

dfgs
forum

Jahresschrift des deutschen Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik

**Aktuelle Fragen der Gehörlosen- und
Schwerhörigenpädagogik**

18. Jahrestagung in Bramsche

Inhalt

Impressum:

Ausgabe 2012

20. Jahrgang

ISSN: 0946-4646

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

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

Redaktionsanschrift:

Deutscher Fachverband für
Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e. V.
Alte Lindenstr. 2
16348 Wandlitz

Einzelverkaufspreis: EURO 10,- zzgl. Versandkosten.

Fotos: Manfred Büscher,
die AutorInnen (für ihre eigenen Bilder)

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*

4 Grußwort Gehörlosenverband Niedersachsen e.V.

forum tagungsberichte

6 Inklusion: Bestandsaufnahme und Perspektiven
– *Johannes Hennies*

31 Psychiatrie und Psychotherapie mit hörgeschädigten
Kindern und Jugendlichen: Stationäres Angebot
für gehörlose und schwerhörige Kinder
und Jugendliche – *Nal Lohé*

36 Kinder und Jugendliche mit CHARGE-Syndrom in
der Hörgeschädigtenpädagogik – *Andrea Wanka*

52 Historische Entwicklung des kooperativ-integrativen
Schulkonzeptes – Förderschwerpunkt HÖREN – an
der Karl-Sellheim-Schule Eberswalde/Brandenburg
– *Anita Hänel*

56 Kurzvorstellung der Jugendgruppe Hamburg
im BdS e.V. – *Ines Helke*

60 Vorstellung der Arbeit des Taubblindenzentrums
Hannover – *Herbert Kubis*

65 DGS als Unterrichtsfach – Errungenschaften und
Herausforderungen heute – *Claudia Becker*

87 DGS-Didaktik: Unterrichtspraktische Einblicke
und Fragestellungen – *Bengt Förster*

91 Was bedeutet Schwerhörigenpädagogik heute?
– *Solveig Reineboth*

forum beitrag

98 Braucht Deutschland eine Gebärdensprachschule?
– *Lutz Pepping*

forum tagung

116 Einladung zur Mitgliederversammlung 2012

118 Anmeldung und Anfahrt

120 Tagungsprogramm

forum verbandsinformationen

122 Protokoll der letzten Mitgliederversammlung

126 Aufnahmeantrag, Einzugsermächtigung

Vorwort

Sylvia Wolff

„Nicht schon wieder Inklusion!“ gebärdete neulich im Lehrerzimmer eine Kollegin der anderen zu. Diese nickte zustimmend und gab zu verstehen, dass ihr die ganze Diskutiererei inzwischen schon zu viel werde. Klar, alle Kinder sollten ein bestmögliches Bildungsangebot bekommen, aber erstens wäre das nicht zum Nulltarif zu haben und zweitens könne Inklusion auch ein Recht auf eine besondere Schulform einschließen, z. B. auf eine bilinguale Schule mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation.

Wie auch immer man zu dieser Meinung stehen mag, eines ist klar: Wir kommen um die Inklusionsdebatte nicht mehr herum. Sollten wir auch nicht, denn sie ist möglicherweise auch eine Chance – nämlich konkret nach den Ressourcen unserer Institutionen zu fragen und natürlich – um sich zu positionieren. Was können wir einbringen an professionellen Kompetenzen, an institutionellen Strukturen und inhaltlichen Konzepten einer nunmehr fast 250-jährigen pädagogischen Disziplin?

Das Forum hierzu möchte weiterhin auch der dfgs bieten, einmal aus seinem Auftrag als Verband heraus und natürlich ganz konkret hier in Form der gleichnamigen Ausgabe, in der verschiedene Beiträge der 18. Jahrestagung zu dem Thema „Aktuelle Fragen der Hörgeschädigtenpädagogik“ versammelt sind. Zu diesen Fragen zählt ganz aktuell die nach den Tendenzen der Inklusionsdebatte in der Hör-

geschädigtenpädagogik, zu der Dr. Johannes Hennies eine umfassende Bestandsaufnahme in seinem Beitrag liefert. Daran anknüpfend stellt Prof.in Dr. Claudia Becker die besonderen Anforderungen des Unterrichtsfaches „DGS“ im Rahmen inklusiver Bildung dar. Die didaktische Umsetzung des DGS-Unterrichts erläutert Bengt Förster in seinem Beitrag.

Als eine besondere Herausforderung schildert Solveig Reineboth die Inklusion für die Zukunft der Schwerhörigenpädagogik. Sie zeigt, dass Inklusion ohne Öffnung der Schulen und Netzwerkarbeit nicht umzusetzen ist. Dies kommt auch in den Beiträgen von Dr. Andrea Wanka und Herbert Kubis über die pädagogische Arbeit mit taubblinden bzw. mehrfachbehinderten Kindern zum Ausdruck. Welche Verantwortung Pädagog/innen für die Netzwerkarbeit im Kinder- und Jugendfreizeitbereich haben macht Ines Helke deutlich.

Ihre langjährigen Erfahrungen aus der integrativen/inkluisiven Schulpraxis schildert Anita Hänel, die auch auf die veränderte Schülerklientel in der Hörgeschädigtenbildung verweist.

Ein Thema, das für Hörgeschädigtenpädagog/innen immer wieder Brisanz zeigt, ist der Umgang mit Kindern, die aufgrund von psychischen Störungen in therapeutischer Behandlung waren oder sind. Einen Einblick in das integrative, stationäre Behandlungskonzept für taube und schwerhörige Kinder und Jugendliche am Fachklinikum Uchtspringe gibt Nicole Andrea Lohe.

Ein neues Forum wird uns die kommende 19. Jahrestagung zu dem Thema „Hörgeschädigtenpädagogik – lebendig in Theorie und Praxis“ in Eisenach bieten. Dieses Mal haben wir uns bei der Erstellung des Programms im wahrsten Sinne an ein Experiment gewagt. Neben den traditionell stattfindenden Plenumsbeiträgen und Workshops wird es ein Experimentierfeld (Open Space) geben. Damit wollen wir dem Bedürfnis nach Austausch noch einen breiteren Raum geben. Und wir möchten durch ein entsprechend modifiziertes Programm auch den Referendar/innen mehr Aufmerksamkeit auf unseren Tagungen widmen. Lassen Sie sich überraschen!

Und was den Umgang mit der Inklusion angeht, vielleicht so viel: Wir sollten in der Debatte besonnen zurückblicken, z. B. auf eine Verallgemeinerungsbewegung im 19. Jahrhundert, die schon einmal unser Fach infrage stellte und aufgrund nicht erfüllter Versprechungen scheiterte. Und wir sollten uns kämpferisch einsetzen, um bereits Erreichtes zu erhalten und Visionen für eine erfolgreiche inklusive Hörgeschädigtenpädagogik zu entwickeln. Die Jahrestagung 2012 bietet dafür Gelegenheit. Sie sind alle dazu herzlich eingeladen!

Dr. des. Sylvia Wolff, 1. Vorsitzende des DFGS



Grußwort Gehörlosenverband Niedersachsen e.V.

Liebe Sylvia Wolff, lieber Johannes Hennies,
verehrte Zuschauerinnen und Zuschauer,

der Gehörlosenverband Niedersachsen ist der größte Interessenverband für Gehörlose, Hörgeschädigte und der Gebärdensprachgemeinschaft in Niedersachsen. 1950 gegründet hat der Verband über 3000 Mitglieder bestehend aus verschiedenen aktiven Untergruppen wie Senioren, Frauen, Freizeit und Jugend. Der Sport wird durch den Gehörlosen-Sportverband Niedersachsen vertreten, der ebenfalls bei uns Mitglied ist.

Unsere Mitglieder waren (und sind z.T. noch) selbst SchülerInnen der Hörgeschädigten-schulen, einige besuchen sogar in eine Regelschule.

Die Landesbildungszentren für Hörgeschädigte in Niedersachsen haben traditionell enge Kontakte mit den örtlichen Gehörlosenvereinen, insbesondere den Sportvereinen. Im LBZH Osnabrück beispielsweise kommt der GSV Osnabrück regelmäßig ins Haus.

Aber auch politisch ist der Gehörlosenverband in der Schulpolitik aktiv. Derzeit bemüht sich unser Verband um die Einführung eines Unterrichtsfachs DGS an den Schulen mit dem Schwerpunkt Hören.

Im Rückblick kann man in Niedersachsen folgende Meilensteine ausmachen:

2001 hat der Niedersächsische Landtag über eine Beschlussempfehlung zur Umsetzung eines bilingualen Modells abgestimmt, das aber bis heute noch aussteht.

Kurz darauf wurden im LBZH Hildesheim zwei taube Lehrkräfte eingestellt, seit 2007 auch ein tauber Lehrer im LBZH Osnabrück.

Seit 2008 haben wir ein Behindertengleichstellungsgesetz, in der unter anderem die Anerkennung der Gebärdensprache festgeschrieben ist. Viel wichtiger ist aber das Recht der Gehörlosen und Hörbehinderten auf eine/n GebärdensprachdolmetscherIn bei Elternabenden in den Kindertagesstätten und Schulen.

Es folgten einige Erlasse aus dem Niedersächsischen Kultusministerium, die unter anderem die Einführung eines Unterrichts in DGS ermöglichen. Nur Osnabrück und Hildesheim haben dies umgesetzt.

Die Frage nach der formalen Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache in den Schulen ist immer noch offen.

Seit Anfang 2011 treffen sich Vertreter vom Gehörlosenverband Niedersachsen und die Leiter der LBZHs regelmäßig zu einem „Round table“.

Die UN-Konvention über die Rechte von Men-

schen mit Behinderungen enthält viele Absätze und Artikel, in der konkret Bezug auf die Gebärdensprache und die Gemeinschaft tauber Menschen genommen wird.

Unter anderem heißt es dort, dass Bildungskonzepte wie Schulgesetze, Lehrpläne usw. gemeinsam mit den betroffenen Verbänden und deren Vertreter entwickelt werden sollen. Darauf warten wir im Prinzip bis heute...

Natürlich beschäftigen wir uns mit der Inklusion und diese Diskussion muss auch im Verband geführt werden.

Gerade andere Behinderten-, Sozial- und Elternverbände, sowie der Behindertenbeauftragte des Landes Niedersachsen fordern eine inklusive Beschulung massiv ein.

Der Gehörlosenverband sieht sich Widersprüchen ausgesetzt: einerseits wird mehr Beteiligung durch Betroffenen eingefordert, auf der anderen Seite eine bedingungslose Inklusion verlangt, z.B. Auflösung der Förderschulen!

Der Gehörlosenverband Niedersachsen stellt fest, dass eine Schein-Inklusion durchgeführt wird.

Wir sehen in der unüberlegten Umsetzung der Inklusion die große Gefahr, dass bei tauben und schwerhörigen Kindern eine Vereinamung erfolgt, da die Kommunikationsbedingungen und deren Folgen nicht beachtet werden.

Für uns ist wichtig, dass Peergroup Situationen geschaffen werden.

Die Schuleinrichtungen für Hörgeschädigte müssen als Kompetenzzentren bestehen bleiben und sich auch pädagogisch stärker in der Regelbeschulung beteiligen.

Wir fordern ebenso den Einsatz von DGS in den Schulen. Ein Unterricht nur durch Einsatz von Gebärdensprachdolmetscher entspricht nicht unseren Vorstellungen einer Inklusion von tauben und schwerhörigen Kindern. Aber es müssen eine Vielzahl von Inklusionsmöglichkeiten entwickelt und angeboten werden.

Der Gehörlosenverband Niedersachsen ist bereit, eigene Erfahrungen zur Diskussion beizutragen.

Wir wünschen dem Organisationsteam eine erfolgreiche Tagung und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern viele neue Impulse und Informationen für ihre Arbeit.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit

Bengt Förster, 1. Vorsitzender

Inklusion: Bestandsaufnahme und Perspektiven

Johannes Hennies

Seit die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) im Jahr 2009 in nationales Recht überführt worden ist, gibt es hierzulande eine besonders intensive Diskussion um die Beschulung von SchülerInnen mit Förderschwerpunkten. Die BRK führt aus, wie die allgemeinen Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen sichergestellt werden müssen, und betont insbesondere ihr Recht auf Partizipation, d.h. auf gesellschaftliche Teilhabe. Im Zusammenhang mit schulischen (sowie vor-, nach- und außerschulischen) Bildungseinrichtungen realisiert sich Partizipation insbesondere über das Recht auf einen inklusiven Unterricht, an dem alle Lernenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen, u.a. mit und ohne Behinderungen, gemeinsam teilnehmen. Innerhalb dieses Konzepts haben reine Sondereinrichtungen für Kinder mit Beeinträchtigungen oder gar nur für SchülerInnen mit einem spezifischen Förderschwerpunkt keine Zukunft. Dies betrifft auch die Schulen für Hörgeschädigte, auch wenn es in keinem Bundesland konkrete Pläne für die vollständige Auflösung dieser Schulen gibt. Selbst in den Ländern Bremen und Schleswig-Holstein, denen in der Umsetzung der Inklusion eine Vorreiterstellung zukommt, bleiben die Hörgeschädigtenschulen nach dem derzeitigen Konzept zumindest als „Stammschulen“ bestehen. Der vorliegende Beitrag stellt die in der BRK festgehaltenen Rechte und den derzeitigen Stand des Inklusionsprozesses vor und diskutiert, welche Perspektive in diesem

Zusammenhang für die Hörgeschädigtenpädagogik entwickelt werden kann. Dabei wird insbesondere auf das von der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten herausgegebene Positionspapier eingegangen, das von allen 23 Mitgliedsverbänden, d.h. sowohl von den Selbsthilfeverbänden als auch von den Fachverbänden, im Konsensverfahren verabschiedet worden ist (DG 2010). Die darin vorgestellten Vorschläge werden als mögliche Perspektiven der Weiterentwicklung des Fachs verstanden, um sowohl den besonderen Bedürfnissen hörgeschädigter SchülerInnen als auch ihrem Anspruch auf allgemeine und uneingeschränkte gesellschaftliche Teilhabe gerecht zu werden.

1) Die Behindertenrechtskonvention (BRK)

Das Übereinkommen der Vereinten Nationen „über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (original: „Convention of the United Nations on the rights of persons with disabilities“) ist 2006 von der UN-Vollversammlung verabschiedet worden. 2009 ist die Behindertenrechtskonvention (BRK), wie sie hierzulande üblicherweise bezeichnet wird, in Kraft getreten, nach einem Beschluss durch den Deutschen Bundestag unter Zustimmung des Deutschen Bundesrates. Damit stellen die darin festgehaltenen Ansprüche auch in Deutschland geltendes Recht dar. Erst mit der Ratifizierung ist die Konvention vielfältig diskutiert worden und hat insbesondere in

Bezug auf die Beschulung von SchülerInnen mit Förderschwerpunkten weitreichende Entwicklungen angestoßen. Die öffentliche Diskussion vermittelt dabei gelegentlich den Eindruck, dass die BRK sich zentral mit dem Bildungswesen beschäftigt und dabei explizit festhält, dass es in Deutschland keine Sonderschulen mehr geben dürfe: Eine Schlagzeile wie *Schnelle Auflösung der Förderschulen: (...) UN-Konvention zwingt alle Bundesländer zum Handeln* (taz, 6.3.2009) illustriert diese Wahrnehmung. Auch öffentliche Streitgespräche, wie z.B. die in der Zeit dokumentierte Diskussion zwischen Thomas Stöppler (Vorsitzender des vds - Verband Sonderpädagogik e.V. in Baden-Württemberg) und Ulf Preuss-Lausitz (Berliner Professor für Erziehungswissenschaft), drehen sich häufig insbesondere um das Überlebensrecht von Sonderschulen (Preuss-Lausitz & Stöppler 2010): So liest Stöppler ein Recht auf Sonderbeschulung aus der BRK ab und folgert daraus den Bestandsschutz für Sonderschulen: „Wenn aber auf lange Sicht die Sonderschulen aufgelöst werden, können Eltern und Schüler nicht mehr wählen“. Preuss-Lausitz hält dem entgegen, dass es „kein Recht auf eine Sonderschule“ gebe, und führt weiter aus, dass die „Argumentation, auf dem Wahlrecht der Eltern zu bestehen, (...) doch nur dazu [dient], das System der Förderschulen zu erhalten“. Dieses jedoch sei „mit der UN-Konvention überhaupt nicht kompatibel“.

Entgegen dem Eindruck, der sich aus der öf-

fentlichen Diskussion gewinnen lässt, hat die BRK einen sehr viel umfassenderen und weniger schulspezifischen Auftrag. Da sie „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen“ gewährleisten soll (Vereinte Nationen 2006, Art. 1), führt sie aus, wie die allgemeinen Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen abgesichert werden müssen. Diesem Auftrag entsprechend definiert die BRK also keine Sonderrechte für Menschen mit Behinderungen und befasst sich in 30 Artikeln umfassend mit gesellschaftlichen Lebensbereichen (z.B. Art. 6 „Frauen mit Behinderungen“, Art. 10 „Recht auf Leben“ oder Art. 18 „Freizügigkeit und Staatsangehörigkeit“). Davon bezieht sich nur Art. 24 („Bildung“) unmittelbar auf Bildungsinstitutionen. Dem Deutschen Institut für Menschenrechte (2010, 1) zufolge „versteht [die BRK] Partizipation als Querschnittsanliegen“, während der Beauftragte für die Belange behinderter Menschen betont, dass die BRK „das Leitbild der sogenannten ‚Inklusion‘“ vertrete (Hüppe 2010, 3). Beide Begriffe sind für die BRK zentral, werden jedoch in Art. 2 mit den grundsätzlichen Definitionen nicht behandelt (anders als z.B. die Begriffe „Kommunikation“ und „Sprache“, die dort selbstverständlich auch Gebärdensprachen umfassen). Dies hat zur Folge, dass in der öffentlichen Diskussion die beiden Termini gelegentlich synonym und häufig nicht trennscharf verwendet werden. Um sie genauer zu

fassen, lassen sich andere Papiere der UN und ihrer Töchterorganisationen heranziehen. Die BRK stellt nämlich in ihrer Präambel fest, „dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen und wirksamen Teilhabe auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen an der Gesellschaft hindern“ (Vereinte Nationen 2006, Präambel). Damit wird auf die ICF¹ Bezug genommen, in der die Situation von Menschen mit Behinderungen als ein komplexes Zusammenspiel von verschiedenen Beschreibungsebenen (Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten und Partizipation) verstanden und durch ein bio-psycho-soziales Modell beschrieben wird (DIMDI 2005). In dem Modell wird betont, dass Behinderung insbesondere durch die Einschränkung der Partizipation entsteht, die sich als soziale Teilhabe fassen lässt (Abb. 1). Die ICF fasst darunter sowohl das „Einbezogenensein in eine Lebenssituation“, also die gegenwärtige soziale Teilhabe, als auch den Zugang zu Entwicklungsmöglichkeiten, wie etwa elementaren und komplexen Lernaufgaben (DIMDI 2005, 95ff.). „Inklusion“

hingegen wird in den „Guidelines for Inclusion“ der UNESCO (2005, 13) genauer beschrieben, wobei es sich bei dem Papier im Gegensatz zu ICF und BRK nicht um ein allgemein verabschiedetes Dokument mit rechtlichem Charakter handelt, sondern um ein Positionspapier: Hier wird Inklusion als „ein Prozess“ verstanden, bei dem „auf die vielfältigen Bedürfnisse aller SchülerInnen eingegangen wird, indem [ihre] Partizipation an Lernsituationen sowie ihre kulturelle und soziale Teilhabe erweitert wird und ihr Ausschluss von Bildung und innerhalb von Bildungseinrichtungen reduziert wird.“² Inklusion bedeutet dieser Definition zufolge nicht so sehr einen fest beschreibbaren Zustand, sondern den Prozess, durch den die partizipativen Möglichkeiten aller Menschen in einer Gesellschaft erweitert werden.

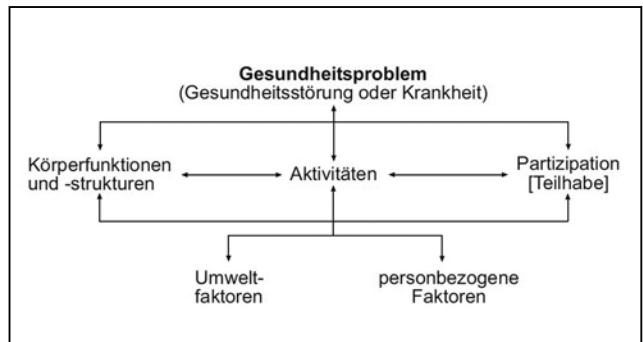


Abb. 1: Das bio-psycho-soziale Rahmenmodell der ICF (DIMDI 2005, 23).

1 International Classification of Functioning, Disability and Health der WHO von 2001.

2 „a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education“, Übersetzung J.H.

2) Artikel 24 der BRK („Bildung“)

In Bezug auf die „Bildung“ wird in Art. 24 der

BRK ausgeführt, wie die Partizipation von Menschen mit Behinderungen im Bildungsbereich sichergestellt werden kann. Zentral verpflichten sich „die Vertragsstaaten (...) ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen [zu gewährleisten]“ und garantieren, „dass Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“ (Vereinte Nationen 2006, Art. 24 (1), (2a)). Die KMK³ (2011, 3) hat in diesem Zusammenhang festgestellt, dass die „Förder- bzw. Sonderschulen“ zwar zu den „allgemeinbildende[n] Schulen“ des deutschen Schulsystems zählen, aber nicht zu den „allgemeine[n] Schulen“ im Sinne der BRK. Damit hat die KMK unterstrichen, dass in der BRK tatsächlich der Zugang zu Regelschulen für alle SchülerInnen festgeschrieben ist, und zwar unabhängig vom individuellen Unterstützungsbedarf.

Die BRK definiert zudem auch, welche Eigenschaften den „inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ auszeichnen (Vereinte Nationen 2006, Art. 24 (2b)). So sollen die Vertragsstaaten

- „(...) das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen [erleichtern]“ (Vereinte Nationen 2006, Art. 24 (3b)),
- „[sicherstellen], dass (...) gehörlosen (...) Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am

besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“ (Vereinte Nationen 2006, Art. 24 (3c)) und

- „geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften [treffen], einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens“ (Vereinte Nationen 2006, Art. 24 (4)).

Aus Artikel 24 lassen sich sehr explizite und nicht verhandelbare Rechte von SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“⁴ ableiten, die einen grundsätzlichen Perspektivwechsel in der pädagogischen Arbeit bedeuten:

- Gesellschaft und Institutionen müssen grundsätzlich inklusiv strukturiert sein und nicht – wie bisher – dem Einzelnen ggf. bestimmte Maßnahmen zukommen lassen. Damit liegt die Verantwortung für das Gelingen inklusiver Prozesse bei der Gesellschaft und nicht bei den jeweils von den Barrieren „Betroffenen“.
- Dem entspricht ebenfalls das Recht aller SchülerInnen auf Beschulung in einem gemeinsamen Unterricht. Ein „ExpertInnen“-

³ Kultusministerkonferenz der Bundesländer.

⁴ Die KMK-Empfehlungen verwenden den Begriff des Förderschwerpunkts „Hören“ (KMK 1996), aber in diesem Artikel wird von der umfassenderen Bezeichnung des Förderschwerpunkts „Hören und Kommunikation“ ausgegangen, wie er z.B. in NRW bereits schulrechtlich verankert ist (siehe <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Foerderschulen/HoerenUndKommunikation.html>).

urteil über die Zuweisung auf Regel- oder Sonderschulen ist in keinem Falle mit der BRK vereinbar.

- Spezifisch für die Hörgeschädigtenpädagogik lässt sich daraus ableiten, dass es ein bilinguales Bildungsangebot für alle „gehörlosen“⁵ SchülerInnen geben muss. Die traditionelle Perspektive, die Gebärdensprache nur denjenigen SchülerInnen zuerkennt, die sie „brauchen“, genügt den oben aufgeführten Ansprüchen nicht. Eine ressourcenorientierte Perspektive sollte eher fragen, welche SchülerInnen sich in einem bilingualen Unterricht „besser entwickeln“ könnten. Ein Bildungssystem für Kinder und Jugendliche mit einem Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“, das sich dieser Perspektive verpflichtet sähe, würde sich deutlich von der jetzigen Beratungs- und Förderpraxis unterscheiden. Zugleich ist aber auch deutlich, dass es sich tatsächlich um ein Bildungsangebot handeln muss; eine obligatorische Teilnahme aller Kinder an bilingualen Bildungskonzepten, etwa gegen den Willen der Eltern, lässt sich nicht aus der BRK herleiten.

Auch im Art. 24 der BRK finden sich die beiden Aspekte der gegenwärtigen Partizipation und der Partizipation als Zugang zu Ent-

wicklungszielen, die in der ICF angelegt sind. Eine Einbindung in einen gemeinsamen Unterricht alleine, d.h. ohne eine Absicherung der inhaltlichen Qualität, ist deswegen nicht hinreichend für eine inklusive Schule. Vielmehr muss explizit der Zugang zu Kommunikation sowie die Möglichkeit der Förderung in DGS und einer Identitätsfindung als „gehörloser“ und gebärdensprachlicher Mensch gewährleistet werden. Es ist eine Aufgabe der bildungspolitischen Umsetzung der BRK beide Aspekte der Partizipation gleichberechtigt im Blick zu behalten und Modelle zu finden, in denen nicht ein Aspekt zugunsten des anderen aufgegeben wird.

3) Umsetzung der BRK

Die Umsetzung der BRK wird durch Aktionspläne der Bundesregierung und der Länder begleitet sowie durch die Monitoringstelle am Deutschen Institut für Menschenrechte in Berlin überwacht. Der Aktionsplan der Bundesregierung (BMAS 2011, 47ff.) geht zwar auch auf den Bildungsbereich ein, kann aber angesichts der Kulturhoheit der Länder nur weitgehend allgemeine Aussagen treffen. Dabei wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Förderquote in Deutschland in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen ist: So haben im Schuljahr 2009/10 insgesamt 6,2 % der SchülerInnen einen sonderpädagogischen Förderbedarf, von denen 80% in einer Sonderschule unterrichtet werden. Auf konkrete Vorhaben bezüglich des Schulsystems kann

⁵ Der englische Begriff „deaf“, der in der BRK verwendet wird, umfasst weit mehr SchülerInnen als das an einer medizinischen Einteilung orientierte deutsche Wort „gehörlos“. Die oben aufgeführten Rechte gelten daher auch selbstverständlich für schwerhörige SchülerInnen. Es ist also nicht gerechtfertigt, „das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität“ nur als einen Anspruch einer kleinen Gruppe „gehörloser“ Kinder ohne verwertbares Restgehör und/oder ohne CI zu verstehen.

die Bundesregierung nicht verweisen, weil sie ohne Einwilligung der Länder keine schulbezogenen Projekte oder Forschungsvorhaben fördern kann („Kooperationsverbot“, Grundgesetz Art 91b). Deswegen ist der einzige konkrete Hinweis auf Veränderungen im Bildungswesen, dass sich „die KMK-Amtschefkonferenz im November 2010 darauf geeinigt [hat], die Quote der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler zu erhöhen“ (BMAS 2011, 48, siehe auch KMK 2011). Da die Bundesregierung in diesem Bereich also kaum eigenen Gestaltungsspielraum hat, steuert sie Denkpulse in Form von „Vision[en] aus der Zivilgesellschaft“ bei, die am 23. Juni 2010 auf einem Kongress „Teilhabe braucht Visionen“ und parallel dazu über ein Internetportal gesammelt worden sind. Für das Feld schulischer Bildung hat sie u.a. folgende Vision ausgewählt: „Der inklusive und wohnortnahe Unterricht führt jedoch nicht dazu, dass beispielsweise gehörlose oder blinde Schülerinnen und Schüler keinen Kontakt (mehr) zu anderen Schülerinnen und Schülern mit der gleichen Behinderungsart haben, denn auch das zeitweise oder ergänzende Lernen in und mit der eigenen ‚peer group‘ bleibt ein mögliches Element der schulischen Bildung“ (BMAS 2011, 48). Damit wird einer der Konflikte benannt, der sich durch die Beschulung von Menschen mit „seltenen“ Beeinträchtigungen in der Inklusion ergibt, und zwar, dass diese dadurch kaum Kontakt zu „Gleichbetroffenen“ haben (vgl. Hennies 2012). Es

wird aber nicht ausgeführt, wie sich diese Vision verwirklichen lässt. In Bezug auf die Gesundheitsversorgung von „älteren gehörlosen Menschen“ werden aber z.B. „Kompetenzzentren“ geplant, die „eine Vermittlungsfunktion [zu den] Einrichtungen der Gesundheits- und Altenhilfe [übernehmen]“ (BMAS 2011, 55). Die Bundesregierung ist also offensichtlich der Meinung, dass es sich hierbei um eine Gruppe handelt, deren Unterstützungsbedarf im Alter besser durch ein spezifisches Beratungsangebot abgedeckt wird als alleine dadurch, dass einfach sämtliche „Einrichtungen der Gesundheits- und Altenhilfe“ eine erhöhte Kompetenz im Umgang mit heterogenen Gruppen erwerben. Daraus folgt zwangsläufig die Frage, ob jüngere „gehörlose Menschen“ in Bezug auf ihre Teilhabe an Bildungsprozessen nicht ähnliche Bedürfnisse haben.

Diesbezügliche spezifische Überlegungen werden jedoch weder in der Stellungnahme der KMK zur BRK noch in den beiden bisher verabschiedeten Aktionsplänen der Länder angestellt: Die KMK (2011, 10) beschreibt die Aufgabe, „z.B. schriftsprachliche und andere Kommunikationsformen in leichter Sprache zugänglich zu machen“, und betont, dass „[e]rsetzende und ergänzende Kommunikationsformen (...) berücksichtigt werden [müssen]“. Sie äußert sich darüber hinaus jedoch wenig konkret, wie „Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen an jedem Lernort ihren Bedürfnissen und Ansprüchen entsprechend lernen [können]“ (KMK 2011, 3)

und dabei „die notwendige Qualität und der erforderliche Umfang der Unterstützung für alle Kinder und Jugendlichen gesichert“ werden sollen (KMK 2011, 4). Auch die beiden bisher verabschiedeten Aktionspläne der Bundesländer Rheinland-Pfalz und Brandenburg bleiben diesbezüglich allgemein: Rheinland-Pfalz bekennt sich zur Vision, dass „Lernen lebenslang gemeinsam statt[findet]“, die sehr konkret gefasst wird: „Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen besuchen die gleichen Schulen wie nicht beeinträchtigte Kinder in der Gemeinde, nachdem sie zuvor gemeinsam in denselben Kindertagesstätten waren“. Das Land plant dieses aber zunächst „besonders durch den Ausbau der Schwerpunktschulen“ zu fördern (Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz 2011, 10). In Brandenburg hingegen wird zwischen zwei Gruppen von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterschieden: SchülerInnen, „für die bisher ein sonderpädagogischer Förderbedarf in den Bereichen Lernen – emotionale und soziale Entwicklung – Sprache (LES) festgestellt wurde, sollen zukünftig an allen allgemeinen Schulen aufgenommen werden“ (Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg 2011, 13), während es nur eine „quantitative Ausweitung der Angebote des gemeinsamen Unterrichts in Grundschulen und weiterführenden Schulen im Bereich KSHGA (körperlich-motorische Entwicklung, Sehen, Hören, geistige Entwick-

lung, Autismus)“ geben soll (Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg 2011, 16). Es wird deutlich, dass die Bundesländer sich (noch) nicht dazu in der Lage sehen, die umfassenden Rechtsansprüche aufgrund der BRK tatsächlich flächendeckend umzusetzen und insbesondere bei spezifischerem Förderbedarf hierzu taugliche Konzepte anzubieten. Das Deutsche Institut für Menschenrechte (2011, 8) kritisiert in der „Stellungnahme der Monitoring-Stelle (...) zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems“ sehr deutlich die KMK, bei der die Auffassung vermutet wird, „es sei konventionskonform, dass die schulische Segregation auch in Zukunft aufrechterhalten werden könne“, während eigentlich „[a]n dem Ansatz der separierenden Förder- oder Sonderschule weiter festzuhalten, (...) mit der Konvention nicht vereinbar“ sei. Allerdings wird begrüßt, „dass die KMK Perspektiven aufzeigt, wie Sondereinrichtungen (Sonderschulen, Förderzentren) in Kompetenz- und Förderzentren überführt werden können“, wobei darauf verwiesen wird, „dass nicht die Bezeichnung der Einrichtung, sondern ihre funktionale Ausrichtung entscheidet, ob ein Kompetenzbeziehungsweise Förderzentrum als Bestandteil eines inklusiven Bildungssystems gelten kann“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2011, 7).

4) Unterschiedliche Begriffe der Inklusion

Aus den verschiedenen Programmen zur Umsetzung der BRK und deren Kritik lässt sich ableiten, dass mit verschiedenen Begriffen der Inklusion in der bildungspolitischen Diskussion gearbeitet wird. Das eingangs erwähnte Streitgespräch zeigt zudem, dass DiskussionsteilnehmerInnen dabei die BRK gelegentlich selektiv im Sinne ihres jeweiligen fachlichen Standpunkts interpretieren, ohne immer erkennbar zu machen, wo sie von einer gesicherten Auslegung der BRK abweichen. Deswegen ist es notwendig, bei der Diskussion um die Umsetzung der BRK zu klären, welchem Begriff jeweils gefolgt wird und in welchem Maße dieser explizit durch die in der BRK vorgegebenen Richtlinien gedeckt ist.

