methode verbreitete sich nach dem Kongress noch schneller als in den Jahren zuvor.<sup>24</sup>

### **Riehen als Vorbild für die Lautsprachpädagogik**

Die GSR nahm ihren Anfang 1833. Eine Kommission um Christian Friedrich Spittler (1782–1867) gründete im badischen Beuggen eine Anstalt «zur Erziehung und zu dem Unterrichte taubstummer Kinder».<sup>25</sup> Die Anstalt wurde von Spittler aus eschatologischer Mo-

20 Wolff (wie Anm. 19), S. 458.

21 Ebd., S. 461f.

22 Vgl. dazu Anni Quandt: Der Mailänder Kongress und seine Folgen (Teil I), in: *Das Zeichen* 27/88 (2011), S. 204–217, hier 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.

23 Für einen kurzen, umfassenden Überblick zur deutschen Methode an den schweizerischen Taubstummenanstalten, vgl. Hesse (wie Anm. 3), S. 65–69.

24 Quandt (wie Anm. 22), S. 207.

25 StABS, PA 769a A 3g: Anzeige über die Taubstummen-Anstalt in Beuggen 1833.

tivation als ein sogenanntes Reichsgotteswerk gegründet. Wenige Jahre später wurde sie 1838 aus finanziellen Gründen in den Pilgerhof in Riehen verlegt und ein Jahr später wurde Wilhelm Daniel Arnold (1810–1879) aus Eppingen in Baden als neuer Leiter berufen. Arnold war ausgebildeter Taubstummlehrer und sollte das Amt des Inspektors, so wurde damals der Direktor genannt, während der nächsten 40 Jahre bis zu seinem Tod innehaben.<sup>26</sup>

Arnold hatte seine Ausbildung am Lehrerseminar in Pforzheim absolviert. Sein Lehrer Johann Georg König unterrichtete streng nach der deutschen Methode,<sup>27</sup> die Arnold zunächst als Lehrer an der Taubstumm-Anstalt in Pforzheim in der Praxis anwendete. In Pforzheim, das lässt sich seinem Arbeitszeugnis entnehmen, hatte er sich «mit der besten Methode in diesem besonderen Unterricht nach allen ihren Zweigen, so vertraut gemacht, dass ihm schon längst ein grösserer Wirkungskreis zu wünschen gewesen war».<sup>28</sup> Diese Chance bot sich ihm nun in Riehen.

Allerdings ist es schwierig, Genaueres über Arnolds eigenes Unterrichtsverfahren in Erfahrung zu bringen, da er sich nicht ausführlich dazu geäussert hat. Die wenigen Schriften, die er verfasste, beinhalten lediglich kurze praktische Anleitungen zum Unterricht, nie aber seine zugrunde liegenden Überlegungen. Arnold hat aber durchaus eine eigene Pädagogik entwickelt. Unter seinen Zeitgenossen hat er sich besonders durch seine Artikulationsmethode und durch das Verbot der Gebärden einen Namen gemacht.<sup>29</sup> Arnolds Artikulations- oder Lautiermethode<sup>30</sup> fand deshalb so viel Aufmerksamkeit, weil er bei seinen Schülerinnen und Schülern eine besonders reine und klare Aussprache erreichte.<sup>31</sup>

Wilhelm Daniel Arnold verbannte die Gebärden wohl in erster Linie aus religiöser Motivation aus seiner Pädagogik und der von ihm geleiteten Anstalt. Er war ein tiefgläubiger Christ der Erweckungsbewegung, der sich von Gott berufen fühlte. Auch seine Motivation, Gehörlose zu unterrichten, findet sich seit dem Moment seiner Er-

26 Hans Heusser: Ein Jahrhundert Taubstumm-Anstalt Riehen 1839–1939, Basel 1939, S. 7f; Eugen Sutermeister: Quellenbuch zur Geschichte des schweizerischen Taubstummwesens. Ein Nachschlagebuch für Taubstummenerzieher und -freunde, Bd. 1, Bern 1929, S. 151f.

27 Hansruedi Schiltknecht: Johann Heinrich Pestalozzi und die Taubstumm-pädagogik, Berlin 1970, S. 29ff.

28 StABS, PA 769a E 6a: Zeugnis W. D. Arnolds aus Pforzheim, Abschrift 1939.

29 Eduard Walther: Geschichte des Taubstumm-Bildungswesens. Unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung des deutschen Taubstumm-Unterrichtes, Bielefeld und Leipzig 1882, S. 318.

30 Lautierunterricht ist ein Synonym für Artikulationsunterricht oder Sprechunterricht.

31 Sutermeister (wie Anm. 26), S. 364.

weckung hauptsächlich in der Bibel. So steht im Jahresbericht von 1865/66, dass es Arnold aufgrund des Bibelverses «Tue deinen Mund auf für die Stummen und für die Sache aller, die verlassen sind»<sup>32</sup> als einen Befehl Gottes betrachtete, sich um die Gehörlosen zu kümmern.<sup>33</sup> Gemäss Arnold konnten die Gehörlosen jedoch nur durch das Erlernen der Lautsprache zu frommen Christen werden. Ganz im Sinne der sprachphilosophischen und gehörlosenpädagogischen Überlegungen seiner Zeit ging er davon aus, dass die Gehörlosen von Gottes Wort nur durch die Lautsprache in ihren Herzen erfasst und berührt werden konnten. Arnold war der Ansicht, dass dies am besten funktioniere, wenn man die Gebärdensprache aus der Anstalt verbanne: «Auf diese Weise lernen die Kinder viel rascher vom Munde Anderer absehen und ihr Denken in der Tonsprache wird dadurch erst recht gefördert.»<sup>34</sup>

Die Verbannung der Gebärden erreichte Arnold allerdings erst in der Zeit zwischen 1867 und 1874. Eugen Sutermeister (1862–1931), der von 1869 bis 1879 Schüler an der Taubstummenanstalt in Riehen war, hat die Einführung des Gebärdenverbots selbst miterlebt und darüber berichtet. Er beschreibt, wie Arnold sein Ziel durch die Anstellung zweier neuer Lehrerinnen umsetzen konnte, die ihm bis zu seinem Tod treu zur Seite standen. Die Schwestern Emilie und Maria Sprenger begannen ihre Arbeit an der Anstalt am 5. Juli 1867<sup>35</sup> und mit ihrer Hilfe «begann man mit der gänzlichen Ausrottung der Gebärdensprache».<sup>36</sup> In den nächsten zwölf Jahren gelang es Arnold, die Gebärden soweit zu unterbinden, dass sie nur noch bei Schulanfängerinnen und -anfängern verwendet wurden. Dies war notwendig, damit sich die Lehrpersonen überhaupt mit den neuen Schülerinnen und Schülern verständigen konnten: «Im ersten Schulhalbjahr wird den neuen Kindern erlaubt, ihre Gedanken in Mienen und Gebärden auszudrücken; im zweiten tritt diese unvollkommene Sprache schon da zurück, wo die bereits gelernte Lautsprache angenommen werden kann.»<sup>37</sup> Ab dem zweiten Schuljahr waren Gebärden im Unterricht verboten.<sup>38</sup>

Da es sich bei der GSR um ein Internat handelte, war es Lehrpersonen und Erziehenden zudem möglich, die Kinder ständig im Auge

