Ausgabe 2014 / 22. Jahrgang

dfgs forum

Jahresschrift des deutschen Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik

20 Jahre DFGS – 20 Jahre bilinguale Pädagogik

20. Jahrestagung des DFGS in Berlin

Inhalt

02 Vorwort – *Johannes Hennies*

forum internes

05 Verabschiedung von Vorstandsmitgliedern

07 Grußwort – *Hubert Hüppe*

forum tagungsberichte

08 Stand und Perspektiven bilingualer Bildung in der Schule - Haben hörgeschädigte Kinder und ihre Eltern heute eine echte Wahl? – *Claudia Becker*

15 Podiumsdiskussion: Taube Pädagogen/innen blicken zurück – *Lutz Pepping & Sieglinde Lemcke*

16 signlanguage@school - Bücher in DGS und Unterrichtsmaterialien für die bilinguale Förderung hörgeschädigter Kinder – Jürgen Wessel, Katja Bürgerhoff, Elisabeth Creutz-Matuszewski

22 Perspektiven gehörloser Erwachsener auf ihre eigene Lesesozialisation – *Daniela Gnerlich*

40 (An)Forderungen an das Unterrichtsfach „Deutsche Gebärdensprache“ und seine Gestaltungsräume – *Bengt Förster*

44 Inklusive (integrative) bilinguale Schulmodelle in Österreich – *Silvia Kramreiter*

50 „Zufall der Bub macht Mist Müll auf“: Fehleranalytische Mikrostudie zur Schreibkompetenz gehörloser SchülerInnen einer bilingualen Integrationsklasse – *Florian Schweitzer*

60 Berliner Referendariat – 4 Perspektiven– *Martina Klemm, Nicole Reuß, Laura Kathmann & Lutz Pepping*

70 Austauschrunde zum Referendariat – *Inga Beecken & Bettina Rörig*

73 Entwicklungsaspekte und Erwerbsfaktoren im bimodal-bilingualen Erwerb von Codas – *Solveig Chilla & Kristin Hofmann*

90 Bilingual-bimodale Früherziehung hörgeschädigter Kinder – Stand der Diskussion und Perspektiven – *Klaus-B. Günther*

107 Deaf History im DGS-Unterricht – *Sylvia Wolff*

forum tagung

125 Einladung zur Mitgliederversammlung 2014

127 Anmeldung und Anfahrt

128 Tagungsprogramm

forum verbandsinformationen

130 Protokoll der letzten Mitgliederversammlung

135 Kassenbericht 2012

136 Aufnahmeantrag, Einzugsermächtigung

Impressum:

Ausgabe 2014

22. Jahrgang

ISSN: 0946-4646

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

Redaktion / V.i.S.d.P.: Johannes Hennies (unter Mitarbeit von Solveig Reineboth)

Redaktionsanschrift:
Deutscher Fachverband für
Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e. V.
Arsenalstr. 2-10
24768 Rendsburg

Einzelverkaufspreis: EURO 10,- zzgl. Versandkosten.

Fotos: Manfred Büscher, Renate Blanke (S. 7) und die Autoren/Innen (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 Leserin, lieber Leser,
die vorliegende Ausgabe unserer Verbandszeitschrift DFGS forum stellt etwas Besonderes dar: Sie dokumentiert die 20. Jahrestagung des DFGS, die im Herbst 2013 an der Humboldt-Universität Berlin unter dem Titel „20 Jahre DFGS – 20 Jahre bilinguale Erziehung“ stattgefunden hat. Das Tagungsthema ist eng mit der Verbandsgeschichte verwoben: Die Gründung des DFGS vor 20 Jahren stand in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Einrichtung des Hamburger Bilingualen Schulversuchs, bei dem zum ersten Mal in der neueren Geschichte der hiesigen Hörgeschädigtenpädagogik taube Schüler/innen bilingual in Deutscher Gebärdensprache (DGS) und Deutscher Laut- und Schriftsprache unterrichtet worden sind. Die politischen Auseinandersetzungen um diese Art des Unterrichts schlugen Anfang der 1990er Jahre hohe Wellen und führten u.a. zum Austritt der mit Hörgeschädigtenpädagogik befassten Verbände aus der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten e.V. (heute Deutsche Gesellschaft für Hörgeschädigte e.V.), dem Dachverband der Berufs- und Selbsthilfeverbände, die in irgendeiner Form mit Beeinträchtigungen des Hörens zu tun haben. Manfred Wloka, der 16 Jahre lang als erster Vorsitzender des Verbands tätig war, erklärte im DFGS forum aus dem Gründungsjahr 1993 die Motivation zur Schaffung des neuen Verbands u.a. dadurch, diese entstandene Lücke wieder zu füllen: „Als Ergebnis der Überlegungen zur Präsenz des Bereiches Erziehung und Bildung innerhalb der ‚Deutschen Gesellschaft‘ kam die Gründung eines Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik in Frage“. Dabei nannte er auch spezifische inhaltliche Aspekte, die den DFGS zudem auszeichnen sollten: „Für die Gründung eines solchen Fachverbands sprach auch ein weithin bestehendes Unbehagen über die derzeit geführte Pädagogikdiskussion, die durch Einseitigkeit und Unsachlichkeit gekennzeichnet ist. Deswegen sollen alle diejenigen angesprochen werden, die im gegenwärtigen Meinungsstreit das Bedürfnis nach mehr Toleranz und Sachlichkeit sowie nach breitem Informationsaustausch haben“. In dem Vorwort skizzierte Manfred Wloka zwei Grundsätze, die bis heute für die Arbeit des DFGS prägend sind: Zum einen sei der DFGS „keine Interessensvertretung für eine bestimmte Berufsgruppe, die innerhalb der Hörgeschädigtenpädagogik tätig ist“, zum anderen konnte er sich „eine erfolgreiche Arbeit des DFGS nur unter Einbeziehung der Hörgeschädigten vorstellen“. In den 20 Jahren hat der DFGS sich einer Reihe von verschiedenen Themen angenommen und diskutiert heute eine breite Palette von Fragestellungen der Pädagogik bei schwerhörigen und tauben Schülern/innen; seine Geschichte ist jedoch auch in besonderer Weise mit der Auseinandersetzung um die bilinguale Erziehung in den Schulen für den Förderbedarf „Hören und Kommunikation“ verbunden. Eine Reihe von Gründen hat dazu geführt, dass der Ein-

satz von DGS in der deutschen Hörgeschädigtenpädagogik heute viel weniger umstritten ist als damals. Hierzu gehört neben der erfolgreichen Durchführung des Hamburger und Berliner Bilingualen Schulversuchs insbesondere auch die Einführung des Unterrichtsfachs DGS in zahlreichen Bundesländern. Dieser erfolgreiche gesellschaftliche Wandel ist von den Mitgliedern des DFGS maßgeblich gestaltet und unterstützt worden. Heute gibt es keinen Interessensverband und keine Fachgesellschaft mehr, die sich grundsätzlich gegen die Einbeziehung von DGS in die Bildungsarbeit tauber und schwerhöriger Schüler/innen wendet.

Passend zum Jubiläum soll es nächstes Jahr erst- und einmalig ein Sonderheft des DFGS forums geben, das im Frühjahr erscheinen wird und den Abschlussbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch dokumentiert. Auch hierdurch wird der symbolische Schlusspunkt unter den oben skizzierten fachpolitischen Streit gesetzt, weil es einen weiteren Schulversuch, der auch der Legitimation dieser Art des Unterrichts dient, nicht mehr geben wird. Im Gegensatz zu der Zeit der Einrichtung der beiden Schulversuche werden hierfür weder fachliche noch politische Notwendigkeit gesehen. Die Schüler/innen haben sich nachweislich in beiden Schulversuchen gut entwickeln können und haben von dieser Lernumgebung profitiert. Die vor 20 Jahren von Fachleuten prognostizierten negativen Folgen sind ausgeblieben. Aber das bedeutet nicht, dass alle Fragen einer gelingenden bilingualen Erziehung damit beantwortet sind. So steht diese Option bis heute aufgrund von personellen und organisatorischen Voraussetzungen bei Weitem noch nicht allen Schüler/innen mit einer Hörbeeinträchtigung offen. Es machen sich vielerorts Schulen auf den Weg, gebärdensprachliche oder bilinguale Förderung anzubieten, und stoßen dabei auf neue Fragen und Anforderungen. So ist in der Praxis noch nicht befriedigend gelöst, wie der Anspruch auf einen hochwertigen Unterricht in DGS für die inklusive Schule abgesichert werden kann, obwohl das Recht hierauf in der UN-Behindertenrechtskonvention explizit festgeschrieben ist.

Deswegen hat der DFGS seine Tagung nicht nur dem Rückblick auf die letzten 20 Jahre gewidmet, sondern sich auch mit den anstehenden Zukunftsfragen der bilingualen Erziehung und Bildung von tauben und schwerhörigen Menschen beschäftigt. Die Beiträge in diesem Heft dokumentieren die große Bandbreite von Themen, die sich damit verbinden. Wir sind auch dieses Jahr allen Vortragenden sehr dankbar, dass sie ihre Beiträge für uns noch einmal schriftlich zusammengefasst haben.

Die Jubiläumstagung war mit knapp 180 Anmeldungen die mit Abstand größte Tagung in der Verbandsgeschichte. Der Andrang hat den alten Vorstand zwar gefreut, die Organisation aber tlw. vor erhebliche Probleme gestellt. Allen, die den Vorstand in dieser schwierigen

Situation unterstützt haben, sei auf diesem Wege herzlich gedankt.
Auf der Tagung ist ein neuer Vorstand gewählt worden. Bei dieser Gelegenheit haben vier langjährige Vorstandsmitglieder ihr Amt niedergelegt, deren Engagement auf den nachfolgenden Seiten noch einmal gewürdigt wird. Es ist erfreulicherweise gelungen, dafür neue motivierte Vorstandsmitglieder zu gewinnen. Besonders zu begrüßen ist dabei, dass in dem neuen Vorstand genauso viele taube und schwerhörige wie hörende Mitglieder vertreten sind.
Und so bleibt, bei allen fachlichen Veränderungen, der DFGS auch im 21. Jahr seiner Gründungsintention treu: ein Verband zu sein, in dem offen über alle wichtigen Fragen des Fachs diskutiert wird, wobei sich hörende, schwerhörige und taube Menschen auf Augenhöhe begegnen und austauschen können. Die Funktion, die der DFGS damit übernimmt, ist heute so aktuell wie vor 20 Jahren und wird im Rahmen des Ausbaus eines inklusiven Bildungssystems eher noch an Bedeutung gewinnen.
In diesem Sinne: Auf die nächsten 20 Jahre!

Johannes Hennies
(Redaktion DFGS forum)

Tagungsort der Jubiläumstagung war die Humboldt-Universität zu Berlin

Verabschiedung von Vorstandsmitgliedern

Bei der Tagung im Herbst 2013 sind vier z.T. langjährige Vorstandsmitglieder nicht mehr zur Wahl angetreten. Ihnen soll auf den folgenden beiden Seiten noch einmal herzlich für ihre Arbeit und ihr Engagement gedankt werden:

Dr. Sylvia Wolff ist 2003 in den Vorstand des DFGS gewählt worden und war seit 2009 als erste Vorsitzende des Verbands tätig. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abt. Gebärdensprach- und Audiopädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) hat sie sich in der Verbandsarbeit für die Verzahnung von Theorie und Praxis eingesetzt. Den ersten Vorsitz des DFGS hat sie in der schwierigen Übergangszeit von dem alten Vorstand, in dem sich noch viele Gründungsmitglieder befanden, zu dem jetzigen neuen Vorstand übernommen. Für die in dieser Zeit geleistete Arbeit und die dabei angestoßenen strukturellen und inhaltlichen Entwicklungen innerhalb des Verbands verdient sie einen großen Dank. In Zukunft wird sie hoffentlich ihrem wissenschaftlichen Interesse an Themen der Deaf History wieder vertieft nachgehen können. Da sich ihre Angebote bei den Jahrestagungen hierzu immer großer Beliebtheit erfreuen, wird sie mit Sicherheit auch in Zukunft die Verbandsarbeit nicht nur organisatorisch, sondern auch inhaltlich weiter begleiten.

Johannes Hennies

Sie kennt nur 2 Betriebszustände: „Volle Kraft voraus“ und „vor Anker liegen“. **Felizitas Ibach** kennt keine Zwischengänge. So erlebten wir sie im DFGS ansatzweise seit ihrem Eintritt vor ca. 15 Jahren und in vollem Maße, seit sie 2003 auf der Tagung in Berlin den Posten der Schatzmeisterin von Walter Nabrotzky übernahm. Fast auf den Tag 10 Jahre später musste sie – gesundheitsbedingt – das Amt weitergeben. Felizitas war die Erste, die die Tagungsteilnehmer zu Gesicht bekamen, da sie ihren Stammplatz beim Tagungsempfang selten verließ. Sie war die Kraft, die meist im Hintergrund dafür garantierte, dass das Verbandsgetriebe zahlenmäßig rund lief. Nichtsdestoweniger brachte sie außer Zahlen auch ihre langjährige vielschichtige praktische Erfahrung als Mathematik- und Naturwissenschaftslehrerin bei Gehörlosen an der Schule Marcusallee Bremen in die Verbandsarbeit ein. Der DFGS hofft, dass sie bald wieder mit ‚voller Kraft voraus’ auf dem Klassendeck steht und bei den Tagungen des DFGS weiterhin ‚vor Anker geht’.

Reinhard Riemer

Peter Bergmann ist kurz nach der Gründung in den DFGS eingetreten und war seit 1999 im Vorstand.

Die meisten Teilnehmer/innen der Jahrestagungen kennen Peter Bergmann als die Person, die mit Beamer, Weinflaschen oder sonstigen Gegenständen unter dem Arm durch die Tagungsräume geflitzt ist und dafür gesorgt hat, dass die Abläufe funktionieren. Er war auch die Person, die ankündigen musste, wenn es mal wieder eine Planänderung gab. So hat er auch hinter den Kulissen über lange Jahre viel gearbeitet.

Peter Bergmann hat seine Erfahrung als Lehrer an der Hauptschule in Essen als Haltung in den Verband eingebracht: Die vielfältigen Probleme der Schüler/innen sind für ihn eine Herausforderung, der er sich gerne stellt. Dabei akzeptiert er jede/n, wie er/sie ist, und gibt seine Unterstützung als Pädagoge ohne Wenn und Aber. So hat Peter Bergmann den Vorstand des DFGS auch zuweilen auf den Boden des pädagogischen Alltags zurückgeholt.

In den Jahren 2012 und 2013 hat Peter Bergmann die Kasse des Verbandes übernommen. Er löste bestehende Probleme und baute ein System auf, von dem der Verband sehr profitiert.

Der Vorstand dankt Peter Bergmann für die vielen kleinen und weniger kleinen Tätigkeiten für den DFGS.

Paul Heeg

Als engagierte Junglehrerin ist **Martina Ross** im Jahre 2009 als Beisitzerin in den Vorstand des DFGS gewählt worden. Als ihre ehemalige Kollegin an der Hermann-Schafft-Schule für Hörgeschädigte in Homberg (Efze) konnte ich mit ihr den internen Ablauf der Vorstandssitzung voll und ganz mitverfolgen und war ihr sehr dankbar, dass sie, wie andere Vorstandsmitglieder, abwechselnd während der lebendigen Besprechungen für mich und später auch für Lutz Pepping dolmetschte. Durch ihre Tätigkeit als Korrekturleserin des DFGS forum war sie eine sehr wertvolle Stütze für Johannes Hennies. Ihre weiteren Aufgaben waren die Mitorganisation der DFGS-Tagungen. Dabei stand sie den Tagungsbesucher/innen mit Rat und Tat zur Seite. Leider ist sie seit 2013 nicht mehr aktiv im Vorstand, dafür (!) ist sie Mutter einer Tochter geworden, weshalb sie sich nun verständlicherweise auf ihr Familienleben konzentrieren möchte. Wir DFGSler hoffen doch, dass sie sich ab und zu mal zu unseren geplanten Tagungen sehen lässt und uns mit vielen, schönen Überraschungen bereichert.

Martina, ich wünsche dir viel Glück, Gesundheit, Kraft und vor allem Lebensfreude!

Sieglinde Lemcke

Beauftragter der Bundesregierung
für die Belange behinderter Menschen

Grußwort für die Fachtagung des DFGS e.V. am 22. November 2013

Sehr geehrte Damen und Herren,

vielen Dank für die Einladung zu Ihrer Fachtagung in Berlin. Ich bedaure, heute nicht persönlich zu Ihnen sprechen zu können. Ich möchte Ihnen herzlich zum 20-jährigen Bestehen des DFGS-Fachverbands gratulieren und Ihnen weiterhin für Ihre Arbeit gutes Gelingen wünschen.

Gerade in der jetzigen Zeit, in der wir uns auf den Weg machen, die Inklusion tatsächlich in unserer Gesellschaft Wirklichkeit werden zu lassen, kommen auf Sie große Herausforderungen zu. Ich bin überzeugt, dass echte Inklusion erst möglich wird, wenn Lehrerinnen und Lehrer Inklusion als ihre Aufgabe annehmen. Inklusion in der schulischen Bildung ist ein laufender Prozess, wir können also nicht darauf warten, bis eine neue Generation von Pädagogen ausgebildet ist, um Inklusion zu verwirklichen. Viele Lehrerinnen und Lehrer haben Berührungsängste, die nur durch gute Fortbildung überwunden werden kann. Darum ist der fachliche Austausch so wichtig. Gemeinsam zu entwickeln, wie hörgeschädigte Kinder und nicht-behinderte Kinder guten Unterricht bekommen können, halte ich für eine wichtige Aufgabe. Inklusion soll nämlich nicht bedeuten, dass hörbehinderte Menschen auf fachliche Unterstützung verzichten müssen. Dazu ist es auch wichtig, dass die Gebärdensprache über den Kreis der Hörgeschädigten hinaus einen größeren Stellenwert erhält, dafür setze ich mich ein.

Ich wünsche Ihnen für Ihre Fachtagung gute Gespräche und dass Sie weiter so erfolgreich das Wissen über Gehörlose, Schwerhörige und ihre Bildungsinteressen voranbringen.

Herzliche Grüße

(Hubert Hüppe, bis Dezember 2013 Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen)

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 bilingualer 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 Hirngespinst 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 Lehrerausbildung 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 DFGS und vor allem den besonders aktiven Mitgliedern ganz herzlich zu danken. Die jährlichen Tagungen, die seit 20 Jahren durchgeführt werden, und das DFGS-Forum, das unter großem ehrenamtlichen Einsatz regelmäßig erscheint, sind ein wichtiger Baustein dafür. Der DFGS 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 DFGS 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: Hörgeschädigtepädagogik, 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

Podiumsdiskussion: Taube Pädagogen/innen blicken zurück

Gäste: Christel Bendig, Karl Reschke, Iris Ricke & Olaf Tischmann
Moderation: Lutz Pepping & Sieglinde Lemcke

Die Moderatoren/innen begrüßten vier Gäste, Christel Bendig (Erzieherin), Karl Reschke (Sportpädagoge), Iris Ricke (Sonderschullehrerin) und Olaf Tischmann (Sonderschullehrer). Sie gehörten damals in den 80er und 90er Jahren zu den ersten tauben, gebärdensprachigen Pädagogen/innen Deutschlands. Zu Beginn der Podiumsdiskussion erzählten Christel Bendig und Karl Reschke über ihren Motivationen, einen pädagogischen Beruf für Gehörlose und Schwerhörige auszuüben. Sie berichteten auch von ihren Erfolgen und Schwierigkeiten, insbesondere im Hinblick auf die gebärdensprachliche und lautsprachliche Kommunikation mit den Kindern, Jugendlichen und Kollegen/innen. Insgesamt waren sie beruflich erfolgreich und gehörten zu den Avantgardisten der Gebärdensprachbewegungen im pädagogischen Bereich.
Im akademischen Bereich waren Olaf Tischmann und Iris Ricke unter den Ersten, die in den 90er einen klassischen, pädagogischen Universitätsabschluss mit Erfolg abgeschlossen haben. Beide sind bis heute als Lehrer/in im öffentlichen Schuldienst tätig. Über ihren Werdegang mit Erfolgen und Schwierigkeiten haben sie berichtet und gemeinsam mit den anderen Gästen diskutiert.

Resümierend stellten die Gäste fest, dass für die Tauben und Schwerhörigen in der heutigen Zeit selbstverständlich ist, eine pädagogische Laufbahn zu absolvieren, sei es an einer Hochschule oder in der dualen Ausbildung, und mit tauben und schwerhörigen Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Die Zahl der tauben Pädagogen/innen hat sich im Laufe der Zeit stark gestiegen. Das hängt zusammen, dass die Tauben und Schwerhörigen Vorbilder haben dürfen, die ihnen gleichen.

Lutz Pepping & Sieglinde Lemcke

signlanguage@school - Bücher in DGS und Unterrichtsmaterialien für die bilinguale Förderung hörgeschädigter Kinder

Jürgen Wessel, Katja Bürgerhoff, Elisabeth Creutz-Matuszewski

Das Projekt

Im Zeitraum von 2011 bis 2013 wurde das COMENIUS-Projekt „signlanguage@school“ mit insgesamt 10 Projektpartnern aus drei Nationen (Bulgarien, Österreich, Deutschland) durchgeführt. Ziel des Projektes war es, für jedes Teilnehmerland zwei oder drei Videobücher in den jeweiligen nationalen Gebärdensprachen mit schulisch oder außerschulisch nutzbaren Lehrkonzepten und Unterrichtsmaterialien (sog. „signlanguage@school-Kits“) zu erstellen und im Internet zur Verfügung zu stellen (vgl. Oviedo/Fieber-Grandits 2013, 276). Folgende Projektpartner waren bei der Planung und Durchführung beteiligt:

Österreich

- equalizent. Schulungs- und Beratungs GmbH, Wien (Nationale Koordination und Projektkoordination)
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Baden
- Überregionales Sonderpäd. Zentrum Zinckgasse, Wien
- queraum. Kultur- und Sozialforschung, Wien (Projektkoordination)

Bulgarien

- Assist Net, Sofia (Nationale Koordination)
- Universität Sofia
- Weiterführende Förderschule für Hörgeschädigte „Prof. D. Denev“, Sofia

Deutschland

- Gebärdenfabrik, Berlin (Nationale Koordination)
- Universität zu Köln
- Johann-Joseph-Gronewald-Schule Köln

Im Folgenden werden die Projektergebnisse aus der Perspektive der deutschen Projektpartner vorgestellt.

Die Bücher

Die Auswahl der Bücher, die im Rahmen des Projekts als Videobücher produziert und für die die Lehrkonzepte und Unterrichtsmaterialien erstellt werden sollten, wurde vom Team der Johann-Joseph-Gronewald-Schule vorgenommen. Folgende Kernkriterien wurden dabei berücksichtigt:

- Das Material ist in seiner inhaltlichen und sprachlichen Komplexität für eine möglichst große Altersspanne geeignet. Der Ereignisverlauf ist demnach schon für Kinder im Vorschulalter und Kinder mit eingeschränktem Wort- und Gebärdenschatz nachvollziehbar, komplexere Teilaspekte sind für eine Erarbeitung mit Kindern im Grundschulalter geeignet. Nach Einschätzung der beteiligten Kollegen/innen sind die ausgewählten Titel in der Förderung hochgradig hörgeschädigter Kinder im Kindergartenalter bis zum Alter von 12 Jahren einsetzbar.
- Die Bücher bieten in ihrer graphischen Aufarbeitung einen hohen Leseanreiz für Kinder.
- Die Bücher bilden jahreszeitlich bedingte thematische Schwerpunkte in der Arbeit mit Vorschul- und Grundschulkindern (Winter, Weihnachten) sowie alters- und interessensrelevante Inhalte (Märchen, Tiergeschichten) ab.

- Die Geschichten und Themen eignen sich gut für einen fächerübergreifenden Einsatz.

Diese drei Bücher erfüllen die o.g. Kriterien und wurden im Rahmen des Projekts bearbeitet:

Autor: Marcus Pfister
Grafik: Marcus Pfister
Nord-Süd-Verlag
Erscheinungsjahr: 1998

Autor: Max Bolliger
Grafik: Beatrix Schären
Nord-Süd-Verlag
Erscheinungsjahr: 1993

Autor: Max Bolliger
Grafik: Beatrix Schären
Nord-Süd-Verlag
Erscheinungsjahr: 1993

Mit den Originalgraphiken und dem Originaltext wurde daraufhin zu jedem Buch vom Team der Gebärdenfabrik Berlin ein Videobuch in DGS produziert. Jedes Videobuch wurde mit Untertiteln ausgestattet. Darüber hinaus liegen alle Filme auch in einer Lautsprachversion vor, so dass sie auch für Interessierte ohne Gebärdensprachkenntnisse nutzbar sind.

Die Lehrkonzepte

Zu jedem Buch wurde von den Projektpartnern ein Lehr- bzw. pädagogisches Unterrichtskonzept erarbeitet. Die Lehrkonzepte bieten neben einer Einführung in bilinguale Erziehung Anregungen zum Einsatz des Kits in vorschulischen und schulischen Feldern, zu den Lernbereichen und Lernzielen, zum Inhalt und zu den Unterrichtsmaterialien und Arbeitsblättern sowie zu den Evaluationsmöglichkeiten. Darüber hinaus enthalten sie Literaturhinweise und eine Übersicht über weitere Materialien zur Förderung hörgeschädigter Kinder.

