

## Einleitung

---

*Des Bücherschreibens ist nun kein Ende und vieler Sinn ist verderbt. Deshalb handeln diejenigen verständig, welche verdammte Bücher verbrennen und nicht Allen die Erlaubnis zum Schreiben geben. (Pius II)*

*Schreiben ist eine Handlung, eine Handlung, die Macht verleiht, sobald das Geschriebene Verbreitung findet. (Vasquez et al. 1976, 81)*

Spender (1983) weist darauf hin, daß Minderheiten, die keine Möglichkeiten hätten zu publizieren, ihre Geschichte nicht tradieren könnten. So hätten spätere Generationen keine Anknüpfungspunkte für eine Identitätsfindung und Weiterentwicklung. Keine tradierte Vergangenheit zu haben, bedeutete unsichtbar zu sein. Zusätzlich gebe dies Gegengruppierungen, Mächtigeren die Möglichkeit, Aussagen und Zuschreibungen über diese Minderheiten vorzunehmen und ein Bild von ihnen zu schaffen, das mit der Realität nichts zu tun habe. Trotz neuer Medien ist bis heute die **gedruckte** Form von Publikationen die wirksamste, angesehenste und am meisten verbreitete.

Texte, die sich mit Themen beschäftigen, die Gehörlose betreffen, werden überwiegend von Hörenden geschrieben. Kobi (1986), der die von Spender benannten Strukturen und Mechanismen auf die Minderheit der Gehörlosen bezieht, spricht in seinem Beitrag auf der Internationalen Bodenseeländerkonferenz 1986 deutlich aus, auf welch' diffamierende Weise hörende Taubstummenlehrer das Bild Gehörlo-

ser gezeichnet haben und noch immer zeichnen (Kobi 1986, 20ff.). Diese nach Kobis Meinung an Ehrverletzung grenzenden Aussagen über **den** gehörlosen Menschen hätten – wären sie nicht geschrieben und so in Büchern und Artikeln festgehalten – durch mündliche Tradierung sicherlich nicht eine so breite, meinungsbildende Wirkung gehabt.

Dieser gegenwärtige Zustand kann nur dadurch verändert werden, daß Gehörlose selber zur Feder greifen und ihre Sicht der Dinge darlegen. Auch Caramore (1988, 97) ist von der Wichtigkeit überzeugt, daß gehörlose Erwachsene und Schülerinnen in Sitzungen und Berichten endlich für sich selbst sprechen. Lane meint, daß er als **hörender Sprachwissenschaftler die Geschichte der tauben Minderheit schreiben** (1988, 10) mußte, obwohl die Situation der Gehörlosen in den USA sich schon in Richtung auf mehr Teilhabe an Macht verändert hat.

Eine Voraussetzung, um etwas in gedruckter Form zu veröffentlichen, ist die Fähigkeit, schreiben zu können. Als Lehrerin in der Gehörlosenschule dazu beizutragen, daß Gehörlose Schreibkompetenz erwerben, obwohl sie einer sprachlichen Minderheit angehören, deren Primärsprache nicht die gesprochene Form einer Lautsprache ist, scheint mir besonders im Hinblick auf das zuvor Ausgeführte wichtig.