32 Sprüche 31,8. Lutherbibel, revidierte Fassung von 1912.

33 StABS, PA 769a D 1b: Kurzer Bericht und Rechnung [...] 1865/66.

34 Ebd., PA 769a G 1a: 36. Jahresbericht [...] 17. Mai 1875.

35 Sutermeister (wie Anm. 26), S. 155.

36 Ebd., S. 363.

37 Ebd.

38 StABS, PA 769a G 1a: 36. Jahresbericht [...] 17. Mai 1875.

zu behalten. Auch in den Schlafsälen übernachtete jeweils eine Lehrperson bei den Kindern. Auf diese Weise sollte sich den gehörlosen Kindern gar nie die Gelegenheit bieten, ungesehen und ungestraft zur Verständigung die Gebärdensprache zu benutzen.<sup>39</sup> Darüber hinaus bezog Arnold auch die Schüler aktiv in den Prozess der Abschaffung der Gebärden mit ein. So antwortete er einem Besucher auf die Frage, wie er es denn geschafft habe, alle Gebärden aus der Anstalt zu verbannen, mit der Aussage: «Ich appellirte an das Ehrgefühl meiner Schüler und sagte ihnen: Ein Affe schneidet Gesichter und macht Geberden; wenn ihr Geberden macht, werdet ihr einem Affen ähnlich sehen; wollt ihr Affen ähnlich sein?»<sup>40</sup> Zudem hatte Arnold eine Art Denunziationssystem eingeführt, da er und die anderen Lehrpersonen nicht sämtliche Kinder jederzeit überwachen konnten. Er gebot daher den Schülerinnen und Schülern «einander zu helfen und die ‹Zeichenmacher› anzuzeigen».<sup>41</sup>

Wie ernst es Arnold mit der Verdrängung der Gebärden aus seiner Anstalt war, lässt sich auch daran aufzeigen, dass es ihm gelang, das Komitee – das zehnköpfige Leitungsgremium – davon zu überzeugen, ab dem Schuljahr 1877/78 nur noch jedes zweite Jahr neue Schülerinnen und Schüler aufzunehmen, um so den Jüngsten den Übergang von den Gebärden zur Lautsprache zu erleichtern. Auf diese Weise sollten sie nicht von den nachfolgenden Neueingetretenen zum Gebärden verführt werden.<sup>42</sup> Es ist Arnold nie geglückt, wie häufig behauptet wurde, die Gebärden komplett zu verbannen. Er hat sie aber so weit zurückgedrängt, wie es ihm nur möglich war. Dies gelang ihm als erstem Taubstummenlehrer im deutschsprachigen Raum, was ihm international sowohl viel Lob als auch Kritik einbrachte, aber vor allem grosse Bekanntheit – sogar bis nach Nordamerika.<sup>43</sup> Von Arnold hiess es, er sei derjenige gewesen, der die reine Lautsprachmethode als erster konsequent umgesetzt habe.<sup>44</sup>

Im Verlauf des 19. Jahrhunderts hat sich die GSR zu einem wahren «Mekka vieler in- und ausländischer Taubstummenlehrer» entwi-

39 Vgl. dazu ebd., PA 769a G 8a: Festbericht zur 25sten Jahresfeier [...] 16. Mai 1864.

40 Georg Jörgensen: Zwei deutsche Taubstummen-Anstalten. Ein Reisebericht, Berlin 1875, S. 14.

41 Eugen Sutermeister: Das Anstaltsleben eines Taubstummen. Von ihm selbst erzählt, Bern 1895, S. 18.

42 StABS, PA 769a G 1a: 39. Jahresbericht [...] 4. Juni 1878.

43 Dies ist unter anderem aus dem Besucherbuch und den Besucherlisten der Anstalt ersichtlich, vgl. ebd., PA 769a G 6a: Besucherlisten (1851–1883) sowie PA 769a G 6b: Besucherbuch (1868–1904).

44 Löwe (wie Anm. 15), S. 210.

ckelt.<sup>45</sup> Sie kamen nach Riehen, um mehr über Arnolds Unterrichtsweise zu erfahren. Ein Blick ins Besucherbuch der Anstalt zeigt, dass ab den späten 1860er Jahren jährlich um die 900 auswärtige Personen, grösstenteils Lehrkräfte und Direktoren anderer Taubstummenanstalten, Riehen besuchten.<sup>46</sup> So berichtet der spätere Direktor der GSR, Eberhard Kaiser (im Amt 1964–1977): «Jeder, der sich in Taubstummensachen ausbilden wollte, kam zu ihm [Arnold], wie man heute in irgend einem internationalen Fache eine besondere Hochschule besucht.» Riehen wurde zu einem «Seminar wider Willen» und Arnold zu einem bedeutenden Ausbilder von Taubstummenlehrern.<sup>47</sup> Obwohl er sich nie schriftlich über seine Unterrichtsmethode äusserte, wurden er und sein Vorgehen in der einzigen grossen deutschsprachigen Fachzeitschrift für das Taubstummenwesen, im *Organ*, ausführlich von anderen Fachpersonen diskutiert.<sup>48</sup> Des Weiteren trugen auch Reiseberichte von Berufskollegen, die begeistert über ihren Aufenthalt in Riehen berichteten, zu Arnolds Bekanntheit bei.<sup>49</sup> So erlangte die Anstalt in Riehen Weltruf und zu Arnolds Lebzeiten zählte sie zu den besten Lautsprachschulen der Welt.<sup>50</sup>

### **Der Umgang mit der Gebärdensprache: pädagogische Leitbilder und Schulalltag bis ins 20. Jahrhundert**

Die Lautsprachmethode blieb auch nach Wilhelm Daniel Arnolds Tod im Jahre 1879 weiterhin das zentrale pädagogische Leitprinzip in Riehen, wenn auch die nachfolgenden Inspektoren die praktische Unterrichtsweise jeweils weiterentwickelten und modifizierten.<sup>51</sup>

45 Sutermeister (wie Anm. 26), S. 362.

46 StABS, PA769a G 6b: Besucherbuch (1868–1904).

47 Eberhard Kaiser: Wilhelm Daniel Arnold zum 150. Geburtstag, in: Neue Blätter für Taubstummenbildung 14 (1960), S. 259–269, hier S. 263.

48 Vgl. u. a. Ludwig C. Matthias: Ueber die Geberdensprache in der Tausbtummen-Anstalt zu Riehen, in: Organ der Taubstummen- und Blinden-Anstalten in Deutschland und den deutschredenden Nachbarländern 11 (1875), S. 169–173; August Frese: Und noch einmal Riehen, in: Organ der Taubstummen- und Blinden-Anstalten in Deutschland und den deutschredenden Nachbarländern 8 (1877), S. 137–141.

49 Jörgensen (wie Anm. 40).

50 Löwe (wie Anm. 15), S. 210.

51 Der aus Norddeutschland stammende August Frese (im Amt 1882–1900) verzichtete im Unterricht auf die Verwendung von Bildern und Darstellungen, die bei Arnold didaktisch noch eine zentrale Rolle spielten, und setzte stattdessen auf die direkte Anschauung, die bisweilen und vor allen Dingen dann unter seinem Nachfolger Heinrich Heusser (im Amt 1900–1921) auch ausserhalb der Schulstube im Anstaltsgarten und in der näheren Umgebung praktiziert wurde. Auch unter dem langjährigen Inspektor Walter Bär (im Amt 1922–



Noch im 150. Jahresbericht 1988/89 positionierte sich die GSR als «klar lautsprachorientierte Schule», deutete gleichzeitig aber – wenn auch in zurückhaltender und ausgesprochen skeptischer Weise – eine Auseinandersetzung mit gebärdensprachorientierten Ansätzen an.<sup>52</sup> Die pädagogischen Leitbilder der GSR weisen damit eine historische Beständigkeit auf, die nicht untypisch ist für die schweizerische Gehörlosenpädagogik.<sup>53</sup> Insbesondere die Anstaltsleiter waren die wesentlichen Einflussgrößen der pädagogischen Praxis und damit auch wegweisend für den Umgang mit der Gebärdensprache in der Schule und im Alltag.