Das Deutsche Institut für Menschenrechte (2011, 4) dringt ebenfalls darauf, den Begriff der Inklusion „nicht inflationär, sondern präzise und umsichtig als qualitative[n] Begriff zu gebrauchen“. Es kritisiert etwa: „Abschreckende Beispiele der versuchten ‚Integration‘ machen die Runde, die nichts mit Inklusion zu tun haben, aber mit dem Begriff der Inklusion in Verbindung gebracht werden“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2011, 5). Dieser sei darauf ausgerichtet, „gesellschaftliche Strukturen grundsätzlich so zu verändern, dass die gesellschaftliche Partizipation für Menschen mit Behinderungen systemisch und präventiv bedacht und die volle und gleichberechtigte Wahrnehmung ihrer

fundamentalen Rechte gesichert ist“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2011, 4f.). Der Begriff der Inklusion, der hier verwendet wird, reicht weit über die kurzfristig angeordneten Änderungen im Schulsystem hinaus und kann nur nach einem sehr umfassenden gesellschaftlichen Entwicklungsprozess tatsächlich verwirklicht werden. Im Folgenden werden als Vorschlag zur „präzise[n] und umsichtige[n]“ Verwendung des Begriffs drei mögliche Herleitungen beschrieben:

- Inklusion als die in der BRK verankerten Rechte: Wie unter 2) dargestellt, beschreibt die BRK insbesondere Individualrechte, die Vertragsstaaten sicherstellen müssen und zu deren Sicherstellung diese ihre Bildungseinrichtungen umgestalten müssen. Die BRK macht den Vertragsstaaten keine davon unabhängigen strukturellen Vorgaben zum Bildungssystem.
- Inklusion in der Tradition der integrativen/inkluisiven Pädagogik: Gemäß dem von Bürlin (1997, 63f.) entwickelten Phasenmodell der historischen Entwicklung sonderpädagogischer Systeme stellt die „Inklusion“ die letzte Phase nach „Exklusion“, „Separation“ und „Integration“ dar. Dieses Modell hat in der Diskussion um inklusive Bildungsstrukturen erhebliche Resonanz gefunden und wird häufig als eine Art wissenschaftliches Allgemeingut gehandelt. Dazu beigetragen hat, dass auf Wikipedia eine anschauliche Abbildung dieser verschiedenen Phasen veröffentlicht worden ist (Abb. 2), die ihren

Weg sogar in wissenschaftliche Fachartikel gefunden hat (vgl. auch Heeg 2009, Hennies 2012). Das Modell hat zur Verbreitung der Idee beigetragen, dass die Phasen vor der Inklusion nicht nur wegen ihrer qualitativen Merkmale, sondern alleine wegen der mit ihnen verbundenen Organisationsformen (z.B. getrennten Lerngruppen oder -orte) als generell weniger entwickelt erscheinen als der gemeinsame Unterricht aller SchülerInnen. Dementsprechend wird in der Tradition der inklusiven Pädagogik ein Begriff der Inklusion verwendet, der über das Anrecht des Einzelnen auf eine wohnortnahe Beschulung und den unbeschränkten Zugang zu den Regeleinrichtungen des Bildungssystems hinausweist. Das Fach selbst versteht sich „als eine allgemeine Pädagogik, die es mit einer einzigen, untrennbaren heterogenen Gruppe zu tun hat“ (Hinz 2002, 357) und betont, dass „Inklusion die gedankliche Aufspaltung in Gruppen ausschließt“ (Hinz 2009, 173). Es wird also deutlich, dass der Begriff in der Tradition der inklusiven Pädagogik zentral über die „unausgelesene und ungeteilte Lerngruppe“ (Wocken 2011, 117) definiert wird. Damit kann von Inklusion in diesem Sinne nur gesprochen werden, wenn der gegenwärtige Aspekt der Partizipation, das unmittelbare „Einbezogensein“ in die wohnortnahe schulische „Lebenssituation“ für alle Schü-

lerInnen ermöglicht wird; die zukünftigen Aspekte der Partizipation (etwa Entwicklungschancen) werden durch die von Hinz (2002, 357) beschriebene „allgemeine Pädagogik“ abgesichert.

- Inklusion als Umsetzung der BRK: Aus einer bildungsempirischen Perspektive ist es legitim, als „Inklusion“ das zu diskutieren, was jeweils in den Bildungssystemen als „Inklusion“ umgesetzt wird. Wird nämlich Inklusion als bildungspolitischer *Zustand* eingefordert, kann sie nicht alleine über eine gesellschaftspolitische *Vision* beschrieben werden. In diesem Falle wäre der Begriff gegenüber jeglicher kritischer Diskussion immunisiert: Die „eigentliche“ Inklusion hätte mit etwaig auftretenden Schwierigkeiten oder Widersprüchen nichts zu tun, weil sie bereits per Definition erst dann erreicht sein kann, wenn es solche Schwierigkeiten nicht mehr gibt.

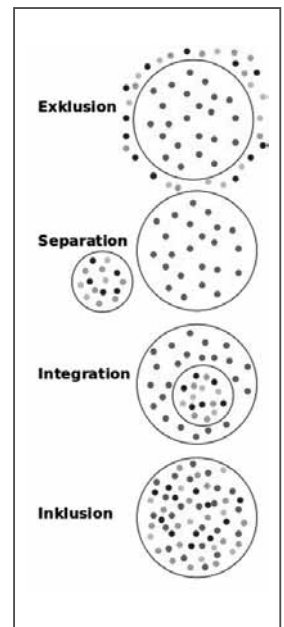


Abb. 2: Die Wikipedia-Abbildung des Modells von Bürli (1997)⁶

⁶ http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Stufen_Schulischer_Integration.svg [erstmalig eingestellt am 17.2.2006].

Diese drei Beschreibungsebenen werden häufig nicht klar auseinandergehalten. Dies führt zu Mehrdeutigkeiten und Missverständnissen in der bildungspolitischen Diskussion. Im Folgenden soll Inklusion als der Prozess zur Sicherung und Erweiterung der Partizipation aller SchülerInnen verstanden werden. Dabei wird nicht davon ausgegangen, dass über die gemeinsame Beschulung aller in einer „unausgelesene[n] und ungeteilte[n] Lerngruppe“ auch *notwendigerweise* die Teilhabe aller SchülerInnen an Bildungschancen sichergestellt wird. Diese Frage lässt sich nur über die bildungsempirische Begleitung des Inklusionsprozesses beantworten.

5) Wie wird Inklusion gemessen?

Das Deutsche Institut für Menschenrechte (2011, 5) nennt in seinem Bericht auch Qualitätsmerkmale der Umsetzung der BRK, z.B. wird ausgeführt, dass „[d]er Lackmus-Test eines inklusiven Systems (...) darin [besteht], auch Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf mit einzubeziehen“. Dies wirft die Frage auf, wie die Qualität der Inklusion derzeit gemessen und erforscht wird und ob dabei z.B. ein solcher „Lackmus-Test“ Anwendung findet. In den genannten Aktionsplänen und Stellungnahmen werden in diesem Zusammenhang (tlw. explizit und tlw. implizit) immer wieder Kennzahlen aus Klemm (2010) herangezogen, um über den Stand der Umsetzung der BRK zu reflektieren. In dieser Studie, die im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung

(und im Wesentlichen auf der Basis der Daten des Statistischen Bundesamtes und der KMK) entstanden ist, wird der Zustand des hiesigen Bildungssystems beschrieben. Dabei wird mit vier zentralen statistischen Werten gearbeitet: a) Die Förderquote (in % von der gesamten Zahl aller SchülerInnen), zusammengesetzt aus:

- der „Exklusionsquote“, d.h. dem Anteil von SchülerInnen in Förderschulen (in % von der gesamten Zahl von SchülerInnen) und
- der „Inklusionsquote“, d.h. dem Anteil von SchülerInnen mit Förderbedarf in Regelschulen (in % von der gesamten Zahl aller SchülerInnen).

b) Der „Exklusionsanteil“, der sich aus dem Verhältnis von SchülerInnen in Förderschulen zu allen SchülerInnen mit Förderschwerpunkten (in Förder- und Regelschulen zusammen) ergibt.

Die von Klemm (2010, 15) zusammengestellte Deutschlandkarte (siehe Abb. 3) zeigt deutlich, dass es in Deutschland kein einheitliches Bildungssystem für Kinder mit Förderbedarf gibt. Die Förderquote reicht von 4,6% in Rheinland-Pfalz bis 11,7% in Mecklenburg-Vorpommern und die Quote von SchülerInnen in Förderschulen liegt zwischen 3,1% in Schleswig-Holstein und 9,2% in Mecklenburg-Vorpommern. Im deutschlandweiten Durchschnitt haben 6% der SchülerInnen einen festgestellten Förderbedarf und 4,9% besuchen eine Förderschule. Zwar ist bereits die hiesige Förderquote im internationalen Vergleich

hoch, wodurch sich aber Deutschland (neben Belgien) in besonderer Weise etwa von anderen europäischen Staaten unterscheidet, ist der deutlich höhere Anteil von SchülerInnen in reinen Sonderschulen und das fast vollständige Fehlen von Modellen wie Sonderklassen

oder -gruppen in der Regelschule (European Agency 2010). Die deutlichen Schwankungen der Quoten in verschiedenen Regionen zeigen auf, dass sich hinter der Feststellung eines Förderschwerpunkts oder gar der Zuweisung auf eine Sonderschule keine einheitlichen

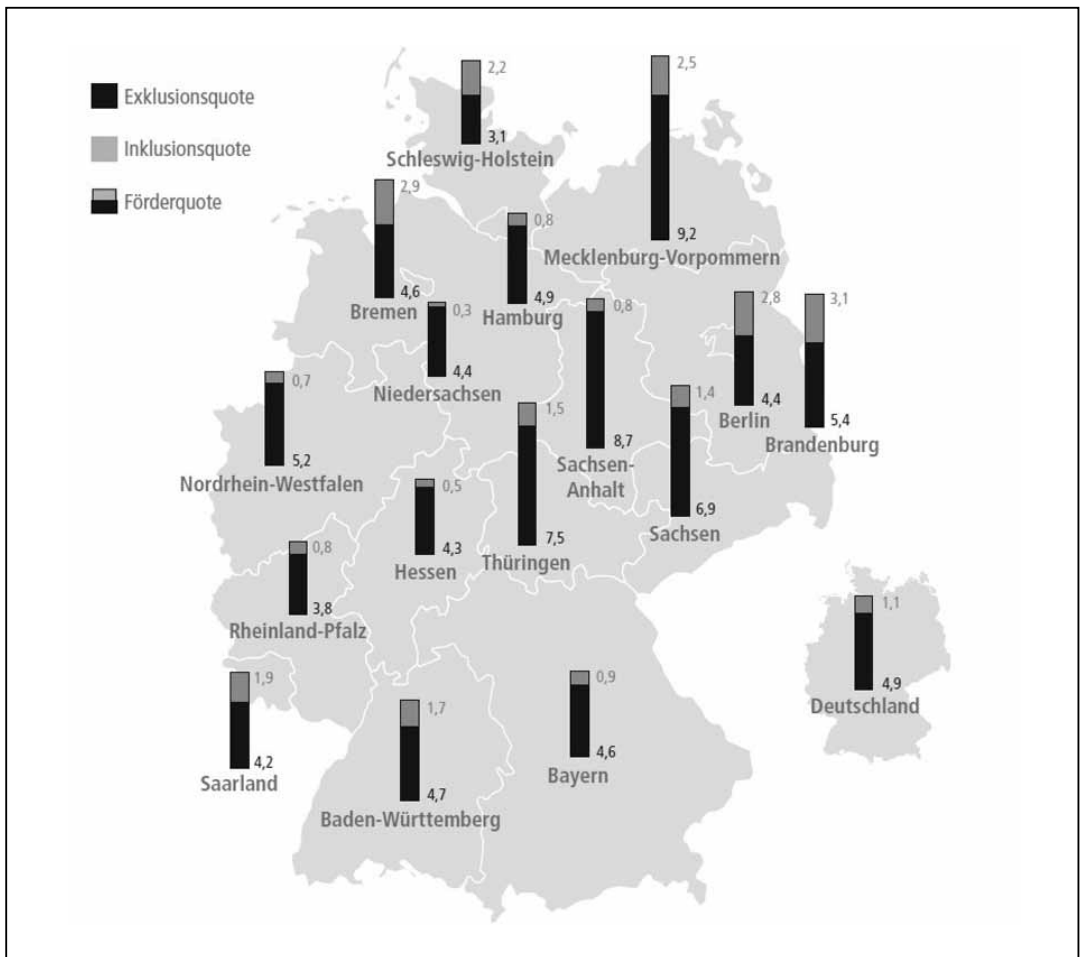


Abb. 3: „Die Förderquote in Primar- und Sekundarstufe im Bundesländervergleich – unterteilt in Exklusions- und Inklusionsquote“ (aus Klemm 2010, 15).

Diagnosekriterien oder Konzepte verbergen können. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass traditionelle und regionalgebundene soziale Vorstellungen einen hohen Einfluss auf die Feststellungsverfahren haben.

Förder-, bzw. Sonderbeschulungsquote geben also deutliche Hinweise darauf, dass das Förderschulsystem in Deutschland alleine wegen seiner Strukturdaten nicht gerecht sein kann. Dahingegen ist der von Klemm (2010, 13) berechnete Exklusionsanteil mit größerer Vorsicht anzuwenden. Zwar wirkt die Zahl von 80% der SchülerInnen mit einem Förderbedarf, die eine Sonderschule besuchen, auf den ersten Blick beeindruckend hoch. Deshalb findet sich diese Zahl sowohl im Aktionsplan der Bundesregierung (BMAS 2010, 48) als auch in den Stellungnahmen des Deutschen Instituts für Menschenrechte (2010, 3) an zentraler Stelle. Der Exklusionsanteil wäre aber nur dann wirklich aussagekräftig, wenn die SchülerInnen mit Förderbedarf in Sonder- und Regelinrichtungen weitgehend ähnliche Gruppen darstellen und ihre Förderbedarfe auf einem einheitlichen Wege festgestellt würden. Wenn jedoch in einem Falle die Feststellung zu einer Ressourcenerweiterung in der Regelschule führt und im anderen Falle zu einer Zuweisung der SchülerInnen in eine andere Schulform, ist es eher unwahrscheinlich, dass beide Gruppen wirklich vergleichbar sind, auch wenn sie den „gleichen“ Förderbedarf haben. So zeigt auch der Aktionsplan des Landes

Brandenburg, wie wenig sinnvoll der Exklusionsanteil als Kennzahl eines Bildungssystems ist. Dort wird darauf verwiesen, dass der Exklusionsanteil in Brandenburg vergleichsweise geringer ist als in anderen Bundesländern, woraus geschlossen wird: „Im bundesweiten Vergleich ist inklusive Bildung in Brandenburg schon überdurchschnittlich gut vorangekommen“ (Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg 2011, 14). Diese Schlussfolgerung ist jedoch nicht haltbar. Der „gute“ Exklusionsanteil kommt dadurch zustande, dass im Land Brandenburg nicht nur überdurchschnittlich viele SchülerInnen eine Sonderschule besuchen (5,4%), sondern auch noch einmal ein überproportionaler Anteil von SchülerInnen in der Regelschule einen Förderbedarf zugewiesen bekommt (3,1%). Anders ausgedrückt wird die Exklusionsquote geringer, wenn bei mehr SchülerInnen in der Regelschule ein Förderbedarf festgestellt wird. In Rheinland-Pfalz etwa werden deutschlandweit am zweitwenigsten SchülerInnen in Sonderschulen unterrichtet (3,8%) und es gibt einen noch geringeren Anteil von SchülerInnen in der Regelschule, bei denen ein Förderschwerpunkt festgestellt worden ist (0,8%). Dadurch hat dieses Bundesland einen höheren Exklusionsanteil als bspw. Brandenburg oder Mecklenburg-Vorpommern und wäre nach dieser Definition weniger inklusiv, was offensichtlich nicht zutrifft (Zahlen nach Klemm 2010, 15). Während also deutlich wird, dass in der bil-

dungspolitischen Umsetzung der BRK sehr deutlich mit – mehr und weniger sinnvollen – statistischen Kennzahlen gearbeitet wird, steht eine qualitative Überprüfung des Prozesses weitgehend aus. Zwar gibt es eine auf Indikatoren des Bildungssystems und vergleichbare Untersuchungen ausgelegte Bildungsberichterstattung (Avenarius et al. 2003), in die aber SchülerInnen mit Förderschwerpunkten üblicherweise nicht einbezogen werden. Die geplante Umstrukturierung

des Bildungssektors, die jede/n 20. SchülerIn betreffen soll, wird weitgehend ohne ein Qualitätsmonitoring durchgeführt. Dabei bestehen durchaus Ansätze zu Entwicklung von Indikatoren für ein inklusives Bildungssystem (Kyriazopoulou & Weber 2009) und Instrumente zur Entwicklung von inklusiven Schulstrukturen (Booth et al. 2003), die als Vorlage zur Entwicklung von empirischen Instrumenten zur Überprüfung der Qualität der Inklusion herangezogen werden können.

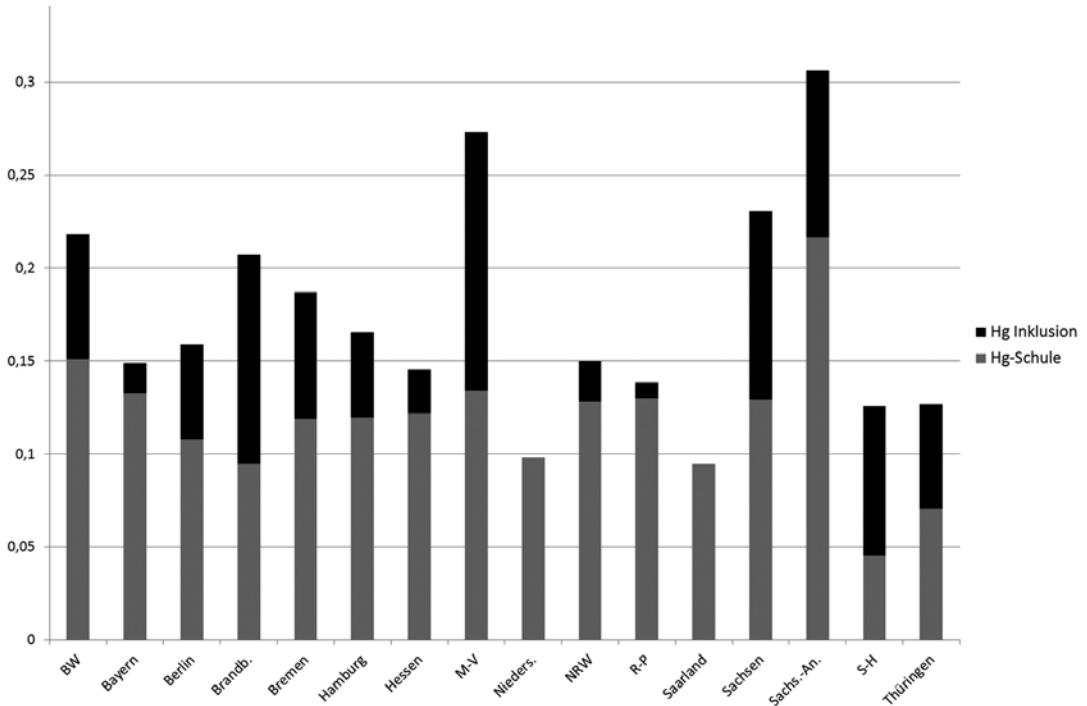


Abb. 4: Förderquote (in Sonderschulen und Inklusion) im Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“ (nach Statistisches Bundesamt 2010).

6) Derzeitiger Stand in der Hörgeschädigtenpädagogik

Wenn man die Zahlen des Statistischen Bundesamts (2010, Tab. 3.9, Tab. 3.10) nach Vorbild der Darstellung von Klemm (2010, 15) für den Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“ aufbereitet, findet sich eine ähnliche Schwankung wie bei den SchülerInnen mit Förderbedarf allgemein – nur eben entsprechend im Promille-Bereich (Abb. 4, für Niedersachsen und das Saarland sind die Anteile von inklusiv beschulten SchülerInnen mit diesem Förderschwerpunkt nicht bekannt). Damit weist die Hörgeschädigtenpädagogik keine verlässlichere Feststellungsdiagnostik auf als die Sonderpädagogik allgemein, obwohl ja der korrelierende medizinische Tatbestand einer peripheren oder zentralen Hörschädigung (Gehörlosigkeit, Schwerhörigkeit oder AVWS) eindeutiger zu diagnostizieren ist als bspw. eine Lernschwierigkeit. Diese Zahlen sind jedoch ein Hinweis darauf, dass auch in der Hörgeschädigtenpädagogik soziale Perspektiven und regionale Gepflogenheiten einen erheblichen Einfluss auf die Feststellung eines Förderbedarfs und auf Zugangsmöglichkeiten zum Regelschulsystem haben. So ist der Prozentsatz von SchülerInnen in Hörgeschädigtenschulen in Sachsen-Anhalt fast doppelt so hoch wie der Prozentsatz von SchülerInnen mit diesem Förderschwerpunkt in Schleswig-Holsteiner Sonder- und Regelschulen zusammen.

Es gibt zwar in der Hörgeschädigtenpädago-

gik eine lange Tradition der integrativen Beschulung, aber dennoch nur vergleichsweise wenig Forschung darüber, welche Modelle hierzulande gut funktionieren und wo sich Schwierigkeiten ergeben (z.B. Wessel 2005, Leonhardt 2009). Traditionell dominiert in diesem Bereich eine primär lautsprachliche Einzelintegration, auf die sich auch die genannten Forschungsberichte beziehen und zu der es darüberhinaus Einzelfalldarstellungen gelingender Schullaufbahnen gibt (z.B. Jaeger & Roebke 2004). Bisher nur vereinzelt erprobt, aber im Zuge der Umsetzung der BRK sicherlich häufiger zu erwarten, sind Beispiele der Einzelintegration mit GebärdensprachdolmetscherInnen (Appelbaum 2008). Gruppenintegrationen spielen gegenüber der Einzelintegration eine untergeordnete Rolle. Die dokumentierten Beispiele beziehen sich zumeist auf die lautsprachliche Gruppenintegration (z.B. Pfalzinstitut 2008, Jacobs 2008). Erst in den letzten Jahren sind im deutschsprachigen Raum Dokumentationen bilingualer Gruppenintegration veröffentlicht worden, die z.T. mit DolmetscherInnen verlaufen (Latuske 2004; Krausneker 2005; Kramreiter 2008; 2010). Aus dieser Vielschichtigkeit der Darstellungen ergibt sich kein klares Bild, welche integrative/inklusive Beschulungsform für hörgeschädigte Kinder die besten Chancen eröffnet. Es erscheint vielmehr so, als ob es für diese Kinder nicht nur einen, sondern viele mögliche Wege in die Inklusion geben kann. Allerdings zeigen Daten aus fachin-

ternen Erhebungen, dass die hörgeschädigten SchülerInnen in der lautsprachlichen Integration überwiegend schwerhörig und seltener gehörlos oder resthörig sind (Große 2003, 35; Hartmann-Börner 2001). Nur in den genannten Beispielen von bilingualer Integration und den dazugehörigen Studien finden sich überwiegend gehörlose/taube SchülerInnen.

Die Situation von SchülerInnen mit einer Beeinträchtigung des Hörens spielt in der allgemeinen Diskussion um die Inklusion eine untergeordnete Rolle, da diese nur ca. 0,16% aller SchülerInnen und knapp 3% der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausmachen (Statistisches Bundesamt 2010, Tab. 3.9, 3.10). Wenn SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen in Diskussionen erwähnt werden, dann zumeist nur am Rande. In dem eingangs erwähnten Streitgespräch zwischen Preuss-Lausitz und Stöppler (2010) wendet sich das Gespräch auch kurz den Bedürfnissen gehörloser SchülerInnen zu. Auf die Forderung von Preuss-Lausitz, dass „alle Pädagogen das Lehren in heterogenen Klassen und den Umgang mit verhaltensauffälligen und lernbehinderten Schülern lernen müssen“, wirft Stöppler empört ein: „Am besten auch noch die Gebärdensprache! Nicht jeder Pädagoge ist doch motiviert oder in der Lage, sich mit diesen besonderen Kindern zu befassen“. Worauf Preuss-Lausitz knapp entgegnet: „Das ist aber sein Job. Wenn er den nicht ausfüllt, sollte man ihn entlassen“.

Dass Stöppler die ultimative Rechtfertigung

der Sonderschulen in dem Unterricht in Gebärdensprache finden will, ist ein Treppwitz der Fachgeschichte: Deutsche Hörgeschädigtenschulen haben erst in den letzten 20 Jahren angefangen haben, die Deutsche Gebärdensprache (DGS) in den Unterricht zu integrieren – nun wird die Notwendigkeit ihres Fortbestehens durch ihre Kompetenz in diesem Bereich begründet. Gerade der Vorsitzende des vds e.V. in Baden-Württemberg sollte sich bewusst sein, dass sich die meisten Hörgeschädigtenschulen in seinem Bundesland noch lange einer primär lautsprachlichen Philosophie verschrieben haben und tlw. noch verschreiben. Die Antwort von Preuss-Lausitz zeigt aber auch, dass die führenden VertreterInnen der Inklusionspädagogik eine so spezifische Frage wie diejenige nach der gebärdensprachlichen Förderung nicht im Blick haben. Es handelt sich dabei nicht nur um eine Frage des guten Willens der beteiligten LehrerInnen, sondern auch um die Frage einer qualitativen Aus- und Weiterbildung. Wenn alle LehrerInnen, die nicht den Anspruch der SchülerInnen auf eine hochqualitative gebärdensprachliche Förderung erfüllen können, entlassen würden, sähe es nicht nur in Regelschulen, sondern auch in den Förderschulen für den Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“ ziemlich leer aus. So zeigt eine fachinterne Untersuchung von Burger und Rothweiler (2010, 85f.), dass in 52 von 72 befragten Hörgeschädigtenschulen LBG oder DGS eingesetzt wird, was im Untersuchungs-

jahr 2007 zwar eine Mehrheit der Schulen ist, aber selbst für lautsprachbegleitende Gebärdensysteme noch keine flächendeckende Verbreitung darstellt. An 50 von den Schulen mit LBG- oder DGS-Angebot konnte eine Fragebogenerhebung durchgeführt werden: 42% der teilnehmenden 136 Lehrkräften bewerteten ihre DGS-Kompetenz als „sehr gut“ oder „gut“, weitere 34% als „ausreichend“. In dieser selektiven Stichprobe von LehrerInnen an Schulen, die sich auf dem Weg zunehmender gebärdensprachlicher Förderung begeben haben, räumen immerhin 24% ein, dass ihre eigene DGS-Kompetenz „nicht ausreichend“ sei. Damit bestätigt die Untersuchung eine etwas ältere Studie von Haug und Hintermair (2003, 223f.), in der knapp 190 hörende Lehrkräfte an Hörgeschädigtenschulen selbst ihre „Gebärdensprachkompetenz“ einschätzen und im statistischen Mittel eine nicht sehr hohe gebärdensprachliche Kompetenz beschreiben. Diese Zahlen vermitteln einen realistischen Eindruck eines Faches in einer schwierigen Übergangssituation von einem DGS-ablehnenden zu einem DGS-befürwortenden Fach. Die Diskussion darüber, wie sich dieses Fach in die Umsetzung der Inklusion einfügen kann, ist jedoch zu wichtig, um nur als pointierte Randbemerkung in einer allgemeinen fachlichen Diskussion aufzutauchen.

7) Die Bedeutung der BRK für die Diskussion in der Hörgeschädigtenpädagogik

Schöler et al. (2010, 12) erläutern, wie das Anrecht auf Förderung in Gebärdensprache (und in anderen nicht-lautsprachlichen Kommunikationsmitteln) Eingang in die BRK gefunden hat: „Diese Forderungen für die ‚sehr seltenen Formen der Behinderung‘ (maximal 4 % aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf), die spezielle Kommunikationsformen benötigen, sind von den Verbänden der Menschen mit Behinderung bei den Verhandlungen der UN in New York durchgesetzt worden“. Im Hinblick auf eine Konvention, die sich mit der Partizipation von Menschen mit Behinderungen beschäftigt, kann es als besonderes Qualitätsmerkmal gelten, wenn diese auch ihre Vorstellungen in die Beschlussfassung einbringen können. Auch die Umsetzung der BRK in den einzelnen Staaten soll überwacht werden, wobei „[die] Zivilgesellschaft, insbesondere Menschen mit Behinderungen und die sie vertretenden Organisationen, (...) in den Überwachungsprozess einbezogen [werden] und (...) in vollem Umfang daran teil[haben]“ sollen (Vereinte Nationen 2005, Art 33(3)). Es ist also ausdrücklich erwünscht, dass Verbände der Zivilgesellschaft den Umsetzungsprozess kritisch begleiten; in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit einem Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“ sind dies in erster Linie die Selbstvertretungen schwer-

höriger und gehörloser/tauber Menschen und ihrer Familien, in zweiter Linie aber auch (pädagogische) Fachverbände und Berufsverbände. Nach Ratifizierung der BRK haben etliche dieser Verbände Stellungnahmen herausgegeben, die sich häufig an bekannten fachinternen Diskussionslinien entlang bewegen: Der Bund Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen etwa betont in seinem Positionspapier die „Zielrichtung der Integration der Kinder mit Hörschädigung in die guthörende Gemeinschaft“ und erwähnt den Anspruch auf gebärdensprachliche Förderung nicht (BDH 2009). Auch die Arbeitsgemeinschaft der Leiter der Bildungseinrichtungen für Gehörlose und Schwerhörige (auch: Bundesdirektorenkonferenz) geht in ihrer Stellungnahme auf eine Förderung in Gebärdensprache nicht ein, sondern verweist allgemein auf die Notwendigkeit „eines differenzierten und individualisierenden Bildungs- und Ausbildungssystems für Kinder und Jugendliche mit Hörschädigung und speziellen Kommunikationsbedürfnissen“ (Arbeitsgemeinschaft 2010, 1). Im Gegensatz dazu betont etwa der Deutsche Gehörlosenbund (DGB 2011a, 3): „Inklusion für gehörlose und hochgradig hörbehinderte

Schülerinnen und Schüler ist nur durch Gebärdensprache möglich“. Zwar sieht der DGB (2011a, 1), dass „[a]uch gehörlose und andere hochgradig hörbehinderte Schülerinnen und Schüler (...) vermehrt Zugang zu einem inklusiven Unterricht bekommen [möchten]“, sieht aber Probleme in der Umsetzung, wenn GebärdensprachdolmetscherInnen nicht von den jeweiligen Schulträgern finanziert werden. Das Gelingen des inklusiven Unterrichts ist aus der Sicht des DGB (2011b, 3) grundsätzlich abhängig von „einer flächendeckenden bilingualen (Deutsche Laut- und Schriftsprache + Deutsche Gebärdensprache) und bikulturellen (Hörende und Gehörlosenkultur) Bildung in allen Bildungsbereichen für Menschen mit Hörbehinderung“. Nun ist zwar grundsätzlich richtig und gewollt, dass zivilgesellschaftliche Akteure ihre unterschiedlichen Ansichten in den Umsetzungsprozess der BRK einbringen, zugleich ist es aber für ein sehr kleines Fach innerhalb des Inklusionsprozesses notwendig, gemeinsame Positionen zu finden, um überhaupt wahrgenommen zu werden. Aus diesem Grund hat die Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten (DG) ein gemeinsames Positionspapier der 23 Mitgliedsverbände zur BRK verabschiedet (DG 2010). Zwei der oben genannten Verbände, d.h. der BDH und die Bundesdirektorenkonferenz, sind an der Erarbeitung des Papiers nicht beteiligt gewesen, weil sie in den 90er Jahren aufgrund der Auseinandersetzungen um den Hamburger Bilin-

7 Nach Redaktionsschluss für dieses Heft hat die Bundesdirektorenkonferenz eine aktuelle Stellungnahme zur Inklusionsdebatte veröffentlicht, in der zwar das Anrecht auf Förderung in DGS nicht explizit genannt, aber die „Entwicklung kommunikativer Kompetenzen entsprechend der gewählten Sprachorientierung“ betont wird. Die dabei vertretene Idee des Bildungs- und Kompetenzzentrums, das „als offenes System [in einer inklusiven Bildungslandschaft]“ wirkt, zeigt mit dem in diesem Artikel dargestellten Modell deutliche Überschneidungen (http://www.taubenschlag.de/cms_pics/Resolution%20Inklusion%20Druck%20Heidelberg%202012.pdf). Außerdem ist angekündigt worden, dass die Bundesdirektorenkonferenz im November 2012 wieder in die DG eintreten wird.

gualen Schulversuch aus der DG ausgetreten und bisher (noch) nicht wieder eingetreten sind.⁷ Es gibt aber auch unter den Mitgliedsverbänden der DG Verbände, denen etwa der Einsatz von DGS im Unterricht mehr und weniger wichtig ist, so dass hier ebenfalls eine breite Palette von Erwartungen an die BRK abgedeckt ist. Als einziger Verband in diesem Prozess, der (selbst und nicht-betroffene) Lehrkräfte an Hörgeschädigtenschulen vertritt, hat sich der DFGS e.V. sehr aktiv in die Ausarbeitung des Papiers eingebracht.⁸

Nach einem intensiven Austausch haben die in der DG vertretenen Verbände eine Stellungnahme erarbeitet, die als gemeinsamer Konsens auch von allen Verbänden unterzeichnet worden ist und damit als beispielhaft für die zivilgesellschaftliche Beteiligung an der Umsetzung der BRK gelten kann (DG 2010). Das Papier geht nach einer Begriffsklärung auf die verschiedenen (biographisch geordneten) Lernorte und –stationen ein, und zwar „Frühförderung und Beratung“, „Schulische Bildung“ und „[n]achschulische Bildung“. Besondere Sorge äußern die in der DG vertretenen Verbände darüber, dass eine gemeinsame Beschulung von hörenden und hörgeschädigten SchülerInnen zwar „nach außen“ inklusiv wirken, aber ggf. nur eine „scheinbare(..) Integration“ oder „Segregation in der Integration“ darstellen könnte (DG 2010, 2). Dies wird in einem Zusammenhang damit diskutiert, dass „[h]örgeschädigte Menschen (...) unterschiedliche kommunikative Bedürfnisse

[haben]“ und „Bildungseinrichtungen (...) ihre SchülerInnen mit diesen verschiedenen Kommunikationsformen fördern und sie darin bestärken [sollen], schrittweise selbst die Kommunikationsform bzw. -formen herauszufinden, von der sie am meisten profitieren und die sie am effektivsten nutzen können“ (DG 2010, 2). Hinter diesen Ausführungen steht die Sorge, dass sich die angestrebte „allgemeine Pädagogik“ (Hinz 2002, 357) für wohnortnah beschulte „unausgelesene und ungeteilte Lerngruppe“ (Wocken 2011, 117) gar nicht auf diese unterschiedlichen kommunikativen Bedürfnisse einstellen kann. In der derzeitigen Situation wachsen hörgeschädigte Kinder in der Integration weitgehend ohne Kontakt zu anderen hörgeschädigten Kindern und ohne Kontakt zu Menschen, die DGS oder LBG verwenden, auf. Dadurch können die in der BRK verankerten Rechte auf gebärdensprachliche Förderung und Identitätsentwicklungsprozesse nicht abgesichert werden (Hennies 2012). Deshalb betont die DG (2010, 1), dass es für hörgeschädigte Kinder eine „freie Wahl der Lernorte und der Unterrichtssprache“ geben müsse, also dass sowohl in der „Stammschule“ (ehemals: „Förderschule“) als auch in der „Regelschule“ die in der BRK verankerten Rechte sicherzustellen sind. Als realistische Möglichkeit, dies zu erreichen, wird der Ausbau von „Kompetenzzentren“ vorgeschlagen, die sich aus

⁸ Vertreten durch Klaus-B. Günther, Paul Heeg und Johannes Hennies.

