

schwerhörige Schülerinnen und Schüler nur **mangelhafte Gebärdenskompetenzen** mitbringen, wodurch die Wissensvermittlung erheblich erschwert wird.

Begleitende Gefühle wie z.B. persönliche Ängste der Lehrkräfte

Vorgabe im Fragebogen: Eigentlich nett von uns Pädagoginnen und Pädagogen, dass wir erst zuletzt an uns selbst denken, was aber bitter nötig ist. Da gibt es nämlich eine spürbare Verunsicherung der Pädagoginnen u. Pädagogen, die vor der Neuordnung ihrer Schulen stehen.

Frage: Wie können wir mutiger, neugieriger und innerlich ruhiger auf die neue Situation zugehen?

(Was raten die „Roten“ den „Blauen“?)

Schulkultur – Teamarbeit

Eine lebendige Schulkultur soll dazu beitragen, dass zwischen schwerhörigen, gehörlosen, aber auch hörenden Schülerinnen und Schülern und ihren hörenden, schwerhörigen und gehörlosen Lehrerinnen und Lehrern vielfältige Kontakte entstehen. Das löst allseitige **Zufriedenheit** aus und inspi-

riert zu **alltagsnahen, praxisorientierten Konzepten**. „Es sollte nicht übereinander, sondern miteinander geredet werden,“ „nicht lange diskutiert“, sondern gehandelt und auch miteinander „gerauft“ werden.

Lehrerinnen und Lehrer müssen im Rahmen einer **vermehrten Teamarbeit** lernen, miteinander zu kooperieren und unterschiedliche Fähigkeiten und Neigungen als **Gewinn für alle** betrachten. Sie sollten sich selbst „*integrationsfähig*“ machen.

Hörende Pädagoginnen und Pädagogen dürfen sich **nicht vor der Kommunikation mit schwerhörigen und gehörlosen Erwachsenen fürchten**, sie sollten sich ihren Kommunikationsformen gegenüber öffnen, Zugang zu Verbänden suchen, „*Neues lernen*“.

Gehörlose möchten die sie begleitende **Sorge** verlieren, die **Deutsche Gebärdensprache** könne aufgrund schrumpfender Bedeutung **verloren gehen**. Die Gebärdensprache soll auch in Zukunft bestehen „*egal, auch wenn es gar keinen Gehörlosen mehr gibt*.“

Viele Probleme lösen sich von allein, wenn tatsächlich „*das Kind im Mittelpunkt steht*“, und versucht wird,

ihm durch eine „*Stärkung der vorhandenen Möglichkeiten gerecht zu werden*“. Das erfordert allerdings auch, dass sächliche und räumliche Angebote innerhalb einer solchen schulischen Einrichtung sowie **förderdiagnostische Kompetenzen** des Personals **verbessert** werden.

Die Nähe zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern, die Dokumentation von Beobachtungen, die vermehrten Kontakte zu Schwerhörigen, Gehörlosen und Hörenden tragen dazu bei, dass sich Ängste abbauen und die Gebärdendiskussion doch „*bitte vernachlässigt*“ werden kann.

Neuer Zündstoff für „altverkrustete Konflikte“ kann bei einer Zusammenlegung der Schulen auch dann entschärft werden, wenn das realisiert wird, wozu folgender Kommentar einlädt:

„*Blaue, kommt zu den Roten, hospitiert und seht, dass es ein friedliches Miteinander geben kann. Konstruktives Streiten ist ein Gewinn für Alle.*“

Nur so werden Mauern überwunden.

Zum Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten SchülerInnen

Vorstellung eines Dissertationsprojektes

Ilka Schäfke

(+ Übersicht der im Vortrag verwendeten Slides)
Die Autorin ist Doktorandin bei Professor K.-B. Günther, am Institut für Behindertenpädagogik, Hamburg.

I. Vorstellung der Arbeit

Die Idee der Arbeit stammt aus der wissenschaftlichen Begleitung des Bilingualen Schulversuchs, der von 1993-1999 in Hamburg durchgeführt wurde. Die wiss. Begleitung, die von Prof. Günther geleitet wurde, hatte beide am Schulversuch teilnehmenden Klassen immer wieder im Hinblick auf ihre Schreibfähigkeiten untersucht und punktuell mit weiteren hörgeschädigten Klassen verglichen, um ihre Leistungen besser einschätzen zu können. Dabei stellte sich immer stärker die Frage danach, wie hörgeschädigte Kinder bundesweit und in anderen deutschsprachigen Ländern derzeit generell schreiben, wie weit ihre Schreibfähigkeiten entwickelt sind und welche Probleme bestehen. Darüber hinaus interessierte natürlich

die Fragestellung, welche Fähigkeiten in Bezug auf das Schreiben überhaupt angestrebt werden sollten.

I.1 Zur Konzeption

Daraus entwickelte sich folgendes Projekt: Alle Hörgeschädigtenschulen des dt. Sprachraums, die nicht ausschließlich mit mehrfachbehinderten Schülern arbeiten, habe ich angeschrieben und um ihre Mithilfe gebeten. Zwischen Mai und Nov. 2001 haben dann interessierte LehrerInnen ihre Klassen zu drei festgelegten Erzählanlässen Texte verfassen lassen (zu den Erzählanlässen und der Untersuchungspopulation später). Daneben wurden auch hörende Vergleichsklassen gebeten, unter denselben Bedingungen zu schreiben, damit sie mir erstens einen Eindruck vom Regelschulniveau vermitteln konnten, und zweitens Einflüsse des Erzählanlasses selbst ausgeschaltet werden konnten.

