

DGS als Unterrichtsfach – Errungenschaften und Herausforderungen heute

Claudia Becker

Lange wurde in Deutschland darum gestritten, welchen Stellenwert die Deutsche Gebärdensprache in der Erziehung und Bildung hörgeschädigter Kinder haben soll. Schließlich wurde das Recht auf Gebärdensprache in der Bildung im Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung festgeschrieben, die 2009 von Deutschland ratifiziert wurde. Auch wenn dieses Recht noch nicht systematisch umgesetzt wird, haben sich doch in den vergangenen zwei Jahrzehnten etliche Lehrerinnen und Lehrer auf den Weg gemacht, bilinguale Konzepte in den Förderschulen für hörgeschädigte Kinder einzuführen (s. z.B. Günther & Hennies 2011, Becker & Schneider 2009, Bohl 2006, Günther u.a. 2004). Obwohl dieser Umbruchprozess an vielen Förderschulen noch nicht abgeschlossen ist, stehen wir heute vor neuen Aufgaben, denn wir müssen die Frage beantworten, wie sich bilinguale Erziehung auch in einem inklusiven Setting umsetzen lässt. Aus diesem Grund möchte ich im ersten Teil meiner Ausführungen festhalten, was bislang erreicht wurde, und erläutern, vor welchen Herausforderungen wir stehen. Vor diesem Hintergrund möchte ich diskutieren, welche Formen der bilingualen Erziehung heute denkbar sind. Im zweiten Teil möchte ich Überlegungen vorstellen, wie der DGS-Unterricht angesichts der heterogenen Bedürfnisse der Schülerschaft weiterentwickelt werden kann.

1 Quo vadis, bilinguale Bildung?

1.1 Was haben wir erreicht?

Seit dem Hamburger Schulversuch in den 1990er Jahren, der gezeigt hat, dass sich die zweisprachige Erziehung in Deutsch und Deutscher Gebärdensprache positiv auf die gesamte Entwicklung hochgradig hörgeschädigter Kinder auswirkt, sind mittlerweile über zehn Jahre vergangen (Günther u.a. 2004). Die flächendeckende Umsetzung geht zwar nur langsam voran, aber wir können doch auf einige Errungenschaften blicken.

- Die Deutsche Gebärdensprache wird zum Unterrichtsfach.

Förderschulen finden zunehmend Lösungen, die Fächer DGS und Hörgeschädigtenkunde in den Unterricht miteinzubeziehen. Besonders erfreulich ist, dass in Berlin seit dem Schuljahr 2011/2012 die Studententafel für hörgeschädigte Kinder um zwei Stunden für das Unterrichtsfach DGS erweitert wurde, so dass es systematisch von der ersten bis zur zehnten Klasse angeboten werden kann.

Eine wichtige Grundlage für den Unterricht bilden die Rahmenlehrpläne. Sie sind auch ein wichtiges Politikum, da sie wesentlich zur Anerkennung der DGS in der Gesellschaft beitragen. In Bayern wurden bereits im vergangenen Jahrzehnt Rahmenlehrpläne für das Fach DGS veröffentlicht (s. z.B. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus

2003). Voraussichtlich noch 2012 wird ein standardorientierter Rahmenlehrplan verabschiedet, der gemeinsam von den Ländern Berlin, Brandenburg und Hamburg erarbeitet wurde (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg u.a. i. D.). Er definiert Standards für die Kompetenzbereiche „Sprachgebrauch und Sprachverstehen“, „Sprachwissen und Sprachbewusstsein“ sowie „Sprachmittlung“. Der Vorteil dieses Lehrplans ist, dass er Standards für verschiedene Fähigkeitsniveaus enthält. Er ist damit sowohl an Grund- und Sekundarstufen sowie Gymnasien und an deren Förderorten einsetzbar und berücksichtigt die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bei hörgeschädigten Kindern. Ebenso kann er für hörende Kinder verwendet werden, die DGS als Fremdsprache lernen möchten. Vorschläge für die Ausweitung bis zum Abitur und zur Ausgestaltung als abiturrelevantes Prüfungsfach liegen ebenfalls bereits vor. Weitere Bundesländer haben ähnliche Initiativen angekündigt. So erarbeitet zum Beispiel auch Sachsen-Anhalt zur Zeit einen Rahmenplan für DGS und plant die Einführung des Unterrichtsfaches zum Schuljahr 2012/2013 (persönliche Mitteilung von Jens Heßmann vom 1.3.2012).

- Medien für den DGS-Unterricht

Die Lehrer, die DGS in Deutschland unterrichten, müssen unter hohem Zeitaufwand und mit viel Kreativität Unterrichtsmateri-

alien neu entwickeln. Es ist deshalb eine große Hilfe, dass zunehmend Medien für den bilingualen Unterricht auf den Markt kommen, die die Arbeit in der Schule erleichtern und auch wichtige Hilfen sind, um DGS in den Familien anzubahnen (s. z.B. Karin Kestner Verlag). Ein weiterer Meilenstein ist die Entwicklung eines Gebärdensprachtests, der mittlerweile vorliegt und nun in die Phase der Standardisierung geht (Haug 2011).

- DGS in der Lehrerausbildung

Sprachkurse für die DGS haben inzwischen einen festen Platz in der Ausbildung von Hörgeschädigtenpädagogen. Allerdings bieten die Universitäten diese in unterschiedlicher Intensität an. Um das Schulfach DGS zu unterrichten, bedarf es jedoch einer Sprachausbildung auf hohem Niveau und zusätzlicher Studieninhalte wie Gebärdensprachlinguistik, Gebärdensprachdidaktik sowie Geschichte, Kultur und Lebensweisen hörgeschädigter Menschen. An der Humboldt-Universität zu Berlin werden diese Inhalte bereits innerhalb der sonderpädagogischen Fachrichtung „Gebärdensprachpädagogik“ im Rahmen des Lehramtsstudiums vermittelt. An der Universität zu Köln und der Universität Hamburg wird zur Zeit versucht, DGS als Unterrichtsfach im Rahmen des Lehramtsstudiums zu etablieren. Dass die Universitäten verschiedene Wege gehen, um diese Inhalte im Studium abzudecken, ist vor allem auf die

unterschiedliche Konzeption der Lehramtsstudiengänge in den Bundesländern zurückzuführen.

- Erfolgreiche Zusammenarbeit von gehörlosen, schwerhörigen und hörenden Lehrerinnen und Lehrern

Eine zentrale Errungenschaft aus der Diskussion um die bilinguale Bildung ist, dass die Anzahl schwerhöriger und gehörloser Lehrerinnen und Lehrer an den Förderschulen in Deutschland kontinuierlich steigt. So hat das Netzwerk tauber und schwerhöriger Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland zur Zeit 57 Mitglieder (persönliche Mitteilung von Sieglinde Lemcke vom 5.3.2012). Die Zusammenarbeit zwischen hörgeschädigten und hörenden Lehrern verbessert sich immer mehr. Das liegt insbesondere an dem großen Engagement der Kolleginnen und Kollegen, die in diesen Teams zusammenarbeiten.

- Gesellschaftliche Anerkennung der bilingualen Erziehung

Noch nie war die gesellschaftliche Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache und der bilingualen Erziehung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher so groß wie heute. Diese spiegelt sich wie bereits gesagt vor allem in der UN-Konvention über die Rechte für Menschen mit Behinderung wieder. Auch wenn sich noch viele Bundesländer mit der

Umsetzung schwer tun, haben Kinder, Eltern und Lehrer hiermit eine rechtliche Grundlage bekommen, gebärdensprachlichen Unterricht an verschiedenen Förderorten einzufordern. Bestätigt wird dieser Anspruch auch durch die Vancouver Erklärung, die 2010 auf dem ICED-Kongress, dem internationalen Fachkongress der Hörgeschädigtenpädagogik, verabschiedet wurde (ICED 2010).

