

DGS-Unterricht an einer Hörgeschädigtenschule

Sabine Fries

I. Einleitung

**Persönliches:
Einziges hörgeschädigte
Lehrkraft, zuständig für
Förderschwerpunkt
„Gebärdensprache/
Gehörlosenkultur“**

Seit etwa einem Jahr arbeite ich als Lehrerin an dieser Schule. Ich bin bislang die einzige hörgeschädigte Lehrkraft hier und zuständig für den neu eingerichteten Förderschwerpunkt „Gebärdensprache/Gehörlosenkultur“. Einen Teil dieser Stunden erteile ich zusammen mit einer Kollegin in Doppelbesetzung im Fach Deutsch. Neben den besonderen Aufgaben im Förderschwerpunkt gebe ich noch Fachunterricht in dem speziell brandenburgischen Schulfach LER. Ich unterrichte sowohl in der Primar- als auch der Sekundarstufe.

**Die Potsdamer
Wilhelm-von-Türk-Schule:
Von der Schwerhörigen-
zur Hörgeschädigtenschule**

Das Potsdamer Förderzentrum für Hörgeschädigte war ur-

sprünglich eine Schwerhörigenschule und hat erst nach der Wende seine heutige Gestalt angenommen – äußerlich und auch innerlich. Mit dem Umzug der Schule von außerhalb Potsdams in die Landeshauptstadt (1991), hat sich auch die Schülerschaft gewandelt. Als nunmehr einzige spezielle Einrichtung für hörgeschädigte Kinder im Land Brandenburg, besuchen zunehmend mehr gehörlose Kinder diese Schule während schwerhörige Schüler vielerorts in den normalen Regelschulunterricht integriert werden und dort zum Teil ambulant von dieser Schule aus betreut werden. Das angegliederte Internat macht es möglich, dass Schüler aus dem weiteren Umland während der Woche schulnah wohnen können.

Zur Zeit besuchen 130 Schüler die Wilhelm-von-Türk-Schule. Das Verhältnis schwerhöriger zu gehörlosen Schülern liegt bei 60:40, wobei der Anteil gehörloser Schüler in den unteren Klassen deutlicher höher als in den oberen Klassen ist. 15 Schüler sind mit einem CI versorgt mit jeweils unterschiedlichen Erfolgen oder auch Nichterfolgen. Es gibt auch einige wenige hörende Schüler, die aufgrund besonderer Umstände hier beschult werden.

Die klassische Trennung von Gehörlosenschule und Schwerhörigenschule gibt es im

Land Brandenburg also nicht. Vielmehr ist die Potsdamer Hörgeschädigtenschule ein Sammelbecken für Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Hörbehinderung nicht regelbeschult werden können. Die meisten Klassen sind gemischt aus schwerhörigen und gehörlosen Schülern zusammengesetzt. Die Schule versucht sich auf die individuell höchst unterschiedlichen Voraussetzungen ihrer Schüler einzustellen, und so hat sich im Schulentwicklungsplan neben dem traditionellen Förderschwerpunkt „Hör-Spracherziehung“ der neue Förderschwerpunkt „Gebärdensprache/Gehörlosenkultur“ etabliert.

Zum Thema:

**DGS an einer
Hörgeschädigtenschule –
DGS als Unterrichtssprache –
DGS als Unterrichtsinhalt**

Das Thema dieses Workshops heißt „DGS-Unterricht an einer Hörgeschädigtenschule“, aber es scheint mir notwendig, das Thema grundsätzlicher anzugehen, weil Gebärdensprachverwendung für alle Bereiche des schulischen Unterrichts und schulischen Lebens relevant ist. Im folgenden möchte ich deshalb aufgrund meiner bisherigen Erfahrung von den Bedingungen

und Voraussetzungen der Schüler und Lehrer in der Begegnung mit DGS berichten, dann etwas über das Problem, DGS als neue Unterrichtssprache in verschiedenen Fächern einzuführen, sagen. Am Schluss gehe ich auf einige Aspekte des DGS-Unterrichts im engeren Sinn, d.h. als eines speziellen Sprachlehrangebots ein. Ich hoffe, dass wir im Anschluss der knapp bemessenen Zeit noch Gelegenheit für eine kleine Diskussion haben.

2. DGS an einer Hörgeschädigten-schule: Vorkenntnisse, Einstellungen und Erfahrungen

a. Schüler:

Gebärden und Gebärdensprache in einer heterogen zusammengesetzten Schülerschaft

Die gemischte Schülerschaft an dieser Schule kann mehr oder weniger gut gebärden oder besser gesagt: mehr gebärden als DGS! Bei den schwerhörigen Schülern liegt der kommunikative Schwerpunkt sicherlich eher im lautsprachlichen Bereich, wobei auch solche Schüler im lockeren Umgang miteinander und be-

sonders in der Begegnung mit gehörlosen Mitschülern Gebärdensprache benutzen. Bei den gehörlosen Schülern ist der Gebärdensprachegebrauch weitgehend selbstverständlich.

