

Theoretische Grundlagen

1. Gesetzliche Grundlagen

Auf der Grundlage eines novellierten Schulgesetzes und vor dem Hintergrund starker gesellschaftlicher Bestrebungen, behinderte Kinder zu integrieren, wurde 1991 an der Staatlichen Internatsschule für Hörgeschädigte in Schleswig die Abteilung für Integrative Beschulung eingerichtet.

Die gesetzliche Grundlage der Arbeit lieferte das Schulgesetz des Landes Schleswig-Holstein aus dem Jahr 1990.

Hier heißt es in § 5 (2):

Behinderte und nichtbehinderte Schüler und Schülerinnen sollen gemeinsam unterrichtet werden, soweit es die organisatorischen, personellen und sachlichen Möglichkeiten erlauben und es der individuellen Förderung behinderter Schüler und Schülerinnen entspricht.

In § 25 heißt es in Absatz 1, dass Sonderschulen Schüler und Schülerinnen sowie andere Kinder und Jugendliche unterrichten und erziehen, die wegen ihrer geistigen, seelischen und sozialen Entwicklung oder Behinderung einer sonder-

pädagogischen Förderung bedürfen. Sonderschulen unterstützen als Förderzentren Unterricht und Erziehung von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in anderen Schularten (2).

Auf dieser Grundlage lässt sich die Arbeit folgendermaßen beschreiben:

„Die Schule für Hörgeschädigte trägt die Verantwortung dafür, dass allen hörgeschädigten Menschen in ihrem Einzugsbereich hörgeschädigtenpädagogische Hilfen zur Verfügung stehen, unabhängig davon welche Bildungseinrichtung sie besuchen.

Damit erweitert sich der Verantwortungsbereich der Hörgeschädigtenschule weit über jene hinaus, die in dieser Einrichtung beschult werden“ (Hörgeschädigtenpädagogik, Beiheft 30, 1992)

2. Aufbau der Abteilung

Seit 1991 vergrößert sich die Abteilung für Integrative Beschulung jährlich.

In diesem Jahr stehen 20 Pädagogen mit insgesamt 405 Lehrerwochenstunden zur Verfügung. – In 15 Kreisen betreuen 14 Kollegen und 2 Referendare insgesamt 408 Schüler.

Die meisten Kollegen wohnen mittlerweile nicht mehr in

Schleswig oder in der näheren Umgebung sondern in ihrem Kreis oder auch im angrenzenden Hamburg.

3. Aufgaben in der Abteilung und im Kreis

- + Beratung von Schülern und Eltern
- + Beratung und Unterstützung in der Schule
- + Erteilung von Förderstunden im Einzel- und Gruppenunterricht
- + Durchführung von Unterrichtseinheiten
- + Gemeinsamer Unterricht mit den Kollegen der Regelschulen
- + Durchführung von Kindernachmittagen und Elternabenden
- + Durchführung regionaler Schülerseminare
- + Zusammenarbeit mit allen Stellen, die mit Schülern in Verbindung stehen
- + Bildung eines Netzwerkes
- + Mentorentätigkeit für Lehr- amtsanwärter
- + Begleitung bei Berufspraktika und Berufsfindung
- + Hördiagnostik
- + Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs
- + Erstellung von Gutachten
- + Öffentlichkeitsarbeit
- + Förder- Intensivkurse für Schüler
- + Seminare für Schüler, Eltern und Lehrkräfte in Schleswig.

Integration gehörloser/resthöriger Kinder in die Regelschule mittels Dolmetscher

Daniela Happ

Wie es dazu kam

Manuela, gehörlos geboren, hat gehörlose Eltern und einen gehörlosen jüngeren Bruder. Die lautsprachorientierte Früherziehung lehnte sie ab, kam daher in einen integrativen Kindergarten. Dies war der erste Schritt zur Regelbeschulung, wie sich später herausstellte, denn für Manuela war es so selbstverständlich, mit hörenden Kindern zusammen zu sein. Drei Jahre besuchte Manuela den integrativen Kindergarten, bekam in der Zeit logopädischen Unterricht von einer Logopädin, die die Grundlagen der Gebärdensprache beherrschte. Zu Manuelas Charaktereigen-

