

dfgs

forum

HALBJAHRESSCHRIFT DES DEUTSCHEN FACHVERBANDES FÜR GEHÖRLOSEN- UND SCHWERHÖRIGENPÄDAGOGIK

Bilinguale Schulversuche

I/1999

7. Jahrgang

Vorwort	4
Verbandsinformationen	
Einladung zur Mitgliederversammlung des DFGS	6
DFGS-Tagung	7
Erinnerungsprotokoll der Mitgliederversammlung am 14.11.97 ..	8
Anerkennung der Gebärdensprache (Stellungnahme des DFGS) ...	9
Tagungsberichte	
Bericht zur Tagung zum bilingualen Unterricht (<i>Evelyn Ueding</i>)	13
Bericht von der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft „Jugendarbeit – Prävention und Chance“ (<i>Burkard Hochmut</i>)	34
Beiträge	
Verwaltungslehrgang für den Aufstieg im öffentlichen Dienst (<i>Eugen Wilde</i>)	37
forum aktuell	
IHK: Behinderten Jugendlichen den Einstieg in qualifizierte Berufe erleichtern	42
Rezensionen	
Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern, von K. B. Günther (Hrsg.), (<i>E.-M. Kammerer</i>)	43
Eingliederung Hörgeschädigter in das Arbeitsleben durch Sprachkompetenz (<i>U. Walther</i>)	50
Ratgeber gegen Aussonderung, von M. Rosenberger (<i>F.-H. Wisch</i>) ..	51

Impressum: ISSN 0946-4646 - **Herausgeber:** Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik - **Redaktion:** Eveline George, Eva-Marie Kammerer. - **Redaktionsanschrift:** dfgs forum - c/o Eveline George, Suttnerstraße 12, 22765 Hamburg, Telefon (040) 43 18 99 27, Fax: (040) 43 18 99 28. - **Einzelverkaufspreis:** DM 6,- zuzüglich Versandkosten. - **Druck:** poppdruck, Langenhagen.

Eine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte und Fotos wird nicht übernommen. Den Abdruck bzw. das Kürzen von Leserbriefen behalten wir uns vor. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der Verfasserin oder des Verfassers und nicht unbedingt die der Redaktion wieder. Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur bei vorheriger schriftlicher Zustimmung der Redaktion erfolgen.

Vorwort

Manfred Wloka,
1. Vorsitzender

*Liebe Leserinnen,
liebe Leser,*

wenn Sie dieses Heft in den Händen halten, ist das Jahr 1999 bereits fast zur Hälfte vorüber. An Ereignisse, die noch gar nicht so lange zurückliegen, erinnert man sich nur mit Mühe oder sind schon ganz aus dem Gedächtnis verschwunden. Die alltäglichen Pflichten und Anforderungen lassen uns kaum Zeit, den Blick auf das zu richten, was uns wichtig war und eventuell in Zukunft von Bedeutung sein könnte. Dies gilt sowohl für den privaten als auch für den öffentlichen Bereich. In Bezug auf unseren

Fachverband möchte ich dennoch Ihre Aufmerksamkeit auf ein Ereignis richten, das im kommenden Herbst stattfinden wird, nämlich die **6. Jahrestagung des DFGS**. Zu den Aufgaben unseres Fachverbandes gehört es, jährlich eine Tagung anzubieten, die der Fortbildung der Mitglieder dient und ein Forum für diejenigen darstellt, die an unseren Themen interessiert sind. Der Vorstand hat in der Vergangenheit versucht, durch wechselnde Themen möglichst viele Menschen anzusprechen, die mit der Erziehung und Bildung Hörgeschädigter zu tun haben. Ich glaube, daß dies uns auch zu einem Teil gelungen ist. Auch mit der Thematik der 6. Jahrestagung soll diesmal ein Bereich angesprochen werden, der einerseits die betroffenen Hörgeschädigten in den Mittelpunkt rückt und sich andererseits mit dem kritisch auseinandersetzt, ob Schule das leistet, was sie leisten sollte, nämlich Rüstzeug für das spätere Leben zu liefern. Deshalb soll unsere diesjährige Tagung die Fragestellung haben: „**Schule – Starttrampe ins Leben? Orientierungen für Leben und Beruf Hörgeschädigter.**“ Während der erste Tag thematisch den veränderten Lernanforderungen hinsichtlich der veränderten Berufsbilder sowie den zu erwartenden Schlüsselqualifikationen Hörge-

schädigter gewidmet sein soll, wollen wir uns am folgenden Tag den allgemeinen Problemen der Lebensbewältigung Schwerhöriger und Gehörloser zuwenden. Im zweiten Teil der Tagung sollen in den Workshops u.a. schwerhörige und Gehörlose aus ihrem Erleben die Realität der Welt nach der Schulzeit darstellen. Sie berichten, mit welchen gesellschaftlichen Problemen und psychosozialen Belastungen sich schwerhörige und gehörlose Menschen auseinandersetzen müssen.

Vielleicht könnten wir in der Diskussion Rückschlüsse auf notwendige Veränderungen bzw. Erweiterungen von unterrichtlichen Inhalten ziehen, die bisher zu wenig oder gar nicht Berücksichtigung finden. Eine Anpassung der Schule an die tatsächlichen Gegebenheiten der Lebenswirklichkeit Hörgeschädigter und ihrer Kultur sollte in zunehmendem Maße berücksichtigt werden, damit sie (die Schule) ihre SchülerInnen über fachliche Bildungsaufgaben hinaus auch auf ein Leben mit Schwerhörigkeit vorbereiten kann.

Erstmals gehen wir mit der Jahrestagung ganz in den Süden unserer Republik, nach **München**. Der Vorstand des DFGS ist sehr froh, als Tagungsort das **Berufsbil-**

dungswerk München anbieten zu können, deren **Leiter, Herr Meier**, bei der Bereitstellung der Räumlichkeiten und der äußeren Organisation großzügige und kollegiale Unterstützung gewährt hat. Dafür danken wir ihm sehr herzlich im voraus. Das **BBW München** bietet in jeder Hinsicht ideale Voraussetzungen für die Durchführung einer Tagung, nicht nur wegen seiner günstigen Verkehrsanbindung, sondern auch wegen der thematischen Nähe zu unserer Tagung. Entgegen der Ankündigung auf der Aachener Tagung im letzten Jahr haben wir nun wegen der verschiedenen Herbstferien im Oktober die **6. DFGS-Jahrestagung auf den Freitag, 26. und Samstag, 27. November 1999** verlegt.

Wir hoffen, daß nicht nur der Termin, sondern auch das Thema der Tagung auf breite Zustimmung mit starker Beteiligung trifft.

Wie üblich, nutzen wir die Tagung als Gelegenheit für die Durchführung der Mitglieder-versammlung des DFGS, die jährlich laut Satzung stattfinden muß. Dieses Mal bitten wir um besonders rege Teilnahme, weil Neuwahlen auf der Tagesordnung stehen. Sämtliche Mitglieder unseres Fachverbandes sind aufgerufen, sich zu überlegen,

inwieweit sie sich für ein Amt im Vorstand zur Verfügung stellen können. Nach sechs Jahren – seit der Gründung des DFGS am 20. Februar 1993 in Berlin – werden nicht mehr alle derzeitigen Mitglieder des Vorstandes die Arbeit weiterführen können, so daß Veränderungen in der Zusammensetzung notwendig werden. Wir hegen damit die Erwartung, daß neue Impulse für die Verbandsarbeit gegeben werden, um unsere Ziele besser zu erreichen.

