

Stand und Perspektiven bilingualer Bildung in der Schule - Haben hörgeschädigte Kinder und ihre Eltern heute eine echte Wahl?

Claudia Becker

Dem Deutschen Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V. möchte ich ganz herzlich zu seinem 20jährigen Jubiläum gratulieren. Vor 20 Jahren habe ich die Gründung als Studentin miterlebt, wenn ich auch leider nicht aktiv daran beteiligt war. Damals hätte ich allerdings noch nicht gedacht, dass ich bei diesem Jubiläum einen Beitrag liefern darf. Ich empfinde dies als eine Ehre und danke dem Verband für die Einladung!

Ich wurde gebeten, kurz Stellung zu nehmen zu dem Stand und den Perspektiven der bilingualen Bildung für hörgeschädigte Kinder in Deutschland. Dabei möchte ich mich auf den schulischen Bereich konzentrieren.

Wo findet bilinguale Bildung heute statt? Oder: Wenn wir mit den Zahlen spielen ...

Wenn heute über Bildung und die Situation an den Schulen diskutiert wird, wird häufig mit Zahlen jongliert, die nicht selten dazu verwendet werden, um explizit oder implizit Qualität auszudrücken. Hierzu zählen die Statistiken darüber, wie viele Schüler/innen mit einem Förderbedarf eine Förderschule oder eine Regelschule besuchen (s. z.B. KMK 2014). Dabei wird gerne auch von „Inklusionsquoten“ und „Exklusionsquoten“ gesprochen (s. z.B. Klemm 2013). Diese beiden Termini sind aus meiner Sicht zwei gute Kandidaten für das Unwort des Jahres, denn diese Zahlen sagen nichts über die tatsächlich erlebte „Inklusion“ oder „Exklusion“ von Schülern/innen mit

Behinderung aus. Wenn wir zum Beispiel davon ausgehen, dass erst eine bilinguale Förderung vielen hörgeschädigten Menschen eine aktive Teilhabe an Bildung und am gesellschaftlichen Leben ermöglicht, lässt sich die „Inklusionsquote“ unter Umständen sogar als ein negatives Anzeichen interpretieren. Der Grund ist, dass auch heute noch mit dem Eintritt in die Regelschule der Zugang zur Gebärdensprache versperrt ist, da Regelschulen in Deutschland keine entsprechende Förderung anbieten. Die Ausnahme bilden lediglich die wenigen Fälle von Einzelintegration, bei denen ein gehörloses Kind von Dolmetschern/innen in der Regelschule begleitet wird. Nach Voss und Kestner (2013) ist dies im Januar 2013 bei mindestens 16 Kindern der Fall. Der Einsatz von Dolmetschern/Innen ist aber keinesfalls mit einer bilingualen Bildung gleichzusetzen, da dieser nicht bedeutet, dass die Kinder auch eine Förderung in der Gebärdensprache erhalten und die Mehrsprachigkeit bei der methodisch-didaktischen Gestaltung des Unterrichts berücksichtigt wird (Becker & Meinhardt 2013). Besuchen hörgeschädigte Kinder heute eine Regelschule, müssen sie unter Umständen einen hohen Preis zahlen, indem sie auf Gebärdensprache verzichten. Im Jahr 2012 besuchten laut der Statistik der KMK (2014, s. auch Klemm 2013, 27) immerhin 33,6% aller Schüler/innen mit einem Förderbedarf Hören & Kommunikation in Deutschland eine Regelschule. Die Zahlen schwanken dabei erheblich von Bundesland

zu Bundesland. In Brandenburg waren es laut Klemm (2013, 28 ff.) sogar 76,4 %, in Hessen nur 6,6 %. Wir müssen uns allerdings fragen, ob diese Zahlen überhaupt stimmen. Die Bundesdeutsche Direktorenkonferenz, eine Arbeitsgemeinschaft der Leiter/innen der Bildungseinrichtungen für Gehörlose und Schwerhörige, hat bei ihren Mitgliedern eigene Zahlen erhoben und kommt zum Teil zu ganz anderen Ergebnissen (Schleicher 2013). Demnach liegt der Anteil der Kinder mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation, die eine Regelschule besuchen, in den Ländern bereits zwischen 40 und 65 %. Für Hessen werden hier sogar 65 % angegeben. Letztendlich bedeuten die Zahlen, dass sich heute unter Umständen schon mehr Kinder mit dem Förderbedarf Hören und Kommunikation in einer Regelschule als in einer Förderschule befinden und sie damit von einem bilingualen Bildungsangebot ausgeschlossen sind.