- Offenes Bildungssystem mit Orientierung am Individuum

Der Paradigmenwechsel, der mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz 1994 zu den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung“ eingeleitet wurde, hat auch zu einem Umdenken in der Hörgeschädigtenpädagogik geführt (Kultusministerkonferenz 1994, für den Förderschwerpunkt Hören s. Kultusministerkonferenz 1996). Kinder mit einer Hörschädigung werden nicht mehr in die beiden Gruppen „schwerhörig“ und „gehörlos“ eingeteilt und dann auf die entsprechenden Sonderschulen verteilt. Das methodische Vorgehen wird nicht mehr aus dieser Gruppenzugehörigkeit her begründet. Gefordert, wenn auch noch nicht immer umgesetzt, wird ein offenes Bildungssystem mit der Orientierung am Individuum. Der Streit um das eine richtige Konzept ist damit hinfällig. Die Empfehlungen zur „Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (Kultusministerkonferenz

2011, 3 f.) führen diese Entwicklung weiter. Die individuelle Förderung aller „Kinder und Jugendlicher mit und ohne Behinderungen an jedem Lernort ihren Bedürfnissen und Ansprüchen entsprechend“ ist heute programmatisch, wobei es die Aufgabe aller Beteiligten ist, „zu gewährleisten, dass diese Kinder und Jugendlichen eine ihren persönlichen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen und -möglichkeiten entsprechende Bildung und Erziehung erhalten“. Vielfalt – auch in der sprachlichen Orientierung – ist nicht nur erlaubt, sondern wird auch von vielen mittlerweile als wünschenswert betrachtet. Die postulierte Offenheit im Bildungssystem ebnet heute den Weg, neue Modelle der bilingualen Förderung nicht nur an Förderschulen, sondern auch an Regelschulen auszuprobieren.

1.2 Vor welchen Herausforderungen stehen wir heute?

Vor welchen Herausforderungen stehen wir, wenn wir heute bilinguale Bildung an den verschiedenen Förderorten anbieten möchten?

- *Kinder haben nach wie vor sehr unterschiedlichen Zugang zur Laut- und Gebärdensprache.*

Durch die sich weiter verbessernde technische Versorgung mit Cochlea-Implantaten und Hörgeräten finden heute mehr hochgradig hörgeschädigte Kinder den Weg in die Lautsprache als noch vor 10 oder 20 Jahren.

Wir können deshalb heute weniger denn je voraussagen, welche der Sprachen sich bei einem Kind bei einem bilingualen Angebot zur Basissprache entwickeln wird. Aus diesem Grund müssen wir bilinguale Fördermöglichkeiten anbieten, die unterschiedliche sprachliche Schwerpunktsetzungen zulassen und in den individuellen Bildungsverläufen auch Wechsel zwischen diesen Schwerpunkten erlauben. Leider wird in Deutschland ein gebärdensprachliches Angebot in der frühen Kindheit und im Kindergarten noch sehr selten gemacht. Aus diesem Grund kommen immer noch viele Kinder in die Schule, die in keiner der beiden Sprachen über ausreichende Kompetenzen verfügen. Die Bedürfnisse, die das Unterrichtsfach DGS bedienen muss, sind also sehr komplex:

a) In vielen Fällen muss in der Schule zunächst die DGS-Kompetenz aufgebaut werden. Verfügen die Kinder noch nicht über altersentsprechende Lautsprachkompetenzen, dient der DGS-Unterricht sogar dazu, Sprache überhaupt erst anzubahnen. Sprachunterricht unter diesen Voraussetzungen muss die Bedingungen des kindlichen Spracherwerbs berücksichtigen. Wichtig ist deshalb, ausreichend Kommunikationsanlässe zu schaffen, die an Handlungen geknüpft sind und die über die schul- und fachbezogene Kommunikation hinausgehen (Bilderbuch vorlesen, gemeinsame, auch außerschulische Aktionen). Sprachreflexion und Grammatikunterricht

sowie Inhalte der Sprachmittlung sind erst dann sinnvoll, wenn zumindest Basiskompetenzen in DGS vorhanden sind. Einige Schüler erlernen erst später DGS, oft erst dann, wenn sich in der Sekundarstufe I herausgestellt hat, dass die lautsprachliche Förderung allein nicht ausreicht.

Der DGS-Erwerb dieser Kinder unterscheidet sich von Kindern, die in Deutschland Deutsch als Zweitsprache lernen, da ihnen außerhalb des DGS-Unterrichts häufig erwachsene Vorbilder fehlen, die den DGS-Erwerb durch intuitives, kindgemäßes Kommunikationsverhalten unterstützen.

b) Kinder, die DGS von ihren Eltern lernen, bedürfen eines Muttersprachunterrichts, den hörende deutschsprachig aufwachsende Kinder im Fach Deutsch erhalten. Sprachreflexion ist hier schon früher möglich.

c) Hörgeschädigte Kinder, die bereits über eine (gute) Lautsprachkompetenz verfügen, können DGS in der Schule als Zweit- oder Fremdsprache lernen. Dies gilt auch für hörende Kinder, die DGS in einem inklusiven Setting lernen. In diesen Fällen können die vorhandenen Lautsprachkompetenzen für den DGS-Erwerb genutzt werden.

Um einen frühen Zugang auch zur DGS zu ermöglichen, müssen wir in Deutschland mehr gebärdensprachliche Angebote in der frühen Förderung und im Kindergarten implementie-

ren. Darüber hinaus müssen wir individuelle Angebote auch für ältere Kinder oder Jugendliche schaffen, die erst spät DGS lernen. Wir wissen noch sehr wenig über die Erwerbsmuster in der DGS und über die Auswirkungen dieser unterschiedlichen Lernvoraussetzungen auf die Sprachentwicklung. Hier ist weitere Forschung notwendig, um didaktische Konsequenzen und diagnostische Verfahren ableiten zu können. Darüber hinaus müssen wir Überzeugungsarbeit leisten, dass Gebärdensprache auch für hörgeschädigte Menschen, deren Erstsprache die Lautsprache ist, eine sinnvolle Ergänzung sein kann und nicht nur den Zugang zur Gebärdensprachgemeinschaft eröffnet, sondern auch in schwierigen Kommunikationssituationen, in denen der Einsatz von technischen Hilfen begrenzt ist, eine weitere Option darstellt.

- *Es fehlt an Lehrmaterialien für die Sprachreflexion*

Wir benötigen mehr öffentlich zugängliche Lehr- und Lernmaterialien für die Sprachreflexion in den verschiedenen Klassenstufen. So wird dringend eine didaktische Grammatik der DGS benötigt, die Lehrer als Grundlage für den Grammatikunterricht verwenden können. Diese sollte von den kommunikativen Sprachfunktionen ausgehend aufgebaut sein, damit der Vergleich zwischen Deutsch und DGS erleichtert wird.

- *Vereinbarkeit von inklusiver Beschulung und bilingualer Bildung*

Eine große Herausforderung ist die Vereinbarkeit von inklusiver Beschulung und bilingualer Bildung. Das Konzept des bilingualen Schulversuchs in Hamburg ist auf eine weitgehend homogene Sprachlerngruppe zugeschnitten, die im Klassenverband an einer Förderschule über mehrere Jahre unterrichtet wird (Günther u.a. 2004). Eltern fordern heute verstärkt die Beschulung ihrer Kinder an Regelschulen mit Hilfe von Gebärdensprachdolmetschern oder bilingualen Schulprogrammen ein (s. z.B. Bundeselternverband gehörloser Kinder e.V. 2011). Solche Modelle werden zur Zeit kontrovers diskutiert (s. z.B. verschiedene Stellungnahmen und Pressemeldungen auf [www.kestner.de/n/verschiedenes/presse/ Presse-2012.htm#14](http://www.kestner.de/n/verschiedenes/presse/Presse-2012.htm#14), ges. am 18.03.2012). Die Hörgeschädigtenpädagogik sollte sich davor hüten, solche Forderungen per se abzulehnen, sondern wir müssen unsere Zusammenarbeit anbieten, um die Qualität der bilingualen Förderung auch in inklusiven Settings zu sichern. Früher wurde die Gebärdensprache abgelehnt, unter anderem mit dem Argument, dass sie die Integration gehörloser Menschen in die hörende Welt verhindere. Deshalb sollten wir heute vermeiden, dass diese Argumentation umgedreht und Gebärdensprache dazu genutzt wird, um gehörlose Kinder an die Förderschule zu binden.

