

Verena Krausneker

"WIR SORGEN DAFÜR, WEIL WIR KÖNNEN GEBÄRDEN"

ÜBER DIE BILINGUALE DOPPELINTEGRATIONSKLASSE ÖGS-DEUTSCH IN WIEN

VORGESCHICHTE

Relativ kurzfristig wurde in Wien im Frühjahr 2000 durch die Kooperation einiger verantwortlicher Schulinspektoren und mit der Unterstützung des damaligen Stadtschulratspräsidenten Scholz eine Schule gefunden und dort eine Klasse geplant, in der Gehörlose nach dem Konzept der bilingualen Bildung unterrichtet werden sollten.

Seit September 2000 werden im 22. Wiener Gemeindebezirk nun 13 Kinder, 10 hörende und 3 gehörlose, gemeinsam nach Regelschulplan unterrichtet.¹ Die Kinder der kleinen Volksschulklasse werden von einer hörenden Lehrerin auf Deutsch und einer gehörlosen Lehrerin in Österreichischer Gebärdensprache (ÖGS) unter Mitarbeit einer Dolmetscherin unterrichtet. Der Status der Klasse ist innerhalb des öffentlichen Schulsystems jedoch unklar, weil keines der derzeit existierenden labels passt, weder "Integrationsklasse" noch "Schulversuch" sind korrekt. "Bilinguale Doppelintegrationsklasse" ist der Terminus, den wir für diese Klasse als angemessen erachten.

HINTERGRUNDINFORMATIONEN

Die hörende Lehrerin der bilingualen Doppelintegrationsklasse hatte bis wenige Monate vor Schulbeginn noch nie mit gehörlosen Menschen zu tun gehabt. Sie war auf dem Gebiet der Gehörlosenpädagogik ebenso unvoreingenommen wie in Bezug auf ÖGS-Kenntnisse unbeschlagen und fand sich gemeinsam mit den Kindern, für die die Schule ohnehin eine völlig neue Erfahrung darstellte, der gehörlosen Lehrerin und der Dolmetscherin am ersten Schultag einfach ein. Gemeinsam wurde gelernt, mit der neuen Lehrsituation zurechtzukommen. Dabei waren methodisch-pädagogisch-theoretische Modelle und Annahmen eher irrelevant und es kamen – so schien es der Beobachterin – eher Lehrerfahrung, Offenheit und Hausverstand zum Zug.

1 Nur mehr drei gehörlose Kinder sind es, nachdem das vierte Kind aufgrund gravierender psychischer und sozialer Probleme nach wenigen Wochen von seiner Mutter aus der Klasse genommen wurde um häuslich unterrichtet und gefördert zu werden.

Außerdem erwähnenswert erscheint, dass zwei der hörenden Kinder schon bilingual (in Deutsch und Türkisch) waren, als sie eingeschult wurden, sie also in ihrer ersten Klasse mit einer dritten Sprache (und vierten, Englisch) konfrontiert waren. Unsystematische Beobachtungen ergaben für mich den Eindruck, dass das allgemeine Interesse an Sprache, insbesondere auch die interessierten Fragen der Dolmetscherin nach türkischen Vokabeln für die Kinder positiv war, und die Zweisprachigkeit des Klassenalltags eine negative Markierung ihres Bilinguismus von vornherein zumindest etwas eindämmte.²

KONZEPT

Das Konzept für das bilinguale Doppelintegrationsmodell dieser Schulklasse wurde von Helene Jarmer, der gehörlosen Lehrerin, verfasst.

In diesem Konzept heißt es, die gehörlosen Kinder sollen "... in allen drei Sprachsystemen Gebärdensprache, Schriftsprache und Lautsprache höchstmögliche Kompetenz erlangen. Sie sollen die Möglichkeit haben, durch die Verwendung und schließlich Beherrschung der Gebärdensprache dem Wissensstand hörender Kinder adäquat unterrichtet werden" (Jarmer, 2000, alle weiteren Zitate *ibid.*).

