Ausgabe 2013 / 21. Jahrgang

dfgs forum

Jahresschrift des deutschen Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik

Hörgeschädigtenpädagogik – lebendig in Theorie und Praxis!

19. Jahrestagung des DFGS in Eisenach

Inhalt

2 Vorwort – *Johannes Hennies*

forum verbandspolitik

6 Offener Brief an Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel

8 Stellungnahme zum Fachlehrplan „Deutsche Gebärdensprache“ des Landes Sachsen-Anhalt

forum tagungsberichte

10 Herausforderungen inklusiver Beschulung für schwerhörige und gehörlose Kinder und Jugendliche – *Manfred Hintermair*

23 Der neue Rahmenplan für das Fach DGS - Konzeption und Umsetzung – *Beate Krausmann*

34 „Nicht anders – und doch verschieden?“: Einblick in Ergebnisse zum Forschungsprojekt „Veränderung der Befindensqualität Hörgeschädigter vom Kindes- zum Jugendalter“ – *Mireille Audeoud & Peter Lienhard*

44 Schule der Zukunft – *Olga Rogachevskaya & Lutz Pepping*

48 delegs - „Deutsch lernen mit GebärdenSchrift“ – *Thimo Kleyboldt*

58 Kommunikative und emotionale Bedürfnisse Kinder und Jugendlicher mit Hörschädigung an Regelschulen – *Petra Blochius*

64 Mit DolmetscherInnen im Unterricht - Chancen und Grenzen – *Andrea Knipping & Karina Knipping*

70 „Erklär‘ mir die Welt“ - Das Recht tauber und schwerhöriger Kinder auf Allgemeinbildung – *Katja Beltz & Dina Zander-Tabbert*

73 Mathe mal anders - selbstentdeckendes Lernen – *Bettina Rexing*

75 Vorstellungsplakat – *Arbeitsgruppe Pädagogik des Deutschen Gehörlosen-Bundes*

forum tagung

76 Einladung zur Mitgliederversammlung 2013

79 Anmeldung und Anfahrt

80 Tagungsprogramm

forum verbandsinformationen

82 Protokoll der letzten Mitgliederversammlung

85 Kassenbericht 2011

86 Aufnahmeantrag, Einzugsermächtigung

Impressum:

Ausgabe 2013

21. 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 Schönig

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.

Vorwort

Johannes Hennies

Liebe Mitglieder des DFGS, liebe Leserinnen und Leser,
dieses Jahr werden der Verband und die von ihm herausgegebene Zeitschrift 20 Jahre alt. In der traditionsreichen Welt der Verbände, die sich mit tauben und schwerhörigen Menschen beschäftigen, ist das einerseits ein junges Alter, aber auf der anderen Seite sind wir damit auch endgültig unserem Kinder- und Jugendalter entwachsen. Mit dem 20jährigen Jubiläum geht auch die Diskussion der Neufindung und -verortung des Verbandes einher. Um diesen Prozess einzuleiten, ist auf der letzten Arbeitstagung im Herbst 2012 in Bramsche über „[a]ktuelle Fragen der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik“ diskutiert worden. Die Beiträge werden im vorliegenden Heft dokumentiert. Dabei ist deutlich geworden, dass der DFGS seinen traditionellen Themen treu bleiben will, sich aber auch einer veränderten Schul- und Bildungslandschaft für taube und schwerhörige SchülerInnen stellen muss. In seinem Gründungsjahr 1993 und den folgenden Jahren beschäftigte sich der Verband zentral mit dem „Sprachenstreit“ in der Hörgeschädigtenpädagogik, der häufig (fälschlicherweise) als „Methodenstreit“ bezeichnet wird. Der DFGS hat sich dabei von Anfang an für den Einsatz der Deutschen Gebärdensprache (DGS) in der Hörgeschädigtenpädagogik stark gemacht und diesen Anspruch auch in der Verbandsarbeit erfüllt: Seit 20 Jahren werden unsere Tagungen selbstverständlich von DolmetscherInnen in DGS und Lautsprache verdolmetscht und auch sonst zeichnen sich die Veranstaltungen durch eine „gelebte Zweisprachigkeit“ aus. Mittlerweile ist der Einsatz der DGS in Hörgeschädigtenschulen sehr viel weniger umstritten als damals, was sich an den vielen bilingualen Lerngruppen, die es mittlerweile in gesamten deutschsprachigen Raum gibt, und insbesondere auch an der Einführung des Faches DGS in zahlreichen Bundesländern zeigt. Nach Bayern haben zuletzt die Bundesländer Berlin, Brandenburg und Hamburg einen gemeinsamen Rahmenplan DGS entwickeln lassen. An dessen Konzeption und Umsetzung, die Beate Krausmann in ihrem Beitrag vorstellt, haben auch zahlreiche Mitglieder vom DFGS mitgewirkt. Auch auf verbandspolitischer Ebene ist der DFGS weiter in diesem Kontext tätig, so hat der Vorstand im letzten Herbst auf Einladung des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt am Anhörungsverfahren zum dortigen Fachlehrplan „Deutsche Gebärdensprache“ teilgenommen. Unsere erste Vorsitzende, Sylvia Wolff, hat in dem entsprechenden Gutachten im Namen des Vorstands die Entwicklung des Lehrplans und die eingereichte Fassung begrüßt. Sie verweist aber auch auf Qualitätsstandards, die im Zuge der Umsetzung und Weiterentwicklung eines solchen Lehrplans berücksichtigt werden müssen, wie etwa die Verankerung einer hochwertigen DGS-Lehre und einer dementsprechenden Didaktikausbildung in den Lehramststudiengängen, der Bedarf an

angewandter Forschung und Grundlagenforschung und die Weiterentwicklung von differenzierenden Methoden und Materialien für das Unterrichtsfach. Die Frage von gebärdensprachlichen Anteilen in der Pädagogik für taube und schwerhörige Menschen spielt also weiterhin eine große Rolle in der Verbandsarbeit; die damit zusammenhängenden Aufgaben haben sich jedoch stärker von den grundsätzlichen (fach-)politischen Auseinandersetzungen hin zu der Begleitung der bildungspolitischen Umsetzung und der Diskussion von Anwendungsbereichen bewegt. Der Beitrag von Thimo Kleyboldt aus dem „delegs"-Projekt macht deutlich, dass weiterführende Fragen mit der Verbreitung gebärdensprachlicher Förderkonzepte verbunden sind. Er erläutert darin, wie GebärdenSchrift den Erwerb der Deutschen (Schrift-)sprache unterstützt.

Der DFGS hat sich von Anfang nicht als ein Verband mit dem alleinigen Ziel der Förderung gebärdensprachlicher Unterrichtsformen verstanden, sondern als ein umfassender „Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik", der sich auch mit nicht im engeren Sinne sprachbezogenen Themen des Unterrichts und der Förderung von tauben und schwerhörigen Menschen beschäftigt. So haben auch fachdidaktische Themen, wie im Beitrag zum selbstentdeckenden Lernen im Matheunterricht von Bettina Rexing, immer ihren Platz bei den Tagungen gehabt, sind aber vielleicht in der Außenperspektive nicht als ein Arbeitsgebiet des Verbandes wahrgenommen worden. Ähnlich steht es mit Themen der Schwerhörigenpädagogik, die deshalb seit einigen Tagungen verstärkt ins Programm aufgenommen werden. So berichtet Petra Blochius in ihrem Beitrag über kommunikative und sozial-emotionale Bedürfnisse von schwerhörigen RegelschülerInnen.

Petra Blochius nimmt damit auch eine Beschulungsart in den Blick, die nicht immer im Vordergrund der Verbandsarbeit gestanden hat, und zwar den gemeinsamen Unterricht in der Regelschule. Nach der Unterzeichnung und Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), nach der für alle Menschen ein Zugang zu einem inklusiven Bildungssystem gewährleistet werden muss, sehen sich auch unsere Mitglieder zunehmend mit Frage konfrontiert, was ein solches System für die von ihnen unterrichteten SchülerInnen und für sie selbst mittel- und längerfristig bedeutet. Der DFGS unterstützt das Ziel einer inklusiven Gesellschaft und sieht sich selbst auch als einen Verband, der bereits einem inklusiven Gesellschaftsbild verpflichtet gewesen ist, bevor der Begriff gesellschaftspolitisch handlungsleitend wurde. So hat sich der Verband seit seiner Gründung für die Einbeziehung tauber und schwerhöriger LehrerInnen in Schule und Unterricht eingesetzt, einer wichtigen Forderung der UN-BRK. Zudem hat der DFGS stets mit Verbänden der Selbstvertretung „Betroffener" zusammenge-

arbeitet: Bei der letzten Arbeitstagung haben etwa Katja Beltz und Dina Zander-Tabbert, die beide im Elternverband Gehörloser Kinder e.V. aktiv sind, auf das Recht tauber und schwerhöriger Kinder auf Allgemeinbildung hingewiesen. Auch mit der Arbeitsgruppe Pädagogik des Deutschen Gehörlosenbundes, dessen Aufgaben Sabine Fries dargestellt hat, hat es gute Kontakte und einen gegenseitigen Austausch gegeben. Aber nicht nur durch die Zusammenarbeit mit Selbsthilfeverbänden an einer gemeinsamen gesellschaftlichen Vision, sondern auch in der eigenen Verbandsstruktur kann sich der DFGS als inklusiv betrachten, etwa weil in der Vorstand- und Verbandsarbeit seit Beginn an hörende, schwerhörige und taube Menschen gleichberechtigt und auf Augenhöhe zusammengearbeitet haben. Zugleich gibt es innerhalb des Verbandes erhebliche Zurückhaltung gegenüber einer schulischen Inklusion, die zwar die Teilnahme am gemeinsamem Unterricht ermöglicht, die aber weitere Teilhabeziele, die auch in der UN-BRK verankert sind, wie etwa Förderung der Kompetenz in DGS und der Identität als tauber oder schwerhöriger Mensch, in der Umsetzung weitgehend außer Acht lässt. Zahlreiche Beiträge der letzten Tagung haben sich dieses Themenfelds angenommen. Manfred Hintermair zeigt in seinem Grundlagenbeitrag die „Herausforderungen inklusiver Beschulung für schwerhörige und gehörlose Kinder und Jugendliche“ auf und Mireille Audeoud und Peter Lienhard stellen empirische Daten zu einem relevanten Bereich des Inklusionserlebens hörgeschädigter Kinder, der Befindensqualität, vor. Eine noch offene Frage ist, wie ein hochwertiges Angebot in DGS in der inklusiven Schule gewährleistet werden kann. Als mögliche Lösung wird der Einsatz von DolmetscherInnen im Unterricht diskutiert. Andrea und Karina Knipping haben mit diesem Modell Erfahrungen sammeln können und stellen in ihrem Beitrag seine „Chancen und Grenzen“ dar. Olga Rogachevskaya und Lutz Pepping denken in ihrem Beitrag über eine Schule der Zukunft nach, die inklusive Strukturen und gebärdensprachliche Kompetenz gleichermaßen ermöglicht und fassen damit eines der Hauptanliegen der Mitglieder des DFGS in einer sich ändernden Bildungslandschaft zusammen.

Bei der letzten Mitgliederversammlung ist, zum ersten Mal seit der Einführung des Euros 2002, eine Erhöhung der Mitgliedsbeiträge beschlossen worden. Die Mitglieder haben dabei auch einen klaren Auftrag an den Vorstand formuliert, in Zukunft stärker verbandspolitisch aktiv zu werden und in Erscheinung zu treten. Diesen Auftrag haben wir gerne angenommen. Neben der oben angedeuteten Konzeptionsarbeit und Netzwerktätigkeit haben wir uns auch öffentlich positioniert, wie etwa in einem offenen Brief zur Neujahrsansprache der Bundeskanzlerin, in dem wir die Darstellung des „medizinische[n] Wunder[s]“ eines tauben Jungens, der ein Cochlea-Implantat bekommt, kritisch kommentiert haben. In

dem Brief haben wir Frau Dr. Merkel auch herzlich zu unserer Jubiläumstagung in Berlin eingeladen, damit sie sich einen Eindruck von der Vielfältigkeit der Bildungsmöglichkeiten tauber und schwerhöriger Menschen jenseits der rein medizinischen Perspektive machen kann. Da wir noch keine Antwort haben, wissen wir nicht, ob sie kommen wird. Wir hoffen aber, dass wir möglichst viele TeilnehmerInnen – langjährige und neue Mitglieder, interessierte Gäste, schwerhörige, taube und hörenden Fachleute und Laien – werden begrüßen dürfen. Zum 20jährigen Jubiläum werden wir erstmals nicht nur DolmetscherInnen für DGS und Lautsprache zur Verfügung stellen, sondern auch in allen Plenarvorträgen einen Mitschriftdienst anbieten. Auch sonst hoffen wir, dass die Tagung einen Impuls für die Weiterentwicklung des Verbandes geben wird.
Deswegen zum Abschluss ein Appell an alle Mitglieder: 2013 wird wieder ein neuer Vorstand gewählt. Ein lebendiger Verband lebt auch davon, dass durch immer wechselnde Vorstandsmitglieder neue Ideen eingebracht werden. Überlegen Sie sich doch, ob Sie nicht für eine Zeit lang an der Weiterführung der Erfolgsgeschichte des Verbandes in diesem Rahmen mitwirken wollen!

Dr. Johannes Hennies
(2. Vorsitzender DFGS, Redaktion DFGS forum)

Neue Beiträge ab 2014:

EURO 50,-	Standardbeitrag
EURO 18,-	StudentInnen, Referendare, Erwerbslose

Wir bitten alle Mitglieder, uns eine Einzugsermächtigung zu erteilen, um die Finanzverwaltung für den/die neu zu wählende/n Kassenwart/-wärtin so einfach wie möglich zu gestalten.

Offener Brief an Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel

Betr.: Neujahrsansprache

Sehr geehrte Frau Dr. Merkel,

in Ihrer Neujahrsansprache verweisen Sie exemplarisch auf „zwei kleine medizinische Wunder“, die Sie inspiriert haben. Eines dieser „Wunder“ beschreiben Sie folgendermaßen: „Ich habe vor kurzem einen zehnjährigen Jungen kennengelernt, der fast taub zur Welt kam. Dann erhielt er ein hochmodernes Implantat. Heute kann er Musik hören und ohne Probleme die Schule besuchen.“
Da dieses Beispiel den Aufgabenbereich unseres Verbandes und den Beruf unserer Mitglieder direkt betrifft, würden wir gerne unsere Bedenken bezüglich der von Ihnen vorgenommenen Darstellung äußern.
Unser Fachverband vertritt Menschen, die pädagogisch mit tauben oder schwerhörigen Kindern und Erwachsenen tätig sind. In unserem Verbandsleben und in unserem Vorstand arbeiten Menschen mit und ohne Hörbeeinträchtigung gleichberechtigt und partnerschaftlich zusammen.

Zu den aktuellen Entwicklungen in der Bildung und Erziehung tauber und schwerhöriger Menschen gehört die Versorgung mit dem von Ihnen beschriebenen Cochlea-Implantat (CI). Es gibt zahlreiche Kinder, die mit einem CI einen unauffälligen Lautspracherwerb durchlaufen; bei einem mindestens genauso großen Teil bleiben jedoch der Lautspracherwerb und, wenn keine Gebärdensprache vermittelt wird, die Kommunikation erheblich beeinträchtigt. Die Gründe für diese verschiedenen Entwicklungen sind oftmals nicht bekannt und es lässt sich für das einzelne Kind zum Zeitpunkt der OP kaum vorhersagen, wie sehr es von dem Implantat profitieren wird. Von Ihnen wird jedoch eine Kausalkette von Implantation und dadurch bedingten Erfolg beschrieben, die sich nicht für alle Kinder bestätigt. Viele Eltern hegen aufgrund solcher Schilderungen überzogene Erwartungen an das Implantat. Dies führt zu deutlichen negativen pädagogischen und psycho-sozialen Folgen für die betroffenen Familien, wenn sich das versprochene „Wunder“ nicht einstellt. Besonders unangemessen empfinden wir dabei, dass Sie fast wortgenau die Werbebotschaft eines entsprechenden medizin-technischen Herstellers wiederholen, der in seinen Werbekampagnen auch immer wieder mit der Begrifflichkeit des „Wunders“ arbeitet.

Als ein pädagogischer Fachverband wollen wir zudem entschieden der impliziten Ansicht entgegentreten, taube Kinder ohne CI könnten nicht „ohne Probleme die Schule besuchen“. Alle Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung besuchen in Deutschland eine Schule, sei es eine Regelschule oder eine Hörgeschädigtenschule. Es gibt viele Beispiele von Kindern, denen dies auch „ohne Probleme“ gelingt, und zwar mit oder ohne

CI, insbesondere bei einem bilingualen Unterricht (d.h. unter mit dem Einsatz von Deutscher Gebärdensprache sowie deutscher Laut- und Schriftsprache). Als Fachverband legen wir Wert darauf, dass verschiedene Möglichkeiten für einen erfolgreichen Bildungsweg von tauben und schwerhörigen Kindern in Deutschland bereitgehalten werden und Eltern umfassend informiert werden, um den jeweils richtigen Weg für ihre Kinder zu wählen. In diesem Zusammenhang gibt es auch viele inspirierende Lebensgeschichten, die sich für eine Neujahransprache geeignet hätten. Die von Ihnen beschriebene Heilungsgeschichte und das damit verbundene Normalisierungsversprechen dient jedoch dazu, das Leben der Betroffenen nur aus der Perspektive des Hörerfolgs zu betrachten. Dieser einseitige Zugang widerspricht den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention und hat damit der Bildungsarbeit mit diesen Kindern eher geschadet.

Wir werden am 22. und 23. November 2013 in Berlin unsere Jubiläumstagung zu 20 Jahren erfolgreicher Vereinsgeschichte veranstalten. Wir möchten Sie und ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gerne einladen, um sich dort von der Vielschichtigkeit der pädagogischen Arbeit mit schwerhörigen und tauben Kindern und Jugendlichen selbst zu überzeugen!

Mit freundlichen Grüßen im Namen des Vorstandes

Dr. des Sylvia Wolff
(1. Vorsitzende)

Dr. Johannes Hennies
(2. Vorsitzender)

Peter Bergmann
Dr. Paul Heeg
Felizitas Ibach
Birgit Jacobsen
Sieglinde Lemcke
Lutz Pepping
Martina Ross

Indirekte Antwort?

Frau Dr. Merkel hat uns zwar leider nicht zurückgeschrieben, sich aber in einer Rede danach zu der Kritik allgemein geäußert:

„Meine Rede wird in Gebärdensprache übersetzt. Ich hatte eine Diskussion hervorgerufen, indem ich einmal die Implantate für gehörlose Kinder sehr stark gelobt habe, woraufhin andere natürlich gleich wieder die Sorge hatten, dass dadurch vielleicht eine Herabsetzung der Gebärdensprache erfolgen könnte. Dazu will ich auch noch einmal ganz deutlich etwas sagen: Die Gebärdensprache ist nicht etwa nur eine hilfsweise Kommunikation, sondern sie ist ein kultureller Wert an sich – ein Wert der Gehörlosenkultur, die wiederum Teil unseres gemeinschaftlichen Zusammenlebens ist. Man kann sich heute kaum mehr vorstellen – ich habe es zumindest bis vor kurzem nicht gewusst; das sage ich ganz klar –, dass Gebärdensprache einmal bei Strafe verboten war. Es war ein harter Kampf, bis sie endlich als unverzichtbares Element einer barrierefreien und inklusiven Gesellschaft anerkannt wurde.“

Quelle: http://www.taubenschlag.de/meldung/8498 [ges. am 18.05.2013]

Stellungnahme zum Fachlehrplan „Deutsche Gebärdensprache“ des Landes Sachsen-Anhalt

Sehr geehrte Damen und Herren,
für die Möglichkeit beim Vor-Anhörungsverfahren zum Fachlehrplan „Deutsche Gebärdensprache“ mitzuwirken, möchten wir uns bedanken und Ihrer Bitte die Weiterentwicklung durch entsprechende Hinweise zu unterstützen, gern folgen.

Die Einführung des Fachlehrplanes wird von unserem Fachverband ausdrücklich begrüßt, denn er folgt den aktuellen Anforderungen an die Erziehung und Bildung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in einer Schule, die sich dem inklusiven Leitgedanken verpflichtet fühlt. Die sich daraus ableitende institutionelle Offenheit im Hinblick auf die Anwendung des Fachlehrplans über den Bereich der Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Hören“ hinaus wird hierbei Rechnung getragen.

Positiv zu bewerten ist, dass der Fachlehrplan auf dem Kompetenzmodell zu den Bildungsstandards der ersten Fremdsprache und dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) aufbaut. Dieses Modell mit den Bereichen der funktional-kommunikativen, interkulturellen und methodischen Kompetenzen bietet ein breites Handlungsfeld für die sprachlich-kommunikative Interaktion und weist Deutsche Gebärdensprache als Ziel und Mittel des Unterrichts aus. Der Fachlehrplan integriert linguistische, pädagogische und methodisch-didaktische Anforderungen auf hohem wissenschaftlichem Niveau.

Für die Umsetzung und Weiterentwicklung möchten wir noch folgende Anregungen geben:

1. Im Hinblick auf die professionelle Umsetzung muss gesichert werden, dass Pädagog_innen mit einer hohen Gebärdensprachkompetenz, mit ausgewiesenenmethodisch-didaktischen Kompetenzen und einer entsprechenden Sachkompetenz (insbesondere Deaf Studies) das Fach unterrichten. Hierzu bedarf es der entsprechenden Nachwuchssicherung durch grundständig ausgebildete Pädagog_innen und der Sicherung eines adäquaten und verpflichtenden Fort- und Weiterbildungsangebotes für bereits tätige Lehrer_innen.

2. Für die Gestaltung eines individualisierten Unterrichts mit heterogenen Lerner_innengruppen müssen didaktischen Handreichungen entwickelt werden, die für die Pädagog_innen als Arbeitsgrundlage dienen.

3. Langfristig braucht es für die Umsetzung und Weiterentwicklung des Fachlehrplans eine Unterstützung der Grundlagenforschung, in dessen Ergebnis Unterrichtsmaterialien entstehen, wie z. B. eine Gebrauchsgrammatik für die DGS, die angelehnt an andere Fremdsprachen im Unterricht angewandt werden kann.

4. Der Rahmenlehrplan gibt entsprechend dem GER ein hohes Leistungsniveau vor und besteht nicht aus vorgegebenen Differenzierungen von bspw. separat ausgewiesenen einfachen, erweiterten und höchsten Standards. Im Hinblick auf die unterschiedlichen gebärdensprachlichen Ausgangsniveaus der Lerner_innen, die Gebärdensprache als Muttersprache, Fremd- oder Zweitsprache erlernt haben bzw. erlernen, ist noch zu klären, wie hier auch im Rahmen des Stundentafelangebots möglicherweise wie bei anderen Fremdsprachen auch eine Anpassung erfolgen kann. Da das Fach für den Erwerb des MSA bedeutend ist, sollten hier eine entsprechende Leistungsdifferenzierung von Anfang an im Auge behalten werden. Ein Mindestangebot von zwei Unterrichtsstunden, möglicherweise erweiterbar auf vier Stunden in der Woche, sollte bestehen.

5. Im Vorfeld der Umsetzung des Fachlehrplans sollten ressortübergreifend und interdisziplinär die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Unterricht in DGS geschaffen werden. Hierfür sind vor allem eine konsequente Umsetzung der bilingualen Frühförderung und der vorschulischen bilingualen Bildung und Erziehung notwendig.

6. Für eine erfolgreiche Realisierung, Evaluierung und Weiterentwicklung des Fachlehrplans sollte eine wissenschaftliche Begleitung unbedingt gesichert werden.

Wir danken allen Beteiligten für Ihre Arbeit für diesen Fachlehrplan und wünschen Ihnen eine erfolgreiche Erprobungsphase. Als Fachverband stehen wir Ihnen gern beratend und als ein hörgeschädigtenpädagogisches Forum zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen
Sylvia Wolff
1. Vorsitzende

Herausforderungen inklusiver Beschulung für schwerhörige und gehörlose Kinder und Jugendliche

Manfred Hintermair

Das in der UN-Behindertenrechtskonvention dokumentierte Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen beinhaltet zahlreiche Implikationen auf den verschiedensten gesellschaftlichen Ebenen, die die Nationen, die diese Konvention durch ihre Unterschrift zu bindendem nationalen Recht gemacht haben, in den nächsten Jahren und Jahrzehnten vor erhebliche Herausforderungen stellen werden (vgl. aktuell Hase, 2012).

Im Folgenden geht es um die Situation gehörloser und schwerhöriger Kinder als einer vergleichsweise kleinen Gruppe („low incidence disability") im Konzert der verschiedenen Formen von Behinderungen und dabei wiederum fast ausschließlich um die Frage der Erziehung und Bildung dieser Gruppe, die im Paragraf 24 der UN-Konvention zentral thematisiert wird. Doch bereits bei dieser Beschränkung tut sich – wie zu zeigen sein wird – ein weites Feld auf, das es zu beackern gilt.

Becker (2012) hat kürzlich in einem Beitrag Qualitätsstandards für die Bildung (insbesondere gebärdensprachbenutzender) hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher im Kontext der Inklusionsdiskussion zusammengetragen, die zu beachten sind, wenn man es wirklich ernst meint mit der Inklusion. Becker unterscheidet dabei pädagogische Prinzipien einerseits und erforderliche Fachkompetenzen andererseits. Zu den pädagogischen Prinzipien zählt sie die Entwicklung umfassender Kommunikationskompetenz (mit Zugang zu verschiedenen Sprachen und Kommunikationssystemen), umfassende aktive Partizipation an Unterricht und Schulleben, Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen hörgeschädigter Kinder für die Gestaltung der Didaktik mit dieser Zielgruppe sowie die Berücksichtigung der sozial-emotionalen Situation, wobei hier insbesondere die Auseinandersetzung mit der Hörschädigung eine wesentliche Rolle spielt. Was die erforderlichen Kompetenzen der Fachleute angeht, so diskutiert Becker Fragen der kommunikativen, sprachdidaktischen, didaktischen und diagnostischen Kompetenz sowie notwendige Kompetenzen in den Bereichen Pädagogische Audiologie, Beratung und Sozial-emotionale Entwicklung.

Im Folgenden wird auf die Kompetenzen nicht näher eingegangen (das wäre eine eigene umfassende Diskussion wert!), sondern es sollen auf dem Hintergrund der von Becker benannten pädagogischen Prinzipien einige grundsätzliche Herausforderungen und Problemzonen angesprochen werden, die bei der Umsetzung von Inklusion für gehörlose und schwerhörige Kinder zu beachten sind. Dies geschieht hier aus einer gezielt sozialisationspsychologischen Perspektive (vgl. ausführlich dazu Hintermair, 2012).

Inklusion – differenziert betrachtet und vernünftig umgesetzt – ist ein wichtiger Schritt für Menschen mit Behinderungen!

Zunächst gilt es festzuhalten, dass in der zuweilen recht hitzig geführten Diskussion um Inklusion (vgl. Speck, 2010) nicht übersehen werden darf, dass das, was sich dazu in der UN-Behindertenrechtskonvention an grundsätzlichen Positionen finden lässt, nichts enthält, worüber man extrem kontroverser Ansicht sein müsste. Die Heftigkeit der Diskussion entfacht sich (derzeit zumindest) zumeist an der Frage, ob Inklusion die Aufhebung sonderpädagogischer Kategorien und insbesondere der damit verknüpften spezialisierten Schulformen zwingend beinhaltet. Bezeichnenderweise (und vermutlich durchaus bewusst) macht die UN-Konvention hierzu keine Aussagen. Burger und Hintermair (2011) halten fest: „Auch wenn die UN-Behindertenrechtskonvention an vielen Stellen sehr konkret wird, präsentiert sie keine Vorschläge für das ‚ideale Inklusionssetting'" (S. 96). Wichtiger ist der zentrale Leitgedanke der Konvention, „dass sich nicht der behinderte Schüler an die Schule anpassen muss, sondern umgekehrt die Schule an die Bedürfnisse des jeweiligen Schülers! Unter dieser Perspektive wird es auch möglich zu denken, dass unterschiedliche Schultypen jeweils passgerechte Bildungsoptionen für hörgeschädigte Kinder anbieten können, die den individuellen Bedürfnisstrukturen der Kinder gerecht werden" (a.a.O., S. 96).