Die Materialien sind für den Einsatz für folgende Lernbereiche und –ziele konzipiert:

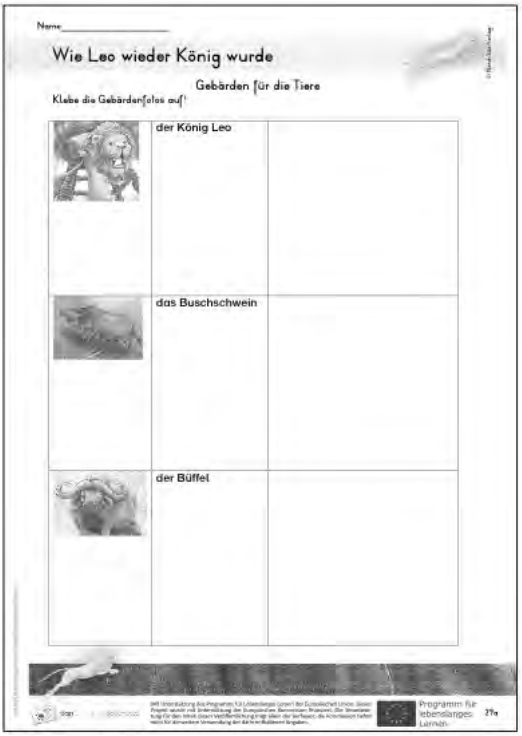
- allgemeine bilinguale Sprachkompetenz (z.B. Erzählkompetenz, Wort- und Gebärdenschatz, metasprachliche Kompetenz, Analysekompetenz, Kompetenz zum Code-Wechsel, interkulturelle Kompetenz)
- Gebärdensprachentwicklung (insbesondere rezeptiver und expressiver Gebrauch)
- Lese- und Schreibkompetenz

- sozial-emotionale Entwicklung (z.B. Empathie, Identitätsarbeit)
- kognitive Entwicklung (z.B. Weltwissen, Problemlösefähigkeit, Transferfähigkeit)

Die Unterrichtsmaterialien

Die auf der Projektseite zum Download bereit gestellten Unterrichtsmaterialien bieten Anregungen und Vorschläge zum Einsatz in geplanten Lern- und Fördersituationen. Je nach Lernbereich und Lernziel werden Vorlagen zum Malen, Ausschneiden, Ausfüllen, Ergänzen, zur Wort- und Gebärdenschatzarbeit, zur Verständnisüberprüfung, zum kreativen Umgang, zur Texterarbeitung, zur Syntax oder zur Erweiterung der Dialogkompetenz angeboten. Sie können als pdf-Dokument geladen und verwendet bzw. adaptiert werden. Im Lehrkonzept wird auf die Klassenstufen verwiesen, in denen die Materialien an der Gronewaldschule eingesetzt worden sind. Zu Anschauungszwecken sind hier zwei Arbeitsblätter exemplarisch abgedruckt.

Die Unterrichtsmaterialien werden nicht als einzige und vollständige Möglichkeit der Erarbeitung der DGS-Bücher verstanden. Sie stellen eine Orientierungsmöglichkeit und ein didaktisch erprobtes und dabei auch ökonomisches Angebot an Interessierte dar, die im Feld der bilingualen Förderung hörgeschädigter Kinder tätig sind.


Name:_____

Wie Leo wieder König wurde

Gebärden für die Tiere

Klebe die Gebärdenfotos auf!

der König Leo

das Buschschwein

der Büffel

Programm für lebenslanges Lernen

Abb.1: Beispiel Arbeitsblatt Nr.29

Evaluation

Die drei von den deutschen Projektpartnern entwickelten Kits wurden in zwei Lerngruppen der Kölner Gronewaldschule erprobt. Zur Evaluation des Materials wurden Arbeitsblätter, Videoanalysen, Schüler/innenbefragungen und ein Reflexionsbogen für die beteiligten Lehrer/innen eingesetzt, die allen Interessierten an dieser Stelle empfohlen werden.

Die Verständlichkeit der Bücher in DGS kann

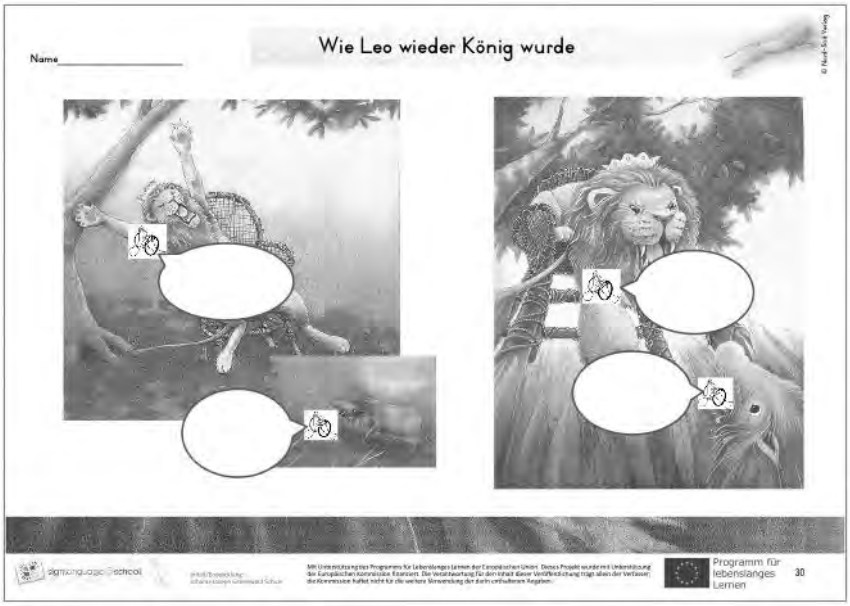


***Abb.2**: Beispiel Arbeitsblatt Nr.30*

im laufenden Unterricht mit Hilfe von Unterrichtsgesprächen und den Arbeitsblättern überprüft werden, die das Textverständnis und das Nachempfinden der Erzählstrukturen erkennbar werden lassen.

Eine Evaluation mit Hilfe von Unterrichtsvideos kann auf zwei Wegen stattfinden: Zum einen können Unterrichtsausschnitte aufgezeichnet werden, mit deren Hilfe die Schüler/innen beim Betrachten der DGS-Bücher und beim Austausch beobachtet werden. Dadurch kann eine Einschätzung des Aufforderungscharakters der Bücher in DGS und des Erstverständnisses der Schüler/innen vorgenommen werden. Zum anderen können die Kinder beim Nacherzählen der Geschichten aufgezeichnet werden. Diese Videos spiegeln einerseits die Verständlichkeit der Filme wieder, andererseits bieten sie eine gute Diagnosemöglichkeit im Hinblick auf die Erzählkompetenz der Kinder.

Zur Befragung der Schüler/innen wird das in einer TV-Show prominent gewordene Spiel „1, 2 oder 3“ empfohlen. Hier werden die Einschätzungen der beteiligten Schüler/innen zu den Filmen und den Unterrichtsmaterialien erhoben. Dazu werden den Schüler/innen Fragen gestellt und drei Antwortmöglichkeiten gegeben, denen sie sich spielerisch auf entsprechenden Antwortfeldern zuordnen können.

Mit Hilfe eines Reflexionsbogens werden die durchführenden Lehrer/innen eingeladen, ihre spontanen Eindrücke unmittelbar nach einer Unterrichtseinheit festzuhalten. Der **Reflexionsbogen** umfasst folgende Fragen:

1) Welcher theoretische bzw. inhaltliche Schwerpunkt stand im Mittelpunkt der heutigen Unterrichtseinheit?
2) Welche Schüler/innenreaktionen konnten heute beobachtet werden (Bsp. Motivation, Unverständnis, Überforderung, emotionale Reaktionen)?
3) Welche gemeinsamen und abweichenden Beobachtungen wurden gemacht?

Einsatzfelder

Die im Rahmen des Projekts signlanguage@school erstellten Kits erweitern zunächst den bislang noch kleinen Pool an deutschsprachigen Unterrichtsmaterialien für eine bilinguale Förderung hörgeschädigter Kinder. Teams im Frühförder- und Grundschulbereich können über die Internetpräsenz des Projekts kostenlos über die Materialien verfügen, sie im Original oder modifiziert einsetzen und damit für ihre Bildungs- und Förderpraxis nutzbar machen. Die Materialien sind nicht allein in den Kernfächern bilingualer Förderpraxis, DGS und Sprache bzw. Deutsch, einsetzbar, sondern auch fächerübergreifend, z.B. im Sach- und Kunstunterricht.

Das Material lässt sich insbesondere zur Diagnostik und zur Förderung der Erzählkompetenz gebärdensprachlich kommunizierender Kinder einsetzen, z.B. mit Hilfe eines Stufenmodells zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten (vgl. Boueke u.a. 1995), des Interaktionsmodells von Hausendorf und Quasthoff (1996, 133), in dem Erzählen als interaktiver Erzählprozess gekennzeichnet ist, oder des Aufgabenmodells von Ohlhus und Stude (2009, 471), nach dem sich Erzähler und Zuhörer drei Aufgaben stellen müssen (Kontextualisierung, Vertextung, Markierung).

Außerschulisch stehen die „signlanguage@school-Kits“, hier vor allem die Filme und die Arbeitsblätter für den Vorschulbereich, den Teams von Frühförderstellen zur Arbeit mit Familien mit hörgeschädigten Kindern zur Verfügung. Da die Filme jederzeit online abrufbar sind, sind sie ebenso gut geeignet für eine gemeinsame abendliche Betrachtung durch hörende oder hörgeschädigte Eltern mit ihrem hörgeschädigten Kind („Gute-Nacht-Geschichte“). In Kombination mit den im Buchhandel erhältlichen Büchern lassen sich hier regelmäßige häusliche Situationen des gemeinsamen Bilderbuchlesens i.S. Kauls (2005, 141) gestalten, erweitert um das Medium eines Films in DGS. Hier können sich die Möglichkeiten einer funktionierenden Kommunikation und einer damit einhergehenden sicheren Bindung sowie die Entwicklung einer altersangemessen Sprache entfalten, die Becker (2012, 26) als potentielle Vorteile einer bilingualen Förderung beschreibt.

Die Projektergebnisse sind hier verfügbar: http://www.signlanguage-school.eu

Literatur

Becker, Claudia (2012): Vorteile einer bilingualen Frühförderung für die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung hörbehinderter Kinder, in: e.V., Deutscher Gehörlosen-Bund (Hg.). Bilingual aufwachsen. Gebärdensprache in der Frühförderung hörbehinderter Kinder. Berlin: Deutscher Gehörlosen-Bund e.V., 26-31.

Boueke, Dietrich; Frieder Schülein; Hartmut Büscher; Evamaria Terhorst & Dagmar Wolf (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Wilhelm Fink.

Hausendorf, Heiko & Ulrike Quasthoff (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Kaul, Thomas (2005): Gemeinsames Bilderbuchlesen und sprachlich-kommunikative Förderung, in: Jann, Peter A. & Thomas Kaul (Hg.). Kommunikation und Behinderung. Festschrift zum 80. Geburtstag von Univ.-Prof. Dr. phil. Heribert Jussen. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag, 137-148.

Ohlhus, Sören & Juliane Stude (2009): Erzählen in der Grundschule. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 471-486.

Oviedo, Alejandro & Stefanie Fieber-Grandits (2013): Das EU-Projekt signlanguage@school. Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und Unterrichtskonzepten für die bilinguale Förderung hörgeschädigter Kinder, in: Das Zeichen 94:27, 276-279.

Verfasser
Dr. Jürgen Wessel
Universität zu Köln, Pädagogik und Rehabilitation hörgeschädigter Menschen
juergen.wessel@uni-koeln.de
http://hf.uni-koeln.de/30714

Verfasserin
Katja Bürgerhoff
Johann-Joseph-Gronewald-Schule Köln
http://www.gronewaldschule.de

Verfasserin
Elisabeth Creutz-Matuszewski
Johann-Joseph-Gronewald-Schule Köln
http://www.gronewaldschule.de

Perspektiven gehörloser Erwachsener auf ihre eigene Lesesozialisation

Daniela Gnerlich

Die „Welt der Bücher“ eröffnet dem Menschen, wie diese Metapher es bereits zum Ausdruck bringt, das Kennenlernen einer ganzen Welt, in die man imaginär eintaucht. Mit fiktiven Figuren durchlebt man gemeinsame Abenteuer, man reist in fremde Kontinente, in vergangene oder zukünftige Zeiten, man trifft Zauberfiguren und Fabelwesen, von Fachtexten erfährt man komprimiert aufbereitete Informationen, auf die man immer wieder zurückgreifen kann, und aus den knappen Zeitungsartikeln die Neuigkeiten der letzten Tage. Um diese Vielfalt des geschriebenen Wortes jedoch für sich nutzbar machen zu können, muss ein jeder über gewisse Grundkompetenzen hinsichtlich des Schriftkodes und des flüssigen Lesens verfügen. Diese Kompetenzen implizieren nicht nur die eigentliche Fähigkeit, den Schriftkode entschlüsseln zu können, sondern sie haben auch ganz viel mit Lust und Leichtigkeit zu tun. Nur der/die kompetente Leser/in wird ein Buch nach dem anderen hervor nehmen und begeistert buchstäblich verschlingen. Diese Lesefreude ist es letztendlich auch, die ihn/sie so kompetent werden lässt, was die Motivation am Lesen auf Dauer aufrechterhält. Im positiven Fall liegt bei dem Menschen ein Ansteckungskreislauf von Lust, Neugier und Interesse an Neuem vor, die die Lesemotivation entfachen und mit der Zeit die Leseleichtigkeit herbeiführen, was wiederum die Motivation an der Lesetätigkeit in Gang hält. Im negativen Fall kann das Lesen jedoch als Leistung empfunden werden, an der man scheitert, die den jungen Menschen unter Druck setzt oder die als langweilig empfunden wird. Wie kommt es im zuerst beschriebenen Fall zu dieser wahren Leselust und im zweiten Fall zu dieser absoluten Ablehnung? Ist es nur eine Frage der persönlichen Interessen oder steckt hinter diesem Phänomen vielfach auch eine ganze Motivations- bzw. Demotivationsgeschichte in der Sozialisation der Kinder? Welche Rolle spielen dabei die äußere Umgebung der Kinder, d.h. die Eltern, Lehrer/innen und Freunde und das Angebot an sonstigen neuen Medien wie dem Computer oder Fernseher? Der Beantwortung dieser Frage im speziellen Falle Gehörloser und ihrer Lesesozialisation habe ich mich mit meiner Examensarbeit zur ersten Staatsprüfung gewidmet (vgl. Gnerlich 2008).

Im Unterschied zur Lesesozialisation hörender Kinder, die in zahlreichen Untersuchungen erforscht wurde und seit Jahren (v.a. seit der ersten PISA-Ergebnisse von 2000) im wissenschaftlichen Interesse steht, liegen über die Lesesozialisation gehörloser Kinder kaum Ergebnisse vor, auf die sich diese Arbeit stützen könnte. Die Analyse der Lesesozialisation gehörloser Kinder erfolgt deshalb auf der Basis der speziell für diese Arbeit erhobenen Daten meiner Befragung Gehörloser.
Ausgangspunkt meiner Motivation für diese Untersuchung der Frage, warum es sinnvoll und wichtig ist, sich mit der Lesesozialisation

Gehörloser auseinanderzusetzen, ist die negative Grundstimmung zum Thema Lesen, die man immer wieder bei Gehörlosen im Alltagsgespräch erfährt. Das Lesen wird verbunden mit Mühsal, Unverständnis, Kompliziertheit, Scheitern und unangenehmen Schulerinnerungen. Nur selten bekommt man von Gehörlosen zu hören, sie empfänden das Lesen als kurzweilige Entspannungstätigkeit. Wieso wird die Lesetätigkeit als so unangenehm empfunden, wo sie doch eine recht einfach zu erreichende Quelle von Informationen bietet? Auf den ersten Blick einfach erscheint die Informationsquelle „Text" für Gehörlose, weil sie nicht an das akustische Signal der mündlichen Lautsprache gebunden ist. Wie verläuft die Lesesozialisation Gehörloser im Regelfall, dass eine solch negative Grundhaltung bei den meisten anzutreffen ist?

Lesesozialisation

In unserer Gesellschaft basiert der Begriff der Sozialisation auf der Annahme der Enkulturation eines Individuums, also dem „Hineinwachsen" in die Kultur der Gesellschaft, die den Menschen umgibt. Der kulturell verinnerlichte Habitus wird neben dem individuellen Charakter alltäglich demonstriert und prägt das Verhalten des Kindes nachhaltig. Der heranwachsende Mensch eignet sich Kompetenzen, Verhaltensmuster und Einstellungen in Abhängigkeit an seine unmittelbare Umwelt an, d.h. in welche Richtung die Prägung des Menschen sich entwickelt, hängt nicht zuletzt von der Gesellschaftserwartung, Werten, erwünschten oder nicht erwünschten Verhaltensmustern etc. einer Gemeinschaft ab. Dieser Aneignungsprozess geschieht in den beobachteten und aktiv mitgestalteten zwischenmenschlichen Interaktionen und sprachlichen Kommunikationssituationen, die, wie es zu betonen gilt, nicht einseitig verlaufen, sondern in Wechselbeziehung der verschiedenen Mitglieder einer Gemeinschaft stattfinden.

Die Lesesozialisation ist, Rosebrock (2007) zufolge, in ähnlicher Art und Weise wie alle übrigen Sozialisationsbereiche des Kindes als ein Prozess des subjektiven Heranwachsens eines Individuums in seinem medialen Umfeld zu verstehen:

„Unter [...] *Lesesozialisation* versteht man den dialektischen Verlauf der Herausbildung des Einzelnen in der Auseinandersetzung mit literarischen Medien und den Prozess seines Hineinwachsens in die Schrift- bzw. die literarische Kultur."

(Rosebrock 2007, 153)

Wie die Lesesozialisation verläuft, hängt sehr stark von der persönlichen Biographie ab. Im Falle einer regen Lesekultur der eigenen Umgebung werden mannigfache Möglichkeiten, wie das vielfältige schriftsprachliche Medienangebot aufgenommen werden kann, an das Kind herangetragen und es erlebt eine alltäg-

liche Praxis des Lesens, die die Basis für den Erwerb einer guten eigenen Lesekompetenz bedeutet. Die eigene Sicherheit im Umgang mit der Schrift ist wiederum die Vorraussetzung, das Lesen als Tätigkeit der Lust und Freude zu erleben und Lesemotivation zu entwickeln. In der aktuellen Diskussion (vgl. z.B. Rosebrock 2007) wird der Vermittlung von Lesemotivation eine gleichwertig hohe Bedeutung zugeordnet wie der Lesekompetenz.

Im Zentrum der Lesesozialisationsforschung steht somit die Erforschung von Strukturen und Prozessen der Vermittlung von Lesekompetenz und Lesemotivation, denn wie das Lesen vermittelt wird, hat starke Auswirkungen auf diese Schlüsselqualifikation. Bei Kindern und Jugendlichen sollten stabile Lesegewohnheiten entwickelt werden, um sie auf dieser Basis zu mündigen und kompetenten Lesern/innen auszubilden.
Wie Eggert und Garbe (2003,43) erklären, werden die Entwicklungsprozesse zur Herausbildung von stabilen Lesegewohnheiten vorwiegend von dem sozialen Umfeld geprägt, in dem die Individuen heranwachsen – also vom Elternhaus (Leseklima), der Schichtzugehörigkeit (sozialer Herkunft), der formalen Bildung (Schultypen), dem Freundeskreis (peer group), etc. Vor allem die alltäglichen Erfahrungen mit dem sprachlichen Input eines im besten Falle sehr sprachkompetenten Umfeldes und dem Medium Buch in der frühen Kindheit sind ausschlaggebend für die Entwicklung der individuellen Leserkarriere (vgl. Stubbe et al. 2007, 299; Rosebrock 2007, 157).

Als früheste Lesesozialisationsinstanz hat die **Familie**, nach übereinstimmender Forschungsauffassung, die wichtigste und zugleich wirksamste Rolle in der Vermittlung von Lesekompetenzen (vgl. z.B. B. Hurrelmann et al. 1995; Bonfadelli et al. 1995:100ff.; Hurrelmann 2004a, 45). In diesem primären sozialen Kontext wird das Interesse am Lesen geweckt, sowie das positive bzw. negative Empfinden beim Leseerlebnis geprägt. Aus diversen Studien geht hervor, dass elterlich praktizierte, gezielte Leseförderung bzw. eine gezielte Vermittlung von Lesekompetenzen auf der Basis einer gemeinsamen Leseaktivität alleine nicht zu einer erfolgreichen Lesesozialisation führt, sondern dass hierbei zahlreiche weitere Einflussfaktoren aus dem familiären Alltag eine bedeutende Rolle spielen. Als Beispiele seien genannt: das elterliche Lesevorbild, die Präsenz von Büchern im gemeinsamen Haushalt, sonstige auf das Lesen bezogene Gespräche in der Familie, ein ruhiger Rückzugsraum etc. Im Unterschied zum gemeinsamen Bilderbuchbetrachten und zur Vorleseaktivität, also z.B. das bewusst in den Alltag integrierte Vorleseritual der „Gute-Nacht-Geschichte“ o.ä. finden viele dieser zusätzlich genannte Aspekte des familiären Leseeinflusses eher ungeplant statt. Morgens am Frühstückstisch genüsslich die Tageszeitung zu schmökern oder im Wohnzimmer ein

prall gefülltes Buchregal stehen zu haben, ist in der Regel keine bewusste Entscheidung, sondern „passiert einfach“ und wirkt sich als anregende oder nicht anregende Umgebung auf das Kind aus (vgl. z.B. Bonfadelli et al. 1995; Harmgarth 1997; Hurrelmann et al. 1993; Tullius 2001).

An die Sozialisationsinstanz Familie anknüpfend folgt die **Schule**, eine von der Gesellschaft eingerichtete, formalisierte Bildungsinstitution, in der die Kompetenzen, die notwendig für eine erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft sind, vermittelt werden.
Die Instanz Schule kann sich anregend und positiv auf das Leseverhalten der Schüler/innen, auch bei Kindern aus lesefernen Elternhäusern, auswirken und fehlende Leseerfahrungen im familiären Umfeld kompensieren, sofern eine leseförderliche Didaktik angewendet wird. Hierzu zählen vor allem positive Leseerfahrungen und lesebezogene Gespräche oder sonstige Interaktionen in der Schule (vgl. Hurrelmann 2004; Rosebrock 2007).
Einen weiteren Aspekt im Rahmen der Kritik am Lektüreunterricht der Schulen stellt Hurrelmann nicht nur bezüglich der Auswahl der Texte fest, sondern auch bezüglich der im Unterricht behandelten Textsortenvielfalt. Hier sollen neben der traditionellen Schullektüre ebenfalls Freizeitlektüre der Kinder und Jugendlichen und andere Textformen (z.B. diskontinuierliche Texte wie Graphiken, Diagramme, Tabellen) im Unterricht einbezogen werden (vgl. Hurrelmann 2004a, 52).
Wie das familiäre wirkt sich auch das schulische Umfeld prägend auf das Kind aus. Die jeweiligen Kulturgüter (z.B. Bücher), Ausstattungen (z.B. Schulbücherei, Leseecke, Bücherregal, Auswahl an Bücher hinsichtlich der Interessen und Leseniveaus einzelner Schüler/innen), Angebote rund ums Lesen (z.B. regelmäßige Buchvorstellungen, kleine Lesungen durch eingeladenen Personen, (Vor-)Lesewettbewerbe), Leseverhalten der Mitschüler/innen und das Auftreten der Lehrkräfte nehmen Einfluss auf die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung des Kindes.

Im Jugendalter gewinnt die Gruppe der **Gleichaltrigen (Peergroup)** zunehmend an Bedeutung für den Menschen. Die Jugendlichen finden sich je nach Interesse, Alter, sozialer Schicht und weiteren Faktoren zu Gruppen, so genannten Peergroups, zusammen, die als Quelle der Orientierung und Anregung dienen und die Jugendlichen in ihrem Verhalten gegenüber den anderen Gruppenmitgliedern oder Erwachsenen lenken und ihre Interessensgebiete beeinflussen. Auch in diesem sozialen Kontext besteht das Potential sich gegenseitig zum Lesen zu motivieren und eine positive eigene Lesekultur zu entfalten.

Bevor meine Untersuchung zur Lesesozialisation gehörloser Menschen und deren Ergebnisse skizziert werden, muss darauf hingewiesen werden, dass die Befragung weniger

auf die besonderen Eigenarten der visuellen Sprachmodalität der Gebärdensprache und auf das Problem eingeht, dass die Textgrundlage auf der deutschen Lautsprachgrammatik basiert, die es beim Vorlesen in Gebärdensprache zu transformieren gilt, sondern vielmehr die Einschätzung der befragten Personen erhebt, wie sie ihre Lesesozialisation im allgemeinen erlebt haben, ob überhaupt im familiären oder später schulischen Kontext gelesen wurde und wenn das der Fall war, wie das geschehen ist.
Die Erhebung der Daten fand im Mai 2008 bei mehreren Treffen in Hamburg und per E-Mail bundesweit statt. Sie beinhaltete eine Umfrage durch Fragebögen mit 23 gehörlosen Freiwilligen, sowie die Durchführung zweier Einzelinterviews in Form eines Leitfadeninterviews in DGS. Zum Zeitpunkt der Erhebung lag das Durchschnittsalter der Untersuchungsgruppe bei 30 Jahren, während der älteste Teilnehmer 36 und der Jüngste 18 Jahre alt waren. Aufgrund der geringen Untersuchungsgruppengröße zeigt die Studie nur Tendenzen auf und ist nicht repräsentativ für alle gehörlose Menschen.

Ergebnisse im Einzelnen
In der Folge werden die Teilnehmer/innen der Untersuchung, die gehörlose Eltern haben, der Gruppe „G1/gl“ und die Teilnehmer/innen der Untersuchung, die hörende Eltern haben, der Gruppe „G2/hd“ zugewiesen. Die Ergebnisse werden zwischen diesen beiden Untersuchungsgruppen G1/gl und G2/hd verglichen.

Leseverhalten heute
Bei der Beantwortung der Frage 4.1 „Was liest du am häufigsten (=am meisten)?“ (Tabelle 1) war eine Mehrfachnennung möglich und die meisten Befragten gaben an, dass sie in ihrer Freizeit heute am häufigsten Zeitschriften (69,6%) sowie Zeitungen und Untertitel im Fernsehen (jeweils 65,2%) lesen. Die Antwort sich mit Büchern zu beschäftigen, kreuzte nur knapp die Hälfte der Befragten (47,8%) an.
Fünf der elf Bücher lesenden Teilnehmer/innen gehören zur Gruppe G1/gl, d.h. mehr als die Hälfte (62,5%) der Buchleser/innen hat gehörlose und nicht hörende Eltern.
Im Vergleich dazu fällt der Anteil an Buchlesern/innen mit hörenden Eltern sehr viel geringer aus. Aus dieser Gruppe G2/hd kreuzten nur 6 von 15 Probanden (40%) das Antwortfeld „Bücher“ an. Betrachtet man die Ergebnisse über die Befragung der Lesetätigkeit in der Freizeit heute (siehe Tab.1) insgesamt, lässt sich festhalten, dass bei der Gruppe G1/gl eine größere allgemeine Leseaktivität zu erkennen ist als bei der Gruppe G2/hd.