Für die deutsche Gebärdensprache gilt das gleiche wie für alle anderen Gebärdens- und für die meisten Lautsprachen (Coulmas 1985, 103) auch: Es gibt bisher kein effektives, praktiziertes Schriftsystem. Sollte sich ein solches zukünftig entwickeln, müßten in der bundesdeutschen<sup>1</sup> Gehörlosenpädagogik radikale Veränderungen erfolgen, um zumindestens gehörlosen Kindern gehörloser Eltern auf der Basis ihrer Erstsprache, der deutschen Gebärdensprache, den Erwerb von Schreibkompetenz in einem der deutschen Gebärdensprache eigenen Schriftsystem zu ermöglichen. Ich kann hier und jetzt nur für die Wichtigkeit des Erwerbs der Schreibkompetenz in der deutschen Lautsprache mit dem Schriftsystem der geschriebenen deutschen Lautsprache plädieren. Dabei geht mein Hauptargument über das übliche innerhalb der Gehörlosenpädagogik im Zusammenhang mit dem Erwerb der Schriftsprachkompetenz genannte hinaus. Ob ich als Hörende die Wichtigkeit der geschriebenen Form der deutschen Lautsprache für Gehörlose als *das sicherste Medium, um mit der hörenden Umwelt in informativen und kommunikativen Kontakt zu treten* (Günther 1985<sup>2</sup>, 4. Herv. R.P.) betone oder ob ich Schreibkompetenz u.a. als Voraussetzung ansehe, um Machtinstrumente einer demokratischen Gesellschaft zu nutzen, hat für mich einen grundsätzlich anderen Stellenwert, betont andere Funktionen von Schreiben und stellt andere Anforderungen an Lehrende und Lernende. So gehört z.B. zu der Möglichkeit, Machtinstrumente zu nutzen, der Besuch von Bildungseinrichtungen. In den letzten Jahren beginnen immer mehr Gehörlose ein

---

1 Wenn ich im folgenden von der BRD, der Bundesrepublik oder auch vom deutschsprachigen Raum spreche – also auch Österreich und die deutschsprachige Schweiz einschließe – sind die Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Thüringen, Sachsen-Anhalt und Sachsen nicht mitgemeint; die dort bis 1989 in Anlehnung an die sowjetische Defektologie praktizierte Gehörlosenpädagogik habe ich in meiner Arbeit nicht berücksichtigt.

Hochschulstudium (Heesch et al. 1988; Prillwitz 1988; Kultusministerkonferenz 1989), dessen Anforderungen die Anfertigung geschriebener Arbeiten umfaßt. In der bundesdeutschen Gehörlosenpädagogik gilt als oberstes Bildungsziel die Erreichung einer Kompetenz für die deutsche Lautsprache, ohne daß bisher genügend differenziert wird zwischen einer Kompetenz für die gesprochene und für die geschriebene deutsche Lautsprache sowie den jeweils zugehörigen sprachlichen Tätigkeiten. Insbesondere fehlt es an theoretischen Überlegungen als Voraussetzung einer begründeten Praxis für den Unterricht zur Erlangung der produktiven Seite der Schriftsprachkompetenz, dem Schreiben. Dies ist bisher – z.T. bewußt – vielmehr extrem vernachlässigt worden (Günther 1985<sup>2</sup>, 16). So argumentiert van Uden (1976, 89), daß Aufsätze zu schreiben für Gehörlose nicht so wichtig sei, da sie dies in ihrer späteren Lebenspraxis nicht mehr oder nur selten bräuchten. Durch die Konsequenz dieser Argumentation, in der Schule das konzeptionelle Schreiben zu vernachlässigen, wird aber ein Teufelskreis in Gang gesetzt, der van Uden offenbar verborgen bleibt: Eine Kompetenz, über die ich nicht oder nur unzureichend verfüge, werde ich auch im Alltag nicht gebrauchen wollen bzw. nicht gebrauchen können. Van Udens Argumentation geht an den Bedürfnissen – zumindestens einiger – erwachsener Gehörloser vorbei (Weitkamp & Heesch 1990, 151), und er übersieht dabei, daß durch die Entwicklung der produktiven Seite der Schriftsprachkompetenz eine einseitige Belehrung durch das Lesen – von Hörenden geschriebener Texte – ausgeglichen werden kann (Feldbusch 1985, 366). Smith drückt dies noch deutlicher aus:

*It might be argued that it is useful for most people to be able to read, but not a necessity that all should write. There is a profound political issue here. The implication is that individuals must read to be kept in order but that writing is revolutionary in that it can conspire to change the order. (Smith 1982,11)*

Über diese Gesichtspunkte hinaus ist der Erwerb der Schreibkompetenz für die geistige Entwicklung von Kindern mit entscheidend. Mit ihrem Erwerb verändern sich beim Kind kognitive Funktionen, und es erwirbt neue sprachliche und metasprachliche Fähigkeiten. Die Fähigkeit, Schreiben funktionell verwenden zu können, kann auch ein wichtiges Mittel der 'Lebensbewältigung' (Freedman et al. 1983b, 10) sein, denn Schreiben spielt beim Lernen über sich selbst und über die Welt eine entscheidende Rolle. Darüber hinaus trägt eine entwickelte, bewußte Schreibkompetenz dazu bei, von anderen produzierte Texte kritisch lesen zu können.