„Schwerpunktschulen“ oder den derzeitigen Hörgeschädigtenschulen entwickeln können. In einer Schwerpunktschule werden hörende und hörgeschädigte SchülerInnen zusammen unterrichtet, wobei die SchülerInnenschaft darüberhinaus auch in anderer Hinsicht heterogen zusammengesetzt sein kann. Die Schule hat jedoch eine besondere Kompetenz, auf die sprachlichen und kommunikativen Bedürfnisse aller SchülerInnen einzugehen, etwa weil alle MitarbeiterInnen entsprechend ausgebildet sind und DGS und LBG (sowie Formen der Unterstützten Kommunikation) beherrschen. In einem solchen Modell (siehe auch Pepping in diesem Heft) wären die Ansprüche an gegenwärtige Partizipation und die Teilhabe an Bildungschancen gleichermaßen gesichert. Sie ließen sich deutlich „wohnortnäher“ als die klassischen Förderschulen in diesem Bereich organisieren und könnten auch regional den Anlaufpunkt für hörgeschädigte SchülerInnen in einer wohnortnahen Regelschule bilden, für die ein gelegentlicher Kontakt zu anderen hörgeschädigten SchülerInnen ausreicht. Zwar gibt es mit dem gemeinsamen Unterricht in Schwerpunktklassen bereits Erfahrungen, etwa in Form der „umgekehrten (oder präventiven) Integration“, bei der hörende und hörgeschädigte SchülerInnen in der Hörgeschädigtenschule zusammen unterrichtet werden (z.B. Pfalzinstitut 2008), oder in Form der Gruppenintegration in kooperierenden Regelschulen (Jacobs 2008). Da jedoch in diesen Klassen

überwiegend SchülerInnen mit weniger stark ausgeprägter Hörbeeinträchtigung und besseren lautsprachlichen Möglichkeiten zu finden sind (Hennies 2010, 167), werden wiederum selektierte Gruppen einbezogen, womit es sich nicht um inklusive Modelle handelt. Sie zeigen aber auf, dass es möglich ist, die gemeinsame Beschulung im organisatorischen Rahmen der (ehemals) separierenden Hörgeschädigtenschulen zu organisieren. Die Monitoringstelle für die Umsetzung der BRK sieht durchaus die Möglichkeit, dass „ein Kompetenz- beziehungsweise Förderzentrum als Bestandteil eines inklusiven Bildungssystems gelten kann“, vorausgesetzt dass „ihre funktionale Ausrichtung“ dementsprechend gestaltet ist (Deutsches Institut für Menschenrechte 2011, 7). Eine „umgekehrte Integration“, die nicht nur lautsprachlich kommunizierende (schwerhörige) SchülerInnen einbeziehen würde, könnte somit einen Weg aufweisen, wie sich die ehemaligen Förderzentren für Hörgeschädigte zu inklusiv arbeitenden Kompetenzzentren entwickeln können.

8) Aufbau von inklusiven Kompetenzzentren

Das in der BRK festgehaltene Anrecht auf Partizipation gilt auch in den noch bestehenden Sonderschulen, weil Menschenrechte nicht an schulorganisatorische Einheiten gebunden sind. Alleine daraus folgt, dass das Modell einer separierten Beschulung von Kindern mit spezifischen Beeinträchtigungen kei-

ne Zukunft hat. Auch das Positionspapier der Deutschen Gesellschaft stellt keinesfalls einen „Freibrief“ für das Fortbestehen der Hörgeschädigtenschulen in der bisherigen Form dar, auch wenn durchaus Bedenken bezüglich der vereinzelt Beschulung von hörgeschädigten SchülerInnen in Regelschulen geäußert werden. Kompetenzzentren könnten einen Weg aus diesem Problem weisen, weil sie eine Möglichkeit darstellen, alle Aspekte des Rechts auf Partizipation von gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen sicherzustellen. Abb. 5 zeigt den organisatorischen Aufbau eines solchen Zentrums, das aus folgenden Bestandteilen besteht:

- Die Stammschule ist selbstverständlich eine bilinguale Schule, in der in Laut-, Schrift- und Gebärdensprache unterrichtet wird. Die bilingualen Schulversuche, in denen dokumentiert worden ist, dass dieser Ansatz zu guten Ergebnissen in allen geförderten Sprachen führen kann, können hierfür als Vorbild dienen (Günther & Schäfke 2004; Günther & Hennies 2011). Die Stammschule ist damit auch ein Ort, an dem die in der BRK eingeforderten „Lehrkräfte(..) mit Behinderungen“ (Vereinte Nationen 2005, Art. 24 (4)), also schwerhörige und gehörlose/taube LehrerInnen für möglichst viele Kinder ein erwachsenes Rollenvorbild bieten können.
- Die Stammschule nimmt hörende SchülerInnen (mit unterschiedlichen Voraussetzungen) auf. Erfahrungen mit der „um-

gekehrten Integration“ (z.B. Pfalzinstitut 2008) belegen, dass es genug Eltern gibt, die sich für ihre hörenden Kinder einen solchen schulischen Rahmen vorstellen können. Beispiele der bilingualen Gruppenintegration zeigen, dass dies auch für einen gemeinsamen Unterricht gilt, in dem die Gebärdensprache einen gleichberechtigten Anteil an der Unterrichtskommunikation hat und von einer LehrerIn im Teamunterricht angeboten wird (Krausneker 2004; Kramreiter 2008; 2010). Dieses Modell würde zahlreiche Probleme lösen, die sich durch die sehr kleinen Jahrgangstufen in Hörgeschädigtenschulen immer wieder ergeben, da nun organisatorisch vielfältige Möglichkeiten bestünden, zu einzelnen Zwecken immer wieder Lern- und Arbeitsgruppen zu mischen.

- Das Kompetenzzentrum ist auch für die Unterstützung von nicht an der Stammschule unterrichteten SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“ zuständig, die – abhängig davon, wie es sich organisieren lässt – unmittelbar wohnortnah in „Einzel- oder Gruppeninklusion“ beschult werden. Diese werden durch mobile BeratungslehrerInnen begleitet, die fachliche Fragen der jeweiligen Schulen klären und Unterstützung in der Optimierung von Inklusionsprozessen anbieten. Zugleich können die SchülerInnen in das Kompetenzzentrum eingeladen werden, um zumindest außerschulischen Kon-

takt zu „gleichbetroffenen Peers“ aufbauen zu können, etwa nach dem Vorbild der von der Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund e.V. ausgerichteten „Regelschüler-Seminare“ (Morgenstern 2009), oder der vom Förderzentrum Hören in Schleswig angebotenen Workshops (Mangold 2008, 121). Zudem könnten über das bilinguale Kompetenzzentrum DolmetscherInnen in die Regelschule vermittelt werden, wenn dies den besten Weg für die Inklusion der jeweiligen SchülerInnen darstellt. Es gibt bereits Beispiele der Inklusion mit GebärdensprachdolmetscherInnen (Latuske 2004; Appelbaum 2008), die jedoch zumeist keine

Anbindung an eine Hörgeschädigtenschule haben, aber sicherlich von der Einbindung in ein bilinguales, pädagogisch arbeitendes Kompetenzzentrum profitieren könnten.

- Und schließlich könnte das Kompetenzzentrum Aufgaben in der Beratung, Frühförderung, Elternarbeit und (pädaudiologischen) Diagnostik übernehmen. Da im Sinne der BRK eine Partizipation der Menschen mit Behinderungen an allen genannten Prozessen angestrebt ist, könnten in die Arbeit auch die lokalen Verbände der Gehörlosen/Tauben, Schwerhörigen und CI-TrägerInnen eingebunden werden.

Viele der oben genannten Aufgaben überneh-

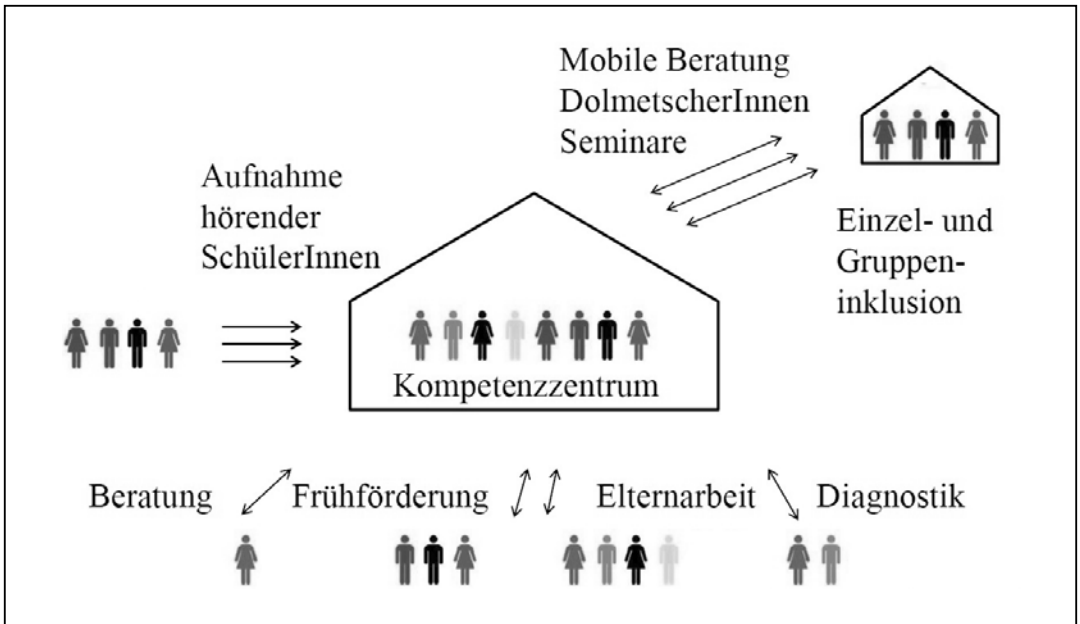


Abb. 5: Das Modell der Kompetenzzentren (nach DG 2010, 15).

men die Schulen und Landesbildungszentren für den Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“ bereits heute. Deshalb ist das beschriebene Modell ein mögliches Entwicklungsziel für diese Institutionen. Sie müssten sich dabei grundsätzlich bilingual ausrichten, ihre Türen für hörende SchülerInnen öffnen und die vielschichtigen Beschulungsmöglichkeiten „ihrer“ SchülerInnen als positive Gestaltungsmöglichkeiten auch für ihre eigene pädagogische Arbeit sehen. Dies ist sicherlich mancherorts mit organisatorischen, sächlichen und personellen Schwierigkeiten verbunden, aber keinesfalls eine an sich utopische Vision. Die Orientierung, sich zu einem inklusiven und bilingualen Kompetenzzentrum zu entwickeln, könnte aber die z.T. seit über 200 Jahren bestehenden Hörgeschädigtenschulen in das inklusive Bildungssystem überführen.

9) Ausblick

Das Ziel der inklusiven Pädagogik, eine Schule für alle SchülerInnen zu schaffen, bietet auch für die Hörgeschädigtenpädagogik große Entwicklungschancen. Es eröffnet ihr auch die Möglichkeit, jenseits überkommener fachinterner Auseinandersetzung bilinguale Unterrichtsmodelle in einem inklusiven Rahmen zu entwickeln (siehe auch Becker in diesem Heft & Pepping in diesem Heft): Eine Förderung in Laut-, Schrift- und Gebärdensprache muss keinen Widerspruch zu einem gemeinsamen Unterricht darstellen. Allerdings ist das in der BRK festgeschriebene Recht auf Partizi-

pation und auf die Eröffnung der individuell besten Entwicklungschancen ein zentraler, wenn nicht der eigentliche Gradmesser für die „Inklusivität“ der Beschulung von hörgeschädigten Kindern. Durch die Beschulung in der Regelschule alleine ist dies nicht zu erreichen. Wenn also Inklusion qualitativ gedacht werden soll, kann ihre Umsetzung nicht nur anhand von „Exklusionsquoten“ und „Exklusionsanteilen“ (Klemm 2010) gemessen werden. Vielmehr bedarf es einer qualitativen Überprüfung des Inklusionsprozesses, in der Aspekte wie die kommunikative und sprachliche Teilhabe aller SchülerInnen berücksichtigt werden. In einem solchen System können die Hörgeschädigtenschulen ihren Platz finden, wenn sie sich etwa zu inklusiven, bilingualen Kompetenzzentren entwickeln, und damit ein Ort werden, an dem das Anrecht hörgeschädigter SchülerInnen auf die sprachliche Förderung, von der sie individuell am meisten profitieren, und auf gemeinsamen Unterricht mit SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen gleichermaßen erfüllt wird.

Literatur:

Appelbaum, Birgit (2008): Integration mit Dolmetscher: Ein Beispiel aus der Sekundarstufe I (Klasse 5 – 10). In: hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte 45:3, 135f..

Arbeitsgemeinschaft der Leiter der Bildungseinrich-

tungen für Gehörlose und Schwerhörige (2010): Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft der Leiter der Bildungseinrichtungen für Gehörlose und Schwerhörige zum Artikel 24 des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Unter: http://www.lwl.org/lja-download/datei-download-schulen/UN_Konvention_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen/Inklusive_Beschulung/Stellungnahmen_zur_inklusi-ven_Beschulung/1271075863_0/2.1.7___Leiter_der_Bil-dungseinrichtungen_HK.pdf [ges. am 1.6.2012].

Avenarius, Hermann; Hartmut Ditton; Hans Döbert; Klaus Klemm; Eckhard Klieme; Matthias Rürup; Heinz-Elmar Tenorth; Horst Weishaupt & Manfred Weiß (2003): Bildungs-berichterstattung für Deutschland: Konzeption. Frankfurt a.M.; Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädago-gische Forschung. Unter: <http://www.kmk.org/doc/publ/bildungsbericht/Konzeption.pdf> [ges. am 1.10.07]. BDH - Be-rufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (2009): Positionspapier zur Menschenrechtskonvention. Unter: http://www.b-d-h.de/bdhcms01/index.php?option=com_content&view=article&id=68 [ges. am 2.11.2010].

BDH - Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpäda-gogen (2009): Positionspapier zur Menschenrechtskon-vention. Unter: http://www.b-d-h.de/bdhcms01/index.php?option=com_content&view=article&id=68 [ges. am 2.11.2010].

BMAS - Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): Nationaler Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin: Bundesminis-terium für Arbeit und Soziales. Unter: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile [ges. am 1.6.2012].

Booth, Tony; Mel Ainscow; Ines Boban & Andreas Hinz (2003): Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität. Unter: [http://www.eenet.org.uk/resour-ces/docs/Index%20German.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf) [ges. am 3.1.2010].

Burger, Simone & Monika Rothweiler (2010): „Der Einsatz gebärdensprachlicher Systeme an deutschen Hörgeschä-digtenschulen“. In: hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte 47:2, 82-92.

Bürli, Alois (1997): Sonderpädagogik international: Verglei-che, Tendenzen, Perspektiven. Luzern: Edition SZH/SPC.

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg./2010): Parti-zipation – ein Querschnittsanliegen der UN-Behinderten-rechtskonvention. Bonn: Deutsches Institut für Menschen-rechte. Unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/positionen_dezember_2010_bf.pdf [ges. am 16.8.2011].

Deutsches Institut für Menschenrechte (2011): Stellungnah-me der Monitoring-Stelle (31. März 2011) Eckpunkte zur Ver-wirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/stellung-nahme_der_monitoring_stelle_eckpunkte_z_verwirkli-chung_eines_inklusi-ven_bildungssystems_31_03_2011.pdf [ges. am 1.6.2012].

DG - Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten (2010): Inklusion in der Bildung - Gemeinsames Positionspapier der Verbände der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädig-ten - Selbsthilfe und Fachverbände e. V. Unter: <http://www.deutsche-gesellschaft.de/fokus/anhaenge/dginklusionspa-pier.pdf> [ges. am 12.1.2012].

DGB - Deutscher Gehörlosenbund e.V. (2011a): Stellung-nahme des Deutschen Gehörlosen-Bundes e.V. im Rahmen der 44. Bundesdirektorenkonferenz „Inklusive Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche mit Hörschädigung“. Berlin: DGB. Unter: http://www.gehoerlosen-bund.de/dgb/images/stories/pdfs_presse/03_stg_budiko_110511.pdf [ges. am 20.6.2012].

DGB - Deutscher Gehörlosenbund e.V. (2011b): Inklusion für gehörlose und andere hochgradig hörbehinderte Kinder umsetzen – Gesetze im Sinne der Behindertenrechtskon-vention anwenden! Berlin: DGB. Unter: http://www.gehoerlosen-bund.de/dgb/images/stories/pdfs_presse/03_stg_budi-ko_110511.pdf [ges. am 20.6.2012].

DIMDI - Deutsches Institut für Medizinische Dokumentati-on und Information (Hg./ 2005): Internationale Klassifika-tion der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Unter: <http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/download-center/icf/endaussage/> [ges. am 11.6.2007].

European Agency for Development in Special Needs Edu-cation (2010): Special Needs Education Country Data 2010. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Unter: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-country-data-2010/SNE-Country-Data-2010.pdf> [ges. am 19.6.2012].

Große, Klaus-Dietrich (2003): Das Bildungswesen für Hörbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland: Daten und Fakten zu Realitäten und Erfordernissen. Heidelberg: Winter (Edition S).

Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg./2011): Bilingualer Unterricht in Gebärd-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten Schülerinnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum.

Günther, Klaus-B. & Ilka Schäfke (2004): Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen: Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum.

Hartmann-Börner, Christiane (2001): Zur schulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. Vortrag auf dem Kongress der FEAPDA (The European Federation of Associations of Teachers of the Deaf) in Straßburg 2001 [unveröff. Vortragsmanuskript].

Haug, Tobias & Manfred Hintermair (2003): „Ermittlung des Bedarfs von Gebärdensprachtests für gehörlose Kinder“. In: Das Zeichen 17:64, 220-229.

Heeg, Paul (2009): „Inklusion, Integration oder Sonderpädagogik?“. In: dfgs forum 17.1, 78-85.

Hennies, Johannes (2010): Lesekompetenz gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen: Ein Beitrag zur empirischen Bildungsforschung in der Hörgeschädigtenpädagogik [E-Dissertation]. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Unter: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/hennies-johannes-2009-07-15/PDF/hennies.pdf> [ges. am 1.7.2010].

Hennies, Johannes (2012): „Hörgeschädigte SchülerInnen in der Inklusion“. In: Seitz, Simone; Nina-Kathrin Finnern; Natascha Korff & Katja Scheidt (Hg.): Inklusiv gleich gerecht?: Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 185-190.

Hinz, Andreas (2002): „Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53:9, 354-361.

Hinz, Andreas (2009): „Inklusive Pädagogik in der Schule - veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende??“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60:5,171-179.

Hüppe, Hubert (2010): „Vorwort“. In: Beauftragter der

Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hg.): alle inklusive! - die neue UN-Konvention. Berlin: Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 3. Unter: http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile [ges. am 15.8.2011].

Jacobs, Hartmut (2008): Eine Schule für Hörgeschädigte auf dem Weg zur Inklusion: Aussenklassen - Erprobung neuer Formen der Beschulung Hörgeschädigter. Heidelberg: Median.

Jaeger, Ariane & Christa Roebke (2004): „Von der gehörlosen Schülerin im Gemeinsamen Unterricht zur Sonderpädagogin für den Gemeinsamen Unterricht“. In: Boban, Ines & Andreas Hinz (Hg.): Gemeinsamer Unterricht im Dialog - Vorstellungen nach 25 Jahren Integrationsentwicklung. Waldheim [u.a.]: Beltz. Unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/boban-dialog.html#id1658892> [ges. am 28.6.2012].

Klemm, Klaus (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben: Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32811_32812_2.pdf [ges. am 11.3.2012].

KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1996): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.5.1996). Unter: <http://www.kmk.org/doc/beschl/hoeren.pdf> [ges. am 1.01.2006].

KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [ges. am 1.6.2012].

Kramreiter, Silvia (2008): „Schulische Integration gehörloser Kinder mit Gebärdensprache und Lautsprache in der Regelschule: Wiener Modell ‚Waldschule‘“. In: hörgeschädigte kinder - erwachsene hörgeschädigte 45:3, 131-134.

Kramreiter, Silvia (2010): „Integration gehörloser Schüler in einem Wiener Gymnasium: Probleme und Perspektiven“. In: hörgeschädigte kinder - erwachsene hörgeschädigte 47., 171-174.

Krausneker, Verena (2004): Viele Blumen schreibt man „Blümer“: Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Hamburg: Signum.

Kyriazopoulou, Mary & Harald Weber (2009): Entwicklung eines Satzes von Indikatoren für die inklusive Bildung in Europa. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Latuske, Marlies (2004): Modellprojekt: Gehörlose Kinder an der Regelschule mit Gebärdensprachdolmetscherinnen. Unter: http://gehoerlosekinder.de/Ebene02/infos_zub_02/projekt_regelschule/Projekt_Lat_komplett.pdf?nach_id=480 [ges. am 15.6.2006].

Leonhardt, Annette (Hg./2009): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule: Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart: Kohlhammer.

Mangold, Klaus (2008): „Separation – Integration – Inklusion: Wege der schulischen Förderung Hörgeschädigter: Thesen aus der Praxis in Schleswig-Holstein“. In: hörgeschädigte Kinder - erwachsene hörgeschädigte 45:3, 119-122.

Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg (2011): Behindertenpolitisches Maßnahmenpaket für das Land Brandenburg. Potsdam: Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg. Unter: http://www.masf.brandenburg.de/sixcms/media.php/4055/Behindertenpolitisches_Ma%C3%9Fnahmenpaket_schwer_bfPDF_abA7.pdf [ges. am 1.6.2012].

Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz (2011): Aktionsplan der Landesregierung Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Mainz: Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz. Unter: http://www.un-konvention.rlp.de/no_cache/un-konvention/aktionsplan-der-landesregierung/?cid=102255&did=57057&sechash=56d298d9 [ges. am 1.6.2012].

Morgenstern, Nina (2009): „Das Projekt „In-Ohr“ der Bundesjugend im DSB e.V.“. In: Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund e.V. (Hg): Inklusion – Integration: Netzwerke für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen. Heidelberg: Median, 11-14.

Pfzalinstitut für Hörsprachbehinderte Frankenthal (2008): 30 Jahre präventive Integration: Theorie und Praxis am Pfzalinstitut für Hörsprachbehinderte in Frankenthal. Heidelberg: Median.

Preuss-Lausitz, Ulf & Thomas Stöppler (2010): „Das Recht auf Miteinander“ [Streitgespräch]. In: Die Zeit 6 vom 4.2.2010, 29-30. Unter: <http://www.zeit.de/2010/06/Streitgesprach-Integration> [ges. am 30.4.2012].

Schöler, Jutta, Kerstin Merz-Atalik & Carmen Dorrance (2010): Auf dem Weg zur Schule für alle? Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich: Vergleich ausgewählter europäischer Länder und Empfehlungen für die inklusive Bildung in Bayern. München: BayernForum der Friedrich-Ebert-Stiftung. Unter: <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/bayern/07824.pdf> [ges. am 20.6.2012].

Statistisches Bundesamt (2010): Fachserie 11 - Reihe 1: Bildung und Kultur: Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2009/2010. 2., korrigierte Aufl., Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> [ges. am 15.8.2011].

Vereinte Nationen (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen [Übersetzung durch NETZWERK ARTIKEL 3 e.V.]. Unter: http://www.netzwerkartikel-3.de/attachments/093_schattenubersetzung-ends.pdf [ges. am 15.8.2011].

Wessel, Jürgen (2005): Kooperation im Gemeinsamen Unterricht: Die Zusammenarbeit von Lehrern in der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Münster: Monsenstein und Vannerdat.

Wocken, Hans (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Hamburg: Feldhaus.



Verfasser:

Dr. Johannes Hennies
Lehrinheit „Inklusive Pädagogik“,
Universität Bremen.
Email: johannes@hennies.org

Deutsches Zentrum für Psychiatrie und Psychotherapie mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen

Stationäres Angebot für gehörlose und schwerhörige Kinder und Jugendliche

Nal Lohe

Eine langjährige Erfahrung in der sonder- und heilpädagogischen Behandlung hörgeschädigter Patienten und Patientinnen ist am Fachklinikum Uchtspringe in Sachsen-Anhalt zu verzeichnen. Nach der Wende wurde vorerst die Aufnahme von Hörgeschädigten „abgewickelt“, 1993 unter Frau Dr. Lischka und Frau Dr. Kunert jedoch wieder ein spezifisches Behandlungsangebot geschaffen. Das nunmehr 20 jährige Angebot wurde durch das Engagement von Frau Wehrmann (Oberärztin) und dem gesamten Team weiter ausgebaut. Aktuelle Veränderungen und konzeptionelle Überarbeitungen sind unter der Leitung der schwerhörigen Chefärztin Frau Dr. Schell seit 2008 an der Klinik zu beobachten (z.B. Einstellungen gebärdensprachkom-

petenter Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, Konzeptentwicklung Mehrfamilientherapie).

In der Klinik I für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie werden hörgeschädigte Kinder und Jugendliche mit psychischen Störungen gemeinsam mit Hörenden auf drei Stationen behandelt. Die schwerhörigen und gehörlosen Patienten und Patientinnen kommen aus dem ganzen Bundesgebiet und vereinzelt auch aus dem Ausland.

Auf der Station 48 werden Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung/ Mehrfachbehinderung im Alter von 4-18 Jahren aufgenommen, wobei zwei Plätze durchgängig mit hörgeschädigten Patienten und Patientinnen belegt werden. Die Station 50 A mit ihren 4



Die Klinik in Uchtspringe

Plätzen für gehörlose und schwerhörige Jugendliche im Alter von 12 bis 18 Jahren ist durchgängig ausgelastet. Die Station 50 B für Kinder im Alter von 4- 12 Jahren hat zwei Plätze reserviert für Hörgeschädigte. Zurückzuführen auf Alter und Entfernungen sind diese Plätze phasenweise belegt. Wobei sich zeigt, das es für die Kinder und das Umfeld von entscheidendem Vorteil sein kann, wenn die Unterstützung im Kindesalter erfolgt und nicht erst im Jugendalter.

Behandelt werden alle schwerwiegenden kinder- und jugendpsychiatrischen Krankheitsbilder und psychosomatischen Erkrankungen. Identitätsprobleme und/ oder Störungen können sich relativ unspezifisch in Ängsten, Depressionen, Störungen des Sozialverhaltens, Anpassungsstörungen oder stärker ausgeprägt z.B. im Rahmen von beginnender Persönlichkeitsstörungen zeigen.

Wie erfolgen Kontaktaufnahme und Aufnahme?

Eltern, Lehrer und Lehrerinnen, Heimleitungen oder weitere Bezugspersonen aus dem Umfeld von Kindern und Jugendlichen und zum Teil die Jugendlichen selbst fragen per Telefon, Mail oder Chat im Fachklinikum Uchtspringe an. Oftmals wird berichtet von verstärkten Probleme in der Schule, z.B. wenn Schüler oder Schülerinnen andauernde Traurigkeit und Zurückgezogenheit oder aggressives und impulsives Verhalten zeigen, Mobbing erleben oder große Probleme bei der

Konzentration haben. Manche trauen sich bereits nicht mehr in die Schule oder mußten auf Grund ihres Verhaltens vom Unterricht ausgeschlossen werden. Ebenfalls wird von heftigen Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Kindern, unter Schülerinnen und Schülern sowie mit dem Lehrpersonal berichtet (vgl. Wehrmann & Lischka, 2004).

Die Beteiligten haben oftmals bereits regionale Helfersysteme in Anspruch genommen, die nicht ausgereicht haben, um die jeweiligen Situation zufrieden stellend zu verändern und ziehen daher eine ganzheitliche stationäre Behandlung für das Kind oder den Jugendlichen in betracht.

Der Erstkontakt vor Ort erfolgt durch ein Ambulanzgespräch mit Überweisung vom Haus- oder Kinderarzt. Hier wird die Indikation zur Behandlung des Kindes oder des Jugendlichen gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten abgeklärt und der Weg der Aufnahme besprochen. In diesem Gespräch wird die Anamnese durch die Oberärztin erfragt, die aktuelle Thematik erläutert und geklärt, ob eine stationäre Behandlung sinnvoll ist und von dem Jugendlichen und/oder den Eltern gewünscht wird.

Nach dem Gespräch findet eine Führung durch die jeweiligen Häuser und Stationen statt, wobei konkrete Fragen des Jugendlichen, Kinder oder der Begleitpersonen beantwortet werden.

Wenn eine stationäre Behandlung erfolgen soll, wird ein Termin für die Aufnahme so

bald wie möglich vereinbart. Es kann je nach Anzahl der Anfrage, Kriseninterventionen, Zusammensetzung auf den Stationen zu Wartezeiten von 1- 3 Monaten kommen.

Erfolgt die Aufnahme die jeweils unter Anwesenheit der Sorgeberechtigten durch Einweisung vom Haus- oder Kinderarzt stattfindet, bleiben die Patienten / Patientinnen durchschnittlich 2-3 Monate; je nach Behandlungsverlauf werden Belastungserprobungen eingeplant.

Wie sehen Behandlungskonzept und Alltag auf Station aus?

Das Behandlungskonzept der Klinik ist integrativ – Psychotherapierichtungen übergreifend mit einem Schwerpunkt auf der Verhaltenstherapie, sowie Einzel- wie auch in der Gruppe (Modellernen, Verstärkermethoden) stets individuell auf die Thematik und kognitiven Möglichkeiten des Kindes oder Jugendlichen abgestimmt. Elemente aus der systemischen Therapie und tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie werden entsprechend Problemen und Symptomatik der Patienten und Patientinnen eingesetzt.

Nach medizinischer, psychiatrischer, psychologischer und pädagogischer Eingangsdiagnostik erfolgt die Erstellung eines individuellen Therapieplans mit gruppen- und einzeltherapeutischen Angeboten.

Das durchgängig verwendete Verstärkersystem der Verhaltenstherapie (Token System)

bietet für die Kinder und Jugendlichen ein positiv strukturierten überschaubaren Rahmen, schafft Vergleichbarkeit durch Bewertungen und Rückmeldung untereinander und bewahrt Individualität durch „jeder/jede hat einen eigenen Punkt“. Versucht wird über positive Verstärkung das erwünschte Verhalten zu verstärken und das unerwünschte zu löschen.

Ziele sind die Stärkung des Jugendlichen zur Selbstständigkeit, die Übernahme von Eigenverantwortung und eigene Profis für sich selbst zu werden.

Behandlung findet auf multimodaler Ebene statt, nach dem Motto „wenn ich nicht weiß, was ich denke, und fühle, kann ich mein Verhalten nicht beeinflussen oder verändern“. Daher gibt es eine Auswahl an Körpertherapien – dazu gehören Sport- und Physiotherapie, Reiten, Schwimmen, Boxen, Bällebad, Entspannung (Wasserbett, PMR: progressive Muskelrelaxation, Snoezeln) – und Kreativtherapien wie Ergotherapie, Werken, Malen, Musik und Schmierer.

So fördern PMR, Wannenbad, psychomotorische Übungen und Reiten die Körperwahrnehmung und Entspannung sowie Körperkoordination. Die Kinder und Jugendlichen können lernen ihre Anspannung positiv loszulassen und vertrauen in sich selbst und andere zu entwickeln.

Zu den Unterstützenden Therapien und Förderungen zählen die Medikamentöse Therapie, Logopädie und Arbeitstherapie (Druckerei,



Das Team

Werkstatt, Pflegeheim, Polsterer).

Es besteht eine integrative Behandlung Hörender und Hörgeschädigter mit dem Streben Inklusion zu erreichen. Die Idee ist, dass sich gehörlose, schwerhörige und hörende Patienten und Patientinnen auf Augenhöhe begegnen können z.B. im Stationsalltag oder bei Körpertherapien oder Kreativtherapien bei denen sprachlicher Ausdruck nicht immer im Vordergrund stehen. Die Kinder und Jugendlichen sowie das Personal lernen gemeinsam Gebärdensprache. Beim multi-professionellen Personal sind Kenntnisse in

LBG oder DGS vorhanden. Jährlich wird das Personal durch taube Gebärdensprachdozentinnen weiter geschult.

Welche speziellen Angebote gibt es für gehörlose und schwerhörige Patienten?

Unter Berücksichtigung des sonderpädagogischen Förderbedarfes wird der Schulbesuch am Fachklinikum individuell organisiert. Im Vordergrund der schulischen Einzel- oder Kleingruppenförderung stehen z.B. Wiedererlernen von Motivation und Freude am Lernen, Erarbeiten von Wissen und vor allem Stärkung

des Selbstvertrauens und Selbstbewusstseins unter Einsatz von Medien und Gebärdensprache. Das Lehrpersonal nimmt Kontakt zu den jeweiligen Schulen auf. Es wird Arbeitsmaterial angefordert um die Einzelnen angelehnt an dem aktuellen Schulstoff fördern zu können und ihnen somit die Wiedereingliederung in die Klasse/Schule zu ermöglichen.

In der „Montagsgruppe“ treffen sich die Gehörlosen und Schwerhörigen möglichst aller drei Stationen. Im Mittelpunkt stehen Austausch, Identitätsfindung, Gehörlosenkultur, Umgang mit eigener Hörschädigung, Förderung der visuellen Wahrnehmung und des Gebärdensprachniveaus. Patenschaften zwischen jüngeren und älteren Patienten können entstehen.

Neben Telefon- bzw. Sms- oder Faxzeiten bestehen für die tauben Kinder und Jugendlichen wöchentliche Chatmöglichkeit (ooVoo, skype) mit Eltern oder Heimen. Eine allgemeine Chatsprechstunde für Eltern oder am Angebot der Klinik Interessierte gibt es dienstags zwischen 10-11 Uhr (ooVoo/ skype: uchtspringe2)

Während der Behandlung sind Elternarbeit und – bei der Frage „wie geht es nach der stationären Therapie weiter“ – Vernetzungsarbeit wichtige Bestandteile. Zu Elterngruppen und Elterngesprächen werden bei Bedarf GebärdensprachdolmetscherInnen bestellt.

Gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten und ggf. dem Jugendlichen beraten sich Arzt/Ärztin und Psychologin mit Sonderpädagogin, Lehrer und Sozialarbeiter über die Perspektiven, Unterstützungsmöglichkeiten des Patienten/ der Patientin nach dem Klinikaufenthalt.

Hierfür besteht ein Netzwerk zwischen Klinik, Schulen, Förderzentren, Heimeinrichtungen, Ämtern, Berufsbildungswerken und regionalen sozialpädagogischen/psychotherapeutischen Angeboten.

Literatur:

Wehrmann, Britta & Lischka, Erika (2004): „Zur Behandlung psychisch kranker hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher“. In: Tögel, Christfried & Lischka, Volkmar (Hg.): Uchtspringer Schriften, wenn hörbehinderte psychisch krank werden: Ort: Sigmund-Freud_Zentrum, Fachklinikum Uchtspringe, Uchtspringe: Druckerei des Fachkrankenhauses Uchtspringe, SALUS GmbH, 37-40.