- *Unterschiedliche Ressourcen*

Die geforderte Orientierung am Individuum und seinen Bedürfnissen steht oft im Widerspruch zu den organisatorischen Ressourcen, die zur Verfügung stehen. Neue Modelle erfordern Umstrukturierungen und auch zusätzliche finanzielle Mittel zum Beispiel für den Einsatz von Dolmetschern oder für Teambesetzungen in heterogenen Klassen. Hier gilt es in Zukunft, kreative Lösungen zu finden, damit pädagogische Entscheidungen nicht vorrangig von organisatorischen Grenzen abhängig sind.

1.3 Bilinguale Modelle an verschiedenen Förderorten

Vor dem Hintergrund der Errungenschaften und der alten und neuen Herausforderungen müssen wir diskutieren, wie wir hörgeschädigten Kindern an verschiedenen Förderorten eine kontinuierliche und qualitativ hochwertige bilinguale Bildung ermöglichen können. Im Folgenden möchte ich die vier Formen der bilingualen Erziehung, die sich zur Zeit herauskristallisieren, kurz diskutieren.

A Bilinguale Sprachlerngruppen in der Förderschule

Im Konzept der Sprachlerngruppen werden Kinder unabhängig vom Grad ihrer Hörschädigung nach ihren sprachlichen Bedürfnissen in weitgehend homogene Gruppen eingeteilt

(Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2001, 17 ff.). In der bilingualen Gruppe werden die Kinder unterrichtet, die DGS als Basissprache entwickeln. In den anderen Sprachlerngruppen befinden sich Kinder, deren Basissprache die Lautsprache ist und die sie mit oder ohne Lautsprachbegleitende Gebärden verwenden. Nur die Kinder der bilingualen Gruppe erhalten DGS als Unterrichtsfach. DGS wird dabei als Grundlage für den Erwerb der Lautsprache betrachtet und in weiten Teilen des Unterrichts verwendet.

Vorteile

- Den Kinder wird ein guter Zugang zur Gebärdensprache ermöglicht, da der Einsatz von DGS nicht nur auf den Sprachunterricht beschränkt ist, sondern auch im Fachunterricht verwendet wird. Die Gebärdensprache kann sich somit relativ schnell zur Basissprache auf altersangemessenem Niveau entwickeln, die dann den Lautspracherwerb stützt. Dies ist ein großer Vorteil vor allem für die Kinder, die mit wenig Sprachkompetenzen in die Schule kommen.
- Die Trennung der verschiedenen Sprachen ist durch die gezielte bilinguale Förderung schon in frühen Jahren abgeschlossen.
- DGS-Unterricht kann konsequent von der ersten Klasse bis zum Abitur angeboten werden, so dass die Abiturprüfung auch in DGS abgenommen werden kann.
- Das frühe konsequente DGS-Angebot führt im Kindesalter bereits zu einer hohen

Sprachkompetenz. Im Jugendalter können die Schüler diese auch nutzen, um mit Hilfe von Gebärdensprachdolmetschern eine Regelschule zu besuchen.

- Die Homogenität der Gruppe ermöglicht es, dass die sprachliche Förderung im Klassenverband und nicht in Einzel- oder Kleingruppen stattfinden muss. Das schont die Ressourcen.
- Da die Lehrerteams und die Schüler zweisprachig sind, ist der Einsatz von gehörlosen Lehrern ohne Dolmetscher möglich.

Voraussetzungen für das Gelingen

- Viele Förderschulen verfügen heute nicht über ausreichend große Jahrgangsstufen, die eine Einteilung in mehrere Sprachlerngruppen erlauben. Einige Förderschulen gehen hier den Weg, zumindest zwei Sprachlerngruppen – eine lautsprach- und eine gebärdensprachorientierte Gruppe zu bilden. Nicht selten müssen dafür Kinder bereits jahrgangsübergreifend in einem Klassenverband zusammengefasst werden.
- Um einen späteren Wechsel in eine bilinguale Sprachlerngruppe zu ermöglichen, müssen individuelle Fördermaßnahmen besonders in DGS angeboten werden.
- Am Förderort müssen ausreichend zweisprachige Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Als Ort für homogene bilinguale Sprachlerngruppen kommt deshalb die Förderschule in Frage. Eine denkbare Form ist auch, bilinguale Sprachlerngruppen als Au-

ßenklasse in einer Regelschule einzurichten. Hier müssen allerdings Wege gefunden werden, um die Kommunikation mit den hörenden Schülern und Regelschullehrern zu sichern (zum Beispiel durch den Einsatz von Dolmetscher im gemeinsamen Fachunterricht).

B Sprachlich heterogene Gruppen in den Förderschulen

An den Förderschulen befinden sich heute häufig sprachlich heterogene Gruppen. Das ist eine Realität, die meist als unerwünscht betrachtet wird. Hier stellt sich die Frage, ob man nicht aus dieser Not eine Tugend machen kann (Becker & Schneider 2009).

Vorteile

- Die Heterogenität führt dazu, dass für die Kinder die Vielfalt in sprachlicher und sozialer bzw. kultureller Orientierung erlebbar wird und auch in der Peer Group Vorbilder für die verschiedenen Sprachen und Kulturen vorhanden sind. Wenn Angebote zur Förderung sowohl der Gebärdensprache als auch der Lautsprache zur Verfügung stehen, können die Kinder unterschiedliche Schwerpunkte setzen und diese auch ändern.

Voraussetzungen für das Gelingen

- Die entscheidende Voraussetzung für das Gelingen dieses Modells ist, dass es nicht

als Notlösung betrachtet wird und die Offenheit nicht zur Beliebigkeit führt: Teamunterricht, konsequente Absprachen unter den Lehrern und mit den Schülern sowie Transparenz, wann und warum welche Sprache eingesetzt wird, sind notwendig, damit es nicht zu unerwünschten langfristigen Sprachvermischungen kommt und die Qualität in der Förderung beider Sprachen nicht vermindert ist.

- Damit das soziale Miteinander in heterogenen Klassen möglich wird, muss eine einander zugewandte Unterrichtskommunikation sichergestellt werden. Das bedeutet, dass alle Kinder in der Klasse zumindest Basiskompetenzen in DGS vermittelt bekommen.
- Der Sprachunterricht muss differenziert angeboten werden. Einzelförderung und stundenweise Aufteilung in kleinere Lerngruppen ermöglichen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. So bieten schon jetzt in einigen Schulen gehörlose Lehrer und Fachkräfte Einzelförderung in DGS an. Individuelle Förderangebote erleichtern auch den Wechsel in eine solche Klasse. Dies erfordert allerdings eine Doppelbesetzung in einem Teil der Unterrichtsstunden.
- Für den Fachunterricht bieten sich zwei Lösungen an. Praktiziert wird häufig der Einsatz von „totaler Kommunikation“ bzw. Lautsprache in Kombination mit lautsprachbegleitenden Gebärden. Diese Lösung ist nicht immer befriedigend, vor allem dann

nicht, wenn die Kinder noch keine der beiden Sprachen altersangemessen aufgebaut haben. Die Freiherr-von-Schütz-Schule in Bad Camberg hat deshalb Gebärdensprachdolmetscher eingestellt, die stundenweise in den heterogenen Klassen dolmetschen. Der Vorteil ist, dass sich die Lehrer auf eine der Sprachen konzentrieren können. Außerdem ermöglicht diese Lösung nicht zuletzt auch gehörlosen Lehrern, mit lautsprachorientierten Schülern zu kommunizieren. Darüber hinaus werden die Schüler mit Dolmetschsituationen vertraut gemacht, die ihnen zum Beispiel in der Sekundarstufe, in der Berufsausbildung oder am Arbeitsplatz begegnen können.

