

„Wir verstehen einander“ Fünf Jahre: Zwei Sprachen – ein Lehrer

Saskia Bohl & Nicole Reuß

1. Leitbilder in einer veränderten Hörgeschädigtenpädagogik



Grundlage allen pädagogischen Handelns, auf der wir didaktisch-methodisch aktiv werden, ist unser Leitbild, das den Schüler im Fokus hat, der

- grundsätzlich das Recht besitzt auf sprachliche und somit kognitive Entwicklung.
- ein Recht darauf besitzt, zu verstehen und verstanden zu werden.

Auf dieser Basis nehmen wir die Schüler als einzigartige Persönlichkeiten wahr, mit unterschiedlichsten Fähigkeiten und Eigenschaften, von denen ihre Hörschädigung nur ein Aspekt unter vielen ist. Ziel unserer pädagogischen Arbeit ist es Kindern und Jugendlichen im Unterricht Rahmenbedingungen zu schaffen, innerhalb derer sie ihre individuellen Ressourcen erkennen, sich selbstbewusst entwickeln, sowie sich selbsttätig und selbstverantwortlich mit ihrer Umwelt auseinandersetzen können.

Dieses Leit- und Menschenbild bezieht sich auf

alle Bereiche von Erziehung und Bildung und somit auch auf die Arbeit mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen. Wie aber lässt sich dieses Ziel in einer sich verändernden Hörgeschädigtenpädagogik verwirklichen?

Die traditionelle deutsche Hörgeschädigtenpädagogik ist geprägt von der Idee homogener Sprachlerngruppen, die, je nach Hörstatus, eine spezifische Sprach- und Kommunikationsförderung erfahren. Die Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagogik bietet hierfür ein breitgefächertes Methodenspektrum an. Es reicht von monolingualen-hörgerichteten über gebärdensunterstützten bis hin zu bilingualen Unterrichtskonzepten. Die Pädagogen verstehen sich in der Regel als Spezialisten auf dem einen oder anderen Gebiet.

Durch die Früherkennung von Hörschädigungen und die hoch technisierten apparativen Versorgung der Schüler mit Hörhilfen, sei es CI oder Hörgeräte, wächst auch der Bereich der integrativen Beschulung. Immer mehr Kinder werden in Regelschulen eingeschult und verbringen dort zumindest einen Teil ihrer Schullaufbahn. Diese Tendenzen haben Auswirkungen auf die Schülerschaft einer Hörgeschädigtenschule. Die Schülerzahlen sinken und die Zusammensetzung der Lerngruppen ändert sich grundlegend. Während es früher in der Regel homogene Lerngruppen von schwerhörigen oder gehörlosen Schülern gab, findet man heute zunehmend gemischte Klassen, in denen sich Schüler befinden, deren Eltern sich aus unterschiedlichsten Gründen

für die Hörgeschädigtenschule entschieden haben. Die Hörgeschädigtenschule, wie wir sie heute vorfinden, ist mit einer heterogenen Schülerschaft konfrontiert. Eine traditionelle Hörgeschädigtenpädagogik, die nach homogenen Sprachlerngruppen teilt, ist in vielen Fällen nicht mehr aufrecht zu halten.



Die äußeren Bedingungen zwingen den Hörgeschädigtenpädagogen dazu alte Pfade zu verlassen und seinen Blick auf den Schüler als individuelle Lernpersönlichkeit zu lenken. Er muss sich je nach sprachlichem Bedürfnis des Schülers konzeptübergreifend aus den verschiedenen Methodenschätzen bedienen, um jeden einzelnen adäquat zu fördern. Die hohe Kunst ist es dabei, keinen Einzelunterricht in der Gruppe abzuhalten, sondern diese, in Sprach- und Wissensentwicklung unterschiedlichsten Individuen anzuregen, sich zu einer befruchtenden Lerngruppe zusammenzufügen. Hier sind Methoden der modernen Pädagogik gefragt, die ein hohes Maß an

kommunikativer Kompetenz in den Mittelpunkt rückt. Die kommunikative Kompetenz ist unserer Meinung nach die Ausgangsbasis für jegliche Lernentwicklung.

Vor dem Hintergrund, dass homogene Sprachlerngruppen nicht mehr aufrecht zu erhalten sind, haben die Schüler die Chance und Notwendigkeit kommunikationsoffen miteinander in Austausch zu treten und Sprachen zu erlernen.

In einer sprachlich heterogenen Schülergruppe bewegt sich grundsätzlich jeder Schüler in einem zweisprachigen System. Diese gelebte Zweisprachigkeit muss den Schülern eröffnet werden und für sie erfahrbar gemacht werden. Sie müssen erkennen, welches Sprachsystem sie für welche Kommunikationssituation wünschen und brauchen. Diese heterogene Konstellation stellt uns Lehrkräfte vor pädagogisch-didaktische Herausforderungen.

Welche Wege wir gehen, um dieser Heterogenität gerecht zu werden, soll im Folgenden beschrieben werden.

2. So fing alles an – theoretische Vorüberlegungen

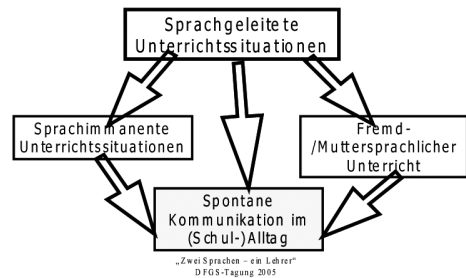
Als junge Gehörlosenpädagogin mit den Idealen einer bilingualen Erziehung traf ich (S. Bohl) 2004 auf eine Gruppe von 10 Erstklässlern. Ich nahm mir vor, eine sprachlich und kognitiv sehr heterogene Klasse unter alltäglichen schulischen Bedingungen, d.h. ohne durchgehende Doppelbesetzung, ohne einen

gehörlosen Teampartner, zu einer bewussten Zweisprachigkeit zu erziehen. Ein Arbeiten nach einem reinen (bilingualen) Konzept, wie ich es im Studium gelernt hatte, war dabei nicht möglich. So machte ich mir bereits im Vorfeld Gedanken über ein konzeptionelles Umgehen mit dieser neuartigen Aufgabe. Diese Vorüberlegungen habe ich im Artikel „Zwei Sprachen - Ein Lehrer“ im Zeichen 2006 ausführlich dargelegt und beziehe mich im Folgenden darauf.

Die Vorstellung, vor einer sprachlich gemischten Klasse zu stehen, erschreckte mich zunächst, sah ich mich doch als Spezialistin für gebärdensprachorientierte Sprachlerngruppen. Nach und nach faszinierte mich aber die Idee eines alltagstauglichen pädagogischen Konzeptes, in dem sich sowohl gebärdensorientierte als auch lautsprachorientierte SchülerInnen gemeinsam kommunikativ und kognitiv entfalten konnten, immer mehr. Die Klassensituation würde das wirkliche Leben widerspiegeln. Die Kinder würden von Anfang an ihre Zweisprachigkeit unter Gleichaltrigen erleben. Sie würde nicht in erster Linie durch ein bilinguales Lehrerteam vorgelebt, sondern erwüchse aus der Lerngruppe selbst, die ja per se zweisprachig war. „Die Kinder lebten tagtäglich ihre Zweisprachigkeit.“ Meine Aufgabe würde es sein, den Schülern ihre eigenen Kompetenzen bewusst zu machen, sie zu kanalisieren und zur Entfaltung, „zum bewussten Erleben ihrer Zweisprachigkeit“ anzuregen. Sehr hilfreich war dabei für mich,

dass fünf der Kinder aus gehörlosen Familien stammten, die bereits über ein gewisses Sprachbewusstsein und, mindestens in der DGS, über eine altersangemessene Basissprache, verfügten. Sie entlasteten mich in der Rolle als (gebärdensprachliches) Vorbild.

