

Zwei Sprachen – ein Lehrer

Saskia Bohl

Dieser Artikel basiert auf dem gleichnamigen Vortrag, gehalten auf der DFGS-Tagung 2005 in Bremen. Ich stelle die Arbeit in meiner Klasse, der Klasse 1/2A am FÖZ für Hörgeschädigte in Bremen vor. Schwerpunkt dabei ist die Erziehung hochgradig hörgeschädigter Kinder zu einer bewussten Zweisprachigkeit unter „normalen“ Schulbedingungen.

1. Theorie und Praxis

Wer kennt es nicht? – Man kommt frisch von der Uni, hat auf einer Fachtagung an einem interessanten Workshop teilgenommen und hat Ideen von bilingualem Unterricht, Team-teaching mit einem gehörlosen Kollegen im Hinterkopf. Und dann?

In der Schule trifft man auf die Realität. Hier ist man mit dem Unterrichtsalltag mit 1000 zusätzlichen Aufgaben und Verpflichtungen konfrontiert: Der Stundenetat lässt keine durchgehende Doppelbesetzung zu, es gibt keinen oder nur wenige gehörlose Kollegen, mit denen man bilingual unterrichten kann, der Leistungsdruck durch PISA und VERA steigt. Zudem bringen die Schüler unterschiedlichste kognitive Voraussetzungen mit, dem einen muss man die Schuhe noch binden, der andere rechnet schon bis 20, der eine spricht viel und fließend, der andere drückt seine Bedürfnisse über konkretes Handeln aus. Die Liste der widrigen Umstände ist lang. Und was nun? Besteht in einer solchen Situation überhaupt eine Chance, seine Ideen und Ideale zu erhalten und umzusetzen? Ist man nicht von Vorneherein zum Scheitern oder zum Burnout verurteilt? Ich möchte zeigen, dass es sich lohnt, die Realität mit einer Prise Idealismus zu würzen und die Ideale passend zu machen, so dass sie alltagstauglich werden. Denn eins ist sicher, ideale Bedingungen

bekommen wir nur in den seltensten Fällen. Natürlich bringt die Kooperation von Wunsch und Wirklichkeit mit sich, dass man Kompromisse schließen muss, aber grade dadurch ergeben sich neue Chancen und Überraschungen, die man nicht erwartet hätte.

Wie sah und sieht es aus mit meinen Wünschen und Vorstellungen und der Realität, an der ich mich messen musste/muss?

Beim Unterricht hörgeschädigter Kinder liegt mir die sprachliche Entwicklung besonders am Herzen. Daraus leiten sich folgende Leitideen ab:

- Jedes Kind hat das Recht auf sprachliche und somit kognitive Entwicklung.
- Wächst ein Kind mit zwei Sprachen auf, ist es wichtig, ihm einen bewussten Blick auf beide Sprachen zu vermitteln, da es sonst zu einem Sprachgemisch kommt – Eine Erziehung sollte zu einer bewussten Zweisprachigkeit und Sprachtrennung führen
- Die Erziehung eines hochgradig hörgeschädigten Kindes muss ihm die Bedeutung der Laut- und Gebärdensprache für sein persönliches Leben aufzeigen. Es muss früh die Bedeutung seiner Sprachen für seinen Alltag und die Zukunft erfahren.
- Die Kinder wählen intuitiv ihre „Erstsprache“ selbst, die ihnen die größtmögliche geistige Entwicklung ermöglicht.
- Kein Kind wird gezwungen zu sprechen oder zu gebärden. Besonders wichtig ist dies im Bereich des Artikulationsunterrichts! Dabei wird aber alles für alle angeboten.
- Kinder haben in der Schule das Recht auf Kommunikation mit sich, mit den Lehrern und auch den Mitschülern. Sie haben ein Recht darauf, zu verstehen und verstanden zu werden.

2. Zur Ausgangssituation

Am Bremer Förderzentrum für Hörgeschädigte werden ca. 130 Kinder und Jugendliche von Klasse 1 bis 10 beschult. Sprachhomogene Klassen gibt es selten. In der Regel besuchen schwerhörige und gehörlose Kinder gemeinsam den Unterricht.