I.2 Untersuchungspopulation

Im großen und ganzen ist die empirische Phase abgeschlossen. Die Textsammlung bildet schon jetzt mit Sicherheit die derzeit größte Sammlung von Texten hörgeschädigter SchülerInnen im deutschsprachigen

Raum. Die Anzahl bisher in meiner Datenbank erfassten Schüler beträgt insgesamt 542, davon 92 hörende und 450 hörgeschädigte. Hinzukommen weitere zwei hörende 9. Klassen (HS, RS), und weitere 10 hörgeschädigte Klassen, die ich bisher noch nicht einarbeiten konnte, weil ich sie erst in den vergangenen Tagen bekommen habe.

Die Studie ist demnach in der Mehrheit der Texte (ca. 700) als Querschnitt angelegt, lediglich die bilinguale Klasse aus Hamburg, an der die Erzählanlässe sozusagen getestet worden waren, ist im Längsschnitt erfasst.

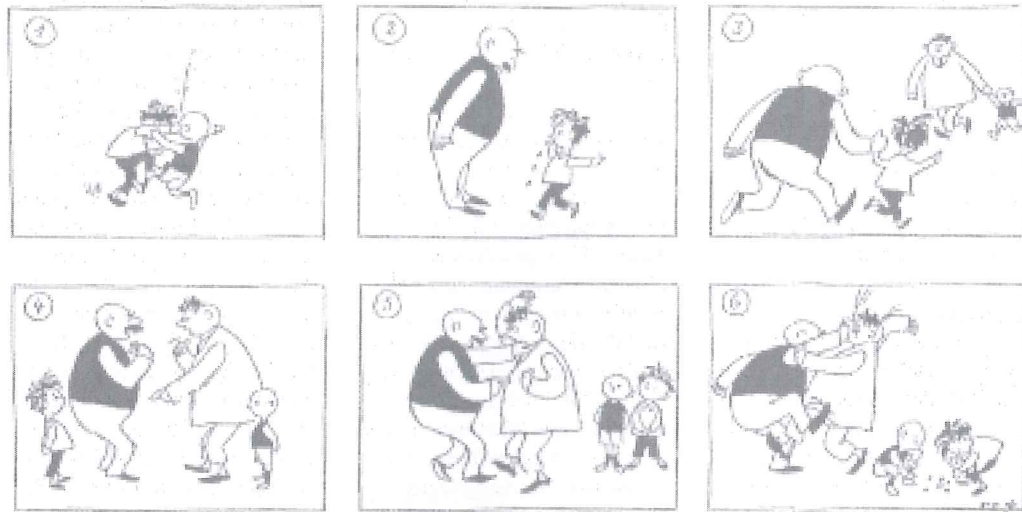
Es sind insgesamt 9 Regelschulen und 35 Hörgeschädigtenschulen beteiligt. Wie sich letztere räumlich verteilen, zeigt das Dia. 5 Bundesländer haben sich nicht beteiligt: Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Thüringen und das Saarland.

I.3 Die Erzählanlässe

Die Studie ist so aufgebaut, dass in 3 Klassenstufen insgesamt 3 unterschiedliche Erzählanlässe verwendet wurden. Als Prämissen für alle 3 Anlässe gelten:

Alle Erzählanlässe sollten
a) für die SchülerInnen wenn

Erzählanlass 3. Klasse: „Boxkampfgeschichte“



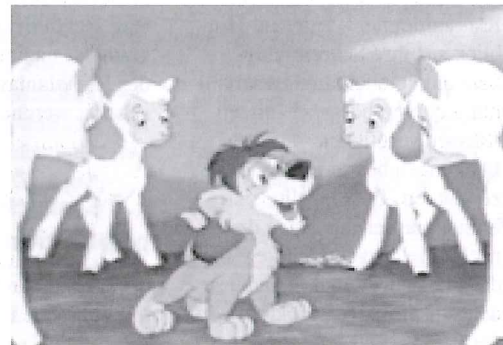
Originaltitel: Wie die Jungen zwitschern, aus: e.o. plauen (o. J.): Vater und Sohn. 150 Streiche und Abenteuer. Frankfurt/Zürich/Wien: Büchergilde (Lizenzausgabe der Originalausgabe des Südverlags). „Erzähle die Geschichte“

Erzählanlass 6. Klasse: „Lambert, der kleine Löwe“



aus: Willy, der singende Wal, Walt Disneys Mini-Klassiker. 7 1/2 Minuten, ohne Ton „Schreibe die Geschichte für ein jüngeres gehörloses Kind auf“

Erzählanlass 9. Klasse: „Balance“



Oscarprämierter Film von Christoph und Wolfgang Lauenstein, Deutschland 1989, Hochschule für Bildende Künste, Hamburg, 7 Minuten „Erzähle die Geschichte, was denkst du dazu?“

möglich interessant (und damit motivierend) sein, und b) für sie eine Herausforderung darstellen.

Die ersten beiden Erzählanlässe, für die 3. und für die 6. Klasse, waren bereits in der bilingualen Klasse eingesetzt und für funktional befunden worden.

3. Klasse

Bei diesem Erzählanlass handelt es sich um eine Bildergeschichte von e.o. plauen, die auf ein DinA3-Blatt kopiert wurde und den Kindern mit der Aufgabenstellung, die Geschichte zu erzählen, gegeben wurde. Für die Mehrheit der hörgeschädigten Klassen war die Aufgabe, allein eine vollständige Geschichte zu schreiben, völlig neu. Nur wenige Klassen hatten bereits ganze Texte verfasst, die wenigsten davon völlig ohne Vorbereitung. Wir vermuteten, dass sich die Kinder in die Situation der beiden Jungen (Streit) einfühlen können, der „besondere Witz“, von dem erwartet wurde, dass er die Kinder anspricht, ist das äußerst merkwürdige und alles andere als zu erwartende Verhalten der ansonsten doch eher „vernünftigen“ Väter, während ihre Kinder sich schon bald wieder vertragen haben. Aufgabenstellung: „Erzähle die Geschichte“.