Auf der Basis der Idee, vorhandene, gelebte Zweisprachigkeit bewusst zu machen, gliederte ich meinen gesamten Unterricht in verschiedene Sprachfelder.



So gab es *sprachgeleitete Unterrichtssituationen*, in denen die Kinder bewusst ihre Sprachen auswählten und einsetzten. Für diese Phasen hatte ich, ausgehend von der naiven Sprachwahrnehmung der Schüler, drei Schilder entworfen.



Hörgeschädigte Kinder „sehen und/oder hören

Menschen, die sprechen – nur mit dem Mund und ohne Gebärden. Sie begegnen Menschen, die sprechen und gebärden und Menschen, die ohne Stimme gebärden. In unserer Fachsprache entspricht dies Deutscher Lautsprache, Lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) und DGS. Dass es sich bei DGS und Deutsch um vollwertige Sprachen mit eigener Grammatik handelt und LBG nur eine visualisierende Sprachform des Deutschen ist, ist für die Kinder noch nicht relevant. Wichtig für sie ist, dass alle drei Sprachformen ihren festen Platz im Alltag der Klasse haben.“ Durch diese drei Symbolschilder „sollten die Kinder in einem ersten Schritt lernen, ihr spontanes Sprachhandeln von außen, d.h. metasprachlich zu betrachten.“ Dies sollte in überschaubaren – sprachgeleiteten – Unterrichtssituationen mit formelhaften, ritualisierten Sprachstrukturen geschehen.

Diese eingeübte Sensibilität für die Sprachen sollte auf das kommunikative Verhalten im sogenannten sprachimmanenten Fachunterricht ausstrahlen, um mit zunehmendem Alter im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht analysiert und metasprachlich reflektiert zu werden. Letztendlich sollte es dazu führen, dass die Schüler in der spontanen Sprachhandlung kompetent und jenseits des Hörstatus' miteinander kommunizieren konnten, sei es bei der Freiarbeit oder auf dem Schulhof.

Wir Lehrkräfte benutzten im Frontalunterricht in der Regel LBG/ LUG, in Einzelanspra-

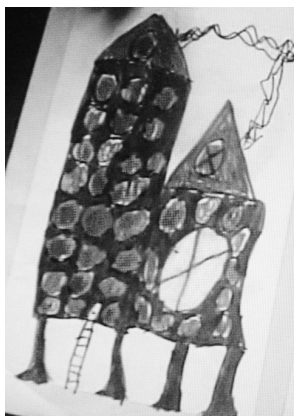
che das für das jeweilige Kind vertrauteste Sprachsystem. Bei Unterrichtsgesprächen legten wir Wert darauf, dass die Schüler sich so ausdrückten, dass sie verstanden wurden, bzw. dass die anderen einforderten, wenn sie dem Inhalt nicht folgen konnten. Komplexe Äußerungen wurden von uns gedolmetscht. Durch dieses Vorgehen sollte ein sprachlich-kommunikatives Fundament gelegt werden, auf dessen Basis jeder einzelne Schüler sich kognitiv entwickeln und so für das spätere Leben unabdingbare Kompetenzen aufbauen konnte.

3. Zwei Sprachen – ein Lehrer hoch zwei

Der Beginn des zweiten Halbjahres der zweiten Klasse stellte einen Wendepunkt in „Zwei Sprachen – ein Lehrer“ dar. Die Schülerzahl hatte sich auf 13 erweitert. Drei Erstklässler forderten nun auch noch jahrgangsübergreifenden Unterricht. Aus dieser alltäglichen Komplikation erwuchs eine neue Chance. Mir wurde Nicole Reuß als feste Teampartnerin an die Seite gestellt. Durch die theoretische Nähe, die Übereinstimmung im Leitbild, begann nun eine Zeit der Teamarbeit und eine Weiterentwicklung des Konzeptes. Von nun an hieß es „Zwei Sprachen – ein Lehrer hoch zwei“. Unsere Kooperation brachte viele neue Impulse. Das bisher Erreichte wurde evaluiert, beibehalten oder modifiziert. Der Blick erweiterte sich. Standen die ersten zwei Jahre

im Fokus der sprachgeleiteten kommunikativen Förderung, bildeten diese Fertigkeiten nun das Fundament für die Entwicklung weiterer Kompetenzen. Wir machten uns daran, auf dieser Basis „Lernhäuser“ zu errichten.

Das Haus des Lernens und Kommunikation



Wenn wir an die Entwicklung von selbstbewussten, sich mit ihrer Umwelt aktiv auseinandersetzenen Persönlichkeiten denken, stellt sich immer die Frage nach dem Weg. Wie ist Unterricht zu gestalten, da-

mit die Schüler ihre eigenen Ressourcen erkennen und ausbauen? Wie unterstützen wir sie?

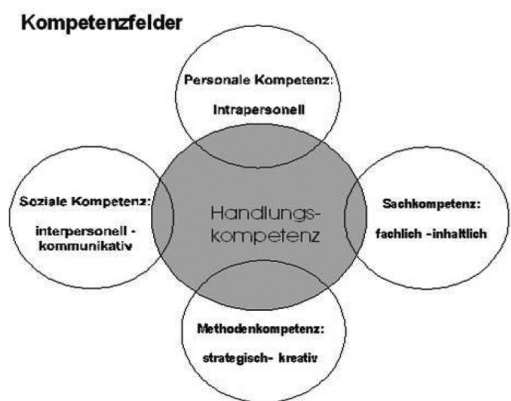
Stellen wir uns nach Renés Zeichnung aus der zweiten Klasse ein Haus vor.

Wie bereits in unserem Leitbild betont, in den konzeptionellen Überlegungen erläutert, ist das Fundament, die Basis allen Handelns die kommunikative Entwicklung jedes einzelnen Kindes. Dies gilt insbesondere für hörgeschädigte Kinder, deren persönliche Geschichte dadurch geprägt ist, nicht zu verstehen und nicht verstanden zu werden. Für sie ist es besonders wichtig, kommunikative Fähigkeiten

bewusst zu entwickeln. Ist dieses Fundament tragfähig, lassen sich darauf verschiedene Säulen errichten. Diese halten dann das Dach, das der Schüler mittels seiner erlangten Handlungskompetenzen gestalten und ausbauen kann.

Aber wie sind die einzelnen Säulen zu beschreiben, auf denen sich ein Dach errichten lässt?

Der Rahmenplan für die Primarstufe Bremen bietet dazu sinnvolle Orientierungspunkte:



Danach soll die Förderung der Schüler verschiedene Kompetenzfelder berücksichtigen. „Es ist Aufgabe der Grundschule allen Kindern eine grundlegende Bildung zu ermöglichen. Dabei handelt es sich um mehr als um kognitives Wissen. Neben vielfältigen Sachkompetenzen soll jedes Kind grundlegende personale, soziale und methodische Kompetenzen entwickeln.“

Jeder Bereich wird im Einzelnen gefördert und ist doch mit den anderen verbunden. Ohne einander können sie sich nicht stabil und tragfähig entwickeln.

Blum/Blum beschreiben personale Kompetenz als Prozess des Wahrnehmens des Kindes als einzelne Person, eigenständig und verschieden von anderen, mit anderen interagierend. Die Selbstwahrnehmung wird immer wieder in das Verhältnis zur Fremdwahrnehmung gesetzt, verglichen und mündet in der Entwicklung einer Identität, d.h.