Im Sommer 2004 begannen wir mit der Klasse 1a unter folgenden Rahmenbedingungen:

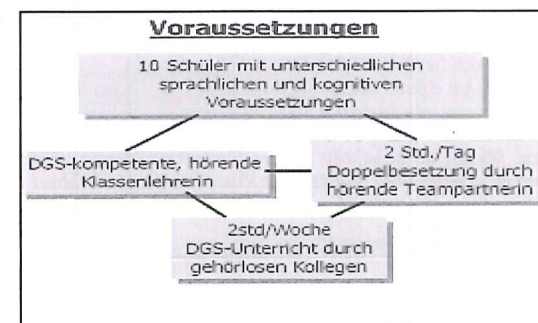
- **10 Kinder (3 w; 7 m)**
- **Hörstatus:**
 - 2 mittelgradig sh
 - 4 hochgradig sh
 - 2 an Taubheit grenzend sh
 - 2 CI - versorgt
- **Familiensituation:**
 - 5 aus gh Familien
 - 5 aus hörenden Familien
 - 2 aus Migrantenfamilien
- **Spontansprache:**
 - 6 gebärdenorientiert
 - 3 lautsprachorientiert
 - 1 zweisprachig
- **Kognitiver Entwicklungsstand**
 - Von altersangemessen bis stark entwicklungsverzögert

Es war also eine große Heterogenität in Bezug auf Entwicklungsalter und sprachliche Voraussetzungen festzustellen.

Die Besonderheit dieser Klasse bestand darin, dass von Beginn an ein gewisses bilinguales Potential vorhanden war. Für einen Teil der Kinder war zweisprachige Kommunikation durch hörgeschädigte Eltern oder Bekannte alltäglich. Als Lehrerinnen brauchten wir also nicht mehr bei allen das Interesse an Sprache zu wecken. Aufgrund der Klassengröße hatten wir die Möglichkeit im Team zu arbeiten. Mit Frau Siebert als Grundschullehrerin und Ergotherapeutin mit 10

Stunden und Herrn Opitz-Plotzki, selbst gehörlos, mit zwei Stunden DGS-Unterricht hatte ich 12 Stunden kompetente Doppelbesetzung an meiner Seite.

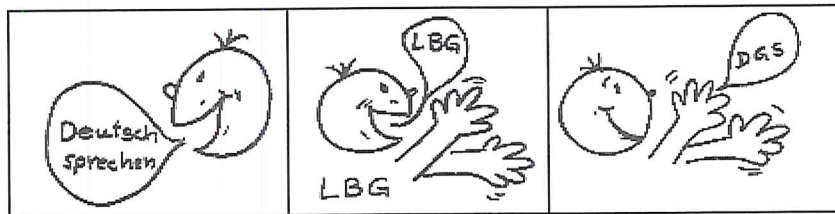
So sahen unsere Voraussetzungen in der Übersicht aus:



In einem nächsten Schritt hieß es nun, die Grundideen auf die Lerngruppe anzupassen. Das bilinguale Konzept des Hamburger Schulversuchs war mir bekannt. Dort geht man von einer personalen Sprachtrennung aus. Eine Klasse wird mindestens im Sprachunterricht von einem gehörlos-hörenden Team unterrichtet. DGS und Deutsch werden an die jeweilige Person gebunden. Das war bei uns nicht möglich. Ich suchte nach einer Möglichkeit, die Kinder zu einer bewussten Zweisprachigkeit zu führen, ohne DGS und LS an feste Lehrpersonen zu binden. Nach einigen Versuchen besann ich mich auf unser größtes Gut: die oben beschriebene Zweisprachigkeit der Klasse. LS und DGS waren vorhanden, die Kinder lebten tagtäglich die Zweisprachigkeit. Ich musste sie ihnen nur sichtbar machen und ihre Aufmerksamkeit darauf lenken, um sie so vom LEBEN zum bewussten ERLEBEN der Zweisprachigkeit zu führen.

Bei der Vorüberlegungen sah ich von linguistischen Aspekten ab und nahm die naive Perspektive der Kinder ein. Ich stellte mir vor, wie hörgeschädigte Kinder eine sprachliche Äußerung des Gegenübers wahrnehmen. Sie sehen und/oder hören Menschen, die sprechen – nur mit dem und ohne Gebärden. Sie begegnen Menschen, die sprechen **und** gebärden und Menschen, die **ohne** Stimme gebärden. In unserer Fachsprache entspricht dies Deutscher LS, LBG/LUG und DGS. Dass es sich bei DGS + Deutsch um vollwertige Sprachen mit eigener Grammatik handelt und LBG nur eine visualisierende Sprachform des Deutschen ist, ist für die Kinder noch nicht relevant. Wichtig für sie ist, dass alle drei Sprachformen ihren festen Platz im Alltag der Klasse 1/2A haben.

