



Fachkommission der KMK zur Überprüfung von Lehr- und Lernmitteln für den Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation

SPRACHE und SPRECHEN

für hochgradig Hörgeschädigte (Klassen 5 bis 10)
von Konrad Brechmann

zu beziehen über:

Verein der Eltern und Freunde der Gehörlosenschule Bielefeld e.V.,
Bökenkampstraße 15, 33613 Bielefeld

Stellungnahme von Frau Dr. Poppendieker, Hamburg

Bei dem Übungsheft „Sprache und Sprechen“ handelt es sich um eine Kopiervorlage mit 256 Seiten. Es umfasst eine Einleitung, einen Überblick über die angebotenen Satzmuster, alphabetische Vokabellisten, geordnet nach Adjektiven, Substantiven und Verben sowie die Übungsseiten. Bei den Übungsseiten sind zu Beginn die jeweils zu übenden deutschen Satzmuster aufgeführt. Danach folgt eine Reihe von Übungssätzen nach dem immer gleichen Muster.

Brechmann geht davon aus, dass die Gebärdensprache gehörloser Schüler/innen verwendet werden kann, „um abweichende grammatische und syntaktische Strukturen der deutschen Lautsprache zu trainieren und [sie] als Basissprache in kürzerer Zeit verfügbar zu machen.“ (Brechmann, 2) In diesem Satz verbergen sich mehrere Überlegungen, die einer genaueren Betrachtung bedürfen.

– Die Gebärdensprache soll dazu beitragen, die abweichenden Strukturen zu trainieren.

Was ist mit gleichen oder ähnlichen Strukturen?

Und geht es nicht auch um eine Bewusstmachung der Strukturen? (s. dazu auch weiter unten)

– Die deutsche Lautsprache soll Basissprache der gehörlosen Schüler/innen werden.

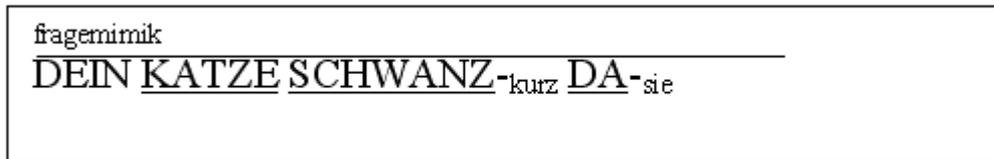
Was versteht Brechmann unter Basissprache? Am Ende der Einleitung wird deutlich, dass er damit in Anlehnung an den Begriff „einfache Sprache“, der in der Gehörlosenpädagogik lange üblich war, eine strukturell auf grundlegende Strukturen reduzierte Sprache meint. Hingegen wird der Begriff ‚Basissprache‘ neuerdings verstanden als die Sprache, die die Grundlage bildet zum weiteren Lernen, z. B. auch zum Erlernen der deutschen Sprache.

– Brechmanns Ziel ist das Erlernen der deutschen Lautsprache durch die gehörlosen Schüler/innen. In der üblichen Verwendung durch die deutschen Gehörlosenpädagogen und -pädagoginnen bedeutet das i. d. R. die gesprochene Form der deutschen Lautsprache. Brechmann – so zeigen seine weiteren Ausführungen – meint damit vorrangig gesprochenes Deutsch, aber dann auch geschriebenes Deutsch.

Brechmann behauptet, dass „die Gebärdensprache keine Wortarten unterscheidet“ (Brechmann, 2). Das ist falsch. Nur wird in der Gebärdensprachlinguistik von Zeichenarten gesprochen. Trotzdem gilt selbstverständlich seine Schlussfolgerung, dass die Unterscheidung der Wortarten in der deutschen Lautsprache für die gehörlosen Lernenden wichtig sei.

Brechmann geht davon aus, dass zur Verschriftung von Gebärdensprache kein brauchbares Notationssystem zur Verfügung stehe. Im Sinne einer alltagstauglichen Gebrauchsschrift gilt das auch heute noch. Er wählt deshalb die Verschriftung von Gebärdenzeichen mit deutschen Wörtern in der üblichen Schreibweise. Aber auch schon vor 2000, also vor Erscheinen der zweiten Auflage, hätte er die in der Gebärdensprachlinguistik und auch in der Gehörlosenpädagogik angewendete Form der Glossentranskription (vgl. für eine Übersicht z. B. Prillwitz / Wudtke, 1988) wählen können. Die Glossentranskription ermöglicht es z. B. bei Richtungsverben anzugeben, wie eine solche Gebärde

ausgeführt wird. Sie ermöglicht aber auch eine genauere Notation von Mimik und Mundbild oder Mundgestik.



Die Notation unter dem jeweiligen deutschen Satz, so wie Brechmann sie gewählt hat, hat sich als ungünstig erwiesen. Sie ist eher geeignet, wenn es sich um LBG handelt und dann – im Sinne einer Interlinearversion mittelalterlicher lateinischer Bibel'übersetzungen' – unterhalb des jeweiligen Wortes das entsprechend notierte Gebärdenzeichen steht. Bei der Gegenüberstellung zweier verschiedener Sprachen ist es üblich (z.B. bei zweisprachigen Ausgaben literarischer Texte) – und didaktisch-methodisch sinnvoller – die eine Sprache auf die linke, die zweite auf die rechte Seite zu setzen. Erfahrungen im bilingualen Unterricht in Hamburg zeigen, dass diese Art dazu beiträgt, dass auch Kinder mit dem zusätzlichen Förderschwerpunkt Lernen die beiden Sprachen (DGS und deutsche Lautsprache, geschriebene Form) gut auseinander halten und Entsprechungen bzw. Unterschiede bemerken.