Aber auch der Besuch einer Förderschule garantiert nicht, dass die Kinder Zugang sowohl zur Laut- als auch zur Gebärdensprache bekommen. Viele Förderschulen haben sich zwar auf den Weg gemacht, um bilinguale Angebote zu etablieren. Aber leider haben wir keine Daten darüber, wie viele hörgeschädigte Kinder, die heute ein Förderzentrum besuchen, tatsächlich eine bilinguale Förderung erhalten. Hinzu kommt, dass die Einschätzungen von Schulleitern/innen und Lehrern/innen darüber, welche Schüler/innen eine

bilinguale Bildung und Gebärdensprache „brauchen“, oft sehr auseinander gehen.

Es hängt also weiterhin in Deutschland von dem Förderort und dem Personal und nicht vom tatsächlichen Bedarf ab, welche sprachliche Bildung ein hörgeschädigtes Kind bekommt.

Qualitätsstandards für alle Förderorte

Es ist also naiv anzunehmen, dass der Besuch einer Förderschule automatisch zur Exklusion und der Besuch einer Regelschule automatisch zur Inklusion führt. Wir benötigen deshalb Qualitätsstandards, an denen sich die verschiedenen Förderorte messen lassen müssen. Hierzu gehören aus meiner Sicht folgende Punkte (Becker 2012a):

1. An jedem Förderort muss die Möglichkeit bestehen, die Sprachkompetenzen je nach den Bedürfnissen der Schüler/innen zu fördern. Kinder müssen sowohl den Zugang zur Laut- als auch zur Gebärdensprache bekommen, damit sie im Laufe ihres Lebens eine echte Wahl zwischen verschiedenen sprachlichen Optionen haben. Das bedeutet u.a., dass jeder Förderort auch ein bilinguales Angebot bereithalten muss.
2. Die aktive Partizipation am Unterricht und am gesamten Schulleben muss sichergestellt werden. Dazu gehört sowohl der Einsatz von Hörtechnik, von entsprechenden Kommunikationsstrategien und von Gebärdensprache in allen Bereichen des schulischen Lebens. Das bedeutet auch, dass hörende

Schüler/innen geeignete Kommunikationsstrategien und bei Bedarf Gebärdensprache erlernen, damit die Anpassungsleistung nicht allein vom hörgeschädigten Kind verlangt wird.

3. Eine umfassende Bildung wird ermöglicht, indem die Auswirkungen der Hörschädigung und der Mehrsprachigkeit auf die Lernentwicklung berücksichtigt und der Unterricht entsprechend methodisch-didaktisch gestaltet wird.
4. Die sozial-emotionale Entwicklung wird unterstützt, indem die Auseinandersetzung mit der eigenen Hörschädigung gefördert wird. Die Inhalte der „Hörgeschädigtenkunde“ sind in allen Förderorten in die Stundentafel zu integrieren. Außerdem sind Kontakte zu anderen hörgeschädigten Peers zu ermöglichen.

Darum müssen wir uns jetzt kümmern ...