Ich entwarf dazu drei Schilder, die sich bis heute gut bewährt haben.



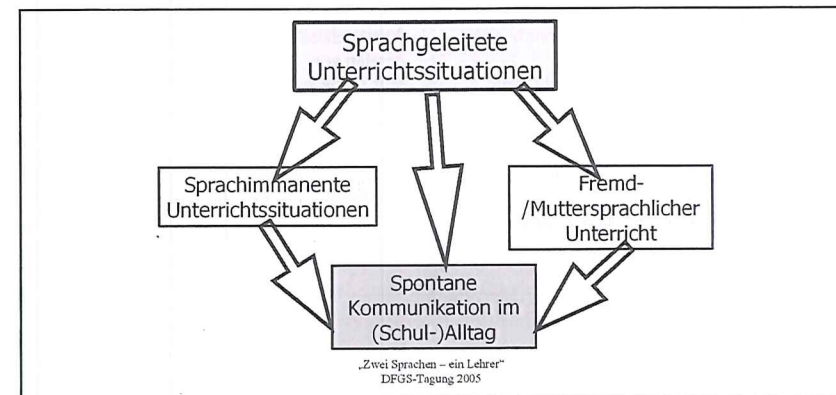
Anhand dieser Symbole sollten die Kinder in einem ersten Schritt lernen, ihr spontanes Sprachhandeln von außen, d. h. metasprachlich zu betrachten.

Dafür haben wir im Unterricht sogenannte SPRACHGELEITETE Phasen eingeführt, in denen die Kinder bewusst ihre Sprachen auswählen und einsetzen können. Sie entscheiden sich für eins der Schilder, hängen es sich um den Hals und kommunizieren in der gewählten Sprachform.

Die sprachgeleiteten Unterrichtssituationen sind überschaubar und enthalten bekannte, ritualisierte, formelhafte Sprachstrukturen (z.B. Morgenkreis mit Datumsansage und Vorstellung des Tagesplans). Außerdem nutzen wir Erzählsituationen (Wochenenderzählungen, Präsentationen von Arbeitsergebnissen) für eine Sprachentrennung. Mit wachsender Schriftsprachkompetenz werden wir auch auf der grammatischen Ebene zunehmend Sprachentrennung betreiben.

Ich habe die Symbole sehr kleinschrittig und behutsam eingeführt. Am Anfang der ersten Klasse haben wir viel Zeit im Sitzkreis auf dem Fußboden verbracht, uns „Guten Morgen“ gewünscht, die Zahlen 1-10 handelnd erfahrend oder ausführlich den Tagesplan erarbeitet. In diesem Rahmen fing ich an, die Sprachen zu lenken, indem ich mir ein Symbol umhängte und die Tagesplan-karten in Lautsprache vorstellte. Beim abschließenden Auftragen im Chor in der gewählten Sprache hatte jedes Kind den Schutz der Gruppe,

um unbekannte Gebärden abzuschauen oder seine Stimme auszuprobieren. Kinder, die sich in exponierten Situationen verweigert hätten, brüllten nun mit vollster Begeisterung „Buuuuuus“ oder „1,2,3,4...“. Im Laufe der Zeit übernahmen die Kinder den Datums- und Tagesplandienst samt dazugehöriger Sprachauswahl.



Diese eingübte Sensibilität für die Sprachen sollte ausstrahlen auf das sprachliche Verhalten der Kinder im sogenannten **sprachimmanenten** Fachunterricht. Hier wird die Sprachentrennung mit den Schilern nur phasenweise praktiziert. In diesem Rahmen wurden die erworbenen Kompetenzen in Unterrichtsthemen aufgegriffen. Alles sollte sich schließlich auf die **spontanen** Sprachhandlungen zwischen den Kindern in der Freiarbeit oder auf dem Schulhof auswirken.

Wir Lehrkräfte benutzen im Frontalunterricht i. d. R. LBG/LUG, in der Einzelsprache das jeweils vertrauteste Sprachsystem. Bei Unterrichtsgesprächen erinnern wir die Kinder, soweit sie dies nicht sowieso einfordern, dass sie sich so äußern, dass die anderen sie verstehen oder wir Dolmetschen komplexe Äußerungen.

