

1 und 2/2001
8. Jahrgang

7. Jahrestagung in Potsdam



I und 2/2001

8. Jahrgang

Vorwort	5
forum tagungsvorträge	
Felsbild – Buchdruck (<i>Klaus-B. Günther</i>)	6
Warum sind die virtuellen Fachschulen nötig (<i>Hans Peters</i>)	18
Zum aktuellen Stand der Mediendidaktik an Hörgeschädigtenschulen (<i>Hartmut Brunk</i>)	23
forum tagungsworkshops	
DGS-Unterricht an einer Hörgeschädigtenschule (<i>Sabine Fries</i>) .	38
Potsdamer Bilderbogen	44
Deutsch als „Fremdsprache“ für hörgeschädigte Schüler (<i>Hajo H. Frerichs/Renate Weise</i>)	50
Karl Heinrich Wilke (<i>Helmut Vogel</i>)	58
Multimediaanwendungen im Unterrichtsalltag (Ludger Niesel) ...	60
Spielend lernen mit Memorys (<i>Gerlinde Renzelberg</i>)	63
„Papa, was ist ein Fremder?“ (<i>Georg Kynab</i>)	70
forum beiträge	
Nutzungsmöglichkeiten des Internets für hörgeschädigte Kinder (<i>Bernd Rehling</i>)	72
Bundeselternverband gehörloser Kinder Arbeitstagung und Mitgliederversammlung 2001 (<i>Lothar M. Wächter</i>)	76
„Immenreuther Erklärung“ (<i>Lothar M. Wächter</i>)	77
8. Jahrestagung des DFGS in Halberstadt	78
forum verbandsinformationen	
Protokoll der Mitgliederversammlung in Potsdam	80

Impressum: ISSN 0946-4646 · **Herausgeber:** Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik
Redaktion: Eveline George-Kuhnert, Reinhard Riemer · **Redaktionsanschrift:** dfgs forum · c/o B. Hochmuth, Gertrud-
 straße 36, 90429 Nürnberg · **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 Leser-
 briefen 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.

Unsere neue Adresse:

DFGS

c/o B. Hochmuth

Gertrudstraße 36

90429 Nürnberg

oder per E-mail:

dfgs@taubenschlag.de

Vorwort

*Liebe Leserinnen,
liebe Leser!*

Einiges befindet sich zur Zeit im Umbruch oder besser gesagt in der Umorientierung.

Das Forum erscheint in diesem Jahr in einer Doppelausgabe, da der Zufluss von Artikeln dies sinnvoller erscheinen lässt.

Außerdem stehen personelle Änderungen in der Redaktionsarbeit an.

Leider liegen immer noch nicht alle Potsdam-Beiträge vor, was uns schon traurig stimmt, denn es war eine hervorragend ausgerichtete und besetzte Tagung. Da wundert es nicht, dass sofort wieder ein Austragungsort in den neuen Bundesländern ausgesucht wurde: Halberstadt wird am **23./24. November 2001** Gastgeber der 8. Jahrestagung sein. Wieder werden wir vom dortigen Landesbildungszentrum bereits in der Planungsphase engagiert unterstützt. Als Tagungsort steht uns zudem mit dem AOK-Bildungszentrum eine Tagungsstätte zur Verfügung, die neben zeitgemäßer Ausrüstung auch ein attraktives Unterkunfts- und Verpflegungsangebot bereit stellt.

Zur Thematik:

Hörgeschädigtenschule – Schule mit Zukunft ?!

mehr im Innenteil des Heftes auf Seite 78. Da einige Details und Konditionen zum Drucktermin noch nicht exakt festgelegt werden konnten, betrachten Sie die Informationen bitte noch als vorläufig. Nach der Sommerpause erfolgen dann die offiziellen Einladungen.

Weitere Änderungen betreffen die Verbandsanschrift: Wenn Sie sich an uns wenden, dann bitte an:

DFGS
c/o B. Hochmuth
Gertrudstraße 36
90429 Nürnberg

oder per E-mail:
dfgs@taubenschlag.de.

Ihr Vorstand

Felsbild – Buchdruck

Internet. Stationen der symbolisch-schriftsprachlichen Medienentwicklung in der Geschichte der Menschheit und ihre Auswirkungen auf Bildung und Erziehung Hörgeschädigter

Klaus-B. Günther

Tatsächlich ist es alles andere als selbstverständlich, dass das Kleinkind flächig und unbelebt bzw. unbewegbar dargestellte räumliche oder körperliche Wahrnehmungsgegenstände als Abbildungen einer wie auch immer kognitiv erfassten Realität *wiedererkennt*. In der Ontogenese taucht die Bildwahrnehmung etwa zur gleichen Zeit auf wie die Erkenntnis, *dass jedes Ding seinen Namen hat* (ebd., 132). Dies legt die Überlegung nahe, dass non-verbale Bildwahrnehmung – wie auch die Bildproduktion (s.w.u.) – und kommunikativer wie kognitiver Sprachgebrauch auf *eine allgemeine symbolische oder semiotische Fähigkeit* zurückzuführen sind, die das Spezifische des Menschen gegenüber anderen Arten schlechthin ausmacht.

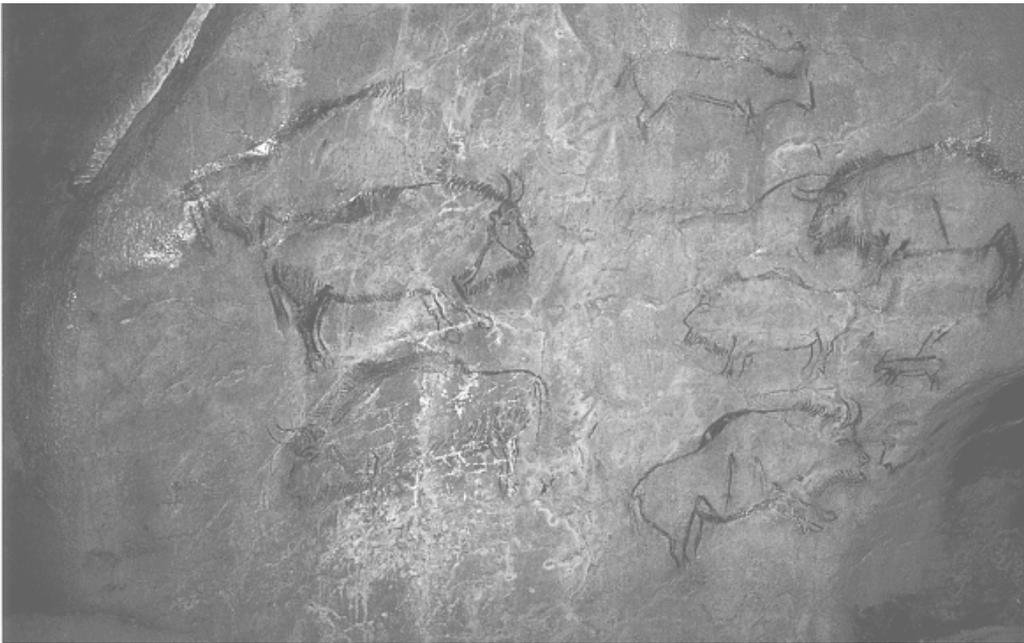
Diesen Gedanken weiter-spinnend möchte ich nun weit, weit zurückgehen zur Ursprungszeit des modernen Menschen, die wir für Europa auf ca. 40.000 bis ca. 10.000 v.Chr. – d.h. die obere Altsteinzeit – datieren können. Wie Pernaud-Orliac (1997, Kap. 5) ausführt, wissen wir prähistorisch betrachtet, gerade über diese Zeit besonders schlecht Bescheid. Aber, wir verfügen über eine große Menge gut erhaltener Höhlenzeichnungen, vor allem in Südfrankreich und

Nordspanien, die etwa in der gleichen Zeit zwischen 30.000 und 12.000 v.Chr. entstanden sind und uns interpretative Aussagen über den kognitiv-symbolischen Entwicklungsstand der Urmenschen ermöglichen. Bemerkenswert ist, dass schon die frühesten der bislang bekannten südwesteuropäischen Höhlenzeichnungen aus der Chauvet-Höhle im Hochtal der Ardèche/Südfrankreich sich in der zeichnerischen Qualität praktisch nicht von den 15 bis 20.000 Jahre später entstandenen unterscheiden.¹ Das aber heißt, dass sich die zeichnerische Darstellungsfähigkeit schon in der frühesten Phase des modernen Menschen herausgebildet hat und damit zugleich sein Spezifikum auch gegenüber den älteren Hominiden incl. des Neandertalers darstellt. Für die Diskussion konzentrieren wir uns auf jüngere, 15 – 18.000 Jahre alte Beispiele aus den Höhlen von Niaux und Rouffignac, zum einen, weil wir dies selbst haben besichtigen können und zum anderen, weil sich an den ausgewählten Zeichnungen bestimmte für die Diskussion wesentliche Aspekte besonders gut beobachten lassen.

I. Graphischer Symbolismus in der Phylo- und Ontogenese

In seiner *Psychologie der frühen Kindheit* hat Stern (1914/1971¹⁰, 156) die Auffassung geäußert, *dass neben dem Spracherwerb und dem aufrechten Gang die Bildbetrachtung zu den Leistungen gehört, durch die sich zu Beginn des zweiten Jahres spezifisch menschliche, dem Tier verschlossene Fähigkeiten ankündigen*.

Sämtliche Fußnoten am Ende dieses Beitrages



*Abb. 1: Panneau (Wand) Nr. 6
(Fläche der Tierzeichnungen ca. 2x3
m) Höhle von Niaux (Ariège /
Frankreich – ca. 16.000 v.Chr.).*



*Abb. 2.: Sogenanntes härtiges Pferd
aus der Höhle von Niaux (Ariège/
Frankreich – ca. 16.000 v.Chr.).*

Damit die LeserInnen einen globalen Eindruck von den Zeichnungen in den Höhlen bekommen, zeige ich vorstehend zunächst eine typische Wand aus der Höhle von Niaux (Abb. 1) und die Abbildung eines Pferdekopfes ebenfalls aus der Niaux'schen Grotte (Abb.2). Im *Schwarzen Saal* der Grotte von Niaux gibt es 6 solcher durchschnittlich ca. 2x3 m große Wände. Als Gegenstand für die Diskussion habe ich das wohl perfektest gezeichnete Mammut überhaupt aus der Höhle von Rouffignac (Abb. 3) und ergänzend ein Bison aus der Höhle von Niaux (Abb. 4) ausgewählt und sie sozusagen von der Wand abgenommen als reine Zeichnungen wiedergegeben, weil es mir besonders auf einige Aspekte der Zeichnungen ankommt.²

Wenn wir die Abbildung 3 betrachten, so erkennen wir sofort – vorausgesetzt uns sind die urzeitlichen Vorgänger der Elefanten bekannt –, dass es sich um ein Mammut handelt. Vielleicht sagen wir auch noch, dass das Tier sehr gut getroffen wurde, dass es sich um eine naturgetreue Abbildung handelt. *Naturgetreu* ist das Stichwort, das ich nachfolgend nachdrücklich in Frage stellen möchte. Ich knüpfe dabei an Leroi-Gourhan (1988) – einem der bedeutend-

sten Prähistoriker aus der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts – an, der von der *völligen Gewissheit* ausgeht (zusammengeschnittenes Zitat 240ff):

Der *Graphismus hat seinen Ursprung nicht in der naiven Darstellung der Wirklichkeit sondern im Abstrakten. Das Abstrakte ist offenbar der wirkliche Ursprung des graphischen Ausdrucks* und es *lässt sich der Schluss ziehen, dass die bildende Kunst an ihrem Ursprung unmittelbar mit der Sprache verbunden ist und der Schrift im weitesten Sinne sehr viel näher steht als dem Kunstwerk. Sie ist eine symbolische Umsetzung und nicht Abbild der Realität.*³

Betrachten wir uns daraufhin die scheinbar so realistischen Tierzeichnungen einmal näher. Die grundlegendste letztendlich nur symbolisch zu lösende Aufgabe für die *ersten Urmaler* bestand darin, dreidimensionale körperliche Lebewesen auf eine zweidimensionale Fläche zu übertragen. Die Urmaler erzeugen einen körperlichen Eindruck bspw. beim Mammut und beim Bison durch die versetzten Beine und durch die Darstellung der paarigen der Stoßzähne bzw. Hörner, wobei für letztere

die perspektivische Wirkung verschiedenartig geschaffen wird, beim Mammut durch den Standpunkt des Zeichners, der höher sein muss als die Stoßzähne, und beim Bison durch den leicht nach links unten gesenkten/gewendeten Kopf. Besonders interessant erscheint mir die Erzeugung einer m.E. starken perspektivischen Wirkung bei dem Pferdekopf durch das spitze Ohr und die dahinterliegenden hochstehenden Ohren.

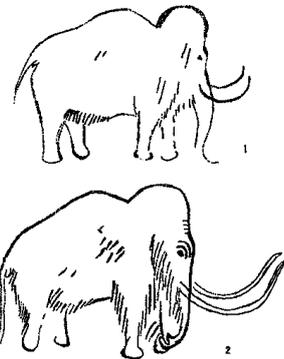


Abb. 3.: Zwei Mammut (Länge 100 bis 110 cm) aus der Höhle von Rouffignac (Perigord/Frankreich – ca. 13000 v. Chr.).

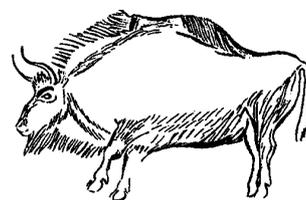


Abb. 4.: Bison (Länge 97 cm) aus der Höhle von Niaux (Ariège/Frankreich – ca. 16.000 v. Chr.).

Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass wir schon in Chauve-Höhle, deren Zeichnungen ca. 30.000 v. Chr. entstanden sind, ausgeprägte Formen der perspektivischen Darstellung – vor allem auch verschobene übereinandergelegte Tierabbildungen z. B. von Pferden – finden und d. h., dass es sich dabei nicht um eine Spätentwicklung handelt.

Zwei weitere Körperteile sollen noch näher in ihrer Darstellungsweise untersucht werden, nämlich Auge und Fell bei Mammut, Bison und Pferd. Für das Auge finden wir stark differierende Darstellungsformen, die wir alle als Augendarstellung erkennen, obwohl sie am ehesten noch beim Bison als naturalistisch angesehen werden können. Ganz abstrakt, eher an Comicsymbolik erinnernd ist die Augendarstellung beim Mammut und auch beim Pferd. Obwohl das Mammut – und ähnlich auch der Bison – eine sehr fellige Tierart ist, wird das Fell durch Schraffierungen nur an bestimmten Stellen angedeutet, was jedoch ausreicht, um beim Betrachter den Eindruck eines befellten Tieres zu evozieren. Vielleicht noch deutlicher als die perspektivische Darstellung, die man ja auch als eher kognitiven Entwicklungsakt interpretieren könnte, zeigen die Wie-

dergabe des Fells und besonders des Auges, in welcher Weise die Urmaler von der Realität abstrahierend symbolische Darstellungsformen fanden. Darüber hinaus ist das, was für einzelne Körperteile gilt, auch für die Tierdarstellungen als Ganzes gültig.

Leroi-Gourhan (1988, 244/45) versteht deshalb – in Ermangelung eines besseren Ausdrucks – die frühmenschlichen Bilddarstellungen als Piktogramm und führt aus:

4000 Jahre lineare Schrift haben uns zu einer Trennung von Kunst und Schrift geführt, und wir müssen schon alle Kräfte der Abstraktion aufbieten und sämtliche ethnographischen Arbeiten, die in den letzten fünfzig Jahren durchgeführt wurden, heranziehen, wenn wir wieder Zugang zu einer Bildauffassung finden wollen, die allen Völkern gemein war – und immer noch ist –, deren Entwicklung abseits der Phonetisierung und insbesondere der graphischen Linearisierung verlaufen ist.

...Auf dem Niveau des (modernen – d. A.) Menschen ist das reflexive Denken imstande, in einem analytischen Vorgang von wachsender Abstraktion Symbole aus der Realität zu abstrahieren, die parallel zur wirklichen Welt eine Sprachwelt konstituieren,

mit der sich die Realität ergreifen läßt. Dieses reflexive Denken, das sich wahrscheinlich schon seit den Ursprüngen der Anthropinen konkret in einer vokalen und mimischen Sprache ausdrückte, gewinnt in der oberen Altsteinzeit den Zugang zu Darstellungsformen, die es dem Menschen gestatten, sich über die materielle Gegenwart hinweg auszudrücken.

Der daraus entwickelnde graphische Symbolismus besitzt gegenüber der phonetischen Sprache eine gewisse Unabhängigkeit... Das Bild besitzt noch eine dimensionale Freiheit, die der Schrift stets fehlen wird; es vermag den Sprachvorgang auszulösen, etwa die Erzählung eines Mythos, ist diesem Vorgang aber nicht verhaftet; sein Kontext verschwindet mit dem Erzähler. So erklärt sich die reiche Entfaltung der Symbole in den Systemen jenseits der linearen Schrift.⁴



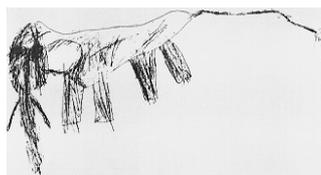
Abb. 5.: Tierzeichnung „Giraffe“ – Vorschulkind mit Sprachentwicklungsstörung (SES)(ca. 6/7 Jahre).



Abb. 6: Tierzeichnung „Kamele“ – Vorschulkind mit SES (ca. 6/7 Jahre).



Abb. 7/8: Tierzeichnungen „Elefant“ – Vorschulkind mit (SES) (ca. 6/7 Jahre).



Die nicht sukzessive und nicht linearisierte Piktogramm-Ideographie besitzt also eine besonders starke allgemein symbolbildende Kraft, die phylogenetisch in den frühzeitlichen Höhlenzeichnungen ebenso zu Ausdruck kommt wie in frühen Kinderzeichnungen, die ich nachfolgend mit einigen Beispielen dokumentieren möchte.

Die Tierzeichnungen (Abb. 5–9) stammen von sprachentwicklungsgestörten Vorschulkindern im durchschnittlichen Alter von

sechs bis sieben Jahren. Entgegen den ursprünglichen Erwartungen der VorschullehrerInnen nahmen die Kinder die Aufgabe, beim Zoobesuch Tiere zu zeichnen, begeistert an. Besondere Vorbereitungen gab es nicht, die Kinder wurden lediglich auf spezifische Merkmale der Tiere aufmerksam gemacht. Bei der Durchsicht der exemplarisch ausgewählten Zeichnungen fällt auf, dass trotz der für Kinder allgemein geltenden, bei sprachbehinderten Kindern vielleicht ausgeprägteren gestalterischen Schwierigkeiten die jeweils spezifischen Merkmale als symbolische Kennzeichnung der Tiere gezeichnet werden: Der lange Hals der Giraffe (Abb. 5), die zu vielen (!) Höcker der Kamele (Abb. 6), Rüssel, langer Schwanz, das große ausgeklappte Ohr, das den Elefanten als Afrikanischen kennzeichnet, sowie die in der einen Zeichnung nur andeutungsweise erkennbaren Stoßzähne der Elefanten (Abb. 7/8) und das trotz der schwierigen Position klar identifizierbare Horn des Nashorns (Abb. 9). Letzteres macht die symbolische Orientierung besonders deutlich, denn das Kind kann ein solches aufrechtstehendes Nashorn real nie gesehen haben. Primär deutet sich in allen Tierzeichnungen eine Perspektive an, sehr bemerkenswert bei der ersten Elefantenzzeichnung, bei der der



Abb. 9: Tierzeichnung „Nashorn“ – Vorschulkind mit SES (ca. 6/7 Jahre).

kindliche Zeichner beim *Ringen um die Perspektive* – vgl. a. den seitlich gewendeten Kopf und das ausgeklappte Ohr – für das Hinterteil ein Bein zuviel zeichnet, weil – wie es scheint – er dieses einmal von hinten und einmal von vorne betrachtet.

Die an den Tierzeichnungen aufgezeigte symbolische Orientierung findet ihre generalisierende Bestätigung in den *Kopffüßlern* als dem entwicklungstypischen Mensch-Zeichenschema von Klein- und Vorschulkindern: Der ausgeprägt und detailliert dargestellte Kopf symbolisiert das für Kinder Wesentliche am Menschen (Abb. 10).

Als wichtigstes Ergebnis der bisherigen Diskussion ist festzuhalten, dass es vor aller in der Entwicklung des Menschen unabdingbaren Bildung abstrakterer sprachlicher Symbolsysteme die allgemeine Symbolfunktion – die Fähigkeit, *sich über die materielle Gegenwart hinweg auszudrücken* – ist, mit der sich der moderne Mensch phylogenetisch endgültig von den anderen Arten, auch von den anderen Primaten und vorgängigen Hominiden trennt und dass sich dies auch konsequent in der Ontogenese am Beginn der Ausbildung der Symbol- und Sprachfähigkeit widerspiegelt.

Die damit angesprochenen Zusammenhänge zwischen realer Welt und symbolisch-sprach-

licher Bezeichnung lassen sich semi-otisch so darstellen (Abb. 11):

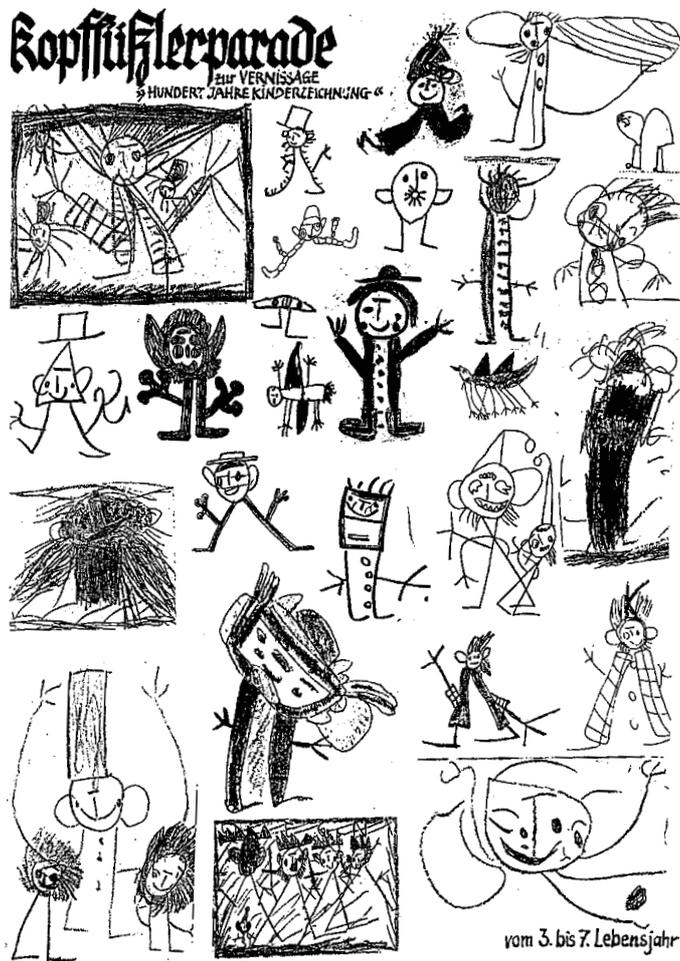


Abb. 10: *Kopffüßlerparade* (M. Kläger 1986)⁵

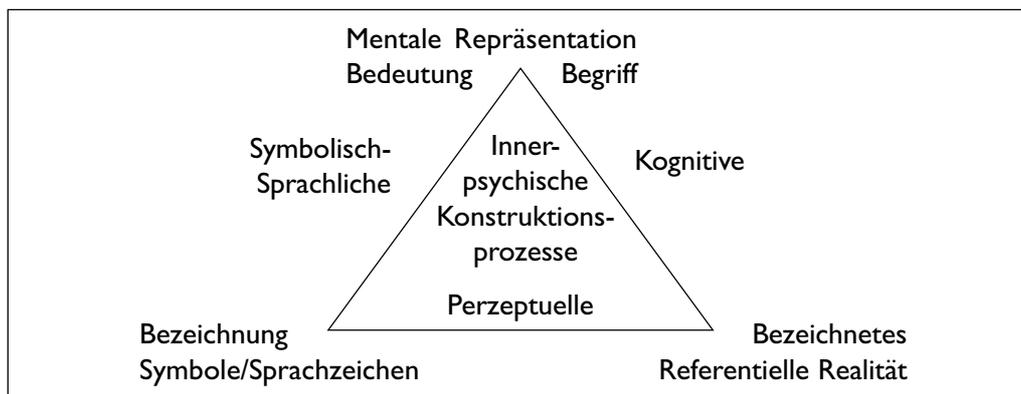


Abb. 11: Das semiotische Dreieck

In dem zuerst 1923 von Ogden & Richards vorgestellten *Semiotischen Dreieck*, das hier in einer überarbeiteten Fassung wiedergegeben wird (vgl. a. Günther i. V.), werden die Beziehungen zwischen der referentiellen Realität und den symbolisch-sprachlichen Bezeichnungen als grundsätzlich mental vermittelte Konstruktionsprozesse dargestellt, auch dann – wie wir bei den Tierzeichnungen gesehen haben – wenn es auf der Ebene des graphischen Symbolismus perzeptuelle Bezüge zwischen ihnen gibt. Der relativ sprachunabhängige Symbolismus kann demnach als das erste Tor verstanden werden, durch das man zu abstrakteren graphischen Systemen bis hin zu dem oder den Schriftsystemen. Orientiert an Piagets (1969; 1972)

richtungsweisenden Arbeiten scheint eine stärkere Berücksichtigung der entwicklungsfördernden Potentiale der symbolisch-vorbegrifflichen Phase gerade für Kinder mit grundsätzlichen Aneignungsschwierigkeiten abstrakterer sprachlicher Systeme von besonderer Bedeutung, basiert doch das Konzept der *Unterstützten Kommunikation* notwendig auf der dargelegten Vorstellung einer basalen Symbolfähigkeit. So wichtig eine stärkere initiale förderpädagogische Nutzung der graphischen Symbolfähigkeit auch ist, so muss sie doch auch den Übergang zu der linearisierten und dimensional wie ideovisuell bezugslosen Schriftsystem auf der gemeinsamen visuell-graphischen Basis vorbereiten, die sich phylogenetisch etwa ab dem sechsten-

fünften Jahrtausend v.Ch. herausbilden.