Für die Jahrestagung in München, der Großstadt mit Herz, wünschen wir uns viele Teilnehmer, die eine offene und freundliche Atmosphäre suchen und bereit sind, ihre Erfahrungen sowie ihr Wissen in die Diskussionen einzubringen. In diesem Sinne heißen wir Sie herzlich willkommen.

Manfred Wloka

Einladung

zur Mitgliederversammlung des DFGS

am Freitag, dem 26. November 1999, um 19.00 Uhr

im Berufsbildungswerk für Hörgeschädigte
München, Musenbergstraße

Tagesordnung:

1. Begrüßung und Feststellung der Beschlußfähigkeit
2. Protokoll der letzten Mitgliederversammlung
3. Bericht des Vorstands
4. Kassenbericht
5. Bericht der Kassenprüfer und Entlastung des Vorstands
6. Neuwahlen des Vorstands und der Kassenprüfer
7. DFGS Tagung 2000
8. Neufestlegung der Mitgliedsbeiträge
9. Verschiedenes

gez. *Manfred Wloka*, 1. Vorsitzender

SCHULE –
STARTRAMPE INS LEBEN?

ORIENTIERUNGEN FÜR
LEBEN UND BERUF
HÖRGESCHÄDIGTER

6. Jahrestagung des DFGS

26./27. November 1999

Tagungsort
Berufsbildungswerk
München

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

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

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

Erinnerungsprotokoll der Mitgliederversammlung am 14.11.97

Zu Beginn der Versammlung wird der Antrag gestellt, die Tagesordnung zu erweitern, um einen Antrag von Frau W. Heine mann aufzunehmen. Die Erweiterung der Tagesordnung wird mehrheitlich abgelehnt.

1. Bericht der Vorstandes:

Der Vorstand berichtet über die Aktivitäten des vergangenen Jahres. Über die Vorbereitung der Tagung hinaus hat R. Poppendieker eine Stellungnahme zu einem Bericht (?) der EU erarbeitet.

Der Vorstand hat des weiteren Stellungnahmen zur Anerkennung der Gebärdensprache abgegeben. Prof. K. Günther berichtet über den Stand der Anerkennung der Gebärdensprache in den einzelnen Bundesländern.

2. Stellungnahme des DFAS für die Ministerpräsidenten zur Anerkennung der Gebärdensprache.

Der Vorstand legt einen vorbereitetes Positionspapier zur Diskussion vor.

Einzelne Mitglieder machen Veränderungsvorschläge. R. Poppendieker/U. Möbius möchten den schulischen As-

pekt stärker herausgehoben sehen. Dies sei insbesondere deswegen wichtig, weil der DFGS ein pädagogischer Verband sei.

Dr. Heeg: Das aufgenommene Zitat von Seidler sei aus dem Zusammenhang gerissen und solle an dieser Stelle aus dem Papier gestrichen werden.

Weitere Äußerungen von Frau Reger und Frau Voit verweisen auf eine weniger scharfe Formulierung an einigen Stellen.

Es wird mehrheitlich beschlossen, das Positionspapier zu überarbeiten und den Mitgliedern erneut vorzulegen (siehe Anschlußartikel)

3. Jahrestagung 1998:

Der Vorstand schlägt als Tagungsort für die nächste Jahrestagung Aachen vor. Dort könnte die Tagung in Zusammenarbeit mit der RWTH Aachen und der Aachener Hörgeschädigtenschule stattfinden.

Vorgeschlagenes Thema: Was bedeutet die Anerkennung der Gebärdensprache für die Hörgeschädigtenschule?

Die Abstimmung ergibt einstimmige Zustimmung für Ort und Thema.

Terminvorschlag: November 1998.

4. Verschiedenes:

Es gibt keine Wortmeldungen zu diesem Tagesordnungspunkt.

Ende der Sitzung: 21.00 Uhr

Stellungnahme des Deutschen Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V. (DFGS) zum Thema :

Anerkennung der Gebärdensprache

Die Deutsche Gebärdensprache (DGS) ist eine linguistisch vollwertige Sprache. Für die Frage der Anerkennung der Gebärdensprache sind folgende Aspekte wichtig:

1. Aspekt der Relativierung von Behinderung Gebärdensprache bei Hörgeschädigten ermöglicht ihren behinderten Benutzern eine ungehinderte Kommunikation untereinander. Unter Umständen bilden sie oft die einzige oder auch eine zusätzliche Brücke zwischen Hörenden und Hörgeschädigten. Der unersetzliche Stellenwert einer ungehinderten Kommunikation bei der Sozialisation und Identitätsbildung bei Gehörlosen wird bei AHRBECK ausführlich beschrieben (Bernd AHRBECK: *Gehörlosigkeit und Identität*, SIGNUM Verlag Hamburg 1992).
2. Aspekt der Sprachgemeinschaft Die Schwierigkeit sich eine funktionsfähige Sprachkompetenz in der Lautsprache anzueignen sowie andauernde Probleme bei der Sprachproduktion und -perzeption haben zur Bildung einer Gemeinschaft beigetragen, die die Züge einer sprachlichen Minder-

heit trägt. Hervorstechendstes Merkmal hierfür ist die Existenz einer sogenannten Gehörlosenkultur. Ihr persönlichkeitsformendes Potential entfaltet die Gebärdensprache bei der Erziehung gehörloser Kinder von gehörlosen Eltern. Bekanntlich sind diese Kinder in ihrer persönlichen Entwicklung mit hörenden Kindern zu vergleichen. Gehörlose Kinder, die keinen Zugang zu Gebärden haben, weisen dagegen in aller Regel deutliche Entwicklungsrückstände auf.

3. Auch beim Deutschen Schwerhörigenbund bahnt sich ein Paradigmenwandel an, der sich langsam auch bei diesen graduell Betroffenen durchsetzt. Sicher ist dies auch eine Frage zwischen den Generationen. Die bei der Ministerpräsidentenkonferenz vorgebrachten Einwände sind demnach auch unter diesem Aspekt zu sehen.
4. Die Vorbehalte aus dem fachpädagogischem Bereich sind gekennzeichnet durch eine optimistische Zielvorstellung, die infolge verbesserter medizinisch-technischer Versorgung eine lautsprachlich positive Entwicklung ohne Gebärden sowie

eine integrative Beschulung in Aussicht stellt. Hätte sich diese Zielsetzung in breitem Maße bisher erfüllt, dann wäre die Initiative des Europäischen Parlamentes nicht notwendig gewesen.

