

**VEREIN ZUR UNTERSTUETZUNG  
DER GEAERDENSPRACHE  
DER GEHOERLOSEN**

**Informationsheft Nr. 31**

**Peter Bachmann-Stocker**

**Laut-, Schrift- und Gebärdensprachaufbau durch  
bilinguale Förderung an Gehörlosenschulen**

**mit Beispielen zum kontrastiven Sprachunterricht an  
der Kantonalen Gehörlosenschule Zürich**

**1997**

Herausgegeben vom

VEREIN ZUR UNTERSTUETZUNG DER  
GEBÄRDENSPRACHE DER GEHÖRLOSEN (VUGS)

Sekretariat  
Oerlikonerstr. 98  
CH-8057 Zürich  
Schweiz

Redaktion: P. Boyes Braem  
Forschungszentrum für Gebärdensprache, Basel

Copy right 1997 by Verein zur Unterstützung der Gebärdensprache der  
Gehörlosen

Zitate sind - auszugsweise und mit Quellenangabe versehen - erlaubt.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> (von Jan Keller, Leiter, Kant. Gehörlosenschule Zürich).....	7
<b>Einleitende Bemerkungen</b> .....	3
<b>1. Einführung</b> .....	4
1.1 Warum kontrastiver Sprachunterricht.....	4
1.2 Vorgehen.....	5
<b>2. Gebärdengebundene Methoden</b> .....	6
2.1 Lautsprachbegleitende Gebärden .....	6
2.1.1 Begriffsklärung.....	6
2.1.2 Zürcher Projekt .....	6
2.1.3 LBG und seine Grenzen .....	8
2.2 Bilinguale Erziehung und Bildung.....	9
2.2.1 Begriffsklärung.....	9
2.2.2 Verschiedene Modelle.....	10
<b>3. Bilingual kontrastiver Sprachunterricht an der Kant. Gehörlosenschule Zürich</b> .....	16
3.1 Grundlegendes und Begriffsklärung.....	16
3.2 Beweggründe.....	17
3.3 Ziele.....	18
3.4 Organisation: Beschreibung unserer Arbeit .....	20
3.4.1 Aufgaben der Gebärdensprachlehrerin.....	20
3.4.2 Team-teaching.....	21
3.5 Kontrastives Verfahren: Beispielhafte Elemente.....	25
3.6 Schülermeinungen.....	26
<b>4. Methodisch didaktische Aspekte aus dem kontrastiven Sprachunterricht</b> .....	29
4.1. Videogestütztes Arbeiten am Beispiel einer Unterrichtseinheit.....	29
<b>5. Zusammenfassung und Ausblick</b> .....	35
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	39

# Vorwort

(von Jan Keller, Schulleiter der Kantonalen Gehörlosenschule Zürich)

Zentraler Auftrag unserer Gesamteinstitution - und speziell auch der Gehörlosenschule - ist es, bei den ihr anvertrauten SchülerInnen die Beteiligungsfähigkeit an Gemeinschaften durch Kommunikationsbefähigung zu unterstützen bzw. zu stärken. "Lust" am Austausch, Neugier auf Neues, Eingehenkönnen aufs Vis-à-vis, Mut zur Eigenständigkeit, klar erkannte/bekannte und gut entwickelte Fähig- und Fertigkeiten sind wesentliche Eigenschaften, die dazu beitragen, dass existierende oder vermeintlich bestehende Grenzen überwunden werden können. Unsere SchülerInnen müssen jetzt schon, vermehrt aber auch im Erwachsenenalter, flexibel und versiert mit der sie umgebenden hörenden Gesellschaft und deren Gesetzmässigkeiten umgehen können. Gerade wegen der vorhandenen Verständigungs- und Informationsbeschaffungsprobleme brauchen sie eine starke Motivation zur Oeffnung hin. Die Beachtung von Zielsetzungen zur Entwicklung der Persönlichkeit, die auch durch schulische Angebote unterstützt wird, kann viel beitragen zur Persönlichkeitsstärkung gehörloser Kinder.

Peter Bachmann greift in seiner Diplomarbeit einen seiner Schwerpunkte der Unterrichtsgestaltung auf und zeigt, wie er mit der Vielfalt von pädagogischen Anliegen und Aufgaben in Zusammenarbeit mit einer gehörlosen Gebärdensprachlehrerin umgeht. Ich begrüsse diese Initiative seinerseits und bin beeindruckt von seiner unideologischen offenen Art im Umgang mit der zentral wichtigen Aufgabe der Sprach- und Beteiligungsbefähigung. Die oben aufgezählten erwünschten Eigenschaften seitens des Kindes müssen Entsprechung finden in einem ebenso ausgerichteten, erfahrbaren (Lern-/Lehr-/Lebens) Umfeld, das offen ist für Vieles und dieses Offensein auch klar deklariert als allseitige Lernerfahrung. Ich danke ihm für seinen Mut, auch unkonventionellere Formen im Sprachunterricht anzuwenden und zu reflektieren. Es geht nicht um den Beweis eines Bessereins, es geht um die wichtige Erfahrung des gemeinsamen Arbeitens und Lebens von Hörenden und Gehörlosen unter gegenseitiger Achtung aller Beteiligten.

Peter Bachmann hat hier bei seinen SchülerInnen Grundlagen gefestigt für diese aktiv suchende, lernende Auseinandersetzung mit dem hörenden Umfeld und der Gemeinschaft der Hörenden generell.

Zürich, im September 1997

# Einleitende Bemerkungen

In Unterlagen zum 50. Jubiläum des Schweizerischen Gehörlosenbundes (SGB) ist Folgendes zu lesen:

Gehörlosigkeit bedeutet:

- ... Informationsverlust
- ... Bildungsdefizit
- ... Diskriminierung

Gleiche Chancen durch:

- ... mehr Informationen
- ... **zweisprachigen Unterricht in den Gehörlosen-Schulen (Gebärden- und Lautsprache/Schriftsprache)**
- ... mehr GebärdensprachdolmetscherInnen und Schreibhilfen
- ... mehr Untertitelung im Fernsehen

Dazugehören ohne hören

Mit dieser Arbeit versuche ich, auf die oben erwähnte Forderung nach zweisprachigem Unterricht eine mögliche Antwort in der Bildung gehörloser Kinder aufzuzeigen und mit konkreten Vorschlägen zum und aus dem Schulalltag zu diskutieren.

Dieser Arbeit liegt die Haltung zu Grunde, Betroffene nicht nur zu Wort kommen zu lassen, sondern sie in partnerschaftliches Mitdenken und Tun miteinzubeziehen und damit meinen Respekt gegenüber der Gebärdensprache und der Gehörlosenkultur auszudrücken, welcher auch in einer Zeit, in der die Diskussion in der Hörgeschädigtenpädagogik zu Recht von verschiedensten Richtungen beeinflusst wird und von ihr Flexibilität und individuelle Antworten verlangt werden, nicht untergehen darf.

# 1. Einführung

## 1.1 Warum kontrastiver Sprachunterricht

Ein kontrastiver Sprachunterricht stellt eine gezielte Massnahme dar im Unterricht von gebärdenorientierten Gehörlosen für das Lehren von Deutsch als Zweitsprache. In einem kontrastiven Sprach- und Grammatikunterricht werden die Strukturen und Regeln der Lautsprache<sup>1</sup> durch die entsprechenden schon oder eher vorhandenen grammatikalischen, semantischen und pragmatischen Regeln der Gebärdensprache<sup>2</sup> verdeutlicht. Damit soll versucht werden, die Lernbedingungen für hörgeschädigte Kinder für den Erwerb der deutschen Sprache zu verbessern. Durch das Einbeziehen der Gebärdensprache soll gewährleistet sein, dass sich der Sprachunterricht nicht nur auf das Einüben einfacher Satzmuster auf der Basis eines stark begrenzten Wortschatzes (in Lautsprache) beschränkt, was kaum zu einem umfangreichen und differenzierten Sprachverständnis führen kann. Die Gebärdensprachkompetenz der SchülerInnen soll fruchtbar gemacht werden für die Erarbeitung ihrer Laut- und Schriftsprachkompetenz.

Die vorliegende Arbeit beschreibt den kontrastiven Unterricht an der Kantonalen Gehörlosenschule Zürich, welche in der Tradition der lautsprachbegleitenden Methode steht (vgl. Kap. 2.1.2). Der Einbezug von Gebärdensprache kann als eine natürliche Weiterentwicklung dieser gebärdengebundenen Methode betrachtet werden. Vereinzelt Untersuchungen haben gezeigt, dass dort, wo Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) im Unterricht eingesetzt werden, zwar oft von einer erfolgreicherer Kommunikation gesprochen wird, der eigentliche Erfolg bezüglich Laut- und Schriftsprachkompetenz aber ausbleibt (vgl. Holzinger 1995 b; 165). Genauso wie die LBG-Methode bezüglich Lautspracherwerb als verantwortbare Lösung betrachtet wird, darf auch der Sprachaufbau im Kontrast als positiv bewertet werden, da auch hier der Lautsprache sehr viel Gewicht beigemessen wird.

Durch den Einbezug der Gebärdensprache wird die Lehrperson ermutigt, sich nicht auf stark vereinfachte Literatur zu beschränken und dem Kind Informationen nicht einfach vorzuenthalten, nur weil es die Lautsprache nicht gut genug beherrscht (vgl. Holzinger 1995b; 166).

Wenn ich mich der Betrachtungsweise Heeses anschliesse, dass nicht der Mensch, sondern seine Erzieh- und Bildsamkeit behindert ist (Heese 1976), so

---

<sup>1</sup> Lautsprache ist die Sprache der Hörenden in folgenden Formen: gesprochen bzw. gehört und vom Mund abgelesen, geschrieben bzw. gelesen, gefingert bzw. von den Fingern abgelesen, gebärdet bzw. von Händen und Körper abgelesen (vgl. Kaufmann 95; 10)

<sup>2</sup> Gebärdensprache ist die Sprache der Gehörlosen, bei der mit Gebärden statt mit gesprochenen Wörtern kommuniziert wird. Es ist eine voll leistungsfähige Sprache mit eigenen, der visuellen Wahrnehmung optimal angepassten Ausdrucksformen und Gesetzmässigkeiten auf allen linguistischen Ebenen (vgl. Kaufmann 95; 10)

muss ich mich auf die Ebene begeben, welche nach neuen Unterrichtsmethoden sucht.

Aus bereits gemachten Erfahrungen bin ich heute der Überzeugung, dass sich eine bei den Kindern vorhandene Gebärdensprachkompetenz geradezu anbietet, auch auf Primarschulstufe, als Hilfsmittel im Sprachunterricht angemessenen genutzt zu werden, zumal wir heute auch in der überaus vorteilhaften Lage sind, diplomierte GebärdensprachlehrerInnen (siehe Kap.3.1) für den Sprachlernprozess unserer SchülerInnen beizuziehen.

## 1.2 Vorgehen

Die kontrastive Unterrichtsmethode kann als Bestandteil der bilingualen Methode betrachtet werden<sup>3</sup>. Deshalb fand eine theoretische Auseinandersetzung mit den gebärdengebundenen Methoden statt, und es wurden Besuche in den Gehörlosenschulen von Klagenfurt (A) und Hamburg (D) durchgeführt (vgl. Kap. 2.2), wo bilingual unterrichtet wird. Diese Besuche wurden ausgewertet und beeinflussten ein Projekt an der Kantonalen Gehörlosenschule in Zürich (vgl. Kap. 3). Da die Gehörlosenschule Zürich in der Tradition der LBG-Methode steht und auf dieses Projekt einwirkt, wird auch näher auf diese Methode eingegangen (vgl. Kap. 2.1).

Die an diesem Projekt beteiligten Lehrkräfte führten über mehrere Monate ein Journal, das ich für den Projektbescrieb auswertete. Darin sind enthalten: Beweggründe, Ziele, Organisationsbescrieb und konkrete Unterrichtsbeispiele zum Projekt. Dabei kommen auch die beteiligten MitarbeiterInnen selber zu Wort und erläutern ihre Arbeit und ihre persönlichen Erfahrungen. Eine Auswertung durch die SchülerInnen soll diesen Bescrieb abrunden.

---

<sup>3</sup> Sie wird meines Wissens im deutschsprachigen Raum jedenfalls nur innerhalb einer bilingualen Bildung angewendet.

## 2. Gebärdengebundene Methoden

In diesem Kapitel werden Methoden vorgestellt, welche die Anwendung von Gebärden beinhalten und das in dieser Arbeit vorgeschlagene kontrastierende Unterrichten massgeblich beeinflussen. Es ist dies einerseits die lautsprachbegleitende (siehe Kap. 2.1) und andererseits die bilinguale Methode (siehe Kap. 2.2), welche beide aus jener Haltung resultieren, die Klaus B. Günther wie folgt umschreibt:

"Eine Entwicklung altersentsprechender kommunikativer und informativer sprachlich-kognitiver Fähigkeiten ist nur über den Einsatz von Gebärdensprache und/oder lautsprachunterstützender Gebärden möglich<sup>4</sup>" (Günther 1991; 41).

### 2.1 Lautsprachbegleitendes Gebärden

#### 2.1.1 Begriffsklärung

Beim "lautsprachbegleitenden Gebärden" (LBG) wird die Lautsprache mit Gebärden begleitet. Während des Sprechvorgangs werden den Wörtern Gebärden zugeordnet, damit die lautsprachlichen Äusserungen visualisiert werden. Die einzelnen Gebärden werden weitgehend der Gebärdensprache entnommen. Somit ist LBG lediglich ein System (und keine Sprache), welches sich an die Regeln der Lautsprache hält (und nicht an die der Gebärdensprache) und als Hilfsmittel für die lautsprachliche Kommunikation dient.