2. Die Entdeckung der Schrift und des alphabetischen Schriftsystems

Setzt man das Ende der Picto-Ideographie in Form der Felsmalereien auf das zwölfte Jahrtausend v.Ch. an, dann dauert es noch einmal fast 10.000 Jahre, bis die ersten Alphabetschriften im Nahen Osten auftauchen und sich in den folgenden dreitausend Jahren mit Ausnahme des logographischen Chinesischen Schriftsystems und seiner Japanischen Adaption – auf die wir hier nicht weiter eingehen können – weltweit durchsetzen.¹ Wesentlich früher – etwa ab 5000 v.Ch. – entstehen aus

einer zunehmend auf abstrahierende Zeichenbildung orientierende Tradition die ersten komplexen Schriftsysteme, beispielsweise die ägyptischen Hieroglyphen, aber keines dieser frühen Schriftsysteme hat seine Zeit überlebt.

Zurecht hat Haarmann (1998) die *Erfindung* des alphabetischen Schriftsystems als – wie wir hinzufügen möchten erste – *schrifthistorische Revolution* bezeichnet, handelt es sich doch um die abstraktest differenzierende Form zur graphischen Repräsentation von Sprache, die selbst die kleinsten nicht bedeutungstragenden Einheiten – die Buchstaben und ihre korrespondierenden Laute – erfasst. Erst mit der Schrift kommt Sprache als System ins menschliche Bewusstsein. Das könnte die generellen Schwierigkeiten zu ihrem Erwerb erklären, weil in ganz anderer Weise Einsichten in die Struktur der Sprache eingefordert werden (können), als dies bei der quasi bewusstlosen mündlichen – oder auch gebärdlichen – Kommunikation der Fall ist. Andererseits zeigt sich aber auch eine „relative Autonomie der Schriftsprache“, weil sie als nicht flüchtiges graphisches System im Prinzip dauerhaft zur Verfügung steht und damit sprachliche Inhalte wie Struk-

turen leichter zugänglich macht.²

Tatsächlich bleibt ein Großteil der Bevölkerung von den schriftsprachlichen Gebrauchsmöglichkeiten bis zum ausgehenden Mittelalter ausgeschlossen, vor allem weil es wegen der aufwendigen manuellen Herstellung von Schriftstücken nur im sehr begrenzten Umfang und Rahmen Zugangsmöglichkeiten zum Lesen und Schreiben sowie ihren Erwerb gab.³

3. Die Erfindung des Buchdrucks und seine Folgen⁴

Den wirklichen Durchbruch zur gesellschaftsrelevanten Schriftlichkeit erbrachte die zweite schrifthistorische Revolution, die geniale Erfindung der Buchdrucktechnik durch Johannes Gutenberg – den Mann des gerade vergangenen Millenniums – vor 550 Jahren.

Gutenbergs *Erfindung ist ebenso einfach wie genial: Die Texte werden in ihre kleinsten Bestandteile aufgelöst, d.h. 26 Buchstaben des lateinischen Alphabetes, und durch die Neuordnung der Einzellettern entsteht ein jeweils neuer, sinnvoller Text. Wären jahrhundertlang Texte verviel-*

fältigt worden, indem sie vollständig und fortlaufend abgeschrieben und ebenso vollständig in Holz geschnitten wurden, so mußten jetzt nur die Buchstaben des Alphabets geschnitten und gegossen werden und standen dann für beliebige Texte immer wieder zur Verfügung. Im Kern war auch der zweite Gedanke ebenso einfach wie technischrevolutionär: Statt wie in Ostasien seit 700 Jahren die Farbe durch Abreiben der Papiere aufzutragen, nutzte Gutenberg die physikalischen Gesetze der Druck- und Wein- presse, um mit einem hohen und gleichmäßigen Druck die Farbe vom eingefärbten Typenmaterial auf die angefeuchteten Papiere zu übertragen (Füssel 1999, 9).

Als Folge dieser Erfindung schnellte nicht nur die Buchproduktion an sich in vormals ungeahnte Höhen – allein zwischen 1450 und 1500 etwa 30.000 Titel mit einer Gesamtauflage von 9 Millionen (!) – sondern es entsteht eine völlig neue inhaltlich-thematische Vielfalt von Textsorten und Publikationsarten, wie bspw. auch die Zeitungen und Zeitschriften. Nicht zuletzt tauchen im Gefolge der neuen Buchdrucktechnik schon bald die ersten didaktisch motivierten Leselernwerke – etwa Valentin Ickelsamer (1527): *Die*

rechte Weis auf kürzist lesen zu lernen – auf und – auch wenn die Entwicklung sich über mehrere Jahrhunderte hinzieht – der Schriftspracherwerb wird im zunehmenden Maße zur erste Aufgabe der Elementarschule, des heutigen Anfangsunterrichtes.

Die „Vergesellschaftung der Schrift“ – wie man es nennen kann – impliziert entgegen der Common Sense Auffassung von ihrer Subsidiarität tatsächlich eine zunehmende relative Autonomie der Schrift- von der Lautsprache, die gerade auch für gehörlose Menschen bis heute kaum genutzte Chancen zum Verbalspracherwerb impliziert (vgl. Günther 1985). Es ist auffällig, dass wir ab Ende des fünfzehnten Jahrhunderts plötzlich eine Vielzahl von Berichten über Taubstumme finden, bei denen neben Gebärden ihre Kompetenz im Lesen und/oder Schreiben hervorgehoben wird (vgl. Günther i.D., Übers. 1) und dass die ersten gelungenen taubstummenpädagogischen Unterrichtsversuche im Spanien des sechzehnten Jahrhunderts sich ebenfalls auf die Schriftsprache konzentrierten (vgl. Günther 1996).

Die Grundprinzipien der Gutenbergschen Drucktechnik sind ziemlich

genau fünfhundert Jahre die gleichen geblieben, auch wenn ab dem 19. Jahrhundert technische Verbesserungen – wie Schnellpressen, Rollenpapiere und neue Satztechniken (Monotype und Linotype) – die Produktion erheblich steigern konnten.⁵ Wirklich grundsätzliche Veränderungen in der Drucktechnik brachten in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts zunächst der Offsetdruck und der Fotosatz und dann *die Digitalisierung der Druckprozesse und die Elektronisierung der Informationsverarbeitung* (Füssel 1999, 126).

4. Computer und Internet

Die dritte schrift-historische Revolution erleben wir gerade durch die Anwendungsmöglichkeiten des Computers und insbesondere des Internets. Abgesehen davon, dass die Multimediaanwendungen weit über den schriftsprachlichen Bereich im engeren Sinne hinausgehen und ihn damit auch motivierender machen, meine ich, dass der „Zusammenschluss von Lesen und Schreiben“ beim Einsatz des Computers sowie die mit dem Internet gegebenen Kommunikations- und Informationsmöglichkeiten zu einer fast „totalen Autonomie der Schriftsprache“ – denken Sie etwa an

die teilweise skurril erscheinenden Muster der SMS-Kommunikation mit dem Handy, aber auch an die der Emails und des Chattens – führen,⁶ die m.E. gerade auch für gehörlose und hochgradig schwerhörige Kinder und Jugendliche mehr Chancen als kulturpessimistisch prognostizierte Risiken enthält, weil sie bei Ihnen eine intrinsische Motivation zum Erwerb der damit verbundenen schriftsprachlichen Kompetenzen erzeugen, die nicht erst durch mühsame pädagogisch-didaktische Arrangements aufgebaut werden muss. Es kann in diesem Zusammenhang nicht nachdrücklich genug betont werden, dass der Einsatz des Computers und seiner Anwendungen keine Frage etwa einer informationstechnischen Grundbildung in der Sekundarstufe ist sondern auf jeden Fall mit der Primarstufe beginnen muss.

Es sei darauf hingewiesen, dass es dabei nicht nur um Schriftspracherwerb/-gebrauch im engeren Sinne sondern auch um die Nutzung der informationsverarbeitenden Möglichkeiten des Computers. Das folgende Beispiel soll die Bedeutung von letzterem verdeutlichen:

Ein junger taubblinder Mann (TB) arbeitet als Masseur in einer größeren Praxis. Er gilt als fachlich kompetent.

Patientenmitteilungen und Massageanweisungen werden unter einen Scanner gelegt, in Brailleschrift ausgedruckt und in einem Ordner sukzessive gesammelt. Letzteres führt, da sich TB immer nur an den obersten Blättern und den ersten Zeilen orientiert, des öfteren zu fehlerhaften Massageanwendungen, die seinen Arbeitsplatz gefährden. Das Problem bei TB ist wohlgermerkt nicht die Schriftsprache an sich, die er als Braille angemessen beherrscht. Im Rahmen einer umfangreicheren RehaMaßnahme im Hannoveraner Bildungszentrum für Taubblinde wird daraufhin versucht, TB systematisch zu schulen, den Computer als Ordnungsmittel – Ordner einrichten, Ordner- und Dateinamen auswählen usw. – für seine Arbeit als Masseur nutzen zu können.⁷

Mein Plädoyer für eine solche frühzeitige und konsequente Computernutzung (nicht nur) bei Hörgeschädigten darf jedoch nicht einseitig und isoliert verstanden werden, sondern ist einzubringen in ein Gesamtkonzept schriftsprachlicher Förderung und Entwicklung.

5. Zwischen sinnlicher Erfahrung und virtuellem Lernen – Stichworte zu einem Gesamtkonzept schriftsprachlicher Förderung bei Hörgeschädigten

Zu einem Gesamtkonzept der schriftsprachlichen Förderung und Entwicklung gehörloser und schwerhöriger Kinder und Jugendlicher, das sich im Spannungsfeld von sinnlicher Erfahrung und multimedialen elektronischen Anwendungen realisiert und zu dem auf der Potsdamer Tagung in den Workshops und Seminaren zahlreiche Anregungen geboten wurden, gehören in den stichpunktartigen Schlussfolgerungen meines phylogenetisch die „revolutionären“ Etappen der graphisch-symbolischen und schriftsprachlichen Entwicklung grob nachzeichnenden Vortrages konzentriert auf die Elementar- und Primarstufe u.a. folgende Punkte:

- Stärkere Nutzung der potentiellen Fördermöglichkeiten im Bereich der basalen Symbolfähigkeit nicht nur bei Kindern mit zusätzlichen Schwierigkeiten⁸
- Frühe und vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten mit

- Kinderliteratur⁹
- sachkundlichen Büchern aber auch
- Lernmaterialien und -spielen¹⁰ durch Vorlesen und/oder Anregungen zu eigenständigen Lese- und Schreibversuchen unabhängig von vorformulierten Voraussetzungen bezüglich schrift- und lautsprachlicher Kompetenzen

- Neben Materialien zum Schreibenlernen mit der Hand Angebote von Alternativen zum Schreiben mit der Hand:¹¹
 - Verbundstempelkästen
 - Stempeldruckmaschine und
 - Freinetdruckerei
- Heranführen an die Arbeit mit Computern z.B. durch
 - Spiel- und Lernprogramme¹²
 - Internet für Kids¹³
 - Textverarbeitungs- und Graphikprogramme¹⁴

Natürlich ist ein solches Konzept für die schriftsprachliche Förderung und Entwicklung, das in diesem Rahmen nur stichpunktartig angesprochen werden konnte,¹⁵ selbst in eine übergeordnete Gesamtvorstellung der Bildung und Erziehung hochgradig hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher einzuordnen, jedoch nach m.E. grundsätzlich sowohl mit aural-oralen wie bilingualen Ansätzen kompatibel.

Literaturverweise

- Bataille, G. (o.J.): *Die Höhlenbilder von Lascaux oder Die Geburt der Kunst*. Stuttgart u.a.w.: Deutscher Bücherbund.
- Burenhult, G. (Ltd. Hg. u.a. – 2000): *Die ersten Menschen*. Augsburg: Weltbild.
- Chauvet, J.-M./Dechamps, E.B. & Hillaire, Ch. 1997³): *Grotte Chauvet bei Vallon-Pont-d’Arc – Altsteinzeitliche Höhlenkunst im Tal der Ardèche*. Sigmaringen: J. Thorbecke.
- Clottes, J. (1997) : *Niaux – Die altsteinzeitlichen Bildhöhlen in der Ariège*. Sigmaringen: J. Thorbecke.
- Földes-Papp, K. (1966/1984): *Vom Felsbild zum Alphabet – Die Geschichte der Schrift*. Stuttgart: Belsar.
- Füssel, St. (1999): *Gutenberg und seine Wirkung*. Frankfurt/Wien: Büchergilde Gutenberg.
- Günther, K.-B. (1982): *Schriftspracherwerb bei hör- und sprachgeschädigten Kindern. Bedeutung und Funktion für Sprachaufbau und Entwicklung, dargestellt am Beispiel gehörloser Kinder*. Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft 9. Heidelberg: Groos (2. verbesserte Auflage 1985).
- Günther, K.-B. (1983): Primäre und sekundäre Vorbedingungen der Entwicklung der schriftlichen Sprache und ihre Bedeutung bei hör- und sprachbehinderten Kindern. In: Günther, K.-B. & Günther, H. (Hg.): *Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit – Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache*. RGL 49. Tübingen: Niemeyer, 211–243.
- Günther, K.-B. (1989): Schrift und Schreiben in der frühen Phase des Schriftspracherwerbs. In: Ders. (Hg.): *Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung der Schwierigkeiten von lern- und sprachbehinderten Kindern*, 206-288.
- Günther, K.-B. (1996): The Role of the Manual Alphabet in Deaf Education in the 16th/17th centuries. In: Fischer, R. & Vollhaber, T. (eds.): *collage – Works on International Deaf History*. Hamburg: Signum, 107-116 (Dt.: Günther, K.-B. (1995): Taubstummenpädagogische Missverständnisse über das Fingeralphabet im 16./17. Jahrhundert. In: Wocken, H. (Hg.): *Geschichten aus Geschichte der Behindertenpädagogik*. Universität Hamburg, FB 06: Skripten des Instituts für Behindertenpädagogik I, 61-74).
- Günther, K.-B. (i.D.): Gebärdensprachliche Kommunikation bei Gehörlosen. In: Jussen, H./Mergenbaum, J. & Stockhausen, K.-H. (Hg.): *Hörgeschädigtenpastoral, Bd. III: Arbeitsgebiete der Seelsorge*. Heidelberg: Median.
- Günther, K.-B. (i.V.): Bedeutung und Erwerb der Schriftsprache für gehörlose und (hochgradig) schwerhörige Kinder. Vorgesehen für: *hörgeschädigte Kinder*.
- Gutenberg Museum Mainz (Hg. – 2000): *Schnittstelle Gutenberg. Der Mann des Milleniums – Eine interaktive Entdeckungsreise durch 1000 Jahre Medienkommunikation*. CD-ROM. Mainz: H. Schmidt.
- Haarmann, H.. (1998): *Universalgeschichte der Schrift*. Köln: Parkland (Sonderausgabe der 2. Aufl.).
- Kochan, B. (1996): Der Computer als Herausforderung

zum Nachdenken über schriftsprachliches Lernen und Schreibkultur. In: H. Mitzlaff (Hg.): *Grundschule und Computer*. Weinheim/Basel: Beltz, 131-151.

Leroi-Gourhan, A. (1988): *Hand und Wort. Die Evolution von Technik, Sprache und Kunst*. Frankfurt: stw.

Pernaud-Orliac, J. (1997): *Petit guide de la préhistoire*. Paris : Édition du Seuil.

Plassard, J. (1999) : *Rouffignac – Das Heiligtum der Mammut*. Sigmaringen: J. Thorbecke.

Roussot; A. (1997): *L'art préhistorique*. Sudouest Université: Rennes.

Renzelberg, G. u. Studierende (2000): *wer nicht spielt bleibt dumm – Spielen und Lernen am Beispiel des klassischen Memory. Ideen, Anleitungen, Abwandlungen*. Beilage zu *hörgeschädigte kinder* 4/2000.

Stern, W. (1914/1971¹⁰): *Psychologie der frühen Kindheit*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Wudtke, H. (1994): Gehörlose Kinder brauchen Literatur. In: *Das Zeichen* 8, 194-203.

Fußnoten

- ¹ Das impliziert keine Minderbewertung des chinesischen Schriftsystems, das heute nach Haarmann (1998) von etwa einer Milliarde (!) Menschen gelesen und geschrieben werden kann.
- ² Auf die daraus resultierenden Möglichkeiten besonders für gehörlose Kinder wird w.u. und ausführlich in Günther (i. V.) eingegangen.
- ³ Häufig waren die Bücher in den Bibliotheken – wie bspw. in der „Humanistenbibliothek“ in Schlettstadt – angekettet und zur Produktion von Schriftstücken benötigte man in der Regel einen „Schreiber“.
- ⁴ Die Darstellung stützt sich im wesentlichen auf Füssel (1999).
- ⁵ Die Mechanisierung des Schreibens durch die Schreibmaschine Ende des 19. Jahrhunderts fand im privaten Bereich – aber auch bei Hörgeschädigten – nie eine ihren Möglichkeiten entsprechende Akzeptanz und Nutzung.
- ⁶ Vgl. „SMS statt SOS“ und weitere diesbezüglichen Beiträge in *hörgeschädigte kinder* 4/2000.
- ⁷ Ich danke dem Kollegen Peter Schulz für die Möglichkeit, mich mit den Rehamaßnahmen am TBZ ausführlicher befassen zu können.
- ⁸ Vgl. grundlegend Günther (1983).
- ⁹ Vgl. Wudtke (1994).
- ¹⁰ Vgl. die Workshops *Spielmachen* (Renzelberg & Studierende) sowie *Eigenfibel* (Sappert).
- ¹¹ Vgl. Günther (1989; Günther i. V.)
- ¹² Vgl. zahlreiche Tests und Beurteilungen von solchen Programmen durch Rehling im *Taubenschlag* und in der Zeitschrift *hörgeschädigte kinder* unter (*Computer*) *Power to the Deaf*.
- ¹³ Vgl. den entsprechenden Workshop von Rehling.
- ¹⁴ Vgl. Kochan (1996).
- ¹⁵ Vgl. ausführlich Günther (i. V.).

Warum sind die virtuellen Fachschulen nötig?

Hans Peters

Jahrzehntlang konnte Hörgeschädigten keine Fachschule angeboten werden, obwohl dies ebenfalls seit Jahrzehnten von Hörgeschädigten und den Hauptfürsorgestellten gefordert wird. Der Grund ist sehr einfach: Führt man die Fachschule in Tagesform durch, muss der Hörgeschädigte i. R. seinen nach dem Schwerbehindertengesetz sicheren Arbeitsplatz kündigen. Führt man die Fachschule in berufsbegleitender Abendform durch (wie dies überwiegend im Regelsystem geschieht) hat man um einen

Standort ein Einzugsgebiet mit ca. 30 km Radius. Weitere Entfernungen sind nach Feierabend nur selten zu erreichen. In einem solchen Einzugsgebiet lassen sich aber nicht genügend Hörgeschädigte finden, mit denen man eine Klasse bilden kann. Versuche, etwa Gehörlose im Regelsystem mit Dolmetschern, Mitschreibdienste usw. zu beschulen, waren (von Einzelfällen abgesehen) wenig erfolgreich.

Erst die Weiterentwicklung des Internets erlaubte eine völlige Neuorganisation des Unterrichtes in der Fachschule: Durch die Mischung 1/3 Fernlehrmaterialien, 1/3 Internetunterricht und 1/3 Präsenzunterricht an 20 Samstagen pro Jahr in Essen konnte die „30 km-Falle“ überwunden werden. Damit wurde erstmals in Deutschland eine virtuelle Fachschule als Schulversuch genehmigt.

Schulträger, Landesregierung NRW und BMA sehen dadurch den grundgesetzlichen Anspruch Hörgeschädigter gewährleistet, dieser Behinder-

tengruppe – an zumindest einer Stelle im Geltungsbereich des Grundgesetzes – eine solche Schulform anzubieten. Weitere Fachschulen und Fachrichtungen können (soweit es die Möglichkeiten der Schule erlauben) eingerichtet werden.

Fachrichtungen und Schwerpunkte

Folgende Fachschulen sind bisher am rwb-essen eingerichtet: Was rwb-essen hat erstmals am 1. August 1999 mit der Fachschule für Wirtschaft (Schwerpunkt Wirtschaftsinformatik) begonnen.

Die Fachschule für Technik, Fachrichtung Automatisierungstechnik, startet am 01.08.2001. Der entsprechende Vorkurs begann am 01.02.2001.