schaften gehört eine große Portion Ehrgeiz und ein eiserner Wille. Als sie 5 Jahre alt war, äußerte sie den Wunsch, sprechen zu lernen „so wie die Kinder im Kindergarten“. Eine Logopädin, die zu diesem Zeitpunkt seit 2 Jahren in der Katholischen Gehörlosenseelsorge PAX DGS lernte, übernahm diese Aufgabe. Sie vermittelte Manuela die Lautsprache, indem sie ihr vorher alles in DGS erklärte. So lernte Manuela mit Spaß und großem Erfolg die Lautsprache. Diese Logopädin betreut darüberhinaus noch drei andere gehörlose Kinder, so Manuelas Bruder und zwei Kinder, die die Sommerhoffpark-Schule in Frankfurt besuchen.

Nach dem Kindergarten kam Manuela für 1 Jahr in die Vorklasse der Sommerhoffpark-Schule und fühlte sich dort bald unterfordert. Die Eltern beklagten die nachlassende Lernlust und Spielfreude von Manuela. Wir von der Katholischen Gehörlosenseelsorge konnten ihnen leider nicht raten. Im Juni 1998 kam Manuela mit ihrer Mutter in die Beratung des PAX und erklärte sehr bestimmt, sie wolle nicht in die Gehörlosenschule, sie wolle auf eine „hörende“ Schule. Nach einem Probeunterricht konnte festgestellt werden, daß Manuela in einer Regelschule bestehen

kann, wenn sie von einer Dolmetscherin begleitet wird. So wurde Manuela im Schuljahr 1998 in die erste Klasse der Friedrich-List-Schule in Nied eingeschult.

Ein Konzept für diese Beschulungsform gibt es nicht. Die Kinder machen das normale Programm in der Regelschule mit, einziger Unterschied ist, dass sie von Dolmetschern begleitet werden. Das Projekt basiert auf guten DGS-Kenntnissen sowohl auf Seiten der Kinder als auch auf Seiten der Dolmetscher und Dolmetscherinnen und der gehörlosen Dozenten und Dozentinnen. Grundlage ist die Gleichstellung von DGS, Schriftsprache und Lautsprache. Der wichtigste Punkt ist das Verstehen, nicht das Sprechen. Der Weg zur Lautsprachkompetenz (hier nicht SPRECHEN, sondern Verstehen und Erfassen lautsprachlicher Texte, später das Produzieren von Lautsprache in Schriftform): Das Kind muß eine komplette Muttersprache (DGS) zur Einschulung mitbringen – entspricht dem, was hörende Kinder zur Einschulung mitbringen. Der zweite Schritt ist der Erwerb der Schriftsprache, denn dies ist eine visuelle Sprache wie DGS. Als dritten Schritt favorisieren wir Lautsprache in geschriebener Form, Sprechen nur, wenn das Kind es wünscht und kann.

In „hörgeschädigte Kinder“, Ausgabe 11/99 (?), ist bereits ein Artikel über diese Beschulungsform. Darin steht: wir vermuten, daß am Ende des vierten Schuljahres Deutsche Lautsprache und Deutsche Gebärdensprache, als zwei eigenständige Systeme unterschieden werden können“. Diese Aussage müssen wir mittlerweile revidieren, denn mit Ende des dritten Schuljahres war dies bereits der Fall.

Bisherige Ergebnisse und Erfahrungen:

Bis zum Ende der zweiten Klasse kann kein Lesen im Sinne von Verstehen und Nacherzählenkönnen erwartet werden. In dieser Zeit haben wir daran gearbeitet, den Wortschatz des Kindes zu erweitern. Gebärde und geschriebenes Wort werden in Deckungsgleichheit gebracht. Sobald das Kind dieses System erfaßt hat, gibt es kein Halten mehr. Der Wortschatz in Deutscher Schriftsprache steigt dann rapide an. Bis Mitte des dritten Schuljahrs kann noch kein Grammatikunterricht von Seiten der gehörlosen Dozenten stattfinden, das wäre eine Überforderung des Kindes. Wir haben uns auf Nomen, Verben und Adjektive beschränkt (ohne auf den Satzzusammenhang zu „pochen“).