Diese Grundhaltung lässt sich sehr klar am Artikel 24 der UN-Konvention sichtbar machen, der Fragen der Bildung thematisiert. Dort steht zunächst:

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen …" ((1), S. 18).

In der Schattenübersetzung zu dieser autorisierten Version wird auf diverse Unschärfen hingewiesen, u.a. darauf, dass hier immer noch der Begriff „integrativ" anstelle von „inklusiv" verwendet wird (2). Aus psychosozialer Perspektive scheint jedoch weniger eine endgültige „Klärung" der Begrifflichkeiten entscheidend zu sein als die Tatsache, ob der „Geist der Konvention" angemessen umgesetzt wird. Wocken (2010) meinte dazu, es käme sowieso weniger auf das Etikett an, sondern auf das, was in der jeweiligen Packung enthalten sei. Liest man hier im Artikel 24 der UN-Konvention weiter, dann sieht man, auf was es im Wesentlichen ankommt und was eben gleichzeitig die großen Herausforderungen charakterisiert, vor denen wir stehen. Danach gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives/inklusives Bildungssystem

„… mit dem Ziel,

a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten

und der menschlichen Vielfalt zu stärken;

b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;

c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ ((1), S. 18).

Worum es also zentral geht, ist, Menschen mit einer Behinderung dabei zu unterstützen, dass sie ihre Würde und ihren Selbstwert entfalten können sowie weiter zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit, ihrer Begabungen und ihrer Kreativität beizutragen und echte Partizipation Wirklichkeit werden zu lassen! Hier wird ganz deutlich, dass das Individuum mit seinen spezifischen Bedürfnissen, die aus seiner Lebenssituation, aber auch aus seiner spezifischen Behinderung heraus erwachsen, in den Mittelpunkt zu stellen ist und alle pädagogischen Bemühungen alleine das Ziel haben (sollen), diese Bedürfnisse zu befriedigen (vgl. Burger & Hintermair, 2011, weiter oben). Nun, die Herausforderungen, dies möglich zu machen, könnten nicht größer sein!

Diesen Formulierungen liegt das bio-psychosoziale Modell von Funktionsfähigkeit und Behinderung (ICF, (3)) zugrunde (vgl. im Folgenden Hollenweger, 2007, vgl. auch Hintermair, 2008, S. 106). Danach ist eine Behinderung keine Eigenschaft einer Person, sondern das Ergebnis eines Interaktionsprozesses zwischen der Person und ihrer Umwelt. Es wird hiermit eine mehrdimensionale Sichtweise auf das Phänomen Behinderung ermöglicht (Körperfunktionen, Aktivitäten, Partizipation). Das Recht auf Partizipation steht über den möglichen Einschränkungen durch eine Behinderung und fordert dazu auf, nicht Behinderung zu beseitigen, sondern Teilhabe zu ermöglichen. Hollenweger (2007, S. 150) hebt hervor, dass sich mit diesem Modell Behinderung auch immer nur im Lebenszusammenhang des jeweiligen Menschen sinnvoll verstehen und definieren lässt: Damit rückt das, was behindert, in den Fokus und nicht das, was behindert ist oder behindert wirkt.

Diese fast schon kopernikanische Wende im Verständnis von Behinderung hat vielfach zu enthusiastisch anmutenden Aussagen verleitet. So hat z.B. das Bundesministerium für Arbeit und Soziales im Rahmen seines Nationalen Aktionsplans zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention ein sog. Kampagnenplakat entworfen mit dem Titel „Behindern ist heilbar“ (4). Ohne hier auf die Euphoriebremse drücken zu wollen, ist es dem Anliegen der Inklusion jedoch insgesamt vermutlich eher dienlich, mit klarem, nüchternen Blick den wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Stand der Dinge in Bezug auf die „Heilbarkeit des Behindernden“ zur Kenntnis zu nehmen und zu prüfen, inwieweit hierzu schon alles gut durchdacht und ausgeleuchtet ist. Wie viel ist, wenn über Inklusion gesprochen wird, derzeit (noch) (vorsichtige)

Haltung, noch nicht aber (sichtbare) Handlung in den alltäglichen Lebensvollzügen der davon betroffenen Menschen, und wie ist es um die gesamtgesellschaftliche Umsetzung des Inklusionsprojekts bestellt? Was können wir aus wissenschaftlicher Sicht in Bezug auf die Frage „Wie viel Inklusion verträgt das hörgeschädigte Kind?“ (in Anlehnung an Hintermair & Lukomski, 2011) antworten? „Inklusion darf als Konzept nicht empirischen Fakten ausweichen bzw. diese selektiv wahrnehmen und allein der Euphorie des gemeinsamen Miteinanders Aller huldigen. Die Gefahr ist nämlich dabei, wie Alfons Spiegel einmal im Zusammenhang mit der Berichterstattung von Sportjournalisten treffend gesagt hat: ‚Das wesentliche Merkmal der Begeisterung ist der Verlust der Urteilsfähigkeit“ (vgl. (5), (Hintermair, 2012, S. 96).

In Bezug auf die Diskussion von Inklusion bei hörgeschädigten Kindern tun sich vor allem zwei Problemzonen auf, von denen die eine auch für Kinder mit anderen Behinderungen von Relevanz ist und die andere speziell mit der Wahrnehmungs-und Erfahrungssituation von Kindern mit einer Hörschädigung verknüpft ist.

Problemzone „Gesellschaftliche Voraussetzungen für Inklusion“:

Die für alle Menschen mit Behinderungen relevante Problemzone steht in Zusammenhang mit den realen gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen Inklusion realisiert werden soll. Seit Mitte der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts erleben wir einen gesellschaftlichen Wandel mit hoher Dynamik und großen Auswirkungen auf das Leben der Menschen und ihr Zusammenleben mit anderen Menschen. Dieser Wandel ist geprägt vom Rückgang sozialstaatlicher Verantwortung und Solidarität und einem Vormarsch von Individualisierung jeglicher Lebensformen. Dieser Wandel birgt einerseits Chancen – Leben eben individuell und jenseits einschränkender normativer Wertsysteme zu gestalten – , andererseits ergibt sich aus ihm aber auch die Aufgabe, ohne gesicherten Boden den Drahtseilakt des Lebens bewältigen zu müssen. Keupp (2011) hat diese gesellschaftlichen Veränderungen treffend mit dem Inklusionsthema verknüpft und die zu bewältigenden Konflikte aufgezeigt: „Inklusion klingt wie das Versprechen einer großen Freiheit, und bedeutet letztlich aber, aus Schon-, Schutz- und Ausgrenzungsräumen in dem Getriebe des globalisierten Netzwerkkapitalismus anzukommen, mit all seinen Chancen und Risiken. Verstehen wir unter Inklusion das Recht an den allgemeinen Zugangschancen zu Bildung, Freizeit, Gemeinschaft oder Konsum uneingeschränkt beteiligt zu sein, dann bedeutet es in letzter Konsequenz Teilhabe an einer kapitalistischen Gesellschaft, in der eine gnadenlose Konkurrenz um Geld, Macht und Status herrscht. Es ist eine Gesellschaft, in der vom Subjekt ein Höchstmaß an Flexibilität, Mobilität und Eigenregie verlangt wird. Ja, in

letzter Konsequenz wird von den Subjekten die Realisierung der Norm vom ‚unternehmerischen Selbst' verlangt. Für Menschen mit Behinderung kann Inklusion den Eintritt in eine normierte Leistungsgesellschaft bedeuten, die mit diversity nur etwas anfangen kann, wenn sie Gewinne verspricht" (S. 2).
Wie also lässt sich Inklusion von Menschen mit Behinderungen umsetzen, wenn der „Gewinn" sich nicht in Euros oder Dollars aufrechnen lässt, sondern in einer Währung verhandelt wird, die mit Werten wie Solidarität, Gleichberechtigung oder Mitgefühl auskommen muss? Wie groß ist die Solidarität einer globalisierten, individualisierenden Gesellschaft mit ihren behinderten Mitbürgerinnen und Mitbürgern? Mag es im Kindergarten und in der Grundschule noch chic sein, gemeinsam mit behinderten Kindern zu lernen, wie sieht es aus an Übergängen (in weiterführende Schularten oder in den Beruf), wie, wenn man selbst seinen Teil dazu (ab)geben muss? Strauß (2012) hat für den beruflichen Bereich z.B. in einer Aufstellung zur Beschäftigung von behinderten und nichtbehinderten Menschen aufzeigen können, dass nach wie vor Menschen mit Behinderungen in deutlich höherem Maße von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Es entbehrt nicht gewisser Ironie, dass die Unterschrift vieler Nationen unter die UN-Konvention in etwa zur gleichen Zeit erfolgte wie der Zusammenbruch der internationalen Finanzmärkte, der die Gier und gleichzeitig die Fragilität und Unberechenbarkeit kapitalistischer Wirtschaftssysteme sichtbar machte. Die zentrale Frage, die durch die verschiedenen Nationen, die sich hinter die UN-Konvention gestellt haben, zu beantworten sein wird, ist, wie viel Raum (und Geld) zur Verfügung stehen wird, wenn es darum geht „Inklusion als Anerkennung von Vielfalt" Wirklichkeit werden zu lassen, und eben Kinder mit Behinderungen sich nicht den Bedingungen der Schule anpassen müssen, sondern die Schulen sich an den Bedürfnissen und Besonderheiten ihrer (behinderten und nicht behinderten) Schülerinnen und Schüler ausrichten. Wer wird die besonderen Bedürfnisse von behinderten Kindern bestimmen, auf welcher (wissenschaftlichen oder ökonomischen) Basis wird das vonstattengehen? Wie viel Vielfalt will und kann sich eine Gesellschaft leisten? Wie viel Unterstützung ist die Gesellschaft bereit, zur Verfügung zu stellen, damit jedes Kind mit seiner individuellen Behinderung sein individuelles Inklusions- und Identitätsmuster konstruieren kann? Diese Fragen zu beantworten wird zu einer besonderen Herausforderung für die Inklusionspädagogik werden!

Problemzone „Wissenschaftlicher Stand bzgl. der Entwicklung hörgeschädigter Kinder":
Die zweite Problemzone geht an den Kern von Inklusion in Bezug auf hörgeschädigte Kinder heran. Sie hat zu tun mit der Frage: Wie lernen hörgeschädigte Kinder? Lernen sie gleich wie hörende Kinder? Viele denken vielleicht (vor

allem auch im Zusammenhang mit den Entwicklungen und Möglichkeiten des Cochlea-Implantats), dass mit früher und guter technischer Versorgung sowie einer ebenso früh einsetzenden Frühförderung hörgeschädigte Kinder mit den gleichen Voraussetzungen antreten wie hörende Kinder. Dem ist aber nicht so, wie zahlreiche Studien trotz erheblicher Chancenverbesserungen durch ein CI zeigen (vgl. Marschark, Rhoten & Fabich, 2007). Es gibt demnach nach wie vor Unterschiede und die gilt es sichtbar zu machen, wenn Inklusion verantwortungsvoll umgesetzt werden soll. Marschark, Rhoten und Fabich (2006) halten hierzu fest, „dass es mit Bezug auf Unterschiede zwischen hörgeschädigten und hörenden Kindern weniger ethisch, weniger respektvoll und vor allem auf die schulische Situation bezogen weit weniger hilfreich ist, solche Unterschiede zu ignorieren, anstatt sie zu erkennen und sichtbar zu machen“ (S. 506). Ohne die komplexen Zusammenhänge des Lernens hörgeschädigter Kinder in Erfahrung zu bringen und zur Kenntnis zu nehmen, wird es schwer möglich sein, den Kindern in inklusiven Settings das anzubieten, was sie für ihre Entwicklung brauchen: „Without understanding the full complexity of cognitive abilities, special educational methods can never be special“ (Detterman & Thompson, 1997, S. 1087). Marschark und Knoors (2012) haben dazu kürzlich in einem ausführlichen Beitrag differenziert Stellung bezogen und den aktuellen Stand des (Nicht)Wissens in Bezug auf die Entwicklung hörgeschädigter Kinder dokumentiert.

Inklusion von schwerhörigen und gehörlosen Kindern bedarf der Berücksichtigung verschiedener behinderungsspezifischer Besonderheiten!

Es geht bei den nachfolgenden Ausführungen darum, was man berücksichtigen sollte, wenn man über Inklusion im Kontext von Hörschädigung spricht. Das soll in vier knappe Thesen gefasst werden.

1. Die Gruppe der Menschen mit einer Hörbehinderung ist äußerst *heterogen* und muss in dieser Heterogenität wahrgenommen werden! Um nur einige der Faktoren zu benennen, die diese Heterogenität ausmachen, seien genannt: Zeitpunkt des Eintritts der Hörschädigung und damit verbunden Erfassung der Hörschädigung, der technischen Versorgung (mit Hörgeräten und/oder CI) und des Beginns der Förderung; kindlicher Hörstatus sowie Hörstatus der Eltern; Art der Hörstörung; Progredienz der Hörschädigung; zusätzliche Behinderung; Art der Förderung (hörgerichtet, LBG, bilingual) etc. Eine beliebige Kombination einiger dieser Faktoren macht schnell deutlich, mit welchen Herausforderungen man im konkreten Einzelfall konfrontiert werden kann – für die pädagogische Praxis an den Schulen für Hörgeschädigte und die ambulanten Begleitdienste in der Inklusion ist

dies der ganz normale (und hoch komplexe) Alltag, der zu bewältigen ist. Pädagogische Konzepte gerade für inklusive Settings müssen mit dieser Heterogenität differenziert umgehen können, um den daraus erwachsenden spezifischen Bedürfnissen gerecht zu werden!

2. Ohne Berücksichtigung der spezifischen Wahrnehmungs- und Erfahrungssituation von Menschen mit einer Hörbehinderung und deren *Konsequenzen für Lernen und geistige Entwicklung* ist Inklusion nicht befriedigend herstellbar! Hörgeschädigte Kinder sind nicht einfach nur Kinder, die nicht hören (und bei denen dann eine optimale hörtechnische Versorgung diese „einzige" Differenz ausgleicht). Marschark und Hauser (2012) halten in Bezug auf die Möglichkeiten von Hörhilfen fest: „None of them provide access equal to that of normal hearing, however, and that is one reason why we say that deaf children are not hearing children who cannot hear" (S. 37). Das Gehirn hörgeschädigter Kinder entwickelt sich aufgrund der reduzierten bzw. auf jeden Fall veränderten Hörerfahrungen, der stärkeren Fokussierung auf visuelle Reize des alltäglichen Umfelds und damit verknüpfter unterschiedlicher Erfahrungsqualitäten anders als das von gut hörenden Kinder, ohne dass damit einer Defizitsicht das Wort geredet werden soll! Es geht vielmehr darum, zu prüfen, welche Auswirkungen solche Differenzen in der Wahrnehmung(sverarbeitung) für die Lernprozesse des hörgeschädigten Kindes bedeuten. Die vorliegende Forschung hierzu zeigt, dass z.B. die Speicherprozesse im Kurzzeit- wie im Langzeitgedächtnis sowie zahlreiche metakognitive Prozesse bei hörgeschädigten Kindern anders ablaufen als bei hörenden Kindern (vgl. Marschark & Knoors, 2012). Eine aktuelle deutsche Studie zu exekutiven Funktionen bei hörgeschädigten Kindern zeigt in diesem Zusammenhang, dass Regulations- und Kontrollmechanismen, die wichtig sind, damit Menschen ziel- und situationsorientiert (z.B. im Unterricht) handeln können, bei hörgeschädigten Kindern an Sonderschulen geringer ausgebildet sind als bei hörgeschädigten Kindern an allgemeinen Schulen, wobei beide Gruppen sich signifikant von der hörenden Normierungsgruppe unterscheiden (Hintermair, 2013). Solche Befunde in ihren Konsequenzen für schulisches Lernen zur Kenntnis zu nehmen ist wichtig, wenn man Inklusion differenziert umsetzen will!

3. Ohne Berücksichtigung *möglicher sozial-emotionaler Konsequenzen, die aus einer Hörbehinderung erwachsen können*, sind Prozesse der gesellschaftlichen und sozialen Teilhabe nicht zufriedenstellend realisierbar! Damit ist gemeint, dass eine Hörschädigung nie nur Auswirkungen auf Wahrnehmung, Denken und Lernen hat, sondern immer auch emotionale Spuren beim einzelnen Individuum hinterlässt (vgl. die Theorie der Affektlogik nach Ciompi, 1998). Burger und Hintermair (2011) haben in diesem Zusammenhang

etwas illustrativ beschrieben, welche emotionale Folgen Erfahrungen in der Inklusion hinterlassen können: So gibt es neben den „Inklusions-Erfolgs-Biographien“, über die in den Medien besonders gerne und ausschließlich berichtet wird, eben auch „Inklusions-Erschöpfungs-Biographien“, die dann, wenn rechtzeitig darauf reagiert wird, zu „Segregations-Rettungs-Biographien“ werden können. Gonter, Hintermair, Hüther und Melbert (2011) konnten in einer kleinen qualitativen Studie mit vier hörgeschädigten Jugendlichen, die nach vielen Jahren der allgemeinen Schule den Rücken gekehrt hatten, aufzeigen, welche zum Teil massiv verletzenden psychischen Erfahrungen diese Schülerinnen und Schüler an der allgemeinen Schule gemacht haben und welche Erleichterungen (in vieler Hinsicht) der Wechsel an ein Förderzentrum für Hören und Kommunikation gebracht hat (vgl. auch Kling, 2012). Dies darf nicht als Beispiel dafür gesehen werden, dass Inklusion nicht gelingt – nein, sondern als Hinweis darauf, was inklusive Settings bereit zu stellen haben, damit hörgeschädigte Kinder sich sozial, emotional und auch schulisch ihren Möglichkeiten entsprechend entfalten können. Und dabei kann die Option der Schule für Hörgeschädigte nicht ganz außen vor gelassen werden, wenn man Vielfalt gestalten will. Eine andere aktuelle Studie zum Selbstwertgefühl von CI-Kindern zeigt, dass bei vergleichbaren Werten der CI-Kinder mit denen von hörenden Kindern vor allem bei den Bereichen der Inklusion in die Familie und die Freizeit ein doch nicht unbeträchtlicher Prozentsatz an CI-Kindern ein negatives Selbstwertgefühl aufweist, vor allem bei den Kindern, die einen Bedarf an gebärdensprachlicher Kommunikation haben (Hintermair & Sandweg, 2013).

4. Inklusion von Menschen mit einer Hörbehinderung lässt sich umfassend herstellen nur über die *Einbeziehung der Betroffenen* und ihre konkreten individuellen Erfahrungen, Bewertungen und Wünsche! Hierzu ist an dieser Stelle nur festzuhalten, dass die Lebensentwürfe hörgeschädigter Menschen sehr unterschiedlich sein können bei Gleichwertigkeit der sich dahinter verbergenden Identitäts- und Inklusionsmuster (Voit, 2012). Die vielfältigen Lebensgeschichten hörgeschädigter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener sind somit der Fundus, aus dem man schöpfen kann und schöpfen muss, um lebensdienliche Förder- und Entwicklungskonzepte auf den Weg zu bringen.

Inklusion bedeutet somit, eine Differenzstrategie zu verfolgen, die von Bottom-up-Prozessen bestimmt ist (= Einbeziehung möglichst vieler Personen mit Expertise zum Thema von Anfang an) und nicht eine Normalisierungsstrategie, die mit Top-down-Prozessen operiert (= Entscheidungen werden von einem eher kleinen Personenkreis mit oft selektiver Expertise getroffen). Es geht um die Ermöglichung von Teilhabe und nicht lediglich von Teilnahme! Um das alles auf den Weg zu brin-

gen, muss man sich klar machen, dass das viel Geld kostet und man einen langen Atem dazu braucht! Eine Studie der Bertelsmannstiftung, die von dem Bildungsökonomen Prof. Klaus Klemm durchgeführt wurde, hat dazu berechnet, dass auf Deutschland ein jährlicher Betrag von ca. 660 Millionen € zukommt, sofern das anvisierte Ziel die Umstellung der Schulsysteme aller Bundesländer innerhalb des kommenden Jahrzehnts sein soll, da die Schulen dafür in etwa 10.000 Lehrer mehr als heute benötigen (6). Dass die Bereitstellung ausreichender finanzieller Mittel zur Nagelprobe für die Umsetzung von Inklusion werden könnte, dafür hat das Beispiel zweier gehörloser Schülerinnen in Bayern reichlich Anschauungsmaterial gegeben. Deren gehörlose Eltern wollten ihre Kinder nicht in das Förderzentrum für Hören und Kommunikation geben, sondern sie an der örtlichen Grundschule zur Schule gehen lassen und die unterrichtliche Partizipation über den Einsatz von Gebärdensprachdolmetscherinnen sichern. Daraus hat sich ein juristisches Gerangel ergeben, wer für die Bezahlung der Dolmetscherinnen zuständig ist, das bis heute nicht endgültig rechtswirksam geklärt ist (7).

Inklusion von schwerhörigen und gehörlosen Kindern auf dem Weg – und was dabei hilfreich sein kann!

Hintermair und Lukomski (2010) haben ein heuristisches Modell entwickelt, das ein Orientierungsraster anbietet, in das wesentliche Theoriebausteine aus psychosozialer Perspektive integriert sind, die hilfreich sind bei der Realisierung von (inklusiven) Bildungsangeboten für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche. Es nimmt Bezug auf kindliche Entwicklungsbedürfnisse (Grawe, 2004), zu bewältigende Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 1982) sowie auf die ökologischen Settings (Bronfenbrenner, 1981), in denen Bildung realisiert wird. Es ist eine differenzierte und komplexe diagnostische Aufgabe mit fortlaufendem Evaluierungsauftrag in Bezug auf die getroffenen Entscheidungen und Maßnahmen, die hier zu bewältigen ist, um auf das einzelne hörgeschädigte Kind bezogen zu überprüfen, was für welches Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt in seiner Entwicklung die bestmöglichen Förder- und Bildungsangebote sein könnten und wo dies am besten realisiert werden kann. Da dieses Orientierungsraster bereits an mehreren Stellen ausführlich vorgestellt worden ist (Hintermair, 2012, Hintermair & Lukomski, 2010), wird auf weitergehende Ausführungen an dieser Stelle verzichtet.

Versucht man jenseits dieses Orientierungsrasters, das für die individualdiagnostische und -pädagogische Begleitung für hörgeschädigte Kinder in inklusiven Settings geeignet ist, einige grundsätzliche Positionen zu formulieren, die bei der Umsetzung von Inklusion in Bezug auf gehörlose und schwerhörige Kinder geeignet erscheinen, dann lassen sich

folgende Aspekte benennen, die nicht unbedingt neu und aufregend sind, dennoch aber so bedeutsam, dass sie auch wiederholt werden dürfen:

- Hörgeschädigte Kinder brauchen einen *frühen, barrierefreien Zugang zu Sprache*, da Sprache das wichtigste Medium für Kinder ist, um sich die Welt interaktiv erschließen zu können. Sprache ist der Dreh- und Angelpunkt jeglicher Entwicklung, unabhängig von der Modalität, in der diese Sprache realisiert wird! Frühe Bildungsangebote, die durch das Neugeborenen-Hör-Screening seit 2009 nun wirklich „früh“ sein können, haben dies zu berücksichtigen und dabei zu überprüfen, über welche sprachliche Modalität welches Kind am besten Zugang zu Sprache findet.
- Hörgeschädigte Kinder brauchen eine *differenzierte Angebotsstruktur* für ihre Bildungsprozesse, da sie eine insgesamt äußerst heterogene Gruppe darstellen, was ihre Voraussetzungen und damit verknüpft ihre Bedürfnisse angeht. Sie brauchen Angebote, die auf ihre spezifischen Bedürfnisse zugeschnitten sind.
- Hörgeschädigte Kinder brauchen die Möglichkeit, über ihr Sosein als gehörloses oder schwerhöriges Kind eine *differenzierte Innensicht* entwickeln zu können. Sie brauchen diese Möglichkeit, sich ihrer selbst bewusst zu werden, um ihre Identitätsarbeit erfolgreich zu gestalten.
- Hörgeschädigte Kinder brauchen für diese Bewusstmachung ihrer eigenen Situation – wie weiter oben bereits erwähnt – möglichst früh schon den *Kontakt mit Gleichbetroffenen*. Das heißt, sie brauchen sowohl andere hörgeschädigte Kinder als auch erwachsene gehörlose und/oder schwerhörige Menschen als Orientierung für die Gestaltung ihrer Identitätsarbeit. Dieser Punkt hat besondere Brisanz bei inklusiven Settings, in denen nur ein hörgeschädigtes Kind zusammen mit anderen hörenden Kindern zusammen lernt – und das ist derzeit bereits mehrheitlich der Fall und wird in Zukunft noch mehr anzutreffen sein. Welcher Stellenwert den Kontakten mit anderen einzelintegrierten Kindern zukommt, haben Gugel, Blochius und Hintermair (2012) in einer Evaluation des Jugendtreffs Hörnix (8), einem Angebot für einzelintegrierte hörgeschädigte Kinder, ausführlich dokumentiert. Dort kann auch an zahlreichen Äußerungen der Kinder, die diesen Jugendtreff regelmäßig besuchen, nachvollzogen werden, welche psychische Kraft ihnen zuwächst, wenn sie sich mit ihrer Hörschädigung angenommen und vor allem verstanden fühlen.

Abschließend sei erwähnt, dass auf der Basis des verfügbaren Wissens um die im Vergleich zu hörenden Kindern differente Entwicklung hörgeschädigter Kinder (Marschark & Knoors, 2012) eine umfassende und differenzierte Diagnostik des spezifischen individuellen Förderbedarfs (sowie die ausgewiesene

Expertise dazu!) nach wie vor notwendig und wichtig ist. Andernfalls besteht die Gefahr, dass den spezifischen Bedürfnissen hörgeschädigter Kinder in der Inklusion nicht angemessen begegnet wird. Hier ist Ahrbeck (2011) zuzustimmen: „Wenn Behinderung durch Begriffsentsorgung unsichtbar gemacht wird, bleiben behinderte Kinder mit ihren speziellen Bedürfnissen auf der Strecke. Daran kann auch die Zauberformel eines hoch individualisierten Unterrichts nichts ändern" (S. 745). Hierzu ist dann auch der heutzutage so heftig umstrittene Förderort für Kinder mit einer Behinderung bzw. in unserem Fall von hörgeschädigten Kindern bewusst offen zu halten. Es geht, wie auch hier Ahrbeck sagt, um das Wohl des einzelnen Kindes, das nicht bildungspolitischen Visionen untergeordnet werden darf.

Was die Hörgeschädigtenpädagogik in Zeiten der Inklusion braucht, sind Perspektiven, die sich nicht so sehr an der *Frage des richtigen Schulsystems* orientieren und sich daran abarbeiten, sondern sich *am einzelnen Individuum* orientieren. Wer dies tut, wird bei aller Offenheit und Sympathie für gemeinsames Lernen von hörgeschädigten und hörenden Kindern an der allgemeinen Schule ohne Gram zur Kenntnis nehmen können, dass verschiedene schulische Optionen verfügbar zu haben, für eine differenzierte Umsetzung von Inklusion hilfreich sein kann und für manches Kind sogar die Rettung sein kann (vgl. Gonter et al., 2011).