Was müssen wir jetzt tun, um diese Qualitätsstandards und eine bilinguale Bildung an den verschiedenen Förderorten zu gewährleisten? Ich möchte an dieser Stelle kurz vier Handlungsfelder umreißen, die aus meiner Sicht heute wichtig sind:

Etablierung individualisierter bilingualler Bildungsangebote an Förder- und Regelschulen

Wir benötigen bilinguale Angebote an den verschiedenen Förderorten, die der sprachlichen

Heterogenität der Gruppe hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher gerecht werden. Dabei müssen folgende Gruppen berücksichtigt werden:

- Kinder, die von ihren (meist gehörlosen) Eltern DGS als Muttersprache lernen und Deutsch als zweite Erstsprache oder als Zweitsprache lernen.
- Kinder, die die Lautsprache als Erstsprache entwickeln (z.B. weil sie gut von der Hörtechnik profitieren) und die Gebärdensprache ggf. als Zweitsprache lernen.
- Kinder, die weder die Lautsprache noch die Gebärdensprache als funktionale Sprache auf einem altersangemessenen Niveau erworben haben und damit erst spät Zugang zu einer Erstsprache bekommen.
- Kinder mit weiteren Beeinträchtigungen z.B. in der geistigen Entwicklung oder im Sehen.
- Hörende Kinder, die die Lautsprache als Erstsprache erworben haben und DGS als Fremd- oder als Zweitsprache lernen.

Diese Kategorisierung lässt sich noch erweitern, denn hinzu kommen Kinder, die noch weitere Laut- oder Gebärdensprachen als Deutsch und DGS im Elternhaus verwenden. Darüber hinaus kann sich die Präferenz für die eine oder andere Sprache im Laufe der Biographie eines Menschen durchaus ändern. Bilinguale Bildung kann deshalb nicht nur bedeuten, dass bei allen Kindern DGS als Erstsprache gefördert wird. Ein bilinguales Ange-

bot muss heute viel breiter verstanden werden und genauso Bildungsangebote für Kinder bereithalten, die Deutsch als Erstsprache entwickeln und Gebärdensprache als Zweitsprache oder Lautsprachbegleitende Gebärden lernen. Nicht nur Lehrer/innen an Regelschulen, sondern auch Lehrer/innen an Förderzentren empfinden diese unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen und Bedarfe hörgeschädigter (und hörender) Schüler/innen allerdings als eine große Herausforderung für die Gestaltung der sprachlichen Bildung sowie der Unterrichtskommunikation. Hinzu kommt, dass das Schulsystem durchlässiger geworden ist, so dass sich die Klassenzusammensetzung immer wieder verändert. Für die Lehrer/innen bedeutet dies, dass sie auch „Quereinsteiger“ stets neu abholen müssen. Darüber hinaus verfügen Schulen über sehr unterschiedliche personelle Ressourcen wie z.B. gehörlose Lehrkräfte. Vor diesem Hintergrund sind Konzepte, wie sie im Hamburger und im Berliner Schulversuch erfolgreich erprobt wurden (Günther & Schäfke 2004, Günther & Hennies 2011), in der heutigen Schulpraxis oft nicht umsetzbar. Es bedarf aus diesen verschiedenen Gründen einer Individualisierung der bilingualen Sprachbildung, die nicht nur das Team-Teaching von gehörloser und hörender Lehrkraft umfasst. Sie muss die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder berücksichtigen und deshalb auch z.B. Einzel- und Kleingruppenförderung sowie Angebote für DGS als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache

beinhalten.

Einige Förder- und auch Regelschulen praktizieren bereits gute Lösungen, allerdings sind diese bislang kaum evaluiert oder dokumentiert, so dass andere davon nicht in ausreichendem Maße lernen können. Ein wichtiger Schritt wird jetzt außerdem sein, Modelle der bilingualen Förderung von hörgeschädigten und hörenden Kindern an Regelschulen in Deutschland auszuprobieren und wissenschaftlich zu begleiten.

Fachdidaktik DGS

Eine weitere Aufgabe, die wir dringend angehen müssen, ist die Weiterentwicklung einer Fachdidaktik für die Deutsche Gebärdensprache (Becker 2012b). Hier haben einige gehörlose und hörende Lehrer/innen mittlerweile ein umfassendes Erfahrungswissen aufbauen können, aber dieses Wissen ist noch nicht allgemein zugänglich. Zwar sind im Rahmen der Schulversuche bilinguale Konzepte beschrieben worden, aber es fehlt uns die Dokumentation auch der kleinen Schritte. Eine gut entwickelte Fachdidaktik ist eine zentrale Voraussetzung für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und damit auch ein wichtiger Schritt für die Qualitätssicherung.