6. Klasse

Der Erzählanlass für die 6. Klasse hat sich als Glücksgriff herausgestellt. Dieser Film ist ca. 7 Min. lang und an sich schon sehr motivierend. Ich habe es bei der Aufgabenstellung belassen „Schreibe die Geschichte für ein jüngeres gehörloses Kind auf“, weil zunächst befürchtet wurde, die bilingualen Schüler, die beim erstmaligen Einsatz dieses Films in der 7./8. Klasse waren, könnten sich als zu alt dafür empfinden, immerhin handelt es sich ja um einen eindeutigen Walt Disney Kinderfilm. Dieses Problem trat aber nur bei einer Handvoll Kinder im ganzen Corpus auf, deren Texten man anmerkt, dass sie diesen Film für unter ihrem Niveau halten (betrifft v.a. hörende Schüler) nicht ein Schüler aber hat es verweigert, zu schreiben.

Das „Herausfordernde“ an diesem Erzählanlass war die Tatsache, dass es sich hierbei um einen Film handelt, aus dem eine zu erzählende Geschichte gewissermaßen „herauszudestillieren“ war. Dazu gehört, aus dem Angebot an Ereignissen bestimmte auszuwählen, neu zu strukturieren und zu verknüpfen. Außerdem enthält der Film bestimmte Lücken, mit denen die Schüler verschieden umgehen: Ein Storch mit Beutel fliegt zu einer

Herde Schafe. Als der Storch seinen mitgebrachten Beutel öffnet, werden als Inhalt sechs Lämmer sichtbar. Wenig später entdeckt der Storch einen Löwen, den er ebenfalls mitgebracht hat, vermutlich in demselben Tuch und in der selben „Lieferung“ wie auch die Lämmer, in der Einstellung mit den Lämmern war aber deutlich, dass der Löwe nicht dabei war, und der Storch trug auch nur einen Beutel. Es gibt Schüler, die dies ignorieren und damit einen logischen Bruch im eigenen Text in Kauf nehmen, andere versuchen, diese Lücken auszugleichen, indem sie z.B. den Storch noch einmal kommen lassen.

9. Klasse

Die Schwierigkeit dieses Erzählanlasses liegt auf der sprachlichen Ebene, weshalb er auch ausgewählt wurde: Zum einen müssen die auftretenden 5 Figuren, die bis auf die Nummern auf ihrem Rücken völlig gleich aussehen, sich aber unterschiedlich verhalten, sprachlich voneinander unterschieden werden, zum anderen sind die besonderen „Lebensbedingungen“ des Balancehaltens sprachlich auch nicht besonders einfach zu fassen. Weil die Schüler, an die der Film sich richtet, bereits aus dem Alter, in dem gern Geschichten erzählt werden, heraus sind, wurde die Frage-

stellung um die reine Erzählung erweitert: „Erzähle die Geschichte, was denkst du dazu?“ Einige Klassen haben deutlich andere Textsorten gewählt, so z.B. die der Interpretation (säuberlich getrennt in beschreibenden und interpretierenden Teil) oder der Zusammenfassung. Der in diesem Film liegende Konflikt ist gewissermaßen impliziter als der im Lambert-Film dargestellte. War hier das Anderssein des Löwen recht deutlich zu sehen gewesen (die Lämmer lachen ihn aus, nachdem ihm das Nachahmen der Lämmerlaute misslingt, dann schaut sich Lambert seine Pfoten und den Schwanz an und sieht, dass er anders ist, als die Lämmer), wird im Balance-Film zwar deutlich, dass es einen Streit gibt, als einer der Männer eine Kiste angelt, es ist jedoch herauszuarbeiten, dass dieser in der Eifersucht der Männer liegt, die zutage tritt, als das „Geheimnis“ der Kiste, ihre Fähigkeit, Musik zu spielen wenn sie aufgezogen wird, offenbar wird. Auch das Ende der Geschichte, in der der übrig gebliebene Mann zwar sein Ziel, mit der Kiste allein zu sein, erreicht hat, dieses Ziel sieht sich aber als Trugschluss erweist, weil er nun, allein geblieben, aufgrund des „Balancezwangs“ die Kiste nicht mehr zum Klingen bringen kann, könnte Anlass zu einer stärkeren Psychologisierung der Figu-

ren bieten, als dies im Lambert-Film notwendig war.

Erzählanlass 9. war nicht so eindeutig erfolgreich. Er ist weitaus abstrakter als „Lambert“ und die „Boxkampfgeschichte“. Ein Vorlauf, in dem 3 Klassen diesen und einen möglichen weiteren Film für mich getestet hatten, fiel aber so aus, dass an den Balance-Texten mehr Beobachtungen zu machen waren, z.B. die, wie die Schüler mit dem Problem der Referenz, d.h. mit der Benennung und Verfolgung der verschiedenen auftretenden Figuren im Text, umgehen. Es gab bei einigen Schülern zunächst Schreibhemmungen, trotzdem wurden Texte angefertigt. Ich halte diesen Film nach wie vor für sinnvoll, da ich nach einem Film gesucht habe, der für Schüler dieses Alters eine Herausforderung darstellt. Ich werde vermutlich klarer sehen, wenn ich die hörenden Vergleichsschülertexte ausgewertet habe

2. Zum Auswertungskonzept

In meinem Auswertungskonzept möchte ich die Texte selbst in die Mitte der Betrachtung stellen. Ich mache mich auf die Suche nach dem „guten“ Text und frage dann, wie wir unsere hörgeschädigten Schüler so fördern können, dass sie nach Abschluss der

Schule möglichst textkompetent sind.

