

2/1999
7. Jahrgang

Kommunikation in der Hörgeschädigtenschule

Der DFGS im INTERNET

Besuchen Sie
uns unter

www.taubenschlag.de/dfgs

2/1999

7. Jahrgang

Vorwort	4
forum aktuell	
Neue sozialpädagogische Ausbildung für Gehörlose in Rendsburg (<i>Paul Heeg</i>)	5
Beiträge	
Erziehender Unterricht – unterrichtende Erziehung (<i>Hubert Wudtke</i>)	6
Warum ich höre nichts? (<i>Sabine Fries</i>)	21
Bildtelefon-Call-Center (<i>Norbert Merschiewe</i>)	27
Rezensionen	
Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht von Thomas Kaul & Claudia Becker (<i>Ulrich Möbius</i>)	30
Prälingual Gehörlose im Alter von Wilhelm Koch-Bode (<i>Renate Fischer</i>)	32
CD: Hören und Hörschädigung Hrsg.: DPWV Hessen (<i>Bernd Rehling</i>)	34
Das Cochlear Implant: Hören mit einer Innenohrprothese von Tina Fricke und Clivia Polatzek (<i>Mechthild Voß</i>)	39

Impressum: ISSN 0946-4646 - **Herausgeber:** Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik - **Redaktion:** Eveline George, Reinhard Riemer. - **Redaktionsanschrift:** dfgs forum - c/o Eveline George, Suttnerstraße 12, 22765 Hamburg, Telefon (040) 43 18 99 27, Fax: (040) 43 18 99 28. - **Einzelverkaufspreis:** DM 6,- zuzüglich Versandkosten. - **Druck:** poppdruck, Langenhagen.

Eine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte und Fotos wird nicht übernommen. Den Abdruck bzw. das Kürzen von Leserbriefen behalten wir uns vor. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der Verfasserin oder des Verfassers und nicht unbedingt die der Redaktion wieder. Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur bei vorheriger schriftlicher Zustimmung der Redaktion erfolgen.

Vorwort

*Liebe Leserinnen,
liebe Leser!*

Am Anfang steht eine Entschuldigung. Nein, diesmal ist nicht die gesamte Leserschaft betroffen, sondern nur einige wenige. Durch Verwechslung zweier Adressdateien erhielten die im Laufe der letzten Monate zu uns gestoßenen neuen Mitglieder/Abonnenten kein Heft 1/99 (Bilinguale Schulversuche), ausgetretene Personen dafür immer noch. In Fällen, wo wir es gewahr wurden, haben wir für Abhilfe gesorgt, wer jedoch immer noch ‚ohne‘ ist, gebe uns bitte Nachricht.

Wir wollen aber auch gute Nachrichten verbreiten. Es gibt eine weitere Möglichkeit mit unserem Verband in Verbindung zu treten: Ab November 1999 ist der DFGS im Internet zu finden. Schauen Sie unter www.taubenschlag.de/dfgs einmal nach was es so Neues gibt im und um den DFGS. Wichtig ist auch, dass Sie dort auch per E-mail Kontakt mit uns aufnehmen können. Auf jeden Fall arbeiten wir daran, die Web-Seite permanent zu verbessern, und gehen auch gern auch auf Ihre Vorschläge hierzu ein.

Was das alles mit dem forum zu tun hat ? Zunächst wenig, denn neben den aktuellen Anlässen, auf die unser DFGS reagiert und bei denen er oft vertreten ist, bleibt diese Zeitschrift mit ihren Hintergrundbeiträgen genauso wie unsere Jahrestagungen ein wichtiges Element unserer Verbandsarbeit.

Wenn diese Zeilen geschrieben werden, ist die 6. Jahrestagung in München gerade erfolgreich zu Ende gegangen. Die Beiträge werden im nächsten Heft 1/2000 erscheinen, in dieser Ausgabe widmen wir uns dem Schwerpunkt **Kommuni-**

kation in Hörgeschädigten-schulen. Wer jedoch ein wenig Münchner Atmosphäre schnuppern möchte, dem empfehlen wir, uns ‚im Netz‘ zu besuchen, denn dort haben wir einige Fotos als Vorschau.

Ein erfolgreiches und
gesundes Jahr 2000
wünscht Ihnen

das Redaktionsteam

Neue sozialpädagogische Ausbildung für Gehörlose in Rendsburg

Paul Heeg

„Gehörlose Kinder und Jugendliche brauchen hörende und gehörlose Betreuer“.

Dieses Motto soll in Zukunft selbstverständlich werden.

Ab Januar 2000 können junge gehörlose Erwachsene den neuen Beruf des Sozialpädagogischen Assistenten / der sozialpädagogischen Assistentin erlernen. In Rendsburg können dann Gehörlose und hochgradig Schwerhörige einen zweiten sozialpädagogischen Beruf erlernen. Träger der Ausbildung ist das IBAF in Kooperation mit dem Deutschen Gehörlosen-Bund dem Rehasentrum und dem TSBW. Seit vier Jahren werden schon Gehörlose zu Erziehern und Erzieherinnen ausgebildet. Fast alle Auszubildenden haben einen festen Arbeitsplatz finden können.

Bei den sozialpädagogischen Assistenten handelt es sich um eine zwei-jährige Ausbildung mit staatlich anerkanntem Abschluss. Die Ausbildung findet überwiegend in Gebärdensprache statt. Erforderlich sind gute

Gebärdenkompetenz und ausreichende Deutschkenntnisse. Voraussetzung ist ein Real-schulabschluss. Integriert sind zwei zwanzig-wöchige Praktika in Einrichtungen für Hörgeschädigte.

Wer Interesse an der Arbeit mit gehörlosen Kindern und Jugendlichen hat melde sich bei der

Berufsfachschule
für Sozialpädagogik
Arsenalstraße 2
10 24768 Rendsburg

Erziehender Unterricht - unterrichtende Erziehung

Unterricht und Alltagskommunikation in Schule und Familie

Hubert Wudtke

Vorbemerkung:

Unterricht ist in seinen traditionellen wie modernen, seinen geschlossenen wie geöffneten Formen immer als eine Ko-Konstruktion von Lehrern und Schülern anzusehen. In der Gehörlosenpädagogik galt es deshalb wieder zu entdecken, daß es ohne eine Hereinnahme von Gebärden sehr schwer ist, Unterricht als intensives Gespräch, als informatives und überraschendes Frage-Antwort-Spiel zu gestalten, so daß alle Themen und Unterrichtsgegenstände auch eingefärbt werden können von den Hinsichten und Beiträgen der Schüler.

Unterricht zielt auf Personenänderungen, genauer noch auf

Einstellungs- und Wissensänderungen; er erreicht sein Ziel, wenn er in ein Selberlernen der Unterrichteten einmündet. Die Schüler müssen also eine Chance haben sich zu präsentieren, um beobachtet werden zu können, wie sie die Welt, die anderen und sich selbst beobachten und beschreiben.

Beim Einsatz von Gebärden geht es weniger um Methodenfragen, vielmehr um die Sicherung einer reziproken Alltagskommunikation, auf der Unterricht, gerade auch Unterricht zur und mit der Laut- und Schriftsprache, aufsitzen kann. Lebendiger Unterricht bedarf auch in seinen strengen Formen der Möglichkeit, innerhalb enger wie weiter sprachlicher Rahmungen zu kommunizieren; bald gilt es die Kommunikation zu verdichten zu Aufgabenstellungen, spezifischen Erklärungen, bald sie zu öffnen für frei vagabundierende Gespräche, in die Kinder ihre Erlebnisse, ihren Humor, mitunter auch einmal ihren Unsinn eintragen können. Was wäre Schule ohne Humor aber auch ohne Disziplin, Aufgaben und Übungen?

Durch die Hereinnahme der Gebärden in die Gehörlosenschule ergibt sich die Chance, geöffnete

Unterrichtsformen zu realisieren (vgl. Kammerer 1999), aber noch wichtiger ist der Gewinn für die stärker lehrergeführten Inszenierungen; Gebärden flexibilisieren die Kommunikation und spielen den Schülern Chancen zum Fragen, Kommentieren und Diskutieren zu. Der Unterricht an den Gehörlosenschulen hat das Problem, ständig Defizite kompensieren zu müssen und nachhaltig den Kindern Wissenshorizonte zu eröffnen, die ihnen in ihrer Alltagswelt nicht zugänglich geworden sind. Man wird es begrüßen, daß auch *lebensbedeutsame* Themen von Kindern in den Schulalltag hereingenommen werden (Hintermaier 1999, 87), aber diese Option kann nicht ausgespielt werden gegen den schulischen Auftrag, Kindern, Jugendlichen Themen überhaupt erst bedeutsam zu machen, Themen, die die Zukunft ihnen aufnötigen wird, denn die Gesellschaft verändert sich rücksichtslos. Ferner repräsentiert die Schule immer auch eine Eigenwelt, will Kinder für Texte aufschließen, deren Lebensbedeutsamkeit höchst indirekt ist: Abenteuer-geschichten - wir *gehen auf die Löwenjagd!*, Märchen, religiöse Erzählungen, ferner will sie Kindern Geschichte über Geschichten erschließen und dabei auch Themen behandeln, die nicht auf den Nägeln brennen:

Steinzeit, Zeit der Pyramiden, Flug in den Weltraum.

Unterricht wird nur im unwahrscheinlichen Fall wie das Leben selbst sein, Unterricht bleibt eine Kunstform, eine verdichtete, vergeschwinderte Kommunikation, sie hat ihre Funktion darin, in der knappen Zeit des Heranwachsens die Schüler in die Lage zu versetzen, sich an außerschulische Kommunikationen in den Bereichen Öffentlichkeit, Politik, Kultur, Beruf anschließen zu können.

I. Unterricht: eine kommunikative Kunstform

Unterricht ist das Herzstück, oder besser das Kopfstück der Schule; er unterscheidet sich von Episoden wie Spiel, Klassenfahrten, Feiern, Pausen, denen sicher auch bildende, vor allem aber sozialisierende Wirkungen zukommen. Unterricht unterscheidet sich ferner von drängenden Besorgungen des alltäglichen Lebens, ist aber auf gewisse Weise eine Besorgung eigener Art, zielt auf die Übernahme von Pflichten, Aufgaben, zielt auf Wissen, Lernen (des Lernens) und Reflexion. Er vergegenwärtigt Geschichte und Geschichten und stochert vorausweisend in der Zukunft

herum, die man noch nicht kennen aber auch in der Schule spielerisch anphantasieren kann.

D. (14 J.) Phantasieerzählung (gekürzt: nur Anfang und Ende) 5.10.3200

Am 5.10.3200 flog ich mit meinem außerirdischen Freund Malziato nach Pluto. Das ist Malziatos Heimat. Malziato sieht wie Roboter und Menschen aus. Als wir auf Pluto landen, sah ich, daß da schöner als Erde ist. Es gibt Bäume, auf denen Geld wachsen ... Ich hatte gern bei ihnen geblieben. Aber ich muss nach Hause, sonst sorgt meine Mutter um mich. Malziato weint, weil ich gehen. Chef hat mich Funktelefon geschenkt, damit ich mit ihnen unterhalten kann. Ich flog mit Ufo nach Hause. Ufo fliegt selbstständig zu Pluto. Ich habe dann diese Erzählung geschrieben. Jetzt gehe ich ins Bett, weil ich müde ist. Es war tolle Erlebnis für mich. The End.

Geht es bei dieser Aufgabe der Schule um das Schreiben einer Phantasieerzählung (Textmuster), so motiviert sich der Schüler selbst, benutzt seine Film- und Familienerfahrungen, kann dramatisch anfangen und ironisch enden. Innerhalb der Schule ist Unterricht wie durch eine unsichtbare Grenze aus der Alltagskommunikation ausge-

grenzt; er setzt diese voraus, ist geradezu ein Parasit der Alltagskommunikation, kann aber wie die Mistel vom Wirtsbaum gut unterschieden werden. Er ist eine besondere Form disziplinierter Interaktion, die durch Anfang und Ende, durch Absichten, Erwartungen, Themen, Medien und Aufgaben gekennzeichnet ist.

10. Klasse (Realschule):

L+S kommunizieren in LBG

L.: *So. Heute machen wir zuerst Deutschunterricht. Einen Text habe ich kopiert und bitte: wir lesen zuerst zusammen! Wenn euch etwas auffällt, meldet ihr euch und sagt Bescheid. / Unterbrechung: Klopfen an der Tür / Wenn euch etwas auffällt oder wenn einige Wörter unbekannt sind!*

(Austeilen des Textes: **H. Böll. Vom Sinken der Arbeitsmoral**)

L.: *zeigt auf die Tafel. – Tafelanschrift: i Anekdote*

S.1: *EINE SATIRE*

S.2: *WITZIGE GESCHICHTE*

L.: *(nickt) bedeutet, eine kurze Geschichte, aber man muss nachdenken. Nachdenken über ein Problem oder über eine Person. Wir haben hier in unserem Beispiel ein Problem und 2 Personen. – eine Geschichte mit einem witzigen Ende. Das Ende ist witzig, ein bisschen lustig, aber es geht um ein*

ernstes Thema. Was bedeutet Arbeitsmoral?

S.: *PERSÖNLICHES VERHALTEN BEIM ARBEITEN*

L.: (nickt) *Einstellung zur Arbeit ...*

Der Unterricht nimmt seinen Lauf, die Kommunikation wird durch den Text dirigiert und kultiviert. Für 2 Stunden – während draußen die Welt sich weiter dreht – umkreist, interpretiert und erliest sich die Klasse diesen Text, seinen Inhalt, seine feine Sprache, seine ironische Färbung. In Form der LBG funktioniert die Kommunikation problemlos, auf Seiten der Schüler gibt es DGS-Einschübe und alle konzentrieren sich auf den gedruckten Text. Nicht alles wird von allen auf Anhieb verstanden, einige interpretieren den Text, andere erzählen ihn nach. Aber soviel wird allen klar, in der Anekdote stoßen die 2 Welten eines einheimischen, gebrauchswertorientierten Fischers, und die eines tauschwertorientierten Touristen aufeinander, erzählt von einem verborgenen Autor, dessen Perspektive sich den Lesern zwanglos aufzwingt.

Gegenüber der unfassbaren Komplexität des Weltgeschehens und der

öffentlichen Kommunikationen, versucht Unterricht in einer Fülle exemplarischer Szenen Schüler so verständlich und kompetent zu machen, dass sie sich jenseits der Schule lernfähig auf neue wissensabhängige Situationen einstellen können. Unterricht ist aus den Turbulenzen der Welt ausgegrenzte verdichtete Kommunikation. Pädagogen hoffen, wie die Formel vom erziehenden Unterricht andeutet, dass Unterricht bildende Wirkungen entfaltet und in das Sinnstreben der Schüler orientierend und dezentrierend einfließt, sie zur Umsicht führt.

