

Aufbau von Schriftsprachkompetenz gehörloser Kinder bei schulischer Integration - Wiener Waldschule

Zeitschrift: Schulheft 146/2012

Verfasserin: Drⁱⁿ Silvia Kramreiter

Wie funktioniert der Unterricht in zwei Sprachen?

In der Integrationsklasse mit Gebärdensprache verwendete die VS-Lehrerin ausschließlich die Lautsprache in gesprochener und geschriebener Sprache, da sie die Gebärdensprache nicht beherrschte. Mein Part als Gehörlosenlehrerin umfasste ÖGS¹ und LBG².

Teilweise übersetzte ich Anweisungen und Inhalte der VS-Lehrerin in ÖGS zeitgleich oder ich erarbeitete in kurzen separaten Sequenzen innerhalb des Klassenraums inhaltliche Thematiken.

LBG verwendete ich ausschließlich im Lese- und Schreibprozess, wobei ich hier auch manchmal 1–2 Stunden in der Woche in einen separaten Raum ging, um nach der Didaktik der Gehörlosenpädagogik zu unterrichten.

Beide Lehrerinnen wurden von allen Kindern als gleichwertig angesehen. Bei Fragen, Aufgaben, Erklärungen und Verbesserungen usw. kamen hörende Kinder zu mir oder auch gehörlose Kinder zur Kollegin. Obwohl die VS-Lehrerin nur in der Lautsprache kommunizierte, wurde der Kontakt zu ihr von den gehörlosen Kindern im gleichen Maße gepflegt wie zu mir. Sie verwendeten bei der Kontaktaufnahme mit der VS-Lehrerin vorrangig die Lautsprache.

Meistens wurde der Unterricht frontal abgehalten. Beide Lehrerinnen standen räumlich vor der Klasse (vor den SchülerInnen). Für die hörenden und gehörlosen SchülerInnen wurden die gleichen Unterrichtsmittel verwendet.

Ein zusätzlich wichtiger Aspekt war die Visualisierung des Unterrichts. Neue Begriffe wurden sofort an die Tafel geschrieben. Bildmaterial, konkretes Material und Unterrichtsmaterial wurde so anschaulich wie möglich mit verwendet. Es wurde in kurzen Unterrichtssequenzen unterrichtet, das bedeutete, nach spätestens 50 Minuten wurde eine Pause gemacht. Es gab kein Klingelzeichen in der Schule, nur der Unterrichtsschluss wurde beklingelt. Damit konnten sich die Lehrerinnen die Stunden frei einteilen und diese verkürzen oder verlängern, wenn es nötig war.

Aufbau von Schriftsprachkompetenzen (Lesen und Schreiben)

Gerade bei gehörlosen SchülerInnen gestaltet sich der Leselernprozess als besonders schwierig. Die Gebärdensprache, welche gehörlose Kinder schnell und problemlos erlernen können, unterscheidet sich grammatikalisch eklatant von der deutschen Lautsprache. Beim Lesen und Schreiben müssen nun die Kinder eine neue Grammatikstruktur erlernen und anwenden können. Dieser völlig neue Lernprozess, die Grammatik der ÖGS in die deutsche

¹ ÖGS = Österreichische Gebärdensprache (vollwertige Sprache mit eigener Grammatik)

² LBG = Lautsprachbegleitende Gebärde (Einzelne Gebärden werden unterstützend zur gesprochenen Sprache (Lautsprache) dazu gebärdet. LBG erfüllt eine lautsprachunterstützende Funktion und ist keine Sprache.)

Lautsprachgrammatik umzusetzen (umzudenken), beginnt in der ersten Klasse Volksschule und erfordert von den gehörlosen SchülerInnen eine anspruchsvolle Lernleistung.

Konkret bedeutet dies, gehörlose Kinder lernen in der Schule nicht nur das Lesen und Schreiben, sondern erlernen auch eine neue Sprache – Deutsch. Der Unterschied zu SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache äußert sich darin, dass gehörlose SchülerInnen die Zweitsprache nicht hören und sie diese ausschließlich über den schriftlichen Weg erlernen können. Das ständige akustische Umgebensein mit der neuen Sprache fällt weg und ein unbewusstes Aufnehmen und Speichern von neuen Eindrücken, Wörtern oder Sätzen kann über den akustischen Kanal nicht passieren. Jedes neue, unbekannte Wort muss erklärt, gelernt, gelesen und geschrieben werden.

