

Der bilinguale Schulversuch an der Hamburger Gehörlosenschule

Eindrücke, Erfahrungen und Perspektiven nach dem ersten Schulversuchsjahr

VERENA THIEL-HOLTZ
UND SUSANNA TOLLGRIEF

Nachdem Eltern, Verbände, LehrerInnen, Schulleitung und Schulbehörde in Hamburg mehr als ein Jahr zäh gerungen haben, konnte der Schulversuch allen massiven Widerständen zum Trotz im August 93 endlich starten.

Die Klassen 1a und 2a unserer Schule werden nun seit einem Jahr offiziell bilingual durch hörende LehrerInnen und eine gehörlose Lehrassistentin unterrichtet. Während des ersten Schuljahres war unsere nunmehr fest eingestellte gehörlose Kollegin – Frau Schwarz – zwar auch relativ regelmäßig hospitierend im Unterricht anwesend, wir durften sie jedoch nicht in das Unterrichtsgeschehen miteinbeziehen. Die Mitarbeit von Jutta Schwarz wurde auf der Basis von vier Stunden bilingualen Unterricht und vier Stunden Unterricht in DGS gegen erhebliche Widerstände der Schulleitung und eines Teils des Kollegiums mit Hilfe der Hamburger Schulbehörde ab August 1993 ermöglicht (vgl. George, 1993, 342).

Seit Beendigung der „heißten Phase“ der unseligen, nervenzertrenden Streitereien und planerischen Vorbereitung können wir uns nun einigermaßen in Ruhe auf unsere eigentlichen Aufgaben konzentrieren. D.h. wir wollen versuchen, das erheblich gekürzte Zweisprachigkeitskonzept in die pädagogische Praxis umzusetzen.

Was ist an der bilingualen Arbeit nun eigentlich neu und anders? Zunächst sind die Kinder anders: Sie verfügen über eine vollsprachige Kommunikation untereinander. Sie sind selbstbewußt und fordernd. Sie kommunizieren nahezu den ganzen Vormittag sowohl untereinander als auch mit den Leh-

rerinnen. Selbst wenn es um die Hörgeräte oder das tägliche Artikulationstraining geht, die Kinder kommentieren und hinterfragen alles und lassen selten etwas unversucht, um dieses oder jenes den Lehrerinnen gegenüber argumentativ durchzusetzen. Es ist uns hörenden Lehrerinnen nicht mehr möglich, vor den Kindern etwas zu bereden, ohne zu gebärden. Die Kinder fragen sofort nach, wollen wissen, worum es geht und geben keine Ruhe, bis sie es wissen. Die Kinder diskutieren und führen Gespräche wie hörende Kinder es auch tun.

Warum sollen wir die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes aus dem Unterricht verbannen, wenn sie doch den Unterricht und das Miteinander so unglaublich bereichern. „Weißt du, warum ich so spät komme?“ erklärt eine Schülerin in DGS. „Ich hatte heute einen neuen Busfahrer, und der hat gesucht und gesucht und den Weg nicht gefunden.“

Lehrerin: „Tja, das ist ein Problem, dann wirst du ja in der nächsten Zeit öfter zu spät kommen.“ Schülerin: „Nein, Montag fährt wieder der andere.“ Dieses Beispiel zeigt, daß sie Zeitspannen genau wie hörende Kinder einschätzen und sprachlich definieren, daß Kommunikation im Elternhaus so gut funktioniert, daß die Kinder – so wie hörende Kinder auch – wirklich über alles informiert werden. Ein weiteres Beispiel dazu: Die Kinder unterhalten sich über den Film „Jurassic-Park“. Ein Kind möchte den Film gern sehen, aber

die anderen sagen ihm Bescheid, daß das nicht ginge, weil der Film erst ab 12 Jahren zugelassen sei. Die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sind partnerschaftlich orientiert, die Kinder werden sowohl zuhause als auch in der Schule in ihrer sprachliche Andersartigkeit akzeptiert und sollen entsprechend ihrer intellektuellen Entwicklung altersgemäße Bildungsangebote erhalten. Texte können in DGS wesentlich flüssiger und ausdrucksvoller erzählt werden. Trotzdem zeigen uns unsere SchülerInnen immer wieder, daß sie eindeutig zweisprachig sind. Sie freuen sich, wenn sie ihre Fähigkeiten im Sprechen demonstrieren können. Sie sind außerordentlich motiviert, lesen zu können, weil sie eine Vielfalt von Bilderbüchern und Geschichten erzählt bekommen haben. Ihr LBG-Verständnis erweitert sich stetig.

