

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,
S Schwerhöriger
und Ertaubter

Bilingualer Unterricht

Tagung des „Interdisziplinärer Verein zur Förderung bilingualer/bikultureller Erziehung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher e.V.“ (BiLis) am 27./28. 2. 1999 in Nürnberg

Evelyn Ueding

In Zusammenarbeit mit der evangelischen Gehörlosen-seelsorge Bayern veranstaltete BiLis am 27./28. Februar 1999 eine Tagung in Nürnberg. Die Tagung war dem Thema „Bilingualer Unterricht“ gewidmet. Die Tagung wurde eröffnet von Joachim Klenk (evangelische Gehörlosenseelsorge), Godehard Ricke und Evelyn Ueding (Vorstände von BiLis).

Anlaß für die Auswahl dieses Tagungsthemas ist die Tatsache, daß bis dato in Deutschland die Einbeziehung der Gebärdensprache in den Unterricht überwiegend nicht berücksichtigt wurde – weder in Form von Gebärdensprachunterricht, noch in Form von bilingualem Unterricht. Ausnahmen sind der Hamburger Modellversuch und einige wenige Projekte bzw. Versuche einzelner Lehrkräfte an deutschen Hörgeschädigtenschulen (z.B. an der Frankfurter Gehörlosenschule). Jedoch steigt momentan das Interesse, insbesondere junger Lehrkräfte und StudentInnen der Gehörlosenpädagogik, Gebärdensprache zu lernen, in den Unterricht mit einzubeziehen und sich mit bilingualen Konzepten auseinanderzusetzen. Im Moment bemühen sich die Regierungen einiger Bundesländer, Gebärdensprache – in welcher Form auch immer, in den

Unterricht an Hörgeschädigtenschulen einzubeziehen.

Die bayerische Schulpolitik im Sonderschulbereich prägte vor Kurzem den Begriff „Mannigfaltigkeit in der Sonderpädagogik“. Unseres Erachtens gehört dazu, neben bereits bestehenden Fördermöglichkeiten auch die Einbeziehung von Gebärdensprache bzw. die Erarbeitung und Einführung bilingualer Konzepte für den Unterricht. Aufgrund der bisherigen ideellen und auch schulpolitischen Verbannung der Gebärdensprache aus dem Unterricht, konnten in Deutschland nur wenig didaktische und pädagogische Erfahrungen bezüglich eines Unterrichtes in oder über Gebärdensprache gesammelt werden.

Aus diesem Grund hatten wir für den Samstag drei schwedische Referentinnen aus der Gehörlosenschule in Örebro eingeladen, die bereits über eine langjährige Erfahrung mit einem, in sich abgerundeten bilingualen Modell verfügen. Der persönliche Kontakt kam im Sommer 1998 zustande. Im Rahmen einer Schwedenfreizeit, die die Evangelische Gehörlosensjugend organisiert hatte, hatten Joachim Klenk und ich die kurzfristige Möglichkeit, einen Eindruck von der Schule zu bekommen und uns insbesondere mit Frau Angerby fachlich auszutauschen.

Wir waren so fasziniert von der fachlichen Kompetenz und der Herzlichkeit, die uns entgegengebracht wurde, daß wir noch auf der Freizeit überlegten, diese schwedischen Lehrerinnen einmal nach Deutschland einzuladen (von den Eindrücken der Jugendlichen über die Brigitta-Schule in Örebro berichteten wir bereits im Zeichen).

Der komplette Samstag der Tagung war den Erfahrungen der schwedischen Pädagoginnen (Karin Angerby und Karin Allard) gewidmet – in der Hoffnung, auch für unsere deutsche Situation davon etwas mitnehmen zu können. Bepackt mit Kisten von Unterrichtsmaterial (Videos und Bücher) gestalteten beide den Samstag sehr praxisnah und anschaulich. Leider mußte das Programm etwas geändert werden, da Frau Elpers-Baarth, die zum Thema „Gebärdensprache im Fachunterricht“ referieren wollte, kurzfristig erkrankte. Am Sonntag befaßten sich die ReferentInnen ausschließlich mit der Situation in Deutschland.

Zuerst referierte Uli Hase über Probleme auf dem Weg zur Anerkennung der Gebärdensprache und bisherige politische Unternehmungen diesbezüglich. Des weiteren erläuterte er die Vorstellung des Deutschen Gehörlosenbundes (DGB) hinsichtlich der Einführung der Gebärdensprache.

sprache an den Schulen für Gehörlose und interpretierte bereits gefasste Beschlüsse dazu. Im Anschluß an Uli Hase referierten *Christa Bernatzky* (Lehrerin) und *Conni Redetsky* (Erzieherin) über ihr Projekt in Frankfurt, die Gebärdensprache in den Unterricht miteinzubeziehen.

Karin Angerby ist Studienraptorin der Brigitta-Schule in Örebro.

Sie referierte über die Entwicklung in Schweden hin zum bilingualen Unterricht. Sie referierte in Englisch. Ihr Vortrag wurde von Englisch in DGS und Deutsch übersetzt.

In ihrer Beschreibung des Weges hin zum Bilingualismus führte sie sich selbst als lebendes Beispiel an, da sie ihre Ausbildung als Gehörlosenlehrerin 1971 anfang – zu einer Zeit, in der dieser Prozeß ins Rollen kam.

In den frühen 70er Jahren diskutierten die schwedischen Gehörlosen- und Elternverbände über die Vorzüge von LBG. Die damalige Ausbildung bot 60 Stunden LBG an. Die Schulen waren zwar noch oral, aber die jungen LehrerInnen benutzten schon LBG.

Mitte der 70er Jahre begann die Gebärdensprachforschung an der Universität Stockholm, die beweisen konnte, daß die Gebärdensprache eine eigenständi-

ge Sprache ist. Ende der 70er Jahre vollzog sich dann ein Wechsel hin zur Gebärdensprache. Frau Angerby betonte, daß die intensive Zusammenarbeit von Gehörlosenverbänden, Eltern und einigen Lehrern entscheidend war, um den Richtungswechsel voranzutreiben. Bis zur offiziellen Anerkennung der Gebärdensprache als erste Sprache der Gehörlosen im Jahr 1981, der das erste *bilinguale Curriculum* folgte, arbeiteten die LehrerInnen in bilingualen Projekten zusammen.

In diesem Curriculum wurde Schwedisch als Unterrichtssprache in den verschiedenen Fächern ausgewiesen aber auch als eigenständiges Fach.

Ein ganz wichtiger Forschungsbereich war „Schwedisch für Gehörlose“, der Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre ins Leben gerufen wurde. Ausgangspunkt dafür war, daß Schwedisch nun als Zweitsprache vermittelt wurde – im Vergleich mit der Erstsprache. Dafür mußten neue Unterrichtsmethoden gefunden werden.

Schwedisch wird mit Hilfe der Gebärdensprache schreibend und lesend erlernt. Im Klassenzimmer wird nicht artikuliert. Je nach Fähigkeiten und Interesse der Kinder kann jedoch ein zusätzliches Sprechtraining gewählt werden.

Ein Problem war die *Gebärdensprachkompetenz der Lehrer-*

Innen. Diese hatten in ihrer Ausbildung keine Gebärdensprache gelernt und mußten nun geschult werden. Viel zu spät – erst 4–5 Jahre nach Einführung des bilingualen Curriculums – bekamen einige Lehrerinnen die Möglichkeit, bei vollem Gehalt ein Semester an der Universität Stockholm Gebärdensprache zu lernen. Zuvor haben sich die LehrerInnen behelfsmäßig weitergebildet. So gab es beispielsweise an der Brigitta-Schule pro Woche eine Stunde Gebärdensprachunterricht für die Lehrkräfte, gehalten von gehörlosen GebärdensprachlehrerInnen. Wichtig ist jedoch vor allem die Einstellung zur Gebärdensprache als erste Sprache der Gehörlosen. Wenn diese positiv ist, dann kann man an seiner Sprachkompetenz stückchenweise weiterarbeiten. Die LehrerInnen müssen nicht von Anfang an perfekt in Gebärdensprache sein. Aber die richtige Einstellung ist eine notwendige Grundvoraussetzung.

Frau Angerby ermutigte die TeilnehmerInnen des Workshops, einfach mal die ersten Schritte in Richtung Bilingualismus zu wagen. Sie betonte, daß niemand von Anfang an perfekt sein kann. Wichtig ist ein Anfang, von dem aus man sich weiterentwickelt. So ist es in Schweden auch gewesen.

1995 wurde ein neues *Curriculum* eingeführt, das auf sämtli-

che Schularten angewandt wird. Es beinhaltet Wertvorstellungen, Normen und Demokratieverständnis, sagt aber nichts über die einzelnen Fächer aus. Nur zwei spezielle Aussagen sind ausgerichtet auf die Schulen für Gehörlose:

- Die Schüler an den Schulen für Gehörlose und Schwerhörige sind bilingual, was bedeutet, daß sie sowohl Gebärdensprache aufnehmen und Schwedisch aufnehmen bzw. lesen können wie auch ihre Gedanken und Ideen sowohl in Gebärdensprache als auch in Schriftsprache ausdrücken können
- können in Englisch kommunizieren und schreiben.

Kleine Unterschiede zur Regelschule gab es in dem daraus entstehenden Lehrplan. Der Lehrplan in dem Fach Schwedisch ist anders, da er auf Schwedisch als Zweitsprache für Gehörlose basiert. Es gibt einen Lehrplan für Gebärdensprache und anstelle von Musik gibt es ein Fach, daß sich „Bewegung und Drama“ nennt. Auch die Lehrpläne für Fremdsprachen wie beispielsweise Englisch, Spanisch oder Französisch sind speziell für Gehörlose, da sie auf dem Bilingualismus basieren. Die Lehrpläne in sämtlichen anderen Fächern sind jedoch identisch mit denen der Regelschule.