Ausgehend von Forschungsergebnissen der letzten zwei Jahrzehnte, die oral ausgerichteten Schulen kein positives Zeugnis ausstellen können,³ basiert das bilinguale Modell für Gehörlose auf die Idee, die Kommunikationsbarrieren zu minimieren, ein möglichst produktives, unkompliziertes Unterrichtsmedium zu verwenden und dafür die Lautsprache des Landes gesteuert – im Sinne eines strukturierten Fremdsprachenunterrichtes – zu vermitteln. Jarmer schreibt: "Es erscheint sinnvoll, dass vornehmlich in den ersten Schuljahren in den Fächern, in denen es um Wissenserwerb geht, die Gebärdensprache das Hauptmedium darstellt. Selbstverständlich sollen auch die sprachlichen Strukturen explizit vermittelt werden. Dies kann sowohl in isolierter Form, als auch kontrastiv zur Lautsprache erfolgen. Wichtig ist, dass die Kinder die Möglichkeit bekommen, die beiden Sprachsysteme Gebärdensprache und Lautsprache eindeutig zu unterscheiden und zu gebrauchen." Wobei bei der Vermittlung der Lautsprache Deutsch in dieser Klasse besonderes Augenmerk auf Deutsch als

2 Wobei m. E. auch nur eine einzige türkische Muttersprachlerin als Lehrerin an der Schule sicherlich positive Effekte für die vielen Türkisch-Deutsch-zweisprachigen Kinder hätte.

3 Siehe z. B. Conrad (1979), Fabert/Weber (1987), Breed/Swaans-Joha (1986) und zusammenfassend Levine (1981) oder Prillwitz (1982).

Lese- und Schriftsprache gelegt wird. Jarmer: "Gerade für gehörlose Kinder ist eine einwandfreie Beherrschung der Schrift und eine hohe Lesekompetenz von größter Bedeutung."

Nichtsdestotrotz wird Deutsch als Lautsprache nicht vernachlässigt: "Obwohl der Schwerpunkt gerade in den ersten Jahren auf dem Erwerb der Schriftsprache liegen wird, ist ein möglichst guter Lautspracherwerb sehr wichtig. Die Kinder sollen die Struktur der Lautsprache beherrschen, aber auch expliziten Lautsprachunterricht zu deren Anbildung und zur Artikulationsverbesserung erhalten. Die Kinder sollen die Chance haben, auch in diesem Sprachsystem so kompetent wie möglich zu werden, sowohl was den Bereich des Verstehens als auch jenen der Produktionsfähigkeit betrifft."

Auch alle hörenden Kinder der Klasse sind für die Zeit des Unterrichts mitten in einem ÖGS-Umfeld, sie sehen entweder Helene Jarmer oder die Dolmetscherin gebärden, und können so, je nach Interesse und Aufmerksamkeit, für ihre ÖGS-Kenntnisse profitieren.

Neben den im Lehrplan für die erste Klasse Volksschule vorgeschriebenen Inhalten werden laut Jarmer im bilingualen Unterricht aber noch andere, zusätzliche Inhalte bzw. Methoden verwendet. So werden zum Beispiel ÖGS und Deutsch gegenübergestellt – und zu diesem Zweck LBG (Lautsprachbegleitendes Gebärden) verwendet. ÖGS wird, obwohl nicht im Lehrplan verankert, auch als Unterrichtsgegenstand behandelt und ist auch im Zeugnis vermerkt. ÖGS-Grammatik sowie Kommunikationskompetenzen (wie z. B. Geschichten erzählen), werden geübt. Dies ist vorrangig für die gehörlosen Kinder wichtig, jedoch erhalten auch alle hörenden Kinder auf Initiative und explizit geäußerten Wunsch einiger Schülerinnenmütter ÖGS- Unterricht.

Des weiteren ist ein Inhalt, der den täglichen Unterricht besonders in der ersten Klasse stark prägte, die Verwendung des Fingeralphabets. Parallel mit den Buchstaben erlernten alle Kinder (und die hörende Lehrerin), das Fingeralphabet zu nutzen. Dies stellte sich im Laufe des Schuljahres als eine große Hilfe für alle Kinder dar, und es ließ sich beobachten, dass die Kinder beim Schreiben zeitweise still vor sich hin buchstabierten bzw. wird das Fingeralphabet von den Lehrerinnen gezielt beim Rechtschreibtraining eingesetzt.

Auch im Fremdsprachenunterricht, Englisch, wurde ein klassenspezifischer zusätzlicher Inhalt erkennbar: das Kennenlernen und Anwenden der ASL (American Sign Language).