Ein Leitgedanke dabei könnte sein, was Carol Erting einmal im Zusammenhang mit dem Methodenstreit in der Hörgeschädigtenpädagogik gesagt hat: Man solle nicht seine Energien darauf verwenden, was denn wohl die beste Methode sei, gehörlose Kinder zu erziehen, es wäre besser und nützlicher, „die Welt mit den Augen der Kinder zu sehen", um mit dieser Erkenntnis angemessene Entscheidungen zum Wohle des einzelnen Kindes zu treffen (Erting, 2003).

Literatur

Ahrbeck, B. (2011). „Behinderung gibt es nicht". Forschung & Lehre, 18, 745.

Becker, C. (2012). Inklusion für alle? Qualitätsstandards für die Bildung hörgeschädigter Menschen. Hörgeschädigtenpädagogik, 66, 102-110.

Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.

Burger, T. & Hintermair, M. (2011). (Fast) alle sind für Inklusion – ist Inklusion auch etwas für alle? Hörgeschädigtenpädagogik, 65, 94-102.

Ciompi, L. (19985). Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Detterman, D.K. & Thompson, L.A. (1997). What is so special about special education? American Psychologist 52, 1082-1090.

Erting, C.J. (2003). Language and literacy development in deaf children: Implications of a sociocultural perspective. In: B. Bodner-Johnson, & M. Sass-Lehrer (Eds.), The young deaf or hard of hearing child. A family-centered approach to early education (pp. 373-398). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Gonter, V., Hintermair, M., Hüther, A. & Melbert, H. (2011). Herausforderungen inklusiver Beschulung. Ergebnisse einer qualitativen Studie mit hörgeschädigten Schülern, die der allgemeinen Schule den Rücken gekehrt haben. Hörgeschädigtenpädagogik, 65, 226-233.

Grawe, K. (2004). Neuropsychotherapie. Göttingen: Hogrefe.

Gugel, J., Blochius, P. & Hintermair, M. (2012). Erfahrungen einzelintegriert beschulter hörgeschädigter Kinder mit Begegnungen zu anderen hörgeschädigten Kindern – Evaluation des Jugendtreffs Hörnix. Zeitschrift für Heilpädagogik, 63, 381-388.

Hase, U. (2012). Leitziel Inklusion und daraus erwachsende Herausforderungen für die Gebärdensprachgemeinschaft. Das Zeichen, 92, 508-523.

Havighurst, R.J. (1982). Developmental tasks and education. New York. Longman.

Hintermair, M. (2008). Inklusion, Community Care, Partizipation als innovative Leitlinien einer gesundheitsförderlichen Lebensführung für Menschen mit einer (Hör) Behinderung. Hörgeschädigte Kinder – Erwachsene Hörgeschädigte, 45, 106-114.

Hintermair, M. (2012). Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer Hörschädigung – sozialwissenschaftliche und sozialisationspsychologische Betrachtungen. In: M. Hintermair (Hg.), Inklusion und Hörschädigung. Diskurse über das Dazugehören und Ausgeschlossen-sein im Kontext besonderer Wahrnehmungsbedingungen (S. 83-107). Heidelberg: Median.

Hintermair, M. (2013). Executive functions and behavioral problems in deaf and hard-of-hearing students at general and special schools. Journal of Deaf Studies and Deaf Education (zur Veröffentlichung angenommen).

Hintermair, M. & Lukomski, J. (2010). Wie viel Inklusion verträgt der (gehörlose/schwerhörige) Mensch? Eine entwicklungs- und sozialisationspsychologische Skizze. Das Zeichen, 84, 88-97.

Hintermair, M. & Sandweg, J. (2013). Selbstwertgefühl von cochlea-implantierten Kindern. Eine Fragebogenstudie zum Zusammenhang von Selbstwertgefühl, kommunikativer Kompetenz und Verhaltensauffälligkeiten bei 10- bis 15-jährigen cochlea-implantierten Kindern. Zeitschrift für Audiologie, 52, 52-56.

Hollenweger, J. (2007). Frühförderung und ICF. Überlegungen zur Anwendung der ICF in der frühen Kindheit. Frühförderung interdisziplinär, 26, 149-157.

Keupp, H. (2011). Kinder und Jugendliche mit Behinderung. Herausforderungen und Chancen bei einer Alleinzuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe. Vortrag beim Fachforum des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen in Rheinland-Pfalz und des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V. beim DJHT am 9. Juni 2011 in Stuttgart. Online verfügbar unter: http://www.afet-ev.de/aktuell/AFET_intern/2011/DJHT-Keupp-Textversion.pdf [11.12.11].

Kling, C. (2012). Psycho-soziales Wohlbefinden von Schüler/innen mit Hörschädigung in integrativen Settings – Ein qualitative Erhebung in Form von narrativen Interviews mit hörgeschädigten Regelschulabsolvent/innen. Das Zeichen, 90, 124-134.

Marschark, M., Rhoten, C. & Fabich, M. (2006). Ethik und Hörschädigung im 21. Jahrhundert. Forschung, Pädagogik und Politik. In: Hintermair, M. (Hrsg.), Ethik und Hörschädigung. Reflexionen über das Gelingen von Leben unter erschwerten Bedingungen in unsicheren Zeiten (S. 489-524). Heidelberg: Median.

Marschark, M., Rhoten, C. & Fabich, M. (2007). Effects of cochlear implants on children‘s reading and academic achievement. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12, 269-282.

Marschark, M. & Hauser, P. (2012). How deaf children learn. What parents and teachers need to know. Oxford, NY: Oxford University Press.

Marschark, M. & Knoors, H. (2012). Sprache, Kognition und Lernen – Herausforderungen an die Inklusion gehörloser und schwerhöriger Kinder. In: M. Hintermair (Hg.), Inklusion und Hörschädigung. Diskurse über das Dazugehören und Ausgeschlossensein im Kontext besonderer Wahrnehmungsbedingungen (S. 129-176). Heidelberg: Median.

Speck, O. (2010). Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München: Reinhardt.

Strauß, H.-C. (2012). In: M. Hintermair (Hg.), Inklusion und Hörschädigung. Diskurse über das Dazugehören und Ausgeschlossensein im Kontext besonderer Wahrnehmungsbedingungen (S. 177-196). Heidelberg: Median.

Voit, H. (2012). Inklusion von innen – Selbstreflexionen gehörloser und schwerhöriger Erwachsener und ihre Relevanz für die Pädagogik. In: Hintermair, M. (Hrsg.), Inklusion und Hörschädigung. Diskurse über das Dazugehören und Ausgeschlossensein im Kontext besonderer Wahrnehmungsbedingungen (S. 29-64). Heidelberg: Median.

Wocken, H. (2010): „Integration & Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren". In: Stein, A.D., Niediek, I. & Krach, S. (Hrsg.), Integration und Inklusion auf dem Wege ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven (S. 202-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Internetseiten:

(1) http://bestes-lernen.de/assets/files/MAT%202009-03-16%20FL%20UN-Konvention-Inklusion-D.pdf [09.02.13]

(2) http://www.netzwerk-artikel-3.de/index.php/vereinte-nationen [09.02.13]

(3) http://www.mt-dok.de/mt-dok/content1.cfm?contentid=923 [09.02.13]

(4) http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/nap-plakatmotiv-ec-automat-a2.pdf?__blob=publicationFile [09.02.13]

(5) http://www.newsportsjournalism.de [09.02.13]

(6) http://www.news4teachers.de/2012/03/studie-inklusion-kostet-deutschland-660-millionen-euro-im-jahr [09.02.13]

(7) http://www.kestner.de/n/verschiedenes/presse/presse-2012.htm#26 [09.02.13]

(8) http://www.hoernix-darmstadt.de [09.02.13]

Verfasser:

Prof. Dr. Manfred Hintermair, Dipl.-Psych.
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Sonderpädagogik
Keplerstraße 87, D-69120 Heidelberg
E-Mail: hintermair@ph-heidelberg.de

Der neue Rahmenlehrplan für das Fach DGS – Konzeption und Umsetzung

Beate Krausmann

Der folgende Artikel basiert auf dem Vortrag zum gleichen Thema, gehalten auf der 19. Jahrestagung des DFGS in Eisenach am 23. November 2012. Er lässt Schülerinnen und Schüler zu Wort kommen, resümiert die Konzeption und Entwicklung eines inklusiven Rahmenlehrplans und gibt einen Ausblick auf die Möglichkeiten, die sich aus der Kooperation der Fächer DGS und Deutsch ergeben.

1. Was meinen die Schülerinnen und Schüler selbst zum Fach DGS?

Bei der öffentlichen Präsentation dieses Rahmenlehrplans in ganz unterschiedlichen Gremien war es notwendig, nicht nur über die theoretischen Aspekte zu informieren, sondern immer auch Verständnis dafür zu wecken, dass DGS ein sehr wichtiges und an Schulen für den Förderschwerpunkt „Hören" längst überfälliges Fach ist.

Schülerinnen und Schüler der 10. Jahrgangsstufe aus dem Berliner Bilingualen Schulversuch haben deshalb ihre Erfahrungen mit dem DGS-Unterricht auf Video festgehalten. Sie wollten dabei unter anderem folgende Fragen beantworten:

- Warum ist der DGS-Unterricht wichtig für mich?
- Welche Inhalte werden dort gelernt?
- Sollte es Noten dafür geben?
- Was ist nicht so spannend am DGS-Unterricht?
- Welche Lehrkräfte sollten das Fach unterrichten?

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen liegt als untertiteltes Video vor. An dieser Stelle sollen einige Äußerungen der Schülerinnen und Schüler exemplarisch wiedergegeben werden:

DGS ist natürlich wichtig, ganz klar, logisch! Der Grund ist die Identität als gehörloser Mensch. Wie ist meine Identität? Einerseits gibt es die hörende Welt, andererseits die gehörlose Welt. Ich gehöre zur gehörlosen Welt. Ich muss die Kultur der Gehörlosen kennenlernen. Ich muss gebärden können, ich muss das wissen. DGS-Unterricht bedeutet nicht nur Grammatik lernen, sondern wir sollen auch die Gehörlosenkultur kennenlernen. Zum Beispiel hatten wir jetzt in Geschichte das Thema Nazi-Zeit. Und in dem Zusammenhang hatten wir das Gleiche in Gehörlosenkultur. Aber in DGS muss man auch inhaltliches Wissen haben. Zum Beispiel für den MSA (Mittlerer Schulabschluß) in der Präsentationsprüfung.

DGS ist für mich total wichtig, weil ich meine Gebärdensprachkompetenz verbessern kann. Nämlich, wenn zum Beispiel mein Praktikumsbericht oder meine Ferienerzählung gefilmt werden, kann der Lehrer durch Beratung meine Gebärdensprachkompetenz verbessern. Ich kann durch verschiedene Muttersprachler eine richtige Identität ausprägen. Und wenn es keine Gebärdensprache gäbe, dann hätte ich selbst keine Identität. Ich

wäre unsicher, wenn ich nur oralen Deutschunterricht hätte. DGS gibt mir Identität und international kann man sich auch unterhalten. Beim International Sign kann man ein bisschen DGS mitbenutzen. Und so kann man kommunizieren.

Für mich ist der DGS-Unterricht wichtig, weil meine Eltern beide hörend sind. Sie gebärden nicht richtig, sondern eher langsam und wie in Sätzen nacheinander. Sie können mir das nicht beibringen, aber im DGS-Unterricht wird die richtige Grammatik erklärt. Dann begreife ich auch, wie man richtig gebärdet. Es ist schön, wenn es keine Kommunikationsbarrieren gibt, deshalb ist es für mich so wichtig. Außerdem ist es für mich wichtig, mehr Identität zu entwickeln. Ich denke, wer selbst gehörlos ist, sollte auch die Kultur kennen. Das wird im Unterricht erklärt. Ich fühle dann eine stärkere Identität und bin selbstbewusster.

Also meine Eltern sind beide gehörlos aufgewachsen, aber früher in der Schule gab es keinen Unterricht im Fach DGS. Die Lehrer gebärdeten nur so eine Art Umgangssprache. Wenn die Lehrer keine typisch gehörlose Grammatik benutzen, dann gebärden sie so eine Art Mischmasch. Wenn das Fach DGS dabei ist, dann weiß man, welche typisch gehörlose Grammatik es gibt. Auch über Gehörlosengeschichte erfährt man etwas, durch alte Filme und so weiter; also insgesamt ist das besser.
Es wurde anerkannt, dass Gehörlose Gebärdensprache benutzen dürfen. Deshalb gibt es das Fach DGS und wir haben ein Recht darauf, Gebärdensprache zu benutzen. Darum können Lehrer und Schüler gebärden. Wenn es Fehler gibt, können die verbessert werden. Ich selbst habe ein CI rechts. Meine Eltern sind beide hörend und ich brauche das unbedingt, wie soll ich sonst gebärden lernen? Besser, es gibt das Fach DGS, da kann ich lernen, meine Gebärdensprachkompetenz zu verbessern.

Was haben wir bisher im DGS-Unterricht gelernt? In der Grundschule haben wir gelernt, wie die Gehörlosenkultur aussieht. Wo gibt es Unterschiede zu Hörenden? Zum Beispiel machen Hörende die Tür vorsichtig zu. Wenn die Tür zuknallt, verstehen die Hörenden das gar nicht. Das haben wir gelernt. Wenn man das weiß, kann man sich etwas anpassen und stört nicht. Oder welche typischen Unterschiede es zwischen den Kulturen gibt. Auch in der Grammatik, dass z.B. in der Gebärdensprache das Verb an letzter Stelle steht, also ganz hinten. Oder dass es die Glossenumschrift gibt und noch andere Sachen. In der Sek I, das bedeutet Oberstufe, geht es mehr um die Geschichte der Gehörlosen.

Im Fach DGS gibt es ein paar Dinge, die nicht so spannend sind, sondern ein bisschen langweilig. Klar, es gibt so eine Fachgrammatik

in DGS, wo das Verb an letzter Stelle steht. Grammatik ist eben trocken, hier gibt es den 1.-4. Fall, dort gibt es andere grammatische Dinge, das ist eben so.

Zum Beispiel in anderen Fächern wie Deutsch bekommt man für Rechtschreibung, Grammatik usw. überall Noten. Das bedeutet, für das Fach DGS sollte man auch Noten bekommen. Der Grund ist, dass die DGS in der Vergangenheit anerkannt wurde und man gebärden darf. Das bedeutet, für das Fach DGS muss man auch Noten bekommen, das ist fair. Ohne Noten wäre es unfair. Ich lerne ja für DGS, deshalb muss ich auch Noten bekommen. Wenn ich Noten bekommen, kann ich sehen, ob ich schlecht bin und kann mich selbst auch verbessern. Ich kann probieren, fleißig zu lernen und eine Note zwischen 1-3 zu schaffen, das kann ich eben leicht sehen, wenn es Noten gibt.

Soll das Fach DGS nur von Gehörlosen unterrichtet werden? Meiner Meinung nach ja, das wäre besser. Der Grund ist, dass Gehörlose die gleiche Barriere haben, deswegen sind wir alle gleich. Und wir wissen ähnliche Dinge und fühlen eine starke Ähnlichkeit. Und die Gebärdensprachgrammatik ist bei denen, die gehörlos aufgewachsen sind, auch gleich und mehr verinnerlicht. Aber Hörende können das auch, allerdings nur als Ausnahme. Hörende, die in der Welt der Gehörlosen dabei sind und ein großes Interesse daran haben, eine gute Gebärdensprachkompetenz oder die Gehörlose kennen und selbst die Barriere fühlen, die könnten das dann auch. Aber das gibt's eben nur sehr selten.

2. Wie wurde die Rahmenplanentwicklung organisiert?

Die Entwicklung des Rahmenlehrplans DGS war ein Kooperationsprojekt der Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin und des Brandenburger Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport. Koordiniert wurde das Projekt vom LISUM (Landesinstitut für Schule und Medienentwicklung) Berlin-Brandenburg. Die jeweiligen Vertreterinnen und Vertreter dieser Behörden bildeten eine Steuergruppe, die sich in mehrmonatigen Abständen traf und den Projektablauf kontrollierte.

Der Erstauftrag der Steuergruppe erging im März 2008 und umfasste die Entwicklung eines Rahmenlehrplans für das Fach DGS für die Grundschule und die Sekundarstufe I. Ein Folgeauftrag wurde im März 2011 erteilt, dieser umfasste die Fortschreibung des Rahmenlehrplans für die Sekundarstufe II.

Der Rahmenlehrplan wurde von einer Gruppe erarbeitet, die sich pro Schuljahr zu 3-4 zunächst eintägigen, später zweitägigen Klausurtagungen traf. Im Laufe der Zeit konnte die Gruppe in der Wilhelm-von-Türk-Schule Potsdam, der Ernst-Adolf-Eschke-Schule

Berlin und der Margarethe-von-Witzleben-Schule Berlin zu Gast sein. Kolleginnen und Kollegen aus diesen Schulen arbeiteten am Rahmenplan mit. Ebenso waren Vertreter der Humboldt-Universität, Lehrstuhl Gebärdensprach- und Audiopädagogik, in der Gruppe vertreten wie auch Vertreter einzelner Verbände: Deutscher Gehörlosenbund e.V., Deutscher Schwerhörigenbund e.V., Bundeselternverband gehörloser Kinder e.V. und DFGS. Für einzelne Themen kamen beratend noch zusätzliche Experten für die jeweilige Sitzung dazu.

3. Wie ist der Rahmenlehrplan DGS strukturiert?

Das Inhaltsverzeichnis des Rahmenlehrplans ist sehr ähnlich aufgebaut wie viele moderne Rahmenlehrpläne in den Sprachfächern und sieht folgendermaßen aus:

1. Bildung und Erziehung in Grundschule und Sekundarstufe I
2. Beitrag des Faches zum Kompetenzerwerb
3. Standards / angestrebte Kompetenzen

3.1 Deutsche Gebärdensprache verstehen und
- gebrauchen
- DGS verstehen
- Dialogisches Gebärden
- Monologisches Gebärden / Sich äußern, informieren und präsentieren

3.2 Sprachwissen und Sprachbewusstheit
Sprachliche Formen und Strukturen
Sprachliche Vielfalt
Gebärdensprache fixieren und mit Medien

Themen	Inhalte	Fakultative Inhalte
Identitätsbildung: Wer bin ich?	- eigener Hörstatus - eigene benutzte Sprachen / Kommunikationsformen	- hörbehinderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene
Meine Familie	- eigene Familiensituation und Nutzung von DGS in der Familie - verschiedene andere Familiensituationen	- Nutzung weiterer Sprachen in der Familie
Meine Schule / meine Schule: Bezug zur Lebenswirklichkeit	- Nutzung von DGS bei Freunden / Klassenkameraden / Pädagogen in der eigenen Schule	- Nutzung von DGS in anderen Schulen
Gebärdensprachkünstlerische Ausdrucksformen	- Gebärdenpoesie für ritualisierte Situationen (Feiern)	- Kindergebärdensprachfestival „Goldenes Händchen“

***Abb.1**: Beispiel Kapitel 4: Themen und Inhalte in Gemeinschaft / Geschichte, Doppeljahrgangsstufe 1/2*

umgehen
3.3 Sprachmittlung
4. Themen und Inhalte
4.1 Gemeinschaft / Geschichte
4.2 Kommunikation / Alltagsbewältigung
5. Gestaltung von Unterricht
6. Grundsätze zur Leistungsbewertung

Zwei Beispiele sollen zunächst verdeutlichen, welche Lerninhalte durch das Kapitel „Themen und Inhalte“ abgedeckt werden (siehe Abbildungen 1 und 2).
Die Beispiele machen deutlich, dass es über die gesamte Schulzeit viele für das eigene Leben und die Zeit nach der Schule relevante Inhalte zu erarbeiten gibt, die im Fach DGS ihren Platz finden. Die fakultativen Inhalte sind für die Differenzierung geeignet und können bei ausreichender Unterrichtszeit noch behandelt werden. Sie könnten auch als Grundlage für eine zusätzliche Beschäftigung mit den dort angesprochenen Themenfeldern im Rahmen von außerschulischen Angeboten oder AGs genutzt werden.

4. Wie sehen Standards für einen inklusiven Rahmenlehrplan aus?

Der vorliegende Rahmenlehrplan weist ein Spezifikum auf, das es in dieser Form bislang in keinem anderen Rahmenlehrplan gibt. Er ist von Anfang an inklusiv gedacht worden, was bei der heterogenen Schülerschaft heutiger Schulen auch unbedingt notwendig ist. Er macht Angebote für alle Schülerinnen

Themen	Inhalte	Fakultative Inhalte
Kommunikation	- Kommunikationsmodelle und Konfliktlösungsstrategien in Bezug auf Freunde / Familie / Partnerschaft unter Berücksichtigung der aktuellen und der zukünftigen Lebenssituation	- Beratungsstellen für Gehörlose / Coaching in DGS
Gebärdensprachdolmetscher	- Umgang mit Dolmetschern in privaten und beruflichen Situationen (Bestellung, Finanzierung, aktive Gestaltung der Dolmetschsituation) - Ehrenkodex der Dolmetscher - Praxis: Bestellung von Gebärdensprachdolmetschern für konkrete Veranstaltung	- Qualifizierung von Dolmetschern (Ausbildungsorte, Abschlüsse, staatliche Anerkennung, Arbeitsleben) - weitere Berufe zur Unterstützung der Kommunikation

***Abb.2**: Beispiel Kapitel 4: Themen und Inhalte in Kommunikation / Alltagsbewältigung, Doppeljahrgangsstufe 9/10*

und Schüler auch mit zusätzlichem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten „Geistige Entwicklung“ und „Lernen“ und enthält in der Sekundarstufe I Standards für die verschiedenen Bildungsgänge und die damit verbundenen Abschlussniveaus. Der Rahmenlehrplan DGS folgt hinsichtlich der Abschlussniveaus (Ende Jahrgangsstufe 10) den Vorgaben der Ständigen Konferenz der Kultusminister und nimmt die Stufen des GeR (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) auf.

Grundsätzlich sind in allen modernen Rahmenlehrplänen keine aufgelisteten Unterrichtsinhalte zu finden, sondern kompetenzorientierte Standardformulierungen. Den Lehrkräften obliegt es, die notwendigen Kompetenzen in ihren Lerngruppen mit passend ausgewählten Lerninhalten auszubilden. Dabei wird ihnen eine größere Wahlfreiheit als früher zugestanden, allerdings verlangt diese Form von Rahmenplänen auch ein höheres Maß an Eigeninitiative bei der Auswahl und Umsetzung von Lerninhalten im Unterricht. Die Standardformulierungen gelten für alle Schülerinnen und Schüler, die nach den Rahmenplänen der Regelschule unterrichtet werden.
Während der Unterricht bei Schülerinnen und Schülern mit dem zusätzlichen Förderschwerpunkt „Lernen“ ebenfalls auf Standards basiert, die am Ende jeder Doppeljahrgangsstufe erreicht werden sollen, werden für Schülerinnen und Schüler mit dem zusätzlichen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ sogenannte „angestrebte Kompetenzen“ zur Unterrichtsgrundlage gemacht. Im Zuge der Neufassung von Rahmenlehrplänen für diesen Förderschwerpunkt hat man sich auf die Formulierung von „angestrebten Kompetenzen“ geeinigt, um der Unterschiedlichkeit von Lernvoraussetzungen bei Schülerinnen und Schülern aus diesem Förderschwerpunkt Rechnung zu tragen. Die „angestrebten Kompetenzen“ sind somit als Zielmarken zu verstehen, die bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden sollen, die aber nicht die Verpflichtung von Standards mit sich bringen. Ihre Verteilung über die Jahrgangsstufen und somit orientiert am Schulbesuchsalter kann folglich auch zugunsten einer Orientierung am Entwicklungsalter aufgelöst und in individuellen Förderplänen festgeschrieben werden.
Wie die Standardausweisung bezogen auf Bildungsabschlüsse aussieht, soll das Beispiel in Abbildung 3 zeigen.
Damit verbunden sind die Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen:

- Niveaustufe A1 und A2: Elementare Sprachverwendung
- Niveaustufe B1 und B2: Selbstständige Sprachverwendung
- Niveaustufe C1 und C2: Kompetente Sprachverwendung

Standard / angestrebte Kompetenz für alle Schülerinnen und Schüler		
Standards für alle Schülerinnen und Schüler, die nach dem Rahmenplan der Allgemeinen Schule unterrichtet werden / alle Abschlüsse Standards für Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt „Lernen“ / Berufsorientierender Abschluss (BE), Abschluss der Allgemeinen Förderschule (BB), Förderschulabschluss (HH) Angestrebte Kompetenzen für die Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“		
Standard f. grundlegende Niveaustufe **(Symbol: ein Schlüssel)**	**Standard f. erweiterte Niveaustufe** **(Symbol: zwei Schlüssel)**	**Standard f. vertiefte Niveaustufe** **(Symbol: drei Schlüssel)**
(Erweiterte) Berufsbildungsreife (BB, BE) Erster Allgemeinbildender Schulabschluss (HH)	Mittlerer Schulabschluss	Abitur

***Abb.3**: Standardausweisung bezogen auf Bildungsabschlüsse am Ende der Sekundarstufe I*

Diese Niveaustufen werden in der folgenden Abbildung in Bezug zu den möglichen Bildungsabschlüssen in der 10. Jahrgangsstufe gesetzt:

Standard / angestrebte Kompetenz für alle Schülerinnen und Schüler		
Niveaustufe A1 und in Teilen A2		
Standard f. grundlegende Niveaustufe **(Symbol: ein Schlüssel)**	**Standard f. erweiterte Niveaustufe** **(Symbol: zwei Schlüssel)**	**Standard f. vertiefte Niveaustufe** **(Symbol: drei Schlüssel)**
Niveaustufe A2 und in Teilen B1	Niveaustufe B1 (Vorschrift für den Mittleren Schulabschluss)	Niveaustufe B1 und in Teilen B2 (Vorschrift für den Übergang in die Sekundarstufe II)

***Abb.4**: Mögliche Bildungsabschlüsse in der 10. Jahrgangsstufe*

Durch diese wechselseitigen Bezüge ist es möglich, einerseits die Vorgaben der Kultusministerkonferenz umzusetzen und andererseits die Erfordernisse eines inklusiven Rahmenplans abzudecken. Lehrkräfte erhalten einen guten Überblick über die verschiedenen Niveaustufen und können dann entscheiden, welche differenzierten Angebote sie zur Entwicklung von Kompetenzen bei einem gemeinsamen Thema in heterogenen Lerngruppen machen.

Naturgemäß fallen die Differenzen zwischen den verschiedenen Niveaustufen zu Beginn der Schulzeit noch nicht so weit auseinander wie am Ende. Da bei den Schülerinnen und Schülern mit einem zusätzlichem Förderschwerpunkt in der Regel auch das Lerntempo niedriger ist, können bestimmte, für alle geltenden Standards / angestrebten Kompetenzen auch erst zu einem späteren Zeitpunkt als für alle verbindlich angesetzt werden. Daher kommt es teilweise zu Dopplungen. So können Schüler aus der erweiterten Niveaustufe z.B. einen bestimmten Standard schon am Ende der 6. Jahrgangsstufe sicher erreicht haben, der aber erst am Ende der 8. Jahrgangsstufe dann bei allen Schülerinnen und Schülern ausgeprägt ist. Solche Dopplungen lassen sich nicht vollständig vermeiden, wenn man unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten Rechnung trägt.

Ein Beispiel aus der Doppeljahrgangsstufe 9/10 soll zeigen, wie sich ein Standard je nach Niveaustufe unterscheiden kann (Abb. 5). Dabei kommt es auf Details in den jeweiligen Formulierungen an.