Aufgrund der Tatsache, daß Gebärdensprache ein zusätzliches Fach ist, müssen schwedische gehörlose SchülerInnen 10 statt 9 Pflichtschuljahre absolvieren. Neu für die schwedischen Schulen war auch ein völlig neuer Aufbau der *Stundentafeln*. Die Schulen bekamen nur die Gesamtstundenzahl pro Fach für die 10 Pflichtschuljahre vorgeschrieben. So hatten die Schulen die Aufgabe, diese Stunden über die 10 Jahre zu verteilen.

In 10 Jahren muß jeder Schüler 710 Stunden Gebärdensprache, 1340 Stunden Schwedisch und 480 Stunden Englisch erhalten haben. Die Brigitta-Schule hat den unteren Klassen mehr Gebärdensprachunterricht zugeteilt als den oberen. Grund dafür ist, daß die Kinder ihre erste Sprache aufbauen und sehr gut kennen müssen. Je höher sie kommen, desto weniger Gebärdensprachunterricht und desto mehr Schwedischunterricht erhalten sie.

Der Kritik, daß der Schwedischunterricht zu kurz kommen würde, kann standgehalten werden, da beispielsweise in den Sachfächern immer wieder schwedische Texte gelesen werden müssen, Schwedisch also Bestandteil in jedem Fach ist. Frau Angerby betonte nochmals die herausragende Bedeutung der Schriftsprache, insbesondere in einer Zeit, in der Compu-

ter eine immer wichtigere Rolle spielen.

Anschließend ging Frau Angerby auf die verschiedenen Lehrpläne ein.

Der *Lehrplan in Gebärdensprache* ist zweistufig, unterteilt nach Zielen, die bis zum Ende der 6. Klasse bzw. bis zum Ende der 10. Klasse erreicht werden sollten. Beispielsweise sollen Ende der 10. Klasse die SchülerInnen ein Bewußtsein über die verschiedenen Sprachstile erworben haben und diese situationsabhängig auch verwenden können. Sie sollen die Grammatik der Gebärdensprache mit der der schwedischen Sprache vergleichen können und sollen fähig sein, einen Dolmetscher in verschiedenen Situationen benutzen zu können.

In dem *Lehrplan für Schwedisch* liegen die Schwerpunkte auf dem Lesen und dem Schreiben. Später sollen die Schülerinnen u.a. auch in Schwedisch in der Lage sein, abhängig von der Situation unter Berücksichtigung der verschiedenen Sprachstile in einer angemessenen Art und Weise kommunizieren zu können.

Die Ziele des Schwedisch-Lehrplans sind identisch mit denen der Regelschulen, nur daß Ziele zum Hören und Sprechen aus dem Lehrplan für Gehörlose herausgenommen wurden.

Sprechtraining wird unabhängig von den normalen Unterrichtsstunden angeboten. Der Grund dafür ist, daß z.B. in den Sachfächern die SchülerInnen ihr Wissen erweitern sollen. Sobald man in diesen Stunden die gesprochene Sprache verwendet, werden diese Stunden zum Sprechtraining – auf Kosten des Wissenserwerbs.

Ein wichtiger Bestandteil des Sprechtrainings ist, neben dem fächerübergreifenden Wissen über die Funktionsweise von Hören und Sprechen, auch das Ablesetraining.

Kinder, Eltern und Lehrer überlegen gemeinsam, ob das gehörlose Kind mit dem Sprechtraining anfängt oder nicht. Die Kinder haben die Möglichkeit, pro Woche ein oder zweimal je 20 Minuten Einzelförderung zu erhalten. Je nach Fähigkeit und Interesse des Kindes, kann es mehr oder weniger Stunden bekommen. Die meisten Kinder fangen mit dem Sprechtraining an. Kinder, die aber keine Fortschritte machen oder das Interesse verlieren, können dieses Training nach Absprache mit Eltern und Lehrern auch wieder abbrechen.

Anschließend ging Frau Angerby auf die Formen der *Elternarbeit* ein. Um in dieser Art und Weise bilingual unterrichten zu können, müssen die Kinder bei Schuleintritt bereits

über eine gute Kompetenz in ihrer Erstsprache verfügen. Sowohl Kinder als auch Eltern müssen gemeinsam die Gebärdensprache lernen. Innerhalb der schwedischen Elternschaft besteht überhaupt keine Diskussion über die Notwendigkeit, Gebärdensprache zu erlernen. Alle Eltern bemühen sich darin. Sobald ein Kind als gehörlos diagnostiziert wird, bekommen die Eltern Gebärdensprachkurse bei sich zu Hause und/oder besuchen Kurse. Bevor das Kind in die Schule eintritt, sind die Eltern berechtigt, 240 Gebärdensprachstunden zu erhalten – bei voller Erstattung der Unkosten und des Verdienstaustausfalls seitens des Staates. An den Gehörlosenschulen werden auch für die hörenden Geschwister Gebärden Sprachkurse angeboten. Die Kinder kommen für ca. eine Woche in die Gehörlosenschule und erhalten dort Gebärdensprachunterricht. Die hörenden Geschwister bekommen auch die Möglichkeit, darüber zu sprechen, was es für sie bedeutet, einen gehörlosen Bruder oder eine gehörlose Schwester zu haben. Denn sie haben sonst kaum die Möglichkeit, sich darüber mit anderen auszutauschen.

Für die Eltern werden auch Kurse angeboten, die von Sozialarbeitern und Psychologen geleitet werden. Denn die Eltern haben neben dem Erlernen

der Gebärdensprache noch ganz andere Probleme. Von Anfang an kommen die Eltern in Kontakt mit gehörlosen Fachkräften, was sehr wichtig ist. Auch werden Kurse für die Eltern angeboten, in denen gehörlose Jugendliche, die schon auf einer weiterführenden Schule sind, von ihrem Leben als Gehörlose und von ihrem schulischen Werdegang berichten.

Im Anschluß an ihre Erläuterungen zur Elternarbeit ging Frau Angerby auf Kinder mit einem *Cochlear-Implant* ein. In Schweden werden die operierten Kinder nicht „CI-Kinder“ genannt, sondern „Kinder mit speziellen Bedürfnissen“. Der Grund dafür ist, daß diese Kinder neben den Bedürfnissen, die vom CI herrühren, noch daraus resultierende Bedürfnisse ganz anderer Art haben. Die schwedischen PädagogInnen sind der Überzeugung, daß auch diese Kinder bilingual erzogen werden müssen. Von Anfang an lernen sie Gebärdensprache und erhalten während ihrer gesamten Schulzeit Gebärdensprachunterricht. Im Gegensatz zu deutschen Ärzten empfehlen die schwedischen Ärzte den Eltern implantierter Kinder das Erlernen der Gebärdensprache und den bilingualen Unterricht (stürmischer Beifall im Publikum). Es werden nicht ausschließlich die medizinischen Aspekte gesehen, sondern auch

die soziale Situation für die Familie und das Kind vor und nach der Operation.

Der Grund für diese Einstellung ist, daß die frühen Lebensjahre die prägenden, die wichtigsten Jahre im Leben eines Menschen sind – in emotionaler, sozialer und kognitiver Hinsicht. In diesen Jahren braucht man eine Sprache, um sich die Welt anzueignen und um eine Person zu werden. Kinder brauchen besonders in diesem Alter die Möglichkeit, sich emotional ausdrücken, sozial zu interagieren und ohne Reduzierung Zugang zu altersgemäßem Wissen zu bekommen. Diese Möglichkeiten hat ein gehörloses Kind nicht, wenn ihm nicht frühzeitig die Gebärdensprache angeboten wird. Aber auch ein frühzeitig implantiertes Kind muß zuerst lernen zu diskriminieren und Wörter lernen. Wie sieht dann der Sprachlernprozeß im Vergleich zu hörenden Kindern aus, das sofort nach der Geburt anfängt, gesprochene Sprache aufzunehmen? Und wieviel Zeit wird ein implantiertes Kind brauchen, bis es eine Sprache aufgebaut hat? In Schweden gibt es zur Zeit noch nicht viele implantierte Kinder – in Örebro sind es drei Kinder. Aber es werden zunehmend mehr. Fast alle dieser Kinder sind mit Begleitung an Regelschulen, eine Entwicklung, die von den PädagogInnen

nicht gutgeheißen wird. An der Brigitta-Schule erhalten zwei der CI-Kinder Lesen-, Schreib- und Matheunterricht in Schwedisch mit LBG-Unterstützung. Die anderen Fächer – auch den Gebärdensprachunterricht – haben sie mit den gehörlosen Kindern zusammen. Ein CI-Kind wird in einer Schwerhörigenklasse unterrichtet. Auch auf die Bedürfnisse der CI-Kinder muß individuell eingegangen werden. Es gibt CI-Kinder, die das Lesen über das Hören erlernen können und wiederum Kinder, die den bilingualen Weg brauchen. Die CI-Kinder erhalten natürlich auch gesondertes Sprechtraining. Nach Frau Angerbys Vortrag blieb noch Zeit für einige Nachfragen – wie immer natürlich viel zu kurz. In der anschließenden Kaffeepause konnten sich die TagungsteilnehmerInnen ihrem leiblichem Wohl widmen, angeregt weiter diskutieren oder sich einige Gebärdensprachvideos und Computerprogramme an entsprechenden Geräten anschauen.