#### 2.1.2 Zürcher Projekt

1984 begann die Kantonale Gehörlosenschule Zürich (KGSZ) einen Schulversuch mit lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG-Projekt<sup>5</sup>). Dazu wurde in Zusammenarbeit mit gehörlosen Erwachsenen eine Sammlung von rund 3000 Gebärden sowie eine "Anleitung für die Praxis des LBG" erstellt. Nach einer 10-jährigen Versuchsphase wurde der Unterricht mit LBG zum festen Bestandteil der pädagogischen Arbeit an der KGSZ.

---

<sup>4</sup> Wobei der Hör- und Sprecherziehung primär die Aufgabe der frühzeitigen und kontinuierlichen Sensibilisierung und funktionalen Einübung möglicher Hörreste und des Sprechapparates zukommt.

<sup>5</sup> In diesem Abschnitt beziehe ich mich auf den Leiter des LBG-Projektes und Herausgeber des "Berichtes über das LBG-Projekt Zürich" Peter Kaufmann (Kaufmann 1995).

An der Gehörlosenschule wird LBG als Oberbegriff von 3 verschiedenen Anwendungsformen verwendet:

- *Die häufigste Ausführungsform ist das **unterstützende Gebärden**, bei welchem nicht jedes Wort mit einer Gebärde illustriert wird.*
- *Damit die SchülerInnen den deutschen Satzbau wahrnehmen können, wird auch **synchrones Gebärden** angewendet, bei dem jedes Wort illustriert wird.*
- *Wenn **grammatikalische Formen der Lautsprache** vermittelt werden sollen, kommt das **grammatikalische Gebärden** zum Einsatz, bei welchem auch **grammatikalische Formen der Lautsprache** visuell verdeutlicht werden.*

In der Gehörlosenschule Zürich wird LBG im Sinne einer systemergänzenden Methode verwendet. Das bedeutet, dass in Abhängigkeit von der Situation und vom Lernziel die angemessenste Kommunikationsform gewählt wird:

- *Benutzung von LBG, wenn die Kommunikation im Vordergrund steht*
- *Benutzung von PMS<sup>6</sup> oder Fingeralphabet, wenn beim Artikulieren oder bei der Arbeit an einem Text geholfen werden muss*
- *Sprechen ohne Gebärden oder Fingerzeichen, wenn das Ablesen trainiert werden soll*
- *Ohne Blickkontakt über das Gehör kommunizieren, wenn das Training des Restgehörs im Zentrum steht*
- *Benutzung von Gebärdensprache oder nonverbalen Kommunikationsmöglichkeiten (wenn z.B. Begriffe erklärt werden müssen oder komplexe Sachverhalte besprochen werden). Gebärdensprache ist auch Umgangssprache der Kinder untereinander und zwischen Gehörlosen Erwachsenen und Kindern.*

Mit dem letztgenannten Punkt setzt sich diese Arbeit auseinander. Was hier aufgegriffen wird, birgt noch viele ungenutzte Chancen. Damit ist ersichtlich, dass die Ergänzung des Sprachunterrichtes durch das kontrastive Verfahren als eine Weiterführung der Unterrichtstradition an der KGSZ verstanden werden kann. Warum LBG alleine nicht genügen kann, wird im nächsten Kapitel erläutert.

---

<sup>6</sup> Phonembestimmtes Manualseystem. Es wird als Hilfe im Artikulationsunterricht eingesetzt.

### 2.1.3 LBG und seine Grenzen

Die Stärke der lautsprachbegleitenden Methode im Unterricht von gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen liegt darin, dass das LBG für die hörenden PädagogInnen relativ leicht zu erlernen ist, dass das System Lautsprache nicht verlassen werden muss und dass das Identifizieren der Mundbilder durch die unterstützenden Gebärden einfacher wird. Die Kommunikation wird dadurch verbessert und erleichtert somit den Lautspracherwerb. Da die Aufnahme von Lautsprache mit LBG weniger Konzentration erfordert als wenn nur rein oral kommuniziert würde, ermüden die SchülerInnen weniger schnell und können länger und intensiver einem angemessenen Unterricht folgen.

Die Verwendung von lautsprachbegleitenden Gebärden kann aber auch zu Recht kritisiert werden: Die grammatischen Gebärden können von den gehörlosen Kindern als gebärdensprachfremd empfunden werden, und sie können hemmend auf die natürliche Gebärdensprachentwicklung wirken. Parallel dazu wird oft festgestellt, dass die Verwendung von LBG ein natürliches Sprechen der hörenden Person (z.B. Rhythmus, Intonation) verhindert.

LBG bietet zwar die Möglichkeit, grammatikalische Strukturen visuell darzustellen, birgt aber nur beschränkt explizite Hilfen, die Lautsprachstruktur verständlicher zu machen.

LBG ist also ein Kompromiss, und es ist legitim, die Vorzüge des LBG zu nutzen und zu pflegen. Dort aber, wo LBG Defizite aufweist, sollte nach Verbesserungen gesucht werden. Weil LBG den Gebärdenspracherwerb behindern kann, sollte die Stundentafel der SchülerInnen einen curricularen Gebärdensprachunterricht aufweisen, der sich über die ganze Schulzeit erstreckt. Dies könnte dazu beitragen, "fehlerhaften" Gebärdenäusserungen (Wisch 1990a; 185) vorzubeugen. Auf die Gebärdensprache sollte zurückgegriffen werden können, weil in der Möglichkeit der Übersetzung von einer zur anderen Sprache interessante Erklärungshilfen stecken.

Dass sich der Einsatz von Gebärdensprache und LBG nicht konkurrenziert, sondern eine Weiterentwicklung der methodischen Differenzierung darstellt, wird in Kapitel 3 gezeigt.

## 2.2 Bilinguale Erziehung und Bildung

### 2.2.1 Begriffsklärung

**Bilingualismus** wird traditioneller Weise so aufgefasst, dass der bilinguale Mensch die "besser" beherrschte Sprache als seine Muttersprache bezeichnet. Ich schliesse mich der Definition von Prof. Grosjean (Grosjean 1993; 184) an, welcher die Zweisprachigkeit so definiert, dass sie auch auf Gehörlose bezogen werden kann, welche die Gebärdensprache und die Lautsprache oder aber auch nur jeweils einzelne Aspekte einer Sprache beherrschen:

*"... die Fähigkeit, sinnvolle Aussagen in zwei (oder mehreren) Sprachen zu produzieren; die Beherrschung von mindestens einem Aspekt einer anderen Sprache (Lesen, Schreiben, Sprechen, Verstehen); die abwechselnde Verwendung von mehreren Sprachen" (Grosjean 1993; 184).*

Der **Bilingualismus von Gehörlosen** (Lautsprache und Gebärdensprache) und derjenige von Hörenden ist nicht der gleiche, weil die Gehörlosen die Lautsprache nicht auditiv verarbeiten. Der Gehörlose kann die Gebärdensprache spontan und auf natürlichem Weg erwerben, die Lautsprache hingegen muss in aufwendiger Weise erarbeitet werden (vgl. Holzinger 1995b; 164). Das bedeutet, dass beide Sprachsysteme nicht zur gleichen Zeit in gleicher Qualität gelernt werden, auch wenn bei einzelnen Bildungskonzepten (siehe 2.2.2) eine Simultaneität angestrebt wird. Da sich die Gebärdensprache als Folge ihrer Visualität schneller entwickelt, kann sie als Basis für den Lautspracherwerb dienen (vgl. Holzinger 1995b; 164). Letzteres wird in Kapitel 3 (kontrastiver Sprachunterricht) eingehender besprochen.

In der Diskussion um eine **bilinguale Bildung**<sup>7</sup> wird allgemein davon ausgegangen, dass die SchülerInnen auf eine Basissprache<sup>8</sup> zurückgreifen können. Die Gebärdensprache stellt eine solche Basissprache in bilingualen Bildungskonzepten dar. Dies gilt nicht nur für gehörlose Kinder gehörloser Eltern, welche in einem gebärdensprachlichen Umfeld aufwachsen, sondern auch für gehörlose Kinder hörender Eltern, welche spätestens durch die Gehörlosenschule (Kindergarten) in den Kontakt mit der Gebärdensprache kommen. Im letzteren Fall wird das Kind in der Gebärdensprache schon nach kurzer Zeit (ein bis zwei Jahre) eine höhere Sprachkompetenz aufweisen als in der Lautsprache.

Nebst linguistischen Aspekten spielt in der zweisprachigen Bildung bei Gehörlosen die soziale Komponente der gehörlosen Lehrerin eine sehr wichtige

---

<sup>7</sup> Es gibt zahlreiche Theorien zur Zweisprachigkeit, auf die im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden kann.

<sup>8</sup> Basissprache: Auch Grund-, Host- oder Matrixsprache genannt. Die Sprache, die zwei Zweisprachige zuerst wählen, wenn sie miteinander sprechen (unveröffentlichtes Arbeitsmaterial von P.Boyes Braem).

Rolle. "Als Vermittlerin von Regeln und Wertmassstäben erfüllt sie eine wichtige Vorbild- und Identifikationsfunktion" (Pinter 1992; 192).

Das folgende Kapitel soll zeigen, wie solche Konzepte konkret umgesetzt werden.

## 2.2.2 Verschiedene Modelle

### Klagenfurt

Als erste Gehörlosenschule im deutschsprachigen Raum führte die Volks- und Hauptschule für schwerhörige und gehörlose Kinder in Klagenfurt, Österreich, seit 1990 einen zweisprachigen Schulversuch durch. Durch Artikel in der Fachpresse darauf aufmerksam geworden, bemühte ich mich darum, die Schule im Frühjahr 1995 während einer Woche besuchen zu können.

Anstoss zu diesem Versuch war die Überzeugung, dass gehörlose Kinder **nicht über weniger sprachliche Fähigkeiten als hörende Kinder verfügen** (vgl. Pinter 1992; 145), aber trotz mehrjährigem Einsatz von lautsprachbegleitendem Gebärden über ein nur beschränktes Wissen verfügten und einfache Texte weder lesen noch selber verfassen konnten (vgl. Holzinger 1995b; 168). Im ersten Schulversuchsjahr nahmen 4 SchülerInnen zwischen 14 und 16 Jahren teil. Durch Interaktion mit anderen gehörlosen Kindern haben sie die Gebärdensprache natürlich erlernt. Da aber ein Austausch mit gehörlosen Erwachsenen fehlte, blieb ihr Sprachgebrauch auf den unmittelbar kommunikativen Bedarf untereinander beschränkt, ein altersgemässes Gebärdenvokabular und eine grammatische Kompetenz waren durch das Fehlen eines sprachlichen Vorbildes nicht entwickelt. Um diese Defizite zu kompensieren (und die Gebärdensprache zu einem funktionstüchtigen Unterrichtsmedium zu erweitern), wurde versucht, durch einen natürlichen Sprachlernprozess (spontan-kommunikativer Austausch mit der gehörlosen Lehrerin) diese Defizite zu kompensieren (vgl. Pinter 1992).

Die SchülerInnen werden nach einem zweisprachigen Konzept von einer hörenden und einer gehörlosen Lehrerin in Laut- und Gebärdensprache unterrichtet, welches von der Klassenlehrerin (M. Pinter) erarbeitet wurde und im Wesentlichen den Grundzügen des Modellprogrammes für Erziehung und Bildung gehörloser Kinder, welches am Gallaudet-Forschungsinstitut (USA) entworfen wurde (Johnson 1990), folgt.

Der **zweisprachige Unterricht** wird in Form eines "Team-teaching" durchgeführt, was eine enge Kooperation erfordert. Medium des Unterrichts ist

*"die Gebärdensprache, und zwar in jener Form, wie sie in der sozialisierten Lebensgemeinschaft der Gehörlosen verwendet wird. Die Gebärdensprache ist die Hauptquelle des Wissenserwerbs und wird in der direkten Kommunikation mit den Schülern verwendet" (Pinter 1992; 147).*

Die gehörlose Zweitlehrerin fungiert als Gebärdensprachmodell (vgl. Holzinger 1995b; 168) und vermittelt neben Bildungsinhalten auch soziokulturelle Informationen, welche die Kinder auf ein Leben in zwei Welten vorbereiten (vgl. Pinter 1992; 147).

Die Lautsprache (als Zweitsprache) wird mit Hilfe der Gebärdensprache über die schriftliche Form vermittelt. Im Deutschunterricht sind Lippenlesen und Sprechen wichtige Elemente.

Durch die Gebärdensprache als leistungsfähiges Kommunikationsmittel entwickelte sich bei den SchülerInnen ein neues Identitätsgefühl und eine positive Selbsteinschätzung; Kontaktfreudigkeit, Wissensdrang und Leistungsbereitschaft nahmen zu (vgl. Pinter 1992; 148).

Beim Testen des passiven Schriftbildwortschatzes wurde eine durchschnittliche Steigerung von ca. 50% festgestellt (vgl. Pinter 1992; 149).

Prof. Dr. G. Stotz von der Universität Klagenfurt, Institut für Unterrichtstechnologie und Medienpädagogik, welcher eine **Auswertung** durchführte, kam zu folgenden Ergebnissen (vgl. Holzinger 1995b; 169):

*"Die Zweisprachige Ausbildung wirkt sozial-integrativ durch Persönlichkeits- und Bewusstseinsbildung" (Stotz, in Arnold et al. 1992; 19).*

Daneben wurden durch Schülertextsammlungen die positiven Auswirkungen der durch den Gebärdenspracheinsatz vergrößerten Sprachkenntnisse auf das Lesen und Schreiben der Lautsprache dokumentiert.