Das Interesse nach einer klaren Gebärdensprache und mehr Sicherheit im Gebärdensprachegebrauch ist besonders bei den älteren Schülern, ab Klasse 8 zu beobachten. Den jüngeren Schülern fehlt das für die Älteren charakteristische Bewusstsein, Gebärdensprache als besonderes Merkmal für die eigene Identität zu begreifen wie es mir am Beispiel einer Schülerin aus der letzten Abschlussklasse begegnet ist. Diese hochgradig schwerhörige Schülerin war sehr motiviert „richtig Gebärdensprache zu lernen“, weil sie wusste:

„In vier Monaten werden wir aus der Schule entlassen. Ich habe dann nicht mehr meine Klasse und meine Freunde hier, mit denen ich mich unterhalten kann. Ich werde andere Menschen treffen. Vor kurzem war ich das erste mal zuhause im Gehörlosenverein. Da wurde so schnell gebärdet. Ich kannte viele Gebärdensprache nicht. Sie haben auch anders gebärdet als wir hier und ich musste schauen und schauen. Trotzdem habe ich nur wenig verstanden. Bitte zeigt uns viele Gebärdensprache.“

Entwicklungsstand der spontanen Gebärdenspracheverwendung

Die Gebärdensprache der Schüler sind im allgemeinen wenig strukturiert, von Ausnahmefällen wie z.B. CODAs einmal abgesehen, aber das sind an unserer Schule vergleichsweise wenige Kinder. Auch bei den gehörlosen Schülern ist die DGS oft noch sehr grob, unstrukturiert, und es kommt manchmal vor, dass ich als Außenstehende das interne Gebärdensprachekauerwelsch nicht verstehe. Da viele Voraussetzungen fehlen, ist der Gebärdensprachwortschatz nicht sehr groß. Fehlende Ausdrücke werden kompensiert, indem z.B. der erste Buchstabe mittels Fingeralphabet gezeigt wird und das Wort dazu lautlos artikuliert wird (z.B. die Fingeralphabetzeichen „B“ und „F“ für „Beste Freundin“). Für mich ist es oft schwierig rauszukriegen, was gemeint ist, denn oft wird das unbekannte Wort auch fehlerhaft artikuliert und wenn ich die Schüler bitte, das Wort zu fingern, stelle ich sie damit vor ein großes Problem: Sie wissen nicht, wie es richtig geschrieben wird. Dann kommt es vor, dass eine eben noch lockere Kommunikationssituation auf dem Schulflur sich ungewollt in eine anstrengende Unterrichtslektion verwandelt. – Eine weitere verbreitete Praxis an unse-

rer Schule ist, dass die Gebärden, da wo sie fehlen, einfach erfunden werden. Es gibt ein nettes kleines Sammelsurium an schulinternen Gebärden, die von Jahr zu Jahr weitergegeben werden und wo ich nicht weiß, ob ich sie als spezifische dialektale Besonderheit respektieren sollte oder sie im Sinne einer klaren Strukturierung konsequent korrigieren soll. Oft pendelt sich die Lösung auf dem Mittelweg ein, d.h. ich akzeptiere die Schülergebärde, kläre die Schüler aber gleichzeitig über den gängigen Sprachgebrauch in der Gebärdensprachgemeinschaft auf. Die Schüler sind zunehmend interessiert an solchen Informationen und es kommt inzwischen vor, dass sie im Zweifelsfall zurückfragen: „Stimmt meine Gebärde? Machen andere Gehörlose das so?“

Sprachliche Rückstände der Schulanfänger

Ein besonderes Problem ist die gebärdensprachliche Kommunikation mit den kleinen Schülern. Sie kommen zum Teil ohne irgendwelche sprachlichen Voraussetzungen an unsere Schule und müssen in kurzer Zeit viel aufholen. Meistens ist die Gier nach Kommunikation so groß, dass die Kleinen von sich aus einen Ehrgeiz entwickeln, möglichst viel auf-

zunehmen und ihre Lehrerinnen und pädagogischen Betreuerinnen benutzen im Unterricht lautsprachbegleitende Gebärden. Sobald es aber zu einer außerunterrichtlichen Kommunikationssituation kommt, beschränkt sich die Interaktion immer nur auf ganz kurze und knappe 1–3 Gebärdensätze und ich merke ganz oft, dass diese Schüler sich zwar mitteilen wollen, es aber nicht können. Manchmal können die Kleinen aufmalen, was sie mitzuteilen haben, aber oft sitze ich da und muss raten, was sie meinen. Mich schmerzt das, besonders weil ich aus meiner Eltern-Kind-Arbeit in der Gehörlosengemeinde auch andere kleine gehörlose Kinder kenne, mit denen die Eltern von Anfang an gebärdensprachlich kommuniziert haben. Die haben natürlich einen gewaltigen Vorsprung, nicht nur sprachlich, sondern auch in ihrem ganzen sozialen Verhalten und Selbstbewusstsein.