Verfasserin:

Nal Lohe,
Bereich taube und
schwerhörige Patienten/
sonderpädagogische Förderung
Fachklinikum Uchtspringe.
Email: na.lohe@salus-lsa.de



Kinder und Jugendliche mit CHARGE-Syndrom in der Hörgeschädigtenpädagogik

Andrea Wanka

Vermeehrt sind Kinder und Jugendliche mit CHARGE-Syndrom in Einrichtungen mit dem Förderschwerpunkt Hören anzutreffen. Dies stellt Fachkräfte, aber auch Betroffene selbst und deren Familien vor neue Herausforderungen. Mit diesem Artikel sollen etwaige Herausforderungen skizziert, mögliche Ursachen thematisiert und dadurch Impulse gegeben werden, wie mit diesen Herausforderungen umgegangen werden kann. Ausgangspunkt sind dabei bereits die frühen Eltern-Kind-Interaktionen.

Wird ein Kind oder Jugendlicher mit CHARGE-Syndrom neu in einer Schule oder in eine Klasse aufgenommen, ist den verantwortlichen Fachkräften oftmals nicht oder nicht in vollem Umfang bekannt, dass es sich beim CHARGE-Syndrom um eines der komplexesten bekannten Syndrome unserer Zeit handelt. Ist der Begriff des Syndroms in die Internet-Suchmaschine eingegeben, so wird schnell deutlich, dass es keine rasche Antwort auf die Frage „Was ist das CHARGE-Syndrom?“ gibt, denn es zeigt sich eine große Vielfalt, die schwierig pauschalierend zusammenzufassen ist. Bei einer differenzierten Beschäftigung mit der Thematik fällt ferner auf, dass es mit größeren Schwierigkeiten verbunden ist, über Fachliteratur oder das Internet von möglichen wirksamen pädagogischen Konzepten für Betroffene zu erfahren und so Handlungsräume für den eigenen Unterricht sowie allgemein für den Umgang mit Betroffenen mit CHARGE-Syndrom in schulischen

Kontexten aufzutun.

Als besondere Herausforderung beschreiben Fachkräfte oftmals das Verhalten des Kindes oder Jugendlichen, das insbesondere als impulsiv oder zwanghaft eingeordnet wird (Hartshorne 2009). Eine andere häufige Herausforderung liegt im instabilen Gesundheitszustand und damit einhergehenden Spezifika, wie bspw. starken Leistungsschwankungen (auch im Tagesverlauf), häufigem Fehlen aufgrund von Krankheit oder der Notwendigkeit einer durchgängigen Anwesenheit von Krankenschwestern im Unterricht. Auch können undurchschaubare Tagesabläufe oder die räumliche Gestaltung und damit verbundene Positionierung des Kindes/Jugendlichen in unterschiedlichen Lernphasen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit, Pausen, Essen) in der Einrichtung einen ausschlaggebenden Einfluss haben und für beide Seiten zur Manifestation von Herausforderungen beitragen. Aus den beschriebenen Gründen macht sich häufig bereits zu diesem Zeitpunkt auch bei Fachkräften eine gewisse Hilfslosigkeit im Umgang mit Betroffenen breit. Neben dieser Vorgehensweise, der kurzen Internetsuche, kommt es regelmäßig vor, dass bereits aufgrund der Unwissenheit über die Spezifik des CHARGE-Syndroms in Verbindung mit einer hohen Arbeitsbelastung keine oder als rudimentär zu bezeichnende Recherchen vorgenommen werden (können). Dies hat vielfach denselben Effekt, so dass umfassende Einblicke oder gar ein Verständ-

nis für das Verhalten von Betroffenen nicht möglich sind.

Somit führen beide Wege, sowohl der Versuch des Informierens als auch das Fehlen dessen, nicht selten zu Missverständnissen, die weitreichende Folgen in pädagogischen Kontexten haben können. Denn die Spezifik des CHARGE-Syndroms und damit verbundene Veränderungen des Familienalltags können maßgeblichen Einfluss auf das Verhalten nehmen. Mittels eines umfassenden Kenntnisstands dieser Spezifik ist ein erhöhtes Maß an Verständnis für das Verhalten von den vom CHARGE-Syndrom Betroffenen zu erwarten; damit stehen folglich auch erweiterte Möglichkeiten des Eingehens aufeinander und weiterführend des zugänglich Machens von Bildungsinhalten zur Verfügung.

CHARGE-Syndrom: Was ist das?

Möglicherweise ist jedoch bereits der erste Schritt – die Frage danach, was das CHARGE-Syndrom ist – ein irreführender Zugang zu vom CHARGE-Syndrom betroffenen Menschen. Zumindest trägt allein die Beantwortung dieser Frage nicht notwendigerweise zu einer pädagogischen Antwort im Hinblick auf die Herausforderungen bei, die in der institutionellen Arbeit mit einem Menschen mit CHARGE-Syndrom auftreten können. Es gibt zahlreiche Faktoren, die Einfluss auf das Verhalten von Menschen mit CHARGE-Syndrom nehmen können. Nicht zuletzt sind es die medizinischen Diagnosen. Trotz des sich

anschließenden Eingehens auf die medizinischen Fakten unter Berücksichtigung einer historischen Perspektive empfehle ich, dass die handlungsleitende Frage immer lauten sollte, worauf spezifische Verhaltensweisen bei jedem einzelnen Menschen in bestimmten Situationen zurückzuführen sein kann und wie pädagogische Antworten im vorhandenen Kontext mit den zur Verfügung stehenden räumlichen und personellen Mitteln aussehen könnten. Hierbei auf die Erfahrungen von anderen Betroffenen in schulischen Kontexten zurückzugreifen, kann sehr hilfreich sein.

Klinische Diagnose des CHARGE-Syndroms in den 1980er Jahren

Das CHARGE-Syndrom ist ein vergleichsweise junges Syndrom, das 1979 zum ersten Mal unter dem Namen „Hall-Hittner-Syndrom“ beschrieben und seit 1981 unter der Begrifflichkeit CHARGE-Assoziation oder CHARGE-Syndrom (Pagon et al. 1981) bekannt ist. Beim Akronym CHARGE steht jeder Buchstabe als Stellvertreter für eines der von Pagon et al. beschriebenen Hauptkriterien. Von diesen Hauptkriterien mussten vier zutreffen, damit damals klinisch die Diagnose CHARGE gestellt werden konnte. Im Akronym stehen das

- **C** (coloboma of the eye) für Spaltbildungen und damit assoziierte Sehbeeinträchtigungen (Kolobome),
- **H** (heart disease) für etwaige Herzfehler,
- **A** (atresia of the choanae) für eine Choanalatresie oder –stenose, eine Verengung der

Nasen-Rachenraum-Passage, die insbesondere zu Atemschwierigkeiten führen kann,

- **R** (retardation of growth) für ein verlangsamtes Längenwachstum und/oder eine verzögerte Entwicklung,

- **G** (genital defects) für Genitalanomalien sowie damit einhergehende hormonelle Veränderungen und assoziierte Auswirkungen auf den Gemütszustand und

- **E** (ear anomalies) für Ohranomalien, mit denen in der Regel Hörbeeinträchtigungen und Gleichgewichtsschwierigkeiten einhergehen.

Die Vermutung von Hall und Hittner sowie die Beschreibung von Pagon et al. führten dazu, dass CHARGE in der Folge als separat zu betrachtendes Krankheitsbild von weiteren Wissenschaftlern bestätigt wurde, es jedoch auch zu unterschiedlichen Gewichtungen der einzelnen Merkmale kam, bzw. diese gefordert wurden, wie bspw. eine stärkere Gewichtung der orofazialen Spaltbildungen (Lippen-Kiefer-Gaumenspalten), aber auch eine geringere Gewichtung der Entwicklungsverzögerung oder des Herzfehlers, da beide Merkmale auch vermehrt in anderen Syndromkomplexen vorkommen und somit nur begrenzt als Alleinstellungsmerkmale gelten können. Als Symptome, die sich insbesondere für das CHARGE-Syndrom als Alleinstellungsmerkmale herauskristallisierten, wurden u.a. die Gesichtslähmung (Fazialisparese) und verschiedene Missbildungen der Ohren diskutiert.

Klinische Diagnose des CHARGE-Syndroms in den 1990er Jahren

Aktuell existieren zwei Vorschläge für klinische Diagnosekriterienkataloge, auf die häufig zurückgegriffen wird, wovon einer aus dem Ende der 90er Jahre stammt. Dies ist die Zuordnung nach Blake et al. (1998), die als Hauptmerkmale die so genannten vier C's beschreiben – Kolobome (coloboma), Choanalatresie (atresia of choanae), Dysfunktionen verschiedener Hirnnerven (cranial nerves) und CHARGE-Ohr (CHARGE ear) – und unterschiedliche Nebenkriterien anführen, wie u.a. Herzfehler, CHARGE-Gesicht (charakteristische Gesichtsmerkmale: eckige Gesichtsförmigkeit, breite ausgeprägte Stirn, gewölbte Augenbrauen, große Augen, gelegentlich auftretende Augenlidlähmung, ausgeprägter Nasenrücken mit eckiger Nasenwurzel, breite Nasenlöcher, ausgeprägter Nasensteg, flaches Mittelgesicht, kleiner Mund, gelegentlich kleines Kinn; längeres Kinn im Alter, Gesichtsasymmetrien; Wanka 2012) und CHARGE-Hand (charakteristische Handmerkmale: kleiner Daumen, breite Handfläche mit ausgeprägter Innenhandfalte, kurze Finger; Wanka 2012), Genitalanomalien, orofaziale Spaltbildung, Wachstumsstörung, tracheo-ösophageale Fistel (Verbindung zwischen Luft- und Speiseröhre), Hypotonie (niedriger Muskeltonus), Nierenanomalien, aber auch bis zu 40 weitere Kriterien, wie z.B. Skelettanomalien. Bereits an dieser Stelle werden die Vielfalt der beim CHARGE-Syndrom vorliegenden

Beeinträchtigungen und ihre Auswirkungen deutlich. Nicht nur aufgrund der Anzahl der unterschiedlichen Einzelbehinderungen, sondern auch wegen der ungewöhnlich großen Bandbreite des Ausmaßes der Einzelbeeinträchtigungen, der unterschiedlichen Manifestationen aufgrund von individuellen Kompensationsstrategien (funktionaler Behinderungsausdruck) und nicht zuletzt der verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten der Einzelbeeinträchtigungen kann von einer einmaligen Vielfalt der spezifischen Ausprägung des CHARGE-Syndroms für jeden einzelnen Betroffenen gesprochen werden.

Klinische Diagnose im 21. Jahrhundert

2004 wurde eine Genlokation für das CHARGE-Syndrom auf dem CHD7 Gen festgestellt (Vissers et al. 2004) mittels der inzwischen zweidrittel der Betroffenen genetisch positiv getestet werden können. Erneut kam es dadurch zu einer Veränderung der klinischen Diagnosekriterien, die durch Verloes (2005) beschrieben wird. Er führt als drei Hauptkriterien Kolobome, Choanalatresie sowie unterentwickelte Bogengänge und damit einhergehende Gleichgewichtsprobleme an. Unter den Nebenkriterien finden sich die Fehlfunktion des Rautenhirns (bestehend aus Hinterhirn mit Kleinhirn und Brücke sowie Nachhirn), die Fehlfunktion von Organen im Mittelfeld, d.h. aller Brustorgane mit Ausnahme der Lungen, also z.B. der Luft- und der Speiseröhre, aber auch von Hirnnerven wie dem

Nervus Vagus (X. Hirnnerv), eine hypothalamo-hypophysäre Dysfunktion (Störung des zentralen Steuer- und Regelsystems zwischen Zentral-Nerven-System und Hormonsystem, führt i.d.R. zu verzögertem Größenwachstum, Unterentwicklung der Genitalien und verzögertem Eintritt in die Pubertät; Wanka 2012), die Fehlbildung des äußeren Ohres und des Mittelohrs sowie eine geistige Behinderung.

Die Erfahrung zeigt, dass es aufgrund des Nebenkriteriums der geistigen Behinderung zu Fehlinterpretationen kommen kann, da im Falle des CHARGE-Syndroms zwar fast immer deutliche Verzögerungen in allen Entwicklungsbereichen vorliegen, diese jedoch nach derzeitigem Wissensstand eher selten auf eine geistige Behinderung zurückzuführen sind. Aktuell sind Schätzungen zu finden, die ein Viertel der Betroffenen mit geistiger Behinderung, ein Viertel mit Lernbehinderung, ein Viertel mit durchschnittlicher Intelligenz und ein Viertel mit Hochbegabung beschreiben (Benstz 2009). Noch entbehren diese Zahlen jedoch einer umfassenden Evidenzbasierung und können somit eher einer groben Orientierung dienen.

Die Beschreibung von Verloes (2005) führte zusätzlich zu einer differenzierteren klinischen Diagnosestellung: Es ist seitdem möglich, ein typisches, ein partielles und ein atypisches CHARGE-Syndrom zu diagnostizieren; die Einordnung erfolgt je nach Verteilung der vorliegenden Haupt- und Nebenkriterien.

Für einen besseren Überblick sind in Abbildung 1 die wichtigsten Merkmale des CHARGE-Syndroms abgebildet. Diese gelten gleichermaßen für männliche wie weibliche Betroffene, sind jedoch der überschaubaren Darstellbarkeit Rechnung tragend im Piktogramm nur dem Mädchen mit Pfeilen zugeordnet (Abb. 1).

Einflussfaktoren auf das Verhalten

Es ist leicht vorstellbar, dass die beschriebenen medizinischen Bedingungen Einfluss auf das Verhalten von Betroffenen nehmen – und dabei haben die bis zu 40 weiteren Kriterien noch keine Erwähnung gefunden. Hier handelt es sich zum einen um funktionale Beeinträchtigungen, aber auch um die mit verschiedenen Symptomen verbundenen

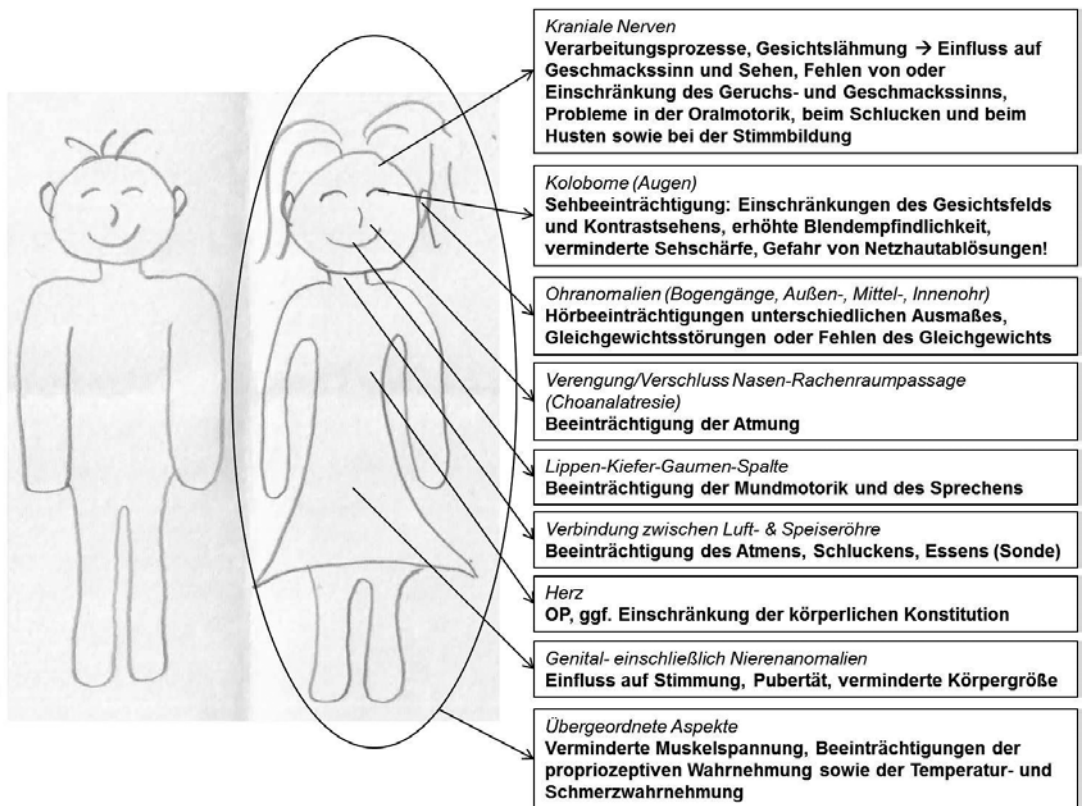


Abb. 1: Visualisierung der klinischen Diagnosekriterien des CHARGE-Syndroms

Operationen – z.B. am Herzen, der Choanalatresie oder an den Geschlechtsorganen. Bei den funktionalen Beeinträchtigungen stehen aus pädagogischer Sicht die Wahrnehmungssituation einschließlich der Spezifik der Sensorischen Integration, und nachgeordnet auch das funktionale Wahrnehmungsvermögen, im Vordergrund. Die Komplexität einer solchen kombinierten Sinnesbehinderung, die das Sehen, Hören, Gleichgewicht, Riechen, Schmecken, die Eigenwahrnehmung, das Druckempfinden und die Temperatur betreffen kann, zu erfassen und pädagogische Antworten darauf zu finden, erfordert ein hohes Maß an Fachkompetenz und eine starke Spezialisierung sowie vielfältige Erfahrung der Fachkräfte, was nachvollziehbarerweise in dieser besonderen Kombination selten der Fall ist. Aber auch die hormonelle Situation und ihr Einfluss auf die Stimmung und in der Folge auch auf das Verhalten des Betroffenen sind von der Fachkraft zu erkennen, um adäquat darauf einzugehen. Darüber hinaus sind die Bereiche Atmen, Schlucken, Rückfluss (Reflux) und hier auch ein eventueller Luftröhrenschnitt sowie Sprechventil als auch die Spezifik der Ess- und Trinksituation ggf. mit Sondendependenz wichtige Themen im institutionellen Alltag. Zusätzlich sollten die neuronalen Spezifika eine besondere Beachtung finden. Doch selbst wenn in diesen vielschichtigen Themenbereichen Kompetenzen vorliegen, reicht dies noch nicht für eine adäquate

pädagogische Zugangsweise aus. Denn eine besondere Aufmerksamkeit sollte und muss darüber hinaus auf den Lebensweg des Betroffenen und dessen Familie gelegt werden. In vielen Familien scheint ein hohes Niveau an Stress vorzuherrschen, welches es zu reduzieren gilt. Eine ganzheitliche Zugangsweise gewinnt hierbei aufgrund der Komplexität des Syndroms zusätzlich an Bedeutung.

Postnatale Erfahrungen zwischen Eltern und Kind – u.a. Begegnungen mit Schmerz

Neben dem hohen Stressniveau herrscht insbesondere in den ersten Wochen und Monaten vielfach eine starke Verunsicherung der gesamten Familie im Hinblick auf die neue Situation vor. Die Geburt des Kindes, das Kind selbst und die Zeit, die man mit ihm verbringt, sind anders, als es in den Vorstellungen der Fall war und die Mutter- sowie die Vaterrolle müssen in ihrer Ausgestaltung neu gedacht und neu gelebt werden.

Einen entscheidenden Einfluss auf die Eltern-Kind-Beziehung und damit auf die Entwicklung der Kommunikations- und Dialogfähigkeit scheint in Verbindung damit zu stehen, ob der Betroffene direkt im Anschluss an die Geburt sowie im Verlauf seines weiteren Lebens längere Phasen im Krankenhaus verbracht und somit neben einer längeren Trennung vom gewohnten und Sicherheit vermittelnden Alltagsleben häufig und dauerhaft

Schmerzen erfahren hat oder erfährt. Insbesondere in einer Phase, in der der Betroffene noch nicht über ein abstraktes Sprachsystem verfügt und die Ankündigung eines Krankenhausaufenthalts oder einer Operation nur begrenzt möglich ist, stehen diese Erlebnisse eng mit Vertrauen zu engen Bezugspersonen, i.d.R. den Eltern, in Zusammenhang. Beispielhaft sei von einem Jungen berichtet, der im Alter von sieben Jahren im Anschluss an eine Operation mehrere Tage benötigte, um wieder nachhaltiges Vertrauen zu seinen Eltern aufzubauen, da er es vermutlich nicht nachvollziehen konnte, warum seine Eltern ihn einem solchen Erlebnis ausgesetzt hatten – ohne es für ihn verständlich anzukündigen oder sich im Anschluss daran mit ihm darüber auszutauschen. Er wehrte sich in der Folge v.a. dagegen einzuschlafen. Vermutlich aus der Angst heraus, es könnte entsprechend der vorgenommenen Narkose während der Operation nochmals zu einem ähnlichen Erlebnis kommen. Kognitiv konnte der Junge die Situation auf seine Weise erfassen – es ist etwas mit mir passiert, was mir nicht gefällt, was mir Schmerzen zufügt und dieses etwas hängt mit dem Schlafen, mit der Narkose zusammen – jedoch aufgrund von fehlenden Ankündigungen und Erklärungen nicht durchdringen. Dies führte zu Unsicherheiten, Misstrauen und Angst. Hier bedarf es zukünftig zum einen eines Ankündigungssystems und zum anderen eines (abstrakten) Sprachsystems, was es zu etablieren gilt, um solche Situationen

zukünftig vermeiden zu können. Ist dem noch nicht der Fall, dann bietet es sich an, dem Jungen – wie es die Eltern in diesem Beispiel machten – Verständnis zu zeigen für dessen emotionale Verfassung und die eigene Verfügbarkeit immer wieder deutlich zu machen. Sie griffen seine Gefühle auf und zeigten ihm, dass sie für ihn da sind. Nach über zwei Tagen ohne Schlaf wurde bei diesem Jungen das Einschlafen durch Medikamente unterstützt. Über eine solche Maßnahme muss individuell entschieden werden. Erlebnisse dieser Art haben auch einen starken Einfluss auf die schulische Situation. Nicht nur wegen der damit zusammenhängenden Fehlzeiten, sondern insbesondere auch in Bezug auf die Stimmung und das Verhalten des Kindes oder Jugendlichen.

Gelebte Beziehungen als Grundlage für Verhalten und Kommunikation in der Schule

Derartige Erlebnisse beeinflussen ferner die gesamte Familie und sind insbesondere für einen (ersten) beziehungsbasierten Zugang zwischen Eltern und Kind und in der Folge für die dialogische und kommunikative Entwicklung von Bedeutung, was wiederum für die Kommunikation in der Beschulung eine ausschlaggebende Größe darstellt.

Grundlage für spätere komplexere Austauschprozesse zwischen Schüler und Lehrer oder einem Schüler und seinen Mitschülern sind die gelernten Dialogmuster in der frühen

Kindheit. Wichtig ist, kennengelernt zu haben, was es bedeutet, miteinander in den Dialog zu treten und Erlebnisse sowie in der Folge auch Gefühle miteinander zu teilen. Anhand von Abbildung 2 wird ein tragendes Element in dieser ersten Zeit deutlich: Das gemeinsame Erleben von geteilter Aufmerksamkeit. In der Bilderreihe sind der vom CHARGE-Syndrom betroffene Janosch und sein Vater zu sehen. Der Sohn bittet den Vater ein auf der Fensterbank stehendes Foto zu holen, um es betrachten zu können, in dem er mit dem rechten Arm darauf zeigt und es zu erreichen versucht. Der Vater macht sein Interesse am Wunsch des Kindes deutlich, indem er die Handlung aufmerksam visuell beobachtet und sprachlich, gestisch sowie gebärdensprachlich begleitet und kommentiert. Er bestätigt seinen Sohn darin, dessen Wunsch wahrgenommen zu haben und lässt ihn spüren, dass er ihn ernst nimmt, indem er der Bitte nachkommt. Entscheidend jedoch für den Aufbau dialogischer Grundmuster sind insbesondere die Bestätigung und die Nachfrage des Vaters im Anschluss an das Angebot des Kindes. Der Vater spiegelt dem Sohn wider, ihn in seinem Ausdruck und Wunsch verstanden zu haben und agiert entsprechend eines typischen Gesprächsverlaufs „Das willst Du haben? Soll ich das Bild nochmal holen?“. Dies entspricht dem Prozess einer natürlichen Sprachentwicklung. Dabei wird die Handlungsorientierung durch die Situation per se gewährleistet. Der Vater holt das Foto, um es gemeinsam mit Janosch

anzuschauen und zu besprechen. Beide sind sich nicht nur der Aufmerksamkeit des anderen bewusst, sondern auch der geteilten Aufmerksamkeit auf ein Objekt, in diesem Fall der geteilten Aufmerksamkeit auf das Foto.



Abb. 2: *Geteilte Aufmerksamkeit (zwei Jahre, sechs Monate)*

Im ersten Bild von Abbildung 2 wird ersichtlich, dass der Sohn seinen Vater bereits wieder darum bittet, das Foto zurück auf die Fensterbank zu stellen. Auch dieser Bitte kommt der Vater nach und begleitet sie wieder gestisch sowie laut- und gebärdensprachlich. Dieser Vorgang wiederholt sich mehrfach. Dann erregt das Licht die Aufmerksamkeit des Kindes und es schaut an die Decke. Der Vater folgt umgehend dem Interesse von Janosch und schaut ebenfalls zur Decke zu den Strahlern (Bild 2). Anschließend benennt er das Wahrgenommene unter Zuhilfenahme von Laut- und Gebärdensprache sowie Gesten. Auch in diesem Interessensausdruck nimmt er seinen Sohn ernst und schaut ebenfalls das Licht an. Ferner lässt er ausreichend Raum für Janosch über den geführten Dialog nachzudenken und zu antworten; der Vater wartet die Antwort seines Sohnes geduldig, aufmerksam und interessiert ab.

In Bild 3 ist der Abschluss eines ausgiebigen Dialogs über das Licht und das Foto abgebildet. Die beiden haben zuvor das Foto betrachtet und über die darauf zu sehenden Personen (Mama, Papa, Janosch) gesprochen. Nun schauen sie sich an und teilen die Freude über das Gespräch und das gefühlte gegenseitige Verstehen miteinander. Über solche geteilten Emotionen, über solche geteilten Beziehungen ist es Janosch möglich, dialogische Grundstrukturen wie z.B. einander zuhören und antworten, einander etwas zutrauen oder vertrauen, aber auch die gemeinsame Wahrneh-

mung von Glück weiterzuentwickeln (Horsch 2008). Diese sind für sein Sozialverhalten sowie seine kommunikativen und dialogischen Fähigkeiten wichtig und stellen somit auch eine entscheidende Grundlagen für den schulischen Rahmen dar: Janosch weitet in dieser Vater-Sohn-Interaktion seine Dialogfähigkeit aus; die Prozesse, die dazu führen, stärken dabei die Beziehung zwischen Vater und Sohn.

Es hat den Anschein, als würden insbesondere Emotionen im Kontext des CHARGE-Syndroms nicht ausreichend Beachtung finden, da anderes dringlicher zu sein scheint und in der Folge im Vordergrund steht. So kommt es immer wieder vor, dass sich mit Betroffenen wenig über Gefühle ausgetauscht wird; dies betrifft sowohl die Gefühle des Umfelds als auch die Gefühle von Betroffenen selbst. Meist liegt eine Entwicklungsverzögerung der expressiven und der perzeptiven Sprache vor, was zu Schwierigkeiten führen kann, einen alters- und entwicklungsadäquaten Austausch im Hinblick auf Gefühle zu gewährleisten. Über die etablierten Sprachsysteme hinaus geht es jedoch auch darum, die Mimik, Gestik, die Emotionsfärbung in Lautäußerungen in Form eines Spiegelns wiederzugeben. Innerhalb dieses Bereichs findet auch die Persönlichkeits- und Identitätsbildung ihren Platz: Ähnlich wie bei anderen Beeinträchtigungen stellt es eine hohe Anforderung dar, die Behinderung CHARGE in die eigene Vorstellung von sich selbst zu integrieren.

Der letzte Absatz sollte als ein Plädoyer gese-

hen werden, mehr und ganz direkt mit Betroffenen über Gefühle zu reden und ebenfalls in Erwägung zu ziehen, über CHARGE zu sprechen oder sich gemeinsam mit den für Betroffene recht früh und sehr deutlich spürbaren Auswirkungen auseinanderzusetzen. Hierzu bedarf es nicht zwingend eines etablierten abstrakten Sprachsystems.

Wahrnehmungssituation

Neben der Komplexität des Austauschs auf der emotionalen Ebene stellt die bereits angedeutete Spezifik der Wahrnehmungssituation für Pädagogen, die ein Kind oder Jugendlichen mit CHARGE-Syndrom in die Klasse bekommen oder bereits in der Klasse haben, eine große Herausforderung dar. Die wenigsten Fachkräfte sind sowohl im Bereich Sehbehindertenpädagogik als auch im Bereich Hörbehindertenpädagogik ausgebildet, was zumindest zwei der häufig auftretenden Sinnesbeeinträchtigungen beim CHARGE-Syndrom abdecken, bzw. Kenntnis von pädagogischen Angeboten im taktilen Bereich mit sich bringen würde. Wobei deutlich darauf hinzuweisen ist, dass die Kombination einer Hör- mit einer Sehbehinderung zu einer Behinderung eigener Art führt, die nicht adäquat mit den Maßnahmen aus den isolierten Fachrichtungen Hör- und Sehbehindertenpädagogik zu beantworten ist, sondern eines eigenen Kenntnisschatzes aus der Taubblindenpädagogik bedarf. Auch wenn nicht alle Betroffenen mit CHARGE-Syndrom über eine Hör-

in Kombination mit einer Sehbehinderung verfügen, ist es für Fachkräfte, die ein Kind oder Jugendlichen mit CHARGE-Syndrom in der Klasse haben, ratsam, eine schulische Einrichtung aus dem Taubblindenbereich (Bildungszentrum für Taubblinde Hannover, Blindeninstitutsstiftung Würzburg, Oberlinhaus Potsdam, Stiftung St. Franziskus Schramberg-Heiligenbronn) zu kontaktieren, da hier Kompetenzen in pädagogischen Konzepten vorliegen, die die Taktilität als handlungsleitenden Kanal des zwischenmenschlichen Austauschs und der Bildung berücksichtigen und zumeist über einen soliden Erfahrungsschatz mit Betroffenen mit CHARGE-Syndrom verfügen. Die Fachkraft der Taubblindenschule kann in Bezug auf die Besonderheiten im Umgang mit Menschen mit einer Hörsehbehinderung/Taubblindheit oder mit dem CHARGE-Syndrom beratend tätig sein und darüber informieren, wie die Vermittlung von Bildungsinhalten über fühlbare Materialien funktioniert und welche Veränderungen es aufgrund der sequenziellen oder allgemein veränderten Wahrnehmung geben muss, wie bspw. andere Wiederholungssätze und Kommunikationsmittel (Bezugsobjekte, taktiles Gebärden). Was die isolierten seh- und hörbehindertenspezifischen Fragen anbelangt, so kann sie in den Bereichen, in denen noch Beratungsbedarf besteht, informieren, da die das Kind und den Jugendlichen betreffende Fachkraft i.d.R. nur eine der beiden Fachrichtungen –Hör- oder Seh-

behindertenpädagogik – im Studium und im Verlauf ihrer Arbeit kennengelernt und sich theoretisch wie praktisch damit auseinandergesetzt hat. So können auch blinden- und sehbehindertenspezifische Inhalte über den Sehstatus, mögliche Hilfsmittel in Form von Tafelkamera, Brille (auch Kantenfilterbrille wegen einer erhöhten Blendempfindlichkeit), Licht, Vergrößerung/Verkleinerung, Blindenschrift oder spezielle Angebote wie Orientierung und Mobilität, Lebenspraktische Fertigkeiten und Low Vision im unterrichtlichen Geschehen berücksichtigt werden. Aufgrund der Spaltbildungen im Auge (Kolobome) ist bei Betroffenen mit CHARGE-Syndrom oftmals eine veränderte Kopf- und/oder Körperhaltung oder Positionierung der Materialien zu beobachten, die bei Unkenntnis darüber ggf. fälschlicherweise korrigiert wird. Auch ist selten bekannt, dass durch die Kolobome (Netzhaut-Aderhautkolobome) und z.T. durch andere Auffälligkeiten ein erhöhtes Risiko der Netzhautablösung besteht, weshalb ein umfangreiches augenärztliches Gutachten notwendig ist, das die Möglichkeiten und vor allem die Grenzen der sportlichen Betätigung des Kindes oder des Jugendlichen mit CHARGE-Syndrom umfassend erörtert. Dasselbe kann für den Bereich der hörgeschädigten-spezifischen Aspekte gelten und hier insbesondere die Sitzordnung, aber auch dringend notwendige, da stressreduzierende Unterrichtsmaßnahmen wie Klassenhör- oder FM-Anlage und der Sehbehinderung oder allge-

mein der Wahrnehmungssituation angepasste zusätzliche Visualisierungen für ein besseres Sehen und für eine bessere Strukturierung im Unterricht betreffen.

Besonders häufig wird die Spezifik der kombinierten Sinnesbehinderung verkannt und damit einhergehend auch ihre Auswirkungen auf das Verhalten, wie z.B. starke Leistungsschwankungen im Tagesverlauf durch plötzliche Veränderung der Körpertemperatur oder plötzliche Veränderung des Gemütszustands von müde zu äußerst aktiv aufgrund von beeinträchtigten selbstregulativen Fähigkeiten, aber auch Schwierigkeiten des Verstehens von Konsequenzen eigener Handlungen bei Betroffenen. Das Aufstützen des Körpers, das Anlehnen an Wände und Tische oder den Drang zur Bewegung, um seinen Körper besser zu spüren und dadurch der häufig vorliegenden propriozeptiven Wahrnehmungsschwäche zu begegnen, führen nicht selten zu Irritationen. Ein verändertes Verhalten in Innenräumen und im Außenbereich kann dasselbe bewirken. Dabei liegt die Erklärung häufig in der Beeinträchtigung des Gleichgewichtssinns, der durch die zahlreichen in Innenräumen vorhandenen horizontalen und vertikalen Linien visuell ausgeglichen werden kann, wohingegen diese Ausgleichsmaßnahme im Außenbereich aufgrund einer verringerten Anzahl an natürlichen „Hilfs“-Linien nicht gleichwertig erbracht werden kann (Brown 2007). Auch gleißender Sonnenschein kann die Sehfähigkeit und damit den

gesamten sensorischen Integrationsprozess beeinflussen, da Betroffene mit Kolobomen oftmals eine deutlich erhöhte Blendempfindlichkeit aufweisen.

Die angeführten Punkte mögen beim Lesen logisch erscheinen, jedoch sind die Ursachen und mögliche Lösungen im Unterrichtsgeschehen manchmal nicht gleich ersichtlich. So dauert es oft, bis z.B. verstanden wird, warum ein betroffenes Mädchen sehr lange für das Anziehen seiner Jacke benötigt, obwohl bekannt und offensichtlich ist, dass das Mädchen starke Beeinträchtigungen im Gleichgewicht hat und ein Anziehen der Jacke im Sitzen viel einfacher und in der Folge auch schneller gehen würde. Die mit dieser Situation wiederkehrende Herausforderung für Schülerin, Lehrer und Mitschüler könnte durch eine minimale Veränderung stark verringert werden. Die Fachkraft ist hier gefragt, die Probleme zu erkennen und gemeinsam mit dem Betroffenen individuelle Lösungen zu finden.