Karin Allard, die den zweiten Vortragsteil am Samstag übernahm, studierte Schwedisch und arbeitet seit 5 Jahren als Lehrerin an der Brigitta-Schule in Örebro. Sie unterrichtet in den unteren Klassen. Frau Allard ist selbst gehörlos. Ihren Vortrag hielt sie in ASL, der auf Eng-

lisch und Deutsch übersetzt wurde. Von Englisch fand eine Übersetzung in DGS statt. Aufgrund der Präsentation vieler Unterrichtsmaterialien war ihr Vortrag sehr praxisorientiert und anschaulich.

Frau Allard ging zunächst auf die Thematik ein, wie gehörlose Kinder Lesen lernen. Im Unterschied zu hörenden Kindern, die Lesen über das Hören lernen, erlernen gehörlose Kinder Lesen über das Schreiben. Voraussetzung dafür ist eine gute Gebärdensprachkompetenz, um Schwedisch als zweite Sprache darauf aufbauen zu können. Im ersten Schuljahr baut Frau Allard zunächst noch die Gebärdensprachkompetenz der SchülerInnen weiter auf. Ganz wichtig von Anfang an ist, daß die Kinder Fähigkeiten im sprachlichen Denken entwickeln.

Zu Beginn des Leselernprozesses überlegen die Kinder kleine Geschichten zu Bildern. Anschließend wird der Text aufgebaut. Auf diese Art und Weise lernen die Kinder, die Illustrationen und den Text zu verstehen. Gleichzeitig erfahren sie auch, wie eine Geschichte aufgebaut wird.

Zuerst wird der Text gelesen. Dies geschieht ohne Artikulation bzw. Gebärdenbegleitung. Der Grund dafür ist, daß die Kinder sich dann keine gedanklichen Vorstellungen machen

können und somit den inhaltlichen Zusammenhang verlieren würden. Wenn man leise für sich liest, entwickelt man gedankliche Vorstellungen und versucht den Inhalt zu verstehen. Anschließend wird über den Text in Gebärdensprache diskutiert, um herauszufinden, welche Wörter und welche Inhalte die Kinder bereits verstanden haben und welche nicht. Neue Wörter werden in den folgenden Stunden immer wieder verwendet. Auf diese Art und Weise fangen die Kinder an, allmählich den Textzusammenhang zu verstehen. Dabei sind klare Illustrationen am Anfang sehr hilfreich. Die Kinder versuchen, sich den Inhalt eines Satzes zu erlesen um anschließend in Gebärdensprache zu beschreiben, was sie gelesen haben.

Bei Beginn des eigentlichen Lesens ist es ganz wichtig, daß ein Buch ausgewählt wird, das mit dem eigenen Leben der Kinder etwas zu tun hat, in denen sie sich selbst wiederfinden und sich als Gehörlose identifizieren können.

Vier LehrerInnen der Gehörlosenschule Stockholm haben daraufhin ein Buch geschrieben (zu dem Buch wurde auch ein Video in Gebärdensprache erstellt), in dem es um einen gehörlosen Jungen geht, seine Freunde in der Klasse und deren Familien. In dem Buch

werden unterschiedliche Familien dargestellt: Familien in denen alle Familienmitglieder gehörlos sind oder auch nur eines. Der Junge heißt – wie das Buch auch – „Adam“. Das ganze Buch hängt mit der Frage zusammen, was es bedeutet, gehörlos zu sein. Entscheidend für so ein Buch sind auch sehr gute Zeichnungen, die den Kindern helfen, den Text zu verstehen. Bei „Adam“ wurden daher auch einige Gebärden in die Illustrationen integriert. Nach dieser kurzen Einführung zeigte Frau Allard anhand eines Videos, wie Sie mit diesem Buch in ihrer Klasse arbeitet. Es wird mit der Gebärdensprache angefangen. Anschließend wird zu Schwedisch übergegangen, es werden die Wörter und die Grammatik besprochen und die zwei Sprachen verglichen. Ein inhaltliches Verständnis ist ja schon vom Vortag vorhanden. Zum Schluß wird geschrieben.

In dem ersten Kapitel wird daher zunächst noch kein Text verwendet, sondern nur Gebärdensprache (Videomaterial). Es geht um das Essen in der Schule. Die Kinder müssen das Essen probieren, auch wenn sie es nicht mögen. In Adams Klasse gibt es ein Mädchen, die Moslimin ist. Sie braucht einiges nicht zu probieren. Adam nutzt das aus und behauptet, er wäre auch Moslime – nur um

bestimmten Sachen nicht essen zu müssen. In der Küche arbeiten zwei Frauen. Eine große Frau, die gebärden kann, da sie selber ein hörgeschädigtes Kind hat, und eine dünne Frau, die überhaupt keine Gebärden kann und immerzu nur spricht.

Nachdem dieser Teil per Video betrachtet wurde, fängt die Diskussion an, in der geprüft werden kann, ob die Kinder die Kernaussagen der Erzählung und der Bilder wirklich verstanden haben. Anschließend erzählen die Kinder in Gebärdensprache nach, was sie gesehen haben. Danach wird auf die Gebärdensprache im Video Bezug genommen und die Kinder werden gebeten, die Bedeutung verschiedener Gebärden zu erklären. Unterschiedliche Synonyme und Grammatikstrukturen werden herausgegriffen.

In der folgenden Stunde wird der schwedische Text genauer betrachtet. Wörter, die die Kinder nicht kennen, werden geklärt. Dies ist sehr wichtig, denn es gibt Schlüsselwörter, ohne die ein Text nicht verstanden werden kann. Endungen von Wörtern werden aufgegriffen. Die Verneinungsform im Schwedischen wird anhand von Gebärdensprache erklärt und es wird herausgearbeitet, wie diese den Satzinhalt komplett verändern kann. Die Kinder müssen verstehen, daß es sich bei der Gebärdensprache und

bei Schwedisch um zwei völlig verschiedene Sprachen handelt. So gibt es z.B. im Schwedischen zwei voneinander getrennte Wörter, deren Inhalt in der Gebärdensprache mit nur einer Gebärde ausgedrückt wird.

Übungen zu Adjektiven anhand von Bildbeschreibungen werden gemacht. Eigenschaften von Personen können die Kinder in der Gebärdensprache oder auch mit Hilfe von Körpersprache gut ausdrücken. Aber wie soll man das in Schwedisch schreiben? Also muß ein Sprachenvergleich stattfinden. In der Gebärdensprache wird die wörtliche Rede durch eine leichte Veränderung der Körperhaltung angezeigt – in der schwedischen Schrift durch Anführungszeichen. Auch hier kann man Sprachen vergleichen.

In der letzten Stufe formulieren die Kinder schriftlich selbst Fragen – einige selbständig, andere mit Hilfe – die sie dem Küchenpersonal an der eigenen Schule stellen.

Frau Allard unterscheidet in ihrem Unterricht ganz klar danach, ob es sich um Grammatikunterricht oder um Eigentextproduktion handelt. Im Grammatikunterricht werden von den Kindern korrekte schwedische Sätze und Strukturen verlangt. Beim eigenen Schreiben, wenn sich die Kinder selbst ausdrücken wollen, ist es in Ordnung,

wenn sie Strukturen der Gebärdensprache mit denen des Schwedisch vermischen. Denn die Kinder verfügen am Anfang ja noch nicht über eine Kompetenz in Schwedisch. Nach der Mittagspause erläuterte Frau Allard ein Videoband für den Kindergarten.

In dem Kindergarten wird sehr viel mit Sprache gearbeitet um ein sprachliches Denken bei den Kindern aufzubauen. Anhand von Spielen mit Gebärden und Wörtern werden die Kinder neugierig gemacht auf Sprache. Während hörende Kinder durch Reime, Rhythmen und Lieder Interesse an Sprache bekommen, geschieht dies bei gehörlosen Kindern durch die Gebärdensprache, die mit einigen schwedischen Wörtern spielt. In dem Video spielt eine Erwachsene ein vierjähriges Mädchen. Das Mädchen kann nicht lesen und ist auch nicht so gut in Mathematik. Eine Frau in einem Geschäft erklärt dem Mädchen, wie man zählt, bringt ihr Wörter für verschiedene Tiere bei und vermittelt ihr Vorstellungen von verschiedenen Gegebenheiten.

Der Aufhänger im Video ist der – sehr witzig dargestellte – 4. Geburtstag des Mädchens. Nach dieser Szene erscheint unten im Bild der Schriftzug „FÖDELSSEDAG“ (Geburtstag). Das Mädchen macht nun zu jedem einzelnen Buchstaben

das Fingeralphabet, indem es den jeweils passenden Fingeralphabetsbuchstaben in eine Gebärde umwandelt, die wiederum etwas mit der Geburtstagsszene zu tun hat. Statt Rhythmen und Reimen werden hier also Handformen der Gebärdensprache spielerisch genutzt.

Dann verbringt das Mädchen anschließend eine Zeit alleine in dem Geschäft. Es holt sich ein Stofftier und eine Kunstblume zu tun hat. Statt Rhythmen und Reimen werden hier also Handformen der Gebärdensprache spielerisch genutzt. Dann verbringt das Mädchen anschließend eine Zeit alleine in dem Geschäft. Es holt sich ein Stofftier und eine Kunstblume zu tun hat. Statt Rhythmen und Reimen werden hier also Handformen der Gebärdensprache spielerisch genutzt.

Auch Personenbeschreibungen in Gebärdensprache werden dargestellt, indem sich das Mädchen verkleidet und die zur Verkleidung passenden Körperhaltungen und Gebärden verwendet.