Um das oberste Ziel in der Bildung gehörloser Kinder, Lautsprachkompetenz, zu erreichen, gilt es vor allem seit dem Mailänder Kongreß 1880<sup>2</sup> wieder als unabdingbar, daß die Lautsprache nicht nur Hauptunterrichtsgegenstand, sondern auch abschließliches Kommunikationsmittel im Unterricht ist, und zwar über Sprechen und

---

2 Der Mailänder Kongreß 1880 war die *Zweite Internationale Konferenz zur Verbesserung des Schicksals der Taubstummen* und nach Lane (1985, 454f.) ein 24stündiges Zusammentreffen von *drei oder vier Lautsprachler[n]*, die einen nachhaltig wirksamen Beschluß für die Verbannung der Gebärdensprachen aus dem Unterricht für Gehörlose vorbereiteten und durchsetzten. Vgl. Lane 1985, 454f. und Cleve 1987, 57f. für eine weitere kritische Darstellung dieser Entscheidungsfällung.

Ablesen. Hingegen ist die deutsche Gebärdensprache seitdem weder Kommunikationsmittel im Unterricht noch Gegenstand des Unterrichts. Mit dem sogenannten *Münchener Gebärdenpapier* (Braun et al. 1982) besteht nun aber erneut eine offizielle Grundlage für die Verwendung von Gebärden im Erziehungs- und Bildungsprozeß gehörloser Kinder. Im *Münchener Gebärdenpapier* ist der Konsens festgehalten und ausgeführt, **Gebärden** zur Unterstützung der gesprochenen Form der Lautsprache in der direkten Kommunikation zwischen Hörenden und Gehörlosen in Erziehungs- und Bildungsprozessen **lautsprachbegleitend** (LBG) einzusetzen. In bezug auf die Verwendung im Unterricht wird betont, daß lautsprachbegleitende Gebärden vor allem in den Sachfächern zur Anwendung kommen sollen, um

- die Schwierigkeiten beim Ablesen zu überbrücken und die Dauer der Aufmerksamkeit zu verlängern,
- eine psychische Annäherung zwischen Lehrenden und Lernenden zu bewirken,
- sachliche Zusammenhänge in einzelnen Unterrichtsfächern deutlicher werden zu lassen,
- die Unterrichtsabläufe flüssiger zu gestalten,
- bei den Kindern die Lernfreude zu fördern. (Braun et al. 1982, 15)

Im sogenannten *Sprachunterricht* (d.i. Unterricht in der deutschen Lautsprache) aber soll diese Zielsetzung nicht gelten. Hier *sollte der Gebärdengebrauch eingeschränkt werden, um die Konzentration auf die Formenbestände der Lautsprache zu gewährleisten* (Braun et al. 1982, 16).

Das *Münchener Gebärdenpapier* entzündet keine neue Diskussion über didaktische und methodische Fragen des Unterrichts. Die Gebärden in lautsprachbegleitender Form werden – wenn sie denn akzeptiert werden – bisherigen lautsprachdidaktischen Konzeptionen in der Regel lediglich hinzugefügt. Möglichkeiten, durch den Einsatz von LBG andere Formen des Unterrichtens zu finden, werden nur sehr vereinzelt und erst einige Jahre nach Drucklegung des *Münchener Gebärdenpapiers* durch Anregungen in Fachzeitschriften (Kammerer 1987; 1989) gefördert. Dies ist m.E. auch eine Folge der in den universitären Ausbildungsstätten vertretenen Ansicht, *alles aus der Normalschulpädagogik könnten 'wir' für die Gehörlosenpädagogik nicht gebrauchen*,<sup>3</sup> die immer noch weiter wirkt. Lehrerinnen, die andere, in der Normalschulpädagogik entwickelte Unterrichtsformen ausprobieren wollen, stehen als Einzelkämpferinnen vor Neuland. Dies zeigen telefonische und briefliche Anfragen bei mir als Mitarbeiterin des Projektes *Gebärdensprachliche Kommunikation zur besseren Sozialisierung gehörloser Kinder. Entwicklung und Erprobung eines ganzheitlichen Konzepts zur Förderung der Elternarbeit und sozialen Eingliederung gehörloser Kinder im Grundschulalter* (im folgenden kurz: *Schulprojekt*). Eine Ausnahme zu der fehlenden Reflexion über Unterricht mit LBG bildet die