2.1 Was ist ein „guter Text“?

Was aber ist nun ein „guter“ Text? Traditionellerweise ist sehr viel Wert auf die formale Richtigkeit von Texten hörgeschädigter Schüler gelegt worden, was hieß: Korrekter Satzbau, richtige Schreibung. Ein Text besteht über die Form hinaus aber auch noch aus Inhalten. Beide Seiten, Form und Inhalt, haben ihre Berechtigung. Sie sind in mehrfacher Weise aufeinander bezogen und miteinander verknüpft, so dass sie nicht ohne weiteres getrennt voneinander betrachtet werden können. Ich versuche nun zunächst danach zu fragen, was „Textkompetenz“ eigentlich bedeutet und welche Kompetenzen auf Autoren- (und damit Schüler) Seite dafür nötig sind. Im Augenblick ringe ich selbst noch um eine letztgültige Definition, so dass ich zu diesem Zeitpunkt erst mit einer Arbeitsdefinition aufwarten kann, die sich mit Sicherheit weiter verändern wird.

2.2 Eine Arbeitsdefinition von „Textkompetenz“

Klar erscheint mir, dass Textkompetenz mehr ist als bloßes „Schreiben-

können“. Bisher unterscheide ich 3 Teilaspekte

- die Aufgabe eines Textes
- die zur Umsetzung dieser Aufgabe notwendigen Mittel und
- gewisse Hilfsmittel, die zur Entlastung des Schreibprozesses dienen.

Die Aufgabe eines Textes ist m.A.n. die Zusammenfassung/Verarbeitung verschiedenster Inhalte unter Adressatenbezug. D.h. Sachwissen (im Falle eines Berichtes), Emotionen (im Tagebuch aufschrieb), Terminabsprachen (über Schreibtelefon mit der Freundin) oder anderes wird in schriftlicher Form, an einen bestimmten Autor gerichtet, niedergelegt. Mit der Ausnahme von Texten, die ausschließlich der psychischen Entlastung dienen (unreflektiertes und spontanes Aufschreiben der Gedanken), müssen (Slide 15) gewisse Mittel, allerdings von Text zu Text unterschiedlich gewichtet, angewendet werden, um diesen beiden Aufgaben, der Organisation von Wissen und dem Adressatenbezug, gerecht zu werden.

Dazu gehören:

- das Ordnen der Informationen in einer (logischen) Kette
- die Akzentuieren besonders wichtiger Informationen durch spezielle Markierungen (z.B. Höhepunkt in einer

- Kette von Argumenten, Pointe einer Geschichte)
- die klare Referenzführung in Bezug auf Personen und Dinge (Wer tut was)
- die Verständlichkeit für einen Leser / den Schreiber selbst: hierfür ist notwendiges Mittel das Einhalten gewisser Normierungen in Bezug auf Orthographie, Interpunktion, Satzbau
- die Binnenverknüpfung des Textes (Kohärenz), gilt sowohl für Grammatik (z.B. Beziehungen zwischen Subjekt und Verb durch entsprechende Flexionsendungen), als auch Inhalte.

Darüber hinaus gibt es verschiedene Hilfsmittel bei der Ausarbeitung des aktuellen Textes:

- Die Verwendung von Textsortenmustern (= Wissen darüber, wie man z.B. eine Geschichte, einen Bericht, eine Zusammenfassung, einen Brief, eine Argumentation, eine Interpretation etc. verfasst) bzw., auf niedrigerer Ebene, die Verwendung feststehender Formulierungen (= Anrede-/Grußformeln, Märcheneinleitungen, aber auch gehörte oder gelesene Satzformulierungen).
- Verschiedene Formen der Entlastung des Schreibprozesses, entweder in der Form vorgeschalteter Notizen zur Sammlung und Vorsortie-

rung von Ideen und erst anschließender Komposition des Gesamttextes, oder durch Überarbeitung des aktuellen Textes, in dem zunächst nur der Inhalt fixiert, und diese „Rohfassung“ anschließend in Bezug auf formale Regeln, ggf. unter Heranziehung äußerer Hilfsmittel (Wörterbuch, Konjunktionstabellen etc.) durchgesehen wird.

D.h. für meine Textauswertung, dass ich mich in den Texten auf die Suche nach textuellen Meilensteinen im Sinne der oben genannten Definition mache. Danach werde ich das Gefundene nach Klassenstufen geordnet miteinander vergleichen. Dabei muss ich zwischen textkompetenzrelevanten Kriterien wie Ereignisdarstellung, Referenzenführung etc. und individuellen Lernstilen (unterschiedliche Interessenlage, „Talent“ vs. Routine, assoziativen Erzählstrukturen o.a.) unterscheiden.

2.3. Hörbedingte Lernwege

Ein weiterer Aspekt wird auch zu bedenken sein, er betrifft eher die Form der Texte. In Teilen der Gruppe sind eindeutig hörbedingte unterschiedliche Lernwege auszumachen (auditiver oder visueller Schreibstil). Diese sollen genauer verfolgt und beschrieben

werden. Dies betrifft v.a. die Gruppe der leicht-mittelgradig schwerhörigen vs. die gehörlose Gruppe, z.T. gibt es auch hochgradig hörgeschädigte Schüler, von denen einige (ich habe mich bei den entsprechenden Lehrkräften erkundigt) deutlich in die eine und andere in die andere Richtung orientiert sind:

„Dieter“

Dieter scheint Lautsprache nicht über das Ohr aufnehmen zu können, er erscheint eindeutig visuell orientiert. Abgesehen von Groß-/Kleinschreibung ist seine Orthographie daher weitestgehend korrekt, er verwendet nur wenige Verbflexionen (3. Pers. Sg., wird in der Schule am häufigsten verwendet), ansonsten erscheinen die Verben entweder im Infinitiv (brüllen) oder als Stamm (fall), es treten keine Kasusflexionen auf. Der Wortschatz erscheint stark eingeschränkt für einen 14-jährigen Jungen, es gibt keine zusammengesetzten Wörter, bestimmte Wortarten sind gering bis gar nicht vertreten (Adjektive, Konjunktionen, Pronomina). Auffällig ist das Wort „gewonnen“, v.a. im sonst vorherrschenden Präsens (die einfache Form der Verben), vermutlich kennt Dieter es nur in dieser Form (aus dem Sportbereich). Dieters Satzbau ist recht eigentümlich, folgt keinem erkennbaren Muster

und ganz sicher nicht dem dt. Satzbau (in vielen Abschnitten fehlt das Verb oder andere Wortarten werden wie Verben gebraucht). Der Stil wirkt telegrammstilartig, v.a. dadurch, dass Ereignisse durch wenige Wörter vertreten werden: „Vogel Aua weg fliegt“ meint die gesamte Episode, in der die Schafmutter den Storch verjagt, auch „schaf und Löwe Kopf Fall stein“ umfasst wieder einen ganzen Abschnitt. Am deutlichsten bei „Wolf Aua unter“: Diese Wörter stehen für das Herunterschubsen des Wolfes durch den Löwen und sein Hängenbleiben am Ast.

„Ronja“

Ronja dagegen erscheint über auditive Sprachwahrnehmung zu verfügen. Dies zeigt sich an der Orthographie einiger Wörter, die der hörende Kinder in der alphabetischen Phase entspricht (BAKT, FERSCHLEBTE, WA-GELTDE, STOLS, HINDER), aber auch am Satzbau, der weit elaborierter ist als der des älteren Dieter und, gemessen an der Zielsprache Deutsch, in der Struktur fast völlig korrekt ist. In einem Fall ist die Kasusflexion nicht richtig gewählt (EINEN SEHR TIEFEN ABHANG), jedoch ist der auditiv wahrnehmbare Unterschied zwischen den Nasallauten „n“ und „m“ auch nicht besonders deutlich. Ronja reiht ihre Sätze

häufig mit „und“ und trennt auch die Sätze oft nicht voneinander ab (andere Schüler trennen sogar Einzelworte nicht immer voneinander). Ihr Wortschatz ist deutlich größer als Dieters (vgl. Einzelwörter VERKROCH, SCHLICH, VERSCHLEPPEN, aber auch ganze Formulierungen VOR LAUTER ANGST, BACKT DEN LO-WEN DIE WUT, BEKAM EINEN SCHRECK), neben dem Präsens verwendet sie auch das Präteritum.

2.4 Besonderheiten beim Schreiberwerbsprozess Hörgeschädigter

Auf dem Weg zur Textkompetenz gibt es für den Lernprozess Hörgeschädigter zwei Besonderheiten zu bedenken: Das LBG-Projekt aus den 80er Jahren von Prillwitz/Wudtke hat gezeigt, dass wir uns bei Hörgeschädigten auf längere Erwerbszeiten in Bezug auf Schriftsprache als bei Hörenden gefasst machen müssen. D.h. also, dass wir damit rechnen müssen, bei den Texten der Hörgeschädigten starke Verzögerungen gegenüber Texten Hörender zu sehen. Diese Verzögerungen finden darüber hinaus verzerrt statt, was z.B. für Gehörlose bedeutet, dass sie in einigen Bereichen deutlich mehr Nachhol-

bedarf haben (Morphologie, Syntax, best. Wortarten) als in anderen (z.B. Orthographie). Die genannten Beispiele betreffen eher die Form. Über den Inhalt können bisher keine Aussagen gemacht werden, es ist allerdings denkbar, dass auch die inhaltlichen Aspekte eines Textes Verzerrungen unterliegen. Ich möchte aber die Frage, ob inhaltliche Aspekte nicht möglicherweise auch vor Entwicklung der Form bereits erstaunlich weit entwickelt sein können, mit einem Textbeispiel in den Raum stellen:

„Andrea“

Diese Schülerin schreibt mit diesem Text offenbar „Lambert in a Nutshell“. Sie bringt auf den Punkt, worum es im Film geht und nutzt neben dem Wenigen, das sie von der dt. Schriftsprache weiß, auch ihren gebärdensprachlichen Hintergrund. So wirkt der Text wie ein Theaterskript:

- Auftritt Storch
- Herausstreichen der Außen-seiterrolle Lamberts und seine Reaktion hierauf
- Es folgt die Ankündigung einer Besserung der Situation durch den Auftritt des Wolfs
- daran anschließend die Aktion des Löwen (zugegeben etwas verschleiert dargestellt)
- dann der Sieg des Löwen und seine Aufnahme in die Herde
- Abschluss durch „Ende“, wie

nach dem Happy End eines Films.

Andreas Text ist inhaltlich gesehen der beste ihrer Klasse. Ihre Klassenkameraden greifen auf Schemata zurück, die sie in der Schule gelernt haben, allerdings offenbar nur unvollständig. Die Texte ihrer Klassenkameraden dagegen wurden sehr stark nach dem Muster *Substantiv + Hilfsverb + weitere Elemente* aufgebaut (z.B. „Storch ist kommt“). Weiter versuchen sie, den Film möglichst genau zu beschreiben, ohne etwas auszulassen. Dass dies ihre Kräfte übersteigt, merken sie nach einigen Sätzen und wählen die anschließend angesprochenen Ereignisse eher zufällig aus (vgl. Text „Iwan“. Anders Andrea: Sie überschaut genau, was sie sich zumuten kann und fasst die für sie wichtigen Punkte (sie konzentriert sich auf Lambert) in einem abgeschlossenen Text zusammen.