5. Der Verzicht auf Gebärdensprache in der Schule führt zu einer künstlich herbeigeführten Senkung des Bildungsniveaus. Der Hamburger bilinguale Schulversuch mit seiner gebärden-, laut- und schriftsprachlichen Orientierung belegt, daß es möglich ist, die Effizienz schulischer Lernprozesse wesentlich zu steigern.
6. Die kommunikative Wirklichkeit im Leben hörgeschädigter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener führt uns täglich vor Augen, daß die Bemühungen des Berufsverbandes Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen zwar notwendig, jedoch bei weitem nicht hinreichend sind. Leider fehlen oft Rückmeldungen aus der erwachsenen Hörgeschädigtengemeinschaft an 'ihre' Schule oder Ausbildungsstätte bzw. der Wille zur Kenntnisaufnahme solcher Erfahrungen.
7. Viele dieser Hörgeschädigten nehmen zur Existenz-

sicherung Hilfen zur Kommunikation mit ihrem hörenden Umfeld in Anspruch, die aufgrund des Schwerbehindertengesetzes institutionalisiert wurden: Fachdienste für Hörgeschädigte, Gebärdensprachdolmetscherzentralen usw

8. Gebärdensprache ist auf dem Weg zu gesellschaftlicher Akzeptanz:
- TV-Anstalten senden Nachrichten in Gebärdensprache (Phönix, Radio Bremen);
 - Filme, die das Leben Gehörloser zum Thema haben, werden prämiert
 - Gebärdensprachkurse sind bei den Volkshochschulen überbelegt. Jepräsenter Gebärdensprache ist, desto mehr nimmt sie den Gehörlosen das Stigma des Behinderten oder gar ‚Taubstummens‘.
9. Zweifelsohne erleben wir rasante medizinische und technische Entwicklungen, die paradoxerweise traditionellen fachpädagogischen Methoden, die auf lautsprachlicher Ausschließlichkeit beruhen, scheinbar zu einer Renaissance verhelten. Doch angesichts der Schwierigkeit die eigenen pädagogischen Zielvorgaben zu erfüllen (s. Punkt 4.), rechtfertigen diese neuen

Hoffnungen nicht, einer ständig größer werdenden Sprachgemeinschaft gebärdender Hörgeschädigter (vermehrt stoßen Schwerhörige hinzu) die gesellschaftliche Anerkennung ihrer Sprache zu verwehren. Die Vermutung liegt nahe, dass in solchen Überlegungen eher Konformitätsbestrebungen der lautsprachlichen Majorität (vertreten durch deren Experten) gegenüber der gebärdensprachlichen Minderheit eine Rolle spielen.

10. Die von einem Teil der Pädagogenschaft eingebrachten Einwände gegen die Gebärdensprache lassen zu wenig Raum für individuelle Entscheidungen der Betroffenen hinsichtlich des Kommunikationsmodus. Hörgeschädigte stehen - wenn man sie daran heranzuführt - eine breite Palette zusätzlicher Kommunikationshilfen zur Verfügung: gebärdensorientierte und graphembestimmte Zeichensysteme, Ablesen, technische Hilfen zur Ausnutzung des Restgehörs, Gebärdensprache, Artikulation usw. Viele werden situationsbedingt eingesetzt, alternativ oder miteinander kombiniert. Aus diesem Grunde sollten hörgeschädigte Men-

schen in die Lage versetzt werden, über den Kommunikationsmodus selbst zu entscheiden.

11. Als Hörende haben wir nicht die Legitimation, existierende Formen von Kommunikation einzuschränken, sondern die Pflicht, die Betroffenen in ihren Bemühungen um funktionierende Verständigungshilfen zu unterstützen.

Wir bitten Sie, sich weiterhin für die Anerkennung der Gebärdensprache einzusetzen.

Berlin, den 14. 11. 1997

gez. *Manfred Wloka*
1. Vorsitzender

Birgit Jacobsen (Hrsg., 1999)

Das Gebärdenbuch

Das kleine 1x1 der Gebärdensprache

Band 1, 170 Seiten,

450 in Foto + Zeichnung

dargestellte Gebärden des

täglichen Lebens

36,— DM zzgl. Porto/Versand

Bestellung und Information

direkt beim Verlag :

Birgit Jacobsen,

Otto-Speckter-Straße 26 - 22307 Hamburg

Tel: (040) 69 70 40 26

Fax: (040) 69 70 40 87

e-mail: birgit.jacobsen@iworld.de

SCHULE –
STARTRAMPE INS LEBEN?

ORIENTIERUNGEN FÜR
LEBEN UND BERUF
HÖRGESCHÄDIGTER

6. Jahrestagung
des DFGS

26./27. November 1999

Tagungsort
Berufsbildungswerk
München

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

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

D Verband für
Erziehung,
F Bildung und
Rehabilitation
G Gehörloser,
Schwerhöriger
S 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 vereinzelter 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 Gebärden Sprachunterricht. 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 irrige 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

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 Gebärden 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 nachzuzufragen. 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-



Christa Bernatzky + Burkard Hochmuth

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- und 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 Gebärden 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 voreingenommen 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 Organisatorenteam uns 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 Rieke, 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,-

„Jugendarbeit – Prävention und Chance“

Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. in Frankfurt

Burkard Hochmuth

Im November 1998 fand die alljährliche Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e. V. statt. An der Tagung nahm ich als Vertreter des DFGS teil.

Da das Thema der Tagung die Jugendarbeit war, war es ein Anliegen der Organisatoren gewesen, die betroffenen Jugendlichen selbst zu Wort kommen zu lassen.

Zum Thema „Analyse der derzeitigen Angebote der Jugendarbeit für gehörlose, schwerhörige und ertaubte Jugendliche“ sprachen Petra Blochius und Marcel Karthäuser von der Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund.

Frau Blochius wies in ihrem Vortrag darauf hin, daß sich durch veränderte Einstellungen in der Sonderpädagogik die Beschulung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in Deutschland tiefgreifend verändert habe. So besuchen immer mehr hörgeschädigte Kinder eine allgemeine Schule. Dadurch ergeben sich für die Jugendarbeit, die bisher überwiegend in den Schwerhörigen-schulen ansetzte, neue Herausforderungen und eine noch größere Bedeutung. Als oberstes Ziel der Arbeit in der Bundesjugend nannte Frau Blochius

eine funktionierende Kommunikation zwischen allen Beteiligten. Hier hätten sich als tragfähigste Kommunikationsform die Lautsprachbegleitenden Gebärden herausgestellt.

Herr Karthäuser berichtete von den konkreten Problemen in der Arbeit der Bundesjugend. Den Teilnehmern der Tagung wurde durch sein Referat eindrucksvoll vor Augen geführt, welche immense Leistung von der Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund erbracht wird.

Die Frage „Was erwarten gehörlose Jugendliche von der Verbandsjugendarbeit?“ versuchten Judith Kriak und Joachim Klenk von der Evangelischen Gehörlosengemeinschaft Bayern in ihrem gemeinsamen Referat zu beantworten.

Sie hatten ihren Beitrag „Mittendrin und doch daneben überschrieben“. Mit diesem Slogan soll die Situation der Jugendlichen in der heutigen Gesellschaft beschrieben werden. Pfarrer Klenk stellte zunächst die These auf, daß gehörlose Jugendliche ähnliche Bedürfnisse und Wünsche wie hörende Jugendliche hätten. Die Betroffenen empfänden zunehmend ihr Dasein als Minderheit nicht mehr als Diskriminierung, son-

dern seien stolz auf ihre eigene Kultur und Eigenheit. Problematisch sei, daß nach wie vor viele Vorurteile über gehörlose Menschen in unserer Gesellschaft bestünden und häufig aufgrund der Kommunikationsbehinderung Rückschlüsse auf die Intelligenz gezogen würden. Auf seine These aufbauend stellte er Ergebnisse der sogenannten „Shell-Jugendstudie“ vor, die jährlich neu veröffentlicht wird. In dieser Studie wird die aktuelle Stimmungslage unter den Jugendlichen in Deutschland untersucht. 1997 hatte die Shell-Studie erstmals ein übergreifendes Thema. Sie fragte nach den Voraussetzungen, den Motiven und den Formen des sozialen und politischen Engagements Jugendlicher von heute. Im folgenden stellte Herr Klenk fünf verschiedene Schwerpunkte der Studie vor.