Das nächste Video (dazu gibt es auch ein Buch), das Frau Allard vorstellte, war ein Märchen. Bevor Frau Allard dieses Buch den Kindern nahebringt, redet sie mit den Kindern darüber, wie eine Geschichte aufgebaut wird: Wie und mit was man anfängt. Wie man in die Geschichte einleitet und wie man die Personen, den Ort und die Zeit einführt. Es wird bespro-

chen, daß eine Geschichte einen Konflikt haben muß und dieser Konflikt am Ende gelöst wird. Das Märchen handelt von einer gehörlosen Prinzessin (eine Brillenträgerin übrigens), die furchtbar verwöhnt und eingebildet ist. Eines Tages geht sie in einen Wald und trifft eine alte Frau, deren Blaubeerkorb sie umstößt. Die alte Frau bittet die Prinzessin um Hilfe beim Einsammeln, aber die Prinzessin denkt gar nicht daran. Da verwandelt sich die alte Frau in eine Hexe, die dem Mädchen die Hände auflegt. Und plötzlich machen die Hände etwas ganz anderes als das, was die Prinzessin denkt. Und die Prinzessin fängt an, die Blaubeeren

aufzusammeln und sich bei der alten Frau zu entschuldigen. In dem Video wird das Märchen in Gebärdensprache erzählt und mit vielen Bildern unterlegt. In dem dazugehörigen Buch gibt es auch viele Bilder am Anfang, die jedoch immer weniger werden. Zuerst schauen sich die Kinder das Märchen in Gebärdensprache an. Dann wird in der Klasse über das Märchen gesprochen und anschließend wird gelesen. Im Anschluß an das Märchen ging Frau Allard auf ein Video-Beispiel ein, in dem allgemeine Geschichte mit der *Geschichte der Gehörlosen* verknüpft ist.



Karin Allard + Karin Angerby

In dem Video erzählt eine Frau von einem Mädchen, das vor 70 Jahren eine Gehörlosenschule besuchte – eine orale Schule. Es geht in dem Video darum, wie es war und was es bedeutete, vor 70 Jahren gehörlos zu sein. Auch wird angesprochen, wie die Kommunikation innerhalb der Familie war. Diese Gehörlosengeschichte wird verknüpft mit dem allgemeinen Leben vor 70 Jahren, wie die Leute lebten, was sie aßen und wie sie sich kleideten. Das letzte Buch, das Frau Allard vorstellte, war eine *Fortsetzung von „Adam“* – nur für ältere Kinder. In diesem Buch werden gehörlose Kinder ange-regt, über die Welt von heute, über Liebe und Freundschaft nachzudenken. Es genügt nicht, dieses Buch nur zu lesen. Über die Inhalte dieses Buches, die Religion, Philosophie und andere Dinge betreffen, müssen viele Diskussionen mit den SchülerInnen stattfinden. Nach Frau Allards Präsentation hatten die TeilnehmerInnen noch die Gelegenheit, einige Fragen zu stellen. Nach einer Kaffeepause am Nachmittag stellte Frau Angerby noch weitere Videomaterialien und Bücher vor (Tagebuchgeschichten, Geistergeschichten, Gebärdensprachpoesie, Sprachenworkshop mit gehörlosen SchülerInnen). Sie betonte, daß es in Schweden

noch etliches Videomaterial und Bücher zu den unterschiedlichen Fächern gibt. In Schweden gibt es eine staatlich finanzierte Einrichtung zur Erstellung von Unterrichtsmaterial für gehörlose SchülerInnen, die Ideen von LehrerInnen aufgreift und umsetzt. Während zur Zeit der Oral-schulen hauptsächlich geschriebene Texte produziert wurden, werden es heute zunehmend mehr Videomaterialien mit den dazugehörigen Büchern und CD-ROMs (z.B. über eine vertiefte Gebärdensprachgrammatik). Anschließend stellte Frau Angerby noch die *Brigitta-Schule* in Örebro genauer vor. Mit 199 SchülerInnen ist diese Schule die größte in Schweden. Der Grund dafür ist, daß die Brigitta-Schule die einzige Schule in Schweden ist, die Berufsausbildungen und weiterführende Schulen hat. Deshalb kommen alle gehörlosen SchülerInnen irgendwann einmal nach Örebro – ein Grund für viele Familien, gleich dorthin zu ziehen. Nur 20% aller SchülerInnen wohnen unter der Woche nicht zu Hause. Sie sind in Örebro nicht in einem Internat untergebracht, sondern in Häusern oder großen Wohnungen, die über die Stadt verstreut liegen. Jeweils 5 altersgemischte SchülerInnen leben in so einer Wohn-

gruppe zusammen. Soweit wie möglich findet ein normales Familienleben statt. 15% aller SchülerInnen kommen aus einem anderen kulturellen Umfeld. Diese Kinder werden speziell gefördert, da ihre Eltern häufig mit Schwedisch oder sogar dem Lesen und Schreiben kämpfen und kaum die Gebärdensprache beherrschen. 20%-30% aller SchülerInnen haben zusätzliche Schwierigkeiten, daß sie nicht in der Lage sind, alle Ziele – auch im Vergleich zu Hörenden – zu erreichen. Sie lernen aber lesen und schreiben. Innerhalb der letzten 15 Jahre ist jedenfalls festgestellt wor-

den, daß sich der allgemeine Wissenstand und das Leseniveau ziemlich verbessert hat. Die Brigitta-Schule hat 79 volle Lehrerstellen. 29% der LehrerInnen sind selbst gehörlos und haben die gleiche Ausbildung wie ihre hörenden KollegInnen. 25% aller SchülerInnen an der Brigitta-Schule sind schwerhörig. Die meiste Zeit werden diese SchülerInnen in getrennten Klassen in gesprochenem Schwedisch unterrichtet. Dieser Unterricht findet aber in einer gebärdensprachlichen Umgebung statt (Unterhaltung untereinander, in den Pausen...). Aber es gibt auch schwerhörige SchülerInnen, die eine bilinguale Erziehung benötigen. Daher



Ein Blick ins Publikum

haben diese Schwerhörigen, die mit technischen Hilfsmitteln dem Unterricht in gesprochener Sprache noch folgen können, Unterricht in Gebärdensprache – mit derselben Stundenzahl wie die gehörlosen SchülerInnen.

In Schweden gibt es insgesamt 7 Gehörlosenschulen. Fünf reguläre, eine für Kinder mit massiven Lernschwierigkeiten und eine für gehörlose Kinder mit Verhaltensstörungen.

Mit dieser Fülle an Informationen und Anregungen wurde der Samstag beendet. Obwohl zwischendurch immer etwas Zeit zum Nachfragen und Diskutieren bestand, war dennoch hierfür die Zeit – wie immer – etwas zu knapp.

Ganz herzlich möchte ich mich an dieser Stelle nochmals bei Frau Angerby und Frau Allard für ihre informativen Vorträge und die Koffer an Material bedanken (und auch bei Frau



Uli Hase

Elpers-Baath, die leider selbst nicht kommen konnte, uns aber ihr Vortragsskript überlassen hat). Alle drei waren bereit, für einen Tag den weiten Weg nach Nürnberg anzutreten – und das in ihren Ferien.

Am Sonntag referierte **Uli Hase** in einem sehr lebendigen DGS-Vortrag über verschiedene Probleme auf dem Weg zu Anerkennung der Gebärdensprache.

Zunächst streifte er jedoch kurz die Dolmetscherproblematik und die Probleme bei der Durchsetzung von Dolmetscher-einblendungen im Fernsehen.

Uneinigkeiten innerhalb der Gehörlosenverbände erschweren den Kampf des Deutschen Gehörlosenbundes (DGB) um die Anerkennung der Gebärdensprache ganz massiv. Eine weit verbreitete Einstellung war, daß Gebärdensprache nur etwas für die „dummen Gehörlosen“ sei. Intrigen gegen die Politik des DGB wurden gestartet, an denen die zuständigen Verbände in Bayern maßgeblich beteiligt waren. Hierin liegt ein großer Unterschied zu den schwedischen Gehörlosenverbänden, die sich bezüglich der Anerkennung der Gebärdensprache einig waren.

Hinzu kommt die Entwicklung des *Cochlear-Implants*, die als Argumentation gegen die Gebärdensprache verwendet wird. Dabei hat die Anerkennung der Gebärdensprache nichts zu tun

mit den neueren medizinischen Fortschritten.

Ein nächstes Problem im Kampf für die Anerkennung der Gebärdensprache ist ein, in Deutschland vorherrschendes, *defizitäres Menschenbild*. Andersartigkeit kann nicht akzeptiert werden, mit der Folge, daß versucht wird, Andersartigkeit zu vertuschen. Wäre das Menschenbild in Deutschland ein anderes, wäre die Anerkennung der Gebärdensprache leichter durchzusetzen.

Die Politik schreckt vor den vermeintlichen *Kosten* zurück, die durch eine Anerkennung der Gebärdensprache auf sie zu kommen könnte. Dabei herrscht die irriige Meinung vor, daß dann jeder Gehörlose rund um die Uhr von einem/r DolmetscherIn begleitet werden würde, was natürlich Unsinn ist.

Durch einen geregelten Dolmetschereinsatz können jedoch die beruflichen Erfolge Gehörloser gesteigert werden mit der Folge, daß die sozialen Folgekosten für Gehörlose, die eine berufliche Eingliederung nicht schaffen, sinken würden. Im weiteren Verlauf seines Vortrages stellte Uli Hase bereits durchgesetzte *politische Erfolge zur Anerkennung der Gebärdensprache* dar:

- Beschluß des Europäischen Parlaments für die Anerkennung der Gebärdensprache 1988.

- Sozialministerkonferenz 1994: Alle 16 Sozialminister stimmten der Anerkennung der Gebärdensprache zu. Diese Sozialministerkonferenz war der Anstoß für weitere Entwicklungen im politischen Bereich.
- Abstimmung des DGB über die Anerkennung der Gebärdensprache in Heidelberg 1996:

Erstmals erkannte der DGB mehrheitlich die Gebärdensprache als eigenständige Sprache an.