Darüber hinaus benötigen wir dringend weitere Materialien für den DGS-Unterricht. Es fehlt z.B. immer noch eine didaktisch aufbereitete Grammatik der Deutschen Gebärdensprache, die im Unterricht eingesetzt werden kann. Außerdem besteht ein großes Desiderat

an diagnostischen Instrumenten und Kriterien für die Leistungsmessung der gebärdensprachlichen Kompetenz, die die unterschiedlichen Zugänge zur DGS (Erst-, Zweit- und Fremdsprache) berücksichtigen.

Soziale Inklusion

Die soziale Inklusion hörgeschädigter Menschen ist weder durch den Besuch einer Förderschule noch durch den Besuch einer Regelschule gesichert. Mittlerweile ist es glücklicherweise zumindest in der Hörgeschädigtenpädagogik unumstritten, dass die Unterstützung der Identitätsarbeit hörgeschädigter Heranwachsender eine wichtige Voraussetzung für die soziale Teilhabe ist. Inhalte der Hörgeschädigtenkunde, die auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Hörschädigung umfassen, sind deshalb ein festes Thema in vielen Förderschulen und in der Ausbildung von Hörgeschädigtenpädagogen geworden. Dass die Maßnahmen aber noch nicht ausreichen, zeigen Zitate von Schülern/innen und jungen Erwachsenen, die rückblickend von ihrer Schulzeit berichten. Insbesondere diejenigen, die eine Regelschule besuchen bzw. besucht haben, berichten von Verstecktaktiken, die sie angewandt haben, um bloß nicht aufzufallen und in eine Sonderrolle gedrängt zu werden. Sie erzählen außerdem von Mobbing-Erfahrungen aufgrund ihrer Hörschädigung (s. z.B. Gonter et al. 2011, Kling 2012, Opitz 2013). Von der Akzeptanz des Anders-Sein, dem Empfinden, dass jedes

Anders-Sein eine Bereicherung für die Gesellschaft ist, sind wir also noch weit entfernt – sowohl an den Regelschulen als auch an den Förderschulen.

Eine Profession im Wandel

Die Profession der Hörgeschädigtenpädagogen/innen muss sich an all die Entwicklungen der letzten Jahre und die neuen Herausforderungen anpassen und befindet sich deshalb im Wandel. Die neuen Aufgaben, die durch die Öffnung des gesamten Bildungssystems für hörgeschädigte Menschen und durch die Implementierung eines bilingualen Bildungsangebots entstehen, machen es nötig, neue Aufgaben zu übernehmen und ein neues Selbstverständnis zu entwickeln. Hörgeschädigtenpädagogen/innen sind nicht mehr ausschließlich Lehrer/innen an Förderschulen, sondern auch Berater/innen, Konfliktlöser/innen, Einzelförderer/innen etc. an den Regelschulen und anderen Institutionen. Folgende aktuelle Aufgaben ergeben sich daraus für uns:

- Trotz vieler Unkenrufe ist die Lehrkraft immer noch gefragt. Der/die Lehrer/in als „eierlegende Wollmilchsau“, die die Bedürfnisse aller Schüler/innen mit und ohne Beeinträchtigungen decken kann, ist nur ein Hirngespinnst von denjenigen, die die besonderen Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung nicht kennen. Es ist deshalb wichtig, sich zu positionieren und die Fachlichkeit auch nach außen hin sichtbar zu machen und

zu verteidigen. Damit können wir auch der Gefahr der Tabuisierung des Anders-Seins durch die Gesellschaft entgegenwirken, die hörgeschädigte Kinder und ihre Eltern zu Verstecktaktiken verleitet.