Über den Aspekt der Integration schreibt Jarmer in ihrem Konzept: "Der Kontakt und das 'Miteinander' der hörenden wie auch der gehörlosen Kinder soll gut gefördert werden ('miteinander und voneinander lernen'). Die Kinder werden soviel Zeit, wie möglich ist und

sinnvoll erscheint, gemeinsam unterrichtet. Es wird jedoch in einigen Unterrichtsgegenständen getrennt unterrichtet." Dies zeigte sich besonders im Deutschunterricht als sinnvoll und notwendig, wo die gehörlosen Kinder erst einmal eine ganze Menge neue Vokabeln kennenzulernen und zu verarbeiten hatten, bevor sie sich zum Beispiel einer Geschichte im Lesebuch oder einer Aufgabe widmen konnten.

Abgesehen von den schon genannten Unterrichtsgegenständen und Inhalten sind natürlich andere Lernprozesse ebenso wichtig und relevant: für alle Kinder ist der Schuleintritt mit sozialen als auch kommunikativen Herausforderungen verbunden. In dieser speziellen Klasse erfahren hörende Kinder auch noch ganz besondere neue Umgangsformen und lernen die Kultur der österreichischen Gehörlosen kennen, während die gehörlosen Kinder Umgangsformen und -regeln im Umgang mit Hörenden erlernen. Klassische Herausforderungen sind hier zum Beispiel die nicht vorhandene Kontrollmöglichkeit für gehörlose Kinder, wenn sie durch "Lautsein", sei es nun Lachen oder Sesselrücken, die Konzentration der hörenden Kinder stören – und ihr langsames Erlernen der Rücksichtnahme auf in dieser Beziehung empfindliche hörende Kinder/Lehrerinnen.

Die hörenden Kinder wiederum haben sehr rasch gelernt, dass sie mit den gehörlosen Kindern und der Lehrerin nur visuell in Kontakt treten können. Nach einem Schuljahr ist es für die meisten Kinder zur Selbstverständlichkeit geworden, durch das typische "wacheln" mit der Hand oder durch Hinzeigen darauf aufmerksam zu machen, wenn jemand mit einer gehörlosen Person kommunizieren will und gerade nicht gesehen wird/weiter weg oder hinter ihr steht.

Diese Beispiele nur zur Illustration dafür, wie mannigfaltig die von den Kindern zu erlernenden kommunikativen Kompetenzen sind, die neben dem reinen Spracherwerb in der Klasse relevant sind.

SPRACHWISSENSCHAFTLICHE BEGLEITDOKUMENTATION

Durch die Sprachkompetenzen der 3 Lehrerinnen und der Kinder ist der gesamte Schulalltag bilingual. Im Klassenalltag werden beide Sprachen (gesprochenes österreichisches Deutsch und ÖGS) parallel verwendet. Dieser Schulversuch ist – auch im Vergleich mit dem nun schon langjährigen Hamburger Schulversuch (siehe Günther et al. 1999) eine Seltenheit insofern, als dies eine der wenigen bilingualen Schulklassen mit Gehörlosen ist, in der der Bilinguismus nicht nur von den Lehrpersonen ausgeht, sondern durch die gemischt-sprachigen Kinder "alltagsnotwendig" ist.

Durch eine zweijährige teilnehmend-beobachtende Untersuchung wird qualitativ dokumentiert, wie der Schulversuch abläuft, worin die Probleme der verwendeten Methode liegen, worin die Vorzüge bestehen, was der Versuch an Erkenntnissen für den bilingualen Unterricht Gehörloser liefert – wobei vor allem die sprachlichen Aspekte untersucht werden.

Das Interesse der Begleitdokumentation, im Zuge derer keine Parallelstudie in anderen Klassen/Gehörlosenschulen erstellt wird, liegt bei den gehörlosen Kindern und bei ÖGS. Das bedeutet, dass z. B. Gebärdenspracherwerb und -kompetenz als L2 (bei den hörenden Kinder) nicht systematisch in die Untersuchung mit einbezogen werden, ebenso wenig wie Lautsprach-, also artikulatorische Kompetenz, in der L2 (Deutsch) der gehörlosen Kinder. Der Grund dafür liegt darin, dass das Interesse der Sprach- und nicht der Sprechkompetenz der Kinder gilt. Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen also die für die Lernkarriere relevanten Schreib- und Lesefähigkeiten. (Auch im Sinne der Definition von Zweisprachigkeit der World Federation of the Deaf, die die Beherrschung der landesüblichen Schriftsprache einfordert (1989, nach Holzinger)).

