

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 Geschichte 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, vergeschwindernde 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 Kunstexistenz 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 Findelehre, 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*