- Darüber hinaus benötigen wir mehr Lehrkräfte, die für das neue Unterrichtsfach DGS qualifiziert sind, das bereits in den einigen Bundesländern in Deutschland etabliert wurde. Das bedeutet, dass die Lehrerbildung entsprechend angepasst sowie dass ausreichend Weiterbildungsangebote geschaffen werden müssen.
- Gehörlose und schwerhörige Lehrkräfte sind zunehmend in den Förderschulen integriert. Es müssen jetzt Wege gefunden werden, dass sie auch in Regelschulen, vor allem in denen, die auch von hörgeschädigten Kindern besucht werden, ihren Platz finden. Gelingt uns dies nicht – wie wollen wir dann von unseren Schülern/innen erwarten, dass sie miteinander auskommen?
- Wir benötigen umfassende Weiterbildungskonzepte auch für fachfremde Sonderpädagog/innen und Regelschullehrer/innen, die zunehmend nicht nur in Regelschulen, sondern in einigen Bundesländern auch in Förderschulen hörgeschädigte Kinder unterrichten.

Bei der Bewältigung all dieser Herausforderungen helfen uns starke Netzwerke und aktive Fachverbände. Ich möchte deshalb zum Schluss die Gelegenheit dazu nutzen,

dem DFSG und vor allem den besonders aktiven Mitgliedern ganz herzlich zu danken. Die jährlichen Tagungen, die seit 20 Jahren durchgeführt werden, und das DFSG-Forum, das unter großem ehrenamtlichen Einsatz regelmäßig erscheint, sind ein wichtiger Baustein dafür. Der DFSG leistet damit nicht nur einen wichtigen fachlichen Beitrag zu den oben angesprochenen Themen, sondern ermöglicht uns ein Netzwerk, in dem wir uns austauschen und neue Ideen entwickeln können. Der DFSG hat dabei stets ein klares Zeichen für eine bilinguale Bildung gesetzt und sie damit wesentlich in Deutschland vorangebracht. In diesem Sinne: Danke schön und weiter so!

Literatur

- Becker, Claudia (2012a): „Inklusion für alle? Qualitätsstandards für die Bildung“. In: Hörgeschädigtenpädagogik 66:3, 102-109.
- Becker, Claudia (2012b): „DGS als Unterrichtsfach – Errungenschaften und Herausforderungen heute“. In: dfgs forum 20, 65-86.
- Becker, Claudia & Josephine Meinhardt (2013): „Lernen mit Gebärdensprachdolmetschern. Überlegungen und Befunde zur aktuellen Praxis in Deutschland“. In: Das Zeichen 27:95, 402-415
- Gonter, Verena, Manfred Hintermair, Alexander Hüther & Hans Melbert (2011): „Herausforderungen inklusiver Beschulung. Ergebnisse einer qualitativen Studie mit hörgeschädigten Schülern, die der allgemeinen Schule den Rücken gekehrt haben“. In: Hörgeschädigtenpädagogik, 65:6, 226-233.

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

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

Klemm, Klaus (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Kling, Corinna (2012): „Psycho-soziales Wohlbefinden von Schüler/innen mit Hörschädigung in integrativen Settings – Ein qualitative Erhebung in Form von narrativen Interviews mit hörgeschädigten Regelschulabsolvent/innen“. In: Das Zeichen 26:90, 124-134.

KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003-2012. Statistische Veröffentlichungen. Dokumentation Nr. 202 – Februar 2014. Unter: <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/sonderpaedagogische-foerderung-in-schulen.html> [ges. am 19.03.2014].

Opitz, Yvonne (2013): „Welche Schule für mein hörgeschädigtes / gehörloses Kind? Eine Sammlung von Erfahrungsberichten“. In: Das Zeichen 27:95, 422-430.

Schleicher, Dietmar (2013): Stand der Inklusion in der Bildung. Vortrag gehalten am 6.11.2013, Feuersteintagung 2014 (unveröffentl.).

Voss, Sabine & Karin Kestner (2013): „Gebärdensprachdolmetscher im Regelschulunterricht. Von den Vorteilen und der Machbarkeit der Inklusion“. In: Das Zeichen 27:93, 138–141.



Verfasserin

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