Reaktionen auf DGS

Es gibt aber auch – besonders unter den schwerhörigen Schülern – solche, die sich nur wenig für DGS interessieren, bzw. sie gar ablehnen. Oft begegnet mir dabei das Argument: „Ich kann sprechen und brauche nicht die Gebärde“

oder auch „Mama sagt, Gebärde nicht gut, besser sprechen“. In der Regel weise ich dann auf die Notwendigkeit des Gebärdens gegenüber schlechter hörenden Klassenkameraden hin und oft gibt es auch Situationen, wo ich sagen muss: „Du sprichst so undeutlich und so schnell, ich verstehe kein Wort. Bitte sprich deutlich oder benutze deine Hände, wenn du mir was sagen willst!“ Meistens ziehen solche Argumente. Überhaupt ist zu beobachten, dass das Interesse an DGS wächst, sobald diese Schüler durch außerschulische Sportveranstaltungen oder durch den Jugendtreff in Berlin gleichaltrige DGS-Nutzer kennenlernen. Bezeichnend dafür ist auch folgende Erfahrung, die ein ehemaliger Schüler jetzt in der Ausbildung im BBW macht, wo er plötzlich einen gebärdensprachorientierten Freundeskreis hat. Bei einem Besuch in seiner ehemaligen Schule sprach er mich nicht lautsprachlich wie früher, sondern gebärdete lautlos und erzählte, wieviel neue Gebärden er in der kurzen Zeit in Nürnberg gelernt hat.

Informelle gebärdensprachliche Kommunikation mit Schülern

DGS-Verwendung ermöglicht vielfältige kommunikative Begegnungen außerhalb des Unter-

rechts: Verwicklung in Pausengespräche, private Mitteilungen, kleine Sorgen, Klatsch über Lehrer und Schulgeheimnisse. Diese oft sehr unmittelbare Nähe zu Schülern finde ich persönlich sehr bereichernd, andererseits bin ich immer wieder neu erstaunt über das in solchen Gesprächen oft zutage kommende eingeschränkte Gesichtsfeld der Schüler. Vorurteile, einseitige Perspektiven, mangelnde Kritikfähigkeit und fehlende Bereitschaft, Zusammenhänge zu ergründen begegnen mir dabei oft. Die Gründe für diese auffälligen kommunikativen Verhaltensweisen kann man vielleicht auch mit dem in diesem Zusammenhang gerne genannten Bildungsrückstand der Schüler erklären. Sicherlich spielt dabei auch die oft unzureichende Gesprächssituation in den Elternhäusern eine Rolle. Soweit ich es überblicken kann, gibt es unter den Eltern nur ganz wenige, die aktiv Gebärden verwenden.

b) Eltern:

Skepsis, Duldung und Zustimmung

Zum Thema „DGS an einer Hörgeschädigten-schule“ haben auch Eltern unserer Schüler die eine oder andere Sicht. Ich möchte zwei unterschiedliche Eltern-

reaktionen beschreiben, die vielleicht ganz typisch sind für die Situation an unserer Schule: Bei einem Elterngespräch kam anstelle der hörgeschädigten Eltern des Schülers die hörende Großmutter. Diese hatte, nach ihren Erfahrungen als Mutter eines hörgeschädigten Kindes, nun die Erziehung ihres gehörlosen Enkels tatkräftig in ihre Hände genommen. Die Klassenlehrerin hatte mich zu diesem Gespräch gebeten, damit ich die Oma über den neuen Förderschwerpunkt informieren konnte, denn von einer Förderstunde Gebärdensprache sollte auch der Enkel profitieren. „Ach“, meinte die Oma, „der Junge gebärdet zuhause, wenn er bei seinen Eltern ist, schon genug. Sprechen lernen soll er, wir üben zuhause auch immer. Ich weiß ja noch von früher, was wichtig ist und worauf ich achten muss, immer sprechen, immer üben, ja das ist wichtig.“