Unterricht ist trotz seiner Einzigartigkeit und Intimität eine öffentliche Form der Kommunikation und findet in großen Organisationen statt, ist chronisch an- und ausknipsbar. Schulischer Unterricht kann sich von Zufällen nicht abhängig machen. So bedeutsam Überraschungen, Unstetigkeiten für Bildungsprozesse auch sind, Schule hat ihr Raffinement gerade darin, dass sie täglich funktioniert, täglich den Schülern Szenen macht, die diese entlangweilen und innerlich in Unruhe versetzen. Gerade weil das so ist, gibt sich die Schule hin und wieder ihre eigenen *abenteuerlichen* Kontrastprogramme: Projekte, Exkursionen, Aufführungen, Klassenfahrten.

Lehrer und Schüler bewegen sich nach gewisser Zeit in der Formvorgabe von Rollen und kulturellen Drehbüchern; werden diese beachtet, dann sind thematisch gebundene Selbstdarstellungen erwünscht, geradezu notwendiger Teil der Dynamik unterrichtlicher Kommunikation. Die Rollen konditionieren nur äußerlich, wichtiger ist, dass Lehrer und Schüler in Auslegung und Verlebendigung des Lehrplans und der Unterrichtsthemen zusammen eine immer dichter und länger werdende Eigengeschichte von Erzählungen, Texten und Fertigkeiten sich erbasteln. Jede Schulklasse ist eine Art Minikultur, die sich im Rahmen selbst erzeugten Wissens weiterentwickelt. Gilt schon in jeder Unterrichtsstunde, dass man nur voranschreiten kann mit einem ständigen Blick in den Rückspiegel, so gilt das noch mehr für das Gesamtpensum schulischen Wissens.

Es gehört nun zur Professionalität der Lehrer, Themen so zu verlebendigen, dass sie Resonanz erzeugen; der Lehrer kann dann beobachten, wie Schüler Texte und ihn beobachten, die beide etwas über die Welt aussagen, wobei klar ist, dass es die *Welt* in den Formen der Schulbeschreibungen ist. Themen wer-

den eröffnet, unterbrochen, verschoben, die Aufmerksamkeit wird bald weit und bald eng geführt, denn alle Themen weisen auch über sich hinaus, sind Beispiel für andere und zielen auf generalisierte Haltungen, Textmuster, scripts, Algorithmen.

Wer auf Unterricht eingestellt ist, ist deshalb auch sensibel für Störungen. Im Unterricht steht die Zukunft, die auf Jahre Schulzukunft ist, auf dem Lehrplan. Unterricht erzeugt, konstruiert Ordnungen in einem imaginären Raum, in einem Stellt-Euch-vor-Raum! Die Schulwelt – welch eine Welt:
 2. Stunde: *die Kartoffel kommt nach Preußen!* 3. Stunde: *stell dir vor du fährst um 7.45 mit dem Eilzug... um 9.34 bist du in ... wie lange warst du?...*
 4. Stunde: *Till Eulenspiegel bezahlt mit dem Klang des Geldes.* In der Nebenklasse findet die *Französische Revolution* statt – im imaginären Raum der Vorstellungen – versteht sich.

Gehörlose Kinder haben ein Anrecht auf anregende, kultivierende Bildungsprozesse, auf ein Eindringen in unbekannte Sinnprovinzen. Wo erfährt man sonst etwas über die *Atmung, Sexualität und Fressgewohnheiten von Schnecken*, über *Störtebeker* und die *Hanse*, die

Eiszeit oder den *Kubismus* – herrliches, nicht unbedingt lebensnotwendiges Wissen – oder doch? Die Aufgabe der Schule ist es, die Kinder ständig auch auf Themen zu verweisen, auf die sie alleine gar nicht kommen würden. Aber wie soll die Kunstform Unterricht zünden ohne eine basale Alltagskommunikation?

Die Frage nach den zugelassenen Sprachen und Kommunikationsweisen in der Schule ist deshalb so bedeutsam. Gerade wenn man in angemessener Reaktion auf die Moderne die Bildungsprozesse auch von gehörlosen Schülern steigern will/muss, dann muss möglichst früh eine tragende Alltagskommunikation, als Metasprache und Horizont aller weiteren Sprachspiele, zur Funktion gebracht werden:

- die Kinder müssen zur Sprache kommen, damit die Sprachen zu ihnen kommen können,
- die sprachliche Kommunikation muss eine Bildungsperspektive eröffnen, die sprachlichen Formen müssen rasch steigerbar und so strukturreich sein, dass sie einen Zugang zu dem schon aufgeschriebenem Weltwissen eröffnen. Ohne das In-Gang-Halten sprachlicher Kommunikation, ohne eine tägliche Dauerirritation durch

neue Informationen kommt es nicht zu den notwendigen gesellschaftlich anschlussfähigen Sozialisationsprozessen.

2. Unterrichtende Erziehung in der Familie:

Mein Kind kann nicht hören! Die Situation ist für hörende Eltern schockierend, sie können sich nicht mehr auf ihre Intuitionen und natürliche Sprachkompetenz verlassen. Sie können die Kinder nicht beiherlaufend in ihre Lebenswelt, ihr Sinnstreben hineinziehen, in denen dann die Kinder ihre Individualität, ihre Ausdrückbarkeit ausformen. Von den medizinischen und pädagogischen Beratern erfahren sie zudem, dass die Zeit schon gegen sie, gegen ihr Kind läuft! Was kann man tun?

Die Antwort lautet kurioserweise: der Unterrichtsbeginn ist vorzuverlegen! Ausgerechnet behinderte Kinder müssen früher zu Schülern, ihre Eltern zu Ko-Lehrern, Ko-Therapeuten werden. Unterrichtsszenen, gezielte Übungsszenen im Spielgewand durchsetzen schon bald den Tageslauf der Einjährigen. Eltern liegen auf der Lauer, um Zufälle, fruchtbare

Momente edukativ auszunutzen. Eine planvolle und zugleich okkasionelle Erziehung wie einst in der Prinzenerziehung (Basedow)? Unterricht wird Teil des Lebensvollzugs, bewusste Erziehung Tag für Tag! Keine Normalität – eine Kunstform?!

Die Eltern müssen den Mangel an natürlicher Kommunikation, wenn sie denn über das situationsgebundene Zeigen und Vormachen hinauswollen, durch einen Ausbau von künstlicher Kommunikation, durch ganz bewusste Erziehung ersetzen. Der Kleinkindalltag erhält einen Hintergrundstundenplan – Eltern werden geschult, bestimmte Übungssequenzen mit steigenden Anforderungen täglich durchzuführen und zufällige Ereignisse als Lerngelegenheiten auszunutzen.

Dies gilt bezeichnenderweise nicht für gehörlose Eltern gehörloser Kinder, sofern sie ihre Gebärdensprache selbstbewusst als starke Sprache ansehen. Sie brauchen sich keine Erstsprache unterrichtsförmig mit ihrem Kind zu erüben, gleichwohl gibt es auch bei ihnen Unterricht (z.B. Schwimmen, Kegeln)! Ein Modell auf Entfernung auch für hörende Eltern?
M.: schreibt biographische

Notiz (nicht korrigiert) zu ihrem 8-jährigen Sohn D. (Ausschnitte)

D. trainiert einmal in der Woche im gehörlosen Schwimmverein, schon mit drei Jahren ist er in den Schwimmverein eingetreten und mit vier Jahren kann er dann schwimmen. D. ist eine Wasserratte. Er kann dem Wasser nicht widerstehen. Einmal im Monat geht er zum Kegeln mit gl. Kindern im Clubheim. D. ist den sportlichen Aktivitäten sehr aufgeschlossen. Er spielt manchmal draußen mit den Nachbarkindern Fußball. D. lebt zur Zeit nur vorwiegend in der gehörlosen Gemeinschaft ... D. radelt gern mit seinem BMX Fahrrad. Schon mit vier Jahren kann er ohne Fahrradstütze fahren ... D. liest gerne und hauptsächlich Comics. Am liebsten Mickey-Mouse. Er schaut manchmal diese Bücher schnell an, mal liest er konzentriert. D. liest auch manchmal ein Märchen, aber in den Märchen fehlt ihm die Lustigkeit, die er in den Comics findet.

Die hörenden Eltern müssen auf neuartige Weise sprechen: Antlitzgerichtetheit, Artikulations-

training am Phonator, Artikulationsübungen vor dem Spiegel – merkwürdige Szenen. Sie kennen bald jede Lallform, jedes Mundbild, der Wortschatz wird beobachtet, notiert, täglich erweitert. Intendieren Lehrer einen erziehenden Unterricht, so fühlen sich die Eltern zu einer unterrichtenden Erziehung verpflichtet: Bewusstheit, didaktisches Material, Künstlichkeit, Leistungsmessung, Curriculum – und oft ein schlechtes Gewissen!

Aber zumeist gelingt es den Eltern, diese An-eignung der äußeren Seite der Sprache als ein musikalisches und/oder sensorisches Spiel zu organisieren. Aber viele Eltern empfinden eine tiefe Verfremdung; was ist das für eine Kommunikation, in der einer spricht und der andere lediglich beobachtet und imitiert?

Das Scheitern im Unterrichten kann dann zu der Entscheidung führen, es mit Gebärdensprache (LBG) zu erproben.

M.: *Die haben zu uns gesagt, ihr Kind lernt nie sprechen, wenn sie nicht mit ihm vor dem Spiegel artikulieren. Und da hab ich vier Wochen mit ihm vor dem Spiegel artikuliert und*

dann hab ich den Spiegel weggestellt in den Keller und ihn nie wieder hergeholt, das war eine Strafe für uns. Ist wirklich eine Strafe und da hab ich gesagt, so kann man doch sein Kind nicht erziehen. Dann kam er weg und dann haben wir auch nie wieder gesagt, du musst sprechen. Das kam ganz von alleine. (Interview 1999)

Diese Mutter kommunizierte dann in LBG mit ihrem Sohn – endlich kam etwas zurück! Sechzehn Jahre später nach dem Real schulabschluß will C. nun weiter zur Schule gehen. Er bewegt sich in zwei Welten, kommuniziert in der Gebärdensprache (DGS), in der Schriftsprache und mit seinen Eltern im wesentlichen in Lautsprache/LBG. Die Lautsprache kam tatsächlich!

I.: Sie verstehen doch seine Lautsprache?

M.: *Ich versteh eigentlich alles. Also 99% versteh ich, muss ich sagen ... Er gebärdet wenig und spricht eigentlich viel. Also wir brauchen gar nicht so viele Gebärden. Also ich benutze mehr Gebärden, aber ich sprech auch immer mit ihm. Wenn ich mit anderen, wenn ich weiß, die können mich so nicht ver-*

stehen über meine Sprache, gebärde ich. Andre Gehörlose, da gebärde ich mehr und sprech auch weniger. Aber mit C. mach ich das so, dass ich viel gebärde und dazu auch spreche und er weniger gebärdet, aber fast nur spricht. (Interview 1999)

Dramatisch, bis traumatisch wird die Situation, wenn zusätzliche Behinderungen zusätzliche Aufmerksamkeit auf sich ziehen: Bewegungstherapie, Hörtraining – alles schulmäßig unter Einschluss von Ortswechsel und Wechsel der Fachkräfte und das alles ohne eine reziproke Kommunikation.

M.: (eines mehrfach behinderten Mädchens). Als wenn du gegen die Wand redest.

Kann am Ende eine gesellige Kommunikation den Übungen und Trainingskursen abgerungen werden? Selbst im Erfolgsfall rein lautsprachorientierter Erziehung bleibt eine eigentümliche Künstlichkeit in der Kommunikation, die als Mangel an Spontaneität und entspannter Geselligkeit und Emotionalität empfunden und gedeutet wird.

Ich fühlte mich ständig schwer belastet durch mei-

ne Verantwortung. Zum Gelingen der Kommunikation musste ich mich sehr disziplinieren (gutes Mundhild, gute Beleuchtung, deutliche Aussprache, wohlgewählte Sprache, lohnende Gesprächsinhalte bei Wahrung einer stets freundlichen Miene dem Kind gegenüber, unempfindlich und geduldig gegenüber Störungen von außen usw.). Und da ich die Kommunikation im Fluss halten wollte, musste ich mich praktisch fast den ganzen Tag über bis hin zur Selbstaufgabe disziplinieren, was meiner wirklichen Natur eigentlich nie entsprochen hatte. (Vogler, 69)

Diese Beschreibungen mobilisieren unangenehme Gefühle, aber die Eltern gewinnen nach dem Schock der Diagnose über diese Aufforderung zu Unterrichts- und Trainingsszenen auch die Chance aus der Lähmung zu einer aktiven Haltung überzugehen. Ihr Kind ist ihnen fremd geworden, wird ihnen jetzt auf Umwegen wieder vertraut und sie werden sich nun dringlicher fragen, wie sie zu einer flotten Verständigung im Alltag gelangen können – eine ambivalente Aufgabe, denn die Eltern haben eine zugleich intime wie profes-

sionelle Leistung zu erbringen: sie müssen ihre Kinder nehmen, wie sie sind (Liebe) und doch ständig ändern (unterrichten). Von der Familienarbeit hängt ganz entscheidend auch der Erfolg der Schularbeit ab.

Was sind das für Formen, wenn der Vorschulunterricht einem starren Drehbuch folgt, die Kommunikation nur eine einfache Asymmetrie zulässt, die Sprache unbeweglich bleibt und jede Kommunikation zu einer Alltagsliturgie von Standardsituationen gerät – Wiederholung. Wiederkehr der *gebackenen Sätze* (van Uden) und ritualisierten Dialoge!

Mit der Entscheidung, Gebärden in die Kommunikation hineinzu nehmen, ändert sich im ersten Moment für die Eltern nur wenig, im zweiten Moment sehr viel. Sie müssen zunächst erneut schulmäßig lernen – eine Fremdsprache, wenn sie auf DGS setzen, deren Perfektionsform sie vermutlich nie erreichen werden! Sie erwerben eine erweiterte, sehr anpassungsfähige, entwicklungs offene Kommunikationsform, wenn sie mit LBG starten. Diese Entscheidung impliziert zugleich ein Verlassen des strikten systematischen lautsprachlichen Weges, ein Öffnen für lose, ja für

scheinbar wildere Formen der Kommunikation (total communication), für ein simultanes Prozessieren von Medien und Formen, deren Zukunft nicht in der Einheit **einer** Form liegt.