Bis in die 1990er Jahre waren die Nachfolger Arnolds – mit einer Ausnahme – langjährige Lehrer der GSR, die bis 1960 nicht zuletzt mangels einer schweizerischen Ausbildungsstätte meist auch in der Anstalt selbst und dort vom jeweiligen Direktor ausgebildet wurden.<sup>54</sup> Der Einfluss erfahrener Lehrpersonen blieb gemäss Auskunft der ehemaligen Fachkräfte aber auch nach dem neu geschaffenen Qualifikationsgang<sup>55</sup> ein zentraler Faktor in der Ausbildung angehender Gehörlosenpädagoginnen und -pädagogen.<sup>56</sup> Für die Besetzung der Leitungsstelle zeichnete die Stiftungskommission verantwortlich, deren Mitglieder sich lange Zeit aus dem baselstädtischen Bürgertum

1958) erfolgte der Unterricht ganz im Sinne seiner Vorgänger; vgl. dazu StABS, PA 769a G 1b: 100. Jahresbericht, 1938/39.

52 StABS, PA 769a G 1b: 150. Jahresbericht, 1988/89. Erste praktische Versuche mit gebärdensprachorientierten Ansätzen fanden in den 1990er Jahren statt; vgl. ebd.: 159. Jahresbericht, 1997/98.

53 Rebecca Hesse/Martin Lengwiler: *Aus erster Hand. Gehörlose und Gebärdensprache in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*, Basel 2017.

54 Der unmittelbare Nachfolger von Arnold, Johann Georg Greminger, die erwähnte Ausnahme, blieb nur gerade zwei Jahre im Amt (1880–1882), woraufhin August Frese (im Amt 1882–1900) zum Inspektor berufen wurde, der ohnehin von Arnold als sein Nachfolger vorgesehen war. Auch Frese war ein Vertreter der deutschen Lautsprachmethode; vgl. Heusser (wie Anm. 26), S. 26f. Auf Frese folgte Heinrich Heusser (im Amt 1900–1921), der seit den frühen 1880er Jahren in Riehen als Lehrer tätig war; vgl. ebd., S. 27. Der Nachfolger Heussers, Walter Bär (im Amt 1922–1958), wurde von diesem 1914 bis 1919 in Riehen ausgebildet; vgl. StABS, PA 769a E 6d: Walter Bär an Georges Ott, 26. Dezember 1957. Bär bildete seinerseits seinen Nachfolger, Erwin Pachlatko (im Amt 1958–1964), aus, der seit 1944 in Riehen angestellt war; vgl. ebd.: Wechsel in der Leitung unserer Taubstummenanstalt, [undatiert]. Nach Pachlatko übernahm Eberhard Kaiser die Leitung, der seit 1957 in Riehen arbeitete; vgl. ebd. PA 769a D 1: 531. Sitzung, 4. Juni 1957. Kaisers Nachfolger, Bruno Steiger (im Amt 1977–1993), war vor seiner Amtsübernahme bereits seit 1961 an der Schule tätig; vgl. ebd.: 543. Sitzung, 7. November 1961.

55 Erst 1959 wurde die Ausbildung der Taubstummenlehrer den schweizerischen heilpädagogischen Ausbildungsinstituten übertragen. 1960 wurde in Zürich erstmals ein Ausbildungsgang für Taubstummenlehrer durchgeführt; vgl. Susanne Schriber: *Das Heilpädagogische Seminar Zürich – eine Institutionsgeschichte*, Zürich 1994, S. 184f.

56 Dies wurde von ehemaligen Fachpersonen in den geführten Gesprächen so geschildert.



rekrutierten und selbst meist jahrzehntelang im Dienst der Institution standen.<sup>57</sup> Durch diese weitgehend stabile Nachfolgeordnung reproduzierte sich die praktizierte Unterrichtsmethode kontinuierlich.<sup>58</sup> In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts entwickelte sich der Unterricht zwar allmählich weiter, der Artikulations- und Sprachunterricht blieb aber nach wie vor ein dominantes Schulungselement.<sup>59</sup>

Hingegen verloren im Vergleich zum 19. Jahrhundert religiöse Motive bei der Rechtfertigung der methodischen Ausrichtung allmählich an Bedeutung. Stattdessen trat ab den 1920er Jahren unter der Leitung von Walter Bär ein Normalisierungs- und Eingliederungsdiskurs in den Vordergrund,<sup>60</sup> der sich an einer starren Vorstellung körperlicher und sozialer Normalität orientierte: Die Gebärdensprache erlaube es den gehörlosen Kindern nicht, «sich geistig weiter zu entwickeln», weshalb sich «intelligente Taubstumme [...] ohne Ausnahme der reinen Lautsprache bedienen».<sup>61</sup> Einzig durch die Lautsprache – so die Überzeugung Bärs – «wird der Mensch zum Menschen».<sup>62</sup> Die Lautsprache mache die Kinder zudem «verkehrstüchtig»,<sup>63</sup> denn «ohne die Sprache müsste das taubstumme Kind sein ganzes Leben zubringen wie ein Tier und wäre nicht fähig, sich einzuordnen in die menschliche Gesellschaft».<sup>64</sup>

Die Lautsprache wurde als Grundlage und Voraussetzung für Kommunikation und somit auch für die soziale Teilhabe gesehen. Die gesellschaftliche Integration wiederum wurde nicht zuletzt auch am Grad der wirtschaftlichen Unabhängigkeit, sprich an der beruflichen Integration gemessen.<sup>65</sup> Im Jahresbericht von 1948/49 heisst es dementsprechend: «Ohne die Lautsprache wären sie hilflose Menschen geblieben. Nun, da sie sprechen können, sind sie imstande, sich als vollwertige Menschen zu fühlen. Sie können ihren Platz in der Ge-

57 Zur Kommission vgl. Rudin (wie Anm. 3), S. 12.

58 Vgl. Michael Gebhard: Hören lernen – hörbehindert bleiben. Die Geschichte von Gehörlosen- und Schwerhörigenorganisationen in den letzten 200 Jahren, Baden 2007, S. 46.

59 Vgl. exemplarisch die Stundentafel in StABS, PA 769a H 7b: Eberhard Kaiser: Die Zweite Klasse. Ein Bericht über die Arbeit mit zweiten Klassen in den Jahren 1952/53 und 1959/60 an den Taubstummenanstalten Schleiz und Riechen. Eine Fortsetzung des Erfahrungsberichtes Die «Artikulationsklasse», Basel 1964, S. 39.

60 Vgl. Elsbeth Bösl: Politiken der Normalisierung. Zur Geschichte der Behindertenpolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Bielefeld 2009.