3. Beispiel des Auswertungskonzeptes: Die Frage der Referenz – Ein besonderes Problem

Erinnern wir uns zurück an die Folie mit der Arbeitsdefinition des Begriffes „Textkompetenz“. Ich hatte dort verschiedene Mittel angeführt, die sich ein Schreibender

aneignen muss, um einen für andere verständlichen Text zu formulieren. Ich möchte eines dieser Mittel, die Frage der Referenz, beispielhaft an der Gruppe der Hörenden und der der hochgradig hörgeschädigten bis gehörlosen Dritt- und Neuntklässler diskutieren.

3.1 Zum Begriff der „Referenz“

In den beiden Erzählanlässen kommen jeweils mehrere Akteure vor, auf die sich der Erzähler immer wieder bezieht. Hierbei muss er für den Leser deutlich machen, von welcher Person augenblicklich die Rede ist (Referenzhalt), und Veränderungen in seinem Fokus markieren (Referenzwechsel). Hierfür gibt es verschiedene Realisationsmöglichkeiten, die ich w.u. an Beispielen aufzeigen möchte.

Eine Untersuchung zur Referenzführung lässt sich am besten im Vergleich der 3. und der 9. Klasse-Texte klären. Die Geschichte für die 3. Kl. beinhaltet insgesamt 4 männliche Personen, 2 Jungen und deren Väter, die im Text voneinander unterschieden werden müssen. In der 9. Klasse haben die Schüler es mit insgesamt 5 fast völlig gleich aussehenden Kunstfiguren zu tun, die sich unterschiedlich verhalten.

3.2 Referenz bei hörenden Schülern:

Wie aus der Literatur zu ersehen ist¹⁾, stellt Referentenführung i.d.R. auch für hörende jüngere Kinder ein Problem dar, weil sie dazu neigen, Aktanten im Plural einzuführen und später Schwierigkeiten haben, die einzelnen Personen nachvollziehbar wieder voneinander zu trennen. In der 3. Klasse scheint dieses Problem von den Hörenden jedoch bereits weitgehend überwunden zu sein, unter den 51 hörenden Schülern sind nur 2 Kinder, die leichte Probleme in diesem Bereich zeigen. Einer davon („Andrin“) unterscheidet zwischen den beteiligten Personen, erwähnt später jedoch ein visuelles Identifizierungsmerkmal, das zuvor nicht zur Kennzeichnung eingesetzt wurde, so dass das Verständnis des Lesers kurzzeitig ins Stolpern gerät. Die Orientierung im Text wird hierdurch aber nicht erschwert. Ebenso bei einem anderen Schüler. Hier ist, trotz eindeutiger Benennung der Einzelpersonen, nicht immer eindeutig, welcher Vater zu welchem Kind gehört („Herr Müller“ und „Herr Jakob“ vs. „Tim“ und „Peter“), was für das Verständnis der Geschichte letztendlich aber auch nicht notwendig ist. Andere Probleme treten nicht auf.

Die hörenden Kinder finden verschiedene Lösungen für das Problem der Referenzführung. Sie bleiben nicht nur bei der simplen Benennung der Aktanten mit Namen. Insgesamt konnten 7 Variationen in den Texten der hörenden SchülerInnen festgestellt werden (z.T. Überschneidungen v.a. mit 7).

3.3 Referenz bei hörgeschädigten Schülern:

3.3.1 Drittklässler:

Zwar konnte ich auch bei den hochgradig hörgeschädigten bis gehörlosen Schülern der 3. Klasse alle oben erwähnten Strategien wieder finden, es kam jedoch zu einer Verschiebung: am häufigsten wurde die Strategie der pluralen Parallelisierung der Aktanten („die Kinder“ / „die Eltern“, Strategie 4 in Slide 29) gewählt, die aufgrund des Charakters der Geschichte durchaus ohne Probleme einsetzbar sein kann, recht selten dagegen die Relationsstrategie (Strategie 7 in Slide 29), die die Hörenden sehr häufig unter Kombination mit anderen Strategien einsetzen. Hierbei werden die einzelnen Personen, zumeist im Dialog der Aktanten miteinander, mit Benennungen versehen, die die Beziehungen zueinander ausdrücken („mein Sohn“, „der Bengel“, „mein kleiner Fritz“, „Herr Nachbar“).

Bei etwa 1/3 aller Schüler dieser Gruppe fielen deutliche Probleme bei der Referenz bis hin zu völligem Fehlen auf und das, obwohl in 5 Klassen die Geschichte zuvor durchgesprochen worden war und vielfach die Figuren während dieser Vorbereitung Namen bekamen. Der Text der Schülerin „Kirsten“ macht einige der gefundenen Probleme deutlich):

- Da der Wortschatz der hochgradig hörgeschädigten bis gehörlosen Schüler deutlich kleiner ist als der der Hörenden, können die Kinder in den meisten Fällen nur auf wenige Wörter zurückgreifen, um die Aktanten zu benennen. Dies waren zumeist „Kind“, „Sohn“, „Vater“, „Junge“ (auch: „Mädchen“) und „Mann“. Daher gibt es auch weniger häufig Synonyme innerhalb eines Textes, und wenn, so erscheinen sie oft zusammenhanglos, wie in Kirstens Text zu sehen ist: Im Satz 3 (die Nummerierung stammt von ihr selbst) ist von „Ben“ die Rede, der mit seinem Vater spricht. Der Satz 4 enthält

¹⁾ Boueke, Dietrich u.a.: *Wie Kinder erzählen – Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*, München 1995, 145ff.

anschließend zweimal die Bezeichnung „der Junge“, zum einen wird vermutlich abermals „Ben“ damit bezeichnet, zum anderen dient er jedoch auch zur Bezeichnung des anderen Jungen, „Tom“. Gibt es Variationen in der Benennung, so sind sie oft deutlich holpriger als bei den Hörenden, weil Einführungen und Verknüpfungen fehlen. Auch hier liegt der Grund vielfach im geringeren Wortschatz, der sich v.a. in den sog. Formwörtern (Pronomina, Artikel etc.) auswirkt.