Standard / angestrebte Kompetenz für alle Schülerinnen und Schüler		
Die Schülerinnen und Schüler - stellen gebärdensprachliche Medien her, - lesen mit Unterstützung Einzelgebärden in einem Notationssystem, das in der Informationsdichte beschränkt ist.		
Standard f. grundlegende Niveaustufe **(Symbol: ein Schlüssel)**	**Standard f. erweiterte Niveaustufe** **(Symbol: zwei Schlüssel)**	**Standard f. vertiefte Niveaustufe** **(Symbol: drei Schlüssel)**
Die Schülerinnen und Schüler - lesen Einzelgebärden und kurze Sätze in einem Notationssystem.	Die Schülerinnen und Schüler - lesen Einzelgebärden, Sätze und kurze einfache Texte in einem Notationssystem, - schreiben neue Gebärden in einem Notationssystem auf	Die Schülerinnen und Schüler - lesen Sätze und kurze Texte in einem Notationssystem, - schreiben einfache kurze Texte und neue Gebärden in einem Notationssystem auf.

***Abb.5**: Kapitel 3: Standards*
Sprachwissen und Sprachbewusstheit: Gebärdensprache fixieren und mit Medien umgehen

5. Standards im fächerübergreifenden Unterricht DGS – Deutsch

Folgendes Beispiel aus dem Unterricht in einer 10. Jahrgangsstufe soll exemplarisch verdeutlichen, wie sich der Erwerb von sprachlichen Kompetenzen mit Gewinn fördern lässt, wenn eine Zusammenarbeit zwischen den beiden Sprachfächern Deutsch und DGS möglich ist.

Im Deutschunterricht wurde der „Faust“ (1. Teil) von Johann Wolfgang Goethe in einer Schulausgabe der Reihe „einfach klassisch“ aus dem Cornelsen-Verlag gelesen, die einen gekürzten, aber sonst im Original belassenen Goethe-Text enthielt. Dramentexte sind für das Spielen auf der Bühne geschrieben und im Deutschunterricht ist es daher durchaus üblich, Textausschnitte mit verteilten Rollen im Klassenzimmer laut zu lesen. Der Rahmenplan Deutsch (Berlin) formuliert dazu im Kompetenzbereich „Lesen / Lesefertigkeiten“ folgenden Standard:

- „Die Schülerinnen und Schüler erproben und reflektieren Varianten zum Vortragen von Texten als Darstellung ihres Textverständnisses.“

Natürlich erscheint es als wenig sinnvoll, mit hochgradig hörbehinderten Schülerinnen und Schülern, die überwiegend schwer oder nicht verständlich Deutsch sprechen, das lautsprachliche Vortragen eines Dramentextes zu üben. Trotzdem hat oben aufgeführter Standard seine Berechtigung, dient er doch der persönlichen Auseinandersetzung mit dem Text und den verschiedenen Dramenfiguren. Wird er aufgrund der Hörbehinderung einfach gestrichen, entfällt für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, eine eigene Lesart in der Interaktion mit den Mitschülerinnen und -schülern zu entwickeln und praktisch zu erproben.
Auflösen lässt sich diese Schwierigkeit, wenn die Schülerinnen und Schüler im DGS-Unterricht die Möglichkeit erhalten, nach entsprechender Lektüre des Originals eine oder mehrere Szenen in DGS nachzuspielen. Dabei lässt sich zugleich der Kompetenzbereich „Sprachmittlung“ aus dem DGS-Rahmenlehrplan fördern:

- „Die Schülerinnen und Schüler fassen die Kernaussagen aus deutschsprachigen Texten in DGS zusammen.“

Es ging bei den Spielszenen nicht primär darum, den Goethetext möglichst wortgetreu in DGS zu wiederholen, sondern sprachmittelnd die wichtigsten Textinhalte in der Interaktion mit anderen Figuren wiederzugeben. Die Lerngruppe einigte sich daher zunächst auf einzelne Szenen, verteilte die Rollen, verständigte sich über die Bedeutung einzelner Textpassagen und probte dann die Spielszene, wobei kleine Abweichungen vom Original entstanden. Diese Szenen wurden von jeweils

Die Schüler spielen Szenen aus „Faust“ in DGS nach

Dabei geht es nicht um eine wortgetreue Übersetzung.

einem Schüler gefilmt und anschließend in der Gruppe mit der DGS-Lehrkraft analysiert, überarbeitet und nochmals aufgenommen. Dass die Lerngruppe mit Motivation und guten Ideen bei der Sache war, kann an den entstandenen Videos nachvollzogen werden. Dies ist sicherlich keine Selbstverständlichkeit bei der Lektüre von Schulklassikern, gibt aber einen deutlichen Hinweis auf die guten Möglichkeiten, die in der Kooperation von DGS und Deutsch liegen.
Im Anschluss daran wurde im Deutschunterricht an einer Figurencharakteristik gearbeitet, in die wiederum Erfahrungen aus dem eigenen Spiel und dem Hineinversetzen in eine literarische Figur einfließen konnten.
Wenn man die Rahmenlehrpläne beider Fächer liest, lassen sich relativ leicht weitere Querverbindungen in anderen Kompetenzbereichen finden. Damit eröffnen sich für die Lehrkräfte neue Möglichkeiten fächerverbindenden Unterrichtens, die nicht zu Lasten des einen oder anderen Faches gehen, sondern sinnvolle Ergänzungen im Unterrichtsalltag möglich machen.

Der Rahmenlehrplan DGS wurde für die Länder Berlin und Brandenburg zum August 2012 in Kraft gesetzt und kann unter folgender Adresse heruntergeladen werden:
http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/rlp_gebaerdensprache.pdf

Die wichtigsten Textinhalte werden in der Interaktion wiedergegeben.

Zusätzlich zum Rahmenlehrplan ist eine kommentierte Material- und Linkliste entstanden, die unter folgender Adresse verfügbar ist:
http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sonderpaedagogischer_foerderschwerpunkt/Kommentierte_Literaturliste_DGS.pdf

Verfasserin:

Beate Krausmann
Lehrerin an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule in Berlin
Arbeit für das LISUM Berlin-Brandenburg im Zusammenhang mit dem Rahmenlehrplan DGS von 2008 - 2013
Email: beate.krausmann@gmx.de

„Nicht anders – und doch verschieden?“

Einblick in Ergebnisse zum Forschungsprojekt „Veränderung der Befindensqualität Hörgeschädigter vom Kindes- zum Jugendalter“

Mireille Audeoud & Peter Lienhard

1. Vorbemerkungen

Ausgehend von der Frage, „wie geht es dir gerade“, etabliert sich an der Hochschule für Heilpädagogik Zürich ein Forschungsinteresse, das der Befindensqualität Hörgeschädigter[1] auf den Grund geht. Vor zwei Jahren sind mit der Publikation, „nicht anders – aber doch verschieden“ (Audeoud & Wertli, 2011; Wertli & Audeoud, 2010, S. 34-43) erste Befunde zur Befindensqualität im Alltag von integriert beschulten hörgeschädigten Kindern in der Schweiz präsentiert worden: Grundlegend geht es den hörgeschädigten Kindern nicht anders als Hörenden, aber es gibt kleine Unterschiede, nämlich, wenn die Situationsbedingungen in den Alltagssituationen mit berücksichtigt werden – dann sind hörgeschädigte Kinder teilweise verschieden.

Das Staunen ob der Ähnlichkeit hörender und hörgeschädigter Kinder ließ die Idee aufkommen, ihre Entwicklung weiter zu verfolgen, also eine Langzeitstudie zu machen. Im Folgenden wird nun ein kleiner Ausschnitt dieser Langzeitstudie präsentiert.

Ausgangslage und vorangehende Studie

Vor drei Jahren wurde die oben erwähnte Studie gestartet, in der 78 hörende und 78 hörgeschädigte integriert beschulte Kinder zwischen 11 und 13 Jahren in der Schweiz zu ihrer Befindensqualität befragt wurden. Diese Untersuchung bezog sich auf Schülerinnen und Schüler mit einer Hörschädigung, denen der integrative Weg zugetraut wurde und die diesen tatsächlich gegangen sind – zumindest in der Primarstufe. In der deutschsprachigen Schweiz gehen praktisch alle hörgeschädigten Kinder diesen Weg, wenn sie keine zusätzlichen Beeinträchtigungen haben oder gebärdensprachlich orientiert sind. Die Schweiz bietet ein flächendeckendes Angebot an professioneller, gut ressourcierter audiopädagogischer[2] Unterstützung (sowie klassennahe sonderpädagogischer Unterstützung) bei solch integrativer Schulung.

Es schien uns wichtig, das Befinden dieser Kinder in einem ganz alltäglichen, integrativen Setting genauer zu untersuchen, denn in der internationalen Integrationsforschung findet man divergierende Positionen: Einerseits wird von einem schlechteren Wohlbefinden, höheren Stresslevel und höheren Werten für Stresssymptomatik ausgegangen (Gilman et al., 2008; Brunnberg et al., 2008). Andererseits gibt es seit ca. vier Jahren auch Befunde, die sagen, es gibt nur wenige Unterschiede (Fellinger et al., 2008, Kushalnagar et al., 2012), die sich vor allem auf das Erleben in verschiedenen Lebensbereichen (Schule, Familie, etc.) beziehen. Zudem hat eine deutsche Studie (Lönne, 2008) gezeigt, dass sich das

1 Damit sind einseitig hörgeschädigte, leichtgradig bis hochgradig schwerhörige sowie resthörige Kinder gemeint. Gebärdensprachliche Kinder wurden nicht untersucht.

2 Audiopädagogische Dienste in der Schweiz entsprechen in etwa den Mobilen Diensten in Deutschland. Die Fachleute werden Audiopädagogin/Audiopädagoge genannt. Sie sind in der Regel ausgebildete Lehrpersonen mit einer Zusatzausbildung (Master in special needs education) in Sonderpädagogik mit Schwerpunkt Hören und Kommunikation.

subjektive emotionale Integrationsempfinden verschlechtert bei zunehmendem Alter[3].

Mit unserer ersten Studie ist nun eine weitere Position bestätigt worden: Es geht den Kindern grundlegend gut und die 11- bis 13-jährigen Hörgeschädigten zeigen nicht mehr negative Emotionen als ihre hörenden Peers in ihrem Alltag. Die untersuchten Kinder unterscheiden sich also nicht bezüglich Stress, Ärger oder Angst[4], sondern sie unterscheiden sich gerade bezüglich ihrer positiven Emotionen – sie haben nämlich höhere Werte, sie sind also motivierter, begeisterter, wacher und empfinden mehr Energie.[5] Sie sind also nicht sehr anders, und doch ein bisschen verschieden.

Unser Interesse in der begonnen Langzeitstudie gilt nun aber vor allem der Entwicklung des Befindens von Hörgeschädigten und Hörenden; es ist der Frage nachzugehen, ob sich die Hörgeschädigten in einer für sie spezifischen Art entwickeln, ob sie sich also verschieden entwickeln. Dem sind wir nun nachgegangen, indem wir eine zweite Erhebung drei Jahre später gemacht haben. Wir haben vermutet, dass sich nun die hohen Werte für positive Emotionen senken und dass sich die Kinder, respektive Jugendlichen nun bezüglich ihrer negativen Emotionen unterscheiden würden.

Fragestellungen

In der vorliegenden Darstellung sind drei Forschungsfragen aus dem gesamten Forschungsprojekt heraus genommen worden (Schlussbericht siehe http://www.hfh.ch/webautor-data/70/121001_Schlussbericht.pdf). Im Zentrum steht die Perspektive auf die subjektiven Bewertungen der Alltagssituationen von denselben Jugendlichen, die schon vor drei Jahren befragt wurden. Es soll hier einerseits der jetzige Ist-Zustand dieser Jugendlichen dargestellt werden:

- Frage 1: Wie erleben die hörgeschädigten Jugendlichen (14 bis 16 Jahre alt) ihren Alltag in Schule und Freizeit heute? Unterscheiden sie sich von den hörenden Peers in ihrem aktuellen Befinden?

Andererseits soll der Entwicklungsaspekt im Fokus stehen:

- Frage 2: Verändert sich das Befinden Hörgeschädigter anders als das Hörender?
- Frage 3: Erleben hörgeschädigte und hörende Jugendliche die Situationsbedingung, hier am Beispiel der „zunehmenden Lautstärke“, anders als früher?

2. Darstellung der Langzeitstudie

Im Folgenden wird nun näher auf die vorliegende Langzeitstudie eingegangen. Dazu wird die Stichprobe genauer erläutert, sowie das

3 Es ist jedoch zu betonen, dass es sich bei dieser Erhebung um Querschnittdaten handelt; eine Erhebung der Entwicklung derselben Probanden ist also nicht vorgenommen worden.

4 Mit einer Ausnahme, nämlich der Gruppe der einseitig Hörgeschädigten; diese erleben mehr Stress.

5 Es ist im Hinterkopf zu behalten, dass es sich bei der Untersuchungsgruppe nicht um gebärdensprachliche/bilinguale oder mehrfachbehinderte Kinder handelt.

Design kurz aufgezeigt, damit die Ergebnisse in Abschnitt 3 richtig eingeschätzt werden können.

Stichprobe

Die erste Studie wurde mit 78 11- bis 13-jährigen hörbehinderten einzeln in Regelklassen integrierten Kindern in der Deutschschweiz durchgeführt[6]. Als Vergleichsgruppe wurde jeweils ein gut hörendes Kind derselben Schulklasse untersucht. Insgesamt nahmen 156 Kinder an der ersten Erhebung teil.

Drei Jahre später wurden alle Probanden erneut angeschrieben und zur zweiten Erhebung motiviert. Nun handelte es sich also um 14- bis 16- jährige Jugendliche in der Sekundarstufe I. Es haben jedoch nicht mehr alle mitgemacht (45% Stichprobenmortalität bei den Hörgeschädigten; 55% Stichprobenmortalität bei den Hörenden)[7], so dass sich die

	Erhebungszeitpunkt 1					*Erhebungszeitpunkt 2*						
	Total	*hörgeschädigt integriert*		*hörend*		*Total*	*hörgeschädigt integriert*		*hörgeschädigt separiert*		*hörend*	
	N	*abs.*	*rel.*	*abs.*	*rel.*	*N*	*abs.*	*rel.*	*abs.*	*rel.*	*abs.*	*rel.*
Total	**156**	**78**		**78**		**100**	**31**		**12+22**[8]		**35**	
Geschlecht												
weiblich	**92**	42	54%	50	64%	**60**	20	65%	6+10	47%	24	69%
männlich	**64**	36	46%	28	36%	**40**	11	35%	6+12	53%	11	31%
Hörstatus												
hörend	**78**			78	100%	**35**					35	100%
einseitig hörg.	**10**	10	13%			**9**	7	22%	0+2= 2	6%		
leichtgradig hörg.	**6**	6	8%			**6**	4	13%	1+1= 2	6%		
mittelgradig hörg.	**32**	32	41%			**19**	9	29%	5+5=10	29%		
hochgradig hörg.	**9**	9	12%			**10**	5	16%	1+4= 5	15%		
resthörig	**5**	5	6%			**7**	3	10%	1+3= 4	12%		
CI	**11**	11	14%			**14**	3	10%	4+7=11	32%		
ohne Angabe	**5**	5	6%			**0**						

***Abb.1**: Stichprobenbeschreibung*

6 Diese Kinder wurden nach bestimmten Vorgaben (keine Mehrfachbehinderung, Besuch einer Integrationsklasse, keine gebärdensprachlichen Kinder) von den Audiopädagog/innen angefragt, bei der Studie mitzumachen; die Kinder wurden uns gemeldet.

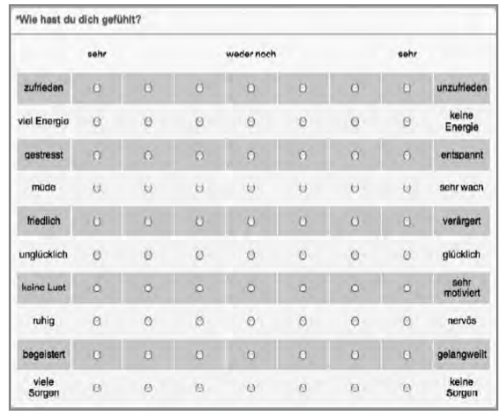
7 Die hörgeschädigten Nonresponder unterscheiden sich nicht von denjenigen, die mitgemacht haben; hörende Nonresponder hatten vor drei Jahren ein etwas niedrigeres habituelles Befinden.

8 Hierbei handelt es sich um die 12 Jugendlichen, die schon in der ersten Erhebung teilgenommen haben und um zusätzliche 22 Jugendliche, die erstmals an der Erhebung teilgenommen haben (Klassenkameraden der fünf Landenhof-Klassen).

Stichprobe für die zweite Erhebung auf 100 verringert hat.
Es ist zu erwähnen, dass 12 von den 78 Integrierten mit dem Übertritt in die Sekundarstufe I von der Integration in die Separation gewechselt haben. Bei diesen 12 Wechsler/innen, die in fünf Klassen in einer Schule für Schwerhörige beschult werden, haben wir die gesamten Klassen erhoben, deshalb ist dort eine neue Teilstichprobe entstanden.
Dies hat den Vorteil, dass wir bei der zweiten Erhebung drei Gruppen vergleichen können – also separative Beschulung als eine weitere Settingbedingung.

Untersuchungsdesign

Alle Kinder und Jugendlichen haben einen Fragebogen ausgefüllt, der das allgemeine Befinden beschreibt; wir nennen es das „habituelle Befinden". Es geht um die Einschätzung der eigenen emotionalen und körperlichen Befindlichkeit (KINDL-Fragebogen von Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000), sowie das Vorkommen von und der Umgang mit Stress (SSKJ 3-8 von Lohaus et al., 2006).
Das Innovative an der Studie ist jedoch die Befragung des so genannten „aktuellen Befindens" in verschiedenen Alltagssituationen. Dieses aktuelle Befinden wurde gemessen, indem die Probanden/innen während sieben Tagen über ein iPhone zu zufälligen Zeitpunkten täglich sechs SMS erhielten, die einen Link zu einem internetbasierten Fragebogen zur aktuellen Situationen enthält. Mit Hilfe des folgenden Modells (Circumplex-Modell affektiver Zustände nach Schallberger, 2005; Abbildung links) möchten wir kurz dieses aktuelle Befinden abbilden.
Ein Befindenszustand kann einerseits bezüglich seiner Valenz, also der Wertigkeit, eingeschätzt werden (+Pol: zufrieden und energiegebend versus –Pol: unzufrieden und energieraubend), andererseits bezüglich des Aktivierungsgrades: hoch versus tief.



*Wie hast du dich gefühlt?

	sehr			weder noch			sehr	
zufrieden	O	O	O	O	O	O	O	unzufrieden
viel Energie	O	O	O	O	O	O	O	keine Energie
gestresst	O	O	O	O	O	O	O	entspannt
müde	O	O	O	O	O	O	O	sehr wach
friedlich	O	O	O	O	O	O	O	verärgert
unglücklich	O	O	O	O	O	O	O	glücklich
keine Lust	O	O	O	O	O	O	O	sehr motiviert
ruhig	O	O	O	O	O	O	O	nervös
begeistert	O	O	O	O	O	O	O	gelangweilt
viele Sorgen	O	O	O	O	O	O	O	keine Sorgen

***Abb. 2**: Modell der Befindensqualität nach Schallberger (2005) und Darstellung im Fragebogen*

Die Jugendlichen konnten sich bspw. zwischen dem Gegensatzpaar gestresst – entspannt (als Beispiel der Dimension der negativen Aktivierung) einschätzen. Zusätzlich wurden einige Aspekte der aktuellen Situation abgefragt (Ort, Sozialform, Lautstärke, Einsatz technischer Hilfsmittel, etc.)
Das Ausfüllen wurde in einem persönlichen Gespräch von geschulten Instruktor/innen vor der Erhebungswoche gut erklärt, geübt und überprüft.

Dieselben zwei Erhebungsmethoden sind auch vor 3 Jahren schon eingesetzt worden. Es bestehen also zu beiden Erhebungszeitpunkten Daten zum (habituellen und zum aktuellen) Befinden; damit kann die Veränderung vom ersten zum zweiten Zeitpunkt untersucht werden.

3. Ergebnisse der Untersuchung

Ergebnisse zur ersten Frage: Unterscheiden sich hörende und hörgeschädigte Jugendliche in ihrem Befinden?

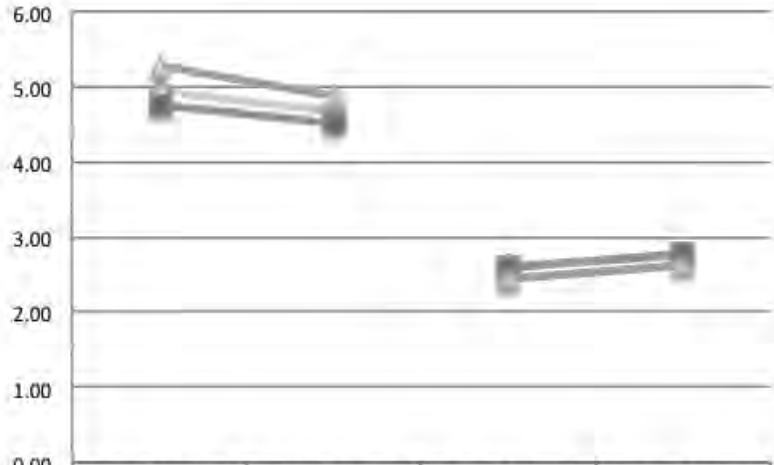
Grundlegend geht es den Befragten drei Jahre später als Jugendliche auch immer noch gut.
Hörgeschädigte im Jugendlichenalter unterscheiden sich (noch immer) nicht bezüglich negativer Aktivierung; sie fühlen sich nicht öfter gestresst, verärgert, nervös oder besorgt als hörende Peers.[9] Ebensowenig gibt es signifikante Unterschiede, werden die drei Beschulungstypen miteinander verglichen.
Weiter unterscheiden sich die untersuchten Jugendlichen nicht bezüglich ihrer positiven Aktivierung; Hörgeschädigte haben nun nicht mehr höhere Werte in Motivation, Begeisterung, Wachheit und Energie im Vergleich zu den Hörenden. Hörgeschädigte und Hörende sind sich ähnlicher geworden. Damit wird auch schon die Antwort auf die zweite Frage angedeutet.

Ergebnisse zur zweiten Frage: Verändert sich das Befinden Hörgeschädigter anders als das Hörender?

Bei dieser Frage wird die Veränderung, der Mittelwerte für positive und negative Aktivierung, über die drei Jahre verglichen. Zudem wird nun nicht nur die Veränderung der hörenden und hörgeschädigten Probandengruppen gezeigt, es wird auch noch die Veränderung der dritten Gruppe – die der Wechsler/innen – sichtbar (siehe Abbildung 2).
Alle drei Gruppen verändern sich sehr ähnlich (es besteht kein signifikanter Interaktionseffekt, PA $p = .864$, NA: $p = .959$). Dies bedeutet, dass es keine gruppenspezifischen Veränderungsprozesse gibt; die Motivation und Begeisterung aller Gruppen nimmt ab, Stress und Ärger nehmen zu (siehe Abbildung 3).

9 Auch hier ist die Gruppe der einseitig Hörgeschädigten wieder eine Ausnahme: sie haben signifikant öfter negativ aktivierte Situationen rapportiert. Dieser Befund bestand schon vor drei Jahren.

Frage 2: Veränderung über 3 Jahre



	PA		NA	
	erste Erhebung	zweite Erhebung	erste Erhebung	zweite Erhebung
hörgeschädigt integriert	4.93	4.67	2.62	2.75
hörend	4.75	4.50	2.58	2.77
hörgeschädigt separiert	5.28	4.87	2.44	2.63

Veränderung von PA (links) und NA (rechts) bei drei Gruppen (aggr. Mittelwerte, N= 76)

***Abb. 3**: Veränderung der Mittelwerte positiver Aktivierung (PA) und negativer Aktivierung (NA) von der ersten zur zweiten Erhebung .*

Ergebnisse zur dritten Frage: Erleben Hörende und Hörgeschädigte die Situationsbedingung „zunehmende Lautstärke“ anders als vor drei Jahren?

Es ist nun interessant, dass sich Hörgeschädigte von Hörenden doch unterscheiden, wenn die Veränderung der Befindensqualität unter Berücksichtigung der Situationsbedingungen betrachtet wird. Hier wird am Beispiel der Situationsbedingung „zunehmende Lautstärke“ gezeigt, dass sich Hörende und Hörgeschädigte im Erleben der Lautstärke vor drei Jahren noch unterschieden haben, sich jedoch heute ähnlicher geworden sind.

Für die positive Aktivierung gilt: je lauter die Umgebung, desto wacher, energiegeladener und aktiver sind alle Jugendlichen. Dies gilt sowohl für die erste als auch für die zweite

Frage 2: Empfinden von Lautstärke *vor 3 Jahren*

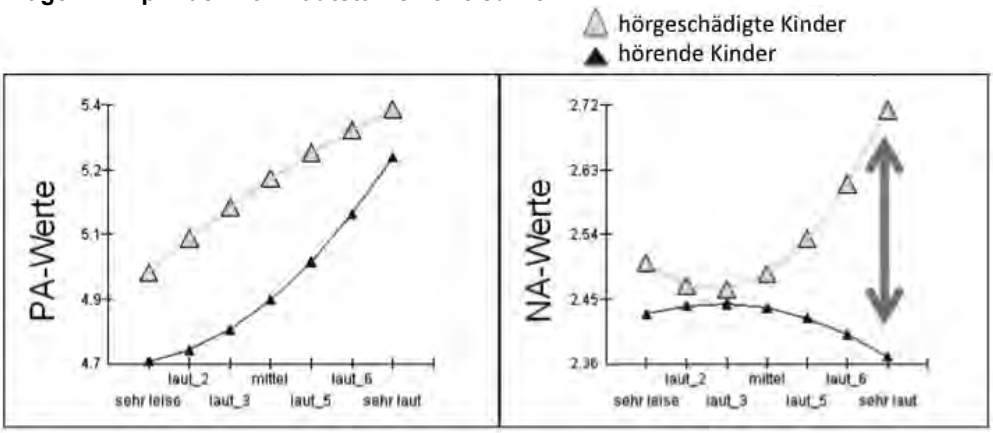


***Abb. 4**: Positive und negative Aktivierung bei zunehmender Lautstärke der ersten Erhebung (oben; N=156)*

Erhebung. Dies scheint also ein generelles Muster zu sein. Keine der Gruppen erlebt dies speziell anders und es gibt sozusagen kaum eine Veränderung in diesem Erleben.

Anderes gilt für die negative Aktivierung. In der ersten Erhebung ist sichtbar, dass Hörende und Hörgeschädigte die zunehmende Lautstärke unterschiedlich erleben: Hörende entspannen sich, je lauter es wird (Kurve geht abwärts) – wohingegen Hörgeschädigte das Gegenteil erleben, sie erleben eine Zunahme an Stress und Ärger, wenn es laut wird.[10] Die Verschiedenheit ist durch den Pfeil markiert. Drei Jahre später zeigen separiert beschulte Hörgeschädigte ein tendenziell höheres Niveau an Stress, Ärger und Sorgen, es bleibt jedoch über alle Lautstärken gleich. Ebenso gilt dies auf einem weniger hohen Level für die integriert beschulten Hörgeschädigten. Eher erstaunlich ist das Ergebnis für die Hörenden, die nun eine Zunahme an Stress und Ärger verspüren, wenn die Lautstärke zunimmt (nicht signifikante Gruppenunterschiede).