Bei diesem Besuch konnte ich nicht nur vieles beobachten, von dem später im Rahmen des "kontrastiven Sprachunterrichtes" einiges eine Umsetzung fand<sup>9</sup>, ich wurde auch durch den überzeugenden Unterricht und das angeregte Arbeitsklima motiviert, einen Unterricht mit bilingualen Ansätzen rasch in die Tat umzusetzen.

## **Hamburg**

Die Samuel-Heinicke-Gehörlosenschule in Hamburg führt in Zusammenarbeit mit der Universität Hamburg seit rund zwei Jahren einen bilingualen Schulversuch (Unterricht in Laut-/Schriftsprache und Deutscher Gebärdensprache unter Einbezug einer gehörlosen Mitarbeiterin) durch. Ich besuchte diese Schule im Februar 1996 während zweier Vormittage und beschreibe hier kurz den Schulversuch:

Dieser Versuch dauert seit Schulbeginn 1993 und wurde für zwei Klassen (eine 1. und eine 2. Klasse) bewilligt. Die **Hamburger Arbeitsgruppe** (Hamburger

---

<sup>9</sup> Beispielsweise: Breite Wortschatzanwendung im Sprachunterricht; effizienter Rechenunterricht durch Gebärdensprache; motiviertes Arbeitsklima, kontaktfreudige Kinder; anregendes Team-teaching; didaktische Finessen der gehörlosen Lehrerin u.v.m.

Arbeitsgruppe 1992) hat ein Konzept zur Zweisprachigkeit Gehörloser als Grundlage zu diesem Schulversuch erarbeitet, welches sich am Konzept von Prof. Dr. Klaus-B. Günther, Professor für Gehörlosenpädagogik an der Universität Hamburg, orientiert. Günther (1990a;1990b;1991) sieht weder in einer rein oralen noch einer rein gebärdensprachlichen Erziehung und Sozialisation gehörloser Kinder eine Lösung. Er propagiert eine Sprachkompetenzvermittlung in Laut- und Schriftsprache sowie in Gebärdensprache während der ganzen Schulzeit.

Das Konzept der Hamburger Arbeitsgruppe musste den Gegebenheiten (z.B. Auflagen der Schulbehörden) leicht angepasst werden. Es wurde eine zusätzliche gehörlose Lehrkraft ("Lehrerassistentin") angestellt, welche an beiden Klassen unterrichtet. Heute sind es zwei gehörlose Assistentinnen, welche zusammen 16 Stunden, also acht Stunden pro Klasse, in Gebärdensprache unterrichten, wovon je 2 Lektionen pro Klasse für reinen Gebärdensprachunterricht aufgewendet werden. Der bilinguale Unterricht und der Gebärdensprachunterricht werden, wie es in den unteren Klassenstufen üblich ist, in den Rahmen des Gesamtunterrichtes integriert. Das Hauptmerkmal dieser Unterrichtsform ist die Doppelbesetzung der Lehrkräfte: Die gehörlose Mitarbeiterin übernimmt die Gebärdensprachanteile im bilingualen Unterricht (vorwiegend Sach- und Sprachunterricht) und den reinen Gebärdensprachunterricht. Die hörende Lehrkraft übernimmt laut- und schriftsprachbezogene Belange.

Die an diesen zwei Klassen beteiligten Lehrkräfte organisieren öfters gemeinsame Unterrichtsvorhaben (Ausflüge, Erkundungen, Projekte), um durch eine grössere Schulgruppe das soziale Lernen zu fördern. Die engagierten Lehrkräfte erproben neue Unterrichtsformen, gewichtet wird ein individuelles Arbeiten (Wochenplan).

Durch die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft wird die individuelle Betreuung der SchülerInnen in weiteren schulischen Belangen verbessert.

Für diesen Versuch haben sich die Eltern der betreffenden SchülerInnen eingesetzt. Diese Forderung an die Schule nach einem bilingualen Unterrichtskonzept ist auf die positiven Erfahrungen aus dem Kindergarten zurückzuführen (welcher einer anderen Behörde unterstellt ist), wo die Kindergärtnerinnen schon früh mit Gebärden arbeiteten (Hamburger Früherziehungskonzept).

Zum bilingualen Schulversuch gehören auch Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Eltern und LehrerInnen.

Zum Konzept gehört, dass die SchülerInnen **vom ersten Schultag an in beiden Sprachen unterrichtet** werden (im Gegensatz zum schwedischen Modell, siehe weiter unten) und die beiden anwesenden LehrerInnen gleichzeitig zum selben

Thema in beiden Sprachen mit den Kindern arbeiten. Die Kinder lernen so in natürlicher Art und Weise, sich beider Sprachen zu bedienen (Code-Switching<sup>10</sup>).

Ein bemerkenswertes 'Erlebnis' war eine Lektion in Gebärdensprache, welche für die anwesenden Besucher vollumfänglich von einer kompetenten Dolmetscherin übersetzt wurde. Dies hinterliess einen Eindruck eines intensiven, dem Alter der Kinder angemessenen und interessanten Unterrichts.

Die **Begleitung des Schulversuches** wird geleitet von Prof. Dr. Klaus-B. Günther, seiner wissenschaftlichen Mitarbeiterin Eveline George sowie weiteren Fachleuten aus anderen Disziplinen. Studentinnen und Studenten der Universität Hamburg machen kontinuierliche Schulbesuche, Videoaufnahmen, Tests usw. zur Erhebung von Wortschatzerweiterung, Kommunikationsfähigkeit, Lesefluss etc. Abschliessende Resultate wurden noch keine vorgelegt.

## Schweden

In diesem Überblick über den schwedischen Ansatz stütze ich mich auf Holzinger (1995b; 164ff):

In Schweden wurde die bilinguale Erziehung 1981 gesetzlich vorgeschrieben. Das schwedische Modell sieht vor, die Gebärdensprache als Erstsprache zu erwerben und die Lautsprache zu einem späteren Zeitpunkt als Zweitsprache zu unterrichten. Heute zeichnet sich das schwedische Erziehungssystem durch zwei wichtige Pfeiler aus:

- Die Eltern mit gehörlosen Kindern unterstützen sich gegenseitig.
- Die Interaktion von gehörlosen Kindern ohne Gebärdensprachkompetenzen mit anderen gehörlosen Kindern mit Gebärdensprachkenntnissen wird im Vorschulalter ermöglicht. Ausserdem haben die meisten Vorschulen (ab 4 Jahren) gehörlose Mitarbeiter.

In Schweden beginnen die gehörlosen Kinder heute ihre Schulbildung bei einem normalen Stand ihrer Gesamtentwicklung, was auf ihre Gebärdensprachkompetenz zurückgeführt wird. Diese wird bedeutend für das Erlernen der Lautsprache (v.a. der Schrift) als Zweitsprache. Gebärdetem Schwedisch (d.h. LBG) wird für das Erlernen der Lautsprache keine Funktion zugeschrieben, dies geschieht über die Schrift.<sup>11</sup> Im Sprechtraining werden auch Gehörlose zur Beratung miteinbezogen.

---

<sup>10</sup> "Code-Wechsel" heisst das Vorgehen, für ein Wort, eine Phrase oder einen Satz ganz zur anderen Sprache zu wechseln ("Nebeneinanderstellung" beider Sprachen). Unveröffentlichtes Unterrichtsmaterial Dolmetscherausbildung Zürich, Boyes-Braem 1996).

<sup>11</sup> Vor der Einführung des bilingualen Systems wurde an den schwedischen Schulen während 5 bis 10 Jahren LBG verwendet. Die Kommunikationsfähigkeit der Kinder in den ersten Klassen verbesserte sich drastisch. Der Erfolg in der Beherrschung des Schwedischen blieb jedoch aus.

Ein Prinzip der bilingualen Erziehung ist es, dass dem zu vermittelnden Inhalt ein besonderer Wert beigemessen wird und den Kindern keine Informationen vorenthalten werden, nur weil sie die Lautsprache noch nicht beherrschen. Mit einem gezielten Schreibunterricht wird erst in der zweiten oder dritten Klasse begonnen. Die Arbeit mit Videobändern (Gebärdensprache) im Unterricht und für Hausaufgaben, in Verbindung mit entsprechenden Texten, haben sich als praktisch erwiesen. Der schwedische Lehrplan wurde erweitert, (Svartholm 1990), und es müssen den Kindern sowohl die grammatischen Strukturen der schwedischen Lautsprache als auch der Gebärdensprache aufgezeigt werden.

Von den **Eltern** wird verlangt, dass sie die Gebärdensprache akzeptieren und sich bewusst werden, dass die Gebärdensprache für ihre Kinder wohl ein Leben lang sehr wichtig bleiben wird. Damit die Eltern die Gebärdensprache erlernen können, stehen ihnen Hauslehrer sowie diverse Kurse und Semesterkurse an der Universität zur Verfügung. Trotzdem bleiben Gehörlose das primäre Sprachmodell der Kinder. Zuhause kommunizieren die Eltern oft weder mit Hilfe von LBG noch in reiner Gebärdensprache; eine Mischsprache<sup>12</sup> zu Gunsten einer reichen Kommunikation wird akzeptiert. Für Lehrer wurden an der Universität Stockholm Lehrerfortbildungsprogramme für Gebärdensprache eingerichtet.

**Auswertende Studien** (Heiling 1993; Svartholm 1994) zeigen, dass Schüler, welche das bilinguale Bildungssystem durchlaufen haben, ein wesentlich besseres Lese- und Textverständnis sowie eindeutig bessere Leistungen in mathematischen Tests aufweisen als rein oral geschulte Kinder. Bei Intelligenztests und Tests von räumlichen und perzeptuellen Fähigkeiten waren keine Unterschiede feststellbar. Bei Lautsprachttests wurde deutlich, dass die gehörlosen Kinder bessere Leistungen zeigten, wenn ihnen mehr Zeit als den hörenden Kindern gegeben wurde. Im Durchschnitt ihrer lautsprachlichen Fähigkeiten sind sie aber den hörenden Kindern noch weit unterlegen.

---

<sup>12</sup> Von einer Mischsprache (Boyes Braem 1990; 132-136, 148, 157-158, 198) wird gesprochen, wenn aufgrund einer unzureichenden Beherrschung der Gebärdensprache dieselbe durch lexikalische und syntaktische Elemente der Lautsprache beeinflusst wird.

## Zusammenfassung

Bilinguale Konzepte<sup>13</sup> räumen der Gebärdensprache den Stellenwert einer Basissprache ein. Damit werden die Ergebnisse der Bilingualismusforschung berücksichtigt, welche belegen, dass der Erwerb einer zweiten Sprache leichter vonstatten geht, wenn dabei auf eine unbewusst und im alltäglichen Erfahrungszusammenhang erworbene Basissprache zurückgegriffen werden kann (vgl. Prillwitz 1989; 265). List ist der Meinung, dass eine neue Sprache durch die Brille der Basissprache erlernt wird. Das fremdsprachige Bewusstsein sollte sich daher über die Bewusstmachung der Differenzen beider Systeme, im Sinne eines kontrastiven Fremdsprachenerwerbs, vollziehen (vgl. List 1972; 95). Folgendes Kapitel nimmt darauf näheren Bezug.

---

<sup>13</sup>"Schweden-Modell" : Die Gebärdensprache soll als Erstsprache erworben werden; "Parallel-Modell": Laut- und Gebärdensprache werden von Anfang an im Sozialisationsprozess berücksichtigt; "Sukzessiv-Modell": Es wird mit der Entwicklung der Lautsprache begonnen, die systematische unterrichtliche Vermittlung der Gebärdensprache ist für die Zeit nach dem Abschluss der Grundstufe vorgesehen (vgl. Kaufmann 1995).

### **3. Bilingual kontrastiver Sprachunterricht an der KGSZ**

#### **3.1 Grundlegendes und Begriffsklärung**

Seit dem Frühjahr 1995 werden an der KGSZ 3 Schulgruppen<sup>14</sup> innerhalb des Deutschunterrichtes zusätzlich von einer gehörlosen Gebärdensprachlehrerin<sup>15</sup> unterrichtet. Alle vier Lehrpersonen versuchen aus ihren Erfahrungen und ihrem Können einen sinnvollen und effizienten Sprachunterricht zu gestalten. Dabei stützen sie sich auf Vergleiche mit ähnlichen Projekten im deutschsprachigen Raum (vgl. Kapitel 2.2) sowie zahlreiche Veröffentlichungen zum Thema Zweisprachigkeit in der Gehörlosenbildung.

Der zweisprachige Unterricht vollzieht sich in einer Form des „Team-teaching“ zwischen der Gebärdensprachlehrerin und den jeweiligen KlassenlehrerInnen, welchen die Aufgabe zukommt, die Zweitlehrerin in das Klassen- und Unterrichtsgeschehen stark miteinzubeziehen, was eine enge Kooperation erfordert.

Der zeitliche Umfang dieser Unterrichtsform ist relativ bescheiden: Es handelt sich um zwei Lektionen pro Woche und Klasse (insgesamt sind es also 6 Lektionen, wo die Gebärdensprachlehrerin während den Unterrichtszeiten mit den hörenden Lehrkräften zusammenarbeitet)<sup>16</sup>.

Medium ist neben der Lautsprache und dem lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) auch die Gebärdensprache. Die gehörlose Zweitlehrerin vermittelt als „muttersprachliches“ Vorbild neben den Bildungsinhalten sowie der Gebärdensprachstruktur wesentliche soziokulturelle Informationen, welche die SchülerInnen auf das Leben in zwei Welten vorbereiten.

Die Laut- und Schriftsprache ist wichtiges Lernobjekt und wird durch zusätzliche Unterweisung in Gebärdensprache und über die schriftliche Form zugänglich gemacht. Die deutsche Sprache, welche bei unseren Kindern eine Zweit- oder Fremdsprache darstellt, hat als geschriebene Sprache die Funktion, Wissen auszubauen. Lippenlesen und Sprechen sind ebenfalls wichtige Elemente des Deutschunterrichtes.