Vor allem Leistungsschwankungen oder Verweigerungen ohne von außen ersichtlichen Grund führen zu Schwierigkeiten. Bei vermehrter Kenntnis über die Lebensgeschichte in Verbindung mit der Spezifik der Wahrnehmungs- und Gesundheitssituation des Betroffenen und möglichen Adaptionen können hier für alle erleichternde Hilfen gefunden werden.

Gesundheitliche Situation

Der aktuelle Gesundheitsstatus kann einen enormen Einfluss auf die schulische Situation nehmen. Ein Beispiel für eine Operation und etwaige Folgen ist bereits voranstehend gegeben worden. Ein anderes ist in der ständigen Begleitung durch eine Krankenschwester oder Schulbegleitung zu sehen. Die Fachkompetenzen dieser Begleiter sind sehr unterschiedlich, was vor- und nachteilig sein kann. Dasselbe gilt für die Ausgestaltung der Rolle als Schulbegleitung und Krankenschwester, die sehr unterschiedlich definiert und verstanden wird. Es sind Fälle bekannt, in denen die Krankenschwester/Schulbegleitung starken Wert auf sehr gute Ergebnisse des Kindes/Jugendlichen legt und daher bei den in der Schule gestellten Aufgaben eine deutliche Hilfeleistung gibt, was zu einer verminderten Entwicklung von Selbstständigkeit und einer Zurücknahme der Aktivität des betroffenen Kindes oder Jugendlichen führen – und damit auch Einfluss auf das Selbstwertgefühl haben kann. Ebenfalls kann es sein, dass die Schulbegleitung zahlreiche Konflikte im sozialen Bereich klärt oder zumeist eine starke Rolle in der Klärung einnimmt, was ebenfalls den Entwicklungsraum des Betroffenen einschränken kann. Hier ist es angezeigt, die Vorstellungen über die Rolle miteinander zu besprechen und für die einzelnen Bereiche zu überlegen, was am förderlichsten für den Betroffenen ist.

Gesundheitlich sind zudem die häufigen

Krankheiten und damit einhergehende Fehlzeiten als Besonderheit anzuführen. Auch kann es durch Operationen oder längere und schwerere Krankheiten zu Einflussnahmen auf das Entwicklungsgeschehen kommen. Alle Bereiche können hiervon betroffen sein.

Sitzordnung

Die Positionierung in der Schule muss genau bedacht werden. Sehbehindertenspezifisch bietet es sich **nicht** an, einen Platz mit Blick zu einem Fenster zu wählen, da hier eine erhöhte Blendefahr besteht. Auch sollte der seitliche Lichteinfall bedacht werden. Mit dem Licht im Rücken, das möglicherweise noch zur Ausleuchtung der Tafel beiträgt, sind recht gute Voraussetzungen geschaffen. Ebenfalls ist eine gesonderte Lichtquelle am Lernplatz des Schülers von Vorteil, eventuell eine Lupe oder auch die Tafelkamera. Es sollte fachkundiger Rat zum Lichtkonzept und möglichen Hilfsmitteln eingeholt werden.

Hörgeschädigtenspezifisch sollte es dem Schüler möglich sein, nicht nur den Lehrer, sondern alle Mitschüler zu sehen, um ihm zu erleichtern, zu wissen, wer spricht und auf diese Weise dem Unterrichtsgeschehen leichter folgen zu können sowie eventuell zusätzlich das Mundbild oder aber die Gestik und die Mimik, sehen zu können, so dass Gesprochenes leichter verstanden werden kann. Demnach ist die typische halbkreisförmige Sitzordnung angezeigt. Eine FM-Anlage wird meist als große Erleichterung für das konzen-

trierte Folgen des Unterrichts wahrgenommen und vermindert die Anstrengung, die für das Zuhören notwendig ist i.d.R. um ein Vielfaches.

Struktur

Wie in der Hörsehbehindertenpädagogik hinreichend bekannt, ist es insbesondere für Menschen, die von einer Behinderung beider Fernsinne betroffen sind, von besonderer Bedeutung über Strukturen im Tagesverlauf zu verfügen, die ihnen verständlich sind, die sie nachvollziehen können und die sie somit dazu befähigen, die Ereignisse des Tages vorauszusagen. Diese Vorhersehbarkeit der kommenden Ereignisse ermöglicht es nicht nur, sich darauf einzustellen, es gibt einem auch die Möglichkeit, als aktiver Gestalter des eigenen Lebens fungieren zu können.

Dass die durchschaubaren Strukturen bei Menschen mit CHARGE-Syndrom von einer noch größeren Bedeutung sein können, sollte sich bei den zahlreichen zusätzlichen Sinnesbeeinträchtigungen, die einen massiven Einfluss auf die Wahrnehmung und das Verstehen der Welt nehmen, von selbst erklären. Zusätzlich sind kreative Lösungen bei den Mitteln, die zur Erklärung der Welt und zur Ankündigung von Ereignissen bei noch nicht umfassendem Vorliegen eines abstrakten Sprachsystems zu nutzen sind, zu finden.

Auch Unbekanntes und noch nie Erlebtes kann angekündigt werden. Selbstverständlich kann es bei der ersten Ankündigung nicht

verstanden werden, jedoch ist es möglich, dass eine Ankündigung zumindest zu der Vorstellung beim Betroffenen führt, dass etwas passiert; auch wenn er noch nicht weiß, was. Als erfolgsversprechend haben sich bislang idiosynkratische und körpersprachliche Gesten sowie Bezugsobjekte erwiesen. Da auch die Erinnerungsfähigkeit im Falle des CHARGE-Syndroms betroffen sein kann, sind Realobjekte wie bei den Bezugsobjekten gegeben, von Vorteil. Sie sind beständiger als Gesten und Gebärden und wirken aufgrund der Taktilität nachhaltiger. Auch können sie nochmals angefasst werden, bspw. wenn der Schüler selbständig von einer zur anderen Unterrichtsstunde läuft und sich auf dem Weg in einen anderen Klassenraum die folgende Stunde vergegenwärtigen möchte. Ein taktiler Stundenplan mit Bezugsobjekten oder eine entsprechende Veranschaulichung der Dauer des Internatsaufenthalts oder der Ferien sind auf diese Weise bspw. denkbar.

Schlussfolgerung

In der Beratung von Fachkräften, die mit Kindern und Jugendlichen mit CHARGE-Syndrom zusammenarbeiten, wird immer wieder deutlich, dass es Voraussetzungen gibt, die als Erfolgsindikatoren für die Beschulung des Betroffenen gelten: Das Interesse, die Motivation, die Offenheit und das Engagement, aber auch die Kreativität für neue, andere Wege seiner Fachkräfte an und mit ihm. Inhalte können sich angeeignet werden, echtes

Interesse und die Überzeugung von der Sinnhaftigkeit der Handlungen des Kindes oder Jugendlichen müssen jedoch vorhanden sein. Ausschlaggebend sind der Zugang zum Menschen und das Zutrauen in dessen Persönlichkeit und dessen Fähigkeiten.

Die Arbeit mit Menschen mit CHARGE-Syndrom in unterrichtlichen Kontexten ist i.d.R. von zahlreichen und z.T. sehr unterschiedlichen Herausforderungen geprägt, denn meist passen Betroffene nicht in das zur Verfügung stehende System. Wird das System hingegen im Hinblick auf ihre Bedürfnisse verändert, eröffnet dies ganz neue Chancen – für die Betroffenen, deren Familien, aber auch für die Fachkräfte und die Mitschüler.

Menschen mit CHARGE-Syndrom haben ein Recht auf Bildung wie es jedem anderen Menschen auch zusteht. Es stehen ganz neue Möglichkeiten zur Verfügung, wenn wir die Herausforderungen annehmen und an die Sinnhaftigkeit der Handlungen dieser Schüler glauben, sie mit aller Macht zu ergründen versuchen und auf diesem Weg auch bereit sind, Hilfe von außen anzunehmen. Auf diese Weise können bestimmte Verhaltensweisen verstanden und der Weg für die Vermittlung und das gemeinsame Erkunden von Bildungsinhalten eröffnet oder ausgeweitet werden.

Danksagungen

Das Projekt wurde unterstützt aus Mitteln des Landes Baden-Württemberg, durch die

Firma Mangold (Interact) und die Marie-Louise Geissler Stiftung. Dank auch an Christina Osterwald und Björn Kerzmann vom Median-Verlag Heidelberg, der die hinter dieser Arbeit stehende Dissertation „Diversität des frühen Dialogs hörschbehinderter Säuglinge und Kleinkinder mit CHARGE-Syndrom“ veröffentlicht hat.

Literatur

- Benstz, Julia (2009): „Zwischentöne. Auf dem Weg zur Selbsthilfegruppe „Elternkreis betroffener Kinder mit CHARGE Syndrom e. V.““. In Horsch, Ursula & Andrea Scheele (Hg.): Das CHARGE-Syndrom. Ein Fachbuch für Mediziner, Pädagogen, Therapeuten, Eltern und Betroffene. Heidelberg: Median Verlag, 373-378.
- Blake, Kim; Sandra Davenport; Bryan Hall; Margaret Hefner; Roberta Pagon; Marc Williams; Angela Lin & John Graham (1998): „CHARGE Association: An Update and Review for the Primary Pediatrician“. In: *Clinical Pediatrics* 37:3, 159-173.
- Brown, David (2007): „The Vestibular Sense“. In: *DbI Review* 39, 17-22.
- Hartshorne, Timothy (2009): „Wieso, weshalb, warum? Verhaltensweisen beim CHARGE-Syndrom verstehen lernen“. In Horsch, Ursula & Scheele, Andrea (Hg.): Das CHARGE-Syndrom. Ein Fachbuch für Mediziner, Pädagogen, Therapeuten, Eltern und Betroffene. Heidelberg: Median Verlag, 219-229.
- Horsch, Ursula (2008): „Dialog und Bildung in der Vorschullichkeit. Zur Situation hörgeschädigter Kinder in der Frühpädagogik“. In: *Sprache - Stimme - Gehör* 32:1, 1-8.
- Pagon, Roberta; John Graham; Jonathan Zonana & Siu-Li Yong (1981): „Coloboma, Congenital Heart Disease, and Choanal Atresia with Multiple Anomalies: CHARGE association“. In: *The Journal of Pediatrics* 99:2, 223-227.

Vissers, Lisenka; Conny van Ravenswaaij; Ronald Admiraal; Jane Hurst; Bert de Vries; Irene Janssen; Walter van der Vliet; Erik Huys; Pieter de Jong; Ben Hamel; Eric Schoenmakers; Han Brunner; Joris Veltman & Ad van Kessel (2004): „Mutations in a new member of the chromodomain gene family cause CHARGE syndrome“. In: *Nature Genetics* 36, 955-957.

Verloes, Alain (2005): „Updated Diagnostic Criteria for CHARGE Syndrome: A Proposal“. In: *American Journal of Medical Genetics* 133A:3, 306-308.

Wanka, Andrea (2012): „Diversität des frühen Dialogs hörschbehinderter Säuglinge und Kleinkinder mit CHARGE-Syndrom“. Heidelberg: Median Verlag.



Verfasserin:

Dr. Andrea Wanka,
Bis September 2011 akademische Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, jetzt Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und Gastdozentin an der Universität Birmingham, Chair-Mitglied von Deafblind International (DbI) und seit 2012 Beauftragte für Taubblindheit und Hörschbehinderung an der Stiftung St. Franziskus Heiligenbronn.
Email: aw@andrea-wanka.de
Webseite: www.andrea-wanka.de



Tagungsort 2011 – Bramsche

Historische Entwicklung des kooperativ-integrativen Schulkonzeptes – Förderschwerpunkt HÖREN – an der Karl-Sellheim-Schule Eberswalde/Brandenburg

Anita Hänel

Aufbau der Gehörlosenschule von 1947 bis 1990 in Eberswalde

In den Nachkriegswirren fanden die gehörlosen Schüler der Gehörlosenschulen Posen, Stettin und Guben in zwei Gebäuden der ehemaligen Nervenklinik in Eberswalde eine neue Bleibe. Unter sehr schwierigen materiellen Bedingungen wurde in den folgenden Jahren die Gehörlosenschule mit einem Internat aufgebaut.

1956 beschloss das Bildungsministerium, am Standort Eberswalde die einzige Gehörlosenhilfsschule der ehemaligen DDR zu bilden. Daraufhin wurde in den 60er Jahren eine Berufsschule und in den 80er Jahren ein Vorschulteil an diese Schule angegliedert.

Hans-Joachim Ohrt entwickelte in seiner Dissertation zur rehabilitationspädagogisch-psychologischen Differentialdiagnostik ein „Auswahlverfahren der Gehörlosenhilfsschule“.

In den 33 Jahren qualifizierten sich viele Kollegen durch ein sonderpädagogisches Zusatzstudium an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Zeit nach 1990

Durch die neuen Länderstrukturen wandelte sich die Schule zu einer Förderschule für Hörgeschädigte im Land Brandenburg. 1991 fand diese Schule eine vorübergehende Heimstatt in der ehemaligen Pionierrepublik in Altenhof am Werbellinsee in der dortigen Schule und in zwei Internatsgebäuden. Dort fanden die hörgeschädigten Schüler gute materiel-

le Lernvoraussetzungen. Die Entfernung zur Kreisstadt Eberswalde von 15 km bot jedoch eher eine ungünstige Bedingung für die Integration der Schüler in die hörende Umwelt. Bereits ab dem Jahre 1992 wurden verschiedene Schulstandorte in Eberswalde geprüft, um den Rückzug in die Stadt vorzubereiten.

Beginn der Zusammenarbeit mit der Grundschule Westend in Eberswalde

1994/95 konnte ein Schulstandort im Wohngebiet Westend gefunden werden, der einerseits ein ruhiges Umfeld bot, andererseits aber auch über eine gute verkehrstechnische Anbindung an Bus- und Bahnlinien verfügte. 1995 nahm die Zusammenarbeit mit der Grundschule Westend konkrete Formen an: An einem Schultag in der Woche hielten die beiden 1. Klassen der Schulen einen gemeinsamen Schultag ab und unternahmen zusammen Projektstage und Wandertage.

1996 begann die wissenschaftliche Begleitung des Modells durch Prof. Klaus-B. Günter von der Universität Hamburg. Kollegen beider Schulen nahmen an einer gemeinsamen Fortbildungsreihe zum Thema „Schwere Hörschädigung und Integration“ teil.

1997/98 konnten die ersten Umbaumaßnahmen am Standort Westend beginnen. Ein Klassenraum wurde hörgeschädigtenspezifisch umgestaltet und ein Rhythmik -und Gymnastikraum angebaut. 1998 übernahm eine Hörgeschädigtenpädagogin der Förderschule für Hörgeschädigte die Klassenleitung

2001/02 fanden vielfältige gemeinsame Projekte mit der Förderschule für Hörgeschädigte und der Gesamtschule Westend statt. So gab es Fortbildungsveranstaltungen zum Förderschwerpunkt Hören, Schulprojekte, Tage der offenen Tür und gemeinsame Lehrerberatungen. In den Sommerferien 2002 wurden dann auch fünf Unterrichtsräume der Gesamtschule Westend für Hörgeschädigtenklassen umgebaut, so dass zum Schuljahresbeginn 2002/03 die restlichen fünf Hörgeschädigtenklassen von Altenhof nach Eberswalde umziehen konnten. Nunmehr fusionierten auch die Lehrerkollegien – das der Regelschule- und das der Förderschule – unter einem Dach.

Das Zusammenfinden und Zusammenarbeiten gestaltete sich durch gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen, Projektstage, Wandertage, Sportstunden und Sportfeste positiv. 2003 fuhren die Klassen 10a, 10b und 10 H (Hörgeschädigtenklasse) gemeinsam auf eine Schulabschlussfahrt.

Erstmalig konnte im Schuljahr 2003/04 der gemeinsame Unterricht außerhalb des Sportunterrichts in den Erweiterungskursen (E-Kurse) von hörenden und hörgeschädigten Schülern erprobt werden – in klassenübergreifenden leistungsdifferenzierten Erweiterungskursen in den Fächern Mathematik, Chemie und Physik.

Im Schuljahr 2004/05 nimmt die Klasse

10d/H an den schriftlichen und mündlichen Abschlussprüfungen, unter der Gewährung des gesetzlichen Nachteilsausgleiches zum Förderschwerpunkt HÖREN, teil.

Im Folgejahr wird im Land Brandenburg eine neue Schulform eingeführt: Aus den Gesamtschulen und Realschulen wurden Oberschulen. Unter der Schirmherrschaft von Prof. Klaus-B. Günter feierten wir im April 2007 an unserer Schule 60 Jahre Hörgeschädigtenbildung unter dem Thema „Beständigkeit und Wandel“.

Seit dem Schulträgerwechsel zum Landkreis Barnim heißt unsere Schule Karl-Sellheim-Schule. Unter ihrem Dach sind eine Grund- und Oberschule mit Hörgeschädigtenklassen vereint. Seit 2008 stellte der Landkreis Barnim ca. 8,5 Millionen Euro zum Um- und Ausbau der Schule zur Verfügung. Die Bauphase gestaltete sich für alle, die an dieser Schule lernten und arbeiteten, als sehr schwierig und belastend. Sehr viel Lärm, Staub und abgesperrte Bereiche störten den regulären Unterrichtsbetrieb erheblich. Doch jetzt haben wir moderne Klassenräume mit schalldämpfenden Decken und hervorragenden Lernbedingungen für alle Schülerinnen und Schüler unserer Schule.

Der Anteil der hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler beträgt an der Karl-Sellheim-Schule ungefähr ein Sechstel der Gesamtschülerschaft von ca. 600 Lernenden. 64 Lehrer unterrichten an der Karl-Sellheim-Schule,

Verfasserin:

Anita Hänel,
 Sonderschullehrerin für die Förderschwerpunkte
 Hören und Lernen, Karl-Sellheim-Schule,
 16225 Eberswalde.
 Email: Anitahaenel@vodafone.de



davon sind insgesamt 14 Sonderpädagogen.

Wenn Sie neugierig geworden sind, wie das Lernen unter einem Dach mit den hörgeschädigten und nicht-hörgeschädigten Schüler-

innen und Schülern aussieht, kommen Sie uns doch besuchen! Vom Berliner Hauptbahnhof ist man beispielsweise mit öffentlichen Verkehrsmitteln in einer dreiviertel Stunde an unserer Schule. Sie sind herzlich eingeladen!

Chancen der Schwerpunktschule FS HÖREN Eberswalde auf dem Weg zur Inklusion:

- Schwerpunktschule als wichtiger Zwischenschritt zur Inklusion
- Verzahnung Regelschul- und Sonderpädagogik
- Teambildung Regelschullehrer-Sonderpädagogen (tägliche Zusammenarbeit, Fachkonferenzen, Jahrgangskonferenzen, Dienstberatungen, Schulkonferenzen, Klassenkonferenzen...)
- Verstärkung der Kooperation zwischen beiden Bereichen durch: Mittagsband, Exkursionen, Sportfeste/Schulfeste, Projektstage („Lernen lernen“, „Tag gegen Lärm“, Karl-Sellheim-Geburtstag), Theater- und Kinobesuche, Klassenfahrten/Abschlussfahrten/ Abschlussfeste u.v.m.
- Durchlässigkeit, keine Einbahnstraße
- soziale Integration der Schüler mit dem FS Hören in die hörende Umwelt schon in der Schulzeit
- Förderung der sozialen Kompetenzen bei beiden Schülergruppen
- schalldämpfende Maßnahmen in allen Klassenräumen
- Pilotprojektschule für neue Medien: Alle Klassenräume sind mit White-Boards ausgestattet
- hörgeschädigte Schüler/innen haben mehr Kommunikationsanlässe mit Hörenden, Verbesserung der Lautsprachkompetenzen
- Hörgeschädigte verbleiben in ihren Familien, kein Wohnheim
- Wir sehen täglich, wo die „Messlatte-Regelrahmenplan“ liegt.
- Dienstrechtlich sind alle Lehrer der gleichen Schule zugeordnet.
- Abbau von Berührungsgängsten auf allen Seiten.
- 2011: Wahlpflichtfächer gemeinsam: Sport/WAT/Nawi

Kurzvorstellung der Jugendgruppe Hamburg im BdS e.V.

Ines Helke

Zielgruppe:

Die Jugendgruppe Hamburg im BdS e.V. macht sich für junge hörbehinderte Menschen stark, die in und um Hamburg herum leben. Unsere Zielgruppe sind junge Leute zwischen 6 und 26 Jahren, die zur Schule gehen, eine Ausbildung oder ein Studium absolvieren oder bereits im Berufsleben stehen.

Einige unserer Mitglieder besuchen das Bildungszentrum Hören und Kommunikation. Andere wiederum besuchen die Stadtteilschule Hamburg Mitte, ehemaliges Lohmühlen Gymnasium oder eine Regelschule. Wenn die Schulzeit vorbei ist, absolvieren einige eine Ausbildung oder haben sich an der Universität Hamburg eingeschrieben.

Wir sind eine Gruppe von verschiedenen jungen Menschen, die ihre Hörbehinderung teilen.

Kommunikation wird bei uns groß geschrieben.

Die Kommunikation innerhalb der Jugendgruppe findet sowohl in Lautsprache als auch in Gebärdensprache statt, je nach den individuellen kommunikativen Bedürfnissen des Einzelnen.

Wir haben drei unterschiedliche Zielgruppen, denen wir das ganze Jahr über ein vielfältiges Angebot bieten. Für jede dieser Zielgruppen haben wir eine Ansprechpartnerin:

Die Ansprechpartnerin für Kinder ist Ines Helke, für Jugendliche Pia Céline Delfau und für junge Erwachsene Laura Scholler.

Jugendvorstand im BdS e.V.:

Der Jugendvorstand im BdS e.V. besteht aus zwei Jugendleitern, einem Schriftführer und einem Kassenwart. Die vier werden tatkräftig unterstützt von Beisitzern.

Wir arbeiten nach den Richtlinien des achten Sozialgesetzbuchs, genauer: § 11 SGB VIII und § 12 SGB VIII.

Neben der Kinder- und Jugendarbeit ist uns die Hilfe zur Selbsthilfe ebenfalls ein wichtiges Anliegen. Wir möchten Empowerment nach vorne bringen.

Neben Schule, Ausbildung, Studium oder Berufsleben engagieren wir uns ehrenamtlich, damit junge Menschen einen Ort finden, an dem sie mit ihrer Hörbehinderung ein barrierefreies Programm erleben können. Deswegen machen wir uns unter anderen auch stark für den Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention: Inklusion in der Bildung, damit junge Menschen bessere Bildungschancen haben. Unsere Homepage findet ihr unter www.jugruhh.de.

Angebote:

Unsere Aktivitäten sind vielfältig und richten sich nach den Interessen und Bedürfnissen unserer Mitglieder. Von Ausflügen, Wochenendfreizeiten, Bildungsreisen, Informationsveranstaltungen, Themenabenden, Workshops, Seminaren bis hin zu kulturellen und sportlichen Angeboten ist für jeden etwas dabei.



Kletterpark



Bootsausflug

Bildungsreise Leipziger
Buchmesse

Kanutag



Informationsveranstaltungen

Wir haben einen Jugendkeller und einen Garten mit einem Spielplatz. Im Jugendkeller findet in unterschiedlichen Zeitabständen die „offene Tür“ statt. Musikabende oder DVD-Abende können spontan organisiert werden. Oder ein Karaoke Abend. Trommeln und ein Schlagzeug sind im Jugendkeller ebenfalls vorhanden sowie jede Menge Gesellschaftsspiele.

Bei uns ist jeder herzlich Willkommen, der



Ausflug mit Konferenzbike

Interesse hat, gleichgesinnte junge Leute zu treffen. Wir stellen den Jugendkeller auch gerne zur Verfügung, wenn du selbst eine Party organisieren möchtest.



Workshops

Netzwerke:

Die Netzwerkarbeit, die in den nächsten Jahren an Bedeutung gewinnen wird, ist ein wichtiger Bestandteil unserer Arbeit.

Unsere Vernetzungen reichen von der Bundesjugend im DSB e.V. bis hin zum Jugendclub Nordlicht e.V. und iDeas.

Mit dem Bildungszentrum für Hören und Kommunikation-Elbschule und mit der Stadteilschule Hamburg Mitte in St. Georg, ehemaliges Lohmühlen-Gymnasium arbeiten wir ebenfalls zusammen, damit sich Schülerinnen und Schüler untereinander vernetzen können.

Kooperation:

Wir kooperieren eng mit der Selbsthilfegruppe Eltern hörbehinderter Kinder im BdS e.V. Gemeinsam planen und organisieren wir Angebote für Kinder und Eltern und haben so eine wichtige Vorbildfunktion für die ganz Kleinen.



Bundesjugend im DSB e.V.:

Die Jugendgruppe Hamburg im BdS e.V. ist Mitglied in der Bundesjugend im DSB e.V.

Die Bundesjugend im DSB e.V. stellt ebenfalls einiges auf die Beine für junge Hörbehinderte. Das größte Event ist das Sommercamp, welches alle zwei Jahre in Borken auf der Jugendburg Gemen stattfindet und an dem bis zu 200 junge Hörgeschädigte aus ganz Deutschland und sogar der Schweiz und Österreich teilnehmen.

Zusätzlich organisiert die BuJu im DSB e.V. Freizeiten und Workshops. Seit einigen Jahren bietet sie auch für Regelschüler ein Austauschwochenende an.

Die Internetadresse lautet:

www.schwerhoerigen-netz.de/bundesjugend/

Die Internetadresse für Regelschüler/-innen lautet: <http://www.in-ohr.de>



Ines Helke
ines.helke@schwerhoerigen-netz.de

Pia Céline Delfau
pia.delfau@googlemail.com

Laura Scholler
laura.jugruHH@gmx.de

Klaus Morgues



Sommercamp

Vorstellung der Arbeit des Taubblinden-zentrums Hannover

Herbert Kubis

Taubblindheit ist eine Behinderung eigener Art, die sich nicht aus der Addition von Taubheit und Blindheit ergibt. Unter Hörsehbehinderung und Taubblindheit ist eine Behinderung zu verstehen, die ausgeht von einer Schädigung sowohl des Hörens als auch des Sehens. Da beide Fernsinne geschädigt sind, können die Ausfälle des einen Sinnes nicht oder nur mangelhaft durch den jeweils anderen Sinn kompensiert werden. Deshalb treten häufig bereits bei relativ geringen Einzelschädigungen schwere Beeinträchtigungen der Gesamtentwicklung auf:

The term deafblindness describes a condition that combines in varying degrees both hearing and visual impairment. Two sensory impairments multiply and intensify the impact of each other creating a severe disability which is different and unique.

(siehe: www.deafblindinternational.org)

In der Europäischen Behindertenrechtskonvention ist Taubblindheit ebenfalls als Behinderung eigener Art aufgeführt. Die Taubblindenselbsthilfe strebt an, das Merkmal TBl als eigenes Merkmal in den Behindertenausweis aufzunehmen, um den Nachteilsausgleich, insbesondere das Anrecht auf taubblindengemäße Assistenz, besser und spezifischer durchsetzen zu können.

Zunächst muss die Personengruppe umrissen werden, die als hörsehbehindert oder taubblind gilt, da dies im deutschen Sprachraum schwieriger zu sein scheint als international. Wo wir zwischen Hörsehbehinderung und

Taubblindheit unterscheiden, hat sich international der Begriff deafblind lange etabliert:

Hörsehbehindert sind Menschen, bei denen gleichzeitig

- die optische Wahrnehmung dadurch eingeschränkt ist, dass
- kein Sehvermögen besteht oder
- das vorhandene Sehvermögen so gering ist, dass es nur durch den Einsatz geeigneter Sehhilfen zu einer im Sinne der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft verwertbaren optischen Wahrnehmung gesteigert werden kann, und gleichzeitig
- die akustische Wahrnehmung dadurch eingeschränkt ist, dass
- kein Hörvermögen besteht oder
- das vorhandene Hörvermögen so gering ist, dass es nur durch den Einsatz geeigneter Hörhilfen zu einer im Sinne der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft verwertbaren akustischen Wahrnehmung gesteigert werden kann, und
- der Schweregrad der Beeinträchtigung zur Folge hat, dass ein natürlicher wechselseitiger, im Sinne einer Teilhabe am Leben in der Gesellschaft verwertbarer Ausgleich durch die verbliebenen jeweiligen Sinnesreste nicht stattfindet, sondern mit Hilfe Dritter entwickelt werden muss. (Verabschiedet durch den Gemeinsamen Fachausschuss „Hörsehbehindert / Taubblind“ des Deutschen Blinden- und Sehbehindertenverbandes e.V., Berlin)

Die Ursachen für eine Hörsehbehinderung/

Taubblindheit sind vielfältig:

- Altersbedingte Verminderung von Hören und Sehen
- Das Usher Syndrom, Typ I,II und III
- Komplikationen in Folge einer Frühgeburt
- Rötelnembryopathie
- Das Charge Syndrom
- Encephalitis/Meningitis
- Cytomegalie
- Schlaganfall
- Alkohol-, Medikamenten-, Drogenmissbrauch während der Schwangerschaft
- Unfälle, Verletzungen durch Gewalteinwirkung
- Asphyxie
- Sehr viele seltene Syndrome (siehe www.sense.org.uk)

So unterschiedlich die Ursachen sind, so verschieden sind die Voraussetzungen und Ausprägungen dieser besonderen Einschränkung. Für die individuelle Gestaltung eines Hilfe- oder Förderplanes müssen folgende Voraussetzungen bedacht werden:

- Congenitaler oder erworbener Seh- und/oder Hörverlust
- Praelingual oder postlingual eingetretener Hörverlust
- Hör- und/oder Sehverlust ist fortschreitend oder ist statisch
- Das verbliebene Sehvermögen wird in der Hauptsache genutzt, dagegen das verbliebene Hörvermögen nicht oder weitaus geringer
- Das verbliebene Hörvermögen wird in der Hauptsache genutzt, das verbliebene Seh-

vermögen nicht oder weitaus weniger

- Hörsehbehinderung mit Hörverlust als ursprünglicher Behinderung
- Hörsehbehinderung mit Sehverlust als ursprünglicher Behinderung
- Zusätzliche Behinderungen/ keine zusätzlichen Behinderungen
- Art und Ausprägung der zusätzlichen Behinderungen

Schwerpunkte der Arbeit mit taubblinden hörsehbehinderten Menschen sind vor allem:

- Entwicklung einer tragfähigen Kommunikation
- Zugang zu taubblindengemäß verarbeiteten Informationen über die Umgebung und Umwelt im weitesten Sinne
- Herstellung von größtmöglicher selbstständiger Teilhabe mit fachgerechter Assistenz

Das Deutsche Taubblindenwerk stellt für den umschriebenen Personenkreis folgende Angebote zur Verfügung:

- Beratung
- Frühförderung ambulant und stationär
- Schule mit Internat
- Werkstufe
- Rehabilitation (nicht im medizinischen Sinne)
- Wohnheim für Erwachsene in Hannover
- Wohnheim und Werkstatt für taubblinde und mehrfachbehinderte Blinde in Fischbeck
- Landhof in Fischbeck

Das schulische Angebot des Bildungszentrums für Taubblinde umfasst folgende Maßnahmen:

- Diagnostik in interdisziplinärer Zusammenarbeit
- Kommunikationsanbahnung und -aufbau
- Kulturtechniken
- LebensPraktische Förderung
- Einzel-, Paar- und Gruppenunterricht
- Lehrwerkstatt in der Werkstufe ab dem 10. Schuljahr
- Orientierung und Mobilität
- Rhythmik
- Sport und Schwimmunterricht
- Textilarbeit
- Religionsunterricht
- Töpfern
- Theater-AG
- Ruder-AG
- Tiergestützte Pädagogik
- Snoezelen
- Psychomotorik-AG
- Schülerfirma „Rums“
- Therapeutisches Reiten
- Therapeutisches Team

Die folgende Abbildung zeigt eine Übersicht über die Möglichkeiten zur Kommunikationsförderung hörschbehinderter und taubblinder Menschen:

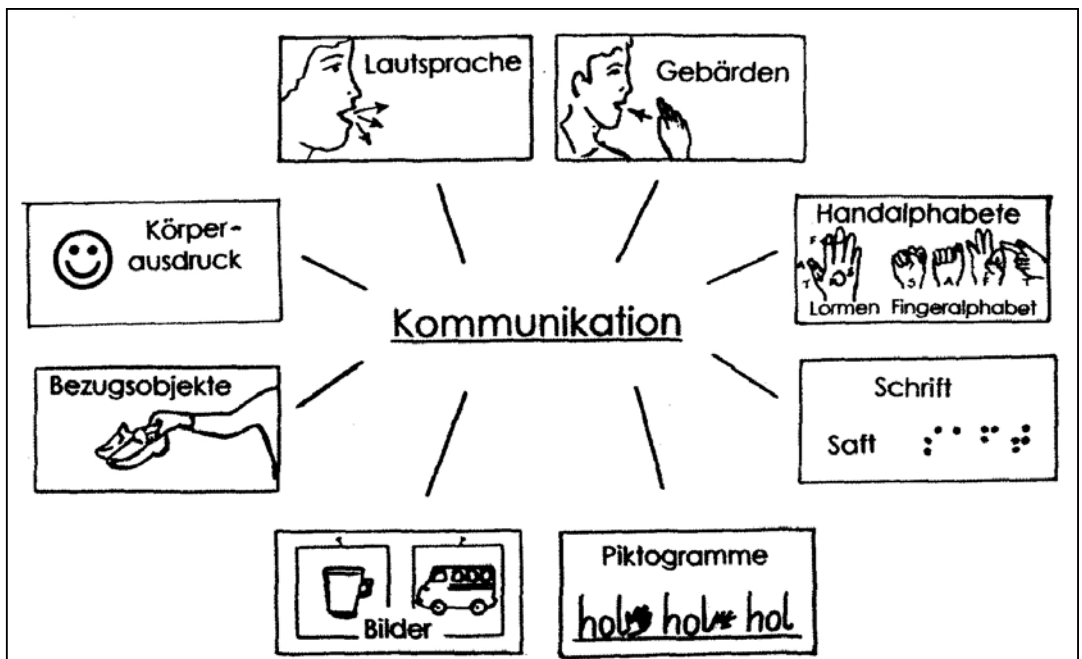


Abb: Möglichkeiten zur Kommunikationsförderung

Je nach Schweregrad und Ausformung der zugrundeliegenden Beeinträchtigungen wird eine Auswahl aus den auf dem Schaubild gezeigten Kommunikationsmitteln getroffen werden müssen. Die Anbahnung tragfähiger Kommunikation mit höresehbehinderten/taubblinden Menschen benötigt sehr viel Zeit und Einsatz, der zumeist im Einzelunterricht unter hohem Personalaufwand von Fachleuten zu leisten ist.