- Emotionalität
- Umgang mit Gefühlen
- Konzentrationsfähigkeit
- Selbststeuerung
- Eigenverantwortlichkeit
- Selbstvertrauen
- Selbstwirksamkeit

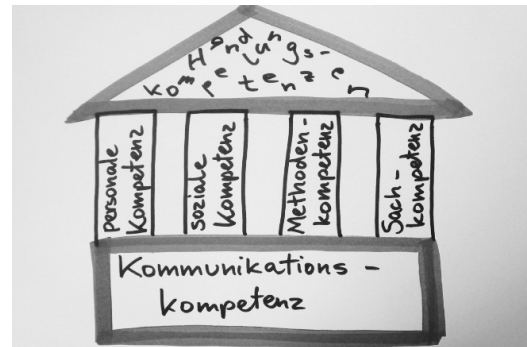
Soziale Kompetenz bezieht personale Kompetenz ein. Das Kind erweitert seinen Blick auf die Menschen seiner Umgebung. Es setzt sich mit seinem Gegenüber auseinander und wird so zu einem bewusst Agierenden. Vor diesem Hintergrund entwickeln sich Kompetenzen, wie:

- Teamfähigkeit
- Konfliktfähigkeit
- Verantwortungsbereitschaft
- Toleranz
- Akzeptanz

Methodische Kompetenz beschreibt die Kom-

petenz sich mit verschiedenen methodischen Ansätzen auseinanderzusetzen. Die Schüler erlernen auf der Grundlage einer den Unterricht gestaltenden Methodenvielfalt verschiedene Herangehensweisen an ein Problem und damit verschiedene Lösungsstrategien.

Sachliche Kompetenz beschreibt die Inhalte, mit denen sich die Schüler auseinandersetzen. Sie lernen Einzelinformationen in einen Gesamtzusammenhang einzuordnen und damit Wissen aufzubauen.



Dem Ziel folgend, diese Kompetenzen auszubauen, unter der Vorgabe jede Säule als „tragende Wand“ zu betrachten, gestalteten wir den Unterricht. Dieser Unterbau trägt nun das Dach, die einzelnen Handlungskompetenzen der Schüler. Je stabiler der Unterbau, desto mehr Möglichkeiten bieten sich dem Einzelnen das Dach zu auszubauen und zu gestalten. Wir haben mit den Schülern „geklopft und Steine aufeinander gestapelt“, bis das Haus „im Rohbau“ fertig war.

Bei jedem sieht es anders aus, ist unterschiedlich tragfähig. Aber es steht.

4. Das sind wir von 2004 - 2009

Die erste Klasse war eine Gruppe von zehn Schülern, mit unterschiedlichsten kommunikativen Vorerfahrungen. Es trafen mittelgradig und hochgradig schwerhörige Schüler mit lautsprachlich orientiertem familiärem Hintergrund auf gehörlose und schwerhörige Schüler aus gebärdensprachorientierten Familien. Die Sprachentwicklung der einzelnen Schüler war sehr unterschiedlich. Fünf Kinder aus gehörlosen Elternhäusern konnten auf einen altersangemessenen Spracherwerb in der DGS zurückgreifen, wobei ihre Lautsprachkompetenz je nach Hörstatus sehr stark differierte. Die anderen fünf Schüler hatten noch keine altersangemessene Basissprache entwickelt.

Heute setzt sich die Klasse aus sechs Mädchen und acht Jungen zusammen. In Bezug auf Hörstatus, familiären Hintergrund und Basissprache lässt sich eine hohe Heterogenität feststellen. Das Spektrum des kognitiven und emotionalen Entwicklungsstandes reicht hier von Regelschulniveau über Teilleistungsstörungen bis hin zu Entwicklungsverzögerungen.

5. „Der Hausbau“ – Unterrichtsprojekte auf der Basis „Ein Lehrer – zwei Sprachen hoch 2“

Wie eingehend beschrieben ist die absolute Basis unseres Konzeptes die individuelle kommunikative und somit kognitive Entfaltung jedes einzelnen Schülers. Die Grundprinzipien „Jedes Kind hat das Recht auf sprachliche und geistige Entwicklung“ und „Jedes Kind hat das Recht darauf zu verstehen und verstanden zu werden“ begleiteten uns die gesamte Grundschulzeit hindurch und waren die Messlatte unseres methodisch-didaktischen Handelns. Somit ist es interessant in einer Rückschau auf die Grundschulzeit unserer Klasse den Fokus darauf zu legen, welche vielfältigen unterrichtlichen Projekte durch die kommunikative Entfaltung der Schüler ermöglicht wurden.

5.1. Eigenverantwortliches Arbeiten: Von Diensten zu Wochenplänen

Grundlage, um Schüler zu selbstständig handelnden Persönlichkeiten zu erziehen, ist, sie als individuelle Lernende zu betrachten, sie in ihrer Individualität und in ihren Ressourcen zu erkennen und zu fördern. Unter dieser Maßgabe haben wir die Schüler von Anfang an ernst genommen. Ein junges Kind zu Beginn seiner Schulzeit ist offen für Lernstrukturen. Dieses hohe Gut zu nutzen und eine Lernumgebung zu schaffen, die zu seiner eigenen und seiner entsprechenden wird, war unser Ziel. Im Unterrichtstag anzukommen, heißt sich in der Lernumgebung zu orientieren. Hier setzten wir an.

Unter der Vorgabe, dass äußere Struktur innere Struktur ermöglicht, war in der ersten Klasse der Unterrichtsbeginn stark ritualisiert. Die Schüler erhielten Aufgaben, wie Tagesplan erstellen, Datum stecken, Tafel wischen, Stifte kontrollieren, den Frühstücksraum vorbereiten oder Milch holen. Jeder hatte einen wöchentlich wechselnden Dienst, seinen Beitrag dazu die Lernumgebung verantwortungsvoll mit zu gestalten. Sie mussten sich mit ihrem Partner abstimmen (Teamarbeit) und Zeiten (Zeitmanagement) einhalten. Diese Sequenz begann mit individuellen wichtigen Aufgaben in der und für die Gruppe und mündete in einer gemeinsamen Vorstellung des Tagesplanes. Von den Schülern selbst hing es ab, ob der Tagesbeginn gelang.

lora

Beschreibe die Dienste

Welche Dienste haben wir?

Dienst	Aufgabe des Dienstes
Tafeldienste	1. Troken abwischen. 2. MoSS abwischen. 3. Stifte wischen.
Tischchef	1. Hausaufgaben Heft. 2. Hausaufgaben kontrollieren. 3. Stifte in Federmappe Prüfen.
Tagesplan	1. Stundenplan abschreiben 2. Prüfen stimmt über
Thermometer	1. Geht nach draußen in schulhof. 2. dann schau grad celcius. In die klasse Schreiben in Papier
Ordnungsdienste	1. Milch holen. 2. Bücher Prüfen. 3. Stifte prüfen.

Immer ausgefeilter übernahmen die Schüler im Laufe der Jahre Verantwortung für ihren Tagesablauf. Die Aufgaben der Dienste erweiterten sich ab der 3. Klasse darauf, die Tagestemperatur zu ermitteln und einen Temperaturverlauf der Woche festzustellen, Milchbestellung aufzunehmen, die Kosten zu errechnen, im Kassenbuch aufzuschreiben und beim Hausmeister zu bezahlen.