Im Freien Schreiben schreiben die Kinder noch keine deutsche Grammatik, sie reihen Nomen und Verben nach den Regeln der DGS-Grammatik auf. Sobald Mitte der zweiten Klasse die Flexion der Verben (zunächst nur 3. Person Singular) unterrichtet wird, beginnen die gehörlosen Dozenten, Satzzusammenhänge zu erklären. So z.B., daß (Personal-)Pronomen ein Ersatz für Namen sind und sich auf die im vorhergehenden Satz genannten Namen oder Gegenstände beziehen. Dies wird sehr schnell verstanden und bereitet keine großen Probleme. Im Freien Schreiben behalten die Kinder aber nach wie vor die vertraute DGS-Grammatik bei.

Sie haben sicher nicht übersehen und überhört, daß ich „gehörlose Dozenten“ gesagt habe. Die gehörlosen Dozenten sind neben den Dolmetschern die wichtigsten Personen im Projekt, da sie den gehörlosen Kindern am nächsten sind und ihnen am besten erklären können, wie Deutsche Lautsprache funktioniert. Als sehr wichtig empfinden wir auch, dass die gehörlosen Mitarbeiter sprachwissenschaftlich geschult und gebärdensprachkompetent sind, denn wenn die gehörlosen Dozenten nur wenig Gebärdensprachkompetenz haben, sind die Kinder ihnen

schnell überlegen. Das ist keine Hilfe für die Kinder. Dass die gehörlosen Mitarbeiter linguistisch geschult sein sollten ist deshalb wichtig, weil so den Kindern besser erklärt werden kann, warum ein Satz so und nicht anders geschrieben werden muss und wie Verben richtig flektiert werden; warum bei Ball, der doch den Artikel der hat, in einem Satz plötzlich mit dem Artikel *den* auftritt. Die Erklärung: Das ist eben so in der Deutschen Lautsprache“ ist nicht sehr hilfreich, wie einige von Ihnen, liebe Zuschauer und Zuhörer, vielleicht schon aus Erfahrungen in Gebärdensprachkursen kennen. Außerdem können die gehörlosen Mitarbeiter so auch besser und lebendiger Geschichten aus dem Lesebuch vorlesen, was den Kindern viel Vergnügen macht und auch zur Leselust der Kinder beiträgt.

Die Begleitung gehörloser Erwachsener im Regelschulprojekt ist auch aus psychologischen Gründen wichtig. Sie gibt Mut und Sicherheit, wenn es eventuell einmal zu schwierigen Situationen kommen sollte oder wenn man ins Fettnäpfchen getreten ist. Die Mitarbeit der erwachsenen Gehörlosen ist auch für die Dolmetscher des Schulprojekts wichtig. Dolmetschen in der Regelschule unterscheidet sich erheblich von

Dolmetschen für Erwachsene. Beim Dolmetschen für Kinder ist die Grenze zwischen Dolmetschen pur und Helfen fließend. Täglich neu muss der Dolmetscher seine Arbeit überprüfen. Hilft er zuviel oder zuwenig? Soll er helfend eingreifen oder nicht? Was ist zu tun, wenn die Kinder gar nicht aufpassen? Einfach drauflosdolmetschen? – Solche Fragen stellen sich dem Dolmetscher täglich neu.

Kinder müssen erst lernen, zwischen wichtigen und unwichtigen Informationen zu unterscheiden. Manchmal sind die gl. Kinder fasziniert davon, wie ein Mitschüler antwortet und schauen ihm zu, wie er spricht, vergessen dabei aber, dass sie auf den Dolmetscher schauen müssen, um zu verstehen, was der Mitschüler gesagt hat. In diesem Fall muss der Dolmetscher die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich lenken. Darüberhinaus bedeutet Dolmetschen für Kinder in den ersten zweieinhalb Jahren: perfekte DGS zu gebärden, mit viel Ausdruck und Mimik, Personenkongruenz wird noch nicht beherrscht, also muss der Dolmetscher Subjekt und Objekt immer aufs Neue wiederholen. Solche größere und kleinere Unsicherheiten werden mit dem gehörlosen Erwachsenen besprochen und diese können Tips geben, vor

allem, wenn sie bereits Dolmetschererfahrung haben. Gehörlose Kinder bis zur 3. Klasse etwa benutzen auch eine andere Gebärdensprache, die Handformen sind nicht so deutlich, Subjekt und/oder Objekt werden auch schon mal weggelassen und ersetzt durch „DU WEISST“. Das erschwert dem Dolmetscher das Voicen, die gehörlosen Erwachsenen haben mit dem Verstehen der kindlichen Äußerungen keine allzu großen Probleme und fungieren damit als Dolmetscher zwischen Kind und Dolmetscher.