Abbildung 1 zeigt die Gründe für die Lesemotivation sowohl derjenigen auf, die sich als intensive Buchleser bezeichnen, als auch derjenigen, die keine Bücher, sondern nur andere Printmedien nutzen.
Betrachtet man die Befragung zu den Motivationsgründen für die eigene Lesetätigkeit

	Gehörlose Eltern (N = 8)	Hörende Eltern (N =15)	Gesamt (N = 23)
Zeitung	6 75,0%	9 60,0%	15 65,2%
Zeitschriften	7 87,5%	9 60,0%	16 69,6%
Bücher	5 62,5%	6 40,0%	11 47,8%
Untertitel im Fernsehen	6 75,0%	9 60,0%	15 65,2%
Comics	4 50,0%	1 6,7%	5 21,7%
Sonstige	2 25,0%	4 26,7%	6 26,1%

Tabelle 1: *Lesemedien der Befragten in Ihrer Freizeit heute*

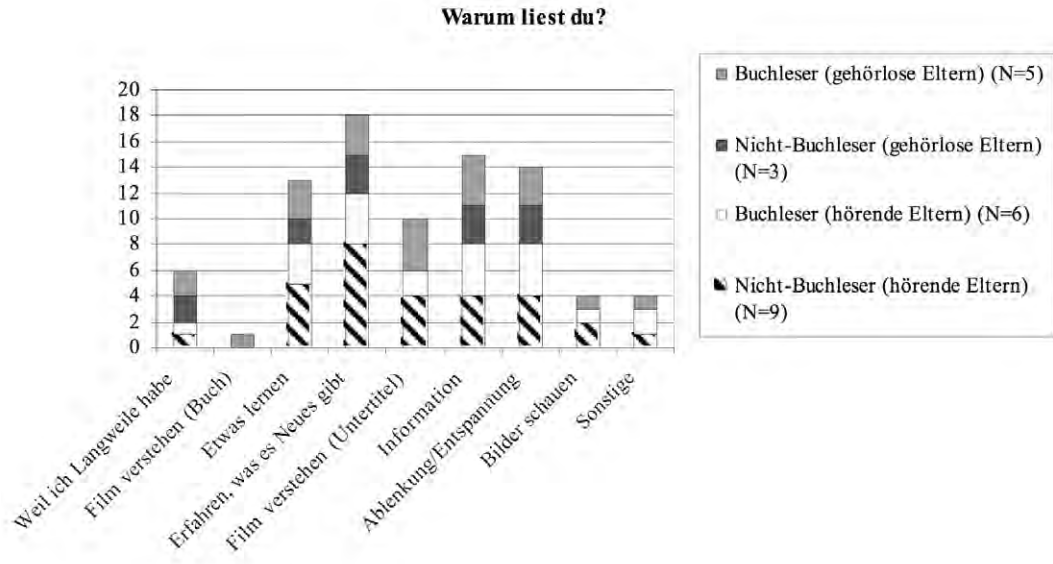


Abb. 1: *Gründe für die eigene Lesemotivation*

aller Befragten insgesamt, wurde der Aspekt „Erfahren was es Neues gibt“ als Hauptmotiv für das Lesen genannt. Weitere wichtige Motivationsgründe sind, den Ergebnissen zufolge, das Erhalten von „Information“, „Ablenkung und Entspannung“ zu erfahren und durch das Lesen „etwas zu lernen“.
Weniger relevant erscheint der Punkt „Lesen aus Langeweile“. D.h. das Lesen wird kaum als Tätigkeit des Zeitvertreibs bei Beschäftigungsmangel genutzt. Lediglich sechs der 23 Befragten gaben an, auch mal aus diesem Grund Lesematerial zur Hand zu nehmen.

Wie aus der Abbildung 2 hervorgeht, wird die vorhandene Lesetätigkeit jedoch nicht immer als angenehm empfunden. 17,4% der insgesamt befragten Teilnehmer/innen gaben an, durch das Lesen nicht wirklich begeistert zu werden und ein Proband (4,4%) gab sogar an, überhaupt keine Freude bei dieser Tätigkeit zu erleben.
Betrachtet man sich die Frage nach der vorhanden oder nicht vorhandenen Lesefreude genauer, wird ersichtlich, dass sowohl in der Gruppe G1/gl als auch in der Gruppe G2/hd ein Zusammenhang zwischen der Buchlesetätigkeit und der Lesefreude besteht. 80% (G1/gl) bzw 100% (G2/hd) der Buchleser/innen geben an, allgemein beim Lesen Freude zu empfinden, wohingegen diese Antwort nur auf gut 30% (G1/gl) bzw. gut 10% (G2/hd) derjenigen Probanden zutrifft, die keine Bücher lesen.
Wie das Lesen empfunden wird und ob es mit einer positiven oder negativen Einstellung der Lesenden einhergeht, hängt demzufolge wesentlich davon ab, ob Bücher in der Freizeit gelesen werden oder nicht.

Auffällig ist bei der Beantwortung der Frage in Abbildung 3, dass die meisten Probanden angeben, die Motivation für die Lesetätigkeit sei nicht von außen angeregt worden, sondern sie sei aus der eigenen Motivation heraus entstanden. Ein weiterer wichtiger Ort der Anregung sind die Eltern; insgesamt fünf der befragten Personen geben an, auch durch die Eltern Interesse am Lesen entwickelt zu haben. Lediglich die Gruppe der G2/hd Nicht-Buchleser/innen gibt den Freundeskreis als wichtigsten Ort der Interessensweckung am Lesen an.
Interessant ist auch, dass die Institution Schule lediglich von einer einzigen Probandin der Gruppe der Buchleser G1/gl als Ort der Interessensweckung am Lesen genannt wurde.
Eine weitere Probandin dieser Gruppe verwies auf ihre gehörlose Schwester, von der sie Leseanregungen erfahren habe.

In der letzten Frage des Fragebogens wurden die Teilnehmer/innen danach befragt, welche Rolle für sie das Lesen ganz allgemein spiele. Alle Befragten gaben an, dass sie das Lesen als ausgesprochen wichtig bzw. wichtig erachteten (siehe Abbildung 4).

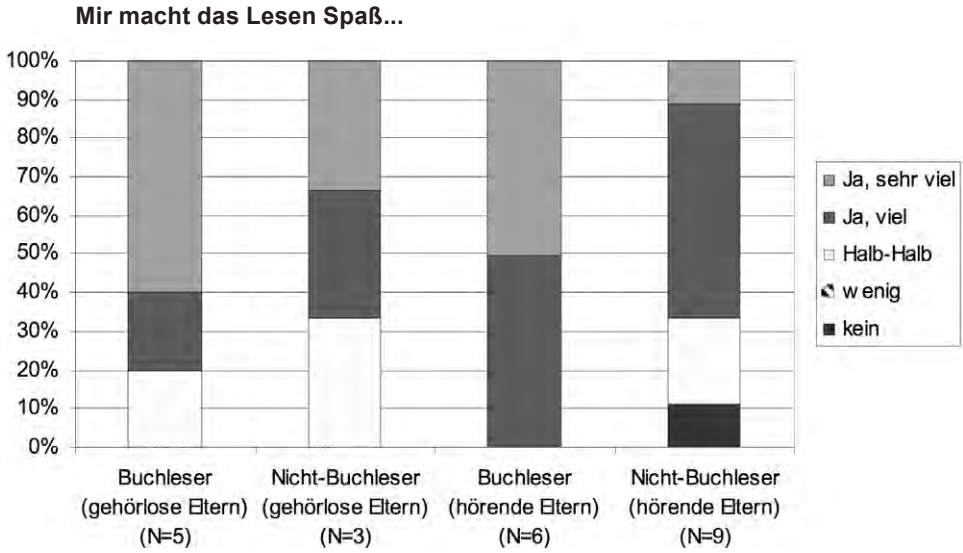


***Abb.2**: Lesefreude*

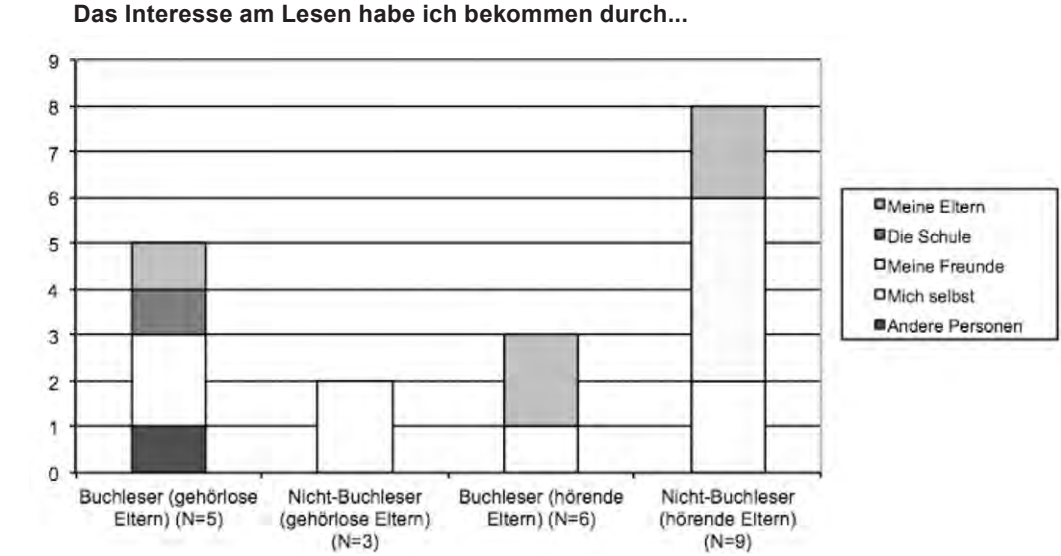


***Abb.3**: Weckung von Interesse am Lesen*

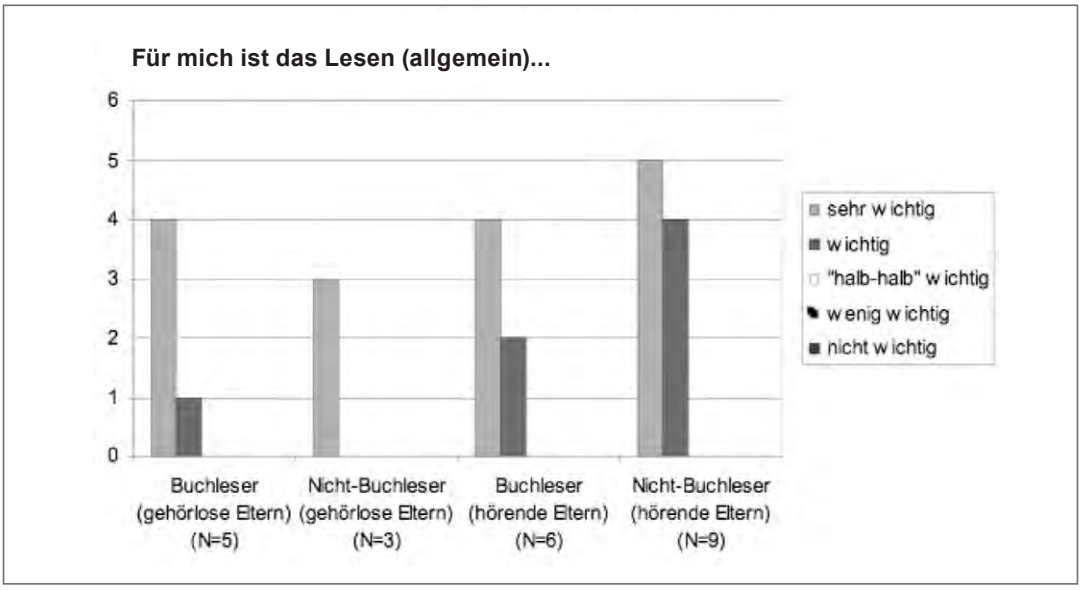


***Abb.4a**: Bedeutung des Lesens (allgemein)*

Leseerfahrungen im Elternhaus
Kulturelle Ressourcen

Insgesamt mehr als die Hälfte der Befragten gaben an, dass ihre Eltern während ihrer Kindheit mehr als 20 Bücher hatten. Am stärksten ist hier die Gruppe der Buchleser/innen innerhalb der Gruppe G2/hd vertreten, von denen zwei Drittel mehr als 50 Bücher zu Hause hatten. Diese Korrelation ist bei den Buchlesern/innen innerhalb der Gruppe G1/gl bezüglich des Buchbesitzes ihrer Eltern dagegen schwächer ausgeprägt. Drei von fünf dieser Gruppenmitglieder kommen vorgeblich aus Elternhäusern mit geringem Buchbestand (bis zu 20 Bücher).

Aus den nachfolgenden Daten in Tabelle 3 kann entnommen werden, dass die Mehrheit der Informanten in ihrer Kindheit eigene Bücher hatte. Im Vergleich zu ihren Eltern verfügten sie aber über niedrigere Bestände an diesen Lesemedien. Lediglich zwei Probanden hatten mehr als 50 Bücher, während vier weitere Probanden als Kinder keine eigenen Bücher hatten. Dabei sollte jedoch auch beachtet werden, dass die hier erfassten Bücher nicht nur aus Lesebüchern bestehen, sondern auch andere Gattungen wie z.B. Comicbücher oder Bilderbücher mitgezählt wurden.

Leseverhalten der Eltern

Die Lektüre der Eltern stellt einen weiteren Einflussfaktor auf das Leseverhalten der

Wie viele Bücher hatten deine Eltern zu Hause?

	Buchleser (gehörlose Eltern) (N=5)		Nicht-Buchleser (gehörlose Eltern) (N=3)		Buchleser (hörende Eltern) (N=6)		Nicht-Buchleser (hörende Eltern) (N=9)		Gesamt (N=23)	
Keine	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	22,2%	2	8,7%
bis zu 20 Bücher	3	60,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	11,1%	4	17,4%
ein Regal (20-50)	1	20,0%	2	66,7%	2	33,3%	3	33,3%	8	34,8%
Bücherwand (mehr als 50)	1	20,0%	1	33,3%	4	66,7%	3	33,3%	9	39,1%

***Tabelle 2**: Buchbesitz der Eltern*

Wie viele Bücher hattest du selbst als Kind?

	Buchleser (gehörlose Eltern) (N=5)		Nicht-Buchleser (gehörlose Eltern) (N=3)		Buchleser (hörende Eltern) (N=6)		Nicht-Buchleser (hörende Eltern) (N=9)		Gesamt (N=23)	
keine	1	20,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	33,3%	4	17,4%
bis zu 20 Bücher	2	40,0%	2	66,7%	1	16,7%	3	33,3%	8	34,8%
ein Regal	2	40,0%	0	0,0%	4	66,7%	3	33,3%	9	39,1%
Bücherwand	0	0,0%	1	33,3%	1	16,7%	0	0,0%	2	8,7%

***Tabelle 3**: Buchbesitz der Probanden*

Heranwachsenden dar. Je häufiger die Eltern bei ihrer Lektüre vom Kind beobachtet werden, desto wahrscheinlicher wird das Kind dazu angeregt, selbst auch zum Buch zu greifen.

In dieser Untersuchung tritt der Zusammenhang zwischen dem Leseverhalten des Buchlesers innerhalb der Gruppe G2/hd und die Lesehäufigkeit ihrer Eltern (Tabelle 4) hervor. Mehr als die Hälfte dieser Probanden gab an, ihre Eltern mindestens drei Mal in der Woche beim Buchlesen beobachtet zu haben. Hingegen schien das „schwache“ Leseverhalten gehörloser Eltern kaum einen Einfluss auf das Leseverhalten gehörloser Buchleser/innen zu haben. Sie wurden vorwiegend (4 von 5 Informanten) selten oder nur im Urlaub beim Buchlesen beobachtet. In der Gruppe der Nicht-Buchleser hörender Eltern scheint die Buchlektüre der Eltern ebenfalls keine große Rolle in der Entwicklung des Leseverhaltens der Kinder zu spielen. vier von acht (44,4%) dieser Nicht-Buchleser/innen haben ihre Eltern als Buchleser/innen, die oft bzw. jeden Tag zum Lesemedium greifen, wahrgenommen.

Wie oft haben deine Eltern Bücher gelesen?

	Buchleser (gehörlose Eltern) (N=5)		Nicht-Buchleser (gehörlose Eltern) (N=3)		Buchleser (hörende Eltern) (N=6)		Nicht-Buchleser (hörende Eltern) (N=8)		Gesamt (N=22)	
Jeden Tag	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	1	11,1%	2	9,1%
Oft (ca. 3-5x pro Woche)	0	0,0%	0	0,0%	3	50,0%	3	33,3%	6	27,3%
Manchmal (ca. 1-3x pro Woche)	1	20,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	18,2%
Selten (ca. 1-3 pro Monat)	3	60,0%	0	0,0%	1	16,7%	2	22,2%	6	27,3%
Nie	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	22,2%	2	9,1%
Nur im Urlaub	1	20,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,5%
Ich weiß nicht	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	1	4,5%

***Tabelle 4**: Lesefrequenz der Eltern*

Gemeinsame Lesetätigkeiten

Die Informanten wurden nach den gemeinsamen Lesebeschäftigungen mit ihren Eltern in ihrer Kindheit befragt.

Einige Probanden konnten sich nicht an Situationen des gemeinsamen Bilderbuchbetrachtens mit ihren Eltern erinnern (Abb.4). Dies ist in der Gruppe der Nicht-Buchleser innerhalb G2/hd besonders auffällig (33%). Des Weiteren erfuhren die restlichen Mitglieder dieser Gruppe im Vergleich zu den anderen drei Gruppen der Befragten das gemeinsame Bilderbuchbetrachten seltener.

Mehr als zwei Drittel der Probanden aus den drei anderen Gruppen konnte sich daran erinnern, dass sie manchmal bzw. oft mit ihren Eltern Bilderbücher angeschaut hatten. Ein Befragter gab an, dass er mit seinen Eltern sogar jeden Tag Bücher in die Hand genommen hatte.

Mehr als die Hälfte der gesamten Gruppe G2/hd gab an, dass sie in ihrer Kindheit nie oder selten Geschichten von ihren Eltern vorgelesen bekommen hatte. Nur drei von insgesamt 15 Probanden hatten manchmal die Vorlesesituationen mit ihren Eltern erlebt.

Bei der gesamten Gruppe G1/gl ist es umgekehrt; mehr als der Hälfte von ihnen wurde

Wie oft haben sich deine Eltern früher zusammen mit dir Bilderbücher angeschaut?

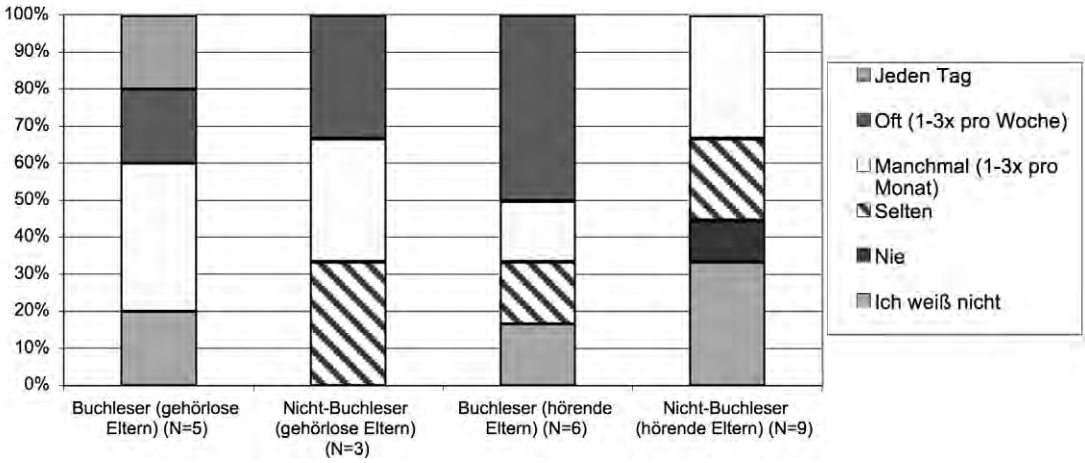


***Abb. 4b**: gemeinsames Bilderbuchbetrachten*

Wie oft haben dir deine Eltern früher Geschichten aus einem Buch gelesen?

	Buchleser (gehörlose Eltern) (N=5)		Nicht-Buchleser (gehörlose Eltern) (N=3)		Buchleser (hörende Eltern) (N=6)		Nicht-Buchleser (hörende Eltern) (N=9)		Gesamt (N=23)	
Jeden Tag	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Oft (1-3x pro Woche)	1	20,0%	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	2	8,7%
Manchmal (1-3x pro Monat)	2	40,0%	1	33,3%	2	33,3%	1	11,1%	6	26,1%
Selten	1	20,0%	0	0,0%	1	16,7%	2	22,2%	4	17,4%
Nie	1	20,0%	1	33,3%	3	50,0%	6	66,7%	11	47,8%

***Tabelle 5**: Häufigkeit der Vorlesesituationen im Elternhaus*

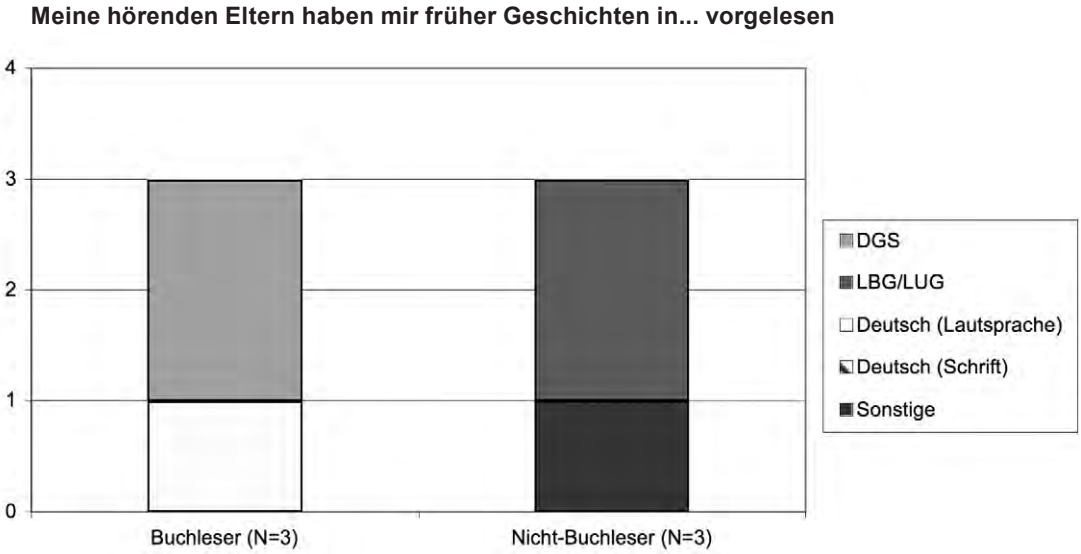


***Abb. 5**: Sprache in Vorlesesituationen mit hörenden Eltern*

den Aussagen der Informanten nach oft oder manchmal Geschichten in DGS vorgelesen.
Im Hinblick auf die Sprache, die in Vorlesesituationen bei Probanden der Gruppe G2/hd angewendet wurde, wird ersichtlich, dass die Qualität der Kommunikation in den beiden Gruppen Buchleser und Nicht-Buchleser sehr unterschiedlich war (Abb.5). Während zwei der drei Buchleser/innen Geschichten in DGS von ihren Eltern vorgelesen bekommen hatten, verwendeten die Eltern von zwei der Nicht-Buchleser LBG bzw. LUG.

Leseerfahrungen in der Schule

Da es sich um retrospektive Daten handelt, muss an dieser Stelle noch einmal daran erinnert werden, dass die Erfahrungen der Probanden vorwiegend aus den 1980er und 1990er Jahren stammen und nicht die derzeitige Situation in den Schulen beschreiben.