Aber Eltern können sich jetzt wieder auf ihre Intuitionen verlassen; was kümmern sie die Formen, wenn sie sehen, es kommt etwas zurück und die Kommunikation beginnt thematisch zu explodieren (vgl. Prillwitz/Wudtke 1988). Sie werden ferner realisieren, dass ihre Kinder und ein wenig auch sie selber in zwei Welten leben werden. Die Kommunikation gerät für die Eltern auch ein Stück weit außer Kontrolle, da sich jetzt die Kinder im Kindergarten untereinander und mit den Erzieherinnen unterhalten und weiterentwickeln. Jetzt haben auch die Kinder etwas zu berichten, können aktiv ihr Lernen im Gespräch mitgestalten, können die verschiedenen Modi der Kommunikation ausreizen: Humor, Witz, Streit, sie können entdecken, dass die Sprache nicht nur aus Normen sondern auch aus täglichen Neuschöpfungen auf allen Ebenen besteht?

Bei aller Fürsorge, die Eltern ihren gehörlosen Kindern länger und ausdauernder zumuten (müssen),

sie können, wenn die Alltagskommunikation gelingt, auch leichter die Kinder freigeben für ihre eigenen Entdeckungen, ihre Selbstorganisation.

3. Erziehender Unterricht – unterrichtliche Erziehung: Künstlichkeit – Natürlichkeit?

Die Künstlichkeit vieler Situationen soll hier nicht kritisiert werden, man muss hinnehmen, dass auf besondere Lagen mit Intuitionsersatzwissen reagiert werden muss, aber alle Betroffenen streben ja an, die unvermeidbaren besonderen Fördersituationen so *natürlich* wie möglich zu gestalten, so dass sie für die Kinder affektiv annehmbar und kognitiv anregend sind.

Künstlichkeit ist dem Menschen wesentlich (Ong 1987, 85), man muss vor Übungen, fest geplanten Lernspiel- und Erzählstunden, ja selbst vor Aufschreibesituationen schon in der Vorschulzeit nicht prinzipiell zurückschrecken – das alles hat bei gehörlosen Kindern seinen zukunftsbezogenen Sinn; gleichwohl geht es um die Wieder Gewinnung von Natürlichkeit in der Erziehung: die Kunstextenz muss zur zweiten Natur werden.

Schon Pestalozzi durchschaute, dass die Kunstform Unterricht der Lebensform der Moderne entsprach. Unsere Kunstexistenz gilt es Kindern auf annehmbare Weise zugänglich zu machen. Pestalozzis Suche nach einer **natürlichen Methode** symbolisiert das paradoxe Unterfangen. *Der gesellschaftliche Mensch ist ein Kunstwesen, und seine Kunstexistenz muss ihm durch die gesellschaftliche Bildung so leicht und so befriedigend gemacht werden als immer möglich; er muss durch dieselbe wenigstens dahin gebracht werden, sich die Annehmlichkeiten seines physischen Daseins ebenso leicht und ebenso allgemein verschaffen zu können, als er selbige auch in der Verwilderung des Naturlebens gefunden hätte (Pestalozzi 1799, S. 271).*

Aus Verzweiflung, über den elenden Zustand seiner Schweizer Armenkinder und deren dürftigen Lautgebungen, die ihm keine Anknüpfungsmöglichkeiten für Schrift, Zahl und Zeichen ermöglichten, hatte sich Pestalozzi einen Elementarunterricht von der Wiege ab in der Wohnstube (Mutter-schule) gewünscht. Unterricht, der auf Unterricht vorbereitet.

Wie in der Gehörlosenerziehung noch heute, sah Pesta-

lozzi nur eine Chance; er musste die **Mütter** für diese Aufgabe gewinnen. In der Familie beginnt die Kommunikation schon weit vor aller Sprache, wie man am Gestentausch, am turn-taking schon im ersten Lebenshalbjahr erkennen kann. Pestalozzi hatte keinen Zweifel, dass die Säuglinge wohl geformten Schällen, die in die Wiege hineingebellt werden würden – ba, ba, ba – bi-bo-bu-, so freudig lauschen würden wie bisher den eher *tierischen*, weniger prägnanten, dafür um so leidenschaftlicheren Lauten ihrer Umwelt. Er wollte die Mütter nur anleiten, liebevoll aber zugleich diszipliniert zu sprechen, etwa wie: *Da... Ball, Schau, eine Ente...* das ist Kommunikation als Schauspiel, dann aber Einladung zur Imitation, die beim Kind den Wunsch wecken soll, dieses Schauspiel nicht enden zu lassen.

Warum nicht Lautsprache und Gebärden in die Erstkommunikation hereinnehmen? Die Gebärden – auch in Form der LBG – können zweifach greifen 1. sehr früh als ausdifferenzierte Erstsprache (LBG; DGS) und 2. als beliebig ausdifferenzierbare Bildungssprache, wobei es für die Bildungsprozesse überhaupt nicht hinderlich ist, wenn die

Sprachfähigkeit der Schüler in drei Formen – Gebärden -Laut-/Mundbilder – Schrift simultan vorangetrieben wird. In einem tieferen Sinne es gibt nur eine Sprache, wie die Übersetzbarkeit aller Sprachen ineinander anzeigt.

4. Kunstform Unterricht: Schrift- und Fachsprache

Kehren wir zur Schule zurück. Schule gibt es nur, weil ein Lernen in lokalen Lebenssituationen für niemanden mehr ausreicht, um als Erwachsener mündig und autonom inmitten der gesellschaftlichen Anhängigkeiten sein Leben gestaltend leben zu können. Entsprechend der wirklichen Mobilität, der Nötigung zur Fernkommunikation und zum Umgang mit einer Vielheit von Wissen und Weltlesarten, ist es die Zentralaufgabe der Schule, die Lernfähigkeit der Kinder zu *kultivieren* und die Kinder in die *Schriftkultur* einzuführen (Giel 1985).

Erst die Beherrschung der Schrift sichert ein lebenslanges Selberlernen. Es ist deshalb nicht übertrieben, wenn heute davon gesprochen wird, dass die Entdeckung der Kindheit (Ariès) eine Erfindung des **Buchdrucks**

ist (Luhmann 1995). Die Schrift wirkt über die literalisierten Eltern und Erzieherinnen in die Vorschulzeit hinein, die Erwachsenen sprechen, erzählen wie gedruckt, ihr Innenleben ist wesentlich Schriftinnenleben (Wiegenlieder, Kinderreime, Erzählungen, Liebesromane, Helden-, Kriminal- und Illustriertengeschichten), auch den visuellen Medien unterliegen immer noch Drehbücher. So dringen Schrifterfahrungen schon selbst in die zartesten Interaktionserfahrungen und Möblierungen der Kinderzimmer ein.

Wenn eine flotte Alltagskommunikation möglich ist, dann ist auch ein literales Erzählen von früh an möglich. Geschichten, Märchen können vorgelesen, bald nachgespielt, endlich in der Grundschule auf fast altersangemessenem Niveau erlesen werden; dringlich ist es dann, zu umfangreichen Ganzschriften, zu Texten mit einem großen Atem, einer langen, hintergründigen Fabel, die für alle Episoden als sinnstiftender Kontext mitläuft, voranzuschreiten. Texte werden dann nicht mehr nur gelesen oder nacherzählt, sondern in kreisenden Gesprächen kommentiert und durchkostet. Das Zusammenspiel von Szenen und Gesamtfabel lässt die Kinder

dann die in aller Sprache liegende Hintergrundslogik erspüren.

Ende der Grundschulzeit: die Klasse liest die Ganzschrift Jim Knopf von Michael Ende: (in Klammern: 1. Gebärden 2. Lautsprache) - Ausschnitt aus einem halbstündigen Gespräch:

Warum mag Jim sich nicht waschen?

L.: **Mag Jim sich gerne waschen?**

alle S: **Nein!** (NEIN - *nein* - Kopfschütteln)

S.1.: **Er mag sich nicht waschen.** (MÖGEN-NICHT: WASCHEN) (*mag nich wasch*)

S.2.: **Vielleicht glaubt der König, dass Gesicht sei mit Farbe geschminkt.** (KÖNIG GLAUBEN VIELLEICHT FARBE SCHMINKEN -*könig velleifarb*). **Er denkt, dass Gesicht sei nicht gewaschen. Aber das stimmt nicht, er kommt aus Afrika.** (DENKEN WASCHEN GESICHT - WASCHEN... NEIN AUS AFRIKA - *aus Afrika*)

L.: **Kommt aus Afrika? Woher weißt du das?**

S.1: **Ein schwarzes Gesicht muß man nicht waschen.** (SCHWARZ GESICHT BRAUCHEN - NICHT WASCHEN - *schwar gesich brau nich wasch*)

S.2: **Er (der König) weiß, dass er wie ein Afrikaner aussieht. Er probiert ihm das Gesicht zu waschen.** (WISSEN SIEHT-AUS-WIE AFRIKA Z - DIE PROBIEREN WASCHEN „hände einseifen und gesicht waschen“ - *wei af probier wasch sch*) **Vielleicht will er die Farbe prüfen. Aber die Farbe geht nicht weg. Es stimmt also, er ist aus Afrika.** (VIEL LEICHT FARBE PRÜFEN FARBE KANN - NICHT ... AFRIKA STIMMT RICHTIG: BRAUN... RICHTIG: BRAUN - *afrika richtig braun richtig braun*)

Dem Lehrer eröffnet sich ein ganz ungewöhnlicher Lernhorizont. Er kann sich an Entwicklungsmodellen aus dem Regelschulwesen nicht so ohne weiteres orientieren, weil sich das Können der Kinder in mehreren medialen Formen, auf je unterschiedlichem Niveau, also disharmonisch entwickelt. Es

kommt zu spannungsreichen Ungleichzeitigkeiten zwischen altersangemessener Kognition und sprachlichen und schriftsprachlichen Verzögerungen.

Eine gebärdensprachliche Kommunikation sichert Chancen, ohne aber für alle Dimensionen schulischen Lernens gleich eine sichere und auch für den Lehrer transparente Gangart mitzuliefern. Vor allen Dingen wirken die Kinder nun auch sozialisierend auf sich selber ein, sie können ihre kleinen und großen Streitigkeiten, ihre Bängnisse und Freuden sprachlich austragen und ausdrücken. Gerade diese Bereiche würden sonst ständig banalisiert werden.

L.: Am Anfang waren noch Streitigkeiten da ... nachher (Pubertätskämpfchen gehen vorbei) sind sie eigentlich insgesamt ruhiger geworden. Sie haben sich dann halt auch, ja, auf einer anderen Ebene einfach ausgetauscht. Sie hatten Kommunikationsmittel, haben sie halt über Gebärdensprache gemacht, ganz klar, einfach vernünftiger.

... War auch nicht so platt, es gibt ja auch Gehörlose bei uns in der Schule in dem Alter, die dann wirklich sehr primitiv sich dann auch

gebärdensprachlich auseinandersetzen. Und das haben sie nicht mehr gemacht. Sie haben sich eher so ein bisschen dann provoziert oder geneckt. Das konnten sie ja auch gut. (Interview 1999)

Wenn der Unterricht durch die Beiträge der Schüler angereichert wird, dann wird der Lehrer sofort einen erweiterten Zielhorizont ins Auge fassen – mit diesen Kindern können wir mehr erreichen! Das ist dringend nötig und niemand sollte das als bloße Wissensaufhäufung diskreditieren. Schulisches, inhaltliches Lernen kann auch über weite Partien faszinieren.

Aller Erfahrung nach sprechen viele Eltern während der Grundschulzeit mit ihren Kindern nachmittags alles noch einmal durch; so entwickelt sich auch ihre Gebärdensprache (Erweiterung zur Bildungssprache) weiter. Unterricht findet also ein zweites Mal in Kurzfassung täglich statt, was dann im Laufe der Grundschulzeit aber eine abnehmende Rolle spielen wird. Auf der Basis der Gebärden verfügen die Schüler ja auch über die Möglichkeit, sich mit ihrem Nicht-Verstehen unmittelbar an den Lehrer oder an die Mitschüler zu wenden.

In der Sekundarstufe, so zeigt alle Erfahrung, besteht dann die große Chance, dass gehörlose Schüler auf der Basis einer tragfähigen Alltagskommunikation und basalen Schriftsprachbeherrschung ihre großen Informationsrückstände ein beträchtliches Stück aufholen können. Die ganze Schulzeit hindurch geht es um die Gewinnung von Allgemeinbildung, um eine Verbreiterung und zugleich Vertiefung der sprachlichen Horizonte. Das Ziel schulischer Allgemeinbildung erfüllt sich in der wirklichen Möglichkeit, als junger Erwachsener die Rolle des mündigen Laien einnehmen zu können, der Experten (Ärzte, Anwälte, Berater, Politiker ...) in Anspruch nimmt und sie im Horizont allgemeiner Erwartungen und Klugheitsregeln beobachten, befragen und prüfen kann.

Der Fachunterricht in der Schule erschließt den Schülern Zugänge zu Sondersemantiken, wie sie ihnen später auch in den verschiedenen Berufsfeldern zugemutet werden, ferner auch die Einnahme von Standpunkten und Zugriffsweisen auf die Welt, wie sie Experten vornehmen. Fächer werden in der Regel als Derivate wissenschaftlicher Disziplinen gelesen, aber schon ein Blick in die

Sparten der Tages- und Wochenzeitungen zeigt, dass grenzziehende Orientierungen und inhaltliche Ordnungen die ganze schlichte Antwort auf das explodierende Wissen selbst darstellen. Sparten, Fächer sind Wiederfindorte (Topik). Den Fachgrenzen in der Schule korrespondieren die Sparten in der Tages- oder Wochenpresse: Politik - Wirtschaft - Literatur - Sport - Leben - Horoskop - Wetter - Reisen...

Fachunterricht, Spartenlektüre setzt Alltagssprache voraus, in die diese Ein- und Ausgrenzungen eingeschrieben und in der sie kommentiert werden können. Im Gegenzug zu den Fachsprachen kann man dann wieder den eigentümlichen Sinn und Wahrheitswert von literarischer Sprache oder religiöser Semantik (siehe: Fries in diesem Heft) verstehen und unterscheiden lernen.

Hier zeigen sich die Vorzüge eines Unterrichts, der auf sinnverstehende Kommunikation zielt und Sprech- und Sprachformbetrachtungen davon weitgehend unterscheiden und als eine andere Thematik behandeln kann (vgl. Kaul 1995). Die sprachlich schon tiefer sozialisierten Schüler, die bereits ein Gespür für die literale Sprache

haben, können die Unterrichtsarbeit beim Paraphrasieren, Deuten und Diskutieren deutlich unterstützen.