Aufgrund der weltweit so geringen Anzahl an Studien über bilinguale Erziehung gehörloser Kinder und rarer publizierter Langzeitbeobachtungen ist es ein vorrangiges Ziel der Begleitdokumentation, zu zeigen, dass und wie bilingualer Unterricht für gehörlose Kinder funktionieren kann. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass gehörlose Kinder sich sprachlich und schulisch/kognitiv in einem bilingualen Setting vollkommen normal entwickeln können.

Es werden folgende Forschungsfragen untersucht:

- Ablauf der Gebärdensprachkompetenz-Entwicklung als L1 der gehörlosen SchülerInnen
- Ablauf der Schriftsprach(=Lese- und Schreib-)kompetenz als L2 der gehörlosen SchülerInnen

Da sich bei der teilnehmenden Beobachtung zahlreiche faszinierende Situationen und interessante Aspekte des täglichen Miteinanders zeigten, werden auch gewisse soziolinguistische Faktoren sowie die allgemeine kommunikative Kompetenz beschrieben.

Hierbei geht es insbesondere um folgende Aspekte:

- Interaktion hörende Lehrerin – gehörlose SchülerInnen
- Interaktion gebärdende Lehrerin – hörende SchülerInnen

- Interaktionen zwischen allen Kindern
- Teamteaching in 2 Sprachen
- Soziale/Kulturelle Aspekte der Klasse/Schule: Aufeinandertreffen und Bekanntwerden der Hörenden- und Gehörlosen-Kultur.

In diesen Teil der Untersuchung fällt auch der Titel dieses Textes. Der Satz stammt aus einer kurzen Interaktion in der Pause, als die hörende Lehrerin eine ganze Gruppe am Gang spielender Kinder darum bat, dafür zu sorgen, dass es nicht zu laut würde, während sie kurz ins Lehrerinnenzimmer gehen wolle. Sie wandte sich mit dieser Bitte nicht an die neben ihr stehende gehörlose Kollegin, die den Lärmpegel ja nicht kontrollieren kann, sondern an die ganze Gruppe der Kinder. Die laut vernehmliche Antwort auf ihre Bitte kam von einem spielenden Buben: "Wir sorgen dafür, weil wir können gebärden". Dieser Satz zeigt auf ganz eindringliche Art, wie der Sprecher in seiner Selbstwahrnehmung nicht durch sein Hören-Können dazu befähigt ist, für Ruhe zu sorgen, sondern durch seine ÖGS-Kompetenz. Die ihn auszeichnende Möglichkeit, mit den gehörlosen Kindern in Kontakt zu treten und ihnen die Botschaft in ihrer Sprache zu kommunizieren, ist identitätsstiftend und -definierend, und nicht sein oder ihr Hörvermögen. Das bedeutet, dass dieser Bub sich selbst und die anderen Kinder als zu verschiedenen Sprachgruppen zugehörig empfindet, und die gehörlosen Kinder nicht als defizitär, nicht-hören-könnend oder assistenzbedürftig. Diese kleine Sequenz ist eine von vielen, die in der Begleitdokumentation Beachtung finden und ausgewertet werden sollen.

METHODISCHES

Über zwei Schuljahre wird wöchentlich ein ganzer Schultag in der Klasse gefilmt⁴ und laufend codiert, d.h. je nach Maßgabe mehr oder weniger dicht transkribiert.

Dieses Material samt teilnehmender Beobachtung und Forschungstagebuch stellt die Grundlage für die Studie dar.

Am Ende des ersten Schuljahres wurden auch Einzelinterviews mit allen beteiligten Lehrpersonen, Dolmetscherin und Eltern gemacht.

4 Das Trägermedium ist DVD, was den Vorteil hat, dass die Filmende selbst zu Hause schneiden und bearbeiten, z. B. untertiteln, kann. Sowohl bei Elternabenden als auch auf Wunsch wird dieses Material wieder an die Klasse/die Eltern rückgeleitet.