Ein Schwerpunkt war das Thema „Jungsein heute“. So ergab sich aus der Studie, daß sich die Sorgen der Jugendlichen in den letzten Jahren verschoben haben. Heute stehen an erster Stelle die Angst vor der Arbeitslosigkeit und Probleme der Arbeitswelt. Der Nord-Süd-Konflikt, also die Frage dritte und erste Welt, der früher einen hohen Stellenwert bei den meisten Jugendlichen hatte, steht nun an letzter Stelle.

Ein weiterer Schwerpunkt war das Verhältnis Jugendlicher zu Institutionen und Gruppen. Hier ist auffallend, daß den politischen Parteien im Gegensatz zu Menschenrechts- und Umweltschutzgruppen kaum Vertrauen entgegengebracht wird. Bezüglich kirchlicher Gruppen unterscheidet sich die Gruppe der gehörlosen Jugendlichen von der der hörenden Jugendlichen. Während sich im Bereich der Hörenden ungefähr 8-10% der Jugendlichen für kirchliche Gruppen interessieren, sind es, zumindest im Betätigungsfeld von Pfarrer Klenk, also in Bayern, unter den gehörlosen Jugendlichen weit mehr als 10%. Zusammenfassend stellte der Referent fest, daß man unbedingt die Verschiedenheit der Jugendlichen sehen muß. DIE Jugend gibt es nicht. In diesem Zusammenhang nannte er den Begriff der Patchworkidentität. Die Erfahrungen der evangelischen Gehörlosengemeinschaft in Bayern bestätigen dies auch für den Bereich der gehörlosen Jugendlichen.

Im Anschluß an die Ausführungen von Pfarrer Klenk berichtete Judith Kriak, die derzeit bei der EGJ ihr freiwilliges Jahr ableistet, von ihren persönlichen Erfahrungen als gehörlose Jugendliche.

Frau Kriak schilderte, daß es während ihrer Schulzeit und der Zeit im Berufsbildungswerk kaum Angebote für sie und ihre Altersgenossen gab, obwohl dafür durchaus ein Bedarf vorhanden gewesen wäre. Durch die Gründung der EGJ gab es schließlich eine Anlaufstelle für sie, bei der sie im Rahmen ihres Engagements eine Bewußtseinsänderung bezüglich gehörloser Menschen bei den hörenden Jugendlichen in der evangelischen Kirche auslösen konnte.

Judith Kriak hatte vor der Tagung eine kleine Umfrage unter gehörlosen Jugendlichen durchgeführt, durch sie die Aussage von Pfarrer Klenk, daß sich die Wünsche hörender und gehörloser Jugendlicher ähneln, bestätigen konnte. Daneben steht der Wunsch nach ungehindertem Zugang zu Informationen, z. B. durch Dolmetscher bei Jugendveranstaltungen, und die Lösung von Kommunikationsproblemen ganz oben auf der Wunschliste der Befragten. Interessant ist, daß für jugendpolitisches Engagement durchaus Interesse vorhanden ist.

Nach dieser Darstellung persönlicher Erfahrungen bot Joachim Klenk einen Überblick der Angebote für hörgeschädigte Jugendliche in Deutschland.

Neben der „Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund“ nannte er für den Bereich des deutschen Gehörlosens Bundes die „Initiative gehörloser Jugendlicher in München (IGJ)“ in München sowie vereinzelte Angebote der Kirchen. Desweiteren gibt es vereinzelte andere Angebote wie z. B. die „Internationale Jugend Berlin (IJGB)“ oder die „Jugendbrücke e.V.“. Bundesweite Akzente setzt auch die „Deutsche Gehörlosen Sport Jugend“. Das Problem der Jugendarbeit im Gehörlosensbereich ist nach Darstellung von Herrn Klenk die fehlende Vernetzung der verschiedenen Jugendgruppen. Eine solche Vernetzung findet im Bereich der hörenden Jugend schon seit langem statt. Aus diesem Grund regte er zum Ende seines Referates die Gründung eines Netzwerkes für Jugendarbeit an.

Zum nächsten Thema „Erwartungen, Wünsche, Perspektiven zur Jugendarbeit aus der Sicht Betroffener“ referierten Achim Zier und Christoph Müllensiefen. Achim Zier aus Würzburg ist Mitarbeiter im Fachausschuß Jugend des Deutschen Gehörlosens Bundes. Er ging zunächst auf die Lebenssituation gehörloser und schwerhöriger Jugendlicher ein. Danach stellte er sein Konzept für die Jugend-

arbeit vor. Dieses sieht Wochenendseminare für die Betreuer der Jugendlichen, Veranstaltungen für Jugendliche, bspw. im Rahmen der Kulturtag der Gehörlosen, Jugendcamps, Jugendcafe, Internet-Treffs und eine Jugendzeitung vor.

Herr Zier schloß sich dem Vorschlag, ein Netzwerk aufzubauen, an und erklärte sich bereit, bei der Organisation eines ersten Treffens mitzuwirken. Christoph Müllensiefen aus München ist Mitarbeiter der "Initiative gehörloser Jugendlicher", die einen Teil des "Gehörlosenverbandes München und Umland" bildet. Er berichtete zunächst von der Entstehung der IGJ. Daraufhin stellte er die Ergebnisse einer Umfrage unter gehörlosen Jugendlichen vor. Zur Lebenssituation der Jugendlichen stellte er fest, daß durch die neuen Medien eine Fülle von Angeboten entstanden sei, gegen die sich die Jugendarbeit behaupten müsse. Das sei nur durch eine entsprechende Attraktivität dieser und einer Orientierung an den Wünschen der Jugendlichen zu gewährleisten. Ein Ergebnis der Umfrage war, daß den Jugendlichen viele Jugendorganisationen gar nicht bekannt sind. Daraus folgert Herr Müllensiefen, daß die Öffentlichkeitsarbeit der Verbände zu verbessern ist.

Die Jugendlichen, die an den Veranstaltungen der IGJ teilnehmen, besuchen zum großen Teil die Realschule. Das Interesse der Jugendlichen an Jugendarbeit scheint also offensichtlich vom Bildungsstand abhängig zu sein. Allerdings sind die Mitarbeiter der IGJ der Meinung, daß als Zielgruppe möglichst alle gehörlosen Jugendlichen angesprochen werden sollen. Für die Erfüllung dieser Aufgabe ist ein noch größeres ehrenamtliches Engagement vonnöten.

Durch die verschiedenen Referate bei dieser Tagung entstanden zahlreiche Diskussionen zwischen den Teilnehmern. So bleibt nur zu hoffen, daß diese fruchtbar waren und neue Impulse entstanden sind. Es ist jedenfalls deutlich geworden, daß es in diesem Feld zwar schon viele Impulse und vielversprechende Ansätze gibt, aber doch noch sehr viel zu tun bleibt. Hier sind auch die Verbände der Deutschen Gesellschaft gefordert, günstigere Rahmenbedingungen für die Arbeit mit Jugendlichen zu schaffen.

*Burkard Hochmuth
Biedesteiner Straße 30a
80802 München*

Verwaltungslehrgang für den Aufstieg im öffentlichen Dienst Angestelltenlehrgang II (AL II)

Eugen Wilde

durchgeführt
in Zusammenarbeit der
Hauptfürsorgestellen
des Ministeriums für Arbeit,
Soziales, Jugend und
Gesundheit zu Kiel,
des Landesamtes für Jugend
und Soziales zu Koblenz,
des Landschaftsverbandes
Rheinland zu Köln,
des Landschaftsverbandes
Westfalen-Lippe zu
Münster,
des Studieninstituts für die
Stadt Essen,
des Fördervereins für
Angewandte Sprach-
wissenschaft zu Heidel-
berg und
des Rheinisch-Westfälischen
Berufskollegs für
Hörgeschädigte Essen

I. Vorläufermaßnahme

Ab 1982 ergab sich innerhalb der Verwaltung des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe in Münster die Notwendigkeit, zwei erfolgreichen hörgeschädigten Verwaltungsfachangestellten eine Aufstiegsfortbildung anzubieten.