Brechmann ist der Ansicht, dass das von ihm verwendete „Vokabular problemlos in alphabetischer Reihenfolge geübt werden“ (Brechmann, 2) kann, denn es sei ja inhaltlich bekannt. Lerntheoretisch ist aber ein Üben in semantischen Zusammenhängen, z. B. in Wortfeldern sehr viel sinnvoller. Weiterhin geht er davon aus, dass seine Methode für gehörlose Grundschüler/innen nicht geeignet ist, da

– ihre Gebärdensprachkompetenz häufig noch wenig strukturiert sei.

Die Schülerschaft ist im Hinblick auf die Ausbildung der deutschen Gebärdensprache in der Tat heterogen. Neben Schüler/innen, die aus dem Elternhaus eine altersgemäß entwickelte Gebärdensprache mitbringen, gibt es als anderes Extrem die Schüler/innen, die erst mit Schuleintritt in Kontakt mit Gebärdensprache kommen. U. A. abhängig davon, ob in der Schule DGS als Unterrichtsfach gelehrt wird und ob nach einem bilingualen Konzept unterrichtet wird, entwickelt sich bei diesen Gebärdensprache zeitlich verzögert.

– die Kinder noch nicht über die notwendige „Sprachformreife“ verfügten, d. h. wohl, dass ihre Sprachbewusstheit (vgl. z. B. Andresen, 1985) noch nicht genügend ausgebildet sei.

– sie i. d. R. „noch nicht die besonderen Übersetzungsnotwendigkeiten“ verstünden.

Was genau Brechmann damit meint, bleibt unklar.

Hingegen eigne sich seine Übungsmethode für Schüler/innen ab dem 10. Lebensjahr mit einer altersgemäßen Gebärdensprachkompetenz. Er lässt allerdings offen, wie er diese feststellen will. Sie solle dann Verwendung finden, wenn bei diesen Schüler/innen im Deutschen beim Sprechen und Schreiben ein „Sprachformenchaos“ feststellbar sei, wobei ein „Sprachformenchaos“ der intuitiven Beurteilung der Lehrenden unterliegt. Normale, im Lernprozess einer Fremdsprache regelmäßig bei vielen Lernenden auftretende Fehler sind bisher für DGS als Ausgangssprache wenig systematisch untersucht (vgl. dazu aber Schäfke, 2005).

Es geht bei Brechmanns Übungsheft um Strukturen, die von „Schuy und Tigges [deren sprachwissenschaftlicher Hintergrund ist die inhaltsbezogene Grammatik von Weisgerber auf der Basis von Humboldts Sprachtheorie] durch die Bereiche des Tuns, Habens, Seins und der Stellungnahme (= Modalverben) gekennzeichnet ist“ (Brechmann, 3). Entsprechend spricht er auch von „Sprachaufbau“ (ebd.). Beispiele aus dem Übungsheft für diese Bereiche sind: Schwimmst du gut? (Tun), Hast du eine Katze? (Haben), Bist du krank? (Sein), Kannst du ein Auto bezahlen? (Stellungnahme). Ergänzt werden diese Bereiche noch durch W-Fragen – Wer ist krank?

Wie diese Beispiele verdeutlichen, handelt es sich um sehr einfache, basale Strukturen (und Inhalte). Andeutungsweise gibt Brechmann zu verstehen, dass eine Bewusstheit für die unterschiedlichen Strukturen der beiden Sprachen geschaffen werden soll. Es handelt sich bei Brechmanns Vorgehen

aber nicht um ein kontrastives. Wie ein solches Aussehen kann, wird beispielhaft für ein grammatisches Phänomen in Fischer et al., 2000 vorgestellt.

Brechmann spricht bei seinen Übungen von „serialen Übungen“ (Brechmann, 3). In der Tat machen diese seriellen Übungen einen sehr monotonen Eindruck. Sie sind in keinen inhaltlichen Zusammenhang (z. B. eine Geschichte, einen Dialog), wie es bei Fremdsprachenlehrbüchern üblich ist, eingebunden. Es geht also wirklich nur um Struktur, allerdings in dialogischer Form von Frage und Antwort. Dies führt Brechmann dazu von einer „interaktionistischen Methode“ zu sprechen. Er betont allerdings, dass die Schüler/innen stets in ganzen Sätzen antworten sollten, was aber einer realen Kommunikation nicht entspricht. Hier sind Kurzantworten üblich. Also: auch hierbei überwiegt der strukturelle Aspekt.

Meine Ausführungen dürften deutlich gemacht haben, dass ich das vorliegende Übungsheft für den Unterricht in keiner Weise für geeignet halte.

Heidelberg, im April 2008
Dr. Renate Poppendieker

Literatur:

Andresen, Helga; Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen, 1985 (Westdeutscher Verlag)

Prillwitz, Siegmund & Hubert Wudtke; Gebärden in der vorschulischen Erziehung gehörloser Kinder. Zehn Fallstudien zur kommunikativ-sprachlichen Entwicklung gehörloser Kinder bis zum Einschulungsalter. Hamburg, 1988 (Signum)

Fischer, Renate et al.; Materialien zur kontrastiven Grammatik DGS-Deutsch. Münster, 2000 (LIT)

Schäfer, Ilka; Untersuchungen zum Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten Schülern. Seedorf, Hamburg 2005 (Signum)

[siehe auch Stellungnahme von 2001](#)