Vorlesen

Die Fragen bezüglich des Vorlesens im Unterricht beziehen sich nur auf die Vorlesesituationen in der Primarstufe der Befragten.
Von den 23 Untersuchungsteilnehmern/innen gaben lediglich 17 Personen an, dass es in ihrer Schule überhaupt Vorlesesituationen gab. Die Mehrheit dieser Befragten gab an, dass ihre Lehrer/innen Geschichten durchschnitt-

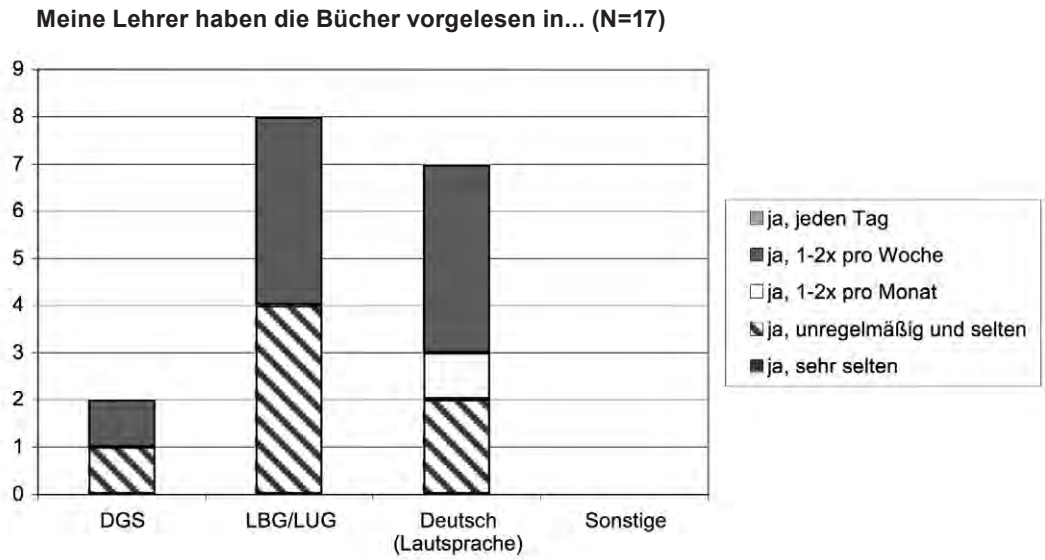


***Abb. 6**: Vorlesen im Unterricht (Lehrer)*

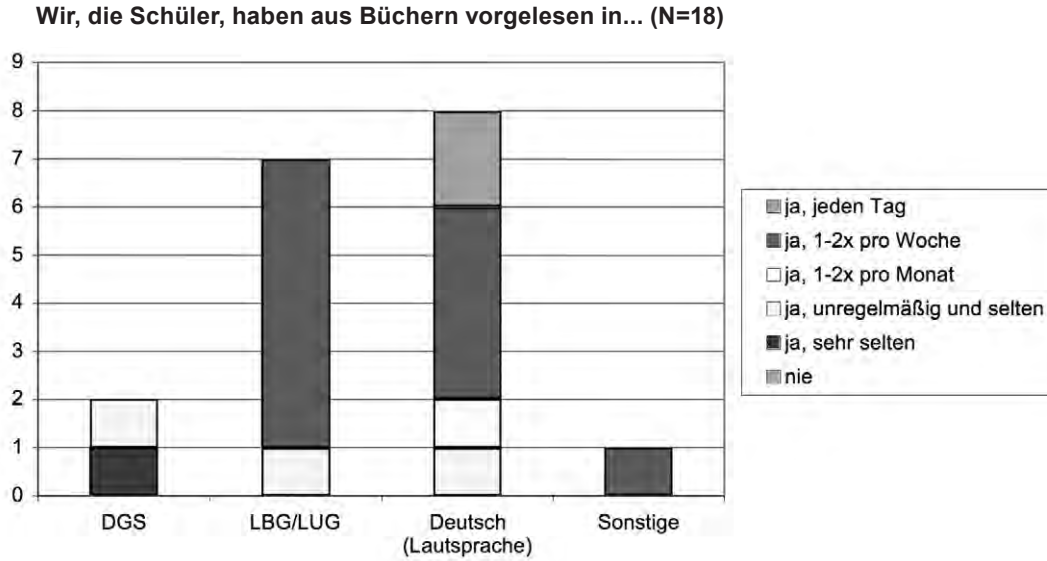


***Abb. 7**: Vorlesen im Unterricht (Schüler)*

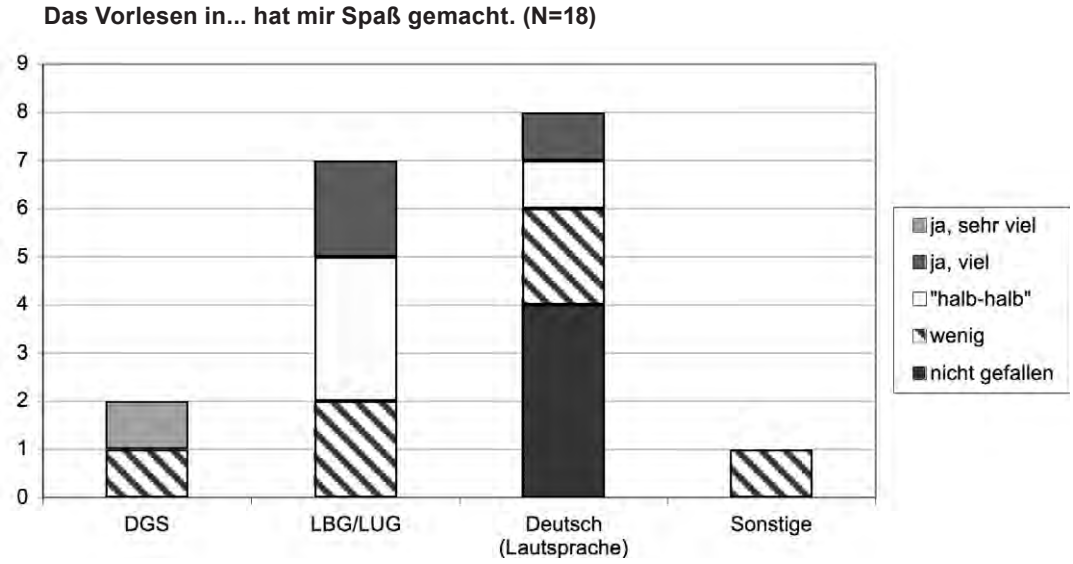


***Abb. 8**: Freude am Vorlesen im Unterricht*

lich 1-2 Mal pro Woche bzw. Monat vor der ganzen Klasse vorgelesen hatten. Die Lehrer/innen verwendeten in diesen Situationen jedoch vorwiegend LBG bzw. LUG oder deutsche Lautsprache als Kommunikationsform. Im Gegensatz dazu erinnerten sich nur zwei Befragte daran, dass ihre Lehrer/innen beim Vorlesen der Geschichten DGS benutzten.
Nicht nur Lehrer/innen hatten Geschichten aus Büchern vorgelesen, sondern auch die Schüler/innen selbst. Im nächsten Diagramm können im Vergleich zu den Ergebnissen oben keine bedeutsamen Unterschiede festgestellt werden. Die Mehrheit der Befragten (11 von 18) gab an, durchschnittlich 1-2 Mal in der Woche vorgelesen zu haben. Insgesamt 15 von 18 Informanten hatten in diesem Kontext entweder LBG/LUG oder Deutsche Lautsprache verwendet.

Das Vorlesen im Unterricht hatte 4 von 18 Probanden viel bzw. sehr viel Spaß bereitet, wobei die Sprache dabei auch eine Rolle spielte (Abbildung 8). Die restlichen Informanten (14) gaben an, dass sie mittelmäßig bzw. keine Freude beim Vorlesen empfunden hatten. Vor allem das Vorlesen in deutscher Lautsprache hatte bei insgesamt sechs der acht Befragten am wenigsten Gefallen gefunden.

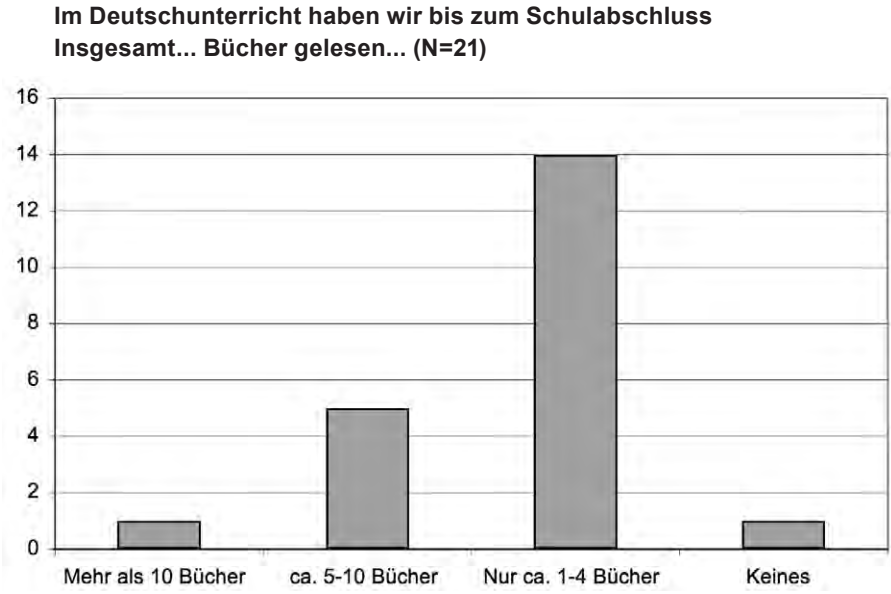


***Abb. 9**: Anzahl der im Unterricht behandelten Bücher*

Im Unterricht behandelte Bücher

In der Sekundarstufe, d.h. in den letzten 5 bzw. 6 Jahren der Schulzeit wurden im Deutschunterricht der meisten Befragten (14 von 21) durchschnittlich insgesamt nur ein bis vier Bücher behandelt (Abb.9). Lediglich eine Informantin konnte im Deutschunterricht mehr als zehn Bücher kennen lernen.

Zusammenfassende Schlussbemerkung

Diese Arbeit will einen ersten Einblick in die typischen Probleme der Lesesozialisation Gehörloser leisten. Auf der Basis der Erkenntnisse über die Lesesozialisation hörender Kinder und der Beschreibung des Einflusses in den Bereichen der Familie, Schule und des Freundeskreises soll der übliche Ablauf der Lesesozialisation verdeutlicht, Schwierigkeiten benannt und auf die spezielle Gruppe der Gehörlosen übertragen werden. Im Falle gehörloser Kinder, die in einer rein lautsprachlichen Umgebung aufwachsen, ist ein normaler Spracherwerb nicht möglich. Diese Spracharmut überträgt sich nicht nur hemmend auf die eigene allgemeine Sprachkompetenz, sondern nachfolgenden auch auf den schulischen Schriftspracherwerb und daran anknüpfend auf die eigenen Lesetätigkeit und den Umgang mit Büchern. Somit ist es nicht

verwunderlich, dass als ein Hauptergebnis dieser Arbeit die allgemeine geringe Lesetätigkeit Gehörloser festzuhalten ist, die aus dem Problem mit der Schriftsprache nicht sicher umgehen zu können und dem Mangel der Fähigkeit flüssig einen Text rezipieren zu können, resultieren. Auch geht aus der Untersuchung hervor, dass gehörlose Kinder kaum Erfahrungen mit Vorlesesituationen machen. Das Lesen wird nicht in einer solchen entspannten Atmosphäre als angenehm und kurzweilig erlebt, sondern reduziert sich auf die Erfahrungen aus dem Schulunterricht, die nur all zu häufig mit dem negativen Gefühl von Druck und Scheitern verbunden sind.

Um die Lesesozialisation gehörloser Kinder zu verbessern, gilt es die Eltern dafür zu sensibilisieren, dass sie geeignete Kommunikationsformen wählen, um die Kommunikationsbarriere zwischen Eltern und Kind abzubauen und Aufklärungsarbeit über die Bedeutung guter Lesevorbilder und einer regen Vorlesetätigkeit mit dem Kind zu leisten. Dies ermöglichte auch gehörlosen Kindern die Erfahrung, das Lesen als angenehme und gewollte Tätigkeit zu erleben.
Auch der Bereich der Schule und Lehre muss diesbezüglich umdenken und stärker inhaltlich mit Büchern arbeiten. Es ist ein unglaublicher Zustand, dass das Thema Lesen im Unterricht stark zu kurz kommt und dass das inhaltliche Interpretieren von Texten und das gemeinsame Gespräch über Bücher mit den Lehrer/innen vielfach im schulischen Rahmen nicht stattfinden.
Das Lesen ist eine Schlüsselkompetenz des Menschen. Gehörlosen Kindern darf der Erwerb einer guten Lesekompetenz nicht aufgrund eines schlechten Sprachinputs in einer rein lautsprachlichen Umgebung, aufgrund einer falschen Beratung der Eltern oder aufgrund einer vollkommen demotivierenden und abschreckend wirkenden didaktischen Unterrichtsmethode vorenthalten werden.

Literatur

Bonfadelli, Heinz; Angela Fritz & Renate Köcher (1995): Lesesozialisation. Bd.2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. 2. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Dotter, Franz (1995): Wer nicht ordentlich sprechen kann, muß dumm sein. Probleme Gehörloser – kommunikative und sprachliche Aspekte. In: Erwachsenenbildung in Österreich. 46:2, 26-28.

Eggert, Hartmut & Christine Garbe (2003): Literarische Sozialisation. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler.

Gnerlich, Daniela (2008): Perspektiven gehörloser Erwachsener auf ihre eigene Lesesozialisation – eine Fallstudie in pädagogischer Absicht. Universität Hamburg [Unveröffentlichte Examensarbeit].

Harmgarth, Friederike (Hg./1997): Lesegewohnheiten – Lesebarrieren: Schülerbefragung im Projekt „Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft“. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Hurrelmann, Bettina; Michael Hammer & Ferdinand Nieß (1993): Lesesozialisation, Bd.1: Leseklima in der Familie. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Hurrelmann, Bettina (2004a): Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u. a. (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.VS Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften, 37 – 60.

Hurrelmann, Bettina (Hg./2004b): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa, 169-201.

List, Gudula; Stephanie Kelter; Asta Limbach & Klaus-Günther Pufahl (1995): Gehörlose und Schrift. Untersuchungen zum Problem eines schwierigen Zugangs zum Lesen. In: Sprache und Kognition. 14: 1, 3-15.

Rosebrock, Cornelia (2007): Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutsch-Didaktik: Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen scriptor, 153-174.

Stubbe, Tobias C.; Irmela Buddeberg; Sabine Hornberg & Nele McElvany (2007): Lesesozialisation im Elternhaus im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried; Eva-Maria Lankes; Manfred Prenzel; Knut Schwippert; Renate Valtin & Gerd Walther (Hg.): IGLU: Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungenund Zusatzstudien. Münster: Waxmann, 299-327.

Tullius, Christiane (2001): Typologien der Leser und Mediennutzer. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend – Eine Studie der Stiftung Lesen. Hamburg: Spiegel-Verlag, 61-83.

Verfasserin
Daniela Gnerlich
Pädagogin an der Elbschule Hamburg
gnerlich@elbschule-hamburg.de

(An)Forderungen an das Unterrichtsfach „Deutsche Gebärdensprache“ und seine Gestaltungsräume

Bengt Förster

Der Workshop wurde zweigliedrig gestaltet, zum einen mit einem kurzen theoretischen Beitrag und zum anderen mit Kleinarbeitsgruppen. Grundsätzlich ging es um didaktisch-methodische Anforderungen zur Gestaltung des Unterrichts im Fach Deutsche Gebärdensprache. Allgemeine Zielformulierungen, zwei exemplarische didaktische Grundprinzipien sowie Auszüge aus dem Rahmenlehrplan DGS sollten mögliche Gestaltungsräume skizzieren.
Der abschließende Teil in den Kleinarbeitsgruppen gab den Teilnehmern/innen des Workshops die Chance, sich mit den Beitragsinhalten und noch offenstehenden Fragen zu beschäftigen.

Ziele für das Unterrichtsfach „Deutsche Gebärdensprache“:

- Verständigung mit der Sprache der Gemeinschaft als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und Partizipation;
- in DGS lernen und arbeiten, sowie Aufbau von weiteren Kompetenzen und von Wissen;
- Grundlage für den Erwerb der Deutschen Sprache;
- taube / schwerhörige Kinder brauchen ein „Sicherheitsnetz“ in der Kommunikation; wenn die Entwicklung in Lautsprache (Deutsch) versagt, können sie auf DGS zurückgreifen;
- sozial-emotionale Entwicklung soll durch den DGS-Unterricht unterstützt werden.

Didaktisch-methodische Grundprinzipien

Für einen Unterricht im Fach „Deutsche Gebärdensprache“ wurden zwei didaktisch-methodische Grundprinzipien vorgestellt:

Visualisierung

Dieses Grundprinzip ist ein recht bekanntes für den Unterricht und erhält aufgrund der visuellen Sprache der DGS eine besondere Bedeutung.
Visualisierung der Methoden kann erfolgen, indem insbesondere Tafelbild, Beamer und Smartboard im Unterricht eingesetzt werden.
Visualisierung im Klassenzimmer z.B. durch Gestaltung der Sitzanordnung und Positionierung des/der Lehrers/in im Raum.
Visualisierung der Kommunikation, in dem alle Gesprächsinhalte im Unterricht von allen beteiligten Schüler/innen und Lehrer/in gesehen werden können.
Mit Visualisierung sind, vereinfacht ausgedrückt, alle Maßnahmen gemeint, die dafür sorgen, dass alle Unterrichtsinhalte und –situationen visuell klar und ohne Einschränkungen von allen Beteiligten wahrgenommen werden können.

„Deaf Space“

Sie geht zurück auf die Grundidee von einer „taubenfreundlichen Gestaltung“ in der amerikanischen Architektur.
„Deaf Space“ kann als Erweiterung der Visu-

alisierung gesehen werden, da sie zum einen sehr ähnliche Gestaltungselemente für den Unterricht enthält, zum anderen aber auch speziell auf die Kommunikation in Gebärdensprache eingeht.
Grundsätzlich gilt, dass der Unterricht „lautlos" erfolgt und das Sehen im Mittelpunkt steht. Die Verständigung erfolgt hauptsächlich in Gebärdensprache und es kann auch von „signing space" gesprochen werden.
Mittels der Sprachimmersion soll der Erwerb der Gebärdensprache erleichtert werden. Das Lernen einer Sprache durch Immersion bedeutet, dass die Schüler/innen sich in einem „Sprachbad" befinden und in einer fast natürlichen Sprachumgebung Gebärdensprache erwerben.

Gestaltungsräume im Unterrichtsfach DGS

Ausschnitte aus dem Rahmenlehrplan DGS sollen beispielhaft aufzeigen, wie der Unterricht in Deutscher Gebärdensprache gestaltet werden kann.
Zum Thema „Kommunikative Kompetenz" heißt es im Rahmenlehrplan DGS (Ministerium 2012, 12): „Die gebärdensprachliche Handlungsfähigkeit steht dabei im Vordergrund. Sprachliche Mittel haben in diesem Sinne dienenden Charakter. Sie werden aufgebaut, geübt und gefestigt mit dem Ziel ihrer zunehmenden und sicheren Anwendbarkeit in kommunikativen Kontexten."

Die Frage für eine/n praktizierende/n DGS-Lehrer/in ist, wie die gebärdensprachliche Handlungsfähigkeit „geübt" werden soll und wie dies im Unterricht umzusetzen ist!

Als Beispiel für die Beschreibung einer Umsetzung werden monologische Gebärden genannt. Laut Rahmenlehrplan in der Jahrgangsstufe 9/10 sollen Schüler/innen gebärdensprachliche Texte prozesshaft gestalten und diese überarbeiten (Ministerium 2012, 33). Mit Texten sind hier nicht nur schriftliche Texte gemeint, sondern auch mündliche bzw. gebärdensprachliche Texte.
Die Dokumentation von gebärdensprachlichen Texten kann mit Videoaufnahmen erfolgen. Dadurch haben die Schüler/innen die Möglichkeit, den gebärdensprachlichen Text nochmal anzusehen und diesen mit Korrekturvorschlägen der Lehrer/in zu bearbeiten.
Ein andere Form ist das Vortragen bzw. Referieren zu einem Thema durch eine/n Schüler/in. Im Anschluss können sich die Schüler/innen der ganzen Klasse gemeinsam mit der/m DGS-Lehrer/in über den DGS-Beitrag austauschen und lernen dabei, wie man in Gebärdensprache Texte strukturieren muss.

Ergebnisse aus den Gesprächen in Kleingruppen

Die Teilnehmer/innen im Workshop wurden gebeten, sich zum einen über verschiedene Ausschnitte aus dem Rahmenlehrplan aus-

2. Sprachliche Vielfalt

Standard / angestrebte Kompetenz für alle Schülerinnen und Schüler
Die Schülerinnen und Schüler - verstehen und nutzen umgangssprachliche Ausdrucksformen situationsbezogen, - verstehen und nutzen Fachgebärden, - wenden Fachgebärden bezogen auf das aktuelle Thema an.
Standard für grundlegende Niveaustufe
Die Schülerinnen und Schüler - unterscheiden zwischen Umgangs- und Fachgebärden, - nutzen ein Repertoire von Fachgebärden, - verstehen und nutzen bekannte Spezialgebärden.

***Abb. 1**: Abschnitt aus dem Rahmenlehrplan Jahrgangsstufe 5/6*

zutauschen und auftretende Fragen zu sammeln, um dann diese im Plenum zur Diskussion einzubringen.
Zwei Beispiele, die aus dem Rahmenlehrplan DGS präsentiert wurden, sind oben abgebildet.

Zusammenfassend lassen sich die Meinungen und besprochenen Themen wie folgt beschreiben:
Der Rahmenlehrplan hat einen hohen Stellenwert, insbesondere was die konzeptionelle Ausgestaltung des DGS-Unterrichts betrifft.
Allerdings sind viele Formulierungen so allgemein gehalten, dass es wichtig ist, praxisorientierte Materialien für verschiedene Kompetenzbereiche zu entwickeln und zu veröffentlichen, sowie entsprechende Fortbildungen anzubieten.
Ein Austausch mit anderen Kollegen/innen insbesondere mit tauben Lehrern/innen wurde als besonders wünschenswert herausgestellt.
Die Anforderungen für eine unterrichtliche Umsetzung nach dem Rahmenlehrplan erscheinen sehr hoch, weil vor allem gebärdensprachliche Kompetenzen und das linguistische Wissen hierfür grundlegend sind.
Zwar gibt es in Berlin an der Humboldt-Universität einen Studiengang Gebärdensprach- und Audiopädagogik; bis aber die Absolventen/innen an den Schulen einsatzfähig sind, werden für die jetzt tätigen Lehrerkollegen/innen dringend Fortbildungsangebote benötigt.
Kompetenzüberprüfungen stellen einen weiteren zentralen Bereich für die unterrichtliche Gestaltung des Fachs DGS dar und werden im Rahmenlehrplan zu allgemein dargestellt. Die Frage ist hier, wie DGS-Arbeiten bzw. –Prüfungen konkret aussehen und wie die Anforderungsbereiche wie „Verstehen“ oder „DGS Produzieren“ überprüft werden können.

Es lässt sich aus dem Workshop resümierend feststellen, dass die DGS-didaktischen Themen sehr engagiert diskutiert wurden und leider, wie immer das so ist, vorzeitig beendet werden mussten.
Besonders bereichernd war die „gemischte“

1. Sprachliche Formen und Strukturen

Standard / angestrebte Kompetenz für alle Schülerinnen und Schüler		
Die Schülerinnen und Schüler - erschließen Form und grundlegende Leistung von Verben und Pronomen, - verwenden Verben und Pronomen funktional, - benennen zentrale Satzglieder wie Subjekt, Prädikat und Objekt.		
Standard für grundlegende Niveaustufe (ein Schlüssel)	**Standard für erweiterte Niveaustufe (zwei Schlüssel)**	**Standard für vertiefte Niveaustufe (drei Schlüssel)**
Die Schülerinnen und Schüler - verwenden Verben und Pronomen zunehmend korrekt, - kennen und reflektieren die Konstruktion einfacher und zunehmend komplexer Sätze, - verwenden zunehmend komplexe Satzstrukturen richtig, - vergleichen exemplarisch syntaktische Struktur und semantische Bedeutung von Sätzen.	Die Schülerinnen und Schüler - bilden und verwenden Verben und Pronomen korrekt, - kennen und reflektieren die Konstruktion einfacher und komplexer Sätze, - verwenden komplexe Satzstrukturen richtig, - vergleichen exemplarisch syntaktische Struktur und semantische Bedeutung von Sätzen, - nutzen diese Kenntnisse bei der Analyse von einfachen Texten.	Die Schülerinnen und Schüler - bilden und verwenden Verben und Pronomen korrekt, - kennen und reflektieren die Konstruktion komplexer Sätze, - verwenden komplexe Satzstrukturen richtig, - vergleichen exemplarisch syntaktische Struktur und semantische Bedeutung von Sätzen, - nutzen diese Kenntnisse bei der Analyse von Texten.

***Abb. 2**: Abschnitt aus dem Rahmenlehrplan Jahrgangsstufe 7/8*

und somit inklusive(!) Beteiligung von tauben und hörenden Lehrerkollegen/innen, begleitet durch Gebärdensprachdolmetscher/innen.

Literatur:

Ministerium für Bildung Jugend und Sport des Landes Brandenburg; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin und Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Hg./2012): Rahmenlehrplan für die Grundschule und die SekundarstufeI Deutsche Gebärdensprache. Unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rahmenlehrplan_sonderpaed.html [ges. am 11.05.2012]

Verfasser
Bengt Förster, M.A.
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Abt. Gebärdensprach- und Audiopädagogik
Humboldt-Universität zu Berlin
bengt.foerster@staff.hu-berlin.de

Inklusive (integrative) bilinguale Schulmodelle in Österreich

Silvia Kramreiter

SCHULISCHE INTEGRATION IN ÖSTERREICH SEIT 1993

Im Jahr 1993 wurde das Recht auf Integration an der Volksschule gesetzlich verankert. An der Sekundarstufe I erfolgte die Verankerung 1997; d.h. Eltern können im Bereich Volksschule und Sekundarstufe I wählen, ob sie ihr Kind in eine Integrationsklasse oder in ein Sonderpädagogisches Zentrum schicken wollen. Integrationsklassen an der Polytechnischen Schule laufen ab dem Schuljahr 2001/02 nach wie vor als Schulversuch. Es gibt bis heute in Österreich nur sehr wenige über die Pflichtschulzeit hinausgehende Integrationsklassen für Schüler/innen mit Behinderung.

Die gesetzlichen Grundlagen für die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen sind im Schulpflichtgesetz und im Schulorganisationsgesetz geregelt (SchPflg § 8.a).

BILINGUALER INTEGRATIVER UNTERRICHT

Da sich in Österreich die schulische Integration positiv im Pflichtschulsystem verankert hatte, wurde das bilinguale integrative Unterrichtssetting in die regulären Integrationsstrukturen eingebettet. Das bedeutet:

- Teamteaching (Zwei-Lehrer/innen-System in allen Unterrichtsstunden): Für beide Sprachen sind Pädagogen/innen für die Schüler/innen im Unterricht anwesend. Abwechselnd sollte ein/e gehörlose/r Pädagoge/in oder Unterrichtsassistent/in und eine hörende gebärdensprachkompetente Integrationslehrkraft den Unterricht als Zweitlehrer/in übernehmen.
- Regelschulstandort mit Expositurstatus: Gemischte Klassen (hörende mit gehörlosen Schüler/innen) befinden sich meist an einer Regelschule, wobei die organisatorischen Belange im Verantwortungsbereich der Sonderinstitution (Stammschule) bleiben. Dies birgt insofern Vorteile, da die Sonderinstitution die technische Ausstattung übernimmt, die gebärdensprachkompetenten Pädagogen/innen zur Verfügung stellt und somit die gesamte Unterrichtsstundenanzahl durch eine/n Sonderpädagogen/in absichert.
- Das Zeugnis wird von der Regelschule ausgestellt, wobei Lehrplanzuordnungen konkret gekennzeichnet werden.
- Die Integration kann somit zielgerichtet, d.h. im Regelschullehrplan als auch in einzelnen Gegenständen im Lehrplan für Gehörlose erfolgen;

Spezifische bilinguale Unterrichtskriterien:

- Die Unterrichtssprachen sind ÖGS (Österreichische Gebärdensprache) und Deutsch, wobei beide Sprachen eine gleichberechtigte Stellung im Unterricht einnehmen;
- Vorrangiges Ziel ist es, die Gebärdensprachkompetenzen der gehörlosen Schüler/innen zu erweitern und Lautsprache als Lese- und Schreibkompetenzen aufzubauen;
- Wenn die Schüler/innen es selber wollen,

wird die Lautsprache Deutsch sprechtechnisch geübt und verfeinert;
- Das Fach Gebärdensprache soll zumindest in einer UÜ (unverbindliche Übung) von einem/er Native Signer/in unterrichtet werden (getrennt für hörende und gehörlose Schüler/innen);
- Die Gebärdensprache wird zur Vermittlung von Bildungsinhalten und als Unterrichts- und Alltagskommunikation eingesetzt;
- Deutsch wird einerseits mit spezifischen didaktisch-methodischen Unterrichtspraktiken und andererseits auch mit Hilfe der Regelschuldidaktik vermittelt und gelernt.
- In Integrationsklassen soll Gebärdensprache für hörende Schüler/innen im Rahmen einer UÜ durch eine/n Native Signer/in angeboten werden.
- Sensibilisierung der hörenden Schüler/innen und der Regelschulpädagogen/innen durch Bildungsinhalte über Gehörlosenkultur und Gebärdensprache soll mit in den allgemeinen Unterricht eingebettet werden.