- Eine große Zahl der Schüler hat mit der Darstellung der Ereigniskette noch Probleme, d.h. Übergänge zwischen den Bildern werden ausgelassen, v.a. in Bezug auf Bild 3, in dem sich zum einen die Komplexität von 2 auf 4 Personen erhöht und zum anderen sich der Fokus von den Kindern auf die Väter verschiebt. In Kirstens Text zeigt sich diese Lücke auch, sie nummeriert jedoch nicht den Bildern der Vorlage entsprechend. Bei ihr bezeichnen Satz 2-4 Bild 2, Satz 5 Bild 4 und 5. Es bleibt unerwähnt, dass sich die Männer und die Jungen treffen).

In den 3.-Klasse-Texten ist die Referenzführung aber noch vergleichsweise einfach

durchzuführen, weil die Geschichte selbst noch nicht so vielschichtig ist. So treten bei vielen Schülern in diesem Bereich auch deshalb keine Probleme auf, weil ihr Text einfach strukturiert ist und daher an der Oberfläche wenig bis gar nicht auffällig wirkt.

3.3.2 Neuntklässler:

Anders bei den Balance-Texten. Die bisher vorliegenden hörenden Vergleichstexte habe ich erst vor kurzer Zeit erhoben, so dass ich sie noch nicht auswerten konnte. Bei den Hörgeschädigten ist jedoch auffällig, dass ein Teil der Neuntklässler offenbar große Schwierigkeiten mit der Referenzführung hat. Die meisten Schüler ziehen sich aufgrund mangelnder Verknüpfungsmöglichkeiten auf die reine Ereignisdarstellung zurück, Referenzen werden nur ungenügend realisiert. Folgende Probleme und Lösungen habe ich bisher gefunden:

Referenzprobleme:

André: Stereotype Verwendung von „der Mann“, die Personen werden nicht voneinander unterschieden. Zumindest der im Text von mir rot gefärbte „Mann“ ist allerdings mit Sicherheit ein anderer als die zuvor erwähnten. Interessant, aber für mich noch nicht weiter

interpretierbar ist das einzige Personalpronomen am Ende.

Suleika: Sie unterscheidet zwischen Individuum und Gruppe, aber erst in einem zweiten Schritt. Zunächst schreibt sie auch hier wieder „Er“ (hellgrau gefärbt), das sie zuvor in Bezug auf eine einzelne Figur verwendet hat, bevor sie ihren Text verbessert. Die korrekte Version gelingt ihr auf Anhieb erst beim dritten Mal.

Adray: Sein Text bedarf einer ausführlicheren Interpretation als ich sie hier leisten kann, der Inhalt ist mir selbst noch nicht völlig klar, daher habe ich auf Markierungen verzichtet. Deutlich wird m.A.n. jedoch, dass er genauere Unterscheidungen treffen möchte als André und Suleika, jedoch mit der Zuordnung der Pronomina noch deutlich sichtbare Probleme hat.

Gelungene Referenzen:

Während „Boris“ eine systematische und praktikable Lösung findet, indem er dieselben Substantive mit unterschiedlichen Begleitern versieht, besinnt sich „Selim“ auf die Hilfe, die ihm der Film gibt, indem er die Nummern auf den Rücken der Figuren als Unterscheidungskriterium verwendet. Seine Lösung wenden noch einige weitere Schüler an. Ausgespro-

chen selten dagegen ist die Lösung von „Ronald“. Während „Namengeben“ in der Grundschulstufe bei Hörenden eine gängige Lösung ist, bei den Hörgeschädigten aber deutlich weniger auftritt, taucht sie nun in der 9. Klasse nur in dieser Klasse bei Ronald und noch zwei weiteren Schülern auf. Nicht zu klären war, ob die Lehrerin einen Anteil daran hat, da die Namensgebung durchgehend bei den schwächeren Schülern auftrat. Alle drei Schüler versuchen hier jedoch sichtbar (und erfolgreich), ihre durch stark eingeschränkten Wortschatz verursachten Formulierungsprobleme durch o.a. Strategien auszugleichen.

4. Abschließende Bemerkungen:

Viel weiter bin ich mit der Analyse der knapp 700 Texte noch nicht gediehen und ich bin gespannt, welche Fragen mir wohl als nächstes begegnen werden. Textkompetenz ist - wie wir gesehen haben -, ein komplexes Phänomen, das auf mehreren Ebenen gleichzeitig gelernt und gelehrt werden muss. Das liegt zum einen daran, dass die Frage der Motivierung der Schüler, einen so langen Prozess überhaupt anzugehen, bedacht werden muss, und zum anderen die komplexe formale Seite von