---

<sup>14</sup> Eine 5. und eine 6. Klasse (welche zusammengelegt wurden und in Niveaugruppen unterrichtet werden) sowie eine jahrgangsmässig vergleichbare Ausländerklasse (insgesamt 12 Kinder, davon 6 Mädchen). Zwischen diesen Klassen und ihren LehrerInnen besteht eine enge Zusammenarbeit.

<sup>15</sup> Es handelt sich dabei um eine gehörlose Mitarbeiterin, welche die dreijährige berufsbegleitende Ausbildung zur diplomierten Gebärdensprachlehrerin (assoziierte Ausbildung des Heilpädagogischen Seminars Zürich HPS in Zusammenarbeit mit dem Schweizerischen Gehörlosenbund SBG) absolviert hat.

<sup>16</sup> Inzwischen unterrichtet die Gebärdensprachlehrerin an einer der Klassen zusätzlich zwei Gebärdensprachlektionen sowie zwei Mensch-und- Umwelt-Lektionen (Sach-und Lebenskundeunterricht, in welchen speziell auf Inhalte rund ums Thema Gehörlosigkeit eingegangen wird. - Arbeitsgruppe pro-g).

Es ist nicht unser Ziel, das an unserer Schule verwendete LBG-System durch die Verwendung der Gebärdensprache zu verdrängen, sondern die "systemergänzende LBG-Methode" (Kaufmann 1995; 12)<sup>17</sup> durch ein noch breiteres pädagogisches Angebot zu ergänzen und zu verbessern. Der Einbezug der manualen Methode soll auch dem besseren Verstehen der Laut- und Schriftsprache dienen.

Bei unserem Vorgehen wird nicht nur auf die didaktisch-methodischen Aspekte des Sprachunterrichtes eingegangen. Es wird auch viel Gewicht auf eine Pädagogik gelegt, die der Präsident des Deutschen Gehörlosenbundes wie folgt umschreibt:

*"Nur eine Pädagogik, die den gehörlosen Menschen in seiner Ganzheit, also auch als Mitglied seiner Sprachgemeinschaft, annimmt, wird neben der kognitiven Entwicklung auch die psychische Stabilität gehörloser Menschen fördern und damit die Grundvoraussetzung zu einer wirklichen Integration schaffen. (Hase 1992; 191-192)"*

## 3.2 Beweggründe

### **Warum geschieht eine Zusammenarbeit von hörenden und gehörlosen PädagogInnen und das Miteinbeziehen der Gebärdensprache in den Unterricht?**

Bei gehörlosen Kindern, die weitgehend in der Lautsprache angesprochen werden, besteht die Gefahr, dass sie in ihrer kognitiven und sozialen Entwicklung zurück bleiben.

Die Gebärdensprache wird von gehörlosen Kindern ebenso wie die Lautsprache von hörenden Kindern über normale Spracherwerbsprozesse erlernt. Sie ist das beste Medium zur Vermittlung von altersgemässen Lehrplaninhalten in Bildung und Erziehung sowie von soziokulturellen Informationen<sup>18</sup>. Wir denken, mit dem Einbezug der Gebärdensprache bessere Erfolge im kognitiven Bereich zu erzielen sowie grössere emotionale Stabilität, Selbstbejahung und erfolgreichere, gehörlosengerechtere Sozialisation bei den Kindern zu erlangen.

### **Bedürfnisabklärung aufgrund unserer Erfahrungen und Erlebnisse in der Arbeit mit gehörlosen Kindern**

---

<sup>17</sup> Gebärdensprache ist bereits Teil dieser "systemergänzenden Methode". Ihr wurde aber m.E. bislang zuwenig Beachtung geschenkt.

<sup>18</sup> Das zeigt sich auch, wenn zum Beispiel bei Gesamtveranstaltungen in der Schule (Informationen, Adventsfeier, Bekanntgabe vom Hinschied eines Mitarbeiters) die gehörlose Mitarbeiterin den Zugang zu den Kindern aufnimmt.

Seit rund 11 Jahren arbeiten wir an unserer Schule mit LBG. Mit dieser Unterrichtshilfe wurde es einfacher, den Unterricht zu gestalten und Inhalte zu vermitteln, als früher mit der rein oralen Methode. Die SchülerInnen machten schneller Fortschritte im Lernen. Ihre Sprachkompetenz und ihr Wissen haben sich erweitert. Durch den Einsatz von LBG wurde die Kommunikationsdichte zwischen SchülerInnen und LehrerInnen verbessert.

Aber im Laufe der Jahre haben wir die Erfahrung machen müssen, dass LBG seine Grenzen hat. Die SchülerInnen haben immer noch Schwierigkeiten, sich mündlich wie auch schriftlich differenziert auszudrücken, und v.a. ist es nach wie vor äusserst schwierig, im Unterricht ein komplexes Thema zu erarbeiten. Die Erfahrungen haben folgendes gezeigt: Auch wenn im Leseunterricht das einzelne Wort vom Kind mit der entsprechenden Gebärde begleitet wird, bedeutet dies nicht unbedingt, dass der Kontext verstanden wurde. Weil LBG ein künstliches Hilfsmittel ist, können immer wieder Missverständnisse in der Kommunikation auftreten, weil die Wort-für-Wort-Übersetzung den wahren Sinn nicht korrekt weitergeben kann.

Aufgrund dieser Erfahrungen entstand das Bedürfnis, nach optimaleren Arbeitsformen zu suchen. Deshalb wollten wir den Weg beschreiten, mit Hilfe der Gebärdensprache und einer gehörlosen Lehrperson die Lautsprache in geschriebener und gesprochener Form wie auch im Leseunterricht (Textverständnis) zu verbessern.

Die Gebärdensprachlehrerin unterrichtet seit drei Jahren an verschiedenen Klassen in verschiedenen Formen an der Gehörlosenschule. Sie erkennt, dass bei den SchülerInnen trotz Einsatz von LBG ein Informationsmangel besteht und dass das Bildungsniveau nicht dem von gleichaltrigen hörenden Kindern entspricht. Ihr Wunsch ist es, mit Hilfe der Gebärdensprache Wissensinhalte in kürzerer Zeit zu vermitteln.

### **3.3 Ziele**

Das Ziel, das mit unserem Unterrichtsmodell erreicht werden soll, sind gut gebildete, möglichst bilinguale Kinder. Sie sollen befähigt werden, sich am Leben der Gesellschaft beteiligen zu können, indem sie sprachliche Kompetenzen (Schriftsprache, Lesen, Lautsprache, Gebärdensprache) entwickeln und lernen, sich all dieser Formen in der Schule und im Alltag in allen möglichen Lebenssituationen frei zu bedienen, um so Informationen einzuholen.

Gehörlose Kinder von hörenden Eltern kommunizieren meist nur mit anderen SchülerInnen in Gebärdensprache (in den Pausen zum Beispiel). Durch einen gezielten Gebärdensprachunterricht und durch das sprachliche Vorbild der Gebärdensprachlehrerin wird ihre Gebärdensprachkompetenz sehr schnell erweitert und für immer neue Gebiete fruchtbar gemacht. Wir können dies-

bezüglich bereits nach wenigen Monaten deutliche Fortschritte bei einzelnen Kindern feststellen.

Im Folgenden versuchen wir, unsere Zielvorstellungen zu formulieren, welche sich in ihren Grundsätzen nach dem Leitbild der Gehörlosenschule und im Detail nach ihrem Lehrplan richten. Obwohl wir uns in unserer Arbeit auf den Sprachunterricht beschränken, ist es unser Anliegen, dass sich diese Ziele mit denjenigen einer bilingualen Bildung (wie beispielsweise das Abbauen von sprachlichen, intellektuellen und emotionalen Defiziten und eine Verbesserung des Bildungsertrages im gesamten Unterricht) weitgehend decken.

Im Rahmen der pädagogisch-therapeutischen Massnahmen behält das Artikulationstraining seine zentrale Wichtigkeit und findet auch im Sinne der Kommunikationstaktik seinen entsprechenden Platz im Unterricht.

### **Richtziele allgemein**

- ◆ Es soll eine entspannte Lernatmosphäre durch eine möglichst gut funktionierende, situationsangepasste Kommunikation (Lautsprache, LBG, Gebärdensprache, Schriftsprache) gewährleistet werden, wovon
  - ◆ ein spontanerer Gedanken-, Erfahrungs- und Wissensaustausch
  - ◆ eine gesteigerte Lernmotivationzu erhoffen sind.
- ◆ Durch die Vorbild- und Identifikationsfunktion der gehörlosen Lehrerin ist die Voraussetzung zu schaffen, dass die SchülerInnen eine zunehmend realistische Selbsteinschätzung und positive Selbstbejahung entwickeln können.
- ◆ Durch die direkte und sichtbare Zusammenarbeit von Gehörlosen und Hörenden sollen die Kinder auf ein Leben in zwei Welten vorbereitet werden, und es soll ihnen Mut gemacht werden, sich auch den hörenden Mitmenschen in partnerschaftlicher Art und Weise anzunähern, um sie so auf die berufliche und soziale Welt vorzubereiten.
- ◆ Es soll ein echtes, für die Kinder direkt erlebbares Modell der Zusammenarbeit zwischen Hörenden und Gehörlosen vorgelebt und den SchülerInnen so ein Identifikationsmuster für ihre berufliche und soziale Zukunft geboten werden.

### **Richtziele Sprache**

- ◆ Die Vermittlung von Textinhalten soll bei den SchülerInnen die Lesemotivation wecken und einen besseren Zugang zur Schrift ermöglichen. Sie sollen Freude am Lesen bekommen, weil sie erfahren,

dass Lesen unterhaltend und bereichernd sein kann. Sie lernen verschiedene Medien und Textsorten kennen<sup>19</sup>.

- ◆ Das Kind soll nach der Primarschulzeit über eine altersgemässe Basissprache (vgl. S.9) verfügen.
- ◆ Die Kinder lernen, ohne Schwierigkeiten von einem Sprachmodus in den anderen zu wechseln ("Code switching") und auch die eine Sprache in die andere zu übersetzen.
- ◆ Durch eine anspruchsvolle und flüssige Kommunikation in der Gebärdensprache wird die Grundlage geschaffen, Bildung und Wissen (hier im speziellen grammatikalisches Wissen) auf einem höheren Niveau zu vermitteln.
- ◆ Die SchülerInnen sind imstande, eigene Gedanken, wirkliche und fiktive Sachverhalte zu formulieren und diese in Texten wiederzugeben und zu überarbeiten. Sie sind fähig, mit Hilfe von Nachschlagewerken, Texte auch grammatisch und orthografisch richtig zu schreiben<sup>20</sup>.
- ◆ Die positiven Aspekte im Sprachunterricht sollen sich auf den gesamten schulischen Lernprozess auswirken.

Die obigen Zielformulierungen sollen unser Bestreben verdeutlichen, einen Weg zur quantitativen und qualitativen Bildungsoptimierung zusammen mit den SchülerInnen einzuschlagen. Die Grundstimmung im Unterricht soll Freude sein, damit sich die uns anvertrauten SchülerInnen nicht nur aufs Leben vorbereiten können, sondern die Schule bereits als Teil ihres Lebens wahrnehmen und integrieren können<sup>21</sup>.

## **3.4 Organisation: Beschreibung unserer Arbeit**

### **3.4.1 Aufgaben der Gebärdensprachlehrerin**

Zunächst kommt ihr die allgemeine Aufgabe der Vermittlung komplexer Inhalte auf dem Niveau der Lehrplanstufe zu, was durch eine gebärdensprachliche Vermittlung eher gewährleistet ist. Eingeschränkt auf den Sprachunterricht<sup>22</sup> können die Aufgaben wie folgt beschrieben werden<sup>23</sup>:

---

<sup>19</sup> Vgl. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich, Sprache, 1991.

<sup>20</sup> Vgl. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich, 1991

<sup>21</sup> Vgl. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich, 1991

<sup>22</sup> Bei uns wird nur im Sprachunterricht mit einer gehörlosen Zweitlehrerin gearbeitet. In bilingualen Konzepten wird die Zusammenarbeit auf alle Unterrichtsinhalte ausgeweitet und dem Zweitlehrer kommt die wesentliche Aufgabe der allgemeinen und speziellen Wissensvermittlung zu. Die Wissensvermittlung in Gebärdensprache hat den enormen Vorteil, dass bei der Auswahl der

- ◆ Gegenüberstellung von Wort- und Strukturbedeutungen in der Schriftsprache und in der Gebärdensprache;
- ◆ Gesprächsführung zur Überprüfung des Sinnverständnisses beim Lesen von Texten und Erläuterung und Interpretation von Sinneinheiten in Textabschnitten zur Förderung des Textverständnisses;
- ◆ Übersetzung neuer Wortinhalte und Satzstrukturen in die Gebärdensprache zur Erleichterung der Sinnentnahme aus Lesetexten;
- ◆ Vermittlerhilfe bei der Übersetzung von Gebärdensprache in die Schriftsprache (Text erstellen) und Stützfunktion beim Erstellen und selbständigen Verfassen von Texten (Aufsatzunterricht);
- ◆ Aufbau eines Wort- und Gebärdenschatzes zur Erweiterung und Differenzierung der Schrift- und Gebärdensprache;
- ◆ Erweiterung und Entwicklung der Gebärdensprachkompetenz zu einem ausgeformten und differenzierten Kommunikationssystem (durch gezielten Gebärdensprachunterricht).