61 StABS, PA 769a G 1b: 87. Jahresbericht, 1925/26.

62 Ebd.: 114. Jahresbericht, 1952/53.

63 Ebd.: 117. Jahresbericht, 1955/56.

64 Ebd.: 112. Jahresbericht, 1950/51.

65 Vgl. Alan Canonica: Der gute Wille zählt. Konventionen der beruflichen Eingliederung Behinderter zwischen Invalidenversicherung und Arbeitgeber (1945–2008), Dissertation, Departement Geschichte, Universität Basel 2017, S. 54f.

meinschaft ausfüllen, ohne der Öffentlichkeit zur Last zu fallen.»<sup>66</sup> Ab der Mitte des Jahrhunderts – nicht zuletzt befeuert durch die Einführung der Invalidenversicherung im Jahr 1960 – trat vor allem der Eingliederungsdiskurs prominent in den Vordergrund.<sup>67</sup> Zu Beginn der 1980er Jahre war es das Ziel der GSR, die Kinder durch die Vermittlung der Lautsprache «eingliederungsfähig» zu machen in die «Welt der Hörenden» und «sie durch entsprechende Schulung so weit in ihrer Persönlichkeit zu fördern, dass sie wirtschaftlich und menschlich selbständig werden können».<sup>68</sup> Mit den ersten Versuchen zur teilintegrativen Schulung gehörloser Kinder in den späten 1980er Jahren manifestierte sich dieser Diskurs in Riehen auch erstmals direkt in der pädagogischen Praxis.<sup>69</sup> Das damals tätige Fachpersonal stützte und bekräftigte diese Haltung weitgehend.<sup>70</sup>

Die Kehrseite der herausragenden Bedeutung der Lautsprachvermittlung bestand in der Marginalisierung der Bildung und Wissensvermittlung. Viel «Wissen» sei für die gehörlosen Kinder ohnehin «wertlos», hiess es in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts.<sup>71</sup> Stattdessen sei es zentral, dass sie sich «richtig ausdrücken, mit andern verständlich verkehren» könnten, «so ist ihnen besser gedient, als wenn sie, vollgepfropft mit allerlei Wissen, sich unbeholfen und ungeschickt benehmen würden.»<sup>72</sup> Die Vermittlung von Wissen spielte gegenüber der Sprech- und Sprachschulung ausdrücklich eine untergeordnete Rolle und fand hauptsächlich im Unterricht der oberen Klassen statt.<sup>73</sup> Das änderte sich auch nicht, als mit Eberhard Kaiser 1964 aufs Neue ein überzeugter Vertreter der Lautsprachmethode die Stelle als Direktor antrat.<sup>74</sup> Wie sein Vorgänger stellte Kaiser die «Sprache in ihrer Bedeutung» bewusst vor das «fachliche Wis-

66 StABS, PA 769a G 1b: 110. Jahresbericht, 1948/49.

67 Urs Germann: «Eingliederung vor Rente»: behindertenpolitische Weichenstellungen und die Einführung der schweizerischen Invalidenversicherung, in: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte 58 (2008), S. 178–197.

68 StABS, PA 769a G 1b: 142. Jahresbericht, 1980/81.

69 Vgl. ebd.: 150. Jahresbericht, 1988/89. Erste Versuche mit einem teilintegrativen Kindergarten erfolgten bereits in den späten 1970er Jahren; vgl. ebd.: 141. Jahresbericht, 1979/80.

70 Darin sind sich die Fachpersonen, mit denen wir Gespräche geführt haben, einig.

71 StABS, PA 769a G 1b: 99. Jahresbericht, 1937/38.

72 Ebd.: 97. Jahresbericht, 1935/36; vgl. auch ebd.: 65. Jahresbericht, 1903/04 und 114. Jahresbericht, 1952/53.

73 Ebd., PA 769a G 3e: Bericht über die Monate September bis Dezember 1936.

74 Kaiser stammte aus der DDR und arbeitete als Taubstummenlehrer in Schleiz, bevor er 1957 in Riehen eine Anstellung fand. Der neue Direktor legte seine methodischen Ansätze stärker als seine Vorgänger auch in fachwissenschaftlichen Publikationen dar. Insbesondere die 1964 im Basler Friedrich Reinhardt Verlag erschienene Publikation «Die

sen», weil er davon überzeugt war, dass «ein Gehörloser, der gut sprechen und ablesen kann, im Leben weiter kommt als einer, der zwar allerlei weiss, aber nicht verständlich spricht und schlecht abliest oder absieht».<sup>75</sup>



**Abbildung 1**

Zwei gehörlose Kinder beim individuellen Absehunterricht (StABS, PA 769a G 1b: 131. Jahresbericht 1969/70).

Der Gebrauch der Gebärdensprache war folglich auch unter Arnolds Nachfolgern bis weit ins 20. Jahrhundert verpönt. Insbesondere Walter Bär wies während seiner gesamten Amtszeit (1922–1958) in den Jahresberichten regelmässig und explizit darauf hin, dass die Gebärdensprache «ein längst überwundener Standpunkt»<sup>76</sup> und «im Unterricht sowohl als auch in der freien Zeit bei uns verbannt»<sup>77</sup> sei. Gerade die Regelmässigkeit und die Vehemenz, mit der die Gebärdensprache unter der Leitung von Bär in den Quellen thematisiert wurde, können daher auch als Indizien gewertet werden, dass die Gebärdensprache

Zweite Klasse» baut wesentlich auf Erfahrungen aus Kaisers Unterrichtszeit in Riehen auf; vgl. Kaiser (wie Anm. 59).

<sup>75</sup> Ebd., S. 103.

<sup>76</sup> StABS, PA 769a G 1b: 114. Jahresbericht, 1952/53.

<sup>77</sup> Ebd.: 92. Jahresbericht, 1930/31. Vgl. ferner Rudin (wie Anm. 3), S. 53.

unter den Kindern in der Gehörlosenschule als Umgangssprache weiter gepflegt wurde.<sup>78</sup> Entsprechend lässt sich die permanente Aufsicht deuten: In der GSR wurde Wert daraufgelegt, die Kinder durch das Personal andauernd zu überwachen und zu kontrollieren.<sup>79</sup> Es sind allerdings Zweifel angebracht, dass dies lückenlos gelang. Die Befunde aus den Interviews mit den ehemaligen Schülerinnen und Schülern sowie aus vergleichbaren Studien zu anderen schweizerischen Gehörlosenschulen weisen auf die paradoxe Situation hin, dass die Gehörlosenschulen trotz ihrer teils sehr restriktiven Haltung gegenüber der Gebärdensprache jene Orte waren, an denen viele der gehörlosen Kinder erstmals mit der Gebärdensprache in Kontakt kamen und diese dort überhaupt erst erlernten.<sup>80</sup>

Eine Aufweichung dieses strikten Regimes ist in der GSR spätestens in den frühen 1970er Jahren festzustellen. Ehemalige Schülerinnen und Schüler sowie damalige Fachkräfte berichten von einem veränderten Umgang mit der Gebärdensprache.<sup>81</sup> Vor allem ausserhalb des Unterrichts wurde nicht mehr versucht, ihre Ausübung aktiv zu unterbinden. Auch das Internatspersonal kommunizierte teilweise in Gebärdensprache mit den Kindern.<sup>82</sup> In den geführten Gesprächen wird bestätigt, dass im Unterricht seitens der Lehrpersonen aber weiterhin ausschliesslich lautsprachliche Kommunikation eingefordert wurde; Gebärden wurden im Unterricht hingegen nur marginal und zu keiner Zeit systematisch eingesetzt.