L.: *Sterne ohne Himmel* von Leonie Ossowski gelesen, ein schwieriges Buch...

I.: Weißt du noch, wann das war?

L.: Ich glaub in der 9., das war einfach genial. Da konnte man denen wirklich sagen, lest zuhause ein Kapitel und darin in dieser einen Stunde sollten sie eine Zusammenfassung erzählen, was da drin steht und dann konnte man dazu Fragen stellen, sich über den Inhalt unterhalten und darüber reden...

I.: selbst wenn man diesen kleinen Text *Sinken der Arbeitsmoral* (H. Böll) nimmt. Es ist ja, was einem gar nicht so auffällt, jede kleinste Wortverbindung ein Problem „*der Landessprache mächtig sein*“ oder „*eine Gesprächspause überbrücken*.“ Also im Grunde genommen hat kein Wort seine wörtliche Bedeutung, du musst andauernd zwischen den Zeilen und hinterherum denken

L.: Ja, das ist schon ein schwieriger Text

... Ja, das haben die Schüler sogar selber gesagt, dass

sie das eigentlich gut fänden – auch diese Förderung, die sie genossen haben, dieses LBG-Konzept, gerade in der Richtung, weil sie auch immer angeregt wurden, sich selber Gedanken zu machen und nicht alles vorgegeben worden ist und sie auch nicht das Gefühl hatten, überfordert zu sein, sondern dass sie immer auch einen Spielraum hatten für eigene Gedanken, zu kombinieren, was bedeuten denn die Wörter und in dem Zusammenhang...

I.: also diese figurative und metaphorische Sprache, die hat sie nicht zum Verzweifeln gebracht, ne?

L.: Ne, die hat sie nicht zum Verzweifeln gebracht und das war halt auch von Anfang an gut, dass D. und C. so gut lesen konnten. Die konnten ja auch viel helfen den anderen Schülern und es ist immer besser, wenn ein Schüler das erklären kann, als wenn der Lehrer andauernd irgendwie anders versucht das rüberzubringen. Und das war von Anfang an, seit der 7. Klasse.

Gelingt die schulische Kommunikation, dann können sich auch die Eltern aus der unterrichtenden Erziehung deutlicher zurück-

ziehen. Die Schüler sehen jetzt die Schule als ihre Sache an, legen Wert auf Selbstständigkeit, unterscheiden deutlicher zwischen der Familien- und Schulwelt. Sie sind jetzt in einem Vollsinne Schüler, sie verstehen ihre Situation und verlangten jetzt selber nach weiterführendem Unterricht.

L.: Ja, für die Klasse war es halt gut, dass das Arbeitsklima halt gut war – dass die Arbeitshaltung der Schüler auch gut war, die wollten also alle durch die Bank wirklich was wissen und wirklich was lernen.

Und haben sich sehr angestrengt. Es war also nie so, dass sie interesselos waren, sondern eigentlich immer... also ich erinnere mich dann immer an den Anfang, an meine ersten Stunden, als ich dann da Arbeitsblätter gemacht habe und sie dann gefragt haben, als sie fertig waren, ja, und was machen wir jetzt. Ich mußte dann immer noch nachlegen.

C. hat da auch mal eine Unterrichtsstunde selbst gemacht, wo er dann Lehrer war... in der 8. Klasse – Erdkunde, über die USA. (Interview 1999)

5. Unterricht: Identität oder Wissen

Unterricht ist unvermeidbar, hat aufschließenden Charakter, seine Stärke liegt auch in der Ablenkung vom Ich, in der Faszination durch Themen (vom Märchen bis science fiction; von Geschichte bis hin zu technischen Erfindungen) und soziale Ideen.

Unterricht steht ferner für produktiven Wissenserwerb – aber oft auch für aktuell noch nicht notwendiges Wissen. Hintermaier (1999, 63) spricht etwas abwertend von bloßer Wissensvermittlung, Aufhäufung von Wissen und verweist auf den raschen Verfall von Wissen. Diese Hinweise sind so richtig wie sie falsch sind. Es gibt keine Klugheit, keine Nachdenklichkeit, kein Verstehen seiner Umwelt und seiner Zeit ohne Wissen, ohne Gedächtnis. Ohne prägnantes Weltwissen gibt es weder eine sinnvolle Orientierung in der Sozietät noch eine verständliche Gestaltung der eigenen Identität. Wissen ist gleichwohl nie statisch, ändert sich unmerklich mit jeder Erweiterung und macht Platz für neues Wissen, wobei heute jeder auch lernen muss, jederzeit Wissen extern wieder zu finden – aber er muss wissen wo. Schulunterricht ist auch eine Finteldehne, eine Kultivierung des

Gedächtnisses: eine Orientierung in Schulfächern, Lexika, Büchern.

Die Schule in den Dienst der Identitätsarbeit zu stellen, kann die Möglichkeiten und den Sinn der Schularbeit leicht überziehen. Seine Identität muss der Schüler mit, oft genug auch gegen Schule und die dort geltenden Erwartungen gewinnen und formulieren. Im übrigen bleiben dem Lehrer Schüler, um die er sich interessiert bemüht, immer auch intransparent, so wie er sich selbst nicht völlig durchsichtig ist. Intransparenz versteht Intransparenz! In einer intensiven dialogischen Gestaltungsarbeit kann sehr rasch eine Eigenwelt mit eigentümlicher Hermetik entstehen; da wir nur verstehen, was wir verstehen, wird oft erst ein Beobachter bemerken, dass intensive personale Begegnungen zu einer Überwältigung der Lernenden (Diederich/Tenorth 1997, 174) führen können. Das didaktische Setting der Schule ist auf Kommunikation mit einem abwesenden Dritten (gesellschaftliches Wissen), das der Lehrer stellvertretend repräsentiert, eingestellt, es orientiert sich an der Zukunft und ist vom therapeutischen Setting zu trennen.

Gehörlosenlehrer sind – institutionell vorgesehen – ohnehin näher an den

Schülern dran, als das in Regelschulen der Fall ist, in diesem Sinne sind sie stärker als Personen engagiert und gerade deshalb auch zu einer bewussten Balance von Nähe und Distanz aufgerufen, denn sie müssen den Schülern auch Entfremdungserlebnisse zumuten, sie zur Dezentrierung von ihrem Eigensinn veranlassen, damit sie sich auf Aufgaben einlassen, deren Sinn sich nicht umstandslos und ohne Lernzeit erkennen lässt. Die Schule würde der Identitätsentwicklung der Schüler einen Bärendienst erweisen, würde sie den Schülern relevante Themen vorenthalten, deren Bedeutsamkeit darin liegt, seine Lernfähigkeit für zukünftige, oft noch ganz ungewisse Lebenssituationen zu trainieren. Es gibt keine abstrakte Lernfähigkeit; Lernfähigkeit kann sich nur im Durchgang durch Wissen aufbauen. Kompetenz ist die Resultante intensiver Wissensarbeit und ist immer zugleich eine historisch bornierte, generalisierte, schematisierte Kompetenz, ihre Reichweite und Beweglichkeit verdankt sie ganz wesentlich dem rekursiven Netzwerk semantischer Verweisungen, die ihr in Bildungsprozessen zugänglich gemacht worden sind. Zu allen Lernprozessen gehören auch Verlernprozesse, daraus ergibt sich kein Argument gegen sinnvollen Wissenserwerb. Die Schule

stellt *Anforderungen, die im Schulunterricht kaum aufgegeben werden können, wenn man nicht zu einer willkürlichen Pädagogik des Moments und der unterschiedlichen Subjektivität übergehen will. Im übrigen: wenn jemals ein Lehrer dies versuchen sollte, würden die Schüler sich zu wehren wissen (Luhmann 1985, 84-85).*

Hintermaiers Plädoyer für einen betont *handlungsorientierten* Unterricht im Muster des *entdeckenden Lernens*, der sich *lebensbedeutsamen Situationen* (Hier und Jetzt) zuwendet, kann als Akzentuierung anerkannt werden, darf aber nicht verdecken, dass dieser, soll er denn ergiebig sein, eines kombinierbaren Hintergrundwissens und zureichend eingeübter Fertigkeiten bedarf, die die Schule nur in einem methodischen Gang sichern kann. Es wirkt sicherlich stimulierend auf den Leser, wenn das *Abenteuer des Lernens* gegen *methodisiertes Lernen* ausgespielt wird (vgl. 1999, 87), aber in den Methoden (Wegen) von heute sind die Abenteuer von gestern und die Erfahrungen der Gangbarkeit - Viabilität, wie die Konstruktivisten sagen würden - aufgehoben. Methoden sind von Lehrern wie praktische Hypothesen zu handhaben und bei nachlassenden Wirkungen auch zu

korrigieren, aber sie machen Lehrer und Schüler sicher, machen Unterricht erwartbar und geben beiden die Chance innerhalb des gemeinsamen Weges die thematische Kommunikation zu verfeinern und zu steigern, damit gewinnen sie auch den Freiraum, sich von Zeit zu Zeit aufeinander als Personen einzulassen.

LITERATUR:

Diederich, J./ Tenorth, H.-E. (1997): Theorie der Schule. Berlin

Giel, Klaus (1985): Der Elementarunterricht in anthropologischer Sicht. In: Hemmer, K. P. / Wudtke, H. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 7: Erziehung im Primarbereich. Stuttgart, 21-50

Hintermaier, M. (1999): Gesellschaftliche Individualisierungstendenzen und ihre Bedeutungen für Sozialisationsprozesse gehörloser Kinder. In: Kaul, Th. / Becker, C. (Hg.): Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht. Hamburg 1999, 69-94

Kammerer, E.-M. (1999): Kommunikative Voraussetzungen einer prozessorientierten Unterrichtsarbeit – ein kritischer Arbeitsbericht. In: Kaul, Th. / Becker, C. (Hg.): Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht. Hamburg 1999, 95-107

Kaul, Thomas (1994): Problemlösestrukturen im Unterricht. Arbeiten zur Sprachanalyse Bd. 19. Frankfurt

Luhmann, N.: (1985) Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: Diederich, J.

(Hrsg.): Erziehender Unterricht Fiktion und Faktum? GFFP – Materialien Nr. 17, Frankfurt a.M.

Luhmann, N. (1995): Das Kind als Medium der Erziehung. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 6. Opladen, 204-228

Ong, W. (1982): Oraltät und Literalität. Opladen

Pestalozzi, Johannes (1956): Die Sprache als Fundament der Kultur (1799). In: Pestalozzi: Grundlehren. Mensch-Staat-Erziehung. (Hg.: Barth, H.), Stuttgart, 270-277

Prillwitz, S./ Wudtke, H. (1988): Gebärdensprache in der vorschulischen Erziehung gehörloser Kinder. Zehn Fallstudien zur kommunikativ-sprachlichen Entwicklung gehörloser Kinder bis zum Einschulungsalter. Hamburg

Vooler, G. (1993): In die Höhle des Löwen gehen. In: Das Zeichen Heft 23/1993, 69-71

*Prof. Hubert Wudtke
Universität Hamburg, FB 06,
Institut für Schulpädagogik,
Von-Melle-Park 8,
20146 Hamburg*



Warum jetzt ich höre nichts ?

Sabine Fries

Aus meinem
Arbeitstagebuch
an der Berliner
Albert-Gutzmann-Schule
für Gehörlose

*Seit dem 1.11.1997
unterrichte ich das
Fach Evangelische
Religion an der
Albert-Gutzmann-Schule
für Gehörlose in
Berlin-Mitte. Wie in
vielen anderen Schu-
len auf dem Gebiet
der ehemaligen DDR
wurde das Unter-
richtsfach Evangeli-
sche Religion auch an
der Gehörlosenschule
erst nach der Wende
eingeführt.*

In Berlin ist der Religionsunterricht ein Wahlfach, d.h., er ist freiwillig, und die Schülerinnen und Schüler, die daran teilnehmen möchten, müssen sich dazu anmelden. Für die Erteilung und Beaufsichtigung des Religionsunterrichtes ist die Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg zuständig. Sie ist für die Einstellung der Religionslehrer, für Rahmenpläne und für Lernmittel verantwortlich.

Als Religionslehrerin führe ich meinen Unterricht weitgehend eigenständig durch. Unterrichtssprache ist für mich in der Regel die Deutsche Gebärdensprache. Wenn Unterrichtsthema und Schülersituation es erlauben, versuche ich, bilingual zu arbeiten. Die vorliegenden Auszüge aus meinem Arbeitstagebuch dokumentieren Begebenheiten aus meinem Berufsalltag als derzeit einzige gehörlose Lehrkraft an der Albert-Gutzmann-Schule.

Erste Erfahrungen

„Guten Tag, ich bin ab heute Eure neue Religionslehrerin“ – ich begrüße die Schülerinnen

und Schüler einer 9. Klasse in DGS. Eine Schülerin meldet sich und sagt, mit Gebärden und vermutlich auch mit Stimme: „Du gebärdest so wie wir. Kannst Du auch sprechen? Bei uns sprechen die Lehrer. Wer gehörlos ist, kann nicht Lehrer werden, denke ich. Oder wer hat Dir erlaubt, hier zu arbeiten?“

In den ersten Unterrichtsstunden in einer 5. Klasse bitten mich die Schülerinnen und Schüler wiederholt, doch bitte mit Stimme zu sprechen. „Warum?“, frage ich, „verstehet ihr meine Gebärden nicht?“ „Doch ja“, antwortet die Klasse, „aber wir sind doch hier im Unterricht und nicht auf dem Schulhof.“ Fortan unterrichte ich in dieser Klasse mit lautsprachbegleitenden Gebärden. In der 4. Klasse ist die Unterrichtssituation am Anfang schwierig, denn die Schülerinnen und Schüler sind ständig damit beschäftigt, meine Gebärden und meine Mimik nachzuahmen. Es geht um den kleinen Zöllner Zachäus, die Mundgestik bei KLEIN läßt die Zungenspitze zwischen den Lippen sichtbar werden. D. gebärdet zu seiner Mitschülerin B. „Guck mal, was Frau Fries mit ihrer

Zunge macht! Das ist komisch, das macht doch kein Lehrer. Die ist wohl nicht ganz dicht.“ Als ich auf diese Schüleräußerung eingehe und D. bitte, mir zu erklären, was er komisch an KLEIN oder – mit einer anderen Mundgestik – GROSS findet, wird er rot und antwortet mit einer abwinkenden Geste. Mit kleinen Gebärden wendet er sich in DGS an seine Mitschülerinnen und Mitschüler: „Mensch, wir müssen aufpassen, wenn wir gebärden – die versteht uns ja!“

Zu meiner ersten Gesamtkonferenz bringe ich eine Gebärdensprachdolmetscherin mit. Ein Punkt auf der Tagesordnung ist meine Vorstellung als neue Lehrkraft für den Religionsunterricht. Ich komme an die Reihe, spreche selbst zum Kollegium, erkläre meinen persönlichen und beruflichen Hintergrund, nenne Inhalte und Ziele des Religionsunterrichts und bitte um Fragen. Schweigen. Endlich meldet sich eine Kollegin: „Ich hab da mal eine Frage, nein, nicht an Sie, Sie haben uns ja schon alles erzählt, sondern an die da“ – sie zeigt auf die Dolmetscherin – „Sagen Sie, was Sie da vorhin gemacht haben, was war das? Die ‚DGS‘, oder was?“ Die Dolmetscherin übersetzt mir die Frage, und ich erkläre der Fragestellerin, dass die Dolmet-

scherin in dieser Situation eine neutrale Person sei, die für mich übersetze und nicht gleichzeitig an sie gerichtete Fragen beantworte. Ich füge hinzu, dass man die Dolmetscherin sicher in der Pause befragen könne und bitte darum, sich bis dahin mit meiner Antwort zu begnügen. Die Fragestellerin bleibt insistend: „Ach, was Sie uns sagen, das wissen wir ja schon. Mich interessiert jetzt nur die Meinung der Dolmetscherin.“ Ich wende mich ratlos an die Dolmetscherin und frage sie, was wir machen sollen. Die Dolmetscherin bietet an, kurz aus ihrer Rolle herauszuschlüpfen und die Frage der Kollegin zu beantworten. Es gibt einen kurzen Wortwechsel zwischen den beiden, von dem ich nicht viel mitbekomme. Nach der Sitzung erzählt mir die Dolmetscherin, worum es ging.