3. Ein Unterrichtstag in der 1A

Nun möchte ich Sie einladen, mich durch einen fiktiven Schulvormittag im Oktober 2005 zu begleiten.

Es ist Montag, 8:00. Die Kinder erwarten mich bereits im Klassenraum. Sie haben sich zu einem

Orchester formiert und bringen mir auf aus Steckwürfeln gebauten Trompeten, Flöten und Gitarren ein Ständchen. Die Überraschung ist gelungen. Nun sortiert und setzt man sich. Nach einer kurzen Begrüßungsrunde, gespickt mit Rechen- oder Ableseübungen, stellen wir die Lernuhr ein. Wir einigen uns auf 12 min Zeit, die Klassendienste zu erledigen. Ein buntes Treiben beginnt. Die Kinder holen Milch, decken den Tisch, stecken Datum und Tagesplan... Die Dienste werden in zufälliger Partnerarbeit erledigt – Hier begegnen wir der ersten kommunikative Herausforderung des Tages: wenn Mark (leicht sh, LS- und DGS-kompetent) René (kaum Sprache, sehr langsam und verträumt) klar machen muss, dass er sich ein wenig beeilen soll, wenn Nicolas (sh und zunehmende Gebärdenkompetenz) mit Stefan (gh und sehr lebhaft) entziffern, welche Tagesplankarten sie stecken müssen, Ali (CI und wenig DGS) und Sabrina (hochgradig sh, undeutliche Gebärden) mit Händen und Füßen über das heutige Datum diskutieren, im Nebenraum Klara (sh) und Tanja (sh) lautstark über die heutige Sitzordnung beraten und Bastian (sh, DGS) und Nick (gh, DGS) nach nicht abgegebenen Hausaufgaben fahnden.

Schon hier sind alle Sprachformen zu beobachten, jeder kommuniziert mit jedem und versucht sich verständlich zu machen.

Nicht immer, aber heute sitzen schließlich alle pünktlich nach 11 min auf ihren Plätzen und beobachten gebannt den Minutenzeiger der Klassen- uhr. Lautstarker Jubel beim Umspringen des großen Zeigers – es wird beschlossen, morgen die Zeit auf 10 min zu verkürzen.

Nach diesem offenen Beginn, kommt eine geleitete Sprachphase:

Der Morgenkreis

Vorstellung von Datum und Tagesplan als sprachgeleitete Unterrichtssituation



Die Datums- und Tagesplanvorstellung umfasst nur wenige Vokabeln, die immer wiederkehren. Daher eignet sie sich sehr gut, um den Focus auf die Sprachen zu lenken.

Ali und Sabrina wählen sich je eine Sprachkarte aus und stellen das Datum vor. Hierbei hat es sich so entwickelt: zuerst benutzen beide Kinder dieselbe Sprache, dann unterschiedliche Sprachformen, aber nebeneinander. Inzwischen ist es so, dass die beiden verschiedene Sprachformen benutzen und einer den anderen dolmetscht. Wenn es nötig ist, spreche ich vor- Sabrina dolmetscht

mich, ohne es zu bewusst zu merken. Anschließend stellen Stefan und Nicolas den Tagesplan vor. Auf der Abbildung unten kann man sehr schön sehen, wie Nicolas Stefan voict. Da heute Montag ist, folgt nun die Wochenend- erzählung. Jeder malt und schreibt zu Hause ein Wochenenderlebnis in sein Heft. Drei Kinder dürfen sie vorstellen.

Nicolas beginnt. Er zeigt sein Heft herum, sucht sich die Sprachkarte „DGS“ aus. Da die Kinder sich auch hier mit Begeisterung im Dolmetschen versuchen, nimmt Nick neben ihm Platz und sucht sich ausge- rechnet die Karte „Sprechen“ aus. (Nick ist gh und hat am Anfang das Spre- chen komplett verwei- gert, in-zwischen versucht er sich frei- willig!- zwar schwer verständlich, aber beharrlich- darin.) Da- mit auch die sh Kin- der etwas verstehen, bitte ich Ni-colas auf „LBG“ zu wechseln. Man beachte das

Setting: Nicolas (sh kam fast ohne Gebärden in die Schule) gebärdet seine Erzählung, während Nick (gh und mit größ- tem Störungsbe- wusstsein in Bezug auf sein Sprechen) ihn „voict“.)