- Ministerpräsidentenkonferenz 1997: Zustimmung für die Gebärdensprache
- Ministerpräsidentenkonferenz 1998
- Regierungserklärung der jetzigen Bundesregierung: Von den über 1000 Verbänden für Behindertenarbeit in Deutschland wurde der DGB als einziger in die Regierungserklärung aufgenommen – mit der Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache. Das ist wirklich ein großer Erfolg des DGB.

Zwischen der deutschen Vorgehensweise und der anderer Länder bestehen nach der Ansicht von Uli Hase große Unterschiede. In anderen Ländern wird zunächst einmal die Gebärdensprache anerkannt. Im Anschluß daran finden Überle-

gungen zur Finanzierung und Umsetzung statt. In Deutschland ist das genau umgekehrt. Viele kleine Erfolge werden erzielt. Die Erfolge, die zunächst gemacht worden sind, werden wieder aufgebaut. Und erst dann wird über eine mögliche Anerkennung der Gebärdensprache nachgedacht.

Im Anschluß an die politischen Erfolge zur Anerkennung der Gebärdensprache kam Uli Hase auf das eigentliche Thema zu sprechen: *Die Einbeziehung der Gebärdensprache in den Schulen*.

Der DGB wünscht sich nachdrücklich die Einbeziehung der Gebärdensprache in den Schulen.

Jedoch hat sich der DGB aus zwei Gründen noch nicht über Modelle dazu geäußert. Zum einen will der DGB bereits geöffnete Türen nicht wieder verschließen. Auf der anderen Seite fehlt noch eine einheitliche Vorstellung darüber, wie die Einbeziehung der Gebärdensprache in den Schulen aussehen soll.

Klare Vorstellungen herrschen jedoch über folgende Aspekte bezüglich der Einbeziehung der Gebärdensprache in den Schulen:

- Die HörgeschädigtenpädagogInnen müssen Gebärdensprache lernen. Bis dato werden an den Uni-

versitäten noch zu wenig Semesterwochenstunden zur Verfügung gestellt, um die zukünftigen GehörlosenlehrerInnen wirklich „fit“ zu machen in Gebärdensprache. Ohne diese sprachliche Voraussetzung kann die Einbeziehung der Gebärdensprache in den Schulen nicht zum Erfolg führen.

- Gehörlose HörgeschädigtenpädagogInnen müssen an den Schulen eingestellt werden.

Diese müssen jedoch die gleiche Qualifikation haben wie ihre hörenden KollegInnen, da Gehörlosigkeit zwar spezielle Erfahrungen beinhaltet, aber keine Qualifikation an sich ist.

Eine Idee wäre die Übernahme der 6%-Klausel für die Einstellung von Schwerbehinderten auch für die Schulen: 6% gehörlose GehörlosenpädagogInnen an Schulen für Hörgeschädigte.

Auch in der Elternberatung müßten diese gehörlosen GehörlosenpädagogInnen ihren Platz haben.

Ein Folgeproblem für die Zukunft wäre allerdings auch die Ausbildung der gehörlosen GehörlosenpädagogInnen – aber auch hörender LehrerInnen – als GebärdensprachelehrerInnen. Die Universität Frankfurt machte vor kurzem diesbezüglich den ersten Schritt.

- Es werden methodische Modelle für den Unterricht benötigt, in denen klar aufgeschlüsselt wird, wo die Gebärdensprache und wo die LBG ihren Platz findet. Dazu werden auch Lehrerfortbildungen benötigt.

Anschließend stellte Uli Hase einige Ansätze zur Einbeziehung von Gebärdensprache in den Schulen vor:

- Der *bilinguale Ansatz* wie er in Schweden und – jedoch in anderer Form – im Rahmen des Modellversuchs in Hamburg durchgeführt wird.
- Das Modell des *Gebärdensprach-Einsatzes ab der 5. Klasse als Unterrichtsfach* an Gehörlosenschulen. Gebärdensprache als Unterrichtsfach soll kombiniert werden mit Gehörlosenkultur und Geschichte der Gehörlosen. Uli Hase betonte, daß dieses Modell eher einen Alibi-charakter besitzt. Der Hintergrundgedanke dabei mag sein, daß man ab der 5. Klasse bei Kindern, die den oralen Weg nicht schaffen sowieso nicht mehr viel kaputt machen kann. Uli Hase äußerte sich gegen dieses Modell, fügte aber hinzu, dass dies zumindest ein erster Schritt sei.
- Das Modell der *Integrationsunter Einbeziehung der Gebärdensprache*, wie es beispielsweise in Leeds prakti-

ziert wird. Dort werden gehörlose SchülerInnen in hörende Schulen integriert. Beispielsweise sind 10% der gesamten Schülerschaft einer Schule gehörlos. Diese SchülerInnen besuchen in Gruppen mit einem/r DolmetscherIn die hörenden Klassen. Gehörlose Erwachsene mit einer speziellen Ausbildung halten Stunden für die gehörlosen SchülerInnen. Interessierte hörende SchülerInnen haben die Möglichkeit, Gebärdensprachkurse zu belegen.

Dieses Integrationsmodell wurde von Uli Hase favorisiert. Jedoch wird immer noch wenig darüber diskutiert.

Dann kam Uli Hase zu den *politischen Beschlüssen bezüglich der Einbeziehung der Gebärdensprache in den Schulen*. Die *Ministerpräsidentenkonferenz 1997* beschloß die Anerkennung der Gebärdensprache. Abhängig von der finanziellen Situation und der Meinung der Kultusministerkonferenz sollten Schritte dazu eingeleitet werden. Die Kultusministerkonferenz beauftragte die Sozialministerkonferenz, die Gebärdensprache zu analysieren und der Kultusministerkonferenz darüber einen Bericht zu erstatten.

Im September 1997 lag der Bericht der *Sozialministerkonferenz* vor. Diese hatte in den verschiedenen Ländern recherchiert und die Meinungen mit folgendem Ergebnis zusammengefaßt:

- dem Beschluß des Europäischen Parlaments von 1988 wird zugestimmt
 - die meisten Gehörlosen wünschen eine gesetzliche Anerkennung der Gebärdensprache
- Diese wird gebraucht für:*
- die Erstellung für die Ausbildung von GebärdensprachlehrerInnen, GebärdensprachdolmetscherInnen und LehrerInnen
 - die einheitliche Anerkennung der Gebärdensprache in ganz Deutschland
 - einheitliche Zulassungs- und Prüfungsordnungen
 - die Erstellung eindeutiger Curricula für Elterngebärdensprachkurse. Daran muß auch die Wissenschaft weiterarbeiten
 - die Präzisierung von Rechtsansprüchen
 - eine einheitliche Gebührenordnung

Im Gegensatz zu den Meinungen einiger Gehörlosenverbandsvorstände – insbesondere Bayern – die sich mit der gesellschaftlichen Anerkennung der Gebärdensprache begnügen wollen, bestätigen die Fachleute der Sozialministerkonferenz, daß die Anerkennung der Ge-

bärdensprache unbedingt gesetzlich geregelt werden muß. Im Zusammenhang mit diesem Bericht wird auch geklärt, was die Kultusministerkonferenz (KMK) dazu sagt.

1994 kamen die „*Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland mit dem Förderschwerpunkt Hören*“ heraus.

Diese beinhalten auch, daß es für die Identitätsförderung gehörloser Menschen wichtig ist, gebärdensprachliche Kommunikationsformen in den Schulen miteinzubeziehen. Dazu meinte Uli Hase, daß dies zwar ein Schritt in die richtige Richtung ist, aber der Begriff „gebärdensprachliche Kommunikationsformen“ verschleiert, daß die Gebärdensprache eine Sprache ist. Unter dem gewählten Begriff kann man sich gar nichts vorstellen. Weiter heißt es: „Die sonderpädagogische Förderung umfaßt daneben auch den Einsatz gebärdensprachlicher Kommunikationsformen zum Erwerb von Wissen und Können.“

Der Einsatz manueller Kommunikationsformen muß schülerangemessen und situationsangemessen sein.“ Uli Hase fragte sich, ob dies etwa bedeute, daß man für die Gebärdensprache weniger Intellekt braucht?

Den folgenden Abschnitt über die Lehrerausbildung fand Uli Hase zutreffend.

Insgesamt hat er jedoch den Eindruck, daß die KMK bremst, während die Sozialministerkonferenz vorantreibt. Da die Kultusminister auch für die Gehörlosenschulen zuständig sind, sind sie sicherlich beeinflusst von den Meinungen der Schulen. Der Druck auf die politischen Instanzen hinsichtlich des Bilingualismus muß in Zukunft zunehmen. Diesbezüglich muß auch der DGB in Zukunft deutlich werden.

Uli Hase stellte noch drei konkrete *Beschlüsse auf Landesebene* vor:

Hessen:

In dem *Landtagsbeschluß von 1998* wird klar von zwei Sprachen gesprochen – der Lautsprache und der Gebärdensprache. Die Formulierung „je nach Erfordernissen der konkreten Situation“ ist jedoch wieder sehr unpräzise. Dann wird jedoch wieder eindeutig darauf hingewiesen, daß sowohl die Lautsprachkompetenz als auch die Gebärdensprachkompetenz wichtig ist. Festgehalten wird auch, daß die Gebärdensprache ein Bestandteil der Ausbildung sein soll und Weiterbildungsveranstaltungen dazu durchgeführt werden sollen.

Gebärdensprache soll als Wahlpflichtfach ab der 5. Klasse eingeführt werden.