Ein wichtiger Bestandteil des Religionsunterrichts ist das Lesen und Erarbeiten von Texten. In der Regel arbeiten wir mit sprachlich vereinfachten Texten, z.B. aus der Kinderbibel. Texte aus Religionsbüchern für Regelschüler schreibe ich um, bemühe mich dabei aber, sie nicht allzu platt klingen zu lassen. Neue und schwierige Ausdrücke werden von den Schülerinnen und Schülern beim Lesen markiert und

anschließend ausführlich besprochen. Ich nehme mir dafür immer viel Zeit, weil ich möchte, dass die Klasse auch schriftsprachliche Texte inhaltlich versteht. Bitte ich die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an diese Erarbeitungsphase um eine Zusammenfassung des gelesenen Textes in ihren eigenen Worten bzw. Gebärden, ernte ich meistens ein hilfloses Schulterzucken. In den meisten Fällen fangen die Schülerinnen und Schüler damit an, den vorliegenden Text noch einmal lautsprachlich, im besten Fall mit begleitendem Fingeralphabet oder einzelnen Gebärden vorzulesen – eine mühsame und langwierige Angelegenheit, bei der nicht nur die Mitschülerinnen und Mitschüler, sondern auch ich ungeduldig werden und das Interesse am Zuhören oder, besser gesagt, Zusehen verlieren. Es sind immer dieselben wenigen Schülerinnen oder Schüler, die in solchen Unterrichtssituationen helfend einspringen und ihre Mitschüler und mich aus der zähen und stockenden Situation befreien. Diese Schülerinnen oder Schüler, die in der Lage sind, den Inhalt eines besprochenen schriftlichen Textes zu erfassen und eigenständig wiederzugeben, sind nicht unbedingt besonders intelligente Kinder oder Klassenprimusse. Eines haben sie allerdings gemeinsam:

Sie sind Kinder gehörloser Eltern.

Zu den Aufgaben des Religionsunterrichtes gehört es, ethische Maßstäbe in der Auseinandersetzung über Werte und Normen zu erörtern und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern nach Antworten auf Fragen nach Wahrheit und Lebenssinn zu suchen. Das geschieht in der Regel im Unterrichtsgespräch, falls denn ein solches überhaupt zustande kommt. Die Diskussionsbeiträge der gehörlosen Schülerinnen und Schüler erschöpfen sich meistens in einem Ja, Nein oder Ich-weiß-Nicht. „Sag du uns, was du meinst,“ „Du weißt, was richtig ist.“ Du bist doch der Lehrer, wird mir häufig zugebärdet. Ich habe in dem Jahr meiner Tätigkeit an der Gehörlosenschule versucht, die Meinungsbildung der Schülerinnen und Schüler behutsam, in sehr kleinen Schritten anzuregen. Dennoch sind wir von einer lebendigen und fruchtbaren Diskussionskultur, die über standardisierte Meinungen und dem Wiedergeben vorgefasster Antworten hinausgeht, noch weit entfernt. Andere Kolleginnen und Kollegen, die ich nach Gründen für die Diskussionsunlust der Schülerinnen und Schüler befrage, scheinen zu glauben, es handele sich um Gleichgültigkeit oder Denkfaul-

heit („Ja, wenn Sie mit denen über Fußball reden würden!“). Mir scheint: Die gehörlosen Schülerinnen und Schüler haben zu oft erfahren, dass Unterricht darin besteht, passiv aufzunehmen, was an die Tafel geschrieben wird. Wie man sich frei ausdrückt und an einem offenen Unterrichtsgespräch teilnimmt, haben sie nicht gelernt.

Das Unterrichtsfach Religion läßt sich sehr variantenreich gestalten. Für die Arbeit mit gehörlosen Kindern gibt es leider noch keine speziellen Lehrbücher, aber das Angebot für Regelschülerinnen und -schüler ist so breit, dass man genügend Anregungen und Ideen für die eigene Unterrichtsgestaltung bekommen kann. Nur: Was davon ist für den Unterricht in der Gehörlosenschule wirklich brauchbar? Lieder, Musik, bildhafte Sprache und Dichtung können ohne Veränderung, Umformung und Anpassung kaum verwendet werden. Es bietet sich an, Gebärdenlieder zu verfassen und einzuüben, kleine Rollenspiele in DGS zu inszenieren oder meditative Texte in Gebärdensprachpoesie zu gestalten. Ich habe dies wiederholt getan – häufig zum Befremden der gehörlosen Schülerinnen und Schüler. Wie sollen sie auch auf etwas reagieren, das sonst keinen Platz im

Unterrichtsgeschehen hat? „Gehörlosenkultur“ fehlt an der Gehörlosenschule als Bestandteil des Unterrichts, als Fach und als lebendiges Geschehen. Viele Schülerinnen und Schüler werden ihre Sprachkultur erst kennenlernen, wenn sie der Schule entwachsen sind und ihren eigenen Weg in die Welt der Gebärdensprachgemeinschaft und der Gehörlosenkultur gefunden haben. Wie die meisten von uns – viel zu spät.

Die Arbeit mit Texten bleibt nach wie vor begrenzt, auch im Diskutieren müssen wir uns noch üben. Die Schüler aller Altersstufen lieben es jedoch, Geschichten erzählt zu bekommen – in Gebärdensprache, versteht sich. Ich tue das gerne, denn die Erzählkultur hat nicht nur im biblisch-kirchlichen Umfeld, sondern auch in der Gehörlosen- und Gebärdensprachgemeinschaft eine große Tradition. Das Erzählen von Geschichten schult im Verstehen und Wiedergeben von Meinungen und Eindrücken, bei Textinterpretationen und bei der Beantwortung von Fragen. Nur in DGS, so scheint es mir, lassen sich schwierige Zusammenhänge einigermaßen verständlich erklären. Warum Martin Luther mit der katholischen Kirche gebrochen hat zum Beispiel, oder warum die Rede-

wendung „ich habe mich damit abgefunden“ nicht die Freude über etwas verloren Geglaubtes ausdrückt. Ein oder zwei Stunden Religion in der Woche können aber natürlich nicht das Fehlen eines Unterrichtsfaches Gebärdensprache wettmachen. Die Schulhof-DGS bleibt unausgereift und bruchstückhaft, sofern der Schüler oder die Schülerin nicht das Glück hat, aus einem gehörlosen Elternhaus zu kommen, oder wenigstens Freund oder Freundin aus einer gehörlosen Familie hat. „Gebärdet sauber“, mahne ich noch viel zu oft im Unterricht. Andererseits muss ich auf die Schüler achten, deren Gebärdensprachkompetenz mangelhaft ist. Unter Umständen rauscht so manche Stunde an ihnen vorbei, und ich sehe ihren Gesichtern an, dass sie wieder mal nur Bahnhof verstehen.

Schulleben

Kurz vor Unterrichtsbeginn, buntes Durcheinander von Lehrern und Schülern im Treppenhaus. Auf dem Weg nach unten unterhalte ich mich mit dem Schüler R. aus der 7. Klasse über den neuesten Kinohit. R. hatte den Film bereits mit seiner Klasse gesehen ohne Untertitel. Ich war am Abend vorher in einer Kinovorstellung, in der derselbe

Film durch zwei Gebärdensprachdolmetscher übersetzt wurde. Nun bestürmt mich R. mit detaillierten Fragen über die Schlüsselszenen des Filmes. Auf dem gemeinsamen Weg nach oben entwickelt sich ein lebhaftes Gespräch. Plötzlich tippt mich eine Kollegin von hinten auf die Schulter. Als ich mich zu ihr umdrehe, spricht sie mich an. Ich schaue ihr konzentriert auf den Mund: „Immer plaudern, plaudern auf der Treppe.“ Sie imitiert mit grob verzerrten Bewegungen den Vorgang des Gebärdens. „Das ist gefährlich! Was machen Sie, wenn der Schüler“ – sie zeigt auf R. – „die Treppe runterfällt? Sie haben die Aufsichtspflicht. Das geht doch nicht!“ Unwillig schlängelt sie sich an uns vorbei und geht weiter. R. und ich sind stehen geblieben. R. hat nichts verstanden und fragt: „Was wollte die eben? Dürfen wir uns hier nicht mehr unterhalten?“

In der ganzen Schule gibt es nur ein Gesprächsthema: Titanic. Anlässlich des neuesten Kinohits sind die Zeitungen voll von Berichten und Erinnerungen an den legendären Untergang der Titanic. In manchen Klassen wird dieses Ereignis zum Unterrichtsthema gemacht, die Mädels schwärmen mit glänzenden Augen von „Leo“. Es gibt einen Wander-

tag, an dem sich fast die ganze Oberstufe diesen Film ansieht. Auch ich lasse mich vom Titanic-Fieber anstecken und diskutiere mit meinen gehörlosen Freunden darüber. Bei der Gelegenheit erfahre ich, dass es eine ganz spezielle Gebärde für TITANIC gibt. Als ich mich in den nächsten Tagen mit einer Schülerin aus der Oberstufe mal wieder darüber unterhalte, zeige ich ihr diese Gebärde: Der Daumen liegt an der Handfläche an, die vier übrigen Finger sind gespreizt, zeigen nach oben und symbolisieren die vier mächtigen Schornsteine des Schiffes – die Hand geht mit einer Drehbewegung nach vorn und unten, so dass ein Schornstein nach dem anderen im Meer versinkt. Die Schülerin nimmt die neue Gebärde begeistert mit auf den Schulhof. Nach der Pause habe ich Unterricht in einer Grundschulklasse. Schon beim Eintreten kichern die Schülerinnen und Schüler und tun geheimnisvoll: „Frau Fries, wir wissen etwas, raten sie mal, wie das Schiff T-I-T-A-N-I-C“ – die Kinder fingern das Wort – „gebärdet wird, da kommen sie bestimmt nicht drauf.“ Ich tue den Schülern den Gefallen und rate ein bisschen herum. Stolz zeigt mir ein Schüler die tolle neue Gebärde, die sich in der Hofpause wie ein Lauffeuer herumgebärdet haben muß.

Eine Premiere: Die beiden Berliner Gehörlosenschulen veranstalten zum ersten Mal eine gemeinsame Weihnachtsfeier. Ein Organisationsausschuss engagierter Kolleginnen trifft sich schon Wochen vorher, um diese Veranstaltung zu einem gelungenen Fest werden zu lassen: Das Büfett wird bestellt, man stellt ein launiges Unterhaltungsprogramm mit Spielen und Weihnachtsliedern zusammen. Endlich ist es soweit. Die Schulleiter, erst der eine, dann der andere, eröffnen den Abend mit einer Rede. Im großen Saal sitzen etwa 70 Personen, Lehrer, Erzieher, Hauspersonal – sechs von ihnen sind gehörlos.

Etwas Unruhe entsteht an meinem Tisch, als die Reden beginnen. „Ist kein Dolmetscher da?“, fragt mich ein Kollege. Ich zucke mit den Achseln. Verlegen lächelnd übernimmt der Kollege den Dolmetschdienst für mich und einen gehörlosen Lehrer aus der anderen Schule. Ich sehe, dass auch die gehörlosen Reinigungskräfte eine hilfreiche hörende Kollegin gefunden haben. Der Abend wurde dann noch unterhaltsam, ich jedenfalls habe nett mit meinem gehörlosen Kollegen geplaudert. Anderen Tags sind die Kollegen meiner Schule voll des Lobes für die gute Organi-

sation der Weihnachtsfeier – und soll ich mich darüber beklagen, daß man den Dolmetschdienst vergessen hat.

Unterrichtschluss. Auf dem Weg ins Lehrerzimmer treffe ich den gehörlosen Hausmeister, Herrn G., der schon einige Jahre an der Schule arbeitet. Wir unterhalten uns noch, als eine andere Kollegin auf uns zukommt. Sie bleibt stehen und beobachtet unser Gespräch. Nach einer Weile kommt sie auf uns zu. Eine Hand hinter das Ohr haltend, spricht sie Herrn G. mit langsamen und überdeutlichen Artikulationsbewegungen an: „Ich höre Sie gar nicht, wo bleibt denn Ihre Stimme? Sie sprechen gut. Warum jetzt ich höre nichts?“ Herr G. antwortet, nun sicherlich lautprechend: „Wir Gehörlose benutzen beim Gebärden keine Stimme. Das geht schneller und ist so locker für uns. Darum!“ Herr G. macht noch eine entschuldigende Geste. „Das ist schade. Nicht gut!“, reagiert die Lehrerin kopfschüttelnd. Herr G. setzt zu einem weiteren Erklärungsversuch an, doch bevor er etwas sagen kann, hat sich die Lehrerin schon abgewendet und ist davongegangen. Wir schauen uns an, zucken mit den Schultern und tratschen noch ein wenig über die Kollegen.