DAS ÖSTERREICHISCHE BILINGUAL-INTEGRATIVE SCHULSYSTEM

Das allgemeine Schulsystem in Österreich wird in Primarstufe (Grundschule, Volksschule/VS), Sekundarstufe I (Neue Mittelschule/NMS, Allgemeinbildende Höhere Schule-Unterstufe/AHS) und in die Sekundarstufe II (Allgemeinbildende Höhere Schule- Oberstufe/AHS, Berufsbildende Höhere Schule/BHS und Fachschulen) eingeteilt. Wobei die Höheren Schulen mit Matura abschließen.

Nun möchte ich gezielt auf das bilinguale Förderangebot in Wien eingehen:
- In Wien gibt es mittlerweile im Elementarbereich einen bilingualen Kindergarten (2,5 bis 6 Jahre).
- In der Primarstufe gibt es zurzeit zwei bilinguale integrative Mehrstufenklassen, wobei 2014 eine dritte Mehrstufenklasse eröffnet wird (6 bis 10 Jahre).
- In der Sekundarstufe I (NMS) wird seit 2012 eine bilinguale integrative Mehrstufenklasse (10 bis 14 Jahre) geführt, welche am gleichen Standort der neu geplanten bilingualen integrativen VS von 2014 liegt; beide Klassen befinden sich nebeneinander. Somit ist ein reger Austausch zwischen den jüngeren und älteren gehörlosen Schüler/innen möglich.
- In der Sekundarstufe II gibt es seit dem Schuljahr 2013 eine Übergangsklasse in der AHS, eine 5. Klasse Oberstufe und eine 6. Klasse Oberstufe, in denen bilingual unterrichtet wird. Diese Klassen werden bis zur Matura geführt (14 bis 18 Jahre).

Seit dem Schuljahr 2013 gibt es somit erstmals in Österreich eine durchgehende bilinguale integrative Förder- und Beschulungsschiene, welche vom 2. Lebensjahr bis zum Abschluss mit Matura angeboten wird.

SCHULORGANISATORISCHE STRUKTUREN

In der Regel kommen folgende schulorganisa-

torischen Strukturen zur Anwendung:
- *Standort:* Regelschule (VS, NMS, AHS)
- Stammschule: Jeweilige Sonderinstitution z.B. in Wien das Bundesinstitut für Gehörlosenbildung (BIG);
- *Stundenplan:* Regelschulstundenplan + zusätzliche Förderstunden (Hörübungen, Therapeutisch-funktionelle Übungen, UÜ ÖGS)
- *Lehrplan:* Regelschullehrplan (VS/NMS-Lehrpläne mit ev. Einstufungen in einzelnen Fächern nach dem LP für Gehörlose und AHS-Lehrpläne ohne Umstufungen)
- *Benotung:* Fächer im Regelschullehrplan – Regelschulpädagogen/innen/ Fächer im Gehörlosenlehrplan – Integrationspädagogen/innen
- *Nachmittagsbetreuung im BIG:* möglich aufgrund der geringen Distanz zwischen den Schulen;
- *Nachmittagsbetreuung in der Standortschule:* mit einem/er ÖGS-kompetenten Sozialpädagogen/in

NOTWENDIGE REFLEXIONS- UND PLANUNGSPROZESSE IM TEAM
- Sensibilisierungsseminare für das gesamte Lehrer/innenteam vor Beginn des geplanten integrativen Settings. Fragen zur Gehörlosigkeit der Schüler/innen, zur Gebärdensprache, zum Unterrichtsablauf in zwei Sprachen usw. sollen abgeklärt und diskutiert werden.
- Klare Strukturen bezüglich Teamsitzungen, Supervisionen und dem Besprechungsmodus sollen vorab geklärt werden.
- Im Vorfeld sollen Kompetenzzuordnungen und Kompetenzgrenzen zwischen den Regelschulpädagogen/innen und Integrationspädagogen/innen besprochen werden: Wer ist wofür verantwortlich?
- Hinweis auf gegenseitige Wertschätzung bezüglich unterschiedlicher pädagogischer Kompetenzen.
- Anspruch von hoher Flexibilität um sich auf unvorhergesehene Situationen positiv einstellen zu können – ohne sich sofort gestört zu fühlen (z.B. beim Einsatz von visualisierenden Medien, Smartboard/Flipchart).
- Inklusion bedeutet keine Anpassung von Seiten der gehörlosen Schüler/innen an die Regelschulklassen, sondern setzt eine gleichberechtigte Teilhabe im Schulsystem voraus.
- Gleichberechtigung im Rahmen einer manchmal erforderlichen individuellen Unterrichtsgestaltung (z.B. Zwischenschritte und Zusatzerklärungen) und des Einsatzes von unterstützenden Maßnahmen (z.B. Visualisierung) – Zeitfaktor berücksichtigen!!

EVALUIERUNGEN UND GESAMMELTE ERFAHRUNGSWERTE

Krausneker (2004) und Kramreiter (2011) beschreiben umfassend zwei bilinguale Schulprojekte in Österreich und können folgende Ergebnisse zusammenfassen:
- Integrative/inklusive bilinguale Beschulung

funktioniert hervorragend im sozialen Bereich.

- Gehörlose Schüler/innen erzielen *vergleichbare schulische Erfolge* wie ihre hörenden Mitschüler/innen;
- Hohe Sensibilität bezüglich einer gezielten Sprachanwendung zwischen den Gesprächspartnern/innen.
- Kommunikative Barrieren zwischen den hörenden und den gehörlosen Schüler/innen werden über kreativen Strategien gemeistert.
- *Hohe Leistungsmotivation* der gehörlosen Schüler/innen trotz intensiver Anstrengungen durch die Zuweisung in eine leistungsstarke Schulart.
- Der hohe Lernaufwand verlangt und *schult Selbstdisziplin und Eigenverantwortung.*
- *Erhöhtes Selbstwertgefühl* und Aufwertung des Selbstkonzepts.
- Die Anerkennung und positive Leistungsbewertung durch Pädagogen/innen, Eltern und Freunde stärkt das *Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten.*
- Dies wiederum motiviert, *verstärkt eigene Ressourcen einzusetzen.*
- Auch hörende Kinder profitieren, insbesondere in der Phase der Alphabetisierung vom Fingeralphabet.
- Die Gebärdensprache wird von den hörenden Mitschülern/innen meist sehr positiv aufgenommen und mit Interesse gelernt.
- Eine bilinguale integrative Beschulung ist eine Bereicherung für alle Beteiligten.

MISCHMODELLE ZUR INTEGRATIVEN UNTERSTÜTZUNG

Im Pflichtschulbereich wird das gesamte bilinguale Setting im Zwei-Lehrer/innen-System abgehalten. Gebärdensprachdolmetscher/innen werden in der Pflichtschule nicht eingesetzt, da die Bezahlung dieser in Österreich erst ab den weiterführenden Schulen genehmigt wird. Im Bereich der Sekundarstufe II gibt es folgende Unterstützungsmaßnahmen, welche ergänzend zueinander eingesetzt werden:

Unterstützung der gehörlosen Schüler/innen mit 3 Modellen:

Stützlehrer/innensystem:

Sonderpädagogen/innen mit hoher Gebärdensprachkompetenz unterrichten die gehörlosen Schüler/innen in sieben Unterrichtseinheiten pro Woche und Schüler/in. Das bedeutet, befinden sich zwei gehörlose Schüler/innen in einer Klasse, dann verdoppelt sich die Anzahl der Unterrichtseinheiten auf 14 Stunden. Bei drei Schülern/innen umfassen die Stützstunden bis zu 21 Stunden und ab vier Schülern/innen werden alle Unterrichtsstunden doppelt besetzt, da die Klasse dann als Integrationsklasse geführt wird.

Der Aufgabenbereich der Sonderpädagogen/innen umfasst folgende Teilbereiche:

- Sensibilisierung der Mitschüler/innen und Pädagogen/innen zu den Themen Gehörlosigkeit, Gehörlosenkultur, Gebärdensprache und zu gehörlosenspezifischen Inhalten.
- Umsetzung der Unterrichtsinhalte in ÖGS.

- Bei komplizierten Inhalten, kann sich der/die Sonderpädagoge/in bedenkenlos aus dem aktuellen Unterrichtsablauf kurzfristig „ausklinken“ und eine weitere Erklärung oder eine zusätzliche Ergänzung zum konkreten Beispiel einfügen. Er hat keinen direkten „Dolmetschzwang“ und kann sich individuell auf den/die Schüler/in einstellen.
- Schriftliche Visualisierung in den Fremdsprachen mit einem Laptop (Latein, Englisch).
- Angebot von Förderstunden außerhalb des Unterrichts.
- Gespräche mit den AHS-Pädagogen/innen.
- Begleitung und Unterstützung des/der Schülers/in bei unterschiedlichen Belangen (Prüfungsvorbereitung, Begleitung bei Sprechstunden usw.).
- Einberufung und beratende Funktion bei Elterngesprächen.

Gebärdensprachverdolmetschung im Unterricht:
Die Gebärdensprachdolmetscher/innen stehen für sieben Unterrichtseinheiten pro Woche und Klasse (genehmigt durch das Bundesministerium für Unterricht) plus zwei weitere Unterrichtseinheiten pro Woche (bezahlt über den Fonds soziales Wien) zur Verfügung und sind hauptsächlich für die Absicherung der Unterrichtskommunikation zuständig. Die Gebärdensprachdolmetscher/innen übernehmen keine pädagogischen Aufgaben und sind auch nicht an der Planung des Unterrichts beteiligt. Fragen zum Unterricht werden direkt an den/die Regelschulpädagogen/in gestellt. Nur die geplanten gedolmetschten Unterrichtseinheiten werden abgehalten. Es besteht wenig Flexibilität, wenn spontan für eine weitere Stunde oder für ein Gespräch noch Bedarf bestehen würde, da die meisten Dolmetscher/innen zu ihren nächsten Terminen ebenso pünktlich erscheinen müssen. Die hohe Gebärdensprachkompetenz der Dolmetscher/innen wird jedoch in der Sekundarstufe II insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fächern sehr geschätzt.

Kommunikationsassistenz:
Kommunikationsassistenten/innen werden für grundsätzlich zwei Hauptaufgaben eingesetzt. Einerseits schreiben Sie Unterrichtsinhalte (Laptop) mit, welche der/die Regelschulpädagoge/in (im Idealfall auch Inhalte, welche Mitschüler/innen äußern) verbal äußert, so dass der/die gehörlose Schüler/in voll und ganz dem Unterrichtsgeschehen folgen kann (insbesondere in den Fremdsprachen) oder andererseits ist er/sie für die Verdolmetschung des Unterrichtsinhaltes in ÖGS verantwortlich. Die Kommunikationsassistenz kann auch für Gespräche mit dem/der Regelschullehrer/in hinzugezogen werden und ebenso bei Schüler/innengesprächen hilfreich sein. Der Arbeitsbereich eines/er Kommunikationsassistenten/in ist nicht so streng geregelt wie bei Dolmetscher/innen. Sie haben bezüglich ihrer Unterstützungsmaßnahmen eine höhere Flexibilität und können sich auch

Verfasserin
Mag.a Dr.in Silvia Kramreiter
Lektorin an der Universität Wien/Pädagogin am Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien/
Projektleiterin der Plattform Integration & Gebärdensprache - PLIG
silvia.kramreiter@plig.at

bei pädagogischen Belangen einbringen.
Zusammenfassend ist aufgrund unserer Erfahrungen im Sekundarstufenbereich II die Mischung von diesen drei Modellen empfehlenswert, wobei der/die Sonderpädagoge/in die Koordination von Unterrichtsstunden, welche nun gedolmetscht oder durch ihn selbst gestützt oder durch die Kommunikationsassistenz begleitet werden sollten, koordinieren sollte. Der/die Sonderpädagoge/in ist im Team der Pädagogen/innen präsent und weiß somit meist ganz genau, in welchen Fächern welche Art von Unterstützung benötigt wird. Er/sie fungiert als Hauptansprechperson für Schüler/innen, Eltern, Lehrer/innen und Direktion und ist in viele Belange des Unterrichtsgeschehens eingebunden. Auch für die Dolmetscher/innen und Kommunikationsassistenten/innen kann diese Hauptansprechperson entlastend sein, da somit Rollenkonflikte bezüglich erzieherischer und pädagogischer Inhalte abgegrenzt werden können.

RESÜMEE

Nach meinem Vortrag in Berlin bin ich gefragt worden, ob diese bilingualen Entwicklungen in ganz Österreich zu spüren sind, und ich musste leider relativieren. Durch die Unterstützung der gehörlosen und hörenden Eltern in Wien, welche eine bilinguale Beschulung für ihre Kinder beanspruchen, ist dort die Entwicklung von bilingualen Schulprojekten besonders hoch. Es gibt weitere Bundesländer, wo sich ebenfalls innovative Projekte zeigen, doch es gibt auch Bundesländer in denen es keine bilingualen Klassen gibt.
In Österreich wird die gesamte Lehrer/innenbildung ab 2015 neu gestaltet. An Universitäten und Pädagogischen Hochschulen werden Umstrukturierungen im Bereich der Inklusiven Pädagogik durchgeführt. Somit werden weitere Ressourcen in Richtung inklusiver Bildung freigesetzt und diese für Entwicklungsprozesse an Schulen mit zunehmender Heterogenität geöffnet - Heterogenität auch im Bereich der Zugänge an Hochschulen für Studierende mit Beeinträchtigung. Seit Oktober 2013 dürfen nun auch in Österreich gehörlose Menschen barrierefrei ein Lehramtsstudium absolvieren.

Literatur

Kramreiter, Silvia (2011): „Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich“ Universität Wien [Phil.Diss.]; http://othes.univie.ac.at/14930/1/2011-02-02_906995.pdf (ges. am 18.01.2014).

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

„Zufall der Bub macht Mist Müll auf“

Fehleranalytische Mikrostudie zur Schreibkompetenz gehörloser Schüler/Innen einer bilingualen Integrationsklasse

Florian Schweitzer

Der folgende Artikel fasst die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Schreibkompetenz gehörloser Schüler/innen zusammen, die im Rahmen einer Diplomarbeit an der Universität Wien durchgeführt wurde.[1] Die zugrunde liegende Arbeit hatte das Ziel, anhand fehleranalytischer Methoden korpuslinguistisch festzustellen, in welchen Bereichen der phonographemischen und morphologisch bzw. morphosyntaktischen Zuordnung sowie von Lexik und Satzbau bei der Textproduktion von gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Schüler/innen einer bilingualen Integrationsklasse die meisten Fehler passieren und wie sich diese qualitativ darstellen. Es handelt sich dabei um eine vom Stadtschulrat Wien genehmigte Untersuchung einer Integrationsklasse der achten Schulstufe des Bundes- und Realgymnasiums Erlgasse im zwölften Wiener Gemeindebezirk, bestehend aus sechs hörbeeinträchtigten Jugendlichen im Alter von 14 bis 15 Jahren respektive am Ende ihrer Schulpflicht. Die Ergebnisse der Untersuchung sollen eine Aussage der Schreibkompetenz ebendieser Population liefern, in der Hoffnung, ein ähnliches Fehlerbild bei hinsichtlich der individuellen Schulbiographie vergleichbaren Schüler/innen vorzufinden, um dementsprechend frühzeitig auf die bekannten Schreibschwierigkeiten pädagogisch-didaktisch reagieren zu können.

Problemaufriss

Ein Blick in den österreichischen Lehrplan gibt Aufschluss über die wichtigsten Aufgaben des Schulunterrichts hinsichtlich der Vermittlung einer Kommunikations- und Handlungsfähigkeit im Sinne einer ausreichenden Schreibkompetenz: Ein wichtiger Teil des Unterrichts ist zweifelsohne der Text- bzw. Schreibunterricht, wobei hier vor allem „[d]ie beim Verfassen von Texten auftretenden Mängel in der Beherrschung der Sprach- und Schreibrichtigkeit (...) zu individuellen, bei Bedarf zu gemeinsamen Schwerpunkten der Unterrichtsarbeit werden [müssen]“ (bm:ukk 2000, 2). Besonders wichtig ist dieses Verständnis von Unterricht vor allem im Umgang mit Menschen, die – aus welchen Gründen auch immer – Schwierigkeiten beim Verfassen von Texten haben. Krausneker und Schalber diagnostizieren unter anderem große Defizite im Bereich der Text- und vor allem Schreibkompetenz der meisten hörbeeinträchtigten bzw. gehörlosen Schüler/innen (Krausneker & Schalber 2007, 438).

In ihrer Untersuchung aus dem Jahr 2002 befragte Marion Breiter gehörlose und hörbeeinträchtigte Personen zu ihrem Sprachniveau in Deutsch: „Insgesamt schätzt die Mehrheit (60%) der Befragten ihre Deutschkenntnisse als unzureichend ein und hat Probleme, Deutsch zu lesen und zu schreiben“

1 Dieser Artikel enthält Textstellen und eine kompakte Zusammenfassung der zum Zeitpunkt des Verfassens noch nicht in Druck gegebenen Diplomarbeit: Schweitzer, Florian (2014): Schreibkompetenz gehörloser SchülerInnen. Fehleranalytische Untersuchung einer bilingualen Integrationsklasse der achten Schulstufe. Universität Wien: Diplomarbeit..

(Breiter 2002, 58). Die untersuchten Erwachsenen stammten allesamt aus dem Ballungsraum Wien. Wie die Situation in ländlichen Gegenden aussieht, wurde bisher noch nicht untersucht.

Jemandem das Schreiben als „gesellschaftlich hoch validierte und unabdingbare Kulturtechnik", wie es Christina Beckert (2011, 15) beschreibt, beizubringen, ist demnach also mit besonderer Mühe und Rücksicht im Zusammenhang mit Gehörlosen zu bewerkstelligen. Schreiben und Lesen erfüllen wichtige Funktionen des Alltags- und Berufslebens. Diese schriftlich-kommunikative Kompetenz, die auch als Sprachhandlung per se zu sehen ist, bildet also eine Voraussetzung für eine gelingende Integration und stellt darüber hinaus ein wichtiges Werkzeug dar, das vielen Gehörlosen nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung steht.

Helene Jarmer, seit 2001 Präsidentin des Österreichischen Gehörlosenbundes,[2] beschreibt die historisch technisch-medizinisch ausgerichtete und defizitorientierte Gehörlosenpädagogik und -didaktik als „Bildung unter jedem Niveau" (Jarmer 2010, 34). Die Analphabetenrate sei unter den rund 10.000 Gehörlosen in Österreich im internationalen Vergleich erschreckend hoch. Etwa zwei Drittel der Gehörlosen bzw. Hörbeeinträchtigten gelten hierzulande beinahe als Analphabeten (Breiter 2002, 50). Für Gehörlose bzw. Hörbeeinträchtigte gilt, Deutsch aktiv und lernend erwerben zu müssen, da die frühkindliche Rezeption der Lautsprache beeinträchtigt ist. Verschiedene Wissenschaftler/innen betonen, dass Deutsch für Gehörlose als Zweitsprache anzusehen und aufgrund dessen mit entsprechenden Methoden zu unterrichten ist (vgl. Krausneker & Schalber, 2007, 19 sowie Günther & Schäfke 2004, 120). Eine besondere Rücksicht auf das jeweils völlig andere Sprachsystem ist für eine produktive Kommunikation mit gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Menschen Voraussetzung.

Wenngleich Renate Poppendieker allgemein positive Entwicklungen in der Hörbeeinträchtigtenbildung sieht und sogar von einer Bildungsoffensive in diesem Bereich spricht (vgl. Poppendieker 2010, 8), so fällt es dennoch schwer, die Hörbeeinträchtigtenpädagogik innerhalb der Bildungsdebatte zu positionieren, denn „[v]erfolgt man die Diskussionen um Bildungsstandards, Kompetenzmodelle und Output-Orientierung, so wird (...) sehr schnell deutlich, dass eine solche Auseinandersetzung in der Hörgeschädigtenpädagogik bislang kaum ernsthaft geführt wurde und wird" (Wildemann 2010, 11). Ein in der österreichischen Hörbeeinträchtigtenpädagogik zu verzeichnendes Defizit ist zweifelsohne die mangelnde Evaluation der umgesetzten Unterrichtskonzepte. Ohne auf die Unterrichtssituation gehörloser Kinder in diesem Artikel en détail einzugehen, sind besonders

2 Helene Jarmer ist außerdem die Behindertensprecherin der politischen Partei der Grünen und hat ein pädagogisches Studium abgeschlossen.

die Erfolge bilingualen Unterrichts aus integrativem Schulsetting von größerem Interesse. Ein erster Schritt, diese Erfolge zu messen, soll die Untersuchung der Schreibkompetenz gehörloser Schüler/innen darstellen, die ihre bisherige Schulbiographie ausschließlich in bilingualem Kontext erlebt haben. Obgleich die Bildungsdebatte im Bereich der Hörbeeinträchtigtenpädagogik viel tiefer gehen muss und nicht nur an den Ergebnissen und Leistungen der Kinder aus einzelnen Untersuchungen ansetzen soll, lassen sich aus ihnen dennoch wichtige strukturelle, didaktische und methodische Konzepte entwickeln, die zu einem besseren Unterricht führen können.

Testpopulation, Methodik und Vorgehensweise

Um allgemein ein für empirische Untersuchungen aussagekräftiges Textkorpus zu erhalten, sollte sowohl die Testpopulation als auch die Datenlage möglichst homogen sein. Nun sind aber gerade diese Forderungen ein großes Problem in der Hörbeeinträchtigtenpädagogik. Wie bereits weiter oben deutlich wurde, fanden konzeptuelle Überlegungen für diese spezielle Form des Unterrichts bisher kaum statt (vgl. Wildemann 2010,11). Eingedenk dieser Inhomogenität der Testpopulation wurde ein relativ kleines Sample erstellt, um die einzelnen Niveauunterschiede möglichst gering und vergleichbar zu halten. Gruppen unterschiedlicher Schultypen und Jahrgänge hätten für die vorliegende Untersuchung keinen Sinn gemacht, da die Aussagen zu divergent gewesen wären und voraussichtlich wenig inhaltlichen Aussagewert gehabt hätten. Gesucht wurde nach einer oder mehreren Schulklassen der gleichen Schulstufe, deren gehörlose Schüler/innen dieselben oder ähnliche schulische Vorerfahrungen hinsichtlich des Unterrichtsmodells gemacht haben. Dieses Unterrichtsmodell musste bilingual konzipiert gewesen sein, um der aktuellen wissenschaftlichen Forderung nach gebärdensprachlichem Unterricht gerecht zu werden und in dieser Folge letztlich eine Momentaufnahme der Schreibkompetenz gehörloser Schüler/innen abzugeben.

Für die zugrunde liegende Arbeit wurde ein eigenes kategorisches System verwendet, welches sich zwar an linguistischen Untersuchungskriterien orientiert, sich aber an den speziellen Fall der untersuchten Schulklasse anpasst. Dabei hat sich die Kategorisierung der jüngsten fehleranalytischen Arbeit von Esin Işıl Gülbeyaz besonders bewährt (vgl. Gülbeyaz 2012, 10). Sie teilt ihre dokumentierten Fehler in vier große Kategorien ein, die für diese Arbeit übernommen wurden:

1) Phonographemische Fehler
2) Lexikalische Fehler
3) Morphosyntaktische, morphologische und syntaktische Fehler in einzelnen Wortklassen
4) Satzbaufehler

In Anbetracht der visuell-dominanten Wahrnehmung gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter Schüler/innen und empirischen Erfahrungen

der Korpusanalyse wurde eine Bildergeschichte ausgewählt, die aus dem vom Unterrichtsministerium approbierten Schulbuch „Deutschstunde 3“ (Pramper & Hammerschmid 1997, 108) stammt. Der Bildergeschichte wurde auf dem Testbogen eine kurze schriftliche Erklärung zur Aufgabenstellung vorangestellt. Zusätzlich befand sich auf der nächsten Seite ein Fragebogen, der für die Fehleranalyse relevante Hintergrundinformationen der Probanden/innen liefern sollte. Die Jugendlichen erhielten jeweils einen Fragebogen, der mit einer Nummer versehen war; ein Zusammenhang zwischen den Schüler/innen und den jeweiligen durchnummerierten Fragebögen besteht nicht, die Anonymität ist somit gewährleistet. Etwa fünf Minuten hatten sie Zeit, sich die Angabe durchzulesen. Danach wurde die Aufgabenstellung vom Verfasser dieses Artikels noch einmal in Österreichischer Gebärdensprache (ÖGS) erklärt und etwaige Unklarheiten beseitigt. Die Arbeitszeit betrug eine Stunde, in der alle Schüler/innen einen etwa eine Seite langen Text produzierten und die angehängten Fragen beantworten konnten.

Der Fehlerkatalog – Herzstück der Untersuchung

Für gewöhnlich erfolgt fehleranalytisches Arbeiten in vier Etappen: Fehleridentifizierung, Fehlerbeschreibung und –kategorisierung, Ursachenerkennung sowie Fehlerbewertung; Prozesse, die nach dem Einsammeln der sechs Texte durchgeführt wurden. Hierbei wurden die identifizierten Fehler den bereits erwähnten Kategorien zugeordnet, wobei Normverstöße bei Bedarf auch mehreren Kategorien zugeordnet werden konnten. Im Rahmen einer qualitativen Fehleranalyse sollte ein kontrastiver Sprachvergleich stattfinden, indem den einzelnen übergeordneten Fehlerkategorien kurze grammatikalische Erläuterungen zu schriftsprachlich entsprechenden Strukturen in der ÖGS vorangestellt wurden. Zur Veranschaulichung wurden fallweise Gebärden verschriftlicht. Da sich noch kein einheitliches Notationssystem für schriftliche Versionen von Gebärden durchgesetzt hat, wurde jene Verschriftlichung von Skant et al. (2002) verwendet.

Wie bereits indirekt beschrieben, war nicht nur die Momentaufnahme der Schreibkompetenz gehörloser Schüler/innen für die Untersuchung wichtig, sondern etwaige Interferenzerscheinungen, die sich zwischen den beiden Sprachsystemen der ÖGS und der Schriftsprache Deutsch ergeben. Von diesem Interferenzpotential – also wie stark sich die beiden Sprachen gegenseitig beeinflussen – wird weiter unten noch die Rede sein.

Der Fehlerkatalog umfasst insgesamt 275 Fehler, was in Anbetracht des sechseinhalb Seiten umfassenden Textkorpus recht umfangreich ist. Den Fehlerkatalog in diesem Artikel anzugeben, würde den Rahmen sprengen. Die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Auseinandersetzung sollen daher im nächsten

Abschnitt zusammengefasst werden. Dennoch soll zur Veranschaulichung der im Titel dieses Artikels genannte Satz eines Schülers verdeutlichen, wie das Arbeiten mit solch einer Fehleranalyse funktioniert.