Manuela besucht mittlerweile die vierte Klasse, ihr Gebärdenspracherwerb ist vollständig abgeschlossen (der Erwerb von bestimmten Klassifikatoren und komplexen Verben, z.B. solchen, die mit Subjekt und Objekt übereinstimmen, ist erst im 9. Lebensjahr abgeschlossen – das heißt aber nicht, dass man also gut und gern Gebärdensprache auch später als in den ersten 3 Lebensjahren erwerben kann). Ihre gebärdensprachlichen Äußerungen sind klar und deutlich, jeder Satz hat alle erforderlichen Bestandteile, so daß keine gehörlosen Relaisdolmetscher mehr benötigt werden. Wie schon erwähnt, gibt es im Regelschulprojekt jetzt zwei Klassen mit gehörlosen Kindern, die von DGS-Dolmet-

schern begleitet werden. Beide Projekte laufen bisher sehr gut. Der Erwerb der Schriftsprache ist bei Manuela (4. Klasse) gelungen, sie liest jetzt selbstständig Kinderbücher (Sams, Jim Knopf) und versteht den Inhalt, kann ihn nacherzählen.

Die linguistische Seite

Lange habe ich überlegt, wie ich den Kindern die Grammatik der Deutschen Schriftsprache am besten vermittele. Dann habe ich mich entschieden, Regeln und Begriffe, die ich aus meinem Linguistikstudium kenne, zu verwenden. Den Unterschied der Hilfsverben *haben* und *sein* – z.B.: schreibt man „haben“ zum Verb *gehen* oder nicht und warum – habe ich Manuela mit den Begriffen *Bewegungsverben* und *Handlungsverben* erklärt. Dass das Wort *haben*, wenn es in einem Satz ohne Verb steht, ein Possessivpronomen ist, hat Manuela auch schnell verstanden und setzt nun sowohl Hilfsverben und Possessivpronomen richtig ein. Genauso ging ich vor, als ich ihr erklärte, wieso bspw. Baum einmal mit dem Artikel *der* und einmal mit *den* vorkommt. Manuela kann sehr gut mit einer Tabelle, auf der die einzelnen Fälle und die danach flektierten bestimmten und unbestimmten Artikel aufgelistet sind, arbeiten.

Integration

In der Schule benutzen die Kinder alle möglichen Kommunikationsformen, um miteinander zu kommunizieren. Alle vier Kinder können sich in einem gewissen Maße lautsprachlich ausdrücken, d.h., wenn sie ein Wort kennen und wissen, was es bedeutet, dann sprechen sie auch. Manuela spricht viel, die drei Jungs weniger, da sie ja erst in der zweiten Klasse sind, der Wortschatzspurt hat noch nicht eingesetzt. Ich bin aber sicher, dass dies genau wie bei Manuela zum Ende der dritten Klasse geschehen wird. Die Klassenkameraden der vier Kinder empfinden sie nicht als behindert, sondern nur als Menschen mit einer anderen Muttersprache und gehen dementsprechend ungehemmt darauf ein. Ein Kindergebärdenkurs hat auch entsprechende Effekte erbracht, alle Kinder können das Fingeralphabet und haben damit Lesen gelernt. Die Mitschüler wiederholen gegebenenfalls die Aufgabenstellung, sollten ihrer Meinung nach die gehörlosen Kinder nicht verstanden oder gerade nicht hingeschaut haben. In Manuelas Klasse können wir eine Integration von beiden Seiten beobachten: Manuela spricht mit ihren hörenden Mitschülern und diese gebärden mit ihr. Jeder passt sich den kommunikativen Fähigkeiten des

anderen an. Dies ist in unseren Augen eine gelungene Integration.

Nun bin ich am Ende meines Vortrags und stehe Ihnen für Fragen und eine Diskussion zur Verfügung. Vorher noch ein Tip: Vor kurzem wurde von SEHEN STATT HÖREN ein neuer Film über das Regelschulprojekt gedreht, der voraus-

sichtlich im Frühjahr 2002 gesendet wird. – Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Daniela Happ M.A.