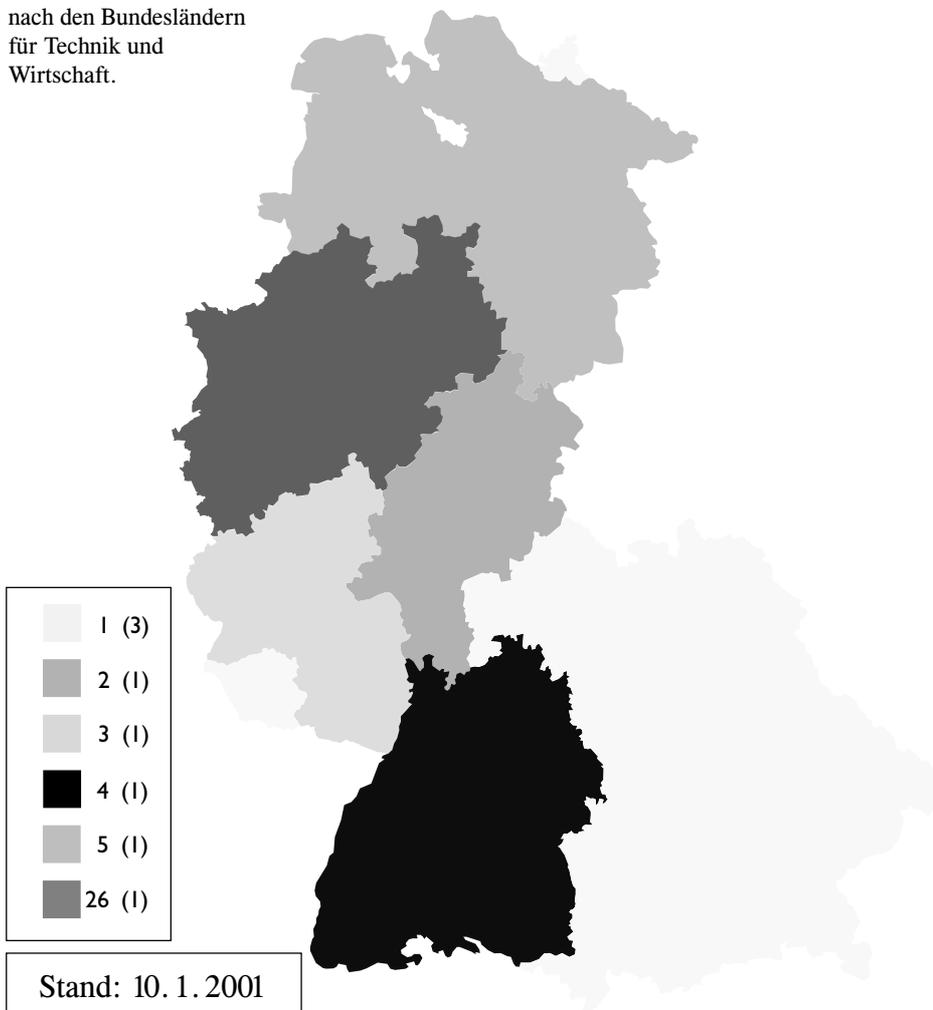
Studentafeln

Abweichend zum Regelsystem bietet das rwb-essen einen freiwilligen Vorkurs an. Er dauert 1/2 Jahr. In den Studentafeln der Fachschulen wurden die Stundenanteile der Fächer Kommunikation auf 180 Std. und Englisch auf 280 Std. erhöht. Damit wird den behinderungs-spezifischen Sprachproblemen Hörgeschädigter Rechnung getragen. Gleichzeitig wurde die Regelzeit von 4 Jahren auf 4 1/2 Jahre erhöht.

Fachschule für Technik	Fachrichtung Automatisierungstechnik (für alle Berufe im Metall- und Elektrobereich einschließlich der Zeichnerberufe aus diesen Berufsfeldern)
Fachschule für Wirtschaft	Fachrichtung Betriebswirtschaft Schwerpunkt Wirtschaftsinformatik (für alle Verwaltungsberufe sowie die kaufmännischen Berufsfelder)

**Verteilung der Teilnehmer
der virtuellen Fachschulen**

Insgesamt werden zum 1. Februar 2001 43 Teilnehmer in den Virtuellen Fachschulen am rwb-essen unterrichtet nach den Bundesländern für Technik und Wirtschaft.



Vorkurs Virtuelle Fachschule

		Stunden
Fächer	Deutsch (Kommunikation)	60
	Englisch	60
	Mathematik	50
	Methoden, Arbeitstechniken, Grundlagen	40
	Anpassung Berufsfeld	40
	Summe	250

Virtuelle Fachschule für Technik

Fachschule für Technik Fachrichtung Automatisierungstechnik		Stunden
Fachrichtungsübergreifender Bereich	Kommunikation	180
	Fremdsprache	280
	Personalwirtschaft, Soziologie/Politik	80
	Betriebswirtschaftslehre	160
Fachrichtungsbezogener Bereich	Schwerpunktübergreifende Fächer	
	Elektrotechnik für Maschinentechniker Fertigungstechnik für Elektrotechniker	60
	Elektrotechnik	60
	Fertigungstechnik	120
	Technische Kommunikation und Konstruktionstechnik	160
	Schwerpunktfächer	
	Informationstechnik	120
	System- und Automatisierungstechnik	330
	Mechatronik	330
Produktionsmanagement	160	
Projektarbeit	(im fachrichtungsbezogenen Bereich bereits integriert)	
Wahlbereich	Mathematik, Umwelt	100
	Summe	2140

Virtuelle Fachschule für Technik

Fachschule für Wirtschaft		Stunden
Fachrichtungsübergreifender Bereich	Kommunikation	180
	Fremdsprache	280
	Volkswirtschaftslehre/Politik	80
	Wirtschafts- und Arbeitsrecht	160
Fachrichtungsbezogener Bereich	Schwerpunktübergreifende Fächer	
	<i>Betriebswirtschaftslehre</i>	240
	<i>Rechnungswesen</i>	240
	Wirtschaftsmathematik/Statistik	160
	Schwerpunktfach	
	<i>Wirtschaftsinformatik/Organisation mit SAP-Grundkurs</i>	480
	Zusatzfächer	
	Absatzwirtschaft	160
Projektarbeit	Produktionswirtschaft mit Qualitätssicherung	160
	(im fachrichtungsbezogenen Bereich bereits integriert)	
Wahlbereich	Stütz-, Ergänzungs- und Förderkurse (entfallen wegen Vorkurs und Verlängerung auf 4,5 Jahre)	0
<i>Summe</i>		2140

Weitere beteiligte Institutionen

Neben der Forschungsstelle zur Rehabilitation von Menschen mit kommunikativer Behinderung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Leitung: Prof. Dr. Christa Schlenker-Schulte) und dem Rheinisch-Westfälischen Berufskolleg für Hörgeschädigte in Essen (rwb-essen) (Leitung OStD Ernst Schulte) sind folgende weitere Institutionen am Modellprojekt „Virtuelle Fachschulen am rwb-essen“ beteiligt:

Bundesministerium für Arbeit und Soziales

Die Errichtung der virtuellen Fachschulen am rwb-essen wird in einem Modellvorhaben des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (<http://www.bma.de>) gefördert.

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen

Die virtuellen Fachschulen am rwb-essen sind ein Schulversuch des Landes NRW:

<http://www.nrw.de> und durch das Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Aktenzeichen 714.70-20/6 Nr. 265/99) genehmigt worden (<http://www.mswf.nrw.de>).
Schulfachliche Aufsicht: Bezirksregierung Düsseldorf, Dezernat 44:
<http://www.bezreg-duesseldorf.nrw.de>.

Schulträger Landschaftsverband Rheinland (LVR)

Der Landschaftsverband Rheinland (LVR) ist der regionale Kommunalverband der rheinischen Städte und Kreise. Weitere Informationen zum Schulträger LVR findet man auf der Homepage des LVR: <http://www.lvr.de>. Der Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL) beteiligt sich an den Kosten der Schule. Weitere Informationen zum LWL unter <http://www.lwl.org>.

Microsoft Partnerschule

Die Fa. Microsoft (<http://www.microsoft.de>) unterstützt durch ihr Partner-schulprogramms die virtuellen Fachschulen am rwb-essen. Die Rechner der Lehrer

forum tagungsvorträge

und Teilnehmer sowie die Serverrechner der Schule bilden zusammen virtuelle Klassenräume. Deshalb erhalten die Teilnehmer für die Dauer des Besuches der virtuellen Fachschule eine Arbeitskopie der benötigten Software.

Universität Essen

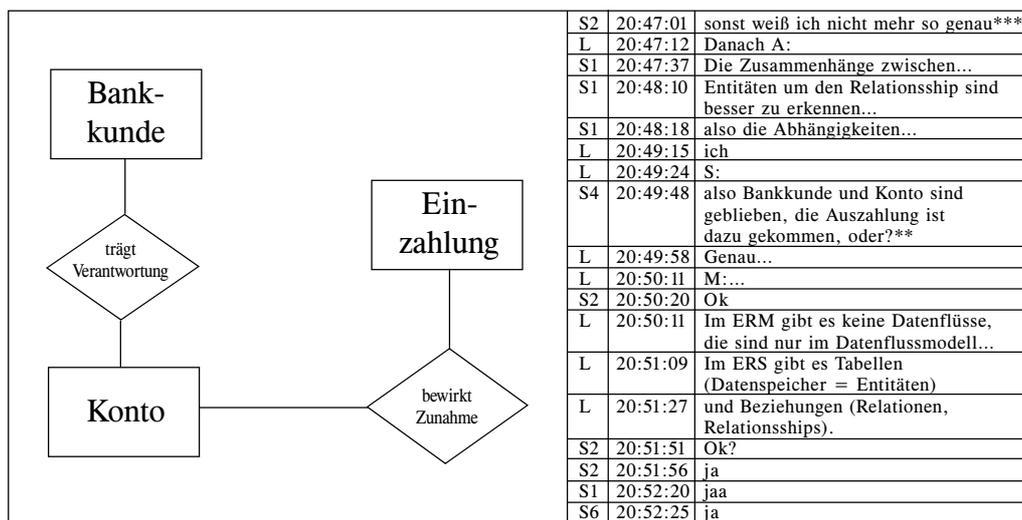
Die Universität Essen stellt über ihr Hochschulrechenzentrum den Zugang zum Hochgeschwindigkeitsinternet der Universitäten (DFN) sicher.

Zu diesem Zweck ist das rwb-essen mit dem Rechenzentrum über eine optische Richtfunkstrecke verbunden. Mit einer Übertragungsrate von 10 MBit/s ist ein stabiler und übertragungssicherer Betrieb der Kommunikationsserver des rwb-essen möglich.

Wenn Sie eine vollständige Dokumentation der Stunde haben möchten oder Fragen, Hinweise usw. zum Thema „Virtuelle Fachschulen“ haben, senden Sie mir eine E-Mail an

peters@rwb-essen.de . Selbstverständlich können Sie mich auch auf dem traditionellen Wege mit der Post erreichen:

Hans Peters
Rheinisch-Westfälisches Berufskolleg für Hörgeschädigte,
Kerckhoffstraße 100,
45144 Essen.



Hier ein Auszug aus einer 90 min Unterrichtssequenz zum Thema Wirtschaftsinformatik

Zum aktuellen Stand der Mediendidaktik an Hörgeschädigtenschulen

Hartmut Brunk

Meine sehr geehrten Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen!

Lassen Sie mich mit einer These beginnen, die auf unserer letzten Tagung der Arbeitsgemeinschaft für AV-Medien in Linz vorgetragen wurde. Sie scheint auf den ersten Blick gewagt, gewinnt bei näherer Betrachtung aber leider immer mehr Wahrheitsgehalt: „Alle Länder sind im Bereich der „Neuen Medien“ Entwicklungsländer. Die Rolle des Computers im Unterricht entspricht noch in keiner Weise den Möglichkeiten dieses Werkzeugs.“

Was soll diese These am Anfang meines Beitrags? Nun, die These hat mich bei der Vorbereitung auf diese Tagung motiviert, den Schwerpunkt meiner Ausführungen auf die „Neuen Medien“ zu legen, und ich hoffe auch Sie überzeugen zu können, dass das so richtig ist. Das mir gestellte Thema: „Zum

aktuellen Stand der Mediendidaktik an Hör-geschädigtenschulen“ in seiner ganzen Breite könnte sicherlich allein eine zweitägige Tagung füllen. Sehen Sie es mir bitte nach, wenn ich die altbewährten Medien nur am Rande erwähne, jene, die überwiegend auf Papier, Pappe oder Folie präsentiert werden.

Einen Zusammenhang zwischen dem Computer und der Produktion dieser altbewährten Medien gibt es allerdings, und der ist meines Erachtens sehr wichtig. Der Computer dient der überwiegende Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer als Arbeitswerkzeug zur Erstellung dieser altbewährten Medien. Sie haben gestern in dem Beitrag zur Eigenfibelfabrikation von Frau Sappert ein sehr schönes Beispiel dafür gesehen.

Meistens wird dafür ein Textverarbeitungsprogramm benutzt, in das auch Bilder und Grafiken eingefügt werden können. Ich höre immer wieder, dass bei den meisten Kolleginnen und Kollegen diese Einsatzmöglichkeit des „Rechenknechts“ die Hauptmotivation zur Anschaffung eines Rechners war.

Auch im Unterricht gehört an fast allen Schulen die Arbeit mit einem Text-

verarbeitungsprogramm zum Standard. Die meisten Schüler, die an meine Schule in Husum in den beruflichen Bereich der Bildung wechseln, haben mehr oder weniger Erfahrungen mit Textverarbeitung und einige zeigen gern und mit Stolz Produkte dieser Arbeit, die sie an den Haupt- oder Realschulen erstellten.

Dünnere Luft wird die Luft dann schon, wenn es z.B. um die grafische Darstellung statistischer Daten mit Hilfe von Tabellenkalkulationsprogrammen geht, oder um die Präsentation eigener Recherchen der Schüler durch die Schüler mit einem Präsentationsprogramm. (Im Präsentationsprogramm Powerpoint haben sich gestern Vormittag mehrere Kolleginnen und Kollegen fortgebildet.) Das beinhaltet allerdings mehr, als die einfache Powerpoint-Anwendung, die jetzt meinen Vortrag begleitet. Dazu später mehr.

„Neue Medien“ in der pädagogischen Diskussion

Die Anwendung von Computern im Unterricht war von Anfang an mit hohen Erwartungen verbunden. So hörte und las man häufig, dass sich die Lernenden erst am

Computer selbständig und ungebunden entfalten. Einfaches Lernen, wie Auswendiglernen oder gar Formen der Konditionierung wurden als geradezu menschenverachtend abgelehnt. Hier hat sich inzwischen ein Wandel vollzogen, mit der wachsenden Bereitschaft abzuwägen, was von diesen alten und gut untersuchten Lerngrundlagen in moderne Lehrsysteme übernommen werden kann.

Rund um den Computer hat sich eine Begriffsvielfalt entwickelt, die häufig mehr verwirrt als Klärung schafft. Da gibt es „Programmiertes Lernen“, „Online-Learning“, „Interaktive Lernsysteme“, „Multimedia“, „Multimediale Software“, „Computergestützten Unterricht“, „Lernen „mit“ neuen Medien“ und „Lernen „durch“ neue Medien“. Lassen Sie mich vier herausgreifen, die ich zunächst anreißen und dann vertiefen möchte.

Die frühen Formen des computergestützten Unterrichts orientierten sich an der Verhaltenspsychologie Skinners. Der Computereinsatz lehnte sich an den „Programmierten Unterricht“ an. Solche Unterrichtseinheiten hatten auch vorher schon in Buchform Eingang in die Schulen gefunden,

weil für das „**Programmierte Lernen**“ der Computer nicht zwingend notwendig ist. Der Lerner bekam die Informationen in kleinen Portionen und musste auf diese reagieren. Dann gab es eine Rückmeldung „richtig“ oder „falsch“ und den nächsten Lernschritt oder Wiederholungsschritt.

Die Steigerung der Leistungsfähigkeit der Rechner seit Anfang der neunziger Jahre mit der Verbreitung der Bedienoberfläche Windows machte die Bedienung um einiges einfacher und erlaubte trotzdem komplexere Systeme und Programme zu entwickeln.

Seitdem ist mit den Neuen Medien ein Begriff eng verknüpft, der da heißt „Multimedia“. Einerseits ist es ein Schlagwort, das uns seitdem aus jeder Computerwerbung anspringt. Andererseits gibt es verschiedene Stufen an Definitionen, was Multimedia beinhalten müsste, um Multimedia genannt werden zu dürfen. Es ist wie die meisten Modewörter ein schillernder Begriff und soll im Folgenden auf „Multimedia“ als **Interaktives Lernsystem** eingegrenzt werden.

Schließlich möchte ich zwei Ansätze gegeneinander stellen, die in der Literatur folgendermaßen benannt werden:

„**durch**“ neue Medien lernen und „**mit**“ neuen Medien lernen. Beim Lernen „**durch**“ neue Medien sind die Lernziele grundsätzlich medienunabhängig. Die neuen Medien dienen dabei der pädagogischen Kommunikation zur gezielten **Vermittlung von Inhalten**.

Das Lernen „**mit**“ neuen Medien ist die wesentlich seltenere Unterrichtsform, wobei der Lerner als Gestalter Multimedia in einem **konstruktivistischen Lernumfeld** nutzt. Nach diesem kurzen Überblick möchte ich nun die vier Begriffe vertiefen.

Programmiertes Leben

Skinner entwickelte die Vorstellung vom - wie er es nannte - „Programmierten Lernen“ und formulierte sieben wichtige pädagogische Schritte. Ich möchte sie hier zitieren, weil ich glaube, dass vieles was er darin gefordert hat auch heute für alle Formen des Lernens wichtig ist:

1. Auf jede Antwort muss unmittelbar eine Rückmeldung folgen.
2. Alle Schüler sollten eine Unterrichtseinheit jeweils in ihrem persönlichen Lerntempo bewältigen.

3. Die Lernziele müssen klar und objektiv formuliert werden, damit gezielt Rückmeldungen und Belohnungen gegeben werden können. Skinner verstand darunter beispielsweise eine Liste von Fragen und Antworten.
4. Aufgaben sollten so gestellt sein, dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit richtig gelöst werden. Dadurch werden Frustrationen vermieden und die Anzahl derjenigen Antworten erhöht, die verstärkend wirken.
5. Der Unterrichtsstoff muss in eine Abfolge von Frage- und Antwortkombinationen gebracht werden. Diese „Rahmen“ sollten von leichten zu schwierigen Inhalten fortschreiten und den Stoff aus möglichst unterschiedlichen Blickwinkeln angehen.
6. Die Lernenden sollen möglichst aktiv sein und Fragen und Aufgaben auch wirklich bearbeiten.
7. Besonders ausdauerndes und gutes Arbeiten sollte durch eine Reihe von Zusatzbelohnungen bekräftigt werden.

Diese Regeln waren ein Leitfaden für die Entwicklung vieler Lehrmaschinen und Unterrichtseinheiten. Leicht erkennt man in den von Skinner 1958 formulierten Regeln auch die Grundlage heutiger Computer-

Lernprogramme. In der Beurteilung dieser Programme sind sie immer noch ein wichtiger Maßstab.

Multimedia als Interaktives Lernsystem

Multimediale Programme enthalten visuelle und auditive Elemente bzw. Informationen, wie sie bisher schon Tafel, Heft, Buch, Karte, Schaubild, Foto, Folie, Arbeitsblatt, Tonträger, Film und Videokassette boten. Zusätzlich bieten sie, wie schon erwähnt, was den bisherigen Medien verwehrt ist, die Möglichkeit der Interaktivität.

Interaktivität, was beinhaltet das? Manche sprechen schon dann von Interaktivität, wenn ein Lerner sich selbst in einem Programm aussuchen kann, was er lernen möchte oder wenn das Programm nach einer Aufgabenlösung die Rückmeldung „richtig“ oder „falsch“ gibt. Andere sprechen dann von einer Interaktion, wenn der Lerner ein Programm unterbrechen, wiederholen, abbrechen, Schwierigkeitsgrade selbst bestimmen und Sekundärinformationen abrufen kann. Verzweigungen im Programm sollen möglich sein. Am Zentrum für kognitive Studien der Universität Potsdam werden für Lernprogramme fünf Stufen

zunehmender Interaktion unterschieden, wobei die fünfte Stufe schließlich den freien ungebundenen Dialog erreicht. Viele Autoren plädieren als Zielvorgabe für Interaktive Lernsysteme für diese fünfte Stufe des ungebundenen Dialogs, die allerdings bisher noch kaum erreicht wird.

Wir sollten dann von Interaktivität sprechen, wenn ein Dialog entsteht, der dem Dialog zwischen Lehrendem und Lernendem im Unterricht vergleichbar ist und wenn weitere Möglichkeiten eröffnet werden, die dieser Dialog im Klassenzimmer bisher nicht kannte. So können wir Informationen mit weit entfernten Partnern austauschen, wir können unterschiedliche Medien verknüpfen und im Bereich der Simulation können wir vom Lerner Entscheidungen verlangen, bei denen er sofort mit dem simulierten Ergebnis konfrontiert wird.

Wir sollten also von Multimedia-Programmen in der Bildung Interaktivität verlangen und dann von **Interaktiven Lernsystemen** sprechen, wenn das Lernsystem folgendem Schema entsprechend aufgebaut ist, wo der Lerner zu allen Medien des Lernsystems in interaktive Beziehungen treten kann.

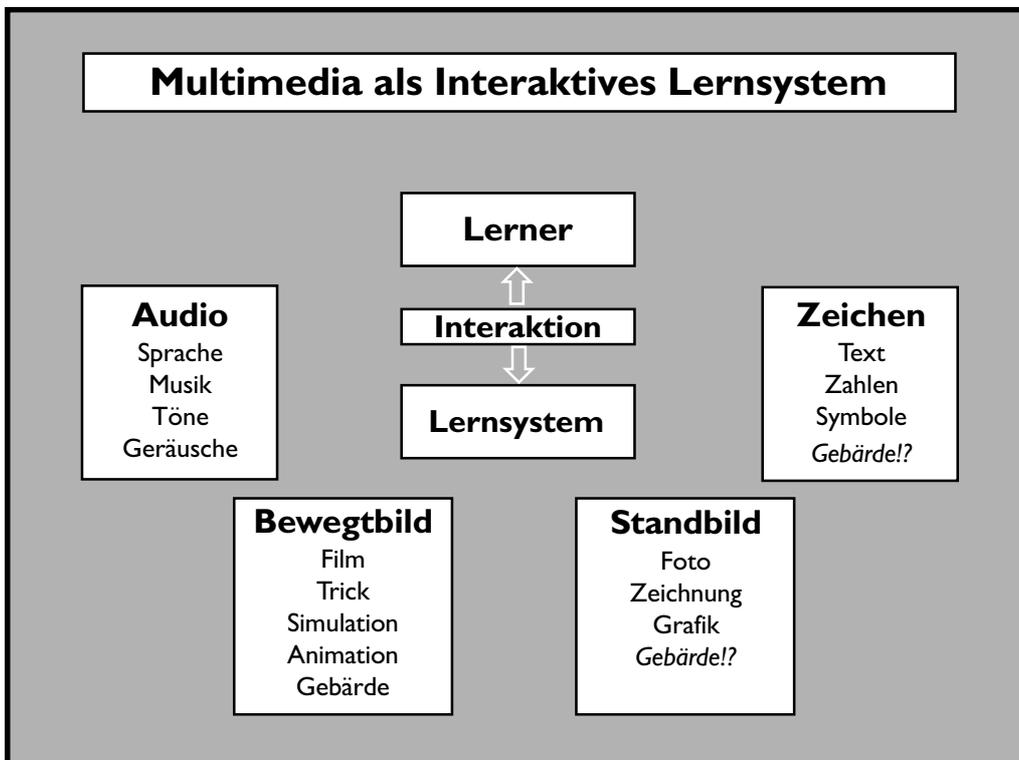
Multimedia als Interaktives Lernsystem

Das Lernsystem nutzt als Medien die **Zeichen** (Text, Zahlen, Symbole). Ob die Gebärde in diesem Zusammenhang als Zeichen zu verstehen ist, möchte ich anderen überlassen zu beurteilen, bzw. zu klassifizieren. Das Lernsystem nutzt das **Standbild** (Foto, Zeichnung, Grafik). Natürlich ist auch die Darstellung von Gebärden als Standbild

möglich. Das Lernsystem nutzt das **Bewegtbild** (Film, Trick, Simulation, Animation, Gebärde) und schließlich den **Audiokanal** (Sprache, Musik, Töne, Geräusche) der unseren Schülern mehr oder weniger verschlossen ist.