C „Integrative“ Gruppen in der Regelschule mit Gebärdensprachdolmetschern

Werden hörgeschädigte Kinder zur Zeit in deutschen Regelschulen beschult, so geschieht dies meist in der Einzelintegration mit ausschließlich lautsprachlicher Förderung. Eine zusätzliche Förderung in Gebärdensprache gibt es meines Wissens für die hörgeschädigten Kinder in der integrativen Beschulung bislang nicht in Deutschland. Damit auch gebärdensprachorientierte Kinder in der Regelschule beschult werden können, werden in einigen seltenen Fällen Gebärdensprachdolmetscher eingesetzt wie zum Beispiel bei Xenia, einem Mädchen, das in Nordrhein-West-

falen eine Regelschule besucht (Sehen statt Hören 2010). In diesen Fällen handelt es sich um Kinder gehörloser Eltern, die bei Schuleintritt über eine altersangemessene Kompetenz in der DGS als ihre Erstsprache verfügen. Im Fall von Xenia wurde der gesamte Unterricht gedolmetscht. Darüber hinaus wurde sie von einer Sonderschullehrerin im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts begleitet. Die Unterrichtssprache in diesen Gruppen ist Deutsch. DGS dient vor allem als Übersetzungsmedium und ist – soweit mir bekannt ist – nicht systematisch Unterrichtsinhalt, so dass für die hörgeschädigten Kinder keine explizite Förderung in ihrer Muttersprache stattfindet. Auch lernen die hörenden Kinder nicht systematisch DGS, so dass ich aus diesem Grund diese Klassen als „integrative“ Gruppen bezeichne.

Vorteile

- Der Vorteil der integrativen Beschulung mit Gebärdensprachdolmetschern ist, dass die hörgeschädigten Kinder Kontakt mit hörenden Kindern und dadurch unter anderem Vorbilder für die Lautsprache haben. Außerdem profitieren sie von dem zum Teil höheren Leistungsniveau in der Regelklasse.
- Die Integration mit Dolmetschern ermöglicht den Familien eine wohnortnahe Beschulung.

Voraussetzungen für das Gelingen

- Die zentrale Voraussetzung ist, dass DGS bereits bei Schuleintritt als Erst- bzw. Basissprache altersangemessen entwickelt ist, damit die Unterrichtskommunikation über Dolmetscher funktionieren kann. Auch gehört vermutlich viel Mut und Selbstbewusstsein dazu, um im Klassenverband mit Hilfe von Dolmetschern zu kommunizieren. Dieses Modell wird deshalb nur für eine beschränkte Anzahl von Kindern in der Grundschule eine gute Wahl sein. Es ist aber denkbar, dass Kinder zunächst Sprachkompetenzen in homogenen Sprachlerngruppen zum Beispiel in einer Förderschule aufbauen. Sind die Sprachen gefestigt und altersangemessen entwickelt, ist dann ein Wechsel in eine Regelschule mit Hilfe von Dolmetschern in späteren Phasen der schulischen Bildung, zum Beispiel in der Sekundarstufe I oder auch erst in der Sekundarstufe II bzw. in der Berufsausbildung denkbar.
- Darüber hinaus hat sich die sonderpädagogische Begleitung als notwendige Ergänzung erwiesen, die nicht nur zusätzliche Einzelförderung für das hörgeschädigte Kind anbietet, sondern auch die Regelschullehrer berät und Angebote in der Klasse zur Gestaltung des Miteinanders macht. Intensive Absprachen zwischen Regelschullehrer, Sonderschullehrer und Dolmetschern sind notwendig, um die jeweiligen Rollen abzusprechen (s. dazu auch Krausnecker 2004).
- Es ist sinnvoll, das Kind auch in seiner Erstsprache DGS zu fördern, damit das Kind auch seine gebärdensprachlichen Kompetenzen weiterentwickeln kann. Im Rahmen der integrativen Bildung muss dies vor allem in der Einzelförderung passieren. Hierfür sind ebenfalls Ressourcen einzuplanen.
- Risiken liegen insbesondere in der sozialen Integration des Kindes. Es ist in der Einzelintegration in der Regel nicht vorgesehen, dass die hörenden Mitschüler DGS lernen, so dass die hörgeschädigten Kinder in ihren sozialen Beziehungen innerhalb der Klasse weitgehend auf Dolmetscher angewiesen sind. Auch sind in diesen Settings in Deutschland meines Wissens bislang keine hörgeschädigten Lehrer involviert, die als Identifikationsfiguren für die soziale und emotionale Entwicklung wichtig sind. Aus diesem Grund wird eine wichtige Bedingung für das Gelingen des Modells die engagierte Mitarbeit der Eltern sein, die nicht nur den DGS-Erwerb, sondern das Kind in seiner gesamten Entwicklung voll unterstützen und ein gebärdensprachorientiertes Umfeld zur Verfügung stellen, damit soziale Kontakte mit anderen hörgeschädigten Kindern im außerschulischen Umfeld geknüpft werden können. Eine Form der Gruppenintegration kann das Risiko der sozialen Ausgrenzung abschwächen. Ein solches Modell wurde in Wien ausprobiert (Krausnecker 2004, Kramreiter 2011) und ist im Schuljahr 2011/2012 auch in

Köln gestartet (Vibelle TV 2011).

D Inklusive zweisprachige Gruppen

Der Bundeselternverband gehörloser Kinder e.V. hat 2011 einen Vorschlag für eine inklusive bilinguale Bildung vorgelegt, der weiter reicht als die bisherigen integrativen Konzepte. In seinem Positionspapier fordert er ein inklusives Modell, in dem hörende und hörgeschädigte Kinder gemeinsam in einer Klasse in beiden Sprachen unterrichtet werden. Als Vorbild dient hier u.a. das Berliner Modell der Staatlichen Europaschule, in der Kinder gemeinsam in verschiedenen Sprachen unterrichtet werden und sowohl in ihrer jeweiligen Muttersprache als auch einer zusätzlichen Partnersprache von muttersprachlichen Lehrern gefördert werden (z.B. Spanisch als Muttersprache, Deutsch als Partnersprache oder umgekehrt, Senatsverwaltung für Bildung und Forschung Berlin 2010).

In diesem Modell erwerben gebärdensprachorientierte hörgeschädigte Kinder DGS als Erstsprache, hörende bzw. lautsprachorientierte hörgeschädigte Kinder erlernen sie als Zweitsprache bzw. als Fremdsprache. Für die hörenden Kinder wiederum ist Deutsch die Erstsprache, DGS lernen sie als Partnersprache, d.h. als Zweit- bzw. Fremdsprache. Es gibt spezielle Förderstunden für hörgeschädigte Kinder in der Laut- und Schriftsprache, für die hörenden Kinder in der DGS. Die Klassen werden von Lehrerteams unterrichtet, die

ebenfalls zweisprachig sind und aus hörenden und gehörlosen bzw. schwerhörigen Lehrpersonen bestehen.

Vorteile

- Da sowohl hörende als auch hörgeschädigte Kinder über DGS als gemeinsames Kommunikationsmittel verfügen, ermöglicht dieses Modell auch gebärdensprachorientierten hörgeschädigten Kinder die Partizipation am inklusiven Setting.
- Für hörende Kinder ist diese Form der Beschulung eine gute Chance, zweisprachig aufzuwachsen und sowohl in ihrer sprachlichen als auch kognitiven Entwicklung von dieser Zweisprachigkeit zu profitieren.
- Sowohl hörende als auch hörgeschädigte Kindern haben die Möglichkeit, sich untereinander auszutauschen, haben aber auch Rückzugsmöglichkeiten in die jeweils gleichbetroffene Peer Group. Außerdem stehen unterschiedliche erwachsene Vorbilder als Identifikationsfiguren zur Verfügung. Das Zusammenleben und der Austausch zwischen hörenden und gehörlosen sowie schwerhörigen Lehrern und Kindern werden erlebbar.

Voraussetzungen für das Gelingen

- Entscheidend für das Zustandekommen eines solchen Schulmodells sind vor allem die Akzeptanz der hörenden Kinder und Eltern und die damit verbundene Bereitschaft, sich auf eine zweisprachige Bildung

in Deutsch und DGS einzulassen. Hier wird sich auch zeigen, wie weit die Gesellschaft tatsächlich bereit ist, Inklusion zu leben.