Der sogenannte Angestelltenlehrgang II (AL II) ist ein Weiterbildungskonzept der Leitstelle für die Studieninstitute NRW.

Sein Zuschnitt schließt an das Kenntnisprofil von guten Absolventen der Verwaltungsfachangestelltenausbildung an.

Die bestandene Abschlußprüfung im AL II vor einem Studieninstitut ist ein wesentlicher Teil der Berechtigung, als Angestellte des öffentlichen Dienstes in Stellen der Vergütungsgruppen Vb bis III BAT aufzusteigen.

Die Vorläufermaßnahme konnte im wesentlichen

- mit Dozenten aus dem Hause des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe und des RWB Essen bestritten,
- in der Zuständigkeit der haus-eigenen Hauptfürsorgestellen finanziell gefördert und
- zeitlich durch eine näherungs-

weise Vollzeitform auf zwei Jahre begrenzt werden.

Beide Teilnehmer schlossen den Lehrgang erfolgreich ab.

1.1. Kurs AL II, Struktur

- Der Kurs richtet sich an gute Absolventen der Verwaltungsfachangestelltenausbildung, hier an Hörgeschädigte.
- In einem vorangehenden Auswahllehrgang, der den Teilnehmerkreis auf die Zahl 6 beschränkte, wurde die Eignung getestet.
- Der Lehrgang dient der qualifikationserhöhenden Weiterbildung und ist vom Anspruch her auf die Wahrnehmung höherer Funktionen in der öffentlichen Verwaltung (Gehobener Dienst) ausgerichtet. Die Absolventen können als Angestellte des öffentlichen Dienstes höhergruppiert werden (Vergütungsgruppe Vb bis III BAT).
- Grundlage ist der Lehr- und Stoffverteilungsplan der Leitstelle für die Studieninstitute NRW.
- Prüfungen werden im Zuständigkeitsbereich der Studieninstitute abgehalten.
- Der Kurs wurde zum zweiten Mal am Rhein.-Westf. Berufskolleg für Hörgeschädigte Essen durchgeführt,

zum ersten Mal in der Trägerschaft des Fördervereins für Angewandte Sprachwissenschaften Heidelberg.

- Die Finanzmittel werden anteilig pro Teilnehmer von den regional zuständigen Hauptfürsorgestellten nach Maßgabe des Schwerbehindertengesetzes in Verbindung mit der Ausgleichsabgabeverordnung bereitgestellt.

2. Ausgangslage und Verlauf der Maßnahme

2.1. Merkmale der Teilnehmer

Wie schon in der Vorläufermaßnahme stammen die Teilnehmer mit einer Ausnahme aus der Erstausbildung am RWB Essen. Sie sind auf dualem Weg in ihren Beruf als Verwaltungsfachangestellte gelangt; ihre Abschlüsse weisen sie als „gute Schüler“ aus.

Anders als im ersten Kurs sind ihre Arbeitsstellen in diversen Städten gelegen, nämlich in Flensburg, Münster, Harsewinkel, Bonn, Düsseldorf und Trier.

Die Hörschädigungen der Teilnehmer umfassen gut kompensierbare Schwerhörigkeiten ebenso wie eine Taubheit von Geburt an. Die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen der

Studieninstitute im Regelbereich ist ihnen aus Gründen der Hörschädigung definitiv nicht möglich.

Zwei der Teilnehmer sind Frauen, vier Männer. Sie gehören alle der Altersgruppe von 25 bis 35 Lebensjahren an und stehen – wie zu erwarten – fast alle in partnerschaftlichen Lebens- und Familienverhältnissen an ihren Wohnorten.

Bei Eintritt in den Kurs am RWB Essen im Sommer 1994 mußte mit diversifizierten Kenntnisständen gerechnet werden, da die Teilnehmer unterschiedlich ausgedehnte Wartezeiten bis zum Start der Maßnahme in Kauf nehmen mußten und in unterschiedlichen Sektoren ihres Berufsfeldes eingesetzt wurden, wobei – trotz mehrjähriger Verwaltungszugehörigkeit – die Personalverwendung im wesentlichen auf eine Organisationseinheit beschränkt blieb.

2.2 Den Merkmalen entsprechende Organisationsformen

Bei diesen Gegebenheiten konnte der AL II-Kurs nicht am Beschäftigungs-ort eines der Teilnehmer mit vornehmlich dorthier stammender Dozentenschaft organisiert werden. Der Kurs sollte alle Teilnehmer gleich behandeln.

Dazu wurde ein Kreis von Dozenten angesprochen, der beim RWB Essen bereits in gleichen Fächern bei der dualen Erstausbildung von Verwaltungsfachangestellten unterrichtet hatten oder als Fachdozent an einschlägigen Weiterbildungsinstitutionen von Land und Kommunen tätig war. Die heutige Dozentenschaft stammt aus dem öffentlichen Dienst, d. h. aus dem Innenministerium NRW, Stadtverwaltungen, der FH für öffentliche Verwaltung, dem öffentlichen Schuldienst (vgl. anliegende Tabelle auf Seite 41). Die Hauptfürsorgestelle Münster beim Landschaftsverband Westfalen-Lippe übernahm die Koordination der Kostenträger in den Gebietszuständigkeiten für Flensburg, Bonn/Düsseldorf, Trier und Münster. Die Kosten wurden für den Veranstaltungsort Essen und den Unterrichtsumfang der Stundentafel der Studieninstitute kalkuliert und auf die Studierenden aufgeteilt. Die Mittelvergabe nach dem Schwerbehindertengesetz erfolgte an den Förderverein für Angewandte Sprachwissenschaften Heidelberg, der mit dem Berufskolleg Instrumente der Mittelverwaltung entwickelt hat. In der Regel wurden Unterrichtsblöcke in den ersten Wochen von Schulferien organisiert. Möglichkeiten während

der Schulzeit ergaben sich nicht, weil das Lehrpersonal und die Räume des Kollegs dann nicht zur Verfügung stehen konnten. Um die Unterrichtsinhalte zu vertiefen, wurden in den Zeiten zwischen den Kursen Übungsklausuren geschrieben, die zudem die Eigenständigkeit der Teilnehmer fördern sollten. Gemeinsames Studium fand während der Kurszeiten in den gemeinsamen Unterkünften statt.

Für die Teilnehmer und insbesondere das Lehrpersonal hat der Entschluß, einen AL-II-Lehrgang zu ermöglichen, erheblichen Verzicht auf unterrichtsfreie Zeit und Freizeit gebracht.

2.3. Probleme inhaltlicher Art

Die Teilnehmer am Kurs verrichteten in ihren Dienststellen verschiedene Tätigkeiten. Entsprechend sind sie spezialisiert. Das hat zur Folge, daß für die abstrakteren Begriffe der Verwaltungsfachsprache wenig gemeinsame Paradigmata verfügbar sind. Dies bringt die aus der Erstausbildung bekannten Hemmnisse in den Unterricht, denn Beispiele sind wenigen Teilnehmern oder nur einem davon geläufig; andere Beispiele müssen allen

erläutert werden und sind nur nach einlässiger Arbeit geklärt.