Der Satz „Zufall der Bub macht Mist Müll auf." zeigt gleich auf den ersten Blick einige der größten Schwierigkeiten bei der Textproduktion. Die vier genannten Kategorien durchgehend, soll dieser Satz den jeweiligen Bereichen zugeordnet werden:

1) Phonographemische Fehler

- „Mist Müll" - *statt Mistkübel*

Diese Kompositabildung entspricht im Prinzip dem Konstruktionsmuster in der ÖGS, wurde aber in ihrer schriftlichen Form nicht zusammengeschrieben.

2) Lexikalische Fehler

- „Mist Müll" - *statt Mülleimer*

3) Morphosyntaktische, morphologische und syntaktische Fehler

- „Zufall" - *statt Zufällig*

Der Schüler verwendet hier ein Substantiv, um es adverbial zu gebrauchen. Dieser Fehler entsteht vermutlich deshalb, weil es in der ÖGS keine eigene Adverbialbildung gibt. Sofern keine eigene Gebärde für Adverbien vorhanden ist (wie beispielsweise LANG), wird das Substantiv adverbial gebraucht.

- „Zufall der Bub macht Mist Müll auf." - statt *Zufällig öffnet der Bub den Mistkübel.*

Ungeachtet dessen, dass das Substantiv falsch gewählt bzw. gebildet wurde, fehlt in jedem Fall ein Artikel. Der Bereich der Artikel ist jener, der allen gehörlosen Schüler/innen am meisten Probleme bereitet.

4) Satzbaufehler

- „Zufall der Bub macht Mist Müll auf." - statt Zufällig öffnet der Bub den Mistkübel.

Es wurden nicht nur Bausteine im Satzbauplan vergessen (wie der Artikel) sondern auch an die falsche Stelle gesetzt. Die Konstruktion eines Hauptsatzes nach dem Muster von Subjekt-Prädikat-Objekt ist nicht gelungen.

Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

Abschließend sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es sich bei diesen Ergebnissen um den Befund einer kleinen Testpopulation handelt. Die anhand dieser einen Klasse herausgearbeiteten Ergebnisse liefern im Allgemeinen einen ersten Anhaltspunkt für den Deutschunterricht mit gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen, wo und in welchen sprachstrukturellen Bereichen besondere Probleme bestehen. Das gesamte Fehlerbild stellt allerdings kein für alle Klassen ohne weiteres zu übertragendes Fehlerbild dar und sollte für den eigenen Fall überprüft werden.

Von den 275 dokumentierten Fehlern umfasst wenig überraschend der zusammengefasste Bereich der Morphologie und Morphosyntax die meisten Fehler, wobei der größte Anteil in dieser Kategorie auf Normverstöße in der Morphosyntax – nämlich die Verwendung

einzelner Morpheme, die zu falschen syntaktischen Merkmalen führt – entfällt. Besonders schwerwiegend sind Flexionsfehler in den Bereichen der Artikel und Verben sowie falsche Verwendungen von Präpositionen. Im Zuge einer qualitativen Analyse zeigt sich, dass die Flexion allein nicht für den Großteil der Fehler verantwortlich zu sein scheint, sondern sehr wohl auch Interferenzerscheinungen, nämlich gegenseitige Beeinflussungen zweier Sprachsysteme, für Normverstöße ursächlich sein können. Sowohl direkte – etwa bei den Adverbien – als auch indirekte Interferenzbeziehungen – etwa bei den Artikeln – konnten für den Bereich der Morphosyntax festgehalten werden. Eine Übersicht, in welchen Bereichen die meisten Fehler gemacht wurden, soll die Abb. 1 bieten.

Neben der großen Fehleranfälligkeit im morphosyntaktischen Bereich stellt sich der Satzbau als zweitgrößtes Problemfeld dar. Interessanterweise verteilen sich die Fehleranteile bei den gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Schüler/innen im Vergleich zu hörenden Vergleichsgruppen in verschiedenen Kategorien anders: Die bereits erwähnte fehleranalytische Untersuchung an hörenden Fremdsprachenlerner/innen zeigt, dass spanischsprachige und türkischsprachige Deutsch-Lerner/innen im Bereich des Satzbaus beträchtlich weniger Fehler als gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte Schüler/innen machen (vgl. Gülbeyaz 2012, 188). Diese Erkenntnis lässt allgemein den Schluss zu, dass sich das Fehlerbild bei der untersuchten Zielgruppe anders als bei Hörenden gestaltet; eine Tatsache, die letzt-

***Abb. 1**: Verteilung der Fehler in den einzelnen Kategorien*

lich Einfluss auf unterrichtliche Planungsarbeit haben sollte. In diesem Sinne ist das Postulat des adaptiven Unterrichts, der sich situativ-individuell an den Bedürfnissen der Schüler/innen orientiert und in diesem Zusammenhang den Einsatz von ÖGS im Unterricht impliziert, zu verstärken.

Jedenfalls zeigt sich unter qualitativen Gesichtspunkten, dass der Bereich der Satzbaufehler weniger auf Interferenzfehler sondern mehr auf falsch eingelernte Satzbaupläne zurückzuführen ist. Besonders wenn es um die Stellung des finiten Verbs oder die Konstruktion von Hauptsatzgefügen geht, treten Schwierigkeiten auf. Ein Umstand, der in der Auflistung der einzelnen Fehler in diesem Bereich nicht auffällt, ist die Tatsache, dass die wenig vorhandenen Nebensätze meistens richtig konstruiert wurden. Es findet sich sogar ein komplexes Nebensatzgefüge, welches sich fehlerlos über mehrere Zeilen erstreckt.

Wider Erwarten zeigen sich nur wenige Schwierigkeiten im Bereich der phonographemischen Fehler. Die Tatsache, dass bei den untersuchten Schüler/innen eine Hörbeeinträchtigung vorliegt, hatte keine Auswirkung auf phonographemische Merkmale wie beispielsweise Verwendung der falschen Vokallänge o.ä. Diese Erkenntnis lässt für die untersuchte Population den Schluss zu, dass das Schriftbild eines Wortes beim Vokabellernen das Defizit eines Lautbildes kompensiert. Hinsichtlich Interferenzerscheinungen lässt sich in diesem Zusammenhang feststellen, dass die rezeptive Wahrnehmungsgrenze zwischen Sehen und Hören (da kein Lautbild zum Schriftbild eingeprägt werden kann) zu wenigen gegenseitigen Beeinflussungen führt. Während die oben angesprochenen hörenden Fremdsprachenlerner/innen bis zu 41% der Fehler im phonographemischen Bereich machen, sind es bei den gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Schüler/innen im Durchschnitt etwas mehr als 10%.
Schließlich waren im lexikalischen Bereich wenig auffällige Fehler zu finden. Ein fundierter Wortschatz, der bei den meisten Schüler/innen auf paradigmatischer Ebene variiert wurde, lässt auf eine ausreichende Kompetenz in diesem Bereich schließen. Besonders interessant in dieser Kategorie sind Interferenzerscheinungen, die in Form von Versuchen, nicht existierende schriftsprachliche Strukturen, wie zum Beispiel bedeutungstragende Gestik und Mimik in Sätze zu verwandeln, festzustellen waren.
An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass die Klassifizierung von Interferenzbeziehungen zunächst nur eine wohlbegründete Vermutung darstellen kann, da die ursächlichen Prozesse schwer nachzuvollziehen sind. Diesen Umstand im Hinterkopf behaltend, lassen sich folgende Aussagen über das Interferenzpotential zwischen der ÖGS und der deutschen Schriftsprache treffen: Die Menge an in der zugrunde liegenden Ar-

beit ausgewiesenen Interferenzfehlern lässt nicht darauf schließen, dass der Großteil der Fehlerursachen in der Erstsprache der Schüler/innen liegt. Die Anteile an interferenzbedingten Fehlern und jenen, die durch fehlende Kompetenz verursacht werden, halten sich in etwa die Waage, wobei diese beiden Unterscheidungsmerkmale kaum zu trennen sind. Während also die Zahl der Interferenzfehler bei hörenden Fremdsprachenlernern/innen beachtlich sein kann (vgl. Gülbeyaz 2012, 203), ist der Einfluss der ÖGS ins Schriftsprachliche weniger nachzuvollziehen. Zu unterschiedlich scheinen viele Bereiche der beiden Sprachsysteme, sodass Prozesse wie Übertragung oder Generalisierung sprachlicher Strukturen nicht stattfinden können. Doch darf diese bewusste Zweisprachigkeit sicherlich als Ergebnis der bilingualen Beschulung der Schüler/innen gewertet werden, die die Jugendlichen seit ihrer frühesten Kindheit erleben.

Konsequenzen für den Schreibunterricht mit Gehörlosen

Grundsätzlich entsprechen die Ergebnisse der untersuchten bilingualen Klasse im Bereich der Schreibkompetenz den geforderten Bildungszielen des Lehrplans für die Sekundarstufe I für gehörlose Kinder, in welchem sie unterrichtet werden (vgl. bm:ukk 2008, 60). Für die untersuchte Population kann keinesfalls das Urteil eines funktionalen Analphabetismus gefällt werden; auch nicht für den Verfasser des schwächsten der sechs Texte. Dennoch sind die Textprodukte stark fehlerhaft und es ist davon auszugehen, dass die Schüler/innen für sie wichtige Textsorten, wie etwa ein Bewerbungsschreiben, ohne fremde Hilfe nicht ordnungsgemäß verfassen können. In der gesellschaftlichen Realität stellt eine akzeptable Schreibkompetenz eine wichtige Voraussetzung für vielerlei Interaktionen dar. Obwohl sämtliche Texte der Schüler/innen verstehbar sind, verstoßen sie gegen viele Sprachnormen und sind – je nach Sprachhandlung – für verschiedene Bereiche inakzeptabel. In unserer Gesellschaft als Schriftkultur begegnen gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte Schüler/innen demnach Barrieren, die mit einer mangelnden Schreibkompetenz nicht ohne weiteres zu überwinden sind. Die geforderte Chancengleichheit für hörbeeinträchtigte und gehörlose Menschen muss daher auch eine ausreichende Schreibkompetenz sicherstellen; die Schule ist der wichtigste Faktor in der Realisierung dieser Grundlage. Das bilinguale Schulkonzept scheint hierbei das geeignetste zu sein, um sowohl die mannigfaltigen Aspekte der ÖGS als Muttersprache und Identitätsvehikel als auch Deutsch als wichtigstes Ausdrucksmittel in der Welt der Hörenden zu fördern. Dementsprechend legitim ist es, die Schreibkompetenz der gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Schüler/innen an den allgemeinen Kompetenzvorgaben für hörende Schüler/innen zu orientieren und zu messen. Diesbezüglich zeigt sich, dass

die Schreibkompetenz der untersuchten Population mehrheitlich als unzureichend klassifiziert werden muss. Etliche Vorgaben für den Kompetenzbereich Schreiben können von den Schüler/innen nicht erfüllt werden; so mangelt es unter anderem oft an grundlegenden Mitteln des Erzählens (nachvollziehbare Orientierung im Text sowie Konfliktaufbau und -lösung), logischen Zusammenhängen, Konsistenz in den Zeitformen oder sinnvolle Überarbeitung des eigenen Textes.

Die in diesem Artikel zusammengefassten Ergebnisse, deren deskriptive Auflistung und statistische Darstellung können im Unterricht mit gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Schüler/innen hoffentlich dazu genutzt werden, die jeweils vergleichbaren Schüler/innen in anderen Klassen hinsichtlich ebendieser Kategorien zu betrachten und entsprechende pädagogisch-didaktische Reaktionen auf den hier präsentierten Befund einzuleiten. Denn nur wenn Deutschlehrer/innen wissen, in welchen Bereichen ihre Schüler/innen die meisten Fehler machen, kann entsprechend nachhaltig darauf reagiert werden.

Literatur

Beckert, Christina (2011): Schreibend und lesend Textkompetenz entwickeln. Eine sozialisationstheoretisch orientierte Untersuchung des Erwerbs von Schriftlichkeit bei Jugendlichen. Tübingen (u.a.): Francke.

bm:ukk (2000): Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Deutsch. AHS Unterstufe. Wien: bm:ukk. Unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf [ges. am 12.1.2014].

bm:ukk (2008): Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder. Wien: bm:ukk. Unter: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Gehoerlosenlehrplan.pdf [ges. am 12.1.2014].

Breiter, Marion (2002): Muttersprache Gebärdensprache. VITA: Studie zur Lebens- und Berufssituation von gehörlosen Frauen in Wien. Mühlheim a.d. Ruhr: Guthmann-Peterson.

Gülbeyaz, Esin Işıl (2012): Spracherwerb und Fehleranalyse. Eine korpusanalytische Studie. Frankfurt a. M. (u.a.): Lang.

Günther, Klaus-B. & Ilka Schäfke (2004): Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen. Abschlußbericht zum Hamburger bilingualen Schulversuch. Seedorf (u.a.): Signum.

Jarmer, Helene (2010): Schreien nützt nichts: Mittendrin statt still dabei. München: Südwest Verlag.

Krausneker, Verena & Katharina Schalber (2007): Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007. Wien: Innovationszentrum der Universität Wien. Verein Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (mit Unterstützung der Abt I/8 des bm:ukk).

Poppendieker, Renate (2010): Vorwort. In: Wildemann, Anja (Hg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pramper, Wolfgang & Helmut Hammerschmid (1997): Deutschstunde 3: Sprachbuch für die 7. Schulstufe. 2. Aufl. Linz: Veritas-Verlag.

Skant, Andrea et al. (2002): Grammatik der österreichischen Gebärdensprache. Klagenfurt: Forschungszentrum für Gebärdensprache u. Hörgeschädigtenkommunikation.

Wildemann, Anja (2010): Einleitung: Hörgeschädigtenpädagogik zwischen Bildungsansprüchen und Bildungsrealitäten. In: Wildemann, Anja (Hg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Verfasser
Florian Schweitzer
ÖGS-kompetenter Deutsch- und Biologielehrer
flo.schweitzer@gmx.at

Berliner Referendariat – 4 Perspektiven

Martina Klemm, Nicole Reuß, Laura Kathmann und Lutz Pepping

Im Rahmen der 20. DFGS-Tagung in Berlin durfte der Workshop „Berliner Referendariat – 4 Perspektiven“ nicht fehlen. Die 4 Perspektiven auf das Referendariat für Sonderpädagogik, mit dem besonderen Fokus auf den Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“ wurden gegeben von Seminardirektorin Martina Klemm, Fachseminarleiterin Nicole Reuß, Integrationslehrerin Laura Kathmann und Lehreranwärter Lutz Pepping.

Alle Perspektiven wurden durch einen Impulsvortrag vorgestellt. Später wurde gemeinsam diskutiert. Im Zuge der Veränderungen der Deutschen Bildungslandschaft, die unter der Fahne der „Inklusion“ vonstatten gehen, werden alle Beteiligten vor Herausforderungen gestellt.

Wie diese am besten zu meistern sind und welche Voraussetzungen dafür in der Lehre benötigt werden, war u.a. Thema der regen Diskussion.

Im Folgenden erhalten Sie einen Einblick in verschiedene Aspekte der vier Perspektiven.

Struktur des Berliner Vorbereitungsdienstes (Perspektive der Seminarleitung)

Im Berliner Vorbereitungsdienst werden zurzeit alle Lehreranwärter/innen für das Lehramt an Sonderschulen / für Sonderpädagogik in fünf Schulpraktischen Seminaren an einem gemeinsamen Standort ausgebildet. Die enge, seminarübergreifende Kooperation von mehr als 30 Fachseminarleitern/innen sowie fünf hauptamtlichen Seminarleitern/innen ermöglicht die Konzeption und Umsetzung von variablen, bedarfsorientierten Ausbildungsangeboten.

Für Absolventen/innen eines lehramtsbezogenen Masterstudiengangs dauert der Vorbereitungsdienst in Berlin aktuell 12 Monate und 24 Monate für Lehramtsanwärter/innen, die eine Erste Staatsprüfung abgelegt haben; abgeschlossen wird der Vorbereitungsdienst mit der Zweiten Staatsprüfung.

Der kompetenzorientierte Vorbereitungsdienst findet an den beiden Lernorten Ausbildungsschule (insgesamt 10 Stunden Ausbildungsunterricht an drei Wochentagen) und Seminar (durchschnittlich 3 Seminarveranstaltungen an zwei Wochentagen) statt.

Als Ausbildungsschulen kommen grundsätzlich alle Schulen in Betracht, an denen Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden, d.h. Förderzentren, Grundschulen und Integrierte Sekundarschulen.

Am Ausbildungsort Seminar besuchen die Lehramtsanwärter/innen zwei Fachseminare und ein Allgemeines Seminar.

Im Fachseminar „sonderpädagogische Fachrichtung“ werden behinderungsspezifische Schwerpunkte des zukünftigen Aufgabenfeldes thematisiert, wobei die Teilnehmer/innen nicht nur die studierten Fachrichtungen vertiefen, sondern über spezielle Veranstaltungsangebote (Kompaktkurse) auch einen bedarfsorientierten Einblick in andere son-

derpädagogische Fachrichtungen erhalten.
Im Fachseminar „sonderpädagogischer Unterricht“ stehen fachdidaktische Fragestellungen des studierten Unterrichtsfachs im Mittelpunkt – jedoch mit expliziter Fokussierung auf die Unterrichtsarbeit mit Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Auch hier stehen zusätzliche fachdidaktische Angebote zur Verfügung, die von den Lehreranwärtern/innen bedarfsorientiert, d.h. abgestimmt auf die individuelle Situation an den jeweiligen Ausbildungsschulen, gewählt werden können.
Die Fachseminarveranstaltungen werden von Fachseminarleitern/innen angeboten, die darüber hinaus Unterrichtsbesuche durchführen, Lehreranwärter/innen beraten und beurteilen und im Rahmen der Fachseminararbeit selbst Unterricht zeigen.
Die Ausbildung im Allgemeinen Seminar erfolgt modularisiert, d.h. Lehreranwärter/innen für das Lehramt an Sonderschulen/für Sonderpädagogik müssen eine festgelegte Anzahl an Pflichtbausteinen aus den beiden Modulen „Erziehung, Unterricht und sonderpädagogische Förderung (Therapie)“ und „Sonderpädagogische Diagnostik und Beratung“ belegen, zusätzliche Wahlbausteine können optional besucht werden. Die beiden Module werden jeweils mit einer Modulprüfung abgeschlossen, die Bestandteil der Zweiten Staatsprüfung ist.
Die Modulveranstaltungen und -prüfungen werden von den allgemeinen Seminarleiter/innen durchgeführt, die u.a. auch für die Konzeption und Koordination der modularisierten Ausbildungsveranstaltungen sowie für die Organisation der Zweiten Staatsprüfungen zuständig sind.

Speziell für den Bereich Sonderpädagogik stehen mit dem Entwurf des neuen Lehrerbildungsgesetzes vom Juni 2013 größere Veränderungen an, die auch den Vorbereitungsdienst betreffen werden. So ist geplant, die Dauer des Vorbereitungsdienstes für alle Lehrämter auf 18 Monate anzugleichen. Außerdem soll es kein eigenständiges Lehramt für Sonderpädagogik mehr geben, sondern die Studierenden der Lehrämter an Grundschulen, Integrierten Gesamtschulen / Gymnasien sowie beruflichen Schulen sollen die Möglichkeit erhalten, Sonderpädagogik anstelle eines Unterrichtsfaches zu wählen.

Martina Klemm

Fachseminar „Hören“ (und Kommunikation)

Die zweite Phase der Lehrer/innenausbildung wird fachspezifisch durch das Fachseminar Hören begleitet. Ich verstehe es als unser Ziel, die Entwicklung der Lehreranwärter/innen als Lehrende zu begleiten. Mir gefällt in diesem Zusammenhang ein Bild der Künstlerin Anja Ehrenberg besonders gut. Es heißt: „Let your ideas grow.“ Die universitäre Ausbildung hat Grundlagen der Hörgeschädigtenpädagogik und spezialisiertes Wissen in verschie-

densten Zusammenhängen vermittelt. Dieses Wissen des Studiums der Gebärdensprach- und der Audiopädagogik oder wie es in anderen Bundesländern heißt: der Gehörlosen- oder Schwerhörigenpädagogik, soll nun in der Praxis „zum Blühen gebracht“ werden. Es soll im unmittelbaren Austausch mit den Schülern/innen Anwendung finden. Das Fachseminar Hören (und Kommunikation) verstehe ich als Forum der differenzierten Begleitung der zweiten Ausbildungsphase der Lehreranwärter/innen für dieses Fachgebiet.

Und so gestaltet sich das Seminar: Eine Gruppe von 8 – 12 Personen (taub und hörend) trifft sich einmal wöchentlich, bei uns ist das der Montag, für drei Stunden im Gebäude des 3.-7. Schulpraktischen Seminars Friedrichshain - Kreuzberg und setzt sich mit unterrichtsrelevanten Themen oder Materialien des Fachgebiets auseinander. Es werden aktuelle Inhalte der einzelnen schulischen Situationen als auch Themen in der Fachdiskussion ausgetauscht oder fachbezogene Einrichtungen mit dem Ziel der Netzwerkarbeit aufgesucht. Die Kommunikation findet je nach Situation und kommunikativen Ausdrucksmöglichkeiten der Lehreranwärter/innen in Lautsprache oder Gebärdensprache statt. Hier bieten Dolmetscher/innen Sicherheit für die Einzelnen. Wir diskutieren Unterrichtsreihen und versuchen eine Brücke zwischen der Theorie und der Praxis aufzubauen. Das vorrangige Ziel der Ausbildung ist es den Fokus auf die Schüler/innen zu lenken und diese wahrzunehmen. Ich habe eingangs formuliert, dass es um die Anwendung des theoretischen Wissens im Austausch mit den Schülern/innen geht. Eine grundlegende Verantwortung der Schule ist es, kommunikative Bedürfnisse zu erkennen und die Vermittlung des Lerngegenstandes darauf abzustimmen.

Auf dieser Basis kann eine Lehrkraft dann kommunikative Kompetenzen der Schüler/innen fördern und dadurch die Lernentwicklung zielführend begleiten.

Dazu gehört es auch eine entsprechende Lernatmosphäre zu gestalten und Methoden einzusetzen, die es den Schülern/innen ermöglichen sich mit dem Lerngegenstand auseinander zu setzen. Hier treffen wir als Lehrkräfte oft auf einen Widerspruch zwischen unserem Vorhaben Inhalte zu vermitteln und der Umsetzung im Unterricht. Neben einem Repertoire an Methoden ist es notwendig, die eigene Rolle als Lehrkraft zu erkennen und darauf aufbauend eine Klasse zu führen, zu leiten und eine Interaktion zu entwickeln (Classroom-Management).

Lehreranwärter/innen verfügen in der Regel noch nicht über variationsreiche Erfahrungen als Lehrende, d.h. das Seminar muss hier einen Austausch über die eigene Rolle und auch über Möglichkeiten eines pädagogischen Umgangs mit Grenzsituationen beinhalten. Schüler/innen wahrzunehmen heißt auch, sich mit Prozessen qualitativer und quantitativer Diagnostik auszukennen. Das Ziel im Auge behaltend, den Schülern/innen Möglichkeiten zu

eröffnen sich umfassend zu bilden, heißt die Ausgangsbedingungen von Schülern/innen zu ermitteln, gezielte Unterstützungsmöglichkeiten in einzelnen Unterrichtssequenzen abzuleiten und Förderplanungen zu erstellen.
Schüler/innen wahrzunehmen funktioniert nicht ohne Unterstützerkreise. Dazu gehören neben den Eltern, andere Pädagogen/innen, Lehrer/innen sowie zunehmend fachfremde Kollegen/innen an allgemeinen Schulen. Diese Zusammenarbeit basiert auf einem umfassenden Wissen über Netzwerke und bedarf einer soliden Beratungskompetenz.
Die Lehreranwärter/innen sind in der Ausbildungszeit umfassend gefordert. Sie müssen die Theorie in der Praxis umsetzen, ihre Rolle und Aufgaben wahrnehmen und reflektieren. Das ist alles sehr anstrengend. Und deshalb stehen wir als Fachseminarleiter/innen an ihrer Seite. Das „böse Unterrichtspapier", was eine vielschichtige Planung beinhaltet, soll als Mikroskop fungieren, das allgemeine Vorhaben im Detail betrachten.
Ich habe das Glück, tollen Unterricht zu sehen und gemeinsam mit den Lehreranwärter/innen zu reflektieren. Das erfordert Zeit, Ruhe, Offenheit und Kritikfähigkeit.
Diese umfassende Ausbildung ist natürlich allein mit dem Fachseminar Hören in drei Stunden pro Woche nicht zu leisten. Wie einführend beschrieben, kooperieren alle an der Ausbildung Beteiligten im Schulpraktischen Seminar sehr eng. Wir tauschen uns regelmäßig aus und reflektieren und modifizieren unsere Veranstaltungen. Im Rahmen der Modulausbildung versuchen wir eine Verzahnung der Inhalte vorzunehmen. Lernen im Lerntempoduett, immer der Grundidee verhaftet, die Entwicklung der Lehrenden gezielt zu begleiten, aber im individuellen Tempo. Anhand eines Beispiels sei dies verdeutlicht: Ein Pflichtbaustein in der Modulausbildung heißt „Konflikt- und Gewaltprävention". Während in den Modulveranstaltungen des Allgemeinen Seminars die allgemeine Theorie und Praxis des Sachverhaltes thematisiert wird, richten wir im Fachseminar Hören den Fokus auf den Schwerpunkt: Emotional- soziale Entwicklung unter den besonderen Bedingungen einer Hörschädigung und deren Auswirkungen in der Schule.
Ich sehe die Begleitung der Ausbildung als eine sehr verantwortungsvolle Aufgabe, in der auch ich viel lerne. Mein Glück ist es, auf offene Lehreranwärter/innen zu treffen, die einen fachlichen Austausch interessiert bereichern. Sie haben es geschafft, dass ich mich auf jeden Unterrichtsbesuch und jedes Seminar freue. Dafür möchte ich allen danken.

Nicole Reuß

Zwischen Lehrer/innenausbildung und Ausführung des Lehramtes: Einschätzungen einer Sonderpädagogin

Nach dem Abschluss des größtenteils theoretisch fundierten Lehramtsstudiums beginnt mit dem Vorbereitungsdienst die praxisorientierte Ausbildungsphase. Die obligatorischen

Praktika während des Studiums können angehenden Lehrern/innen lediglich einen Einblick in den Berufsalltag eines/r Lehrers/in verschaffen, aber nicht für eine umfassende unterrichtspraktische Ausbildung sorgen. Daher schließt der Vorbereitungsdienst als zweite Ausbildungsphase an das Studium an.

