

dfgs
sgfp

forum

Jahresschrift des deutschen Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik

Fremd(e) Sprache: Lehren, Lernen, Erforschen
17. Jahrestagung in Bad Segeberg

Inhalt

Impressum:

Ausgabe 2011 / 19. Jahrgang

ISSN: 0946-4646

Herausgeber: Deutscher Fachverband für
Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V.

Redaktion / V.i.S.d.P.: Johannes Hennies

Redaktionsanschrift:

DFGS forum

c/o Sylvia Wolff

Humboldt-Uni, Phil Fak IV

RehaWiss/ GS-Audio

Unter den Linden 6

10099 Berlin

Einzelverkaufspreis: EURO 5,- zzgl. Versandkosten.

Fotos: Manfred Büscher, außer S. 11, S. 44, S. 53 und
S. 56. Diese und alle Abbildungen in den Beiträgen sind
von den jeweiligen AutorInnen bereitgestellt worden.

Satz und Layout: Tina Schöning

Druck: PRESS GROUP Slowakei

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

2 Vorwort – *Sylvia Wolff*

forum tagungsberichte

- 4 Sprache bildet: Mehrsprachigkeit im historischen
Kontext der Hörgeschädigtenpädagogik – *Sylvia Wolff*
- 12 Using a Sign Language in the Teaching of English
to Deaf Pupils – *Patricia Pritchard*
- 24 Englischunterricht im bilingualen Konzept
Diskussionsrunde: Bilingualer Englischunterricht
mit ASL, BSL oder DGS – *Renate Poppendieker*
- 28 BSL als Fremdsprache für DGS-Benutzer:
Erfahrungen aus dem Signs2Go-Projekt – *Sabine Fries*
- 36 Ist Gebärdensprache eigentlich international?:
Sprachübergreifende Kommunikation in der inter-
nationalen Begegnung Gehörloser – *Jens Hessmann*
- 40 Workshop „Spreadthesign“ – ein internationales
Gebärdensprachenwörterbuch im Internet
– *Christine Glanemann & Wolfgang Kleinöder*
- 46 Schüler- und Lehreraustausch deutscher und
polnischer Schulen unter Beachtung ausgewählter
Fördermöglichkeiten des Deutsch-Polnischen
Jugendwerkes (DPJW) – *Bogumila Krebs-Piotrowska*
- 54 Der Kampf im Klassenzimmer –
Peter Bergmann
- 58 Ganz fremde Sprachen – Erfahrungen einer deutschen
Gehörlosenlehrerin in Schweden – *Doris Engel*

forum tagung

- 64 Einladung zur Mitgliederversammlung 2011
- 66 Anmeldung und Anfahrt
- 68 Tagungsprogramm

forum verbandsinformationen

- 70 Protokoll der letzten Mitgliederversammlung
- 73 Kassenbericht
- 74 Aufnahmeantrag, Einzugsermächtigung

Vorwort

Sylvia Wolff

Als Ende September letzten Jahres die Vorbereitungen für die 16. DFGS-Jahrestagung bereits auf Hochtouren liefen, hatten sich gerade einmal 30 Teilnehmer/innen angemeldet. Im Vergleich zu den Vorjahren war das eine der niedrigsten Anmeldezahlen zu diesem Zeitpunkt. Wir waren ratlos und standen vor der Frage, ob wir die Tagung bei weiterhin so schleppend eingehenden Anmeldungen überhaupt durchführen können. Schließlich hatten wir unseren Mitgliedern gegenüber die Verantwortung, den Verband nicht in ein finanzielles Fiasko zu steuern.

Zunächst suchten wir nach möglichen Gründen für die zaghafte Anmeldepraxis. Lag es am doch etwas speziellen Thema, was allerdings mehrmals auf der Wunschliste unserer Teilnehmer/innen gestanden hatte? Oder war es möglicherweise der Tagungsort, der zwar idyllisch gelegen, aber mit den öffentlichen Verkehrsmitteln doch nicht ganz so optimal zu erreichen war? Vielleicht wurde der Ankündigungszeitraum auch einfach zu kurz gewählt.

Egal, woran es gelegen haben mag, wir haben als Vorstand daraus gelernt und werden in diesem Jahr auf jeden Fall den forum-Versand und die Tagungsankündigung voneinander trennen, so dass vor den Sommerferien schon die Tagungsankündigung an alle Interessent/innen verschickt werden kann und auch auf der DFGS-Homepage abrufbar sein wird. Bad Segeberg wurde am Ende wieder eine erfolgreiche Tagung, auch wenn wir finanziell mit

einem blauen Auge davon gekommen sind und nur durch einen rigiden Sparkurs das Schlimmste verhindert werden konnte. Da eine Erhöhung der Mitgliedsbeiträge nicht in Frage kam, haben wir uns für eine minimale Anhebung der Tagungsbeiträge entschieden, um weiterhin das Konzept von Tagung und Übernachtung an einem Ort realisieren zu können. Außerdem wird der Abo-Preis, den Nicht-Mitglieder für das forum bezahlen, im nächsten Jahr auf 10€ angehoben. Für die Mitglieder des DFGS wird das forum weiterhin im Mitgliedsbeitrag enthalten sein.

Trotz aller anfänglichen Bedenken hinsichtlich des letztjährigen Tagungsthemas „Fremd(e) Sprache: Verstehen, Erlernen, Erforschen“ konnte dennoch ein breiter Interessent/innenkreis erreicht werden. Dazu beigetragen hatten nicht nur Vorträge und Workshops, die das eigentliche Fremdsprachenlernen zum Gegenstand hatten, sondern auch internationale Entwicklungen aufgriffen oder eigene Erfahrungen mit dem „fremden Land“ oder der „fremden Sprache“ thematisierten. Für die richtige Einstimmung hatte unsere norwegische Referentin Patricia Pritchard mit ihrem Beitrag „Can deaf primary pupils acquire and understand a foreign language as a first step in foreign language learning?“ gesorgt. In ihrem interessanten und mit vielen Praxisbeispielen illustrierten Vortrag zeigte sie die methodisch-didaktischen Möglichkeiten der Verknüpfung von Norwegisch und Norwegischer Gebärdensprache mit Englisch

und BSL. Patricia Pritchards Beitrag wird in diesem forum die verschiedenen Zugänge zum Thema eröffnen und die Erinnerung an die Tagung noch einmal lebendig werden lassen.

Unsere diesjährige Jahrestagung findet in Bramsche bei Osnabrück statt. Im Mittelpunkt stehen die „Aktuellen Entwicklungen der Hörgeschädigtenpädagogik“. Bei der Erstellung des Programms sind wir dem Netzwerkgedanken von Prof. Christian Rathmann gefolgt, der in seinem Vortrag in Bad Segeberg die Bedeutsamkeit dieser Idee auch für die Hörgeschädigtenpädagogik hervorgehoben hatte. Zu pädagogischer Netzwerkarbeit gehört nicht nur die stärkere Berücksichtigung der Referenzwissenschaften, sondern auch die Einbeziehung des außerschulischen Bereichs. Während sich dem erstgenannten der geplante Vortrag zur pädagogisch-psychotherapeutischen Betreuung von Kindern und Jugendlichen in der Klinik Uchtspringe widmen wird, geht es in einem weiteren Beitrag um die pädagogische Unterstützung der Arbeit der Schwerhörigenjugend.

Wenn von aktuellen Entwicklungen in der Hörgeschädigtenpädagogik die Rede ist, kommt man an den Begriffen „Inklusion“, „Heterogenität“ und „Mehrsprachigkeit“ nicht vorbei. Auf der diesjährigen Tagung wird es eine Bestandsaufnahme zur Inklusionsdebatte geben und es werden mögliche Perspektiven für die Hörgeschädigtenpädagogik aufgezeigt und diskutiert. Vorgestellt wird auch der

neue Rahmenplan DGS, der möglicherweise sogar eine neue Perspektive im Fremdsprachenunterricht an allen Gymnasien in den Ländern Berlin, Brandenburg und Hamburg erhalten wird.

Vielfach angefragt wurden Themen aus der Schwerhörigenpädagogik und auch dem wollen wir durch verschiedene Beiträge Rechnung tragen.

Und? Neugierig geworden? Übrigens zählt der Schweizer Zukunftsforscher Georges T. Roos Neugier und Flexibilität zu den (!) Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts. Na dann sind sie auf der 18. Jahrestagung genau richtig. Herzlich willkommen in Bramsche bei Osnabrück!

Sprache bildet: Mehrsprachigkeit im historischen Kontext der Hörgeschädigtenpädagogik

Sylvia Wolff

Mein Vortrag auf der dfgs-Jahrestagung war Jochen Muhs gewidmet, von dessen plötzlichem Tod ich wenige Tage zuvor erfahren hatte. Jochen gehörte zu den Protagonisten der Deaf History in Deutschland. Auch international war er ein anerkannter Historiker. Erst kürzlich hatten sich unsere Wege wieder gekreuzt, als er sich als Gaststudent in meinem Deaf History Seminar bei den Deaf Studies eingeschrieben hatte. Für viele der Seminarteilnehmer/innen war Jochen kein Unbekannter, streitbarer Zeitgenosse und Identifikationsfigur zugleich und immer aktiv dabei. Wir hatten gerade neue Vortragspläne geschmiedet... Doch seine Geschichte(n) und die Begeisterung für die Deaf History leben weiter.

1. Einleitung: Forschungsfragen:

Sprache bildet. Diese Aussage führt zwangsläufig zu der Betrachtung des Wechselverhältnisses von Sprache und Bildung. Seit der Antike stritten die Gelehrten bei der Analyse der vielfältigen Beziehungen von Mensch, Natur und Gesellschaft auch um die Facetten dieses Wechselverhältnisses, auch in Bezug auf taube und hörgeschädigte Menschen. Sprache galt von jeher, ob bei Platon oder Humboldt, als Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation. Taube und hörgeschädigte Menschen waren mehrheitlich bis zur Gründung der ersten Taubstummeninstitute davon aus-

geschlossen. Erst im Zeitalter der Aufklärung, als im Übergang vom Absolutismus, vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft, die Standeserziehung zur Menschenbildung wurde, entstanden im Rahmen utilitaristisch geprägter Erziehungskonzepte in Frankreich und Deutschland auch neue Überlegungen und Entwürfe zur Bildung von tauben und hörgeschädigten Menschen. Im Ergebnis kam es zur Gründung der ersten Taubstummeninstitute in Paris (1771) und Leipzig (1778).

Das Thema Mehrsprachigkeit erschloss sich mir bei der historischen Betrachtung aus verschiedenen Perspektiven und thematischen Zugängen. Dabei ging es zunächst nicht vordergründig um die Frage des Fremdsprachenunterrichts. Zunächst galt es die subjektive Perspektive auf die Frage des Fremdseins von Sprache zu klären. Was ist eine Fremdsprache aus heutiger sprachwissenschaftlicher Sicht? Günther & Günther (2007) definieren sie folgendermaßen: „Fremdsprachen sind Sprachen, die auf gesteuerte Art und Weise und in künstlichen Situationen gelernt werden. Sie werden nicht wie Zweitsprachen in der alltäglichen Kommunikation gelernt (vgl. Günther/Günther 2005, S. 46).“¹

Historisch steht die Frage der Perspektive, also für wen im sprachlichen Diskurs die Sprache eine fremde Sprache und für wen eine Muttersprache ist, im Vordergrund. Den tauben Schüler/innen war in der Regel die Lautsprache fremd. Die konnte zum einen die

1 Günther & Günther 2007, S. 194.

nationale Landessprache sein, zum anderen zählten dazu auch Minderheitensprachen, wie z. B. Kaschubisch, Polnisch, Friesisch, Dänisch. Zudem prägten Mundarten und Dialekte die Kommunikation. Aus der Perspektive der Taubstummepädagog/innen des 18./19. Jahrhunderts wurde die Gebärdensprache als eine fremde Sprache betrachtet und nicht vordergründig Französisch oder Latein.

Ein weiterer wichtiger Zugang ist die Frage des Verhältnisses von Sprache und Politik, also Sprachenpolitik, der Frage nach Wissenschafts-, Standes- oder Amtssprache und schließlich Nationalsprache.

Eng damit verbunden ist die Frage der Unterrichtssprache und des Sprachunterrichts. Monolingualität vs. Mehrsprachigkeit ist ein Gegensatz, der sich gerade im Rahmen der Nationalsprachendebatten im 19. Jahrhundert manifestierte. In dem Zusammenhang war auch von Interesse, welche Stellung Minderheitensprachen während und nach der Etablierung von Nationalsprachen einnehmen. Während sich Deutsch als Nationalsprache erst im Zuge der Aufklärung herausbildete und die Wissenschaftssprachen Latein und Französisch ablöste, wurde gegen die Minderheitensprachen im Nationalisierungskurs ein Feldzug begonnen, der schließlich zu ihrer völligen Verdrängung aus dem Unterricht in die Privatsphäre führte.

Schließlich finden wir bei den Sprachphilosophen auch den Wunsch nach der Aufhebung des Fremden in der Sprache. Seit dem



Abbildung 1: Ramón Llull (1235-1316) beförderte die Idee einer Universalsprache.

13. Jahrhundert gibt es Belege für die Ideen zu einer Welt- bzw. Universalsprache, so z. B. bei dem katalanischen Dichter und Denker Ramón Llull (1235-1316) und seiner „Ars magna“. Kein anderer als der bekannte Taubstummepädagoge Abbé de l' Epeé griff diese Idee im 18. Jahrhundert erneut auf, bevor sich ein Jahrhundert später erneut Humboldt damit auseinandersetzte.

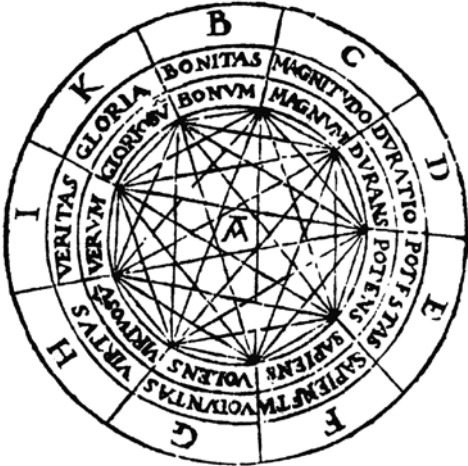


Abbildung 2: Die „Ars Magna“ von Llull. Durch das Drehen der Scheiben können zu den Begriffen logische Operationen ausgeführt werden, wie z. B. das Herausarbeiten von Unterschieden, Gemeinsamkeiten und Widersprüchen, eben auch in Bezug auf Sprachen. Llulls Modell steht für den Beginn der algorithmischen Traditionslinie der Heuristik.



Abbildung 3: Universale Hand- und Fingeralphabet, eine Idee zur globalen Verständigung bereits am Ende des 19. Jahrhunderts. Die Abbildung zeigt die Publikation von Henry Ash aus dem Jahre 1889.

Mit der Aufhebung des Fremden, mit der Idee einer Universalsprache von de l' Epée möchte ich den Einstieg in die historische Betrachtung von Mehrsprachigkeit beginnen. Es folgen Betrachtungen des bekannten Berliner Taubstummepädagogen Ernst Adolf Eschke zur Frage der Erlernbarkeit von Sprachen bei tauben Schüler/innen und sein Statement zur ihm fremden Gebärdensprache.

Schließlich soll ein Exkurs in die preußische Bildungspolitik zeigen, wie die Vielfalt von Sprachen zugunsten einer Politik der Monolingualität Schritt für Schritt aus dem öffentlichen Leben verschwand und nur der Fremdsprachenunterricht in der höheren Bildung eine besondere Form von Mehrsprachigkeit zuließ.

EXEMPLARISCHE AUSWAHL VON HISTORISCHEN QUELLEN

1. Abbé de l'Epées methodische Zeichen als Universalsprache

Es ist die Gebärdensprache, die in den sprachphilosophischen Diskursen des 18. Jahrhunderts als universale Natursprache angesehen wird. Als eine Art ideale Sprachlabore für die Erforschung von Zeichensprachen erwiesen sich zu der Zeit die sich in ganz Europa etablierenden Taubstummeneinrichtungen. In ihnen wurde die Gebärdensprache in der Tradition der Pariser und Wiener Taubstummeneinrichtungen für eine kurze Zeit gleichberechtigt neben der Lautsprache in ihrer Funktion als ein Ge-

meinschaft stiftendes Kommunikationsmittel, sowie als Kommunikationsform in der Unterrichtspraxis genutzt und kultiviert. Auf sie griff in modifizierter Form de l'Epée zurück, der versuchte, den Gedanken der Universalität auf seine methodischen (Gebärden-) Zeichen zu übertragen.² Es ging de l'Epée um die Schematisierung von Gebärdenzeichen, die er in erster Linie für die Bezeichnung grammatikalischer Strukturen entworfen hatte.

Das Verfahren sah im einzelnen folgende Verknüpfungen vor:

De l'Epées plädierte für die Benutzung der natürlichen Gebärden Sprache der Gehörlosen, die, wenn sie kultiviert sei, sogar den Anspruch auf eine Weltsprache erheben könne. In seinem zweiten „Brief an Herrn***“, vom Jahre 1772 begründete er dies folgendermaßen:

„Die Zeichensprache ist ausdrucksvoller als jede andere, weil sie natürlich ist und die andern nicht. Wenn man sie methodisch ordnete, würde sie imstande sein, eine Weltsprache für alle Menschen zu bilden. Auch unsere Zeichen sind in den verschiedenen Sprachen, in denen wir unsere Taubstummen unterrichten, durchaus dieselben.“³

Obwohl de l'Epée die Idee einer Weltsprache verfolgte, ging es ihm nicht um die Eliminierung der Nationalsprachen. Die „Sprache der methodischen Zeichen“ als Übersetzungsverfahren sollte „ein Sammelpunkt aller Menschen“ werden, „wobei man jedem Volke die ihm eigene Sprache lassen könnte“, denn „so-

bald man einem Fremden begegnete, würde man zu dieser Sprache greifen und sich ebenso leicht mit ihm verständigen, als wenn man mündlich in seiner Muttersprache mit ihm verkehrte“.⁴ Bei den Anwendern setzte de l'Epée die Kenntnis von grammatikalischen Regeln voraus und während der Kommunikation das Vorhandensein einer Sprachlehre und eines Wörterbuches für die jeweilige Landessprache. Sprachpraktisch stellte er sich die Anwendung seines Konzepts folgendermaßen vor:

„Zum Schreiben an meine große Wandtafel würde ich jenem Herrn ein Stück weiße Kreide geben und selbst auch eins nehmen. Die Tafel würde ich darauf in zwei Teile teilen und ihm die rechte Seite zuweisen, während ich die linke für mich behalte. Nachdem ich dann angeschrieben: je porte, tu portes, il porte [ich trage, du trägst, er trägt] usw. würde ich in seiner Gegenwart fünf oder sechs Taubstummen diesen Stoff in der Weise erklären (...) [de l'Epée bezieht sich hier auf sein Verfahren, das im vorderen Teil seines Buches abgedruckt ist, Anm. S.W.]. Sodann würde ich ihn bitten, in seiner Sprache das darzustellen, was ich in meiner geschrieben habe, und sogleich würde ich die Erklärung in der seinigen wieder beginnen, denn der Unterschied zwischen den Personen und zwischen der Einzahl

² Vgl. Gessinger 1994, S. 279f.

³ De l'Epée 1776/ Brand 1910, S. 129.

⁴ Ebenda, S. 66.

und der Mehrzahl würde ich sofort erkennen. Indem ich ihm danach in unserm Elementarbuch das Zeitwort über dem Muster, nach dem wir konjugieren je porte, tu portes usw. fordere ich ihn auf, mir in seinem Buch das Wort anzugeben, welcher er soeben korrigiert hat. Beim Auffassen des Schemas werde ich sogleich den Unterschied zwischen den Zeiten und den Aussageweisen erkennen.“⁵

Bei dieser Beschreibung de l'Épées lässt sich deutlich auch sein universalgrammatischer Ansatz erkennen, doch nicht der des 17., sondern vielmehr des 18. Jahrhunderts.

2. Zur Erlernbarkeit von Sprachen – Eschke

Welche Sprache denn für taube Menschen am leichtesten zu erlernen sei, darüber resümierte Eschke bereits im Jahre 1811 in der Juniausgabe der Neuen Berlinischen Monatsschrift. Eschke bezog sich in seinen Ausführungen auf den Vergleich verschiedener europäischer Sprachen nach seinem augenblicklichen Kenntnisstand und kam zunächst zu dem Schluss, dass dem Taubstummen die Aussprache des Französischen leichter fallen würde als die des Deutschen. Die deutsche Sprache sei mit Konsonanten überladen, von Einsilbern bestimmt und durch das unangenehme „R“ in der Aussprache geprägt.

Am bequemsten und leichtesten seien jedoch „die Russische und die Polnische Sprache,

wegen der Entbehrung eines Artikels, und die Englische wegen der merkwürdigen Einfachheit ihres grammatischen Baus“. (Eschke 1811, S. 356)

Beim Lesen wäre jedoch das Polnische schwieriger, da eine Vokalfigur mehrere Bedeutungen habe und jeweils dann anders ausgesprochen werde. Noch mehr sei dies beim Englischen zu beobachten, wo fast jeder Vokal eine doppelte Aussprache habe.

Als am schwersten erlernbar sah Eschke Deutsch, Spanisch, Portugiesisch, Französisch und Italienisch an. Das Deutsche sei vor allem wegen der Willkürlichkeit der Wortstellungen im Satz so schwierig zu vermitteln. Es wäre sehr anstrengend für die taubstummen Zöglinge die ständige Umkehrbarkeit von Wortstellungen und den damit verbundenen Bedeutungswechsel in einem Satz zu verstehen.