Mit der Einführung von Tischchefs war für uns die Organisation perfekt. Die Schüler saßen verteilt an drei Gruppentischen. Jeder davon hatte einen Tischchef, der eine Vororganisation vornahm, wie Hausaufgaben einzusammeln und auf Erledigung zu prüfen, Versäumnisse zu notieren und die persönlichen Arbeitsmittel auf Vorhandensein und Zustand zu kontrollieren. Während des Unterrichts hatte der Tischchef die Aufgabe auf die Disziplin seiner Gruppe zu achten. Hier ging es weniger um eine Reglementierung der Schüler untereinander, sondern darum sich in diesem Gefüge wahrzunehmen und sich den anderen gegenüber zu verantworten. So entstand eine Klassengemeinschaft, in der jeder Schüler den anderen im Blick hat, immer das Ziel verfolgend zu verstehen und verstanden zu werden. Selbständige Persönlichkeitsentwicklung heißt sich als Individuum mit Verantwortung für das eigene Handeln wahrzunehmen, sich aber übergeordnet im sozialen Rahmen auf die Gruppe zu beziehen. So eine Erziehung zu selbstverantwortlichem Lernen und Arbeiten durchbricht das frontale

Lehrer-Schüler-Verhältnis. Es verändert die Interaktion von fremdgeleitetem zu selbstgesteuertem Handeln. Diese Organisation des Lernens lässt sich auf verschiedene Unterrichts-methoden ausweiten. Ein gutes Beispiel hierfür ist die Wochenplanarbeit. Sie bietet jedem Schüler die Gelegenheit seine Rahmenbedingungen individuell zu gestalten, was sowohl Chance als auch eine Herausforderung ist.

- Der Arbeitsort kann je nach Aufgabe, aktueller Befindlichkeit oder notwendigen Materialien frei gewählt werden.
- Die inhaltliche und zeitliche Vorgehensweise kann selbst gewählt werden.
- Bei Partnerarbeit können die Partner nach Vorliebe gewählt werden. Hier haben wir festgestellt, dass die Partnerzusammensetzung häufig wechselte und sich später auch am fachlichen Austausch festmachte. Sprachmodi spielten nur eine untergeordnete Rolle.
- Bei der Lösung der Aufgaben, bewiesen die Schüler im Verlauf zunehmend die Fähigkeit einzuschätzen, wer oder was ihnen bei Schwierigkeiten helfen konnte.

Die Wochenplanarbeit schaffte uns als Lehrerinnen den Raum, sowohl in Einzelarbeit Sachzusammenhänge zu erläutern, auf Hilfsmittel hinzuweisen, Gruppenarbeit anzuleiten oder Tipps zum Zeitmanagement zu geben. Wir waren am Ende eher als Beraterinnen tätig, deren Ideen und Lösungsstrategien ge-

Der Wochenplan Kl. 3		STEVEN			
Datum	Aufgabe	leicht	mittel	schwer	✓
Deutsch					
19.11.07	Adjektive (Wie - Wörter)	☉	☺		✓
Mathematik					
21.11.07	Ausflug auf die Ritterburg	☉	☺		✓
19.11.07	Übe Rechnen	☉	☺		✓
Die Olchis					
12.10.07	Olchi - Diktat	☉	☺		✓
13.10.07	Überarbeite deine Olchigeschichte	☉	☺		✓
11.11.07	Lies Seite 16 - 21 und löse das Rätsel		☺		✓
11.11.07	Stelle deinen großen Olchi fertig		☺		✓
Freiarbeit					
8.10.07	1 x 1 Würfel	☉	☺		✓
8.10.07	Rechenkarste/ 1 x 1 Spiel		☺		✓
Englisch					
11.11.07	Wähle ein Kind und übe Englisch Vokabeln	☉	☺		✓
11.11.07	Tangram: Lege Formen	☉	☺		✓

Prima!

fragt waren.

Selbstverantwortliches Lernen heißt, selbst aktiv zu werden und sich als Experte zu erfahren, der die personale Kompetenzen hat, sich selbstbewusst dem Lerninhalt zu stellen. Er kann in Teamarbeit Sachverhalte entschlüsseln und auf sein Wissen zugreifen, um die Aufgaben mittels der ihm bekannten verschiedenen Methoden zu lösen. Das sind selbstständige Lerner, wie wir sie uns wünschen.

Als die Schüler diese Kompetenzen entwickelt hatten, fiel uns als Lehrerinnen immer mehr die Rolle zu, lediglich Anstöße zu geben. Den Stein brachten sie dann selbst zum Rollen, entwickelten Projekte, wie wir sie nie hätten planen können. So ist aus der Nacherzählung des Films „Shaun das Schaf – wer ist die Mami“ ein Schreibprojekt geworden, aus dem die Schüler ein Buchprojekt entwickelt haben.

Wie in einer Firma bildeten sie Organisationsgruppen, wie Kostenkalkulation, Werbung,



Layout/Druck und Produktion und verlegten ein Buch, welches sie in einer Auflage von über 100 Stück mit Gewinn an Freunde und Mitschüler verkauften.

Hier zeigt sich, wie dem Gefüge aus kommunikativen Fähigkeiten und der Entwicklung der personalen, sozialen und Methodenkompetenz eine kreative Weiterentwicklung folgt.

5.2. Vom Erzählen zum Schreiben – der Schriftspracherwerb

Eins der zentralen Lernfelder der Grundschulbildung ist der Schriftspracherwerb. Durch das Erlernen von Lesen und Schreiben eröffnet sich Schülern eine völlig neue Welt des Wissens und der Kommunikation. In Büchern, im Internet oder im schriftlichen Austausch miteinander finden sie eine Fülle an Informationen, die den eigenen Horizont erweitern und die kognitive Entwicklung vorantreiben. Im Gegenzug erfahren sie, wie es ist, flüchtige Gedanken zu einem Schreib-

produkt zu formen, das von anderen gelesen, gewürdigt und beurteilt werden kann. Die kognitive Entwicklung wird durch wachsende Lese- und Schreibkompetenzen grundlegend vorangetrieben. Dies strahlt auch auf sämtliche Unterrichtsbereiche aus. Kann ein Kind gut lesen und schreiben, wird es auch in anderen Lernbereichen im weiteren (Schul-)Leben einen großen Vorteil haben.

In unserem Artikel „Weil Wochenplanarbeit macht schlau“ haben wir bereits auf die Brisanz des Schriftspracherwerbs für hörgeschädigte Kinder hingewiesen:

Dieser Bereich ist für hörgeschädigte Kinder nicht unbelastet. Auf der einen Seite bietet ihnen die Schriftsprache einen Weg, gleichwertig an der sonst nur teilweise zugänglichen Welt der Hörenden teilzuhaben, auf der anderen Seite ist die Schriftsprache „aber ein Sprachsystem, das ihnen sensorisch nur unvollständig zugänglich ist. Sie müssen es sich mit hoher Kompensationsleistung mühsam erarbeiten.“ Diese Schwierigkeit, gekoppelt mit einer mo-

nolinguale-systematische Pädagogik, hat in der Vergangenheit viele hochgradig Hörgeschädigte zu funktionalen Analphabeten geformt, die Lesen und Schreiben als problembehaftet und notwendiges Übel betrachten. Die Chance, die Brücke zur hörenden Umwelt zu schlagen, wurde hier vertan. Unser Ziel im Schriftspracherwerb von hörgeschädigten Kindern ist es, ihnen die Bedeutung von Lesen und Schreiben möglichst früh bewusst zu machen. „Nur durch intrinsische Motivation stellen die Schüler sich dieser Herausforderung und lernen Schriftsprache auch jenseits von Abschreiben und Reproduzieren. Die Freude, Schriftsprache als Ausdrucksmittel zu erlernen, als kommunikatives Mittel zu schätzen, d.h. Gedanken fest zu halten, Geschichten zu schreiben und zu erlesen, muss die Mühen und Rückschläge aufwiegen, die der Erwerb der Schriftsprachgrammatik mit sich bringt. Dass Fehler zum Lernen gehören und nicht Ausdruck der eigenen Unzulänglichkeit sind, dass der umfassende Wortschatz und die Grammatik des Deutschen nicht mühelos erfahren werden, sind Erfahrungen, die die Schüler machen müssen! Wir entwickeln mit den Schülern eine Fehlerkultur, die nicht in einem negativen Selbstbild endet und sie verstummen lässt, sondern sie Fehler als Ressource erkennen lässt.“

Unser Ziel war es also, die Schüler so zu stärken, dass sie diesen steinigen Weg immer wieder in Angriff nehmen würden.

