

Behinderten Jugendlichen den Einstieg in qualifizierte Berufe erleichtern

aus: Pressereport der Industrie- und Handelskammer zu Essen

Nach Mitteilung der Industrie- und Handelskammer zu Essen (IHK) ist es dringend erforderlich, behinderten Jugendlichen den Einstieg in qualifizierte Berufe zu erleichtern. Gerade bei der beruflichen Erstausbildung sind Prüfungen für Behinderte so zu gestalten, daß die Behinderung weitestgehend aufgehoben wird. So bestehen bei hörgeschädigten Personen erhebliche Probleme, die oft sehr komplexen und schwierigen Prüfungstexte zu verstehen.

Deshalb hat die IHK gemeinsam mit dem Rheinisch-Westfälischen Berufskolleg für Hörgeschädigte in Essen und der Forschungsstelle zur Rehabilitation von Menschen mit kommunikativer Behinderung an der Martin-Luther-Universität Halle das Forschungsprojekt TOP durchgeführt.

TOP steht für „Textoptimierte Prüfungen zur Sicherstellung der beruflichen Erstausbildung bei hörsprachbehinderten Auszubil-

denden“ mit dem Ziel, Sprachbarrieren in Prüfungsaufgaben aufzuheben. Es gelte, so die IHK, die Prüfungstexte dem Verständigungsniveau von Hörgeschädigten anzupassen, ohne daß die Fachlichkeit leide. Entscheidend sei, daß sich das Niveau dieser Prüfungen nicht von dem der „normalen“ Prüfungen unterscheide.

Ein Ergebnis des gemeinsamen Forschungsprojektes ist eine Aufgabenbank zur Erstellung von textoptimierten Prüfungen. Die erarbeiteten Aufgaben sind für die Zielgruppe nunmehr

syntaktisch eindeutiger, textlich und grafisch strukturierter und damit grundsätzlich schneller auffaß- bzw. verstehbar.

Diese Datenbank steht ab sofort über die IHK bundesweit allen Kammern zur Verfügung und wird künftig weiter ausgebaut und ständig aktualisiert.

Die IHK: „Mit dem Angebot dieser fachlich gleichwertigen textoptimierten Berufsabschlußprüfungen kann der Einstieg von behinderten Jugendlichen in das Berufsleben sichergestellt werden.“ Die bisherigen Erfahrungen aus textoptimierten Prüfungen seien positiv. Die behinderten Prüflinge konnten ohne weitere Unterstützung hervorragend mit den Texten arbeiten und erzielten im Vergleich zu nicht behinderten Prüfungsteilnehmern gleiche oder bessere Ergebnisse.

Die Redaktion hat eine neue Anschrift:

Suttnerstraße 12
22765 Hamburg
Tel: 040-43 189927
Fax: 040-43 189928

Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern

Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch, Herausgeber: K.-B. Günther in Zusammenarbeit mit A. Staab
1. Auflage, Verlag hörgeschädigte Kinder, 99, Theorie & Praxis ; Band 3

E.-M. Kammerer

Es gab bundesweit keine Vorbilder. Hilfreich war ein pädagogisch-wissenschaftlicher Austausch mit Schweden und Dänemark, wobei sich deren Konzeptionen nicht ohne weiteres auf die Hamburger Situation übertragen ließen. In Hamburg fand dann aber eine eigene konzeptionelle Ausdifferenzierung in enger Vernetzung mit der konkreten, täglichen Praxis statt, welche pädagogische und organisatorische Bedingungen vor Ort flexibel und konstruktiv einbezog. Daraus entstand das „Hamburger Bilingualismusmodell“, das im Gegensatz zum schwedischen Modell, welches die Schwedische Gebärdensprache als Basissprache einsetzt, von Anfang an einen Wechsel zwischen Gebärdens-, Laut- und Schriftsprache betonte. Zentrales Ziel war und ist die „Entwicklung und Entfaltung altersgemäßer Kommunikation und Kognition durch das Lernen und Kommunizieren in zwei Sprachen“ (S. 175 u.a.).