3. Sprachen- und Bildungspolitik

Die Alphabetisierung im ausgehenden 18. Jahrhundert führte in bedeutendem Maße zur Emanzipation des Deutschen zur Wissenschafts- und Unterrichtssprache. Nationalsprachen wurden in allen Ländern Europas durch Sprachpolitik bewusst gefördert oder künstlich geschaffen. Sie waren ein wichtiges Werkzeug zur Herausbildung von Nationalstaaten im 18. und 19. Jahrhundert.

Was ist eine Nationalsprache? Der Sprachwissenschaftler Bußmann definiert sie folgendermaßen:

Eine Nationalsprache ist im weiteren Sinn die:

⁵ Ebenda, S. 67f.

„Gesamtmenge aller regionalen, sozialen und funktionalen, gesprochenen und geschriebenen Varianten einer historisch-politisch definierten Sprachgemeinschaft (wie z. B. Dialekte, Soziolate, funktionale Sprachvarianten)“.⁶

Nationalsprache ist als neuzeitlicher Begriff eng mit der Vorstellung der Kulturnation verknüpft, die als sprachlich, kulturell und politisch einheitliches Gebiet definiert wurde. Der Begriff Nation bildete sich im 16. Jahrhundert in Frankreich heraus. Der Pariser Dialekt der Langues d'oïl kann als erste Nationalsprache im neuzeitlichen Sinn angesehen werden.⁷

Die politisch gewollte Durchsetzung des alleinigen Gebrauchs von Nationalsprachen in manchen Staaten führte zur Unterdrückung und Zurückdrängung vieler Minderheitensprachen, so auch der Gebärdensprache. So forderte der Wiener Taubstummenlehrer Weinberger bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts:

„Der Taubstumme soll die Sprache seiner Nation für das Bedürfnis des bürgerlichen Lebens als künftiger Handwerker lernen, daß er sie in den notwendigen Fällen verstehen und gebrauchen kann.“⁸

Die Verdrängung der Gebärdensprache erfolgte durch:

- die Etablierung der deutschen Hochsprache als Amts-, Wissenschafts- und Unterrichtssprache

- die Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts mit der Anpassung an die Normen des Volksschulunterrichts
- ein restriktives Nationalsprachenkonzept und Bildungspolitik mit dem Ziel der monolingualen Erziehung und Bildung in deutscher Lautsprache.

Auswirkungen auf den Unterricht:

Ab 1842 in Preußen wird die deutsche Hochsprache zur Unterrichtssprache erklärt. Minderheitensprachen, wie Friesisch und Polnisch sind nur noch für den Religionsunterricht zugelassen. Parallel dazu ist zu beobachten, dass auch in der Taubstummenbildung der Verdrängungsprozess der Gebärdensprache in vollem Gange ist. Im Lehrplan des Berliner Taubstummeninstituts von 1840 ist das Unterrichtsfach Pantomime völlig verschwunden und stattdessen der Artikulationsunterricht eingeführt. Seit dem Mailänder Kongress 1880 dürfen nicht einmal im Religionsunterricht Gebärden verwandt werden, so von Walther 1895 im Handbuch der Taubstummenbildung festgestellt. Auch sollen die Taubstummenanstalten nach Unterrichtsschluss von dem Einfluss der Gebärdensprache freigehalten werden. Dazu gab es eine entsprechende Vorschrift, formuliert in der Hausordnung der Berliner Taubstummenanstalt:

⁶ Bußmann 2002, S. 458.

⁷ Vgl. Bußmann 2002, ebenda.

⁸ Weinberger 1806, S. 24.

„§ 33. Um die Einschleppung der Gebärdensprache in die Anstalt zu verhindern, wird es den Aufsicht führenden Lehrern zur Pflicht gemacht, die die Königliche Taubstummenanstalt besuchenden erwachsenen Taubstummen aus dem Gebiete dieser Anstalt hinauszweisen.“⁹

Diese Tendenz zur Vereinheitlichung bzw. zur Monolingualität ist seit 1880 ebenso in den preußischen Volksschulen zu beobachten. Der Druck auf die Lehrer/innen wächst enorm, Deutsch als Unterrichtssprache durchzusetzen. Für die preußische Regierung war die Schule eine der wichtigsten „Gemanisierungsinstrumente“.¹⁰ Dabei wurde auch für die Minderheiten der Deutschunterricht nicht als ein Fremdsprachenunterricht betrieben, sondern als einsprachiger Unterricht. Die Unterrichtssprache Deutsch ersetzte den Sprachunterricht. Es ging nur um die reine Vermittlung von Lese- und Schreibtechniken, ohne das Sprachbewusstsein im Sinne von Bilingualität zu entwickeln. Parallelen lassen sich hierbei zur Taubstummenbildung erkennen, auch hier wurde die Lautsprache gleichzeitig zum Gegenstand und Mittel des Unterrichts, ohne die Gebärdensprache als Kommunikationsmittel zu nutzen.

Abschließend die Frage: Wie steht es mit dem Fremdsprachenunterricht an Schulen für taube und schwerhörige Kinder?

Nach meinem bisherigen Kenntnisstand wurde an den Taubstummeninstituten des 18./19. Jahrhunderts bis vor zwei Jahrzehnten in der Regel nur eine Fremdsprache unterrichtet und das war für die tauben Kinder die deutsche Sprache. Betrachtet man den Fremdsprachenunterricht unter der Vermittlung von anderen Nationalsprachen gab es bis zum Ende des letzten Jahrtausends hinein keinen Fremdsprachenunterricht für taube Kinder. Nach 1945 wurden in den Schwerhörigenschulen in der Regel zwei Fremdsprachen unterrichtet, in den alten Bundesländern Französisch und Englisch, in der DDR Russisch und wahlweise Englisch oder Französisch.

Inzwischen steht der Fremdsprachenunterricht für taube und hörgeschädigte Schüler/innen in einem engen Diskursverhältnis zur Bilingualität bzw. Mehrsprachigkeit. Im Vordergrund stehen Fragen zur didaktisch-methodischen Umsetzung von Laut- und Gebärdensprachen beim Erlernen fremder Sprachen. Wenn Englisch gelernt wird, dann mit BSL oder ASL? Müssen alle Pädagog/innen für den Fremdsprachenunterricht auch in der fremden Gebärdensprache ausgebildet sein? Sind so viele verschiedene Sprachen nicht eine Überforderung? Diese und andere Fragen begleiteten die zahlreichen Debatten auf unserer Tagung, die nun inzwischen schon wieder Geschichte ist.

⁹ Walther 1888, S. 152.

¹⁰ Glück 1979, S. 169.

Literatur:

Ash, Henry (1889): The Guide to Chirology. Britain: n.p.

Brand, G. (1910): Die Unterweisung der Taubstummen durch die methodischen Zeichen. Stade.

Bußmann, Hadumod (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart.

Eschke, Adolf (1811): Ueber die Sprachen. Unmaßgeblicher Vorschlag zu einer neuen Lehrart fremder Sprachen. In: Neue Berlinische Monatsschrift (Juniausgabe).

Glück, Helmut (1979): Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. Eine Studie zur Theorie und Methodologie der Forschung über Sprachenpolitik, Sprachbewusstsein und Sozialgeschichte am Beispiel der preußisch-deutschen Politik gegenüber der polnischen Minderheit von 1914. Hamburg.

Gessinger, Joachim (1994): Auge und Ohr. Studien zur Erforschung der Sprache am Menschen 1700-1850. Berlin, New York.

Günther, Britta/Günther, Herbert (2005): Frühe Fremdsprachen im Kindergarten. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig.

Günther, Britta/Günther, Herbert (2007): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache: Eine Einführung. Weinheim und Basel.

Walter, Eduard (1888): Die Königliche Taubstummenanstalt zu Berlin in ihrer geschichtlichen Entwicklung und gegenwärtigen Verfassung. Festschrift zur Feier des 100jährigen Bestehens. Berlin.

Walter, Eduard (1895): Handbuch des Taubstummenbildungswesens. Berlin.

Weinberger, Joseph M. (1806): Versuch über eine allgemein anwendbare Mimik in Beziehung auf die methodischen Geberdenzeichen der Taubstummen. Wien.

Verfasserin:

Sylvia Wolff
Abt. Gebärdensprach- und Audiopädagogik
Humboldt-Universität zu Berlin

Kontakt: sylvia.wolff@rz.hu-berlin.de



Using a Sign Language in the Teaching of English to Deaf Pupils

Patricia Pritchard

Introduction

This article is based on a presentation given at the DFGS conference at Bad Segeberg, 19th November, 2010. It will describe the policy changes that have taken place in Norway since 1997 in relation to the teaching of English to deaf and severely hard-of-hearing pupils. It will give a description of the teaching methods prescribed by the National Curriculum for the teaching of English for deaf pupils that introduced British Sign Language (BSL) into the classroom. How pupils learn a second language based on Krashen's theory, will be described briefly. The results of a study, carried out to investigate what was happening in the classroom after the introduction of BSL, are presented and discussed.

Attitudes to teaching English to Deaf pupils

It is common to meet some of the following statements in discussions about teaching English to deaf pupils, which illustrate an underestimation of deaf pupils' potential:

- Do they really need English? There are problems enough with Norwegian/German!
- If we must – then reading and writing En-

glish are the most important skills

- Oral skills = spoken English

Without respect for and acceptance of Sign Language by teachers and school administrators, it is difficult or nigh on impossible to include a foreign Sign Language as part of the curriculum for Deaf pupils. Teaching needs to be tailored to suit the individual pupil's needs, based on assessment, and not based on what is available or what the teacher thinks or feels he needs based on his own pedagogical ideology. For some Deaf pupils, using a foreign sign language can provide the key to foreign language learning, for some a passing acquaintance may be all that is necessary.

Changes in educational policy in Norway

Prior to 1997, most deaf pupils attended schools for the deaf or special units for the hearing-impaired.¹ In 1997 a new National Curriculum (L97) was introduced. The curriculum described teaching methods, lesson content and classroom activities. It included, for the first time, the following obligatory subjects for deaf children: Norwegian Sign Language as a First Language, Norwegian for Deaf Pupils, English for Deaf Pupils and Drama & Rhythms (which replaced the subject of music).

Deaf pupils as defined by The Norwegian Ministry of Education (KUF) in 1997 are: "... pupils who use Sign Language in communi-

¹ Before and after the 1997 reform, there are five state-run boarding schools for the deaf in Norway, each serving a region of the country. Some larger municipalities fund units or classes for the hearing-impaired attached to one of their schools. The unit then serves the whole municipality. Inclusion of pupils in their nearest local school was one of the 1997 reform's basic principles, so that parents could now choose to send their deaf children to either of the above or to their nearest local school. The latter choice usually results in the child being the only deaf child present at their school.

cation with their social environment and to gather information. Functionally bilingual pupils can belong to this group.” (KUF, 1997. p.2). Earlier medical definitions of deafness looked upon hearing loss as a pathological impairment and disability, which should be remedied. KUF however, did not use a medical definition, but a socio-linguistic one: focusing on how individuals interact and function linguistically. By using Norwegian Sign Language (NSL) socially and in learning situations, one is defined as deaf. This was in keeping with the change in perception of how language is acquired; that again changed the general view on deaf children and their needs. KUF’s definition was a break with traditional views and in-line with the child-centred pedagogical ideas presented in the L97 curriculum. The definition can also be said to reflect the perception of the deaf as a linguistic minority. The educational goal of L97 for deaf pupils is Sign Bilingualism. Sign Bilingualism is the use of two languages in different modalities: one signed and one spoken.²

Although all other types of Special Schools were abolished at this time and replaced by consultative resource centres, Schools for the Deaf remain. Deaf pupils can choose to attend these schools either full-time or “mainstream”. Mainstreamers can however visit a school for the deaf for short-term stays of up to 12 weeks spread throughout the year. This gives them access to a Sign Language environment.

In 1998 The Law for Primary and Secondary Education §2-6 established deaf children’s legal right to education in and about Norwegian Sign Language (NSL), regardless of where they receive their education. Coupled with the widespread use of cochlear implants, this appears to have led to a decline in the number of full-time pupils in schools for the deaf. There has been an increase in the number of pupils receiving their education partially at their local school and partially at a deaf school or attending their local school full-time.

To encourage early language development, the Norwegian State offers parents of deaf children 40 weeks NSL education with full economical compensation, from the time the child is diagnosed until his/her sixteenth birthday.

A later curriculum – L06 - was introduced and implemented in 2006. L06 contains the same subjects as L97, but the target group now includes also the severely hard-of-hearing. The focus of L06 is no longer teaching methods, content and common classroom activities, but learning goals. The individual school and

² The balance of languages will be unique for each pupil according to individual preference, stage of development and demands from the environment (Pickersgill, 1998). The main underpinning of Sign Bilingualism is distinct language separation, high levels of signing skills and the development of metalinguistic skills through discussion in sign language (Swanwick, 1998; Mahshie, 1995). Through Sign Bilingualism pupils should gain access to the curriculum, and the socio-cultural values and beliefs of the Deaf and hearing communities. (Deaf with a capital D denotes a cultural definition. By means of sign language the Deaf have created linguistic and cultural milieus where they feel at home and that they are proud of (Ladd, 2003))

its teachers now choose methods and lesson-content to facilitate the individual reaching the prescribed learning goals.

The L06 English curriculum for deaf pupils still has the same main aims as L97 (See below). However, the form of “oral English” communication can now be chosen to suit the individual i.e. sign language (BSL or American Sign Language (ASL)), sign supported English, spoken English or even IT chatting. As with L97, pupils are expected to sit national examinations at the end of secondary and upper-secondary school.

What the National Curriculum (1997) said about teaching English to deaf pupils.

Prior to L97, English was seldom found on the timetable and, if present, would consist of English written language, giving deaf pupils no means of direct face-to-face communication. Previously, the teaching of English started in year 4 (11 year olds), but after 1997, pupils start to learn English in year 1.

L97's main objectives were for pupils to be able to express themselves in English and to be able to interact with English-speaking hearing and deaf people. Pupils were to have some knowledge of BSL. In addition, pupils were required to have knowledge of English literature and culture, of both the hearing and

Deaf communities. The curriculum described active pupils acquiring³ language through interaction and exploration (KUF, 1997) **and the role of BSL**. In year 1, BSL was introduced. It was expected to make pupils aware of foreign languages by giving them experience of an easily accessible language (KUF, 1999). Acquiring BSL should offer opportunities to develop language-learning strategies. BSL's easy accessibility should also give pupils opportunities to succeed, and thereby increase their motivation and self-confidence. Acquiring a foreign language is much more susceptible to individual differences than the development of the mother tongue (Berggreen & Tenfjord, 1999), and motivation plays an important role if the pupil is to be successful. BSL is the language of people that pupils can identify with, while making them more conscious of their own identity, language and culture. (KUF, 1999). The introduction of BSL was also meant to provide pupils with an opportunity to compare two sign languages, and thereby develop metalinguistic skills, useful in the construction of language. Making use of BSL's oral components and signs based on finger spelling, can also provide some kind of bridge to English.

The curriculum described **the teacher's new role** as that of a guide and organizer, not necessarily a language model with regard to BSL. Teaching materials⁴ were available with BSL language models on video. Together, the

3 See Krashen's definition of "acquisition"

pupils and teacher were to explore the texts. The intention was for pupils to actively participate in unravelling the texts' meaning (KUF, 1999). The teacher was expected to act as "a gatekeeper": creating situations where pupils could experience and use BSL and provide strategy support (scaffolding). Pupils were to be encouraged to work both top-down and bottom-up i.e. look for the language's meaning as well as its form. Games and role-play were important classroom activities meant to stimulate interaction in BSL. Experiences with BSL were followed up by exercises in written English, in both reading and writing. Spoken English was to be offered to pupils who showed interest and aptitude. (KUF, 1999). In year 4, the emphasis gradually shifts to English.

Why was BSL chosen in L97 and not American Sign Language (ASL)?

Because of the small numbers of deaf children in Norway, KUF decided that it would be most practical and economical to use only one foreign sign language: BSL or ASL. A working party was set up to look into the question of choosing between ASL and BSL. It was noted that some attempts had been made in other Scandinavian countries to introduce ASL into English lessons, but there was no documented evidence of continuity or success. It was also noted that many deaf adults were of the opinion that ASL was preferable. However, research carried out by Allsop, Woll and Brauti (1994) into International Sign Language was

sited by the working party. It indicated that ASL was not the only sign language used when Deaf foreigners meet. It is said that BSL-related sign languages are used in parts of Africa, Asia and all of Australasia.

The working party chose BSL based on the educational and pragmatic needs of deaf pupils. They emphasised the underpinning of L97's methodology: pupils' active use of their language skills in real-life situations (KUF, 1999). Contact with native English and Sign Language-speakers, was desirable. Obviously the UK is more accessible than USA. At the same time, EU-funding could provide continuity and make exchange visits for schools possible. EU-funding could also provide for BSL-training for Norwegian teachers in the UK, resulting in a nationally recognised diploma (CACDP). Teaching materials in BSL could be produced by established and experienced bodies. In addition BSL and NSL do not have any common, historical root which means that the contrasts between the two languages was more marked than between ASL and NSL. This strong contrast could be valuable in the classroom. Hence, the introduction of BSL was seen as a viable and practical proposition.

4 Teaching materials used were Wow! (Læringscenteret, 2001) which includes BSL stories, workbook and BSL games, and the Oxford Reading Tree books (Oxford University Press, 2000), supplemented with BSL-videos (Chase Video, 1999) and other BSL-story videos produced by Chase Video.

What is necessary for deaf pupils to learn a foreign language?

There has been much research into this question in hearing populations, but little is known about how the deaf learn foreign languages: signed, written or spoken.

Krashen's theories and hypotheses have been the basis for much research into second language acquisition (SLA)⁵ and much of the teaching methodology in L97. Krashen takes a psycholinguistic approach (Gass & Selinker, 2001). Some of Krashen's terms are used in this article and his main hypotheses are as follows:

The acquisition-learning hypothesis: Krashen divides SLA into two different processes: learning and acquisition. (Krashen, 1983). He defines learning as a conscious process of developing metalinguistic knowledge through formal study (Ellis, 1996). Acquisition is a process that resembles that of a child learning its mother tongue or L1.

The monitor hypothesis: This hypothesis is connected to the learning process as defined by Krashen. Krashen states that conscious learning of the rules of grammar can only be of use as a monitor for checking production of the foreign language (L2) in situations where the pupil has time to focus on formal L2 struc-

ture. During spontaneous L2 production formal knowledge is of little use (Krashen, 1983). Krashen predicts that pupils who over use the monitor may be hindered in their L2 production for fear of making mistakes. This he calls "increased affective filter."

The input hypothesis: This hypothesis is connected to Krashen's acquisition process. The hypothesis describes how, given the correct kind and quantity of L2 input, which contains elements marginally above the pupil's present competence level ($i + 1$), acquisition happens intuitively (Gass & Selinker, 1994). The input hypothesis stipulates that the pupil must understand the general content of the L2 input, but not every word (roughly-tuned input). The L2 learner will understand by using not only his L2 competence but also knowledge of context, genre, world knowledge, earlier experiences etc. Krashen maintains that L2 learners must experience large amounts of varied, authentic L2 texts. Texts are chosen for their content rather than their form, and should be interesting and relevant to the pupil (Krashen, 1983).

Summary:

- Motivation and self confidence
- To be able to try and fail without shame or ridicule
- Enough roughly-tuned, understandable, input (L+1) to assist the acquisition process
- Someone to communicate with and negotiate meaning
- Encouragement and the feeling that they

⁵ Second Language Acquisition (SLA) relates to how a second language is learnt, and why L2 pupils rarely achieve the same competence in L2 as in L1 (Gass & Selinker, 2001). SLA begins after the first language (L1) has been established.

are progressing

- Pupils can identify with the language group (L2)

The study

It was only during the period 1997 – 2006 that it was possible to study the whole population of deaf pupils' skills in BSL. There is reason to believe that today, with most pupils using CI and mainstreaming, the number given access to BSL has been greatly reduced.

A study was carried out in 2004. It was a first step in evaluating the impact of L97 English curriculum. In view of the lack of literature on deaf pupils' foreign language learning in the classroom, it was necessary to investigate whether Norwegian deaf pupils (N=15) had acquired skills in the foreign sign language. The study asked the questions: Can Deaf pupils acquire BSL? What variables play a part in Norwegian Deaf pupils' acquisition of BSL?

A quantitative research method was used. Questionnaires were used to gather background information from teachers (n = 11) about themselves, their deaf pupils and learning environments. 100% of the sample completed the tests and all the questionnaires were returned. The pupils were given three language tests. The same tests were also carried out on two control groups of the same age as the Norwegian deaf pupils: a group of Swedish deaf pupils (n=8), described as Sign Bilin-

gual by their school but with no experience of BSL, and a group of hearing Norwegians (n=6) with no experience of any Sign Language.

Depth of comprehension can vary: from grasping only the general gist of an L2 statement to understanding it at a structural analytical level (Gass & Selinker, 2001). This study could not answer questions about depth of understanding, but pupils were nevertheless tested in three areas of BSL receptive skills: vocabulary, grammar and story comprehension. The first two tests of BSL vocabulary and grammar were from *Assessing BSL Development* (Herman, Holmes & Woll, 1999). The tests control the input, the response and the scoring in these two areas of BSL receptive skills. The grammar test is a standardised language test of BSL, making it possible to compare the results of Norwegian deaf pupils and the results of British deaf children of the same age. A third test of story comprehension was developed especially for the study. All the tests were presented on video and pupils showed their understanding of BSL signs, phrases or text by choosing pictures from a selection provided.