In Bezug auf den Schulunterricht sind **Medien** die **Zeichensysteme**, die Schüler

und Lehrer verwenden, um Wissen darzustellen; **Technologie** bezeichnet die **Instrumente**, die sie einsetzen, um ihre Darstellungen von Wissen weiterzugeben. Bedauerlicherweise werden die Bedeutungen der Begriffe Medien und Technologie von Pädagogen meistens verwechselt und oft als Synonyme verwendet; dies um so mehr, wenn anstelle von »Medien und Technologie« der gebräuchlichere Begriff »neue



Medien« verwendet wird. Diese unzureichende Differenzierung zwischen Medien (einem Zeichensystem) und Technologie (einem Übertragungssystem für Medien) wird in der öffentlichen Bildungsdiskussion wahrscheinlich noch über längere Zeit bestehen bleiben.

Übrigens, Gebärden können in Interaktiven Lernsystemen an unterschiedlichen Stellen ihren Platz finden, in den meisten bisher speziell für Hörgeschädigte erstellten Programmen sind sie als Bewegtbilder in Textteile, ganze Sätze oder in ein Lexikon eingebunden.

Jederzeit abrufbar direkt aus dem Text eines Multimedia-Programms sind die Gebärden des „Gebärdenassistenten“. Das geht mit Hilfe der Zwischenablage (das Programm kann man kostenlos erhalten beim Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Abteilung Medien in München – siehe Anhang). Leider erlauben nicht alle auf dem Markt erhältlichen Programme diese Möglichkeit, weil sie ihre Texte gegen das Kopieren geschützt haben. Allerdings sind diese Programme dann auch so nicht unbedenklich für den Einsatz im Unterricht geeignet. Schüler sollten eigentlich immer die Möglichkeit haben, Texte aus den Program-

men zu entnehmen, für ihre Belange zu bearbeiten und in anderer Form wieder neu zusammenzustellen.

Chancen und Hürden in der Nutzung von Multimedia-Programmen Oder: Der weite Weg zum Lernerfolg

Viele Multimedia Programme sind Hypertext Anwendungen. Hypertext muss man sich vorstellen wie eine Kartei, die man nach verschiedenen Kriterien ordnen kann. Jede Karteikarte enthält Verweise auf andere Karten, so dass es möglich ist Verknüpfungen herzustellen.

Damit erhält der Schüler die Möglichkeit, Lösungswege selbst zu entdecken und für die angebotenen Beispiellösungen zu überprüfen. Der Schüler ist so nicht auf die „Intelligenz“ des Systems angewiesen, sondern muß in viel stärkerer Weise seine eigene Intelligenz auf der Suche nach einem Lösungsweg einsetzen. Es gibt Hypertextsysteme, die es dem Leser erlauben, die Struktur des Textes während des Lesens zu ändern, neue Informationen einzu-

fügen oder alte Informationen zu verändern.

Einerseits sprechen viele Autoren Hypertexten attraktive Eigenschaften zu beim Aufbau komplexer vernetzter Wissensstrukturen durch den schnellen und gezielten Zugriff auf bestimmte Informationseinheiten. Andererseits zeigt die Analyse empirischer Befunde zwei Grundtypen von Lernproblemen bei Hypertext Anwendungen: Desorientierung und kognitive Überlast.

Das Problem der Desorientierung ist so verbreitet, daß es einen eigenen Namen hat: „Lost in hyperspace“ (etwa: „Verloren im Hyperraum“). Es bezieht sich auf die Navigation und auf die kognitive Orientierung innerhalb der in der Hypertextbasis dargestellten Sachstruktur. Um mit Hypertext-Systemen ohne kognitive Überlast effektiv zu lernen, ist es erforderlich, dass man im Gedächtnis behält, welche Informationsknoten schon aufgesucht wurden, auf welchen Wegen man zu ihnen gelangt ist, welchen Inhalt diese hatten, welche Informationen noch aufgesucht werden sollten, welche Möglichkeiten der Navigation zur Verfügung stehen, welche Funktionen einzelne Navigationsmittel erfüllen usw.

Dies erfordert zusätzliche Gedächtniskapazität, Aufmerksamkeit und Fähigkeiten zur metakognitiven Kontrolle, die häufig nicht zur Verfügung stehen.

Den Benutzern müssen adäquate Strategien der Systemnutzung für die Bewältigung der jeweiligen Aufgabe zur Verfügung stehen. Ähnliches gilt für die Navigation im Internet, wenn man sich dort unter den Tausenden angebotenen Informationen die richtige beschaffen möchte, die man braucht. Ich benutze hier gern das Bild vom Trinken aus dem Feuerwehrschauch. Man wird dabei vom dicken Wasserstrahl zwar nass, bleibt aber weiter durstig, weil nichts in den Mund gelangt.

Diese Gefahr besteht nicht in diesem Maße beim Lesen herkömmlicher Texte. Trotzdem können auch herkömmliche Texte komplex strukturierte hierarchische Zusammenhänge darstellen und im Gedächtnis des Lesers zu vernetzen. Das belegt umfangreiche psycholinguistische Forschung.

Fazit:

Computerunterstütztes Lernen ist nicht für jedes Lernziel geeignet.

Folgende Fragen an Interaktive Lernsysteme werden zur Zeit je nach Beispiel und Standpunkt sowohl positiv als auch negativ beantwortet. Wir sollten uns also immer wieder im konkreten Einzelfall selber diese Fragen stellen:

- Lassen sich bedeutsam erachtete Bildungsziele fördern, die bisher nur schwer erreichbar waren?
- Lassen sich neben fachbezogenen Handlungskompetenzen auch Methoden- und Sozialkompetenzen fördern?
- Welche Auswirkungen hat das Agieren in virtuellen Welten auf die Entwicklung sozialer und kommunikativer Kompetenzen und von Verantwortungsfähigkeit?
- Können wir wirklich Lerninhalte anschaulicher, motivierender und aktivierender vermitteln und erarbeiten, als dies (vielleicht sogar mit weniger Aufwand) bereits mit Hilfe bekannter und praktizierter Methoden möglich ist?
- Welche Auswirkungen hat das verstärkte Lernen mit bild- und tondominanten Medien auf die Lesefertigkeit der Anwender und ihre Fähigkeit, Informationen aus Büchern zu gewinnen?

Multimediaprogramme für Hörgeschädigte

Leider können wir an Hörgeschädigtenschulen selbst gute Software (nach den bisher genannten Kriterien) nicht oder nur eingeschränkt einsetzen. Viele wirklich gut gemachte Programme liefern ihre Informationen vorwiegend über die Audioausgabe, wodurch ein Einsatz in unseren Schulen problematisch ist. Wird hier über Texte oder Bilder keine ergänzende Information geliefert, eignen sich die Medien für Hörgeschädigte kaum. Nur wenn man einzelne Programminhalte selber zusammenstellen kann, in die sich dann wichtige Hilfen wie Text-Bild-Informationen oder Gebärdenvideos eingliedern lassen, wird deren Einsatz sinnvoll.

Für den Lehrer wird damit die Auswahl geeigneter Programme zu einem wichtigen Kriterium. Nach dieser Auswahl bestimmt der Programmaufbau wesentlich die Einbindung des Mediums in den Unterricht. Der Kollege Franz Mayr vom Zentrum für Hörgeschädigte Straubing hat in vielen Jahren Arbeit eine umfangreiche Sammlung von Softwaretests erstellt, in denen er die Eignung der Programme für den Einsatz bei Hörgeschädig-

ten und Sprachgeschädigten prüft.

Dabei sind ihm folgende zehn Beurteilungskriterien besonders wichtig:

Beurteilungskriterien
(Kurzfassung)

1. Nutzergerechte Darbietung (Kindgemäßheit)
2. Übersichtliche Programmstruktur und Programmsteuerung
3. Verständliches Text- und Informationsmaterial
4. Effektive Suchhilfen
5. Wiederhol- und Rückgriffmöglichkeiten
6. Einfache Datennutzung und Datenverarbeitung (Zugriffsmöglichkeit auf Dateien)
7. Kopierfunktionen für Wörter im Text
8. Ausgleich auditiver Informationen
9. Direkter Programmlauf von CD ohne Installation
10. Preis-Leistungs-Verhältnis

Diese Softtests sind für alle zugänglich im „Taubenschlag“ (siehe Anhang) in der Rubrik Lernen unter dem Stichwort Softtests abgelegt. Sie sind nach Themen gegliedert.

Die Herstellung eigener Multimediaprogramme für Hörgeschädigte kommt für Hörgeschädigten-schulen fast nicht in Betracht. Berufsbildungswerke mit Mitarbeitern, die in eigenen Medienzentren beschäftigt sind, können das leisten, aber der Aufwand ist beträchtlich. Hier möge als Beispiel die Erstellung des im Verhältnis kleinen Lern-Systems „Mein Computer“ dienen, das 1996 im Theodor-Schäfer-Berufsbildungswerk in Husum entstand. Die Bearbeitungsdauer durch den Lerner ist mit vier Stunden veranschlagt, in der Erstellung stecken insgesamt 4000 Arbeitsstunden aller Beteiligten. Darin ist noch nicht der Aufwand für die Evaluation enthalten.

Die Lernumgebung von Multimedia

Multimedia kann eigene Erfahrungen am Objekt und Kommunikation von Mensch zu Mensch nicht ersetzen sondern nur ergänzen. Viele Fehlentwicklungen im Gebrauch multimedialer Pro-

gramme haben ihre Ursache in der Vorstellung vom autonomen Selbstlerner, der allein vor seinem Computer einen Lehrstoff erarbeitet. Läßt man Schüler mit dem Lernsystem allein, so hat sich gezeigt, daß sich manche mit der Methode „Versuch und Irrtum“ in 20 Minuten durch ein Programm klicken, für das eigentlich vier Stunden veranschlagt sind und dann meinen, alles gelernt zu haben, was das Programm hergibt.

Das Interaktive Lernsystem muß deshalb in eine Lernumgebung eingebunden sein, die alle altbekannten Mediensysteme und Lernformen integriert. Ein solches Lehr-Lern-Arrangement würde dann die im Schaubild dargestellten Elemente beinhalten.

8.
Jahrestagung
in
Halberstadt
am
23./24. 11. 2001

siehe Seite 78

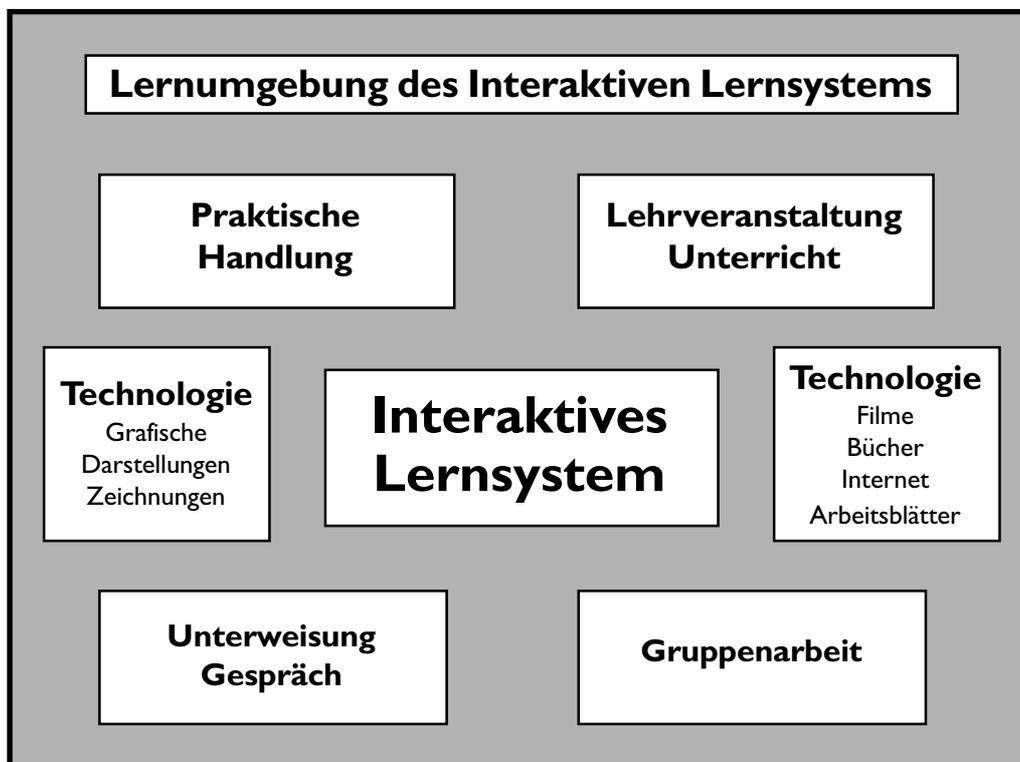
Mit einer **Lernumgebung des Interaktiven Lernsystems** lassen wir den Lernenden nicht allein mit dem Computer. Wir setzen ergänzend andere **Technologien** ein. So könnte das Lernsystem auf **Grafische Darstellungen** und **Zeichnungen** verweisen, die in einem Begleitheft zusammengefasst sind. Dem einzelnen Lernenden oder allen Lernenden gemeinsam könnten **Filme** gezeigt werden. Der Lernende

muss ergänzende Informationen in **Büchern** nachlesen oder aus dem **Internet** holen und die Ergebnisse in **Arbeitsblätter** eintragen. Als **Praktische Handlung** wäre in einem Lernsystem über Holzbearbeitung das Hobeln eines Brettes vorstellbar. Auch **Lehrveranstaltungen** und **Unterricht** herkömmlicher Art gehören in die Lernumgebung. Ebenso das **Gespräch** mit dem einzelnen Lerner und seine **Unterweisung**

in einer konkreten Handlung. Schließlich kann auch **Gruppenarbeit** eingesetzt werden.

Interaktiver Fernunterricht, wie ihn Herr Peters gestern mit den virtuellen Fachschulen in Essen vorgestellt hat, braucht genau all diese Elemente der Lernumgebung. Er nannte folgende Dreiteilung:

1. Lernmaterial auf Papier zum Selbststudium



2. Unterricht über Internet im virtuellen Klassenzimmer.
3. Präsenztage, die an Samstagen in der Essener Schule stattfinden und jeweils acht Stunden Unterricht beinhalten.

Abschließend können wir feststellen, es gibt schon viele Einzelergebnisse und Berichte über die Nutzung rechnergestützter Lernsysteme durch Hörgeschädigte. Noch fehlen aber didaktisch und methodisch wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse rechnergestützten Lernens Hörgeschädigter. Diese müssten dann zu einem Konzept verdichtet werden. Intensive Forschungsarbeit ist hier im wahrsten Sinne des Wortes bitter Notwendig.

Durch neue Medien lernen (Medien als Tutoren)

Durch neue Medien lernen ist im Grunde genommen das, was wir soeben mit den Interaktiven Lernsystemen abgehandelt haben. Grundlage für den Einsatz im Schulunterricht bildet die pädagogische Kommunikation. Inhalte werden gezielt vermittelt, und man geht davon aus, dass die Schüler etwas durch diese Kommunikation lernen. Die Lernziele sind hier also medienunabhängig.

Die diesem Ansatz zugrunde liegenden Lernprozesse lassen sich vereinfacht so darstellen:

- Den Schülern werden mittels Technik Botschaften vermittelt, die in den Medien verschlüsselt sind
- Man geht davon aus, dass die Schüler diese Botschaften wahrnehmen und entschlüsseln können
- Man versucht Schülerreaktionen zu bekommen, die zeigen, dass die Botschaft verstanden wurde
- Die Schüler erhalten eine Rückmeldung darüber, ob sie die Botschaft richtig verstanden haben.

Unterschiede im Lernerfolg zwischen „**neuen Medien als Tutoren**“ oder „**Pädagogen aus Fleisch und Blut**“ waren bisher nicht signifikant. Es gibt leider viel zu wenig verlässliche Forschung in diesem Bereich.

Mit neuen Medien lernen (Medien als kognitive Instrumente)

Das Lernen mit neuen Medien geht davon aus, dass der Lernprozesses durch diese Medien positiv geprägt wird. Die neuen Medien dienen hier als Instrumente, die die Entwicklung spezifi-

scher Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden überhaupt erst ermöglichen oder fördern. Das pädagogische Konzept entspringt konstruktivistischen Unterrichtstheorien. Wie uns heute morgen Professor Günther in seinem Beitrag „Felsbild - Buchdruck - Internet“ deutlich machte, sind konstruktivistische Prozesse mindestens seit den ersten Höhlenmalern im Menschen verankert. Die neuen Medien werden hier als „kognitive Instrumente“ eingesetzt.

Kognitive Instrumente sind im weitesten Sinne Technologien, die das kognitive Leistungsvermögen des Menschen bei Denk-, Problemlösungs- und Lernvorgängen stärken. Sowohl eine mathematische Formel (sehr komplex) als auch eine Einkaufsliste (sehr simpel) kann man in diesem Sinne als kognitive Instrumente betrachten, da der Mensch mit ihrer Hilfe Gedächtnisleistung auf ein externes Medium abladen und jederzeit wieder abrufen kann.

Lernen wird mit neuen Medien gestaltet

Viele pädagogische Neuerungen versprechen fälschlicherweise, Lernen werde zum Vergnügen werden. Kognitive Instrumente versprechen dies weder Schü-

lern noch Lehrern. Wenn Schüler z.B. Datenbanken aufbauen, dann konstruieren sie ein eigenes Konzept für die Organisation eines bestimmten Wissensgebietes. Informationsverarbeitung soll nicht eingeschränkt, die Aufgabe nicht erleichtert werden, was lange Zeit erklärtes Ziel von computergestützten Unterrichtssystemen war. Kognitive Instrumente sollen von Schülern eingesetzt werden, um Wissen darzustellen und Probleme zu lösen, wobei die Lernenden gleichzeitig Nachforschungen anstellen können, die für sie persönlich bedeutsam sind.

Für den Einsatz von Software als kognitives Instrument in der Bildung gelten Grundaussagen, von denen ich hier einige herausgreife:

- Kognitive Instrumente sind am effektivsten, wenn sie in einer konstruktivistischen Lernumgebung eingesetzt werden.
- Kognitive Instrumente geben Lernenden die Möglichkeit, Wissen auf individuelle Art darzustellen, statt vorgegebene Darstellungen anderer verinnerlichen zu müssen.
- Kognitive Instrumente können dazu eingesetzt werden, tiefer reflektierendes Denken anzuregen, das die Voraussetzung für sinnvolles Lernen darstellt.

- Kognitive Instrumente ermöglichen kein müheloses, sondern erfordern ein intensives, anspruchsvolles Lernen, das andere pädagogische Maßnahmen zwar versprechen, aber in der Regel nicht halten.
- Im Idealfall haben Aufgaben oder Probleme für den Einsatz von kognitiven Instrumenten einen realistischen Kontext und führen zu Ergebnissen, die für den Lernenden ein persönliches Erfolgserlebnis darstellen.

Der Einsatz von Multimedia-Gestaltungsprogrammen als kognitive Instrumente fördert beispielsweise zahlreiche Fähigkeiten des Lernenden, wie sie z. B. zur Projektleitung, Forschung, Organisation und Repräsentation, Präsentation und Reflexion erforderlich sind.

Franz Mayr hat im Frühjahr in Linz eine Reihe solcher Produktionen vorgestellt. Besonders am Anfang sollte der Lehrer gemeinsam mit den Schülern eine Präsentation direkt im Unterricht entwickeln. Wichtig ist, dass mit Wissen zielorientiert umgegangen wird.

Später können die Schüler dann auch überwiegend selbstständig arbeiten. Die Schüler werden zum aktiven

Wissensvermittler, indem sie die Präsentation anderen Schülern vortragen oder sie als Lernhilfe für Mitschüler auf einem Datenträger anbieten.

Didaktische Rahmenbedingungen Oder: Die Wirklichkeit an unseren Schulen

Und schon sind wir mitendrin in den didaktische Rahmenbedingungen oder sollten wir besser sagen in der Wirklichkeit an unseren Schulen. Wie wird dort im Alltag die didaktische Theorie umgesetzt? Könnten wir es besser unter den derzeitigen Bedingungen und wie müssten eigentlich die Rahmenbedingungen sein, damit Deutschland kein Entwicklungsland im Sinne der These vom Anfang meines Beitrags bleibt.

Zunächst: Am Gelde hängt, zum Gelde drängt doch alles!

Anton Knierzinger vom Institut für Schule und Neue Technologie in Linz (IST) fordert, die Geldmittel nach folgendem „Drittel-Schema“ auszugeben: 1/3 der Mittel für technische Infrastruktur, 1/3 für Inhalte und Methodenentwicklung und 1/3 für Schulung und technische Unterstützung.

Leider sieht die Wirklichkeit anders aus. Bei vielen Schulträgern und in vielen Kultusministerien ist folgende Vorgehensweise üblich: Man kauft die Computer und noch ein wenig Standardsoftware. Mit dieser guten Tat geht man dann in die Öffentlichkeit und behauptet, damit sei die Multimediazukunft in die Schulen eingezogen. Leider hat man nur das erste 1/3 finanziert.

Der Bildungsminister von Brandenburg, Herr Reiche, bestätigte gestern in seinem Beitrag diese Vorgehensweise. Auch seine 70 Millionen Mark für das Projekt MAUS (Multimedia an unsere Schulen) soll nur für Hard- und Software ausgegeben werden, wie er mir bestätigte. Die anderen 2/3 (Anteile) also Inhalte, Methodenentwicklung, Schulung und technische Unterstützung erhofft man sich dann sozusagen von den Lehrerinnen und Lehrern geschenkt zu bekommen.

Ihr Bildungsminister hier im Land Brandenburg will allerdings auch noch 11 Millionen für die Lehrerfortbildung ausgeben. Das sind nach „Adam Riese“ bei 28 000 Lehrkräften in Brandenburg ganze 392,86 DM pro Lehrperson. Sie können als Teilnehmer dieser Tagung besonders gut ermesen welch ein

Tropfen auf den heißen Stein das ist, weil Sie alle genau wissen, wie viel Sie persönlich für diese Fortbildung hier in Potsdam ausgegeben haben.

So kommt es, dass sich schließlich engagierte Pädagogen so fühlen, wie es ein Kollege in einem Beitrag im Internet formulierte: EDV-Betreuer sind die Arbeitssklaven des Schulbetriebs. Sie stehen im Spannungsfeld zwischen dem, was die EDV im Schulbetrieb fordert, was die Schulbehörde nicht in angemessene Stundenermäßigungen umsetzen möchte und was der Schulträger möglichst nicht bezahlen möchte. Schließlich kommen dann auch noch ungeduldige Kolleginnen und Kollegen und beschweren sich, warum eigentlich nicht alles reibungslos funktioniert. Es ist aber auf Dauer nicht zu akzeptieren, dass die Gruppe der EDV-Betreuer eine Unzahl an Stunden als persönliches Hobby ableistet, damit EDV an Schulen kontinuierlich möglich ist.

Ausrüstung der Schulen mit technischer Infrastruktur

Wie sind unsere Schulen ausgerüstet für Computeranwendungen bis hin zu Multimedia? Eine kleine Umfrage im nord-

deutschen Raum in den letzten Monaten ergab folgendes Bild: Die Schulen verfügen im Durchschnitt über einen Computerraum mit zehn Pentium II Rechnern, die vernetzt sind und Zugang zum Internet haben. Weiterhin gibt es Computer in den Klassenräumen, oft älterer Bauart. Das geht bis hinunter zu 286ern im Grundschulbereich, auf denen die älteren Budenberg-Übungsprogramme wunderbar laufen.