Um den erforderlichen Zeitaufwand dazu zu bringen zu können, wurden die Stundenansätze von ca. 1000 Unterrichtseinheiten um 10 % höher veranschlagt. Aus gleichem Grunde wurden wiederholende Übungen vor der Abschlußprüfung geplant. Innerhalb des Kurses wurde das Fach „Kommunikation und Verhalten“ sehr auf die Bedürfnisse der Teilnehmer zugeschnitten: Neben dem Lehrplanziel, Kommunikation als Handlungsweise des Verwaltungsgeschehens begreiflich zu machen, wurde mit den Teilnehmern einlässig und begleitend zu den anderen Lehrgangsfächern die Möglichkeit geschaffen, in erörternder Form neue Begriffe zu erschließen.

Gerade in diesen Unterrichtsabschnitten äußerten die Teilnehmer auch ihre persönliche Befindlichkeit, lernen auf diese Weise die Interessengebundenheit von Argumenten erkennen, gewinnen Einblicke in Verhandlungsstrategien und erkennen Handlungsdimensionen.

Im letzten Drittel des Kurses erreichte die ausgedehnte Dauer einen gewissen hemmenden Einfluß. Dies ist verständlich, denn die Laufzeit der

Maßnahme von 4 Jahren stellte hohe Anforderungen an die Motivation aller Beteiligten.

Die letzte Dozentenkonferenz behandelte eine inhaltlich sinnvolle Abfolge der Prüfungsvorbereitungen und die Abstimmung von Prüfungsthemen mit einem Studieninstitut. Es bestand die begründete Aussicht, daß alle Teilnehmer den Abschluß erreichen. Dies belegten die Noten aus den laufend geschriebenen Klausuren; diese waren stets an Beispielen aus der Verwaltungspraxis orientiert.

3. Dozenten und Organisationsdaten

Im Rahmen der Gesamtverantwortung des Schulleiters, OStD Schulte, organisierten Herr OStR Borach und Herr StD Wilde den Kurs. Der Kurs ist der auf den öffentlichen Dienst ausgerichtete Zweig der Bemühungen des Berufskollegs Essen im tertiären Bereich, die Qualifikation ehemaliger Schüler durch Fort- und Weiterbildung zu heben.

Wir hoffen, für diesen Beschäftigungssektor die Integration von hörgeschädigten Menschen mit Aufstiegsperspektiven erreicht zu haben.

Ich nenne nunmehr die Fächer und ihre Dozenten:

Teilnehmer:

2 Damen, 4 Herren, alle Verwaltungsfachangestellte

Verwaltungsort und Dauer:

Rhein.-Westf. Berufskolleg für Hörgeschädigte Essen, ca. 4 Jahre

Träger:

Förderverein für Angewandte Sprachwissenschaften Heidelberg

Mittelverwaltung:

Herr Gerhold für den Träger

Mittelvergabe:

Nach Schwerbehindertengesetz durch die regional zuständigen Hauptfürsorgestellen Münster, Köln, Trier, Flensburg

Organisation:

Herr W. Borach, OStR, Dipl.-Verwaltungswirt
Herr E. Wilde, StD, Stellvertreter des Schulleiters
Herr E. Gerhold, Fachlehrer

4. Prüfung, Glückwunsch:

Die Prüfung besteht aus Klausuren, die sich auf den vorangehenden Unterrichtsstoff beziehen. Eine ausreichende Leistung erfordert, daß ein/e Teilnehmer/in mit erworbenen Methoden inhaltlich weiterführende Aspekte der Fächer (vgl.

Tabelle Dozenten) bearbeitet. Die Klausuren werden teilweise von zwei Dozenten beurteilt und mit Leistungsnoten von früheren Klausuren zusammengefaßt zu einer Vornote. Die Rechnungswege sind in der speziellen Prüfungsordnung vorgeschrieben und weichen – wie die Inhalte des Kurses – nicht von den allgemein verbindlichen Plänen ab. Die mündliche Prüfung und die Bewertung sämtlicher Leistungen durch den Prüfungsausschuß schließen den Lehrgang ab. Das Berufskolleg bedankt sich für die Zusammenarbeit bei allen beteiligten Stellen und wünscht den Teilnehmerinnen

und Teilnehmern Glück für den weiteren Weg im Beruf. Dieser Wunsch gilt Frau Katrin van Deventer aus Düsseldorf, Frau Ute Scheit aus Salmtal, Herrn Günter Fressmann aus Harsewinkel, Herrn Ralf Schäfer aus Bonn Herrn Helmut Superczynski aus Wettingen und Herrn Reimer Witt aus Flensburg.

Essen, 2. November 1998

*Eugen Wilde
Stellvertreter des
Oberstudiendirektors am
Rhein.-Westf. Berufskolleg für
Hörgeschädigte Essen*

Fach	Umfang (Std.)	Dozent	hauptberufliche Funktion
Staats- und Verfassungsrecht	68	Herr Sieberg	Studienrat im öffentlichen Schuldienst
Bürgerliches Recht	52	Herr Sieberg	
Methodik der Fallbearbeitung	20	Herr Sieberg Herr Reuter	
Recht des Angehörigen des öffentlichen Dienstes			Oberamtsrat im Innenministerium NW Dozent an der FH für öffentl. Vw. NRW
– Arbeits- und Tarifrecht	34	Herr Reuter	
– Beamtenrecht	26	Herr Reuter	
Recht der Gefahrenabwehr	68	Herr Krämer	Städtischer Verwaltungsrat, Abteilungsleiter des Ordnungs- amtes der Stadt Essen
Kommunales Verfassungsrecht	52	Herr Lorch	Städt. Verwaltungsrat, Koor- dinator im Bereich der Sozial- verwaltung der Stadt Essen
Sozial- und Jugendhilferecht	60	Herr Lorch	
Allgemeines Verwaltungsrecht	68	Herr Borach	OStR im öffentlichen Schuldienst
Haushalts- und Kassenrecht	52	Herr Borach	Dipl.-Verwaltungswirt
Planungs- und Baurecht	34	Herr Krüger	Ministerialrat im Innenministerium NW
Organisationslehre	34	Herr Krüger	
Abgabenrecht	34	Frau Tepper	Steueramtsrätin in der Finanz- verwaltung f. d. Land NW
Kostenrechnung	52	Frau Tepper	
Volkswirtschaftslehre	52	Herr Hoppe	StR im öffentlichen Schuldienst
Technikunterstützte Informationsverarbeitung	52	Frau Kühn	Fachlehrerin für K.-Verarbeitung im öffentl. Schuldienst
Kommunikation und Verhalten	30	Herr Wilde	StD im öffentlichen Schuldienst Stellvertr. Schulleiter

Behinderten Jugendlichen den Einstieg in qualifizierte Berufe erleichtern

aus: Pressereport der Industrie- und Handelskammer zu Essen

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Redaktion hat eine neue Anschrift:

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

Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern

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

E.-M. Kammerer

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

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

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

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

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

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

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

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

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

gleichenden Textanalyse werden präsentiert.

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

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

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

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

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

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

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

orientierten Pädagogik in besonderem Maße.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. *Zwei Söhne streiten sich.*

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

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

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

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

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

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

*Eva-Marie Kammerer
Havichhorststraße 7 A
48145 Münster*

SCHULE – STARTRAMPE INS LEBEN?