It should be noted that unrelated sign languages have an average mean of similarity between the lexicons of 35 – 40%. This is a much higher figure than one would expect to find between two unrelated spoken languages (Kyle & Woll, 1985). In the study, signs in BSL and NSL that are similar in appearance and

School placement	Pupils' hearing losses: calculated as an average of 500-1000-2000-4000 Hz		
	56 – 70dB moderate (n = 2)	71 – 90dB severe (n = 7)	>90dB profound (n = 6)
Local School	1	5	3
School for the Deaf	1	2	3

Table 1. Degree of hearing loss over four frequencies (500, 1000, 2000 and 4000Hz) in the best ear. Results are divided into groups according to their school placement: Local School or School for the Deaf. (n = 15)

meaning, are called **chance cognates**. The existence of chance cognates can be due to iconicity⁶, which is used a great deal in all sign languages. The number of chance cognates in the test materials must be taken into account when evaluating pupils' results.

The sample

All deaf pupils with no additional learning disabilities, using the English curriculum in 2003- 2004 took part in the study (N=15). The pupils' hearing losses and placements are presented in **Table 1**. Three of the pupils used Cochlear Implants.

Having no test for measuring pupils' NSL development, teachers were asked their opinion of their pupil's preferred language. In the local schools, five pupils were said to prefer spoken Norwegian with sign support (NSS), three preferred NSL and one preferred spoken Norwegian. In the deaf schools two pupils preferred NSS and three, NSL (n = 14, 1 mis-

sing case). 20% of the pupils were reported as being equally fluent in Norwegian and NSL.

Teacher qualifications

All the teachers were qualified teachers and had at least 30 credits in NSL. Eight of the eleven EFL teachers (72,7%) had been on an intensive BSL course, but *none* had formal qualifications in teaching English to deaf pupils (30 credits).

Some of the study's results:

Pupils' reactions to BSL

All the teachers reported on the questionnaire that their pupils were interested in BSL and appeared motivated regardless of their degree of hearing loss, school placement or preferred mode of communication. None of the pupils were passive during lessons or easily forgot BSL signs and all were willing to use BSL when given the opportunity. Motivation has several aspects, but one that is of special interest in connection with deaf pupils is "integrative motivation" (Stevick, 1976). Integrative motivation comes into play when the L2 pupil identifies with the L2 community and wants to contact. The pupil will not feel an-

⁵ Second Language Acquisition (SLA) relates to how a second language is learnt, and why L2 pupils rarely achieve the same competence in L2 as in L1 (Gass & Selinker, 2001). SLA begins after the first language (L1) has been established.

⁶ Many signs have a visually motivated link with their referents. These signs are termed "iconic". (Sutton-Spence & Woll, 1998)

xious or threatened and this will increase the likelihood of L2 acquisition.

Teachers said one thing and did another

The questionnaire used in the study revealed various aspects of the teachers' methods, attitudes and the learning environments they provided. They were asked to give their opinion of the suitability of certain activities and thereby teaching methods. The attitudes of the teachers towards socio-cultural/linguistic methods were positive and in keeping with L97's intentions. Paradoxically however, the questionnaire showed that the pupils were seldom given tasks that corresponded with the methods prescribed by L97 and that teachers reportedly preferred i.e. methods that are child-centred and where language acquisition can take place through interaction in L2 and exploring L2 texts. Instead, teacher-dominated activities were most abundant involving "learning" rather than "acquisition": for example, "pupils answer teacher's question with a drilled answer."

This miss-match can indicate two things: teachers needed a greater understanding of the curriculum and also theoretical knowledge and understanding of the teaching of a foreign language to young children. This could perhaps have helped them take on the desired teacher role and use methods other than those derived from the traditional foreign language

classroom they themselves had experienced as pupils. These results raise questions about the need for in-service training and further education of teachers of deaf pupils.

Teachers reported using a variety of languages and mixed codes with comparatively little active use of the target language: BSL. This is corroborated by Ohna et al's (2003) qualitative observations. Scored on a scale of 1 to 6 (6 = always, 3 = seldom, 1 = never), the languages and codes were: NSL (4,7), written English (4,4), English speech with BSL-like signed support (4,3), BSL (3,5), NSL with English mouthings (3,0) (occurred only in local schools) spoken English (2,8) Norwegian speech with NSL support (2,8) written Norwegian (2,8), Norwegian speech (2,2). It seems that teachers did a lot of talking about English and/or BSL, but did not use BSL to any great extent in their interaction with pupils. Fortunately, 72% of teachers regularly used the teaching materials especially designed for the subject, although pupils were rarely given the opportunity to freely explore the texts (Score = 2, 0 (on a scale of 1 to 6: 6 = always, 1= never.)

Did the pupils understand BSL?

Yes. The three tests of BSL receptive skills revealed that the Norwegian pupils performed best on the vocabulary test. It contained 54% chance cognates. On the grammar test, 46,6% of the pupils performed over the standardised score for English deaf children of the same

age. One can speculate whether this is a result of the systematic NSL tuition offered to parents and teachers providing the Norwegians with good NSL skills or properties of the test itself. The BSL story comprehension test contained extremely few chance cognates; nevertheless, more than half (53%) of the pupils scored over 60%. 13% of pupils scored the maximum score, 100%. **See Table 2.**

The results of the Swedish pupils indicated that with the knowledge of a sign language from early childhood, and without formal teaching or experience of BSL texts, deaf pupils are capable of understanding some BSL (Total mean scores 65,99%). However, the difference in scores between the Swedes and the Norwegians shown using Cohen's d^7 , seem to imply that exposure to and experience of BSL, aids understanding. There was a large difference in scores in favour of the Norwegians (Difference in total mean scores $d = 0,91$). **See Table 3.**

Table 4 presents the results of the Norwegian deaf pupils and the two control groups on the BSL Story Comprehension Test. The Norwegian pupils out-performed both control groups.

It was interesting to note that deaf pupils from foreign language backgrounds (non-Euro-

pean), scored very well on the BSL receptive tests. Also deaf Norwegian pupils with CI performed above average. For more details see Pritchard (2004).

What variables seem to be important in aiding pupils' BSL receptive skills?

The test data collected seemed to indicate that school placement, in a local school or a deaf school, resulted in Norwegian deaf pupils encountering different kinds of learning environments. The learning environment effected access to BSL texts. Schools for the deaf offered classroom-teaching in small groups to all their pupils, regardless of hearing status. Local schools generally offered one-on-one teaching in a separate room for the profoundly deaf, while pupils with severe or moderate hearing losses were taught English in classes together with their hearing peers (Average class size: 21). The test results seem to reflect these differences in learning environments, as follows:

The majority (83%) of the profoundly deaf pupils ($n = 6$) scored above the average total mean scores for the sample. This group was reported to have access to BSL teaching materials, although the actual amount and quality of BSL input was not measured. However, the pupils with access to BSL teaching materials scored significantly better than pupils who did not (Cohen's $d = 1,52$. Large difference). The quality and quantity of BSL interaction

⁷ Cohen's d (d) or Effect Size shows the difference between the means of two groups. Cohen defined effect sizes as small, $d = 0,2$ medium, $d = 0,5$ and large, $d = < 0,8$. Effect sizes can also be interpreted in terms of the percent of non-overlap of the treated group's scores with those of the untreated group.

		Vocabulary Test scores %	Grammar Test scores %	BSL Story Test scores %	Total Mean scores %
N	Valid	15	15	15	15
	Missing	0	0	0	0
Mean		88,00	73,00	71,00	76,00
Std. Deviation		5,60	7,20	18,00	9,3
Range		18,18	20,00	55,00	31,3
Minimum		77,27	62,50	45,00	59,6
Maximum		95,45	82,50	100,00	90,98

Table 2. Descriptive Analysis of the BSL Test Results of the Deaf Norwegian pupils (N = 15)

BSL test	Cohen's d	Comments
BSL vocabulary test	d = 1,38	Large difference. 65,3% non overlapping
BSL grammar test	d = 0,64	Moderate difference, 38,2% non overlapping
BSL Story test	d = 0,57	Moderate difference. 33% non overlapping
Total mean scores	1d = 0,91	Large difference. 51,6% non overlapping

Table 3. Differences between the three test results and total mean scores of the Deaf Norwegian and Deaf Swedish pupils.

	N	Mean score in %	Minimum	Maximum	Range	Std. Deviation
Deaf Norwegians	15	71,00	25	100	75,00	21,55
Deaf Swedish pupils	8	52,19	6,25	85	78,75	24,93
Hearing Norwegians	6	42,17	20	58,75	38,75	13,99

Table 4. Descriptive Analysis of the BSL Test Results of the Deaf Norwegian pupils (N = 15)

experienced by the profoundly deaf was unclear. However, experience of authentic BSL texts appears to have played an important role in developing Norwegian deaf pupils' BSL receptive skills.

Of the pupils with severe hearing losses, 72% (n = 7) scored below average. 60% of those were taught EFL in classes with their hearing peers and given little access to BSL texts. It is not likely that the hearing loss in itself has caused lower test results as pupils with greater hearing losses scored better. Rather, one should speculate about the kind of tuition this group of pupils received. Is their education focused mainly on spoken English, despite their having chosen the L97 curriculum for deaf pupils? If so, is the spoken English input accessible? Are the severely hard-of-hearing being included in the English dialogue in the classroom? Are their skills in oral and written English age-appropriate or is this group missing out on both BSL and spoken English?

Conclusion

Although teachers in the study had qualifications in NSL, this did not mean that they also had a clear understanding of teaching English as a foreign language. While the L97 curriculum uses a vocabulary that depicts pupils playing an active role in their own language learning process (KUF, 1997), teachers described their role as a leader and organiser, with a tendency to dominate lessons, talking

about BSL and English rather than using it. Although educational policies are in place, it seems that changes in classroom practise cannot come about without profound efforts on the part of educational authorities to further educate teachers.

Overall however, it seems that the acquisition of BSL receptive skills is not an insurmountable task for Norwegian deaf pupils – if they are given access to the language. The tests showed a significant difference in scores in favour of those pupils with access to and experience with BSL texts.

It would be useful to carry out a study to ascertain which strategies pupils use to acquire BSL. Are successful pupils combining their knowledge of NSL, BSL, world knowledge and context to understand BSL texts as Krashen predicts? (Roughly-tuned input). Do these same pupils make use of their experiences with BSL as a bridge to learning English? This knowledge could be useful in the development of methods to enhance the teaching of English for deaf pupils.

Verfasserin:

Patricia Pritchard, cand polit
Audiopädagogin
Statped Vest, Norwegian Support System
for Special Education
Bergen, Norway.

www.statped.no/vest
E-post: pat.pritchard@statped.no

**Literatur:**

Allsop L, Woll, B. and Brauti, J. M. (1994). International Sign: The Creation of an International Deaf community and Sign Language. Sign language research 1994. Proceedings of the European congress on sign language research Munich. 1994, 1995

Berggreen, H & Tenfjord, K. (1999). Andrespråklæring. Ad Notam Gyldendal. Oslo.

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1997a). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Norsk, engelsk og drama og rytmikk for døve. Oslo. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1999). Veiledning- L 97. Engelsk for døve. Oslo. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement

Ellis, R. (First published 1985, eleventh impression 1996). Understanding second language acquisition. Oxford University Press. Oxford.

Gass, S. M., & Selinker, L. (1994). Second Language Acquisition. An introductory Course. Lawrence Erlbaum Ass. Inc.

Gass, S. M., & Selinker, L. (2001). Second Language Acquisition. An introductory Course. Lawrence Erlbaum Ass. Inc.

Herman, R., Holmes, S. & Woll, B. (1999). Assessing British sign language development. Tester's manual for the receptive skills test. Gloucester. Douglas McLean at the Forest Bookshop.

Krashen, S. (1983). The input hypothesis. Issues in language testing research. Oller, J. W. Newbury house publishers, Massachusetts. 357 – 366.

Kyle, J.G. & Woll, B. (1985). Sign Language. The study of deaf people and their language. Cambridge University Press.

Ladd, P. (2003). Understanding Deaf Culture. In Search of Deafhood. Multilingual Matters Ltd. Clevedon.

Mahshie, S.N. (1995). Educating deaf children bilingually. Gallaudet University Press. Washington DC.

Ohna S, E., Hjulstad O., Vonen A. M., Grønlie S. M., Hjelmervik E., Høie G. (2003). På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever. Evaluering etter Reform 97. Oslo. Skådalen publications.

Pickersgill, M. (1998). Bilingualism – current policy and practice. Gregory, S., Knight, P., McCracken, W., Powers, S., Watson, L. (Eds). Issues in deaf education. pp. 88 – 99. Fulton Publishers. London

Pritchard, P. (2004). TEFL for Deaf pupils in Norwegian bilingual schools: Can Deaf primary school pupils acquire a foreign sign language? Hovedoppgave ved NTNU, Trondheim. Møller kompetansesenter, Norway

Stevick, E. (1976). Memory, meaning and method. Rowley. Ma. Newbury House.

Sutton-Spence, R & Woll, B. (1998) The linguistics of British Sign Language. Cambridge University Press. Cambridge

Swanwick, R. (1998). The teaching and learning of literacy within a sign bilingual approach. Gregory, S., Knight, P., McCracken, W., Powers, S., Watson, L. (Eds). Issues in deaf education. pp. 111 – 119. Fulton Publishers. London

Internet references

www.web.uccs.edu/lbecker/psy590/es.htm.Becker. L. Effect Size. Downloaded 07.06.04

BSL teaching materials

Wow! (2001). Pritchard P. Lærermiddelsenteret, Utdanningsdirektoratet. Oslo

Oxford Reading Tree. Stages 1-5 (1999) Chase Video, Derby, UK.

www.signedstories.com

www.signstation.org

www.deafbooks.co.uk/

Let's Sign & Write: www.widgit.com/products/signwrite/index.htm

Englischunterricht im bilingualen Konzept

Diskussionsrunde: Bilingualer Englischunterricht mit ASL, BSL oder DGS

Renate Poppendieker

Seit 1999 unterrichte ich Englisch in der Abteilung II des Bildungszentrums Hören und Kommunikation (vormals: Schule für Hörgeschädigte) in Hamburg. In der Abteilung II erfolgt der Unterricht mit lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) und zusätzlich mit Deutscher Gebärdensprache (DGS) im bilingualen Unterricht bzw. nur mit DGS im DGS-Unterricht. Die Klassen, mit denen ich damals meinen Englischunterricht begann, waren die, mit denen der Hamburger Schulversuch durchgeführt wurde. Ich hatte zuvor schon Erfahrung während einer mehrwöchigen Schwangerschaftsvertretung mit Englischunterricht bei Gehörlosen machen können. Die Lehrerin, die ich zu Beginn der 90er Jahre vertrat, benutzte Gebärden aus der Deutschen Gebärdensprache und sprach dazu Englisch. Ich kam damals gar nicht auf die Idee, es anders zu machen. Einerseits wollte ich mich ihrem Konzept anpassen, andererseits hatte ich gar keine Alternative im Blick. Ich merkte allerdings, dass es mir ausgesprochen schwer fiel, Gebärden aus der DGS zu englischen Wörtern mit englischem Satzbau zu produzieren. Ich hatte das Gefühl von ‚Knoten im Gehirn‘. Den Schüler/innen fiel es offenbar auf Grund der langen Gewöhnung leichter. Inwieweit sie ein englisches Mundbild produzierten, ist mir nicht mehr in Erinnerung.

Diese Erfahrung führte dazu, dass ich 1999 nach methodischen Alternativen suchte. Inzwischen hatte ich im Rahmen einer Tagung

zum bilingualen Unterricht in Moskau 1995 im Englischunterricht hospitiert. Die Kollegin benutzte British Sign Language (BSL) und Russische Gebärdensprache (Русский язык жестов [Russkij jazyk žestov]) Sie stellte so vier Sprachen in Kontrast. Bei meinen Überlegungen kam ich zu folgendem Ergebnis: Entweder ich unterrichte nur schriftlich oder ich benutze Gebärden aus dem englischsprachigen Raum. Letztendlich entschied ich mich dafür, Gebärden aus der Amerikanischen Gebärdensprache (ASL) im Sinne von Signing Exact English (SEE) zu verwenden. Die Gründe für diese Entscheidung waren:

1. An der Universität in Hamburg gab es einen ASL-Kurs für Anfänger/innen, an dem ich zwei Semester lang teilnahm.
2. Dieser Kurs befähigte mich aber nicht, ASL im Unterricht als Kommunikationsmittel einzusetzen, so dass ich bilingual hätte unterrichten können.
3. Für ASL gab es weit mehr zugängliches Material (Lexika für ASL, Bücher zum Englischunterricht mit SEE in den USA, Material für den Vorschulbereich mit Gebärden in den USA).
4. Bei internationalen Begegnungen von Gehörlosen fließen viele ASL-Gebärden in die Kommunikation ein.

Lange Zeit war ich trotz deutlicher Mängel dieses methodischen Vorgehens davon überzeugt, dass ich bis zu meiner Pensionierung

so weiter unterrichten würde. Aber der Vortrag „Can deaf primary pupils acquire and understand a foreign language as a first step in foreign language teaching?“ von Patricia Pritchard aus Norwegen auf dieser 17. Jahrestagung des DFGS rüttelte mich auf und die Einsicht, dass der Weg Norwegens für die Kommunikation eine andere Gebärdensprache aus einem englischsprachigen Land (hier: BSL) und für den Grammatikunterricht dann diese im Sinne von LBG einzusetzen, der sinnvollere ist, brachte mich dazu, mit dieser Erkenntnis meinen Workshop einzuleiten.

Seit 1999 haben im Laufe der Zeit auch an anderen Schulen Kolleginnen und Kollegen begonnen im Englischunterricht ASL im Sinne von SEE zu benutzen (z.B. in Bremen, Hamburg und Frankfurt). Auf vorhergehenden Tagungen wurde ich immer wieder zu diesem Thema angesprochen. Obwohl sich dadurch andeutete, dass diesen Kolleginnen das Thema unter den Nägeln brennt, war ich doch überrascht, dass zu diesem Workshop mehr als dreißig Teilnehmer/innen gekommen waren.

Auf Nachfrage stellte sich heraus, dass mehr als ein Drittel von ihnen selber Englisch mit SEE unterrichtet. Eine kleinere Gruppe unterrichtet Englisch bei Schwerhörigen und benutzt LBG oder keine Gebärden. Der Rest waren andere an dem Thema Interessierte. In einer Gruppenarbeitsphase bildeten sich dementsprechend drei Gruppen und notierten zu folgenden Aspekten ihre Überlegungen:

- positive Aspekte der Verwendung von SEE;
- negative Aspekte der Verwendung von SEE;
- Fragen zu diesem Themenbereich;
- Bemerkungen oder Anregungen zu diesem Themenbereich.

Leider war die Zeit aufgrund von Verzögerungen bei vorhergehenden Veranstaltungen dieser Tagung sehr knapp und deshalb mussten wir die Ergebnisse dieser Gruppenarbeit schon nach ca. fünfzehn Minuten zusammentragen.

Positive Aspekte:

- Die Schüler/innen bekommen das Gefühl, eine Fremdsprache zu lernen.
- Die Schüler/innen lernen mit geeigneten Methoden (z.B. Nachschlagewerken) Gebärden (egal ob ASL oder BSL) sehr schnell.
- Bei den Schüler/innen zeigt sich eine hohe Motivation für das Erlernen von Englisch.
- Die Merkfähigkeit wird durch den Einsatz von fremden Gebärdenzeichen erhöht; die Schüler/innen haben sozusagen eine Insel mehr, an die sie andocken können.
- Es ist Kommunikation, es sind Dialoge im Unterricht möglich.

Negative Aspekte:

- Da die Lehrer/innen kaum Kompetenzen für ASL bzw. BSL haben, erfordert das Unterrichten viel mehr Vorbereitung, als die für andere Fächer.
- Bei der Vermittlung von Texten geht die

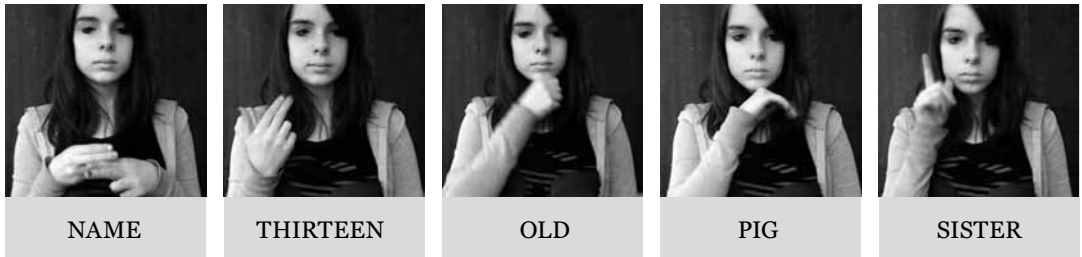


Abb. 1: Eine Schülerin gebärdet ihren „Me-Text“. Die Standbilder lassen nur aufgrund der gleich bleibenden Mimik erkennen, wie wenig lebendig SEE durch die Lernenden umgesetzt wird.

Lebendigkeit verloren (**siehe Abbildung 1**).

- Der Aspekt der Kontrastivität für ASL – Englisch fehlt.
- Es gibt Texte, die sich aufgrund ihres Inhalts mit SEE nicht vermitteln lassen; ihre Sinnhaftigkeit ginge völlig verloren (Beispiel **siehe Abbildung 2**).
- Nicht in allen Klassen wird gleich gearbeitet, d.h. es fehlt ein einheitliches Konzept, auf das alle zurückgreifen können.