Ein großer Teil der höresehbehinderten/taubblinden Menschen durchläuft die Gehörlosenbildung. Dies sind zumeist Personen, die unter den Auswirkungen des Usher-Syndroms leben. Das Usher-Syndrom umfasst neben einer zumeist hochgradigen Schwerhörigkeit oder Taubheit eine zunehmende Sehschädigung, die Retinitis Pigmentosa. Diese bewirkt neben Nachtblindheit, erhöhter Blendempfindlichkeit und möglicher Farbblindheit eine zunehmende Einschränkung des Gesichtsfeldes bis hin zum so genannten Flintenröhrenblick und ein zunehmend vermindertes Kontrastsehvermögen. Da die Sehbehinderung zumeist erst im zweiten bis vierten Lebensjahrzehnt profund werden kann, hat diese Personengruppe häufig Gebärdensprache als Erstsprache gelernt und ist in der Gehörlosenwelt zu Hause.

Die Veränderung der kommunikativen, aber auch beruflichen und sozialen Umgebung – verursacht durch die zunehmende Sehbehinderung – stellt diese Menschen zumeist vor hohe Herausforderungen. Notwendig wird

häufig eine Umstellung auf taktile Gebärdensprache, Handzeichensysteme wie das Lormen, Erlernen der Punktschrift oder der Gebrauch vergrößernder Sehhilfen wie dem Bildschirmlesegerät und die Einarbeitung in spezielle Computerhilfen. Hier steht die Abteilung Rehabilitation im Bildungszentrum als Hilfe zur Verfügung.

Abschließen möchte ich diesen Beitrag mit einer Stellungnahme zur laufenden Entwicklung der Inklusion in Deutschland. Es scheint sich eine Entwicklung abzuzeichnen, die es den fachkompetenten Zentren für höresehbehinderte und taubblinde Menschen in Zukunft schwerer machen wird, ihren Auftrag zu erfüllen. Der Blick vieler Eltern richtet sich verständlicherweise zumeist auf eine wohnortnahe Beschulung in einer Umgebung, die eine Teilhabe am allgemeinen Unterricht ermöglicht. Vor Ort liegen die notwendigen Strukturen jedoch zumeist nicht oder noch nicht vor, so dass der Schulbesuch dieser Kinder häufig an Schulen organisiert werden müsste, für die der fachgerechte Umgang mit höresehbehinderten Kindern eine neue Aufgabe darstellt oder nur in Teilen geleistet werden kann. Der Erhalt von wahlfreien Doppelstrukturen, also die Möglichkeit, neben der Gemeinschaftsschule für alle Kinder ein Förderzentrum mit dem entsprechenden Förderschwerpunkt wählen zu können, wird aufgrund der zumeist angespannten Haushaltslagen in den Ländern wohl nicht finanziert werden, obwohl dies wünschenswert zu

sein erscheint. Insbesondere fällt es mir heute noch recht schwer, mir den gemeinsamen Unterricht von taubblinden Schülern mit zusätzlichen schweren geistigen und körperlichen Behinderungen vorzustellen, wenn gleichzeitig an einem leistungsorientierten dreigliedrigen Schulsystem festgehalten werden soll.

Verfasser

Herbert Kubis,
Studiendirektor am Bildungszentrum
für Taubblinde Hannover.
Email: bildungszentrum@taubblindenwerk.de

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 hindere. 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

DGS-Didaktik

Unterrichtspraktische Einblicke und Fragestellungen

Bengt Förster

Der Workshop „DGS-Didaktik“ fokussierte zwei praktische Beispiele aus dem Unterricht Deutsche Gebärdensprache und nimmt auf den demnächst erscheinenden Rahmenlehrplans DGS Bezug.

Zunächst wurden die Ziele dieses Unterrichtsfachs benannt:

- Verständigung in der Gebärdensprachgemeinschaft
- Natürliche Mehrsprachigkeit (DGS – Deutsch) absichern
- Interkulturelle Kompetenzen erwerben
- DGS als Denkinstrument ausbauen
- Grammatisch und strukturell korrekte Gebärdensprachverwendung und
- Differenziertes Sprachverstehen von DGS

Die Umsetzung dieser Ziele erfolge in drei sogenannten Kategorien, die auch im ganzen Rahmenlehrplan wiederzufinden sind:

- DGS verstehen und gebrauchen
- Sprachwissen und Sprachbewusstheit
- Sprachmittlung

Zum Punkt Sprachmittlung kam es im Workshop nochmals zu einer Definitionsklärung, da hier unterschiedliche Auffassungen bestanden.

Es geht nämlich hierbei um einen Text (mündlich oder schriftlich), der von einer Sprache in eine andere Sprache adressatengerecht übertragen wird. Es geht nicht um eine Übersetzung, sondern um eine für den Adressaten/

die Adressatin verständliche Form, den ursprünglichen Text zu verstehen.

Inwieweit der Text Satz für Satz übermittelt, gegebenenfalls doch übersetzt wird, ist Auslegungssache, da es laut Definition um einen Adressaten/eine Adressatin geht, der/die den Text in der Ausgangssprache nicht kennt (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, 2006, S. 3)

Beispiele aus dem Unterricht

Sprachmittlung / 7. Klasse /

Thema: Erlkönig

Auszug aus dem Lehrplan:

Sprachmittlung

Die Schülerinnen und Schüler übertragen sinngemäß sprachliche Äußerungen zu ihnen bekannten Themenbereichen von DGS ins Deutsche und umgekehrt.

Für die Sprachmittlung in der 7. Klasse der SchülerInnen im Hauptschulzweig des Landesbildungszentrums für Hörgeschädigte in Osnabrück wurde die Ballade „Erlkönig“ von Johann Wolfgang von Goethe gewählt.

Entstanden ist die Idee, als die SchülerInnen im Rahmen einer Nacherzählung von einem Disneyfilm „Zauberlehrling“ nachhaken, wer denn diese Geschichte sich ausgedacht habe. Goethe wurde hierbei vorgestellt und als Beispiel für einen zeitgenössischen Text die Ballade „Erlkönig“ vorgestellt.

Als Vorteile der Ballade sind festzuhalten, dass der Text überschaubar ist und zum Lesen eine hohe Motivation darstellt. Die SchülerInnen fanden es darüber hinaus sehr spannend, eine „alte“ Sprache kennenzulernen mit ganz besonderem Vokabular („gülden“, „Knaube“ etc.). Dieses Vokabular wurde in DGS erklärt.

Ein weiteres markantes Merkmal dieser Ballade ist ihre Bildhaftigkeit, für die Goethe auch berühmt ist. Dazu kommt, dass in wenigen Zeilen eine sehr verdichtete Dramaturgie aufgebaut ist. Deren Höhepunkt ist gegen Ende der Ballade und mit dem Tod des Knaben gekennzeichnet. Überhaupt sind die Figuren im „Erlkönig“ klar fixiert und können schon aufgrund der Absätze im Text zugeordnet werden.

Für die SchülerInnen der 7. Klasse war das der erste längere schriftsprachliche Text, der in DGS übertragen werden sollte.

Im Text wurde in Verbindung mit den Figuren die grammatische Komponente direkte und indirekte Rede erarbeitet. Was eine direkte und indirekte Rede ist, wurde in einer Extra-Schulstunde exemplarisch an Kurzsätzen erarbeitet und in DGS übertragen.

In den folgenden Stunden wurden dann typische Beispiele von Figurenäußerungen in schriftsprachlichen Texten und in Erzählungen in Gebärdensprache besprochen.

Es ist bekannt, dass die DGS hierbei andere

Mittel verwendet, um Äußerungen von Figuren in einer Erzählung zu präsentieren, als dies im Deutschen der Fall ist. Sprecherwechsel werden in DGS vorwiegend durch Änderung der Körperhaltung und Mimik signalisiert. In Form von Kurzdialogen wurde dies mit den tauben SchülerInnen eingeübt.

Zurück zum „Erlkönig“:

Ziel war es, Goethes Ballade in DGS zu übertragen. Folgende Fragen mussten noch geklärt werden:

- Welche Rollen / Figuren treten im Text auf? (Beziehungen der Figuren zueinander)
- Wie werden diese dargestellt?
- Wer spricht / gebärdet an welcher Stelle?
- In welcher Situation befinden sich die Figuren?
- Wie setzen wir die alte Sprache in DGS um? (Vokabeln und Sätze abklären)
- Was muss noch bei der Umsetzung beachtet werden? (Mimik, Körperhaltung)

Im Workshop wurden DGS-Filmaufnahmen von zwei tauben Schülerinnen und ihre DGS-Präsentation zum „Erlkönig“ vorgeführt.

Die Aufnahmen entstanden zu Beginn und gegen Ende der Unterrichtsreihe.

Hierbei wird deutlich, dass beim ersten Lesen des Textes die Übertragung stark LBG orientiert ist. Erst durch das vertiefte Bearbeiten der Ballade und der Auseinandersetzung mit der Grammatik der Deutschen Gebärdenspra-

che erfolgte dann die Übertragung von Goethes „Erkönig“ in einer fast fließenden DGS.

Monologisches Gebärden / 8. Klasse /

Thema: Erörterung – Auseinandersetzung mit Pro- und Contra-Argumenten

Auszug aus dem Lehrplan:

Die Schülerinnen und Schüler

- gestalten strukturierte Erzähltexte mit typischen Merkmalen von DGS-Erzählungen.

Die Schülerinnen und Schüler

- erzählen zunehmend selbstständig,

- stellen Sachinformationen und eigene Standpunkte den kommunikativen Absichten entsprechend und zunehmend adressatengerecht dar,

- setzen dabei medial gestützte Vortrags- und Präsentationstechniken ein.

Der Unterricht mit der Rubrik monologisches Gebärden ging schwerpunktmäßig auf die Auseinandersetzung mit Argumenten ein.

Monologisches Gebärden ist hier ein neuer Begriff und muss so verstanden werden, dass für die Fähigkeit Schreiben in den lautsprachlichen Fächern ein Adäquat für das Fach Deutsche Gebärdensprache hergestellt werden muss.

Auch gebärdensprachlich produzierte Texte (oftmals auch Erzählungen genannt) müssen strukturiert und in einem sinnvollen Zusammen-

hang aufgebaut werden. Passend zu den entsprechenden Anforderungen, hier Pro- und Contra-Auseinandersetzung, müssen diese Texte vorbereitet und dann präsentiert werden.

SchülerInnen der 8. Klasse hatten nur rudimentäre Erfahrungen mit sachlichen Diskussionen, bei denen es um Austausch von Argumenten geht.

Aus diesem Grunde mussten zunächst erst Pro-Argumente bzw. nur Contra-Argumente eingeübt werden. Das größte Problem hierbei zeigte sich im Loslösen einer eigenen Überzeugung bzw. dem Sammeln von Argumenten der sogenannten „gegnerischen Seite“.

Erst später konnten dann in verschiedenen Varianten Pro- und Contra-Argumente eingeübt werden.

In folgenden Stichpunkten lässt sich inhaltlich die Unterrichtsreihe „Monologisches Gebärden“ mit der Erörterung zusammenfassen:

- Abklärung der technischen Möglichkeiten (Digitalkamera, Laptop mit Web, Videokamera)
- Umgang mit Aufnahmen über Laptop, Probeaufnahmen
- Erste einfache Übungsaufgaben (Traumberuf, Wo wohne ich, ...)
- E-H-S – Struktur kennenlernen und umsetzen (Schuluniform, Fotos vom ersten Schultag, ...), „eindimensionale“ Erörterung
- Kennenlernen von Pro- und Contra Argumenten

Verfasser:

Bengt Förster, M.A.,
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
der Abteilung Gebärdensprach- / Audiopädagogik
der Humboldt-Universität zu Berlin.
Email: bengt.foerster@staff.hu-berlin.de
<http://www.reha.hu-berlin.de/lehrgebiete/gap>



Während der Eingangsphase wurden die SchülerInnen in das Aufnehmen der DGS-Texte durch digitale Kameras oder über die Webcam eines Laptops eingewiesen. Dies war sehr unproblematisch, da die Jugendlichen sich sehr sicher im Umgang mit Technik zeigten (Aufnehmen, Speichern der Daten, Übertragen der Daten usw.) und hierbei großes Interesse an den Tag legten. Problematisch war die Anfälligkeit der Technik, die dann zur Konsequenz hatte, dass gelegentlich die Hausaufgaben nicht termingerecht abgegeben werden konnten. In einem Fall gab es so große Probleme, die lediglich durch eine Handykamera gelöst wurden.

Besprechungen und Korrekturen der Einzelaufgaben und Übungen erfolgten in der Regel durch mehrere Einzelbesprechungen, aber auch durch Notizen und im Plenum, also mit der ganzen Klasse.

Dieses Verfahren ist extrem zeitaufwändig, wenn man bedenkt, dass es keine Möglichkeit gibt schnell Korrekturen zu notieren und diese zu lesen.

Im Workshop wurden verschiedene technische Lösungsmöglichkeiten angesprochen unter anderem, die in der Abt. Deaf Studies der HU Berlin eingesetzte Ausstattung des Sprachlabors. Hierbei bedient man sich eines videobasierten Programms, bei dem man direkt in die DGS-Filme wiederum Korrekturen als DGS-Filme einbauen und somit Studieren-

den Hinweise auf ihren DGS-Lernfortschritte geben kann.

Ein anderer Gesichtspunkt, der im Workshop andiskutiert wurde, war die Frage nach einer taubenspezifischen Auseinandersetzung mit Pro- und Contra-Argumenten. Es ging hier vielmehr um die Frage, ob man Themen z.B. aus dem Deutsch-Unterricht für den DGS-Unterricht adaptieren könne. Entstände dann nicht der Eindruck, dass es sich im DGS-Unterricht doch nicht um einen typischen DGS-Diskurs handele? Wie sieht denn eigentlich ein typischer DGS-Diskurs mit Erörterung aus?

Diese Frage scheint berechtigt und zeigt auch, dass für die Entwicklung von didaktischem Material für einen Unterricht im Fach Deutsche Gebärdensprache noch viel zu tun ist.

Leider konnte das Thema DGS-Bewertung / Leistungseinschätzung in DGS nicht mehr behandelt werden und sollte, das war auch die Meinung der Workshop-TeilnehmerInnen, bei der nächsten Tagung Gegenstand eines weiteren Workshops sein.

Literatur:

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006): Handreichungen in den modernen Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Spanisch. Berlin.

Was bedeutet Schwerhörigenpädagogik heute?

Solveig Reineboth

Als ich gefragt wurde, ob ich einen Artikel zum Thema „Was bedeutet Schwerhörigenpädagogik heute?“ schreiben würde, kam ich aus dem Nachdenken nicht mehr heraus und mir schwirrte nach kurzer Zeit der Kopf. Was gehört da alles dazu?

Was unterscheidet die Schwerhörigenpädagogik von der Gehörlosenpädagogik? Was macht Schwerhörigenpädagogik aus und was soll sie leisten?

Zunächst habe ich überlegt, was das Besondere an uns Schwerhörigen ist und ich habe für mich eine Art Definition gefunden, die für mich im Vordergrund steht: Schwerhörige sind nicht nur einfach Menschen, die eine Hörschädigung haben und ein Hörgerät oder ein Cochlea Implantat tragen. Sie sind für mich in erster Linie Wanderer zwischen den Welten. Manche von ihnen sehen sich mehr zu den Hörenden zugehörig, manche fühlen sich in der Welt der Gehörlosen zu Hause. Andere wiederum wandern mal hierhin und mal dorthin und fühlen sich überall wohl so wie sie sind. Und wiederum andere sind noch auf der Suche nach dem richtigen Weg zu sich selbst.

Was kann die Schwerhörigenpädagogik nun dazu beitragen, dass hörgeschädigte Kinder zu schwerhörigen Erwachsenen werden? Wie können die Pädagogen aus der Vergangenheit und aus den Erfahrungen lernen und welche Herausforderungen sehe ich für die Zukunft?

Ich habe lange gegrübelt und mir viele Ge-

danken zum Thema gemacht. Ich habe bei mir selbst angefangen und mir meine eigene Vergangenheit ins Gedächtnis zurückgerufen. Als einzige Schwerhörige an meiner Schule habe ich kurz nach der Wende ein Gymnasium in Thüringen besucht. Ich hatte das Glück, dass es mir immer leicht fiel, schulische Leistungen zu erbringen. Ohne sonderpädagogische Unterstützung schlängelte ich mich durch meine Schullaufbahn. Ich versuchte, so gut es geht mitzukommen und in der Masse der Hörenden unterzutauchen. Ich hatte nur wenige Freunde und rang in der Schule um die Anerkennung meiner Altersgenossen. Die Gespräche auf dem Schulhof konnte ich nie so richtig verfolgen und mich kaum daran beteiligen. Es war ein nie enden wollender Kampf gegen die Isolation. Ich hatte eine beste Freundin, doch diese besuchte ein Internat und wir sahen uns nur manchmal am Wochenende. Meine Freizeit verbrachte ich mit dem Lesen unzähliger Bücher.

Erst als junge Erwachsene habe ich mich mit meiner Hörschädigung aktiv auseinandergesetzt und diese als Teil meiner Persönlichkeit akzeptiert. Während meines Studiums hatte ich das erste Mal Kontakt zu Gleichbetroffenen. In zahlreichen Gesprächen mit anderen Schwerhörigen habe ich feststellen können, dass es vielen in ihrer Schulzeit so ging wie mir. Mit mehr oder weniger großem Aufwand und mit oder ohne Unterstützung durch einen Sonderpädagogen, der 1-2 Mal pro Woche für eine Stunde in die Schule kam, brachte man

sehr gute bis akzeptable Zensuren nach Hause, durchlebte aber oftmals in emotionaler Hinsicht eine rasante Berg- und Talfahrt, rang ständig um sozialer Kontakte und Anerkennung, musste Enttäuschungen hinnehmen und sich fragen: „Wieso gerade ich?“.

Rückblickend mache ich heute niemandem einen Vorwurf; die Situation war damals einfach eine andere als heute. In der Schwerhörigenpädagogik hat sich in dieser Hinsicht vieles getan. Heute weiß man, dass es zum Gelingen der Integration Hörgeschädigter nicht nur einer Unterstützung hinsichtlich schulischer Leistungen bedarf, sondern dass es auch wichtig ist, sich als hörgeschädigter Mensch in einer Gemeinschaft gleichwertig und angenommen zu fühlen. Für die Persönlichkeitsentwicklung als Hörgeschädigter ist es unverzichtbar, in der Kindheit und Jugend Kontakte zu anderen Betroffenen zu pflegen und sich an diesen orientieren zu können. Über die Vergleiche mit diesen kann man dann zu einer realistischen Einschätzung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen gelangen, diese akzeptieren und sich zu einem selbstbewussten Menschen mit Hörschädigung entwickeln.

Heute arbeite ich als Lehrerin an der Reinfelder-Schule für Schwerhörige in Berlin-Charlottenburg. Als hörgeschädigte Lehrerin finde ich mich nun in einer Position wieder, in der ich bis zu einem gewissen Grad selbst für die Rechte schwerhöriger Schüler kämpfen

kann. Ich möchte dazu beitragen, dass sich die Qualität der Bildung Hörgeschädigter weiter entwickelt und verbessert.

Neben meiner beruflichen Tätigkeit als Lehrerin versuche ich, die aktuelle Inklusionsdebatte in der Hauptstadt und im Bundesgebiet zu verfolgen und so gut es geht auf dem neuesten Stand zu bleiben. In der Politik gibt es fortlaufend Diskussionen. Es werden Vorschläge gemacht, die anschließend wieder verworfen werden. So ist es nicht einfach, den aktuellen Stand der Debatte erschöpfend darzustellen. Ich kann hier also nur von meinen Erfahrungen berichten. Wie sieht nun die aktuelle Debatte im Hörgeschädigtenbereich aus? Gibt es eine solche Debatte überhaupt?

Die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung hat im Januar 2011 erstmalig den Entwurf für das Gesamtkonzept „Inklusive Schule“ vorgestellt (vgl. Senatsverwaltung 2011). In diesem Konzept geht es hauptsächlich um die Umsteuerung in den Förderschwerpunkten Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache. Man kann dem Konzept nur sehr wenige Informationen über die Prozesse entnehmen, die in der Zukunft auf die Hörgeschädigtenpädagogen zukommen. Die Kollegen hören davon und fragen sich, wie die Umstrukturierung vonstattengehen soll. Schlagwörter wie „Kostenneutralität“ verleiten dazu, nicht gerade positive Vermutungen über die Zukunft der Hörgeschädigtenpädagogik anzustellen. Zum

Teil haltlose Gerüchte von Schulschließungen, Fusionierungen und Stellenabbau machen die Runde. Die Signale, die die Kollegen aus den Medien, von Fortbildungen oder aus eigenen Erfahrungen erhalten, deuten eher auf einen Stillstand hin.

Wenn ich mich mit den Kollegen unterhalte, höre ich, wie es gerade um die Integration – als Vorläufer der Inklusion – in Berlin bestellt ist: Einerseits gibt es zwar den politischen Willen, die Integrations- bzw. Inklusionsquote in Berlin zu erhöhen. Viele Eltern verfolgen die Debatte und wünschen sich, dass ihr Kind eine nahe gelegene Schule besucht. Andererseits erfolgt aufgrund der schlechten Haushaltslage des Landes Berlin schon seit Jahren eine Deckelung der Ambulanzstunden, was zur Folge hat, dass fachlich qualifizierte Sonderpädagogen für eine steigende Anzahl von integrierten Schülern die gleiche Anzahl an Stunden wie in den Vorjahren zur Verfügung haben. In der Folge können sie den Standard der sonderpädagogischen Förderung nicht halten, auch wenn sie sich noch so sehr engagieren. Viele meiner Kollegen berichten davon, dass sie ausgebrannt sind und ihre Arbeit kaum noch in befriedigendem Ausmaß bewältigen können. Zum Teil sehen sie keinen Sinn mehr darin, ein System zu unterstützen, bei dem auf Kosten der Schüler Gelder gespart werden sollen. Viele Kollegen resignieren aus Angst vor dem „Sparmodell Inklusion“.

Ich höre heute leider immer noch von Beispielen, bei denen schwerhörige Schüler allein in

einer Klasse der allgemeinen Schule sitzen, ihren Ambulanzlehrer – wenn überhaupt – alle paar Wochen für eine Stunde sehen und sich ansonsten meistens allein im Schulalltag zurecht finden müssen. Sie sitzen am Nachmittag zu Hause und arbeiten den Schulstoff nach, anstatt mit Freunden Zeit zu verbringen, Hobbies nachzugehen, sich mit anderen Hörgeschädigten zu treffen oder sich einfach zu erholen. Und die Zahl der Schüler, denen es so geht, steigt immer mehr an. Ich frage mich nun: Interessiert sich überhaupt jemand dafür, wie es den hörgeschädigten Schülern dabei geht? Oder zählen nur noch Integrationsquoten und Statistiken?

Bisher gibt es kaum Erkenntnisse darüber, wie die Integration dieser hörgeschädigten Schüler gelingt. Welche Schulleistungen erbringen sie? Wie geht es ihnen in ihrem Alltag? Haben sie befriedigende soziale Kontakte? Mit welchen Problemen haben sie zu kämpfen? Fragen der Förderqualität müssen evaluiert werden, um daraus den tatsächlichen Unterstützungsbedarf ableiten zu können. Diese Unterstützung muss dann passgenau gewährleistet werden. Hier fehlt es bisher an Konzepten, welche die Qualität der Förderung sicherstellen. Diese Konzepte für die inklusive Bildung Hörgeschädigter müssen von Experten erarbeitet werden, die dafür Fortbildungen und Anrechnungsstunden erhalten müssen. Welcher Grundschullehrer oder Sonderpädagoge kann schon die Zeit und die Kraft aufbringen, sich zusätzlich zu seiner im-

mer herausfordernderen täglichen Arbeit in einer Arbeitsgruppe zur Schulentwicklung zu engagieren? Wer kann die mit einer berufs begleitenden Fortbildung verbundenen Strapazen ertragen, wenn er befürchten muss, dass er seine Kompetenzen anschließend weiterhin dafür einsetzen darf, um Förderung nach dem Gießkannenprinzip zu betreiben und dabei noch mehr als zuvor permanent an die eigenen physischen und psychischen Grenzen zu gehen? Bevor Fortbildungen angeboten und Konzepte erarbeitet werden und bevor die Anzahl der inkludierten Schüler weiter erhöht wird, muss das Land Berlin zwingend die nötigen Ressourcen in Form von Lehrerstunden und finanziellen Mitteln bereitstellen und dauerhaft garantieren. In Gesprächen mit Kollegen habe ich oftmals gehört, dass viele engagierte Lehrer durchaus offen wären für Fortbildungen zum Thema „Inklusion im Hörgeschädigtenbereich“. Ohne Aussicht auf Besserung der derzeitigen finanziellen Ausstattung herrscht jedoch leider weit verbreitet Resignation und Apathie – nicht nur unter den betroffenen Kollegen in den allgemeinen Schulen, sondern auch bei den Sonderpädagogen.

Neben der Garantie, langfristig ausreichende Haushaltsmittel für Ambulanzstunden bereitzustellen, ist es jetzt notwendig, auch Fortbildungen anzubieten, die es den Sonderpädagogen – und noch viel wichtiger den Kollegen an den allgemeinen Schulen – ermöglichen, ihre Haltung zu den Themen Be-

hinderung und besonders auch Schwerhörigkeit zu verändern. Zu einer inklusiven Bildung und Erziehung Hörgeschädigter gehört die Beschäftigung mit Empowerment und Selbstbestimmung. Ziel der Schwerhörigenpädagogik sollte es sein, die Betroffenen stark zu machen für ein selbstbestimmtes Leben und einen selbstsicheren Umgang mit der Hörschädigung. Die Studentafel für Schwerhörige weist wöchentlich zwei Stunden Hörunterricht aus, es scheint jedoch aus meiner Erfahrung Unklarheit darüber zu herrschen, was die Inhalte dieses Unterrichts sein sollen. Hör- und Sprechübungen werden großteils unterrichtsimmanent und an den behandelten Stoff gebunden durchgeführt. Hörgeschädigtenkunde und damit verbundene Inhalte zu Themen wie Hörtaktik, Wissen über die eigene Hörschädigung, Wissen über technische Hilfsmittel, Vereine und Verbände, Schwerbehindertenrecht usw. werden – wenn überhaupt – nur sporadisch abgehandelt. Die Förderung der Identitätsentwicklung als Menschen mit Hörschädigung ist sehr wichtig und darf nicht dem Zufall überlassen werden. Hier muss – wie in anderen Bundesländern bereits erfolgt – ein Rahmenplan entwickelt und verbindlich eingeführt werden. Darüber hinaus ist es notwendig, hörgeschädigten Schülern in Regelschulen den Zugang zu den Unterrichtsinhalten von Hörgeschädigtenkunde zu ermöglichen. Denkbar wären z.B. regelmäßige gemeinsame Treffen in den Förderzentren, welche nicht nur für die Wissensvermittlung,

sondern natürlich auch für den Austausch unter Gleichbetroffenen genutzt werden können. Dadurch könnte ein Netzwerk entstehen, das es betroffenen Integrationsschülern ermöglicht, ständig Kontakt zu halten und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden.

Im Fach Hörgeschädigtenkunde wird u.a. auch das Thema Gebärdensprache und Dolmetschereinsatz behandelt. Der selbstbewusste und situationsangepasste Einsatz des richtigen Kommunikationsmittels ist auch für schwerhörige Schüler wichtig. Bisher haben oftmals hörende Lehrer darüber bestimmt, wie schwerhörige Schüler in der Schule zu kommunizieren haben. In der auf Anpassung ausgerichteten Hörgeschädigtenbildung herrschte verbreitet das ausschließliche Primat der Lautsprache. Im Bereich Bildung und Erziehung Gehörloser hat sich hier viel getan. Bilinguale Ansätze werden diskutiert und ausprobiert und zeigen Großteils überzeugende Erfolge. Im Gegensatz zum Gehörlosenbereich hat es die Schwerhörigenpädagogik schwerer, sich zum Thema Gebärdeneinsatz klar zu positionieren. Betrachtet man die historischen Entwicklungen der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik, ist das durchaus nachvollziehbar. Weit verbreitet war die Lehrmeinung, dass gehörlose und schwerhörige Schüler rein lautsprachlich orientiert gebildet und erzogen werden müssen. Für Gehörlose werden mittlerweile lautsprachbegleitende Gebärden zum Teil auch schon die Deutschen Gebärdensprache verbreitet eingesetzt. Betrof-

fenenverbände fordern schon lange, dass auch für Schwerhörige der Einsatz der Gebärde im Unterricht obligatorisch sein sollte. In ihrem Positionspapier fordert die Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten bilinguale Unterrichtskonzepte auch für Schwerhörige (DG 2010).

Viele – besonders ältere – Kollegen argumentieren gegen den Gebärdeneinsatz damit, dass schwerhörige Schüler die Gebärde „nicht brauchen“ würden. Diese Aussage macht mich traurig und wütend zugleich. Ein Schwerhöriger mit einem Hörgerät oder einem Cochlea Implantat wird durch dieses nicht automatisch zu einem Hörenden. Ich kann verstehen, dass manche Kollegen es schwierig finden, zu unterscheiden, wann ein Schüler wirklich verstanden hat und wann er seine raffiniert ausgefeilte Verstecktaktik anwendet, um über seine Behinderung hinweg zu täuschen. Dass dann der Eindruck entsteht, die meisten Schüler würden doch die Lautsprache über das Ohr und das Mundbild gut wahrnehmen können, ist nachvollziehbar. Hier ist ein Umdenken notwendig: Auch wenn die Hörverbesserung mit Hilfe der technischen Hilfsmittel zum Teil außerordentlich groß ist, haben Schwerhörige weiterhin besondere Bedürfnisse, die in verschiedenen Situationen mal mehr, mal weniger zum Tragen kommen. Spürt man es in der Schule vielleicht nicht so gravierend, so stößt der Betroffene besonders im Alltag oder wenn er als Erwachsener in der Welt der Hörenden zurecht kommen muss, immer wieder an sei-

ne Grenzen und benötigt Alternativen zur rein lautsprachlichen Kommunikation. Seit der Anerkennung der Gebärdensprache als eigenständige Sprache im Jahr 2003 ist es für Hörgeschädigte heute immer leichter möglich, für verschiedenste Anlässe einen Gebärdendolmetscher oder bspw. einen Kommunikationsassistenten zu engagieren, dessen Kosten von den verschiedenen Behörden, wie z.B. dem Integrationsamt, übernommen werden. Diese positive Entwicklung wird sich fortsetzen und dieses Angebot sollte auch von Schwerhörigen genutzt werden können. Im privaten Bereich hinaus stellt der lockere und entspannte Austausch mit anderen Hörgeschädigten einen wichtigen Beitrag für die emotionale Entlastung und die psychische Gesundheit dar.

Für den Schwerhörigenpädagogen zeigen sich die Vorteile des Gebärdeneinsatzes aber auch unmittelbar im Unterricht. Hier kann die Aufnahme und Verarbeitung von Wissen qualitativ und quantitativ gesteigert werden, da die Schüler ihre Kraft und Konzentration nicht ausschließlich für das Hören und Absehen verwenden müssen. Erleichtert der Lehrer den Zugang zum Wissen durch Visualisierung der Unterrichtsinhalte und den Einsatz der Gebärde, haben die Schüler viel eher kognitive Ressourcen frei, um das Gelernte zu verarbeiten, weitergehende Überlegungen anzustellen und Fragen zu formulieren. Moderne Unterrichtskonzepte, wie das des problemorientierten oder des fächerübergreifenden Unterrichtes, können erfolgreicher und

effektiver durchgeführt werden.

Selbstbetroffene stellen i. d. R. nicht in Frage, dass die Förderung der Lautsprache wichtig ist, dennoch fordern sie den gleichwertigen Einsatz der Gebärdensprache sowohl in den Förderzentren als auch in der Inklusion. Ein hörgeschädigter Mensch muss unabhängig von Art und Grad seiner Hörschädigung die Möglichkeit haben, entsprechend der Anforderung einer Kommunikationssituation die Art des Kommunikationsmittels zu wählen. Dazu muss er diese natürlich beherrschen. Aufgabe der Schwerhörigenpädagogik ist es somit, sich der Gebärdendebatte zu öffnen und schwerhörigen Schülern zu ermöglichen, die Deutsche Gebärdensprache von Grund auf wie eine Fremdsprache zu lernen.

Viele der genannten Aufgaben für die Schwerhörigenpädagogik werden vielleicht noch verändert oder ergänzt werden müssen. Sie werden in ihrer Umsetzung von allen Beteiligten den Einsatz von viel Zeit, Kraft und Geld verlangen und für viele meiner Kollegen scheinen die geschilderten Ziele derzeit sicherlich noch unerreichbar. Ich denke aber, die vielen glücklichen und erfolgreichen schwerhörigen Erwachsenen der Zukunft werden dankbar sein für die Veränderungen, die wir heute vorantreiben. Packen wir es an, es gibt viel zu tun!

Literatur:

DG - Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten (2010): Inklusion in der Bildung - Gemeinsames Positionspapier der Verbände der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten - Selbsthilfe und Fachverbände e. V. Unter: <http://www.deutsche-gesellschaft.de/fokus/anhaenge/dginklusionspapier.pdf> [ges. am 12.1.2012].

Senatsverwaltung Bildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Berlin (2011): Gesamtkonzept „Inklusive Schule“. Berlin. Unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sonderpaedagogische_foerderung/gesamtkonzept_inklusion.pdf?start&ts=1296483030&file=gesamtkonzept_inklusion.pdf [ges. am 2.7.2012].

**Verfasserin:**

Solveig Reineboth,
Sonderpädagogin an der Reinfelder-Schule
für Schwerhörige in Berlin.
Email: s.reineboth@gmx.de

Braucht Deutschland eine Gebärdensprachschule?

Lutz Pepping

Im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen habe ich eine umfangreiche Arbeit zum Thema „Identitätstheoretische Aspekte Gehörloser“ verfasst. Ich werde in diesem Artikel auf den fiktiven Modellversuch nach dem Vorbild der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB) eingehen. Zu Beginn stelle ich Alternativen und Umsetzungsmöglichkeiten vor, die eine Gebärdensprachschule für gehörlose, schwerhörige und hörende Schüler bieten könnte. Im Anschluss daran entwerfe ich ein konkreteres Bild von einer möglichen Gebärdensprachschule und die daraus resultierenden relevanten Aspekte für die Lehrerbildung.