Der Beraterkreis für Schulrechner des Bayerischen Kultusministeriums hat ein Votum 2000 erarbeitet, an dem Vertreter vieler Institutionen beteiligt waren. Sie haben Empfehlung zu Hardware und Software zusammengestellt. Es gibt dort Aussagen zur Empfehlung von Rechnern und sonstiger Hardware

Es gibt Aussagen zu angebotenen Geräten, wie der Rechner als Server, der Arbeitsplatzrechner, Kommunikationseinrichtungen, Transportable Rechner für wechselnde Einsatzorte und zum Drucker. Es gibt Aussagen zur Rechner-raumausstattung und viele weitere Aussagen zur technischen Infrastruktur sowie weiterführende Literaturhinweise. Und jeder von uns kann das alles im Internet nachlesen (siehe Anhang).

Anwendung von Software

Das wird Programmen eingesetzt an Hörgeschädigtenschulen? An Software ist auf jeden Fall ein „Office Paket“ vorhanden, mit Programmen für Textverarbeitung, Tabellenkalkulation und Präsentation und meistens auch ein Programm für die Bildbearbeitung.

In der Grundschule werden die bewährten „Budenberg Programme“, des weiteren „Mein erstes Lexikon“, „Tommys Gebärdenswelt“, „Der Bahnhof“, „Deutsch für Anfänger“ sowie verschiedene Mathematikprogramme eingesetzt.

Ab der Orientierungsstufe werden vereinzelt Maschinenschreibprogramme eingesetzt. Das ist mir eigentlich zu wenig, denn müssten nicht heutzutage alle hörgeschädigten Schüler mindestens ab der siebten Klasse flüssig Maschinenschreiben lernen, allein schon, um problemlos „chatten“ zu können?

Das Internet wird im Unterricht sehr unterschiedlich genutzt. Beim Zugang zum Internet haben unsere Schüler folgende Probleme: Die Orientierung ist schwierig (ich erinnere noch einmal an den Feuerwehrschauch).

Suchmaschinen können zwar helfen, aber es bleibt das Problem der Sucheingrenzung. Pädagogisch orientierte Suchmaschinen und der „Taubenschlag“ sind hilfreich, weil sie diese Eingrenzung leisten. Schließlich ist das Sprachniveau im Internet für die meisten unserer hörgeschädigten Schüler zu hoch.

Die Anwendung von Software im Haupt- und Realschulbereich ist an den verschiedenen Hörgeschädigtenschulen so unterschiedlich, dass bei meiner kleinen Umfrage außer dem Gebrauch der Standardsoftware keine allgemeinen Vorlieben erkennbar waren. Die Wirklichkeit in unseren Schulen umschreibt glaube ich eine Rückmeldung die ich erhielt sehr gut: „In allen Schulformen wird mit Computern und der entsprechenden Lernsoftware gearbeitet, je nach Motivation und Kompetenz der einzelnen Lehrkräfte“. Und so kommen wir zum Bildungsstand der Lehrkräfte.

Bildungsstand der Lehrkräfte

Im Bereich der Hörgeschädigtenschulen wie überhaupt im Sonderschul/Förderschulbereich haben sich Lehrkräfte

schon immer dadurch ausgezeichnet, neue Entwicklungen in den Unterricht aufzunehmen und Vorreiter zu sein. Der Mangel an geeigneten Lehrbüchern fand seinen Niederschlag in der Herstellung eigener Medien. Erinnern möchte ich in diesem Zusammenhang an die vielen „Untertitelungswerkstätten“, die Mitte der 80er Jahre in den Schulen entstanden, um eigene Untertitel zu Lehrfilmen zu schreiben.

Trotz dieser vielen Vorreiter ist es bis jetzt nicht gelungen, alle mit auf den Weg in die Welt der neuen Medien zu nehmen. Liegt es am Geld? Gibt es zu wenig Fortbildung? Sind die Einstiegshürden bei den Fortbildungsangeboten zu hoch? Fühlt man sich von Schul- und Kultusverwaltung allein gelassen? Sicher könnte man in diesem Zusammenhang noch viele andere Gründe finden und ich möchte Sie bitten, diese Diskussion in Ihre Kollegen zu tragen.

Meine Damen und Herren, ich komme zum Schluss meiner Ausführungen.

Ich hoffe ich habe Ihnen darlegen können
- warum die neuen Medien für unsere hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler so wichtig sind

- warum wir den Verantwortlichen klar machen müssen, dass ihr ideeller und finanzieller Einsatz in diesem Bereich immer noch zu gering ist
- warum wir mehr Fortbildung brauchen

Ihre Einsicht in die Notwendigkeit all dessen würde mich sehr erfreuen!

LITERATUR UND HINWEISE:

- Arbeitsgruppe Multimedia an der Zentralstelle für Computer im Unterricht* (1995): Didaktisch-methodische Voraussetzungen für Multimedia-Anwendungen. In: FWU Magazin 5/1995, München, S. 7 f.
- Arbeitskreis zum Schulversuch an der Zentralstelle für Computer im Unterricht* (1999): Schulversuch „Multimedia für Hörsprachgeschädigte“
- Bauer, Wolfgang* (1995): Multimedia in der Schule? In: Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim 1995, S. 377–399
- Capps, David; Jürgen Töllner* (1996): Interaktive Lernsysteme für die berufliche Bildung Hörschädigter. In: Hörschädigtenpädagogik 1/1996, Heidelberg, S. 57–67
- Conklin, J.* (1987): Hypertext - An introduction and a survey. In: IEEE Computer, 20, (9), 1987, S. 17–44
- Euler, Dieter* (1997): Pädagogische Konzepte des multimedialen Lernens. In: Wirtschaft und Erziehung 1/1997, Wolfenbüttel, S. 3–10
- Fischer, Stefanie* (1995): Multimedia Teleschool: Fernlernen mit neuen Technologien in der Praxis. In: Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim 1995, S. 353ff
- Glowalla, Ulrich; Gudrun Häfele* (1995): Einsatz elektronischer Medien: Befunde, Probleme und Perspektiven. In: Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim 1995, S. 417
- Glowalla, U., Schoop, E.* (1992): Hypertext und Multimedia. Neue Wege in der computerunterstützten Ausbildung. Heidelberg
- Haack, Johannes* (1995): Interaktivität als Kennzeichen von Multimedia und Hypermedia. In: Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim 1995, S.151–166
- Hasebrook, Joachim*: Multimedia-Psychologie: eine neue Perspektive menschlicher Kommunikation. Heidelberg 1995

Husum Interaktiv (1996): Mein Computer - Version 2.0 – Lernsystem für die berufliche Bildung. Husum 1996

Klimsa, Paul (1995): Multimedia aus psychologischer und didaktischer Sicht. In: Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim 1995, S. 7–24

Langen, Claudia (Hrsg.) Schulinnovation durch neue Medien. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 1999

Mayr, Franz: Softests im „Taubenschlag“ <http://www.taubenschlag.de/>, Rubrik Lernen, Stichwort Softests

Papert, Seymour: Revolution des Lernens: Kinder, Computer, Schule in einer digitalen Welt. Hannover: Heise 1994

Sacher, Werner (1996): Dimensionen und Komponenten der Interaktivität von Multimedia-Systemen. In: FWU Magazin 5-6/1996, München, S. 7–10

Tergan, Sigmar-Olaf (1995): Hypertext und Hypermedia: Konzeption, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme. In: Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul

(Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim 1995, S. 123–137

Tulodziecki, Gerhard (1996): Stellenwert und Einsatzmöglichkeiten von „Multimedia“ im Schulunterricht. In: FWU Magazin 5-6/1996, München, S. 2–6

Der Gebärdenassistent ist unter folgender Adresse kostenlos zu beziehen:

kaftan@labi01.rz.fh-muenchen.de oder per Fax: (089) 1265-2505

Postanschrift: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Abteilung Medien, Am Stadtpark 20, 81243 München

Der Taubenschlag

(Internetseiten für Hörgeschädigte) hat folgende Adresse: <http://www.taubenschlag.de/>

Der Deutsche Bildungs-Server (DBS) hat folgende Adresse: <http://dbs.schule.de/dbs.html>

Hartmut Brunk

*Berufliche Schule des Kreises Nordfriesland in Husum
Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft für AV-Mediendidaktik und AV-Medienforschung bei Hörgeschädigten e. V.*

Unsere neue Adresse:

DFGS

c/o B. Hochmuth

Gertrudstraße 36

90429 Nürnberg

oder per E-mail:

dfgs@taubenschlag.de

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 weit 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 gedulmetst 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 abzuchecken:

- Verstehen die Schüler über- haupt 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 gegebe- nenfalls überwiegend laut- sprachlichen Äußerungen zu verstehen?
 - Ist die Deutschkompetenz der Schüler so, dass wir gemeinsam einen Text lesen können? Wel- che neuen, unbekanntenen Wörter muss ich einführen? Wie erkläre ich sie? Verstehen die Schüler meine Erklärung in Gebärdens- sprache?
 - 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 gegebe- nenfalls 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 Gebärdensprache 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 angemeldeteten 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 jahrgangübergreifend, 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, bilinguals 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*

Deutsch als „Fremdsprache“ für hörgeschädigte Schüler

Bericht über die Erprobung des Sprachlernprogramms „The Rosetta Stone“ im Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte Braunschweig

*Hajo H. Frerichs &
Renate Weise*

Eine Aufgabenstellung der Bildungseinrichtungen für Hörgeschädigte liegt in der Befähigung ihrer Schüler zur sprachlichen Kommunikation. Im Mittelpunkt steht hierbei der Erwerb und die Nutzung von Hör-, Sprech- und Schriftsprache. Für die Erfüllung dieser Aufgabe wurden in der Hörgeschädigtenpädagogik zahlreiche Methoden und Materialien entwickelt. Heutzutage steht als zusätzliches Lern- und Unterrichtshilfsmittel der Computer mit seinen multimedialen Möglichkeiten zur Verfügung. Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben sind Fähigkeiten, die bei Computerprogrammen zum Erlernen von Fremdsprachen genutzt werden. Auf dem Softwaremarkt stehen verschiedene Programme zum Erlernen der deutschen Sprache als Fremdsprache zur Verfügung. Vor diesem Hintergrund lag für uns folgende Frage nahe:

Lassen sich Sprachlernprogramme finden, bei denen die erschwerte Kommunikationssituation hörgeschädigter Schüler Berücksichtigung findet und das Lernangebot in schwerhörigenpädagogisch

sinnvoller Weise genutzt werden kann ?

Ein Programm, das unsere Erwartungen in positiver Weise erfüllt, ist „The Rosetta Stone“ der Firma Speak Software. Es steht gegenwärtig neben einer Version zum Erlernen der deutschen Sprache für weitere 20 Weltsprachen zur Verfügung. Die primären Zielgruppen für diese Sprachsoftware sind international arbeitende Firmen, militärische Institutionen, diplomatische Dienste sowie universitäre und allgemeine Bildungseinrichtungen. Auf Anfrage wurde dem Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte Braunschweig das vollständige „Sprachlernprogramm Deutsch“ zur Erprobung unter schwerhörigenpädagogischen Fragestellungen zur Verfügung gestellt. Die Erprobung wurde mit 6 Schülern einer 5. Klasse im Schulzug für Lernhilfe (Alter 11 bis 13) durchgeführt. Die Klasse bestand aus drei mittel- bis hochgradig hörgeschädigten Hörgeräteträgern (2 Jungen, 1 Mädchen) und drei CI-Trägern (Mädchen).

I Systemvoraussetzungen

Das Programm steht in DOS- und Macintosh-Apple-Versionen zur Verfügung. Der Rechner muss

mit einem CD-Laufwerk sowie einer Soundkarte ausgestattet sein. Für die Spracheingabe ist ein Mikrofon notwendig. Zur Installation wird eine Application CD mitgeliefert. Bei der Nutzung des Programms muss die jeweilige Sprach-CD eingelegt sein, um auf die darauf vorhandenen Lektionen zugreifen zu können. Das Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte Braunschweig verfügt neben Computergruppenarbeitsplätzen in den Klassenräumen auch über einen Computerraum mit vernetzten Arbeitsplätzen. Für jeden Schüler stand daher bei der Erprobung jederzeit ein individueller Rechnerplatz zur Verfügung.

1.1 Zubehör

1.1.1 CD-ROM

Das komplette Sprachlernprogramm befindet sich auf zwei CD-ROM's: „The Rosetta Stone Stufe I für Anfänger“ (99 Kapitel) und „The Rosetta Stone Stufe II für Fortgeschrittene“ (118 Kapitel).

1.1.2 Benutzerhandbuch

Im Benutzerhandbuch finden sich neben den Hinweisen zur Installation auch eine Einführung in die Anwendung verschiedener Lernmodi, die Benutzung verschiedener Programmsteueroptionen und die Tastaturbelegung.

1.1.3 Sprachbuch

Als weiteres Zubehör wird für jede Sprach-CD ein „Sprachbuch“ mitgeliefert. Dieses ist jedoch kein Übungsbuch. Es enthält ein Inhaltsverzeichnis über die Wortfelder und/oder die Grammatikübungen des Sprachlernprogramms. In dem Sprachbuch sind alle Texte vorhanden, die in den Übungseinheiten bearbeitet werden. Im Anhang

befindet sich ein Wort-Index bei dem neben der Fundstelle auch die Verwendungshäufigkeit angegeben ist.

1.1.4 Lehrerhandbuch

Ein Lehrerhandbuch steht gegenwärtig nur in englischer Sprache zur Verfügung. Neben methodisch und didaktischen Hinweisen zur Kursplanung und Kursgestaltung werden für den Betrieb

in Netzsystemen (Student Management System) ausführliche Hinweise gegeben. Das SMS erlaubt dem Lehrer eine umfangreiche Kontrolle über individuelle Lerninhalte und Lernfortschritte der Schüler. Es zeichnet folgende Informationen auf: Welcher Schüler hat für welche Übungen wieviel Zeit benötigt und welches Ergebnis hat er in dem entsprechenden Test am Ende eines Kapitels erreicht? Im

1-01	Substantive und Präpositionen
1-02	Verben: Präsens
1-03	Adjektive
1-04	Die Zahlen 1-10
1-05	Substantive im Singular und Plural; Verben im Präsens
1-06	Zahlen und Urzeiten
1-07	Fragen und Antworten; Personalpronomen; Präsens von „sein“
1-08	Nahrungsmittel; essen und trinken; Akkusativobjekte
1-10	Kleidung; Akkusativobjekte; Verneinung
1-11	Fragepronomen; wer, was, wo, welche; Adjektive
1-12	Wiederholung Teil 1

Inhaltsverzeichnis (Ausschnitt)

4-10	Präpositionen und Präpositionalobjekte
09	Der Mann mit Kappe schreibt. Der Mann mit Hut zeigt auf etwas. Der Mann ohne Hut zeigt auf etwas. Der Mann ohne Kappe schreibt.
10	Der Junge im Pullover spielt im Sand. Der Junge ohne Pullover spielt im Sand. Der Junge im Pullover spielt im Gras. Der Junge ohne Pullover ist im Gras.

Textdokumentation (Ausschnitt)

SMS können unendlich viele Klassen mit unendlich vielen Schülern verwaltet werden.

Jedem Schüler können bestimmte Kapitel und Übungsformen zugewiesen werden. Der Lehrer hat also jederzeit einen sehr guten Überblick über die individuelle Lernsituation jedes einzelnen Schülers (Sprachstand, Lernfortschritte und notwendige ergänzende Sprachlernangebote).



Abbildung 1: Auswahlmenü

2 Programmstruktur

2.1 Programmbedienung

Die Bedienung des Programmes erfolgt mit Hilfe einer „Maus“ durch Anklicken eindeutiger Programmsymbole. Zwölf verschiedene Übungsformen (Lernmodi) ermöglichen eine hohe Flexibilität mit vielfältigen Übungsmöglichkeiten. Die Aufgabe besteht hierbei jeweils in der Identifizierung bzw. in der Verknüpfung eines gesprochenen und/oder geschriebenen Textes mit einem Bild.

	Auswahl der Lernmodi 1 bis 5 an (4 Zuordnungsbilder): Lernmodus 1: Ein Sprechtext mit einem Schrifttext Lernmodus 2: Ein Sprechtext ohne Schrifttext Lernmodus 3: Nur Schrifttext Lernmodus 4: Ein Sprechtext mit vier Schrifttexten Lernmodus 5: Vier Sprechtexte mit einem Schrifttext
	Auswahl der Lernmodi 6 bis 10 (1 Zuordnungsbild): Lernmodus 6: Vier Sprechtexte mit vier Schrifttexten Lernmodus 7: Vier Sprechtexte ohne Schrifttext Lernmodus 8: Kein Sprechtext bei vier Schrifttexten Lernmodus 9: Ein Sprechtext mit vier Schrifttexten Lernmodus 10: Vier Sprechtexte mit einem Schrifttext
	Auswahl der Lernmodi 11 u. 12. Diese beiden Lernmodi arbeiten nur mit gesprochenem u. geschriebenem Text. Lernmodus 11: Ein Sprechtext mit vier Schrifttexten Lernmodus 12: Vier Sprechtexte ohne Schrifttext

spiele	8-02 (2), 8-11 (1), 8-12 (2)
spielen	3-04 (1), 4-01 (2), 5-06 (2), 5-08 (1), 8-02 (2), 8-12 (2)
Spielplatz	8-09 (11), 8-10 (10)
spielt	2-05 (1), 4-01 (7), 4-04 (1), 4-06 (2), 4-10 (8), 4-11 (3), 5-05 (1), 5-08 (7), 6-05 (2), 6-06 (1) 9 6-10 (3), 6-12 (1)
spielte	6-06 (1), 8-11 (1)

Index (Ausschnitt)



Abbildung 2: Lernmodus 1 (Ein Sprechtext mit einem Schrifttext)

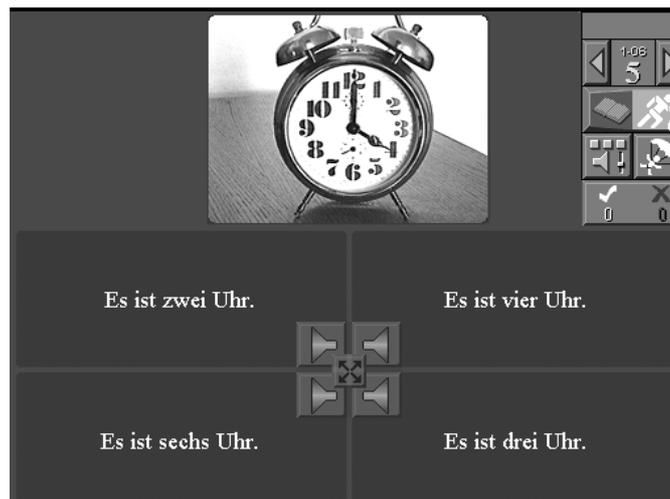


Abbildung 3: Lernmodus 6 (vier Sprechtexte mit vier Schrifttexten)

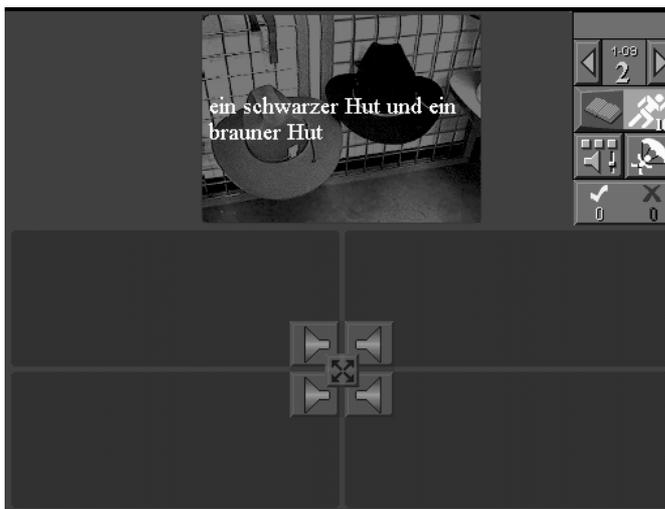


Abbildung 4: Lernmodus 10 (vier Sprechtexte mit einem Schrifttext)

Neben den differenzierten Sprachlernsituationen (Modi) stehen verschiedene Darbietungsformen der Aufgaben und die Möglichkeit der Aufgabenvorschau zur Verfügung.

	<p>Es gibt drei verschiedene Tutorials, die mit einer Kombination aus verschiedenen Lernmodi arbeiten. Es werden diejenigen Aufgaben erneut gestellt, die nicht auf Anhieb richtig gelöst wurden. Eines der Tutorials zeigt zufällig ausgewählte Bildschirme an</p>
	<p>Im Diktatmodus kann die Sprech- oder die Schreibfähigkeit verbessert werden. Es wird die Fähigkeit trainiert, Worte, Strukturen und Sätze in der Zielsprache korrekt zu sprechen oder zu schreiben. Die Sprechqualität wird mit einem visuellen Sprechmuster (Sprechschallspektrogramm) verglichen. Die Schriftqualität wird mit den Rechtschreibregeln verglichen. Das Programm unterscheidet Groß- und Kleinschreibung, ebenso ist eine genaue Zeichensetzung erforderlich.</p>
	<p>Die Vorschau dient als Referenz. Man kann durch alle Kapitel blättern und sich alle Bilder und Texte anschauen und anhören, bevor man in einen der Lernmodi springt. Der Vorschaumodus kann auch jederzeit aus einem Lernmodus heraus aufgerufen werden. In der Vorschau kann mit der Sprachaufnahmefunktion die eigene Stimme über ein Mikrofon aufgenommen werden und so die Aussprache mit der Stimme eines korrekten Sprechers verglichen werden.</p>

Diktatmodus (Sprechfähigkeit „Wo sind die Bananen?“)

Zu den grundsätzlichen Programmsteueroptionen gehört das Einstellungsmenü und die Steuermöglichkeit zur Beendigung der aktuellen Übung oder zum Abbruch des gesamten Sprachlernprogramms.

	<p>Im Einstellungsmenü können Ja-/Nein-Geräusche und Symbole ausgewählt, die Lautstärke der Lautsprecher eingestellt und besondere Test-, Verzögerungs- und Zeitoptionen eingestellt werden. Bei der Verzögerungsoption werden die möglichen Lösungen einer Aufgabe erst angezeigt, nachdem die Aufgabe ausgeblendet wurde. Diese Option ist besonders geeignet, die Merkfähigkeit zu verbessern. Bei der Zeitlimitoption wird eine Zeitspanne (zwischen 1 und 30 Sekunden) festgelegt, in der die Aufgabe gelöst werden muss. Das kann die Spannung erhöhen und zusätzliche Motivation bewirken. Wenn das Einstellungsmenü vom Hauptmenü aufrufen wird, hat man Zugriff auf alle Einstellungsoptionen</p>
	<p>Das Fallschirmsymbol wird im ganzen Programm als Schaltfläche eingesetzt, die zum vorherigen Bildschirm bringt. Im Hauptmenü gelangt man mit diesem Symbol zurück zur Kapitelauswahl.</p>

3 Erfahrungen mit dem Programm

Heutige hörgeschädigtenpädagogische Förder- und Bildungskonzeptionen orientieren sich an lernpsychologischen Fakten des natürlichen Spracherwerbs. Im Mittelpunkt stehen hierbei u. a. folgende Grundgedanken:

- Voraussetzung zum Erwerb einer aktiven Sprache ist das Verstehen. Viele Monate, bevor ein Kind zu sprechen beginnt, entnimmt es bereits den Umwelt- und Sprechgeräuschen Informationen.
- Sprache wird erlernt, indem man vereinfachte Sprachmittel in einem sinnvollen Zusammenhang erlebt (hört).