Nach der Pause steht Deutsch auf dem Stunden- plan. Wir üben die Mundbildschrift von Stefan Wörmann. Um den Kindern zum Schriftspracher- werb möglichst viele Kanäle zu öffnen, lege ich u.a. Wert darauf, dass auch die gehörlosen Kinder ihr Bewusstsein für Wörter und Silben durch Ar- tikulation schärfen. Nach der Übung suchen die Schüler 'R' – Dinge im Klassenraum, benennen sie und schreiben Wortkarten dazu.

Der Deutschunterricht

Sprachimmanente Unterrichtssituationen

im Frontalunterricht



Spontane Kommunikation

während der Stationsarbeit



Großen Raum im Unterrichtsalltag nehmen von Anfang an geöffnete Arbeitsformen ein, z.B. mit Stationen zum Einführen von Buchstaben oder Zahlen. Hier können sie frei entscheiden, mit wem, wo, in welcher Reihenfolge sie ihre Aufga- ben erledigen wollen. Es entstehen viele kommuni- kative Situationen, Arbeitsgruppen bilden sich, Nicolas geht noch herum und sucht einen Partner, wobei er je nach Gegenüber seine Bitte in LBG, DGS oder LS vorbringt. Bastian orientiert sich an Klara, die schon etwas weiter ist, sie switchen zwischen LBG und DGS. Ali und Sabrina sind ein bewährtes Team (sehr gut für uns, da Sabrina den verträumten und dyspraktischen Ali bestimmt zum Arbeiten anhält) und verständigen sich mit Händen, Füßen und Stimme, was für Ärger bei den anderen sorgt, die sich gestört fühlen. Stefan und Tanja arbeiten heute lieber allein, sie haben sich vorgenommen, als erstes fertig zu werden. René wählt sich wie immer zuerst die Fühlkiste und Nick und Mark ziehen sich mit ihren Arbeits- blättern in den Flur zurück, wo sie unter dem DGS-Schild sich in Gebärden ohne Stimme ver- ständigen.

Im nächsten Block steht DGS-Unterricht bei Herrn Opitz-Plotzki auf dem Stundenplan. Nick

hat mich heute früh schon ge- fragt: „HEUTE ZEIGEFIN- GER?“

Er meinte den DGS-Unterricht, wo sie gerade Handformen als Einstieg in die DGS-Grammatik erarbeiten, auch eine metasprachli- che Betrachtungsweise. Nachein- ander sollen die verschiedenen Parameter der DGS untersucht werden. Herr O-Plotzki zeichnet noch einmal die Handform an die Tafel und sammelt passende Ge- bärden. Die Kinder beteiligen sich trotz fortgeschrittener Zeit mit großer Motivation. Alle überlegen

mit Eifer, bis die Tafel voll ist. Auf dem folgen- den Arbeitsblatt müssen sie überprüfen, ob die Gebärdenzeichen der abgebildeten Gegenstände die Zeigefinger-Handform haben. In einem letzten Schritt zeichnen und schreiben die Kinder selbst. Es ist beeindruckend zu sehen, wie begeistert die Kinder bei der Sache sind. Besonders René, Ali und Sabrina, eher leistungsschwach, sind sehr engagiert bei der Sache. Als ich die Klasse betre- te, fällt uns auf, dass die schwerhörigen Kinder mich mit LBG bzw. mit Stimme ansprechen, bei Herrn O-Plotzki aber konsequent die Stimme weg

Der DGS-Unterricht

Fremd-/Muttersprachlicher Unterricht

Hörgeschädigte und Gebärden-sprachbetrachtung durch einen gehörlosen Kollegen



lassen und DGS gebärden.

Nach dieser Stunde ist der Schultag beendet und die Kinder fahren nach Hause.

4. Auswirkungen und Beobachtungen

Wie entwickeln sich die Schüler und ihre Sprachen innerhalb dieser Rahmenbedingungen? Dieser Frage möchte ich am Beispiel dreier Schüler nachgehen.