Ausgangspunkt allen Schreibens ist der di-

rekt kommunikative Ausdruck. Zu Beginn der Grundschulzeit hieß es daher zunächst, die Schüler anzuregen von Erlebnissen zu erzählen. Wir betteten dies in eine sprachgeleitete Sequenz ein, die sich jeden Montag wiederholte. Die Schüler führten ein Wochenendheft, in dem sie zu Hause ein erzählenswertes Erlebnis vom Samstag oder Sonntag aufmalten.



Am Montag stellten jeweils drei Kinder dies der Klasse vor. Sie wurden damit angeregt, Sprache als etwas zu wahrzunehmen, das Zeit und Raum überwinden kann. Sie erlebten sich als Mittelpunkt der Lerngruppe, als Referent oder Erzähler, dessen Einblicke in das private Leben außerhalb der Schule interessiert verfolgt wurden. Das Publikum evaluierte die sprachliche Äußerung, indem es direkte Rückmeldung gab, ob der Referent verstanden wurde. Mit der Zeit entwickelte sich eine kommunikative Erwartungshaltung auf beiden Seiten. Die Zeichnungen dienten als Erinnerungsstütze und Anschauung der

Ausführungen – eine erste Erfahrung mit den Vorteilen schriftlicher Kommunikation war gemacht, bevor die Kinder einen vollständigen Satz schreiben konnten. Parallel zum Lese-Schreiblehrgang wuchs dabei der Anteil der Schriftsprache. In einem nächsten Schritt formulierten die Schüler im Anschluss an die Erzählung gemeinsam Sätze, die die Lehrkraft an der Tafel festhielt und die von der Klasse abgeschrieben wurden. Als nächsten Schritt bekamen die Tischgruppen den Auftrag, das Erfahrene gemeinsam auf das Papier zu bringen. Die Schüler halfen und ergänzten sich auf der Basis ihres jeweiligen Lernstandes. Der erzählende Schüler beurteilte die inhaltliche Nähe des Textes. Die beste schriftliche Nacherzählung wurde mit Punkten belohnt. So entstand ein Wettbewerb. Mit zunehmendem Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten (ca. 1. Halbjahr Kl. 3) notierten die Schüler das eben Erfahrene gemäß ihres Lernstandes selbstständig. Der Erzähler stand als inhaltlicher Experte zur Verfügung, in Fragen der Grammatik und Rechtschreibung half auf Anfrage die Lehrkraft. Bei diesen ersten Schreibaufgaben stand aber nicht korrektes regelhaftes Schreiben im Mittelpunkt. Die Schüler sollten zunächst die Scheu davor verlieren, Gedanken auf Papier zu bringen. Gegen Ende des zweiten Schuljahres merkten wir, dass die Wochenenderzählung sich überlebt hatte. Die Schüler kommunizierten ihre Erlebnisse auf dem Schulhof, so dass diese Plattform überflüssig war. So knüpften wir

nun am Interesse der Schüler an Geschichten an. Es fiel uns auf, dass sie es liebten, etwas vorgelesen zu bekommen. Die wenigsten trauten es sich aber zu, selbst ein Buch in die Hand zu nehmen und ihre eigenen Lesefähigkeiten praktisch anzuwenden. Deshalb ersetzten wir die Wochenenderzählung durch die Buchvorstellung. Jeder Schüler sollte zu Hause ein Buch seiner Wahl vorbereiten. Zum Teil lasen die Kinder es selbst oder ließen sich von ihren Eltern helfen. Es war sehr spannend zu sehen, wie sie intuitiv ihre Bücher entsprechend ihres Lernstandes aussuchten. Vom Bilderbuch über Comics bis hin zur Abenteuergeschichte war alles dabei.

Anhand eines vorgegebenen Fragekataloges stellten sie ihr Buch den Mitschülern vor. Diese mussten im Anschluss die referierten Inhalte in ihrem Heft schriftlich festhalten.

Wieder war der Referent der Experte. Nach zwei Durchläufen, in denen wir die Fortschritte in Lese- und Erzählkompetenz deutlich feststellen konnten, wechselten wir in Klasse 4 zum Sachreferat. Anknüpfend an den Fragebogen der Buchvorstellung wurde gemeinsam ein Fragebogen entwickelt, anhand dessen das jeweilige Lieblingstier vorgestellt werden sollte.

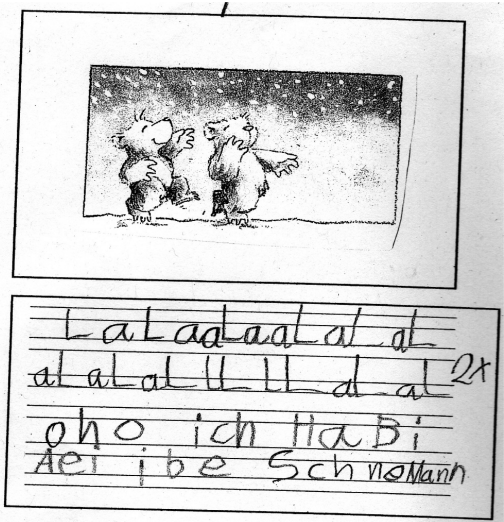
Wir und die Kinder haben viel Neues über die Tierwelt erfahren. Bei den Referaten fiel uns die Entwicklungsspanne von der Wochenenderzählung bis dorthin ins Auge. Die Schüler nahmen sich sowohl als Referent als auch als Publikum sehr ernst. Sie waren in der Regel

sehr gut vorbereitet, setzten nicht nur auf eigenes Vorwissen, sondern hatten zusätzliche Informationen aus Büchern oder dem Internet zu Hause mit mehr oder weniger Hilfe in den Fragebogen eingefügt und stellten sich kompetent den interessierten Fragen der Zuhörer. So schien sich tatsächlich die Scheu, sich auch in der Freizeit einem Buch zuzuwenden, verringert zu haben. Auf der Abschlussfahrt nach Hamburg führten die Schüler uns während eines Stadtbummels zielstrebig in eine große Buchhandlung und setzten dort ihr Taschengeld in Bücher um. In der U-Bahn und abends im Bett trafen wir immer wieder auf Kinder, die, allein oder gemeinsam, in ihre neue Lektüre versunken waren.

Auch das Erstellen eigener Texte nahm im



Laufe der Jahre immer mehr Raum ein. Bereits während des Lese-Schreiblehrgangs konfrontierten wir die Schüler regelmäßig mit freien Schreibansätzen, die lange eher sparsam und zögerlich angenommen wurden. Erst im Laufe der dritten Klasse entdeckten



die Schüler, wie viel Spaß es machte, eigene Fantasien zu Papier zu bringen. Es entstanden gruselige Halloweengeschichten, lustige Olchi-Erzählungen und in der 4. Klasse auch bereits etwas pikant-anzügliche Liebesgeschichten.

Die Schüler schreiben bis heute gern. Das Überarbeiten nach Rechtschreibung und Grammatik empfinden sie als notwendiges Übel, aber nicht als Hinderungsgrund. Diese Herangehensweise an die Schriftsprache wurde ergänzt durch die formale Erarbeitung von Wortschatz und Grammatikregeln im Sprachunterricht, in dem über Phänomene von Deutsch und DGS diskutiert wurde.