3 Diese mündliche Mitteilung von an der Weiterbildungsveranstaltung *Zur Bedeutung der Gebärde für gehörlose Kinder im Vorschulalter* am 19./20. November 1988 teilnehmenden Lehrerinnen habe ich selber während meiner Ausbildung oft genug zu hören bekommen.

Arbeit der Kantonalen Gehörlosenschule Zürich mit dem Projekt *LBG-System*, das seit 1984 nicht nur ein Gebärdenlexikon erarbeitet, sondern ebenfalls eine *Methodik des Gebärdeninsatzes* entwickeln und neue Mitarbeiterinnen *immer wieder in die Lautspracharbeit mit Gebärden* (Kaufmann 1990, 25) einführen will. Bei der Anpassung des Lehrplans will man sich am neuen Lehrplan der Volksschule orientieren (Kaufman 1990, 25). Auch im Schulprojekt am Hamburger Zentrum für Deutsche Gebärdensprache werden z. Zt. Einheiten für Unterricht mit Gebärden (Poppendieker 1990; 1991a–c; Wudtke i. Druck) sowie ein Leitfaden für Grundschulunterricht mit Gebärden erarbeitet.

Eng verknüpft mit der Nicht-Verwendung der deutschen Gebärdensprache im Unterricht als Kommunikationsmittel und ihrer Nicht-Behandlung als Unterrichtsgegenstand ist die Ignorierung der Gruppe gehörloser Kinder mit gehörlosen Eltern mit ihren anderen primären Sozialisationsbedingungen und den daraus sich ergebenden Voraussetzungen und Bedürfnissen für den schulischen Unterricht. Dies gilt auch in bezug auf die Voraussetzungen zum Erwerb von Schreibkompetenz für die deutsche Lautsprache.

Freies Schreiben als eine Form des Unterrichts, die sich in den letzten Jahren in der Grundschulpädagogik entwickelt und deren positive Möglichkeiten immer mehr Anerkennung finden, in die Diskussion der Gehörlosenpädagogik einzuführen und eine Grundlage für eine praktische Durchführung zu liefern, ist erst möglich durch die Wiederverwendung von Gebärden im Unterricht. In dieser Arbeit geht es mir darum zu prüfen, ob und wenn ja wie eine möglichst umfassende Schreibkompetenz bei Gehörlosen unter der Verwendung von Gebärden in der Kommunikation erreicht werden kann. Es kommt mir darauf an, zunächst keine inhaltlichen und/oder formalen Einschränkungen bezüglich des zu erreichenden Ziels aufgrund der Voraussetzungen gehörloser Schulanfängerinnen vorzunehmen, sondern Wege zu finden, die es auch Gehörlosen ermöglichen können, Schreibkompetenz in vollem Sinne zu erwerben. Ich gehe davon aus, daß die Verwendung von Gebärden im Erziehungs- und Bildungsprozeß Gehörloser nicht nur andere Formen des Unterrichtens wie einen freien Schreibunterricht ermöglicht, sondern daß durch den vorschulischen Einsatz von Gebärden im Elternhaus und im Kindergarten die gehörlosen Schulanfängerinnen hörender Eltern für den Unterricht im Schreiben mit anderen, günstigeren Ausgangsvoraussetzungen als vor dem Zeitpunkt der Wiederverwendung von LBG in die Schule kommen. Im Hinblick darauf geht es mir auch darum, die Rolle der lautsprachbegleitenden Gebärden hierbei zu prüfen: Können die an LBG geknüpften Hoffnungen, den Umfang der Lautsprachkompetenz gehörloser Kinder zu vergrößern, sich für die Schreibkompetenz erfüllen? Oder ergeben sich neue, ganz anders gelagerte Probleme, so daß grundsätzlich andere Wege zur Erreichung einer möglichst umfassenden Schreibkompetenz gefunden werden müssen? Mit der Klärung dieser Fragen will ich dazu beitragen, eine fundiertere Praxis der Gebärdenverwendung im Erziehungs- und Bildungsprozeß vor allem im Hinblick auf den Erwerb der Schreibkompetenz durch gehörlose Kinder zu ermöglichen.