Nicolas: Nicolas ist hochgradig schwerhörig mit recht guter Lautsprache. Er kam mit wenigen Gebärden in die Klasse. Die Anfangszeit war schwer für ihn: Neue Freunde zu finden, eine neue Sprache zu lernen, seine Stellung in der Klasse zu sichern ging nicht immer ohne Tränen der Überforderung und Erschöpfung. Nicolas hat sich sehr schnell Gebärden angeeignet und nutzt sie nicht nur, um mit seinen gehörlosen Freunden zu kommunizieren. Sie helfen ihm, seinen Lautsprachwortschatz zu präzisieren und stetig zu erweitern. Dies hat auch seine Mutter bestätigt. Ich freue mich immer wieder, wenn er meine Ausführungen unterbricht und fragt: „Was heißt die Gebärde?“ So habe ich ihm u.a. „vernünft-

ig“ erklärt. Er wiederholte sie ein paar mal und ich konnte sicher sein, dass er sie zu Hause und in der Schule bei nächster Gelegenheit einsetzen würde. Inzwischen geht er sehr souverän mit dem Codeswitching um, hat seinen festen Platz in der Klassengemeinschaft und sowohl gehörlose als auch hörende Freunde!

Nick (gh) ist Kind gehörloser Eltern. DGS ist seine Muttersprache. Er ist sehr intelligent und den Klassenkameraden in vielen Bereichen voraus.

Ehrgeizig und perfektionistisch ist er sich bewusst, dass sein Sprechen mit seinen anderen Fähigkeiten nicht Schritt halten kann. Auch dass er zum Lesen und Schreiben länger Zeit braucht als z.B. der schwerhörige Nicolas, fällt ihm nicht leicht. Er kam in die Schule mit der absoluten Weigerung, seine Stimme zu benutzen. Zum Artikulationsunterricht wollte er partout nicht gehen. Erst in der großen Runde fing er an, beim morgendlichen lautstarken Zählen der Hefte seine Stimme einzusetzen. Trotzdem - allein wollte er nicht. In der Gesamtgruppe hörte ich seine Stimme allerdings immer deutlicher. Ich ließ ihn gewähren und zwang ihn auch nicht zum Artikula-

tionsunterricht. Nach einigen Monaten fiel mir auf, dass er sich freiwillig meldete. Eines Tages versuchte ich vergeblich Stefan (auch gh) zu überzeugen, zur Artikulation zu gehen. Plötzlich hielt Nick ihm (auf DGS!) einen langen, heftigen Vortrag: Ob Stefan schon einmal darüber nachgedacht hätte, wie es wäre, wenn er erwachsen sei. Auf der Arbeit und beim Einkaufen würden doch alle sprechen. ER wollte jedenfalls sprechen lernen! Das wäre wichtig! Und dann ging er zur Artikulation. Stefan und ich waren gleichermaßen sprachlos. Inzwischen wählt Nick bei der Datums- und Tagesplanvorstellung am liebsten „Sprechen“. Zwar versteht man ihn sehr schwer, aber ich finde es erst einmal wichtig, dass er sich überhaupt traut, seine Stimme einzusetzen. Neulich fragte er mich, wann es wieder Artikulationsunterricht gäbe. Als ich sagte, erst einmal nicht, war er enttäuscht. Ich schlug ihm vor, zum Logopäden zu gehen. Er antwortete daraufhin, das hätte er schon mit seiner Mutter besprochen. Sie hätten schon einen Termin ausgemacht. Ich war noch einmal sprachlos.

René ist CI-implantiert, laut Audiogramm mittelgradig schwerhörig, kann aber diese Eindrücke nicht sicher verarbeiten. Auch Gebärden kann er sich sehr schlecht merken und kommuniziert mit wenigen Gebärden und Worten. Wie man seinen Zeichnungen entnehmen kann, ist er ein sehr phantasievoller Junge. Er driftet oft in seine Welt ab, scheint abwesend und beschäftigt sich am liebsten allein mit Knete und Fühlkasten. Ganz langsam beginnt er gegen Ende des ersten Schuljahrs, sich am Unterricht zu beteiligen. Als wir das Wasserlassen eines Mitschülers hinterm Spielhaus besprechen, gebärdet er plötzlich BLUME AUFBLÜHEN, VERBLÜHEN. Alle Kinder nehmen sofort auf seine Idee Bezug. Als René nach einem Jahr endlich auch etwas in sein WE- Heft geschrieben hat, will er zunächst nur mit Stimme erzählen. Schnell merkt er, dass er sich nicht verständlich machen kann und wechselt das Schild auf LBG. Er erzählt mit rudimentärsten

Gebärden und einem Bild von einem Haus, in dem er und sein Bruder wohnen. Plötzlich wird er rot, zeigt auf Tanja und bedeutet ihr, dass sie auch in dem Haus wohnt. Plötzlich genießt René die ungeteilte Aufmerksamkeit aller. Jeder bekommt ein Zimmer in seinem bunten Haus zugewiesen und er schließt seine Erzählung damit, dass alle gemeinsam hinter dem großen runden Fenster essen. Inzwischen lebt René zusehend auf und hat seinen festen Platz in der Klasse gefunden.