ORIENTIERUNGEN FÜR LEBEN UND BERUF HÖRGESCHÄDIGTER

6. Jahrestagung des DFGS

26./27. November 1999

Tagungsort
Berufsbildungswerk
München

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

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

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

Eingliederung Hörgeschädigter in das Arbeitsleben durch Sprachkompetenz

Sprachleistungen und Sprachprobleme

Von: Elsbeth Erhardt, Klaus Schulte

Julius Groos Verlag, Heidelberg, 1998, 276 Seiten

Ulrike Walther

Frau Erhardt und Herr Schulte legen eine Forschungsarbeit vor, die sehr detailliert die Sprachkompetenz gehörloser Jugendlicher vor und nach der Berufsausbildung untersucht. Das Buch richtet sich an Fachleute und verlangt vom Leser nicht nur Kenntnisse im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik, sondern ein hohes grammatikalisches Vorwissen. Ziel der Untersuchung ist, differenzierte Daten zu personalen, sozialen und schulischen Daten zu erheben und diese nach sprachlichen Merkmalen auszuwerten. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf Zusammenhänge zwischen Sprachkompetenz und beruflicher Qualifizierung gelegt. Berücksichtigt werden ebenfalls der Hörgrad der Probanden, das Tragen von Hörgeräten und das jeweilige Schulabschlußniveau. Im ersten Kapitel wird beschrieben, welche Fragestellungen der Untersuchung zugrunde gelegt werden und nach welcher Methode die Daten verschlüsselt und ausgewertet werden. Das zweite Kapitel befaßt sich mit Satzbauplänen der deutschen Sprache. Die Autoren kreisen das Thema zunächst ein und erläutern, daß sie in der Untersuchung den Duden: Als Grundlage genommen haben, dem man die häufigsten Satzbaupläne entnehmen kann. Die

schwerhörigen und gehörlosen Jugendlichen sind durch ein Großbild animiert worden, Sätze zu formulieren und diese werden anschließend analysiert. Im folgenden dritten Kapitel geht es um einzelne Satzglieder. Dabei wird für die Untersuchung die Valenz- und Dependenzgrammatik zugrunde gelegt und es werden einzelne Satzglieder untersucht, die notwendig sind, einen Satz grammatisch korrekt und inhaltlich vollständig zu bilden.

Im vierten Kapitel werden Kongruenz und Kongruenzprobleme analysiert. Untersucht wird also, inwiefern in der Syntax der Sätze eine Übereinstimmung von Subjekt und Prädikat besteht. Ferner wird die notwendige Übereinstimmung für die restlichen Satzglieder geprüft. Dabei wird auch hier unterschieden, ob die Probanden gehörlos oder schwerhörig sind und ob sie Hörgeräte tragen oder nicht.

Im fünften Kapitel analysieren die Autoren die Verben auf der morphosyntaktischen Ebene. Dabei werden zwei Schwerpunkte gesetzt. Zunächst befaßt sich die Untersuchung mit den Konjugationseigenschaften der Verben und prüft deren Realisierung in den entsprechenden Texten. Weiterhin wird exemplarisch an den Verben ‚sein‘ und ‚haben‘ die Verbildungseigenschaft geprüft und unter-

sucht, inwieweit Gehörlose und Schwerhörige diese Eigenschaften nutzen.

Im letzten Kapitel fassen die Autoren die zusammen und kommen zu dem Schluß, daß das Sprachniveau nach Abschluß einer Berufsausbildung erweitert wurde. Eine Untersuchung in den Jahren 1955 und 1959 hatte dagegen eine Verschlechterung gezeigt.

In der vorliegenden Untersuchung wird deutlich, daß das Maß an Hörresten und das Tragen von Hörgeräten die Ergebnisse signifikant positiv beeinflussen. Das Schlußwort fällt überraschend kurz aus. Zusammenfassend stellen die Autoren nach einer äußerst präzisen Untersuchung fest, daß ein höherer Schulabschluß und das Tragen von Hörgeräten von wesentlicher Bedeutung für die sprachlichen Voraussetzungen hörgeschädigter junger Menschen zum Erwerb eines qualifizierten Berufsabschlusses sind. Nach dem Lösen von über 200 Seiten wirkte das für mich fast ein wenig enttäuschend und ich hätte mir eine Aussage der Autoren zu möglichen Ursachen für die doch häufig so geringe Sprechkompetenz gehörloser und schwerhöriger junger Menschen gewünscht.

Ulrike Walther
Schützenstraße 4, 12165 Berlin

Ratgeber gegen Aussonderung

Ein Buch herausgegeben von MANFRED ROSENBERGER
2. aktualisierte und erweiterte Auflage

Universitätsverlag C. Winter

Edition Schindele, Heidelberg, 1998, 353 Seiten

Prof. Dr. F.-H. Wisch

Neben Eberweins *Handbuch der Integrationspädagogik* gehört der nun in zweiter Auflage vorliegende RATGEBER GEGEN AUSSONDERUNG zu den Klassikern der Integrationsbewegung, die auch nach 25 Jahren erfolgreicher Nichtaussonderung in unterschiedlichen Förderstätten noch immer nicht zur Selbstverständlichkeit geworden ist. Noch immer ist es in Deutschland nicht normal, daß besondere Menschen innerhalb ihrer Lebensbezüge unterstützt und gefördert werden. Solange es noch vielerorts die Regel ist, daß Kinder, Jugendliche und Erwachsene nicht in Regelinrichtungen betreut, sondern in isolierenden *Sonderstätten ausgesondert* werden, solange brauchen wir Sammlungen guter Argumente, brauchen wir Ratgeber gegen Aussonderung.

Wie bereits in der ersten Auflage melden sich Eltern sowohl als die eigentlichen Professionellen als auch Experten aus unterschiedlichen Lebensbereichen zu Wort, beschreiben ihre Erlebnisse und Erfahrungen sowie ihre Bemühungen um die Beseitigung der Hindernisse auf dem langen Weg zur Integration in verschiedenen Lebenszusammenhängen.

Ein Blick in das Inhaltsverzeichnis macht deutlich, daß die Lebenserschwernisse einzelner Lebensabschnitte nacheinander vorgestellt werden. Das trägt zur Übersichtlichkeit bei, denn von einem Ratgeber darf man auch erwarten, daß er gezielt zu bestimmten Problemen befragt werden darf. Leider kann hier aus der Fülle der Beiträge nur eine kleine Auswahl vorgestellt und gewürdigt werden.

• Das erste Kapitel untersucht Fragen, *wie sich Eltern gegen die Aussonderung ihrer Kinder zusammenfanden und wie sie denken*. KOERNER, die engagierte Bewegerin in Sachen Integration beklagt: *Lange genug sind wir beschimpft worden als Eltern, die nur die Behinderung nicht wahrhaben wollten, die ihre mongoloiden Kinder zum Abitur bringen wollen* (30) und resümiert, daß Eltern nach leidvollen Erfahrungen begriffen haben, daß sie selbst Fachleute sind und daß sie Behauptungen von Fachleuten hinterfragen müssen (31). Unverwechselbar die human-radikale Handschrift unseres unvergessenen Kollegen und Lehrers BÄRSCH, der *Nichtaussonderung* in entwerfender Klarheit erschlichtweg als *eine humane Notwendigkeit* einklagt (32).

• Erschütternde Zeugnisse aus der Phase *unmittelbar nach der Geburt* bzw. aus dem Bereich der *Frühförderung* werden im zweiten Kapitel vorgestellt. Aus medizinischer Sicht hinterfragt SCHLACK: *Wer bestimmt, was gut für das Kind ist? Oder: Die Sache mit der Autorität des Fachmanns*. SCHLACK warnt die sogenannten Professionellen nicht nur davor, Eltern als Erfüllungshelfen für Therapeuten und Programme zu benutzen; als kritischer Beobachter von Förderprogrammen wendet er sich auch der Frage der Akzeptanz zu, wobei er darauf hinweist, daß ständige Konfrontation mit Übungen und Aufgaben beim Kind allmählich ein *Gefühl eines Angenommenseins unter Vorbehalt erwecken kann: Wenn ich das alles könnte, hätten sie mich lieb* (56). Mit einer präzisen Situationsbeschreibung der Frühförderung in der Bundesrepublik (THURMAIR) schließt dieser Abschnitt.