- Wichtig für den Erfolg eines solchen bilingualen Modells ist außerdem, dass die hörgeschädigten Kinder bei Schuleintritt über eine ihrem Alter entsprechende Basissprache verfügen. Dies zeigen auch Erfahrungen mit dem bereits genannten Wiener Modell der „doppelten Integration“ (Krausnecker 2004, Kramreiter 2011).
- Unterrichtssprache im Fachunterricht kann nicht, wie gefordert, ausschließlich DGS sein (Bundeselternverband gehörloser Kinder e.V. 2011, 16), da auch hörende Kinder ein Anrecht auf Fachunterricht in ihrer Muttersprache haben. Hier muss zumindest der stundenweise Einsatz von Gebärdensprachdolmetschern eingeplant werden.
- Solche bilingualen Schwerpunktklassen erfordern entsprechende Ressourcen bzw. weitreichende Umstrukturierungen und ein entsprechend geschultes Kollegium.

Bislang liegen keine vergleichenden Evaluationen dieser verschiedenen Formen der bilingualen Erziehung hörgeschädigter Kinder vor, so dass wir heute nicht sagen können, welches Modell wirksam ist und welches nicht. Wir wissen zum Beispiel auch wenig darüber, wie sich der Einsatz von Gebärdensprachdolmetschern auf das Lernen auswirkt (erste Ergebnisse am Beispiel von Studenten liefert zum Beispiel eine Untersuchung von Marschark

u.a. 2008). Auch können wir nicht beurteilen, ob das eine oder andere Modell tatsächlich kostengünstiger ist. Deshalb müssen wir heute alle Varianten offen diskutieren, ausprobieren und evaluieren.

2 Sprachdidaktische Überlegungen zum Unterrichtsfach DGS

Der DGS-Unterricht unterscheidet sich von dem klassischen Muttersprachunterricht bei hörenden Kindern. Zum einen wird eine Sprache vermittelt, für die sich bislang noch keine Gebrauchsschrift durchgesetzt hat. Zum anderen muss der DGS-Unterricht den oben beschriebenen komplexen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler in differenzierter Form gerecht werden. Allerdings wissen wir noch wenig über die Auswirkungen der unterschiedlichen Zugänge auf den Spracherwerb. Welchen Einfluss haben der verspätete Zugang zur Sprache und der Mangel an interaktiven Erfahrungen mit Erwachsenen auf die gebärdensprachlichen Kompetenzen hörgeschädigter Kinder? Wie muss DGS-Unterricht aussehen, um diese Verzögerungen bzw. diesen Mangel kompensieren zu können? Um diese Fragen beantworten zu können, beschäftige ich mich zur Zeit mit gebärdensprachlichen Diskurskompetenzen hochgradig hörgeschädigter Kinder und untersuche die Auswirkungen, die die unterschiedlichen Spracherwerbssituationen auf narrative Kompetenzen haben (Becker 2009, 2011). Bevor ich auf einige Aspekte eingehe, wie DGS-

Unterricht heute didaktisch weiterentwickelt werden kann, werde ich deshalb im Folgenden zunächst kurz erläutern, was Diskurskompetenzen sind und wie diese erworben werden. Anschließend werde ich erste Forschungsergebnisse vorstellen.

2.1 Exkurs: Narrative Diskurskompetenzen in der DGS

Diskurskompetenz ist die Fähigkeit, effektiv an Gesprächen teilzunehmen. Ich folge hier dem Modell von Hausendorf und Quasthoff (1996, s. auch Quasthoff & Katz-Bernstein 2007), in dem die Diskurskompetenz in drei Dimensionen unterteilt werden:

Globalstrukturelle Dimension

Hiermit ist die Fähigkeit gemeint, Anforderungen in einem Gespräch wahrzunehmen und zu befolgen bzw. zu verweigern. Dazu gehört zum Beispiel das Wissen, das auf eine Frage eine Antwort erwartet wird oder wann der angemessene Moment für eine Erzählung ist.

Globalsemantische Dimension

Hierunter wird die Fähigkeit verstanden, verschiedene Textsorten wie zum Beispiel Erzählung, Erklärung oder Argumentation zu produzieren und zu verstehen. Will ein Gesprächsteilnehmer zum Beispiel eine Geschichte erzählen, muss er

a) alle relevanten Informationen erzählen, die der Gesprächspartner benötigt, um die

Geschichte rekonstruieren zu können, und er muss

b) die Ereignisse in die richtige Reihenfolge bringen und diese um einen Höhepunkt organisieren.

Dimension der Form

Die Gesprächspartner müssen über grammatische und lexikalische Formen verfügen, um ein typisches Muster einer Diskurseinheit zu markieren. Um eine Geschichte erzählen zu können, muss der Erzähler zum Beispiel sprachliche Mittel beherrschen, die dazu dienen, die Erzählstruktur hervorzuheben. Dazu gehören Formen, die den Höhepunkt der Geschichte markieren. So wird in der DGS zum Beispiel die sogenannte *Constructed Action* (Verhalten oder Emotionen werden nachgespielt) eingesetzt, um eine Erzählung besonders anschaulich und spannend wirken zu lassen. Außerdem benötigt der Erzähler lexikalische und grammatische Formen, um seinen Text kohärent zu gestalten und dadurch verständlich zu machen. Er muss zum Beispiel Nomen kennen, um Personen und Dinge einzuführen. Außerdem muss er grammatische Mittel beherrschen, um auf die zuvor eingeführten Personen und Dinge im Laufe der Erzählung verweisen zu können. Hierzu zählen in der DGS vor allem räumliche Markierungen wie zum Beispiel Blickwechsel, Kopf- und Schulterbewegungen sowie die räumliche Flexion von Verben.

Kinder entwickeln diese Diskursfähigkeiten durch ein Zusammenspiel von kognitiven und interaktiven Ressourcen. Durch alltäglich stattfindende Interaktionen mit Erwachsenen werden sie systematisch in diesem Erwerbsprozess unterstützt („scaffolding“, Tomasello 1988, Hausendorf & Quasthoff 1996). So zeigt der erwachsene Gesprächspartner durch Fragen und Kommentare, was er vom Kind erwartet, welche Informationen er vom Kind benötigt und hilft dem kindlichen Erzähler, diese in eine verständliche Reihenfolge zu organisieren. Dadurch lernen die Kinder erst, welche Informationen andere benötigen und wie sie die einzelnen Dimensionen gestalten müssen. Erwachsene passen sich dabei intuitiv an das Alter bzw. den Kompetenzgrad der Kinder an. Bei jüngeren Kindern bieten sie zum Beispiel Einstiegsmöglichkeiten in die verschiedenen Teilaufgaben einer Erzählung (Einführung in das Setting, Gestaltung des Höhepunktes, Abschluss der Geschichte...) und bieten damit sprachliche Beispiele, durch die die Kinder begreifen, was von ihnen an bestimmten Stadien in der Interaktion erwartet wird. Bei älteren Kindern signalisieren sie unter anderem durch W-Fragen (Was? Wer? Wo? etc.), welche Informationen ihnen noch fehlen.

Haben Kinder durch ihre Eltern natürlichen Zugang zu einer Sprache, verfügen sie über die narrative Diskurskompetenz ab einem Alter von neun Jahren. Ihre Entwicklung verläuft dabei in vier verschiedenen Stufen (Bou-

eke u.a. 1995, Hausendorf & Quasthoff 1996): Zunächst erzählt das Kind von isolierten Ereignissen, ohne dass eine kohärente Ordnung erkennbar ist. Ab fünf Jahren sind Kinder bereits in der Lage, die Rolle des primären Sprechers zu übernehmen und eine komplette Ereigniskette wiederzugeben und diese zeitlich zu ordnen. Ab sieben Jahren strukturieren Kinder die Ereignisse um einen Höhepunkt herum und markieren den Kontrast zwischen dem normalen Verlauf der Dinge und dem ungewöhnlichen Ereignis, das die Geschichte erzählwürdig macht. Zwischen neun und vierzehn Jahren zeigen Kinder schließlich eine voll entwickelte Erzählkompetenz, die sie befähigt, ein ungewöhnliches Ereignis ohne Hilfe anderer zu strukturieren und zu dramatisieren.