Der folgende Aufsatz gibt zunächst einen kurzen Überblick zur gegenwärtigen Situation gehörloser Menschen. Dieser Status quo wird den bildungspolitischen Forderungen gegenübergestellt, die sowohl in den Beschlüssen des International Congress on the Education of the Deaf (ICED) im Juli 2010 in Vancouver als auch durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die im Dezember 2006 in New York von der UNO-Generalversammlung verabschiedet und auch von Deutschland ratifiziert wurde, zum Ausdruck gebracht werden. Diese Behindertenrechtskonvention (BRK) gibt vor, wie

die barrierefreie Teilhabe an der mehrheitlich hörenden Gesellschaft auch für gehörlose und schwerhörige Menschen umgesetzt werden soll. Vor dem Hintergrund dieser Ziele entwerfe ich im zweiten Abschnitt das fiktive pädagogische Modell einer Gebärdensprachschule. Es soll eine wesentliche Forderung der BRK, nämlich der nach Inklusion, umsetzen und alte Bildungskonzepte ablösen: Hier werden gehörlose, schwerhörige und hörende Schüler gemeinsam nach bilinguaalem Vorbild unterrichtet, in welchem die Gebärdensprache gleichberechtigt neben der Lautsprache ihren Platz einnimmt.

I. Aktuelle Situation gehörloser Menschen

Die vorherrschende Sprache in unserer Gesellschaft ist die Lautsprache, damit verbunden auch die Schriftsprache. Zwar gibt es auch noch andere Möglichkeiten der Kommunikation, aber die Lautsprache ist vorherrschend. Der Wert des Kontakts zu anderen Menschen mittels direkter Kommunikation ist sehr hoch einzuschätzen, allerdings können dabei auch Probleme auftreten. Die durch die verbal-auditive Kommunikationsform bedingten Schwierigkeiten Gehörloser sollen nach der BRK durch Inklusion dieser Minderheit vollständig aufgehoben werden, sodass ihre Teilhabe am Schulalltag sowie in der Gesellschaft zur Normalität wird. Hier allerdings tritt bereits das erste Problem auf, denn die we-

¹ Gehörlose Menschen können auch Hörgeräte- und CI-Träger/-innen sein. Nach Einschätzung der Deutschen Cochlear Implant Gesellschaft e. V. wurden von 1984 bis heute ca. 22.000 Menschen mit Cochlea-Implantaten (CI) versorgt. www.taub-und-trotzdem-hoeren.de/ci-tag-unsere-ziele.htm [Zuletzt aufgerufen am 16.04.2012 um 16:42 Uhr].

nigsten Menschen beherrschen die Gebärdensprache als visuelle Kommunikationsform.

Viele Gehörlose sind auf Dolmetscher angewiesen. Andernfalls kommt es immer wieder zu schwierigen Kommunikationssituationen zwischen gehörlosen und hörenden Menschen. Es ist wissenschaftlich bewiesen, dass die meisten Gehörlosen im Vergleich zu Hörenden eine geringere Schriftsprachkompetenz haben. Dies ist auch auf die geringe Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse bzw. die gezielte Förderung sowohl der Gebärdensprache als auch der Schriftsprache zurückzuführen. Gehörlose werden bis heute meistens nur einseitig lautsprachlich gefördert. Nach Wudtke (1993, 213) haben Gehörlose bei ihrer Einschulung einen aktiven Wortschatz von ca. 200 Wörtern, Hörende verfügen im Vergleich dazu über ca. 5100 Wörter. Van Uden (1987, 233) beschreibt sogar, dass etwa 30 Prozent der gehörlosen Jugendlichen im Alter von 16 bis 19 Jahren das durchschnittliche Lesenniveau eines zehnjährigen hörenden Kindes aufweisen. Darüber gibt es zahlreiche Publikationen.² Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich das bilinguale Konzept – besonders im Hinblick auf die Ergebnisse der Schulversuche – als ein erfolgreicher Ansatz zu einer altersgemäßen Entwicklung von Sprache, Kommunikation und Denken gehörloser und hochgradig hörgeschädigter Kinder erwiesen hat. Es verhilft ihnen gegenüber dem Großteil der nicht-bilingual unterricht-

teten gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Schüler zur besseren Entfaltung ihrer sprachlichen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten. Das Bildungsziel, Gehörlose in die hörende Welt zu integrieren, bleibt unerreicht, solange man ihnen den bilingualen Unterricht vorenthält. Die Beteiligung Gehörloser an der öffentlichen Kommunikation ist heute wichtiger denn je, um in dieser schnelllebigen Welt zurechtzukommen. Die Relevanz der mit Kommunikationsprozessen verbundenen Informationszugänge, die ihnen zur Verfügung stehen, darf in der Inklusionsdebatte keinesfalls unterschätzt werden.

Grundsatzklärung des ICED Vancouver 2010

An diesem Kongress habe ich persönlich teilgenommen und erlebte hautnah die historische Wende, als das ICED-Komitee die Beschlüsse vom Mailänder Kongress 1880 annullierte. Seit diesem Tag erkennt das ICED-Komitee die neuen Beschlüsse vom Vancouver-Kongress 2010 als rechtsgültig an.

„Weltweit begegnen taube Menschen in der Mehrheitsgesellschaft der Auffassung, dass

² Günther (1982): Schriftsprache bei hör- und sprachgeschädigten Kindern: Bedeutung und Funktion für Sprachaufbau und Entwicklung. Hogger (1990): Die Initiierung des Verbalpracherwerbs bei Gehörlosen über die Schrift. Krausmann (1997): Schriftsprachkompetenz Gehörloser – eine Studie zur Faxkommunikation. Zur bilingualen Unterrichtung Gehörloser: Poppendieker (1992): Schriftspracherwerb gehörloser Kinder auf der Basis der Deutschen Gebärdensprache. Hier ist das Ergebnis deutlich besser, vgl. auch die Abschluss- bzw. -Zwischenberichte aus den Hamburger und Berliner Schulversuchen (Günther & Schäfer 2004), (Günther & Hennies 2011).

taube Menschen Behinderte seien. Dieses ‚Behinderungsparadigma‘ trägt unmittelbar zum Ausschluss und zur Abwertung aller Menschen bei, die als ‚anders‘ angesehen werden, einschließlich tauber Menschen. Daraus folgt, dass taube Menschen in vielen Ländern immer noch an der Teilhabe an der Mehrheitsgesellschaft gehindert und von dieser ausgeschlossen werden. Vielen von ihnen wird der gleichberechtigte Zugang zu politischen Entscheidungsprozessen, zum Arbeitsmarkt und zu einer guten Bildung verwehrt. Trotz dieses ‚Behinderungsparadigmas‘ liefern taube Menschen in Gesellschaften, die Diversität und Kreativität begrüßen, einen positiven Beitrag. Sie bereichern ihre Nationen in den Bereichen Erziehung und Bildung, Wirtschaft, Politik, Kunst und Literatur. Es ist ein unabdingbares Recht tauber Menschen, als sprachliche und kulturelle Minderheit anerkannt zu werden, als integraler Bestandteil jeder Gesellschaft. Wir möchten deshalb alle Nationen dazu aufrufen, die Teilhabe aller Menschen, und somit auch der tauben Menschen, anzuerkennen und zu fördern.“ (Pepping 2010, 565)

An diesem Zitat kann man deutlich erkennen, dass es Zeit wird, gehörlosen Menschen endlich die Teilhabe an unserer Gesellschaft zu ermöglichen. Die Erklärung bezieht sich deutlich auf den BRK-Artikel 24 sowie die Philosophie der SESB. Es wird eine vollständige Teilhabe gehörloser Menschen an un-

serer Gesellschaft forciert und eine zeitnahe Umsetzung anvisiert.

An dieser Stelle möchte ich auf die Situation an den Förder- und Regelschulen eingehen, da allgemein bekannt ist, dass die meisten gehörlosen und schwerhörigen Schüler in Förderschulen und hörende Schüler in Regelschulen untergebracht werden. Nur selten werden hörgeschädigte Schüler in Regelschulen integriert. Durch die Trennung der beiden Schulformen kennen die hörenden und gehörlosen/schwerhörigen Schüler einander nicht und leben in ihrer jeweils eigenen Welt. Nachdem Deutschland die BRK ratifiziert hatte, sah ich die Möglichkeit, dass sich die hiesige Schulsituation ändern könnte – und zwar im Sinne des Artikels 24 („Bildung“) der BRK. Darüber hinaus trägt die Regierung nach der Ratifizierung die Verantwortung dafür, alle Menschen, egal ob mit oder ohne Behinderung, gemeinsam zu beschulen. Dementsprechend möchte ich die gemeinsame Beschulung Gehörloser, Schwerhöriger und Hörender an einer Gebärdensprachschule nach dem Vorbild der SESB als große Chance für Deutschland darstellen. Es gibt drei Begriffe, die die Bereicherung, die unsere Gesellschaft durch die gemeinsame Beschulung erfahren könnte, für mich sehr treffend umfassen. Diese sind Mehrsprachigkeit, gemeinsame gesellschaftliche Verantwortung und interkulturelle Kompetenz.

- Mehrsprachig zu sein bedeutet, dass man

nicht nur mehrere Sprachen fließend beherrscht, sondern auch die jeweiligen Kulturen kennenlernt. Am Beispiel der Gebärdensprachschule könnte dies bedeuten, dass Gehörlose, Schwerhörige und Hörende einander im sprachlichen Kontext viel näher kennenlernen und vom Wissen ihrer Mitschüler profitieren.

- **Gemeinsame gesellschaftliche Verantwortung:** Dadurch, dass die Schüler sich in einer sprachlichen Form austauschen, der alle mächtig wären und mit der sich alle vertraut fühlen würden, könnten sie gemeinsam Aktionen planen, Angebote initiieren, sich politisch engagieren und so zu einer positiven gesellschaftlichen Entwicklung beitragen – all dies miteinander, nicht aneinander vorbei.
- **Interkulturelle Kompetenz im Zusammenhang mit Hörgeschädigten und Hörenden** bedeutet, dass die Schüler sich gegenseitig respektieren, akzeptieren und tolerieren. Hierzu gehören auch das Verstehen des „Andersseins“ und der Erwerb von Diversitätsverständnis als Grundkompetenz für das weitere Leben.

Diese drei Kompetenzen können Schüler an der Gebärdensprachschule, wo sie vielen Menschen mit verschiedenen Lebenshintergründen begegnen, erwerben. Wie diese Schule aussehen könnte, werde ich in den nächsten Abschnitten ausführen.

II. Mehrsprachige Schwerpunktschule

Eine ideale Option im Rahmen der Inklusion wäre, gehörlose, schwerhörige, hörende, gebärdensprachige³ und mehrsprachige Menschen gemeinsam an einer Schwerpunktschule, an der viele Sprachen gebärdet, gesprochen und geschrieben werden, unterzubringen. Diese Schwerpunktschule, für die ich ein fiktives Konzept erstellt habe, richtet sich nach dem Modell der Europa-Schule (vgl. Bundesnetzwerk-Europaschule 2010). An einem Ort, an dem ganz selbstverständlich in vielen Sprachen kommuniziert wird, wird auch multikulturelles Miteinander gelebt und interkulturelle Zusammenarbeit gefördert. Der Gehörlosengemeinschaft, die sich selbst als sprachliche und kulturelle Minderheit versteht, käme hier als Kulturvermittler eine besondere Aufgabe zu, damit eine gleichberechtigte und partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Hörenden und Gehörlosen/Schwerhörigen möglich wird. Es wäre auch eine identitätsfördernde Arbeit mit gehörlosen und hörenden Menschen aus aller Welt möglich, da auch Schüler aus dem Ausland an dieser Schwerpunktschule lernen könnten. Auf diese Weise erfahren die gehörlosen/schwerhörigen Schüler, dass auch hörende Menschen nur einer bestimmten Gruppe von Muttersprachlern angehören, von der es eine Vielzahl in

³ Als gebärdensprachige Menschen werden Menschen bezeichnet, die auf visueller Ebene kommunizieren und die hörbehindert oder hörend sein können.

der Welt gibt. Gehörlose und hörende Schüler können durch gemeinsames Lernen voneinander profitieren und den Umgang miteinander sowie ihre „Soft Skills“ erweitern.

Alternativen und Umsetzungen

Mein Entwurf orientiert sich an dem Modell der SESB, die auf viele mit dem BRK-Artikel 24 („Bildung“) in Verbindung stehende Bedürfnisse eingeht, da die SESB seit 1992 auf eine zweisprachige und interkulturelle Erziehung hin ausgerichtet ist. Die BRK ist ein internationales Abkommen, das die Rechte der Menschen mit Behinderungen wesentlich stärken soll, und die SESB ist ebenso auf einen internationalen Konsens hin gegründet worden. In den Europa-Schulen wird bereits auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingegangen, zum Beispiel beim bilateralen Schüleraustausch zwischen Deutschland und Polen, wo es sich um ein Projekt mit geistig behinderten Schülern handelt (SESB 2011). Das zeigt, dass die SESB für Schüler mit speziellen Bedürfnissen offen ist, und es ist durchaus vorstellbar, dass ähnliche Projekte gemeinsam mit gehörlosen und hörenden Schülern organisiert werden können. Die BRK, die Beschlüsse des ICED Vancouver 2010 und die Grundsätze der SESB setzen mit ihren Vorstellungen auf Vielfalt und Chancengleichheit in unserer Gesellschaft.

Sukopp (1996) schreibt, dass in Europa die Mehrsprachigkeit immer stärker verbreitet ist, dass also „das Bewusstsein der Zusam-

mengehörigkeit der Europäer wächst, um die Bindungen zwischen Völkern und Staaten, wie zwischen einzelnen Menschen und sozialen Gruppen“ fester werden zu lassen. Internationale Zusammengehörigkeit bedeutet auch, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben. Dazu gehören Mehrsprachigkeit sowie Toleranz und Akzeptanz unterschiedlichster Kulturen und der damit verbundenen kulturspezifischen Sitten und Bräuche. Aus soziologischer Sicht gehört auch die Gebärdensprach- und Gehörlosengemeinschaft mit ihrer eigenen Kultur und Sprache zu dieser multikulturellen europäischen Gesellschaft.

Fiktives Modell einer Inklusionsschule

Was meine Wahl des Modells der SESB als Vergleichsobjekt angeht, so ist der entscheidende Punkt für mich der Partnersprachenunterricht, bei dem alle Unterrichtsfächer auf Deutsch und einer weiteren Partnersprache wie z. B. Spanisch gleichrangig unterrichtet werden. Die Schüler werden im Idealfall zu 50 Prozent von deutschen Muttersprachlern und zu 50 Prozent von Muttersprachlern der jeweiligen Partnersprache unterrichtet. So würde bei gehörlosen, schwerhörigen und hörenden Schülern als Muttersprache Deutsche Gebärdensprache (DGS) bzw. die deutsche Lautsprache und als Partnersprache die deutsche Schriftsprache eingesetzt. Die Schüler ohne vollständige Hörfähigkeit sind bekanntlich auf visuelle Kommunikation angewiesen, also muss der Unterricht auch in DGS gewähr-

leistet sein. Im nächsten Abschnitt werde ich näher auf dieses Unterrichtsmodell eingehen.

Nach intensiver Recherche zum Thema Inklusion unter Berücksichtigung des Modells der SESB, der beiden Positionspapiere der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten e. V. (DG 2010) und des Bundeselternverbandes gehörloser Kinder e. V. (BEV 2011) ergibt sich das im Folgenden dargestellte Bild einer nach dem Prinzip der Inklusion ausgerichteten Schule. Dabei richtet sich ein besonderes Augenmerk auf die gemeinsame Beschulung von Schülern mit und ohne Gehörlosigkeit/Hörbehinderung. Diese Skizzierung einer inkludierenden Schule in Verbindung mit dem Modell der SESB stellt ausdrücklich keine real existierende Schule dar und kann mit Sicherheit auch nicht vollständig in die Realität übertragen werden. Eine solche fiktive Schule kann aber zum einen eine Zieloption aufzeigen und zum anderen durch eine Gegenüberstellung mit der aktuellen Schulpraxis den derzeitigen Stand der Schulsituation widerspiegeln. Es gilt auch zu beachten, dass eine solche Schule nicht von heute auf morgen entstehen kann, sondern durch einen längeren Prozess gestaltet wird. Dazu an dieser Stelle eine Anmerkung aus der BRK, Artikel 24 (2):

„[Es muss sichergestellt werden, dass] a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden [...], Kinder

mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulbesuch oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden; b) Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen [besteht].“

Viel Platz, kurze Schulwege

Zunächst soll die „Inklusionsschule“ ausreichend Platz bekommen, mit Räumen für Groß- und Kleingruppen, Werkstätten, Kommunikationsforen, einer Sporthalle, einem großen Pausenhof und einer Aula für größere Veranstaltungen wie Schulfeste, Vorträge etc. Hinzu kommt eine Bibliothek mit aktuellen, altersgerechten Zeitschriften, Zeitungen und Büchern. In diesen Räumlichkeiten gäbe es viele Möglichkeiten für eigenständiges und experimentelles Lernen. Die Standorte der einzelnen Schulen dieser Art sollten so geplant werden, dass möglichst viele Schüler einen kurzen Schulweg haben, was vor allem in Ballungsgebieten der Fall wäre. Die SESB ist ein gutes Beispiel für einen idealen Standort, da sie sich im Großraum Berlin/Potsdam/Brandenburg befindet.

Wenn kurze Schulwege nicht möglich sind, so könnte man stattdessen ein Gebärdensprachinternat einrichten, in dem Gehörlose, Schwerhörige und Hörende untergebracht werden. Im BRK-Artikel 24 (3) sind die

Bedingungen folgendermaßen formuliert:

„[Es muss sichergestellt werden, dass] c) gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.“

Dieser Abschnitt impliziert, dass den Schülern ein Schulbesuch in Wohnortnähe ermöglicht wird. Aufgrund der geringeren Zahl an gehörlosen Schülern bedarf es hier jedoch einer Ausnahme. Ein Argument für diese Ausnahme wäre, dass in einem Gebärdensprachinternat, wo Gehörlose und Hörende gemeinsam untergebracht werden, die Schüler auch interkulturelle „Rituale“ erleben könnten. Des Weiteren können sich Gehörlose, Schwerhörige und Hörende im privaten Rahmen wie beim Sport, bei Ausflügen, beim Erledigen von Hausaufgaben etc. gemeinsam beschäftigen. Nur die Wochenenden verbringen die Schüler/-innen zu Hause.

Alle Schüler, unabhängig von körperlichen, intellektuellen, sozialen und sprachlichen Voraussetzungen, würden in dieser Schule aufgenommen werden (vgl. Biewer 2009). Gemäß

der Förderung jedes Einzelnen würden Förderpläne zur Weiterentwicklung zusammen mit den Schülern vorbereitet werden, um Lernentwicklungen transparent zu organisieren.

Philosophie der SESB

Zur Philosophie der SESB gehört, dass Heterogenität eine Selbstverständlichkeit und die Schumatmosphäre von Respekt, Toleranz, Akzeptanz und Rücksichtnahme geprägt sein sollte. Insofern werden hier auch die Beschlüsse des ICED Vancouver 2010 und der BRK berücksichtigt. Im übertragenen Sinne würden diese Aspekte auch in den Unterricht einfließen, indem ein angeregtes Lernklima angesteuert wird, sodass die Kompetenzen jedes einzelnen Schülers für flexibles und individuelles Lernen optimal genutzt werden. Idealerweise sollte die Anzahl der Schüler einer Klasse nicht mehr als 20 betragen, damit das Lernen in Klassen, Lern- und Arbeitsgruppen oder anderen Lernarrangements funktioniert. Forschungsergebnisse legen nahe, dass für den Unterricht mit Schülern mit einer Hörschädigung positive Beziehungserfahrungen und Selbstwirksamkeit im Mittelpunkt stehen sollten. Dies könnte durch Lernarrangements, bei denen das gemeinsame Lernen im Vordergrund steht, positiv unterstützt werden.⁴

Für alle Schüler würde der Unterricht in bilingualer Form mit deutscher Lautsprache und Deutscher Gebärdensprache stattfinden

⁴ Die Wochenpläne bieten die Möglichkeit, individuell verschiedene Aufgaben für die Schüler zu gestalten. Den Bearbeitungszeitpunkt kann der Schüler innerhalb einer Woche selbst bestimmen.

– mit einer wichtigen Ausnahme: Es sollte darauf geachtet werden, dass im Unterricht alle in Gebärdensprache miteinander kommunizieren, sodass die gehörlosen Schüler den Gesprächsverlauf ohne Einbußen mitverfolgen können. In diesem Punkt muss ohne Kompromisse die Gebärdensprache Unterrichtssprache sein. Wird dieser Punkt nicht ausreichend berücksichtigt, besteht die Gefahr, dass die gehörlosen Schüler unter Informationsdefiziten leiden. Hierzu eine Passage aus dem Brandenburgischen Schulgesetz (BbgSchulG) von 2009, Abschnitt 2 § 4 Abs. 8 „Ziele und Grundsätze der Erziehung und Bildung“:

„(8) Die Eingliederung fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler ist Aufgabe der Schule. Dem sollen insbesondere gezielte Unterrichtsangebote und Fördermaßnahmen dienen, damit sie ihrer Eignung entsprechend zusammen mit Schülerinnen und Schülern deutscher Sprache unterrichtet und zu den gleichen Abschlüssen geführt werden können.“

Dieser Satz besagt, dass die Schüler in den Regelschulen laut dem Schulgesetz bereits ab der dritten Klasse in einer Fremdsprache (z. B. auch der Gebärdensprache) unterrichtet werden können. Momentan beschäftigt sich das LISUM⁵ Berlin-Brandenburg mit der Ausarbeitung eines Curriculums für „Deutsche Gebärdensprache als Unterrichtsfach“ (Krausmann 2009).

Gebärdensprache und Leseverarbeitung

Welche Rolle die Gebärdensprache beim Erwerb der Schriftsprache spielt, wurde in einem Projekt erforscht, das den Leseverarbeitungsprozess gehörloser Schüler zum Thema hatte (Hänel-Faulhaber 2010). Als Grundlage diente das Wort-Fragment-Priming-Experiment. Dabei wird im Falle der Lautsprache ein Wortfragment gezeigt, das eine schnellere Erkennung des passenden vollständigen Wortes ermöglicht. Bei gehörlosen Kindern wurde ein Gebärdenfragment ohne die ganze Bewegungsausführung gezeigt. Ähnlich wie in der Lautsprachforschung, erhielt man aufgrund der Antwortdauer – also wie lange ein Kind benötigt, um die Gebärde zu ergänzen – vergleichbare Ergebnisse: Die Schüler waren eindeutig schneller, wenn sie ein Gebärdenfragment richtig beurteilt hatten, d. h. alle nachfolgenden Gebärden, die zum Fragment passten, wurden schneller verarbeitet als die unpassenden. Aus diesen Ergebnissen ließ sich also ableiten, dass in der Gebärdensprache ein vergleichbarer phonologischer Primingeffekt existiert wie in der Lautsprache.

Im nächsten Schritt wurde untersucht, ob dieses „mentale Lexikon“ im Hinblick auf Gebärdenfragmente den gehörlosen Schülern auch beim Erwerb der deutschen Schriftsprache nützt. Dabei wurde das Experiment

⁵ Landesinstitut für Unterricht und Medien Berlin-Brandenburg.

leicht modifiziert, und zwar mit bilingualer Ausrichtung: Es wurden Gebärdenfragmente gezeigt, denen entweder passende oder unpassende Wörter der Schriftsprache folgten. Auch hier stellte sich wie oben beschrieben der gleiche Priming-Effekt ein. Mit Blick auf die Leseentwicklung gehörloser Kinder ist dies ein bedeutendes Resultat, weil es zeigt, dass sich die Kinder ihre Muttersprache – also die Gebärdensprache – beim Erwerb der deutschen Schriftsprache zunutze machen. Indem sie auf ihr „Gebärdenlexikon“ zurückgreifen, leistet die Gebärdensprache wichtige Steigbügeldienste beim Verstehen des Geschriebenen. Nicht anders machen es hörende Kinder, wenn sie eine Fremdsprache erlernen und dabei auf ihre Muttersprache zurückgreifen. Auf diese Weise entwickeln sowohl gehörlose als auch hörende Kinder eine Art „supramodales Lexikon“, das die Sprachverarbeitung erleichtert. Fazit: Die Ergebnisse der Lesestudie bilden einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der sprachlichen Erziehung gehörloser Schüler und bestätigen eindeutig die bilingualen Schulversuche.

Bilingualer Unterricht

Im Folgenden wird der Aspekt des Bilingualismus bei Gehörlosen näher beleuchtet. Der Bilingualismus gehörloser Schüler unterscheidet sich von dem hörender Schüler fundamental. Denn nur etwa zehn Prozent der gehörlosen Schüler haben gehörlose Eltern und erwerben die Gebärdensprache also von

Anfang an in der Familie. Für die anderen 90 Prozent müssen erst die entsprechenden Bedingungen geschaffen werden (Wisch 1990, 5). Die Eltern der meisten gehörlosen Kinder müssen zuerst einmal dafür sorgen, dass ihre Kinder die Gebärdensprache erlernen, damit sie wichtige Kontakte zu anderen gehörlosen Menschen herstellen können (Wisch 1990, 5). Weiterhin unterscheidet sich die zweisprachige Erziehung der gehörlosen Kinder von denen der hörenden insofern, als dass ein hörendes Kind bei seinem Eintritt in die Schule weitgehend auf die Beherrschung seiner Muttersprache zurückgreifen kann. Dies ist dem gehörlosen Kind nicht möglich, da die Eltern meist hörend und nicht gebärdensprachkompetent sind.

Deshalb muss sich die inklusive Schule der dringlichen Aufgabe annehmen, die gebärdensprachliche Sozialisation der Kinder zu fördern. Auf diese Weise können zumindest die Vorschulkinder im Verlauf der Schulzeit einen relativ natürlichen Spracherwerbsprozess durchlaufen und ein funktionierendes Sprachsystem aufbauen. Über die bilinguale Erziehung hinaus sollten gehörlose Kinder Umgang mit gehörlosen und hörenden Menschen gleichermaßen haben, was voraussetzt, dass im Unterricht gehörlose, schwerhörige und hörende Lehrkräfte in den Vorschulklassen sowie im Schulunterricht eingesetzt werden. Nur so kann den Kindern garantiert werden, dass die Kultur der Hörenden als

auch der Gehörlosen einen Zugang zum Unterrichtsgeschehen finden.

Die bilinguale Erziehung und der bilinguale Unterricht (Hamburger Arbeitsgruppe 1992) beinhalten drei verschiedene Formen: die des Gesprochenen, des Geschriebenen und des Visuellen (d. h. Lautsprache, Schriftsprache und Gebärdensprache) in der Arbeit mit den Kindern unter Berücksichtigung des individuell unterschiedlichen Hörverlusts. Diese gelten in besonderem Maße in der Unterrichts-Umsetzung des bilingualen Konzepts. Beim Deutschunterricht wird das „Teamteaching“ als durchlaufende Methode verwendet. In der Bilingualismusforschung versteht man darunter, dass der Unterricht von Muttersprachlern übernommen wird. Dabei benutzt der gehörlose Lehrer die Gebärdensprache und der hörende Lehrer die Lautsprache; jeder ist also gleichzeitig Repräsentant seiner Sprache. So erfahren die Schüler beide Sprachsysteme und lernen damit umzugehen. Laut- und Gebärdensprache können auch zusammen in einer artikulierten und visualisierten Form, nämlich in den lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) ausgeführt werden, wodurch die Schriftsprache miteinbezogen werden kann. Allerdings ist LBG für Gehörlose nicht als alleiniges Kommunikationsmittel einsetzbar, da die DGS und die deutsche Lautsprache in Grammatik und Syntax voneinander abweichen. Dadurch ist das Verstehen von Inhalten, die durch LBG kommuniziert werden, für

Gehörlose nur schwer möglich.⁶ Dennoch ist LBG im Rahmen des bilingualen Konzepts ein wichtiger Bestandteil, um gebärdensprachlich erarbeitete Inhalte in die Lautsprache und deren Grammatik und Syntax zu übertragen.

Bilingual geförderte Schüler – das zeigen die Zwischen- bzw. Abschlussberichte der Schulversuche in Berlin und Hamburg – haben in der Schrift- und Lesekompetenz deutlich besser abgeschnitten als jene, die nicht bilingual unterrichtet wurden (Günther & Schäfke 2004; Günther & Hennies 2011). Die Förderung der Gebärdensprache wirkt sich also eindeutig positiv auf die Schreib- und Lesentwicklung der Kinder aus. In den bilingualen Klassen in Berlin reichte die Schreibkompetenz sogar an die der hörenden Schüler heran. In diesem Zusammenhang sollte noch erwähnt werden, dass es sich nicht um einfache Texte auf „Förderschulniveau“ handelte, sondern um Originaltexte aus der Kinder- und Jugendliteratur.

Resümee: Die Gebärdensprache ist ein Medium für den Unterricht, mit dem Inhalte vermittelt werden und gleichzeitig die Lautsprachkompetenz gefördert wird. Die anderen Fächer werden auch in Deutscher Gebärdensprache unterrichtet, um den Schülern einen uneingeschränkten Zugang zu alters-

⁶ Bei Menschen, die die Lautsprache zuerst erworben haben, wie z. B. spätaubte und schwerhörige Menschen, stellt LBG eine zusätzliche Möglichkeit dar, gesprochene Sprache besser verstehen zu können. vgl. Wisch (1990).

gemäßem Wissens- und Erfahrungsaustausch zu ermöglichen. Voraussetzung für diese Form des Unterrichts ist, dass die Lehrkräfte DGS-kompetent sind.

Gleichwertigkeit von DGS und Lautsprache

„In der SESB sollen die Schüler mit unterschiedlichen Muttersprachen gemeinsam lernen. In jeder Klasse begegnen die Kinder einander in zwei Sprachen, um allmählich eine zweite Sprache zu verstehen, zu lesen und zu sprechen. Ihre Muttersprachen sind gleichberechtigte Partnersprachen“ (Sukopp 1996, 4).

Der Umstand, dass die Gebärdensprache als gleichwertig zur Lautsprache angesehen wird, ist bisher in den Regel- und Förderschulen nicht der Fall gewesen und wäre eine erhebliche Neuerung. Den Schülern würde dadurch ein erheblich positiveres Selbstwertgefühl vermittelt, da die jeweiligen Muttersprachler der anderen Sprachgruppe beim Erlernen der Partnersprache als Experten beiseite stehen. Des Weiteren wird durch diese wechselseitige Hilfe das Zusammengehörigkeitsgefühl zwischen beiden Sprachgruppen gestärkt, was zu einem angenehmen Arbeits- und Lernklima an der Schule führt. Dabei ist jedoch zu beachten, dass das Erlernen einer zweiten Sprache zusätzliche Lernleistungen, Lernzeiten und Konzentration erfordern. Die Kontinuität der Mehrsprachigkeit soll sichergestellt werden, damit der zweisprachige Unterricht an der

Gebärdensprachschule durchgängig bis zum Schulabschluss gewährleistet werden kann. Durch diese Kontinuität wird den Schülern das Aufbauen, Festigen und Vertiefen beider Sprachen erleichtert. Hierzu ein Ausschnitt aus BRK-Artikel 24 (3):

„Die Vertragsstaaten erkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung an und ergreifen geeignete Maßnahmen; unter anderem b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen.“

Ziel der Europa-Schule und auch das der Modellgebärdensprachschule ist es, bis zum Ende der Schulausbildung das Niveau der Partnersprache dem der Muttersprache so anzupassen, dass beide Sprachen annähernd gleich gut beherrscht werden. Aus meiner Perspektive würden gehörlose, schwerhörige und hörende Schüler auf diese Weise eine wirkliche sprachliche und kulturelle Gleichberechtigung erfahren. Hörende Schüler würden zudem mehr Achtung und Respekt für sprachliche Minderheiten entwickeln.

Ausbildung zum Gebärdensprachpädagogen

„Die mit der Herkunft der Kinder aus verschiedenen nationalen und ethnischen Kulturen und zwei Sprachkulturen verbundenen Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht und die engen zwischenmenschlichen Be-

ziehungen der Kinder untereinander im täglichen Beisammensein ermöglichen eine Erziehung zu Akzeptanz anderer Lebensweisen, zu Toleranz sowie zu Respekt vor dem Anderen“ (Sukopp 1996, 4).

Um diese Bildungs- und Erziehungsziele zu erfüllen, müsste die Lehrerausbildung verändert sowie verbindliche Weiterbildungsmaßnahmen eingeführt werden. Die Lehrer müssten in der Praxis Unterstützung erhalten, z. B. für Beratungsgespräche für Eltern und Schüler. Auch kann nicht ein Lehrer allein eine Klasse unterrichten, sondern der Unterricht muss grundsätzlich im Team von zwei Lehrern geplant und durchgeführt werden. Das Ziel dieser fiktiven Inklusionsschule wäre es, für alle Schüler interkulturelle Bildungschancen auf einem hohen qualitativen Niveau anzubieten und sich dabei an den Ressourcen der Schüler zu orientieren. Hierzu heißt es im BRK-Artikel 24 (4):

„Die Vertragsstaaten treffen geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderung, die in Gebärdensprache (...) ausgebildet sind und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für die Behinderung und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation so-

wie pädagogische Verfahren und Materialien (...) ein.“

Die Lehrer der Gebärdensprachschule benötigen einwandfreie Kenntnisse der Deutschen Gebärdensprache sowie eine fundierte Wissensgrundlage über die Kultur gehörloser Menschen und ihrer Gemeinschaft, um in den bilingualen Klassen in zwei Sprachen unterrichten zu können. Bis Mitte 2002 erwarben sich die Lehrer diese Kenntnisse über Gebärdensprachkurse, Fortbildungsmaßnahmen und diverse Veranstaltungen im universitären Bereich (z. B. Gehörlosenpädagogik) an fünf deutschen Hochschulen: Berlin, Hamburg, Heidelberg, Köln und München. Seit dem Wintersemester 2002/2003 bietet die Humboldt-Universität zu Berlin den neu gestalteten Studiengang „Gebärdensprache und Audiopädagogik mit Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik“ an. Das Interessante an diesem Studiengang ist, dass die Lehre der Gebärdensprachpädagogik bundesweit einzigartig angeboten wird und damit die bisherige Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik ein wenig zur Seite drängt.

In der Lehre der Gebärdensprachpädagogik wird den Studierenden vom ersten Semester an DGS als Fremdsprache angeboten, sodass die zukünftigen Gebärdensprachpädagogen für eine Gebärdensprachschule mit bilingualem Unterricht für Gehörlose, Schwerhörige und Hörende gut ausgebildet werden.

Im Hinblick auf die rechtliche Grundlage steht in der BRK, Artikel 1, dass „*die Vertragsstaaten ein [inklusives] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel [gewährleisten], c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen [wirksamen]⁸ Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen*“. Dies setzt voraus, dass die Ausbildung zum Gebärdensprachpädagogen die Befähigung zur gemeinsamen Beschulung von hörenden und gehörlosen Schülern vermittelt. Hintermair & Voit (1990, 102) betonten bereits vor über 20 Jahren, dass gehörlose Lehrer/-innen „*die andere Sprachgemeinschaft nicht nur vertreten, sondern [die Schüler/-innen] bewusst in sie einführen*“ sollten.