Allgemein ist es aber auch die Aufgabe der gehörlosen Zweitlehrerin, ebenso wie des Klassenlehrers, resp. der Klassenlehrerin, das Kind durch individuelle Massnahmen zu stützen und zu fördern.

### 3.4.2 Team-teaching

In unserer Zusammenarbeit pflegen wir verschiedene Arbeitsformen: manchmal unterrichten die hörende und die gehörlose Person gleichzeitig in einem partnerschaftlichen Team-teaching und beide führen gemeinsam die Klasse, oder die Lehrkräfte arbeiten getrennt mit je einer Hälfte der Klasse.

Wie das konkret aussieht, wird von einigen Lehrkräften in den folgenden Abschnitten beschrieben:

---

Inhalte eine Orientierung an den unzureichenden begrifflichen und strukturellen Voraussetzungen der Laut- und Schriftsprache der SchülerInnen nicht mehr erforderlich ist (vgl. Pinter; 1992).

<sup>23</sup> Vgl. unveröffentlichte Konzeptbeschreibung von M. Pinter; Gehörlosenschule Klagenfurt; Österreich.

## **Team-teaching Lehrer A (hö, Autor) / Gebärdensprachlehrerin (gl)**

*Lehrer A:*

"Schon vor der Mitarbeit unserer gehörlosen Kollegin begannen wir den Unterricht am Morgen immer mit einer gemeinsamen Informationsrunde<sup>24</sup>. Dies haben wir auch in der neuen Konstellation aus sprach-pädagogischen Überlegungen beibehalten und sogar etwas mehr gewichtet, indem wir den spontan-kommunikativen Austausch etwas ausgebaut haben. So bekommt die Zweitlehrerin eine wichtige Stellung innerhalb des Unterrichtes. Diese Gesprächsrunde wird von uns allen abwechslungsweise geleitet. Dies soll den Kindern gegenüber aufzeigen, dass hier alle LehrerInnen gleichwertig sind, und wir leben den SchülerInnen ein Modell der Zusammenarbeit von hörenden und gehörlosen MitarbeiterInnen vor.

Aus psychologischen Überlegungen sind diese Gesprächsrunden sehr wichtig. Hier werden oft auch Themen diskutiert, bei denen ein un gelenktes, offenes Gespräch wichtiger ist als die Einhaltung von korrekten Strukturen. Oft werden hier auch Themen angeschnitten, welche die Kinder von einer gehörlosen Lehrerin besser akzeptieren als von hörenden LehrerInnen<sup>25</sup>. Die SchülerInnen erleben, dass Meinungsverschiedenheiten nicht unbedingt ein Problem zwischen hörendem Erwachsenen und gehörlosem Kind darstellen, sondern auch unter dem Aspekt Kind - Erwachsener zu sehen sind, dann nämlich, wenn sie realisieren, dass die gehörlose Lehrerin zu bestimmten Fragen durchaus die gleichen Positionen einnimmt wie die hörenden PädagogInnen. Ist dieser Teil abgeschlossen, wenden wir uns anderen Aspekten aus dem Sprachunterricht (Textverständnis, Grammatik, Rechtschreibung, Artikulation) zu. Zur Zeit verwenden wir eine vom Inhalt her altersadäquate Geschichte als Grundlage."

*Gebärdensprachlehrerin:*

"In dieser Form unterrichten wir zwei Lektionen pro Woche. Mit nur zwei SchülerInnen können wir einen intensiven Einzelunterricht durchführen. Nach jeweils einer Stunde wechseln wir uns ab. Eine Geschichte wurde in reiner Gebärdensprache erzählt. Dazu gehört auch die Mimik; sie ist ein wichtiger Bestandteil der Grammatikstruktur in der Gebärdensprache. Die Mimik ist wie Adjektive in der Lautsprache: Die SchülerInnen bekommen mehr Sprachgefühl durch das visuelle "Hören" (Zusehen). Es hilft ihnen, sich in Laut-/Schriftsprache besser zu formulieren und zu lesen. Sie machen Lippenbewegungen, eine informationsreiche Information und somit mehr Einprägungen, um neue Wörter zu speichern."

---

<sup>24</sup> Die für den Sprachunterricht in Niveaugruppen unterteilten SchülerInnen werden zu Beginn einer Doppellektion Sprache immer gemeinsam unterrichtet.

<sup>25</sup> Wenn es zum Beispiel um Fragen der Gehörlosenkultur (Identitätssuche) oder um schulinterne und/oder gesellschaftliche Verhaltensregeln geht.

## **Team-teaching Lehrer B (hö) / Gebärdensprachlehrerin (gl)**

*Lehrer B:*

"Am Donnerstag morgen von 8h - 10h arbeitet die Gebärdensprachlehrerin in unserer Klasse mit. Sie und ich teilen die SchülerInnen in zwei Gruppen auf. Wir arbeiten mit diesen Gruppen je eine Stunde, dann tauschen wir.

Die Gebärdensprachlehrerin arbeitet in ihren Lektionen jeweils in GS an einem Kapitel einer Geschichte. Das Thema ist die GS; die SchülerInnen sollen lernen, sich gebärdensprachlich korrekt und differenziert auszudrücken. Anschliessend werden die SchülerInnenbeiträge auf Video aufgenommen. Das Video wird zurückgespult, die SchülerInnen sehen sich selbst. Zusammen mit der Gebärdensprachlehrerin werden Fehler bzw. gute Beispiele diskutiert. Ein weiteres Ziel ist, diese Videoaufnahmen in einer Videothek zu sammeln und weiteren SchülerInnen zur Verfügung zu stellen. Dadurch bekommen unsere SchülerInnen auf natürlichem Weg Feedbacks über ihre Arbeit (was über schriftliche Arbeiten selten zu erreichen ist).

In der selben Zeit arbeitet die andere Hälfte der Klasse bei mir. Inhaltlich arbeiten wir am gleichen Thema. Ich jedoch konzentriere mich auf die Lautsprache. Bei mir beantworten die SchülerInnen Fragen, zuerst in mündlicher, später in schriftlicher Form. Wir machen auch Zusammenfassungen der gelesenen Kapitel; dies auch mündlich und schriftlich.

Durch unsere Zusammenarbeit gewinnen wir: Die SchülerInnen sind motiviert, sie arbeiten gerne mit. Es wird möglich, die beiden Sprachen zu vergleichen und auf Unterschiede hinzuweisen. Ganz allgemein kann ich sagen, dass die Sensibilität für Sprache geschärft wird."

*Gebärdensprachlehrerin:*

"Unser 'Zweisprachigkeitsfach' dauert auch in dieser Gruppe zwei Lektionen pro Woche. Dort gebärde ich z.B. den Inhalt einer Geschichte ohne Stimme, aber mit den entsprechenden Lippenbewegungen<sup>26</sup>. Die SchülerInnen sind dabei sehr konzentriert, weil die Kommunikation visuell ist. Ich zeige immer wieder den Unterschied von LBG und Gebärdensprache, damit sie kein Durcheinander bekommen. Durch die lockere und fließende Kommunikation sind sie motiviert zu fragen; sie sind sehr wissensdurstig.

Wenn die SchülerInnen zu mir kommen, nachdem sie einen Text schon mit Hilfe von LBG besprochen haben, kann ich trotzdem oft inhaltliche

---

<sup>26</sup> Mundbilder sind immer auch Bestandteil der Gebärdensprache. Es besteht zwar ein Unterschied zum "stimmlosen Aussprechen der Lautsprache" (vgl. Boyes Braem; 1990), das Ablesen wird aber trotzdem gebraucht und die Ablesekompetenz im Unterricht somit stets erweitert.

Missverständnisse erkennen. Das sehe ich an den falschen Gebärden<sup>27</sup>. Mit der Gebärdensprache kann ich Missverständnisse vermeiden. Wenn Texte mit Gebärdensprache besprochen wurden, dann können die Kinder diese viel besser im Kopf speichern."

### **Team-teaching Lehrerin C (hö) / Gebärdensprachlehrerin (gl)**

*Gebärdensprachlehrerin:*

"Die fremdsprachigen SchülerInnen in dieser Gruppe haben verschiedene Kulturen, trotzdem können wir uns gut miteinander verständigen. Denn die Gebärdensprache ist auf der ganzen Welt fast gleich aufgebaut bezüglich Grammatikstruktur, weil sie eine visuelle Kommunikation ist. Ganz klar ist sie verschiedenförmig je nach Land, wie andere Sprachen auch. Am Anfang lachten die SchülerInnen mich aus, weil die deutschschweizerische Gebärdensprache andere Formen hat, lustig für sie zum Anschauen. Die Gebärdensprache ist leichter für sie zum Lernen und mit dieser Sprache im "Kopf" lernen sie viel schneller. Ich übersetze die Texte in Gebärdensprache, dann zeigen sie in Rollenspielen und Gebärdensprache, was sie verstanden haben und natürlich auch ihre Phantasien."

### **Stellenwert Team-teaching**

Das erfolgreiche Gelingen dieser Unterrichtsform hängt weniger mit den beweisbaren und wissenschaftlich erklärbaren Erfolgen zusammen als mit den vorhandenen Möglichkeiten und Ressourcen. Ein zentraler Aspekt ist die Frage, ob sich eine hörende Lehrkraft überhaupt auf ein Team-teaching einlässt. Es müssen auch vorhandene Unsicherheiten oder Ängste abgebaut werden. Eine oft geäußerte Angst ist beispielsweise die, dass die hörende Lehrkraft das Vertrauen der Klasse und die mühsam aufgebaute Beziehung zu den Kindern verlieren könnte, wenn eine gehörlose Identifikationsfigur im Klassenzimmer mitwirkt. Die betroffenen LehrerInnen in diesem Projekt erlebten dies aber nicht.

Es kam lediglich zu Spannungen zwischen den Lehrkräften, als es darum ging, wie vor der Klasse heikle Themen wie etwa das Cochlea Implantat von den Lehrkräften vertreten resp. angegangen werden soll. In solchen Fällen braucht es eine transparente, kollegiale und professionelle Haltung unter den Lehrkräften und den Willen, solche Themen gemeinsam anzuschauen und Vorgehensweisen auszuarbeiten, idealerweise in gemeinsamen Vor- und Nachbesprechungen oder in einer Team-Supervision.

---

<sup>27</sup>Also eine sehr hilfreiche Methode im Leseunterricht, zu der es nicht einmal im Unterricht von hörenden Kindern ein entsprechendes Pendant gibt.

### 3.5 Kontrastives Verfahren: Beispielhafte Elemente

Hier wird exemplarisch aufgezeigt, was für Elemente den kontrastiven Sprachunterricht ausmachen.

#### Didaktische Aspekte

- ◆ Das Begrüßungsgespräch, Einführungen und Ähnliches wird in beiden Sprachen gleichzeitig angeboten.
- ◆ Ein Text, eine Geschichte, ein Kapitel aus einem Buch etc. werden mit Hilfe der Gebärdensprache inhaltlich *präzis* erarbeitet.
- ◆ Der gleiche Text wird schrift- und lautsprachlich behandelt und weiter vertieft.
- ◆ Neue Begriffe werden in Gebärdensprache erklärt. In einem weiteren Schritt lernen die Kinder, die behandelten Begriffe in schriftlicher Form zu erklären.
- ◆ Eine Geschichte wird schriftlich zusammengefasst, nachdem sie mit Hilfe von LBG mündlich und in Gebärdensprache vorgängig vom Schüler/von der Schülerin bereits zusammengefasst worden ist.
- ◆ Die SchülerInnen füllen einen Lückentext. Es bleiben Lücken. Statt die fehlenden Wörter zu liefern, wird der Text nochmals vorgebärdet.
- ◆ Texte werden geschrieben und/oder auf Video in Gebärden aufgenommen und besprochen.
- ◆ Alle SchülerInnen und LehrerInnen arbeiten individuell, aber am gleichen Arbeitstisch, im selben Raum. An der einen Ecke wird gebärdet, an der anderen geschrieben oder artikuliert. Fragen an die LehrerInnen werden abwechselnd in der entsprechenden Sprache gestellt.

#### Methodische Aspekte

- ◆ Die SchülerInnen lesen einen Text und unterstützen ihn mit Gebärden (LBG). Die Gebärden beziehen sich auf die verwendeten Gebärden der Gebärdensprachlehrerin (Referenz) und deuten auf das Textverständnis.
- ◆ Der Unterricht weist auch Elemente reinen Gebärdensprachunterrichtes auf.
- ◆ Die SchülerInnen transkribieren Gebärdensprach-Videoaufnahmen in Schriftsprache.

- ◆ Von gebärdeten SchülerInnenerzählungen werden Videoaufnahmen gemacht, welche die Gebärdensprachlehrerin durch Glossen<sup>28</sup> verschriftlicht und den SchülerInnen als Stütze für die Aufsatzarbeit abgibt.
- ◆ Die SchülerInnen übersetzen Gebärdensprache in Lautsprache: Die Gebärdensprachlehrerin gebärdet einen Satz, die SchülerInnen übersetzen, der hörende Lehrer kontrolliert die schriftliche Übersetzung.

### Grammatikalische Aspekte

- ◆ Beim Üben von Verbdeklinationen werden Vergleiche gezogen mit der Gebärdensprache (Bsp.: Richtungs-Verben<sup>29</sup>)
- ◆ Relativpronomen werden mit Hilfe von Gebärden erklärt. Bsp.<sup>30</sup>:  
"Ein Auto, das ich haben möchte, ist aber teuer"  
AUTO (IX) WOLLEN<sup>31</sup> (IX) TEUER.
- ◆ Die Kinder verstehen beispielsweise das Genitiv-S nicht (Annas Mutter). Der Bezug zu Gebärden wird hergestellt: dort heisst es:  
ANNA (IX) SEIN MUTTER (IX).