- Verbesserung des Sprechens (Artikulation) wird durch Verbesserung des Hörverstehens (Hörtraining) ermöglicht.
- Das Verstehen (Sinnentnahme) und das Sprechen der gesprochenen Sprache muss durch Handlungserfolge in der Kommunikationssituation (Lernsituation) überprüft und dadurch verstärkt werden können.
- Der effektivste Erwerb einer Sprache ist ein Lernen durch eigenes Sprachhandeln „learning-by-doing“.
- Sprachlernen durch Hörverstehen ist effektiver als schriftgebundenes Lernen.

- Sprachlernen durch Leseverstehen ermöglicht eine Verstärkung der Merkleistungen.

Das Sprachlernprogramm „The Rosetta Stone“ berücksichtigt diese Gesichtspunkte und stellt die sprachliche Interaktion unter Nutzung des Hörverstehens in den Mittelpunkt. Durch die Einbindung visueller Angebote als intuitives Sprachlernangebot erweist sich das Programm als geeignetes Lernangebot für den Unterricht mit den hörgeschädigten Schülern. Sorgfältig ausgesuchte Photos und Abbildungen werden in klar verständlichen und eindeutig erfassbaren Kommunikationskontexten verwendet, so dass die Notwendigkeit einer eindeutigen Visuali-

sierung der Unterrichtsinhalte in hörgeschädigtenspezifischer Weise Berücksichtigung findet. „The Rosetta Stone“ erweist sich als effektives multimediales Instrument, da es mit ihm möglich ist, in individueller Weise die Artikulation (Sprechen) zu verbessern, ein gezieltes Hörtraining durchzuführen, den lexikalischen Sprachbesitz (Wortschatz) auszubauen und Kommunikationsstrategien anzubahnen bzw. zu stabilisieren.

Die Stufe I des Sprachlernprogramms entspricht etwa einem zweijährigen allgemeinschulischen Fremdsprachenlernen. Das Programm vermittelt ca. 1300 Worte und die grundlegenden Anwendungen der grammatikalischen Regeln.

Die aufbauende Stufe II richtet sich mit ca. 1700 neuen Wörtern an Fortgeschrittene. Methodisch werden in hörgeschädigtenpädagogisch angemessener Weise lernpsychologische Grundsätze berücksichtigt. Das Programm verlangt z.B. bei jedem Lernschritt eine unmittelbare Reaktion des Lernenden und gibt eine sofortige Rückmeldung, die das Verstehen des gehörten oder gelesenen Textes bestätigt und zugleich die individuelle Sprech- und Sprachkompetenz stabilisiert und erweitert.

In Abhängigkeit vom gewählten Lernmodus und vom Schwierigkeitsgrad besteht die Möglichkeit, folgende individuellen Sprachkompetenzen zu nutzen und zu erweitern:

- Hörverstehen
- Kombiniertes Lese- und Hörverstehen
- Leseverstehen
- Sprechen
- Schreiben

Für die Nutzung der Sprachausgabe (Hörverstehen) nutzen die Hörgeräteträger an den individuellen Arbeitsplätzen Audiokabel. Von den Schülerinnen mit CI wurden eine Solaris FM-Anlage (Oticon) verwendet. „The Rosetta Stone“ erweist sich sowohl für CI-Träger wie auch für die Kinder mit HdO-Geräten als ein hervorragendes Hörtrainingsprogramm.

Das gesamte Programm ist auch für leistungsschwächere hörgeschädigte Schüler logisch strukturiert und so bedienungsfreundlich, dass es ihnen nicht schwer fällt, mit dem Programm selbstständig zu arbeiten. Für die Schüler wird die Möglichkeit eines selbstbestimmten Lernens mit individuellen Lernvariationen eröffnet. Von der Lehrkraft brauchen lediglich die zu bearbeitenden Übungen (Programm-

ziffern) individuell angegeben werden. Bei hörgeschädigten Schülern „außerhalb der Erprobungsgruppe“ war zu beobachten, dass selbst Erstklässler ohne Lesekompetenz mit diesem Programm arbeiten können, wenn sie Übungen in den Modi der Sprachausgabe kombiniert mit Bildern durchführen. Für die Vorbereitung der Lehrkraft und die Individualisierung der Übungsinhalte erweist sich die Möglichkeit der Variation der Lerninhalte durch ergänzende Textkopien aus dem „Sprachbuch“ als sehr nützlich. Die Kopiervorlagen bieten gute Möglichkeiten, die Lerninhalte als Leseübungen zu festigen, grammatische Strukturen herauszuarbeiten oder Sprachinhalte individuell weiter zu vertiefen. Es kann eine gezielte Wortfeldarbeit betrieben werden. Das Programm „The Rosetta Stone“ nutzt in den verschiedenen Fremdsprachen identisches Bildmaterial und die gleiche Programmbedienung. Wenn das „The Rosetta Stone“-Sprachlernprogramm zunächst im Deutschunterricht (Erstspracherwerb) eingesetzt wird und später ebenfalls beim Fremdspracherwerb Verwendung findet (Zweitspracherwerb), dann haben es die Schüler hier wesentlich leichter. Sie verfügen bereits in Laut- und/oder Schriftform über das im Programm verwendete mut-

tersprachliche Vokabular und die grammatischen Strukturen und können ihre erworbene Erstsprache in direkter Weise für den Zweitspracherwerb nutzen.

Zu den wenigen Aspekten, die sich bei der Nutzung des Programms als störend für hörgeschädigte Schüler erweisen gehört, dass einige Sprechtexte zu schnell und nicht von in der eigenen Muttersprache sprechende Personen gesprochen werden. Es ist auch ungünstig, dass bei den Abbildungen amerikanische Verkehrsschilder und amerikanische Persönlichkeiten genutzt werden.

Auch wenn das Programm „The Rosetta Stone“ bei einem Vergleichstest (Computerbild 12/99) nicht auf den vorderen Plätzen gelandet ist, ist es jedoch für den Einsatz im Sprachunterricht bei Hörgeschädigten durch die Orientierung am natürlichen Spracherwerb in Verbindung mit einem systematischen Sprachaufbau sehr brauchbar und empfehlenswert.

Informationsmaterial und Demoversionen des Programmes können unter folgender Adresse angefordert werden:

*Speak! Software für natürliches Fremdsprachenlernen GmbH
Eulenstr. 8, D-51065 Köln
Fon: 0221 / 962 557 20
Fax: 0221 / 962 557 10*

Karl Heinrich Wilke

ein gehörloser Lehrer,
Medienpädagoge und Zeichner des 19. Jahrhunderts



Karl Heinrich Wilke

Helmut Vogel

Bei der Jahrestagung des DFGS am 18. November 2000 in Potsdam wurde das Workshop mit dem obengenannten Titel von mir durchgeführt. Für ein Dutzend Teilnehmerinnen und Teilnehmer war dabei die Möglichkeit gegeben, etwas über die historische Bedeutung von Wilke zu erfahren.

Da ich einen langen Artikel für das Buch „Zum 200. Geburtstag von Karl Heinrich Wilke“ (Schriftenreihe der „Deaf Histor“, Nr. 2) verfasst habe, ist im Workshop jedoch nur verkürzt aufgezeigt worden, welchen Beitrag Wilke damals geleistet hat. Für geschichtsinteressierte Pädagogen und Hörgeschädigte möchte ich daher auf dieses Buch verweisen und jetzt den Hintergrund und den Inhalt des achtzigseitigen Buches erläutern.

Hintergrund:

Karl Heinrich Wilke (1800-1876) esuchte zuerst als Schüler die Gehörlosenschule in Berlin und dann für fünf Jahre die Kunstakademie. Seit 1820 arbeitete Wilke 54 Jahre lang als hervorragender Lehrer an der Gehörlosenschule in Berlin. Er hatte auch als Medienpädagoge und Künstler Erfolge vorzuweisen. Die von ihm neu entwickelten Bilderwerke wurden in vielen Grund- und Gehörlosenschulen eingesetzt. Sie gehörten mehrere Jahrzehnte lang zu den besten Materialien beim Anschauungsunterricht. Karl Wilke ist auch für die Gegenwart von Bedeutung, weil seine künstlerische Leistung und sein pädagogisches Engagement erst noch zu erkennen und zu würdigen sind.

Ein weiterer Grund für eine Würdigung Wilkes ist, dass er einen wichtigen Beitrag für die Weiterentwicklung der Berliner Gehörlosengemeinschaft leistete. Die Tätigkeit Wilkes an der Gehörlosenschule übte Einfluss auf die jüngeren Gehörlosen aus. Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts waren die Bestrebungen der Gehörlosen (Vereine, Kirchenfeste, Kongresse) von Erfolg gekrönt.

Inhalt:

Das vorliegende Buch hat das Ziel, die Gehörlosen und die Hörenden ausführlich über Karl Wilke und seine Bilder zu informieren. Die grundlegenden Informationen über das Leben und Wirken von Karl Wilke erhält man beim Artikel „Karl Heinrich Wilke - Ein gehörloser Lehrer und Künstler“ von Helmut Vogel. Der nächste Artikel von Kurt Dröge „Wilke's bunte Bilderwelt“ belegt die graphikgeschichtliche Anerkennung von Wilkes Bildern. Der letzte Artikel „Wilkes Zeittafel“ von Jochen Muhs beschreibt anschaulich das Leben von Karl Wilke und dessen gehörlosen und hörenden Zeitgenossen.

Im Buch werden über vierzig Bilder Wilkes gezeigt, von denen sich heutzutage immer

noch manche Menschen angezo-
gen fühlen mögen. Schließlich
sind mehrere Quellen und Do-
kumente im Anhang zu lesen.



*Carl Wilke, Bildertafeln für den Anschauungsunterricht,
Berlin 1839, Tableau 9, Feldernte, Bibliothek Hör- und
Sprachgeschädigtenwesen Leipzig*



*Deaf History,
Jochen Muhs
Waidmannsluster Damm 137 d
13469 Berlin
FAX: 030-411 16 84*

Multimediaanwendungen im Unterrichtsalltag

Ludger Niesel

Vorweg eine kurze Beschreibung meiner Person: Ich arbeite seit 1989 an der Westfälischen Schule für Gehörlose in Münster. Meine Erfahrungen zum Umgang mit neuen Medien im Unterricht und in der Unterrichtsvorbereitung beruhen auf der Arbeit mit einer Klasse mit 6 gehörlosen Schülern im Zeitraum Sommer 1995 bis Sommer 2000 (Klasse E – 5). Wir arbeiteten kommunikativ mit LBG auf der Basis der „Blauen Gebärdenlexika“ aus dem Verlag hk.

Im folgenden beschreibe ich nur die Computer-/Technikanteile im Alltagsgeschehen; die weiteren „sinnlichen“ Anteile des gemeinsamen Lernens müs-

sen natürlich immer in Verknüpfung mit den „technischen“ Anteilen des Unterrichts gesehen werden.

Ausgangslage meiner Arbeit mit dem Computer im Unterricht war meine Abneigung gegen Kopierer, Schere und Klebestift bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien. So scannte ich von Beginn an alle Bilder, Skizzen, Fotos und Gebärdenbilder ein, die ich in der Vorbereitung nutzte und verarbeitete sie mit Corel-Draw weiter. Weitere Basis waren für Gebärden die 4 Lexika aus dem Verlag hk, für Bilder Bilderlexika (Bücher), Bilder- und Clipart-CDs verschiedener Verlage. In der Folge entstand im Laufe der Jahre eine riesige Bildersammlung (ca. 50.000) und eine Sammlung von Tausenden Arbeitsblättern, Lernmitteln und Wortkarten.

In der Klasse standen vom ersten Unterrichtstag an neben Schreibmaschinen zwei alte PC, die im Erstunterricht als Schreibmaschinen gebraucht wurden oder für einfache Lernprogramme. Durch diese einfachen Anwendungen lernten die Schüler schnell den Umgang mit dem Computer, Tastatur und Maus. Das Schreiben kleinster Texte oder die Bedienung klar strukturierter Lernpro-

gramme wie die Budenberg-Software gehörte schnell zum Alltagsrepertoire der Schüler.

Entscheidend verändert wurde der Unterrichtsalltag durch die Anschaffung einer damals (1996) „sündhaft“ teuren Multimediaanwendung über eine Stiftung. In der Klasse stand nun ein Rechner (Pentium I, 100 MHz, 32 MB Arbeitsspeicher, 4 MB-Festplatte, Videodigitalisierkarte, Sound, CD-Brenner, Windows 95, später dann Fernsehkarte, Scanner und Digitalkamera) mit 17 Zoll-Monitor, eine Videokamera und ein Videorecorder. Als nennenswerte Software war das Autorensystem Asymetrix Multimedia-Toolbook 3.0 (<http://home.click2learn.com>) zur Erstellung von Lernprogrammen und Corel-Draw 6.0 (<http://www.corel.com>) zur Erstellung grafisch aufwendiger Lernmittel in dem Paket enthalten.

Wenn ich nun über einige Einsatzbereiche im Unterricht berichte, so sei eine wichtige Erfahrung vorweg geschickt: Eine Grundfertigkeit und Neugier des Lehrers im Umgang mit dem PC ist eine wichtige Voraussetzung für eine flexible Nutzung des PC im Unterricht. Leider ist es eben immer noch so, dass es, wenn es darauf

ankommt, nicht klappt. Dann ist Improvisation angesagt. Hat man dann nicht ein paar schnelle Alternativen zur Hand, lässt man schnell Nerven und den PC lieber aus.

Für meinen Unterricht haben sich im Laufe der Jahre verschiedene Anwendungsbereiche ergeben. Es gibt sicher viele alternative Vorgehensweisen, dies sind einfach pragmatisch entstandene Lösungen. Die Softwareversionen sind oft etwas älter, aber manchmal durch weniger Möglichkeiten auch für Schüler schneller zu bedienen.

Wortschatzrecherche: Die umfangreiche Bilder- und Gebärdensammlung (CD), die in der Vorbereitung entstanden ist, dient den Schülern und Lehrern als Lexikon. Alle Bilddateien sind mit einem deutschen Namen versehen und können z.B. mit dem Bildverwaltungsprogramm ACDSee (<http://www.acdsystems.com>) gesucht und angezeigt werden. Das Lexikon wurde ständig erweitert, sei es durch Gebärdensbilder, die mit den Schülern entwickelt wurden, sei es durch Bilder, die die Schüler mitbrachten. Diese Bilder wurden bei Bedarf eingescannt und der Sammlung zugefügt. So entstand auch für die Schüler ein persönliches Lexika.

Ein weiterer interessanter Bereich ist die Unterrichtspräsentation. Bei einer Klassengröße von 6/7 Schülern ist ein 17-Zoll-Monitor ausreichend, um gemeinsam Bilder oder Texte am Monitor zu betrachten und zu diskutieren. So wurden regelmäßig Bilder, Zeitungsausschnitte oder Lehrbuchseiten eingescannt und am Bildschirm vergrößert unter die Lupe genommen. Mit ACDSee (<http://www.acdsystems.com>) kann man jedes Bild beliebig zoomen und so auch kleine Bildausschnitte in den Fokus bringen.

Für die Schüler ist auch die Präsentation eigener Texte mit einem Programm wie Microsoft PowerPoint interessant. Hier können die Schüler ihre Texte blitzschnell animieren (Laufschrift, Blitzlicht etc.). Diese Präsentationsmöglichkeiten kann man natürlich auch als Lehrer sehr gut nutzen. Mit PowerPoint gelingt auch die Animation komplexer Zusammenhänge bisweilen sehr gut.

Mit der oben beschriebene Multimediaeinheit gelingt aber auch ein inhaltliche Erarbeitung sehr gut. Zum einen können Schüler und Lehrer mit Standard-Nachschlagewerken im Unterricht recherchieren. – Viel interessanter aber finde ich in der Unter-

richtspraxis die Arbeit mit der Fernsehkarte. Mit Hilfe der Fernsehkarte kann man am Computermonitor fernsehen. Interessant wird diese Funktion, wenn man im Hintergrund „snapshots“ macht. „snapshots“ sind Bildschirmfotos. Ich verwende hierfür HyperSnap (<http://www.hyperionics.com>) oder Paintshop Pro 4 (<http://www.jasc.com>). So kann der Lehrer im Hintergrund eine Art Diashow vorbereiten, während man gemeinsam ein Video ansieht. Je nach Unterrichtsziel kann man dann im Nachhinein an exemplarischen Fotos sofort wichtige Unterrichtsinhalte besprechen. Die Bildschirmbilder können natürlich auch für Schülermaterialien weiterverarbeitet werden. Eine Beispielanwendung sind Wortkarten, die man schnell mit jedem Datenbankprogramm erstellen kann. Ich benutze hierfür Microsoft Works. Allerdings ist das Programm für diesen Bereich nur bedingt geeignet, da für Schüler die Benutzerführung aufwendig ist und die Bildeinbindung rudimentär ist.

Die Digitalkamera bedeutet natürlich auch einen großen Gewinn für die Alltagsarbeit. Sie ist leicht, immer dabei und auch von Schülerhand zu bedienen. Anwendungs-

beispiele sind Fotostories, Handlungsabläufe oder die Entwicklung eigener Gebärden.

Ein weiteres Anwendungsfeld sind mit dem Autorensystem Multimedia Tool Book (<http://come.click2learn.com>) erstellte Lernprogramme und Anwendungen. Ein Autorensystem ist ein Zwischenprodukt zwischen Programmierung und Anwendung. So gelingt es dem engagierten Amateur nach einer gewissen Einarbeitungszeit, kleine Module zu erstellen, die auch Schüler nutzen können. So entstehen Lernprogramme zum Wortschatz oder Satzbau, aber auch von Schülern erstellte Lexika zu speziellen Unterrichtsthemen. Die im Hintergrund notwendigen Programmierungsskripte tauchen für die Schüler nur als Textbausteine auf.

Mit diesem Autorensystem kann man auch animierte Lesetexte für Schüler schaffen. So kann man einen Bilderbuchseite mit sensiblen, verborgenen Schaltflächen über dem Text oder über den Bildern ausstatten. Die Schüler können dann per Mausclick Gebärden, gesprochenen Text oder andere Informationen abrufen.

Im folgenden möchte ich noch einige Erfahrungen und Visionen für die häusliche Arbeit

und Weiterentwicklung durch das Internet darlegen.

Hat man sich erst auf die Erstellung seiner Arbeitsmaterialien mit dem PC eingelassen, ist es sinnvoll, die Dateien auf CD zu archivieren. Spätestens, wenn man mehrere CDs mit gesicherten Daten hat, beginnt das erste Durcheinander. Mir hat dabei das Programm Kat-CeDe (<http://www.rsoft.de/>) geholfen.

Die Archivierung der Daten bringt natürlich einen weiteren großen Einsatzbereich. Durch die Weitergabe der Dateien an Kolleginnen und Kollegen sind im Laufe der Jahre viele veränderte, verbesserte und neue Lernmitteln entstanden.

Da ich den Austausch gerne erweitern möchte, habe ich begonnen, erste Arbeitsblätter und -materialien ins Internet zu stellen. Die Materialien sind unter der Adresse <http://www.ungehoerig.de> abzurufen. Ich wünsche mir für die Zukunft einen regen Austausch und vor allem eine Weiterentwicklung der sicherlich in vielen Schubladen schlummern den Schätze anderer Kollegen.

Außerdem starte ich hier einen Aufruf: Im Sommer 2001 übernehme ich

eine Klasse E. Gibt es in Deutschland interessierte Kollegen, die Interesse an einer „virtuellen“ Zusammenarbeit mit einer ähnlichen Klassenstufe hätten? Bitte melden!

Ludger Niesel
Ohmweg 17
48159 Münster

webmaster@ungehoerig.de
<http://www.ungehoerig.de>

Spielend lernen mit Memorys

Workshop „Spiele-Werkstatt“¹

Gerlinde
Renzelberg

Spiele-
Werkstatt

Spiele-
Werkstatt

dfgs

Memory ist ein klassisches Spiel. Jedermann kennt es. Kein Kinderzimmer, in dem nicht ein Memory zu finden wäre. Kaum jemand, der es nicht jemals als Kind mit seinen Eltern oder als Eltern mit seinen Kindern gespielt hätte. In ihrer ursprünglichen Form sind Memories – wie schon der Name sagt – Gedächtnisspiele. Aus einer Menge umgedrehter Karten werden zwei Karten aufgedeckt. Gleichen sich die aufgedeckten Karten nach dem Prinzip der Paarbildung wie ein Ei dem anderen, dann werden sie aufgenommen und als Pluspunkt zur Seite gelegt. Bei nicht übereinstimmenden Paaren werden die Karten wieder verdeckt und das Spiel geht weiter. So die klassische und weithin bekannte Form des Memory.

Struktur und Funktion des Memory lassen sich indes nach Aufbau, Ablauf, Material und Kompetenzbereich bei grundsätzlicher Geltung der ursprünglichen Spielidee sehr variantenreich gestalten. Diese Modifizierbarkeit der Grundidee eröffnet vielfältige Möglichkeiten, das Memory über das reine Gedächtnisspiel hinaus für ein spielerisches Lernen pädagogisch zu nutzen. Gegenstand und Zielsetzung des Workshops war es, diese Didaktisierung des Memory theoretisch zu begründen, beispielhaft praktisch zu belegen, zu eigenen kreativen Gestaltung zu motivieren und zur pädagogischen Nutzung anzuregen.

I. Struktur von Memories

Memories können unterschieden werden

- logisch nach der zugrundeliegenden Zuordnungsregel
- funktional nach den angesprochenen psychischen Funktionen
- inhaltlich nach den implizierten Förderinhalten, -bereichen und -zielen und
- medial nach den verwendeten Repräsentationsformen.

Dieser Unterscheidung folgend könnte die Vielfalt denkmöglicher Memories durch eine vierfache Matrix mit den dimensional Achsen logische

Regel, psychische Funktionen, inhaltlicher Bereich und materielle Repräsentation systematisch abgebildet werden.

I.1 Logischer Aspekt von Memories

Memories sind Zuordnungsspiele, die Zuordnung der Memory-Karten folgt definierten logischen Regeln. Es gibt lediglich zwei Zuordnungslogiken: Identität und Komplementarität. Der meistverwendete Algorithmus ist die Identitätsregel. In diesem Fall werden Memory-Sets aufgrund der Identität von Objektmerkmalen gebildet. Die häufigste Form ist die Paarbildung („Zwillingspaare“). Die Memory-Elemente werden dann und nur dann zusammengefügt, wenn sie wenigstens in einem Objektmerkmal „Eins-zu-Eins“ übereinstimmen. Paar- bzw. Gruppenbildung sind auch möglich, wenn die Memory-Elemente dem gleichen Sach-, Sinn- und Verwendungszusammenhang entstammen und deshalb zusammen gehören. Zwingend notwendig ist lediglich die völlige Kongruenz einer einzigen Objekteigenschaft, alle übrigen Merkmale können frei variieren. In dieser Offenheit des setbildenden Prinzips ist der unerschöpfliche Variantenreichtum von Memories begründet.

Identitätsregel: gleiche Menge (andere Form)	 
Identitätsregel: gleiche Form andere Größe	 
Identitätsregel: gleiche Objekte (andere Darstellung)	 
Identitätsregel: gleiche Objekte (anderer Ausschnitt)	 

Abb. 1: Beispiele zur Identitätsregel

Seltener ist bei Memories eine Gruppenbildung nach der Komplementärregel. Die Zugehörigkeit von zwei oder mehreren Objekten beruht nun nicht auf ihrer Gleichheit, sondern bestimmt sich nach ihrer komplementären Beziehung; sie gehören zusammen wie Topf und Deckel oder wie

Steckdose und Stecker. Die Komplementärregel könnte auch Adapterprinzip oder "Steckerprinzip" genannt werden. Die Objekte gehören nur dann zusammen, wenn sie zueinander passende "Stecker" benutzen und damit ihr "Interface" kompatibel ist. Die Tabelle listet einige Beispiele auf.