Auf mein behutsames Nachfragen nach der häuslichen Kommunikation sagte sie mir noch, dass sie Wert darauf lege, dass der hörgeschädigte Vater ihres Enkels mit dem Sohn laut spricht, „aber die Schwiegertochter, die kann nicht sprechen, nee.“ Demgegenüber steht die Bemerkung einer hörenden Mutter. Sie sagte auf der Elternversamm-

lung: „Ich finde es gut, dass unsere Kinder hier (gemeint ist die Klasse ihrer Tochter) jetzt im Unterricht die Gebärde benutzen. So lernen sie wenigstens untereinander vernünftig zu kommunizieren. Nur mit der Lautsprache wie zu Hause klappt es ja lange nicht mehr. Das allein reicht nicht fürs Leben.“

Kaum aktive Gebärdenverwendung durch Eltern, Vorurteile, Aufklärung notwendig.

c) Kollegen und Schulleitung:

Stellung im Kollegium

Von den 33 Kollegen an der Schule bin ich die einzige DGS-kompetente Person und auch die einzige hörgeschädigte Erwachsene. Ich wünsche mir, dass ich in dieser Situation nicht mehr lange allein bleiben muss, vor allem, weil ich weiß wie wichtig und prägend hörgeschädigte Bezugspersonen für die Schüler sind. Aus dem Umgang der Erwachsenen gucken sich die Schüler viel ab; sie lernen an Rollenmodellen. Für die DGS-Kommunikation fehlt mir ein ebenbürtiger Partner – mit allen Kollegen kommuniziere ich ausschließlich lautsprachlich. Dass mir das relativ leicht fällt, kann nicht

darüber wegtäuschen, dass es eine heikle Angelegenheit, eine Gratwanderung, bleibt, die mir einiges an Kompromissbereitschaft abverlangt (und vielleicht ja meinen Kollegen auch).

Offenheit, Interesse, Lernbereitschaft

Dem gegenüber steht allerdings die erfrischende Offenheit meiner Kollegen und besonders auch der Schulleitung zum Thema Gebärdensprache. Es wird nicht darüber diskutiert, inwieweit Gebärdensprache neben der Lautsprache zulässig, schädlich oder gar kontraproduktiv ist, sondern im Gegenteil. Die Kollegen sind neugierig, fragen viel nach gebärdensprachlichen Begriffen für ihre jeweiligen Unterrichtsfächer und besuchen fleißig den Gebärdensprachunterricht am Montag in der 1. Stunde. Es ist für mich natürlich sehr angenehm in einem Umfeld zu arbeiten, wo ich die Schulleitung als stützende und motivierende Rücken- deckung hinter mir weiß.

Auf eine der letzten Gesamtkonferenzen wurde einstimmig beschlossen, einen Antrag bei der Schulverwaltung zu stellen, um DGS als 2. Fremdsprache im Wahlpflichtprogramm unserer Schule aufzunehmen.

Bedingungen für erfolgreiche Kommunikation

Der gute Wille ist also da! Allerdings reicht das noch nicht immer! Bemerkenswert aus meiner Perspektive bleibt, dass häufig erst durch meine Anwesenheit ein Bewusstsein für die kommunikativen Erfordernisse einer bestimmten Situation entsteht. So ist es überhaupt nicht selbstverständlich, dass bei einer Museumsführung, einem Besuch des Berufsberaters, einer Filmvorführung ohne Untertitel, einer Theatervorstellung oder einer Einschulungsfeier für die Schüler gedolmetscht wird. Offenbar sitzt hier die Vorstellung der Hörenden, dass es „irgendwie schon gehe“ tief. Es geht aber nicht, und nichts zu verstehen, ist in solchen Situationen unerträglich. Ich denke, an einer Hör-geschädigten- schule sollte die Gewährleistung gesicherter kommunikativer Verhältnisse eine Selbstverständlichkeit sein.

3. Fachunterricht in DGS

Sprachliche Voraussetzungen

DGS als Unterrichtssprache an einer Hörgeschädigten- schule einzuführen erfordert ein gewisses Feingefühl. Am schwerwie- gendsten dabei ist sicherlich das

Problem der fehlenden Voraus- setzungen der Schüler. Vor der ersten Unterrichtsstunde sind folgende Punkte abzu- checken:

- Verstehen die Schüler überhaupt soviel DGS, dass sie meinen gebärdensprachlichen Äußerungen folgen können – oder muss ich gegebenenfalls „mit Stimme“, also in LBG unterrichten?
 - Ist die Gebärdensprach- kompetenz der Schüler so, dass sie sich selber ins Unterrichts- gespräch einbringen können? Bin ich in der Lage die gegebenenfalls überwiegend laut- sprachlichen Äußerungen zu verstehen?
 - Ist die Deutschkompetenz der Schüler so, dass wir gemeinsam einen Text lesen können? Welche neuen, unbekannt- ten Wörter muss ich einführen? Wie erkläre ich sie? Verstehen die Schüler meine Erklärung in Gebärdensprache?
 - Wie gehe ich mit der für eine Hörgeschädigten- schule oft ty- pisch gemischten Klassensitu- ation um? In welchen Sprachen gestalten sich die Unterrichts- gespräche? Muss ich gegebenenfalls hin und her dolmet- schen?
- Man sieht: Um in DGS an einer Schule wie hier zu unterrichten

braucht man viel Geduld, Zeit und eine hohe Bereitschaft eigene Prinzipien vorübergehend außer Kraft zu setzen. Denn was nützt ein stur in DGS geführter Unterricht, wenn die kommunikative Basis der Klasse schwankt und löchrig ist?