Auch dazu ein weiteres Beispiel: Wir lesen gemeinsam die Tagebucheintragung einer Schülerin. Sie schreibt: „Opa und Susanne (Name wurde geändert) tapezieren die Küche“. Eine andere Schülerin der 1. Klasse erklärt ihr in DGS, daß man nicht den Namen schreibe, wenn man von sich selber spreche, sondern daß man dann „ich“ schreibe. Mühelos springen die Kinder von einem zum anderen Code, wenn Schriftsprache im Unterricht zum Gegenstand wird.

Die Kinder schauen natürlich auch den Gesprächen der gebärdenden Lehrerinnen zu und können so vieles erfahren, was auch

hörende Kinder so, quasi nebenbei, mitbekommen. Eigentlich eine ganz natürliche Kommunikationssituation, wenn man dabei nicht außer acht läßt, daß wir hörenden Lehrerinnen zwar mittlerweile einigermaßen DGS gelernt haben, aber im Schulversuchsdesign z.Zt. keine weiterführenden Kurse für DGS vorgesehen sind. Unsere gehörlose Kollegin hat somit viele Aufgaben. Zum einen führt sie Unterrichtsgespräche in DGS mit den Kindern und steht uns hörenden Lehrerinnen immer wieder als DGS-Lehrerin zur Verfügung.

DGS als Unterrichtsfach gibt es bei uns noch nicht. Wir unterrichten in unseren Grundschulklassen noch im Team. Die für den DGS-Unterricht vorgesehenen vier Stunden fließen noch in Form eines mehrbilingual ausgerichteten Gesamtunterrichts mit ein. Im Gesamtunterricht wird zwischen Sachunterricht und Deutschunterricht noch nicht so scharf getrennt. Dieses Recht behalten wir uns auch für die Verwendung von Formen des DGS-Unterrichts, sei es reiner DGS- oder bilingualer Unterricht, vor. Die Zusammenarbeit mit Frau Schwarz macht es möglich, immer wieder auf die Unterschiede und Eigenheiten beider Sprachen hinzuweisen. Der Aufbau einer Gebärdensprachkompetenz sowie die Entmischung beider Sprachen ist nunmehr zur Aufgabe der Lehrenden geworden und nicht, wie bisher, individuelle Aufgabe der

SchülerInnen. Das bedeutet, daß Frau Schwarz mit uns gemeinsam Unterricht vorbereitet, und wir zusammen überlegen, welches ihre und welches unsere Aufgaben sind. Dies möchten wir im folgenden, jede für ihre Unterrichtssituation, erläutern.

Bericht über die bilinguale Unterrichtssituation im ersten Schuljahr

Im Anfangsunterricht der ersten Klasse stehen die Hinführung zum Schreiben und Lesen, die Einführung von Arbeitsformen und Sozialformen im Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit. Die gemeinsame sprachliche Basis der Kinder sowie die Mitarbeit von Jutta Schwarz schaffen jedoch die Voraussetzung dafür, den im herkömmlichen Unterricht so oft vernachlässigten lernpsychologisch bedeutsamen Aspekt, nämlich dem starken Kommunikationsbedürfnis der Kinder dieser Altersstufe, gerecht zu werden. Diesen Aspekt berücksichtigte ich auch bei der Auswahl der Fibel. Die Fibel „Die kleine weiße Ente“ initiiert Lesen mit Geschichten und mit auf diese bezogenen Arbeitsmaterialien. Die SchülerInnen werden dadurch zu eigenen Produkten, wie Zeichnungen, Texten und kleinen Büchern angeregt. Die Auswahl der auszugliedernden Grapheme bleibt der Lehrerin überlassen. Die Kinder werden von den Geschichten emotional stark angesprochen und können

sich mit den Fibelfiguren identifizieren.