Mühsam war der Start dieses Schulversuchs, den 10 Elternpaare mit Zielstrebigkeit und großem Engagement initiierten und dann auch über mehrere Jahre konsequent und aktiv begleiteten. Ihre Kinder hatten Ende der 80iger Jahre eine LBG-orientierte, zur Gebärdensprache hin offene, in der Fachliteratur übrigens ausführlich dokumentierte Früherziehung an der Hamburger Gehörlosenschule erhalten. Auf den unumstößlichen Elternwunsch hin wurde im Schuljahr 92/93 mit bilingualem Unterricht begonnen, der zunächst offiziell nicht genehmigt war und viele Widerstände hatte, so daß, wie eine der PädagogInnen schreibt, unter Bedingungen gearbeitet wurde, „die eigentlich pädagogisch und menschlich nicht vertretbar waren“ (S.23).

In den vier Schulversuchsjahren, auf die sich der Zwischenbericht bezieht, fand Bilingualer Unterricht anteilig zu etwa einem knappen Drittel des Gesamtunterrichts der Hamburger SchülerInnen statt. Es kamen gesonderte Stunden für DGS und auch für Hör/Spracherziehung hinzu. In die-

sen 8 Wochenunterrichtsstunden bildeten eine hörende und eine gehörlose Pädagogin ein Arbeitsteam, welches in den Unterrichtsgesprächen und in den Dialogen miteinander die verschiedenen Sprachen präsent hielt, so daß die „allgemeine Unterrichtssprache als sozusagen bilingual bezeichnet werden“ konnte (S.12).

Die von außen herangetragenene Annahme, daß „das dem Hamburger Modell immanente Code Switching“ (S.12) sowohl den Gebärdenspracherwerb als auch die gebärdensprachebegleitete Laut- und Schriftsprachentwicklung nachteilig beeinflussen könnte, bestätigte sich nicht, worauf an späterer Stelle noch eingegangen wird, zumal dieses Vorurteil ja doch mit erstaunlicher Hartnäckigkeit in der gehörlosenpädagogischen Diskussion aufrechterhalten wird.

In einem Abschnitt des Zwischenberichts skizziert übrigens ein Team-Paar anregend seine Konzeption von Team-Teaching im bilingualen Unterricht.

Der von den hörenden PädagogInnen V. Thiel-Holtz, S. Tollgraf, R. Poppendieker und den gehörlosen pädagogischen MitarbeiterInnen J. Schwartz u. A. Staab durchgeführte bilinguale Unter-

richt wurde von der Universität Hamburg wissenschaftlich begleitet, konzeptionell und im Blick auf die heute alleits geforderten Evaluationsprozesse durch K.-B. Günther, hinsichtlich grundschuldidaktischer und -methodischer Fragen durch H. Wudtke sowie durch E. George, die Kommunikationsprozesse im Unterricht festgehalten hat und im Rahmen ihrer in Arbeit befindlichen Dissertation analysieren wird. Die genannten Personen sind mit Beiträgen im Zwischenbericht vertreten.

Dabei handelt es sich tatsächlich um einen Zwischen-, nicht aber um einen Abschlußbericht. So ist der sich der Einführung und dem Bericht über die Praxis des bilingualen Unterrichts anschließende 3. Teil des vorliegenden Bandes zur komplexen und anspruchsvollen Evaluation noch nicht abgeschlossen. Neben textanalytischen Untersuchungen finden Untersuchungen zur Entwicklung der Lesekompetenz sowie eine Erfassung des Wortschatzniveaus in Gebärd-, Schrift- und Lautsprache statt, die noch andauern. Es werden dabei Vergleichsgruppen gebildet sowohl mit hochgradig schwerhörigen SchülerInnen der Schwerhörigenschule als auch mit hörenden Kindern. Bereits verfügbare Ergebnisse vor allem zur ver-

gleichenden Textanalyse werden präsentiert.

Mit diesem Zwischenbericht werden also „erste wissenschaftlich-pädagogisch reflektierte Erfahrungen u. Ergebnisse zum Hamburger Schulversuch Bilinguale Erziehung und Unterricht“ vorgelegt und zwar im Wissen darum, daß auf dieser Grundlage „noch viel Entwicklungsarbeit geleistet werden muß“ (S.179). Es werden Arbeitsperspektiven in ganz unterschiedliche Richtungen aufgezeigt, von denen an dieser Stelle einige kurz genannt werden sollen: Zunächst einmal können wir PädagogInnen uns wohl übereinstimmend dem Hinweis anschließen, daß praktische Orientierungen an diesem Modell grundsätzlich verbesserte Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten zur Voraussetzung haben. Sie betreffen jedoch nicht allein die kommunikative Praxis. Der Zwischenbericht überrascht von seinem grundsätzlich integrativen Denkansatz her, indem beispielsweise auch von bilingualer Seite aus ganz deutlich auf die Notwendigkeit der Intensivierung einer auditiven Förderung mithilfe moderner Hörtechniken hingewiesen wird. Dies geschieht aus der übergeordneten pädagogischen Zielsetzung einer möglichst