4. Fazit und Kritik

In der ersten Studie zeigten sich gewisse Unterschiede zwischen hörenden und hörgeschädigten Kindern – die Ergebnisse der Langzeitentwicklung zeigen, dass diese ein wenig zu verschwinden scheinen, wenn Sie älter werden. Die Frage, ob die Hörgeschädigten immer noch „nicht anders sind – und doch verschieden werden?“ kann also wie folgt beantwortet werden:

10 Auch hier ist die Gruppe der einseitig Hörgeschädigten wieder eine Ausnahme: Sie haben signifikant öfter negativ aktivierte Situationen rapportiert. Dieser Befund bestand schon vor drei Jahren.

Frage 2: Empfinden von Lautstärke *heute*

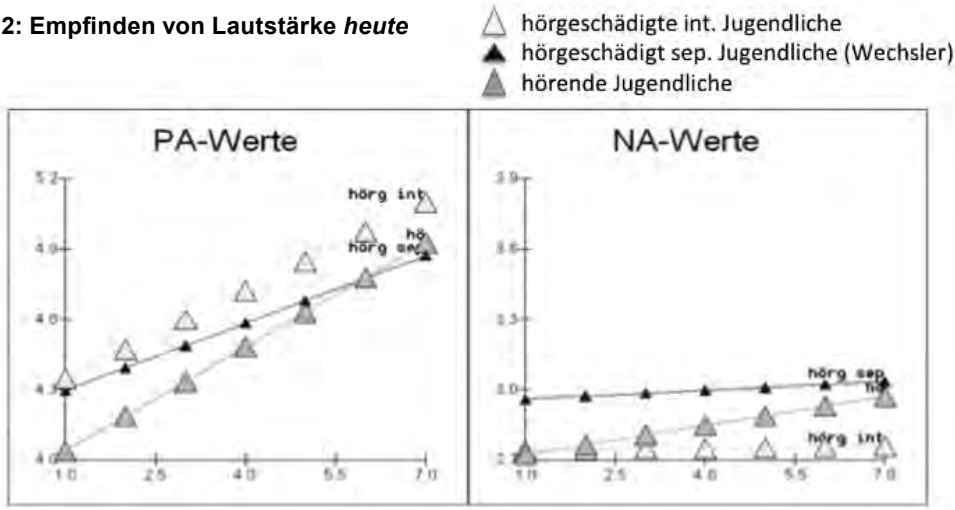


***Abb. 5**: Positive und negative Aktivierung bei zunehmender Lautstärke der zweiten Erhebung (N=100)*

Hörgeschädigte Jugendliche sind immer noch nicht grundlegend anders als Hörende, und die Entwicklung Hörgeschädigter ist weniger verschieden als angenommen wird.

Dieses Ergebnis mag Praktiker/innen erstaunen, und es können verschiedene Einwände an die Studie eingebracht werden (siehe auch Audeoud & Lienhard, 2012), die wir selbst ebenfalls kritisch hinterfragt haben:

- «Nur diejenigen Kinder und Jugendlichen haben mitgemacht, die keine großen Probleme haben»

Es ist korrekt, dass Hörgeschädigte mit auffälligen Kommunikationsschwierigkeiten an der Studie nicht teilgenommen haben. Es ist überdies möglich, dass durch die Selbstselektion der Stichprobe die Ergebnisse eine überdurchschnittlich motivierte Jugend dargestellt. Aber auch wenn nur die ‚Guten' an unseren zwei Erhebungen teilgenommen haben, müsste der erwartete Gruppenunterschied trotzdem ersichtlich sein, einfach auf einem etwas höheren Niveau.

- «Ihr habt nicht so gut gefragt. Die Kinder und Jugendlichen haben wohl die Fragen nicht richtig verstanden. Ein vertieftes Interview würde zeigen, dass sie im Alltag viel mehr Probleme haben.»

Die Ergebnisse basieren auf über 8000 Alltagssituationen. Hiermit ist wohl eine ausreichende Vielfältigkeit gegeben.

Jede Schülerin, jeder Schüler wurde persönlich in einem knapp einstündigen Gespräch über die Untersuchung informiert, es wurde alles erklärt, einzelne Items wurden mit dem Kind, später dem Jugendlichen, durchgespielt. So konnte so weit als möglich sichergestellt

werden, dass die Schüler/innen gut verstanden haben, wie die Situationen protokolliert werden sollen. Die Probanden wurden also vor der Erhebung mit dem Fragebogen vertraut gemacht. Es ist natürlich richtig, dass in einem Interview gegebene Antworten viel detaillierter und subjektiver sind, sie können jedoch dann auch nicht mit anderen Antworten verglichen werden. Die Idee einer zusätzlichen qualitativen Erhebung könnte jedoch für eine weitere Erhebung durchaus einbezogen werden.

- «Hörgeschädigte wissen gar nicht, wie es wäre ohne Hörschädigung. Hörgeschädigte wollen nicht auffallen. Deshalb schätzen sie ihre eigene Situation zu positiv ein.»

Dass Hörgeschädigte nicht auffallen wollen und deshalb evtl. ihre Bewertungen zu positiv angeben, mag zu einem gewissen Grad sein. Allerdings muss bedacht werden, dass das iPhone über eine Woche lang mehrmals täglich in allen möglichen Alltagssituationen zum Fragebogenausfüllen aufforderte. Es ist deshalb eher zu erwarten, dass eine recht ‚ungeschminkte' Einschätzung erfolgte. Zeit für eine ‚Korrektur' zu einer sozial erwünschten Antwort gab es kaum. Zudem müssten dann auch die Bewertungen des habituellen Befindens zu positiv eingeschätzt worden sein, was nicht der Fall ist.

Das tragfähige Unterstützungsnetz des audiopädagogischen Dienstes in der Schweiz könnte eine Erklärung sein für das positive Ergebnis: Nur schon das Vorhandensein des Audiopädagogischen Dienstes kann Sicherheit geben. Es könnte präventiv wirken und dazu führen, dass Schwierigkeiten rasch erkannt und gelöst werden können. Deshalb ist dann auch vor Fehlschlüssen, die aus den positiven Befunden dieser Studie gezogen werden könnten, zu warnen:

«Wir können die Unterstützung runterfahren, denen geht es ja so gut!» Dies darf auf keinen Fall geschehen; auch wenn die vorliegende Studie keine Studie zur Überprüfung der Wirksamkeit des audiopädagogischen Dienstes ist, muss bedacht werden, dass die untersuchte Stichprobe von diesem oder den Zentren gut betreut wird. Es wäre jedoch interessant, tatsächlich diese Wirksamkeit einmal zu untersuchen.

Ebenfalls darf nicht gesagt werden: «Diese Resultate lassen sich auf alle Hörgeschädigten übertragen». Beispielsweise sind keine gebärdensprachorientierten oder mehrfachbehinderten Kinder und Jugendlichen in der Schweiz integrativ beschult und somit in dieser Studie nicht untersucht worden, über diese Kinder kann also nichts ausgesagt werden; die Situation dieser Kinder bedürfte einer eigenen Studie.

Es können nun weiterführende Frage gestellt werden, beispielsweise, wie sich die gezeigten Veränderungen weiter entwickeln? Um dies beantworten zu können, haben wir nun geplant, eine dritte Erhebung bei denselben Jugendlichen zu machen. Wir sind gespannt!

Literatur

Audeoud, M. & Lienhard, P. (2012). Hörgeschädigte Jugendliche in ihrem Alltag: Wie geht es ihnen? Zeitschrift SONOS, Schweizerischer Verband für Gehörlosen- und Hörgeschädigten-Organisationen 106, 18-21.

Audeoud, M. & Wertli, E. (2011).Nicht anders, aber doch verschieden. Befindensqualität hörgeschädigter Kinder in Schule und Freizeit. Bern: SZH.

Brunnberg, E., Boström, L. M. & Berglund, M. (2008). Self-Rated Mental Health, School Adjustment, and Substance Use in Hard-of-Hearing Adolescents. Journal of Deaf Studies and Deaf Education,13 (3), 324-335.

Fellinger, J., Holzinger, K., Sattel, H., & Laucht, M. (2008). Mental health and quality of life in deaf pupils. European Child & Adolescent Psychiatry,17 (7), 414-423.

Gilman, R., Easterbrooks, S. & Frey, M. (2004). A preliminary study of multidimensional life satisfaction among deaf/hard-of-hearing youth across environmental settings. Social Indicators Research, 66 (1-2), 143-164.

Kushalnagar, P., Topolski, T., Schick, B., Edwards, T., Skalicky, A. & Patrick, D. (2012). Mode of communication, perceived level of understandning and perceived quality of life in youth who are deaf or hard of heraing. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17, 513-523.

Lönne, J. (2008). Einschätzung der Integrationssituation durch die hörgeschädigten Schüler. In A. Leonhardt (Hrsg.), Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule (S. 23-39). Stuttgart: Kohlhammer.

Lohaus, A., Eschenbeck, H., Kohlmann, C. & Klein-Hessling, J. (2006). SSKJ 3-8. Fragebogen zu Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. Manual. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Ravens-Sieberer U, Bullinger M. (2000). Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen. Revidierte Form (KINDL-R). Unveröffentlichtes Manual.

Schallberger, U. (2005). Kurzskalen zur Erfassung der Positiven Aktivierung, Negativen Aktivierung und Valenz in Experience Sampling Studien (PANAVA-KS). Theoretische und methodische Grundlagen, Konstruktvalidität und psychometrische Eigenschaften bei der Beschreibung intra- und interindividueller Unterschiede. Forschungsbericht aus dem Projekt: „Qualität des Erlebens in Arbeit und Freizeit“. Untersuchungen mit der Experience Sampling Method. Zürich: Psychologisches Institut der Universität Zürich.

Wertli, E. & Audeoud, M. (2010). „Mir geht's gut...“ Und was heisst das? Forschungsprojekt „Befindensqualität hörgeschädigter Kinder in der Regelschule“. dfgs forum, Jahresschrift des deutschen Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik, 18, 34-43.

Verfasserin:

Dr.phil. Mireille Audeoud, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Forschung & Entwicklung, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Schaffhauserstrasse 239, Postfach 5850, CH-8050 Zürich, Email: Mireille.Audeoud@hfh.ch

Verfasser:

Prof. Dr. Peter Lienhard-Tuggener, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH), Schaffhauserstrasse 239, Postfach 5850, CH - 8050 Zürich,
Email: Peter.Lienhard@hfh.ch

Schule der Zukunft

Lutz Pepping & Olga Rogachevskaya

Im September 2011 fand im Rahmen des Jugendfestivals 2 in Berlin ein Workshop mit SchülerInnen und ihren Eltern statt, dessen Ziel es war, ihre Bedürfnisse zu artikulieren und somit die Lücken des jetzigen Bildungssystems für Hörgeschädigte aufzudecken. Die Ergebnisse waren wie erwartet: Es besteht ein großes Bedürfnis nach Verständnis für die gehörlosen SchülerInnen, ihrer Identität und ihrer Sprache. Auch heute, im 21. Jahrhundert, gibt es trotz einiger bilingualer Projekte viel zu wenige Unterrichtsangebote in Gebärdensprache. Des Weiteren wurde Besorgnis über den neu eingeführten Inklusionsbegriff geäußert. Die Teilnehmer des Workshops fühlen sich von der Inklusionsdebatte ausgeschlossen und sind mit dem neuen System nicht einverstanden, da ihre Bedürfnisse auch dort ignoriert werden. Außerdem wurde der Bedarf nach mehr gebärdensprachkompetenten und tauben Lehrpersonen, die für die SchülerInnen auch mögliche Vorbilder sein sollten, geäußert. Auch speziell ausgebildetes Personal wie SchulpsychologInnen und SozialarbeiterInnen werden in den Schulen vermisst.

Die Belange der Minderheit von hörgeschädigten SchülerInnen sollten angehört und anerkannt werden, denn sie sind lautlos, aber nicht sprachlos. Den SchülerInnen sollte eine Stimme verliehen werden, damit sie ein Gehör finden. Aus diesem Grunde hat im Rahmen der DFGS-Tagung ein weiterer Workshop mit PädagogInnen und Fachleuten aus diesem Bereich stattgefunden. In drei Arbeitsgruppen sind die unten ausgeführten Themen bearbeitet worden.

Wir schrieben als Konsequenz aus dem Workshop mit den SchülerInnen und Eltern einen Forderungsbrief an die damalige Bundesbildungsministerin Frau Prof. Dr. Schavan und bekamen von ihr eine Antwort. Die erste Gruppe sollte sich damit kritisch auseinandersetzen. Auch sollte sie sich mit den Ergebnissen aus der Perspektive der SchülerInnen und ihrer Eltern befassen.

Die zweite Gruppe sollte sich mit dem Konzept „Braucht Deutschland eine Gebärdensprachschule?“ von Pepping (2012) befassen.

Die dritte Gruppe durfte eine Traumvorstellung einer Schule entwickeln und dabei ihre Kreativität entfalten.

Die Ergebnisse der drei Gruppen werden im Folgenden vorgestellt:

Die erste Gruppe fand es positiv, dass Frau Prof. Dr. Schavan auf unseren Brief eingegangen ist, auch wenn sich der Inhalt nicht direkt mit den genannten Problemen befasste, sondern das neue Inklusionskonzept pries und wir mit unseren Sorgen an die Bundesländer verwiesen wurden. Es lohnt sich daher zu überlegen, wo wir mit unserem neuen Konzept ansetzen wollen und mit welchem

Bundesland es sich am besten zusammenarbeiten lässt. Die kritische Begutachtung der SchülerInnenwünsche ergab, dass viele davon gut umgesetzt werden können. Es geht dabei vor allem um die Qualifikationen von LehrerInnen, die weiterentwickelt werden sollten. Die KollegInnen sollten und können ihre gebärdensprachlichen Kompetenzen verbessern und die kulturellen Hintergründe ihrer hörgeschädigten SchülerInnen besser verstehen lernen. Des Weiteren können die konzeptuellen Aspekte der Unterrichtsformen eine neue Gestalt annehmen, indem das neu gewonnene Menschenbild der Gehörlosen miteinbezogen wird. Sinnvoll wäre hierbei ein Multiplikatoren-Modell, bei dem sich die KollegInnen gegenseitig motivieren und informieren. Natürlich ist hier nicht nur die persönliche Motivation der KollegInnnen entscheidend, sondern auch die Rahmenbedingungen, die von den personellen und materiellen Gegebenheiten abhängen. Die Schulen sollen Autonomie gewinnen und bildungspolitisch notwendige Entscheidungen selbst treffen können.

Das Besondere an der zweiten Gruppe war die Anwesenheit der ersten VerfechterInnen der gebärdensprachlichen Bewegung, die das junge Ideal des neuen Konzeptes positiv aufnahmen. Zugleich wurde das Konzept im Gegensatz zu den jungen MitstreiterInnen jedoch kritischer unter die Lupe genommen und seine realistische Umsetzung in Frage gestellt. So wurde in erster Linie ein Frühfördermodell vermisst, das einen Einstieg in dieses spezielle Konzept gewähren soll. Die Eltern müssten Gebärdensprachkurse belegen, damit sie den kommunikativen Normen der Schule gerecht werden. Weiterhin wurde in Frage gestellt, ob eine gemeinsame Beschulung hörender und gehörloser SchülerInnen in der Gebärdensprache funktionieren könne, da beide Gruppen verschiedene soziale Hintergründe haben und unterschiedliche Förderungsformen benötigen. Es wäre zu bedenken, wie verschiedene Kulturen und sprachliche Bedürfnisse unter einen Hut zu bringen wären. Es gibt zwar erfolgreiche Geschichten bilingualer Unterrichtskonzepte in zwei verschiedenen Landessprachen, doch die Kombination von Lautsprache und Gebärdensprache mit hörenden und gehörlosen Kindern wäre (noch) ein Novum. Außerdem besteht weiterhin die Frage nach der Klientel. Welche Eltern hätten aus welchen Gründen ein Interesse, ihre Kinder auf eine weit entfernte Schule mit einer für die Eltern neuen Konzeptlandschaft zu schicken? Last but not least besteht die Frage der Finanzierung des Konzepts. Denn immer wieder spielt es eine entscheidende Rolle, woher das benötigte Geld fließen soll und welches Bundesland bereit wäre, ein neues Konzept zu unterstützen. Man könnte auf die Lösung im Artikel über die Gebärdensprachschule zurückgreifen (Pepping 2012). Da die Staatliche Europa-Schule in Berlin (SESB) bereits ein stabiles Gerüst mit verschiedenen

bilingualen Angeboten aufweist, wäre es theoretisch möglich, einen weiteren sprachlichen Zweig mit Gebärdensprache aufzubauen. Die angemerkten Kritikpunkte werden bei der Ausarbeitung des Konzeptes berücksichtigt werden. Die Autoren wünschen sich weitere Kritik und Vorschläge, die an traumschule@gmail.com geschickt werden können.

Die dritte Gruppe hat sich innerhalb kurzer Zeit reichlich kreativ ausgetobt. Ihr Konzept ähnelt relativ unserem Gebärdensprachschulkonzept. Das Bild vom Förderzentrum wird vermieden, stattdessen soll es eine Gebärdensprachschule mit DGS als L1 und Lautsprache als L2 für ein breiter gefächertes Klientel geben. Es können nicht nur hörgeschädigte SchülerInnen die Schule besuchen, sondern auch hörende SchülerInnen mit Erfahrungen in der Gebärdensprache oder Schüler mit anderen Behinderungen. Sowohl die gehörlosen als auch die hörenden Schüler sollen schon vorab bilinguale Frühförderung erhalten, wobei an die Vorteile der BabySigns gedacht werden sollte. Da sowohl die Gebärdensprache als auch die Lautsprache im Zentrum der sprachlichen Förderung stehen, sollten auch gehörlose und hörende PädagogInnen in der Schule arbeiten, die abwechselnd unterrichten und fördern. Eine etwas wagemutige Idee ist der Einsatz von Englisch und BSL im Unterricht ab der 3. Klasse, der jedoch davon zeugt, dass die neue Schule nicht „sonderorientiert“ ist, sondern sich nach allgemeingültigen Standards richtet.

Die skeptische Frage, ob es Sinn macht, in einer Minderheitssprache wie der DGS zu unterrichten, beantwortet die Gruppe positiv und verweist auf die damit verbundene Förderung des Intellektes und die Vermittlung des sprachlichen Kontrasts von DGS und Lautsprache.

Auch diese Gruppe stellte die Frage nach der finanziellen Unterstützung und schlägt vor, eine geeignete Stiftung für dieses Vorhaben zu gewinnen.

Im Workshop wurde deutlich ausgearbeitet, dass die TeilnehmerInnen trotz großer Entwicklungen im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik weiterdenken wollen. Der nächste Meilenstein wäre eine Schule, die anderen allgemeinbildenden Schulen in nichts nachsteht. Die Rolle der hörgeschädigten SchülerInnen in der neuen Schule wäre nicht durch einen Sonderstatus geschützt, sondern den allgemeinen Standards ebenbürtig. Diese neue Schule behandelt alle SchülerInnen in gleicher Weise, gibt ihnen eine Sprache, in der sie sich ausdrücken und bewegen können, und ermöglicht in diesem Rahmen auch eine Inklusion gehörloser SchülerInnen und ihrer Eltern. Die hörenden SchülerInnen wären bestens für eine von Diversität geprägte Gesellschaft vorbereitet und die gehörlosen SchülerInnen würden einen positiven Eindruck von

ihrer „hörenden“ Umwelt gewinnen.

Die Rückmeldungen der WorkshopteilnehmerInnen waren rundum positiv. Ihrer Meinung nach ging der Workshop auf ihr Bedürfnis nach Produktivität und Mitgestaltung ein. Die entstandenen Dialoge sollen fortgesetzt werden und es besteht der Wunsch nach Gründung einer Arbeitsgruppe (diese gibt es nach aktuellem Wissen nur in Berlin beim Gehörlosenverband mit der „Inklusiven Arbeitsgruppe“), um das neue Konzept auszuarbeiten.

Literatur:

Pepping, Lutz (2012): „Braucht Deutschland eine Gebärdensprachschule?“. In: dfgs-forum 19:1, 98-115.

Verfasser:

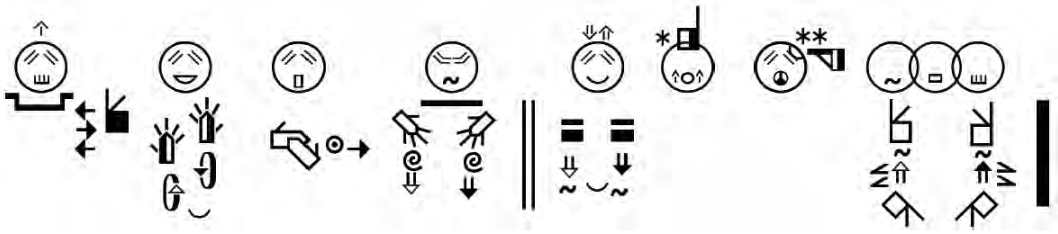
Lutz Pepping
Referendar
Ernst-Adolf-Eschke-Schule
in Berlin
Email: lutz.pepping@
googlemail.com

Verfasserin:

Olga Rogachevskaya
Referendarin
Ernst-Adolf-Eschke-Schule
in Berlin
Email: olga.rogachevskaya@
googlemail.com

delegs – „Deutsch lernen mit GebärdenSchrift“

Thimo Kleyboldt



Die GebärdenSchrift

Äußerungen in Gebärdensprache sind flüchtig und, da es für dieses Sprachsystem bislang keine eigene Schrift gibt, schlecht zu notieren bzw. konservieren. Durch die sog. GebärdenSchrift (mit großem „S“) wurde ein Schriftsystem entwickelt, mit welchem Handformen, Bewegungen, Ausführungsstellen und verschiedene mimische Ausdrücke von Gebärden exakt wiedergegeben werden können.

Man könnte meinen, dass neben der Gebärdensprache (auch wenn diese heutzutage noch nicht in allen Gehörlosenschulen verwendet wird) auch die Nutzung der GebärdenSchrift oder eines äquivalenten Notationssystems zum selbstverständlichen Instrument der Gehörlosenpädagogik gehört, was jedoch nicht der Fall ist. Interessant ist ebenfalls, dass die GebärdenSchrift weder von Gehörlosenpädagogen/innen noch von Gebärdensprachlinguisten/innen entwickelt wurde. Das Schriftsystem wurde 1966 von Valerie Sutton entwickelt, um Ballett-Choreografien und historische Ballettfiguren schriftlich zu notieren bzw. festzuhalten. Ursprünglich hieß das Schriftsystem „Sutton Dance Writing“ (Abb. 2).

Den Einzug in die Gehörlosengemeinschaft fand die GebärdenSchrift erst, als 1973 der dänische Anthropologe Dr. Rolf Kuschel auf

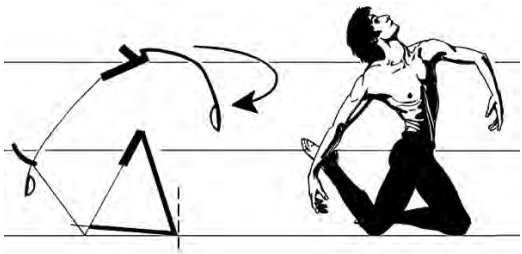


Abb.2 *Schriftsystem von Valerie Sutton*

das „Sutton Dance Writing“ aufmerksam wurde und Sutton darum bat, ein ähnliches Schriftsystem für Gebärdensprachen zu entwickeln. So entstand 1974 das „Sutton Sign Writing“. Bislang wird die GebärdenSchrift im Unterricht (zu) wenig berücksichtigt, was durchaus in dem grundsätzlich sehr uneinheitlichen Einsatz von Gebärdensprache als Unterrichtssprache begründet sein könnte. Durch die Initiative von Stefan Wöhrmann, Diplom-Psychologe und Lehrer am Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte in Osnabrück, wird die GebärdenSchrift seit 2001 dort im Unterricht verwendet. Neben der Herausgabe des Hand- und Arbeitsbuchs zur

GebärdenSchrift ist Wöhrmann auch größtenteils Autor der GebärdenSchrift-Eintragungen in SignPuddle. [1]

Das Projekt

Seit Juli 2010 läuft an der Hamburger Universität das Projekt „Deutsch lernen mit GebärdenSchrift". Das Projekt wird aus den Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF), durch die Freie und Hansestadt Hamburg und das Unternehmen C1 WPS GmbH finanziert. Während Frau Prof. Dr. Barbara Hänel-Faulhaber im pädagogischen Bereich die Projektleitung innehat, wird der technische Bereich von Dr. Guido Gryczan, dem Geschäftsführer des IT-Unternehmens C1 WPS GmbH betreut. In dem Projekt werden Deutschkurse für gehörlose Erwachsene angeboten und eine Software entwickelt, die es Internetnutzern/innen ermöglicht, Texte in GebärdenSchrift zu schreiben.

Grundsätzlich wird der Deutschkurs von gehörlosen Pädagogen/innen durchgeführt, zum einen, weil im Unterricht ausschließlich in DGS gebärdet wird, und zum anderen, weil gehörlose Pädagogen/innen Mentalität und Denkweise gehörloser Erwachsener besser begreifen können. Aufgrund eigener Schul- und Spracherwerbserfahrungen und einer ähnlichen Herangehensweise an die Schriftsprache sind ihnen typische Gebrauchsformen und „Stolperfallen" vertraut. Durch die muttersprachliche Verwendung von Gebärdensprache als Unterrichtssprache begegnen sich Teilnehmer/innen und Lehrer/innen auf Augenhöhe. Die Teilnahme am Deutschkurs setzt eine vollständige DGS-Kompetenz voraus, da vor allem an der kontrastiven Sprachgegenüberstellung gearbeitet wird. Indem den gehörlosen Teilnehmern/innen der direkte Vergleich von Gebärdensprache und deutscher Schriftsprache aufgezeigt wird, können sie auf Basis eines bereits verinnerlichten Sprachsystems die andere Sprache, in diesem Falle das Deutsche, als Fremdsprache analysieren und begreifen. Eine ebenfalls konsequente sowie bilinguale Spracharbeit mit der Reflektion von Regeln beider Sprachen (Deutsch-DGS) verfolgt das Projekt DaZiel (Fischer et al. 2000; www.sign-lang.uni-hamburg.de/daziel/).

Um eine qualitative Gegenüberstellung dieser zwei Sprachen zu gewährleisten wird im delegs-Projekt die GebärdenSchrift genutzt. Ohne Aufwand kann GebärdenSchrift im Unterricht eingesetzt werden, entweder als bereits vorbereitete Arbeitsblätter zum Verteilen an die Schüler/innen oder als interaktives Arbeitsblatt via Beamer zur Arbeit mit der ganzen Klasse im Plenum.

Das Werkzeug hierfür nennt sich „delegs-Editor" und wird im folgenden Kapitel vorgestellt.

Der delegs-Editor

Über den delegs-Editor können Dokumente

1 SignPuddle ist die Wörterbuch-Datenbank für Gebärden mehrere Nationen, die in SignWriting abgerufen werden können (siehe http://www.signbank.org/signpuddle/).

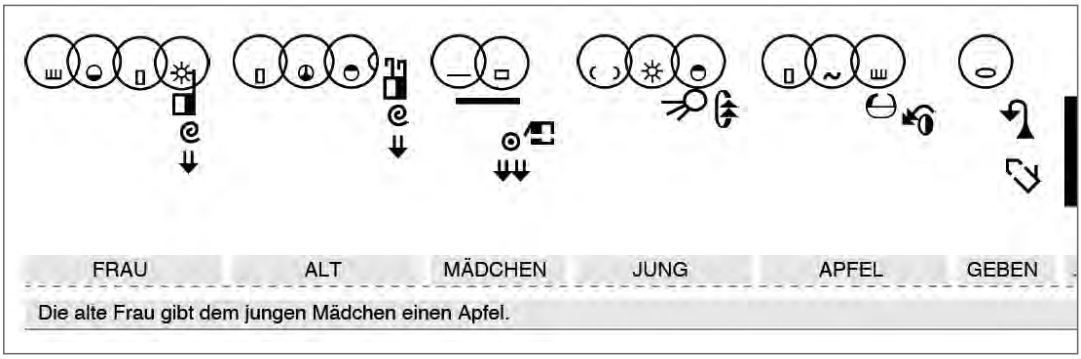


Abb.3 *Geöffnetes blanco-Dokument*

mit GebärdenSchrift-Texten erstellt und verwaltet werden. Wer ein Dokument anfertigen möchte, kann über einen Webbrowser unter der Adresse www.delegs.com auf den Editor zugreifen. Die Nutzung der Webseite ist kostenlos.