Dem schwerhörigen Nicolas Gebärden an die Hand zu geben, mit denen er sich (laut)sprachlich und kognitiv weiter entwickeln kann, René die Möglichkeit aufzuzeigen, seine Kreativität nicht nur durch Malen auszudrücken und durch Kommunikation von seinen Klassenkameraden Achtung und Aufmerksamkeit zu erfahren, und zu guter Letzt Nick zu sehen, der sich trotz großer Versagensängste für das Sprechen Lernen entscheidet, weil er Sinn für sein Leben darin sieht- diese und viele andere Erlebnisse zeigen mir, dass wir auf dem richtigen Weg sind.

Wir beobachten in der Klasse zunehmend Kommentare über Gebärden oder Sprechen. Die Kinder nehmen die Ausführung von Gebärden sehr genau, fragen nach und verbessern sich gegenseitig auch bei verwaschener Aussprache, ohne jedoch herablassend oder spöttisch zu sein. Hörende Gäste bekommen das „Sprechen“- Schild um den Hals gehängt. Sprachliche Verbesserung wird gewürdigt und Äußerungen über Sprache nehmen zu. (Mark: „Ich wusste noch gar nicht, dass Natalie gebärden kann!“; Mark, auf Nicolas` Bitte hin, einen gesprochenen Wortbeitrag mit LBG zu wiederholen: „Da gebärde ich lieber richtig- beides zusammen geht nicht so gut!“; Bastian und Stefan erfinden mit großem Spaß immer wieder neue, treffende Namensgebärden; Tanja gibt sich bei Hospitanten als gh aus und gebärdet ohne Stimme. Die Liste der Beispiele ließe sich noch weiter führen.)

Kommen wir zum Abschluss noch einmal auf das Unterrichtskonzept zurück. Ich bin von der Idee ausgegangen, sprachgeleitete Unterrichtssituationen in den Alltag einzuflechten, um Zweisprachigkeit und Sprachentrennung ins Bewusstsein der Kinder zu holen. Im Laufe des ersten Schuljahres haben die Kinder gelernt, sich lustvoll in beiden Sprachen auszuprobieren, zeigen Sensibilität für die drei Sprachformen und heben erste metasprachliche Kompetenzen entwickelt.

Auch der erhoffte Transfer auf andere Unterrichtssituationen ist zu beobachten: Auch hier achten sie auf Sprachentrennung und zeigen Gefühl für eigenes und fremdes Sprachhandeln. Im Sprachunterricht, sei es DGS oder Deutsch, sind sie hoch motiviert. Sie wollen verstehen und verstanden werden und fordern dies auch ein. Zu guter Letzt erleben wir, dass die Kinder in der spontanen Kommunikation das Erlernte bewusst oder unbewusst umsetzen. Zu Beginn des Vortrags habe ich alltägliche Widrigkeiten erwähnt, die sich als Chance entpuppen können. Eine sprachheterogene Gruppe hätte ich früher nie befürwortet. Doch gerade sie ist ein Grundstein

unserer Arbeit. Für jedes der Kinder bot und bietet diese sprachgemischte Klasse ein ideales, motivierendes Übungsfeld. Sowohl gebärdensprachliche als auch lautsprachliche Vorbilder sind vorhanden. Sprache wird nicht nur im Unterricht durch die Lehrkraft gelehrt oder angebahnt, die Kinder haben ein natürliches Bedürfnis, miteinander in Kontakt zu treten und zu kommunizieren. Unser Auftrag ist und war es, diese Lust und Freude der Kinder, miteinander zu kommunizieren, wach zu halten, weiter zu entfachen und zu kanalisieren. Wir müssen dafür sorgen, dass jedes Kind seine laut- und gebärdensprachlichen Potentiale im Rahmen seiner Möglichkeiten entfalten kann.

Mit Hilfe von drei Sprachkarten, guter Teamkollegen und einer offenen kindgerechten pädagogischen Grundeinstellung haben wir es tatsächlich geschafft, unter alltäglichen Schulbedingungen, den Kindern einen bewussten Zugang zu ihrer eigenen Zweisprachigkeit zu ermöglichen. Wir möchten Ihnen Mut machen, es auch zu versuchen!