„normalen Entwicklung von Lernen und Interaktion im kommunikativen Prozeß“, die konsequent auch nach Formen der Überwindung des abgeschlossenen Raums der Hörgeschädigtenschule fragt und zwar im Blick auf ein „natürliches Förder- und Forderumfeld für lautsprachliche Entwicklung“ „neben notwendigen spezifischen Lern- und Förderräumen für gehörlose Kinder“, wie dies beispielsweise im angelsächsischen Unitmodell für neue kooperative Integrationsformen realisiert wird (S.178).

Im Zwischenbericht wird konsequent eine „Entweder-oder-Debatte“ in der gehörlosenpädagogischen Methodendiskussion abgelehnt. Man möchte mit der Offenlegung bisheriger Erfahrungen in einem keineswegs abgeschlossenen Lernprozeß einen Beitrag zur notwendigen Methodentransparenz leisten (S.9).

Für den Grundschuldidaktiker H. Wudtke, der die Kinder beider bilingualen Schulversuchsklassen bereits während der Kindergartenzeit im Rahmen eines dort durchgeführten mehrjährigen Projektes mit gehörloser Mitarbeiterin kennengelernt hat, können gehörlose Kinder mithilfe von Gebärdensprache sehr früh eine altersgemäße sprachliche Kommuni-

kationsfähigkeit entwickeln, „in der alle Sprachfunktionen zur Geltung gebracht werden“. In seinem Beitrag führt er aus, „was es bedeutet, über eine altersgemäße sprachliche Kommunikationsfähigkeit bei Schulanfang zu verfügen“ (S.87 ff). Sie ist Voraussetzung für eine Orientierung an der breiten Zielpalette einer möglichst altersgemäßen Grundschularbeit, die in seinem Beitrag sehr komprimiert dargestellt wird. Alle SchülerInnen haben ein Anrecht auf grundlegende Bildung in verschiedenen, zunächst miteinander vernetzten, sich allmählich fachlich ausdifferenzierenden Lernbereichen, ein Anspruch, dem man sich in beiden Schulversuchsklassen gestellt hat, wie die an den Regelrichtlinien und -lehrplänen orientierten curricularen Hinweise der Pädagoginnen V. Thiel-Holtz und S. Tollgreif eindrucksvoll belegen.

Die Kinder beider Schulversuchsklassen brachten und bringen individuell sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit. In den zufällig zusammengesetzten Gruppen lernen auch Kinder mit zusätzlichen Förderbedürfnissen in den Bereichen der sensomotorischen Integration und des Lernens. Es sind Kinder darunter, die mit erheblichen soziokulturellen Benachteiligungen aufwachsen.

Das belastet den für alle hörgeschädigten Kinder langwierigen Laut- und Schriftspracherwerb in ganz besonderer Weise. Gerade diese Kinder profitieren ganz offensichtlich vom zweisprachigen Unterricht auch bei einem im Vergleich mit anderen Kindern tw. verlangsamten und daher gezielt geförderten DGS-Erwerb. Die darüber flüssigere Kommunikation bezieht auch diese Kinder aktiv in Unterrichtsgespräche ein, ermöglicht ihnen, sich mit eigenen Bedürfnissen, Gefühlen Interessen, Ideen und Fragen einzuklinken, was ganz offensichtlich positiv auf das eigene Selbstkonzept zurückwirkt und darüber motivieren kann, sich vermehrt auch schwierigen, bislang eher gemiedenen Lernaufgaben zuzuwenden, wie aus den Entwicklungsberichten der Schulversuchslehrerinnen hervorgeht. Über die kommunikative Situation der Zweisprachigkeit werden also *alle* Kinder trotz unterschiedlichster Lernvoraussetzungen in das Unterrichtsgeschehen eingebunden, ein Anspruch, dem sich, so Günther, die pädagogische Arbeit grundsätzlich zu stellen hat. Damit berücksichtigt sie nach Meinung der Rezensentin den in den beschlossenen KMK-Empfehlungen geforderten Paradigmenwechsel einer an individuellen Stärken und Förderbedürfnissen der SchülerInnen

orientierten Pädagogik in besonderem Maße.