Komplementärregel: Teile eines Ganzen	Hälften eines Schmetterlings
Komplementärregel; Ergänzungsaufgabe	Schatz- -insel Bären- -fell
Komplementärregel: funktionaler Verwendungszusammenhang	 

Abb. 2: Beispiele zur Komplementärregel

Alle Memory-Formen ergeben sich aus Erweiterungen und Variationen der Identitäts- und Komplementärregel. Abschließend sei das Tri-Memory erwähnt, das z. B.

- drei völlig identische Objekte
- drei verschiedene Objekte gleicher Form, Farbe oder Größe
- drei Objekte aus einem komplementären Sachzusammenhang (Sonne, Mond und Sterne) oder
- drei gleiche Objekte unterschiedlicher medialer Repräsentation zu einem Drillingsset vereinigt.

Das Letztgenannte eignet sich zum Vergleich von Zeichensystemen oder als Übungseinheit zum Erlernen von Fremdsprachen.

A		A
Z		
	book	Buch

Abb. 3:
Beispiele zu Tri-Memories

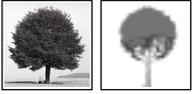
Ikonische Repräsentation	Foto und Zeichnung	
Sensorische Repräsentation	Bild und Zahl	
Sensorische Repräsentation	Hörbilder klang-ähnlicher Wörter (Minimalpaare)	Hand – Sand (Initialstellung) Hand – Hund (Medialstellung) Hand – Hans (Finalstellung)

Abb. 4: Beispiele zu unterschiedlicher medialer Repräsentation

1.2 Medialer Repräsentationsaspekt

Für eine Differenzierung des medialen Repräsentationsaspekts können verschiedene Theorien und Gliederungsschemata herangezogen werden, etwa Bruner (1971) (enaktiv, ikonisch, symbolisch) oder Guilford/Hoepfner (1976) (sensorisch, figural, numerisch, sprachlich). Die folgenden Bildkarten können exemplarisch die medialen Repräsentanten, ihre Vielfalt sowie einige kombinatorischen Verknüpfungsmöglichkeiten verdeutlichen (s. Abb. 4).

1.3 Funktionaler Aspekt von Memories

Der funktionale Aspekt fragt, welche Verhaltensklasse zur Bewältigung der Aufgabe involviert ist und damit geübt und gefördert wird.

Für eine Ausdifferenzierung der psychischen Funktionen leisten Persönlichkeitstheorien oder die an sie angelehnten Lernziel-Taxonomien gute Dienste, etwa die Unterscheidung in kognitive, affektive und motorische Verhaltensklassen. Da der Wahrnehmungsbereich als eine Domäne für Memory-Variationen gelten kann, empfiehlt sich eine weitere Untergliederung dieses Bereiches, etwa nach psychologischer Unterscheidung der Sinne in visuell, auditiv, olfaktorisch/gustatorisch, kinästhetisch/vestibulär und taktil. (s. Abb.5).

1.4 Inhaltlicher Aspekt von Memories

Mit Inhaltsaspekt sind die Inhalte, Themen und Fächer einer unterrichtlichen Förderung gemeint. Anstelle wenig zufriedenstellender systematischer Klassifikationen

wird hier einer schlichten enumerativen Auflistung von Lern- und Förderbereichen der Vorzug eingeräumt (s. Abb.6).

2. Didaktik des Memory-Spiels

2.1. Hörgeschädigtenpädagogische Aspekte

Kinder lernen durch Spielen. Spiele sind das ideale Medium für Kinder, in dem sie sich die Welt aneignen, Neues aufnehmen und in bereits vorhandenes Wissen integrieren. Piaget (1969; 1974) hat die Bedeutung des Spielens für die kindliche Entwicklung aufgewiesen und die Hauptformen der Spiele als eine entwicklungslogische Abfolge von Übungsspiel, Symbolspiel und Regelspiel beschrieben. Spielen und Lernen sind demzufolge sich bedingende Prozesse.

Sensorik	Tastmemory	Gegenstände in Fühl Dosen: - völlig identische Objekte - gleiche Form – anderes Material (Bälle, Spielfiguren) - gleiches Material – andere Form (Schaumstoff, Glas, Stein) - Gegenstände in Fühl Dosen und Bildkarten
	Hörmemory	Objekte in Filmdosen: - identische Objekte (Wasser, Sand, Steine, Münzen) - Objekt und Bildkarte
	Geruchsmemory	Essenzen/Öle in kleinen Gläsern - völlig identische Gerüche - Zwiebelgeruch - Bildkarte Zwiebel
	Körper-Memory	Beispiel siehe 3.
Kognition	Analogien	- Norden - Süden - kalt - heiß
	Klassifikation	- Äpfel und Birnen - Obst
	Seriation	- 1,2,3,4,5 - 6

Abb. 5: Beispiele zu unterschiedlichen funktionalen Aspekten

Sprache	Sprichworte - Was Hänschen nicht lernt - lernt Hans nimmermehr.
Lesen	Szenen - bildliche Darstellung - schriftsprachliche Darstellung
Rechnen	Einmaleins - 2 x 6 - 3 x 4
Sachunterricht	Sachthemen - Bäume - Blätter der Bäume - Länder - Flaggen
Musikunterricht	Musikkunde - Melodien - Komponisten

Abb. 6: Beispiele zu unterschiedlichen inhaltlichen Aspekten

Memory-Spiele fordern und fördern das logische Denken u. a.

- durch die Wahrnehmung von invarianten Objekteigenschaften trotz unterschiedlicher Repräsentationsformen;
- durch das unterscheidende Vergleichen gleicher und verschiedener Objektmerkmale;
- durch die Feststellung eines immanenter Sinn- und Sachzusammenhänge;
- durch die kombinatorische Verknüpfung von Objekten aufgrund ihrer internen Verknüpfungsregel;
- den Erwerb von Lösungsstrategien.

Aus behindertenpädagogischer Sicht im Allgemeinen und hörgeschädigtenpädagogischer Sicht im Besonderen ist der Wert von Memories in der chancenreichen Nutzbarkeit für eine polysensorische Erziehung begründet. Die vielfältige Schulung aller Sinne hat seit alters her in der Behindertenpädagogik einen herausragenden Stellenwert: "Je mehr unterschiedliche Formen der Darbietung des Lernstoffes angeboten werden, je mehr Kanäle der Wahrnehmung angeboten werden können, um so besser und langfristiger wird Wissen gespeichert, desto fester wird es

verankert" (Zimmer 1995). Neuerlich gibt es die Möglichkeit, Bilder, Grafiken oder Wörter mit Audio-Dateien zu verknüpfen und dann in beliebiger Reihenfolge und ohne aufwendige Apparaturen durch Präsentationsprogramme anzubieten. Ein Anwendungsfeld wäre beispielsweise die auditive Diskrimination klangähnlicher Wörter wie Minimalpaare.

2.2 Unterrichtspraktische Aspekte

Der didaktische Ort von Memories ist vorzugsweise der Beginn und der Abschluss einer Sequenz, also die Einführungs- und die Übungsphase. In der Einführungsphase kann mit Memoryspielen ein Überblick über das neue Thema gewonnen und Interesse an der Auseinandersetzung mit den Inhalten geweckt werden. In abschließenden Lernsequenzen dient das Spiel der Überprüfung, Festigung und Vertiefung des Gelernten.

Der unterrichtspraktische Wert von Memories ergibt sich daraus, dass sie

- für die Förderung unterschiedlicher Lernaspekte geeignet sind;
- in vielen Fällen selbst kostengünstig hergestellt werden können;

- ohne großen Aufwand unterrichtlich einsetzbar sind;
- unmittelbar verständlich sind, vielfach keines Spielleiters bedürfen und von den Schülern selbstgesteuert durchgeführt werden können;
- einen hohen Aufforderungscharakter besitzen und zu spielerischem Lernen verleiten;
- ihre Lösungsschwierigkeit abgestuft und genau angepasst werden kann.

Blanko-Memories sind im Handel erhältlich. Für die eigene Herstellung von Memory-Spielen eignet laminiertes Papier oder Pappe. Zur Selbstkontrolle, ob die richtigen Paarbildungen gefunden wurden, kann beispielsweise auf zusammengehörenden Karten ein Strichcode angebracht werden.

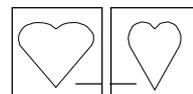


Abb. 7: Strichcode zur Selbstkontrolle zusammengehörender Paare

Der Schwierigkeitsgrad von Memories kann unter Nutzung ihrer strukturellen Dimensionen vielfach variiert werden. Bei der medialen Repräsentation steigt

der Schwierigkeitsgrad mit zunehmendem Abstraktionsgrad. In der logischen Dimension sind Spiele nach der Komplementärregel schwieriger als die Identitätsregel. Je weniger psychische Funktionen oder sensorischer Bereiche bei einem Memory miteinander kombiniert werden, desto leichter ist die Aufgabe. Paarbildungen sind leichter als Dreier-Sets. Wegen der differenzierten Abstufung des Schwierigkeitsgrades können Memories an die Lernvoraussetzungen von Kindern gut angepasst werden und sind auf allen Altersstufen einsetzbar.

Der Schwierigkeitsgrad von Memories kann unter Nutzung ihrer strukturellen Dimensionen vielfach variiert werden. Bei der medialen Repräsentation steigt der Schwierigkeitsgrad mit zunehmendem Abstraktionsgrad. In der logischen Dimension sind Spiele nach der Komplementärregel schwieriger als die Identitätsregel. Je weniger psychische Funktionen oder sensorischer Bereiche bei einem Memory miteinander kombiniert werden, desto leichter ist die Aufgabe. Paarbildungen sind leichter als Dreier-Sets. Wegen der differenzierten Abstufung des Schwierigkeitsgrades können Memories an die Lernvoraussetzungen von Kindern gut angepasst werden

und sind auf allen Altersstufen einsetzbar.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass auch die Spielhandlung von Memories abgewandelt werden kann. Beispielhaft für eine Variation der Spielhandlung sei das "Personen-Memory" geschildert. Eine Klasse wird in zwei Mannschaften aufgeteilt, die „Spielfiguren“ und die Spieler. Jede Spielfigur hat in jeder Hand ein Memory-Element. Die Hände werden zu Beginn des Spiels auf den Rücken gehalten. Die Memory-Elemente sind jeweils doppelt vorhanden. Reihum bitten die Spieler eine Figur, eine „Karte“ aufzudecken: "Mathilde, zeig mir deine rechte Hand." Bei richtiger Passung werden die Objekte aus dem Spiel genommen und die Hände vor den Körper gelegt.

3. Beispiel

Die knappen Erläuterungen können die Flexibilität der Memory-Idee, ihren Variationsreichtum und ihre didaktische Potenz beispielhaft aufweisen. Ausgearbeitete und erprobte Beispiele finden sich in der Arbeit einer Projektgruppe am Institut für Behindertenpädagogik der Universität Hamburg (Renzelberg u. a. 2000).

Der Bericht soll mit einem weiteren Memory und einer darauf bezogenen Arbeitsaufgabe abgeschlossen werden: Die Spieler stellen sich im Kreis auf. Jeder erhält eine Karte, auf der einfache Formen oder Figuren dargestellt sind und die nur er selbst sehen darf. Natürlich sind auch hier wieder die Karten mindestens paarweise vorhanden. Der Reihe nach suchen sich die Spieler einen Partner, dem sie die Formen oder Figuren (+, O, 9, -, Ì)

- durch grobmotorische Armbewegungen in die Luft malen oder
- mit dem Finger auf den Rücken zeichnen.

Der Spielpartner antwortet auf gleiche Weise mit seinem Zeichen. Bei richtiger Paarbildung setzen sich die betreffenden Spieler. Das Spiel endet, wenn sich alle Paare gefunden haben.

Und dieser Bericht über eine Spiele-Werkstatt endet mit einer Arbeitsaufgabe für den Leser: Klassifizieren Sie das letztgenannte Memory nach logischem, psychischem, medialem und inhaltlichem Aspekt.

Literatur:

Bruner, J.S. /Oliver, R.R. /
Greenfield, P.M.
(Hrsg.): Studien zur
kognitiven Entwicklung.
Stuttgart 1971.

Guilford, J. P. /Hoepfner, R.:
Analyse der Intelligenz.
Weinheim 1976.

Piaget, J.: Nachahmung,
Spiel und Traum.
o. O. 1969.

Piaget, J.: Der Aufbau der
Wirklichkeit im Kinde.
o. O. 1974.

Renzelberg, G. et al.: „wer
nicht spielt, bleibt dumm“.
Spielen und Lernen am
Beispiel des klassischen
Memory. Ideen, Anleitun-
gen, Abwandlungen.
Sonderbeilage in hörgeschä-
digte kinder, Hamburg
2000/4.

Zimmer, R.: Handbuch der
Sinneswahrnehmung.
Freiburg 1995.

8.
Jahrestagung
in
Halberstadt
am
23./24. II. 2001

siehe Seite 78

Die Klasse 9.5 vom Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte Braunschweig bei der 7. Jahrestagung des DFGS in Potsdam:

„Papa, was ist ein Fremder?“

Georg Kynaß

Workshop: "Papa, was ist ein Fremder?" am 18.11.2000 Wir haben im Deutschunterricht der 8. Klasse geübt, aus Texten Informationen zu entnehmen. Ich habe dazu Tahar Ben Jellouns Buch "Papa, was ist ein Fremder?" ausgewählt, weil es ein gut geeignetes Beispiel für einen Sachtext ist, der auch noch eine Bindung bietet. Daneben war mir wichtig, dass das Buch für die Schülerinnen und Schüler bedeutungsvoll ist und in inhaltliche Spuren passt, die unseren Unterricht von Anfang an durchziehen.

So sind wir vorgegangen:

Wir haben das Buch mit nach Hause genommen und darin gelesen.

Die ersten Seiten haben wir in der Schule vorgelesen.

Wir haben geklärt, was das Gelesene bedeutet.

Wir haben versucht es zusammenzufassen.

Danach haben wir immer mehr der eigentlichen Textarbeit zu Hause erledigt.

In der Schule haben wir unsere Zusammenfassungen verglichen, darüber diskutiert und unsere Zusammenfassungen gegebenenfalls verändert.

Wir haben versucht, das Buch kritisch zu würdigen.

In Potsdam haben wir, fast ein Jahr später, unsere Arbeit vorgestellt:

Wir haben zuerst Abschnitte aus dem Buch vorgelesen, dann haben wir Beispiele für unsere eigenen Zusammenfassungen vorgetragen. Danach haben wir gesagt, wie wir das Buch gefunden haben, was uns an dem Buch gefällt und was wir nicht so gut fanden.

Im nächsten Teil haben wir gezeigt, wie das Thema des Buches - Umgang mit Fremden und Minderheiten - immer wieder in unserem Unterricht vorkommt und vorgekommen ist:

In den aktuellen Nachrichten haben wir leider immer wieder von Fremdenfeindlichkeit in



Die Klasse 9.5 von und mit Herrn Kynaß

Deutschland gehört und als wir vor kurzem im Internet gesucht haben, sind wir ganz schnell auf Informationen dazu gestoßen.

In diesem Schuljahr werden wir mit unserer Musiklehrerin Frau Westendorf das Musical von Leonard Bernstein: Westsidestory behandeln und auch gemeinsam ins Theater gehen.

In der sechsten Klasse haben wir Damals war es Friedrich von Hans Peter Richter gelesen. Wir haben vergeblich die alte Synagoge in Braunschweig gesucht und waren stattdessen im jüdischen Museum.

In der siebten Klasse haben wir das Buch von Leon Walter Tillage: Leons Geschichte gelesen, das von der Situation der Schwarzen in den USA erzählt.

In der achten Klasse haben wir in Religion über die gewaltfreie Durchsetzung von eigenen Interessen gesprochen und haben die Friedensnobelpreisträger Aung San Suu Kyi, Mahatma Gandhi, den Dalai Lama und Martin Luther King kennengelernt.

Dazu passte auch die Geschichte von Josef Reding: Vor der Wahl in

Chatanooga, die die Diskriminierung von schwarzen Wählern in den USA kritisiert.

Und im neunten Schuljahr schließlich waren wir selbst als Angehörige des LBZH Braunschweigs im Mittelpunkt. Der Landesrechnungshof Niedersachsen hatte Sparvorschläge vorgelegt, die unserer Meinung nach zu Lasten der Minderheit der Hörgeschädigten gingen. Dagegen wollten wir uns wehren. Wir haben uns an den Aktionen unserer Einrichtung beteiligt.

Die Bearbeitung des aufrüttelnden Gedichts von Erich Fried: Gründe und unser Bericht vom Aktionstag spiegeln das wieder.

Wir waren froh, als Patricia als Schulsprecherin fast 12 000 Unterschriften beim Ministerpräsidenten abgegeben hatte und uns seine Zusage übermittelte, dass das LBZH-Braunschweig erhalten bleibt.

Nutzungsmöglichkeiten des Internets für hörgeschädigte Kinder

Bernd Rehling

Bisher ist es wohl noch Realität, dass die Mehrheit der LehrerInnen bereits Probleme hat beim Einsatz des Computers. Lernprogramme auszuwählen und sinnvoll einzusetzen, das ist schon schwierig genug und für viele durchaus noch fragwürdig. Jetzt noch einen Schritt weiter zu gehen und die Nutzung des Internets für hörgeschädigte Kinder zu fordern, dürfte bei vielen über die Schmerzgrenze gehen. Nun gibt es zwar eine Reihe von Homepages von Hörgeschädigtenschulen, und viele von ihnen sind wirklich sehr ansehnlich. Allerdings – wie bei Homepages üblich – handelt es sich um Selbstdarstellungen. Online-Lernangebote habe ich auf keiner der Schulhomepages gefunden.

Das Internet bietet auch und gerade für hörgeschädigte Kinder ein solches Potential an Möglichkeiten, dass ich Ihnen zuerst einmal eine Sammlung von Argumenten präsentieren möchte:

Lernprogramme im Internet

- sind jederzeit verfügbar
- sind an jedem Ort der Welt verfügbar
- sind flexibel, da spontan aktualisierbar und erweiterbar

- können kurzfristig auf die Bedürfnisse (Rückmeldungen) des Users reagieren
- sind kostenlos (sollten es für hörgeschädigte Kinder zumindest sein!)
- bieten Unabhängigkeit von der Schule, vom Lehrer und seinen kommunikativen Fähigkeiten und von der pädagogischen Philosophie der Schule
- fördern selbstständiges Arbeiten
- verbessern die Schriftsprachkompetenz
- können Kontakte zu anderen Lerngruppen herstellen
- eröffnen die Möglichkeit schulübergreifender (länderübergreifender) Projekte
- erleichtern den Lehrern die Materialbeschaffung
- senken die Beschaffungskosten der Schulen
- benötigen keinen Speicherplatz auf lokalen PC's
- arbeiten plattformunabhängig

Weitere online-Möglichkeiten:

- erweiterte kommunikative Möglichkeiten durch Chats, Foren, Emails – auch mit Hörenden
- dadurch hoffentlich Erweiterung der Sprachkompetenz
- Beschaffung von Lektüre und Materialien

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich möchte Ihnen heute eine Bestandsaufnahme und eine Vision präsentieren.

- erweiterter Zugang zu speziellen Informationen aus dem Hg-Bereich (z.B. „deaf heroes“)
- Förderung der Kreativität z.B. durch selbstständige Gestaltung eigener Homepages
- erweiterte Freizeit-Gestaltungsmöglichkeiten durch Spielen im Netz
- internationale Kontakte zu Gleichgesinnten, z.B. Lego Mindstorms: Austausch selbst erstellter Programme

Dieser Katalog von Argumenten erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Er kann beliebig ergänzt werden. Ob und in welchem Maße die Argumente stichhaltig sind, kann natürlich angezweifelt und diskutiert werden. Dafür fehlt uns jetzt allerdings die Zeit. Gehen wir also aus von der Prämisse:

Das Internet bietet immense Vorteile für hörgeschädigte Kinder.

Natürlich nicht nur für hörgeschädigte Kinder. Hörende Kinder nutzen das Internet in zunehmendem Maße. Die Bedürfnisse und Nutzungsmöglichkeiten für hörende und hörgeschädigte Kinder dürften bis zu einem gewissen Grade deckungsgleich sein. Ich möchte mein und Ihr

Augenmerk auf die Bereiche lenken, in denen es besondere Chancen gerade für hörgeschädigte Kinder – oder aber auch Einschränkungen – gibt.

Beginnen wir mit dem Negativen, den Einschränkungen. „Was habe ich von Tagesschau-Filmchen im Internet, wenn sie nicht untertitelt sind?“ meinte vor kurzem ein gehörloser Freund. Sobald Kommunikation und Informationen im Internet über den akustischen Kanal laufen, bedeutet dies Einschränkungen oder gar Ausschluss Hörgeschädigter.

Glücklicherweise basiert der Großteil von Kommunikation und Information im Internet aber noch auf der Schriftsprache. Und da taucht dann eine andere Barriere auf: die Sprachkompetenz. Krass und überspitzt formuliert: Was soll ein Analphabet mit einem Textmedium anfangen? Das Ausweichen auf Gebärdensprache ist technisch mittlerweile möglich, bedeutet aber einen so erheblichen Aufwand, dass eine Realisierung nicht in Sicht ist. Hinzu kommt, dass per Gebärdenvideos nur ein arg beschränkter Bereich des Internets zugänglich gemacht würde und für den Schrift-

sprachinkompetenten die unendlichen Weiten des Internets weiterhin verschlossen blieben.

Logische Schlussfolgerung: Vor dem Einstieg ins Internet muss eine möglichst gute Sprachkompetenz vorhanden sein. – Oder kann man Sprachkompetenz im Internet erwerben?

Da das Medium an sich auf Kinder einen großen Reiz ausübt, „verführt“ es doch geradezu zum Lesen. „Berieselung durch Sprache“ findet dann doch permanent statt. Schon richtig, nur wenn dem Leser die Begriffe fehlen, er den Inhalt der Wörter nicht versteht, dann „rieselt“ wohl herzlich wenig.

Es müsste also ein gezielter Sprachaufbau im Internet stattfinden. Wenn Ihnen das jetzt utopisch erscheint: Warum können sich nicht KollegInnen aus den Lehrerverbänden und/oder Hochschulen zusammenschließen, evtl. in Kooperation mit Verlagen oder Softwarehäusern, und ein entsprechendes Projekt auf die Beine stellen? Das wäre eigentlich die zeitgemäße Parallele zu einem Werk wie dem „Sprachunterricht an Schulen für Gehörlose“ von

Braun/Klingl/Mooser/Tigges, herausgegeben vor über 20 Jahren vom BDT!

Nun gibt es im Internet zwar massenhaft Websites zum Thema „Deutsch lernen“. Aber einmal abgesehen von der Eignung für Hörgeschädigte - man sollte auch in bezug auf Gestaltung und Methodik durchaus wählerisch sein. Alles Lernmaterial, das genauso gut auf Papier präsentiert werden könnte, sollte auch dort bleiben. Oder wieder ausgedruckt werden. Nur dadurch, dass dröge Sprachbücher auf dem Monitor oder im Internet erscheinen, werden sie auch nicht spannender. Nein, wenn, dann sollten schon die einzigartigen methodischen Möglichkeiten des Mediums Internet genutzt werden: Interaktivität, multimediale Gestaltung, direkter Kontakt zu den Machern usw.

Ich möchte Ihnen einige praktische Beispiele vorstellen. Zu diesem Zweck begeben wir uns in die deaf kids-Abteilung im Taubenschlag, erreichbar auch über die URL <http://www.deafkids.de/>.

Spiel und Spaß sind für die kids wahrscheinlich wichtiger als das Lernen.