Zwischenbilanz

Die vorliegenden Notizen aus meinem Arbeitstagebuch erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie geben meinen beruflichen Alltag nur bruchstückhaft und sicherlich besonders pointiert wieder. Wie das eben so ist mit den Dingen, die man seinem Tagebuch anvertraut: Was ins Auge fällt und besonders berührt, wird eher festgehalten, als das, was einem tagtäglich ganz selbstverständlich begegnet. Damit kein Zweifel aufkommt: Ich fühle mich im Großen und Ganzen wohl in meiner Arbeit an der Gehörlosenschule und schätze die Gespräche und die Zusammenarbeit mit engagierten Kollegen, wie es sie eben auch gibt an der Schule. Ich bin froh, dass ich nicht die einzige erwachsene Gehörlose dort bin. Noch besser wäre es natürlich, wenn an einer Gehörlosenschule nicht nur Hausmeister, Putzfrauen, Küchenfrau – und Religionslehrerin gehörlos wären. Der Unterricht und die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern stellen mich immer wieder vor neue Herausforderungen, mit denen ich mich gern auseinandersetze. Daran, dass Gebärdensprache und Gehörlosenkultur in die Gehörlosenschule gehören, habe ich keinen Zweifel. Dass es immer noch

hörende Kollegen gibt, die dies nicht einsehen wollen, ist manchmal zum Verzweifeln. Es fällt mir schwer vorzustellen, wie es ist, wenn man mit gehörlosen Kindern Umgang hat, ihre spontanen Mitteilungen aber nicht versteht und sich selbst ihnen nicht frei und ungehindert mitteilen kann. Man kommt nur den Dingen nahe, die man voll, ganz und lebendig versteht – für Schüler gilt dies ebenso wie für Lehrer, und aus diesem einfachen Grund gibt es zur Gebärdensprache in der Gehörlosenschule keine Alternative.

*Sabine Fries
Verdistraße 29
14558 Bergholz-Rehbrücke*

*Die Autorin erhielt
Ende November
ihre Ordination
als Pfarrerin.*

*Wir gratulieren
herzlich.*

Der DFGS im INTERNET

Besuchen Sie
uns unter

www.taubenschlag.de/dfgs

Bildtelefon-Call-Center

Ein Weg für Hörbehinderte zur gleichberechtigten Teilnahme an der Telekommunikation

Norbert Merschieve

Im Sommer 1998 wurde unser Verband (der Landesverband der Schwerhörigen und Ertaubten Nordrhein-Westfalen e.V.) vom Geschäftsführer der Firma C2U (sprich: Call To You) AG aus Münster angesprochen. Es wurde die Meinung zu einem Gehörlosen-Bildtelefon-Call-Center erfragt. Da ich mich bis zu dem Zeitpunkt praktisch überhaupt nicht mit der Bildtelefon-The-matik befasst hatte, konnte ich nur sehr wenig zu dem geplanten Projekt sagen. Meine Frau (gehörlos) machte zunächst ebenfalls ein fragendes Gesicht. Wir wurden dann aber sehr schnell mit weiteren Informationen versorgt, die uns nach und nach von diesem tollen Projekt überzeugten.

Da sich andere Verbände wohl zurückhielten, übernahm ich die Herstellung der Kontakte für die Firma. C2U mit anderen Verbänden Deutsche Gesellschaft (DG) bzw. Deutscher Gehör-

losen-Bund (DGB), denn es war von Anfang an klar, daß es ein bundesweites Projekt ist. Auch über diese Kontakte wurde das Projekt konkretisiert und am 1.12.1998 fand in München die offizielle Präsentation des Projektes vor Pressevertretern, u. a. mit Herrn Donath von der DG und Herrn Sailer vom DGB, statt. Für mich war es an diesem Tag die erste „Berührung“ mit einem Bildtelefon.

Wie arbeitet nun das Bildtelefon-Call-Center (CC) ?

Im Call-Center werden Dolmetscherinnen und Dolmetscher, die vom Bundesverband der GebärdensprachdolmetscherInnen geprüft sind, Bildtelefon- und normale Telefongespräche rund um die Uhr entgegennehmen und vermitteln.

Es sollen jedoch auch (gebärdensprachkompetente) Gehörlose und Schwerhörige dort arbeiten, eben weil das Medium Bildtelefon auch auf ihre Bedürfnisse abgestimmt ist (ohne dass es womöglich ursprünglich von der Telekom so geplant war), denn es soll auch ein Auskunftszentrum für Hörbehinderte werden. Jeder kann die Dienste des CC mit einem beliebigen

Bildtelefon in Anspruch nehmen; es werden keine Registrierungen oder vertragsähnliche Formalitäten dafür notwendig.

Des weiteren wird z. Zt. intensiv mit dem Bundesinnenministerium über die Schaltung einer bundeseinheitlichen Fax- und Bildtelefon-Notrufnummer (angedacht ist die Nr. 115) verhandelt, die beispielsweise schon lange von der Deutschen Gesellschaft gefordert wird. Bei einem Notruf ist es durch die ISDN-Technik und die damit verbundene Rufnummernübertragung von Vorteil, dass der Gesprächspartner im Call-Center sofort sehen kann, woher der Anruf kommt. Der zuständige Rettungsdienst kann schneller informiert werden. Außerdem sind Gespräche angelaufen, einen Ausbildungsgang „Call-Center-Agent“ für Gehörlose und Schwerhörige einzurichten.

Mir selbst war am 1.12.1998 in München nicht so wohl bei dem Gedanken, daß die Betroffenen selbst wenig von diesem Termin mitbekommen hatten. Die Idee, eine Live-Präsentation nur für Betroffene/Interessierte zu machen, kam mir daher fast zwangsläufig. Diese Präsentation konnte schon am 16. Januar 1999 in

Münster realisiert werden. Eingeladen waren die Gehörlosen- und Schwerhörigen-Verbände und -Vereine. Über 100 Personen fanden dann den Weg nach Münster. Vor Ort konnten den Anwesenden die Details (Technik/Kosten etc.) genau erklärt und eine Live-Schaltung in das Call-Center in Münster aufgebaut werden. Dabei wurden verschiedene Situationen simuliert (Vereinbarung Arzttermin, Notfall-Situation).

Insbesondere die Möglichkeit, über das Bildtelefon einen Notruf abgeben zu können, kam bei den überwiegend gehörlosen Anwesenden positiv an.

Die Argumente liegen dabei klar auf der Hand: In einem hektischen Notfall ist es für Gehörlose schwierig, die Situation über Fax oder Schreibtelefon so zu erklären, dass der Rettungsdienst genau weiß, welche Tatsachen eingetreten sind.

Es gibt aber auch noch andere Argumente für das Bildtelefon:

- Mit dem Bildtelefon ist ein direktes Gespräch möglich. Eine für Gehörlose oder andere gebärdensprachkompetente Personen natürliche und entspannte Kommunikation ist möglich, Gespräche werden

direkter, lebhafter und emotionaler und die manchmal wegen Formulierungsfehlern entstehenden Missverständnisse bei der Nutzung von Fax oder Schreibtelefon entfallen.

- Mit dem Bildtelefon kann eine gehörlose Person selbständig das Call-Center (CC) anrufen und um Vermittlung eines Gespräches bitten. Anders herum ist ein Gehörloser über das CC für Hörende (z.B. Ärzte, Firmen etc.), die kein Bildtelefon oder Schreibtelefon haben, sofort erreichbar.

- Der Gehörlose oder auch der Hörende kann sehen, ob jemand da ist (beim Fax oder E-mail nicht möglich, denn man muß immer auf die Antwort warten), Absprachen können schneller und direkter getroffen werden.

- Nicht nur Gehörlose und an Taubheit grenzende Schwerhörige profitieren davon. Auch für andere Schwerhörige und besonders CI-Träger dürfte das Projekt von Vorteil sein. Die Kombination von Ablesen und Hören des Gesprochenen ermöglicht ein besseres Verständnis des Gespräches.

- Schließlich noch der nicht zu unterschätzende Faktor Arbeitsplatz. Bei einem mit Bildtelefon ausgerüsteten Arbeitsplatz sind Hörgeschädigte flexibler ein-

setzbar, da sie das BT für die Aufgabenerledigung (natürlich auch über das Call-Center) einsetzen können. Das bisher gebrachte Argument, dass Betroffene auf Telekommunikations-Arbeitsplätzen nicht einsetzbar sind und für einen bestimmten Arbeitsplatz nicht in Frage kommen, ginge daher zukünftig fehl.

Die Präsentation am 16.1.1999 in Münster hatte ein lebhaftes Echo. Die anwesenden Gehörlosen und Schwerhörigen zeigten sich grundsätzlich sehr angetan, hatten jedoch teilweise Bedenken hinsichtlich der Kosten; angeblich sei ein Bildtelefon für sie nicht finanzierbar.

Hier darf nicht unerwähnt bleiben, daß C2U von jedem BT-Gespräch 2 Pfennig in einen neu errichteten Bildtelefon-Fonds bei der DG einzahlen will, der für die Anschaffung von Bildtelefonen für sozial schwächer gestellte Betroffene verwendet werden soll.

Ich meine zudem, daß ein BT zumindestens für Gehörlose, die in einem Bundesland wohnen, in dem Gehörlosen-Geld gezahlt wird, erschwinglich ist, denn genau für solche Zwecke werden diese Zahlungen ja geleistet.

Sehr günstig sind auch die Kosten für die Inanspruchnahme der Dolmetscher im Call-Center:

Es werden für die erste und zweite Minute jeweils 98 Pfennig berechnet. Ab der dritten Minute ist der Höchstbetrag auf 2,50 DM festgelegt. Das bedeutet: Ich kann z.B. für 10 oder 20 Minuten einen Dolmetscher im CC in Anspruch nehmen und zahle (neben den normalen Telefongebühren) für die Dolmetschertätigkeit insgesamt 2,50 DM!

Die Firma C2U bietet natürlich auch den Kauf (ca. 1.100 DM) oder die Miete (rd. 40 DM monatlich) eines Bildtelefons (z. Zt. das Modell *T-View 100*) an. Das BT wird dabei mit einem integrierten Lichtsignal angeboten. Näheres dazu kann unter der Telefon-Nr. 0800-GEBAERDE oder unter der Fax-Nr. 0251-6064-200 oder auch unter Bildtel.-Nr. 0251-6064-220 erfragt werden. Das Projekt ist nun angelaufen, die ersten Dolmetscher arbeiten bereits dort. Insgesamt beurteile ich das Bildtelefon und das CC-Projekt als wirklich großen Schritt für Hörbehinderte, gleichberechtigt an der Telekommunikation teilhaben zu können. Diese Meinung teilt im übrigen auch meine Frau, die sich von der

BT-Technik begeistert zeigt (wir haben einen ISDN-Anschluß beantragt...).

Die Firma C2U geht nach meiner Auffassung auf entstehende Probleme sehr gut ein und versucht sie im Sinne der Hörbehinderten zu lösen. Positiv ist auch, dass Entscheidungsprozesse in Zusammenarbeit und im Dialog mit Betroffenen eingeleitet werden.

Ich denke, dass das Bildtelefon insbesondere auch über das Gehörlosen-Call-Center über kurz oder lang in der Hörbehinderten-Szene das Schreibtelefon verdrängen wird und das Telefax nur noch als

Alternativkommunikationsmittel von den Betroffenen verwendet wird.

PS: Für weitere Fragen/Infos stehe ich selbstverständlich auch gern zur Verfügung.

*Norbert Merschieve
Weberstraße 17
48268 Greven
Vorsitzender des
Landesverbandes der
Schwerhörigen und Ertaubten
Nordrhein-Westfalen e. V.*

Die Anschrift unserer Redaktion:

**Suttnerstraße 12
22765 Hamburg
Tel: 040-43 18 99 27
Fax: 040-43 18 99 28**

Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht

Thomas Kaul & Claudia Becker (Hrsg.)

Verlag hörgeschädigte Kinder GmbH, Hamburg 1999

Der vorliegende Band beleuchtet das Thema *Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht* in verschiedenen Facetten. Er ist das Ergebnis einer gleichnamigen Ringveranstaltung an der Universität Köln im Wintersemester '97/98. Die Beiträge der Ringveranstaltung sind hier zusammengefasst und vereinen einige Namen, die dem Fachverband doch sehr vertraut sind.

Claudia Becker und Dr. Thomas Kaul, wissenschaftliche Mitarbeiter der Uni Köln, führen in diese Beiträge ein, in dem sie das aktuelle Bedingungsgefüge der Gehörlosenpädagogik sehr deutlich analysieren. Die Schülerstruktur an den Gehörlosenschulen ändert sich. Die Schwerhörigenschulen haben einen Großteil der Schülerschaft abgezogen. Der Anteil ausländischer und mehrfachbehinderten Schüler nimmt zu. Gleichsam führen schulpolitische Reformen zu einer Veränderung: Einrichtung von Förderzentren, Integration oder gemeinsamer Unterricht sind aktuelle Schlagworte, denen sich die Gehörlosenpädagogik zu stellen hat.

Die Praxis der Gehörlosenbildung läßt sich vielerorts als „Gemeinde unterschiedlicher Formen“ bezeichnen. Viele Schulen arbeiten nach dem Modell der „total communication“. Gebärdensprache stellt dabei einen wesentlichen Aspekt im schulischen Spektrum dar.

Becker und Kaul entwerfen als Entwicklungsperspektive ein modula-

res Konzept. Die moderne Hörgeschädigtenschule sollte sich je nach individuellen Bedürfnissen jeder/s einzelnen Schülers/in verschiedene Module in unterschiedlicher Ausprägung für Unterricht und Erziehung zu Nutzen machen (siehe Abbildung).

Als offene Forschungsfrage benennen sie u. a. das pädagogisch-didaktische Vorgehen im Rahmen einer gebärdensprachlichen Förderung. Die vom

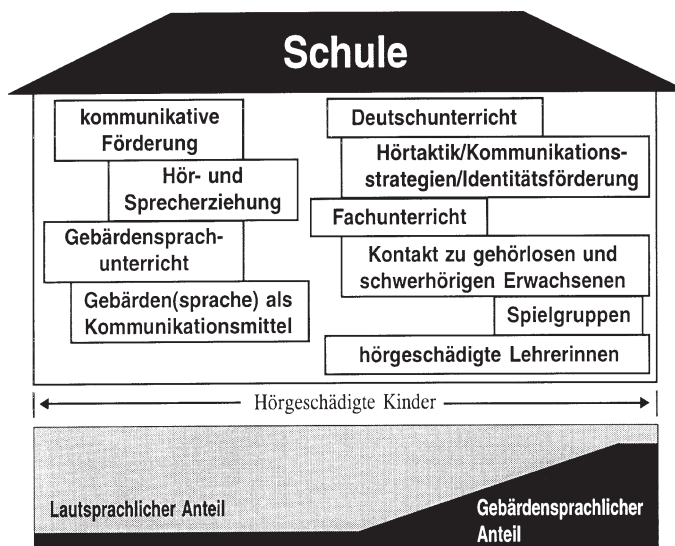


Abbildung aus Kaul & Becker (1999)

Hamburger DGS-Zentrum favorisierte Methode des kontrastiven Spracherwerbs von Laut- und Gebärdensprache scheint den Herausgebern eine zu reduzierte Perspektive. Sie fordern für den Unterricht an Gehörlosenschulen offene, praxisbezogene Konzepte.