Ein Lehrer – zwei Sprachen – es geht!

Klasse 1/2a sagt „Tschüs!“



Wir sind gespannt darauf, wie es mit uns und der Klasse 1/2a weitergeht! Auf jeden Fall mit viel Freude am Sprechen, Gebärden und Lernen!

Saskia Bohl
Schule an der Marcusallee Bremen
Förderzentrum für Hörgeschädigte

Von der HAND zur HANDLUNG dem kognitivem Begreifen geht immer das motorisch – sensorische beGreifen voraus!

Christine Siebert

Eine grundlegende Voraussetzung für die ‚normale‘ kognitive Entwicklung des Kindes ist eine differenziert entwickelte Feinmotorik. Sie ist Grundlage der Grafomotorik, die Kinder letztlich befähigt, zu lesen, zu schreiben, zu rechnen - zu lernen.

Für hörgeschädigte Kinder ist es offensichtlich, dass eine gut entwickelte Feinmotorik unabdingbar für den Gebärdenspracherwerb ist.

Anhand von praktischen Übungsbeispielen zur Förderdiagnostik bietet diese Einheit die Möglichkeit, theoretische Kenntnisse ‚normaler‘ kindlicher Entwicklung der Feinmotorik, aber auch ihrer beeinträchtigten Entwicklung, aufzufrischen. Es werden Anregungen gegeben und Ideen entwickelt, wie Lehrer/Innen einer unzureichenden feinmotorischen/grafomotorischen Entwicklung im Rahmen von Schule begegnen können.

Vorbemerkung

Der ursprüngliche Vortrag war so gefasst, dass sich immer an einen bewusst kurz gehaltenen theoretischen Teil eine ausgiebige praktische Übungseinheit anschloss. Für dieses Protokoll habe ich mich entschieden 2 Teile anzubieten, zum einen den praktischen Übungsteil mit entsprechenden Anmerkungen und einen theoretischen Teil. Sie können beide Teile unabhängig voneinander nutzen. So können Sie z.B. den praktischen Teil ohne theoretischen Hintergrund selber ‚durchturnen‘. Dabei wird Ihnen vieles von selber wieder bewusst werden und/oder Sie werden sich wieder an schon mal ‚Gehörtes/Gelesenes‘ erinnern. Der theoretische Teil kann als Ergänzung zur Praxis oder als Wiederauffrischung genutzt werden. Der Schwerpunkt der Veranstaltung lag auf den praktischen Übungen, um so den theoretischen

Hintergrund bewusster und erfahrener zu machen und daraus Ideen zu entwickeln, die im Unterricht problemlos und ohne großen Aufwand genutzt werden können. Da der theoretische Hintergrund nachzulesen ist, erscheint es mir wichtiger, Sie mit einer Auswahl praktischer Übungen bekannt zu machen, die sich im schulischen Alltag bewährt haben. Diese Übungen sind eine Art ‚Förderdiagnostik‘, da sie einerseits Auskunft über die aktuelle Entwicklungssituation des Kindes geben und es andererseits in seiner Entwicklung anregen und fördern. Ihnen bieten sie die Möglichkeit, selbst auszuprobieren, was ihre Hände und Finger so alles können, bzw. was an Anforderungen an sie gestellt werden. Insbesondere können Sie auf diese Art und Weise nachvollziehen, was Kinderhände in der Schule alles leisten müssen.

Es sieht so einfach aus

Beginnen möchte ich mit einer Bewegung, die wir alle täglich immer wieder viele Male ausführen: Vor mir auf dem Tisch liegt ein Stift, den ich nun aufheben werde.

Folgendes geschieht nun: Mit 3 Fingern - Daumen, Zeigefinger und Mittelfinger - fasse ich den Stift und nehme ihn auf, drehe ihn nach oben und lege ihn schräg, meinem Körper zugewandt zwischen Daumen und Zeigefinger und könnte jetzt so schreiben.

Da der Stift von drei Fingern gehalten wird, heißt dieser Griff Tripodengriff (Präzisionsgriff).

Dieser uns so einfach erscheinende Griff stellt aber erst den Schlusspunkt einer senso-motorischen Entwicklung dar, die sich vom Säugling bis zum Schulkind im Wesentlichen über folgende Entwicklungsschritte vollzogen hat:

- Festhalten – Loslassen
- Faustgriff
- Pinzettengriff
- Zangengriff
- Präzisionsgriff (Tripodengriff)