Der inner- und ausserschulische Umgang mit der Gebärdensprache differierte in Riehen also spätestens ab den 1970er Jahren deutlich. Diese Entwicklung korreliert mit der in den 1960er Jahren einsetzenden Entkoppelung des Internats- vom Schulbetrieb und dem Wandel hin zum Externat, was eine kontinuierliche Kontrolle der Kinder zunehmend erschwerte. Im Zuge dieser Veränderungsprozesse wurde die Bezeichnung «Anstalt» durch «Schule» ersetzt.<sup>83</sup> Die Zahl externer Schülerinnen und Schüler stieg kontinuierlich an, gleichzeitig verringerte sich die Bettenzahl des Internats.<sup>84</sup> Das Internat wurde

78 Vgl. Rudin (wie Anm. 3), S. 53 sowie Hesse/Lengwiler (wie Anm. 53), S. 108.

79 Vgl. StABS, PA 769a G 1b: 110. Jahresbericht, 1948/49; ebd., PA 769a D 1: Bericht des Inspektors, 6. Mai 1958 und 530. Sitzung, 28. Mai 1957.

80 Vgl. den sechsten Abschnitt dieses Beitrags.

81 Sowohl die Fachpersonen als auch die ehemaligen Schülerinnen und Schüler weisen in den Gesprächen auf diese Veränderungen hin.

82 So die Aussage einer ehemaligen Erziehungsfachperson aus dem Internat.

83 Vgl. StABS, PA 769a G 1b: 125./126. Jahresbericht, 1964/65. Zu weiteren organisatorischen Massnahmen vgl. Rudin (wie Anm. 3), S. 64ff.

84 Vgl. StABS, PA 769a G 1b: 125./126. Jahresbericht, 1964/65; ebd.: 136. Jahresbericht, 1974/75 und 137. Jahresbericht, 1975/76.

fortan vor allem von Kindern besucht, die neben der Gehörlosigkeit noch andere Beeinträchtigungen hatten oder die sehr weit entfernt wohnten.<sup>85</sup> Die verstärkte Durch- und Umsetzung des integrativen Schulungsmodells und die dadurch sinkende Schülerzahl sowie letztlich auch finanzielle Erwägungen bedeuteten in den späten 1990er Jahren das Ende des Internatsbetriebs in Riehen.<sup>86</sup>

### **Kontinuität trotz technischem Fortschritt und die Einführung der Invalidenversicherung**

Spätestens nach dem Zweiten Weltkrieg wurden in der Gehörlosenpädagogik neu- und weiterentwickelte audiologische Technologien zur Diagnose der menschlichen Hörleistung sowie technische Hörhilfen zunehmend bedeutender. Mittels technischer Apparaturen wie Hör-Sprech-Anlagen wurden fortan auch noch so kleine diagnostizierte Hörreste im Unterricht gehörloser Kinder genutzt. Hörunterricht und -erziehung etablierten sich allmählich als wesentliche Unterrichtselemente in den Gehörlosenschulen. Die Hörgeräte wurden verhältnismässig kleiner, leistungsstärker und zunehmend erschwinglicher, sodass immer mehr Kinder in den Gehörlosenschulen Hörgeräte trugen und entsprechend geschult wurden.<sup>87</sup>

In den späten 1950er Jahren stand die GSR in technisch-medizinischer Hinsicht unter erheblichem Reformdruck.<sup>88</sup> Im Wesentlichen ging es um die Anschaffung einer Höranlage und damit um den Einbezug der Hörerziehung in den Unterricht sowie um eine verstärkte Zusammenarbeit mit den entsprechenden medizinischen Stellen zur Erstellung audiologischer Diagnosen.<sup>89</sup> Der Dringlichkeit der Reformen standen allerdings zunächst die begrenzten finanziellen Möglichkeiten entgegen. Erst 1957 konnte dank einer Gabe von den Eltern zweier Kinder eine entsprechende Höranlage angeschafft werden.<sup>90</sup> Ein Jahr darauf wurden auch erstmals Versuche mit individuellen Hörapparaten durchgeführt. Bereits 1960 trugen zwölf

85 Aussage einer Erziehungsfachperson aus dem Internat; vgl. ebd.: 139. Jahresbericht, 1977/78.

86 Vgl. ebd.: 157. Jahresbericht, 1995/96 und 158. Jahresbericht, 1996/97.

87 Vgl. Hesse/Lengwiler (wie Anm. 53), S. 37ff.

88 Vgl. exemplarisch StABS, PA 769a D 1: 528. Sitzung, 18. September 1956. Die Taubstummenanstalt Zürich verfügte bspw. bereits seit 1939 über eine Gruppenhöranlage. Siehe dazu Hesse/Lengwiler (wie Anm. 53), S. 48.

89 StABS, PA 769a D 1: 529. Sitzung, 18. Dezember 1956.

90 Ebd., PA 769a G 1b: 119. Jahresbericht, 1957/58; ebd., PA 769a D 4b, Georges Ott an Heinrich Heusser, 10. Oktober 1956.

Kinder «mit Erfolg» ein individuelles Hörgerät, wie es im entsprechenden Jahresbericht heisst.<sup>91</sup> In den neuen technischen Mitteln sah man aber keine Gefahr für die «alte Lehrmethode», sondern «nur eine Hilfe», die fortan in den Unterricht einbezogen wurde.<sup>92</sup> Da die neuen technischen Möglichkeiten der Hörgerätetechnik sowie Hörerziehung den lautsprachlichen Ansatz wesentlich stützten, sah man sich durch den technischen Fortschritt in der eigenen, bisher praktizierten Unterrichtsmethode weitestgehend bestätigt.



**Abbildung 2**

Hörerziehung mit technischen Hilfsmitteln: Individuelles Hörtraining am Siemens-Stereo-Einzeltrainer Schallverstärker (StABS, PA 769a G 1b: 131. Jahresbericht 1969/70).

Weitere, sozialpolitisch breitenwirksame Bestärkung fand der lautsprachliche Ansatz mit der 1960 eingeführten Invalidenversicherung (IV). Die Sonderschulung war als Teil umfassender Eingliederungsmassnahmen, die das neu geschaffene Sozialwerk vorsah, konzipiert und stand somit genauso wie die anderen Massnahmen unter dem Diktat des IV-Postulats «Eingliederung vor Rente».<sup>93</sup> Sie diente der

91 Vgl. ebd., PA 769a G 1b: 119. Jahresbericht, 1957/58 und 122. Jahresbericht, 1960/61.

92 Ebd.: 119. Jahresbericht, 1957/58.

93 Germann (wie Anm. 66).



Vorbereitung auf die Integration ins Erwerbsleben.<sup>94</sup> Insofern sich die IV institutionell auf die bestehenden Gehörlosenschulen abstützte, legitimierte sie im Namen des Sozialstaats auch deren Unterrichtsmethoden und perpetuierte zugleich die Vorstellung, lautsprachliche Fähigkeiten würden die besten Voraussetzungen schaffen, um die berufliche Eingliederung möglichst effektiv zu gestalten.<sup>95</sup> In der GSR sorgte dies für eine deutliche Intensivierung des zentralen Aufgabenverständnisses, die gehörlosen Kinder «zum Sprechen und zum Reden zu bringen».<sup>96</sup>