Schriftsprache nur im Zusammenhang mit sinnvollen Inhalten erlernt wird. Problembereiche, mit denen hörgeschädigte Schüler mit ziemlicher Sicherheit auf längere Sicht zu kämpfen haben, sind morphologische Aspekte (v.a. die Kasus-, Genusflexionen). Auf inhaltlicher Ebene muss dies allerdings nicht so sein. Wie die Untersuchung der Referenz gezeigt hat, finden Schüler eigenständig verschiedene Lösungen für schriftsprachliche Probleme, die sich ihnen stellen, auch wenn sie durch eine Hörschädigung eingeschränkt werden. Es ist daher unsere Aufgabe, im Sinne einer optimalen Förderung Räume zu schaffen, in denen unsere Schüler solchen Problemen begegnen und für sich lösen können, ohne dass ihnen die Lösung schon im Vorfeld abgenommen wird. Für den Lehrer stellt sich aus meiner Sicht immer wieder die Frage, wie weit die Schüler auf dem Weg zur Schriftsprachkompetenz kommen können, so dass die Versuchung groß ist, im Sinne von „Schadensbegrenzung“ zu arbeiten, und zumeist auf Kosten einer tieferen Textstruktur, an der Oberfläche möglichst unauffällige Texte produzieren zu lassen und damit die tatsächlichen Probleme zu verschleiern. Diese zeigen sich nämlich erst bei weitgehend eigenständigen, interne Verknüpfungen erfordernden

komplexeren Texten. Gibt die Schule den Schülern keinen Raum für die Erstellung komplexerer und damit fehleranfälliger Texte, steigt die Gefahr, dass Schriftsprache eine rein schulische Anforderung bleibt. Da wir es mit einem über Jahre hinweg verzögerten Prozess zu tun haben, dessen Abschluss nicht (immer) mit dem Ende der Schule zusammenfällt, ist es umso wichtiger, dass wir unseren Schülern ein tragfähiges Fundament legen, auf dem sie selbst auch in folgenden Jahren aufbauen können.

Kontakt:

Ilka Schäfke
(Doktorandin) Fachbereich
Erziehungswissenschaft Institut
für Behindertenpädagogik
Universität Hamburg
E-mail: ilka@schaeffe.net

TAGUNG

„GEHÖRLOSE SCHÜLER UND IHRE LEHRER.
EINE (UN)PROBLEMATISCHE BEZIEHUNG IM WANDEL DER ZEITEN“
VOM 25. BIS 26. OKTOBER 2002 IN ZWICKAU

Die Tagung wird veranstaltet
von der Gesellschaft für
Gebärdensprache und Kommunikation
Gehörloser e.V.



in Kooperation mit dem
Fachbereich Gesundheits-
und
Pflegerwissenschaften der
Westfälischen
Hochschule Zwickau

und dem Campus Concept
Zwickau (Gemeinnütziges
Bildungsinstitut für
Gesundheits-, Pflege-
und Sozialberufe
Westfalen e.V.)

CAMPUS
CONCEPT

Mit dieser Tagung soll der Anstoß zu einer produktiven Debatte des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in Vergangenheit und Gegenwart gegeben werden. Im Mittelpunkt steht die Erörterung der Subjekt-Objekt-Beziehung, der Kommunikationsformen, der Gefühlsbindungen als Stimulanz oder Hemmnis des Lernens (Verehrung-Hass), der Vorurteile auf beiden Seiten, der Wege zu einem partnerschaftlichen Miteinander von gehörlosen Schülern und ihren (hörenden und gehörlosen) Lehrern. Diese Problematik soll an konkreten Beispielen demonstriert werden. Indirekt soll - über den eigentlichen Zweck der Tagung hinaus - die Deaf History für den Geschichtsunterricht an Gehörlosen- bzw. Schulen für Gehörlose und Schwerhörige interessant gemacht werden.

Als Referenten zugesagt haben: Dr. Hans-Uwe Feige (gl, Historiker, Markkleeberg): „Haben Lehrer keine Fehler? Der gehörlose Zögling Carl Wilhelm Teuscher (1803-1835) und seine Pädagogen“;

• Helmut Vogel (gl, MA, Hamburg): „Der gehörlose Lehrer Johann K. Habermaß (1783-1826) und sein gehörloser Schüler Carl Wilke (1800-1876)“;

• Sylvia Wolff (h, wiss. Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität Berlin): „... und ließ sie um das Weiterlernen bitten“ - E.A. Eschke (1766-1811) und seine Schüler am Berliner Königlichen Taubstummeneinstitut“;

• Sabine Fries (gl, Gehörlosenlehrerin und Theologin, Potsdam): „Gehörlose Schüler und ihre Leh-

rer - eine gehörlose Lehrerin im Gespräch mit ihren gehörlosen Eltern“;

• PD Dr. Thomas Kaul (h, wiss. Mitarbeiter an der Universität zu Köln): „Sprich noch einmal ... Was uns die Kommunikation über das Lehrer-Schüler-Verhältnis verraten kann“.

Die Vorträge (30-minütige Redezeit mit anschließender Diskussion) werden am Freitagnachmittag (Tagungseröffnung: 16.00 Uhr) und am Samstagvormittag stattfinden - die Moderation übernimmt Manfred Wloka; zum Abschluss (die Tagung wird voraussichtlich um 16.00 Uhr enden) ist am Samstag eine Podiumsdiskussion mit allen Referenten geplant.

Die Tagung richtet sich an Studierende der Gehörlosenpädagogik und sonstiger themenrelevanter Studiengänge, an Gehörlosenlehrer und an alle generell am Thema „Deaf History“ Interessierte. Die Teilnehmerzahl ist auf 120 Personen beschränkt. Alle Veranstaltungen finden in den Räumen der Westfälischen Hochschule Zwickau statt. Genauere Angaben werden den Teilnehmern zusammen mit einer Teilnahmebestätigung zugesandt. Alle Veranstaltungen werden jeweils in DGS und Deutsch gedolmetscht. Die Teilnahmegebühr beträgt 40,- Euro bzw. 25,- Euro (= Ermäßigung für Studierende unter Vorlage einer Immatrikulationsbescheinigung). Die Teilnehmer werden gebeten, für ihre Unterkunft selbst zu sorgen.