Fragen:

- Auf der Vokalebene ist der Einsatz von SEE in Ordnung; was aber ist mit komplexeren Strukturen, Zusammenhängen auf der Textebene, Dialogen?
 - Wenn mit ASL oder BSL unterrichtet werden würde, wie könnte dann eine Abschlussprüfung aussehen?
- und eine Frage, die den Einsatz von LBG betrifft:
- Warum keine LBG bei schwerhörigen Schü-

ler/innen im einsprachigen Unterricht?

(Diese Frage wurde von den Teilnehmer/innen sehr lebhaft beantwortet, vor allem auch im Sinne meiner Eingangsüberlegungen.)

Bemerkungen bzw. Anregungen:

- Man müsste sich entscheiden, was das Ziel im Englischunterricht sein soll. Geht es um Schriftsprache oder Spontankommunikation (oder um beides, Anmerkung von R.P)?
- Für die Textarbeit wäre ASL bzw. BSL wichtig.
- Es sollte getrennt werden zwischen DGS und Deutsch einerseits und ASL/BSL und Englisch andererseits.
- Es sollte eine Materialsammlung erstellt werden, die dann z.B. über den DFSG zugänglich wäre.
- Es sollte einen Workshop zum Erlernen von ASL angeboten werden. Dieser Vorschlag ist sehr konkret, da im Sommer in Berlin ein

Verfasserin:

Dr. Renate Poppendieker
Hamburger Schule für Hörgeschädigte, Abt. II

Kontakt: merrypoppi.ns@web.de



... All right. Let's do some more exercises!

OK everybody: Jump up and down on the spot. One-two-three-four-five-six-seven-eight-nine-ten!

Now stand straight with your feet apart.

Lift your left arm and bend to the right three times! And one, and two, and three.

Now: keep your feet apart and lift your right arm and bend to the left three times ! And one, and two, and three!

Next exercise: Stretch your arms in front of you, lift your right knee and touch it with your left elbow – five times: And one, and two, and three, and four, and five.

OK, last exercise: Stand straight again with your feet together.

Kick with your left leg. Four times. And one, and two, and three, and four.

All right, let's cool down now. Stand with your feet together and try to touch the sky with your hands.

Come on, stretch those arms above your head.

Now relax. OK one more time: Stretch those arms, try to touch the sky with your hands. Streeetch!

Now relax. Great work everybody, you did it!

Abb. 2: Ein Text, der sich mit SEE nicht wiedergeben lässt, ohne dass der Sinn völlig verloren geht.

CODA aus Florida sein wird.

- Es sollte ein Treffen bzw. eine Konferenz aller Englischlehrer/innen an Schulen für Hörgeschädigte stattfinden. Dort bestünde die Möglichkeit sich intensiver über Methoden, Erfahrungen usw. auszutauschen.

enden interessiert;

- 2. hat sehr großes Interesse an einer intensiven Fortbildung in ASL oder BSL zu bekommen, um so eine Basis zu haben, den Englischunterricht konzeptionell zu verändern.

Aufgrund der Diskussion der o. g. Punkte sind die wichtigsten Ergebnisse dieses Workshops: Die überwiegende Anzahl der Teilnehmer/innen ist ...

1. an einem weiteren Austausch, an dem Aufbau eines Netzwerkes der Englischunterricht-

BSL als Fremdsprache für DGS-Benutzer: Erfahrungen aus dem Signs2Go-Projekt

Sabine Fries

1. Ein virtuelles Klassenzimmer

Elektronische Medien sind im Unterricht schon längst gang und gäbe. Auch für das Lernen von Fremdsprachen finden sich entsprechende Lernprogramme auf vielen Internetseiten.¹ Die Vorteile eines virtuellen Lernens liegen auf der Hand: Ein Online-Sprachkurs ermöglicht individuelles Lernen, unabhängig von zeitlichen und räumlichen Bedingungen. Die Form des Lernens via Internet, welches vor allem auch eine Plattform für visuelle Medien, wie zum Beispiel Gebärdensprachfilme, bietet, hat sich eine Gruppe europäischer Hochschulen und Institutionen² zunutze gemacht und einen ersten virtuellen Fremdgebärdensprachkurs auf den Weg gebracht Signs2Go: British Sign Language for Foreign Signers ist ein im LLP Programm der EU gefördertes Projekt.³ Es versteht sich als ein Fernlernangebot, in dessen Mittelpunkt das Lernen der Britischen Gebärdensprache (BSL) steht. Gleichzeitig wird in diesem virtuellen Klassenzimmer eine Vielfalt europäischer Gebärdensprachen demonstriert, denn die Unterrichtssprachen sind wahlweise Italienische Gebärdensprache (LIS), Deutsche Gebärdensprache (DGS), Norwegische Gebärdensprache (NTS) oder Niederländische

Gebärdensprache (NGT). Die nationalen Lehrer, allesamt erfahrene Gebärdensprachdozenten, begleiten den Lerner durchgehend von der unteren rechten Bildseite aus. Gegenüber auf der linken Bildseite sieht man Clark, den BSL-Lehrer. Wenn man so will, hat man hier eigentlich ein bilinguales Sprachlernangebot: BSL wird zum einen durch die eigene nationale Gebärdensprache gelehrt, zum anderen aber auch in der Zielsprache selbst, in langsamer, gut verständlich ausgeführter BSL.



Abb. 1: Das virtuelle Klassenzimmer von Signs2Go. In der Mitte sieht man einen Ausschnitt aus einem Wicked-Filmclip mit den beiden Moderatoren Nathan und Lilly. Unten links kommentiert Clark als BSL-Lehrer diesen Abschnitt während unten rechts weitere Informationen zum BSL-Text, seiner Grammatik und den Vokabeln in dgs abgerufen werden können. Klickt man eine der oberen Nationalflaggen an, ändert sich die nationale Unterrichtssprache im Klassenzimmer wahlweise in Norwegischer, Italienischer oder Niederländischer Gebärdensprache.

¹ So zum Beispiel: www.lernen.sprachdirekt.de; www.vokabel.org; www.babelland.de/englisch/.

² Unter der Federführung der University of Central Lancashire (UCLAN) Preston, Großbritannien waren folgende Institutionen beteiligt: Hochschule Magdeburg-Stendal (DE), Pragma-Equal Access (NL), Siena School for Liberal Arts (IT), Moller kompetansesenter Trondheim (NO).

³ Für ausführliche Projektinformation siehe www.signs2go.eu

Entstanden ist dabei ein Sprachkurs, der vollständig auf geschriebene oder gesprochene Sprache verzichtet; alle Lehr- und Lernmaterialien (Texte, Übungen, Erklärungen) sind

ausschließlich in den vier unterschiedlichen nationalen Gebärdensprachen gestaltet. Mit diesem didaktischen Vorgehen wurde ein erster Versuch auf europäischer Ebene gestartet, an die besonderen Lerninteressen und Lernbedürfnisse von gebärdensprachkompetenten, tauben und hörbehinderten Lernern anzuknüpfen.

Der Online-Kurs ist unter www.signs2go.eu frei im Internet zugänglich. In Inhalt und Aufmachung richtet sich der Kurs an gehörlose Jugendliche und Erwachsene, die an Themen, Persönlichkeiten und Sprache der britischen Gehörlosengemeinschaft interessiert sind.

2. Das Lehr- und Lernmaterial

Im Kern besteht der Kurs aus den folgenden Bestandteilen:

Zehn Lerneinheiten, in deren Mittelpunkt jeweils eine Episode aus einem britischen Online-Informationsangebot für Gehörlose (vgl. www.bslbt.co.uk/wicked/) steht. Ähnlich wie Sehen statt Hören handelt es sich hier um ein Magazin in Gebärdensprache mit Untertiteln, in deren Mittelpunkt Themen aus der „Szene“ stehen. Darüber hinaus macht dieses Magazin seinem Namen alle Ehre; *Wicked* ist das, was das englische Wort verspricht: Abgefahren, cool, geil, vor allem aber witzig und klug gemacht. Neben Taubenkultur erkennt man feinen britischen Humor in gebärdensprachlicher Form. Im Mittelpunkt dieser Sendung stehen Interviews mit tauben und hörbehinderten Menschen, die ganz außergewöhnliche

Dinge tun. In den zehn Units von Signs2Go kann man u.a. eine taube Jetski Gruppe aus Schottland kennenlernen, eine junge taube Frau, einst Straßenfegerin, jetzt Anwältin, eine Schülergruppe, die einen Film zur britischen Gangkultur dreht, ein taubes Topmodell, eine Profifotografin, eine Weltreisende und Mount-Everest-Besteigerin, einen tauben Clown usw. Zu jeder Lerneinheit gehört ein interaktiver Übungsteil, der im Textteil eingeführte BSL-Gebärden und BSL-Phrasen aufbereitet und vertieft. Zusätzlich gibt es ein rein gebärdensprachliches Lexikon sowie Übungsabschnitte zur Verwendung des britischen zweihändigen Fingeralphabets sowie zu Zahlengebärden.

3. Überlegungen zur Auswahl des Lernmaterials

Immer mehr Taube und hörbehinderte Menschen haben heute die Gelegenheit, mit anderen Gebärdensprachen in Berührung zu kommen und sie im Zusammenhang mit Schul- und Studienaufenthalten oder internationalen Praktika zumindest ansatzweise zu lernen. Im Rahmen einer stichprobenartigen Befragung, die ich im Zusammenhang mit einer kleinen Studie im Rahmen des Signs2Go Projektes machen konnte,⁴ wurde deutlich,

⁴ Bei dieser Studie handelt es sich um eine informelle Online-Befragung. Von den 12 von mir gezielt angeschriebenen tauben Männern und Frauen im Durchschnittsalter von 28 Jahren, erhielt ich 9 Rückantworten (7 schriftsprachliche und 2 gebärdensprachliche). 8 der befragten Personen gaben als Muttergebärdensprache DGS an, eine Person LSE (Spanische Gebärdensprache). Die auf zumeist immersiven Weg erlernten Gebärdensprachen waren ASL(6), BSL (3), LSE (3), LSI: Italienische Gebärdensprache (1) und DGS (1).

dass mangels eines systematischen Fremdgebärdenssprachunterrichts an den Förderzentren für Hörgeschädigte in Deutschland sich andere Wege zum Lernen einer neuen Gebärdensprache bewähren mussten. Dabei wurde das völlige Eintauchen in eine gänzlich andere Sprach- und Kulturumgebung, wie es z.B. die Gallaudet Universität darstellt, als häufigster und meist als erfolgreich bewerteter Lernweg genannt. Die hohe grammatische Übereinstimmung vieler Gebärdensprachen, vor allem die non-manuellen Komponenten, bereiten zunächst einmal eine solide Basis, auf die das Lernen einer weiteren Gebärdensprache gut aufbauen kann.

Dieser kleine sprachliche Vorteil gebärdensprachlicher Lerner war entscheidend für unsere Auswahl des Unterrichtsmaterials:

Die hohe grammatische Übereinstimmung der Sprachstrukturen von Gebärdensprachen, die sich vor allem in den Ausdrucksweisen non-manueller Komponenten wie z.B. in der Fragemimik, in Gefühlsausdrücken oder Topikmarkern äußern, sich aber auch in gebärdensprachlichen Ausdrucksmitteln wie z.B. Zeitlinien, Verortungen usw. zeigen, gibt gebärdensprachkundigen Lernern einer Fremdgebärdensprache einen kleinen Vorteil. Dieser Lernvorsprung hat uns als Projektteam davon überzeugt, dass „gestellte“, also künstlich produzierte Texte nach dem Vorbild etwa von Schulbuchvorlagen, die in prägnanter, sauberer BSL gebärdet werden, für diese Zielgruppe eine eher langweilige Lerngrundlage bie-



Abb. 2: Hier kann man das zweihändige BSL-Fingeralphabet in einer rezeptiven Übung mit Clark lernen.

ten. Dagegen zeichnete es sich als vorteilhaft ab, vor allem im Hinblick auf taube und hörbehinderte Lerner von BSL als einer weiteren Gebärdensprache ein Lernumfeld zu schaffen, welches nach dem Vorbild der Immersion, dem Eintauchen in eine fremde Sprache und Kultur, erfolgen sollte. Wir verzichteten von daher nicht nur auf die Erstellung künstlichen Textmaterials, sondern beschlossen auch, die Wicked-Clips als originäres Material unzensuriert, ungekürzt, mit möglichen „Vergebärdlern“ zu nutzen; ebenso auch solche Clips mit teilweise hohem Mundbildanteil von oralen Gehörlosen, welche das Ablesen englischer Wörter als zusätzliche Lernschwierigkeit implizieren. In der Fremdsprachendidaktik wird mit Recht darauf hingewiesen, dass Sprachen (...) keine Gebilde sind, die sich beschneiden lassen. Die kreativen Kräfte von Sprachen und ihren Nutzern sind so gewaltig, dass schon mancher machtvolle Zensurapparat daran gescheitert ist. Die Wicked-Clips sind in diesem Sinn „kreative“ und „gewaltige“ Dialoge,

in denen BSL „frei nach Schnauze“ gebärdet wird. Die Palette der Interviews, die wir als Lehrmaterial ausgewählt haben, ist sprachlich und thematisch breit gefächert. So sieht man Clips mit jugendlicher Slang-BSL ebenso wie Clips von solchen BSL-Nutzern, die erst sehr spät BSL gelernt haben und auffällig lautsprachorientiert gebärden. Auch eine taube Migrantin, die im Kindesalter nach Großbritannien gekommen ist und BSL als eine zweite Gebärdensprache gelernt hat, findet sich in einem der ausgewählten Clips. Ebenso sieht man taube BSL-Signer unterschiedlichen Alters und Geschlechts. Die Interviews werden von zwei jungen Moderatoren geleitet, die eine „Durchschnitt-BSL“ präsentieren, diese aber sehr frisch und oft auch mit spontanen Kommentaren gebärden. Wicked ist alles andere als ein konservatives wöchentliches Informationsmagazin!

4. Das didaktische Konzept

Wie lernen taube Gebärdensprachnutzer eine Fremdgebärdensprache, wenn noch nicht einmal ihre Muttergebärdensprache ordentliches Unterrichtsfach ist? Bislang fehlt es an wissenschaftlichen Untersuchungen, die auf die besonderen didaktischen Herausforderungen des Unterrichts von Gebärdensprachen als einer zweiten Sprache oder gar einer Fremdsprache eingehen. Im europäischen Raum beginnt man erst damit, den GERS (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) im Hinblick auf Gebärdensprachen

in den Fokus zu nehmen.⁵ In unseren Überlegungen zu einem didaktischen Konzept sahen wir uns vor folgende drei übergeordnete Herausforderungen gestellt:

An gebärdensprachliche Voraussetzungen anknüpfen

Wer sich in internationalen Zusammenhängen auskennt, weiß, dass man mithilfe von Internationaler Gebärdensprache (International Sign: IS) recht weit kommt. Man profitiert von der ähnlichen mimischen und körperlichen Ausdrucksweise und dem allgemeinen Geschick, sich durch konventionalisierte Gebärdenzeichen miteinander zu verständigen. Auch der lebensweltliche Bezug, den taube und hörbehinderte Menschen miteinander teilen, sowie die Nutzung von grammatikalischen Gemeinsamkeiten der jeweiligen Gebärdensprachen (neben Mimik sind es vor allem Klassifikatoren, Raumnutzung und Indexikalität) helfen den einander fremden Gesprächspartnern, einen gemeinsamen Nenner zu finden und so, sprachliches Geschick und Anpassungsvermögen vorausgesetzt, meistens unkompliziert miteinander ins Gespräch zu kommen.

Doch eine Fremdgebärdensprache als eigen-

⁵ Siehe zum Beispiel den für 2011 geplanten workshop „Development Of Theoretical And Practical Guidelines For The Adaptation Of The Common European Framework Of Reference (cefr) To Sign Languages“ (www.esf.org/activities/exploratory-workshops/humanities-sch/workshops-detail.html?ew=10864) oder das D-Sign Projekt der Universität Bristol (www.dsigsns-online.eu).

ständiges und anderes Sprachsystem richtig zu lernen, stellt auch gebärdensprachkundige Lerner vor ganz besondere Herausforderungen. Hier reicht es eben nicht, auf internationale Gepflogenheiten und verabredete Gebärdenzeichen zu vertrauen und mit Hilfe expressiver non-manueller Ausdrucksmittel das zu sagen, was man sagen will. Fremdgebärdensprachen stellen auch gebärdensprachkompetente Lerner vor hohe produktive und rezeptive Herausforderungen und es gilt für sie das, was auch Lerner von gesprochenen Fremdsprachen erfahren: Produktive Gebärdensprachkompetenz zu beherrschen und flüssig anzuwenden braucht mehr Zeit als rezeptives Verstehen, ein passiver Wortschatz ist schneller gelernt als eine aktive Gebärdensprachverwendung.

Um den rezeptiven Herausforderungen zu begegnen, war es notwendig, dass die nationalen Lehrer des Signs2Go -Projektes Zugänge zum BSL-Text ermöglichten. Im Konkreten hieß das, den Kontext dessen, was in den Wicked-Clips gebärdet wird, zu sichern. Der BSL-Text wurde nicht übersetzt, denn das widersprach unserer Rolle als nationale Gebärdensprachlehrer – wir verstanden uns ja als Lehrer und nicht als Dolmetscher! Dafür wurden die Wicked-Clips in kürzere Sequenzen von im Durchschnitt ca. 20 Sekunden aufgeteilt und im Fall des BSL-Unterrichts in DGS zusammenfassend nach folgendem Schema kommentiert:

- In einem ersten Abschnitt erfolgte eine kur-



Abb. 3: Eine der Übungen, die es für jede der 10 Unterrichtseinheiten gibt: Ein bilinguales Memory.

ze inhaltliche Zusammenfassung.

- Daran schloss sich eine ausführliche sprachliche Erläuterung zu Besonderheiten der Gebärdensprachverwendung, z.B. zu bestimmten Handformen in der BSL oder auch zu dialektalen Verwendungen der Gebärde bis hin zu Warnungen vor potentiellen Verwechslungsmöglichkeiten einander sehr ähnlicher BSL-Gebärdenzeichen an.
- Den Abschluss einer Unterrichtseinheit bildet dann die Nennung der neuen Vokabeln (zu den Besonderheiten des gebärdensprachlichen Vokabellernens und der Verwendung englischer Wörter s.u.).

Mit diesem 3-Schritte-Schema hoffen wir, das rezeptive Textverständnis ausreichend zu sichern. Fortgeschrittene Lerner können unter Umständen auf die Erläuterungen der nationalen Lehrer zum großen Teil verzichten und sich stattdessen die parallel in langsamer und sachlicher BSL gebärdeten Erklärungen des BSL-Lehrers Clark anschauen, also die Ziel-



Abb. 4: Das bilinguale Lexikon: Links das BSL Vokabular mit dazu passendem Beispielsatz; rechts die entsprechende Vokabel plus einer Übersetzung des Beispielsatzes in DGS.

sprache in der Zielsprache lernen.

Die eigentliche produktive Herausforderung beim Erlernen einer Fremdgebärdensprache besteht darin, das Gebärdenvokabular genau zu kennen und exakt anzuwenden. Für taube Lerner stellt sich diese Aufgabe in verschärfter Form, wenn sie sich selber in der Zielsprache ausprobieren. Gehörlose Muttersprachler sind die strengsten Lehrer: Kleinste Parameterungenauigkeiten werden fast automatisch visuell erkannt und klar als Fehler registriert! Vokabellernen mit allen Genauigkeiten der Parameterausführung gehört zum Muss, wenn man den Signs2Go-Kurs erfolgreich absolvieren möchte. Mitunter muss man auch ganz schön aufpassen, dass man nicht BSL-Vokabeln als ein Minimalpaar mit Ausdrücken der eigenen Gebärdensprache verwechselt.

Kein Schriftsystem

Das Signs2Go-Konzept basiert allein auf gebärdensprachlicher Kommunikation. Hier

stellte sich uns die zweite große grundsätzliche Frage: Wie sollte mit einer solchen Voraussetzung das Vokabellernen in Angriff genommen werden? Das Grundprinzip für ein Vokabular in vielen Fremdsprachlehrbüchern ist die Paarassoziation, eine einfache Übersetzung des fremdsprachigen Begriffs durch einen Begriff der Ausgangssprache, die jedoch häufig nicht zu einem optimalen Lernergebnis führt (Roche, 2005). Solche Übersetzungen decken jedoch bei weitem nicht das gesamte Bedeutungsspektrum von Begriffen ab. Oft gehen hier wichtige Bedeutungselemente verloren. Außerdem fehlt hier die sprachliche und kulturelle Anbindung an die Ausgangssprache. Auch das Prinzip der sogenannten Einsprachigkeit (Roche, 2005), in der Erklärungen oder Beispielsätze allein in der Zielsprache angeführt werden, wurde verworfen, da wir hier befürchteten, Unbekanntes mit Unbekanntem zu erklären. Wir haben uns von daher für eine Mischform entschieden: BSL-Vokabeln werden durch Beispielsätze in BSL erklärt. Parallel dazu haben wir nationalen Lehrer diese Vokabeln und Beispielsätze aufgenommen. Neben denotativer Bedeutung der Vokabeln werden auf diese Weise auch Konnotationen gelernt. Die BSL-Gebärde für NICE lässt sich in DGS mit HÜBSCH, LIEB, NETT, SCHÖN wiedergeben. Im aktuellen Beispiel, dem Vokabelheft, gebärdet der BSL-Lehrer jedoch folgenden Satz: NEPAL FOOD NICE. In DGS sieht der Satz dann so aus: NEPAL ESSEN LECKER. Damit wird die An-

wendung der Gebärde NICE weit über die eigentliche Grundbedeutung hinaus ausgeweitet, was durchaus als Gewinn im Hinblick auf die Vielfalt nicht nur gebärdensprachlicher Ausdrucksweisen angesehen werden kann.