Die Erzählkompetenz und der Wortschatz in ÖGS sowie das Leseverständnis und die Schreibkompetenz in Deutsch sowohl der gehörlosen als auch der hörenden Kinder werden in offenen Tests untersucht.⁵

Um das Gesagte ein wenig zu veranschaulichen möchte ich nun einige Beispiele aus dem reichen Videomaterial, das im Zuge der Begleitdokumentation entsteht, beschreiben:

BESCHREIBUNG UND KOMMENTIERUNG EINIGER VIDEOSEQUENZEN/AUFNAHMEN AUS DEN ERSTEN 2 SCHULMONATEN⁶

Buchstaben-Fingerspellen-Bedeutung von Worten

Die Lehrerin erklärt, dass jeder eine Karte zieht und dann das Wort darauf buchstabiert. Das erste Mädchen zieht eine Karte und weiß sofort, was das bedeutet: sie gebärdet ROT, buchstabiert r-o-t und gebärdet noch einmal gelangweilt ROT. Der nächste Bub zieht Tor: er buchstabiert t-o-r, ist sich aber nicht so sicher, was das ist. Nach einigem Nachdenken (und Hilfe von der zweiten, im Bild nicht gut sichtbaren, Lehrerin) gebärdet er TOR. Die Lehrerin gebärdet es noch einmal vollständig. Das dritte Kind zieht ein Wort "lila", liest es, und schaut etwas skeptisch, dann buchstabiert sie zweimal. Sie weiß nicht, was es bedeutet, gebärdet "ich weiß es nicht" und schaut unglücklich. Schließlich löst die Lehrerin das Drama, indem sie sie nochmals eine Karte ziehen lässt. Das Mädchen zieht "Lamm", buchstabiert l-m, bessert sich aus auf l-a-m-m, und gebärdet dann LAMM. Die Lehrerin lobt sie.

Man sieht hier, wie Deutschvokabeln geübt werden, wie die Kinder sich Worte mit Hilfe des Fingeralphabetes erschließen.

Buchstaben-Fingerspellen-Bedeutung von Sätzen

Die Kinder bekommen Karten mit ganzen Sätzen darauf vorgelegt, sie buchstabieren zuerst und gebärden dann den Inhalt. Das Mädchen buchstabiert: t-o-m m-a-l-t m-i-m-i (Mimi ist die Maus aus dem Lesebuch) und gebärdet dann: BUB MALT MAUS. Der Bub nach ihr buchstabiert und gebärdet den selben Satz. Er tut sich etwas schwerer und wird dann speziell gelobt, da er sich MALEN bis jetzt nicht gemerkt hatte.

5 Die Ergebnisse dieser Tests werden frühestens im Herbst 2002 vorliegen.

6 Es handelt sich hierbei um jene Sequenzen, die auf der Österreichischen Linguistiktagung 2000 im Zusammenhang mit dem Referat, dass diesem Artikel zugrunde liegt, gezeigt wurden.

Wortschatzerweiterung ÖGS

Ein gehörloses Mädchen gebärdet die Worte, die sie eben geschrieben hat. Sie liest leise "Hut" und klopft sich dann mit der flachen Hand auf den Kopf. Sie weiß also, was das Wort bedeutet, kennt aber die richtige Gebärde noch nicht. Die Lehrerin gebärdet korrekt: HUT und das Mädchen wiederholt es; sie lernt in dieser Sequenz von der Lehrerin eine neue Gebärde.

Verstehens-Frust

Diese Sequenz fand 3 Minuten nach Stundenbeginn statt. Die hörende Lehrerin ist ausnahmsweise eine Stunde alleine mit den Kindern. Man hört, wie die Lehrerin redend eine Aufgabe erklärt und sieht, wie ein gehörloses Mädchen ihre gehörlose Sitznachbarin anstößt und genervt fragt: VERSTEHEN? VERSTEHEN? VERSTEHE-NICHTS. Ihre Nachbarin antwortet eher abschätzig: REDET. Beide schauen die Lehrerin an. Dann erklärt die eine der anderen, welche der anderen, hörenden, Kinder ihrer Meinung noch gebärden können: GEBÄRDEN (und Gebärdennamen von 2 Kolleginnen).

Man sieht hier, wie einerseits die Kinder in kürzester Zeit ein Gefühl für ihr Recht, in der Klasse etwas Verstehen zu wollen, entwickelt haben. Andererseits haben sie eine relativ genaue Vorstellung von den Sprachkompetenzen der anderen Kinder. (Tatsächlich können die beiden genannten Mädchen nicht ÖGS, sind jedoch ganz eindeutig zu diesem Zeitpunkt die beiden geschicktesten und interessiertesten, offensten).

Hörende Kinder werden Gehörlosen-kompetent

Ein hörendes und ein gehörloses Mädchen dürfen die Hausaufgabenhefte absammeln. In den beiden kurz hintereinander stattgefundenen Sequenzen sieht man, wie das beide bei 2 verschiedenen gehörlosen KollegInnen tun: sie nehmen Kontakt auf und deuten dann auf die Hefte in ihrer Hand. Die Hörende tut dies mit ihrer ganzen Hand, die Gehörlose mit ihrem Zeigefinger. Verstanden werden beide Formen sofort.