Die Einführung der IV zeigte sich in der GSR zunächst in den Rechnungsbüchern, wo die IV-Gelder für langersehnte Stabilität sorgten.<sup>97</sup> Ziemlich bald erkannte man aber auch, dass die IV nicht nur finanzielle Rückendeckung leistete, sondern auch als ausserordentliche Finanzquelle angezapft werden konnte. Infolge der Einführung der IV und den damit gestiegenen finanziellen Möglichkeiten nahm die Kadenz der personellen, technischen, medizinischen und schulorganisatorischen Reformen sowie nicht zuletzt baulichen Massnahmen in Riehen deutlich zu.<sup>98</sup> Der bereits 1965 bezogene Erweiterungsbau auf dem Schulgelände, der wesentlich mittels Beiträge der IV finanziert wurde, deckte die durch die Reformen gestiegenen Platzbedürfnisse.<sup>99</sup> Neben zwei Sprachheilklassen und einer Vorklasse für Sprachheilschüler waren im Erweiterungsbau zudem die neugeschaffene pädoaudiologische Beratungsstelle, der neue Kindergarten für gehörlose Kinder sowie zwei Einzelbehandlungsräume untergebracht.<sup>100</sup> Das Raumkonzept des Erweiterungsbaus widerspiegelt damit gleichsam die Richtung des eingeleiteten Wandels: die Stärkung des Schulbetriebs gegenüber dem Internatsbetrieb und insbe-

94 Vgl. Hans Ammann: Sonderschulung, in: Hans Nawiasky (Hg.): Hauptprobleme der Invalidenversicherung, Einsiedeln 1960, S. 63–81, hier S. 70ff.

95 Insofern die IV auch die Anschaffung und Anpassung individueller Hörgeräte finanzierte, folgte sie diesbezüglich dem Pfad der technisch-medizinischen Entwicklung, durch welche sich die Vertreterinnen und Vertreter des lautsprachlichen Ansatzes in ihren Bestrebungen bestätigt sahen.

96 StABS, PA 769a G 1b: 131. Jahresbericht, 1969/70.

97 Vgl. Rudin (wie Anm. 3), S. 63f.

98 Ebd., S. 61ff.

99 Die IV bezahlte rund einen Drittel der Gesamtkosten; der Rest war hypothekarisch gedeckt, vgl. StABS, PA 769a D 1: Sitzung vom 1. Juli 1965.

100 Ebd., PA 769a G 1b: 126./127. Jahresbericht, 1965/66. Der Kindergarten war bereits seit den späten 1950er Jahren in Planung, konnte aber vorerst mangels finanziellen Mitteln nicht realisiert werden, vgl. ebd., PA 769a H 6b: Korrespondenz betr. Kindergarten (1958–1961) sowie insbesondere auch Gutachten über die Notwendigkeit und die Möglichkeit für die Einrichtung eines Kindergartens für taubstumme Kinder in Riehen, 9. Oktober 1961.



sondere der Ausbau der Sprachheilabteilung.<sup>101</sup> Darüber hinaus steht der Erweiterungsbau paradigmatisch dafür, dass sich die Schulung gehörloser Kinder zunehmend differenzierte, individualisierte und professionalisierte.

Nach Erreichen des Kindergartenalters folgte der Übertritt in die Kindergartenabteilung oder eine ambulante Behandlung. Die Kinder erhielten in spielerischem Einzel- und Gruppenunterricht eine erste Ausbildung durch eine Gehörlosenpädagogin, wobei sich die Schulung massgeblich an den jeweiligen Hörresten und der Intelligenz der Kinder orientierte.<sup>102</sup> Dabei stand die grösstmögliche individuelle Förderung des Hör- und Sprachverständnisses sowie der Sprechfähigkeit im Zentrum der Schulung.<sup>103</sup> Die Einzelbehandlungsräume lassen folglich auf die fortschreitende Individualisierung des Hör- und Absehunterrichts schliessen, daneben dienten sie aber auch der individuellen logopädischen und physiotherapeutischen Behandlung.<sup>104</sup> Je differenzierter sich also die Diagnosestellung gestaltete, desto individueller erfolgten auch die Zugriffe auf die gehörlosen Kinder. Die vormalige «Schulung und Erziehung» gehörloser Kinder in der ehemaligen Taubstummenanstalt ging so in einem System der umfassenden und individuellen «Behandlung» und «Therapie» auf.<sup>105</sup>

Zeitgleich mit der fortschreitenden Individualisierung und Differenzierung der Zugriffe lässt sich eine Professionalisierung des Lehrpersonals beobachten.<sup>106</sup> Bereits 1967 wird berichtet, dass alle Lehrer in der GSR ihre Ausbildung am Heilpädagogischen Seminar in Zürich absolviert haben.<sup>107</sup> Die institutionalisierte und standardisierte Aus- und Weiterbildung an einem Seminar trat somit neben die ur-

101 Ab 1965 stellten nicht mehr die gehörlosen Kinder die Mehrheit der Schüler/-innen in Riehen, sondern die Sprachheilschüler/-innen. Vgl. ebd., PA 769a G 1b: 128. Jahresbericht, 1966/67. Deren Zahl hatte sich zwischen 1960 und 1970 beinahe verfünffacht; vgl. ebd.: 122. Jahresbericht, 1960/61 und 132. Jahresbericht, 1970/71.

102 Vgl. ebd., ED-REG 1c 375-2 (1): Bericht von Prof. Lüscher zur Betreuung und Schulung der gehörlosen Kinder vor dem schulpflichtigen Alter in der Taubstummenanstalt Riehen, 11. November 1963.

103 Vgl. ebd., PA 769a G 1b: 131. Jahresbericht, 1969/70.

104 Vgl. ebd.: 126./127. Jahresbericht, 1965/66 und 130. Jahresbericht, 1968/69.

105 Ebd.: 131. Jahresbericht, 1969/70 und 133. Jahresbericht, 1971/72. Gleiches lässt sich auch hinsichtlich der Kinder mit Sprech- und Sprachproblemen feststellen, vgl. ebd.: 129. Jahresbericht, 1967/68.

106 1960 wurde am Heilpädagogischen Seminar in Zürich erstmals eine «Ausbildung für Taubstummenlehrer» angeboten, vgl. Schriber (wie Anm. 55), S. 185.

107 Vgl. StABS, PA 769a G 1b: 128. Jahresbericht, 1966/67. Auch das Heimpersonal verfügte spätestens seit den frühen 1970er Jahren über eine gehörlosenpädagogische Ausbildung resp. Weiterbildung, wie ehemalige Fachkräfte bestätigen.

sprünglich rein praktisch orientierte und stark vom jeweiligen Direktor abhängige Ausbildung innerhalb des Anstalts- und Schulbetriebs, die aber trotzdem weiterhin eine bedeutende Rolle spielte.<sup>108</sup>

Die gehörlosen Kinder wurden, wie bereits geschildert, je länger je mehr Subjekte verschiedenster und sich zunehmend professionalisierender Handlungsformen und Zugriffe. An die Stelle des in der GSR bis in die späten 1950er Jahre hauptsächlich aus Sprech- und Abschübungen bestehenden Unterrichts trat in der Mitte der 1960er Jahre als Effekt der Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure ein komplexes System reziproker Zugriffe medizinischer, heilpädagogischer, therapeutischer und nicht zuletzt technischer Art. Die fortschreitende Verschmelzung medizinischer, therapeutischer und technischer Zugriffe verwischte allmählich die Grenzen zwischen «Schulunterricht», «Behandlung», «Therapie» und «Betreuung». Die GSR war bereits in der Mitte der 1960er Jahre mehr als eine Schule mit Internat: Sie war Koordinationsstelle und operativer Knotenpunkt eines umfassenden Behandlungssystems.<sup>109</sup>