Institut für Deutsche Sprache und Literatur 11
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main
D.Happ@lingua.uni-frankfurt.de
Mitarbeiterin Katholische Gehörlosenseelsorge PAX, Frankfurt/Main

Unsere Adresse:

oder per E-mail:

dfgs@taubenschlag.de

Zur Bedeutung schulischer Elternarbeit für die Hörgeschädigtenpädagogik¹

Elternarbeit in der Hörgeschädigtenschule – Fehlzanzeige?!

Manfred Hintermair

Elternarbeit ist seit vielen Jahren ein zentraler Bestandteil hörgeschädigtenpädagogischen Handelns. Man weiß mittlerweile, „dass ohne die Eltern gar nichts geht“ und dass vor allem im Bezug auf die verschiedenen Förderkonzeptionen die angedachten Förderimpulse ihre eigentliche Umsetzung in der Familie finden müssen, um wirksam werden zu können. Aber nicht nur für die Fördersituation des hörgeschädigten Kindes erachtet man die Eltern als unabkömmlich, sondern auch insgesamt für seine psychische Entwicklung scheint die emotionale Stabilisierung der Eltern und das Finden einer neuen Lebensperspektive unter veränderten Bedingungen ein unabdingbarer Garant zu sein. Wichtige Grundaussagen einer progressiven Eltern- oder Familienarbeit sind zum Beispiel (vgl. Hintermair, 1997):

a) Eltern sollten nach der Diagnosestellung eine differenzierte Beratung angeboten bekommen.

b) Eltern sollten die Angebote der Institutionen weniger als Anleitung, sondern als Begleitung erfahren können, wo sie

unter Einbeziehung ihrer eigenen Kräfte (Stichwort: Ressourcenorientierung!) Hilfen, Perspektiven, Handlungsmöglichkeiten, etc. aufgezeigt bekommen.

c) Eltern sollten bei aller Wichtigkeit des erzieherischen Umgangs mit dem Kind vor allem auch die Gelegenheit haben, sich über ihre innere Situation Klarheit zu verschaffen.

d) Eltern sollten von Anfang an Unterstützung in ihrem Bemühen bekommen, ihre Autonomie als „Eltern ihres Kindes“ bewahren zu können. Dazu brauchen die Eltern neben den individuellen Hilfen durch die Institutionen auch Angebote, die ihnen Perspektiven autonomen Lebens aufzeigen und die als Impulse zur Auseinandersetzung und eigenen Weiterentwicklung dienen können. Gemeint sind damit Kontakte zu anderen Eltern mit hörgeschädigten Kindern und mit erwachsenen Hörgeschädigten.

Bei genauerer Betrachtung müssen wir nun aber ehrlicherweise feststellen, dass die Wichtigkeit von Elternarbeit an der Schwelle zur Schule nicht schlagartig, aber doch deutlich erkennbar an Bedeutung zu verlieren scheint. Es stellt sich also die Frage: Schulische Elternarbeit bei hörgeschädigten Kindern –

Fehlzanzeige? In der Tat scheint es so zu sein, dass – wenn man einen Blick in die Praxislandschaft wie auch in Wissenschaft und Forschung wirft – mehr Fragen als Antworten zu diesem Thema auftauchen (vgl. im Folgenden vor allem Hintermair, 2001).

Fragen an die Praxis:

- Es mag sein, dass es durchaus innovative Elternangebote in den schulischen Einrichtungen gibt (über den üblichen und von der Schulordnung vorgeschriebenen Elternabend pro Halbjahr hinaus). Nur, wo sind diese Angebote nachzulesen, wo werden sie publik gemacht, damit z.B. auch andere Einrichtungen davon profitieren können? Gattermann und Schnurer (2001) setzen mit ihrer aktuellen Arbeit einen wichtigen Impuls in diese Richtung.
- Reichen vielleicht der halbjährige Elternabend und ein Elternheft, das täglich zwischen Schule und Elternhaus hin und her geht sowie die Herausgabe bzw. der Austausch der privaten Telefonnummern aus, um das, was an Elternarbeit im schulischen Rahmen notwendig ist, in einem befriedigenden Maße zu leisten?

Fußnoten siehe Seite 66