Kommunikationsbedingungen und Unterrichtsform: DGS-Einsatz verändert die Schüler-Lehrer-Interaktion und das Sozialverhalten

Dem Versuch, DGS im Unterricht zu verwenden, stehen die Unterrichtsgewohnheiten der Schüler im Weg. Die Schüler müssen es vielfach überhaupt erst lernen, DGS als Unterrichtssprache zu akzeptieren und als Kommunikationsmittel für sich selbst. Was im lockeren Umgang untereinander kein Problem zu sein scheint, wird in der formalen Unterrichtssituation schwierig. Die Schüler sind es nicht gewohnt an und mit der Gebärdensprache zu arbeiten. Die Unterrichtssituation ändert sich, wenn gebärdensprachlich gearbeitet wird. Neue Unterrichtsformen passen nicht in die altbekannten Strukturen. Das Sozialverhalten ändert sich. Folgende Probleme konnte ich in meiner Unterrichtspraxis beobachten:

- Die Schüler müssen zunächst lernen, aufeinander zu achten. Die gewohnte Sitzordnung im Halbkreis heißt oft nicht, dass sie einander im Blick haben. Die Schüler sind es vielfach gewohnt, dass sich das Unterrichtsgeschehen vorne, beim Lehrer, abspielt. An einen solchen lehrerzentrierten Unterricht gewohnt, ist es oft nicht einsehbar, warum man plötzlich den Mitschüler ansehen soll, wenn dieser sich äußert.

- Die Schüler müssen lernen, sich so mitzuteilen, dass sie von allen, die im Klassenraum sind, verstanden werden. Wer zu schnell oder undeutlich spricht und dabei wenig Gebärden benutzt, wird nicht nur von einigen Mitschülern nicht verstanden, sondern auch von der gehörlosen Lehrerin. In solchen Situationen tauchen auch oft Akzeptanzprobleme auf. Als Lehrerin werde ich ausgetestet, ob ich wirklich nichts hören kann. Man lässt Handys unter den Tischen klingeln oder singt mit vorgehaltener Hand auch mal „Alle meine Entchen...“. Dass die Schüler, die so etwas probiert haben, oft nicht mit meinem scharfen Auge gerechnet haben, ist ihr Pech – und mein Glück!

- Die Schüler müssen vor allem lernen, Gebärdensprache als ein positives Merkmal ihrer eigenen

Identität anzunehmen. Es ist das altbekannte Problem, welches mir hier begegnet: Wer besser spricht und besser hört, steht automatisch höher, hat auch oft mehr Erfolg in der Schule. Für diese Schüler ist es oft nicht einsichtig, warum sie plötzlich im Unterricht Gebärden benutzen sollen. In Ihren Augen ist das ein Leistungsabstieg. Für die Klassenkommunikation ist ein solches Selbstbild fatal. Ich unterrichte in einer Klasse, wo die schwerhörigen Schüler die gebärdensprachlichen Äußerungen ihrer gehörlosen Mitschüler nicht verstehen. Aber sie verstehen sich auch untereinander nicht, weil sie ihre unartikulierten Laute nicht verstehen. Und die gehörlosen Schüler sind darauf angewiesen, dass ich die gesprochenen Beiträge der Schwerhörigen übersetze. Zum Glück werde **ich** meistens von allen verstanden.

So eine Klasse dahin zu bringen, dass sie einander verstehen und einander verständlich machen können geht nur mit sehr viel Disziplin und Geduld. Als Lehrerin muss ich nicht nur moderieren und dolmetschen, sondern auch um Verständnis füreinander werben. Oft stelle ich Unterrichtsinhalte zugunsten kommunikativen Verhaltenstraining zurück und wir üben in Rollenspielen, Dialogen und offenen Gesprächs-

Potsdamer Bilderbogen



*Tatkräftige Hilfe des
Potsdamer Kollegiums ...*



*M. Sappert mit ihrer Eigenfibel
(Bericht liegt uns nicht vor)*



... nicht nur im Tagungsbüro



*Trotz aller Technik:
Dolmetschen ist Handarbeit*



*Im Hintergrund, aber unentbehrlich:
Konrektor Wolf (li.) und Kollege Henderkes (Berlin)*



*Die Tagung läuft. Direktorin Frau Kapp
im entspannten Gespräch mit Prof. Günther*



*Wer früh anreiste,
konnte auch Schloss Sanssouci bewundern.*

runden den Umgang miteinander. Penetrantes Nachfragen gehört ständig dazu: „A., hast du verstanden, was B. eben gesagt hat? Bitte wiederhole!“ oder auch „Wer kann C. helfen, diesen Satz deutlicher zu gebärden“.