Lesen lernen

- Buchstaben lernen mit dem Internationalen Fingeralphabet:

Alle Buchstaben wurden gemeinsam mit dem Buchstabenhandzeichen des Fingeralphabets gelernt. In der Integrationsklasse lernten die hörenden und die gehörlosen Kinder den neuen Buchstaben und das dazugehörige Handzeichen. Wir Lehrerinnen bemerkten, dass die Unterstützung durch das Handzeichen auch für manche hörende Kinder von Vorteil war. Die SchülerInnen wurden durch das Anwenden der Handzeichen motiviert, neue Buchstaben zu lernen, und für einige Kinder stellte die motorische Ausführung eine Merkhilfe dar.

- Wörterbuchmappe

Alle gelernten und neuen Wörter wurden in einer kleinen Mappe alphabetisch geordnet und mit dem dazugehörigen Artikel (auch die jeweiligen Artikel müssen zu den einzelnen Wörtern dazugelernt werden) eingetragen. Alle A-Wörter kamen hinter ein Deckblatt, auf dem der Buchstabe A groß und bunt geschrieben, das dazu passende Handzeichen abgebildet und das jeweilige Mundbild zu sehen war. Diese kleine Mappe war die Vorstufe zum Wörterbuch, welches in der zweiten Klasse verwendet wurde.

Diese Wörter wurden regelmäßig abgeprüft, indem sie gebärdet, gelesen und geschrieben wurden. Bei schwierigen Begriffen sollte auch in kurzen Sätzen der Inhalt des Wortes erklärt werden.

- Erste kurze Sätze (Geschichten) lesen

Hauptaugenmerk wurde von Anfang an auf das sinnerfassende Lesen gelegt. Die Sätze wurden zuerst laut oder leise gelesen. Wenn die Kinder nicht laut lesen wollten, dann durften sie auch leise lesen. Die meisten gehörlosen Kinder artikulierten jedoch die Buchstaben laut mit. Weiters war zu beobachten, dass alle gehörlosen Leseanfänger mit den Fingern die Buchstaben mitspellten, also das Fingeralphabet mit den Fingern mitformten.

Dann wurden die Sätze in LBG durchgebärdet und neue Begriffe geklärt. Ganz zuletzt wurde der Inhalt nochmals in ÖGS wiedergegeben. Erst im letzten Schritt konnte man überprüfen, ob der Satzinhalt vollständig verstanden wurde. Hier hatten die Kinder auch immer ihre Wörterbuchmappe bei der Hand, in die neue Begriffe gleich eingetragen wurden.

- Erstlesebücher

Die meisten Erstlesebücher eignen sich sehr gut für gehörlose SchülerInnen. Durch große und ansprechende Bilder und darunterliegende Texte in einfacher Sprache sind diese

Bücher auch für gehörlose Kinder gut verständlich. Natürlich verläuft der Leseprozess etwas langsamer als bei hörenden Kindern, da wie schon erwähnt alle neuen Begriffe zusätzlich erklärt werden müssen. Hörende Kinder haben neue Begriffe (verschriftlichte Begriffe) schon zigmal über das Ohr wahrgenommen und verstehen beim Durchlautieren (Zusammenlauten) der Buchstaben das Wort und dessen Bedeutung (z.B. *ernten* – gehörlose Kinder aus der Großstadt haben meist keinen Begriff, was das Wort bedeutet).

Texte verfassen

Beim Verfassen von Texten habe ich einen eher radikalen Weg eingeschlagen. Bis zur dritten Klasse Volksschule ließ ich die gehörlosen SchülerInnen völlig frei kleine Geschichten schreiben. Alles, was ihnen durch den Kopf ging, sollten sie auf Papier bringen. Ich verbesserte keinerlei Fehler.