### **Die Marginalisierung der Gebärdensprache aus Sicht der ehemaligen Schülerinnen und Schüler**

Mit neun Personen, ehemalige Schülerinnen und Schüler sowie Fachpersonen, wurden leitfadengestützte Interviews geführt. Die Gespräche wurden auf Tonband aufgenommen und anschliessend Gesprächsprotokolle verfasst, die mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse<sup>110</sup> ausgewertet wurden. Die mündlich tradierten Erinnerungen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen erlauben einen alternativen Blick auf die Geschichte der Gehörlosenschule. Insbesondere die Erzählungen der ehemaligen Schülerinnen und Schüler beleuchten

108 Das «Imitieren» war insbesondere während der Berufseinstiegsphase nach wie vor zentral. Angehende Gehörlosenpädagogen/-innen wurden durch Unterrichtsbesuche bei erfahrenen Lehrpersonen in die Arbeit mit gehörlosen Kindern eingeführt. Wie die befragten ehemaligen Fachpersonen erläutern, erfolgte die Ausbildung häufig berufsbegleitend. Damit war auch die Vermittlung und Weitergabe schulinterner Methoden nach wie vor gewährleistet.

109 Diese Entwicklungslinie lässt sich bis in die Gegenwart nachzeichnen: Die ehemalige Taubstummenanstalt Riehen versteht sich gegenwärtig als «Zentrum für Gehör, Sprache und Kommunikation» resp. als «interdisziplinäres, pädagogisch-therapeutisches Fachzentrum für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit einer Spracherwerbs- und Kommunikationsstörung und/oder einer Hörbeeinträchtigung», vgl. <https://www.gsr.ch> [26.2.2019].

110 Philipp Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12. Aufl., Basel 2015.

die GSR aus einer Perspektive, die sich aus den archivierten Unterlagen nicht erschliessen lässt. Die Oral History hat allerdings auch ihre Tücken, da Erinnerung selektiv und wertend ist. «Sie kann Gegenstände ausblenden, Sachverhalte miteinander verbinden oder erinnerte Fragmente in einen übergeordneten Zusammenhang rücken.»<sup>111</sup> Es werden subjektive Deutungen wiedergegeben, die nicht unbedingt mit den sozialen Wirklichkeiten übereinstimmen müssen.<sup>112</sup> In diesem Abschnitt wird folglich die subjektive Sicht der befragten Personen dargestellt.

Die interviewten ehemaligen Schülerinnen und Schüler wurden nach eigenen Angaben allesamt von ihren Lehrpersonen streng nach der Lautsprachmethode unterrichtet. Sie besuchten in den 1970er und 1980er Jahren die GSR und sind sich darin einig, dass der gebärdensfreie Unterricht für die Kinder mit massiven Nachteilen verbunden war und sie aufgrund des Verbots nicht gerne in die Schule gingen. Sie sind der Ansicht, dass die Verständigung mit den Lehrpersonen durch das vorherrschende Unterrichtssystem deutlich erschwert wurde. Dies führte zunächst dazu, dass die Kinder den Schulstoff nur unzureichend mitbekamen. Sie sind weiter der Meinung, dass ihnen der reine Lautsprachunterricht berufliche Perspektiven verbaut habe. Mit Unterstützung von Gebärden hätten sie eine umfangreichere Ausbildung erfahren können, was einerseits ihre Berufswahlmöglichkeiten erweitert und andererseits ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöht hätte.

Der Lautsprachunterricht brachte gemäss den Erzählungen der ehemaligen Schülerinnen und Schüler verschiedene Probleme mit sich. Es war zunächst kaum möglich, alles zu verstehen. Die Kinder waren nicht in der Lage, die Inhalte des Schulstoffs über das Ablesen vollständig zu erfassen. In den Gesprächen wird deutlich, dass der Gebrauch von Gebärden oder zumindest die Andeutung von Betonungen mithilfe von Handzeichen hilfreich gewesen wären, um ähnlich ausgesprochene Wörter unterscheiden zu können. Der Unterricht war zudem für die Kinder sehr ermüdend und deswegen auch eine Belastung. Das Absehen von den Lippen erforderte eine durchgehend hohe Konzentration und war dementsprechend anstrengend. Ein kurzer Moment der Unaufmerksamkeit konnte bereits dazu füh-

111 Martin Lengwiler: *Praxisbuch Geschichte. Einführung in die historischen Methoden*, Zürich 2011, S. 110.

112 Heiko Haumann/Ueli Mäder: *Erinnern und erzählen. Historisch-sozialwissenschaftliche Zugänge zu lebensgeschichtlichen Interviews*, in: Marco Leuenberger/Loretta Seglias (Hgg.): *Versorgt und vergessen. Ehemalige Verdingkinder erzählen*, Zürich 2008, S. 279–287, hier S. 281.

ren, dass ihnen der Zusammenhang der Aussagen entging. Dies betraf insbesondere Fächer, bei denen Kommunikation wichtig war, wie ein ehemaliger Schüler erläutert: «Vor allem das Fach Geschichte war schwierig. [...] Das Problem war, nach 50 Minuten war ich visuell einfach müde, um weitere Informationen aufzunehmen. Dann musste ich halt zuhause nochmals lernen.» Ferner beschränkten sich die Lehrpersonen zur Vermittlung der Inhalte auf einen sehr einfachen und kleinen Wortschatz, wie eine ehemalige Schülerin konstatiert: «Die Lehrer haben immer den gleichen Wortschatz benutzt. Sie haben gar nie schwierige Wörter für uns eingeführt.» Dies hatte zur Folge, dass die Schülerinnen und Schüler zahlreiche Worte nicht kannten. Ihrer Ansicht nach hätte es gereicht, die entsprechende Gebärde zu verwenden, und die Kinder hätten sofort verstanden, um welches Wort es sich handelte. Gleichzeitig schränkte dieses Vorgehen auch die Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht ein. Häufig wussten diese die Antwort auf die von den Lehrpersonen gestellten Fragen, sie waren aber nicht in der Lage, diese in Lautsprache zu formulieren: «Die Antwort hatten sie in der Hand, sie haben einfach das deutsche Wort nicht gekannt», wie die ehemalige Schülerin weiter erzählt.

Besonders schwer wog für die Schülerinnen und Schüler, dass die Gebärdensprache von den Lehrpersonen als minderwertig beurteilt wurde. Was für die Kinder eine «normale» Sprache war, mit der sie sich untereinander verständigten, wurde von den Pädagoginnen und Pädagogen nicht als solche anerkannt. Wiederholt erzählen die ehemaligen Schülerinnen und Schüler, dass die Lehrpersonen die Gebärdensprache als «Affensprache» diffamierten – als eine tierische und nicht menschliche Ausdrucksweise. Rückblickend sehen es die ehemaligen Schülerinnen und Schüler als verletzend und als eine Herabsetzung an, dass ihr wichtigstes Kommunikationsvehikel keine Akzeptanz erfuhr.