In dieser Beschreibung zeigt sich sehr deutlich, dass der Schriftspracherwerb viel mehr ist, als nur lesen und schreiben zu lernen. Durch das Zueigenmachen dieser unterschiedlichsten

Dimensionen vom Erzählen, Wissenserwerb zum Festhalten eigener Ideen, haben die Schüler auch ein ihrem Entwicklungsstand entsprechendes „Sprachhaus“ errichtet. Basis auch dessen war die Kommunikation.

5.3. Von Stop über Klassenrat zur Erarbeitung von Schulregeln

In der ersten Klasse kommen die Schüler mit verschiedensten Erfahrungshintergründen zusammen. Sie treffen auf einen schulischen Rahmen der neue und hohe Anforderungen an sie stellt. Noch verhaftet in egozentrischem Verhalten, bewegen sie sich in einer Gruppe als Einzelindividuen, mit eigenen hohen Bedürfnissen und dem Wunsch nach unmittelbarer Befriedigung. Sie sind persönlich berührt, wenn sie nicht gehört werden, sich nicht in der ihnen bekannten Form durchsetzen können. Das bringt sowohl Enttäuschungen als auch Durchsetzungsbestrebungen gegen das Interesse des anderen. Ohne sprachliche Kompetenz und damit soziale Kompetenz tritt an dieser Stelle machtvolles Agieren. Zehn Kinder lernten sich innerhalb eines festen strukturellen Rahmens kennen, vertraut mit verschiedenen Kommunikationsstrategien. Ob die Kommunikation klappte, hing nun ganz von ihnen, ihren Mitschülern und der Lehrperson ab. Im Vordergrund musste also die Basis stehen, auf der sich Kommunikation entwickeln konnte und damit die Entfaltung personaler und sozialer Kompetenzen.

An dieser Stelle kam der Lehrperson eine hervorragende Rolle zu. Wie bereits mehrfach vorgestellt, hatten unsere Schüler unterschiedliche kommunikative Ausgangslagen. Sie drückten sich in DGS auf hohem Niveau, in Lautsprache, mittels vereinzelter Gebärden mit geringem Lautsprachwortschatz oder durch Zeigegesten aus. Die schulische Struktur durchzusetzen hieß, Regeln aufzustellen, innerhalb derer sich die Schüler orientieren konnten und wir die Möglichkeit hatten eine Vermittlung zwischen den Sprachsystemen zu gewährleisten bzw. Sprache zu initiieren. Die Schüler mussten also, unter Berücksichtigung ihrer aktuellen Entwicklungsstufe, lernen, sich in einer Gruppe zu bewegen.

Es entstanden Verhaltensregeln. Ausgedrückt durch Rollenspiele konnten die Kinder den Sachverhalt nachvollziehen, empathisch teilnehmen, einen eigenen Bezug herstellen und die Regel letztendlich vom Bild abstrahieren und wiedererkennen.

Dieser festgelegte strukturelle Rahmen verlangte von den Schülern ein hohes Maß an Selbststeuerung. Sie mussten in dieser Phase des Kompetenzerwerbs im Bereich der personalen und sozialen Kompetenz Doppeltes leisten. Aufgrund der emotionalen Bindung an die Lehrerin, dem Bedürfnis nach Aufmerksamkeit,



Anerkennung und Zuwendung wollten sie sich in Beziehung zu diesen Regeln setzen. (Eine Melderegel ist z.B. für das Lernen in der Gruppe sinnvoll, aber nicht für den Schüler, der in diesem Moment dringend seinen Beitrag einbringen möchte.) Mittels des Einführens von Regeln lernten sie das eigene Verhalten unter der Maßgabe der Regel zu reflektieren. Gleichzeitig nahmen sie die Klassenkameraden als Agierende wahr und lernten deren Verhalten einzuschätzen und nach richtig oder falsch zu beurteilen. Sie entwickelten an diesem Punkt Selbstvertrauen in die Wirksamkeit ihres eigenen Ausdrucks und stellten übergeordnete Zusammenhänge zwischen einer Regelvorgabe und dem eigenen Bedürfnis her. Regeln waren auf einmal kein starres System mehr, dem man sich unterordnete, sie wurden modifizierbar. Mit dieser Erkenntnis erweiterten sie zunehmend das Regelwerk und wuchsen so von unbewusst Agierenden zu bewusst handelnden Akteuren, die Regeln anerkannten und eigene Regeln aufstellten. Es oblag nun ihrer Eigenverantwortlichkeit die eigenen Grenzen als allgemeine Regel zu etablieren. Und das taten sie.

Mit zunehmender Ausdrucksfähigkeit wurden Konflikte angesprochen und diskutiert, und wir erkannten die Chance einen Klassenrat einzuführen.

Ende der zweiten Klasse war es soweit. Der erste Klassenrat tagte. Mit dem Vorteil als Lehrerinnenteam zu arbeiten, konnten wir uns teilen, eine übernahm die Dolmetsch-

funktion, die andere die Diskussionsleitung. Die Schüler hatten so die Möglichkeit fern von Sprachbarrieren sich auf den Inhalt zu konzentrieren und den Sachverhalt, d.h. in ihrer Mutter- bzw. Basissprache oder in einem ihrem Sprachstand entsprechendem Mix aus verschiedenen Sprachsystemen zu erläutern. Der zeitliche und emotionale Rahmen war hergestellt, um sich Kompetenzen im Bereich der Konfliktfähigkeit anzueignen. Die Schüler lernten selbst Probleme zu benennen, im Handlungsablauf strukturiert zu versprachlichen oder durch Rollenspiele auszudrücken. Parallel behandelten wir im Sachunterricht das Thema Körper und Gefühle. Die Schüler erarbeiteten sich so eine Sensibilität und eine Bewusstheit des eigenen Körpers in Abgrenzung zu dem des Mitschülers. Sie setzten sich mit der eigenen Gefühlswelt unter Berücksichtigung ihres biografischen Gedächtnisses auseinander, lernten Gefühle einzuschätzen und zu benennen. Das geschah alles vor dem Hintergrund der eigenen Wertschätzung, die Ausdruck in ihrer persönlichen Beschwerde fand.

Mit dieser Distanz konnten sie ihre eigene Sicht auf das Verhalten anderer als Konflikt wahrnehmen und zur Diskussion stellen. Plötzlich standen sie mit ihrem Konflikt und damit auch selbst im Mittelpunkt der Diskussion. Das war eine neue Situation und je nach Rolle im Konflikt für einige Schüler schwer auszuhalten oder sehr angenehm. Das eigene Handeln musste reflektiert, andere Kon-

fliktbeteiligte und Diskussionsteilnehmer angehört werden. In einem nächsten Schritt wurden deren Ratschläge und Tipps auf den eigenen Umgang mit dem Konflikt geprüft. Diese hohe Stufe der Diskussion sollte in einem für beide Seiten befriedigenden Beschluss der Konfliktparteien über einen zukünftigen gemeinsamen Umgang miteinander münden. Meist war es so. Die Konflikte wurden protokolliert und eine Woche später auf Erfolg geprüft.

Mit dem Klassenrat sind die Schüler gefordert von der traditionellen Sichtweise, dass die Lehrperson entscheidet und strafend reguliert, Abstand zu nehmen und sich als eigenständige Persönlichkeit wahrzunehmen, die Konflikte selbständig regulieren kann.

Der organisatorische Hintergrund ist an Blum & Blum (2006) orientiert.