Bei einem geöffneten blanco-Dokument sind drei Zeilen untereinander sichtbar: GebärdenSchrift-Zeile, Suchwort-Zeile und Freitext-Zeile. Vorausgesetzt alle Zeilen sind eingeblendet, gilt diese Reihenfolge von oben nach unten (Abb.3).

Die mittlere Zeile, Suchwort-Zeile, stellt hier den Ausgangspunkt dar, da hier Suchwörter in lateinischer Schrift eingegeben werden, anhand derer der delegs-Editor im Gebärden-Wörterbuch (SignPuddle-Datenbank) nach den entsprechenden Gebärden sucht. Die gefundenen Gebärden werden automatisch in die erste Zeile (GebärdenSchrift-Zeile) des Dokuments eingefügt, ohne dass der Schreibfluss unterbrochen wird. Um einen korrekten DGS-Text zu schreiben, müssen die deutschen Suchwörter in der von der DGS geforderten Satzstellung angegeben werden und orthografisch fehlerfrei sein. Statt „Wie alt bist du?“ wäre also in korrekter DGS-Grammatik „DU WIE ALT?“ einzugeben. In der untersten Zeile, Freitextzeile, kann der entsprechende Satz zum Beispiel in korrekter deutscher Grammatik eingetragen werden, um zu jeder Zeit kontrastiven Grammatikunterricht zu gewährleisten. Jede einzelne Zeile kann bei Bedarf ein- bzw. ausgeblendet werden, sodass ein Dokument ohne Aufwand beispielsweise in ein Prüfungsdokument umgewandelt, als PDF gespeichert und in gedruckter Form ausgeteilt werden kann.

Über die DGS-Datenbank von SignPuddle können bisher bis zu 20.000 Begriffe abgerufen werden. Es kommt vor, dass für ein einzelnes Suchwort mehr als 10 Gebärden-Schrift-Eintragungen gespeichert sind, was den Vorteil hat, dass die deutschen Wörter den Gebärden besser nach Kontext, Dialekt und Varianten zuordnet werden können.

Mit dem delegs-Editor kann nicht nur DGS verschriftlicht werden. Es können ebenfalls LBG-Texte sowie Texte in anderen Gebärdensprachen, wie z.B. BSL, ASL oder Libras verfasst werden, sodass der Editor auch im Fremdsprachunterricht Einsatz finden kann.

Wie bereits erwähnt, können mit dem delegs-Editor nicht nur Dokumente erstellt, bearbei-

tet, gespeichert und gedruckt werden. Neben all diesen Funktionen kann, die Dokumentenverwaltung des delegs-Editors besonders für Schulen eine große Rolle spielen. Es können auch ganze Schulklassen Räume bzw. Ordner bekommen, auf die mit unterschiedlichen Rechten zugegriffen werden kann. Während der/die Lehrer/in die Dokumente der Schüler/innen lesen bzw. bearbeiten und die Änderungen abspeichern darf, bleibt es den Schülern/innen vorbehalten nur ihre eigenen Dokumente zu lesen und zu bearbeiten, um Gemeinschaftsarbeiten zu vermeiden. Diese Möglichkeit der Nutzung des delegs-Editors bereichert und erleichtert den Unterricht für Schüler/innen und Lehrer/in gleichermaßen.
Für Schulen wäre die Einrichtung eines sogenannten Unterrichtsmaterialien-Pools denkbar, um KollegInnen GebärdenSchrift-Dokumente für diverse Unterrichtsfächer ebenfalls zur Verfügung zu stellen.
Zum Schluss möchte ich betonen, dass der delegs-Editor kein automatisches Übersetzungsprogramm ist, welches eingegebene Texte von Deutsch nach DGS oder umgekehrt grammatikalisch richtig übersetzt.

Unsere Erfahrungen im Deutschunterricht mit dem delegs-Editor

Im Laufe des Projekts stellten wir fest, dass eine beachtliche Zahl an gehörlosen Erwachsenen kaum über ein Bewusstsein für die festen linguistischen Regeln der Gebärdensprache verfügt. Die teilweise schwach ausgeprägte oder mangelnde intuitive Sprachkompetenz in der Muttersprache erschwert das Erlernen jeder weiteren Sprache.
Dies begründet sich darin, dass gehörlose Kinder im Gegensatz zu ihren hörenden Gleichaltrigen ihre erste Sprache meist nicht auf natürlichem Wege erwerben: Sie wachsen in einem hörenden Umfeld auf und müssen die Regeln der Lautsprache – ohne ständigen auditiven Input – wie eine ‚Fremd'sprache erlernen. Erschwerend kommt hinzu, dass sie nicht auf unbewusste Regelzusammenhänge über Grammatik in ihrer Muttersprache zurückgreifen können, da die meisten gehörlosen Kinder sich die Gebärdensprache erst auf dem Pausenhof der Gehörlosenschule aneignen. Gebärdensprache findet bis heute sowohl vom pädagogischen Personal als auch als Unterrichtssprache leider wenig Verwendung. Da nun eine Variante der Verbreitung von Gebär-

densprache im sozialen Raum der gehörlosen Kinder und Jugendlichen untereinander stattfindet, kann die Gebärdensprachentwicklung unter Umständen nicht vollständig ablaufen. Mit dem Begriff „semilinguale“ Gehörlose fasse ich hier Personen mit unsicheren Gebärdensprachstrukturen zusammen, wenngleich diese Personen Gebärdensprache als ihre Muttersprache ansehen und im Alltag in ihr kommunizieren. Der Großteil der Gehörlosengemeinschaft verfügt allerdings über eine vollständig ausgeprägte Sprachkompetenz und wird als „monolingual“ bezeichnet.

„Semilinguale“ Deutschkurs-Teilnehmer haben meiner Einschätzung nach auch bei starker intrinsischer Motivation weniger Möglichkeiten, ihre deutschen Sprachkenntnisse zu verbessern. Diese Erkenntnisse decken sich mit den Ergebnissen des Forschungsprojekts „Lese-kompetenz tauber SchülerInnen in verschiedenen Ländern“ (Kubus et al. 2012). Dort wurde herausgefunden, dass gehörlose Schüler/innen, die schon im frühkindlichen Alter die Gebärdensprache erworben haben (native signer), es leichter haben, die Schrift- bzw. Lautsprache zu erlernen als ihre gleichaltrigen Altersgenossen/innen, die die Gebärdensprache erst im späteren Lebensabschnitt erworben haben. Ebenso bestätigen jüngere Forschungen, dass Gebärdensprachen die typischen Sprachareale im Gehirn aktivieren und dass das Gebärdenspracherwerbsalter eine entscheidende Rolle beim Aufbau der Sprachkompetenz in Laut- und Gebärdensprachen spielt (z.B. Mayberry & Lock 2003; Mayberry et al. 2006; Hänel-Faulhaber 2010; Mayberry 2010; Morford & Hänel-Faulhaber 2011; Skotara et al. 2012). Oftmals sind zusätzlich die bisher erfahrenen Unterrichtsmethoden und der erreichte Schulabschluss ausschlaggebend für den Lernerfolg. Die meisten der gehörlosen Teilnehmer/innen haben keine Schule mit bilingualen Unterrichtsmethoden besucht und kennen die Auseinandersetzung mit zwei Sprachsystemen daher nicht. Je höher der Schulabschluss, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass kontrastiver Unterricht bekannt ist bzw. die Unterschiede zweier Sprachsysteme schnell erkannt und erlernt werden.

Während des Deutschkurses wurden mehrere Lernstandskontrollen durchgeführt, anhand derer Lernentwicklungen festgestellt werden konnten. Besonders im Bereich Satzstellung konnten aufgrund kontrastiver Gegenüberstellungen Lernerfolge verbucht werden. Diese Lernerfolge führe ich besonders auf den Einsatz meiner speziell hierfür entwickelten 4-Schritte-Methode zurück (siehe Abb. 4).

1. Schritt: Im freien Gespräch wird folgender DGS-Satz gebärdet. Gemeinsam versuchen wir jede einzelne Gebärde in ein Wort zu übersetzen und für jedes Wort eine passende Wortart zu finden. HEUTE ABEND REGEN WIR KINO HIN.

2. Schritt: Auf die Frage, ob sich in dem gebärdeten Text ein oder zwei Sätze befinden,

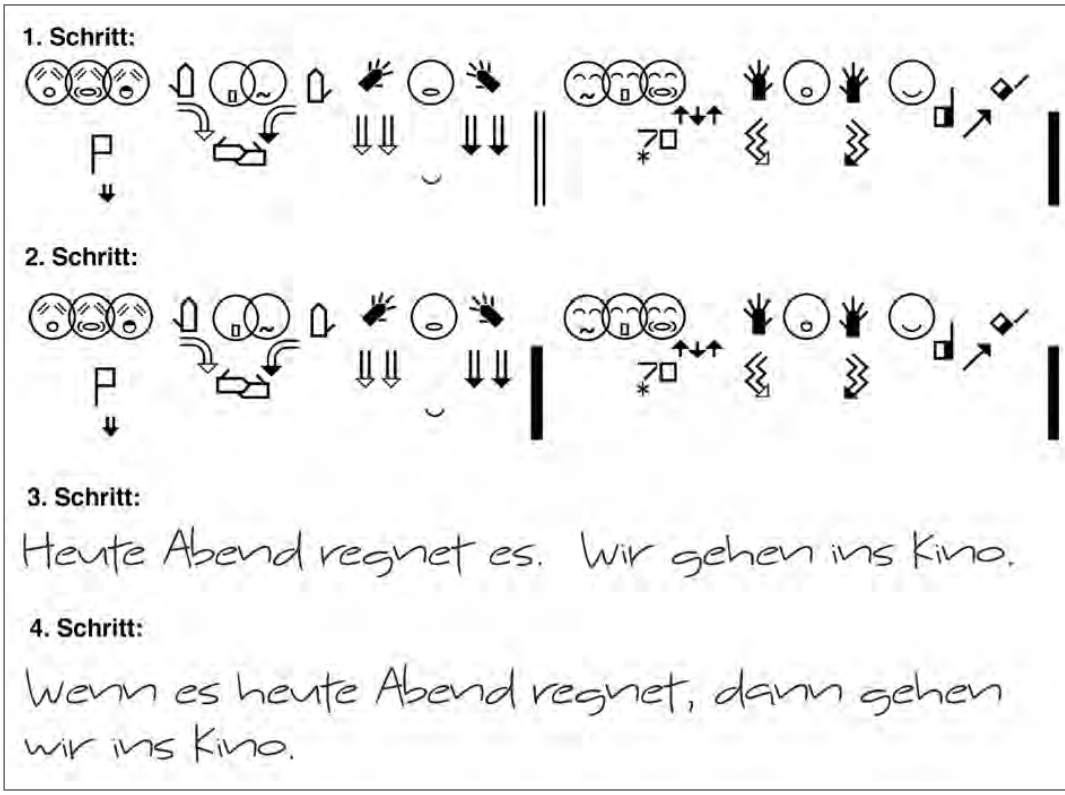


***Abb.** 4: Die 4-Schritte-Methode*

antworten die TN zunächst, dass es sich um einen Satz handle, da nur ein Verb zu sehen sei: REGEN. Nachdem sie aufgeklärt wurden, dass die Präposition HIN in diesem DGS-Beispiel auch ein Prädikat bildet: HINGEHEN, wird der Satz in zwei getrennte Sätze gespalten: HEUTE ABEND. WIR KINO HIN

3. Schritt: Die TN werden aufgefordert, die zwei isolierten Sätze ins Deutsche zu übersetzen: Heute Abend regnet es. Wir (beide) gehen ins Kino.

4. Schritt: Nun werden die beiden Sätze zu einem Satz mit der Subkonjunktion wenn und evtl. auch dem Konjunktionaladverb dann verbunden: Wenn es heute Abend regnet, dann gehen wir (beide) ins Kino. – oder – Heute Abend gehen wir (beide) ins Kino, wenn es regnet.

Anschließend wird den Kursteilnehmern/innen erläutert, dass es auch in GebärdenSchrift die Zeichen „Komma“, „Punkt“ etc. gibt, die über den delegs-Editor in ein Dokument, wie

gewohnt über die Tastatur, eingefügt werden können. Wie bei gesprochenen Texten werden diese Satzzeichen nicht explizit gebärdet. Die Satzzeichen sollen uns vielmehr unterstützen, eine bessere Übersicht über die Satzglieder und -strukturen zu bekommen. Diese oder eine ähnlich übersichtliche Vergleichsmethode hat bisher im Gebärdensprachunterricht (sowohl in der GL-Schule als auch beim DGS-Kurs) gefehlt.

GebärdenSchrift – wichtiges Instrument für eine bilinguale Förderung ?

Vielen gehörlosen Erwachsenen bereitet das Lesen und Schreiben der deutschen Schriftsprache noch erhebliche Schwierigkeiten. Nach Wudtke (2001) belegen Studien, dass nur ca. 5% der gehörlosen Schüler/innen zum Zeitpunkt des Schulabschlusses kompetente Schreiber/innen bzw. Leser/innen sind. 50% der Gehörlosen würden hingegen die Schule als funktionale Analphabeten/innen verlassen. Hierfür gebe es viele Gründe. Die schwerwiegendste Ursache liege jedoch in deren unzureichender Erstspracherfahrung. Zur Zeit wird mit bilingualen Unterrichtsmethoden versucht, diesen Mangel der Lese- und Schreibkompetenz aufzuheben.

Es ist unbestritten, dass Lesen und Schreiben zu den wichtigsten Voraussetzungen für eine gute Bildung gehören. Die Fähigkeit des Lesens und Schreibens ermöglicht jedem Individuum eine uneingeschränkte Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in der Gesellschaft, welches den meisten gehörlosen Erwachsenen im großen Umfang verwehrt bleibt. Heutzutage wird langsam, aber zunehmend an manchen Gehörlosenschulen die Gebärdensprache als Unterrichtssprache eingeführt. Zu den wichtigsten Voraussetzungen, die Gebärdensprache als Unterrichtssprache zu benutzen, ist eine hohe Gebärdensprachkompetenz des Lehrers/der Lehrerin. Im Vergleich zu den Unterrichtsmaterialien, die hörende Erstklässler/innen in der Schule bekommen, erhalten gehörlose ABC-Schützen kaum adäquate Unterrichtsmaterialien in Gebärdensprache. Der Aufwand für Lehrer/innen geeignete Unterrichtsmaterialien zu finden bzw. selbst herzustellen ist enorm. Oftmals wird bereits bestehendes Material vereinfacht oder auf selbst erstellte Gebärdensprachvideos zurückgegriffen, welche jedoch nur begrenzt zum gewünschten Ziel führen (können). Vorteil eines Films ist selbstverständlich die hohe Akzeptanz seitens der Schüler/innen, gegen den Einsatz von Gebärdensprachvideos spricht die Flüchtigkeit der gefilmten Sprache.

Ein Lösungsansatz für diese und ähnliche Situationen im Lehreralltag ist die Arbeit mit dem delegs-Editor unter Verwendung der Gebärdenschrift. Fachbegriffe für beispielsweise den Physikunterricht können ohne Aufwand über die Datenbank des delegs-Editors aufgerufen und Arbeitsblätter erstellt werden. Ist ein Fachbegriff noch nicht in der Datenbank erfasst, ist es bislang über SignPuddle

möglich eine Eintragung vorzunehmen. Nach 24 Stunden ist der neue Eintrag dann auch über den delegs-Editor aufzurufen. Künftig soll der Umweg über SignPuddle ausbleiben und neue Gebärden können direkt im Editor eingetragen werden. So erstellte Unterrichtsmaterialien können interaktiv im Unterricht verwendet und mit den Schülern/innen zusammen ausgefüllt bzw. ergänzt werden, als PDF gespeichert und später an die Schüler/innen verteilt oder in andere Programme kopiert und weiter ergänzt oder bearbeitet werden (z.B. Word, PhotoShop).

Neben Vokabellisten oder Fachgebärden können mit dem delegs-Editor ganze Texte in DGS erstellt und mit der deutschen Schriftsprache verglichen werden. Diese überaus strukturierte und übersichtliche Arbeit mit grammatischen Strukturen zweier Sprachen ermöglicht eine bewusste Spracharbeit und ist mit dem Medium Film nicht möglich. Ebenso wenig wie Audiospuren für den Umgang mit Lautsprache hinreichend sind, sind Gebärdensprachfilme für kontrastiven Deutschunterricht angemessen.

GebärdenSchrift als einheitliches Notationssystem in der Schule könnte des Weiteren als Qualitätssicherung zu sehen sein. So könnte eine eventuelle Weitergabe von gegebenenfalls unzulänglichem „Lehrer/innen-DGS“ an die gehörlosen Schüler/innen vermieden werden (vgl. die Bemerkungen zur „Dolmetscher/innen-DGS“ aus dem Interview mit dem Präsident des Deutschen Gehörlosenbundes, Meyenn & Wempe 2006).

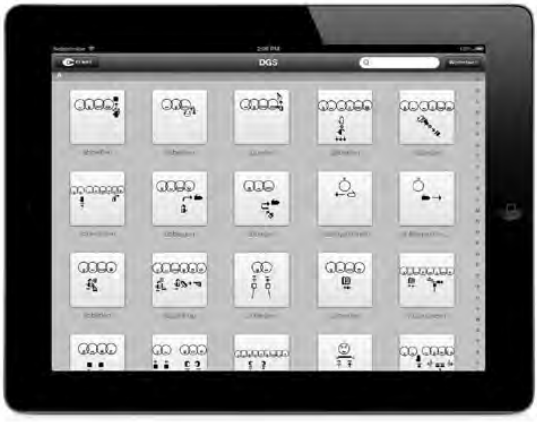


Abb. 5

Zukunftsperspektive: iPad-Apps und moderne Fonts

Gerade arbeiten die Techniker/innen noch an dem delegs-Editor, mit dem auch neue Gebärden eingetragen werden können: Gebärden-Editor. Sollte auf der Datenbank keine Gebärde abrufbar sein, kann eine neue Gebärde in ganz kurzer Zeit neu eingetragen werden. Sekundenschnell kann die Handform, Handstellung, Ausführungsstelle und Bewegungsrichtung mit Hilfe einer intuitiven Werkzeugpalette gewählt werden. Diese Möglichkeit soll auch Arbeiten mit dem iPad erleichtern. Hierfür müsste ein App über App-Store bestellt werden. Es muss noch gelöst werden, inwieweit die neuen Gebärde gespeichert werden, sodass auch andere Kollegen/innen

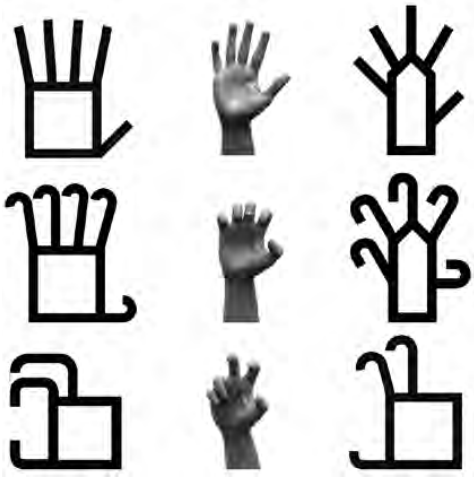


Abb. 6

und Nutzer/innen auf diese Gebärde zurückgreifen können, ohne Gefahr zu laufen, dass die GS-Datenbank von wilden und z.T. unkonventionellen Gebärden überschwemmt wird. Daher wird überlegt, dass nur neue Gebärden nach Kriterien des Qualitätsmanagements registrierter Nutzer/innen auf der GS-Datenbank abgespeichert werden dürften, während neue Gebärden anderer Nutzer/innen nur lokal gespeichert werden, und zwar im Dokument des delegs-Editors. Es wird noch an einer Lösung gearbeitet, damit die neuen Gebärden auch in anderen Dokumenten verwendet werden können.

Ab sofort kann schon der App Signbook als eine Art des Wörterbuchs erworben werden, mit dem Gebärden abgerufen werden (Abb. 5). Wer sich mit den ungewöhnlichen GS Symbolen schwer tut, kann sich freuen: Gerade arbeitet ein Team von Designstudenten/innen der HAW Hochschule (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg) an dem neuen Stil des GS-Fonts (Abb. 6). Somit wird erhofft, dass die GS künftig nicht nur attraktiver, sondern auch intuitiver verständlich sein wird.

Literaturverzeichnis:

Fischer, Renate; Saskia Bohl & Knut Weinmeister (2000): „Das ist Da- Ziel: Deutsch als Zielsprache im bilingualen Sprachunterricht mit erwachsenen Gehörlosen“. In: Das Zeichen 53, 456–468.

Hänel-Faulhaber, Barbara; Thimo Kleyboldt & Katrin Hagemann (2012): „delegs – Deutsch lernen mit Gebärdenschrift“. In: Das Zeichen 91, 388-393.

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

Koch, Jörn; Joachim Nitschke; Lasse Schneider & Felix Zwingenberger (2012): „Zeichen setzen: Gebärdensprache schreiben mit Java“. In: JavaSPEKTRUM 2, 45–50.

Kubus, Okan; Konstantin Grin & Christian Rathmann (2012): „Lesekompetenz tauber SchülerInnen in verschiedenen Ländern“. [Vortrag bei den Kulturtagen der Gehörlosen in Erfurt, Eisenach 2012] Unter: http://www.gehoerlosen-kulturtage.de/Programm/Vortrag/Referenten_Videos/Rathmann_Kubus [ges. am 20.5.2013].

Lillo-Martin, Diane C. (1999): „Modality effects and modularity in language acquisition: The acquisition of American Sign Language“. In: Tej K. Bhatia & William C. Ritchie (Hg.): Handbook of Language Acquisition. San Diego: Academic Press, 531–567.

Meyenn, Alexander v. & Karin Wempe (2006): „Wir verstehen uns als Serviceorganisation für die Landesverbände…“. In: Das Zeichen 72, 26–34.

Morford, Jill P. & Barbara Hänel-Faulhaber (2011): „Homesigners as LateLearners: Connecting the Dots from Delayed Acquisition in Childhood to Sign Language Processing in Adulthood“. In: Language and Linguistics Compass 8/5, 525–537.

Skotara, Nils; Uta Salden; Monique Kügow; Barbara Hänel-Faulhaber & Brigitte Röder (2012): „ERP correlates of early language deprivation: A comparison of native signers and signers with delayed language acquisition in processing German as L2“. In: BMC Neuroscience 13, 44.

Wöhrmann, Stefan (2005): Handbuch zur GebärdenSchrift. Hamburg: Verlag Birgit Jacobsen.

Wudtke, Hubert (2001): „Schriftspracherwerb bei gehörlosen Kindern. Ein Rätsel für die Pädagogen“. In: Grundschule Sprachen 2, 34–35.

Verfasser:

Thimo Kleyboldt,
Wiss. Mitarbeiter im Projekt „Schriftspracherwerb für gehörlose Menschen mit Web 2.0“,
Universität Hamburg,
Institut für Behindertenpädagogikpädagogik,
Sedanstrase 19,
20146 Hamburg
Email: Thimo.Kleyboldt@uni-hamburg.de,
Homepage: www.delegs.de,
delegs-Editor: www.delegs.com/delegseditor/

Kommunikative und emotionale Bedürfnisse Kinder und Jugendlicher mit Hörschädigung an Regelschulen

Petra Blochius

Im Zuge der Inklusion besuchen immer mehr Kinder mit Hörschädigung Regelschulen. Die verbesserte Hörgerätetechnik, moderne Kommunikationsanlagen und das Cochlea-Implantat fördern diese Entwicklung. Die Einzelintegration in Regelschulen ist hierbei die Regel.

Der Hörstatus dieser Kinder reicht von leichtgradiger bis an Taubheit grenzender Schwerhörigkeit. In der Regel können sie sich lautsprachlich gut verständigen.
Kinder, die gebärdensprachlich kommunizieren, sind in Regelschulen derzeit eher die Ausnahme.
In unserer Hörnixgruppe, einer außerschulischen Jugendgruppe für Kinder und Jugendliche mit Hörschädigung, die eine Regelschule besuchen, verwenden rund 50% der Kinder und Jugendlichen eine FM-Anlage. Der andere Teil benutzt keine zusätzlichen technischen Hilfen in der Schule.

Die Hörschädigung ist eine Kommunikationsbeeinträchtigung, die gerade den Schulalltag in vielerlei Hinsicht erschwert. Kommunikationssituationen werden in Regelschulen oft anstrengend und auch teilweise sehr unbefriedigend erlebt. Die kommunikativen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Hörschädigung unterscheiden sich erheblich von denen der guthörenden Altersgenossen.
Sie benötigen u.a. strukturierte Gesprächssituationen und eine störschallfreie und gut beleuchtete Umgebung, um Sprache verstehen zu können. Die kommunikativen Bedürfnisse können im Unterricht an Regelschulen, bei Erfüllung bestimmter Voraussetzungen, zum Teil erfüllt werden, außerhalb des Klassenraumes aber eher nicht.

In großen Räumen, unter anderem im Pausenraum, aber auch in den Klassenräumen ist die Raumakustik in der Regel sehr schlecht. Es hallt stark, was für Hörgeräte- oder Cochlear-Implantat–Träger/innen sehr unangenehm ist und das Verstehen zusätzlich erschwert. Halten sich viele Menschen in diesen Räumen gleichzeitig auf, wodurch der Lärmpegel allgemein sehr hoch ist, ist es für Hörgeschädigte nahezu unmöglich, einer Unterhaltung zu folgen. Die einzelnen Stimmen können nicht aus dem Stimmengewirr herausgehört werden. Von daher wird das Kind bzw. der Jugendliche mit Hörschädigung in der Regel versuchen, diese Räume zu meiden oder aber hier Unterhaltungen aus dem Weg zu gehen.

Guthörende Mitschüler/innen können dann nicht nachvollziehen, warum der/die hörgeschädigte Mitschüler/in im Zweierkontakt oder auch im Unterricht recht gut versteht und sich dann auf dem Pausenhof oder im Aufenthaltsraum völlig zurückzieht.

Viele integrierte Kinder mit Hörschädigung leiden in erster Linie unter der sozialen Isolation in der Regelschule, nicht unter dem

Unterricht, wie ich in vielen Gesprächen festgestellt habe. Sie fühlen sich von der Gemeinschaft der Mitschüler/innen ausgeschlossen und haben Probleme in ihrer ohnehin begrenzten Freizeit, Kontakte zu Gleichaltrigen aufzubauen.

Mit Beginn der Pubertät ziehen sich viele Jugendliche mit Hörschädigung zurück oder entwickeln Strategien, um die Hörschädigung zu verdrängen und zu verstecken, mit negativen Folgen für die Identitätsentwicklung.

Aber auch im Unterricht liegen oft keine guten Bedingungen für gutes Verstehen vor. Die Raumakustik in den Klassenräumen ist in den meisten Schulen eher schlecht. Im Unterricht werden Stühle bewegt, es gibt flüsternde Äußerungen zum Nachbarn, Schritte des/der Lehrers/in und es wird mit Büchern und Stiften hantiert. Dies sorgt für einen Geräuschpegel im Unterricht, der für guthörende Schüler relativ unproblematisch ist, während Schüler/innen mit Hörschädigung sich sehr anstrengen müssen, um Lehrer/innen oder Mitschüler/innen zu verstehen.