Hörende Kinder werden Gehörlosen-kompetent und belehren die hörende Lehrerin

Ein sehr pflichtbewusstes hörendes Mädchen erklärt ihrem gehörlosen Sitznachbarn gebärdensprachlich korrekt und ohne dazu zu sprechen, was er mit dem Zettel auf seinem Tisch

tun soll: DIESEN-ZETTEL GELBE MAPPE. Er nickt und schaut sie an. Sie wiederholt: DU DIESEN-ZETTEL MAPPE GELBE. Er reagiert und holt seine Mappe hervor. Sie wiederholt ihre Aufforderung und schließt an, dass er sie dann ins Bankfach geben solle. Beide packen ihre Zetteln in die Mappen.

Dann berichtet sie der hörenden Lehrerin von ihrer Tat: "Ich hab dem Florin gesagt dass er den gelben Zettel in die Mappe tun soll und dann noch statt in die Schultasche ins Bankfach."

Die Lehrerin: "Mhm".

Das Mädchen packt ihre Sachen weiter weg und sagt dann zur Lehrerin (die inzwischen aus dem Bild gegangen ist): "So heißt das: GELBE MAPPE BANKFACH", wobei sie diesmal zu den einzelnen Gebärden die Übersetzung dazuspricht.

Sie weiß ganz genau, dass sie schon mehr Gebärden beherrscht als ihre Lehrerin, und ist bereit, ihr Wissen zu teilen.

Sprachkreativität/Spielen mit Sprache (ÖGS):

Ein hörendes Mädchen spitzt ihren Stift, gibt dann den von einem gehörlosen Mädchen ausgeborgten Spitzer zurück. Die gehörlose Lehrerin möchte ihr DANKE beibringen. Das Mädchen versteht lange nicht, glaubt zuerst, es geht um ihren Bleistift, dann glaubt sie, die Lehrerin zeige ihr BORGEN. Als sie endlich versteht, macht sie einmal die Gebärde DANKE und bedankt sich schließlich formvollendet samt Augenkontakt bei der Spitzer-Spenderin: DANKE. Diese hat schon interessiert zugeschaut und nimmt den Dank nickend entgegen. Dann dreht sich das gehörlose Mädchen jedoch zur Lehrerin und korrigiert: sie gebärdet eine Variante, bei der nicht alle 4-Finger im B-handshape das Kinn berühren, sondern nur der Mittelfinger. Die Lehrerin erklärt, dass beide Formen korrekt sind und es verschiedenen Formen gäbe. Das Mädchen ist nicht zufrieden damit. Ihre gehörlose Sitznachbarin erklärt es nochmals, es entsteht eine Diskussion. Das Mädchen kommt schließlich zum Schluss, dass sie DANKE auch mit dem kleinen Finger gebärden könnte und zeigt es vor. Die Lehrerin gebärdet: Nein, das gibt's nicht. Das Mädchen ist hochamüsiert und hupft am Sitz auf und ab vor Freude über ihre Idee. Dann wendet sie sich wieder ihrer Arbeit im Heft zu.

Sie hat mit ihrer L1 gespielt, hat kreativ eine neue Form erfunden und so produktiv eine für sie unzufriedenstellende Diskussion über ihre Sprache und ihre Varianten beendet.

Sprachkreativität/Spielen mit Sprache (LS):

Die hörende Lehrerin ist alleine in der Klasse, weil sich die Dolmetscherin draußen um ein Kind kümmern muss. Die beiden gehörlosen Sitznachbarinnen sind schon mit der Aufgabe fertig und langweilen sich. Ein Mädchen beginnt ein Spiel: Sie macht (verdeckt durch ihre Hände, als ob sie flüstern würde) Mundbilder von Worten, die die andere erkennen soll. Das andere Mädchen hat sichtlich schlechtes Gewissen, weil sie sich von der Lehrerin wegdreht, errät aber dann OMA und gebärdet es. Dann dient das Lesebuch als Unterlage und die Ratende muss das Mundbild im Lesebuch wiederfinden. Als sie es nicht findet, hilft ihr die erste und gebärdet LAMA. Nun wechseln sie Rollen und das zuerst ratende Mädchen macht die Mundbilder L-A-M-M. Die Mädchen sind ganz leise bei ihrem Spiel und bleiben, auch als sie sich schließlich vollständig hinter ihrem Buch verstecken, 3 Minuten lang unentdeckt.