Gehörlose SchülerInnen und Erwachsene zeigen meistens eine massive Schreibhemmung. Sie schreiben oft in kurzen analogen, auswendig eingelernten Sätzen. Ein geringer Wortschatz und diese Unsicherheit im Sprachgebrauch lassen eintönige, kurze und immer wieder gleichklingende Geschichten und Texte entstehen. Auch wenn im Kopf phantasievolle Geschichten entstehen, welche in Gebärdensprache ausgedrückt werden können, ist es vielen gehörlosen Menschen unmöglich, diesen Inhalt schriftsprachlich niederzuschreiben. Da ihnen diese Schwäche sehr wohl bewusst ist, greifen sie aus Angst vor Fehlern auf diese gelernten Analogiesätze zurück. Ich unterrichtete in einem Klagenfurter Universitätslehrgang gehörlose erwachsene Studenten, welche mir diesen Eindruck und meine Erfahrungen mit gehörlosen SchülerInnen bestätigten.

Um diese Schreibhemmung gar nicht aufkommen zu lassen, ließ ich die Kinder einfach drauf los schreiben. Erst nachdem sie lustvoll teilweise schon sehr lange Geschichten auf Papier brachten, begann ich Satzteile oder Worte bunt zu unterwellen, um auf schon gelernte grammatische Strukturen hinzuweisen. Automatisch übernahmen die gehörlosen SchülerInnen die in Deutsch gelernten Grammatikstrukturen häufiger und zielsicher. Später verbesserte ich die Texte in der Form, indem ich die fehlerhaften Wörter oder Satzpassagen wiederum nur unterwellte und darüber in Kürzel Hinweise schrieb (z.B. WB = schau im Wörterbuch, A = Artikel, F = Fall usw.).

In der vierten Klasse Volksschule schrieben die gehörlosen Kinder genauso lange Geschichten wie ihre hörenden MitschülerInnen, wobei viele gelernte Ausdrucksmittel und ein hoher Wortschatz verwendet und inhaltlich phantasievolle Geschichten niedergeschrieben wurden.

Ich war mit dem Ergebnis höchst zufrieden, weil ich es geschafft hatte, dass diese gehörlosen SchülerInnen keine Angst vorm Schreiben hatten. Dies war mein vorrangiges Ziel gewesen.

- Wochenendheft

Im Wochenendheft zeichneten und beschrieben die Kinder Erlebnisse vom Wochenende. Sie klebten Bilder oder Fotos dazu und beschrifteten diese oder gaben kurze Erklärungen dazu. Anfangs halfen die Eltern mit Fotos, Bildern und Ideen mit, und im Laufe der ersten zwei Volksschuljahre schrieben die Kinder ihre Geschichten alleine ohne Elternhilfe. Jeden Montag machten wir einen Sitzkreis und zwei bis drei Kinder durften ihre Wochenenderlebnisse mit Hilfe des Heftes erzählen. Alle Kinder freuten sich auf diese Sitzrunden, und sie versuchten, sich gegenseitig in der Gestaltung der Berichte zu übertreffen.

- **Meine Bücher (ein Bücherbewertungsheft)**

Alle Bücher, die die Kinder gelesen hatten, wurden in einem Heft nach den unterschiedlichsten Kriterien bewertet.

Es wurde der Titel, der Autor und der Verlag notiert und anschließend wurde eine ganz kurze Inhaltsangabe zusammengefasst. Dazu kamen Fragen wie: Wie hat mir das Buch gefallen? Warum hat es mir gut/schlecht gefallen? War es schwer oder leicht zu lesen? Kann ich es weiterempfehlen?

Hier lernten die Kinder, die ersten Inhaltsangaben zu verfassen, wichtige Details von unwichtigen Details zu unterscheiden und den „roten Faden“ der Geschichte zu erfassen und diesen schriftlich wiederzugeben. Durch das Nacherzählen wurden die Strukturen einer Erzählung (Einleitung, Hauptteil mit Höhepunkt, Schluss) immer wieder geübt und auf eigene Geschichten übertragen.