Eine erfolgreiche zweisprachige Ausbildung erfordert ein klares methodisch-didaktisches Sprachvermittlungskonzept mit spezifischen Lehr- und Lernmaterialien (vgl. Universität Klagenfurt; 1994). Solche fehlen noch, die oben erwähnten Punkte sind Auswertungen unserer Praxis und stellen keine Vollständigkeit dar.

## 3.6 Schülermeinungen

Mit den 12 SchülerInnen haben wir eine kleine schriftliche Befragung zum Thema "Zusammenarbeit gehörlose und hörende LehrerInnen" durchgeführt. Wir versuchen, die Schülermeinungen zusammenzufassen und einige Aussagen zu interpretieren.

---

<sup>28</sup> Glossen sind sinnvolle, übersetzungsbezogene Hilfsmittel zum besseren Verständnis von Lexemen und Gebärden, genügen aber nur beschränkt den Ansprüchen einer wissenschaftlichen Lexikographie.

<sup>29</sup> Bei diesen Verben wird die Beziehung Subjekt-Objekt durch eine Richtungsbewegung "flektiert".

<sup>30</sup> Linguistisch betrachtet ist der folgende Vergleich nicht korrekt. Die beiden Sätze stellen aber durchaus eine mögliche Übersetzung dar und können daher dem Schüler/der Schülerin den Sinn des Relativpronomens näherbringen.

<sup>31</sup> IX bedeutet Index und bezeichnet hier das Objekt, welches nach der erstmaligen Erwähnung gleich in den Gebärdenraum gesetzt wird. Analog zum Relativpronomen wird in der GS erneut auf diese gesetzte Position mit dem Zeigefinger verwiesen.

- ✘ Auf die Frage, was denn die Gebärdensprachlehrerin eigentlich unterrichtet, gaben alle an, ihr Unterrichtsgegenstand sei die Gebärdensprache. Zwei Schüler geben an, dass sie zusätzlich "Sprache" unterrichtet und ein Mädchen weist daraufhin, dass sie hier auch Ablesen lernt.
- ✘ Den Unterschied des Unterrichtes bei der gehörlosen Lehrerin zum Unterricht des hörenden Lehrers beschreiben die Kinder undifferenziert, aber nie wertend. Es werden einige didaktische Unterschiede genannt (Arbeit mit Video und Erzählen gegenüber schriftlichem Arbeiten).
- ✘ Wenn wir die Kinder fragen, welchen Unterricht sie bevorzugen, geben die meisten an, dass der Unterricht in Gebärdensprache verständlicher und lockerer sei. Ein Kind wünscht, auch andere Fächer sollten in Gebärdensprache erteilt werden. Drei Kinder schätzen die Lautsprache (z.T. mit LBG) ebenso wie die Gebärdensprache. Ein Kind genießt mehr den Unterricht beim hörenden Lehrer (LBG).
- ✘ Die Kinder werden gefragt, ob die hörende Person und die gehörlose Person zusammen oder getrennt unterrichten sollen. Eine kleine Mehrheit entscheidet sich für das getrennte Arbeiten, weil so kein "Durcheinander" entstehe. Ein Kind erwähnt den Vorteil der kleineren Gruppe, die durch die Aufteilung entsteht. Einige bevorzugen die gemeinsame Arbeit ("Ich kann beide Sprachen sehen").
- ✘ Den Unterschied von Gebärdensprache und Lautsprache schätzen durchwegs alle SchülerInnen richtig ein (LS: gesprochen, Grundlage für Schreiben; GS: ohne Stimme, mit Händen, für die Augen).
- ✘ Die Frage, ob denn die Lautsprache wichtig sei, bejahen bis auf ein Mädchen<sup>32</sup> alle. Begründungen sind: Kommunikation mit Hörenden ist nur mit Lautsprache möglich und ist v.a. auch im Beruf wichtig. Ein Kind begründet seine Antwort damit, weil der Papa nicht gebärden kann. Eine Äußerung will ich uninterpretiert wiedergeben: "Lautsprache macht die Stimme gut."
- ✘ Warum brauchst Du die Gebärdensprache?  
Dies begründen die meisten damit, dass die Gebärdensprache für die Kommunikation (auch "plaudern") unter Gehörlosen (Kolleginnen) viel einfacher sei als die Lautsprache. Ein Schüler schreibt, dass er die Gebärdensprache wenig braucht. Auch zu dieser Frage findet sich eine eindrückliche Schülererklärung: Der Schüler verwendet Gebärdensprache, "weil Gebärdensprache für die Augen gut ist".

---

<sup>32</sup> Diese Schülerin macht im Gegensatz zur Gebärdensprache fast keine Fortschritte im Laut- und Schriftspracherwerb und erlebt somit tatsächlich diese Sprache als nicht relevant.

- ✘ Alle Kinder geben an, dass sie mehr Unterricht bei einer gehörlosen Lehrerin wünschen. Zwei begründen nicht präzise ("weil sie gebärdet", "weil sie gehörlos ist"), zwei geben an, noch mehr Gebärden lernen zu wollen, und die Mehrheit gibt an, in Gebärdensprache dem Unterricht besser folgen zu können ("gebärden macht klug").
- ✘ Wir fragen die Kinder, was denn die hörende und was die gehörlose Person unterrichten soll?  
Die meisten Antworten scheinen zufällig zu sein oder entsprechen dem tatsächlichen Stundenplan. Realistische Antworten sind die, wonach der hörenden Person das Artikulieren, die Lautsprache oder LBG zugeordnet werden und der gehörlosen Lehrerin die Gebärdensprache. Ein Kind wünscht sich, dass die gehörlose Person das "Erziehen" übernimmt.
- ✘ Die SchülerInnen werden aufgefordert, Ideen für den Sprachunterricht einzubringen.  
Einige möchten mehr mit "Video" arbeiten und drei geben an, mehr lesen zu wollen. Viele geben keine Vorschläge bekannt oder wünschen sich Sachen, die nicht zur Frage passen ("Fussball").

## Auswertung

Für uns ist es erfreulich, dass alle Kinder unser Unterrichtsangebot realistisch einschätzen.

Auffallend ist, dass zwar mehrheitlich der Unterricht in Gebärdensprache als verständlicher und "lockerer" eingestuft wird und einige Kinder sich mehr gebärdensprachlichen Unterricht wünschen, andererseits aber keineswegs eine Abneigung gegenüber der Lautsprache entsteht.

Unerwartet ist die Aussage mehrerer SchülerInnen, dass sie ein getrenntes Arbeiten bevorzugen. Hier wird wahrscheinlich einerseits die Attraktivität der Kleingruppe angesprochen, andererseits deutet diese Aussage darauf hin, dass im Unterricht noch didaktische Verbesserungen nötig sind.

Als äusserst positiv zu bewerten ist die Tatsache, dass die Mehrheit der Kinder zu den beiden vermittelten Sprachen Stellung beziehen kann und jedes Kind sich über die persönliche Relevanz des Sprachlernens (Berufsleben, Familie, Bildung, Freizeit, KollegInnen) ausdrücken kann. Dies ist sicher ein wichtiges Wegstück zu einer selbstbewussten und behindertenspezifischen Identität<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Aus dem Leitbild der KGSZ: "Die Schule fördert den Aufbau eines gesunden Selbstbildes als gehörlose Persönlichkeit...".

## 4. Methodisch - didaktische Aspekte aus dem kontrastiven Sprachunterricht

### 4.1 Videogestütztes Arbeiten am Beispiel einer Unterrichtseinheit

In diesem Kapitel möchte ich anhand einer konkret durchgeführten Unterrichtseinheit, in der kontrastiv gearbeitet wurde, eine besondere Methodik des kontrastiven Unterrichtes beschreiben. Ich nenne das *videogestütztes Arbeiten*. Mit Hilfe des videogestützten Arbeitens werden für das gehörlose Kind sprachlich komplexe Aufgabenstellungen durch ein "schritt-weises" Vorgehen (1-4) vereinfacht: Die SchülerInnen lösen eine gestellte Aufgabe (hier Personenbeschreibung) in Gebärdensprache (1), wovon eine Videoaufnahme erstellt wird (2). Anschliessend wird diese Aufnahme zum Arbeitsmaterial, indem die Aufnahme gemeinsam mit den SchülerInnen analysiert (3) und in Schriftsprache übersetzt wird (4). Das videogestützte Arbeiten wurde hier nicht isoliert verwendet, sondern ist Bestandteil (siehe fettgedruckte Begriffe) einer Lernereinheit ("Wie beschreibe ich Personen") innerhalb einer grösseren Unterrichtseinheit (Grammatik: "Adjektive"). Nebenbei sind in dieser Lerneinheit auch weitere kontrastive Elemente beschrieben.

#### **Unterrichtseinheit**

##### ▲ Was:

Aus dem Bereich "Grammatik/Wortlehre" werden "Adjektive" (Wiewörter, Artwörter) behandelt. Der Grammatikunterricht stellt einen Aspekt des Sprachaufbaus und der Wortschatzerweiterung dar und ist als Ergänzung zum Sprachunterricht zu verstehen.

##### ▲ Ziel:

Die SchülerInnen sollen befähigt werden, auch in der Lautsprache vermehrt Adjektive anzuwenden und sich dabei der analogen Prinzipien zwischen der Lautsprache und der Gebärdensprache bewusst werden. Sie sollen ihre Gebärdensprachkompetenz für den Gebrauch der Lautsprache nutzen (Ressourcen!).

##### ▲ Begründung:

Die Kinder verwenden in der Lautsprache wenig Adjektive, obwohl sie sich analog dazu in der Gebärdensprache durch den Gebrauch von Handbewegungsmorphemen (z.B. durch ikonische Beschreibungen) oder durch nichtmanuelle Grammatikkomponenten (Mimik, aufgeblasene Wange für gross, viel, sehr) genau und differenziert ausdrücken können (vgl. Boyes Braem 1990; 100 ff).

##### ▲ Wie:

Verschiedene Aspekte des Adjektives in der Lautsprache sowie in der Gebärdensprache werden gemäss folgenden Lerneinheiten (A - E) besprochen. Sie stellen keinen chronologischen Ablauf dar, sie laufen zum Teil parallel und ergänzen sich gegenseitig. Reihenfolge, Intensität und didaktisch-methodisches Vorgehen werden laufend dem Unterricht, resp. dem Stand der einzelnen Kinder angepasst:

**A Adjektive beschreiben einen Menschen (Neue Adjektive werden gesucht, bekannte Adjektive aus der Gebärdensprache werden in die Lautsprache übersetzt).**

Diese Lerneinheit führt wie ein roter Faden durch die ganze Unterrichtseinheit und ist so gestaltet, dass sie dem kindlichen Erleben entspricht und motivierend auf die restliche Arbeit bezüglich Arbeit am Adjektiv wirkt:

Die SchülerInnen bekommen den Auftrag, eine Fantasiefigur zu zeichnen oder aus einer Zeitschrift eine Person auszuschneiden. In einem weiteren Schritt werden diese Figuren besprochen: "wie sind sie", "was ist an ihnen speziell", "was unterscheidet sie von den anderen Personen" usf. ?

An der Wandtafel entsteht eine Sammlung von mehreren Dutzend Adjektiven, welche als Grundlage für die weitere Arbeit dient.

Diese Adjektive werden stetig parallel zum Grammatikunterricht auch im Gebärdensprachunterricht mit der Gebärdensprachlehrerin besprochen und ergänzt.

Diese Sammlung von Adjektiven wird durch eine entsprechende, von einer hörenden Klasse zusammengetragenen Liste, ergänzt.

Die Adjektive werden den Personen neu zugeteilt, um diese voneinander stärker abzuheben, ihnen eine eigene Identität zu geben.

Die Schüler wählen eine Figur aus ("Lieblingsfigur") und werden für diese noch weiter sensibilisiert: "Was macht diese Figur", "wie geht sie", usf.?

Die Kinder üben, diese Person präzise zu beschreiben. Dies geschieht hauptsächlich in Gebärdensprache. Die SchülerInnen werden dabei von der Gebärdensprachlehrerin unterstützt und beraten.

Von den Personenbeschreibungen werden **Videoaufnahmen** erstellt.

Diese Videoaufnahmen werden **analysiert** (Stimmt die Beschreibung, wurde eine sinnvolle Reihenfolge eingehalten, sind die Adjektive richtig gewählt, ...?), und den Kindern wird die Möglichkeit zu einer Neuaufnahme geboten.

Die Videoaufnahme wird in Lautsprache **transkribiert**.

**B Gegensatzpaare ("dick"- "dünn") werden geübt. Dabei wird verdeutlicht, dass in der Gebärdensprache weniger Gegensatzpaare verwendet werden, sondern dass die Kinder Ausdrücke für Gegensätze eher in einer natürlichen und stetigen Weise gebärden (vgl. Furth; 1977, 92).**

Hier zeigt sich deutlich, wie die Gebärdensprache eine exaktere Beschreibung zulässt: Von UNGEHEUER DICK (Mimik, ikonische Andeutung mit den Armen) bis SKELETTARTIG DÜNN (i-Finger, angedeutete Schlotterbewegung eines Skelettes) können unendlich viele Abstufungen gebärdet werden. Die Lautsprache bedient sich bei der Schilderung solcher Inhalte weniger

stark bildhafter Elemente, und den Kindern wird aufgezeigt, wo bei der Uebersetzung Schwierigkeiten entstehen können<sup>34</sup> (siehe auch Lerneinheit C).

Verschiedene Adjektive werden gebärdet und auf **Video** aufgenommen. Während der **Slowmotion-Betrachtung** wird darüber reflektiert, wie wohl die adäquateste Übersetzung in die Lautsprache lauten könnte.