Auch wenn nur eine leichtgradige Hörschädigung vorliegt, ist die Zuhilfenahme des Mundbildes für alle hörgeschädigten Schüler/

innen eine wichtige Stütze beim Verstehen. In Unterrichtssituationen, in denen unter den Schülern/innen viel diskutiert wird, ist es schwierig, dem Unterricht zu folgen, da permanent verschiedene Mundbilder lokalisiert werden müssen. Oft hat der/die gerade Sprechende schon einen Satz gesagt, bevor man ihn optisch gefunden und sich auf das Mundbild eingestellt hat.

Das Herumreichen der Mikroportanlage von der Lehrkraft an die Schüler/innen wird wegen des schnellen und spontanen Unterrichtsablaufes kaum realisiert.

Insgesamt betrachtet erfahren Kinder und Jugendliche mit Höreinschränkung immer wieder Benachteiligungen in der Schule. Trotzdem wird der Nachteilsausgleich selten in Anspruch genommen.

Die Lehrer/innen der „Mobilen Sonderpädagogischen Dienste“ haben zu wenig zeitliche Ressourcen, um die Schüler/innen mit Hörschädigung ausreichend zu unterstützen. Ihnen bleiben in der Regel nur kurze Besuche in den Klassen und die damit verbundene Beratung der Lehrer an Regelschulen. Was aber außerhalb des Klassenraumes läuft bzw. inwiefern der/die Schüler/in unter Gleichaltrigen integriert ist, kann nur oberflächlich wahrgenommen werden. Vor allem bleibt keine Zeit, dem/der Schüler/in mit Hörschädigung soziale Kompetenzen bzw. den Umgang mit der Hörschädigung zu vermitteln, was so wichtig wäre. Das fehlende Wissen um die Folgen der eigenen Hörschädigung führt nämlich auch dazu, dass hörgeschädigte Schüler/innen den Nachteilsausgleich nicht oder nur in Ansätzen in Anspruch nehmen, weil sie sich nicht gegenüber den Mitschülern ein „Vorteil“ verschaffen wollen.

Was brauchen hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen?

Kommunikative Barrierefreiheit:
Hierzu müssen alle Möglichkeiten des verbesserten akustischen und auch visuellen Zugangs genutzt werden
- z.B. optimale medizinisch-technische Ausstattung (Hörgeräte, Cochlea-Implantate, Kommunikationsanlagen), Gebärdensprachdolmetscher/innen,Schriftdolmetscher/innen, visuelle Hilfen im Unterricht (Overheadprojektor, Beamer, Arbeitsblätter), **gute Raumakustik in allen Klassenräumen.**
Diese Hilfen sind individuell auf jedes Kind abzustimmen.

Zur Barrierefreiheit gehören auch:
Gesprächsdisziplin bzw. Kommunikationsregeln im Unterricht, gute Beleuchtung der Klassenräume, geräuscharme Umgebung oder eine Sitzordnung, bei der sich alle Gesprächsteilnehmer anschauen können, gegebenfalls Einsatz von Gebärdensprache und **kleinere Klassen**.

Hörgeschädigte Kinder sind „fit“ zu machen für den kommunikativen Alltag in Regelschulen, damit sie positive Erfahrungen in der Kommunikation sammeln können. Hörgeschädigte Schüler/innen müssen ihre kommunikativen Bedürfnisse artikulieren können, damit Kommunikation gelingen kann. Dazu müssen sie auch wissen, was sie brauchen und das ist oft nicht selbstverständlich.

Die Unsichtbarkeit der Hörbeeinträchtigung und die damit verbundene Schwierigkeit für Nichtbetroffene, deren Folgen zu verstehen, erfordert von dem/der Schüler/in mit einer Hörschädigung ein hohes Maß an kommunikativer und sozialer Kompetenz.

Um diese Kompetenzen erwerben zu können und das Selbstbewusstsein zu haben, diese auch einzusetzen, brauchen hörgeschädigte Kinder Kontakt zu anderen Gleichbetroffenen in ihrem Alter und vor allem auch zu Erwachsenen mit einer Hörbehinderung. Sie brauchen Vorbilder, die ihnen vorleben, wie man offen mit der Hörschädigung umgeht und wie man freundlich, aber bestimmt eigene kommunikative Bedingungen durchsetzen kann.

Nur in einer Gruppe Gleichbetroffener können sich Kinder und Jugendliche mit Hörschädigung wirklich mit anderen messen, ohne dabei akustisch Nachteile zu erfahren. Der Austausch über die Probleme und Sorgen hilft, das Selbstbewusstsein der Kinder und Jugendlichen zu stärken und ihre Identitätsentwicklung zu fördern.
Der Verein Hörnix e.V. in Darmstadt, Wiesbaden und Umgebung bietet Kindern und Jugendlichen mit Hörschädigung, die eine Regelschule besuchen, hierfür eine Begegnungsmöglichkeit.
Der Verein veranstaltet derzeit im monatlichen Rhythmus an Samstagen und Sonntagen Treffpunkte für Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Altersgruppen. Geleitet werden sie von selbstbetroffenen Erwachsenen, die auch selber eine Regelschule besucht haben.

Es gibt u.a. Spielnachmittage, Bowling, Besuch eines Hochseilgartens, Selbstverteidigungskurse, einen Theaterworkshop, einen Workshop zur Gebärdensprache und Nachmittage zum Thema „Hörschädigung“.
Zudem wurden bereits zwei Kanufreizeiten und drei Regelschülerwochenenden durchgeführt.

Eine Studie zur Evaluation dieses Jugendtreffs, die von einer Hörnixbetreuerin im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Abschlussarbeit an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg verfasst wurde, zeigt, wie wichtig eine solche Begegnungsstätte für diese Jugendlichen ist.
Vor allem hilft der Kontakt zu Gleichbetroffenen die Sicht auf sich selbst als junger

schwerhöriger Mensch differenzierter vorzunehmen und dabei die eigene Schwerhörigkeit als wichtigen und positiven Teil der Identität zu begreifen (Blochius et al. 2012).
Die Jugendlichen lernen, dass sie positiv auf ihre Umwelt einwirken können, um besser verstehen zu können, ohne dabei das Gefühl zu haben, nur „Bittsteller“ zu sein.

Die Studie stellt insbesondere heraus, wie wichtig es ist, dass junge Menschen mit Hörschädigung erwachsene gleichbetroffene Menschen erleben, die für sie im Umgang mit der Hörschädigung Vorbilder sein können. Zudem sehen sie, was diese Erwachsenen trotz Hörbehinderung beruflich leisten und wie sie ein ganz normales Leben führen. Das nimmt ihnen Ängste vor der eigenen Zukunft.

Im Hinblick darauf, dass in Zukunft immer mehr Kinder mit Hörschädigung in Regelschulen eingeschult werden, sollte ein Augenmerk darauf gelegt werden, solche außerschulischen Begegnungsstätten zu ermöglichen

und hierbei notwendige finanzielle Ressourcen bereitzustellen. Denn solche Begegnungen können die Arbeit der begleitenden „Mobilen Sonderpädagogischen Dienste“ erheblich entlasten.

Literatur:

Blochius, Petra; Nina Morgenstern & Jochen Müller (2008): „Bitte versteh mich doch! Hörgeschädigte Schüler schildern ihre Situation in der Regelschule“. In: Spektrum Hören 4, 22-25.

Blochius,Petra; Judith Gugel & Manfred Hintermair (2012): „Erfahrungen einzelintegriert beschulter hörgeschädigter Kinder aus Begegnungen mit anderen hörgeschädigten Kindern“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9, 381- 388.

Verfasserin:

Petra Blochius
Referat Inklusion im Deutschen Schwerhörigenbund e.V.
1. Vorsitzende Hörnix e.V.
Geschäftsstelle Hörnix e.V.
Annastraße 42
64285 Darmstadt
Email: audiotherapie@blochius.de
www.hoernix-darmstadt.de

Mit Dolmetscher/innen im Unterricht – Chancen und Grenzen

Andrea Knipping & Karina Knipping

Die Idee zu unserem Workshop ist aus Beobachtungen entstanden, die wir in der Gruppen- und Einzelintegration an Regelschulen sowie einem innovativen Projekt mit Dolmetscher/innen an einer Förderschule sammeln durften.

Unsere Perspektive ist die der Dolmetscherin/des Dolmetschers im jeweiligen Unterricht und wir wollten gerne an den unterschiedlichen Settings und Konstellationen der Akteure anknüpfen, um deutlich zu machen, wo wir uns vermehrt Austausch mit allen Beteiligten wünschen: Austausch nicht nur in Bezug auf die Rollen der Beteiligten, sondern auch auf die Art der Zusammenarbeit und den Nutzen für Schüler/innen mit sehr unterschiedlichen sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen. In diesem Artikel möchten wir nur einige Punkte kurz anreißen.

Die Inklusion gebärdensprachorientierter[1] Kinder an Regelschulen mit Dolmetscher/innen ist sicherlich nur ein Puzzleteil bei dem Versuch die Vorgaben der UN-Konvention, insbesondere des Artikel 24 in die Praxis umzusetzen („(1) *Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. [...] (2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass [...] b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen [inklusiven], hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben*“) (Deutsches Institut für Menschenrechte 2013).

Mit Hilfe des Paragraphen § 54 Leistungen der Eingliederungshilfe und § 53 des SGB XII kann und wird zur Zeit die Beschulung mit Dolmetscher/innen im Unterricht an Regelschulen begründet.

Unserer Erfahrung nach ist es gleich, ob eine Lehrkraft an einer Regelschule ohne Gebärdensprachkompetenz unterrichtet oder an einer Förderschule eine gebärdensprachkompetente Lehrkraft vor einer heterogenen Klasse steht. Er/sie steht immer an der Schwelle zu einer kommunikativen Überforderung, wenn er alle Schüler/innen in einer Art ansprechen möchte, die ihren Bedürfnissen voll gerecht wird.

Wie sollen kulturelle Barrieren überwunden, unterschiedliche Lernwege berücksichtigt und in höheren Klassen zum Beispiel lebhafte Diskussionen unter den Schülern/innen ermöglicht werden?

Wie können die gebärdensprachliche Entwicklung ohne Sprachkenntnisse eingeschätzt und etwaige grammatikalische Fehler in der Muttersprache erkannt werden?

Kann ein/e gebärdensprachkompetente/r Lehrer/in oder ein/e hinzugezogene/r Förderschullehrer/in wirklich Pädagoge/in und Dolmetscher/in zugleich sein? Ist Inklusion zu gewährleisten, wenn die gehörlosen Kinder

1 im Folgenden auch als „gehörlose Kinder“ bezeichnet. Wir beziehen uns damit auf alle Kinder, die die Gebärdensprache überwiegend als Kommunikationsmittel benutzen.

separiert werden, um ihren speziellen Kommunikationsbedürfnissen gerecht zu werden? Uns geht es nicht darum, die Hinzuziehung eines/r Dolmetschers/in als das alleinige Mittel der Wahl in den Raum zu stellen. Eher möchten wir versuchen einen Dialog unter den Professionen anzustoßen, der dazu führen könnte, dass Teams unter Einbeziehung eines/r Dolmetschers/in möglicherweise einen weiteren Schritt in Richtung gelungener Inklusion gehen könnten.

Das Berufsbild des/r Dolmetschers/in – wenn man schon von Beginn an von einem Beruf und einem Berufsbild sprechen kann – hat sich in Deutschland in seiner jungen Geschichte stark verändert. Wurde zu Beginn eine eher „helfende“ und wenig neutrale Vorgehensweise erwartet, haben Ausbildungsstätten, Dolmetscher- und Gehörlosenverbände stark darauf hingearbeitet ein klares Bild eines/r absolut neutralen Sprachmittlers/in in den Fokus zu rücken. Neutralität ohne Menschlichkeit ist allerdings heutzutage auch nicht mehr gewünscht.
Und so mag es ab und an einem Seiltanz gleichen, in das jeweilige Setting das richtige Maß an Neutralität und Einfühlungsvermögen, sowie sozialer Kompetenz in das jeweilige Setting einzubringen.
In vielen Arbeitsbereichen funktioniert dies trotzdem in den Grenzen menschlicher Möglichkeiten und Ansprüche.
Die Arbeit mit mitunter erst sechsjährigen Kindern im Rahmen einer Beschulung (oder auch die Berufsschulbildung eines jungen Erwachsenen) stellt allerdings deutlich andere Ansprüche an die Arbeitsweise eines/r Dolmetschers/in, als alle bisherigen Arbeitsfelder.
Aus diesem Grund entstehen in Deutschland gerade Netzwerke von an schulischen Inklusionen beteiligten Dolmetschern/innen, die sich aktiv um die Entwicklung eines passenden Berufsbildes bemühen.
Dabei geht es darum auszuloten, inwieweit die reine Verdolmetschung bei einer schulischen Inklusion zielführend sein kann und wie stark Dolmetscher/innen ihr Berufsbild diesem Setting anpassen wollen und können.
Nehmen wir ein Beispiel aus der Praxis, um uns einigen Schwierigkeiten anzunähern:

Dennis [2]
gehörlos, Grundschule;
Muttersprachler;
beteiligt sich rege am Unterricht;
ist vom Bildungsniveau vergleichbar mit hörenden Kindern;
erweitert ständig seinen Wortschatz in DGS und Schriftsprache;
ärgert andere Schüler/innen und die Lehrer/innen;
„plappert“ in den Unterricht.

Im Grunde bringt Dennis ideale Voraussetzungen

2 alle Namen geändert

zungen für eine Inklusion an der Regelschule mit. Sein Spracherwerb in seiner Muttersprache ist augenscheinlich altersangemessen und er scheint auch sonst absolut altersgerecht entwickelt. Soweit es in der Grundschule schon absehbar ist, kann er lernzielgleich unterrichtet werden und zeigt Motivation in (fast) allen Fächern.
Wie viele Gleichaltrige folgt er nicht immer konzentriert dem Unterricht. Zudem gerät er in den Pausen mit anderen Kindern aneinander und nutzt auch die Unterrichtszeit ab und an anders, als von den Lehrern/innen beabsichtigt.
Hier bedarf es einiger dringender Absprachen zwischen Lehrer/in und Dolmetscher/in. Wenn die Aufmerksamkeit des Schülers abschweift, ist es an dem/der Dolmetscher/in ihn aufzufordern wieder zuzuschauen, oder ist dies Aufgabe der/des Lehrers/in? Soll der Dolmetscher Inhalte wiederholen, wenn Dennis gerade abgelenkt war und nicht geschaut hat? Andere Kinder sind auch nicht durchgängig bei der Sache. Wenn sie etwas verpassen, müssen sie nachfragen oder werden ermahnt. Allerdings haben sie auch die Möglichkeit Tischnachbarn/innen unauffällig zu fragen.
Zudem muss Dennis gerade zu Beginn der Beschulung nicht nur den Inhalten des Unterricht folgen, sondern zusätzlich auch nach und nach die unterschiedlichen Rollen von Lehrer/in und Dolmetscher/in begreifen, sich ggf. täglich auf unterschiedliche Dolmetscher/innen einstellen und und und....

Dennis ist auch in der ungewöhnlichen Situation, dass ihn fast durchgehend ein Erwachsener zumindest im Auge behält – z.B. falls Dolmetschbedarf zwischen ihm und seinen Mitschülern/innen besteht. Wenn er nun wie jedes gleichaltrige Kind Unsinn macht, wird er selten das Glück haben, dass dies niemandem auffällt – zumindest sein/e Dolmetscher/in wird es vermutlich gesehen haben.

Dolmetschen für Erwachsene bedeutet, sich in keiner Form einzumischen (es sei denn, es wird eine Straftat begangen, und auch hier gibt es Grenzen) und niemals in die Selbstbestimmung der Kunden einzugreifen. Übertrüge man dies eins zu eins auf die Situation von Dennis, würde der/die Dolmetscher/in den Unsinn einfach ignorieren. Nun stellt sich aber die Frage welche Wirkung es auf ein Kind hat, wenn er vor den Augen eines Erwachsenen etwas anstellt und dieser in keiner Form darauf reagiert.

Die wenigsten Dolmetscher/innen haben eine pädagogische Ausbildung. Auf Grunde der klaren Abgrenzung ihres Berufes von sozialen und pädagogischen Arbeitsbereichen war dies bislang auch nicht notwendig.
Das bedeutet aber auch, dass sie ohne gezielte Weiterbildung oder einen Erfahrungsschatz auf diesem Gebiet noch sehr viel weniger als Regelschullehrer/innen dafür ausgebildet sind Materialien und Lernwege auf ein gehörloses Kind abzustimmen.

Hier bedarf es unserer Meinung nach einer guten Zusammenarbeit mit einem/r Förderschullehrer/in und dem/r Regelschullehrer/in. Die Konzeptionierung des Unterrichtsmaterials obliegt den Lehrern/innen. Die Dolmetscher/innen können Input darüber geben, wie Inhalte zielsprachlich umsetzbar sind, und sie können gegebenenfalls zusammen mit Förderschullehrern/innen darüber aufklären, worin die systemimmanenten Unterschiede von Laut- und Gebärdensprache liegen.
Auch hierzu ein Beispiel aus der Praxis:

Kurt
gehörlos, Förderschule;
Lernschwäche diagnostiziert;
kein Muttersprachler;
Konzepte fehlen oft;
Leseverständnisübungen mit Dolmetscher/in; „Beschreibungen“ (DGS) helfen - aber ohne Unterstützung kann das geschriebene Wort nicht mit der „Beschreibung“ verbunden werden.

Ganz klar ist, dass Kurts Lernvoraussetzungen ganz anders sind als die von Dennis.
Im Religionsunterricht kam es zu folgender Situation: Zu Beginn eines neuen Themas wurde eine Geschichte von einem Juden und einem Römerjungen erzählt. Sowohl der Begriff / die Gebärde „Jude“ als auch die Gebärde „Römer“ waren Kurt nicht bekannt, erkennbar durch ein kurzes Stirnrunzeln nach ihrem ersten Gebrauch.
Also entschied sich die Dolmetscherin für den Bildaufbau, so dass Kurt sich eine Vorstellung von dem typischen Äußeren machen konnte, und beschrieb sowohl den Juden als auch den Römer in der Verdolmetschung und benutzte anschließend die Gebärde. Sie hoffte, dass Kurt so an ein visuelles Konzept anknüpfen konnte, dass ihm gegebenenfalls bekannt war.
Am Ende der Geschichte fragte die Lehrerin die Schüler/innen, ob einer von ihnen ihr das typische Aussehen eines Römers zu dieser Zeit beschreiben könnte.
Ganz gegen seine Gewohnheit meldete sich Kurt und gab die visuelle Beschreibung wieder, die die Dolmetscherin ihm gerade im Rahmen der Verdolmetschung der Geschichte geliefert hatte. Für die Lehrerin war in dieser Situation aber nicht transparent, dass Kurt dieses Konzept kurz zuvor in der Verdolmetschung gesehen hatte.
Auch wenn Kurt durch seinen geringen Gebärdenwortschatz und seine Lernschwäche andere Voraussetzungen mitbringt als Dennis – ein Kind, wie man es vielleicht eher in der inklusiven Beschulung antrifft – können solche und ähnliche Situationen häufig auftreten, weil Gebärdensprache anders funktioniert als Lautsprache.
In Kurts Beispiel kann die Lehrerin nicht davon ausgehen, dass er nach der Geschichte z.B. das Wort „Römer“ in einem schriftsprachlichen Text mit dem Konzept aus der Geschichte verknüpfen kann. Sie kann es also nicht so ohne Weiteres abfragen wie sie es

Verfasserin:

Andrea Knipping,
staatlich geprüfte
Gebärdensprachdolmetscherin,
ViaManum GbR,
Email: a.knipping@viamanum.de,
www.viamanum.de

vielleicht bei hörenden Kindern täte.
Bei Dennis würde man – vorausgesetzt, er beherrscht das Fingeralphabet – als Dolmetscher/in der visuellen Beschreibung des Wortes noch die Gebärde und auch das Schriftbild folgen lassen, so dass er die Chance hat, nicht nur das Konzept sondern auch das Schriftbild zu erfassen und sowohl seinen Gebärden- als auch seinen Schriftwortschatz zu erweitern.
Über diese sprach- und dolmetschbedingten Besonderheiten müssen sich Dolmetscher/innen und Lehrer/innen bewusst sein, um die Zielsetzung der einzelnen Unterrichtsphasen und Einheiten auch für das gehörlose Kind möglichst erfolgreich anzubahnen und zu verhindern, dass sich Methodik der Lehrer/innen und Verdolmetschung gegenseitig behindern.

Wir Dolmetscher/innen sind keine Pädagogen/innen. Fehlendes oder unpassendes Material können wir allein durch die Umsetzung der Inhalte in Gebärdensprache und auch eine zielkulturelle Anpassung nicht ausgleichen. Zum Beispiel sind Leselernmaterialien nicht geeignet, bei denen sich Kinder die Lautfolge durch lautes Vorsagen erschließen sollen. Hierfür gibt es keine gebärdensprachliche Entsprechung. Ein anderes Beispiel ist eine vorgelesene Geschichte, in der jedes Substantiv mit einem „K“ beginnt und die zu der Aufgabe hinleiten soll, diese Substantive zu identifizieren. Hier wird durch die Übersetzung dem gehörlosen Kind die Chance zur Mitarbeit genommen, da die ausgeführte Gebärde nicht auf den Laut schließen lässt. Eine vorherige Absprache zwischen Dolmetscher/inn und Lehrer/in kann Abhilfe schaffen . Ggf. kann dann visuelles Material eingesetzt werden.

In manchen Situationen nutzt die sprachliche Übersetzung nichts, wenn auf Grund von fehlendem Hintergrund- und Allgemeinwissen die Inhalte nicht verstanden werden können. Gehörlose Kinder und auch Erwachsene haben durch den fehlenden Zugang zu verschiedenen Medien oft Defizite in diesem Bereich. Dafür müssen Regelschullehrer/innen sensibilisiert werden und dies ist wohl am besten in einem gut funktionierenden Team möglich. Optimal wäre, wenn der inklusiven Beschulung viel Aufklärung und Einarbeitung voraus ginge. (Abgesehen von der Aufarbeitung dieses Themas in der Ausbildung von Regelschullehrern/innen und Dolmetschern/innen. Wir möchten uns nun aber auf die momentanen Gegebenheiten konzentrieren.)

Wenn Förderschullehrer/innen über den Umgang mit Dolmetscher/innen im Unterricht aufgeklärt, die Klasse mit Gebärdenspracheinheiten zur Inklusion befähigt und im Laufe der Zeit im Team immer wieder dem Bedarf entsprechend Vereinbarungen getroffen würden, wäre ein weiterer Schritt getan.
Dazu gehörten Vereinbarungen über:
- das Verhalten von Dolmetschern/innen an-

Verfasserin:

Karina Knipping,
Diplom Gebärdensprachdolmetscherin,
ViaManum GbR,
Email: k.knipping@viamanum.de,
www.viamanum.de

deren Kindern gegenüber;
- die mögliche Rückmeldung über sprachliche Entwicklungen des Kindes;
- die Benutzung von PMS statt der Anlauttabelle;
- den Umgang mit Diktaten oder schwer umsetzbaren Lernstandserhebungen;
- ...

Im Team könnte auch darüber entschieden werden, ob der/die Dolmetscher/in in bestimmten Situationen eins zu eins mit dem Kind arbeiten kann. Denkbar wäre bei Lautleseübungen der Klasse, dass das gehörlose Kind dem/der Dolmetscher/in gegenüber den Text in DGS wiedergibt, um sein Leseverständnis zu beurteilen. Alternativ kann das Team natürlich auch entscheiden, dass dies keine adäquate Vorgehensweise ist und das gehörlose Kind an der Übung teilnehmen soll. In diesem Fall könnte es die Aufgabe des/der Dolmetscher/in sein, das stockende und z.T. fehlerhafte Vorlesen der anderen Kinder auch in der Verdolmetschung erkennbar zu machen, so dass das gehörlose Kind ein Gefühl dafür bekommt, dass auch bei seinen Mitschülern/innen Probleme bestehen.

Es gibt sehr viele Unklarheiten und fragliche Aspekte bei der inklusiven Beschulung unter Einbeziehung von Dolmetschern/innen. Ein Austausch mit in inklusiven Beschulungen in ganz Deutschland tätigen Dolmetschern/innen zeigte, dass es sowohl positive als auch weniger positive Beispiele gibt.

In neu gegründeten Netzwerken organisierte Dolmetscher/innen beginnen mit der Erstellung von Leitlinien, um für Lehrer/innen, Eltern und Dolmetscher/innen mehr Struktur zu schaffen und die Arbeit zu standardisieren und zu professionalisieren (Voss & Kestner 2012).
Inklusive Beschulung von gehörlosen Kindern findet unserer Erfahrung nach nicht allein durch den Einsatz von Dolmetschern/innen statt! Wir sind mit unserer Profession ein Teil im vielschichtigen „Inklusionspuzzle“. Inklusion könnte eine gute Ergänzung des Bildungsangebotes für gehörlose Kinder sein, wenn offene Fragen angesprochen werden und es zu einem Austausch und einer Teamarbeit zwischen den Professionen kommt.
Dafür möchten wir uns aussprechen.

Literatur:

Deutsches Institut für Menschenrechte (2013): Behindertenrechtskonvention (CRPD). Unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/behindertenrechtskonvention-crpd.html [ges. am 14.02.2011].

Voss, Sabine & Karin Kestner (2012): Tipps und Leitlinien für Gebärdensprachdolmetscherinnen an Regelschulen. Unter: http://www.kestner.de/n/elternhilfe/verschiedenes/Regelschule_Leitfaden_Dolmetscher.pdf [ges. am 31.5.2013].

Erklär mir die Welt!

Das Recht tauber und schwerhöriger Kinder auf Allgemeinbildung

Katja Belz & Dina Zander-Tabbert

Taube und schwerhörige Kinder und Jugendliche haben oft ein geringes Allgemeinwissen und sind es nicht gewohnt, selbst aktiv zu werden, um sich Wissen anzueignen oder ihr Wissen zu erweitern.
Wir Eltern haben die Verantwortung und stehen in der Pflicht unseren Kindern den Zugang zum Wissen zu ermöglichen – aber wir brauchen dabei die Unterstützung von Kindergarten und Schule – es muss ein Zusammenspiel von Schule, Kindergarten und uns Eltern geben.

Auf verschiedenen Veranstaltungen haben wir mit Eltern, Pädagog_innen und Lehrer_innen über dieses Thema diskutiert. In einem Punkt waren sich alle einig: den meisten tauben und schwerhörigen Kindern und Jugendlichen fehlt es an übergreifendem Alltags- und Allgemeinwissen. Unterschiede bestanden allerdings bei der Beschreibung der Ursachen.
Sehen viele Eltern im vermeintlich zu niedrigen Niveau der Schule den Ursprung, so sind sich die meisten Lehrer_innen einig, dass die Eltern zu wenig Initiative in der Vermittlung von Wissen zeigen.
Unserer Erfahrungen nach haben beide Perspektiven ihre Berechtigung, besitzen abernicht Ausschließlichkeitscharakter und sind auch nicht auf alle Eltern bzw. Lehrer_innen übertragbar.
Aus unserer Sicht gibt es vier Schlüssel zum Wissenserwerb: 1. Kommunikation 2. Lesen 3. Fernsehen 4. Internet

1. Kommunikation mit Eltern, Familie, Freund_innen und in der Schule

Der erste Schritt um sich überhaupt Wissen aneignen zu können, ist eine barrierefreie Kommunikation mit der Familie, den Freund_innen und in der Schule. Für viele der hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen scheitert es schon daran, dass es in der Familie keine gemeinsame Sprache gibt, die Gebärdensprachkompetenz der Eltern, Lehrer/innen oder auch der Schüler/innen oft nicht ausreicht oder es an Geduld fehlt, sich auf die besonderen Bedürfnisse der hörgeschädigten Kinder einzustellen.
Was sollten Eltern tun? Sie sollten sich Zeit nehmen ihren hörgeschädigten Kindern den Alltag zu erklären, ihre Fragen ernst nehmen und sie in den Alltag mit einbeziehen. Hörgeschädigte Kinder werden oft von Situationen überrascht und sind irritiert, weil entscheidende Informationen: z.B. dass der Vater verreist ist, an ihnen vorbeigegangen sind.
Aber auch im Kindergarten und in der Schule sollten immer wieder Situationen geschaffen werden, in denen auf Alltagsdinge und aktuelle Geschehnisse Bezug genommen wird.