Durch einen engen strukturellen Rahmen und die Kontinuität (ein fester Termin, mind. eine Zeitstunde in der Woche, bei brisanten Themen Nottermin), konnten die Schüler ihre Probleme, die häufig in der Pause auftreten und danach den Unterrichtsbeginn beeinflussen, in einem separaten Raum aufmalen – später aufschreiben.

Mit dem Niederschreiben wussten sie, dass ihr Problem Raum finden wird, gelöst wird. Sie wussten, wo das vorgefertigte Klassenratblatt zu finden war und wann das Thema besprochen werden würde. Mittels dieser neuen Methodenkompetenz waren sie in der Lage sich auch nach einer aufregenden Pause auf

das aktuelle Unterrichtsgeschehen einzulassen. Uns entlastete das enorm.

Nach einem Jahr übernahmen die Schüler selbst die Moderation und Protokollführung. Die Methode hatte sich verfestigt. Es wurden zunehmend weniger Themen in diesem Rahmen diskutiert. Die Schüler benötigten den Klassenrat nur bei komplexeren Problemen. Die Säulen des Hauses waren weiter aufgebaut und die Dacharbeiten begonnen. Im 4. Schulbesuchsjahr initiierte die Klasse selbst ein Plenum der gesamten Primarstufe. Thema waren immer wiederkehrende Konflikte in der Pause beim Fußballspielen. Unsere Schüler bereiteten sich in verschiedenen Arbeitsgruppen auf das Thema vor. Sie erstellten Problemfelder, die sie dann zur Diskussion stellten. Zwei Schüler moderierten die Diskussion. Zwei Schüler protokollierten die Ergebnisse an einer Flipchart. Mit einer einvernehmlichen Lösung verließen die Klassen 1 – 4 das Plenum und spielten kurze Zeit konfliktfreier Fußball miteinander. Die erarbeiteten Fußballregeln hängen auch nach einem Jahr noch aus. In Konfliktfällen beim Fußballspiel der Primarstufe oder der Sekundarstufe 1, wird auf diese Regeln sowohl von Schülern als auch von Lehrern nach wie vor Bezug genommen.

6. Resümee

Das sind nur einige Beispiele, die zeigen, was in fünf Jahren „Zwei Sprachen – ein Lehrer“

alles möglich war. Es ließe sich auch über die Bereiche Mathematik, Sach- oder Englischunterricht ähnlich Interessantes berichten.

Werfen wir nun aber noch einmal einen kurzen Blick auf unsere Ausgangssituation (Kapitel 1). Unsere Grundidee war, eine in Bezug auf Hörstatus und kognitive Entwicklung heterogene Lerngruppe unter alltagstauglichen Bedingungen zu einer bewussten Zweisprachigkeit zu erziehen. Wie wir im Vorfeld beschrieben haben, weitete sich dieses, zunächst nur auf sprachliche Aspekte ausgerichtete Konzept auf den gesamten Unterrichtsalltag aus. Es zeigte sich deutlich, dass Sprache und Kommunikation die Basis allen Wissenserwerbs und geistiger Entwicklung sind.

In Kapitel 3 stellten wir unsere Vorstellung des „Hauses des Lernens“ vor. Wir zeigten auf, mit welchen methodisch-didaktischen Wegen wir jeden Schüler entsprechend seiner individuellen Möglichkeiten beim Bau seines persönlichen Gebäudes zu unterstützen versuchten. Welche Schlüsse wir aus diesen fünf Jahren ziehen, werden wir im Folgenden darstellen. Dies soll gemäß unserer Leitbilder unter dem Fokus des Spannungsfeldes zwischen Sprachlicher Entwicklung und der Entwicklung von Handlungskompetenzen geschehen.

Sprachliche Entwicklung heißt soziale Kompetenz

Das Konzept „Ein Lehrer – Zwei Sprachen“ geht von einer Sprachförderung aus, die auf

bereits betonten Grundsätzen basiert:

- Jedes Kind hat das Recht zu verstehen und verstanden zu werden.
- Jedes Kind hat das Recht auf kommunikative und geistige Entwicklung.

Unsere Sichtweise auf Sprache und Sprachförderung geht hier weit über Fertigkeiten der Wortschatzerweiterung und den Erwerb von grammatischen Strukturen oder die korrekte Aussprache eines Wortes hinaus. Ein Schüler kann nur dann diese Rechte für sich geltend machen, wenn er ein Bedürfnis empfindet, sich der Außenwelt mitteilen zu wollen und mit ihr in Kontakt zu treten. Dies war unsere Ausgangsbasis. Wir nahmen alle Individuen mit ihren unterschiedlichen Vorerfahrungen und Kompetenzen in der einen oder anderen Sprache wahr und regten sie dazu an, sich und die anderen Mitschüler in ihrer sprachlichen Vielfalt wahrzunehmen und kennenzulernen. Darauf aufbauend gestalteten wir den Sprachunterricht in Form der oben aufgezeigten Bereiche (Pkt. 2, Abb. 2). Mitte der zweiten Klasse zogen wir daraus eine Zwischenbilanz.

Wir beobachteten damals, dass sich ein kommunikatives sprachliches Fundament ausbildete. Ohne Zwang, ganz individuell wählten die Schüler das für sie passende Sprachsystem. Sie taten es, ohne sich dem anderen zu verschließen, brauchten sie doch beide, um sich mit allen zu verständigen. Dies weckte die Motivation der Schüler, sich dem Spracherwerb zu stellen. Durch eine kommunikativ offene Atmosphäre wurde der Grundstein des

Fundaments gelegt: Interesse und Neugier an der Außenwelt und Mut zur eigenen Entwicklung prägen diese Lerngruppe bis heute.

Methodisch-didaktisch stützten wir diese Entwicklung u.a. mit den Sprachphasen des Konzeptes „Ein Lehrer – zwei Sprachen“ (Vgl. Punkt 2, Abb.2). Wir beobachteten, dass sich die Gewichtung der einzelnen Phasen für die Gruppe im Laufe der Zeit verschob.

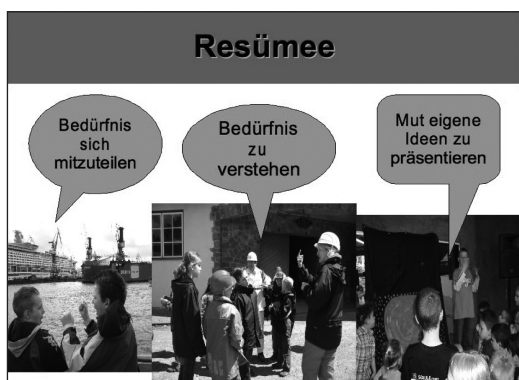
Zu Beginn standen die sprachgeleiteten Unterrichtssituationen im Vordergrund. Sie waren zunächst sehr formal initiiert und abstrahierten vom inhaltlichen Aspekt (Vorstellung des Tagesplanes). Mittels der Sprachschilder konnten die Schüler sich so tatsächlich auf Sprache und Ausdruck konzentrieren. Sie machten sich bewusst, dass es verschiedene Kommunikationsmodi gibt, in denen sie sich ja bereits Zeit ihres Lebens bewegten. Nur konnten sie diese jetzt einordnen und bewusst ausbauen. Von großem Vorteil war dabei, dass die Schülerschaft heterogen war. Rudimentäre Strukturen seiner Familiensprache beherrschte jeder. Unterschiede und Gemeinsamkeiten wurden entdeckt. Die Notlösung der heterogenen Schülerschaft erwies sich so also Motor der Sprachentwicklung.