Meine Grundannahme ist die, daß unter der Voraussetzung einer funktionierenden Kommunikation zwischen gehörlosem Kind und seinen Bezugspersonen im Erziehungs- und Bildungsprozeß ihre Entwicklung grundsätzlich entsprechend der hörenden Kinder verlaufen kann. Aus dieser Grundannahme ergibt sich die Forderung an die Gehörlosenpädagogik, Methoden zu entwickeln, die auf der Basis einer funktionierenden Kommunikation eine hörenden Kindern äquivalente Entwicklung ermöglichen. Umgekehrt ergibt sich aus dieser Annahme, daß die Funktionsfähigkeit eines Kommunikationsmittels sich an dieser potentiell möglichen Entwicklung messen lassen muß. Hierzu will ich im Hinblick auf die Entwicklung von Schreibkompetenz für die geschriebene deutsche Lautsprache mit meiner Arbeit einen Beitrag leisten.

Ich schlage ein Konzept vor, das ich ableite aus den Ergebnissen der Schreibforschung bei hörenden Kindern und anhand dessen ich dann die Wirksamkeit des Kommunikationsmittels LBG überprüfe. Das umfangreiche Video-Datenmaterial der Fallgruppenstudie von Prillwitz & Wudtke (1988) liefert *'authentische Dokumente'* (Prillwitz & Wudtke 1988, 56), die ich mit neuen, aus der Schreibforschung bei hörenden Kindern sich ableitenden Fragestellungen untersuche. Daraus ergeben sich Korrekturen bisheriger Konzepte, die LBG-Verfahren einsetzen. In dem von mir vorgeschlagenen Konzept bestimmt die Struktur der 'Lernhandlung Schreiben' die Struktur des Unterrichts, in dem die Schülerinnen sich diese Handlung aneignen sollen. Damit liefere ich einen Ansatz, der die *reduktive Didaktik* (Jantzen & Reichmann 1984, 101) der Gehörlosenpädagogik in bezug auf den Schreibunterricht überwindet. Die Prüfung der Funktionsfähigkeit des Kommunikationsmittels LBG in diesem Zusammenhang führt zu Korrekturen und zu besonders zu berücksichtigenden Faktoren in dieser Hinsicht. Hierbei dienen von mir während meiner eigenen Praxis gemachte (Einzel-)Beobachtungen bzw. Beispiele, die ich aufgrund von weiterem Videomaterial gewonnen habe, als interpretative Illustrationen. Die von mir angeführten Beispiele illustrieren mögliche Antworten auf die jeweils von mir aufgeworfenen Fragen und können so eine weitere Forschung, die im Hinblick auf die meisten Fragen der Entwicklung von Schreibkompetenz bei gehörlosen Kindern noch aussteht, anregen. Einige Fragen aber müssen noch völlig unbeantwortet bleiben. Die Analyse der Entwicklung gehörloser Kinder gehörloser Eltern bildet einen weiteren korrigierenden Faktor sowohl für das von mir entwickelte Konzept als auch für das Kommunikationsmittel LBG.