Was passiert aber, wenn die Entwicklungsreize durch die erwachsenen Gesprächspartner eingeschränkt sind oder erst spät erfolgen? In unseren Studien vergleichen wir hörgeschädigte Kinder, die durch ihre gehörlosen Eltern uneingeschränkten Zugang zur DGS haben, mit Kindern hörender Eltern, die erst später DGS im Kindergarten oder in der Schule lernen. Dabei berücksichtigen wir verschiedene Altersgruppen zwischen 6 und 17 Jahren. Erste Ergebnisse aus unseren Pilotstudien (Becker 2009) und der aktuellen Erhebung von Alltagserlebnissen (Becker 2011) weisen darauf hin, dass bei einigen Kindern und Jugendlichen mit eingeschränktem Zu-

gang zur DGS diese Fähigkeiten nicht ihrem Alter angemessen entwickelt sind. Außerdem deuten die ersten Befunde darauf hin, dass die Diskurskompetenz in einem anderen Muster erworben wird als das bei Kindern mit frühem, uneingeschränktem Zugang zur DGS der Fall ist. Hier sind einige erste Ergebnisse:

- *Auswirkungen auf die global strukturellen Fähigkeiten*

Einige Probanden benötigen selbst im jugendlichen Alter noch größere interaktive Unterstützung durch den Erwachsenen, um eine Geschichte vollständig zu erzählen. Außerdem sind ihre Gesprächsbeiträge zum Teil nicht pragmatisch angemessen. So hat zum Beispiel ein gebärdensprachorientierter 14jähriger Junge größere Schwierigkeiten, die Aufforderung zu einer Erzählung zu verstehen. In diesem experimentellen Setting wurde der Schüler von einem gehörlosen Erwachsenen interviewt. Zuvor wurden im Klassenraum zwei erzählwürdige Missgeschicke inszeniert, indem die Lehrerin zuerst ein Glas mit Erbsen fallen ließ und sich anschließend auf einen Stuhl mit Keksen setzte (in Anlehnung an das Diagnoseinstrument DO-BINE, Quasthoff u.a. 2011, Becker 2011). Zu Beginn des Interviews fragt der Interviewer nach dem Namen und dem Alter des Jungen und leitet dann zu der Erzähleinheit über, indem er fragt, was denn eben im Klassenraum passiert sei. Der Junge antwortet: „KLASSE SIEBEN“. Diese

Antwort ist nicht an der Frage des Gesprächspartners orientiert, sondern offensichtlich erwartungsgesteuert. Auch bei wiederholter Nachfrage und sprachlicher Variation versteht der Junge die narrative Aufforderung nicht. Erst nachdem der Erwachsene den Anfang der Geschichte vorgibt, erkennt der Junge die Erwartung des Gesprächspartners und beginnt mit seiner Erzählung.

- *Auswirkungen auf die global semantischen Fähigkeiten*

Vielen Kindern gelingt es trotz eingeschränktem Zugang zur DGS, den Höhepunkt einer Geschichte zu markieren. Sie zeigen damit, dass sie den narrativen Diskurstyp kennen und kognitiv über ein Geschichtenschema verfügen. Das heißt, sie wissen, dass eine Geschichte um einen erzählenswerten Höhepunkt herum zu strukturieren ist. Dennoch liefern viele von ihnen nicht die notwendigen Informationen, die der Gesprächspartner benötigt, um die Ereignisse rekonstruieren zu können. Besonders fehlen in der Einleitung Informationen, die den Gesprächspartner orientieren (über wen wird gesprochen, wo und wann findet das Ereignis statt). Ihre Geschichten entsprechen deshalb eher einem Entwicklungsstadium von 4- 6jährigen Kindern. Darüber hinaus enthalten ihre Geschichten nur Ereignisse, die beobachtbar sind (z.B. Erbsen fallen auf den Boden). Sie unterscheiden sich hier von den gleichaltrigen Probanden mit

uneingeschränktem DGS-Zugang, die mit fortgeschrittenem Alter auch zunehmend Ereignisse erzählen und Kommentare geben, die der subjektiven Interpretation bedürfen (z.B. Erklärungen für das Zustandekommen des Missgeschicke, Aussagen über die Gefühle der beteiligten Personen). Aus diesen Befunden lässt sich schließen, dass einige Kinder und Jugendliche mit eingeschränktem DGS-Zugang Schwierigkeiten haben, sich in die Lage des Gegenübers zu versetzen und zu antizipieren, über welche Informationen der Gesprächspartner schon verfügt und welche ihm noch fehlen. Dieses Ergebnis weist deshalb darauf hin, dass der verspätete oder eingeschränkte Zugang zur Sprache sich auf die Entwicklung kognitiver Kompetenzen wie der Ausbildung einer adäquaten „Theory of Mind“ (Fähigkeit, Annahmen über mentale Zustände anderer Personen, d.h. über ihr Wissen, ihre Gefühle und Wünsche etc. zu treffen) auswirken kann.

- *Auswirkungen auf die formalen Fähigkeiten*

Die Probanden mit eingeschränktem Zugang zur DGS setzen weniger formale Mittel ein, um ihre Erzählungen zu gestalten. Außerdem sind ihre Texte weniger kohärent. So markieren sie oft nicht eindeutig, auf welche Figur oder welcher Gegenstand sich ein Satz bezieht. Das liegt zum einen daran, dass sie insbesondere die unterschiedlichen Möglichkeiten der

Raumnutzung weniger beherrschen. Zum anderen können diese Schwierigkeiten aber wiederum auch auf kognitive Defizite verweisen, da die Kinder die Mittel, über die sie verfügen, nicht übergeneralisieren. So benutzen sie zum Beispiel korrekt Nomen, um Personen oder Dinge einzuführen. Wenn sie sich im Text später erneut auf diese beziehen, kompensieren sie die fehlenden grammatischen Strategien aber nicht durch die erneute Benennung mit diesen lexikalischen Mitteln. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass sie nicht nur die sprachlichen Mittel in unzureichendem Maße beherrschen, sondern dass ihnen auch nicht bewusst ist, dass der Gesprächspartner solche Markierungen benötigt, um der Geschichte folgen zu können. Anders verhält es sich mit der Markierung des Höhepunktes. Zwar beherrschen einige Kinder auch hier weniger Mittel als die gleichaltrigen Kinder gehörloser Eltern. Aber sie gleichen diesen Mangel aus – zur Not auch mit parasprachlichen Mitteln wie Lachen und oder Herstellung des Blickkontakts zum Gesprächspartner, um auf den Höhepunkt ihrer Erzählung aufmerksam zu machen.

Die Kinder mit eingeschränktem Zugang zur DGS sind also einerseits durchaus altersangemessen in der Lage, den Höhepunkt einer Geschichte hervorzuheben, andererseits aber sind einige nicht fähig, die Erzählung ausreichend an den Bedürfnissen des Gesprächspartners zu orientieren. Dieser Befund deutet

darauf hin, dass der eingeschränkte DGS-Erwerb nicht lediglich zu zeitlichen Verzögerungen, sondern auch zu abweichenden Entwicklungsverläufen im Spracherwerb führt. Inwieweit hier die kognitive und sprachliche Entwicklung interagieren, muss durch die weitere Datenanalyse erst noch ermittelt werden.