Im folgenden möchte ich die Beiträge aus dem Reader nur kurz anreißen.

Klaus-B. Günther stellt den bilingualen Schulversuch in Hamburg anhand der Lese- und Schreibentwicklung einiger Schüler vor. Dabei ergibt sich u. a., dass gehörlose SchülerInnen im Vergleich zu schwerhörigen Stärken in Textkonstitution und Semantik aufweisen.

Hier wäre es schön gewesen, wenn die vielen Textbeispiele der SchülerInnen noch durch mehr Originalabdrücke von Schülerarbeiten stärker illustriert wären.

Bei Helga Voit stellte sich mir die Frage, warum die Gehörlosenpädagogik nicht schon längst erwachsene Hörgeschädigte nach ihrem Kommunikations-

verhalten und Fragen der Identität befragt hat. Frau Voit gebührt da ein großes Lob die Fachdiskussion endlich durch Einbezug der Betroffenen zu erweitern. Ihre Beiträge machen deutlich, wie gefährlich Schwarz-Weiß-Antworten der Pädagogik auf Identitätsfragen sein können.

Weit über das Thema des Buchtitels hinaus schießt Manfred Hintermaier mit seinem Beitrag, den ich als sehr herausragend weiterempfehlen möchte. Brilliant verknüpft Hintermaier gesellschaftliche Fragen und soziologische Aspekte Hörgeschädigter. Die Diskussionen um den Einsatz von Gebärdensprache an den Schulen ergeben sich zwangsläufig aus gesamtgesellschaftlichen Veränderungen, die gerne als Zeitalter der Individualisierung zusammengefasst werden. Wesentlich für die Erziehung Hörgeschädigter sollte daher die Identitätsarbeit an den Schulen sein.

Die Anerkennung der Gebärdensprache und eine Gebärdensprach-

Kompetenz der LehrerInnen ergeben sich dabei als logische Konsequenz.

Eva-Marie Kammerer setzte Hintermaiers Gedanken quasi praxisbezogen fort, in dem sie die Bedeutung von prozessorientierter Unterrichtsarbeit herausstellt. In einer hoch individualisierten Gesellschaft mit komplexen Anforderungen an den Einzelnen ist der klassische Frontalunterricht überholt. An konkreten Beispielen erläutert Frau Kammerer, wie sich durch den Einbezug von Gebärdensprache Lernprozesse von Schülern im geöffneten Unterricht verselbstständigen konnten.

Ich kann allen FORUM-LeserInnen diesen Reader nur wärmstens empfehlen – schon lange hat mich ein Buch aus der Fachdiskussion gerade durch seine vielfältigen Praxisbezüge und seinen Blick über den sonst so begrenzten Tellerrand der Hörgeschädigtenpädagogik nicht mehr so überzeugt wie dieses.

*Ulrich Möbius
Schönleinstraße 5
10967 Berlin*

Prälingual Gehörlose im Alter*

Wilhelm Koch-Bode, Frankfurt a. M. Peter Lang 1999
(Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik, Bd. 42) 140 Seiten

Renate Fischer

Die hier anzudeutende Buchpublikation kann sich, dank ihres Titels, der Aufmerksamkeit eines interessierten Publikums sicher sein. Gehörlose SeniorInnen werden in Deutschland zum Thema eines (wenn auch schmalen) Buchbandes gemacht – na endlich!

Die Veröffentlichung hat insgesamt rund 140 Seiten, die sich wie folgt aufteilen: Der eigentliche Textteil umfasst rund 110 Seiten, darin eine etwa 20-seitige *Einführung*, dann ein vergleichsweise üppiger *Theorieteil* von gut 60 Seiten, gegen die der 15-seitige *Praxisteil* einen schweren Stand hat, und schließlich

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen auf vier Seiten.

Literaturangaben folgen knapp 10-seitig; den Abschluss bildet der Abdruck eines vom Verfasser bei einer Befragung benutzten Fragebogens, über den man etwas im Praxisteil erfährt. So weit, so erfreulich. Erfreulich auch, dass jemand, der sich auf der Buchrückseite unter anderem als „Leiter einer Gehörlosenschule“ zu erkennen gibt, das Thema „prälingual Gehörlose im Alter“ so dezidiert von der Minderheitenposition her behandelt und die pathologisierende Sichtweise ablehnt. Dennoch tue ich mich recht schwer mit dieser Veröffentlichung; ich denke, dass hier eine Chance nicht voll genutzt worden ist und eine bei der potentiellen Leserin geweckte Hoffnung durch das Buch leider nicht erfüllt wird.

Zum „Verständnis der Lebenssituation prälingual ertaubter Menschen im Alter beitragen“ zu wollen (55) – das scheint mir ein unübersehbarer und gut nachvollziehbarer Wunsch des Verfassers zu sein. Am besten erreicht das meines Erachtens dieser so kurz geratene Praxisteil, in dem ganz konkrete Informationen über Aspekte des Lebens gehörloser SeniorInnen (in Niedersachsen) gegeben werden (wie auch schon auf den

letzten Seiten des Theorieteils). Mögen sie bruchstückhaft sein, für „alle“ repräsentativ oder auch nicht – diese wenigen Seiten erreichen, dass zumindest der Wunsch nach Verstehen und sicher auch ein wenig Verständnis bei LeserInnen geweckt werden.

Leider zeigt der Blick, in die Literaturliste, dass keine einzige seniorInnenbezogene Anregung aus der internationalen Fachliteratur über Gehörlose aufgenommen worden ist – weder theoretische Überlegungen noch psychosoziale Experimente noch praktische Berichte über Aktionen und Initiativen, die es erfreulicherweise ja gibt, wenn auch in viel zu kleiner Anzahl. Des weiteren ist die Verteilung von Theorie und Praxis mit enorm divergierendem Umfang (siehe oben) ein Hinweis darauf, daß hier eine Fragestellung möglicherweise aus dem Ruder gelaufen sein könnte.

Leider verlegt der Verfasser sein Hauptaugenmerk auf den „Theorieteil: Altern im gesellschaftlichen Kontext einer Minderheit“. Diverse (soziologische) Strömungen werden herangezogen, Begriffe definiert, hier *Deal History* im Kurzverfahren präsentiert, dort Behauptungen aufgestellt, die eher verwirren als aufklären.

Ein Beispiel: „Die Virtuosität in der Beherrschung des visuo-motorischen Kommunikationsverfahrens kann im Alter rapide nachlassen“ (51). Nun ja, Hände sind im Alter weniger beweglich als in der Blüte der Jugend. Verweist der Verfasser hier dankenswerter Weise auf ein tiefgreifendes Problem, das zügig präventiv angegangen werden müsste, um gehörlose SeniorInnen vor der Schwärze der Kommunikationslosigkeit zu bewahren? Oder ist der Satz nicht mehr, als er sagt: die banale Feststellung einer Möglichkeit, die aus Mangel an vertiefter Bearbeitung des Problems nur Zeilen füllt und nicht wirklich das Verständnis vertieft? Ich möchte nicht falsch verstanden werden: Selbstverständlich ist das Sammeln und Zusammentragen aller möglichen Facetten des Alterns bei gehörlosen Menschen auf jeden Fall zu begrüßen. Wozu aber seitenlange Begriffsklärung, wenn sie letztlich aus Mangel an zu fassendem Stoff ‚verpufft‘? Wozu seitenlange Ausführungen, um dann lediglich zu vermuten, das soeben Ausgeführte „könnte“ auch für gehörlose SeniorInnen von Belang sein?

Ich meine, die Lektüre des so genannten Praxisteils bringt Erkenntnisgewinn für Personen, die gehörlose SeniorInnen

kaum kennen. Er kann auch genutzt werden, wenn zum Beispiel VertreterInnen von Institutionen für die Belange gehörloser SeniorInnen sensibilisiert werden müssen. Für diejenigen, die in oder nahe der Gehörlosengemeinschaft stehen, ist dieser Teil eine nutzbare Zusammenstellung einzelner Aspekte, denen praktisch und forschend nachzugehen sich auf jeden Fall lohnt. Wäre dieser Teil, ergänzt um einiges aus dem Theorieteil, als Artikel veröffentlicht worden, würde er von größerem Nutzen sein als jetzt, wo er sich wie der kleine Bruder eines vielbeschäftigten großen ausnimmt, welcher viel verspricht und einen dann doch nicht mitspielen läßt.

*Dieser Beitrag wurde bereits in DAS ZEICHEN 98/99 veröffentlicht, der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung der ZEICHEN-Redaktion

*Prof. Dr. Renate Fischer
Institut für
Deutsche Gebärdensprache
Universität Hamburg
Binderstraße 34
20146 Hamburg*

Hören und Hörschädigung

CD herausgegeben vom DPWV Hessen

Bernd Rehling

Unter diesem Titel hat der Paritätische Wohlfahrtsverband Hessen eine CD-ROM herausgegeben, die „Informationen und Unterrichtshilfen für allgemeine Schulen“ anbieten will. „Ziel dieser multimedialen Anwendung ist es, den gut-hörenden Menschen unserer Gesellschaft die Schwierigkeiten und Probleme hörgeschädigter Menschen näher zu bringen.“ Sicherlich ein sinnvolles und ehrenwertes Ziel. Wenngleich der hellhörige Hörgeschädigte – um mit der CD zu sprechen: der „zart besaitete Mensch mit labilem Selbstgefühl“ – schon hier ein wenig stutzig wird. GUTHörend, hörGESCHÄDIGT, Schwierigkeiten und Probleme – das sieht nach einem klaren Weltbild aus, in dem die Rollen eindeutig verteilt sind. Aber überwinden wir unser labiles Selbstgefühl und ziehen andere Saiten auf. Das alles ist doch ganz normaler Sprachgebrauch.

Audismus pur

Das erste, was man beim Betrachten der Internetseite zur CD (s. u.) zu hören bekommt, ist die Weisheit „Ob einer schlecht oder gut hört, kann man nicht den Ohren ansehen.“ Wohl wahr, obwohl – wenn Hörgeräte nicht gerade unter der Haarpracht versteckt werden, sieht man schon etwas! Schon wieder kommen die zarten Saiten zum Vorschein, sorry! Starten wir doch einfach mal die CD. Als Vorspann erscheint das hinlänglich bekannte Zitat von Helen Keller, dass Blindheit von Dingen und Taubheit von Menschen trennt, gefolgt von dem Spruch „nicht-hören-können macht einsam“. Und das muss man gesehen haben:

Parallel zum abebbenden Schall verschwindet auch die Schrift langsam im Dunkel. Einsam im Dunkeln! So kann es einem ergehen, wenn man eben nicht GUTHörend ist. Kein Wunder, dass „Spätertaubte zehnmals mehr zum Selbstmord neigen als der allgemeine Bevölkerungsdurchschnitt.“ Was weder witzig noch falsch ist, aber in die Grundstimmung und Sichtweise dieser CD passt.

Aber sehen wir uns die CD einmal unvoreingenommen – soweit das möglich ist – an! Bei den verkündeten edlen Absichten und Zielen kann doch nicht alles negativ sein. Ist es auch nicht.

nicht-sehen-können heisst,
die menschen von den dingen trennen;
nicht-hören-können heisst,
die menschen von den menschen trennen.
nicht-hören-können macht einsam.



Lehrer an Regelschulen, die das Thema „Hören und Hörschädigung“ im Unterricht behandeln, vielleicht weil sie ein hörgeschädigtes Kind in der Klasse haben, finden auf der CD reichlich Anregungen und Unterrichtsmaterial. Der medienkritische Betrachter wird sich fragen, warum der größte Teil der CD nicht über die Funktionalität eines „electronic book“ hinauskommt. Wenn denn nur Textseiten auf dem Monitor dargestellt werden, warum nicht gleich eine Print-Version? Lesen auf Papier ist allemal angenehmer als auf dem Monitor, und auf irgendwelche Animationen wie einschwebende Überschriften kann man gut verzichten. Und wenn denn schon diese Form der Darstellung

gewählt wurde, warum gibt es dann keine Hyperlinks (Querverweise) im Text? Das Medium Computer kommt erst da so richtig zum Zuge, wo auf der CD echte Multimedialität genutzt wird in Form von Animationen, Sound und Videos.

Die CD ist untergliedert in die Bereiche Schule, Soziales und Biologie. Unvermeidlich im Bereich Biologie das Thema, das erstaunlicherweise gerade an Hörgeschädigtenschulen besonders populär ist: die Funktionsweise der Hörorgans. Was sonst im Unterricht nur anhand von Schaubildern und Modellen veranschaulicht werden kann, wird auf der CD mit Hilfe von Animationen verdeutlicht. Wie ein Film halt!

Hier können natürlich nicht die Animationen gezeigt werden, die Schallwellen und die Bewegungen des Trommelfells. Ein echter Vorteil der CD, zumal wenn man bedenkt, dass jeder Schüler sich die Filmchen auf dem eigenen PC ansehen kann.

Eindrucksvoll auch das „Lärmometer“. Nachdem man eine Grundeinstellung vorgenommen hat, kann man die Lautstärken unterschiedlicher Schallquellen „genießen“ – in Stereo. Der normalhörende User wird spontan zum Lautstärkereger greifen, wenn er Presslufthammer oder Düsenflugzeug aktiviert hat.

Auch die Simulation von Schallleitungs- und Schallempfindungsschwerhörigkeit im Vergleich zum normalen Gehör ist für den Laien, den normalhörenden Schüler und seinen Lehrer, – und für ihn ist die CD ja gedacht – sehr erhellend.

Die Unterrichtseinheiten im Bereich Schule bieten konkrete Hilfestellungen für die Gestaltung des Themas im Unterricht. Ein Video „Unterricht an einer allgemeinen Schule“ soll die Situation einer hörgeschädigten





men. Zumal die CD von der Gestaltung und den Formulierungen der Texte her sicherlich nicht unter der gymnasialen Oberstufe eingesetzt werden kann. Was sollen da diese kindischen Animationen!