Uli Hase befürwortete, daß in diesem Beschluß die Gebärdensprache fest verankert ist. Er bemerkte jedoch, daß von Bilingualismus nicht die Rede ist. Im Gegenteil, es ist noch ein Stolperstein mit hineingekommen: Wenn durch die Förderung des Resthörvermögens keine Möglichkeit besteht, Lautsprache zu erwerben, dann soll Gebärdensprache eingesetzt werden.

Das Problem dabei ist, wer das entscheiden soll und nach welchen Kriterien.

Berlin:

In Deutschland gibt es 8 verschiedenen Länder, die an dem Gleichstellungs bzw. Antidiskriminierungsgesetz arbeiten. Das Berliner *Modell der Gleichstellung* hat auch die Gebärdensprache in bezug auf die Schulen miteinbezogen. Es ist noch ein Entwurf, für den CDU und SPD jedoch gemeinsam stimmen. Allerdings gibt es noch Bedenken seitens des Wissenschaftsministeriums. Interessant ist folgende Formulierung: „LBG und Gebärdensprache sind neben Lautsprache und Schriftsprache gleichwertige Kommunikationsformen neben der Deutschen Sprache“. Uli Hase bemängelte diese Formulierung als falsch. Alles

wird dort in einen Topf geworfen. LBG ist eine Kommunikationsform, aber die Gebärdensprache ist eine Sprache. Weiter heißt es: „An den Sonderschulen für Gehörlose und Schwerhörige in Berlin wird die Lautsprache und Schriftsprache unter Einsatz von LBG und Gebärdensprache erteilt.“ Das ist so in Ordnung, allerdings muß der Lehrplan dann etwas aussagen über die Schwerpunktsetzung. Dann wird noch ein Integrationsmodell angesprochen. Es soll vorbereitet werden, daß Integration an den Schulen mit Gebärdensprache möglich wird. Bis zum Jahr 2003 sollen alle Lehrerinnen verpflichtet werden, Gebärdensprache zu lernen



Christa Bernatzky + Burkard Hochmuth

und zu können. Uli Hase kommentierte, daß das politische Signal, das gesetzt werden soll gut ist, daß aber Beamte nicht dazu gezwungen werden können.

Bayern:

Die bayerische Regierung und insbesondere der Ministerpräsident engagieren sich stark für die Sache. Aber man muß abwarten, was wirklich umgesetzt wird.

Gut ist, daß die Anerkennung der Gebärdensprache aufgenommen wurde.

Weiter heißt es, daß man bestimmte Maßnahmen braucht, um die Anerkennung und Förderung der Gebärdensprache umzusetzen:

- stufenweise Einführung der Gebärdensprache als Unter-

richtsfach. Uli Hase merkte an, daß dies aber noch nicht bilingual ist.

- Gebärdensprache in der Lehramtsprüfung und der Lehrerfortbildung.
- Gründung eines Instituts für Gehörlosenfragen. Der gewählte Institutsname löste bei Uli Hase Unbehagen aus. Den Hintergedanken, ein Institut für die Gebärdensprache der Gehörlosen und andere Dinge, die damit zusammenhängen, ins Leben zu rufen kann er jedoch befürworten.

Der Ministerrat beauftragt das Staatsministerium für Unterricht und Soziales, diesen Weg zu fördern.

All diese politischen Beschlüsse zeigen für Uli Hase, daß ein politischer Boden geschaffen ist, auf dem fortgeschritten werden kann. Der DGB muß nun seinen Kurs etwas ändern. Bisher kämpfte er um die Anerkennung der Gebärdensprache, um das „was“. Nun besteht die Frage um das „wie“. Und daran muß der DGB weiterarbeiten.

Nach dem Vortrag von Uli Hase war leider nur wenig Zeit für weitere Diskussionen. Eine kurze Pause – und dann folgte der letzte, sehr praxisorientierte und offene Vortrag von der *Frankfurter Projektgruppe zum Unterricht unter Einbeziehung der Gebärdensprache*, vertreten von *Christa Bernatzky* und *Conni Redetzky*.

sprache, vertreten von *Christa Bernatzky* und *Conni Redetzky*.

Christa Bernatzky übernahm den Hauptteil der Vortrages und stellte zunächst einmal die *Mitglieder der Projektgruppe* vor, die aus drei Leuten besteht: *Conni Redetzky*, eine gehörlose Erzieherin *Silke Ufkes*, die als Referendarin an dem Projekt stark beteiligt war, jetzt Lehrerin ist und *Christa Bernatzky*, die in ihrer Ausbildung immer nur hörte, daß Gebärdensprache primitiv sind, die lange Zeit an der Schwerhörigenschule unterrichtet und dann an die Gehörlosenschule kam. Dort merkte sie, daß sie ihre SchülerInnen nicht erreicht und begann, Gebärdensprache zu besuchen. Das Ergebnis war, daß sie nach einem dreimonatigem Gebärdensprachkurs mehr mit ihren SchülerInnen kommunizieren konnte als in 7 oder 8 Jahren lautsprachlichen Unterrichts. Das *Projekt* entwickelte sich vor 2 ½ Jahren, als Frau Bernatzky eine sehr spracharme 5. Klasse bekam. Die Kinder waren unter dem sprachlichen Niveau einer 1. Klasse und verfügten weder über gebärdensprachliche noch lautsprachliche Ausdrucksmöglichkeiten. Zusätzlich sollte mit dem Englisch-Unterricht begonnen werden und so entstand die Idee, statt Englisch Gebärdensprache zu erteilen.

Damals war dies in Hessen allerdings noch nicht offiziell möglich.

Die meisten *Eltern* waren mit dieser Idee einverstanden. Sie unterstützten das Projekt zwar nicht aktiv, aber immerhin verbal. Allerdings gab es im Laufe der 2 ½ Jahre immer wieder einige Schwierigkeiten. Eine große Schwierigkeit war es, das *Projekt schulpolitisch durchzusetzen*. Von dem Kultusministerium kam auf die Anfrage hin keine Antwort, das Regierungspräsidium antwortete nicht schriftlich, sondern gab dem Schulleiter nur mündlich die Auskunft, einfach anzufangen ohne offiziell nachzufragen. Das staatliche Schulamt genehmigte die Abweichung von mehr als drei Stunden, stellte aber keine Mittel zur Verfügung.

Die Schulkonferenz als oberstes Beschlußgremium der Schule stimmte zu.

Das Problem war nun, *LehrerInnen* zu finden, die Gebärdensprachunterricht anbieten konnten. Frau Redetzky, die als gehörlose Erzieherin in einer Vorklasse arbeitete, sagte gemeinsam mit Frau Bernatzky zu. Allerdings ergaben sich für Frau Redetzky zusätzliche Stunden, die finanziert werden mußten. Bisher trugen die Eltern die *Kosten*, die diese allerdings

vom Elternverband zurückerstattet bekamen. Momentan ist die Finanzierung jedoch nicht weiter gesichert.

Der Rückhalt im *Kollegium* ist nicht besonders stark. Die Gefühle reichen von vorsichtiger Distanz, Ermunterung, Mißtrauen bis hin zu heftiger Ablehnung.

Um zu dritt ein Konzept entwickeln zu können, war auch *Hilfe von außen* nötig. *Silke Ufkes* war zwar gebärdensprachkompetent, aber Referendarin. *Christa Bernatzky* war ihre Mentorin, die sie im Unterricht unterstützen sollte. Und *Conny Redetzky* arbeitete als Erzieherin zwar pädagogisch, war jedoch nicht didaktisch ausgebildet für unterrichtliche Fragen.

Die Frankfurter Universität konnte keine Hilfestellung geben. Dort gibt es zwar Linguisten, aber diese können in didaktischen Fragen auch nicht weiterhelfen.

Gehörlosenzpädagogik gibt es nicht und die allgemeine Pädagogik ist nur sehr spärlich vertreten.

Ein einwöchiger Aufenthalt in Hamburg, in dem Schulbesuche mitinbegriffen waren, brachten die Arbeit in Frankfurt ein Stückchen weiter.

Vor 1 ½ Jahren entwickelte sich dann ein Kontakt zur Uni-

versität in Köln. Innerhalb des Projektes schrieb eine Studentin ihre Examensarbeit zu dem Thema: Entwicklung von Schreibkompetenz in einer gebärdensprachlich geförderten Klasse.

Zwar besteht jetzt, nach dem Beschluß des hessischen Landtages die Möglichkeit, Unterricht unter Einbeziehung der Gebärdensprache auch offiziell durchführen zu können, aber an der Frankfurter Schule ist die Situation unsicherer als je zuvor. Die Projektleiterinnen sind erschöpft und die weitere Finanzierung ist nicht gesichert. Die *Konzeptarbeit* der Frankfurter Arbeitsgruppe war zunächst ein „Zickzack-Kurs“, geprägt durch Versuche, Reflexion und „Kursänderungen“. Frau Bernatzky unterrichtete soweit es ihrer DGS-Kompetenz möglich war, im überwiegenden Teil des Unterrichts (Deutsch, Mathe, Physik, Biologie, Erdkunde, Sozialkunde und Geschichte) in Gebärdensprache. Dabei ist nicht immer eine 100% Verständigung gewährleistet, aber die Kommunikation funktioniert so optimal, wie es unter den gegebenen Bedingungen möglich ist. Ein Fach kam neu hinzu. Dieses Fach hieß früher Gebärdensprachunterricht, ist aber mittlerweile umgetauft auf „Zweisprachigen Unterricht“. Dieser Unterricht wurde und wird nach

wie vor von Frau Ufkes und Frau Redetzky vorbereitet und gehalten.