Teamarbeit im Unterricht

Wichtig ist die Doppelbesetzung im Unterricht mit gehörlosen und hörenden Gebärdensprachpädagogen. Dies bezeichnet man auch als „Teamteaching“. Der partnerschaftliche Umgang der Lehrkräfte miteinander hat für die Schüler wichtigen Vorbildcharakter. Da die Lehrkräfte Muttersprachler sind, wird gewährleistet, dass die Schüler Sprachvorbilder haben, nach denen sie ihre eigene Sprachproduktion, ganz unabhängig von DGS oder

deutscher Lautsprache, ausrichten können. Denn bei der bilingualen Arbeit geht es darum, die beiden Sprachen gleichwertig gegenüberzustellen. So erleben die Schüler den Wechsel zwischen den beiden Sprachformen, das „Code-Switching“⁹, und werden zu einer selbstverständlichen Verwendung beider Sprachen geführt. Im bilingualen Unterricht werden die strukturellen, grammatischen und semantischen Unterschiede beider Sprachen gegenübergestellt. Das bedeutet, dass beide Lehrkräfte den Schülern zeigen, wie die Äußerung in der jeweiligen Sprache aussieht. Dabei benutzt der/die hörende Lehrer/-in LBG mit Stimmeinsatz und die DGS. Bei der Textbearbeitung und -produktion helfen beide Lehrer den Schülern, die gebärdensprachlichen Äußerungen in die Schriftsprache zu übertragen. Genauso geht es beim Leseverständnis darum, das Gelesene in DGS zu übertragen.

Da die Teamarbeit im deutschen Schulwesen allgemein sehr selten und bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Europa-Schulen, einige bilinguale Schulen) nicht selbstverständlich ist, müsste diese Art von gemeinsamem Unterricht schon im Studium gelehrt werden. So würden die Studierenden von Anfang an lernen, wie man beim Teamteaching miteinander umgeht. Zu den Vorteilen gehören die gemeinsame Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sowie Teambesprechungen, um das Lehrerverhalten im doppelt besetzten Unterricht zu reflektieren und sich darüber auszutauschen.

7 NETZWERK ARTIKEL 3. Verein für Menschenrechte und Gleichstellung Behinderter e. V. (2009): Schattenübersetzung. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 1-29. www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/046_schattenubersetzung-endgs.pdf [Zuletzt aufgerufen am 29.06.2011 um 13:40 Uhr]

8 ebd.

9 Deutsche Übersetzung: Sprachwechsel im bilingualen Unterricht

Ausblick auf die Lehrerausbildung

Aus der pädagogischen Perspektive stellt sich nun die Frage, ob die Gebärdensprachschule mit gehörlosen, schwerhörigen und hörenden Schülern gleiche Bildungschancen für alle bietet. Ich bin überzeugt, dass sich das Modell der Gebärdensprachschule, auch wenn noch viele Details unklar sind, in naher Zukunft teilweise durchsetzen wird, z. B. durch einen gemeinsamen (bilingualen) Gebärdensprachunterricht. Auch ein gemeinsamer Sportunterricht, in dem viel mit Blickkontakt als Kommunikationsmedium gearbeitet wird, lässt sich durchaus bilingual organisieren. Darüber hinaus befürwortet die BRK im Artikel 24, dass künftig ohnehin eine gemeinsame Beschulung, wenn auch nicht explizit nach dem Modell der Gebärdensprachschule, stattfinden soll.

Für die ersten Schritte wird viel Fingerspitzengefühl erforderlich sein. Aber der Wille innerhalb der Gehörlosen- und Hörgeschädigtengemeinschaft, eine Gebärdensprachschule zu etablieren, ist jedenfalls da, wenn man die Positionspapiere und Stellungnahmen der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten e. V., des Bundeselternverbandes gehörloser Kinder e. V., des Deutschen Gehörlosen-Bundes etc. betrachtet. Zudem erfordert dieses Modell eine intensive Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern und Schülern und ist letztlich abhängig von der öffentlichen Finanzierung. Auch ist zu bedenken, dass sich

die Ausbildung der Lehrer den neuen pädagogischen Konzepten, der Kooperation der Institutionen oder den neuen Rahmenbedingungen an den Schulen anpassen müsste. Die Trennung nach verschiedenen Lehrämtern in der Lehrerausbildung müsste aufgelöst werden. Stattdessen sollten spezielle Module wie Gebärdensprachpädagogik angeboten werden, die sich mit der Situation an solchen Modellschulen beschäftigen. Wichtig wäre, dass in der Lehrerausbildung mehr Zeit und Raum für eine individuelle Gestaltung des Studiums geschaffen wird und die Entwicklung der zukünftigen Lehrkraft im Mittelpunkt steht.

Damit die Ausbildung zum Gebärdensprachpädagogen nur Personen absolvieren, die sich den neuen Herausforderungen und Belastungen des Berufes auch wirklich stellen wollen, sollte der Zugang über Motivationschreiben und persönliche Gespräche ablaufen. Zudem wird in der BRK gefordert, dass im Lehrerberuf möglichst viele Menschen mit Behinderungen, in diesem Fall also auch gehörlose und schwerhörige Menschen mit Gebärdensprachkompetenz, ausgebildet werden. Gehörlose und schwerhörige Lehrer können mit gehörlosen/schwerhörigen Schülern und hörenden Schülern von gehörlosen Eltern (da sie mit der Gebärdensprache aufgewachsen sind) in der gemeinsamen Muttersprache kommunizieren. Dadurch werden Kommunikationsprobleme vermieden und die Schüler würden in einem wichtigen Teil ihrer

Persönlichkeit gestärkt, nämlich in ihrer gebärdensprachlichen Ausdrucksweise.

Frühe Identitätsfindung

Mittlerweile verfügen wir über vertiefte Gebärdensprach-Erkenntnisse sowie über moderne medizinisch-technische, pädaudiologische und pädagogische Möglichkeiten der Hör- und Spracherziehung. Szagun (2001) vertritt die Meinung, dass der Erstspracherwerb bei einem gehörlosen Kind, egal ob Laut- oder Gebärdensprache, entscheidend ist. Das Wichtigste bei diesem Erstspracherwerb sei die reibungslose Kommunikation zwischen dem gehörlosen Kind und seinen Eltern. Hänel-Faulhaber (2005) stellt in ihrer Dissertation fest, dass bei gehörlosen Kindern der Erstspracherwerb in Form der Gebärdensprache erfolgen müsste. Der Vorwurf, der Gebärdenspracherwerb könne den Lautspracherwerb behindern, wird heute durch neurolinguistische und neuropsychologische Untersuchungen sowie durch die Ergebnisse von Helen Neville et al. (1998) widerlegt.

Aus meiner Sicht sollten gehörlose Menschen so früh wie möglich ein fundiertes Sprachsystem erlernen, nämlich die Gebärdensprache. Alles Weitere, das parallel oder nach dem ersten Erwerb dieses Sprachsystems folgt – möge es die deutsche Lautsprache, die Schriftsprache oder eine andere Fremdsprache wie American Sign Language (ASL) sein –, können sowohl gehörlose als auch hörende

Menschen „nebenbei“ erwerben. Die Kinder würden in diesem Falle mehrsprachig aufwachsen, Erfahrungen mit anderen Kulturen machen und diese kennenlernen. Im Umgang mit Menschen mit Behinderungen könnten auch gezielt Vorurteile abgebaut werden. Dies käme der Identitätsentwicklung zugute, da gehörlose Kinder sich schon früh mit ihrem „Handicap“ auseinandersetzen, das sie nicht als wirkliches Hindernis oder Defizit empfinden. So kann auf andere Ressourcen und Möglichkeiten wie der bilingualen Erziehung zurückgegriffen werden, um den Bildungshorizont in der zukünftigen inklusiven Gesellschaft zu erweitern und eine eigene Identität zu entwickeln. Dies beschreiben die Modelle von Keupp (2002) und Hintermair (2005) präzise und machen darüber hinaus noch einmal deutlich, dass Identitätsfindung nicht als ein abschließender Prozess betrachtet werden kann, sondern dass Identität ein sich ständig veränderndes System ist, weshalb man sie auch „Patchwork-Identität“ nennt.

Plädoyer für die Europa-Schule

Die SESB ist ein guter Ort für Kinder, um sich mit den verschiedenen Ansprüchen, die an sie gestellt werden und die sie an sich selbst stellen, auseinanderzusetzen. Dort, wo gehörlose, schwerhörige und hörende Menschen zusammen lernen, kann man an der jeweils anderen Kultur teilhaben. So können Schüler schon in frühen Jahren dank des interkulturellen Anspruchs der SESB lernen, miteinander zu

leben und zu kommunizieren, egal, ob jemand eine andere Sprache spricht, aus einer anderen Kultur stammt oder gehörlos, schwerhörig oder hörend ist.

Insgesamt zeichnet sich ein positives Bild für die Chancen von Inklusion ab. Durch die gemeinsame Beschulung Gehörloser, Schwerhöriger und Hörender ließen sich viele Probleme, denen wir uns momentan gegenübersehen, lösen. Doch noch gibt es viele offene Fragen aufgrund mangelnder Erfahrungen. Ungeklärt wären zum Beispiel die Finanzierung oder auch die Lehrpläne, in denen die Lernstandserhebungen immer größeren Raum einnehmen. Autoren und Initiatoren der UN-Konvention, die von diesem Konzept überzeugt sind, geben an, dass Inklusion ein Prozess ist, in dem es viel zu bedenken gebe, sodass es am sinnvollsten sei, möglichst viele Menschen mit unterschiedlichen Blickwinkeln in die Weiterentwicklung mit einzubeziehen.¹⁰ Gemeint sind hier Lehrer, Schüler, Vertreter von Behindertenverbänden, Politiker und Forscher. Dieser Austausch ist umso wichtiger, als mit der Inklusions-Richtlinie zunächst nur Rahmenbedingungen geschaffen werden, die in der Praxis nicht für die Umsetzung eines guten Unterrichts ausreichen. Konkretere Konzepte wie der in dieser Arbeit von mir beschriebene bilinguale Unterricht oder kooperative Lernformen sind hier eine Chance, im Rahmen von Inklusion guten Unterricht und damit eine gute Bildung für alle

zu ermöglichen.

Prinzipiell befürworte ich die Richtlinien der BRK, weil die Schüler an einer Gebärdensprachschule Kompetenzen wie Mehrsprachigkeit und die Fähigkeit erwerben, gemeinsam gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Zum Abschluss möchte ich betonen, dass dieses Konzept noch sehr viele Fragen offenlässt, z. B. was die genaue Umsetzung des Team-Teachings im Unterricht anbelangt, oder auch die Frage nach dem Willen, das deutsche Schulsystem tatsächlich in solcher Weise von Grund auf neu zu konzipieren. Positiv anzumerken ist jedoch, dass wir uns heute in einem Zeitfenster befinden, in dem wir uns bemühen, gemeinsam Wege einzuschlagen, um Inklusion und Teilhabe für Menschen mit Behinderungen zu ermöglichen.

Literatur:

Ahrbeck, Bernd (1997): *Gehörlosigkeit und Identität*. Hamburg: Signum.

Bundeselternverband gehörloser Kinder e. V. (2011). Positionspapier. Verortung der Gebärdensprache in Erziehung und Bildung. In: *Das Zeichen* 88, 313-319.

Biewer, Gottfried (2008): „Von Integration zu Inklusion.“

¹⁰ Beauftragter der Bundesregierung, Mitglieder des Inklusionsbeirats. www.behindertenbeauftragter.de/DE/Koordinierungsstelle/Beirat/DieMitglieder/Mitglieder_node.html [Zuletzt aufgerufen am 04.08.2011 um 8:34 Uhr]

Begriffliche und konzeptionelle Veränderungen in der internationalen Bildungsdiskussion“. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 3, 100-105.

Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten – Selbsthilfe und Fachverbände e.V. (2010): „Inklusion in der Bildung - Gemeinsames Positionspapier der Verbände der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten – Selbsthilfe und Fachverbände e. V.“ In: *Das Zeichen* 84, 80-86.

Doyé, Peter (1996): *Untersuchung des zweisprachigen Unterrichts an der Staatlichen Europa-Schule Berlin*. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung.

Günther, Klaus-B. (1982): *Schriftsprache bei hör- und sprachgeschädigten Kindern: Bedeutung u. Funktion für Sprachaufbau u. Entwicklung*. Heidelberg: Julius Groos Verlag (*Hörgeschädigtenpädagogik*, Beiheft 9).

Günther, Klaus-B. & Ilka Schäfke in Zusammenarbeit mit R. Poppendieker; A. Staab; V. Thiel-Holtz & A. Wiechel (2004): *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen – Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum.

Günter, Klaus-B. & Johannes Hennies (2011): *Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe. Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum.

Hamburger Arbeitsgruppe zur Zweisprachigkeit Gehörloser in Erziehung und Bildung (1992): „Konzept zur Zweisprachigkeit als Grundlage eines bilingualen Schulversuchs“. In: *Das Zeichen* 22, 430-448.

Hänel-Faulhaber, Barbara (2005): *Der Erwerb der Deutschen Gebärdensprache als Erstsprache. Die frühkindliche Sprachentwicklung von Subjekt- und Objektverbkongruenz in DGS*. Tübingen: Narr.

Hänel-Faulhaber, Barbara (2010): „Bilinguale Förderung von Laut- und Gebärdensprachen: Forschungserkenntnisse und ihre Relevanz für die pädagogische Praxis“. In: Wildemann, Anja (Hg): *Bildungschancen hörgeschädigter Schüler und Schülerinnen – Beiträge zur aktuellen Bildungsdebatte*. Hamburg: Signum, 44-59.

Hintermair, Manfred (2005): „Identitätsarbeit hörgeschädigter Menschen als individuelle Konstruktions- und Veränderungsleistung im Kontext sozialer Anerkennung, personaler Stärkung und kultureller Zuordnungsoptionen“. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 5, 196-202.

Hintermair, Manfred & Helga Voit (1990): *Bedeutung, Identität und Gehörlosigkeit. Argumente für eine veränderte Entwicklungs- und Förderperspektive in der Erziehung gehörloser Kinder*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Hogger, Birgit (1990): „Die Initiierung des Verbalspracherwerbs bei Gehörlosen über die Schrift“. In: *Frühförderung interdisziplinär* 9, 120-125. Hamburg: Rowohlt

Keupp, Heiner (2002): *Identitätskonstruktionen: das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Hamburg.

Krausmann, Beate (2009): „DGS-Rahmenlehrplan entsteht in Kooperation dreier Bundesländer“. In: *Das Zeichen* 82, 273-275.

Krausmann, Beate (1997): *Schriftsprachkompetenz Gehörloser – eine Untersuchung anhand der Faxkommunikation. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Wissenschaftlichen Staatsprüfung für das Amt des Lehrers an Sonderschulen*. Berlin.

Johnson, Robert E.; Scott K. Liddell & Carol J. Erting (1990): *Zweisprachigkeit und die Öffnung des Lehrplans. Neue Perspektiven in Erziehung und Bildung Gehörloser*. Hamburg: Signum.

Mangold, Klaus (2008): „Separation – Integration – Inklusion: Wege der schulischen Förderung Hörgeschädigter. Thesen aus der Praxis in Schleswig“. In: *hörgeschädigte kinder – hörgeschädigte erwachsene* 3, 119-122.

Neville, Helen J.; Daphne Bavelier; David Corina; Josef P. Rauschecker; Avi Karni; Anil Lalwani; Allen Braun; Vince Clark; Peter Jezzard & Robert Turner (1998): *Cerebral organization for language in deaf and hearing subjects: Biological constraints and effects of experience. Proceedings of the National Academy of Sciences* 95:3, 922-929.

Pepping, Lutz (2011): *Identitätstheoretische Aspekte Gehörloser – Eine Diskussion basierend auf Artikel 24 der Konvention der Vereinten Nationen von Menschen mit Behinderungen*. Universität Hamburg [unveröff. Examensarbeit].

Pepping, Lutz (2010): „Die Beschlüsse von Vancouver Kongress 2010 – eine historische Wende in der Erziehung und Bildung tauber Menschen“. In: *Das Zeichen* 86, 562-565.

Poppendieker, Renate (1992): „Schriftspracherwerb gehörloser Kinder auf der Basis von deutscher Gebärdensprache“. In: *Das Zeichen* 6, 171-179.

Sacks, Oliver (1998): Stumme Stimmen: Reise in die Welt der Gehörlosen. Hamburg: Rowohlt.

Szagun, Gisela (2001): Wie die Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit normalem und beeinträchtigtem Hören. Oldenburg: Beltz.

Stecher, Markus (2009): „Guter Unterricht mit hörgeschädigten Schülern – Folge 1. Dialogische Lernarrangements planen und erfolgreich durchführen“. In: Hörgeschädigtenpädagogik 3, 105.

Sukopp, Inge (1996): Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB). Pädagogische und grundlegendidaktische Grundlagen der Staatlichen Europa-Schule Berlin (Klasse 1-4). Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung.

van Uden, Antonius (1987): Das gehörlose Kind – Fragen seiner Entwicklung und Förderung. 3. Auf., Heidelberg: Julius Groos Verlag (Hörgeschädigtenpädagogik, Beiheft 5).

Wisch, Fritz-Helmut (1990): Lautsprache und Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser. Signum Verlag, Hamburg.

Wudtke, Hubert (1993): „Schriftspracherwerb: Schreibentwicklung gehörloser Kinder (Teil 1)“. In: Das Zeichen 24, 212-223.

Internetquellen:

Brandenburgisches Schulgesetz: [Zuletzt aufgerufen am 16.04.2011 um 13:34 Uhr]

www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.47195.de#4

Bauftragter der Bundesregierung. Mitglieder des Inklusionsbeirats. www.behindertenbeauftragter.de/DE/Koordinierungsstelle/Beirat/DieMitglieder/Mitglieder_node.html [Zuletzt aufgerufen am 16.04.2011 um 13:34 Uhr]

Deutscher Schwerhörigenbund e. V. (2008): Schulische Integration hörbehinderter Kinder. Stellungnahme des Deutschen Schwerhörigenbundes e. V. (DSB) und der Bundesjugend im DSB, 3. www.schwerhoerigen-netz.de/bundesjugend/MEINUNG/meinung_integration-2008.pdf. [Zuletzt aufgerufen am 16.04.2012 um 13:34 Uhr]

Frischte, Olaf: Gehörlos – Was heißt das? www.visuelles-denken.de/Gehoerlos.html [Zuletzt aufgerufen am 16.04.2012 um 16:10 Uhr]

Gehörlosenverband Brandenburg. Forderung. www.gl-brandenburg.de/wp-content/uploads/2009/05/Forderung-MB-JS-Seite-3-26-05-2010-Uwe-final.pdf [Zuletzt aufgerufen am 16.04.2012 um 13:40 Uhr]

NETZWERK ARTIKEL 3. Verein für Menschenrechte und Gleichstellung Behinderter e. V. (2009): Schattenübersetzung. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, S. 1-29. www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/046_schattenuebersetzung-endgs.pdf [Zuletzt aufgerufen am 16.04.2012 um 13:40 Uhr]

Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB) (2011). www.berlin.de/sen/bildung/besondere_angebote/staatl_europaschule/ [Zuletzt aufgerufen am 16.04.2012 um 15:52 Uhr]

Staatliche Europa-Schule (SESB) 2011. www.berlin.de/rbmskzl/europa/schule/sap2011.html [Zuletzt aufgerufen am 16.04.2012 um 16:42 Uhr]



Verfasser:

Lutz Pepping,
Vorstandsmitglied des DFGS e.V.
Email: lutz.pepping@googlemail.com

Einladung zur Mitgliederversammlung des DFGS

am Freitag, den 23. November 2012
um 18.30 Uhr
im VCH-Hotel Haus Hainstein
Am Hainstein 16
99817 Eisenach

Tagesordnung:

- TOP 1: Protokoll der letzten Mitgliederversammlung
(veröffentlicht in dieser Ausgabe)
- TOP 2: Feststellung der Beschlussfähigkeit
- TOP 3: Bericht des Vorstandes
- TOP 4: Beratung über Erhöhung des Mitgliedsbeitrags
- TOP 5: Kassenbericht
- TOP 6: Bericht der Kassenprüfer
- TOP 7: Neuwahl des Kassenwarts/der Kassenwärtin
- TOP 8: Jahrestagung 2013 in Berlin
- TOP 9: Verschiedenes

gez. Sylvia Wolff

l. Vorsitzende

In dem diesjährigen dfgs forum ist der Kassenbericht nicht veröffentlicht worden. Er kann rechtzeitig vor der nächsten Mitgliederversammlung an alle interessierten Mitglieder versendet werden, die sich unter www.dfgs.org/mitglieder.php in die Mailingliste des Verbands eintragen. Der Kassenbericht 2011 wird zur Mitgliederversammlung im November 2012 als kodierte Tischvorlage vorliegen und im dfgs forum 2013 veröffentlicht werden.



Tagung 2011 / Bramsche

Hörgeschädigtenpädagogik- lebendig in Theorie und Praxis

19. Jahrestagung des DFGS

23./24. November 2012

Haus Hainstein - Eisenach

Info und Anmeldung:

DFGS-Geschäftsstelle
c/o Sylvia Wolff
Alte Lindenstr. 2
16348 Wandlitz
Email: sylvia.wolff@rz.hu-berlin.de
Tel.: 030-2093-4423
Fax: 030-2093-4529
www.dfgs.org/tagungsanmeldung.php

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

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

19. Jahrestagung des DFGS in Eisenach

Hörgeschädigtenpädagogik – lebendig in Theorie und Praxis

Tagungsort, Anmeldung, Preise, Anreise

Tagungsort:

VCH-Hotel Haus Hainstein
Am Hainstein 16
99817 Eisenach

Anmeldung unter:

<http://www.dfgs.org/tagungsanmeldung.php>

Tagungsort/-büro:	VCH-Hotel Haus Hainstein, Am Hainstein 16, D-99817 Eisenach Tel:+49 (0)3691 242-0, Fax:+49 (0)3691 242-109 Zimmeranmeldung bitte nicht eigenständig vornehmen, sondern nur über den DFGS!
Anmeldung/Information:	DFGS-Geschäftsstelle c/o Sylvia Wolff · Alte Lindenstr. 2 · 16348 Wandlitz Email: sylvia.wolff@rz.hu-berlin.de · Tel: 030-2093-4423 · Fax: 030-2093-4529 www.dfgs.org/tagungsanmeldung.php
Bankverbindung:	Sparda-Bank Essen · BLZ: 360 605 91 · Konto: 110 795

Tagungsvariante bitte ankreuzen:	EZ		DZ		Tageskarten					
	incl. Verpflegung/Tagung				Freitag	Samstag	2 Tage			
DFGS-Mitglied	<input type="checkbox"/>	EUR 195.–	<input type="checkbox"/>	EUR 185.–	<input type="checkbox"/>	EUR 55.–	<input type="checkbox"/>	EUR 65.–	<input type="checkbox"/>	EUR 120.–
Nichtmitglied	<input type="checkbox"/>	EUR 220.–	<input type="checkbox"/>	EUR 205.–	<input type="checkbox"/>	EUR 70.–	<input type="checkbox"/>	EUR 80.–	<input type="checkbox"/>	EUR 150.–
Stud. Mitglied *	<input type="checkbox"/>	EUR 125.–	<input type="checkbox"/>	EUR 95.–	<input type="checkbox"/>	EUR 30.–	<input type="checkbox"/>	EUR 40.–	<input type="checkbox"/>	EUR 70.–
Stud.Nichtmitglied*	<input type="checkbox"/>	EUR 135.–	<input type="checkbox"/>	EUR 105.–	<input type="checkbox"/>	EUR 40.–	<input type="checkbox"/>	EUR 50.–	<input type="checkbox"/>	EUR 90.–
*Vorlage der Studien- oder Referendariatsbescheinigung					inclusive Büffet des gewählten Tages					

<p>Anreise per Bahn:</p> <p>Eisenach ist eine ICE Station. Taxiservice vor Ort (Vorankmeldung möglich): Tel: 03691 / 29000</p> <p>Wir wünschen Ihnen eine angenehme Anreise.</p>	<p>Anreise per Auto:</p> <p>Eisenach liegt an der A 4. Von <u>Westen</u> kommend verlassen Sie die Autobahn an der Ausfahrt Eisenach-West und fahren immer Richtung Wartburg. Auf der Wartburgallee finden Sie die Hotelausschilderung zum Hainstein. Von <u>Osten</u> kommend verlassen Sie die Autobahn an der Abfahrt Eisenach-Ost, fahren dann immer Richtung Wartburg. Auf der Wartburgallee finden Sie die Hotelausschilderung zum Hotel Hainstein.</p>
---	--

19. Jahrestagung des DFGS in Eisenach

Hörgeschädigtenpädagogik - lebendig in Theorie und Praxis

Programm:

Freitag, 23. November 2012

Zeit	Programmpunkt	Vortragende/r
16.00 Plenum	Eröffnung Grußwort	Sylvia Wolff, 1. Vors. DFGS Dr. Paul Brockhausen, Beauftragter der Thüringer Landesregierung für Menschen mit Behinderungen
16.30 Plenum	Herausforderungen inklusiver Beschulung für schwerhörige und gehörlose Kinder und Jugendliche	Prof. Dr. Manfred Hintermair, PH Heidelberg
17.15 Plenum	Rahmenplan DGS: Konzeption und Umsetzung	Beate Krausmann, Berlin
18.00 Pause		
18.30	Mitgliederversammlung des DFGS	
20.00	Geselliger Abend mit Büffet	

Samstag, 24. November 2012

09.00 Plenum	Nicht anders, und doch verschieden? Veränderung der Befindensqualität Hörgeschädigter vom Kindes- zum Jugendalter	Prof. Dr. Peter Lienhard, HfH Zürich
<hr/>		
10.15 – 11:45		
	Mathe, mal anders - selbstentdeckendes Lernen	(Bettina Rexing, Essen)
Experimentierfeld (Open Space)	Arbeitsgruppe Pädagogik des Deutschen Gehörlosenbundes	(Sabine Fries, HU Berlin)
	Delegs: Deutsch lernen mit GebärdenSchrift	(Thimo Kleyboldt, Universität Hamburg)
<hr/>		
12.00	Mittagspause	
<hr/>		
13.30 Plenum	Das Referendariat in der Hörgeschädigtenpädagogik: Anforderungen und Perspektiven unter veränderten Rahmenbedingungen	Melanie Stumpfe-Sappert, Studienseminar Berlin
<hr/>		
14.30 – 16:00 Kleingruppen	Mit Dolmetschern im Unterricht - Chancen und Grenzen	Andrea & Karina Knipping, ViaManum Gebärdensprache Dolmetschen, OWL
	„Erklär mir die Welt“ Das Recht tauber und schwerhöriger Kinder auf Allgemeinbildung	Susanne Pufhan, Mülheim a. d. Ruhr & Katja Beltz, Berlin
	Schwerhörige RegelschülerInnen: Kommunikative und sozial-emotionale Bedürfnisse	Petra Blochius, Referat „Inklusion“ im DSB e.V.
	Schule der Zukunft	Olga Rogachevskaya & Lutz Pepping, Berlin
<hr/>		
16.30 Plenum	Abschlussplenum	
<hr/>		
17.00	Ende der Tagung	

Mitgliederversammlung des dfgs vom 18.11.2011

Bramsche, 18:30-20:00

TOP 1: FESTSTELLUNG DER BESCHLUSSFÄHIGKEIT

Die Beschlussfähigkeit wird durch Augenschein festgestellt. Paul Heeg wird durch Zuruf zum Protokollanten ernannt.

TOP 2: PROTOKOLL DER MITGLIEDERVERSAMMLUNG

Das Protokoll von Paul Heeg ist im dfgs forum 2011 veröffentlicht. Es gibt keine Wortmeldung zum Protokoll.

TOP 3: BERICHT DES VORSTANDS Vorstandssitzungen:

29.1. Berlin (bei Klaus-B. Günther)

26.3. Bremen (bei Johannes Hennies an der Universität Bremen)

17.9. Berlin (bei Klaus-B. Günther)

1. Tagung der Deutschen Gesellschaft

Johannes Hennies vertrat den DFGS bei der Deutschen Gesellschaft (11.-12.11.2011).

Zentrales Thema: Inklusion. Uli Hase vertritt die Gruppe der Hörgeschädigten im Inklusionsbeirat des Behindertenbeauftragten der Bundesregierung.

Die Schulen können Vertreter der Dienste Tess und Telesign für eine kostenlose Präsentation einladen.

2. Internationale Fachtagung der Psychologinnen und Psychologen an Einrichtungen für Hör- und Sprachgeschädigte (5.-7.10.2011)

Sylvia Wolff hielt auf der Tagung in Berlin einen Vortrag zum Thema „Emotionale Kompetenzentwicklung und frühe Bindungsentwicklung bei hörgeschädigten Kindern“.

3. Rahmenlehrplan DGS

Prof. Klaus-B. Günther berichtet von der Arbeit an dem Rahmenlehrplan für DGS. Die Pläne gelten für Berlin, Hamburg und Brandenburg. Weitere Bundesländer werden sich voraussichtlich anschließen. Die endgültige Fertigstellung ist voraussichtlich Ende 2012. Hintergrund ist, dass es sich um einen Fremdsprachenlehrplan handelt, der auch das Fach DGS als Fremdsprache in der gymnasialen Oberstufe umfasst. Alle SchülerInnen können damit in DGS als weitere Fremdsprache unterrichtet werden.

4. Linguistik Seminar der tauben Lehrerinnen und Lehrer

Sieglinde Lemcke berichtet von dem Linguistik-Seminar in Kooperation von DFGS und der Interessenvertretung der tauben LehrerInnen. 11. und 12. 12. 2010

TOP 3:**1. Homepage (www.dfgs.org)**

Paul Heeg informiert, dass alle Mitglieder Materialien und Texte auf der Seite veröffentlichen können (E-Mail mit Anlage an Paul Heeg). Von dieser Möglichkeit wird bis jetzt kaum Gebrauch gemacht.

Es wird der Wunsch nach einem geschlossenen Mitgliederbereich geäußert. Veröffentlichungen in diesem Bereich müssen nicht so strengen rechtlichen Anforderungen genügen. Es wird ein erneuter Anlauf unternommen, die Homepage mit DGS-Filmen barrierefrei zu gestalten

2. Gemeinnützigkeit

Die Gemeinnützigkeit wird beantragt. Gerichtsstandort ist Berlin Charlottenburg.

3. Mitgliederstand

Der DFGS hat 169 Mitglieder, die Mitgliederzahl ist konstant. Es treten derzeit auch vermehrt jüngere Neu-Mitglieder ein.

4. DFGS forum

Die Abläufe bei der Erstellung des Heftes wurden optimiert.

Die Zeitschrift soll in Zukunft neben den Tagungsbeiträgen auch andere Veröffentlichungen beinhalten. Hintergrund ist, dass durch die Einstellung der Zeitschrift hörgeschädigte Kinder ein Organ für bestimmte Veröffentlichungen fehlt.

5. Dank für ehrenamtliches Engagement

Der Vorstand bedankt sich bei Reinhard Riemer für die Hilfe bei der Tagungsorganisation, bei Wolfgang Kleinöder für das gelungene Plakat, bei Manfred Büscher für die Fotos, bei Maik Vaupel für die Dolmetscherorganisation, bei Paul Heeg für die Homepage sowie bei den vielen weiteren Unterstützerinnen und Unterstützern.

TOP 4: KASSENBERICHT 2010

Der Kassenbericht ist im dfgs forum 2011 veröffentlicht worden

Zur Verbesserung der finanziellen Situation des DFGS wurde der Tagungspreis erhöht, Die Kosten für ein Abonnement des dfgs forum wurden auf 10 € erhöht und die Herstellungskosten gesenkt.

Der Vorstand beabsichtigt das Thema „Erhöhung der Mitgliedsbeiträge“ auf der nächsten Mitgliederversammlung zu beraten und wird dies auf die Tagesordnung setzen. Als Vorlage soll eine Beitragsanhebung um 4 € auf 46 € Jahresbeitrag vorgeschlagen werden.

TOP 5: BERICHT DER KASSENPRÜFER

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

Beide bestätigen: Die Buchführung ist korrekt.

Auf Antrag von Herrn Büscher wird der Vorstand ohne Gegenstimmen bei neun Enthaltungen entlastet

TOP 6: NEUWAHL DES VORSTANDS

Reinhard Riemer wird auf Zuruf als Wahlleiter bestimmt.

Für das Amt der Vorsitzenden wird Sylvia Wolff vorgeschlagen. Sylvia Wolff wird bei einer Enthaltung zur ersten Vorsitzenden gewählt. Sylvia Wolff leitet die weitere Wahl des Vorstands.

Als zweiter Vorsitzender wird Johannes Hennies vorgeschlagen. Johannes Hennies wird bei einer Enthaltung zum stellvertretenden Vorsitzenden gewählt.

Als Schatzmeisterin wird Felicitas Ibach vorgeschlagen. Felicitas Ibach wird bei einer Enthaltung zur Schatzmeisterin gewählt.

Als Beisitzer werden vorgeschlagen und erklären sich zur Wahl bereit:

Sieglinde Lemcke (Berlin), Lutz Pepping (Hamburg/ Berlin), Martina Ross (Homburg), Peter Bergmann (Essen), Birgit Jacobsen (Hamburg), Paul Heeg (Rendsburg)

Die Beisitzer werden in einer Blockabstimmung mit 6 Enthaltungen gewählt.

Wahl der KassenprüferInnen: Manfred Büscher und Hanne Boyn werden einstimmig zu KassenprüferInnen gewählt.

Sylvia Wolff bedankt sich bei den ausscheidenden Mitgliedern des Vorstands Manfred Wloka und Klaus-B. Günther für ihre langjährige Tätigkeit.

TOP 7: JAHRESTAGUNG 2012

Die nächste Jahrestagung findet am 23. und 24.11.2012 in Haus Hainstein in Eisenach statt.

Es wird der Themenvorschlag: „Von Robinson bis Rahmenplan DGS“ diskutiert.

Es liegen bereits Beiträge für die Tagung vor. Der Vorstand bittet um weitere Vorschläge bis Ende Januar an den Vorstand.

Um den das starre Schema der Tagung etwas aufzubrechen, soll es einen „Open space“ (= Marktplatz für Themen) am Samstagnachmittag geben.

Es wird beschlossen, dass Referendare als Mitglieder und TagungsteilnehmerInnen den gleichen Preis wie Studierende zahlen, wobei sie einen Nachweis mit Enddatum vorlegen müssen, zu dem sie dann automatisch zu vollzahlenden Mitgliedern werden (bei einer Gegenstimme und einer Enthaltung).

Ausblick auf die Jubiläumstagung 2012 (20 Jahre DFGS), die in Berlin stattfinden wird.

Protokoll: Dr. Paul Heeg



Abendliches Beisammensein auf der Tagung 2011 in Bramsche

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-Geschäftsstelle
Alte Lindenstr. 2
16348 Wandlitz

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, Referendare, 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