Ich möchte nachfolgend einige Überlegungen in Bezug auf die Frage äußern, ob und inwiefern der Vorbereitungsdienst mir eine gute, auf die Praxis gerichtete Ausbildung ermöglichte und ob er mich auf die zu erwartende berufliche Realität ausreichend vorbereiten konnte.

Ich habe an der Humboldt-Universität Sonderpädagogik mit den Fachrichtungen Gebärdensprach- und Lernbehindertenpädagogik und dem Fach Englisch studiert. Den Vorbereitungsdienst habe ich an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule in Berlin absolviert. Dort unterrichtete ich Englisch in einer neunten Klasse sowie Sachunterricht, Kunst und DGS in einer Unterstufenklasse des Mehrfachbehindertenbereichs.

Einem Teil meiner Unterrichtsstunden wohnten Mentorinnen bei, die im Anschluss an den Unterricht oft ausführliche Analysegespräche mit mir führten. Diese sogenannten „angeleiteten Unterrichtsstunden“ und die Begleitung durch meine Mentorinnen waren rückblickend der produktivste und wertvollste Teil meiner Ausbildung. Ich hatte das Glück, von Mentorinnen betreut zu werden, die über eine ausgeprägte Analysefähigkeit verfügten. Sie gaben mir konstruktive Vorschläge für meine weitere Unterrichtsplanung und motivierten mich mit Lob für erfolgreiche Unterrichtsphasen. Sie kannten als Klassenlehrerinnen selbstverständlich den Lernstand ihrer Schüler/innen und gaben mir wertvolle Tipps für erfolgreiche Differenzierungsmaßnahmen.

Die Beratung und Betreuung von Referendarinnen ist sicherlich sehr zeitintensiv. Ich hatte jedoch den Eindruck, dass der kontinuierliche Austausch zwischen mir und meinen Mentorinnen sich nicht nur als zusätzliche Arbeitsbelastung für sie, sondern in Bezug auf die Bestimmung der Lernentwicklung ihrer Schüler/innen auch als Bereicherung herausstellte. Im Austausch entwickelt man gemeinsam mehr Möglichkeiten und Ideen, Schüler/innen zu fördern.

In Anbetracht der zentralen Rolle, die Mentoren/innen während meiner Ausbildungszeit für mich spielten, ist es erstaunlich, dass sie in neueren Ausbildungsverordnungen nicht mehr explizit als Ausbilder/innen neben den Schul- und Seminarleitern/innen genannt werden und ihre Verantwortung für die Ausbildung von Referendaren/innen nicht entsprechend honoriert wird.

Neben der Ausbildung in der Schule fand an zwei Tagen die Ausbildung im „Schulpraktischen Seminar“ statt. Dieser theoretische Teil der Ausbildung bezog sich auf den Erwerb von Kenntnissen zu Modellen der Unterrichtsplanung, zu seiner Reflexion und Evaluation,

zur Wertevermittlung und zur Gewaltprävention sowie zu Beratungskonzepten, zur Förderplanung und zur sonderpädagogischen Diagnostik. Zur unterrichtspraktischen Ausbildung bildeten diese Themen eine gute Ergänzung. Vor allem der Austausch mit anderen Berufsanfängern/innen erwies sich als äußerst produktiv und es bildeten sich hier Netzwerke, die auch über das Referendariat hinaus bestehen blieben.

Die fachdidaktische Ausbildung in meinem Unterrichtsfach Englisch kam in meiner gesamten Ausbildungszeit zu kurz. Dies zeichnete sich bereits im Studium ab. Die fachdidaktischen Seminare konzentrierten sich dort hauptsächlich auf Regelschüler/innen und sonderpädagogische Anforderungen wurden meist außer Acht gelassen. Dies setzte sich im Vorbereitungsdienst leider fort.

Im Fachseminar „Unterricht" hatten einige Referendare/innen beispielsweise das Glück, nur mit Kollegen/innen zu lernen, die ein gemeinsames Unterrichtsfach unterrichteten, etwa das Fach „Arbeitslehre". Die meisten anderen Fachseminare wurden mit Referendaren/innen unterschiedlichster Unterrichtsfächer bunt zusammengestellt. Hilfreiche Tipps oder Hinweise zur Vermittlung von Wortschatz oder Grammatik waren eher selten und auch das einmalig stattfindende Kompaktseminar „Englisch" konnte all dies nicht kompensieren. Auch über die Anforderungen an und die Bedürfnisse von tauben Schülern/innen, die das Erlernen einer Fremdsprache an sie stellt, oder die benötigten Kompetenzen derjenigen Lehrer/innen, die sie darin unterrichten, wurde wenig gelehrt.

Nach dem erfolgreichen Abschluss des Vorbereitungsdienstes habe ich das Förderzentrum verlassen und eine Stelle an einer Spandauer Grundschule angetreten. Es handelt sich um eine sogenannte „Brennpunkt"-Schule, an der Schüler/innen ohne und mit Förderbedarf, vorwiegend in den Bereichen Lernen, geistige Entwicklung und emotional-soziale Entwicklung unterrichtet werden. Schüler/innen mit dem Förderbedarf Hören werden dort derzeit nicht gefördert. Die Klassen werden von durchschnittlich 22 Kindern besucht, von denen ca. vier Schüler/innen sonderpädagogischer Förderung bedürfen.

Im Vergleich dazu: Am Förderzentrum bestand eine Klasse durchschnittlich aus fünf Schülern/innen und ich erhielt zusätzlich Unterstützung durch eine Pädagogische Unterrichtshilfe (PU).

Die Hälfte meiner Unterrichtsstunden beste-

hen aus sogenannten „Integrations-Stunden“, in denen Schüler/innen mit Förderbedarf Einzelförderung in Mathe oder Deutsch erhalten. In aller Regel werden dafür Sonderpädagogen/innen eingesetzt. In letzter Zeit schlich sich für unseren Berufsstand die Bezeichnung „Integrationspädagoge/in“ ein. Tatsächlich werden die betreffenden Schüler/innen in den „I“-Stunden für die Einzelförderung aus dem Klassenverband herausgenommen.

Des Weiteren arbeite ich an der neuen Schule mit vier Schülern/innen zwei Stunden wöchentlich an der Verbesserung ihrer Lese- und Rechtschreibkompetenz, bin zwei Stunden als Schwimmlehrerin eingesetzt und unterrichte insgesamt neun Stunden Englisch in den Jahrgangsstufen 3 und 6. Bei hohem Krankenstand werde ich für den Vertretungsunterricht eingeteilt und die Integrationsstunden entfallen! Im kommenden Schuljahr werde ich in der Schulanfangsphase bei meinen Kollegen/innen hospitieren, um Schüler/innen zu beobachten, die möglicherweise sonderpädagogischen Förderbedarf haben, meine Kollegen/innen beraten und im Bedarfsfall mit dem zuständigen diagnostischen Kompetenzzentrum Kontakt aufnehmen, um ein Feststellungsverfahren einzuleiten.

Trotz der teilweise erheblichen Lücke, die sich zwischen Ausbildung und beruflicher Realität auftut, habe ich im Referendariat gelernt, den Lernstand der Schüler/innen einzuschätzen und Ressourcen und Möglichkeiten für ihre Förderung zu ermitteln. Diese Kompetenzen helfen mir ebenso an der neuen Schule.

Sicherlich habe ich nach erfolgreich bestandenem Examen in der neuen Schule andere Bedingungen vorgefunden als in meiner Ausbildungsschule. Aber nach kurzer Einarbeitungszeit konnte ich auf ein breites Spektrum an Erfahrungen aufbauen, die ich durch den Vorbereitungsdienst gewonnen habe. Ohne diese Vorbereitungszeit hätte ich an der neuen Schule vor einigen Problemen gestanden.

Das Referendariat war für mich eine Zeit, in der ich Berufserfahrung „unter Anleitung“ sammeln konnte, und eine Art „Schonraum“, wenn auch eine anstrengende Zeit mit Prüfungen, hohen Anforderungen und zahlreichen Unterrichtsbesuchen.

Von der Ausbildung im schulpraktischen Seminar habe ich mir während des Referendariats vorwiegend das angeeignet, was zu diesem Zeitpunkt relevant war – eine überwiegend (zeit)ökonomische Entscheidung. Auch wenn ich nicht in alle Themen gleichviel Energie gesteckt habe, weiß ich, wo ich mir Informationen beschaffe oder welche Ressourcen ich in Anspruch nehmen kann, um guten schülerzentrierten Unterricht zu gestalten.

Eine Einarbeitung in neue Themen oder ein intensiveres Eigenstudium von Inhalten, zum Beispiel bezogen auf die Lese-Rechtschreib-Förderung, bliebe an anderen Schulstandorten nicht aus. Die Gewissheit, das Referendariat bestanden zu haben, gibt mir

die Sicherheit, auch neue Berufsumgebungen und -herausforderungen erfolgreich meistern zu können.

Laura Kathmann

Meine Erfahrungen als Lehreranwärter im Berliner Referendariat

Im Sommer 2012 habe ich mit meinem Vorbereitungsdienst begonnen und befinde mich derzeit in der Abschlussphase. Im Mai 2014 werde ich die zweite Staatsprüfung ablegen.

Inhalte des Seminars:

Zu den bereits von Frau Klemm und Frau Reuß beschriebenen und strukturierten Seminarinhalten möchte ich Ihnen meine Erfahrungen schildern.

Im Allgemeinen Seminar werden die theoretischen Grundlagen wie z.B. die Berliner Schulgesetze, erziehungswissenschaftliche und sonderpädagogische Erkenntnisse von unterschiedlichen Autoren/innen besprochen und mit der Praxis in Verbindung gebracht. Der Theorieanteil des Seminars ist gut verständlich und lässt sich mit dem praktischen Teil des Berliner Schullebens sehr gut verbinden.

Im Diagnostik-Seminar setzen sich die Teilnehmenden mit den theoretischen Grundlagen wie z.B. der Erstellung eines Förderplanes, Diagnostik-Modelle, kooperative Förderpläne, gesetzliche Grundlagen der Sonderpädagogik usw. von unterschiedlichen Autoren/innen auseinander. Wiederum findet der wichtige Bezug zur Praxis statt.

In den Seminaren zum Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“ und „Unterrichtsfach“ („Sonderpädagogischer Unterricht“) werden die Lehreranwärter/innen von den Fachseminarleiterinnen intensiv bei der Vorbereitung im Schuldienst betreut. Darüber hinaus begleiten die Fachseminarleiterinnen die Lehreranwärter/innen bei den Unterrichtsbesuchen und beraten diese gemeinsam.

All das dient der Vorbereitung der Lehreranwärter/innen auf den Schuldienst.

Alle Seminare außer das Seminar „Förderschwerpunkt für Hören und Kommunikation“ (Fachseminar „Hören“) werden in deutscher Lautsprache abgehalten und für die tauben/schwerhörigen Lehreranwärter/innen von Gebärdensprachdolmetschern/innen simultan verdolmetscht. Das Seminar „Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation“ (Fachseminar „Hören“) wird nicht nur in deutscher Lautsprache abgehalten, sondern auch im Wechsel in Deutscher Gebärdensprache. Der Vorteil hier liegt darin, dass alle Referendare/innen (Lehreranwärter/innen) mehr oder weniger gebärdensprachkompetent sind und zweitens fördert dieses Kommunikationsmodell mehr Austausch und Diskussionen, letztendlich zum großen Vorteil: die Lehreranwärter/innen können sich in dieser „Fremdsprache“ in der Praxis ausprobieren und wir taube/schwerhörige Lehreranwärter/in können in dieser Sprache barrierefrei kommunizieren. Sehr komplexe und

anspruchsvolle Themen werden dann wieder in deutscher Lautsprache abgehalten und für uns von den Dolmetschern/innen in DGS simultan übersetzt.

Berufsaussichten nach dem Referendariat:

Die Berufsaussichten eines tauben/schwerhörigen Lehrenden für Sonderpädagogik sind vielfältig. Aktuell können die tauben/schwerhörigen Berliner Lehrer/innen in den Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt „Hören“ arbeiten bzw. unterrichten. Neben diesem Aspekt bietet sich auch als Integrationslehrer/in eine gute Möglichkeit, damit die taube/schwerhörige SuS bzw. Azubis qualitativ von ihm/ihr begleitet werden. Außerdem werden die Integrationslehrer/innen in den Regel(berufs)schulen über den Umgang mit SuS mit einer Hörbehinderung, Nachteilsausgleich u.a. informieren. Weitere Möglichkeiten können die tauben/schwerhörigen Lehrer/innen in den Schwerpunkt-Schulen (vergleichbar mit Inklusionsschulen) nutzen, die taube und schwerhörige Schüler/innen besuchen gemeinsam unterrichten. Zu guter Letzt können die erfahrenen Lehrer/innen mit ihrem Experten-Wissen als (Fach-)Seminarleiter/innen, Lehrbeauftragte in den Universitäten oder auch als Fachmann/-frau in der Schul-/Bildungsverwaltung arbeiten.

Fazit: Im Berliner Referendariat habe ich bis jetzt sehr gute Erfahrungen gemacht. In dieser Zeit habe ich sehr viele wichtige Eindrücke gesammelt und mit der Zeit fühle ich mich sicherer, kann mich besser auf den Unterricht vorbereiten, kann besser auf die Bedürfnisse von SuS eingehen und verfüge über viele andere wichtige erworbene Kompetenzen. Ich habe nämlich zwei Jahre Zeit um mich auf den Schuldienst vorzubereiten. Dies ist viel mehr als in dem aktuellen Ausbildungssystem von einem Jahr, in dem also die angehenden Lehrer/innen für den Schuldienst in der Hälfte meiner Ausbildungszeit vorbereitet werden sollen. Darunter wird meiner Meinung nach die Qualität der Ausbildung leiden, bzw. Defizite bekommen. Es ist wichtig, dass die angehenden Lehrer/innen kein Schmalspur-Referendariat bekommen, sondern ihnen mehr Zeit gegeben wird, um sich auf den Schuldienst zu vorzubereiten.

Lutz Pepping

Resümee:

Die Sonderpädagogik befindet sich im Wandel. Die Perspektivaufnahmen aus der Berliner schulpraktischen Ausbildung haben die Erfahrungen verschiedener Ausbildungsformen aufgezeigt. Es wurden Potentiale und Wünsche formuliert. Alle Beteiligten sind sich einig, dass sowohl im Studium als auch in der zweiten Phase der Lehrer/innenbildung eine gezielte Ausbildung das Recht der Schüler/innen auf eine ihren besonderen Bedürfnissen entsprechende Pädagogik realisieren muss.

Taube und schwerhörige Schüler/innen benötigen einen anspruchsvollen Unterricht, egal

ob in Gebärdensprache, lautsprachbegleitenden Gebärden oder in Lautsprache. Um dies zu ermöglichen, brauchen wir für heute und in Zukunft eine fundierte Lehrerausbildung für Sonderpädagogik, ganz gleich ob hier in Berlin oder in anderen Bundesländern Deutschlands.

Beide vorgestellten Ausbildungsverordnungen sind ab Sommer nicht mehr aktuell. Der Weg zu einer „inklusiven Schule“ benötigt sicher neue Ausbildungsverordnungen. Aber auch Qualität. Inklusive Bildung darf kein Sparmodell werden, in das sich die Schüler/innen einpassen müssen.

Last but not least: im Wandel zum inklusiven Bildungssystem Deutschlands müssen alle am Bildungsprozess der Schüler/innen Beteiligten an einem Strang ziehen. Dies betrifft das Spektrum von den Eltern über Lehramtsstudierende, Lehreranwärter/innen, Lehrer/innen für Sonderpädagogik, Seminarleiter/innen, selbstverständlich bis hin zu administrierenden Bildungsverantwortlichen der Regierung.

Verfasser/in:

Laura Kathmann
Sonderpädagogin
Lynar-Grundschule in
Berlin-Spandau
laura@kathmann.us

Martina Klemm
Seminardirektorin des
Schulpraktischen Seminars
Friedrichshain-Kreuzberg
(Berlin)
martinaklemm@t-online.de

Lutz Pepping
Lehreranwärter für
Sonderpädagogik
Ernst-Adolf-Eschke-Schule
in Berlin-Charlottenburg
lutz.pepping@googlemail.com

Nicole Reuß
Fachseminarleiterin des
Schulpraktischen Seminars
Friedrichshain-Kreuzberg
(Berlin) und Lehrerin der
Beruflichen Schule für
Sozialwesen Berlin-Pankow
n.reuss@schule-sozial-
wesen-pankow.de

Austauschrunde zum Referendariat

Inga Beecken & Bettina Rörig

Die zweite Phase der Lehrer/innen-Ausbildung gestaltet sich in den meisten Bundesländern unterschiedlich. Dies wird bereits an den unterschiedlichen Bezeichnungen deutlich: „Referendar/in“, „Lehrkraft im Vorbereitungsdienst“, „Lehramtsanwärter/in“ sind einige Beispiele. Wir verwenden im Folgenden die Bezeichnung „Referendar/in“, meinen damit aber alle Lehrkräfte in der zweiten Phase der Ausbildung.

Das Referendariat unterscheidet sich je nach Bundesland in seiner Länge, in der Anzahl der Förderschwerpunkte und der Fächer, in der Struktur und den Anforderungen der Ausbildung in den Schulen, im Umfang des bedarfsdeckenden Unterrichts, in der Struktur der Seminarbegleitung und sicher auch in der inhaltlichen Ausgestaltung.

Gemeinsam ist trotz dieser unterschiedlichen Bedingungen, dass das Referendariat überall als extrem herausfordernde Phase erlebt wird. Herausfordernd in Bezug darauf, sich zu organisieren, mit Druck und Stress umzugehen, durchzuhalten, ein Gleichgewicht zwischen allen Anforderungen und den eigenen Bedürfnissen zu finden. Aber andererseits auch als Möglichkeit, „endlich“ praktisch zu arbeiten, Beziehungen mit Schüler/innen aufzubauen, seine eigene Begeisterung für eine Sache weiterzugeben, sich Unterstützung zu geben und zu holen, im Team zu arbeiten und schließlich auch nach einem langen Studium mit dem Berufswunsch in der Praxis konfrontiert zu werden.

Zielsetzung dieses Open-Space-Angebots für Referendare/innen, aber auch für Mentoren/innen und Ausbilder/innen, war der Austausch über Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb der jeweiligen Rahmenbedingungen, die in den verschiedenen Bundesländern vorgegeben sind.

Konkret bedeutete dies, die Teilnehmer/innen
- tauschen sich über ihre Erfahrungen bzgl. des Referendariats aus.
- stellen vor, welche Aspekte und Bedingungen sie als gelungen / förderlich für die Ausbildungssituation erleben / erlebt haben.
- stellen vor, welche Bedingungen sie als hemmend für die Ausbildungssituation erleben / erlebt haben bzw. welche Befürchtungen sie haben.
- entwickeln auf der Grundlage des Austauschs Ideen, die sich für die eigene Ausbildungssituation (und innerhalb der eigenen Rahmenbedingungen) übertragen, umsetzen lassen.

Im Austausch von Referendaren/innen und Mentoren/innen sowie Ausbildungslehrkräften wurde deutlich, dass die oft unklare Verantwortungsverteilung zwischen Mentoren/innen und Seminarleitern/innen, die keinen hörgeschädigtenspezifischen Schwerpunkt haben, als hemmend empfunden werden. Die Befürchtung, sowohl auf Seiten der Mentoren/innen sowie Ausbildungslehrkräfte als auch bei den Referendaren/innen, besteht, dass im

Studium und in der zweiten Phase die hörgeschädigtenspezifische Fachlichkeit verloren geht. Daher sind Seminarleiter/innen mit spezifischer Kompetenz in Hörgeschädigtenpädagogik weiterhin von elementarer Wichtigkeit für die Ausbildung der Referendare/innen und schließlich auch für die Beschulung hörgeschädigter Schüler/innen.
Als wünschenswert erachtet wurden auf beiden Seiten Netzwerke für den Austausch sowohl unter den Referendaren/innen als auch unter den Mentoren/innen. Des Weiteren sind DGS-kompetente Referendare/innen und Mentoren/innen wichtig.

Eine weitere Zielgruppe des Angebots waren die jetzigen Studierenden und angehenden Referendare/innen für das Lehramt mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation. Die Studienreform mit der Umstellung des Lehramtsstudiums auf den Bachelor- und Master-Abschluss sollte zwar auch eine Vereinheitlichung der Lehrerausbildung mit sich bringen, dennoch scheint es nach wie vor schwierig zu sein, nach dem Studium für das Referendariat in ein anderes Bundesland zu wechseln. Dies ist durchaus möglich, die Aufnahmebedingungen bzw. –möglichkeiten sind jedoch sehr unterschiedlich.

Ziel dieses Open-Space-Angebots sollte es für diese Zielgruppe sein, sich über Fragen und Unklarheiten auszutauschen und wenn möglich, diese zu beantworten, zu klären bzw. Kontaktmöglichkeiten zu nennen.

Auf Seiten der (angehenden) Referendare/innen wurde im Austausch deutlich, dass die derzeitigen unterschiedlichsten Bewerbungsverfahren ein großes Hindernis beim Übergang in die zweite Phase darstellen. Die angehenden Referendare/innen wünschen sich einen Überblick über alle Schulen, in denen die zweite Phase im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation geleistet werden kann und wie die Bewerbungsmodalitäten sind. Ebenfalls wichtig wäre den noch Studierenden ein Überblick über die Schulen/Institute, die für hörgeschädigte Studierende gute Ausbildungsbedingungen in der zweiten Phase bieten.
Weitere Fragen kamen bzgl. der verschiedenen Studien-Abschlüsse in den einzelnen Bundesländern auf, die zwischen Studium und zweiter Phase einen Wechsel von einem in ein anderes Bundesland kaum ermöglichen. In diesem Zusammenhang wurde eine größere Einheit in den Abschlüssen bzw. eine Akzeptanz der Abschlüsse aus anderen Bundesländern gewünscht.

Wir haben versucht, diese Fragen für Hamburg und Schleswig-Holstein weitgehend zu beantworten. Auch Teilnehmer/innen aus anderen Bundesländern (Seminarleiter/innen, Hörgeschädigtenpädagogen/innen) konnten Informationen beitragen. Unser Eindruck ist, dass durch den Austausch viele Unsicher-

heiten und falsche Informationen (z.B. „Hamburg nimmt keine Bewerber/innen aus anderen Bundesländern“) geklärt werden konnten. Konkrete Aussagen zum Bewerbungsverfahren können allerdings nur die zuständigen Behörden bzw. Ministerien geben, die für die Zulassung der Referendare/innen zuständig sind.

Deutlich wird jedoch, dass es unklare Zulassungsbedingungen und damit einhergehend Verunsicherung gibt. Ein erster Schritt, um darüber mehr Transparenz herzustellen, ist, diesen Wunsch nach Informationen an die Bundesfachleiter/innentagung der Seminarleiter/innen im FSP Hören und Kommunikation heran zu tragen.

Verfasserin:
Inga Beecken
Sonderschullehrerin &
Ausbildungslehrkraft
am Landesförderzentrum
Hören und Sprache, Schleswig
beecken@lfzhoeren-schleswig.de

Verfasserin:
Bettina Rörig
Fachrichtungsseminarleiterin
Sonderpädagogik
Förderschwerpunkt Hören
und Kommunikation
Landesinstitut für Lehrerbildung und
Schulentwicklung Hamburg (LIA)
Ausbildungsbeauftragte
Elbschule Hamburg
Bildungszentrum Hören
und Kommunikation
bettina.roerig@li-hamburg.de

Entwicklungsaspekte und Erwerbsfaktoren im bimodal-bilingualen Erwerb von Codas

Solveig Chilla & Kristin Hofmann

Abstract

In diesem Beitrag wird die besondere Sozialisationssituation von hörenden Kindern gehörloser Eltern (Children of Deaf Adults, Codas) im Spracherwerb beleuchtet. Anhand eines Literaturüberblicks und ausgewählter Ergebnisse einer Pilotstudie zum bimodal-bilingualen Erwerb von sechs Codas werden Grenzen und Möglichkeiten von Spracherwerbsmodellen kritisch beleuchtet. Monolinguale Erwerbsmodelle können den Spracherwerb von Codas nur unzureichend abbilden und ggf. zu Fehldiagnosen der sprachlichen Fähigkeiten dieser Kinder führen. Stattdessen sollten die den Spracherwerb beeinflussenden Faktoren angemessen bewertet und mit den sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen zur Modellierung bilingualer Realitäten verbunden werden, um mögliche Erklärungen für heterogene Spracherwerbsverläufe und -fähigkeiten zu diskutieren. Abschließend werden Forschungsdesiderata und Konsequenzen für Frühförderung und Sprachtherapie vorgestellt.

Codas in Frühförderung und Sprachtherapie

Die überwiegende Zahl gehörloser Eltern hat hörende Kinder (Funk 2004; 2009, Singleton & Tittle 2000, Preston 1996; Schein & Delk 1974). Der unterschiedliche Hörstatus von Eltern und Kind kann zu Unsicherheiten bei den gehörlosen Eltern und (Kommunikations-) Barrieren führen (Allsop & Kyle 1997, Preston 1995). Mit dem Schlagwort „Hearing raises Deaf raises Hearing“ beschreiben Singleton und Tittle (2000) die besondere Sozialisationssituation von hörenden Kindern gehörloser Eltern (Children of Deaf Adults, Codas) auf den Spracherwerb. Nicht nur die je eigenen Sprachbiografien und unterschiedlichen Kompetenzen in Laut- und Gebärdensprache, sondern auch verschieden ausgeprägte Gebärdensprachkompetenzen innerhalb der Gehörlosengemeinschaft wirken auf das Aufwachsen von Codas. So erhalten hörende Kinder gehörloser Eltern oft (lautsprachlich orientierte) Frühförderung, die einen typischen Erwerb der Deutschen Lautsprache (DLS) sicherstellen soll. Beobachtungen aus der therapeutischen und schulischen Praxis legen nahe, dass sich Codas im Vergleich zu monolingualen Kindern sprachlich so auffällig entwickeln können, dass sie in ihrer Bildungsbiografie zeitweise in logopädischer Behandlung sind oder eine Schule für Schüler/innen mit sprachlichem Förderbedarf besuchen. Sind Coda-Kinder also häufiger von Sprachstörungen betroffen als Kinder, die monolingual mit der deutschen Lautsprache aufwachsen?