Vom Deutschunterricht, den Frau Bernatzky hält, gingen aus schulorganisatorischen Gründen zwei Stunden ab. In Anlehnung an den zweisprachigen Unterricht hat Frau Ufkes den Bereich freies Schreiben und die inhaltliche Arbeit übernommen. Frau Bernatzky unterrichtet hauptsächlich Grammatik. Aufgrund der engen Zusammenarbeit beider Lehrerinnen klappt dieser Wechsel jedoch nahtlos. Der zweisprachige Unterricht war von Anfang an ein „Eiertanz“. Die SchülerInnen konnten sich auch in der Gebärdensprache kaum oder nur mißverständlich ausdrücken. Folglich mußte zuerst einmal die Gebärdensprache der SchülerInnen aufgebaut werden. Dafür hatten die Projektleiterinnen jedoch nur 4 Stunden in der Woche zur Verfügung. Es stellte sich die Frage, wie in den übrigen Stunden unterrichtet werden sollte, da die SchülerInnen weder in Lautsprache noch in Gebärdensprache kompetent genug waren, um die Inhalte aufzunehmen.

Um die Gebärdensprache aufzubauen, wurden im ersten Schritt kommunikative Anlässe, Bilder, Geschichten und Spiele dazu verwendet. Besonders gerne spielten die Kinder „Stille Post“. Bei diesem Spiel wurde

dem letzten Kind in der Reihe ein Bild gezeigt. Dies sollte es seinem Vordermann genau beschreiben. Der erste der Reihe hatte dann die Aufgabe, das Bild nach der Beschreibung an die Tafel zu malen. Das Original und die Schülerzeichnung wurden dann miteinander verglichen.

In diesen Situationen hatten die Projektleiterinnen bemerkt, was den Kindern fehlt. Sie waren nicht in der Lage, Lokalitäten und Zusammenhänge darzustellen.

Daraufhin arbeiteten die Lehrerinnen sehr intensiv mit Bilder Geschichten in Verbindung mit Schriftsprache.

Es hat ca. ½ Jahr gedauert, bis den Kindern der Unterschied zwischen Lautsprache und Gebärdensprache annähernd bewußt wurde.

Das Problem in Gebärdensprache war, daß die Kinder auch in dieser Sprache nicht in der Lage waren, sich grammatikalisch korrekt auszudrücken. Ständig gab es deshalb Mißverständnisse.

Daher überlegten sich die Projektleiterinnen, daß den Kindern auch intensiv die Gebärdensprachgrammatik vermittelt werden mußte. Versuchsweise wurden DGS-Grammatikstunden angeboten. Diese Einheiten haben zwar etwas gebracht, waren aber sowohl für die SchülerInnen als auch für

die Lehrerinnen äußerst langweilig.

Noch im 1. Jahr wurde den Kindern auch das Märchen Hänsel und Gretel in Gebärdensprache angeboten. Auch da mußten die Projektleiterinnen feststellen, daß die Kinder anfangs überhaupt nicht in der Lage waren, einer gebärdeten Geschichte zu folgen. Von Stunde zu Stunde wurde dies allerdings besser.

Der Besuch in Hamburg brachte den Projektleiterinnen viele neue Informationen. Eine davon war, daß es wichtig ist, kontrastiv zu arbeiten. Beide Sprachen müssen sauber voneinander getrennt werden.

Daher ging anschließend der Unterricht kontrastiv weiter. Um den Kindern zu verdeutlichen, daß es sich bei der Lautsprache und der Gebärdensprache um zwei verschiedene Sprachen handelt, haben sich die Projektleiterinnen während des Unterrichts Bänder um die Handgelenke gebunden: Ein blaues Band stand für Hörende und LBG, ein rotes Band für Gehörlose und DGS. In diesen Farben wurden auch lautsprachliche Sätze und gezeichnete Gebärdensequenzen an die Tafel gebracht. Allerdings ging es zu diesem Zeitpunkt noch nicht, Sätze gegenüberzustellen. Ein wichtiger Schritt, um die Sprachen auseinanderzuhalten war eine Gegenüberstellung

verschiedener Fremdsprachen. Die Klasse besteht aus SchülerInnen verschiedener Nationen. So wurden für das deutsche Wort „nein“ die unterschiedlichen fremdsprachigen Begriffe gesammelt. Es war schwierig, herauszuarbeiten, daß – obwohl alle SchülerInnen die Gebärde kannten – auch die Gebärdensprache dieses Wort ausdrücken kann. Irgendwann aber kam die Spalte Gebärdensprache hinzu. Es war ein wichtiger Schritt für die SchülerInnen zu sehen, daß es verschiedene Sprachen gibt und die Gebärdensprache eine davon ist.

Anfangs hatten die SchülerInnen nicht begriffen, daß Sprache ein wichtiger Informationsträger ist. Bei der Aufforderung „Holt bitte Eure Hefte raus“ – gleichgültig ob diese in Lautsprache oder Gebärdensprache geäußert wurde, nickten die SchülerInnen zwar, hatten die Aufforderung vielleicht auch verstanden, wußten aber nicht, daß sie jetzt tatsächlich die Hefte aus der Tasche holen und diese auf den Tisch legen sollten.

Das hat sich mittlerweile geändert. Sogar ein Junge, der Anfang der 5. Klasse kein einziges Wort lesen konnte, vergewissert sich jetzt bei schriftlichen Aufgabenstellungen, ob er diese richtig verstanden hat. Den SchülerInnen war auch nicht die Funktion eines/r Dol-

metscherIn bewußt, die ja auch etwas mit zwei Sprachen zu tun hat. Bei der 1. Klassenfahrt dolmetschte Frau Ufkes die Erläuterungen des Leiters eines Freizeitheimes zur Hausordnung. Den SchülerInnen war nicht klar, daß Frau Ufkes nicht selbst erlärte, sondern nur dolmetscht. Ihnen war nicht klar, daß Geäußertes eine gewisse Konstanz besitzt, daß Informationen weitergegeben werden können.

Jetzt aber werden DolmetscherInnen bei Museumsbesuchen oder Klassenfahrten rege in Anspruch genommen.

Im deutschen Grammatikunterricht verwenden die SchülerInnen zunehmend bereits gelernte Grammatikstrukturen beim freien Schreiben. Auch stellen sie mittlerweile eigenständig Fragen zur Deutschen Grammatik.

Christa Bernatzky verdeutlichte anhand eines Beispiels, daß der übliche Grammatikunterricht in der Gehörlosen- und Schwerhörigenschule ohne Kenntnis der Grundlagen der Gebärdensprachgrammatik seitens der LehrerInnen sehr schwierig ist. Im Rückblick stellte sie fest, daß ihr eigener Unterricht ohne Kenntnis der Gebärdensprache bei ihr nie richtig funktioniert hatte. Sie vermutete, daß dies bei anderen Kollegen auch der Fall sein könnte.

Das Prädikat ist der Kern eines Satzes, die Handlung. Für die SchülerInnen ihrer Klasse ist es mittlerweile leicht, die Handlung herauszufinden. Sie können auch bereits Verben von Substantiven unterscheiden, Vergangenheit und Gegenwart und Einzahl und Mehrzahl erkennen.

Hörende haben gelernt, den Satzgegenstand, also das Subjekt mit der Frage „Wer oder was?“ herauszufinden.

Gehörlosen Kindern ist dies nicht klar, da sie denken, daß es um die Handlung geht, also um die Frage „Was tut...?“.

Wenn man einen klassischen Satz aus dem Gehörlosenunterricht wie z.B. „Der Bub rennt auf die Straße“ nimmt, ist es auch für die meisten gehörlosen SchülerInnen jedoch keine große Schwierigkeit, das Prädikat und auch das Subjekt zu erkennen.

Häufig sind deutsche Sätze allerdings nicht so aufgebaut, und oft haben sie einen abstrakteren Inhalt.

Um dies zu verdeutlichen, stellte Frau Bernatzky zwei typische Sätze aus dem Erdkundeunterricht vor:

1. Satz: Die Kontinentalplattenschieben sich übereinander.

Den SchülerInnen ist klar, daß „schieben sich“ das Prädikat ist. In diesem Satz ist auch das Subjekt auf die

Frage „Wer oder was?“ klar: Die Kontinentalplatten.

Bei dem folgenden Satz ist das nicht mehr so einfach:

2. Satz: Dort entstehen Erdbeben. Das Prädikat „entstehen“ ist wieder schnell zu finden. Aber das Subjekt nicht.

Denn auf die Frage „Wer oder Was?“ müßte als Antwort „die Kontinentalplatten“ kommen, denn die tun etwas.

Mit diesem Beispiel wird deutlich, daß das Subjekt in einem Satz etwas anderes sein kann als der-/das Handelnde.

Bei solchen Sätzen, die es in der deutschen Sprache sehr häufig gibt, funktioniert bei gehörlosen Kindern die Frage nach dem „Wer“ oder „Was“ nicht mehr.

Frau Bernatzky stellte anschließend die wichtigsten Inhalte vor, die sich im Laufe der vergangenen zwei Jahre aus dem Unterricht entwickelt haben. Diese Inhalte beziehen sich auf die Förderung der Dialog- und Kommunikationskompetenz, die eine Grundlage für alles andere ist:

- Sprache als Träger wichtiger Information zu begreifen und zu benutzen. Dies beinhaltet u.a. auch das Aufgabenverständnis und das Wissen um die Funktion eines/r DolmetscherIn

- persönliche Erlebnisse folgerichtig gebärdensprachlich erzählen können. Die gebärdensprachlichen Äußerungen sollen so gestaltet sein, daß sowohl ein Gehörloser als auch ein annähernd gebärdensprachkompetenter Hörender diese versteht.
- sich auf eine längere Erzählung einzustellen und zu freuen und dieser auch folgen zu können.
- sich auf die Fragestellung und den Gedankengang eines Gesprächspartners einstellen zu können.
- sich auf ein Thema beschränken zu können (insbesondere im Sachunterricht).
- sich auf einen Gedanken beschränken zu können.
- lernen, zu strukturieren: Sich auf einzelne Sätze beschränken zu können ohne die komplette Erzählung wiedergeben zu müssen (bei Lektüre).
- Gesprächstechniken lernen: Zuschauen, warten bis der Gesprächspartner seinen Beitrag beendet hat, sich auf den Gedanken eines anderen beziehen.