Wenn die erste Wegstrecke geschafft ist und die Schüler anfangen sich mit ihren verfügbaren Mitteln so in die Klassengemeinschaft einzubringen, dass sie von allen verstanden werden, wird vieles leichter und dann ist auch der Weg frei für DGS als lockeres Unterrichtskommunikationsmittel. Ich hatte im letzten Schulhalbjahr eine Klasse mit überwiegend schwerhörigen Schülern, die nur wenig gebärdet haben, aber gern gebärden wollten. So habe ich dort meinen Unterricht in DGS begonnen, bin damit aber gescheitert. Um den Unterricht fortführen zu können, habe ich in LBG weitergemacht und das hat auch ganz gut geklappt.

Nach den Sommerferien baten mich die Schüler wieder „ohne Stimme normal zu gebärden und wenn wir dich nicht verstehen oder uns untereinander, dann fragen wir schon“. In dieser Klasse kann ich jetzt meinen Unterricht größtenteils in DGS machen.

Erarbeitung einer gemeinsamen kommunikativen Basis

Allgemein kann ich feststellen, dass sich der zähe Weg der kleinen Schritte lohnt, denn die Schüler fangen mit mir an, an sich selbst und ihren Verhaltensweisen zu arbeiten und bemühen sich um eine gemeinsame kommunikative Basis. Dazu gehört z.B., dass die Schüler

- lernen, dass es nichts nützt die Antwort auf eine von mir gestellte Frage in die Klasse zu brüllen, da ich sie auch nicht verstehe.
- lernen zu warten, bis ich mich von der Tafel umgedreht habe und zuweilen auch, bis sie sich des Blickkontakts ihrer Mitschüler sicher sind, bevor sie loslegen.
- lernen nachzufragen, wenn bestimmte Gebärdenbegriffe fehlen und korrigieren einander, wenn falsche Gebärden benutzt werden.
- lernen, sich durch die größere Beteiligungsmöglichkeit aktiv in das Unterrichtsgeschehen einzubringen. Sie übernehmen zuweilen kleinere Moderationsaufgaben und entwickeln eigene Ideen zur Gestaltung des Unterrichts.

- und sie lernen einander kritisch in Augenschein zu nehmen und gängige Verhaltensmuster zu hinterfragen. So sagte mir gerade neulich ein Mädchen: „J. und P. müssen sich mehr Mühe geben mit den Gebärden.“

Ich verstehe sie ja so ungefähr, aber A. versteht die beiden nicht. Können wir in der nächsten Stunde nochmal die Gebärden vom letztenmal wiederholen?“

Demgegenüber steht auf Seiten der Schüler aber auch die Erkenntnis, dass eine gehörlose Lehrerin und der Gebärdenspracheinsatz auch Nachteile mit sich bringen. Einige Schüler fühlen sich kontrolliert, weil ihre Nebengespräche plötzlich verstanden wurden und auch Konsequenzen hatten. Vor kurzem hatte ich mit einer Klasse das Erlebnis, dass wir uns am Montagmorgen in lockerer Runde über unsere Wochenend-erlebnisse austauschten. Eine gehörlose Schülerin wollte nichts erzählen und begründete ihr Schweigen mir gegenüber so: „Du weißt immer alles über uns. Was ich am Wochehende erlebt habe, bleibt mein Geheimnis!“

Die Schüler müssen mit mir auch die Erfahrung machen, dass bestimmte

Rückzugsmechanismen nicht funktionieren. So können sie sich z.B. nicht mehr mit der Begründung zurückziehen: „Ich habe nicht verstanden“, sondern müssen sich in diesem Fall mit mir konstruktiv auseinandersetzen. Mir ist dabei auch bewusst geworden, wie stark sich teilweise bestimmte Verhaltensmuster eingespielt haben: Dem Lehrer lächelt man freundlich ins Gesicht und nickt brav mit dem Kopf und hinter dem Rücken wird etwas ganz anderes zu den Mitschülern gebärdet.