Umgang mit der Kontaktsprache Englisch

Die dritte große Herausforderung in Hinblick auf unser didaktisches Konzept bestand darin, zu überlegen, was wir mit all den sprachlichen Mitteln machen, die hier als „Sprachkontakt mit englischen Wörtern“ beschrieben werden. BSL ist eben wie DGS auch stark von „Mundbildern“ begleitet und hier deutlich anders als die ASL, in der viele Wörter durch das Fingeralphabet oder initialisierte Gebärden „ersetzt“ werden. Schaut man dagegen unsere Auswahl der zehn Wicked-Clips an, so fällt eine konsequente Verwendung von englisch artikulierten Wörtern auf. Englische Wörter im Zusammenhang mit BSL stellen deutsche Lerner vor eine besondere Herausforderung und zwar in zweifacher Weise: einmal als geschriebenes und zum zweiten als gesprochenes Wort: Anders als im Deutschen zeigt die Artikulation englischer Wörter große Abweichungen zum Geschriebenen auf. Für letzteres Problem eine Lösung z.B. in Form des Internationalen Phonetischen Alphabets

zu finden, hielten wir für ausgeschlossen und verweisen stattdessen auf die Erläuterung des muttersprachlichen BSL-Lehrers Clark, der in seinen Ausführungen englische Wörter so, wie sie ausgesprochen werden, artikuliert. Das Problem der geschriebenen Wörter lösten wir nationalen Lehrer sehr unterschiedlich. In den DGS-Erklärungen zu den BSL-Vokabeln findet sich für jede einzelne neue BSL-Gebärde die englischsprachige Entsprechung als gefingertes Wort, einhändig gefingert! Für das viel schwieriger zu lernende zweihändige BSL-Fingeralphabet bietet Signs2Go eine gesonderte Übung an.⁶



Abb. 5: Auf den beiden Filmstreifen werden die zehn Signs2Go-Unterrichtseinheiten in verschiedenen Schwierigkeitsstufen zur Auswahl angeboten.

⁶ Bei der eingangs erwähnten Online-Befragung wiesen alle, die BSL als Fremdgebärdensprache durch Immersion lernen konnten, darauf hin, dass das Lernen und Verstehen des zweihändigen britischen Fingeralphabetes auch mit zunehmender BSL-Kompetenz eine große Hürde darstellt.

Ausblick: Vom virtuellen Klassenzimmer zum Fremdgebärdensprachunterricht in der Schule

Signs2Go bietet ein reichhaltiges Material zum selbstständigen Lernen bzw. Weiterlernen. Das Lernmaterial, welches durch Erklärungen sowohl in der Ausgangs- als auch in der Zielsprache zugänglich gemacht wird, liefert ein authentisches Werkzeug zum BSL lernen. Das Lexikon nutzt das kreative Potential von BSL und der nationalen Gebärdensprache. Wir verstehen Signs2Go im Sinn eines tutoriellen Lernprogramms, mit dem Lerner selbstständig arbeiten können. Denkbar ist allerdings auch, dieses mit dem klassischen Schulunterricht zu kombinieren, wenn man bereit ist, über traditionelle Unterrichtsformen und Lehrerrollen neu nachzudenken und sich offen gegenüber neuen Lernformen zeigt. In diesem Sinn kann der Signs2Go Online-Kurs traditionelle Übungen, gedruckter Lehr- und Arbeitsbücher des Englischunterrichtes für taube und hörbehinderte Schüler ablösen. Wir sehen hier noch viel offenes Potential, das genutzt werden kann. Gebärdensprache als Unterrichtsmedium und als Fach hat es in Schulen für taube und hörbehinderte Kinder schon immer schwer gehabt. Eine Fremdgebärdensprache in den Stundenplan zu stellen ist sicherlich ein weiterer großer Schritt, aber auch ein Zeichen dafür, den Mitteln und Ausdrucksmöglichkeiten, die Gebärdensprachen dem Leben tauber und hörbehinderter Menschen bieten, den

notwendigen Ernst und die Aufmerksamkeit zu schenken. Das Beherrschen einer oder gar mehrerer Sprachen gehört im 21. Jahrhundert fast schon zu den Grundkompetenzen von Schulabgängern. Eine Fremdgebärdensprache lehr- und lernbar zu machen, sollte von daher im Interesse einer modernen Gebärdensprachpädagogik auch in unserem Land selbstverständlich sein.

Literatur:

Roche, Jörg (2005): Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Francke.



Verfasserin:

Sabine Fries
Abt. Gebärdensprachdolmetschen / Deaf Studies
Humboldt-Universität zu Berlin

Kontakt: sabine.fries@staff.hu-berlin.de

Ist Gebärdensprache eigentlich international?: Sprachübergreifende Kommunikation in der internationalen Begegnung Gehörloser

Jens Heßmann

Dass Gehörlose sich weltweit ein und derselben internationalen Gebärdensprache bedienen, ist ein gängiges und verbreitetes Missverständnis unter hörenden Menschen. Wer sich auskennt, zählt im Gegenzug eine Liste nationaler Gebärdensprachen auf (www.ethnologue.com verzeichnet 130 davon) und weist den staunenden, wenn auch meist etwas enttäuscht reagierenden Hörenden auf eine Vielfalt dialektaler Unterschiede hin. Die Enttäuschung rührt von der Erwartung her, Gehörlose könnten einen Weg gefunden haben, die babylonische Sprachverwirrung aufzuheben und den Menschheitstraum einer weltumspannenden Sprache zu verwirklichen. Und tatsächlich ist die Sache ja auch komplizierter: Während es zweifellos notwendig ist, gegen allzu naive Vorstellungen vorzugehen und den nationalen Gebärdensprachen Ansehen und Respekt zu verschaffen, scheint es doch gleichwohl angebracht, der erstaunlichen Tatsache sprachübergreifender Kommunikation in der internationalen Begegnung Gehörloser Rechnung zu tragen. Nein, Gebärdensprachen sind nicht international, aber: Ja, Gehörlose praktizieren internationale Verständigung häufig ungleich virtuoser als jedes Radebrechen und Gestikulieren sprachunkundiger Hörender, die sich im Ausland mitzuteilen versuchen. Solange es galt, Gebärdensprachen als Sprachen „wie alle anderen Sprachen auch“ zu ihrem Recht zu verhelfen, fand diese als International Sign oder „Internationales Gebärden“ bezeichnete Kunst

wenig Beachtung in der linguistischen Gebärdensprachforschung. In kultureller Perspektive geriet dagegen durchaus nicht in Vergessenheit, dass man es hier mit einer „Chance, eine wirklich weltweite Kultur aufzubauen“ (Ladd 1993, 197) zu tun hat. Der Workshop bot Gelegenheit, das bemerkenswerte Phänomen der internationalen Kommunikation Gehörloser an Beispielen näher kennenzulernen und in seinen Grundzügen nachzuvollziehen. International Sign (IS) wurde eingangs als besondere Form einer lingua franca vorgestellt: Sie ist das Kommunikationsmittel, auf das Gehörlose in der direkten interkulturellen Kommunikation bevorzugt zurückgreifen. Hörende benutzen in vergleichbaren Situationen entweder eine natürliche Sprache wie das Englische oder, in seltenen Fällen, eine Plansprache wie Esperanto. IS stellt dagegen weder eine an eine bestimmte Sprachgemeinschaft gebundene Sprache wie DGS oder BSL dar, noch ist sie Ergebnis gezielter Planung. IS ist vielmehr eine variable und variantenreiche kommunikative Praxis Gehörloser, die auf der Basis der in den nationalen Gebärdensprachen verwendeten Ausdrucksmittel und Grundprinzipien erwächst. Als ein Anwendungskontext wurde das Curriculum des Europäischen Masterstudiengangs für Gebärdensprachdolmetschen (www.eumasli.eu) skizziert: IS wird hier eingesetzt, um Sprach- und Dolmetschfertigkeiten in einem internationalen, multilingualen Studienprogramm anzuwenden und auszubauen. Wenige Erläuterungen ge-

nügten, um den Workshopteilnehmern einen kurzen Video-Clip nahezubringen, in dem ein amerikanischer Gehörloser mit internationalen Gebärden unterschiedliche Bildungsszenarien gehörloser Kinder erläutert.



Ein gehörloses Kind ist mit dem Sprechen seiner hörenden Eltern konfrontiert (IS-Beispiel aus Rosenstock 2004)

Im Hauptteil des Workshops versuchte sich eine Teilnehmergruppe (angeleitet von Sabine Fries) in der praktischen Anwendung von IS. Eine andere Teilgruppe ging analytisch vor und vergegenwärtigte sich anhand eines IS-Beispiels gängige Prinzipien der internationalen Kommunikation Gehörloser. Das Video zeigte einen japanischen Gehörlosen bei einem Vortrag im Jahr 2005 in Berlin. Der Gebärdende benutzt neben wenigen speziell erläuterten japanischen Gebärden, einige Lehngebärden der amerikanischen Gebärdensprache, vor allem jedoch „allgemein verbreitete“ (common signs nach Rosenstock 2004) und abbildende Gebärden. Gebärdensprachliche Raumnutzung (deiktisches und symbolisches Zeigen, Rollenübernahme), Ausdrucksbewegungen des Gesichts, Kopfes und Oberkörpers, aber auch der Einsatz von Mundbild, Schrift und Requisiten sowie die interaktive Verständnissicherung spielen eine wichtige Rolle für die Verdeutlichung des Textzusammenhangs.



TOKIO

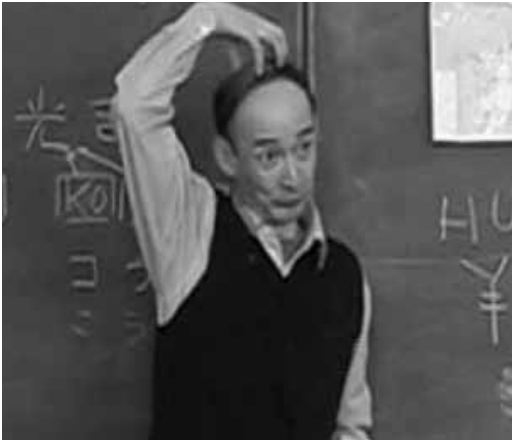


NAME

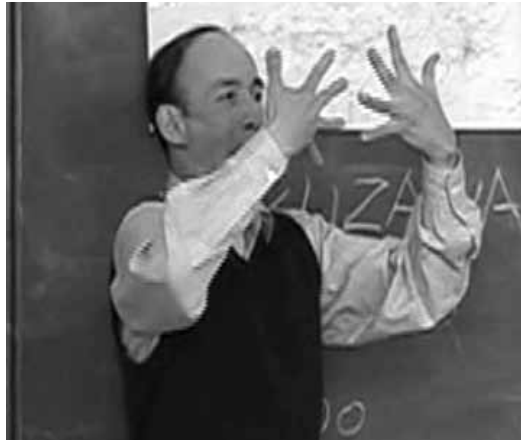
Unterschiedliche Gebärden in einem international gebärdeten Vortrag: TOKIO (Japanische Gebärdensprache), NAME (Amerikanische Gebärdensprache), KAISER („common sign“), MASCHINE (abbildende Gebärde)

Im abschließenden Workshopteil wurden Status und Nutzen von IS diskutiert. IS darf als ein besonderes und wichtiges Charakteristikum internationaler Gehörlosenkultur gelten. Die kommunikative Praxis innerhalb von Gehörlosenorganisationen wie dem Weltverband der Gehörlosen (WFD) zeigt, dass IS auch in förmlicheren Situationen mit einigem Erfolg verwendet werden kann, auch wenn dies mit Beschränkungen in den Zwecken und Themen einhergehen mag und sicherlich von Hintergrund und Erfahrung der Beteiligte abhängt. Als Mittel des Dolmetschens ist IS nur mit Einschränkungen einsetzbar: In technischen oder fachspezifischen Zusammenhängen ist die Verwendung einer nationalen Gebärdensprache zweifellos vorzuziehen. Allerdings

erlaubt IS Gehörlosen unterschiedlicher Herkunft einen zumindest teilweisen Zugang zum Geschehen, und dies macht seine Verwendung attraktiv, wenn nur beschränkte Ressourcen zur Verfügung stehen. Insofern IS visuelle Strukturen und Mittel nutzt, die vielen oder sogar allen Gebärdensprachen gemeinsam sind, dürfte seine Verwendung und Übung zur Verbesserung von Fertigkeiten in der jeweiligen nationalen Gebärdensprache beitragen.



KAISER



MASCHINE

Literatur:

Ladd, Paddy (1993): „Gehörlosenkultur: Sie finden und fördern“. *Das Zeichen* 7:24, S. 190–197.

Rosenstock, Rachel (2004): *An investigation of International Sign: Analyzing structure and comprehension*. Ann Arbor: U.M.I. Gallaudet University Dissertation.



Verfasser:

Prof. Dr. Jens Heßmann
Hochschule Magdeburg-Stendal

Kontakt: jens.hessmann@hs-magdeburg.de

Workshop „Spreadthesign“ – ein internationales Gebärdenwörterbuch im Internet

Christine Glanemann/Wolfgang Kleinöder

Vorbemerkung:

Die Vorstellung von SPREADTHESIGN erfolgte in einem Workshop. Die Informationen aus der Präsentation gibt der nachfolgende Text sinngemäß wieder. Im Workshop hatten die Teilnehmer aber auch hinreichend Zeit, die website an Laptops „auszuprobieren“ und miteinander zu diskutieren.

Was ist „spreadthesign“?

Die türkische Gebärde für ‚Backpulver‘, die portugiesische Gebärde für ‚Abdeckplane‘ oder die deutsche Gebärde für ‚Advent‘ – nachschlagen kann man das alles im virtuellen Lexikon „spreadthesign“.

„Verbreite die Gebärden“ – das wäre wohl die angemessene Übersetzung ins Deutsche für dieses Internetprojekt. Das Rhein. - Westf. Berufskolleg für Hörgeschädigte in Essen beteiligt sich seit Ende 2008 an diesem internationalen Projekt, dessen Ergebnisse im Internet unter www.spreadthesign.com veröffentlicht sind.

Spreadthesign ist ein Projekt zum Transfer von Innovationen im Programm „Leonardo da Vinci“ der Europäischen Union. Das Projekt wird von der Europäischen Kommission durch das Schwedische Büro für Internationale Programme in Erziehung und Ausbildung unterstützt. Wir arbeiten mit Gebärdensprachen aus verschiedenen nationalen Staaten im Internet. Spreadthesign ist ein pädagogisches self-learning tool und kann über-

all auf der Welt frei und kostenlos verwendet werden. Nur die Fantasie setzt langfristig der Nutzung dieses Lexikons Grenzen. Vordringlich aber soll Spreadthesign die sprachlichen Möglichkeiten von Berufsschülern bei Auslandsaufenthalten verbessern.

Ein kleiner Blick zurück: Die Idee für dieses Projekt entstand im Jahr 2005 in Schweden. In einem Vorgängerprojekt (2006-2008) haben 6 Staaten unter der Federführung Schwedens bereits zusammengearbeitet: Schweden, England, Tschechien, Spanien, Portugal und Litauen. Hierbei wurde die erste Web-Version erstellt und Begriffe aus den Bereichen Allgemeines Vokabular, Hauswirtschaft, Bau und Holz erfasst. Das Lexikon umfasste bis Oktober 2008 ca. 2000 Gebärdenfilme je Land.

Seit Oktober 2008 läuft nun die zweite Phase dieses EU-Leonardo-Projektes. Zunächst sind 3 neue Staaten ins Projekt aufgenommen worden: Frankreich, Türkei und Deutschland.

Zwischen Oktober 2008 und Oktober 2011 wurden Gebärden aus vielen weiteren Berufsfeldern zur Verfügung gestellt und das Lexikon konnte so weiter ausgebaut werden. Als neue Elemente wurden in diesen 2 Jahren auch Sprachdateien und 3-D-Animationen angeboten. Darüber hinaus haben sich auch Länder außerhalb der EU an dem Lexikon beteiligt. Spreadthesign wird international!

Spreadthesign			
Projektphase 2006-2008		Projektphase 2008-2010	
Teilnehmende Staaten	Wortgruppen	Teilnehmende Staaten	Wortgruppen
Schweden England Tschechien Spanien Portugal Litauen	- Allgemeine Begriffe und Zahlen - Essen/Hauswirtschaft - Bau - Holz	Schweden England Tschechien Spanien Portugal Litauen Türkei Frankreich Deutschland	- Allgemeine Begriffe - Elektrizität und Energie - Fahrzeuge - Floristik, Hairstyling, Textiltechnik - Gesundheits- und Sozialwesen - Kinder und Freizeit - Kunst - Tourismus - Medien - Sport - Agrar, Gartenbau, Floristik - IT - Wirtschaft/Verwaltung

Den offiziellen „Startschuss“ für die 2. Projektphase gab Königin Silvia von Schweden, die als „Schirmherrin“ im März 2009 in Stockholm Spreadthesign der Öffentlichkeit vorstellte. Die Präsentation, an der alle Partnerländer, deren Botschafter und zahlreiche schwedische Minister teilnahmen, fand große Beachtung in den Medien.



Abb 1. Präsentation des Projektes in Stockholm, v.l. Königin Silvia von Schweden, C. Glanemann, H. Kleinöder - Schulleiterin RWB-Essen

Wie wird diese Webseite erstellt?

Dazu braucht es nichts weiter als einen Projekt-Koordinator, einen Datenbank-Experten, einen Webdesigner und interessierte Partner aus verschiedenen Staaten.

Die Aufgabe der übergreifenden Projektkoordination, der Datenbankpflege und des Webdesigns hat die schwedische Gruppe an der Tullängsskolan in Örebro/Schweden übernommen. Die nationalen Partner sind Universitäten, Schulen oder Organisationen für Hörgeschädigte.

Der schwedische Projekt-Koordinator achtet darauf, dass sich alle Partner inhaltlich und finanziell im geplanten Rahmen bewegen. Außerdem müssen Meetings vorbereitet und neue Projektschritte geplant werden. Wichtig ist auch der ständige Kontakt mit dem Hauptsponsor von Spreadthesign, dem Schwedischen Büro für Internationale Programme in Erziehung und Ausbildung.

In jedem Partner-Staat werden die Begriffe und Gebärden von der lokalen Projektgruppe unter Mitarbeit von weiteren Gebärdensprach-Experten zusammengestellt. Die Wortlisten werden per Internetvoting (die Verkehrssprache ist englisch) miteinander abgestimmt. Alle lokalen Projekt-Gruppen sind technisch gleich ausgestattet und zeichnen die Gebärden mit Schülerinnen und Schülern auf, die sich freiwillig als Darsteller zur Verfügung



Abb. 2. Filmaufnahmen der Gebärdenvideos

stellen. Jede lokale Projekt-Gruppe editiert ihr Video-Material und lädt es in die Web-Datenbank. In der aktuellen Projektphase sollen 3-D-Animationen das Verständnis der Benutzer unterstützen und Sprachdateien das Lexikon ergänzen.

Die nationalen Partner und Experten sorgen für die Qualität der Webseite, indem sie die Projektleitung über inhaltliche Fehler oder Mängel in der Qualität des Bildmaterials informieren.

Wissenschaftlich begleitet wird das Projekt von der Universität in Örebro/Schweden.

In den beteiligten Staaten werden Wortlisten als Vorschlag erarbeitet, sie werden miteinander abgestimmt, dann in Gebärdenvideos national erstellt und ins Netz hochgeladen. Bis zum Ablauf des Projektes im Herbst 2010 wurden insgesamt pro Land ca. 4000 Gebärdenvideos zur Verfügung gestellt. Auf der Website können nun insgesamt ca. 40000



Abb. 3. Bildeindrücke von der Produktion

Filme abgerufen werden.

Das Spreadthesign-Projekt lässt sich vom Ansatz her nicht mit Gebärdensammlungen vergleichen, wie sie aus linguistischer Sicht von Hochschulen (z.B. Uni Hamburg) in Langzeitprojekten erstellt werden. Auch vom Umfang her wird der Datenbestand nur schwer das Volumen anderer Sammlungen (s. Kestner, Das große Wörterbuch der Deutschen Gebärdensprache) erreichen. Vorzüge des Spreadthesign-Projektes sind die Internationalität, das offene und variable System, die ständige Verfügbarkeit und der kostenfreie Zugang – insoweit eine hoffentlich gelungene Ergänzung auf dem „Markt“ der Gebärdenswörterbücher. Das deutsche Projektteam besteht aus drei LehrerInnen des Rhein.- Westf. Berufskollegs für Hörgeschädigte in Essen, einer gehörlosen Gebärdensprachdozentin sowie gehörlosen SchülerInnen des Berufskollegs.

Eine besondere Herausforderung für die deutsche Gruppe ist hierbei, dass alle Videos,



Abb. 4. Am Filmset

die die „alten“ Partner bereits in der ersten Projektphase gedreht hatten, von uns nachzuarbeiten sind. Die gesamte Arbeit erfolgt außerhalb der Unterrichtszeit, die SchülerInnen arbeiten unentgeltlich mit großem Engagement an dem Projekt mit.

Erfahrungen

Der Internetauftritt kommt insbesondere bei SchülerInnen deshalb so gut an, da er kostenfrei und praktisch jederzeit verfügbar ist. Im Gegensatz zu vielen käuflich zu erwerbenden CDs handelt es sich auch nicht um eine statische Sammlung; Erweiterungen, Korrekturen sind jederzeit möglich und geplant.