Sie erlernten in den sprachgeleiteten Phasen sowohl einen metasprachlichen Blick auf Sprache als auch grundlegende Techniken des Nachfragens, Dolmetschens und der Verständnissicherung. Alles geschah miteinander und strahlte in die anderen Sprachfelder aus, in denen diese Fertigkeiten aus anderen

Perspektiven betrachtet, gefördert oder unbewusst eingesetzt wurden. Der Fokus auf Sprache wurde zum Allgemeingut und zur Selbstverständlichkeit. Sich in der Klasse neuen Sprachen zu öffnen, dabei sich der Unzulänglichkeit des Ausdrucks bewusst zu sein, ließ sie zu einer sozialen Gemeinschaft wachsen. Sie entwickelte sich zu einem sicheren Gefüge, innerhalb dessen sich jeder Schüler auf sicherem und auch auf unsicherem Terrain bewegen konnte und wollte. Es entstand eine Gemeinschaft, in der Nachfragen und Respekt normal sind, wenn der Inhalt oder der sprachliche Ausdruck nicht verstanden wird. Auf dieser Basis war und ist jeder bemüht, an den eigenen Fertigkeiten beider Sprachen zu arbeiten, sei es an Artikulation, Gebärdenwortschatz oder grammatischer Struktur von Lautsprache oder Gebärdensprache.

Nach und nach verloren die formal-initiierten sprachgeleiteten Phasen an Bedeutung. Man hatte die Techniken internalisiert und wandte sich damit nach außen. Die Schüler entdeckten einander als sprachliches Gegenüber. Sie nahmen ihre eigenen Kompetenzen und Schwächen kritisch wahr und so beurteilten sie auch ihre Mitschüler. Eigene und fremde Äußerungen wurden auf der sprachformalen Ebene spontan beleuchtet, egal ob es sich um die formgerechte Artikulation eines Wortes oder die korrekte Ausführung einer Gebärde handelte. Dabei waren auch wir Lehrer nicht ausgenommen. Auf der Basis des reflektierten Umgangs mit Lernen, wurde sprachlicher

Ausdruck zu einem Thema, über das man sich metasprachlich verständigte. So dienten sich alle als sprachliche Spiegel und Vorbilder. Vom sprachlichen Vorbild lernen, hieß in unserem Fall also, die Schüler lernen von den Lehrern und voneinander.



Der Fremdsprachliche/Muttersprachliche Unterricht brachte hier zusätzliche Impulse. Die Schüler erhielten von Beginn der ersten Klasse an Unterricht in Deutscher Gebärdensprache durch unseren Kollegen Thomas Opitz-Plotzki. Hier konnten die Schüler durch eine gehörlose Identifikationsfigur Gebärdensprache als vollwertiges Sprachsystem erlernen. Wenngleich der Umfang gering war, wurde hier die Sensibilität verstärkt und Kenntnisse aus den sprachgeleiteten Unterrichtssituationen übertragen. Da Herr Opitz-Plotzki auch sonst ab Klasse 3 im Fachunterricht der Klasse aktiv war, wurde für sie der Begriff der natürlichen Kommunikation verstärkt. Auf der einen Seite beobachteten wir wie die Schüler die Sprach-

entrennung in der Kommunikation mit uns selbstverständlich anwendeten. Mit dem gehörlosen Kollegen wurde je nach Kompetenz der einzelnen Schüler DGS gebärdet, LUG und Körpersprache eingesetzt, mit uns eher lautsprachlich kommuniziert. Auf der anderen Seite erlebten die Schüler, dass sowohl wir hörenden Kollegen als auch der gehörlose Lehrer zwischen den verschiedenen Sprachmodi switchten. So wie wir in der Einzelkommunikation mit einem gehörlosen Schüler DGS benutzten, setzte Herr Opitz-Plotzki selbstverständlich in entsprechenden Situationen LBG und Lautsprache ein. Das gemeinsame Ziel „Wir verstehen einander“ wurde für die Schüler ein natürliches Moment innerhalb eines kommunikativen Schulalltags. Welche vielfältigen unterrichtlichen Möglichkeiten sich auf diesem Fundament eröffneten, haben wir im Vorfeld ausreichend beschrieben.

Traditionsgemäß misst die Hörgeschädigtenpädagogik Lernerfolg oft an Fertigkeiten des Hörens und Sprechens. Die Tragfähigkeit unseres Konzeptes lässt sich nicht in erster Linie an der reinen Sprech- und Sprachkompetenz des einzelnen Schülers messen, sondern es bedarf einer Betrachtung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, seines kompletten „Hauses“. Uns interessiert es, wie es dem einzelnen Schüler gelingt, vor dem Hintergrund seiner persönlichen Biographie und physiologischen Ausgangslage, seine eigenen Ressourcen zu entdecken, zu nutzen, zu festigen und zu erweitern. Die Schwerpunkte der persön-

lichen Lernbereiche, sowohl die Erfolge und Schwierigkeiten differieren dabei bei jedem Schüler. Ist es z.B. einem gehörlosen Schüler gelungen, seine Ängste und Hemmungen gegenüber der Lautsprache und hörenden Mitmenschen zu überwinden? Kann ein hochgradig schwerhöriger Schüler sich bewusst entscheiden, in welchen Lebenssituationen er sich auf seine Lautsprachkompetenz verlassen kann und in welchem Rahmen er mit DGS ein vollwertiger Kommunikationspartner ist? Ist ein Schüler mit großen Schwierigkeiten in Bezug auf Lern- und Sprachentwicklung voll integriert in der Klasse und wird nicht als „behindert“ abgestempelt? Werden Seiteneinsteiger in der Gruppe selbstverständlich willkommen geheißen und auch dann integriert, wenn sie kaum ein Wort Deutsch sprechen? Werden schwierige Konflikte ausgehalten, untereinander besprochen und bearbeitet, auch wenn es manchmal fast bis an die Grenzen geht, ohne dass die Klassengemeinschaft auseinander bricht? Das sind Dinge, die wir erlebt haben und die uns bestärken, dass das, was wir tun, seinen Sinn hat. In diesen fünf Jahren haben nicht nur die Schüler große Lernfortschritte gemacht. Auch wir haben unseren Beruf und die alltägliche Unterrichtspraxis aus anderen Perspektiven betrachtet, oft in Frage gestellt und dabei viel gelernt. Es war nicht immer einfach, aber es hat sich gelohnt. So lautet unsere Abschlussgleichung für unser Konzept: Ein Lehrer – zwei Sprachen hoch zwei = Coole Kids 2009

Literaturverzeichnis:

Bohl, Saskia/ Reuß, Nicole (2009): „Wir verstehen einander – Fünf Jahre – Zwei Sprachen – ein Lehrer“. In: hörgeschädigte Kinder 4/2009 46. Jahrgang, Sonderbeilage.

Blum, Eva/ Blum, Hans Joachim (2006): *Der Klassenrat*. Mühlheim an der Ruhr.

Bohl, Saskia (2006): „Zwei Sprachen - ein Lehrer“. Das Zeichen, Nr. 74, 2006, S. 412 – 419.

Bohl, Saskia/ Reuß, Nicole (2008): „Weil Wochenplan macht schlau.“ In: Hintermair, Manfred/ Tsirigotis, Cornelia.

Wege zu Empowerment und Ressourcenorientierung in der Zusammenarbeit mit hörgeschädigten Menschen. Median-Verlag, 2008, S. 177 – 190.

Senator für Bildung und Wissenschaft: *Pädagogische Leitideen. Rahmenplan für die Primarstufe*. Bremen 01-06-12_Päd._Leitlinien.9264.pdf

Verfasserinnen:

Saskia Bohl & Nicole Reuß,
Schule an der Marcusallee, Bremen
Kontakt: nreuss@uni-bremen.de