- C** In der Lautsprache gibt es zusammengesetzte Adjektive ("hunde-müde", "messer-scharf", "blüten-weiss", ...). Die SchülerInnen lernen einige exemplarische Adjektive kennen und lernen zu verstehen, weshalb sich die Lautsprache solcher zusammengesetzter Wörter bedient.

Es ist für ein gebärdorientiertes Kind nicht einfach einzusehen, weshalb in der Lautsprache als Steigerung von "müde" mit dem Bild eines Hundes operiert werden kann ("hunde-müde"), da der visuell ausgerichtete Gehörlose auch bei einem "stark erschöpften, nach Atem ringenden Menschen" niemals das Bild eines erschöpften Hundes vor sich sieht. Wird im Unterricht mit LBG gearbeitet, scheint es für das gebärdorientierte Kind lächerlich, wenn für "hunde-müde" die beiden Gebärden HUND und MÜDE verwendet werden. Eine adäquatere, unterstützende Gebärde ist STARK SCHNAUFEN während eine HAND AUF dem BRUSTKORB liegt.

Eine solche Lektionseinheit wird mit Vorteil vom hörenden und dem gehörlosen Lehrer gemeinsam erteilt (Team-teaching). So können auch für den Schüler durchaus interessante, spontane Diskussionen zwischen den Lehrkräften über die Sprache (Sprachempfindung, Unsicherheiten bei der Übersetzung u.ä.) auftauchen (Sprachreflexion).

- D** Es werden Steigerungs- /Vergleichsformen ("ist moderner als", "ist am grössten") als eigentliches Erkennungsmerkmal von Adjektiven eingeübt. Dabei gehen wir der Frage nach, ob die Gebärdensprache auch solche Formen kennt.

Die Personen werden untereinander verglichen ("X ist beweglicher als Y"), die gebildeten Sätze verschriftlicht.

Die SchülerInnen werden mit diesen Formen wenig Mühe haben, da analoge Steigerungs- und Vergleichsformen in der Gebärdensprache auch vorkommen (was den SchülerInnen beim **Visionieren** entsprechender **Videoaufnahmen** klar aufgezeigt werden kann).

Die SchülerInnen üben Steigerungsformen und merken sich, dass ein Adjektiv durch eine solche Form zu erkennen ist (Adjektivregel wird schriftlich fixiert).

Die Kinder lernen, dass unregelmässige Steigerungen im Wörterbuch nachgeschlagen werden können.

Die SchülerInnen erkennen, dass einige Adjektive nicht gesteigert werden dürfen (keine Regel ohne Ausnahme!)<sup>35</sup>

- E** Individuelle, auf den Schüler/die Schülerin abgestimmte Uebungen werden im Rahmen der PTM - Lektionen<sup>36</sup> durchgeführt.

---

<sup>34</sup> Für StudentInnen der GebärdendolmetscherInnenausbildung stellen solche Dolmetschtechniken ebenfalls eine grosse Schwierigkeit dar: Einerseits müssen lineare Abstufungen in der Gebärdensprache intensiv geübt werden, andererseits ist es schwierig, beim Übersetzen von Gebärdensprache in Lautsprache eine mögliche, passende Übersetzung zu finden.

<sup>35</sup> Bei dieser Ausnahmeregelung wirkt die Gebärdensprache hilfreich: da das Bild/die Vorstellung des entsprechenden Adjektives stark im Vordergrund steht, kann das Kind ohne weiteres nachvollziehen, warum Wörter wie "leer", "voll", "tot", "rund" usf. nicht gesteigert werden.

<sup>36</sup> PTM: Pädagogisch-therapeutische Massnahmen (Artikulation, Dysgrammatismus, ...).

## Transkription

Folgende SchülerInnentexte (in gebundener Schrift) basieren auf den oben erwähnten Videoaufnahmen (Lerneinheit A), welche gemeinsam mit Hilfe des Lehrers und der ganze Klasse in die Lautsprache **transkribiert** wurden. Das in Druckschrift gehaltene gibt ungefähr den Inhalt der Videoaufzeichnung wieder, stellt aber noch nicht die eigentliche grammatisch korrekte Uebersetzung dar, sondern repräsentiert lediglich einen praxisorientierten nur teilweise, systematischen Versuch, die Gebärden zu fixieren (siehe die Def. Glossen ), damit leichter nachvollzogen werden kann, was für eine Uebersetzungsarbeit geleistet werden muss:

### "Mister Rap"

Dieser junge Mann heisst Mister Rap. Er ist gesund. Dieser Jugendliche ist ein guter und berühmter Raper und ein guter Musiker. Er modern angezogen. Er kann seine Beine tänzerisch und locker bewegen. Er ist von sich selber sehr überzeugt. Mister Rap trägt eine weiss-schwarze Mütze. Er trägt sie verkehrt auf dem Kopf. Er mag sehr gerne schwarz Kleider. Mister Rap hat gerne gestreifte Hosen. Seine Schuhe sind gross und schwer. Mister Rap ist meistens fröhlich.

BUBE WAS HEISSEN MISTER RAP  
GESUND ER SUPER  
GUT TANZEN / RAPEN BEKANNT  
MODERN KLEIDER  
ANZIEHEN ER GUT MUSIK  
TANZEN IMMER SO IN BEWEGUNG  
SELBSTSICHER TANZEN  
MODERNE MUSIK HÖREN  
MÜTZE SCHWARZ AUF KOPF  
MÖGEN KLEIDER SCHWARZ  
ER HABEN HOSEN STREIFEN  
SCHUHE SCHWER  
IMMER FRÖHLICH

### "Bettina Moser"

Diese Frau heisst Bettina Moser. Sie ist sehr gross und hat dunkelblond gefärbtes Haar. Bettina mag keine weiten Kleider, sie liebt enge Kleider. Sie schminkt sich gerne ihren Mund und ihre Augen. Sie hasst dicke und schwere Schuhe, sie liebt leichte Stöckelschuhe. Bettina hat einen leichten und stolzen Gang. Sie hat schulterlanges Haar. Bettina Moser trägt bunte und sehr schöne Kleider.

BETTINA MOSER WAS FIGUR GROSS  
FRAU MOSER GEFÄRBT HAARE  
DUNKELBLOND SCHLANK WEITE  
KLEIDER NEIN ENGE KLEIDER SIE  
MÖGEN ENGE KLEIDER AUCH  
MÖGEN SCHMINKEN MUND UND  
AUGEN HASSEN DICKE SOHLEN  
GEHEN MÖGEN STÖCKELSCHUHE  
SO GEHEN GUT  
SCHULTERLANG HAAR AUCH  
GESICHT HÜBSCH SCHÖN  
KLEIDER FERTIG

### "Der Peter"

Dieser Bub heisst Peter. Er ist jung und noch klein. Peter ist ein normaler Junge, er trägt keine speziellen

DER BUB HEISSEN PETER  
ER JUNG SO GROSS NORMALE  
FIGUR SCHLANK UND AUCH  
KLEIDER NORMAL

Kleider. Peter hat eine schmale Figur.

Er ist so süß!! Er hat kurze Haare  
und sieht aus wie ein Igel.

Peter ist neugierig, er horcht immer  
(was die anderen flüstern).

Er ist kindisch. Er hat enge blaue  
Hosen mit gelben Flickern. Der Pull-  
over ist eng mit langen Ärmeln.

Auf dem Pullover hat es ein Frie-  
denszeichen.

SÜSS KURZE HAARE SÜSS

SO

IMMER NEUGIERIG WAS NEUGIERIG  
HORCHEN NEUGIERIG SO NEUGIERIG

KINDER HOSEN ENG BLAU GELB

KNIE DA DA PULLOVER NORMAL

ARM LANG ENG PULLOVER FARBIG

SCHON FRIEDENSZEICHEN AUF

BRUST

## Auswertung

Nicht nur das Gebärden und die Videoaufnahme macht den Kindern Spass, sondern auch am anstrengendsten Teil, der eigentlichen Übersetzung in die Schriftsprache<sup>37</sup>, nehmen die SchülerInnen motiviert teil. Dies hat einerseits damit zu tun, dass diese Form des Sprachunterrichts eine didaktische Abwechslung bietet. Andererseits spürt man, wie die Kinder wirklich neugierig sind, ihre Gebärdensprache zu analysieren und auch interessiert sind an der Fragestellung, wie sich die gebärdeten Inhalte in die Schriftsprache übersetzen lassen. Motivierend dabei ist auch, dass hier der hörende Lehrer für einmal nicht als einziger mit Sprachkompetenz, sondern eher als Moderator auftritt, denn die Gebärdensprachkompetenten<sup>38</sup> sind die SchülerInnen.

Die SchülerInnen erbringen folgende Leistungen:

- ◆ Sie übersetzen.
- ◆ Sie finden spontan eine korrekte Übersetzung/einen korrekten Begriff, welcher ihnen beim direkten Niederschreiben nicht einfällt (Verhindern von kogn. Überlastung).
- ◆ Sie stellen Vermutungen an, wie die Übersetzung lauten könnte.
- ◆ Sie merken sich Gebärden, deren korrekte Übersetzung sie bei der Gebärdensprachlehrerin nachfragen wollen.
- ◆ Sie ergänzen Übersetzungen.
- ◆ Sie diskutieren untereinander über die richtige Übersetzung.
- ◆ Sie "werweisen" über den vom Lehrer angebotenen Übersetzungsvorschlag
- ◆ Sie erklären, dass sie falsch oder ungenau gebärdet haben.

<sup>37</sup> Übersetzungssituation: Die Klasse sitzt im Halbkreis vor dem Videomonitor. Die Videoaufnahme wird zuerst betrachtet, dann wiederholt mit Hilfe von "Slow-Motion" und "Standbild" analysiert und übersetzt. Der Lehrer moderiert, unterstützt, gibt Anregungen. Jeweils ein Schüler / eine Schülerin fixiert die Übersetzung auf dem Hellraumprojektor auf eine Folie. Als letzter Schritt muss jedes Kind seine Übersetzung noch individuell gestaltend niederschreiben (Aufsatzheft, Plakat, Computer, ...).

<sup>38</sup> Oft verwenden die SchülerInnen auch "Kindergebärden", bei denen selbst die Gebärdensprachlehrerin nur in der Diskussion mit den Kindern deren Bedeutung bestimmen kann.

- ◆ Sie lesen von ihrem eigenen Mundbild ab.
- ◆ Sie realisieren, dass sie manchmal von ihrem eigenen Mundbild nicht ablesen können<sup>39</sup>

Eine mühsame Korrektur- und Verbesserungsphase fällt hier weg, da diese in die Übersetzungsarbeit integriert ist. Das Ergebnis ist ein dem Kind entsprechender Text, den es inhaltlich selber erarbeitet hat.

---

<sup>39</sup> Sobald ein Schüler/eine Schülerin merkt, dass sie Mühe hat mit dem Absehen vom eigenen Mundbild, wird er/sie darin verstärkt, deutlicher zu artikulieren (vgl. Mitschrift zur Arbeitstagung "Videogestütztes Absehtraining für an Taubheit grenzende schwerhörige Kinder mit einer Dyspraxie des Sprechens" an der Fachtagung "Erkennen-Verstehen-Fördern" in Würzburg 1992).

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

In dieser Arbeit wurde erläutert, dass die Gebärdensprache Teil der Grundlage zur Vermittlung der Lautsprache sein kann. Dazu wurden Beispiele und Vorschläge aufgezeigt, wie konkret mit einigen SchülerInnen an der Kantonalen Gehörlosenschule in Zürich gearbeitet wird. Das eigentliche Vorgehen basiert auf der Idee, den Schülerinnen den Zugang zur Lautsprache aus dem "sicheren Hafen der Gebärdensprache" heraus anzubieten (vgl. U. Merkt 1995).

### Erfahrungen

Die Lehrkräfte, die an der Umsetzung des kontrastiven Unterrichtes beteiligt sind, haben ihre ersten Erfahrungen formuliert:

*Lehrer B (hö) :*

"Wir Lehrer und Schüler erleben, dass Lautsprache und Gebärdensprache zwei verschiedene Kommunikationsformen sind. Sie stehen nebeneinander und wir bemühen uns, sie nicht zu vermischen, sondern sie eben kontrastiv einander gegenübergestellt einzusetzen. Dabei müssen wir uns immer wieder unserer Verantwortlichkeiten bewusst werden: Die Gebärdensprachlehrerin ist für die Gebärdensprache, der hörende Lehrer für die Lautsprache verantwortlich.

Durch diese kontrastive Arbeitsform wird es uns möglich, auf die Unterschiede in den beiden Sprachen aufmerksam zu machen. Die SchülerInnen erfahren, dass Sprachen an Strukturen und Gesetzmässigkeiten gebunden sind. Im Vergleich wird die Grammatik zu einem interessanten Thema, die Position eines Verbes im Satz kann dadurch spannender werden. Seit wir so arbeiten, sind grammatikalische Fragen vermehrt Teil unserer Sprachbetrachtungen. Die Gebärdensprache ist unseren SchülerInnen näher; sie sind darin aufnahmefähiger und kommunizieren entspannter. Wir erleben, dass die SchülerInnen mit viel Lust und Freude an die Sprache herangehen. Auch ihre sprachliche Fantasie entwickelt sich. Wir versuchen, diese Sprachempfindungen für die Laut- und Schriftsprache zu nutzen. Indem wir immer wieder Bezug auf die Gebärdensprache nehmen, können wir Gewinne für das Erlernen der Lautsprache erzielen. Beispielsweise können die SchülerInnen in mündlichen und schriftlichen Zusammenfassungen auf die von ihnen bereits in Gebärdensprache eingeübten Zusammenfassungen zurückgreifen, was ihnen Sicherheit gibt. Die Zusammenfassungen meiner SchülerInnen sind qualitativ besser geworden."