Aus Gründen der Praktikabilität wird bisher für jedes Wort jeweils nur eine Gebärde ins Wörterbuch aufgenommen, eine Erweiterung um alternative Gebärden ist aber technisch möglich und geplant.

Betrachtet man die statistischen Daten, so sind Aufrufe der Seite von weit über 100000 im Jahr eine gute Resonanz.

Im schulischen Einsatz fällt auf, dass viele SchülerInnen eine erhöhte Fremdsprachenneugier zeigen und Interesse an Mobilitäten entwickeln. Erste Kontakte wurden schon geschlossen: LehrerInnen haben bereits unabhängig vom Projekt Gastbesuche mit Partnern durchgeführt, die ersten Schüleraustausche sind in der Planung.

Zukunft des Projektes – Nachbemerkung

Für die Fortführung von Spreadthesign nach Ablauf der 2. Projektphase zum Ende des Jahres 2010 gibt es eine neue Perspektive. Es wurde ein neuer Projektantrag der EU vorgelegt, über den im Herbst 2011 entschieden wird. Hierbei soll das Gebärdenangebot erweitert werden, und darüber hinaus sollen die Filme als Apps zur Verfügung gestellt werden. Zwischenzeitlich wird in eigener Regie die Seite weiter gepflegt und erweitert.

Das Interesse an der website ist `ungebrochen`, dies beweisen die hohen Zugriffszahlen. Dazu beigetragen hat in Deutschland auch eine größere Berichterstattung in der Fernsehsendung „Sehen statt Hören“.



Verfasser/in:

Christine Glanemann / Wolfgang Kleinöder
Rhein. - Westf. Berufskolleg für Hörgeschädigte
Essen

Kontakt: w.kleinoder@rwb-essen.de,
glanemann@rwb-essen.de
www.spreadthesign.com



Tagungsort 2010 / Bad Segeberg

Schüler- und Lehreraustausch deutscher und polnischer Schulen unter Beachtung ausgewählter Fördermöglichkeiten des Deutsch-Polnischen Jugendwerkes (DPJW)

Bogumila Krebs-Piotrowska

Klassenfahrten und Schüleraustausch erscheinen seit langem als gutes Mittel, Schülern wie Lehrern die Möglichkeit zu bieten, neue Kontakte zu knüpfen und die Lebens- und Lernbedingungen in anderen Regionen und Ländern kennen zu lernen. Solche Reisen sind aber auch regelmäßig mit großem organisatorischem Aufwand und erheblichen Kosten verbunden. Beides zu bewältigen oder auf ein Mindestmaß zu beschränken, ist nur durch das Engagement vieler Beteiligter zu schaffen.

Nach Polen? Ja, aber ...

Eine Reise nach Polen erscheint dabei vielen, sowohl Schülern als auch Lehrern, wenig attraktiv und mit zu vielen Unwägbarkeiten verbunden. Was erwartet die Gruppe dort, welche Kosten entstehen, gibt es Fördermöglichkeiten und kann man sich dort überhaupt verständigen? Das sind Fragen, die immer wieder gestellt werden. Ein paar Antworten sollen hier gegeben werden, damit es bald heißt:

Nach Polen?

Ja, warum eigentlich nicht!

Das Deutsch-Polnische Jugendwerk unterstützt¹

Ohne finanzielle Unterstützung ist kein Schüleraustausch, keine Klassenfahrt zu realisieren. Ein möglicher Partner in dieser Frage ist

das Deutsch-Polnische Jugendwerk (DPJW). 1991 durch eine gemeinsame Initiative der polnischen und der deutschen Regierung gegründet, unterstützt es Jugendprojekte sowohl organisatorisch als auch finanziell. Die Idee dazu stammt vom damaligen deutschen Bundeskanzler Helmut Kohl und dem ersten nicht-kommunistischen Premierminister Polens, Tadeusz Mazowiecki. Vorbild für das DPJW war das 1963 gegründete Deutsch-Französische Jugendwerk. Finanziert wird das DPJW von der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen, im Jahr 2009 mit insgesamt 9,6 Millionen Euro.

Seit Juli 2010 sind Bundespräsident Christian Wulff und Polens Staatspräsident Bronisław Komorowski Schirmherren dieser internationalen Einrichtung, die seit ihrer Gründung Jugendprojekte mit über zwei Millionen Teilnehmern unterstützt hat.

Das DPJW bringt junge Menschen aus Deutschland und Polen durch die Förderung vielfältiger Jugendbegegnungen zusammen. Junge Leute aus Polen und Deutschland erhalten die Möglichkeit, die Menschen und die Kultur ihres Nachbarn kennen zu lernen, Freundschaften zu knüpfen und damit die sicher vorhandenen Vorurteile zu überwinden. Ist noch kein potenzieller Partner für einen Austausch bekannt, so übernimmt das DPJW als erstes die Vermittlung geeigneter Institutionen oder Gruppen im jeweils anderen Land. Dazu unterhält das DPJW in Potsdam und in Warschau Büros, deren Aufgaben sich unter-

¹ Die nachfolgenden Ausführungen beruhen auf Informationen des DPJW, insbesondere von deren Homepage www.dpjw.org.

scheiden und auch bei der Beantragung von Fördermitteln eine Rolle spielen.

Wer eine deutsch-polnische Jugendbegegnung organisiert, kann beim DPJW einen Förderantrag stellen.

Ist ein Projektpartner gefunden, beginnt bereits die gemeinsame Organisation des Austauschs. Deutsche und polnische Organisatoren erarbeiten das Programm und reichen den Antrag gemeinsam ein. Grundsätzlich ist dabei zwischen Schulaustausch und außerschulischem Jugendaustausch zu unterscheiden.

- Ein Projekt gilt beim DPJW als Schulaustausch, wenn der deutsche Projektpartner eine Schule ist oder am Projekt Lehrer teilnehmen – als Mitorganisatoren und Betreuer (und sie für diese Aufgabe von ihrer Schule ausgewählt wurden).

Für Förderung solcher Projekte ist das Förderreferat des Büros in Warschau verantwortlich.

- Wenn der deutsche Projektpartner keine Schule ist (auf polnischer Seite kann es in diesem Fall dennoch eine Schule sein), gilt ein Projekt als außerschulischer Jugendaustausch.

Auf deutscher Seite kann ein Verein, eine öffentliche Institution, eine Organisation des öffentlichen Rechts oder eine Privatperson als Projektpartner die Rolle des Projektpartners haben.

Bei Fragen zur Förderung solcher außerschulischen Projekte und Jugendbegegnungen wendet man sich an das Förderreferat des Büros in Potsdam.

Außerdem fördert das DPJW auch:

• Jugendbegegnungen mit einem Drittland – zu denen Teilnehmer z. B. aus der Ukraine, der Slowakei oder Frankreich hinzukommen,

- Gedenkstättenfahrten – auch ohne einen Projektpartner im Nachbarland,
- Individuellen Schüleraustausch,
- Praktika im Nachbarland,
- Fachprogramme für Projektleiter und
- „Außerschulischen Jugendaustausch“ im grenznahen Raum.

Dies bezieht sich auf die deutschen Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Berlin und Sachsen und die polnischen Woiwodschaften Zachodniopomorskie (Westpommern), Lubuskie (Lebuser Land) und Dolnośląskie (Niederschlesien).

Hier sind die Vorgaben für das Alter der Teilnehmer und die Programmdauer aber andere.

Ziele des Schulaustauschs

Polnische und deutsche Jugendliche sollen die Chance haben, einander kennen zu lernen. Dies geschieht im Rahmen verschiedener Projekte, bei der gemeinsamen Bearbeitung unterschiedlicher Themen und bei gemeinsamen Unternehmungen. Die Jugendlichen erfahren so mehr über das Leben und den Alltag im Nachbarland, und zwar aus erster Hand. Dank der intensiven Kontakte entstehen Be-

kanntschaften, oft gar Freundschaften. Genau darum ging es den Gründern des DPJW und darum geht es auch heute noch.

Förderkriterien

Eine Förderung ist wie so oft an bestimmte Kriterien bzw. die Erfüllung bestimmter Bedingungen geknüpft, die sowohl formaler als auch inhaltlicher Natur sind².

Als formale Kriterien gelten:

- Die Schüler sind zwischen 12 und 26 Jahre alt (in begründeten Fällen können auch jüngere Schüler am Projekt teilnehmen).
- Die Begegnung dauert mindestens 4 und höchstens 28 Tage (zugrunde liegt ein Programm, an dem die deutschen und polnischen Jugendlichen gemeinsam teilnehmen).
- Die Zahl der Teilnehmer ist ausgeglichen, das heißt an der Begegnung nehmen in etwa genauso viele polnische wie deutsche Jugendliche teil.
- DPJW kann Projekte aller Schularten fördern, auch von Berufs- und Förderschulen.
- Die Anzahl der Betreuer sollte an die Gruppengröße angepasst sein. Hier müssen insbesondere Förderschulen ein besonderes Augenmerk haben.
- Den Antrag auf Förderung sollte spätestens drei Monate vor Projektbeginn beim DPJW gestellt werden.

Ebenso große Bedeutung haben die inhaltlichen Kriterien, an denen ein Austauschprogramm gemessen wird.

- Der polnische und der deutsche Partner planen das Projekt gemeinsam und reichen auch den Förderantrag gemeinsam ein.
- Die Schüler beider Länder setzen die Programmpunkte gemeinsam um (so weit dies in den Gruppen möglich ist).
- Die Schüler gestalten das Projekt inhaltlich mit und bringen ihre Ideen ein.
- Die Begegnung darf keinen rein touristischen Charakter haben. Dies muss aus dem Programm des Austauschs hervorgehen, eine Orientierung an den Zielen des DPJW erscheint dort in jedem Fall sinnvoll und notwendig.
- Die Organisatoren können die Inhalte des Programms dennoch frei bestimmen. Die Ziele des Jugendwerkes geben hier einen Bezugsrahmen vor.
- Das Programm der Begegnung muss nicht in der Schule und während des Unterrichts umgesetzt werden. Auch hier sind also Freiräume vorhanden.

Finanzierungsmöglichkeiten für deutsch-polnische Begegnungen durch das Deutsch-Polnische Jugendwerk

Die finanzielle Förderung, der vom DPJW gewährte Zuschuss, deckt zumeist nicht die Gesamtkosten eines Schüleraustauschs. Die Erfahrung zeigt, dass nur rund 60% der Kosten auf diese Weise gedeckt werden können.

² Eine detaillierte Aufstellung der Förderkriterien findet sich auf der Homepage des DPJW.

Programmort	Antragsteller	
	Deutsche Schule	Polnische Schule
Deutschland	<ul style="list-style-type: none"> • Programmkostenzuschüsse für Teilnehmer aus Polen und aus dem Drittland • Sprachmittlerzuschuss • keine Programmmzuschüsse für deutsche Teilnehmer 	<ul style="list-style-type: none"> • Reisekostenzuschüsse für polnische Teilnehmer
Polen	<ul style="list-style-type: none"> • keine Reisekostenzuschüsse für deutsche Teilnehmer 	<ul style="list-style-type: none"> • Programmkostenzuschüsse für Teilnehmer aus Polen, Deutschland und aus dem Drittland • Sprachmittlerzuschuss

Tabelle 1: Zuschüsse für deutsche und polnische Gruppen unter Berücksichtigung des gewählten Programmortes (Angaben des DPJW).

Programmkosten	Euro	Złoty
Unterbringung in Familien;	12	40
im Hotel, Internat, Zelt oder der Jugendherberge;	18	60
in der Bildungsstätte.	30	100
Sprachmittlerzuschuss (pro Tag)	50	140

Tabelle 2: Maximale Höhe der Festbeträge zu den Programmkosten pro Teilnehmer und Tag gemäß der DPJW-Förderrichtlinien.

Eine Eigenleistung der Teilnehmer bzw. die Aktivierung anderer Geldquellen ist also notwendig.

Tabelle 1 zeigt welche Zuschüsse die deutschen und polnischen Gruppen grundsätzlich unter Berücksichtigung des gewählten Programmortes vom DPJW zu erwarten haben. Die maximale Höhe der Festbeträge zu den Programmkosten pro Teilnehmer und Tag ist von der Art der Unterbringung abhängig (siehe **Tabelle 2**).

Reisekostenzuschüsse für die polnische Gruppe

Reisekosten werden vom DPJW nur für die polnischen Gruppen bezuschusst. Zur Berechnung steht auf der Homepage des DPJW ein Kalkulator zur Verfügung.³ Durch die Eingabe der Postleitzahl des Abfahrt- und des Zielortes kann hier die zu erwartende Höhe des Reisekostenzuschusses errechnet werden.

³ www.dpjw.org, über die Menüpunkte Projektförderung – Förderanträge & Abrechnung - Reisekostenzuschuss berechnen.

Für die Fahrt von Warschau nach Düsseldorf (Hin- und zurück) würden pro Person 71 EURO bzw. 311 Złoty gewährt.

Und die deutschen Schulen?

Laut dem Abkommen zwischen den Regierungen liegt die Zuständigkeit zur Förderung deutscher Schüler im Rahmen deutsch-polnischer Schulaustauschprogramme bei den Bundesländern. Daher darf das DPJW bei Programmen in Deutschland keine Programmkosten für deutsche Schüler und bei Programmen in Polen keine Fahrkosten für deutsche Schüler bezuschussen. Das DPJW verweist auf seiner Homepage in diesem Zusammenhang auf die Möglichkeit, die zuständige Schulbehörde zu kontaktieren. In der dort zur Verfügung gestellten Übersicht der „Ansprechpartner zur Förderung deutscher Schüler aus Landesmitteln“⁴ sind konkrete Ansprechpartner genannt. Zumindest für das Land Nordrhein-Westfalen muss hier aber gesagt werden, dass diese Fördermöglichkeit nicht mehr gegeben ist.⁵ Hier müssen also rechtzeitig andere Möglichkeiten gefunden werden, um den Schüleraustausch, speziell die Reisekosten für die deutsche Gruppe zu unterstützen. Das gleiche gilt für die Programmkosten der deutschen Schüler, wenn das Programm in Deutschland stattfindet.

⁴ www.dpjw.org/files/1274789627_deutscheschueler_laenderfoerderung_2010_korr.pdf.

⁵ Auskunft des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW im Januar 2011.

Abrechnung nach Projektende

Zum Erhalt von Fördergeldern gehört auch eine abschließende Abrechnung, die die Grundlage für eine erneute Berechnung der Fördersumme bildet. Das DPJW stellt dazu eine Reihe von Formularen zur Verfügung.

Zur Abrechnung gehören damit:

- der Sachbericht,
- eine Übersicht des tatsächlich durchgeführten Programms,
- die Teilnehmerliste mit den Originalunterschriften aller Teilnehmer (dazu zählen auch Betreuer),
- die Kopien der Rechnungen, die im Bewilligungsschreiben angefordert wurden.

Die Betreuer aus Deutschland und Polen bestätigen die Korrektheit aller Angaben durch ihre Unterschrift. Der Abrechnung sind nur Kopien der Rechnungen beizufügen.

Die Originalrechnungen bleiben bei den Organisatoren. Kosten für Sachmittel und Personal können in keinem Fall abgerechnet werden.

Die Abrechnungsunterlagen müssen zwingend innerhalb von zwei Monaten nach Projektende eingereicht werden und zwar bei der Stelle, die den Antrag bewilligt hat. Im Falle eines Schüleraustauschs ist auch hier das Warschauer Büro des DPJW Ansprechpartner.

Was nun folgt ist eine erneute Berechnung der Fördersumme. Das DPJW prüft die Un-

terlagen auf Vollständigkeit und Richtigkeit und berechnet darauf aufbauend nochmals die gesamte Fördersumme – entsprechend der tatsächlichen Teilnehmerzahl, der Programmdauer und der tatsächlichen Kosten. Zu beachten ist in diesem Zusammenhang, dass bei der Abrechnung nicht mehr Teilnehmer, Programmtage und Betreuer anerkannt werden können, als im ursprünglichen Antrag angegeben worden sind.

Abzüglich des Vorschusses, den das DPJW vor Austauschbeginn gezahlt hat, wird jetzt die restliche Fördersumme ausgezahlt. Gegebenenfalls stellt das DPJW aber auch eine Rückforderung.

Das DPJW hat das Recht, das gesamte Förderprojekt bis zu fünf Jahre nach seinem Abschluss zu überprüfen. Alle Dokumente sollten daher mindestens diese fünf Jahre aufbewahrt werden.

Sicher erscheinen die Modalitäten einer Antragstellung beim DPJW, die Förderung selbst und die Abrechnung auf den ersten Blick aufwendig und kompliziert. Tatsächlich unterscheidet sich das Verfahren aber kaum von anderen. Die Chancen, für einen Austausch mit einer polnischen Schule Zuschüsse zu bekommen, sind aber sehr gut. Die Unterstützung des DPJW macht es den Lehrern in ihrer Rolle als Organisatoren leicht, ein für alle Beteiligten attraktives Programm zu gestalten.

Das DPJW stellt Bücher, CDs, Spiele und Lehrmaterialien zur Verfügung, die über den

Jugendaustausch informieren. Außerdem stehen auch Materialien zur Landeskunde, Geschichte und zum Spracherwerb bereit, die zur Vorbereitung in den Klassen eingesetzt werden können. Teils kostenlos, teils zu sehr günstigen Preisen können die Materialien über die Homepage des DPJW bestellt werden.⁶

Ein Blick auf zurückliegende Austauschprogramme

Wie sieht nun so ein Austausch tatsächlich aus?

Die Fotos der Begegnung von Schülern des Instituts für Gehörlose aus Warschau mit Schülern deutscher Schulen sollen hier einen ersten Eindruck geben.

6 www.dpjw.org, Menüpunkt Publikationen.



Hörgeschädigte Jugendliche aus der HuK Schule in Essen und dem Institut für Gehörlose in Warschau / Mai 201 in Krakau.⁷

Festzuhalten ist, dass die Gruppen nach kurzer anfänglicher Scheu problemlos miteinander umgingen. Die Neugier siegte und rasch kamen die Schüler zusammen, um die einzelnen Programmpunkte gemeinsam mit viel Spaß zu absolvieren. Sport, Spiele und ein Blick in den Unterricht verbanden schnell. Sprachbarrieren gab es kaum. Zwar unterscheiden sich die Gebärdensprachen, eine Verständigung war aber dennoch möglich. Daraus ergaben sich auch Ansatzpunkte für gemeinsame Aktivitäten. Welche Gebärden sind gleich, welche unterscheiden sich? Gibt es gleiche Gebärden mit unterschiedlicher Bedeutung?

Für die Schüler bot sich in vielfältiger Form die Möglichkeit, die eigenen kommunikativen Fähigkeiten kennen zu lernen und sie zu erweitern.

Ähnliche Ansätze könnten sich auch bei nicht-gehörlosen Schülern bieten. Für sie wäre



Ein gemeinsames Zeichen ist gefunden!

schon zur Vorbereitung ein bisschen Sprachakrobatik als Gegenstand des Unterrichts denkbar. Ein paar Floskeln genügen, um in Polen Türen zu öffnen. Schon polnische Schüler wissen um die Schwierigkeit ihrer Sprache und freuen sich, wenn der Besucher den Versuch wagt, sich auf polnisch an sie zu wenden. Versuchen Sie es erst einmal mit:

Hallo!/ Tschüss!	Czesc! (tschEschtsch)
Guten Tag	Dzien dobry (dschjEn dObry)
Ich heiße	Nazywam sie (nasYwam schje)
Ich spreche nur ein wenig polnisch	Mowie tylko troche po polsku (MuwiE tilko troche po polsku)

⁷ Alle Fotos in diesem Beitrag stammen aus privater Quelle.



Beim Tanz klappt es auch ohne Worte



Der Abschied fällt in jedem Fall schwer

Wenn das nicht funktionieren sollte, bleibt immer noch die Möglichkeit, sich mit „Händen und Füßen“ verständlich zu machen. Unsere hörgeschädigten Kinder waren da klar im Vorteil.

Gegen Ende eines Schüleraustauschprogramms haben dann beide Seiten viel gelernt und erlebt. Die Schüler lernen ein neues Land kennen, das sie so wahrscheinlich nicht besucht hätten.

Dann heißt es hoffentlich auch „Auf Wiedersehen in Polen“ oder „Auf Wiedersehen in Deutschland“.

Verfasserin:

Bogumila Krebs-Piotrowska
LVR Förderschule HuK, Essen
Institut für Gehörlose, Warschau
Kontakt: Krebs-Piotrowska@web.de



Der Kampf im Klassenzimmer

Peter Bergmann

Der Kampf im Klassenzimmer bezieht sich auf die aktuelle Mediendiskussion zum Thema Integration ausländischer Schüler. In Bezug auf den am 21.07.2010 im WDR ausgestrahlten Dokumentarfilm und der von mir in den Jahren 2005 bis 2008 persönlich gemachten Erfahrungen an der im Film genannten Hauptschule, ergab sich eine provokant anregende Diskussion zum Problembereich Unterricht mit Schülern aus Familien mit Migratons hintergrund. Da der größte Anteil der Schülerpopulation an den Förderschulen Hören und Kommunikation türkischer Herkunft ist, bezogen sich die Fragen und Diskussionschwerpunkte im Wesentlichen auch auf die Probleme des Schulalltags mit türkischen Schülern.