Was sind aber die möglichen Ursachen für diese Abweichungen? Ein wesentlicher Grund ist vermutlich, dass die interaktive Unterstützung durch gebärdensprachkompetente Erwachsene sowohl quantitativ als auch qualitativ eingeschränkt ist. Viele Kinder haben nicht die Gelegenheit, vielfältige Spracherfahrungen zu machen, so dass die Möglichkeiten des ungesteuerten Spracherwerbs massiv eingeschränkt sind. Insbesondere fehlen ihnen Erwachsene, die sie im DGS-Diskurs unterstützend in die jeweilige nächste Entwicklungsstufe führen. Hörenden Lehrern, die DGS als Fremdsprache lernen, fällt dies manchmal schwer. So habe ich sowohl bei mir als auch bei anderen hörenden DGS-Fremdsprachlern beobachtet, dass wir dazu neigen, eher die eigene DGS-Kompetenz in Frage zu stellen als die des gebärdenden Kindes. Das führt zum Beispiel dazu, dass wir bei Missverständnissen nicht nachfragen, weil wir die Fehlerquelle bei unseren vermeintlich mangelnden DGS-Kompetenzen vermuten und den Erzählfluss des Kindes nicht „unnötig“ unterbrechen möchten. Das ist fatal, da das Kind so keine Rückmeldung darüber erhält,

ob es verstanden wurde, und ihm nicht zum Beispiel durch Nachfragen gezeigt wird, was von ihm in den verschiedenen Phasen des Diskurses erwartet wird. Außerdem wird damit die Haltung zusätzlich gefördert, die sich ohnehin schon in den erschwerten lautsprachlichen Diskursen entwickelt – sich nämlich damit zu arrangieren, nicht alles zu verstehen und auch nicht immer verstanden zu werden.

2.2 Konsequenzen für den DGS-Unterricht

Welche Konsequenzen für die bilinguale Förderung hörgeschädigter Kinder können vor dem Hintergrund des zuvor Diskutierten gezogen werden?

- *Diskurskompetenzen werden im Diskurs erworben*

Um die Entwicklung von Diskurskompetenzen zu unterstützen, muss den Kindern möglichst viel und möglichst früh, das heißt schon in der Frühförderung, Zugang zu natürlichen Diskursen in DGS ermöglicht werden. Besonders bei Kindern, die ohne altersangemessene Sprachkompetenz in die Schule kommen, darf die Vermittlung von DGS nicht auf zwei Unterrichtsstunden begrenzt bleiben. Wenig hilfreich ist es, DGS früh über Grammatikunterricht, d.h. über die Erläuterung expliziten Regelwissens zu vermitteln. Es müssen vor allem kindgerechte Diskurse initiiert werden, um den DGS-Erwerb zu un-

terstützen. Hilfreich ist deshalb, wenn besonders in den ersten Schuljahren DGS auch im Fachunterricht verwendet wird. Außerdem müssen außerunterrichtliche Kommunikationsanlässe geschaffen werden, die einen natürlichen Zugang zur DGS gewährleisten.

- *Interaktive Unterstützung durch Erwachsene*

Die bisherigen Ergebnisse unserer Studien verleihen der alten Forderung Nachdruck, mehr gehörlose Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht, aber auch gehörlose Erzieher zum Beispiel in die Ganztagsbetreuung miteinzubeziehen. Darüber hinaus müssen auch die hörenden Lehrer, die DGS verwenden, selbstbewusster werden und sich nicht mit dem eigenen Halbverstehen zufrieden geben. Das bedeutet auch, dass in der Aus- und Weiterbildung von Lehrern kindgerechte Lehrersprache bezogen auf die gebärdensprachliche Kommunikation thematisiert werden muss.

- *Reflexion über eigene Texte durch mehr „konzeptuale Schriftlichkeit“*

Im DGS-Unterricht müssen verschiedene Diskurstypen wie Erzählung, Argumentation, Erklärung etc. behandelt werden. Bei jüngeren Kindern stehen hier Sprachgebrauch und Sprachverstehen im Vordergrund, bei älteren Kindern sollten die unterschiedlichen Diskursmuster in der DGS auch Grundlage

für die Sprachreflexion sein. Hierfür müssen sie fremde und eigene DGS-Texten bearbeiten können. Um das zu ermöglichen, müssen wir Möglichkeiten im Unterricht finden, DGS-Diskurse festzuhalten. Mit anderen Worten: wir benötigen mehr konzeptuale Schriftlichkeit im fortgeschrittenen DGS-Unterricht. Darauf möchte ich zum Abschluss noch etwas vertiefter eingehen.

In der Sprachdidaktik wird zwischen medialer und konzeptueller Mündlichkeit und Schriftlichkeit unterschieden (Koch & Österreicher 1985, s. Abb. 1), da sich Texte unabhängig von der medialen Gestaltung in ihrer kontextuellen Eingebundenheit und dem Grad der Planung unterscheiden. Während sich konzeptual mündliche Texte sowohl in geschriebener, gesprochener bzw. gebärdeter Form durch mehr Spontaneität und Kontextbezug auszeichnen, sind konzeptual schriftliche Texte zu einem größeren Maße kontextunabhängig und erfordern deshalb einen höheren Grad an Reflexivität und Planung. So kann bei einem konzeptual mündlichen Gespräch der Gesprächspartner direkt nachfragen. Bei konzeptual schriftlichen Texten wie zum Beispiel Vorträgen, Briefe etc. ist die direkte Einflussnahme durch den Rezipienten beschränkt, so dass der Sprecher bzw. der Gebärdende vorher antizipieren muss, welche Informationen er in welcher Form präsentiert, damit sie später von den Rezipienten verstanden werden können.

		Konzeptuale Mündlichkeit	Konzeptuale Schriftlichkeit
		MEDIUM	gebärdet / gesprochen <ul style="list-style-type: none"> • vertrautes Gespräch • Diskussion • ...
	schriftlich	<ul style="list-style-type: none"> • Chatten • abgedrucktes Interview • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitungsartikel • ...

Abb. 1: Dimensionen der konzeptualen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Selbstverständlich sollten möglichst verschiedene Textformen sowohl der medialen als auch der konzeptualen Mündlichkeit und Schriftlichkeit Unterrichtsgegenstand sein, um den Umgang mit Sprache in all ihren Facetten zu thematisieren. Wurde aber im Deutsch-Unterricht für hörende Kindern in der Vergangenheit zu sehr das Augenmerk auf Texte der konzeptualen Schriftlichkeit gelegt, so besteht möglicherweise im DGS-Unterricht die Gefahr, den Fokus zu einseitig auf Texte der konzeptualen Mündlichkeit zu legen. Das liegt nicht zuletzt daran, dass einige Textsorten in der DGS sich aufgrund der wachsenden Bedürfnisse der Gebärdensprachgemeinschaft erst in den letzten Jahren neu herausgebildet haben. So besteht zunehmend das Bedürfnis zum Beispiel an Erklärungs- und Fachtexten im barrierefreien Internet oder an Vorträgen in DGS. Neue Textformen entwickeln sich gerade erst auch durch Videozeitschriften (s.

z.B. Deaf Studies Digital Journal der Gallaudet University, <http://dsdj.gallaudet.edu/>).

Warum ist der Umgang mit DGS-Texten, die der konzeptuale Schriftlichkeit zuzuordnen sind, aber dennoch notwendig? Sowohl die Produktion als auch die Rezeption fixierter sachlicher oder auch poetischer sowie erzählender Texte fördert den bewussten Umgang mit Sprache und bietet einen Anreiz für vielfältige Reflexionsprozesse. Sie sind deshalb eine wichtige Erweiterung für den DGS-Unterricht. Die Kontextunabhängigkeit erfordert eine bewusstere Auswahl und Gliederung der Informationen, die weitergegeben werden sollen. Texte, die zu einem anderen Zeitpunkt, einem anderen Ort und unter Umständen von verschiedenen Personen rezipiert werden, erfordern ein höheres Maß an Kohärenz, die Planung erforderlich macht. Die Fixierung ermöglicht auch die Kontrolle und Überarbeitung der eigenen Texte. Die Fähigkeit,

Texte zu planen und überarbeiten zu können, ist nicht zuletzt auch eine wichtige Voraussetzung dafür, um DGS-Texte zum Beispiel in Prüfungssituationen wie dem Abitur und im Studium als Ersatz für schriftsprachliche Arbeiten einsetzen zu können. Konzeptual schriftliche DGS-Texte können im täglichen Unterricht einbezogen werden, sie können aber auch in Projektgruppen erstellt werden. So könnte zum Beispiel auch eine Schülerzeitung als Videozeitschrift herausgebracht und auf der Schulhomepage veröffentlicht werden. Ein Beispiel aus der Schulpraxis ist die Schülerfirma „EAE Medien“ an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule in Berlin, die auf Bestellung DVDs mit Unterrichtsmaterialien in DGS produziert (siehe http://www.eaeschule.de/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=69).