Frau Schwarz und ich haben uns in unserer wöchentlichen Vorbereitungsstunde, der sogenannten „Teamstunde“, in der ersten Zeit sehr auf die Fibelgeschichten – sie haben eine Länge von ca. einer in Maschinenschrift gedruckten DIN A4-Seite – konzentriert. Wir erarbeiten die Geschichten grundsätzlich im Teamunterricht, in dem Frau Schwarz die Geschichten in DGS erzählt. Sämtliche Haltepunkte, Fragen, Wörter für unsere Kartei, Spielsituationen, Lesetexte und LBG-Passagen bzw. Sprechpassagen überlegen wir gemeinsam. Trotzdem sind wir in der Unterrichtssituation oft auf unser „Fingerspitzengefühl“ angewiesen, da der Unterricht immer wieder andere Wendungen nimmt. Kurzfristige Ab-sprachen vor den Kindern sind nötig. Die bilinguale Arbeitsweise ist eine große Bereicherung für den Unterricht, und unser Teamunterricht war für mich schon bald das pädagogische Highlight der Woche.

Die in DGS erzählten Fabelgeschichten liefern eine Fülle von Anregungen für Diskussionen und den Sachunterricht. Sie sind so aufbereitet, daß ein bestimmter Wortschatz wiederholt wird und die Kinder aufgefordert werden, Lautsprache altersgemäß zu reflektieren und sich in immer wieder neue Sichtweisen und Perspektiven hineinzu-denken. Eine der Hauptfiguren, der kleine Zwerg Otto, ist der Deutschen Lautspra-

che nicht ganz mächtig und mit den kulturellen Gegebenheiten der Erwachsenenwelt nicht vertraut. So kommt es, daß er Wörter erfinden muß, z. B. das Wort ‚Hauswurm‘ für einen Bus oder ‚Maschinenungeheuer‘ für einen Trecker. Dieses hohe Niveau bzgl. der sprachlichen Anforderung bewältigen die Kinder nur, weil sie über die Inhalte der Geschichten verfügen, diese nacherzählen und gestreicht kommentieren können.

Die Kinder fordern Frau Schwarz immer wieder auf, weiter zu erzählen. Sie verfügen über ein hohes Maß an Konzentrationsfähigkeit und können so eine Geschichte über eine Stunde lang aufmerksam verfolgen. Trotzdem bereiten wir die Geschichten auch gegenständlich (mit Figuren aus Pappe und anderen anschaulichen Dingen) vor, damit auch das Kind mit einer noch geringen Gebär-

densprachkompetenz die Inhalte verstehen kann. Dieses Kind hatte bei Eintritt in die Schule keine Kommunikationsmöglichkeiten und ist jetzt in der Lage, sich verständlich in DGS mitzuteilen und auch zu erzählen.

Die Kinder wissen, wie bedeutsam die deutsche Lautsprache für sie ist und sind sehr motiviert sie sowohl in geschriebener Form als auch in gesprochener Form zu lernen. Zahlreiche Sprechanlässe sowohl über verschriftete bzw. gezeichnete Erlebnisse (das Tagebuch als Bindeglied zwischen Elternhaus und Schule), Erzählen vom Wochenende, Feiertage, Projekte mit der 2. Klasse, Haltung von Kaninchen in der Klasse (Verantwortung und Aufgaben) sowie Versuche von Unterrichtsöffnung fördern den Austausch von Wissen, das Überle-

Frau Schwarz erzählt...



gen, wie ich meine Sprache einsetzen muß, welche Unterschiede zwischen den beiden Sprachen bestehen usw.

Bericht über die bilinguale Unterrichtssituation im zweiten Schuljahr

Im Sommer 92 habe ich mit nur 3 Kindern die Arbeit in der Klasse 1 aufgenommen. Inzwischen ist noch ein ausländischer Junge hinzugekommen, der nicht – wie die anderen drei – von Anfang an mit Laut- und Gebärden-sprache aufgewachsen ist. Er kam zu uns ohne differenzierte Kommunikation. Er hatte seine Familiengebärdensprache und keine Lautsprache.