ÖGS – Unterrichtssprache und Unterrichtsgegenstand

Beide Sprachen wurden als Unterrichtssprachen eingesetzt. Als unzureichend muss jedoch die Förderung des Unterrichtsgegenstandes ÖGS angesehen werden, da das Unterrichtsfach Gebärdensprache in Österreich im Lehrplan leider nicht verankert ist.

Es gab eine unverbindliche Übung mit dem Namen „Gebärdensprache“, zu der sich die SchülerInnen am Schulanfang anmelden konnten. In dieser Stunde widmeten die gehörlose Kollegin und ich uns dem kontrastiven Grammatikunterricht. Manchmal wurden auch Therapieeinheiten zur Bewusstmachung der Unterschiede dieser beiden Sprachgrammatiken verwendet. Hier muss aber darauf hingewiesen werden, dass diese eine konkrete Gebärdensprachstunde viel zu wenig war, um auch die Förderung in der Gebärdensprachgrammatik abdecken zu können. ÖGS-Unterricht für Schüler, in denen von einer gehörlosen Person gezielt eine Förderung in der österreichischen Gebärdensprache angeboten wird, wäre zusätzlich wünschenswert gewesen.

Identifikation und Gehörlosenkultur im Unterricht

Durch das Unterrichten einer gehörlosen Kollegin in dieser Klasse erfuhren einerseits die gehörlosen Kinder eine Identifikationsmöglichkeit, und andererseits lernten die hörenden Kinder eine erwachsene gehörlose Person kennen und sahen somit, dass sich gehörlose Menschen nur durch ihre Sprache von den hörenden Menschen unterscheiden. Lebensqualität, Ausbildung und Lebensführung sind so individuell wie bei hörenden Menschen. Diese Erkenntnis wurde automatisch von allen SchülerInnen, gehörlos wie hörend, wahrgenommen, und schlug sich in der allgemeinen Einstellung zur Gehörlosigkeit und der selbstverständlich dazugehörenden Gebärdensprache nieder. Die gehörlosen SchülerInnen selbst wie auch die hörenden MitschülerInnen sahen gehörlose Menschen als „anderssprachlich“ und nicht als „behindert“ an.

Die gehörlosen Eltern versuchten weiters ihrerseits, die Gehörlosenkultur in den Klassenverband und in die Schule einfließen zu lassen. Bei gemeinsamen Schulfesten wurden kleine ÖGS-Workshops angeboten. Eine gehörlose Mutter bot eine regelmäßige Sportveranstaltung und einen Gebärdensprachkurs für hörende und gehörlose Schüler an.

Einladungen für gehörlosenspezifische Veranstaltungen von Seiten des österreichischen Gehörlosenbundes wurden an alle Eltern ausgegeben und schließlich brachte auch der Besuch des außerschulischen Gebärdensprachkurses, organisiert von den hörenden Eltern

selbst, die Gehörlosenkultur allen beteiligten Personen näher und weckte das Interesse an der Gebärdensprache.

Unterricht im Team

Die gesamten Unterrichtsstunden wurden im Team unterrichtet. Das primäre Unterrichtsteam bestand aus der Klassenlehrerin der hörenden Kinder (VS-Lehrerin) und der Klassenlehrerin der gehörlosen Kinder (Integrationslehrerin). Beide Pädagoginnen unterrichteten den Gesamtunterricht, also Mathematik, Deutsch, Englisch, Sachunterricht und Zeichnen/Werken, gemeinsam. Drei Stunden unterrichtete eine gehörlose Pädagogin in Turnen mit der Klassenlehrerin der hörenden Kinder. Für Religion waren ebenfalls zwei Lehrerinnen eingeteilt, wobei eine Religionslehrerin mit Gebärdensprachkenntnissen eingesetzt war. Es wurde darauf geachtet, dass beide Sprachen gleichberechtigt eingesetzt und für alle Kinder die Unterrichtsinhalte in gleicher Qualität vermittelt wurden.