Im ersten Kapitel steht die Bestimmung dessen, was Schreibkompetenz ausmacht, im Mittelpunkt. Dazu greife ich auf bisher entwickelte Modelle des Schreibprozesses zurück, kläre die Frage, welche Funktionen Schreiben für Individuen übernehmen kann und welche Funktionen Texte haben können. Besondere Aufmerksamkeit richte ich auf den Teilprozeß des Formulierens, da hier die Sprachproduktionskompetenz eine entscheidende Rolle spielt. Im Hinblick auf die sprachlichen Fähigkeiten gehörloser Kinder ist diese von besonderer Bedeutung. Anschließend beschäftige ich mich mit der Entwicklung der kindlichen Schreibkompetenz unter dem Aspekt 'konzeptionelle Bewältigung des Schreibprozesses'.

Die kindliche Entwicklungsphase vor Beginn des Schulbesuchs ist Schwerpunkt des zweiten Kapitels. Dabei geht es zunächst um die Erfahrung, die hörende Kinder in bezug auf den Erwerb der Schreibkompetenz während dieser Zeit machen und darum, herauszuarbeiten, warum diese Erfahrungen für den Erwerb der Schreibkompetenz von Bedeutung sind. Dies bildet den Hintergrund für die Analyse der Vorerfahrungen gehörloser Kinder hörender Eltern, die mit LBG aufwachsen und deren primärsprachliche Basis, die sich bis zum Schulbesuchsbeginn entwickelt hat, ich zuvor, in einem ersten Schritt, untersuche. Daraus entwickle ich Vorschläge zur Veränderung von gebärdenorientierten Früherziehungs- und Kindergartenkonzepten, die dazu beitragen sollen, für diese Gruppe von Kindern bessere Ausgangsbedingungen für den schulischen Erwerb von Schreibkompetenz zu schaffen.

Im dritten Kapitel beschäftige ich mich mit der bisherigen Stellung von Geschriebenem und der geschriebenen Form der Lautsprache in Früherziehungskonzepten. Für diesen Bereich lege ich auf der Basis des im ersten und zweiten Kapitel Erarbeiteten eine Neuorientierung für Früherziehungskonzepte, die mit Gebärden arbeiten, dar.

Im vierten Kapitel geht es zunächst um die Frage, wie ein Unterricht organisiert sein muß, der es den Schülerinnen ermöglicht, Schreibkompetenz, wie ich sie im ersten Kapitel dargelegt habe, zu erwerben. Die Analyse bisheriger lautsprachdidaktischer Konzeptionen in bezug auf die Stellung, die Geschriebenes, die geschriebene Form der Lautsprache und Schreiben in ihnen spielt, zeigt nicht nur, auf welche Art und Weise eine *reduktive Didaktik* vor allem aufgrund der Beschränkung der Kommunikation im Unterricht sowie der fehlenden Reflexion zum Bereich des Schreibens den Schreibunterricht beeinflusst. Darüber hinaus dient sie zur Verdeutlichung dessen, daß die von mir vorgeschlagene Übertragung der Unterrichtsorganisation eines freien Schreibunterrichts auch Veränderungen der lautsprachdidaktischen Konzeptionen erfordert. Bei der Beantwortung der Frage, wie ein freier Schreibunterricht in der Gehörlosenschule praktiziert werden kann, spielt insbesondere die Klärung der Stellung der Sprachproduktionskompetenz während des Formulierens beim Schreiben eine zentrale Rolle. Eine genaue Analyse des beim Formulieren zur Anwendung kommenden kindlichen Codes verdeutlicht die besonderen Probleme dabei und soll Anknüpfungspunkte für gezielte pädagogische Maßnahmen geben. Die Tatsache, daß die beim freien Schreiben durch gehörlose Kinder entstehenden Texte lange Zeit niemals fehlerfrei sind, erfordert einen durchdachten Umgang mit ihnen, ebenso wie die Unterrichtskommunikation im freien Schreibunterricht mit lautsprachbegleitenden Gebärden reflektiert werden muß.

Die primärsprachliche Basis gehörloser Kinder gehörloser Eltern, ihre Voraussetzungen zum schulischen Erwerb von Schreibkompetenz sowie Konsequenzen daraus für ihren Unterricht im Schreiben gemeinsam mit den gehörlosen Kindern hörender Eltern bilden im fünften Kapitel den Abschluß dieser Arbeit.