Gelingende Verständigung ist dann auch Voraussetzung für zunehmend lehrInnenunabhängige, interaktive Partnerarbeiten in geöffneten Unterrichtsformen, die zieldifferentes Lernen ermöglichen können, dabei jedoch notwendig auf den im Unterricht thematisierten und reflektierten Erwerb von Kooperationskompetenzen angewiesen sind, auch dies ein Thema des Zwischenberichts. In sehr kleinen Lerngruppen finden jedoch einzelne Kinder nicht immer ihnen ebenbürtige, sie herausfordernde Peers. Das stimuliert die Schulversuchslehrerinnen zu ersten, klassenübergreifenden Gruppenbildungen.

Die Berichte der am Schulversuch beteiligten Pädagoginnen belegen, wie sehr *alle* Kinder DGS für einen inhaltlich differenzierten, problemhaltigen und darüber kognitiv herausfordernden Sach- und Mathematikunterricht brauchen. So verfolgt R. Poppendieker im Mathematikunterricht über die Vermittlung grundlegender Wissens Elemente und Rechenfertigkeiten hinaus „allgemeine Lernziele wie Mathematisieren, Entdecken, Argumentieren und Darstellen“ (S.56). Sie arbeitet

mit dem Lehrwerk „mathe 2000“, das versucht, SchülerInnen von Anfang an zum Lösen von Textaufgaben zu befähigen, und sie auch zu eigenen Aufgabenkonstruktionen auffordert. Poppendiekers SchülerInnen lernen, Textaufgaben sowie Handlungsaufforderungen mit dem im Lehrwerk verwendeten Fachvokabular zu erlesen. Poppendieker unterstützt diesen Prozeß, indem sie komplizierte Satzkonstruktionen in DGS übersetzt. Nach mathematischen Vorgehensweisen befragt, beschreiben SchülerInnen ohne Schwierigkeiten in Gebärdensprache eigene Rechenwege und begründen diese gegebenenfalls auch mit Hinweisen auf Zusammenhänge mit verwandten Aufgaben, woraus Poppendieker auf die Bedeutung der DGS als innerer Sprache beim Lösen von Problemen schließt.

Die Entwicklungsberichte der gehörlosen Team-Partnerin und DGS-Lehrerin A. Staab belegen ihre Forderung, für den Unterricht in Deutscher Gebärdensprache didaktisch-methodische Konzeptionen auszuarbeiten, wie sie für den Unterricht in Deutscher Laut- und Schriftsprache ganz selbstverständlich sind, und diese im Verbund mit DGS-Kursen im Rahmen der Lehrerbildung auch verpflichtend anzubieten. Hier klafft eine

Lücke, die Staab mit eigenen, anhand ihrer Beobachtungen modifizierten und ständig weiterentwickelten Unterrichtsplänen konstruktiv und einfallreich zu schließen versucht. In ihrem Konzeptentwurf für den DGS-Unterricht leistet sie Pionierarbeit. Da stimuliert sie beispielsweise ihre SchülerInnen zu einer aktiven, kreativen Auseinandersetzung mit den Gebärden konstituierenden kleinsten bedeutungstragenden Einheiten verschiedener Handformen, den Cheremen (als Entsprechungen zu den Phonemen der Lautsprache), deren partielle Abwandlung in einer Gebärde sofort auch zu Bedeutungsänderungen führen. Aufmerksam verfolgt sie die Gebärdensprachentwicklung ihrer SchülerInnen im Blick auf verschiedene Sprachstruktur Aspekte wie die der Bewegungsführung, der Lokalisation und Inkorporation, aber auch der Satzstruktur und beschreibt Stärken wie auch individuelle Förderbedürfnisse. Sie entwickelt mit ihnen ein erstes Verständnis für verschiedene Textsorten bis hin zur Gebärdensprach-Poesie. Dabei bezieht sie sich auf verschiedene Textsorten der Deutschen Schriftsprache.