Bei Ihnen dürfte die Interessenslage eher umgekehrt sein. Wenden wir uns also der Unterabteilung Lernen zu - spielen können Sie bei Bedarf ja zu Hause ;-)

Nili, erstellt von einer Studentengruppe der Uni Hamburg, ist inzwischen schon fast ein Klassiker geworden. Bei Nili wurde im Prinzip die Frametechnik genutzt, um Wortklärungen einzublenden. Das war die ganze Funktionalität. (Die gleiche Funktionalität hat letztlich Mr. Check, ein Service der Duden-Redaktion, den wir im Taubenschlag nutzen. Einziger Haken: Schon für viele erwachsene Hörgeschädigte dürften die langatmigen und komplizierten Duden-Definitionen unverständlich sein, ganz zu schweigen von Kindern.)

Ein Nachfolger von Nili ist das Wusel, erstellt von einer Seminargruppe der Uni Münster. Beim Wusel wird per Javascript immerhin schon ein Feedback in bezug auf falsch/richtig gegeben. Ebenfalls mit Javascript arbeitet der „Deutschtest“, der in einem Folgeseminar entstanden ist. Er gibt nach Abschluss der Übung immerhin einen Überblick über den Leistungsstand, indem er den

gemachten Fehlern die richtigen Lösungen gegenüberstellt. Das Fremdwörterquiz befindet sich, programmier-technisch gesehen, auf der nächsten Stufe. Es arbeitet mit Java. Allerdings werden auch hier nur falsch und richtig angezeigt. - Dieses waren alles Arbeitsergebnisse von Studenten, die lediglich exemplarischen Charakter haben konnten.

Komplexer wird die Angelegenheit beim „RR2000 Interaktives Lernprogramm zur Rechtschreibreform“. Hier handelt es sich um eine Software, die einen Editor zur Erstellung von online-Lernprogrammen und einen Server beinhaltet. Diese Software bietet dem Lernenden den totalen Überblick über seinen eigenen Leistungsstand. Bei jedem Fehler hat man die Möglichkeit, die Regel nachzusehen. Hat man schlecht abgeschnitten, bekommt man zusätzliche Übungsmöglichkeiten. Und beim Verlassen des Programms wird der momentane Status gespeichert, so dass man beim nächsten Mal genau an dieser Stelle fortfahren kann.

Im Vergleich zu Multimedia-Programmen von CD sind solche online-Lernprogramme natürlich sehr spröde. Das ist allerdings nur eine Frage

des Programmier- und Zeitaufwands. Natürlich lassen sich auch Grafiken und Animationen einfügen. Und natürlich kann auch der Schwierigkeitsgrad den Fähigkeiten der Lernenden angepasst werden.

Die Software NetCoach, auf der „RR2000 Interaktives Lernprogramm zur Rechtschreibreform“ basiert, wurde von einem Hochschullehrer in Freiburg entwickelt. Sie steht uns preiswert zur Verfügung. Sie setzt auch nicht Programmierfähigkeiten voraus. Jede Lehrerin und jeder Lehrer, der halbwegs mit einem Computer umgehen kann, kann sich auch in die Handhabung von NetCoach einarbeiten und Lernprogramme erstellen.

Idealisten sind für solche Aufgaben gefragt !

Natürlich gibt es auch Autorenprogramme wie Toolbook und Authorware. Sie hätten den Vorteil, dass man Lernprogramme erstellen kann, die sowohl offline, von Festplatte oder von CD, als auch online lauffähig sind. Diese Software setzt allerdings eine nicht unerhebliche Investition voraus. Spätestens hier wird deutlich, dass „Klotzen statt Kleckern“

angesagt ist. Zwei Dinge sind also dringend erwünscht: KollegeInnen, die stark motiviert sind, und Geldgeber.

Ich hoffe, einige von Ihnen mit meiner Euphorie angesteckt zu haben. Utopisches lässt sich durchaus realisieren. Der Taubenschlag, der anfangs nicht viel mehr als eine spinnerte Idee war, ist mittlerweile sehr real. Und für einen Anfang speziell für hörgeschädigte Kinder haben wir dort schon gesorgt. Wir brauchen jetzt nur noch enthusiastische Mitarbeiter, die auf den bereits gelegten Grundsteinen ein Gebäude errichten.

Wenn Sie Begeisterung und Interesse haben, dann wenden Sie sich bitte an mich und lassen Sie uns gemeinsam ans Werk gehen. Ich hoffe, dass dieser Aufruf auch in Verbänden und an Hochschulen gehört wird.

Aber bis die ganz große „Gehörlosenschule in Internet“ erscheint, brauchen wir nicht untätig zu leiben. Auch „Kleinvieh macht Mist“ – ob das Kleinvieh nun Nili, Wusel oder Internet-Rallye heißt. Gerade letztere lässt sich von jedem Kollegen und jeder Kollegin zu beliebigen Themen und in beliebigen Unterrichtsfächern erstellen. Macht den Kids bestimmt Spaß, und sie lernen nicht nur

das Surfen, sondern nebenher auch noch einige Fakten.

Arbeitstagung und Mitgliederversammlung 2001

Lothar M. Wachter

Die Arbeitstagung des Bundeselternverbandes gehörloser Kinder fand Ende Mai dieses Jahres in **Immenreuth** statt, nachdem sie im vergangenen Jahr mit dem FEPEDA-Familientreffen 2000 in Bergisch Gladbach zusammengelegt war. Bei bestem Wetter trafen sich Eltern, ihre gehörlosen Kinder und einige gehörlose Erwachsene in der schön gelegenen Tagungsstätte östlich von Bayreuth. Während die Kinder spielten oder ins Schwimmbad gingen, hörten die Eltern Vorträge, führten Gespräche und tauschten ihre Erfahrungen aus. Die Vorträge befassten sich mit Themen wie den Ursachen von Hörstörungen, Neugeborenen-Screening, Situation der Kindergärten und

Schulen, der Bedeutung der Kommunikation für die Entwicklung des Kindes sowie Qualitätsstandards für Erziehung und Bildung, hörgeschädigter Kinder.

Das letztgenannte Thema nahmen die anwesenden Eltern zum Anlass, die „**Immenreuther Erklärung**“ zu verabschieden, mit der die Position des Bundeselternverbandes deutlich gemacht werden soll.

Während der Arbeitstagung fand auch die Mitgliederversammlung statt. Der bisherige Vorsitzende Dr. Andreas Schwab kandidierte für die Neuwahl des Vorstandes wegen zu starker beruflicher Beanspruchung nicht mehr. Der Vorstand wurde wie folgt **neu gewählt**:

Lothar M. Wachter
1. Vorsitzender

Karina Hofmann
2. Vorsitzende

Hildegard Enkel
Schriftführerin

Christa Gajdosch
Kassenwartin

Katja Belz, Ernst Dombrowski,
Walter Letzel
Beisitzer

Der Vorstand berief Karl-Heinz Hahne als Vorstandsbevollmächtigten für Sonderaufgaben.

Die **Arbeitstagung 2002** des Bundeselternverbandes wird noch einmal in **Immenreuth** stattfinden. Sie wird traditionell am Feiertag Christi Himmelfahrt (9.5.2002) beginnen und am darauf folgenden Sonntag (12.5.2002) enden. Das Thema wird sein:

„Kommunikation für gehörlose Kinder von Anfang an – Traum oder Wirklichkeit?“

Die detaillierte Einladung für diese Tagung wird etwa drei Monate vorher veröffentlicht.

*Bundeselternverband
gehörloser Kinder e.V.*

Lothar M. Wachter
1. Vorsitzender

Hans-Thoma-Str. 17
61440 Oberursel
Tel. 06171-3374
Fax 06171-580729
e-mail:
Lothar.M.Wachter@t-online.de

„Immenreuther Erklärung“

Angesichts der Frage nach Qualitätsstandards für die Erziehung und Bildung gehörloser und schwerhöriger Kinder hat der **Bundselternverband gehörloser Kinder e.V.** im Rahmen seiner diesjährigen Arbeitstagung vom 24. bis 27. 5. 2001 in Immenreuth folgende Erklärung verabschiedet, die sich speziell auf die Situation gehörloser Kinder bezieht.

Der sogenannte Methodenstreit existiert seit mehr als 200 Jahren. In der Realität aber wird von Seiten der Gehörlosenpädagogik überwiegend der lautsprachorientierte Ansatz praktiziert; anderen Wegen, wie bilingualen zum Beispiel, ist fast kein Existenzraum gegeben. Nicht wenige gehörlose Menschen konnten aber die wesent-

lichen Ziele der real existierenden Gehörlosenpädagogik (Förderschwerpunkt: Hören!) nicht erreichen, nämlich über die Lautsprache erreichbar zu sein und sich verständlich artikulieren zu können, von dem vielfach mangelhaften Wissenserwerb und der unvollständigen Wissensvermittlung mal ganz abgesehen. Als eine Ursache dafür sehen wir vor allem die fehlende gemeinsame kommunikative Basis zwischen hörenden Pädagogen und gehörlosen Schülern einerseits, zwischen hörenden Eltern und gehörlosen Kindern andererseits.

Von daher fordern wir:

- Weg von der einseitigen Orientierung am Defizit und hin zu einer Orientierung an den Stärken von gehörlosen Kindern!
- Ja zu bilingualem Schulunterricht mit Lautsprache und Gebärdensprache, wenn Eltern dies wünschen!
- Anerkennung der Gebärdensprache als Sprache!
- Wahlfreiheit für die Eltern bezüglich des Bildungsweges ihres gehörlosen Kindes und daraus folgend auch die Möglichkeit der Realisierung!
- Fortsetzung von Projekten der Familienbegleitung durch erwachsene Gehörlose (zum Beispiel „GIB ZEIT“ in Nordrhein-Westfalen) und Ausweitung dieser Projekte bundesweit!
- Verbesserung der kommunikativen Situation zwischen Lehrern und Schülern durch die Wahlmöglichkeit des Einbezugs der Gebärdensprache in den Unterrichtsalltag, so dass das Lehrer-Schüler-„Gespräch“ Wirklichkeit werden kann!

Immenreuth,
den 27. Mai 2001

Der Vorstand

8. Jahrestagung des DFGS in Halberstadt

Hörgeschädigtenschule – Schule mit Zukunft?!

in Kooperation mit dem Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte Halberstadt
im AOK-Bildungszentrum Halberstadt

Freitag, 23. November 2001

- | | | |
|-------------------|--|-----------------------------|
| 16.00 – 16.30 Uhr | Begrüßung | |
| 16.30 – 16.45 Uhr | Vorstellung des LBZH Halberstadt | (Herr Dir. Friedrich) |
| 16.45 – 17.15 Uhr | Förderschwerpunkt Hören und die Perspektiven der Hörgeschädigtenschule | (Prof. Dr. Günther) |
| 17.30 – 18.30 Uhr | Workshops | |
| | A. Wege zur Hörgeschädigtenschule – Diskussionsforum | (E.M. Kammerer/P. Bergmann) |
| | B. Hörgeschädigte Kinder machen Musik | (Doris Engel/NN) |
| | C. Sammlung von – für Hörgeschädigte adaptierte Texte im Internet | (Frau Hohlweg, LBZH) |
| 18.45 Uhr | Mitgliederversammlung | |
| 20.00 Uhr | Abendessen und geselliger Abend | |

Samstag, 24. November 2001

- | | | |
|-------------------|---|------------------------------|
| 09.00 – 10.00 Uhr | Elternarbeit in der Schule | (Prof. Dr. Hintermair) |
| 10.00 – 11.00 Uhr | <u>Workshops</u> | |
| | A. Elternarbeit in der Schule – kein Thema? (angefragt) | |
| | B. Montessori-Pädagogik für mehrfachbehinderte Hörgeschädigte | (D. Beiß, LBZH Braunschweig) |
| | C. Integration im Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit. Theorie und Praxis der integrativen Arbeit mit Hörgeschädigten am Beispiel Schleswig-Holsteins (Team Internatsschule f. Hörgesch. Schleswig) | |
| 11.00 – 12.00 Uhr | A. Zentral-auditive Wahrnehmungsstörungen (angefragt) | |
| | B. Zur Umsetzung des Förderschwerpunkte „Sehen“ bei taubblinden Kindern im LBZ Halberstadt | (G. Kühne) |
| | C. Endlich bin ich normal. Erfahrungen mit Schülern aus dem Regelschulsystem am rwb Essen | (C. Hatwig/B. Borkenfeld) |
| Mittagspause | | |
| 14.00 Uhr | Ergebnisse, Erfahrungen, Praxis : Der Hamburger bilinguale Schulversuch (Team Uni/HGS Hamburg) | |
| 16.00 Uhr | Abschlussplenum | |
| 16.30 Uhr | Ende der Tagung | |

Unsere neue Adresse:

DFGS

c/o B. Hochmuth

Gertrudstraße 36

90429 Nürnberg

oder per E-mail:

dfgs@taubenschlag.de

Protokoll der Mitgliederversammlung des DFGS vom 17.11.2000

Die Einladung erfolgte auf postalischem Wege fristgerecht am 15. 10. 2000

Die Mitgliederversammlung findet in der Förderschule Wilhelm von Türk statt – Beginn: 18.10 Uhr

Die Tagesordnung:

1. Begrüßung
2. Protokoll der letzten Mitgliederversammlung
3. Bericht des Vorstandes
4. Kassenbericht
5. Bericht der Kassenprüfer
6. Satzungsänderung wegen Erlangung der Gemeinnützigkeit
7. DFGS-Tagung 2001
8. Neufestlegung der Mitgliedsbeiträge
9. Verschiedenes

Zu 1.: Der 1. Vorsitzende M. Wloka begrüßt die Verbandsmitglieder und stellt die Beschlussfähigkeit der Versammlung fest.

Zu 2.: Das Protokoll der letztjährigen Mitgliederversammlung, veröffentlicht im *forum* 1/2000, wird einstimmig angenommen.

Zu 3.: Im Berichtszeitraum fanden insgesamt 5 Vorstandssitzungen mit folgenden inhaltlichen Schwerpunkten statt:

29.01.2000 in Essen

- Rückblick auf die Jahrestagung in München
- Vorbereitung der nächsten Tagung in Potsdam
- Arbeitsteilung in der Vorstandsarbeit
- Nachrichten aus der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und

Schwerhörigen, Information durch Burkard Hochmuth

25.03.2000 in Berlin

- Erarbeitung eines Ablaufplans zur Tagung Potsdam
- Referate und Workshopangebote
- Inhaltliche Schwerpunkte der Workshops und Auswahl von Referenten
- Layout zur Präsentation, Plakatgestaltung

17.06.2000 in Potsdam

- Sichtung der Räumlichkeiten
- Absprache mit der Schulleitung der Wilhelm von Türk Schule
- Installation von IT-Medien
- Fragen zur Unterbringung und Verpflegung

21.10.2000 in Münster

- Organisationsfragen zur Tagung, Aufgabenverteilung
- Satzungsänderung zur Erlangung der Gemeinnützigkeit
- Werbung, Ansprechpartner in den Bundesländern

17.11.2000 in Potsdam

- Organisationsprobleme
- Mitgliederversammlung
- DFGS Brief zur Neuordnung von Hörgeschädigtenschulen des LVR in NRW
- DFGS-Tagung 2001

Weitere Aktivitäten der Vorstandsmitglieder:

- P. Bergmann initiiert in den Bundesländern Ansprechpartner für DFGS-Mitglieder zu gewinnen.

Prof. Günther erklärt die „Nordlastigkeit“ des Verbands und spricht sich für eine Ausweitung aus.

Nach kurzer Diskussion einigt sich die Mitgliederversammlung darauf nicht in den Bundesländern, sondern an den verschiedenen Schulen, Ansprechpartner zu finden. Es wird von den Mitgliedern vorgeschlagen einen sog. Flyer zu entwerfen und diesen als Werbung für unseren Verband an den Schulen zu verteilen. Anregungen zum Text, bzw. Entwurf nimmt der Vorstand entgegen; Ideen könnten auch ins Internet gestellt werden.

· Eva Kammerer und Peter Bergmann berichten von der Anhörung zur Neuordnung der Schwerhörigen- und Gehörlosenschulen im Landschaftsverband Westfalen-Lippe. Verschiedenste Disziplinen, Einrichtungen, Verbände, Schulen usw. wurden gehört und beteiligt!!! Die Akzeptanz zur Gebärdensprache und die Weiterbildung von KollegInnen im Bereich DGS fanden besondere Würdigung.

Diese veränderte Sichtweise ist u.a. auf das ständige Bemühen des Verbandes, insbesondere aber auch der Arbeit der Richtlinienkommission NRW zuzuschreiben.

- Peter Bergmann berichtet über die Neuordnung der Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen des LVR im Regierungsbezirk Düsseldorf. Der LVR schlägt die Errichtung von Hörgeschädigtenschulen vor, möchte in Essen zwei Standorte, Primar- und Sekundarstufe einrichten. Die Standorte der neuen Hörgeschädigtenschulen liegen ca. 8 km auseinander. (Primarstufe in der jetzigen Gehörlosenschule/Stadtmitte, Sekundarstufe an der jetzigen Schwerhörigenschule Essen-Bedingrade) Zusätzliche Schwierigkeiten bereitet die Tatsache, dass der Kindergarten der Primarstufe zugeordnet wird aber am Standort der Sekundarstufe verbleibt. Eltern Schüler und Lehrer haben sich für die Hörgeschädigtenschule „unter einem Dach“ ausgesprochen. Die nicht informierten Politiker des Schulausschusses haben einstimmig für den Vorschlag des Landschaftsverband Rheinland votiert. P. Bergmann war „Beobachter“ der Schulausschusssitzung des LVR, beklagte den geringen Informationsstand der Politiker und hofft nun aufgrund der Einwände von Eltern und Lehrern beider Schulen, dass die Sache zu einer erneuten Beratung an den LVR zurückgegeben wird.
- Burkard Hochmuth gibt einen kurzen Bericht zur Tagung der „Deutschen Gesellschaft“. Änderungen zum Sozialhilfe- und Gleichstellungsgesetz sowie Neufassung des Schwerbehindertenrechts. Die Rechte der Gehörlosen, z.B. Anspruch auf Dolmetscherdienste sowie die Förderung, bzw. Bezuschussung verschiedener Projekte durch die „Aktion Mensch“, waren weitere wichtigen Themen.

Eine ausführliche Berichterstattung erfolgt in der nächsten Ausgabe des *forums*.
- Prof. Günther berichtet von einem Projekt „call center für Hörgeschädigte/ Tele-sign“: Träger ist die Deutsche Gesellschaft; das Bundesministerium für Arbeit und Soziales finanziert das Projekt durch die Ausgleichsabgabe. Ausgesuchte Hörgeschädigte am Arbeitsplatz erhalten die Möglichkeit via Bildtelefon sich mit sog. Service-Centern in Verbindung zu setzen. In den Centern sind ständig zwei Dolmetscher anwesend, so können z.B. Probleme am Arbeitsplatz unmittelbar angesprochen werden. Das Projekt ist auf den Bereich Arbeitsplatz beschränkt. Für eine Ausweitung auf den Freizeitbereich fehlen entsprechende Fördermittel.
- Prof. Günther berichtet über die Gespräche der Arbeitsgruppe der Bundesregierung zur Frühförderung und Frühdiagnostik, den sog. Werkstattgesprächen: durch die gute Vorbereitung der zahlreich teilnehmenden DFGS-Mitglieder, konnte das Meinungsbild des DFGS den teilweise schlecht informierten Politikern weitergegeben werden. Darüber hinaus berichtet K. Günther von der Anhörung zur Anerkennung der Gebärdensprache im Kultusministerium bzw. Landtag Niedersachsen: hier war eine Haltung „pro DGS“ erkennbar, wenn auch von Seiten des DGB nicht eindeutig mitgetragen.
- Reinhard Riemer berichtet über die redaktionelle Arbeit des *forum*: die Redaktion befindet sich in einer Umbruchphase. Redaktion, Impressum und auch die Zielgruppe weisen viele Überschneidungen mit den Zeitschriften „hk“ und „Zeichen“ auf. Daher sollten Überlegungen zur Abgrenzung und Profilierung des *forums* angestellt werden. Die Mitglieder werden aufgefordert über das Internet, bzw. per e-mail an der Profilierung des Hefes mitzuarbeiten und Beiträge zu schicken oder Ideen im Taubenschlag zu veröffentlichen.

Internet:

www.taubenschlag.de/dfgs e-mail-Adresse:

dfgs@taubenschlag.de; die Rückmeldungen werden an die Redaktion weitergeleitet. Der aktuelle Kostenaufwand für die Erstellung des Hefes liegt bei 3700.- DM. Das nächste Heft wird kein Themenschwerpunkt haben. Das Erscheinen der Hefte erfolgt leider relativ spät; ein Grund für diesen Umstand ist die Tatsache, dass die Referenten der Tagungen ihre Beiträge recht spät übermitteln. Hier wird weitere Überzeugungsarbeit notwendig. Interessante Beiträge zu den Schwerpunkten des DFGS sind jederzeit willkommen.

- Eva Kammerer berichtet über ein Projekt von Dr. Kaul: „interaktives Sprachlernen DGS“, neue Medien in der Gebärdensprachausbildung. Dr. Heeg ergänzt zum Thema Gebärdensprache-Medien die CD-Rom „die Firma“ und das Erscheinen der CD „LBG Grundgebärden 2“.

Zu 4.: Gerd Hommel stellt den Kassenbericht 1999 vor (siehe Anlage 1: Kassenbericht)

Zu 5.: Herr Nabrotzky und Herr Kynaß haben die Kasse geprüft und stellen fest: die Kassenführung ist einwandfrei und korrekt, alle Einnahmen

und Ausgaben sind nachgewiesen. Herr Nabrotzky stellt den Antrag auf Entlastung des Vorstands und des Kassenvorgängers. Der Antrag wird einstimmig angenommen.

Zu 6.: Herr Wloka verteilt die Neufassung eines Antrags zur Erlangung der Gemeinnützigkeit (siehe Anlage 2: Anschreiben für die Finanzbehörde). Nach kritischer Durchsicht wird die Textvorlage, somit die Satzungsänderung einstimmig beschlossen. Der Antrag kann nun bei der Finanzbehörde eingereicht werden.

Zu 7.: Der Vorsitzende bittet die Mitgliederversammlung Wünsche bzw. Vorschläge zur Tagung 2001 zu äußern:

Frau Kammerer regt an das Thema aus der Briefkastensaktion 1998 „Migration Hörgeschädigter“ aufzugreifen.

Aus der Mitgliederversammlung kommen die Vorschläge:

- „Hörgeschädigtenschule“
- „Integration“ als erweitertes Thema zu Migrations-, Seiteneinsteiger-, Analphabeten-, Erziehungsschwierigenproblematik.

Als Tagungsort für das Jahr 2001 wird wieder ein neues Bundesland gewünscht. Der

Vorstand wird sich um entsprechende Orte bemühen. Leipzig, Halle, Halberstadt oder auch Dresden sollten angefragt werden.

Zu 8.: Der aktuelle Kassenstand gibt keine Veranlassung zu einer Neufestlegung der Mitgliedsbeiträge.

Zu 9.: Der Vorsitzende bittet die Mitglieder eventuelle Adressen- bzw. Kontoveränderungen schnellstmöglich an den Kassenvorgänger oder an die Geschäftsstelle weiter zu leiten. Es kann auch das Serviceblatt genutzt werden.

Herr Wloka lobt die bemerkenswerte Gastfreundschaft und das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer der Wilhelm von Türk Förderschule, insbesondere der Schulleiterin Frau Kapp.

Mit besonderem Dank an die Dolmetscherin beendet der Vorsitzende die Mitgliederversammlung um 19.50 Uhr.

P. Bergmann

DFGS

Wollen Sie Mitglied im

Deutschen Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik

werden?

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

Deutscher Fachverband für
Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V.
c/o. B. Hochmuth
Gertrudstraße 36
90429 Nürnberg

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 Hörgeschädigten (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.: 110795, BLZ 360 605 91

Ort, Datum

Unterschrift



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