Die anderen drei Kinder lernte ich vor der Einschulung im Kindergarten kennen. Mir fiel sofort

auf, wie selbstverständlich sie miteinander kommunizierten, wie vielseitig ihre Ideen waren, und wie klar sie ihre eigenen Wünsche, Sorgen und Befindlichkeiten gebärdensprachlich mitteilen konnten. Stark beeindruckt war ich, wenn ich beobachten konnte, wie eine gehörlose Erzieherin altersangemessene Bilderbücher in DGS vorlas. Nicht anders als hörende Kinder verstanden sie offensichtlich den Inhalt der Geschichten problemlos. Sie hingen konzentriert und voller Genuß an Händen und Gesicht der erzählenden Erzieherin. Sie überlegten gemeinsam mit ihr: „Wie mag die Geschichte wohl weitergehen?“ oder „Was würdest du in dieser Situation machen?“ Die Kinder konnten ihrer Phantasie freien Lauf lassen und hatten eine Sprache, in der sie sich mitteilen konnten. Das Gespräch lief nicht

nur über die Erzieherin, sondern auch untereinander ab.

Woran ich als hörende Lehrerin mich zunächst gewöhnen mußte ist, daß es dabei vollkommen lautlos zugeht, außer, wenn die Kinder lachten. Ich war gefordert, mich auf sie einzustellen, sie in ihrem Sosein wahrzunehmen, alles möglichst genau visuell zu erfassen, wenn ich ihre Beiträge verstehen wollte. Das ist mir Anfangs nicht leicht gefallen.

Nachdem wir nun zwei Schuljahre gemeinsam durchlebt und durchlitten haben, kann ich sagen, daß ich froh bin, mich für diese Arbeit entschieden zu haben. Das kolle-giale Miteinander mit Frau Schwarz ist entlastend, anregend und ein ständiges Korrektiv des eigenen Verhaltens. Es ist auch eine Herausforderung, zumal wir in unserer Ausbildung nicht gelernt haben, im Team zu unterrichten. Den Kindern scheint es gut zube-kommen. Sie sind spontan und voller Mitteilungsbedürfnis. Sie diskutieren mit uns alle Probleme.

Da gab es zum Beispiel ein ernstes Gespräch in der Frühstücksrunde. Ich versuchte, den Kindern deutlich zu machen, daß es nicht in Ordnung sei, den neuen Schüler auszugrenzen oder zu ärgern. Daraufhin entspann sich ein Streitgespräch mit M. Sie gebärdete in DGS: „Ich hab ihn nicht geärgert!“ Daraufhin antwortete ich: „Nein, heute nicht. Aber ich habe es an anderen Tagen beobachtet.“ M. daraufhin: „Wann?“

...die SchülerInnen sehen zu



Kannst du das sagen? Beweise es. Ich habe ihn nicht geärgert! Die andern haben es gemacht, aber ich nicht!" – „Ich kann es dir nicht beweisen, aber ich habe es dir schon häufiger gesagt, wenn du ihn geärgert hast. Ich bin sicher, du erinnerst dich.“ – „Ja, manchmal ja, aber dann hat er mich auch geärgert, und das möchte ich nicht.“ Bei diesem Gespräch war sie sichtlich aufgeregt und wechselte zwischen Laut- und Gebärdensprache. Auch ich war gefordert, dabei hatte ich wenig Zeit, artikuliert zu sprechen. Ich bediente mich der DGS, um möglichst unmißverständlich zum Ausdruck zu bringen, was mein Anliegen war. Im Sachunterricht ging es im Frühjahr um das Thema: „Für Vögel etwas tun“. Wir behandelten u.a. die Amsel. Frau Schwarz sprach mit den Kindern z.B. über das Brutverhalten der Amseln. Sie berichtete darüber, wie häufig das Weibchen hin und her fliegen muß, um das Nest zu bauen, während das Männchen oben in einem Baum sitzt und singt. Empörung bei den Kindern: „Warum ist das Männchen so faul? Es kann doch beim Nestbau helfen!“ Nachdem Frau Schwarz den Kindern erklärt hatte, daß das Männchen durch seinen Gesang dem Weibchen anzeigen kann, ob Gefahr lauert oder nicht waren sie einigermäßen zufrieden.