Zusammengefasst wurden Fallbeispiele zu folgenden Punkten diskutiert:

- Kommunikation der Eltern mit ihren hörgeschädigten Kindern: Bis zum Eintritt in den Kindergarten wird nur in der türkischen Lautsprache kommuniziert!
- Beratungsgespräche in der Schule: Wie verhält Frau/Mann sich gegenüber muslimischen Eltern (z.B. das westeuropäisch gebräuchliche Hände schütteln ist bei den muslimischen Eltern nicht gebräuchlich. Welche kulturellen Regeln sollte man beachten? Kann eine deutsche Lehrerin einem muslimischen Vater die Hand reichen?)
- Die Zahl der muslimischen Kinder in der Klasse ist deutlich höher als die Zahl der

deutschen Kinder? Z.B. waren in der im Film angesprochenen Klasse nur 10 % der Schüler deutscher Herkunft. In meiner persönlichen Unterrichtssituation haben von den acht Schülern sieben Schüler einen türkischen Familienhintergrund, ein Schüler ist deutscher Herkunft. Welche besonderen Probleme zeigen sich hier?

- Schwimmunterricht in der Schule: Umgang mit der Befreiung pubertierender Mädchen vom Schwimmunterricht?
- Fastenzeit: Wer, wie lange, welche Probleme ergeben sich dadurch im Unterricht?
- Beratungsgespräche zu Hause: Wie kann ein Hausbesuch verlaufen?
- Aufklärungsarbeit zum Thema: Pubertät/Sexualität, Zwangsverheiratung, bzw. Familien-Ehe und ein dadurch erhöhtes Risiko der Geburt behinderter Kinder. (Artikel des Spiegelmagazins 2009 „schlechtes Blut“)

Zu den angesprochenen Problemen bei den Elterngesprächen, vertrat Frau Özyurt, Muttersprachlehrerin für Türkisch, die Meinung, dass bei sehr schwierigen Elterngesprächen das Hinzuziehen eines Imams aus der muslimischen Gemeinde des Wohnortes, eine sinnvolle Hilfe sein könnte. Dazu bräuchte aber die Schule Kontakt zur muslimischen Gemeinde; dieser Kontakt wird meistens durch den/die Muttersprachlehrer hergestellt. Die Lehrer sollten im Vorfeld der Beschulung von muslimischen, hier türkischen Schülern, durch Fortbildung und auch durch Gespräche

mit den Muttersprachlehrern, grundsätzliche Informationen zum Umgang mit dem anderen Kulturkreis an die Hand bekommen.

Verblüffend war, dass von den 16 Schulen, repräsentiert durch die Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Workshops, nur zwei Schulen stundenweise einen Muttersprachlehrer zur Unterstützung haben.

Berücksichtigt man die Relation der Migrantenschülerschaft zur Gesamtschülerschaft, so zeigt sich hier, durch das Fehlen entsprechender Muttersprachlehrer, ein krasses Förderungsdefizit an den Förderschulen für Hörgeschädigte.

Daraus resultiert die Forderung, dass Schulen mit einem hohen Migrantenanteil, wie er aktuell an fast allen Förderschulen zu verzeichnen ist, zur besonderen Unterstützung eine Lehrkraft für die muttersprachliche, bzw. herkunftssprachliche Förderung zugewiesen werden sollte.

Besonders interessant in diesem Zusammenhang war der Diskussionsbeitrag zweier tauber Teilnehmerinnen: Sie berichteten, dass taube Migrantenkinder die Probleme des Erstspracherwerbs einer Lautsprache, bzw. des primären Gebrauchs der Herkunftslautsprache in den ersten Lebensjahren, so nicht erleben. Die bedeutendste Kommunikationsform ist hier die DGS.

Diese Kinder erfahren aber darüber hinaus das Problem der kulturellen Zerrissenheit in besonderem Ausmaß: Alle türkischen Schüler

erleben mehr oder weniger das „türk-alman“ Phänomen. Die Identitätsfindung türkisch-deutsch sozialisierter Kinder macht besondere Schwierigkeiten. Bei den tauben Kindern kommt erschwerend hinzu, dass der Prozess der Identitätsfindung in den allermeisten Fällen ohne unterstützende Gebärdenkommunikationsformen im elterlichen Kulturkreis statt finden muss! Elternarbeit und Beratungsgespräche müssen diesen Umstand berücksichtigen.

Hier ist die Forderung der besonderen Kommunikationsförderung, sprich DGS-Unterrichtung, bei gleichzeitiger Einbeziehung der Eltern von tauben Migrantenkindern, zu formulieren.

Einerseits beherrschen diese Kinder die Sprache ihrer Eltern nicht, andererseits können sich die Eltern und Verwandte ohne den Gebrauch der Gebärden aus der DGS nicht mit den Kindern verständigen.

Quo vadis Migrantenförderung...?

Auch wenn sich im Verlauf der Diskussion einige pragmatischen Fragen spontan klären ließen, bleibt zu überlegen, welche Ziele in der Integrationspolitik neu formuliert werden müssen?

Einige Überlegungen hierzu könnten sein: Brauchen die Schüler an Hörgeschädigten-schulen DGS-kompetente Muttersprachlehrer? Sollten die Länder in der Fortbildung der Lehrer bezüglich o.g. Probleme mehr Mittel zur Verfügung stellen?

Müssen die Schulen über die Vergabe der Fortbildungsmittel diesen Problemen Rechnung tragen?

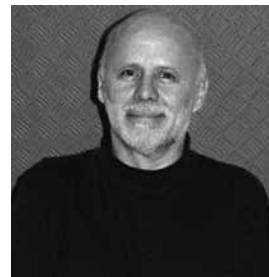
Sollten Eltern von tauben Migrantenkinder die Kommunikationsstrukturen in ihren Familien überdenken und wie kann die Schule hier ihren Beratungsauftrag umsetzen?

Ist es ausreichend die Sprachförderung in den Kindergärten auszubauen?

Kann die Problematik der Mehrsprachigkeit besonders für hörgeschädigte, türkische Kinder, eine zu große Hürde sein?

Können die bisherigen Integrationsbemühungen sowie die gesellschaftliche Umsetzung der Inklusionsgedanken die angesprochenen Probleme langfristig kompensieren?

Die Beschulung und Förderung hörgeschädigter Schüler wird mit einem sehr großen Aufwand betrieben, können wir mit dem Erreichten zufrieden sein?



Verfasser:

Peter Bergmann
Sonderschullehrer an der LVR-Förderschule
Hören und Kommunikation Sek.1 Essen;
ehem. Verbindungslehrer der RAA Essen,
Fachberater zur Förderung ausländischer
Kinder und Jugendlicher

Kontakt: p.j.bergmann@t-online.de



Tagungsort 2010 / Bad Segeberg

Ganz fremde Sprachen – Erfahrungen einer deutschen Gehörlosenlehrerin in Schweden

Doris Engel

Im Herbst 1994 fand die zweite Jahrestagung des DFGS am Landesbildungszentrum in Braunschweig statt. Kurz vorher hatte ich dort eine Stelle als Lehrerin angetreten und spürte sehr deutlich meine mangelnde Sprachkompetenz in der Kommunikation mit meinen Schülern.¹ Ich konnte keine Gebärdensprache und wusste nicht viel über die Gehörlosenkultur. Die Tagung hat in mir ein großes Interesse geweckt, mich in diesem Bereich zu engagieren. Ich wurde Verbandsmitglied und habe bis zum heutigen Tag mit großer Freude mit jungen und älteren Menschen mit Mehrfachbehinderungen gearbeitet. Seit 2003 lebe und arbeite ich in Schweden. Diese damit verbundene Reise sehe ich als eine besondere Bereicherung meines Lebens und möchte gern einige Erfahrungen daraus mitteilen.

Wenn man in einem fremden Land arbeiten will, muss man die neue Sprache erlernen. Ich wollte mit schwerhörigen bzw. gehörlosen Menschen arbeiten, dazu brauchte ich die Kompetenz zweier neuer Sprachen. In meinem ersten Gebärdenkurs hat sich gezeigt, dass dieser positive Auswirkungen auf die Weiterentwicklung meiner schwedischen Schriftsprachkompetenz hatte. Gebärden sind am Anfang leichter zu verstehen als das geschriebene Wort. Ich war in Örebro ange-

kommen, dem Zentrum der Gehörlosen in Schweden.

In Örebro gibt es viele Einrichtungen für schwerhörige und gehörlose junge und ältere Menschen. Eine der fünf staatlichen Schulen für schwerhörige und gehörlose Schüler – Birigttaskolan – liegt dort. Angeschlossen ist eine Vorschule für die gleiche Zielgruppe. Dazu kommt das kommunale Gymnasium für Gehörlose (RGD)², das Gymnasium für Hörgeschädigte (RGH)³ und eine gymnasiale Sonderschule für schwerhörige/gehörlose Schüler mit geistiger Behinderung. Viele Familien mit hörbehinderten Kindern sind nach Örebro gezogen, damit ihre Kinder hier beschult werden können.

Staatliche Sonderschulen in Schweden

Schweden hat etwas mehr als 9 Millionen Einwohner, die sich allerdings auf eine größere Fläche verteilen. Deutschland hat etwa $\frac{3}{4}$ der Fläche von Schweden, dafür aber das Neunfache der Einwohnerzahl. Aufgrund der unterschiedlichen Bevölkerungsdichte in Schweden ist der Einzugsbereich dieser staatlichen Schulen sehr unterschiedlich. Die Zielgruppe sind Kinder mit Hörschädigung oder Gehörlosigkeit. Es gibt eine Schule, die eine besondere Zielgruppe betreut. Und das sind Schüler mit einer Kombination von Hörbehinderung und geistiger Behinderung und Schüler mit angeborener Taubblindheit, Åsbackaskolan in Gnesta, südwestlich von Stockholm gelegen.

1 Ich benutze in diesem Artikel die männliche Schreibweise, auch wenn beide Geschlechter gemeint sind.

2 RGD steht für Riksgymnasiet för Döva.

3 RGH steht für Riksgymnasiet för Hörselskadade.

Zu Beginn der 80iger Jahre kam es in Schweden zur Anerkennung der Gebärdensprache als vollwertige Sprache und damit verbunden zu einer Reform innerhalb der betroffenen Schulen. Mit großer Selbstverständlichkeit wird die schwedische Gebärdensprache als erste Unterrichtssprache für gehörlose Schüler verwendet. In der Åsbackaskolan reicht das für die Kommunikation mit den Schülern nicht aus. Da erlebt man die ganze Vielfalt kommunikativer Möglichkeiten, dazu gehören z. B. Fotos und Film, taktile Gebärden, Bliss und Widgit Symbolschrift⁴. Widgit ist ein Programm, das mit Hilfe von Bildern die Entwicklung einer Schriftsprachkompetenz ermöglicht. Es lässt sich ganz individuell auf die Benutzer einstellen. Ich habe es auch bei taubblind geborenen Erwachsenen in Norwegen gesehen. Einige Menschen haben deutlich mehr kommunikative Kompetenz erworben.

Åsbackaskolan in Gnesta

Ich hatte das Glück, im Rahmen eines Vikariates für ein Schuljahr an dieser Schule zu arbeiten. Dort konnte ich zeigen, dass mein Fach Musik in der Arbeit mit diesen Schülern positive Auswirkungen auf ihr Kommunikationsverhalten hat. Einige Schüler sind wacher, aufmerksamer geworden, haben neue Ausdrucksmöglichkeiten kennengelernt und diese in ihrer Kommunikation angewendet. Ein taubblind geborener Schüler hat in dieser Zeit eine neue Gebärde etabliert. Das war sicher nicht allein mein Verdienst, aber eine große

Freude für mich, das miterleben zu können.

Aufgrund des großen Einzugsgebietes haben alle staatlichen Sonderschulen ein Internat. Dort wohnt ein Teil der Schüler in der Woche. Am Wochenende fahren bzw. fliegen sie nach Hause. Diese Schulen haben im Vergleich zu vielen kommunalen Schulen keine finanziellen Sorgen. Die technische Ausrüstung ist auf dem neuesten Stand, es gibt eine große Auswahl an pädagogischem Material und ausreichend Personal, das allerdings nicht immer genügend qualifiziert ist.

Kosten, die für einen Schüler (gehörlos oder schwerhörig) pro Schuljahr veranschlagt werden:	
Schüler besucht eine Regelschule	ca. 8.000 Euro
Schüler besucht eine staatliche Sonderschule	ca. 80.000 Euro

Tabella 1. Veranschlagte Kosten für einen Schüler; Regel- und Sonderschule im Vergleich

Im Unterschied zu meiner Anstellung in Braunschweig hatte ich hier eine 45-Stundenwoche zu bewältigen. 35 Stunden habe ich nach meinem Stundenplan in der Schule gearbeitet. In diese Zeit gehen alle Unterrichtsstunden mit den Kindern ein, Konferenzzeiten, Planungstreffen mit Kollegen und meine eigene Planungszeit. 10 Stunden hatte ich zu meiner eigenen Verfügung, ohne diese nachweisen zu müssen. Auf diese Weise werden die Ferien eingearbeitet. Für die Assistenten der Schüler, die ja nicht so viel Zeit ohne Kinder

⁴ Widgit Symbolschrift siehe http://www.kommed.nu/program/widgit_symbolskrift.htm

haben, entsprach eine 100 % Stelle ungefähr 48 Stunden Arbeitszeit pro Woche. Die meisten haben Teilzeit gearbeitet.

Die Anzahl der Schüler ist rückläufig

Die rückläufigen Schülerzahlen sind ein großes Problem für die staatlichen Sonderschulen. Die technische Entwicklung geht rasant voran, alle neugeborenen Kinder werden auf Hörschädigung getestet und wenn alle Voraussetzungen stimmen, erhalten gehörlos geborene Kinder ein oder zwei Cochlear Implantate. Diese Kinder sind meist nicht auf die besondere Unterstützung einer Sonderschule angewiesen, sondern kommen ganz gut in den kommunalen Einrichtungen zurecht. Auf jeden Fall in den ersten Jahren ihrer Schulzeit. Es ist nicht so ungewöhnlich, dass Schüler in den höheren Jahrgängen auf die Sonderschulen wechseln, weil sie in der Regelschule überfordert sind oder nicht genug Verständnis für ihre besondere Situation gezeigt wird.

Im Zeitraum von 1998/99 bis 2008/09 ist die Anzahl der Schüler der staatlichen Sonderschulen im Durchschnitt um 29% zurückgegangen. Ist das eine Tendenz, die sich auch in anderen Ländern zeigt? Und wie gehen wir damit um? In Schweden hat es zu vielen Entlassungen geführt. Besonders betroffen war dabei das Internatpersonal. Der Elternwunsch

geht in eine andere Richtung. Die Eltern wünschen sich eine wohnortnahe Beschulung für ihre Kinder ohne Internatsbetrieb. Sie wollen ihre Kinder nach der Schule zu Hause betreuen und ihnen die Möglichkeit geben, in der Nachbarschaft Freundschaftskontakte aufzubauen. Dazu gibt es eine Reihe von positiven Beispielen, die gut funktionieren. In Varberg hat eine engagierte Elternschaft erreicht, dass eine kommunale Schule mit angeschlossenem Freizeithaus für 4 taubblind geborene Kinder gegründet wurde. Es wurde qualifiziertes Personal gesucht und eingestellt, zu gering ausgebildetes Personal weiterqualifiziert. Die Eltern sind mit der Einrichtung und der Entwicklung ihrer Kinder sehr zufrieden.⁵

Schüleranzahl in den fünf staatlichen Sonderschulen in den Schuljahren 1998/99, 2003/04 und 2008/09				
	1998/99	2003/04	2008/09	Prozentuale Veränderung von 1998/99 bis 2008/09
Birgittaskolan	199	147	135	-32 %
Kristinaskolan	88	67	64	-27 %
Manillaskolan	135	136	114	-16 %
Vänerskolan	78	48	53	-32 %
Östervångsskolan	102	59	60	-41 %
Summe	602	457	426	-29 %

Tabelle 2. Schüleranzahl in den fünf staatlichen Sonderschulen in den Schuljahren 1998/99, 2003/04 und 2008/09

Die Einrichtung SPSM (Sonderpädagogisches Schulwesen)⁶

Im Jahre 2001 wurde die Einrichtung SIT (Specialpedagogiska institutet) auf Deutsch: Sonderpädagogisches Institut gegründet. Im Wesentlichen waren die Mitarbeiter für die Betreuung von Schülern mit unterschiedlichen Behinderungen in den kommunalen

⁵ Siehe Seite 8-10 in folgender Broschüre: www.hi.se/Global/pdf/2008/aoh-6-08.pdf

⁶ Homepage: www.spsm.se (Specialpedagogiska Skolmyndigheten)

Schulen zuständig. Sie waren Ratgeber und hatten Kontakt mit den Schülern, den Lehrern und Eltern der betroffenen Schüler. Das Ziel war, den Arbeitsalltag der Schüler so zu gestalten, dass sie dem Unterricht wie ihre nicht-behinderten Mitschüler folgen können. Ein weiteres Aufgabenfeld war die Erstellung und Verbreitung von sonderpädagogischem Unterrichtsmaterial für alle Formen von Behinderung.

Im Jahre 2008 kam es zu einer Reform, die zur Gründung des SPSM geführt hat. Dabei wurde das SIT und das SPM (Specialskolemyndigheten) zu einer gemeinsamen Einrichtung. Die Regierung hat darin u. a. bessere Möglichkeiten der Zusammenarbeit und des Erfahrungsaustausches gesehen und eine Verbesserung der Ausbildung. Dies war der Auftrag der Regierung an das SPSM:

- Alle Schüler sollen in ihrer Ausbildung die Möglichkeit erhalten, die Lernziele zu erreichen.
- Das Unterrichtsgeschehen für Schüler mit Behinderung soll von Gleichwertigkeit, Teilnahme, Zugänglichkeit und Gemeinschaft geprägt sein.
- Schüler, die nicht in den staatlichen Sonderschulen betreut werden, sollen angemessene Unterstützung in pädagogischen und technischen Fragen erhalten. Dazu gehört auch angepasstes Unterrichtsmaterial. Das Ziel ist, dass diese Schüler wie ihre nicht-behinderten Mitschüler, die Lernziele errei-

chen können. Keiner darf aufgrund seiner Behinderung benachteiligt werden.

Snäckbackens skola in Sollentuna

Snäckbackens skola ist eine private Einrichtung, die im August 2008 im Norden von Stockholm in der Gemeinde Sollentuna neu eröffnet wurde. Die Eltern der Schüler zahlen kein Schulgeld, sondern wie bei den kommunalen Schulen bezahlen die jeweiligen Gemeinden für jedes einzelne Kind einen festen Beitrag. Die Schule hat ein zweisprachiges Profil, Gebärdensprache und gesprochene Sprache. Unter einem Dach sind hörende Vorschulgruppen, eine Spezialvorschule mit hörgeschädigten bzw. gehörlosen Kindern und eine Sonderschule mit gehörlosen bzw. hörgeschädigten Kindern mit geistiger Behinderung und taubblind geborenen Kindern. Die ersten beiden Schuljahre habe ich diesen spannenden Aufbauprozess aktiv mitbegleitet.

Angefangen haben wir mit acht Schulkindern im Alter von sechs bis acht Jahren und einer Personalgruppe die aus Sonderpädagogen, Lehrern, Freizeitpädagogen und Schülerassistenten bestand. Neben den Klassenräumen und einer gemeinsamen Küche gibt es speziell eingerichtete Räume für Wasserspiele, Sinneserfahrungen, Drama, Theater, Bewegungsspiele und eine Sprachwerkstatt. Die ganze Einrichtung ist angepasst an die verschiedenen Behinderungsformen der Kinder. Eine Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen

Gruppen war gewünscht und wurde etabliert.

Die Kinder der Sondervorschule und der Sonderschule kommen aus ca. 16 verschiedenen Gemeinden. Viele werden mit dem Taxi gebracht. Alle diese Kinder können zu Hause wohnen, ihre Eltern und Geschwister regelmäßig sehen und Kontakte in der Nachbarschaft aufbauen. Das ist ein Grund, weshalb die Eltern diese Einrichtung gewählt haben. Im Unterschied zu meiner Arbeit in der Åsbackaskolan habe ich hier eine 40 Stundenwoche gehabt. Das bedeutet auch, dass alle Vorbereitungen in der Schule erledigt werden sollten. Die Eltern, die eine wohnortnahe Betreuung wollen, können die Schule in Stockholm wählen. Wer zu weit entfernt wohnt, schickt sein Kind in die Åsbackaskolan. Aber es hat sich wie in Varberg immer wieder gezeigt, dass der Elternwille Berge versetzen kann. Dazu gibt es auch Beispiele in Deutschland.

Zukunftsperspektiven

- Die Schülerzahlen in den staatlichen Sonderschulen sind in den letzten Jahren stark zurückgegangen – ein Trend der sich fortsetzt. Das führt zu einem Überhang von Lehrern, Fachlehrern, Internatpersonal und Schülerassistenten. Die Eltern wollen lieber eine wohnortnahe Beschulung ihrer Kinder.
- Die finanzielle Unterstützung der hörgeschädigten bzw. gehörlosen Schüler ist da-

von abhängig, ob sie in einer staatlichen Sonderschule oder einer Regelschule betreut werden. Schon lange verlangen Eltern nach einer Reformierung dieser als untragbar erlebten Situation.

- Schüler mit Cochlear Implantat wählen zu etwa 50% die staatliche Sonderschule; die übrigen Schüler verteilen sich auf Regelschulen mit speziellen Klassen für Kinder mit Hörbehinderung und gewöhnliche Regelschulen. Die Tendenz geht mehr in Richtung Regelschule, die Eltern verlangen eine Anpassung der finanziellen Unterstützung.
- Im Jahre 2009 haben lediglich 25% der Abgangsschüler der staatlichen Sonderschulen die Schule mit ausreichendem Zeugnis verlassen. Im Vergleich dazu waren es 77% der Schüler an kommunalen Regelschulen. Beide Zielgruppen arbeiten nach dem gleichen Lehrplan.