Voraussetzungen für einen solchen DGS-Unterricht sind zum einen eine entsprechende technische Ausstattung und zum anderen Kriterien für die Beurteilung solcher DGS-Texte. Es müssen im Klassenraum Videokameras oder Computer mit Webcams sowie Beamer oder besser noch interaktive Whiteboards zur Verfügung stehen, um DGS-Texte filmen und abspielen zu können. Außerdem wird eine Software benötigt, die auf einfache Art und Weise die Überarbeitung einzelner Filmsequenzen und schriftsprachliche Kommentierung ermöglicht. In der universitären Gebärdensprachlehre wurden solche Sprach-

labore bereits eingesetzt (s. zum Beispiel Ebbinghaus & Geißler 2010). Außerdem wird zur Zeit ein europäisches Projekt durchgeführt (Bibikit, siehe <http://www.bibikit.eu/>, ges. am 18.03.2012), in dem eine leicht handhabbare Software entwickelt wird, die eine Verlinkung von Videosequenzen und schriftsprachlichem Text erlaubt und auch im DGS-Unterricht in der Schule einsetzbar sein soll. Darüber hinaus benötigen wir Forschung zu den verschiedenen Text- und Diskursmustern in der DGS, um Kriterien für die Beurteilung der Texte ableiten zu können (siehe zum Beispiel Hansen u.a. 2010, Hansen 2011).

Der Unterricht in und mit DGS ist ein wichtiges Element in der Bildung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Wir benötigen heute nicht mehr den Diskurs darüber, ob eine bilinguale Bildung sinnvoll ist oder nicht, sondern können forschen, wie wir die Qualität des DGS-Unterrichts in Zukunft steigern können und müssen diskutieren, wie wir sie in einem offenen und vielfältigen Bildungssystem sichern können.

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2001): Lehrplan zum Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation für die bayerische Grundschulstufe des Förderzentrums für Hörgeschädigte sowie für den gemeinsamen Unterricht in der Grundschule. Unter: www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=4&QNav=4&TNav=1&INav=0&Fach=79&Fach2=&LpSta=6&STyp=13&Lp=738 [ges. am 01.03.2012].
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2003): Lehrplan für das Fach Deutsche Gebärdensprache für die bayerische Grundschulstufe des Förderzentrums für Hörgeschädigte. Unter: www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=0&QNav=4&TNav=1&INav=0&LpSta=6&STyp=13&Lp=740 [ges. am 28.02.2012].
- Becker, Claudia (2009): "Narrative Competences of Deaf Children in German Sign Language." In: *Sign Language & Linguistics* 12, 113-160.
- Becker, Claudia (2011): „Acquisition of discourse competence in sign languages: A methodological challenge to sign language research.“ Paper on 33rd Annual Conference of the German Linguistic Society (DGfS) Georg August University, Göttingen, 23-25 Feb 2011, Theme session 6: Sign language discourse. Unter: www.sgw.hs-magdeburg.de/dgfs2011/ [ges. am 23.01.2012].
- Becker, Claudia & Oliver Schneider (2009): "Vielfalt als Chance in der Hörgeschädigtenkunde". In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 2, 63-71.
- Bundeselternverband gehörloser Kinder e.V. (2011): Positionspapier. Verortung der Gebärdensprache in Erziehung und Bildung. Deutsch – Deutsch Gebärdensprachige Kindergärten, Schulen, Ausbildungsstätten und Hochschulen. Berlin: Selbstverlag
- Bohl, Saskia (2006): „Zwei Sprachen – ein Lehrer“. In: *Das Zeichen* 74, 412–441.
- Boueke, Dietrich; Frieder Schüle; Hartmut Büscher; Eva-Maria Terhorst & Dagmar Wolf (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten.* München: Fink.
- Ebbinghaus, Horst & Thomas Geißler (2010): *Berlin Sign Language Lab (BERSLAB).* Unter: www.ru.nl/slen/workshops/4_exploitation/workshop-posters/ [ges. am 28.02.2012].
- Günther, Klaus-B. & Ilka Schäfke i. Zusammenarbeit mit R. Poppendieker, A. Staab, V. Thiel-Holtz & A. Wiechel (2004): *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen – Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch.* Seedorf: Signum.
- Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (2011): *Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe. Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch.* Seedorf: Signum.
- Hansen, Martje (2011): „Gebärdensprachen und Textlinguistik“. In: *Das Zeichen* 88, 372-380.
- Hansen, Martje & Jens Heßmann; Patricia Barbeito Rey-Geißler (2010): „Form und Funktion von Fingerorten in unterschiedlichen DGS-Textsorten“. In: *Das Zeichen* 86, 482-501.
- Haug, Tobias (2011): *Adaptation and Evaluation of a German Sign Language Test – A Computer-Based Receptive Skills Test for Deaf Children Ages 4-8 Years Old.* Hamburg: Hamburg University Press.
- Hausendorf, Heiko & Uta Quasthoff (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- ICED (2010): *Vancouver 2010: A New Era of Participation and Collaboration. Moving forward from the effects of the 1880 Milan Resolution.* Unter: www.gehoerlosen-bund.de/dgb/index.php?option=com_content&view=article&id=1698%3Athevancouver2010resolution&catid=87%3Aresolutions&Itemid=135&lang=de [ges. am 09.03.2012]
- Koch, Peter & Wulf Oesterreicher (1985): „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- Kramreiter, Silvia (2011): *Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich.* Universität Wien: Dissertation. Unter: <http://othes.univie.ac.at/14930/> [ges. am 22.04.2012]
- Krausnecker, Verena (2004): *Viele Blumen schreibt man „Blümer“.* Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Seedorf: Signum.

Kultusministerkonferenz (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Unter: www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung.html [ges. am 28.02.2012].

Kultusministerkonferenz (1996): Empfehlungen zum Förderungsschwerpunkt Hören. Unter: www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung.html [ges. am 28.02.2012].

Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Unter: www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung.html [ges. am 28.02.2012].

Marschark, Marc & Patricia Sapere; Carol Convertino; Jeff Pelz (2008): „Learning via Direct and Mediated Instruction by Deaf Students“. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 13:4, 546-561.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin; Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (im Druck): Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I, Jahrgangsstufen 1-6 Grundschule, Jahrgangsstufen 7-10 Sekundarschule Gymnasium Deutsche Gebärdensprache.

Quasthoff, Uta & Nitza Katz-Bernstein (2007): „Diskursfähigkeiten.“ In: Grohnfeldt, M. (Hg.): *Lexikon der Sprachtherapie*. Stuttgart: Kohlhammer, 72-75

Quasthoff, Uta & Lillian Fried; Nitza Katz-Bernstein; Anke Lengning; Anja Schröder, Juliane Stude (2011): (Vor) Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern. Das Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-BINE) und der Dortmunder Förderansatz (DO-FINE). Manuskript.

Sehen statt Hören (2010): Xenja in der 3. Klasse – Gehörloses Mädchen an einer Regelschule mit Dolmetscher (1468. Sendung, Ausstrahlung am 10.07.2010).

Senatsverwaltung für Bildung und Forschung, Abgeordnetenhaus Berlin (2010): Staatliche Europaschule Berlin. Abschlussbericht zum Schulversuch Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB). Drucksache 16/3575. Unter: www.berlin.de/sen/bildung/besondere_angebote/staatl_europaschule/ [ges. am 01.03.2012].

Tomasello, Michael (1988): „The Role of joint attentional process in early language development“. In: *Language Sciences* 10, 69-88.

Vibelle TV (2011): Einschulung an der Albert-Schweitzer-Schule – An einer Kölner Grundschule werden zwei gehörlose Kinder eingeschult! Unter: <http://vibelle.de/tv/watch/98>, veröffentlicht am: 25.11.2011 [ges. am 01.03.2012].



Verfasserin:

Prof. Dr. Claudia Becker,
Abteilungsleiterin, Humboldt-Universität zu Berlin,
Abteilung für Gebärdensprach- und Audiopädagogik,
claudia.becker@hu-berlin.de.
Email: www.reha.hu-berlin.de/lehrgebiete/gap