*Gebärdensprachlehrerin (gl):*

"In der Gehörlosenschule Wollishofen unterrichte ich gehörlose SchülerInnen mit der Gebärdensprache. Am Anfang waren sie unsicher, ob sie im Schulzimmer mit der Gebärdensprache "sprechen" dürfen, weil die hörenden

Lehrer anwesend waren, auf die man doch Rücksicht nehmen muss. Ein Schüler sagte mir: "Aber die Lehrer verstehen mich ja nicht". Wie sie doch der hörenden Welt angepasst sind, ohne Bewusstsein! Sie brauchen viel Zeit, um die Gebärdensprache zu beherrschen. Sie sind jetzt auf dem Weg, ihre Identität zu finden.

Beim Lernen im Sprachunterricht fragten die SchülerInnen mich eifrig, was die ihnen unbekanntes "Fremdwörter" bedeuten. Ich erklärte es ihnen mit Gebärdensprache und Gestik. Sie nahmen diese Wörter sofort auf im Kopf, so können sie die Wörter auch benutzen, weil sie sie wirklich verstanden haben dank visueller Kommunikation.

Im Leseunterricht lesen die SchülerInnen mit den Händen mit Gebärden unterstützend oder weniger fließend mit LBG. Wenn sie eine Gebärde weglassen oder falsch gebärdet wird, dann hilft mir das zu sehen, ob ein Kind den Text verstanden hat. Eine Schülerin zum Beispiel gebärdete begleitend beim Lesen, und ich konnte dieses Mädchen gut "lesen". Plötzlich gebärdete sie "Geschäft", und ich merkte sofort, dass dies nicht zum Text passt. Sie las das Wort nicht richtig, im Text heisst es "geschafft". Ich erklärte ihr den Inhalt und die Gebärde, dann wiederholte sie mit der richtigen Gebärde. Es hilft mir viel.

Beim Video-Aufnahmen zeigten sie mir ihre Gebärdensprache, die ganz locker und flüssig ist. Dazu können sie ihre Phantasien mit Gebärden einbauen, weil ihnen diese Kommunikation nicht fremd ist. Die SchülerInnen können sich selber beurteilen bei der Selbstkontrolle durch die Videoaufnahme, ob ihre Sprache klar, verständlich, richtig und schön ist. Dank dem Video und meiner Hilfe können sie sich in der Sprache richtig verhalten."

*Lehrer A (hö, Autor):*

"Durch den kontrastiven Sprachunterricht erfahren die SchülerInnen nicht nur Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Grammatik. Auch andere sprachrelevante Elemente werden angesprochen. Wenn z.B. einem Kind bewusst gemacht werden kann, dass es in der Gebärdensprache mit verschiedenen Registern<sup>40</sup> arbeitet, so kann dies als eine grosse Hilfe für das Sprachgefühl allgemein bewertet werden.

Durch die Zusammenarbeit verbessert sich auch meine Gebärdensprachkompetenz. Dadurch kann auch ich die Ressourcen bei den Kindern besser ausnutzen und sie in laut- und schriftsprachlichen Schwierigkeiten besser beraten (siehe Elemente aus dem kontrastiven Sprachunterricht).

Es kommt beispielsweise sehr häufig vor, dass ein Kind nicht einfach nur die Lautsprache falsch beherrscht, sondern die korrekte Form des Deutschen nicht

---

<sup>40</sup> Mit "Register" bezeichnet man verschiedene Formen (Ausdrucksarten) einer Sprache (ein Schüler / eine SchülerIn gebärdet beispielsweise bei einer einfachen Mitteilung, einer Zusammenfassung im Unterricht oder bei einer Moderation für einen Schülervideo auf verschiedenste Weise).

findet und unbewusst auf Strukturen der Gebärdensprache zurückgreift. Meine Rückmeldung beschränkt sich dann nicht nur auf "falsch", sondern ich kann darauf hinweisen, dass dies gebärdensprachlich durchaus korrekt wäre, nun aber andere Strukturen gefragt sind.<sup>41</sup>

Verbessert wurde durch die zusätzliche Mitarbeit der Gebärdensprachlehrerin auch die individuelle Schulung der Kinder, da wir die Möglichkeit haben, während bestimmten Sequenzen in Kleinstgruppen zu arbeiten.

Durch die Gebärdensprachlehrerin habe ich eine Arbeitskollegin, die bei Gesprächen über ein Kind aus einem anderen Blickwinkel berichtet, gewisse Feinheiten herausspürt, die mir entgehen und in einem Elterngespräch eine wichtige Funktion übernehmen kann, indem sie den Eltern unmittelbar zeigt wie eine erwachsene gehörlose Person lebt und arbeitet. Zudem relativiert die gehörlose Lehrerin ein wenig die Eifersucht, die gehörlose Kinder mit hörenden Eltern gegenüber gehörlosen Kindern mit gehörlosen Eltern hegen können, denn die gehörlosen Mitarbeiterinnen an unserer Schule sind für alle da!

Vielen Befürchtungen zum Trotz stellen wir fest, dass die SchülerInnen nie die beiden Sprachen gegeneinander ausspielen (siehe Schülermeinungen), sondern Vor- und Nachteile beider Sprachen erkennen. Die SchülerInnen sind nach wie vor motiviert, auch in Lautsprache zu kommunizieren. Auch ist die vielgeäußerte Befürchtung eines Vertrauensverlustes, die Kinder würden sich von den hörenden zu den gehörlosen Erwachsenen hinwenden, nicht eingetreten. Die hörenden und gehörlosen MitarbeiterInnen pflegen ein partnerschaftliches Zusammenarbeiten; die Kinder machen es uns gleich.

## **Ausblick**

Die Frage, wie die Gebärdensprachkompetenz unserer SchülerInnen genutzt werden kann, bleibt eine Herausforderung. Aber einen kontrastiven Sprachunterricht zusammen mit einer gehörlosen Kollegin anzubieten, ist eine Bereicherung im Schulalltag. Ich hoffe, dass diese momentan zu realisierende Unterrichtsform nur der Anfang einer Weiterentwicklung an unserer Schule darstellt.

Ich glaube, dass Bildung und Erziehung von gehörlosen Kindern durch Formen zweisprachiger Förderung optimaler erfolgen können und dass Eltern und Kindern die Möglichkeit geboten werden sollte, eine solche Ausbildung zu wählen.

---

<sup>41</sup> Beispiel: "Ben Anna besuchen" ist nicht grundsätzlich falsch, es entspricht der Gebärdensyntax. Für eine Übersetzung ins Deutsche muss dem Schüler die Grammatik des Deutschen im Vergleich zur Gebärdensprachgrammatik erklärt werden. Es wird transparenter, warum "Ben besucht Anna" verlangt wird.

Eine Wende zur Zweisprachigkeit sollte sich schrittweise entwickeln und die gegebenen Rahmenbedingungen müssen konstruktiv miteinbezogen werden, so wie es in diesem Bericht beschrieben wurde.

Damit eine solche partnerschaftliche, ressourcenorientierte Arbeit Bestand haben und auch effizient ausgebaut werden könnte, wären folgende Punkte zu berücksichtigen:

- Gut ausgebildete gehörlose PädagogInnen;
- Pädagogische Zusatzausbildung für GebärdensprachlehrInnen;
- Jeder Klasse sollte gemäss Stundenplan reiner Gebärdensprachunterricht (unabhängig vom kontrastiven Sprachprogramm) mit entsprechendem curricularem Aufbau erteilt werden;
- Es müssten entsprechende Lehrmittel für SchülerInnen und Eltern entwickelt werden;
- Eine Arbeitsgruppe müsste ins Leben gerufen werden, welche sich dieser Punkte annimmt und eine Weiterentwicklung gewährleistet.

An unserer Schule haben viele PädagogInnen verschiedene Zusammenarbeitsmodelle mit GebärdensprachlehrerInnen gewählt und ich denke, dass sie einen richtigen Weg beschreiten.

Die Gehörlosenschule muss mit einem Angebot zweisprachiger Unterrichtsformen neue Wege aufzeigen, um ihre spezielle Stellung als Schule für nicht integrierbare SchülerInnen hervorzuheben. Konfrontiert mit der momentan starken Integrationsbewegung könnte die Gehörlosenschule sich neu orientieren und die an sie gestellten Herausforderungen in einem positiven Sinne beantworten.

Wir werden an der Schule Unterrichtsmethoden und Konzepte immer wieder neu diskutieren müssen, insbesondere heute, nach über einem Jahrzehnt seit der Einführung der LBG-Methode. Wenn diese Arbeit zu dieser Diskussion beiträgt, hat sie eine wichtige Aufgabe erfüllt.

## 6. Literaturverzeichnis

- Arnold, U.; Pöllabauer, M.; Stotz, G. (1992): Pilotprojekt "Gehörlosenkultur" - Endbericht 1990-1992. Klagenfurt.
- Boyes Braem, P. (1990): Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Signum. Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser; Bd.11. Hamburg.
- Furth, Hans G. (1977): Lernen ohne Sprache. Übersetzung von Prillwitz, Schulmeister, Wudtke. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Grosjean, François (1993): Der zweisprachige und bikulturelle Mensch in der hörenden und in der gehörlosen Welt. In: Das Zeichen, 7, Nr. 24, 183-189, Hamburg.
- Günther, Klaus B. (1990a): Zweisprachigkeit von Anfang an durch Gebärden- und Schriftsprache. Neue Perspektiven für die Gehörlosenpädagogik (Teil I). In: Das Zeichen, 4, Nr. 13, 293-306, Hamburg.
- Günther, Klaus B. (1990b): Zweisprachigkeit von Anfang an durch Gebärden- und Schriftsprache. Neue Perspektiven für die Gehörlosenpädagogik (Teil II). In: Das Zeichen, 4, Nr. 14, 428-438, Hamburg.
- Günther, Klaus B. (1991): Zweisprachigkeit von Anfang an durch Gebärden- und Schriftsprache. Neue Perspektiven für die Gehörlosenpädagogik (Teil III). In: Das Zeichen, 5, Nr. 15, 41-49, Hamburg.
- Hamburger Arbeitsgruppe zur Zweisprachigkeit Gehörloser in Erziehung und Bildung (1992): Konzept zur Zweisprachigkeit Gehörloser als Grundlage eines bilingualen Schulversuchs. In: Das Zeichen, 6, Nr.22, 430-448, Hamburg.
- Hase, Ulrich (1992): Zweisprachigkeit an Gehörlosenschulen - Zur Situation in Hamburg. In: Das Zeichen, 6, Nr.20, 191-192; Hamburg.
- Heiling, K. (1993): Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. Kunskapsniva och sociala processer. Dissertation. Departement of Educational Research, Lund University. Malmö.
- Heese G., Jussen H., Solarovà S., (1976); Behinderung im erziehungswissenschaftlichen Sinne in: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 7, Seiten 424-427.
- Holzinger, Daniel. (1995 a): Gebärden in der Kommunikation mit gehörlosen Kindern. In: Hörgeschädigtenpädagogik, Heft 2, 81-100. Julius Groos Verlag. Heidelberg.
- Holzinger, Daniel. (1995 b): Gebärden in der Kommunikation mit gehörlosen Kindern. In: Hörgeschädigtenpädagogik, Heft 3, 163-180. Julius Groos Verlag. Heidelberg.
- Johnson, Robert E.; Liddell, Scott K.; Erting, Carol J. (1990): Zweisprachigkeit und die Öffnung des Lehrplans. Neue Perspektiven in Erziehung und Bildung Gehörloser. Signum (Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Bd.15). Hamburg.

- Kaufmann, Peter (1995): Bericht über das LBG-Projekt Zürich. In: Hörgeschädigtenpädagogik, Heft 32, Julius Groos Verlag, Heidelberg.
- Lehrplan des Kantons Zürich (1991): Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- List, Gudula (1972). Psycholinguistik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 67-111.
- Merkt, Ursula (1987): Welche eigenwertigen, spezifischen Wesenszüge haben Hörgeschädigte und wie kann man sich in ihrer Welt einfühlern? In: Hörgeschädigtenpädagogik, Heft 5, Julius Groos Verlag, Heidelberg.
- Mozzer-Mather, Susan (1990): A Strategy to Improve Deaf Students' Writing Through the Use of Glosses of Signed Narratives. Working Paper 90-4. Center for Studies in Education and Human Development. Gallaudet Research Institute. Washington, D.C.
- Pinter, Magret. (1992): Klagenfurter Unterrichtsprojekt: Bilinguale Förderung hörgeschädigter Kinder in der Gehörlosenschule. Bericht über das 1. Schulversuchsjahr. In: Das Zeichen, 6, Nr.20, 145-150, Hamburg.
- Prillwitz, Siegmund (1989): Zum Konzept der Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser: Eine Einladung zur Diskussion. In: Hörgeschädigtenpädagogik, 43, Nr.5, 263-279.
- Sutton, V. (1981): Sign Writing for Everyday Use. The Sutton Movement Writing Press, Boston.
- Svartholm, K. (1990): Dövas Tva Språkåra, Svenska för Döva (The two languages of the deaf). Stockholm.
- Svartholm, K. (1994): Second Language Learning in the Deaf. In: Bilingualism in Deaf Education, Hrsg. I. Ahlgren / K. Hyltenstam, 61-70. Stockholm.
- Universität Klagenfurt (1994). Institut für Unterrichtstechnologie und Medienpädagogik.: "Theoriegeleitete Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien für den Deutschunterricht bei hörgeschädigten Kindern" (Unveröffentlichter Projektbescrieb).
- Wisch, Fritz Helmut (1990). Lautsprache und Gebärdensprache. Die Wende der Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser. Signum Verlag (Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, BAnd 17), Hamburg