Die Schule nahm auch Einfluss auf das soziale Umfeld der Kinder. Die ehemaligen Schülerinnen und Schüler erzählen, die Lehrpersonen und der Direktor der Schule hätten jeweils die Eltern dahingehend beraten, dass die Kinder im Privaten in Lautsprache und nicht mit Gebärden kommunizieren sollten. Das System der Schule griff somit bis in die Familien hinein. Ein ehemaliger Schüler berichtet, dass er abends zuhause von seinen Erlebnissen in der Schule erzählen wollte, was sich allerdings als problematisch herausstellte: «Sie [die Eltern] haben mir immer gesagt, ich solle probieren, das in Lautsprache zu sagen, was in der Schule vorgefallen sei.» Da ihm der notwendige Wortschatz fehlte, um z. B. seine Gefühle auszudrücken,

wenn sich etwas Negatives zugetragen hatte, verzichtete er mit der Zeit darauf, darüber zu reden.

«Wenn ich zum Beispiel traurig war oder etwas passiert war und ich heimgekommen bin, wollte ich nicht zeigen, dass ich etwas Berührendes erlebt hatte, weil ansonsten Fragen gekommen wären, die ich in Lautsprache hätte beantworten müssen. Darum habe ich immer ein glückliches Gesicht gezeigt.»

Für die gehörlosen Kinder war die Gebärdensprache der natürliche Weg der Kommunikation. In den Gesprächen wird betont, dass insbesondere die freie Zeit zwischen den Schulstunden in guter Erinnerung geblieben ist, in der man gemeinsam gebärden konnte. Positiv hervorgehoben wird von den Schülerinnen und Schülern, die die GSR extern besuchten, auch der Schulweg, als die gehörlosen Kinder unbeaufsichtigt unter sich sein und miteinander plaudern konnten. Sie lernten die Gebärdensprache auf dem Pausenhof im gegenseitigen Austausch. «In der Pause haben wir immer gebärdet. Wir konnten uns alles sagen, wir haben eine Sprache gehabt, wir haben alles gehabt», wie eine ehemalige Schülerin betont. Die strikte Pflicht der Lautsprache herrschte vor allem im Klassenzimmer vor. Eine willkommene Abwechslung war der Religionsunterricht, der seit den frühen 1980er Jahren von einem gehörlosen Pfarrer vermittelt wurde. Er kümmerte sich nicht um die Lautsprachmethode und gebärdete in der Schule. Für die Kinder waren diese Lektionen eine hoch willkommene Abwechslung, weil sie den Inhalten ohne Schwierigkeiten und besonderen Anstrengungen folgen konnten.

Eine ehemalige Schülerin moniert, dass das Verbot der Gebärdensprache die kognitive und sprachliche Entwicklung der gehörlosen Kinder in frühen Jahren gehemmt habe. Da sie die Welt akustisch nicht wahrnehmen könnten wie hörende Kinder, müssten sie Informationen über Gebärden aufnehmen. Dadurch erlernen sie auch die Sprache. Es gebe bedauerlicherweise erwachsene Gehörlose, deren sprachliche Fähigkeiten noch im fortgeschrittenen Alter ungenügend seien. In den Gesprächen wird aber auch betont, dass es für die berufliche Integration wichtig sei, die Lautsprache zu beherrschen, um sich mit der ‹hörenden Welt› austauschen zu können. Die Kinder sollten in der Schule sowohl die Laut- als auch die Gebärdensprache lernen. «Aber bei uns waren dies zwei absolut getrennte Inseln gewesen, Gebärdensprache und Deutsch haben überhaupt nichts miteinander zu tun gehabt», wie dieselbe ehemalige Schülerin bedauert. Mit dem bilingualen Unterricht könnten sie optimal gefördert werden, da es dann auch möglich sei, die beiden Sprachen miteinander zu verknüpfen (z. B. um den Inhalt bestimmter Lautworte zu verste-



hen). Den ehemaligen Schülerinnen und Schülern blieb ein solches pädagogisches Konzept allerdings verwehrt. Aufgrund des reinen Lautsprachunterrichts fand eine Vereinfachung des Schulstoffs statt. Unter Mitverwendung der Gebärdensprache wäre eine solche Reduktion nicht notwendig gewesen.

Die Klassen bestanden aus kleinen Gruppen von etwa acht Kindern. Sie sassen vor der Wandtafel im Halbkreis, so wird erzählt, und es erfolgte Frontalunterricht. Ein gegenseitiger Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern fand eher nicht statt. Sie hätten sich auch gar nicht richtig verstanden, weil die Aussprache der Kinder unterschiedlich war. Nicht sonderlich sinnvoll erscheint den ehemaligen Schülerinnen und Schülern zudem, dass sie gezwungen wurden, Hörgeräte zu tragen. Die Instrumente unterstützten die Kinder kaum bei der Kommunikation. Sie trugen häufig bloss dazu bei, Geräusche in der Umgebung wahrzunehmen und die Lautstärke der eigenen Stimme einigermassen zu regulieren. Wörter konnten sie akustisch hingegen mit dem Hilfsmittel nicht verstehen.

Nach den Aussagen der ehemaligen Schülerinnen und Schüler fühlten sich Kinder mit genügenden kognitiven Fähigkeiten dauernd unterfordert, weil das Unterrichtstempo sehr langsam war und das Inhaltliche häufig gegenüber Artikulations-, Abseh- und Hörübungen in den Hintergrund trat. Die ehemaligen Schülerinnen und Schüler sind der Meinung, dass sie vom Bildungssystem benachteiligt worden seien. Sie merken zudem an, dass es früher für die Berufsausbildung oder für eine Qualifikation auf tertiärer Stufe keine Dolmetscherinnen und Dolmetscher gab, die die gehörlosen Personen assistiert hätten.

### **Schlussbetrachtung und neuere Entwicklungen in der GSR**

Historisch lässt sich die Methode des Lautsprachunterrichts bis an die Anfänge der GSR in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen. Wilhelm Daniel Arnold avancierte damals zu ihrem wichtigsten und prominentesten Promotor. Sein Einfluss lässt sich bis weit in das 20. Jahrhundert hinein nachvollziehen – er hat die Form des Unterrichts, insbesondere durch die Verbannung der Gebärdensprache, nachhaltig geprägt.

Seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts kam zunehmend die Überzeugung auf, dass es sich bei den Gebärdensprachen um vollwertige und umfassende Sprachsysteme handle. Seit den 1970er Jahren fingen zudem Gehörlose in Europa und in der Schweiz verstärkt an, sich zu organisieren und für ihre Rechte, Sprache und Kultur ein-

zusetzen.<sup>113</sup> Aus dieser Grundstimmung kam es in der Schweiz Anfang der 1980er Jahre an zwei Gehörlosenschulen erstmals zu einem Bruch mit dem alten Unterrichtssystem. In Genf bediente man sich der französischen Gebärdensprache, in Zürich entschied man sich für lautsprachbegleitende Gebärden (LBG). Die LBG dienten folglich als Hilfsmittel für die lautsprachliche Kommunikation. In der Deutschschweiz blieb Zürich in den 1980er und 1990er Jahren die einzige Gehörlosenschule, die überhaupt Gebärden im Unterricht verwendete. Die übrigen Gehörlosenschulen hielten weiterhin strikt am Lautsprachunterricht fest.<sup>114</sup> An der GSR wurde schliesslich erstmals 2003 eine bimodale bzw. bilinguale Sonderklasse eingeführt, bei der neben der Lautsprache auch die Gebärdensprache verwendet und gefördert wird.<sup>115</sup>

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

114 Hesse/Lengwiler (wie Anm. 53).

115 <https://www.gsr.ch/ueber-uns/geschichte.html> [18.3.2019].