Das Hauptteam kümmerte sich um die Zusammenarbeit der gesamten Teammitglieder. Gab es Entscheidungen oder Probleme, wurde das Hauptteam informiert. Es vermittelte zwischen den Lehrerinnen und organisierte Gespräche, wenn sie nötig waren. Beide Klassenlehrerinnen, Regelschulpädagogin und Integrationslehrerin, fühlten sich für alle Themen gleichermaßen zuständig. Kompetenzgrenzen gab es dann, wenn sich Inhalte sehr speziell äußerten, z.B. Leseunterricht, Englisch oder schriftsprachliche Methoden bei gehörlosen SchülerInnen. Die Regelschullehrerin baute jedoch spezifische Strukturen des gehörlosenpädagogischen Unterrichts in den Regelschulunterricht ein, da sie ebenfalls Vorteile für hörende SchülerInnen erkannte (z.B. Unterstreichen von unbekanntem Begriffen). Beide Lehrerinnen unterrichteten gleichwertig alle Bildungsinhalte. Es kam genauso vor, dass die gebärdende Lehrerin ein Hauptthema für alle SchülerInnen erklärte und didaktische Schritte vorgab. Die Dominanz beider Lehrerinnen war ausgeglichen und wanderte flexibel zwischen ihnen hin und her.

Das Gelingen des Integrationsprozesses hängt ganz wesentlich vom Team im Integrationssetting ab. Ist das Team offen, flexibel und interessiert an Sprache, Kultur und spezifischen *Lerngewohnheiten* (z.B. Lerntempo, schriftsprachliche natürliche Defizite usw.) der gehörlosen SchülerInnen, dann wird eine Integration gehörloser Kinder gelingen.

Angesichts meiner Beobachtungen bin ich zum Schluss gekommen, dass die gehörlose Pädagogin mehr im Unterricht präsent sein sollte. Sie ist nicht nur für die gehörlosen Kinder ein Vorbild und wirkt auf deren Identität ein, sie ist auch für alle PädagogInnen im Team eine wichtige Informationsträgerin. Sie kann als gehörlose Person konkrete Hilfestellungen und Vorschläge für den Unterricht, im sozialen Umgang und im Kommunikationsprozess geben.

Ausblick

Das dargestellte Modell der Integrationsklasse in Gebärdensprache und Lautsprache kann man als gut gelungen ansehen. Ein integrativer Unterricht in zwei Sprachen birgt eine Vielzahl von kreativen, befruchtenden und dynamischen Mechanismen, welche auf alle beteiligten Personen positiv wirken. Diese Wirkungen tragen die Menschen weiter in sich mit, und so kommen sie auch außerhalb des Klassenumfeldes noch zum Tragen.

Nach der Anerkennung der Gebärdensprache in Österreich im Jahr 2005 wird das österreichische Schulsystem nicht umhinkommen, sich Konzepte und Ideen im Hinblick auf Integration und Gebärdenspracheinsatz innerhalb der momentan bestehenden Integrationsmodelle zu überlegen. Die Rahmenbedingungen für solche Integrationskonzepte können nun genau durchdacht werden. Die pädagogische

Verantwortung der Schule liegt darin, diese Rahmenbedingungen so zu schaffen, dass gehörlosen SchülerInnen im gleichen Maße die Möglichkeit gegeben wird, am Unterricht teilzunehmen und uneingeschränkt Bildung zu erhalten, wie es ein Grundprinzip der Integration verlangt – Individualisierung statt Anpassung.

Literatur

Hessmann, Jens. 1988. Welche Schule für gehörlose Kinder? Teil I: Der Bund Deutscher Taubstummlehrer und die Integration Hörgeschädigter, Tagungsbericht, in: **Das Zeichen**, 2. Jg., H.6, 98-108.

Hessmann, Jens. 1989. Welche Schule für gehörlose Kinder? Teil II: Integrationspädagogik und Gebärdensprachbewegung – Versuch einer Positionsbestimmung, in: **Das Zeichen**, 3. Jg. H.7, 58-64.

Hollweg, Uta. 1999. **Integration hochgradig hörbeeinträchtigter Kinder in Grundschulklassen**. Berlin: Luchterhand

Kramreiter, Silvia. 2011. **Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich**. Dissertation. Universität Wien.