Obwohl zu diesem Zeitpunkt Mundbilder ablesen noch überhaupt keinen relevanten Teil des Unterrichtes darstellt und nicht besonders geübt oder forciert wird, finden die Mädchen genau diese Technik des Lippenlesens als idealen spielerischen Umgang mit ihrer Zweitsprache. Anstatt sich zu langweilen erfinden sie ein Spiel gemeinsam, bei dem ihre, zu dem Augenblick im Unterricht behandelte, Zweitsprache im Zentrum steht. Sie üben sie freiwillig, spielerisch, ohne Anleitung oder Aufforderung.

LITERATUR – AUSWAHLVERZEICHNIS

- Ahlgren, I./Hyltenstam, K. (eds.) 1994 *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburg.
- Altrichter, H./Posch, P. 1998 *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*, Bad Heilbrunn.
- Bortsch, E./Tischmann, O. 1996 Unsere ersten Erfahrungen. Ein Bericht zum zweisprachigen Unterricht in Graz, Österreich, *Das Zeichen* 37: 322–332.
- Boyes Braem, P. 1992 *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung*, Hamburg.
- Butzkamm, W. 1998 Wie sich die Bilder gleichen! Methodenstreit um die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht und um die Gebärdensprache in der Gehörlosenbildung, *Das Zeichen* 43: 68–73.
- Dotter, F. 1991 Gebärdensprache in der Gehörlosenbildung: Zu den Argumenten und Einstellungen ihrer Gegner, *Das Zeichen* 17: 321–332.
- Dotter, F./Holzinger, D. 1994 Vorschlag zur Frühförderung gehörloser und schwer hörbehinderter Kinder in Österreich, Manuskript.
- Günther, K.-B./George, E. 1994 Zum Stand des Bilingualen Schulversuches an der Hamburger Gehörlosenschule, *Das Zeichen* 30: 474–477.

- Günther, K.-B. et al. 1999 *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern. Zwischenbericht zum Hamburger bilingualen Schulversuch*, Hamburg.
- Heiling, K. 1995 *The Development of Deaf Children*, Hamburg.
- Holzinger, D. 1994 *Gebärden in Kommunikation mit gehörlosen Kindern. Hinweise auf die Überlegenheit eines Erziehungsansatzes unter Einschluß von Gebärden gegenüber rein lautsprachlich orientierten Ansätzen*, Wien, Studie im Auftrag des BMUK.
- Jarmer, H. 1997 *Bilingualismus und Bikulturalismus*, Diplomarbeit, Univ. Wien.
2000 *Bilinguales Doppelintegrationsmodell*, Unveröff. Manuskript bzw. Hand-out Österr. Linguistiktagung 2000/Graz.
- Johnson, R.E./Liddell, S.K./Erting, C.J. 1989 *Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education*, (= Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3), Washington D.C.
- Kaul, Th./Becker, C. 1999 *Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht*, Hamburg.
- Lewis, W. (ed.) 1995 *Bilingual Teaching of Deaf Children in Denmark. Description of a Project 1982–1992*, Dänemark, Døveskolernes Materialecenter.
- Mashie, Sh.N. 1995 *Educating Deaf Children Bilingually*, Washington D.C.
- Pinter, M. 1992 Klagenfurter Unterrichtsprojekt: Bilinguale Förderung hörgeschädigter Kinder in der Gehörlosenschule. Bericht über das 1. Schulversuchsjahr, *Das Zeichen* 20: 145–150.
- Poppendieker, R. 1992 *Freies Schreiben und Gebärden*, Hamburg.
- Poppendieker, R./Staab, A. 1997 Situation in der Erziehung und Bildung Gehörloser sowie in der Ausbildung von GehörlosenpädagogInnen – Abschlußbericht für die EUD, *Das Zeichen* 42: 562–567.
- Prillwitz, S. 1995 Gebärdensprache in der Erziehung und Bildung Gehörloser. Versuch einer Standortbestimmung, *Das Zeichen* 32: 166–169.
- Saunders, H. 1997 *Growing Up Deaf in Ireland*, unpubl. Diploma Thesis, Univ of Dublin.
- Wisch, F.-H. 1990 *Lautsprache und Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser*, Hamburg.