Von den sich darüber entwickelnden Kompetenzen profitiert der Literaturunterricht ungenutzt. „Dank der Gebärdensprache“

“, so schreibt H. Wudtke, „kann im Prinzip jeder altersgemäße Text gebärdensprachlich übersetzt werden von den LehrerInnen, in diesem Kontext wiederum kann dann auch immer zum Selberlesen ermuntert werden.“

In einer Besuchsstunde erlebte er, wie einige SchülerInnen des 3. Schuljahres mehrere Seiten eines unbekanntes Buches (Der heimliche Hund von T. Michels) erlasen, ohne über Schriftpassagen wie: „Wie ein Pfeil schießt er los zwischen die anderen Hunde ...“ zu stolpern. Es finden eben keine „Textvereinfachungen“, „Textentlastungen“ und „-optimierungen (?)“ durch „Textzusammenfassungen“ statt, mit denen wir LBG-LehrerInnen uns abmühen, immer wieder unzufrieden mit den dabei entstehenden Ergebnissen. Der Lesefreude schaffende, Assoziationen weckende Reiz originaler Sprachbilder bleibt erhalten – mit seiner großen Bedeutung auch für grundlegende Bildung, wobei, so H. Wudtke, Literatur „Alltägliches neu zeigen, auszeichnen“ kann und dabei hilft, „selbst noch das Unsagbare ... zu kommunizieren“. (S.92ff)

Der Konzeptentwurf zum DGS-Unterricht beinhaltet jedoch viel mehr. Die SchülerInnen erhalten auch Angebote im Lernbereich: *Gehör-*

losenkunde. Sie setzen sich mit Gehörlosenkultur und -geschichte auseinander, erfahren, daß es neben der Deutschen Gebärdensprache andere nationale Gebärdensprachen gibt, erfahren etwas über den Umgang mit DGS-, LBG-, aber auch Oral-DolmetscherInnen, diskutieren über die Probleme der gesellschaftlichen Anerkennung der DGS. Es wird dabei gezielt auch Verständnis gegenüber der Welt der Hörenden, der Majorität, geweckt. Der Konzeptansatz ist auch hier integrativ. Selbstbewußtwerden ist dabei ein erklärtes Ziel dieses Unterrichts, und zwar auf der Basis von Wissen, das nun einmal nicht beiläufig erworben werden kann.

Damit sind wir wieder beim zentralen Ziel des Bilingualen Schulversuchs, der „Entwicklung und Entfaltung (einer) altersgemäßen Kommunikation und Kognition ...“.

Die Gebärdensprache unterstützt nicht nur nachhaltig die Rezeption von Schrifttexten, sie kann ganz entschieden auch zur Entfaltung der Textproduktion beitragen, wie dies im Evaluationsteil des Zwischenberichts an einer Fallanalyse besonders deutlich wird, auf die an dieser Stelle exemplarisch zurückgegriffen wird. Es handelt sich um einen

gegen Ende des 3. Schuljahres selbständig verfaßten Text der leistungsstarken Versuchsklassenschülerin Katharina zu einer Vater und Sohn-Bildgeschichte, der mit einem ebenfalls zu dieser Bildgeschichte verfaßten, insgesamt kürzeren Text der ebenfalls leistungsstarken, jedoch aural erzogenen, hochgradig schwerhörigen Schülerin Britta aus der Schwerhörigenschule verglichen wird. Brittas Text zeichnet sich durch „eine sichere Beherrschung der Morphosyntax und Grammatik ebenso wie einen differenzierten Wortschatz“ aus. Er erreicht jedoch nicht das „Textkompetenzniveau“ von Katharinas Text, wie dies K.-B. Günther auch im Blick auf andere Vergleichstexte der verschiedenen Lerngruppen zusammenfassend feststellen kann (S.144).

Um ihr „inhaltsstarkes“ Konzept jedoch auch schriftlich realisieren zu können, bedarf Katharina offensichtlich noch eines „kompensatorischen Rückgriffs“ auf ihre DGS- und Sprachkompetenz, was dann auch „Abweichungen von Strukturen und Regeln des Deutschen“ erklären hilft, die jedoch keinesfalls „unsystematisch“ sind, wie Interferenzanalysen der gebärdensprachkompetenten E. George zeigen. Hierzu eine verständnislerichernde winzige Leseprobe aus dem langen, lebendigen Text der Katharina mit textanalytischen Anmerkungen (S.113):

1. /Kernal und Peter Beide verhaue/.../.../...
 „Die Gebärde BEIDE kann in der Deutschen Gebärdensprache einerseits (in Form einer deiktischen Zusammenfassung zweier Personen) als Personalpronomen der 3. Person Plural – entsprechend dem verbalsprachlichen *sie* bzw. *die beiden* – verwendet werden. Andererseits handelt es sich bei BEIDE in der DGS auch um ein Reflexivpronomen bei einem reziproken Verb (bspw. *sich* verhaue, *einander/gegenseitig* verhaue). BEIDE VERHAUEN wird in diesem Verwendungszusammenhang wechselseitig richtungsgebunden und daher beidhändig gebärdet. Dies drückt aus, daß jede der beiden Personen die jeweils gegenüberstehende Person gleichzeitig schlägt. In dieser Gebärdensprache ist die gegenseitige Bezüglichkeit von Subjekt und Objekt im Verb erhalten. Diese reziproke Direktionalität und Simultaneität, die verbalsprachlich durch *sich* (gegenseitig/einander) *verhaue* zum Ausdruck kommt, wird in der DGS durch die Gebärde BEIDE ausgedrückt.“