Vermittlung von Wissen und Sprache durch DGS

Schüler auf allen Klassenstufen haben große Wissenslücken und sprachliche Defizite. Kaum ein Schüler ist in der Lage, einen deutschen Satz spontan richtig zu schreiben. Kaum ein Text kann ohne Erläuterung grundlegender Begriffe gelesen werden. DGS bewährt sich wieder und wieder als ein effektives Mittel, um sowohl inhaltliche als auch sprachliche Kenntnisse zu vermitteln. DGS-Verwendung und Textarbeit ist kein Gegensatz, im Gegenteil: Mit DGS kann schnell und effektiv auf das Unverständnis von Schülern reagiert und die erforderlichen Erklärungen gegeben werden.

Exkurs: DGS im doppelbesetzten Unterricht

Zu meinen Aufgaben im Förderschwerpunkt Gebärdensprache gehört auch das team-teaching zusammen mit einer hörenden Kollegin im Fach Deutsch. Angespornt von Leitbildern des Hamburger bilingualen Schulversuchs und dem doppelbesetzten Unterricht, über den Olaf Tischmann aus Graz berichtet hat, haben meine Kollegin und ich einfach damit angefangen. Wir hatten dabei keine Modellversuchsphase im Hintergrund, auch kein großes theoretisches Konzept, stattdessen zwei Köpfe voller Ideen, die Bereitschaft uns aufeinander einzulassen und sieben experimentierfreudige Schüler einer 8. Klasse.

Der doppelbesetzte Unterricht war für die Schüler zunächst ungewohnt, aber sie haben ihn sehr schnell und willig akzeptiert. Schwieriger war es den fehlenden Vorlauf in Richtung DGS zu kompensieren. Auch hier stellte sich zunächst das Problem der unterschiedlichen gebärdensprachlichen Voraussetzung. Zudem stand die plötzliche Konfrontation mit zwei Unterrichtssprachen so ziemlich im Widerspruch zu dem, was die Schüler sonst kannten. Hin-

zu kamen neue Unterrichtsmethoden, die Lehrer-Schüler-Kommunikation und die Schüler-Schüler-Kommunikation änderte sich. Neue interaktive Prozesse wurden in Gang gesetzt in der Art etwa wie ich sie vorhin beschrieben habe. Ich sehe aber auch, dass Voreingenommenheit gegenüber der Gebärdensprache im doppelbesetzten Unterricht viel geringer ist und die Schüler durch die Präsenz einer hörenden und einer gehörlosen Lehrerin ein viel klareres Bild davon bekommen, was es heißt als Hörbehinderte in einer hörenden Welt zu leben.

Im doppelbesetzten Unterricht zeigt sich eine große Chance dafür DGS als Unterrichtssprache wirkungsvoll an einer Schule für Hörgeschädigte zu etablieren.

4. DGS-Unterricht für Schüler und Lehrer

Vom Förderangebot zum Regelfach

Die Basis für den Förderschwerpunkt Gebärdensprache/Gehörlosenkultur bietet der grundlegende Gebärdensprachunterricht für Schüler, Lehrer und Eltern. Neben Hörtraining, Absehbungen und CI-Rehabili-

tation hat der Gebärdensprachunterricht am Potsdamer Förderzentrum für Hörgeschädigte seinen Platz als förderndes Angebot. DGS-Unterricht: 1 h für Lehrer, 4 h für Schüler. Dieses Angebot deckt aber längst nicht den angemeldeten Bedarf. Vor allem im Primarbereich müsste sehr viel mehr in und mit Gebärdensprache gearbeitet werden.

Wir haben anfangs damit begonnen, einzelne Schüler, nämlich die „die die Gebärden brauchen“, klassen- und manchmal auch jahrgangsübergreifend, zu DGS-Lerngruppen zusammenzustellen. Sinnvoller ist es jedoch, den Förderunterricht Gebärdensprache klassenübergreifend anzubieten, wozu wir mit Beginn des neuen Schuljahrs mehr und mehr übergegangen sind. Ich bin sehr froh darüber, denn ein Gebärdensprachunterricht nur für die, „die es brauchen“, bekommt leicht einen negativen Beigeschmack. Etwa in die Richtung: „Ach, du schaffst es nicht mit dem Hören und dem Sprechen, jetzt musst du gebärden lernen.“ Zum anderen wirkt sich eine stabile gebärdensprachliche Basis in der Klasse positiv auf den Umgang schwerhöriger und gehörloser Schüler aus. Davon profitiert im günstigen Fall auch der Unterricht in anderen Fä-

chern. Drittens kommt ein klassenübergreifender DGS-Unterricht oft den Schülern zugute, die sonst die leistungsschwächeren sind. Oft sind es nämlich die gehörlosen Schüler, die sich plötzlich in der Lage sehen, ihren besser hörenden Klassenkameraden voraus zu sein. Anders als in anderen Unterrichtsfächern sind sie im Gebärdensprachunterricht die schnelleren und besseren Schüler und können sich mit ihren Fähigkeiten einbringen.