Schülerin in der Regelschule darstellen. Per Lautstärke-reduzierung wird verdeutlicht: „So empfindet der Hörgeschädigte den Unterricht.“ (Unterrichtsthema: Funktion des Hörgans. So ein Zufall!) Außerdem werden einige kapitale Fehler des Lehrers in bezug auf die hörgeschädigte Schülerin demonstriert:



Aber natürlich werden auch „Die 8 wichtigsten Verhaltensregeln für die Kommunikation mit Hörgeschädigten“ aufgezeigt (gut artikuliert sprechen, Antlitzgerichtetheit, Blickkontakt usw.). Diese Regeln kann man sich ausdrucken lassen. Auf dem Bildschirm werden sie in Form von Animationen à la Comic dargestellt. Bei „Kurze und klare Sätze“ fliegen der Comicfigur dann „!A !B“ im Gegensatz zu „A, C, B;;;D, G“ um die Ohren. Ob das wirklich zur Verdeutlichung beiträgt? Und wenn zur Regel „nicht schreien“ ein riesiges A den Hörgeschädigten köpft, drängt sich die Frage auf, ob hier die Animationen nicht zur puren Effekthascherei verkom-

Im Prinzip hilfreich sind die Vorlagen, die über ein Extramenü in einen Internetbrowser geladen werden. Man wünschte sich nur, dass sie ein wenig aktueller wären. Zum Thema „Hörgeräte und Hörhilfen“ wird doch tatsächlich ein Plakat des Diakonischen Werks von 1988 angeboten. Das in einer Zeit, wo doch die technische Entwicklung so rasant ist, alle Welt von digitalen Hörgeräten schwärmt und die Miniaturisierung immer weiter fortschreitet. Ein IDO-Gerät kommt folglich auf dem Plakat nicht vor, statt dessen ein altes Taschengerät. Knopf im Ohr, Kabel am Kragen, so wie man es aus den sechziger Jahren noch kennt. Solch ein Erbstück liegt bei mir noch im Schrank.

Ich mag es nicht einmal mehr in Sammlungen für Notstandsgebiete geben. Und hier wird es Regelschülern als „Technik für Hörgeschädigte“ präsentiert!



Wen wundert es da, dass Schreibtelefon, Faxgerät, Bildtelefon, DVD-Player mit Untertitel-Auswahl und Computer mit Email usw. nicht einmal am Rande erwähnt werden! Ist halt alles auf das Hören ausgerichtet. Konsequenterweise taucht auch im Literaturverzeichnis die *Bundesgemeinschaft der Eltern und Freunde hörgeschädigter Kinder* gleich mit drei Titeln auf, während der *Verlag hörgeschädigte kinder* oder das *Institut für Gebärdensprache* und der *Signum-Verlag* überhaupt nicht auftauchen.

Das alles mag schon befremdlich wirken bei einer Produktion, die den Anschein der neutralen Wissenschaftlichkeit erweckt.

So richtig schlimm wird es aber erst, begibt man sich in den Bereich Soziales auf der CD. Neben den Unterabteilungen Früherziehung und technische Hilfen (s.o.!), die zweifellos wichtig, aber leider nur als „Buch auf dem Bildschirm“ abgehandelt werden, tauchen die Rubriken „Hörschädigung als Lebensbeeinträchtigung“ und „Psychosoziale Auswirkungen“ auf.

In der Rubrik „Hörschädigung als Lebenserschwerung“ werden aufgelistet: das Gespräch, Einschränkung der Umweltkontrolle, Einschränkung der Sprachwahrnehmung, Freizeit, der Beruf und Straßenverkehr. Bei den „psychosozialen Auswirkungen“ gibt es natürlich auch nur: Ausfälle – die Alarmierungsfunktion, die Orientierungsfunktion, die Kommunikationsfunktion und die soziale und emotionale Wahrnehmungsfunktion.

Da kommt man als Hörgeschädigter schon ins Grübeln, was es im eigenen Leben denn wohl noch an positiven Dingen gibt. Solch eine geballte Ladung an Defiziten, Problemen und Ausfällen! Und anscheinend nichts Positives! Aber da kommen doch Betroffene zu Wort, ganz authentisch. Schwerhörige allerdings nur, und (fast) ausschließ-

lich Akademiker. Sie werden interviewt zu Fragen wie „Was macht die Hörschädigung mit Ihnen, innerlich?“ – und das beim Thema Beruf. Oder „Die Schwerhörigkeit kann man ja nicht sehen, erzähl doch mal was drüber!“ So kann man natürlich mit der Fragestellung die Richtung vorgeben, und folgerichtig berichten die „Betroffenen“ überwiegend von leidvollen Erfahrungen.

Fazit

Auf der CD befinden sich einzelne brauchbare multimediale Materialien. Auffällig ist jedoch die schon anfangs bemerkte ideologische Einseitigkeit. Durchgängig herrscht eine Stimmung des Lamentierens über Defizite und Probleme, Gestörtes und Schwächen. Hörgeschädigte sind eben Minusmenschen, das Hörenkönnen ist das allerhöchste Gut. Wer bisher nicht wusste, was unter dem Begriff Audismus zu verstehen ist, der hat mit dieser CD ein kaum zu übertreffendes Anschauungsmaterial. Da die Autoren dieser CD Fachkollegen aus Stegen sind, ist kaum anzunehmen, dass ihnen nicht bekannt ist, dass es eine Gebärdensprache gibt, dass Gehörlose eine eigene Kultur- und Sprachgemeinschaft sind, dass es im sport-

lichen Bereich Weltspiele der Gehörlosen gibt, ein Deutsches Gehörlosentheater, Gebärdenfestivals, Filme mit Untertiteln, Dolmetscher, Internet-Chats usw. usw. Auch für den auf der CD bevorzugten Bereich der Schwerhörigen trifft dies sinngemäß zu. Keine Rede auch von den politischen Zielsetzungen Hörgeschädigter. Und das in Hessen, dem Bundesland, in dem die Gebärdensprache auf parlamentarischer Ebene erstmals anerkannt wurde!

Vielleicht fehlt den Autoren der Bezug zur Realität, sonst müssten sie wissen, dass das Leben Hörgeschädigter durchaus nicht nur von Defiziten und Problemen geprägt ist und dass es eine Vielzahl von Aktivitäten und Veranstaltungen gibt, bei denen sie nicht weniger Lebensfreude empfinden als Hörende. Wenn ein solch wesentlicher Bereich der Lebensrealität Hörgeschädigter, nämlich die positive Seite der Medaille, völlig ausgeblendet wird, dann kann diese CD ihrem eigenen Anspruch, nämlich in der Gesellschaft für bessere Kenntnisse über und größeres Verständnis für die Minorität der Hörgeschädigten zu sorgen, nicht gerecht werden. Im Gegenteil, sie sorgt gezielt für Desinformation, indem sie zwar nichts Falsches darstellt, aber die Hälfte der

Wahrheit unterschlägt. Sicherlich hatten die Geldgeber vom Paritätischen Wohlfahrtsverband keinen Einblick in diese Problematik. Immerhin hatten sie ja „Fachleute“ beauftragt. Die „Informationen und Unterrichtshilfen für allgemeine Schulen“ in der jetzigen Form sollten besser von Laien ferngehalten werden, da sie kaum in der Lage sein dürften, Gutes auszuwählen und Fehlendes zu ergänzen. Bleibt nur zu hoffen, dass, wie zugesagt, bei einer zweiten Auflage der CD die gravierenden Mängel behoben werden.

Diesen Artikel finden Sie im Internet unter der URL <http://www.taubenschlag.de/kolumnen/audismus> - mit einschlägigen Querverweisen natürlich.

Informationen und Kontaktadressen zur CD: <http://www.zum.de/ZUM/fr-cds2.html>

Bernd Rehling
Email-Adresse:
Bernd.Rehling@online.de
Fax: 04251 7406

Hören mit einer Innenohrprothese

Tina Fricke und Clivia Polatzek (Hrsg.): Das Cochlear Implant: Hören mit einer Innenohrprothese. INNOVA Verlag Berlin 1998, 92 Seiten

Mechthild Voß

Clivia Polatzek und Tina Fricke, heute Anfang 30 bzw. Mitte 30, berichten von ihren positiven Erfahrungen mit dem CI. Sie möchten mit ihrem Buch anderen bei der Entscheidung für/gegen das CI helfen bzw. auch Normalhörende informieren.

In ihren kurzen persönlichen Vorstellungen weisen beide auf die kontinuierliche Verschlechterung ihrer Hörfähigkeit bis ins Erwachsenenalter hin und auf ihre Angst vor vollständiger Ertaubung.

Ausschließlich in Briefform, zwischen November 1996 und Februar 1998, berichtet Clivia, als erste im März 1997 operiert, vor allem sehr detailliert über die

Voruntersuchungen, ihre Operation, die Einstellung sowie ihre Hörerfahrungen mit dem CI bzw. das Hörtraining. Später gibt sie Tipps und Empfehlungen an Tina weiter. Tina, im September 1997 operiert, schreibt vor allem über ihre unterschiedlichen Erfahrungen gegenüber Clivia, z.B. im Entscheidungsprozess, in der parallelen Benutzung eines Hörgerätes, mit technischen Problemen bzw. technischen Hilfen und später mit der Umstellung auf einen kabellosen HdO-Sprachprozessor.

Beide benutzen einerseits einen sehr lockeren, persönlichen Sprachstil, andererseits einen sehr sachlichen, belehrend wirkenden Sprachstil. Auf mich wirkt diese starke Diskrepanz eher unnatürlich, z.T. „oberlehrerhaft“. Die ausschließliche Benutzung der Briefform empfinde ich zum Ende hin eintönig. Unabhängig von stilistischen Aspekten gibt das Buch jedoch einen detaillierten Einblick vom Beginn des Entscheidungsprozesses bis hin zum alltäglichen Umgang mit dem CI bei zwei betroffenen Frauen.

Im Anhang:

– Clivias Mutter berichtet kurz über die Auswirkungen der Hörschädigung in Schule und

privatem Bereich sowie die Auswirkungen des CI-s auf Clivias Persönlichkeit (aus ihrer Sicht).

- Der Audiologe der Klinik gibt kurze sachliche Informationen zum intraoperativen Stapediusreflex-Test, stellt die unterschiedlichen Erfahrungen mit der Einstellung der Programme bei beiden Frauen dar und weist auf die positiven Ergebnisse hin.
- Die betreuende Logopädin beschreibt allgemein die Ziele für logopädische Therapie nach Cochlear Implantation bei Erwachsenen, Übungsbereiche der Therapie sowie den zeitlichen Verlauf der Rehabilitation.
- Die Firma Cochlear GmbH stellt in einer Anzeige dar, was ein CI ist.

Mechthild Voß
Reichsstraße 28 a
14052 Berlin

Der DFGS im INTERNET

Besuchen Sie
uns unter

www.taubenschlag.de/dfgs

DFGS

Wollen Sie Mitglied im

Deutschen Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik

werden ?

Dann lösen Sie diese Seiten heraus und schicken Sie die ausgefüllte und unterschriebene Beitrittserklärung an

Deutscher Fachverband für
Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V.
Friedrichstraße 12
10969 Berlin

Wenn Sie die Einzugsermächtigung ausfüllen und unterschreiben, erleichtern Sie uns die Verwaltungsarbeit erheblich.

Sollten Sie weitere Beitrittserklärungen benötigen, können Sie diese Doppelseite einfach kopieren oder bei uns neue Beitrittserklärungen anfordern.



DFGS

Beitrittserklärung

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum

Deutschen Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik (DFGS)

Name, Vorname

Straße

PLZ, Ort

Telefon/Fax

Bezug zu Gehörgeschädigten (sofern nicht durch Beruf gegeben)

Ich überweise den jährlichen Betrag von

- DM 70,— (Standardbeitrag)
- DM 50,— (Mitglieder aus den neuen Bundesländern)
- DM 30,— (StudentInnen, Erwerbslose)
- Nachweis liegt bei

Bankverbindung:

Sparda-Bank Essen eG, Konto-Nr.: 110 795, BLZ 360 605 91

Ort, Datum

Unterschrift

42 forum



DFGS

Ermächtigung zum Einzug von Forderungen mittels Lastschriften

Hiermit ermächtige ich Sie widerruflich, die von mir zu entrichtenden Zahlungen bei Fälligkeit zu Lasten meines Kontos mittels Lastschrift einzuziehen. Wenn mein Konto die erforderliche Deckung nicht aufweist, besteht seitens des kontoführenden Kreditinstituts keine Verpflichtung zur Einlösung.

Teileinlösungen werden im Lastschriftverfahren nicht vorgenommen.

Name und genaue Anschrift der/des Zahlungspflichtigen

Kontonummer des Zahlungspflichtigen

Name des kontoführenden Kreditinstituts

Bankleitzahl

Zahlungen wegen (Verpflichtungsgrund, evtl. Betragsbegrenzung)

Ort, Datum

Unterschrift



DFGS

Arbeitskreise innerhalb des DFGS

- 1. Öffentlichkeitsarbeit**
Schwerpunkt:
Kommunikation und Kultur
Hörgeschädigter

- 2. Primäre Sozialstation**
Schwerpunkte:
Familie
Früherziehung
Kindergarten/Vorschule

- 3a. Primäre Sozialstation**
Schwerpunkte:
Schule
Familie
Freizeit

- 3b. Primäre Sozialstation**
Schwerpunkte:
Ausbildung (weiterführende Schulen)
Familie
Freizeit

- 4. Tertiäre Sozialstation**
Schwerpunkte:
Erwachsene
Beruf
Fortbildung
Freizeit

DFGS

SERVICE - BLATT

- Meine Anschrift hat sich geändert
- Meine Bankverbindung hat sich geändert
- Ich möchte die Halbjahreszeitschrift dfgs-forum zum Jahrespreis von DM 18,— (Inland) incl. Versand und Verpackung abonnieren
DM 30,— (europäisches Ausland)

Gewünschte Zahlungsweise

- Bargeldlos durch Bankeinzug
- Gegen Rechnung

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Einfach abtrennen
und im Briefumschlag
(ausreichend frankiert)
abschicken an

DFGS
c/o Gert Hommel
Neptunstraße 15

45277 Essen

Fax (0201) 5 80 00 53

Name, Vorname

Straße, Nr.

PLZ, Ort

Tel./Fax

BLZ

Kto.-Nr.

Geldinstitut

Ort, Datum

Unterschrift





Der DFGS im INTERNET

Besuchen Sie
uns unter

www.taubenschlag.de/dfgs