2. Das Lesen

Wie schafft man es bei tauben und schwerhörigen Kindern die Lust zum Lesen zu wecken? Eltern hörgeschädigter Kinder fühlen sich oft überfordert und nicht gebärdensprachkompetent genug, um mit ihren Kindern Bilderbücher anzusehen oder ihnen gebärdend vorzu-

lesen. Es gilt ihnen die Angst zu nehmen und ihnen Mut zu machen sich auszuprobieren.
Empfehlen kann man ihnen die DVDs der Kinderbücher in Gebärdensprache der Verlage Karin Kestner und Oetinger.

Bekannte Kinderbücher werden von tauben Erzähler_innen gebärdet und durch das „dazuschalten“ von Untertiteln können Sprachbarrieren abgebaut werden. Dies können Kinder und Eltern gemeinsam entdecken.
In der Schule sollten noten-unabhängige Leseprojekte initiiert, Kooperationen mit örtlichen Bibliotheken (wie z.B. in Berlin und Frankfurt) gesucht oder kleine Klassenbibliotheken eingerichtet werden.
Der Bundeselternverband plant einen „Leseflyer“ zu erstellen, in dem Anregungen für

das Lesen zuhause und in der Schule zusammengestellt und Buchempfehlungen gegeben werden.
Ist bei den Kindern die Lust am Lesen erst mal geweckt, können sie sich als Jugendliche selbstständig informieren, z.B. über Tageszeitungen oder die Deutsche Gl-Zeitung.
Wichtig ist hierbei nicht, was die Kinder lesen, sondern dass sie lesen. Viele gehörlose Erwachsene berichten, dass sie in ihrer Kindheit viele Comics gelesen haben.

3. Das Fernsehen

Hier ist nicht gemeint, dass der Fernseher den Babysitter ersetzt und die Kinder stundenlang Zeichentrickfilme ansehen, sondern es geht um den Einsatz des Fernsehers ganz bewusst als Wissensvermittler. Eltern sollten mit ihren Kindern gezielt das Fernsehprogramm durchsehen und sich auf Sendungen einigen, die man im Idealfall gemeinsam ansieht, die mit Untertiteln versehen sind und über die man dann auch gemeinsam sprechen, bzw.

gebärden kann.
Es ist schön, wenn auch hörgeschädigte Kinder über Dinge informiert sind, die in der Welt passieren und die sicherlich auch Gesprächsthema in der Schule sind.

4. Das Internet/ Der Computer

Kinder und Jugendliche verbringen viel Zeit im Internet – vor allem bei facebook und youtube – jedoch kann man das Internet auch sinnvoll nutzen:
Es gibt einen großen Bereich im Internet, der sich mit Gehörlosenkultur und mit Erklärungen von Wissen in DGS beschäftigt. Das können hörende Eltern oder Lehrer_innen für Rechercheaufgaben nutzen und zu ausgewählten Themen gezielte Fragen stellen, die dann für den Unterricht relevant sind.
Beispiele sind hier:
spektrum 11, Vibelle, Fingerzeig, Taubwissen, Kindernachrichten in Gebärdensprache auf NDR/Wissen machen Ah! (live oft mit Untertiteln und teilweise auch mit DGS in der Mediathek)/Taubenschlag/Kugg.
Eine weitere Möglichkeit bieten die auch bei Erwachsenen oft beliebten Apps. Auch hier gibt es eine Fülle von Büchern (oder auch Apps zu anderen Fächern wie Mathe), die man mit Kindern gemeinsam anschauen kann und am Ende kann zur Belohnung noch ein Puzzle oder ein Memory gespielt werden. (z.B. Bücher Apps vom Mildenberger Verlag, Pixie – Bücher als App oder aber auch verschiedene Märchen, wie Rumpelstilzchen, Hänsel und Gretel etc.)

Fazit

Wie so oft gibt es nicht „den besten Weg“ oder „die einzige Lösung“. Wichtig erscheint uns der Hinweis, dass es entscheidend ist, dass Lehrer_innen wie Eltern den Mut haben sich gegenseitig Tipps zu geben, die sie dann mit den Kindern zu Hause, bzw. auch in der Schule umsetzen können.
Sicherlich ist es oft nicht einfach herauszufinden, wie man die Kinder am besten erreicht oder was diese gerade aktuell interessiert. Daher: „probieren geht über studieren“ und auch wenn die DGS- Kompetenzen der Eltern vielleicht noch nicht für jedes Wort ausreichen, so ist doch der Moment der Zuwendung und des Hinguckens ein sehr wichtiger für beide Seiten.

Verfasserin:

Katja Belz,
Präsidentin Bundeselternverband gehörloser Kinder e.V.,
Email: katja_belz@web.de,
www.gehoerlosekinder.de

Verfasserin:

Dina Zander-Tabbert,
Vorstandsmitglied, Elternverein der hörbehinderten Kinder Berlin-Brandenburg e.V.,
Email: dina.tabbert@berlin.de,
www.hoergeschaedigte-kinder-berlin.de

Mathe mal anders

Bettina Rexing

Mathematik ist manchmal „ätzend“. Das denken oder sagen viele Schüler/innen.
Aus diesem Grund habe ich mit meiner Klasse 3/4, wann immer es möglich war, mathematische Inhalte oder Inhalte, die der Logik oder der Konzentration dienen, erarbeitet. Dies stieß bei den Schüler/innen auf großen Zuspruch. Auch die Schüler/innen der Klasse 10 waren mit Begeisterung dabei.

Turm von Hanoi
Hier sollen unterschiedlich große Scheiben von einer Stelle auf eine andere verschoben werden. Dabei darf immer nur eine Scheibe bewegt werden und nur kleinere auf größere Scheiben gelegt werden.

Puzzle
Vier gleiche Puzzleteile sollen in einen Rahmen gelegt werden.

Run Stop
Bei diesem Spiel soll das rote Auto „befreit“ werden.

Soma Würfel
Die einzelnen Soma Würfel sollen zu einem Gesamtbild zusammengefügt werden.

Nagelbrett
Dies kann man einsetzen von Klasse 1 bis Klasse 10. Erstaunlicherweise war es auch für die Teilnehmer/innen des Workshops von Interesse, all das zu probieren. Ich hoffe, dass die Teilnehmer/innen ebenso viel Spaß hatten wie ich.

Verfasserin:

Bettina Rexing,
Sonderschullehrerin,
Email: bettina-rexing@t-online.de

Deutscher Gehörlosen-Bund e.V.

Interessenvertretung der Gehörlosen und anderen Menschen mit Hörbehinderung in Deutschland

DEUTSCHER GEHÖRLOSEN-BUND E.V.

Fachreferat Pädagogik

Gebärdensprache ist der Schlüssel zu Bildung

Jedes gehörlose und jedes andere hörbehinderte Kind hat ein Recht auf gebärdensprachigen Unterricht von Anfang an. Das heißt:

- Sicherung eines bilingualen Unterrichts (in Deutsch und Deutscher Gebärdensprache) in den Förderzentren, einschließlich einer bilingualen Frühförderung von Anfang an
- Bereitstellung gebärdensprachkompetenter Lehrkräfte
- Entwicklung geeigneter Unterrichtsmaterialien und Medien
- Umsetzung des Rahmenlehrplans Deutsche Gebärdensprache als obligatorisches Fach für alle Schülerinnen und Schüler
- Förderung der Gehörlosenkultur als Bestandteil der Schulkultur

Keine Inklusion ohne Gebärdensprache

Der Deutsche Gehörlosen-Bund e.V. unterstützt die Inklusion gehörloser und anderer hörbehinderter Kinder. Das heißt:

- Sicherung der kommunikativen Barrierefreiheit an Regelschulen, durch konsequenten Einsatz von Gebärdensprachdolmetscherinnen und -dolmetschern und geschultes pädagogisches Personal
- Bereitstellung gebärdensprachkompetenter Lehrkräfte
- Entwicklung entsprechender Unterrichtsmaterialien und Medien
- Umsetzung von Deutscher Gebärdensprache als Unterrichtsangebot für Mitschülerinnen und Mitschüler sowie für Lehrerinnen und Lehrer an Regelschulen, z.B. als Fremdsprache
- Förderung der Gehörlosenkultur als Bestandteil der Schulkultur

Deutscher Gehörlosen-Bund e.V. · Am Zirkus 4, 10117 Berlin · E-Mail: info@gehoerlosen-bund.de · www.gehoerlosen-bund.de

Vorstellungsplakat der Arbeitsgruppe Pädagogik des Deutschen Gehörlosen-Bundes

Einladung zur Mitgliederversammlung des DFGS

am Freitag, den 22. November 2013 um 18.30 Uhr im Senatssaal der Humboldt-Universität, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Tagesordnung:

TOP l: Protokoll der letzten Mitgliederversammlung (veröffentlicht in dieser Ausgabe)
TOP 2: Feststellung der Beschlussfähigkeit
TOP 3: Bericht des Vorstandes
TOP 4: Verabschiedung der Satzung
TOP 5: Gespräche mit dem Von-Loeper-Verlag
TOP 6: Kassenbericht
TOP 7: Bericht der Kassenprüfer
TOP 8: Neuwahl des Vorstands
TOP 9: Jahrestagung 2014
TOP 10: Verschiedenes

gez. Sylvia Wolff
l. Vorsitzende

DFGS-Tagung 2012 in unmittelbarer Nähe der Wartburg

20. Jahrestagung des DFGS

20 Jahre DFGS - 20 Jahre Bilinguale Pädagogik

22./23. November 2013

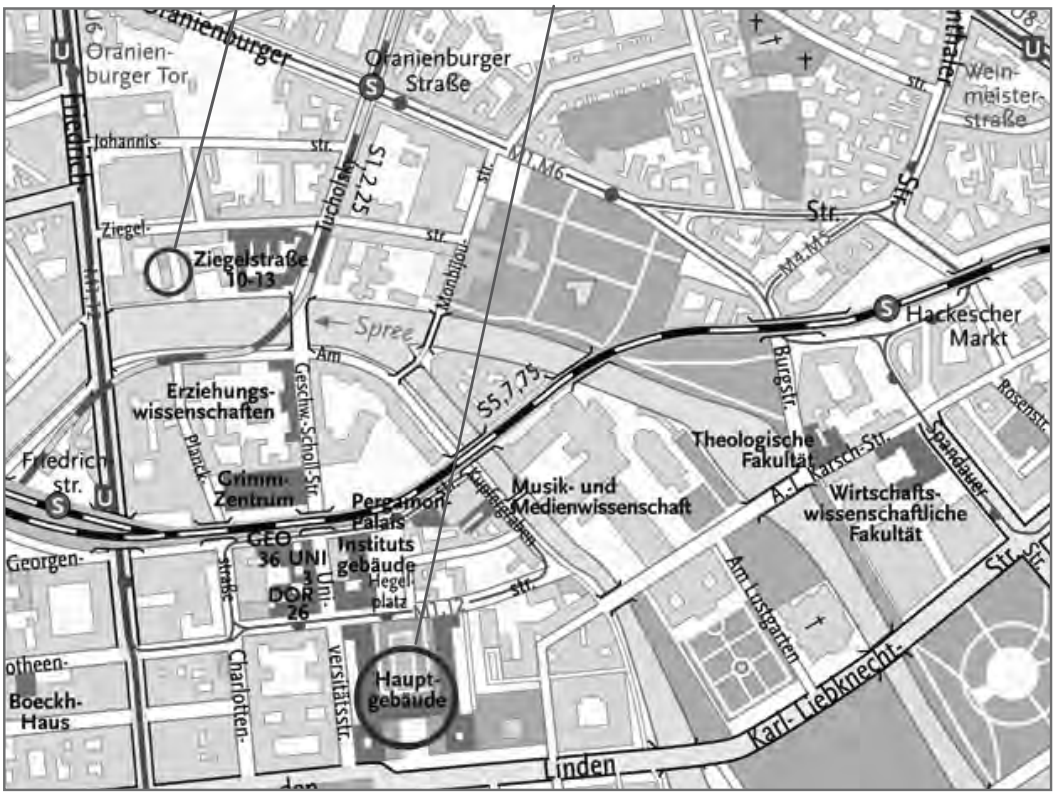
Humboldt-Universität zu Berlin

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,
S Schwerhöriger und Ertaubter

Alle Workshops finden im Gebäudekomplex Ziegelstr. 5-9, 10117 Berlin statt. Das Gebäude befindet sich vor der Ziegelstr. 10-13, Eingang rotes Backsteingebäude in der Ziegelstraße rechts. Die Eröffnung und die Plenumsveranstaltungen finden im Senatssaal des Hauptgebäudes der HU statt, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.



Anmeldung und Preise:

Gesamtpaket; Tagung und Festabend (keine Übernachtung) Tagungsvariante bitte ankreuzen:		
DFGS-Mitglied		**EUR 125.–**
Nichtmitglied		**EUR 150.–**
Stud. Mitglied*		**EUR 45.–**
Stud. Nichtmitglied*		**EUR 65.–**
* Vorlage der Studienbescheinigung erforderlich		

Übernachtungen werden von den TeilnehmerInnen selbst gebucht und bezahlt (z.B. über visitberlin.de)

Anmeldung unter:
www.dfgs.org/tagungsanmeldung.php

20. Jahrestagung des DFGS in Berlin

20 Jahre DFGS – 20 Jahre bilinguale Pädagogik

Programm:

Freitag, 22. November 2013 (im Senatssaal der Humboldt-Universität, Unter den Linden 6)

Zeit	Programmpunkt	Vortragende/r
16.00 Plenum	Eröffnung Grußwort	Sylvia Wolff, 1. Vors. DFGS N.N.
16.30 Plenum	Stand und Perspektiven bilingualen Unterrichts (Kurzreferate und Podiumsdiskussion)	Prof. Dr. Claudia Becker, HU Berlin, Prof. Dr. Klaus-B. Günther, HU Berlin Moderation: Dr. Johannes Hennies
17.30 Plenum	Taube Pädagogen/innen blicken zurück (Podiumsdiskussion)	Christel Bendig, Berlin Karl Reschke, Berlin Iris Ricke, München Olaf Tischmann, Berlin Moderation: Lutz Pepping, Sieglinde Lemcke
18.00 Pause		
18.30	Mitgliederversammlung des DFGS	
20.00	Geselliger Abend mit Büffet im Cum Laude im Hauptgebäude der Humboldt-Universität, Eingang: Universitätsstraße 4 (mit Poetry Slam von Simone Lönne & Judith Dörnbrack)	

Samstag, 23. November 2013 (Plenum im Senatssaal, Kleingruppen & Open Space: Ziegelstr. 5-9)

Zeit	Programmpunkt	Vortragende/r
09.00 Plenum	Spracherwerb und Familienkommunikation von Codas	Prof. Dr. Solveig Chilla, PH Heidelberg, Kristin Hofmann, Universität Erfurt
10.00	Kaffeepause (in der Ziegelstraße)	
10.45 - 11:45	Warum hassen gehörlose Schüler/innen das Lesen ?	Daniela Gnerlich, Hamburg
Kleingruppen		
	(An)Forderungen an das Unterrichtsfach „Deutsche Gebärdensprache“ und seine Gestaltungsräume	Bengt Förster, HU Berlin
	4 Perspektiven – das Referendariat in Berlin	Martina Klemm, Nicole Reuß, Laura Kathmann, Lutz Pepping, 4. Schulpraktisches Seminar Berlin
	Signlanguage@School – Bücher in DGS und Unterrichtsmaterialien für eine bilinguale Förderung w	Dr. Jürgen Wessel, Universität zu Köln, Katja Bürgerhoff, Elisabeth Creutz-Matuszewski, Köln
12.00	**Mittagspause**	
13.30 Plenum	Erfahrungen mit dem integrativ-bilingualen Unterricht	Dr. Silvia Kramreiter, Wien
14:30 - 16:00	Empowerment Kinder- und Jugendarbeit in der Bundesjugend	Ines Helke, Jugendgruppe Hamburg im BdS e.V.
Experimentierfeld		
(Open Space)	Gesprächskreis zum Referendariat	Inga Beecken, Schleswig, Bettina Rörig, Hamburg
	Sozialarbeit und Projekt „Cyberlotsen“	Maxi Poetzsch und Schüler/innen, EAE Schule, Berlin
	Plakatausstellung zu 20 Jahren DFGS (Dr. des. Sylvia Wolff und Studierende, HU Berlin)	
	Rico, Oskar und die Tieferschatten – Materialien zum Lektüreunterricht in der Sek. I	Dr. Katrin Steiner, LMU München*
16.00	Kaffeepause (in der Ziegelstraße)	
16:30 Plenum	Abschlussplenum	Reinhard Riemer, Bremen
17.00	**Ende der Tagung**	

*(Zu diesem Angebot können sehr gerne weitere Materialien aus der Praxis des bilingualen Deutschunterrichts mitgebrachtund diskutiert werden! Bitte per Email ankündigen: Katrin.Steiner@edu.lmu.de)

Mitgliederversammlung des dfgs vom 23.11.2012 in Eisenach, 18:30-20:10

TOP 1: FESTSTELLUNG DER BESCHLUSSFÄHIGKEIT
Die Beschlussfähigkeit der Versammlung wurde festgestellt.

TOP 2: PROTOKOLL DER MITGLIEDERVERSAMMLUNG
Das Protokoll wurde im dfgs forum 2012 veröffentlicht und von den anwesenden Mitgliedern einstimmig angenommen.

TOP 3: BERICHT DES VORSTANDS
Die Aktivitäten des Vorstandes bestanden aus Planung und Vorbereitung der Jahrestagung 2012, der Erstellung des dfgs forums 2012 und politischer Netzwerktätigkeit:

Der Vorstand hat vier Sitzungen abgehalten:
- 11.2.2012 in Berlin (bei J. Hennies, privat);
- 02.03.2012 an der Universität Bremen (bei J. Hennies, dienstlich);
- 09.06. an der HU Berlin (bei S. Wolff, dienstlich);
- 29.09. an der HU-Berlin (bei S. Wolff, dienstlich).
- 23.11.2012 Eisenach (im Tagungshotel)

Weitere Aktivitäten des Vorstands:
- Stellungnahme zum DGS-Rahmenplan–Sachsen-Anhalt (dokumentiert in diesem dfgs forum)
- Beantwortung von Anfragen, z.B. einer Lehrerin, der aufgrund Schwerhörigkeit die Verbeamtung verweigert wurde

Mitglieder des Vorstands nahmen an folgenden Veranstaltungen teil:
- 60 Jahre Karl-Sellheim-Schule in Eberswalde (S. Wolff)
- Forum Inklusion (Oktober 2012, S. Wolff)
- Kompetenzzentrum (L. Pepping)
- Podiumsdiskussion „Inklusion“ im Gehörlosenfreizeitheim Bremen (J. Hennies): Die Bremer Schule bleibt auch unter veränderten Rahmenbedingungen bestehen!
- Arbeitskreis Nord (B. Jacobsen)
- Nord-Deutsche-Direktoren Konferenz (P. Heeg)

Hinweis auf die Gestaltung unserer Homepage:
S. Lemcke und L. Pepping erläutern in DGS Name und Ziele unseres Fachverbandes. L. Pepping schlägt vor, weitere Texte in DGS einzubauen und auf der Homepage zu zeigen. Geplant ist zunächst die Vorstellung der Vorstandsmitglieder in DGS. Es besteht die Absicht, jeweils 50 Prozent in DGS und in Schrift darzustellen.

Es fanden Aktivitäten der Gruppe tauber Lehrerinnen und Lehrer statt:
Im Februar veranstaltete Katja Fischer ein Deaf Studies-Seminar in Berlin.
Im Juni führte Helmut Vogel ein Deaf-History-Seminar in Frankfurt durch. Er stellte Material über die Geschichte der Gehörlosen vor.
Im November gab es das 1. Treffen tauber LehrerInnen, Referendare und Studierender

aus Berlin und Brandenburg, an dem die Vorstandsmitglieder S. Lemcke und L. Pepping teilnahmen. Von 16 möglichen Teilnehmer/innen waren 8 anwesend.

TOP 4: BERATUNG ÜBER ERHÖHUNG DES MITGLIEDSBEITRAGS

Der Mitgliedsbeitrag im DFGS beträgt seit 2002 für
Vollmitglieder: EURO 42,00
für Studierende: EURO 14,00

Für eine Verbesserung unserer Kassenlage sind Mehreinnahmen erforderlich. Der Vorstand schlägt eine Erhöhung für Vollmitglieder auf € 46,00 vor. Im Verlauf der Diskussion einigt sich die MV auf einen Betrag von EURO 50,00 für Vollmitglieder und auf EURO 18,00 für Studierende und Referendare/innen (mit Nachweis).
Die Abstimmung ergab 1 Gegenstimme und 1 Enthaltung von den (42) anwesenden Mitgliedern.
Im weiteren Verlauf wurde die Herstellung unserer Zeitschrift dfgs forum diskutiert. Dabei wurde gefragt, ob eine frühere Fertigstellung und Endredaktion, am besten vor den großen Ferien, mögliche wäre und um eine bessere Druckqualität gebeten. J. Hennies, der die redaktionelle Betreuung des Heftes innehat, erläuterte, dass es ein Abwägen zwischen Vollständigkeit des Heftes und früherem Erscheinen gebe. Eine Verspätung des Drucks ist oft auch durch eine späte Abgabe einzelner Beiträge verursacht; der Vorstand ist aber allen Autoren/innen sehr dankbar, dass es in den letzten Jahren gelungen ist, eine vollständige und hochwertige Dokumentation der Tagung vorzulegen. Der Druck, der wegen der günstigen Kosten im Ausland stattfindet, verursachte ebenfalls die verspätete Auslieferung.
In den nächsten Jahren sollte nach Aussagen des Vorstands über die Form der Verbandszeitschrift weiter nachgedacht werden. Der ehrenamtliche Arbeitsaufwand, der auf wenigen Schultern im Vorstand liegt, ist eigentlich zu hoch und es sollten verschiedene Möglichkeiten geprüft werden, diesen zu reduzieren. Der „Von Loeper-Verlag“ will unter Umständen „Hörgeschädigte Kinder“ wieder aufleben lassen. In diesem Zusammenhang wurde der Vorschlag diskutiert, ein Heft der neuen HK mit dem dfgs forum zusammen herauszugeben. Die MV beauftragt den Vorstand, Gespräche mit dem Verlag zu führen, ob eine Neuauflage der HK realistisch sein könnte. Der Stand der Gespräche wird bei der nächsten MV vorgestellt.

TOP 5: KASSENBERICHT

Der Kassenbericht wurde wegen Erkrankung der Kassenwartin F. Ibach nach Übernahme der Kasse durch B. Jacobsen und P. Bergmann vorgestellt. F. Ibach wurde für 10 Jahre Führung der Kasse gedankt.
Zur Zeit laufen die Finanzen des DFGS gut. Nunmehr werden die Tagungskosten von den

allgemeinen Verbandskosten in der Buchführung getrennt. 2010 ergaben sich erhöhte Kosten durch die Honorare der Auslandsreferentinnen. Adressenveränderungen müssen sofort mitgeteilt werden, da durch Rückläufer unnötige Kosten entstehen.
Aus der MV wurde der Antrag gestellt, dass bei Nichtteilnahme von Mitgliedern an der Abbuchung, sich der Beitrag um € 5,00 ab 2014 erhöht. Der Beschluss wurde bei 5 Enthaltungen und ohne Gegenstimmen angenommen.
Die Kassenberichte 2010 und 2011 werden in diesem dfgs forum dokumentiert

TOP6: BERICHT DER KASSENPRÜFER
Die Kasse wurde von Manfred Büscher und Hanne Boyn geprüft und für in Ordnung befunden. Die Kassenprüfer/innen stellten den Antrag auf Entlastung des Vorstandes. Die MV entlastet den Vorstand einstimmig. Der Vorstand dankte beiden Kassenprüfer/innen für ihre Arbeit.

TOP7: NEUWAHL DES KASSENWARTS/ DER KASSENWARTIN
Wegen Erkrankung von F. Ibach war eine Neuwahl des Kassenwartes erforderlich. Einziger Kandidat P. Bergmann. Er wurde mit Enthaltung des Vorstandes einstimmig von der MV gewählt.

TOP 8: JAHRESTAGUNG 2013 IN BERLIN
Die Jahrestagung 2013 findet am 22.bis 23. November an der Humboldt-Universität zu Berlin statt. Es wird das 20-jährige Bestehen des DFGS gefeiert. Bei diesem Jubiläum werden Feier und Unterkünfte organisatorisch getrennt. Es wird erwartet, dass viele Teilnehmer/innen private Übernachtungen in Berlin bevorzugen und deshalb kein überwiegender Bedarf für eine Hotelunterkunft besteht. Das Tagungsprogramm wird in den Räumen der Uni stattfinden. Der gesellige Abend findet im Lokal „cum laude“statt, das in einem Nebengebäude der Uni liegt.
Als Tagungsprogramm schlägt der Vorstand die bilinguale Pädagogik der vergangenen Jahre und die Geschichte des DFGS vor.
Angebote von Referenten sind bereits vorhanden. Weitere Ideen können, wie für jede Jahrestagung, dem Vorstand übermittelt werden.

TOP 9: VERSCHIEDENES
Für das Versenden einer Rundmail wird um den Eintrag der E-Mail-Adressen in die Anwesenheitsliste der MV gebeten.

Protokoll: Manfred Wloka

Kostenbericht 2011			
Bezeichnung	BelegNr	Einnahmen	Einahmen Gesamt
Mitgliederbeiträge		4.967,00 €	17.104,34 €
Forum Verkauf		233,00 €	
Tagung 2011		11.105,83 €	
Tagung 2010		798,51 €	

Bezeichnung	BelegNr	Ausgaben	Ausgaben Gesamt
Auslagenerstattung Vorstand		2.055,21 €	17.212,90 €
Bankgebühren		75,54 €	
Beiträge DG		523,00 €	
Forum Druck/Versand		2.882,00 €	
Homepage		71,88 €	
Tagung 2011		10.731,60 €	
Tagung 2010		873,67 €	

Ist-Berechnung	Einnahmen	Ausgaben	Ist- Wert
	17.104,34 €	17.212,90 €	- 108,56 €

Kontoberechnung		
Ist-Wert	Übertrag 2010	Kontostand
- 108,56 €	953,82 €	845,26 €

Offene Forderungen			
Bezeichnung	Anzahl Mitglieder	gesamt Wert	Termin
Mitgliederbeiträge	48N+1S	2.031,00 €	
Tagung 2011		- €	
Forum		- €	

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 bezahle einen jährlichen Beitrag von:

☐ EURO 42,- (EURO 50,- ab 1.1.2014 ; Standardbeitrag)
☐ EURO 15,- (EURO 18,- ab 1.1.2014 StudentInnen, Referendare, Erwerbslose)

☐ per Einzugsermächtigung (keine Bearbeitungsgebühr)
☐ per eigener Überweisung (zusätzlich zu dem Betrag werden Euro 5,- Bearbeitungsgebühr fällig)

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