Form und Inhalt des DGS-Unterrichts

Als ein freiwilliges Angebot wurde dieser Unterricht zunächst gerne angenommen. Doch DGS-Unterricht ist in erster Linie Sprachunterricht und hat viel mehr mit lernen und üben zu tun als zum Beispiel die Video- oder Volleyball-AG. Hier müssen Vokabeln gelernt werden und die Schüler werden dazu angehalten ihren gebärdensprachlichen Kauderwelsch zu strukturieren und grammatikalisch auf die Reihe zu kriegen. Mimik- und NVK-Übungen sind ganz lustig und bringen eine willkommene Abwechslung. Trotzdem bleibt es eher ein Sprachunterricht wie z.B. Englisch. Worum es hier geht: Grundgebärdensprachwortschatz absi-

chern, Gebärden zu unterrichtsrelevanten Themen vermitteln, auf klare und strukturierte Gebärdenverwendung hinwirken, kontrastiv Unterschiede zwischen Laut- und Gebärdensprache verdeutlichen, Gebärdensprachgrammatik (Raumnutzung, Mimik, Satzstruktur) klären und üben.

Unterrichtsmaterialien

Da das Unterrichtsmaterial rar gesät ist und es kein allgemein verfügbares Curriculum für den DGS-Unterricht bei hörgeschädigten Schülern gibt, bin ich darauf angewiesen, zu experimentieren und alles Mögliche auszuprobieren. Bei den Primarstufenschülern hat sich besonders die von Karin Kestner herausgegebene CD-Rom „Tommys Gebärdenwelt“ bewährt, auch wenn hier das Material zur Weiterarbeit fehlt, um das Gelernte festzuhalten und zu üben. Doch mit einiger Kreativität und einem geeigneten Rechner lassen sich eigene Wege finden. Ich sammle Videomaterial für den Unterrichtseinsatz, arbeite Bilderbücher um, adaptiere Material aus Volkshochschulkursen und versuche, mir eigene Übungen einfallen zu lassen. Es wäre schön, wenn sich alle Lehrer, die ähnliches versuchen, zu

einer „Lehrwerkstatt Gebärdensprache“ zusammentäten, um Materialien und Erfahrungen auszutauschen

5. Zwischenbilanz

- (1) Vielleicht habe ich Glück gehabt, an einer ehemaligen Schwerhörigenschule gelandet zu sein: Unbelastet vom Streit der Gehörlosenschulen ist man hier prinzipiell offen dafür, mit DGS neue Erfahrungen zu machen.
- (2) Um DGS wirkungsvoll im Unterricht einsetzen zu können, müssen die Schüler auf gleichem Niveau geeignete sprachliche Voraussetzungen haben. Tatsächlich jedoch ist die Gebärdensprachkompetenz der Schüler ein großes Problem. Es ist völlig verfehlt zu glauben, das komme schon irgendwie von allein. Insbesondere bei den kleinsten Schülern sind schmerzhaft Defizite festzustellen.
- (3) Der Einsatz von DGS bricht starre, lehrerzentrierte Unterrichtsformen auf, fördert das Sozialverhalten der Schüler und schafft ein interaktives Miteinander in der Klasse. In heterogen zusammengesetzten Klassen

ist es besonders wichtig, eine gemeinsame kommunikative Basis herzustellen.

- (4) DGS bewährt sich wieder und wieder als effektives Mittel, um auf Unverständnis und Wissenslücken von Schülern schnell und effektiv zu reagieren. Entgegen gängigen Vorurteilen profitiert gerade die Arbeit mit Texten erheblich vom Einsatz eines verlässlichen Kommunikationsmittels.
- (5) In vielen Fällen ist ein doppelt besetzter Unterricht von hörenden und hörgeschädigten Lehrern sinnvoll, um sprachvergleichendes, bilinguales Arbeiten mit den Schülern zu ermöglichen.
- (6) DGS-Unterricht sollte als Fach ernst genommen werden und einen entsprechenden Platz im Stundenplan von Hörgeschädigtenschulen bekommen. Allerdings besteht noch immer ein großer Nachholbedarf an Materialien für den DGS-Unterricht.
- (7) Mehr gehörlose und schwerhörige Lehrer an einer Hörgeschädigtenschule wären ein Gewinn für alle Schüler. Sie würden auch dazu beitragen, das Bewusstsein der hörenden

Kollegen für die kommunikativen Bedürfnisse hörgeschädigter Lehrer und Schüler zu schärfen.

Sabine Fries

*Förderschule Wilhelm von Türk
Potsdam*