Schüleranzahl in den verschiedenen Schulformen in den Schuljahren 1998/99, 2003/04 und 2008/09			
Schulform	1998/99	2003/04	2008/09
Regelschule	1 010 227	1 046 441	906 189
Sonderschule	11 585	14 916	13 261
staatliche Sonderschulen	809	606	516
Summe aller Regelschüler	1 022 621	1 062 060	919 966
Anteil Schüler in der staatlichen Sonderschule	0,079 %	0,066 %	0,056 %

Tabelle 3. Schüleranzahl in den verschiedenen Schulformen in den Schuljahren 1998/99, 2003/04 und 2008/09

Ende März hat die schwedische Regierung eine Pressemitteilung herausgegeben, in der den hörgeschädigten und gehörlosen Schülern für die Jahre 2012-2014 eine größere Freiheit bei der Wahl ihrer Schulen zugesichert wird. Dafür werden 140 Millionen Schwedische Kronen (ca. 15,9 Millionen Euro) bereitgestellt. Mit diesem Beitrag sollen verschiedene Ziele verfolgt werden:

- Verbesserung der Qualität der Ausbildung gehörloser und hörgeschädigter Schüler;
- Ermöglichung einer Kombination der Ausbildung in der Regelschule und der staatlichen Sonderschule;
- Realisierung einer wohnortnahen Ausbildung;
- Gebärdensprachfortbildung für Pädagogen;
- Beitrag für technische und pädagogische Maßnahmen in den Schulen, die hörgeschädigte und gehörlose Schüler betreuen.

Ein letztes Wort

Am geselligen Abend in Bad Segeberg setzte ich mich nicht ganz zufällig neben Patricia Pritchard, eine Referentin aus England, die seit 30 Jahren in ihrer Wahlheimat Norwegen lebt und arbeitet. Wir haben beide in der Sprache unserer Wahlheimat kommuniziert, d. h. ich habe Schwedisch und Patricia Pritchard hat Norwegisch gesprochen. Ohne Dolmetscher? Ja, ohne Dolmetscher – wer eine der skandinavischen Sprachen Schwedisch, Norwegisch oder Dänisch beherrscht, kann die jeweils anderen verstehen und in seiner

eigenen Sprache antworten. Praktisch, nicht wahr? Und auf diese Weise sind die „Ganz fremden Sprachen“ zum Schluss doch nicht mehr so ganz fremd geblieben.

Literatur:

www.spsm.se

www.skolverket.se

www.hi.se

www.regeringen.se/sb/d/1467

www.spsm.se/Documents/Dokumentbibliotek/Redovisningar/Kvalitetsredovisningar/Skolredovisningar/Åsbackaskolan/2009/ÅSB%20kvalred%20underv_100414.pdf

www.statskontoret.se/upload/Publikationer/2010/201001.pdf

www.butiken.spsm.se/produkt/katalog_filer/ÅR%20SPSM%202009c.pdf

www.skolinspektionen.se/Documents/riktad-tillsyn/specialsolan/riktad-specialsolan-stockholm-manillaskolan.pdf



Verfasserin:

Doris Engel
Hörgeschädigtenpädagogin
Städtisches Krankenhaus Karlstad, Schweden

Kontakt: doris.engel@liv.se

Einladung zur Mitgliederversammlung des DFGS

am Freitag, den 18. November 2011
um 18.30 Uhr
im Hotel Idingshof
Bührener Esche 1
49565 Bramsche

Tagesordnung:

- TOP 1: Protokoll der letzten Mitgliederversammlung
(veröffentlicht in dieser Ausgabe)
- TOP 2: Feststellung der Beschlussfähigkeit
- TOP 3: Bericht des Vorstandes
- TOP 4: Kassenbericht
- TOP 5: Bericht der Kassenprüfer
- TOP 6: Neuwahl des Vorstands
- TOP 7: Jahrestagung 2012
- TOP 8: Verschiedenes

gez. Sylvia Wolff

l. Vorsitzende



Tagung 2010 / Bad Segeberg

Aktuelle Fragen der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik

Gehörlose und Schwerhörige im Web 2.0
Entwicklung des Förderzentrums - Didaktik
Psychosoziale Fragen - Diagnostik und Unterricht
DGS-Unterricht für und von wem? - Realität
AVWS - Perspektiven der Schwerhörigenpädagogik
Jugendarbeit - Gehörlose und Schwerhörige
Didaktik - Entwicklung des Förderzentrums
Diagnostik und Unterricht - Psychosoziale Fragen
Realität der Inklusion? - DGS-Unterricht für und von wem?
Perspektiven der Schwerhörigenpädagogik
Gehörlose und Schwerhörige im Web 2.0
Entwicklung des Förderzentrums - Didaktik
Psychosoziale Fragen - Diagnostik und Unterricht
DGS-Unterricht für und von wem? - Realität
AVWS - Perspektiven der Schwerhörigenpädagogik
Jugendarbeit - Gehörlose und Schwerhörige
Didaktik - Entwicklung des Förderzentrums
Diagnostik und Unterricht - Psychosoziale Fragen
Realität der Inklusion? - DGS-Unterricht für und von wem?
Gehörlose und Schwerhörige im Web 2.0
Entwicklung des Förderzentrums - Didaktik
Psychosoziale Fragen - Diagnostik und Unterricht

**Aktuelle Fragen der
Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik
18. Jahrestagung des DFGS**

18./19. November 2011 Idingshof Bramsche/Osnabrück

Info und Anmeldung:
Sylvia Wolff - DFGS - Tagung
HU Berlin - Phil Fak IV - Rehawiss.
Abteilung Gebärdensprachpädagogik
Unter den Linden 6 10099 Berlin
Email: tagung@dfgs.org
Fax: 030/ 2093-4529
Onlineanmeldung: <http://www.dfgs.org/anmeldung/>
www.dfgs.org

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

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

18. Jahrestagung des DFGS in Bramsche

Aktuelle Fragen der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik

Tagungsort, Anmeldung, Preise, Anreise

Tagungsort:

Hotel Idingshof
 Bührener Esche 1
 49565 Bramsche

www.hotel-bramsche.de

Anmeldung unter:

<http://www.dfgs.org/anmeldung/index.php>

Tagungsort/-büro:	Hotel Idingshof · Bührener Esche 1 · 49565 Bramsche · www.hotel-bramsche.de · Tel: 05461-8890 Zimmeranmeldung bitte nicht eigenständig vornehmen, sondern nur über den DFGS!						
Anmeldung/ Information:	Sylvia Wolff · DFGS -Tagung Humboldt – Uni · Phil Fak IV · RehaWiss · Unter den Linden 6 · 10099 Berlin Fax: 030 2093-4529 · E-mail: tagung@dfgs.org · www.dfgs.org (mit detaillierten Infos)						
Bankverbindung:	Sparda-Bank Essen · BLZ: 360 605 91 · Konto: 110 795						
Tagungsvariante bitte ankreuzen:	EZ		DZ		Tageskarten		
	inkl. Verpflegung/Tagung				Freitag	Samstag	2 Tage
DFGS-Mitglied	EUR 195.–	EUR 185.–	EUR 55.–	EUR 65.–	EUR 120.–		
Nichtmitglied	EUR 220.–	EUR 205.–	EUR 70.–	EUR 80.–	EUR 150.–		
Stud. Mitglied*	EUR 125.–	EUR 95.–	EUR 30.–	EUR 40.–	EUR 70.–		
Stud.Nichtmitglied*	EUR 135.–	EUR 105.–	EUR 40.–	EUR 50.–	EUR 90.–		
*Vorlage der Studienbescheinigung erforderlich			inklusive Büffet des gewählten Tages				
Anreise per Bahn:				Anreise per Auto:			
<ul style="list-style-type: none"> - mit der NordWestBahn nach Bramsche Bahnhof - ab Bhf per Taxi zum Idingshof (ca. 7 bis 10 €) 				<ul style="list-style-type: none"> - A 1 (Bremen-Osnabrück) Abf. Bramsche - B 218 Richtung Minden/ Bad Essen - In Bramsche rechts auf Osnabrücker Str. - im Kreisverkehr zweite Ausfahrt (Malgartener Str.) nehmen - nächsten Kreisverkehr passieren - nach Ortsausgang links in Bührener Esche einbiegen 			
Taxivorbereitung:							
Taxi Stiller: Tel 05461-3055 City Sprinter: Tel 05461-91009 Taxi Warning: Tel 05461-4088							

18. Jahrestagung des DFGS in Bramsche

Aktuelle Fragen der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik

Programm:

Freitag, d. 18. November 2011

Zeit	Programmpunkt	Vortragende/r
16.00 Plenum	Eröffnung Grußwort	Sylvia Wolff (1. Vors. DFGS) Christoph Plickert, Schulleiter LBZH Osnabrück Bengt Förster, Gehörlosenverband Niedersachsen e.V.
16.30 Plenum	Inklusion: Bestandsaufnahme und Perspektive	Dr. Johannes Hennies, Uni Bremen
17.15 Plenum	Integratives stationäres Behandlungskonzept für taube und schwerhörige Kinder und Jugendliche	Nicole Andrea Lohe, Fachklinikum Uchtspringe
18.00 Pause		
18.30	Mitgliederversammlung des DFGS	
20.00	Geselliger Abend mit Büffet	

Samstag, d. 19. November 2011

09.00 Plenum	Möglichkeiten der Interventionen bei Kindern mit CHARGE-Syndrom	Prof. Dr. Ursula Horsch, PH Heidelberg
10.15 – 11:45 Kleingruppen	Erfahrungen aus der inklusiven / integrativen Schulpraxis	Anita Hänel, Karl-Sellheim-Schule Eberswalde
	Wie können PädagogInnen die Netzwerke in der Kinder- und Jugendarbeit unterstützen?	Ines Helke, dsb bundesjugend
	Diagnostik und Förderung von Schülern mit AVWS (auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen)	Dietmar Schleicher, Hermann-Schafft-Schule Homburg
	Vorstellung der Arbeit des Taubblinden-zentrums Hannover	Reinhard Schlenk & Herbert Kubis, TBZ Hannover
12.00	Mittagspause	
13.30 Plenum	DGS als Unterrichtsfach – Errungenschaften und Herausforderungen heute	Prof. Dr. Claudia Becker, HU Berlin
14.30 – 16:00 Kleingruppen	DGS-Didaktik	Bengt Förster, HU Berlin
	Schwerhörige und Gehörlose im Web 2.0	Christian Geilfuß, Hamburg
	Was bedeutet Schwerhörigenpädagogik heute?	Solveig Reineboth, Reinfelder - Schule Berlin
	Die Förderung mehrfachbehinderter hörschädigter Kinder und Jugendlicher – die Weiterentwicklung des Sonderpädagogischen Zentrums Putbus	Klaus Jahn, SPZ Putbus
16.30 Plenum	Abschlussplenum	
17.00	Ende der Tagung	
im Foyer	Ideenbörse Lernen (Fr. 18-20; Sa. 10-16)	Lena Michalik / Anna-Lena Stroh

Protokoll der Mitgliederversammlung des DFGS am 19.11.2010

Paul Heeg

TOP 1: FESTSTELLUNG DER BESCHLUSSFÄHIGKEIT

Die Beschlussfähigkeit wird durch Augenschein festgestellt.

TOP 2: PROTOKOLL

Paul Heeg wird durch Zuruf zum Protokollanten ernannt. Das Protokoll der Mitgliederversammlung 2009 von Bettina Rörig ist im dfgs forum 2010 veröffentlicht.

Ergänzung: „Manfred Wloka und Klaus-B. Günther verbleiben bis zum Ende der Wahlperiode 2010/2011 als Beisitzer im Vorstand.“

TOP 3: BERICHT DES VORSTANDS

1. Sitzungen des Vorstands:

27.02.2010 Berlin (K.-B. Günther)

05.06.2010 Zerpenschleuse (Sylvia Wolff)

17.07.2010 Bramsche (Tagungshotel 2011)

20.11.2010 Bad Segeberg

Kleine Vorstandssitzung: 06.11.2010 Berlin (alte und neue 1./2. Vorsitzende)

2. Reisen im Namen des DFGS

12. - 14.11.2010 Tagung der Deutschen Gesellschaft in Eisenach (Sylvia Wolff und Birgit Jacobsen).

Dort wurde ein Positionspapier zum Thema CI beschlossen. Zunehmend wird Druck auf Eltern ausgeübt, in eine CI-Operation für Ihr hörgeschädigtes Kind einzuwilligen. Teilweise wird ein Entzug des Sorgerechts angedroht. Es wurde ein Aktionsplan zur UN-Konvention beschlossen.

3. Weitere Aktivitäten von Vorstandsmitgliedern

Manfred Wloka berichtet von der feierlichen Freischaltung der Behördenauskunft 115 am 26.04.2010 im Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) mit Bundesarbeitsministerin Ursula von der Leyen und Bundesinnenminister Thomas de Maiziere.

Bei Wahl dieser Nummer werden Bürger an die jeweils zuständige Behörde weitergeleitet. Auch Gehörlose können sich mit Computer und Webcam damit in Verbindung setzen (SIP-Adresse d115@gebaerdentelefon.d115.de über Firma Telemark in Rostock).

Vom 15. - 16.1.2010 war an der HU-Berlin die 3. Arbeitstagung zur bilingualen Erziehung und Bildung mit ca. 100 Teilnehmerinnen und Teilnehmern und sehr interessanten Beiträgen.

4. Aktivitäten der Gruppe tauber LehrerInnen

26. - 28.03.2010 Erstes Linguistik-Seminar, geplant: 11. und 12.12. Zweites Linguistik-Seminar

5. Homepage (www.dfgs.org)

Folgende Verbesserungen sind geplant:

- das Anmeldeverfahren soll klarer gestaltet werden
- neue Möglichkeit „Mitglied werden“
- Kontaktmöglichkeiten zwischen Mitgliedern
- Barrierefreie Gestaltung zunächst in Teilen
- Materialien: Es gibt einen Bereich in dem

zur Zeit Dokumente zum Thema Inklusion stehen. Alle KollegInnen werden aufgefordert, Materialien an Paul Heeg zu mailen, damit er diese dort einstellen kann.

6. Beantragung der Gemeinnützigkeit

Manfred Wloka beantragt die Gemeinnützigkeit. Dies ermöglicht es, Spenden an den DFGS von den Steuern abzusetzen. Prof. Klaus-B. Günther übernimmt die Notarkosten als erste Spende.

7. Mitgliederzahl und aktueller Finanzstand

Der DFGS hat 164 Mitglieder. Die Mitgliederzahl ist unverändert, weil Zugänge und Abgänge in gleicher Zahl aufgetreten sind.

8. DFGS Forum

Das DFGS Forum 2010 ist spät erschienen, weil Beiträge nicht pünktlich eingereicht wurden und es Probleme mit den neuen Druck- und Vertriebswegen gab.

Angestrebt wird, das DFGS Forum 2011 nach den Sommerferien erscheinen zu lassen.

Es wird der Wunsch geäußert, einige Materialien zur Jahrestagung vorab in einem geschützten Bereich im Internet für Mitglieder zeitnah zur Verfügung zu stellen.

9. Danksagungen für Unterstützung

Der Vorstand bedankt sich bei Reinhard Riemer für seine vielfältige Unterstützung, bei Wolfgang Kleinöder für Plakat und Fly-

er, bei Paul Heeg für die Homepage sowie bei allen anderen Unterstützerinnen und Unterstützern.

TOP 4: BERATUNG ÜBER SATZUNGSÄNDERUNG (IDEAL – INTERESSENGEMEINSCHAFT DEAF LEHRER/INNEN)

Sieglinde Lemcke berichtet, die Tauben LehrerInnen hätten den Punkt noch nicht besprochen. Das Thema wird vertagt.

TOP 5: KASSENBERICHT 2009

Der Kassenbericht 2009 ist im letzten forum veröffentlicht worden.

Anmerkungen zum Kassenbericht:

Die Tagung in Bamberg war nicht kostendeckend. Eine Ursache hierfür war die große Anzahl an Referentinnen und Referenten sowie ein Mangel an Zimmern. Bei den Kosten für das Forum gibt es Sonderausgaben aufgrund der Umstellung. Die regelmäßigen Kosten werden niedriger ausfallen.

TOP 6: BERICHT DER KASSENPRÜFER

Die Klassenprüfer Karl Salber-Correia und Petra Flügel sind entschuldigt, der Kassenbericht liegt schriftlich vor.

Beide bestätigen: Die Buchführung ist korrekt. Der Kassenprüfer Salber-Correia schlägt vor, die Tagung etwas teurer zu machen und die Preise für das Abonnement des DFGS forums (für Nicht-Mitglieder) zu erhöhen, weil beides

derzeit nicht kostendeckend ist und damit aus den Mitgliedsbeiträgen mitfinanziert wird.

Die Tagungskosten sollen den tatsächlichen Ausgaben angeglichen werden und der Preis für das forum soll ab 2012 10,00 € plus Versandkosten in Abo- oder Einzelkauf betragen. Die Mitgliederbeiträge werden nicht erhöht. Mitglieder bekommen auch künftig das forum ohne zusätzliche Kosten zugeschickt.

Auf Antrag von Herrn Büscher wird der Vorstand ohne Gegenstimmen entlastet.

TOP 7: JAHRESTAGUNG 2011

Die nächste Jahrestagung findet am 18. und 19.11.2011 in Bramsche bei Osnabrück statt.

Themenvorschlag: „Aktuelle Fragen der Hörgeschädigtenpädagogik“

In dem Plakat sollen weitere Begriffe wie z.B. „...der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik“ „Pädagogik der Tauben“ dargestellt werden.

Wer einen Workshop oder ein Vortragsthema anbieten kann, bitte bis 29.01.2011 beim Vorstand melden (info@dfgs.org).

Anregungen der Mitglieder:

- Kolleginnen aus Hessen schlagen für die übernächste Jahrestagung vor, die Situation zu thematisieren, dass es immer weniger als gehörlos eingestufte SchülerInnen gibt und diese in den Klassen teilweise vereinzeln.
- Die Jahrestagung 2012 soll gerne in der Nähe einer der Hochschulen durchgeführt werden. Es wird Köln vorgeschlagen. Tagungshotels in der Nähe von Universitätsstäd-

ten sind aber oftmals teurer.

- Die Zusammenarbeit mit dem Bund der Studierenden bleibt ein wichtiges Anliegen. Sylvia Wolff hält den Kontakt.
- Es gibt eine Anfrage, ob Studienreferendare eine ermäßigte Tagungsgebühr bekommen können. Der Vorstand bespricht das Thema.
- Als eine Methode für Jahrestagungen wird „open space“ vorgeschlagen. Dabei können die TagungsteilnehmerInnen Informationen zu einer größeren Breite an Themen mitnehmen.

TOP 8: VERSCHIEDENES

Bengt Förster regt an, dass sich der DFGS auf den Kulturtagen der Gehörlosen in Erfurt mit einem Stand beteiligt.

Es soll ein Flyer oder anderes Werbematerial erstellt werden, welches DFGS-Mitglieder bei Veranstaltungen mitnehmen können.

Kassenbericht

01.01.10 - 31.12.2010

Einnahmen

Beiträge	5.626,00
Forum	192,00
Tagung: dieses Jahr	10.264,50
Gesamt Einnahmen	16.082,50

Ausgaben

Auslagenerstattung Vorstand	1.275,60
Bankgebühren	65,80
Beitrag DG	186,50
Forum Layout & Druck	3.561,40
Forum Versand	59,88
Homepage	
Tagungskosten: dieses Jahr	10.653,90
Vorjahr	510,35
andere	1.111,50
Tagungskosten gesamt	12.275,75
Gesamt Ausgaben	17.424,95

Gesamt Einnahmen - Ausgaben **-1.342,45**

Übertrag aus 2009	2.324,37
Gesamtsumme	981,92
Kontostand am 01.01.2010	2.324,37

Bremen, den 28.01.2011
 gez. Felizitas Ibach (Schatzmeisterin)

DFGS

Wollen Sie Mitglied im **Deutschen Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V. (DFGS)** werden?

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

DFGS

c/o Dipl. - Päd. Sylvia Wolff

Humboldt-Universität zu Berlin

Phil. Fak IV.

Inst. f. Reha-Wiss., Abt. GS/Audio

Unter den Linden 6

10099 Berlin

Fax: 030/2093-4529

Email: info@dfgs.org

Wenn Sie zusätzlich die Einzugsermächtigung ausfüllen und unterschreiben, erleichtern Sie uns die Verwaltungsarbeit erheblich. Alle weiteren Informationen rund um den DFGS finden Sie unter:

www.dfgs.org

DFGS

Beitrittserklärung

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum

Deutschen Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V. (DFGS)

Name

Vorname

Straße

PLZ, Ort

Telefon/Fax

Email

Ich überweise den jährlichen Beitrag von:

EURO 42,- (Standardbeitrag)

EURO 15,- (StudentInnen, Erwerbslose) Nachweis liegt bei

Bankverbindung: Sparda-Bank Essen eG / Konto-Nr. 110795 / BLZ 360 605 91

Ort, Datum

Unterschrift

DFGS

Ermächtigung zum Einzug von Forderungen mittels Lastschriftverfahren

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

Teileinlösungen werden im Lastschriftverfahren nicht vorgenommen.

Name und genaue Anschrift des/der Zahlungspflichtigen

Kontonummer des/der Zahlungspflichtigen

Name des kontoführenden Kreditinstitutes

Bankleitzahl

Zahlungen wegen (Verpflichtungsgrund, evtl. Betragsbegrenzung)

Ort, Datum

Unterschrift