Sie versuchten durch mich herauszubekommen, wie es denn klingt, wenn ein Amselmännchen singt. Das zu verdeutlichen war

nicht einfach. Wir versuchten gemeinsam, das „nachzupiepen“. Zuerst ruhig und dann ganz aufgeregt. Die Kinder hatten sichtlich Spaß am eigenen Lautieren.

Sachunterricht bedeutet nicht nur, Sachverhalte in DGS zu erzählen zu diskutieren, sondern auch, die Inhalte zu verschriften, mit LBG zu lesen und in Übungsstunden zu sprechen. Die Kinder lernen schnell und mit Begeisterung Neues, aber sie haben sich auch daran gewöhnt, sich langsam aber stetig mit Laut- und Schriftsprache auseinanderzusetzen.

Die Eltern haben ihre Kinder zweisprachig erzogen, um ihnen eine altersgemäße intellektuelle Entwicklung auf der Basis altersgemäßer Kommunikation zu ermöglichen. Dieser Ansatz wurde im Kindergarten positiv gestützt durch den Einsatz von gehörlosen Mitarbeiterinnen, die die Garanten eines sprachlichen Vorbildes und der Identifikationsmöglichkeit bildeten. Die positiven Auswirkungen dieser Erziehung wünschten die Eltern in der Schule fortgesetzt zu sehen. Darum bemühen wir uns jetzt, unterstützt von den Eltern, der Universität Hamburg, der Schulbehörde und von einigen an offener professioneller Auseinandersetzung interessierten KollegInnen.

Literaturverzeichnis

George, Eveline; Zum Zweisprachigen Schulversuch an der Hamburger Gehörlosenschule. In: *Das Zeichen*, 25/93, 342

Verena Thiel-Holtz &
Susanna Tollgref
Samuel-Heinicke-Schule
Hammerstr. 124
22043 Hamburg

Gründung einer „interessengemeinschaft der Deaf students – iDeas“

Information für hörgeschädigte StudentInnen*

Wir, gehörlose und schwerhörige StudentInnen mit verschiedenen Studienschwerpunkten an Fachhochschulen und der Universität Hamburg, sind eine mit dem Kommunikationsschwerpunkt Deutsche Gebärdensprache (DGS) zusammenschlossene „interessengemeinschaft der Deaf students“, kurz: *iDeas*.

iDeas wurde wegen dieser anderen Kommunikationsform, welche an den Hochschulen eine sprachliche Minderheit darstellt, ins Leben gerufen. Eine Grundvoraussetzung für ein erfolgreiches und gleichberechtigtes Studium bildet der Einsatz von qualifizierten GebärdensprachdolmetscherInnen. Die derzeitige Studiensituation ist aber so unbefriedigend, daß sie oft eine unnötige Studienzeiterverlängerung, im Extremfall einen Ab-

* Informationsblatt *iDeas*

bruch des Studiums zur Folge hat. Unser Hauptanliegen ist daher die Verbesserung der Studienbedingungen. Dazu gehört die Anerkennung des Berufsbildes „GebärdensprachdolmetscherIn“ und die damit verbundene Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache als eine Minderheitensprache. Auch die Finanzierung der Dolmetschereinsätze durch bestimmte Institutionen muß weiterhin gewährleistet sein. Ferner fordern wir eine Einrichtung der *Deaf students*, die folgende Schwerpunkte enthält: Vermittlung von GebärdensprachdolmetscherInnen, TutorInnen und Mitschreibkräfte sowie Verwaltung und Beratung dabei.

Die Gruppe *iDeas* hat sich die interne Beratung zur Aufgabe gemacht. Damit meinen wir einen Informationsaustausch zwischen den *Deaf students* und Korrespondenz mit verschiedenen Institutionen wie Behörden, Organisationen, Selbsthilfegruppen etc.

Insgesamt gesehen ist *iDeas* mit der Absicht zusammengeworfen, der Öffentlichkeit zu zeigen, daß wir *Deaf students* ein würdiges und „stinknormales“ Studium wollen und bereit sind, dafür zu kämpfen.

Kontaktadresse:
iDeas, c/o Zentrum für DGS
(Fach), Rothenbaumchaussee 45,
20148 Hamburg, ST/ Fax: (040)
417271