• Im Kapitel *Kindergarten* geht es um *gemeinsame Erziehung im Elementarbereich* (HEIMLICH), beschreiben Eltern, wie sie ihr *Kind mit besonderen Bedürfnissen* in einen Regelkindergarten integrieren (KÜPPERS), werden

Schwierigkeiten bei der Gründung bzw. Finanzierung integrativer Kindergärten problematisiert.

- Weitere Pioniere der Integrationspädagogik kommen im Kapitel *Schule* zu Wort, von denen hier nur drei willkürlich ausgesuchte Beiträge Erwähnung finden sollen: SANDER arbeitet in seinem Beitrag zum gegenwärtig noch vorhandenen Konzept *sonderpädagogischer schulischer Förderung* heraus, daß Kinder mit heilpädagogischem Förderbedarf auch heute noch durch defektorientierte diagnostische Untersuchungen einer Behinderungsart zugeordnet und in scheinbar homogenen Gruppen der entsprechenden Sondereinrichtung zusammengefaßt werden. PREUSS-LAUTSITZ versteht *Integrationspädagogik (als) modernisierte Reformpädagogik zwischen Individualisierung und sozialem Lernen*. WOCKEN schließlich unterscheidet *integrative Prozesse*, die sich auf der innerpsychischen Ebene abspielen von denen, die auf der interaktionalen Ebene auszumachen sind.
- Auf erfolgreiche Integrationsbemühungen stößt der Leser im Kapitel *Berufsausbildung und Beruf*, in welchem auch Konzept, Realisierung und Finanzierung der

Hamburger Arbeitsassistenten vorgestellt werden (CIOL.EK).

- Menschen mit Behinderungen haben wie alle Bürger das Recht, ihre Wohn- und Lebenssituation nach ihren Bedürfnissen zu gestalten. Diese dem Normalisierungsprinzip (Bank-Mikelsen, 1964) bzw. dem Grundgesetz entlehnten Selbstverständlichkeiten haben sich trotz Entospitalisierungsbemühungen bis heute noch längst nicht überall durchgesetzt. *Wohnen ohne Heime* (FUSSEK) heißt deshalb eine der konsequenten Integrationsforderungen im Kapitel *Wohnen*.
- Nachahmenswerte Integrationserfahrungen aus dem Freizeit- und Ferienbereich werden im abschließenden Kapitel *Freizeit* vorgestellt. Mit der Vielfalt der Betrachtungsweisen gewinnt der Leser des Ratgebers gegen Aussonderung einen schönen Überblick über das leider immer noch nicht dicht besiedelte Integrationsgebiet Deutschland. Zögernde, Unentschlossene und Unsichere in Sachen Integration können durch dieses wichtige Buch ermutigt werden, sich noch entschiedener für das Menschenrecht auf Gleichheit für Ausgesonderte und damit ungleiche Mitmenschen einzusetzen.

Möge der Ratgeber gegen Aussonderung dazu beitragen, daß Andersdenkende zum Umdenken gebracht werden!

Literatur
 EBERWEIN, H. (Hrsg.):
 Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik.
 Belz Verlag, Weinheim und Basel 1994
 BANK-MIKELSEN:
 Das Normalisierungsprinzip.
 Stockholm 1964

Prof. Dr. Fritz-Helmut Wisch
 Fachhochschule Magdeburg
 FB Sozial- u. Gesundheitswesen
 Maxim-Gorki-Straße 31-37
 39104 Magdeburg

DFGS

Wollen Sie Mitglied im

Deutschen Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik

werden?

Dann lösen Sie diese Seiten heraus und schicken Sie die ausgefüllte und unterschriebene Beitrittserklärung an

Deutscher Fachverband für
 Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V.
 Friedrichstraße 12

10969 Berlin

Wenn Sie die Einzugsermächtigung ausfüllen und unterschreiben, erleichtern Sie uns die Verwaltungsarbeit erheblich.

Sollten Sie weitere Beitrittserklärungen benötigen, können Sie diese Doppelseite einfach kopieren oder bei uns neue Beitrittserklärungen anfordern.

DFGS

Beitrittserklärung

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum
**Deutschen Fachverband für Gehörlosen-
und Schwerhörigenpädagogik (DFGS)**

Name, Vorname

Straße

PLZ, Ort

Telefon/Fax

Bezug zu Gehörgeschädigten (sofern nicht durch Beruf gegeben)

Ich überweise den jährlichen Betrag von

- DM 70,— (Standardbeitrag)
 DM 50,— (Mitglieder aus den neuen Bundesländern)
 DM 30,— (Studentinnen, Erwerbslose) Nachweis liegt bei

Bankverbindung:

Sparda-Bank Essen eG, Konto-Nr.: 110 795, BLZ 360 605 91

Ort, Datum

Unterschrift

DFGS

Ermächtigung zum Einzug von Forderungen mittels Lastschriften

Hiermit ermächtige ich Sie widerruflich, die von mir zu entrichtenden Zahlungen bei Fälligkeit zu Lasten meines Kontos mittels Lastschrift einzuziehen. Wenn mein Konto die erforderliche Deckung nicht aufweist, besteht seitens des kontoführenden Kreditinstituts keine Verpflichtung zur Einlösung.

Teileinlösungen werden im Lastschriftverfahren nicht vorgenommen.

Name und genaue Anschrift der/des Zahlungspflichtigen

Kontonummer des Zahlungspflichtigen

Name des kontoführenden Kreditinstituts

Bankleitzahl

Zahlungen wegen (Verpflichtungsgrund, evtl. Betragsbegrenzung)

Ort, Datum

Unterschrift

DFGS

Arbeitskreise innerhalb des DFGS

1. **Öffentlichkeitsarbeit**
Schwerpunkt:
Kommunikation und Kultur
Hörgeschädigter
2. **Primäre Sozialstation**
Schwerpunkte:
Familie
Früherziehung
Kindergarten/Vorschule
- 3a. **Primäre Sozialstation**
Schwerpunkte:
Schule
Familie
Freizeit
- 3b. **Primäre Sozialstation**
Schwerpunkte:
Ausbildung (weiterführende Schulen)
Familie
Freizeit
4. **Tertiäre Sozialstation**
Schwerpunkte:
Erwachsene
Beruf
Fortbildung
Freizeit

DFGS

SERVICE-BLATT

- Meine Anschrift hat sich geändert
- Meine Bankverbindung hat sich geändert
- Ich möchte die Halbjahreszeitschrift dfgs-forum zum Jahrespreis von DM 18,— (Inland) incl. Versand und Verpackung abonnieren
DM 30,— (europäisches Ausland)

Gewünschte Zahlungsweise

- Bargeldlos durch Bankeinzug
- Gegen Rechnung

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Einfach abtrennen
und im Briefumschlag
(ausreichend frankiert)
abschicken an

DFGS
c/o Gert Hommel
Neptunstraße 15

45277 Essen

Name, Vorname

Straße, Nr.

PLZ, Ort

Tel./Fax

BLZ

Kto.-Nr.

Geldinstitut

Ort, Datum

Unterschrift