In vielen Bereichen haben die SchülerInnen aus Frau Bernatzkys Klasse schon große Fortschritte gemacht. Sie haben sich in ihrer ganzen Persönlichkeit weiterentwickelt. Ihr Denkhorizont hat sich erweitert und ihr Wissensdurst ist gestiegen.

Erschreckend ist allerdings, wie gering die Wissensbasis der SchülerInnen war und immer noch ist.

Frau Redetzky ging zum Schluß noch ein auf die Zusammenarbeit innerhalb des Teams während der vergangenen zwei Jahre. Die Zusammenarbeit war und ist bis heute nicht immer ganz einfach. Anfangs hatte jedes Teammitglied andere Vorstellungen über die Art und Weise des Unterrichts. Frau Redetzky dachte zunächst, daß es sinnvoll ist, zuerst DGS bei den SchülerInnen aufzubauen und dann in Deutsch weiterzumachen. Später entwickelte sich die Vorstellung, daß man Deutsch und Gebärdensprache parallel unterrichten müßte. Aber das funktionierte nicht, weil die SchülerInnen mittlerweile in DGS große Fortschritte gemacht hatten, in Deutsch aber große Schwierigkeiten hatten. Für die hörenden Kolleginnen war der Aufbau von Grammatik und Wortschatz in Deutsch eine harte Arbeit – die SchülerInnen kamen anfangs nicht voran.

Hingegen hatte Frau Redetzky nach einiger Zeit keine Probleme mehr im DGS-Unterricht. Sie gebärdet etwas und die SchülerInnen hatten dies verstanden. Folglich wurde in den Team-sitzungen endlos diskutiert und

neue Wege gesucht.

Der Gebärdensprachaufbau klappte ganz gut, aber der Aufbau der deutschen Sprache war sehr schwierig. Die Problematik lag auch darin, daß bei einem getrennten Gebärdensprach- und Deutschunterricht keine kontrastive Verbindung geleistet wird.

Oft lasen die SchülerInnen Texte, die sie aber allein durch das Erlesen nicht verstanden hatten. Sie verwechselten häufig Wörter wie z.B. „Rohr“ mit „Ruhe“.

Es ist zu spät, in der 5. Klasse mit dieser Form von Unterricht anzufangen. Es wäre vernünftig, schon in der 1. Klasse mit dem Grammatikaufbau in beiden Sprachen zu beginnen, um dann in der 5./6. Klasse wirklich Texte erarbeiten zu können und diese inhaltlich in DGS einsetzen zu können. Allerdings läßt sich im Rückblick auf die vergangenen zwei Jahre auch viel Positives feststellen. Anfangs hatten die SchülerInnen weder in Lautsprache noch in DGS etwas verstanden. Auch Frau Redetzky hatte große Schwierigkeiten, die Schüleräußerungen zu verstehen. Mittlerweile sind die SchülerInnen aber gut in DGS. Problematisch ist allerdings, daß die Klasse nur an die Gebärdensprache der drei Projektleiterinnen gewöhnt ist. Daher wird die Kommunikation

schwierig, wenn ein anderer Lehrer in die Klasse kommt. Das Team muß nun daran arbeiten, wie man dieses Problem lösen kann.

An diesen Beitrag von Frau Redetzky schloß sich noch eine kurze Diskussion an, die dann allerdings aus Zeitgründen abgebrochen werden mußte.

Ganz zum Schluß möchte ich noch versuchen – so wenig vorgeeignet wie möglich – meinen persönlichen Eindruck von dieser Tagung wiederzugeben.

Ich persönlich war sehr angetan von der Fülle an Information, den vielen praktischen Beispielen und Einblicken und der Offenheit und Ehrlichkeit mit der sämtliche Referenten ihre Arbeit und ihre Vorstellungen vorgetragen haben. Sehr motivierend empfinde ich die Erfahrungen aus Schweden und dem Projekt aus Frankfurt, die einfach mal angefangen haben bilingual zu unterrichten und aus ihren Unterrichtserfahrungen ein Konzept aufbauen. Wie weit sich solche Versuche entwickeln können, wenn sie auch schulpolitisch auf fruchtbaren Boden fallen, haben die Schwedinnen deutlich gezeigt. Mit einem so großen „Ansturm“ auf die Tagung hatten wir nicht gerechnet. Schulter an Schulter mußten die Teilneh-

merInnen stundenlang auf schmalen Stühlen „ausharren“, und dennoch war die Atmosphäre interessiert, konzentriert und entspannt – so zumindest mein Eindruck. Dafür sei auch nochmal den TeilnehmerInnen herzlich gedankt. Ich persönlich finde es aufgrund der großen Teilnehmerzahl und auch aufgrund der vielen informellen Pausengespräche ungemein beruhigend und ermutigend zu wissen, daß es im deutschsprachigen Raum doch etliche PädagogInnen, angehende PädagogInnen und Eltern gibt, die sich ernsthaft mit dem Thema Bilingualismus auseinandersetzen. Nur so kann die Möglichkeit entstehen, sich gegenseitig auszutauschen und etwas in dieser Richtung zu bewegen. An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei all den vielen engagierten Leuten bedanken, ohne die eine Durchführung dieser Tagung nicht möglich gewesen wäre. Da sind zunächst die Sponsoren, die uns großzügig finanziell unterstützt haben: der Förderverein Nürnberg, der Förderverein Bamberg, die evangelische Gehörlosenseelsorge, die Familie Küber, der JSB und BiLis. Auch ohne das Engagement und die Kulanz der ReferentInnen wäre diese Tagung nicht durchführbar gewesen. Sämtliche ReferentInnen hatten sich bereit

erklärt, ihre Erfahrungen weiterzugeben ohne ein Honorar zu verlangen. Ich denke, das ist nicht selbstverständlich – daher möchte ich es auch an dieser Stelle erwähnen. Auch bei den GebärdensprachdolmetscherInnen möchte ich mich hier herzlich bedanken. Sie waren bereit, unter erschwerten Bedingungen zu arbeiten (von Englisch in DGS), die wir zuvor nicht mit ihnen ausgehandelt hatten. Der Grund dafür – diesen Fehler müssen wir als Organisatoren selbst zuschreiben – war, daß die zwei Englisch-Deutsch-Dolmetscherinnen fachfremd waren und daher eine direkte Übersetzung von Englisch in DGS ein größeres Maß an Korrektheit brachte. Für diesen organisatorischen Fehler müssen wir uns sowohl bei sämtlichen DolmetscherInnen als auch bei den TeilnehmerInnen entschuldigen. Äußerst entgegenkommend war auch die spontane Einsatzbereitschaft dreier DGS-DolmetscherInnen für eine erkrankte Kollegin und die Durchhaltebereitschaft der ASL-Dolmetscherin, die den kompletten Samstag in Ermangelung einer ASL-Dolmetscher-Kollegin alleine übersetzte. Auch ohne die Einsatzbereitschaft der vielen gehörlosen MitarbeiterInnen, die die Küche, einen Teil der Technik und

den Auf- bzw. Abbau organisierten, wäre die Tagung sicher nicht so reibungslos verlaufen. Für uns (Godo Ricke, Joachim Klenk, Evelyn Ueding) als Organisatorenteam war es schön zu erleben, wie so viele engagierte Leute aus unterschiedlichen Bereichen doch Hand in Hand zusammenarbeiten können. Das gibt Mut und läßt hoffen, daß sich auch hinsichtlich der Entwicklung bilingualer Erziehung Zusammenarbeit viel bewegen kann.

Ganz zum Schluß möchte ich noch darauf hinweisen, daß voraussichtlich Anfang Juli 1999 ein ausführlicher Tagungsbericht über diese Tagung erscheinen wird. In diesem Tagungsbericht werden die Vorträge und Diskussionen mit viel Fotomaterial in deutscher Übersetzung nahezu wörtlich wiedergegeben. Zudem wird er den Vortrag von Frau Elpers-Baarth zu dem Thema „Gebärdensprache im Mathematikunterricht“ in übersetzter Form enthalten. Der Tagungsbericht wird zu beziehen sein über die Evangelische Gehörlosenseelsorge in Nürnberg und wird voraussichtlich 20,- DM kosten.

*Evelyn Ueding
Friedrichstraße 8
96047 Bamberg*

Thomas Kaul/Claudia Becker (Hrsg)
**GEBÄRDENSPRACHE
IN ERZIEHUNG
UND UNTERRICHT**



Im Wintersemester '97/'98 ist an der Universität zu Köln eine Ringveranstaltung zu dem Thema „Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht“ durchgeführt worden.

Ziel der Veranstaltung war es, das Problemfeld des Einsatzes von

Gebärden und Gebärdensprache im Unterricht zu umreißen.

Mit Beiträgen von Klaus-B. Günther, Manfred Hintermair, Eva-Maria Kammerer, Thomas Kaul/Claudia Becker und Helga Voit.

Verlag hörgeschädigte Kinder gGmbH

Bernadottestr. 126 • 22605 Hamburg • Tel : 040/880 70 31 • Fax : 040/880 67 93

ISBN 3-924055-23-8 • 108 Seiten • DM 28,-