Das aber entspricht haargenau der Aussage von Bild Nr. 1 der sich gegenseitig schlagenden

Kinder, deren Streit Katharina dann aber noch über mehrere Zeilen hinweg inhaltlich ausmalt. Hier begnügt sich Britta mit der Feststellung:

1. *Zwei Söhne streiten sich.*

Ein von Katharina ein Jahr später geschriebener, wiederum inhaltlich differenzierter Text zu einem Bild, das Beziehungswünsche zwischen einem Jungen und einem Mädchen thematisiert, zeigt, dass der DGS-Einfluß mit zunehmender Schriftsprachkompetenz ganz deutlich zurückgeht.

Die „spezielle Untersuchung zu DGS-Einflüssen in den Schreibprodukten der gehörlosen SchülerInnen“ signalisiert also, so Günther, „daß diese entwicklungsfördernde Funktion haben und sich mit der Zeit aufgrund wachsender morphologisch-syntaktischer Kompetenz abbauen“. (S. 177)

Darin sehen Günther und George „eine Bestätigung zentraler Vorstellungen unseres Bilingualismuskonzeptes, nach dem wir für den literalen Bereich die gehörlosen SchülerInnen schon frühzeitig, gestützt auf ihre Gebärdensprachkompetenz, zur Textproduktion in der sich langsamer entwickelnden Schriftsprache motivieren

und die Ergebnisse anschließend nicht als unvollkommen bezeichnen.“ (S.124) Auch für gehörlose GrundschülerInnen lassen sich auf diesem Wege für hörende Kinder entwickelte Schriftspracherwerbskonzeptionen realisieren, welche die Bedeutung frühen Spontanschreibens betonen (Hinweis auf M. Dehn auf S. 124). Die „seit den 80iger Jahren vollzogene Umorientierung von einer primären Bewertung formaler Schriftsprachleistungen hin zur inhaltlichen Begutachtung der kindlichen Schreibprodukte“ wird „den realen Kompetenzen ... der gehörlosen Kinder gerechter“ (S.144). Sie braucht jedoch eine Umorientierung vieler GehörlosenlehrerInnen gerade auch im Blick auf die an Schülertexte angelegten Beurteilungskriterien. Dieser Reflexionsprozeß gewinnt nach Meinung der Rezensentin gerade auch im Blick auf die im Rahmen der Qualitätssicherung zunehmend geforderten Parallelarbeiten grundsätzlich an Bedeutung, ist jedoch an Veränderungen in der Aus- und Fortbildung gebunden, zu der eben auch gebärdensprachliche Kompetenzen der hörenden Lehrkräfte gehören müssen.

Die spannende Frage am Schluß: **Wie geht es nun aber in Hamburg weiter?**

LehrerInnen und Eltern erwarten, befürwortet durch die wissenschaftliche Begleitung, eine „Weiterführung des bilingualen Konzeptes als Grundprinzip in der Sekundarstufe für die Kinder der Schulversuchsklassen“! (S.175) Man denkt intensiv über Realisationsmöglichkeiten nach.

*Eva-Marie Kammerer
Havichhorststraße 7 A
48145 Münster*

SCHULE – STARTRAMPE INS LEBEN?

ORIENTIERUNGEN FÜR LEBEN UND BERUF HÖRGESCHÄDIGTER

6. Jahrestagung des DFGS

26./27. November 1999

Tagungsort
Berufsbildungswerk
München

Informationen über:
Heidemarie Kleinöder
Landwehr 70
46049 Oberhausen
Tel. 0208/808448
Fax 0208/2051622

DEUTSCHER
FACHVERBAND
FÜR
GEHÖRLOSEN-
UND
SCHWERHÖRIGEN-
PÄDAGOGIK e.V.

D Verband für
Erziehung,
F Bildung und
Rehabilitation
G Gehörloser,
Schwerhöriger
und Ertaubter
S