Mehrsprachige Kinder in Forschung und Praxis

Hintergrund unserer Studie ist die Überlegung, den Spracherwerb von Codas mit ihrer spezifischen Sozialisationssituation im Zusammenhang zu betrachten. Dabei ziehen wir aktuelle Ergebnisse aus der Mehrspra-

chigkeitsforschung heran. Zunächst modelliert die Sprachwissenschaft den bilingualen Erwerb entweder als simultan-bilingualen Erwerb oder als Zweitspracherwerb. Je nach Erwerbsmodell werden verschiedene Annahmen über die Inputsituation und den qualitativen und quantitativen Erwerbsverlauf getroffen (Meisel 2011; De Houwer 2009). In den vergangenen Jahren hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass speziell der bilinguale Erwerb von Kindern in der Migration nicht mehr allein mit diesen Modellen zu fassen ist. Die Annahme eines sukzessiv-bilingualen Erwerbs trägt diesen Erkenntnissen Rechnung (vgl. Tabelle 1).

Anders, als die in der Sprachwissenschaft dominierenden Modelle suggerieren, bilden mehrsprachige Kinder keine homogene Gruppe. Viele Faktoren, wie zum Beispiel sozioökonomischer Status und Bildungsgrad der Eltern, sprachförderliches Umfeld, Literalität und individuelle Voraussetzungen beeinflussen den Spracherwerb. Bei in der Migration mehrsprachig aufwachsenden Kindern kommen zum Beispiel noch die Erwerbsbedingungen einer Minderheitensprache in der (deutschsprachigen) Mehrheitsgesellschaft, kulturelle Eingebundenheit, individuelle Einstellungen zum Erwerb der Erst- und Zweitsprache sowie heterogene sprachliche Konstellationen innerhalb der Familie und innerhalb einer sprachlichen Gemeinschaft hinzu (vgl.

Simultan bilingualer Erwerb (BFLA)	**Zweitspracherwerb Erwachsener (aL2)**	**Früher sukzessiv-bilingualer Erwerb**
Zwei Sprachen von Beginn des Spracherwerbs an Ab der Geburt bis max. 3 Jahre	Ungesteuerter Zweitspracherwerb nach der Pubertät.	Ab ca. 2;9 bis zur Pubertät. Beide Eltern/enge Bezugspersonen sprechen dieselbe Sprache (Familiensprache). Die Familiensprache ist meist eine Minderheitensprache (in Deutschland z. B. Englisch, Farsi, Russisch, Türkisch). Kind spricht bis zum Eintritt in den Kindergarten größtenteils nur die Familiensprache als erste Sprache Ungesteuerter Erwerb
Häufigste Sprachkonstellation in der Familie: eine Person spricht eine Sprache mit dem Kind.	Durch Migration oder Flucht Familiensprache und Umgebungssprache unterscheiden sich	Familiensprache und Umgebungssprache unterscheiden sich („lebensweltliche Zweisprachigkeit") Die Familiensprache ist meist eine Minderheitensprache (in Deutschland z. B. Englisch, Farsi, Russisch, Türkisch).
Der Spracherwerb ist vergleichbar mit dem monolingualer Kinder.	Im Vergleich zu BFLA qualitative quantitative Abweichungen	Je nach Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs im Vergleich zu BFLA oder aL2 quantitative und qualitative Unterschiede im Erwerbsverlauf möglich.

Tabelle 1: *Modelle des bilingualen Erwerbs*

Chilla et al. 2010/2013; Chilla 2014). Das Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs und Menge und Qualität des Inputs in der Erst- und Zweitsprache haben wesentlichen Einfluss auf den Erwerbsverlauf (Armon-Lotem et al. 2011; Überblick in Paradis 2010). Insgesamt sind die internationalen Forschungsergebnisse zum mehrsprachigen Erwerb bzw. zum mehrsprachigen Erwerb bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen schon aufgrund der typologisch-sprachlichen Unterschiede der verschiedenen Sprachkonstellationen nur schwer generalisierbar (vgl. Hamann 2012), was eine adäquate Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten wie auch die Passung von Erwerbsmodellen für die je spezifische Erwerbskonstellation erschwert. So besteht die Gefahr von Fehldiagnosen sprachlicher Leistungen bei mehrsprachigen Kindern (Genesee et al. 2004; Chilla 2008; Rothweiler 2007; Paradis 2010). Und tatsächlich wird bei überdurchschnittlich vielen mehrsprachig aufwachsenden Kindern eine Spracherwerbsstörung diagnostiziert (over-diagnosis), da sie mit für monolinguale Kinder entwickelten Verfahren getestet und ihre Zweitspracherwerbsfortschritte mit den sprachlichen Fähigkeiten monolingual deutschsprachiger Gleichaltriger verglichen werden. Auf der anderen Seite werden mehrsprachige Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen nicht als solche identifiziert (under-diagnosis). Entweder wird hier also möglicherweise das Stigma „Sprachstörung“ etikettiert, obwohl bei den mehrsprachig aufwachsenden Kindern ein regelrechter Erwerbsverlauf mit typischen Abweichungen vorliegt. Oder es wird ihnen im Fall einer unerkannten Sprachentwicklungsstörung bei Mehrsprachigkeit das Recht auf Therapie vorenthalten, indem eine störungsspezifische Intervention ausbleibt. Für unsere Betrachtung relevant ist die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche mit mehrsprachigem Hintergrund oft nicht die Bildungsabschlüsse erreichen, die ihren kognitiven Fähigkeiten entsprechen. Mehr noch, mehrsprachig aufwachsenden Kindern („Kinder mit Migrationshintergrund“) wird überdurchschnittlich häufig ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Sprache, Lernen oder sozial-emotionaler Entwicklung attestiert, so dass sie in den entsprechenden Einrichtungen (Sonderschulen) oder schulischen Förderkursen überrepräsentiert sind (vgl. Chilla 2013; 2014; Pearson 2010).

Spracherwerb und Spracherwerbsbedingungen von Codas

Hörende Kinder gehörloser Eltern wachsen mit zwei Sprachen auf. Die Mitglieder der Gehörlosenkultur teilen eine gemeinsame Sprache und Kultur, ihre Biographie, die Bewertung und Identifizierung mit der Gemeinschaft und teilweise negative Erfahrungen im Kontakt mit der hörenden Majorität (Emmorey et al. 2008; Uhlig 2012). In der sprachwissenschaftlichen Forschung wird oft das oben skizzierte Modell des simultan-bilingualen

simultan bilingualer Erwerb (BFLA)	… bei Codas
Zwei Sprachen von Beginn des Spracherwerbs an ab der Geburt bis max. 3 Jahre	Gebärden- und Lautsprache sind in der Familie von Geburt an präsent
Häufigste Sprachkonstellation in der Familie: eine Person spricht eine Sprache mit dem Kind.	Elternteil I nutzt die DGS mit dem Kind, Elternteil II nutzt die DLS mit dem Kind.
Der Spracherwerb ist vergleichbar mit dem monolingualer Kinder.	Der Erwerb der (Deutschen) Laut- und Gebärdensprache ist vergleichbar mit monolingual-deutschen Kindern.

Tabelle 2: *Simultan-bilingualer Erwerb von Codas*

Erwerbs adaptiert, um den Spracherwerb zu beschreiben. In dieser Logik sollten Codas in Deutschland demnach die Deutsche Gebärdensprache (DGS) und die DLS simultan erwerben (vgl. Tabelle 2).

Diese Modellierung des bimodal-bilingualen Erwerbs hat Konsequenzen für die Bewertung des Spracherwerbsverlaufs. Der Erwerbsverlauf monomodal simultan-bilingualer Kinder wird – mit nur wenigen zeitlichen oder quantitativen Einschränkungen (vgl. De Houwer 2009; Meisel 2011) – oft als vergleichbar mit dem monolingualen Erwerb in beiden Sprachen beschrieben. Schlüsselvariable hier ist der parallele Erwerb beider Sprachen von Geburt an bzw. innerhalb des ersten Lebensjahres.

Codas sind bimodal-bilinguale Kinder, die simultan-bilingual mit zwei Sprachen aufwachsen

Internationale Studien zum Gebärdenspracherwerb bei Codas zeigen übereinstimmend, dass die Entwicklung verschiedener Sprachaspekte im Wesentlichen vergleichbar mit gehörlosen Native Signern ist (Van den Bogaerde & Baker 2005, Prinz & Prinz 1985). So entwickelt sich der frühe Wortschatz in der Gebärdensprache wie bei gehörlosen Codas oder im Rahmen der von simultan-bilingualen Kindern bekannten Varianz (Brackenbury et al. 2005, Griffith 1985). Der Lautspracherwerb verläuft ebenfalls oft parallel mit dem altersgleicher lautsprachlich aufwachsender Kinder, wobei z.B. Schiff & Ventry (1976) Fehler in der Artikulation und abweichende Intonations- und Betonungsmuster belegen, aber Toohey (2010) bei drei Codas keine Unterschiede zu monomodal lautsprachlich aufwachsenden Kindern dokumentiert. Auch im Bereich der Wortschatzentwicklung gibt es kaum Unterschiede (Capirci et al. 2002; Griffith 1985); der produktive Wortschatz ist vergleichbar (Brackenbury et al. 2005; Kanto et al. 2013) oder sogar umfangreicher (Daniels 1993). Leonhardt und Grüner (2000; 2001) legen für das Deutsche die erste systematische, quantitativ orientierte Untersuchung der DLS bei Codas vor. Von den 117 Codas (Alter 3;7 bis 7;0) in ihrer Studie zeigt die überwie-

	Dennis	Max	Benni	Jan	Selina	Arnold
$Alter_{erste\ Erhebung}$	3;10	4;5	4;11	5;0	5;3	6;2
$Alter_{letzte\ Erhebung}$	3;11	4;7	5;1	5;1	5;5	6;4
Geschlecht	m	m	m	m	w	m
Geschwisterkonstellation*	2	3	1	4	2	1
Hörstatus Geschwister**	h	h	/	h	3sh/1h	/
Kommunikation mit Eltern***	DGS	DGS	DGS	DGS	DGS	DGS
Kommunikation mit Geschwistern***	DLS	DLS	/	DLS	DLS	/
Frühförderung	nein	ja	ja	nein	ja	ja

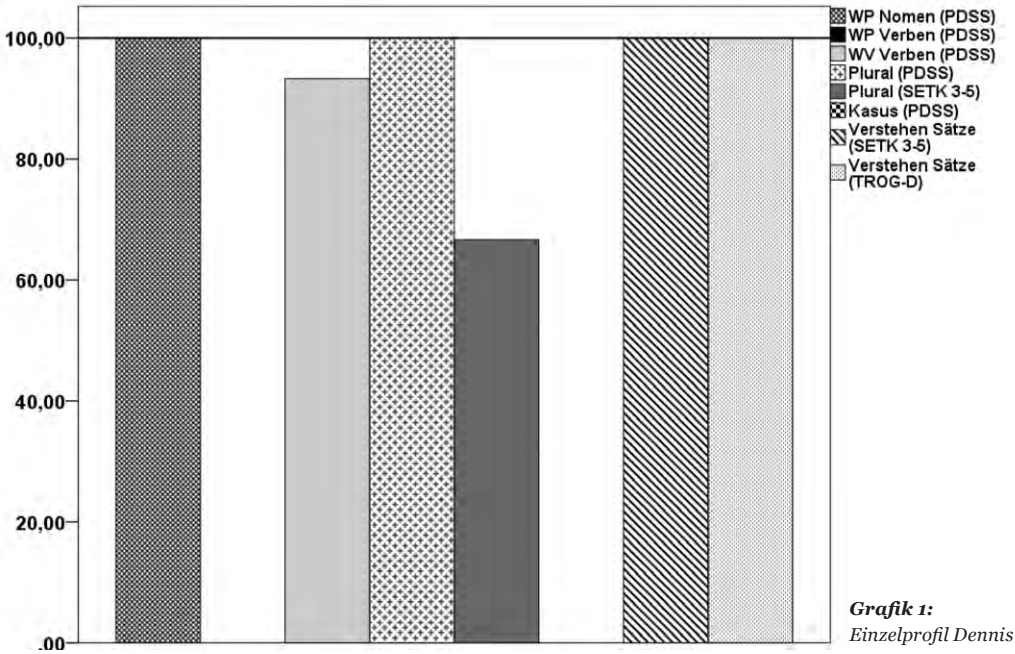
*1 = Einzelkind; 2 = jüngstes Geschwisterkind; 3 = mittlere Geschwisterposition; 4 = ältestes GK
** h = hörend, sh = schwerhörig
*** DGS = Deutsche Gebärdensprache, DLS = Deutsche Lautsprache

Tabelle 3: *Probandinnen und Probanden*

gende Zahl an Probanden Lautsprachfähigkeiten vergleichbar mit gleichaltrigen monomodalen Kindern. Eine weitere Überprüfung mit dem KISTE-Test (Häuser et al. 1994) belegt, dass 60 Codas über-, 19 unter- und 38 durchschnittlich gegenüber der standardisierten Vergleichsgruppe abschneiden (Grüner 2004).
In einer eigenen Pilotstudie (Hofmann 2011; Hofmann & Chilla i.D.) wurde der Entwicklungsstand von sechs Codas in beiden Sprachen erhoben (vgl. Tabelle 3).

Für die quantitative Erhebung des Lautsprachentwicklungsstandes der Codas wurden standardisierte oder normierte Verfahren herangezogen, die in ihrer kombinierten Anwendung phonologische Aspekte, den Wortschatz und kerngrammatische Bereiche in der DLS erfassen (s. Tabelle im Appendix, A-I). Alle Testverfahren werden in der sprachpädagogischen Praxis zur Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern herangezogen.
Die Ergebnisse unserer Pilotstudie zum Laut- und Gebärdenspracherwerb von Codas passen zu den bisherigen Ergebnissen. Drei der sechs Codas erwerben ihre Fähigkeiten überwiegend wie gehörlose oder hörende monolinguale Kinder. Werden die Fähigkeiten in der DLS mit einer monolingualen Norm verglichen, entwickeln die Codas ihre Lautsprache wie monomodal monolinguale Kinder. Wie das Beispiel von Dennis im Alter von 3;11 Jahren zeigt (vgl. Grafik 1), sind die rezeptiven und produktiven Leistungen - mit Ausnahme der Pluralbildung – altersentsprechend entwickelt.

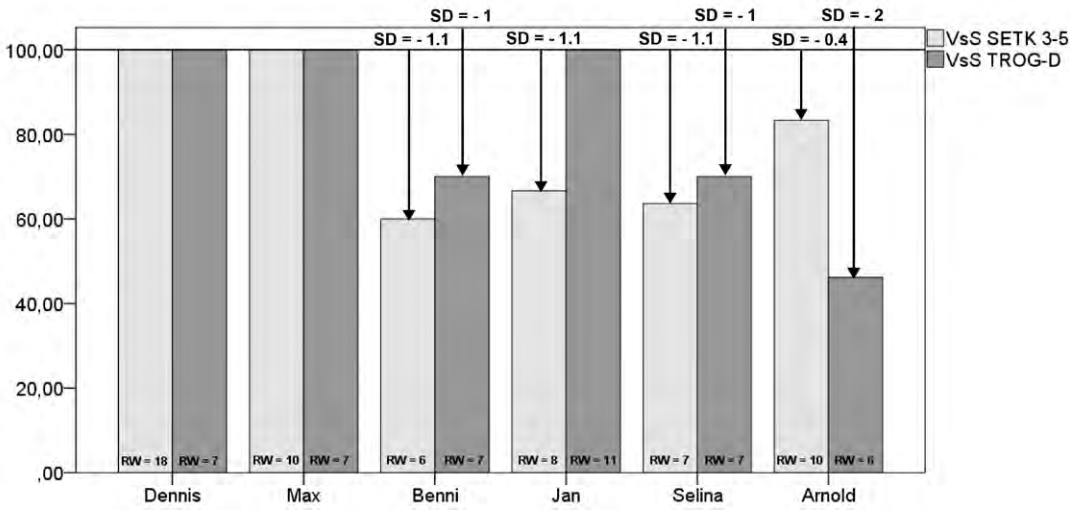
Die Ergebnisse zum Lautspracherwerb von



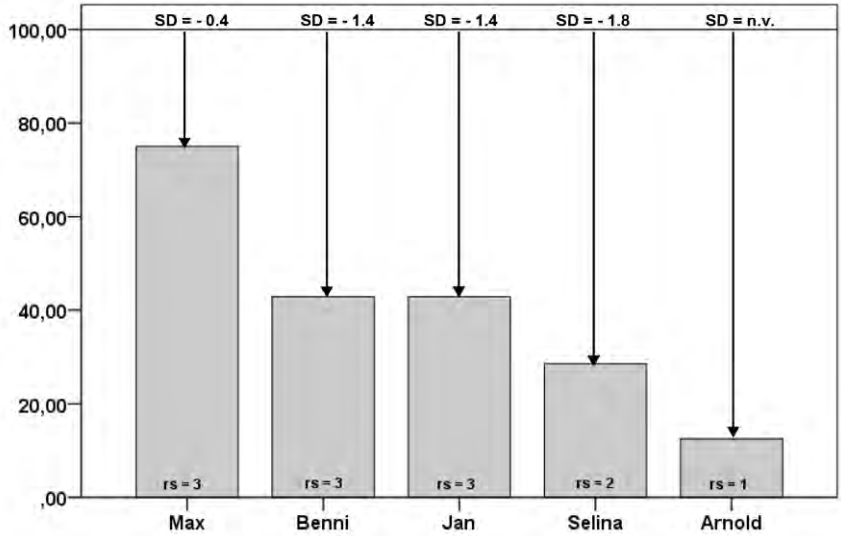
Grafik 1:
Einzelprofil Dennis

Codas sind jedoch nicht so univalent, wie bisher angenommen. Vergleichbar mit bisherigen Veröffentlichungen finden sich auch bei den Codas unserer Pilotstudie Abweichungen insbesondere beim produktiven Wortschatz von Verben (s. Grafik im Appendix, A-I) und Präpositionen sowie in der Morphosyntax (s. Grafik im Appendix, A-II für Pluralmarkierung). Die Ergebnisse von dreien der sechs Kinder belegen für Sprachverständnis- und Kasusflexion Minderleistungen bis zu 2 Standardabweichungen (SD) unter der Altersnorm (s. Grafik 2 und 3). Wird berücksichtigt, dass dies dem diagnostischen Kriterium für Spracherwerbsstörungen entspricht, so müsste die Hälfte aller Codas in unserer Studie als Kinder mit Spracherwerbsstörungen klassifiziert werden.

Diese Ergebnisse decken sich mit internationalen Studien, welche unterdurchschnittliche Testwerte in Wortverständnis und Wortwiederholung (Schiff & Ventry 1976) belegen. In Bezug auf die Lautsprachenwicklung werden zudem qualitative und quantitative Abweichungen im Grammatikerwerb (zus. Poon 1997) mit einer insgesamt langsameren Entwicklung (Murphy & Slorach 1983, Schiff & Ventry 1976), Verzögerungen im Erwerb der Verbflexion und der Pronomenverwendung (Schiff & Ventry 1976), Schwierigkeiten in der



Grafik 2: *Sprachverständnisleistungen von Codas in normierten lautsprachlichen Testverfahren*



Grafik 3: *Ergebnisse im Untertest Kasusmarkierung in der PDSS*

Artikelverwendung, der korrekten Formulierung von Negativkonstruktionen und von Fragen oder eine veränderte Erwerbsfolge morphosyntaktischer Aspekte beschrieben (Johnson et al. 1992). Morgan (2000) diskutiert zudem eine langsamere Entwicklung pragmatischer Fähigkeiten. Für die DLS dokumentiert Grüner (2004) Abweichungen in grammatischen Subtests, die sich insbesondere in der lexikalischen Entwicklung (Produktion von Verben) und in der korrekten Flexion von Plural und Kasus zeigen.

Grüner (2004, 92) schlussfolgert, dass Sprachauffälligkeiten und Störungen im Lautspracherwerb von Codas durch den bilingualen Erwerb bedingt werden. Als Konsequenz wäre erstens eine Förderung der bimodal-bilingualen Erziehung in der Frühintervention zu hinterfragen und zweitens zu erwarten, dass Codas mit standardisierten/normierten Testverfahren zur DLS überdurchschnittlich häufig als Kinder mit Spracherwerbsstörungen identifiziert werden.

Codas sind bimodal-bilinguale Kinder, die lebensweltlich zweisprachig aufwachsen

Die zitierten Ergebnisse, welche überwiegend auf (Einzel-) Fällen oder auf großen Stichproben mit hoher Altersvarianz basieren, zeichnen ein uneinheitliches Bild des bimodal-bilingualen Erwerbs von Codas. Hier fehlen – speziell für den deutschsprachigen Raum – systematische Studien, die intra- und interindividuell sowohl laut- als auch gebärdensprachliche Kompetenzen erheben und diese mit dem je spezifischen Erwerbskontext in Beziehung setzen.

Wir schlagen vor, den Erwerbskontext von Codas mit dem von Kindern, die in der Migration zweisprachig werden, zu rahmen. Familien mit gehörlosen Eltern sind eine sprachliche und kulturelle Minderheit in einer hörenden und lautsprachlichen Majorität. Wie sukzessiv-bilinguale Kinder, die in der Migration zweisprachig werden, wachsen Codas dann lebensweltlich zweisprachig (Gogolin 1988) auf (vgl. Tabelle 4). Die spezifische bikulturelle Sozialisationssituation ähnelt der von Kindern aus Familien mit Migrationsgeschichte (Tuominen 1999; Pizer et al. 2013). Wie bei diesen Kindern ist auch bei Codas die generationenübergreifende Weitergabe von Minderheitensprachen keinesfalls sichergestellt (Pearson 2007). In wie weit die dann je individuelle familiäre Sprachenkonstellation (z.B. bedingt durch Hörstatus und (Gebärden-) Sprachverwendung der Eltern, Identifikation der Eltern mit der Gehörlosenkultur, Einstellungen zu Erziehung und Mehrspra-

früher sukzessiv bilingualer Spracherwerb	… bei Codas
Ab ca. 2;9 bis zur Pubertät. Beide Eltern/enge Bezugspersonen sprechen dieselbe Sprache (Familiensprache). Die Familiensprache ist meist eine Minderheitensprache (in Deutschland z. B. Englisch, Farsi, Russisch, Türkisch). Kind spricht bis zum Eintritt in den Kindergarten größtenteils nur die Familiensprache als erste Sprache Ungesteuerter Erwerb	Der Erwerb der DLS beginnt ab dem 3. LJ (z. B. Zeitpunkt des Eintritts in die Kindertagesstätte)
Familiensprache und Umgebungssprache unterscheiden sich („lebensweltliche Zweisprachigkeit") Die Familiensprache ist meist eine Minderheitensprache (in Deutschland z. B. Englisch, Farsi, Russisch, Türkisch).	Lebenswelt I = die Familie (Gehörlosenkultur) → DGS Lebenswelt II = hörende Mehrheit → DLS
Je nach Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs im Vergleich zu BFLA oder aL2 quantitative und qualitative Unterschiede im Erwerbsverlauf möglich.	Qualitative und quantitative Unterschiede im Vergleich zu monolingual-deutschen Kindern sowie zu BFLA oder aL2 sind möglich.

Tabelle 4: *Spracherwerb von Codas als lebensweltliche Zweisprachigkeit*

chigkeit) auf den Spracherwerb und damit auf die Passung der sprachwissenschaftlichen Modelle rückwirkt, ist Teil weiterer Studien (Lee 2009, Hofmann 2014).

Der Erwerbshintergrund von Codas ist geprägt durch die Gebärdensprache als Familiensprache, wobei die überwiegende Zahl von Codas über einen lautsprachbasierten Kommunikationsmodus verfügt (Grüner 2004, Mallory et al. 1993, Schiff-Meyers 1982). Wie bei anderen bilingualen Konstellationen werden Sprachmischungen (Hadjikakou et al. 2009, Kanto et al. 2013, Mallory et al. 1993, Schiff-Meyers 1982, Singleton & Tittle 2000) zwischen Laut- und Gebärdensprache diskutiert, deren linguistische Eigenschaften z.T. noch ungeklärt sind (Baker & van den Bogaerde 2008, Pizer et al. 2013; Hofmann 2014). Wird der Spracherwerb von Codas aus der hier beschriebenen Mehrsprachigkeitsperspektive beleuchtet, müssen die bisherigen Forschungsergebnisse neu beleuchtet werden. So relativiert die Berücksichtigung aktueller Spracherwerbsmodelle nicht nur die in unserer Studie festgestellten Abweichungen im Bezug zur Normgruppe. Es steht darüber hinaus infrage, ob Erhebungsverfahren, die für monolinguale Kinder entwickelt wurden, die Sprachentwicklung von Codas angemessen abbilden können und möglicherweise zu

Fehldiagnosen beitragen.

Fähigkeiten im Erzählen von Bildergeschichten – Gegenüberstellung eines monolingualen und eines bilingualen Verfahrens

Erste Hinweise auf alternative geeignete Erhebungsverfahren gibt der kritische Vergleich von Ergebnissen zweier Erhebungsverfahren. Das „Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen“ (HAVAS 5) von Reich und Roth (2004) ist ein Screening, welches für in der Migration mehrsprachig aufwachsende Kinder entwickelt wurde. Da das HAVAS 5 übersichtliche Skalen zur quantitativen Auswertung bereitstellt, wurden diese Kriterien für die Auswertung der Bildergeschichte der PDSS (Kauschke & Siegmüller 2010) adaptiert. Dies ermöglicht eine Gegenüberstellung der Ergebnisse der Erhebung von lautsprachlichen Erzählfähigkeiten mit den Ergebnissen aus der Erhebung mit der PDSS (vgl. Tabelle 5). Daneben werden die kindlichen Äußerungen hinsichtlich der Verbkongruenz untersucht. Erstmalig für Deutschland wurden auch Wortschatz, Aufgabenbewältigung und Gesprächsverhalten über eine Adaption des HAVAS 5 für DGS erhoben und Aspekte der Verbflexionsentwicklung exploriert (Hofmann 2011).

Die Aufgabenbewältigung wie die altersgerechte mittlere Äußerungslänge (MLU) verweisen bei allen Kindern auf eine durch-

		Benni	Jan	Selina	Arnold
Testalter	HAVAS	4;11	5;1	5;3	6;4
	PDSS	5;0	5;1	5;5	6;4
MLU	HAVAS	3,89	4,71	3,94	4,84
	PDSS	3,13	4,21	3,46	3,94
Aufgabenbewältigung	HAVAS	**unterdurchschnittlich**	durchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich
	PDSS	**extrem schwach**	**unterdurchschnittlich**	**extrem schwach**	**unterdurchschnittlich**
Gesprächsverhalten	HAVAS	durchschnittlich	extrem hoch	extrem hoch	extrem hoch
	PDSS	durchschnittlich	extrem hoch	durchschnittlich	überdurchschnittlich
Wortschatz (Verben)	HAVAS	**unterdurchschnittlich**	durchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich
	PDSS	durchschnittlich	**unterdurchschnittlich**	überdurchschnittlich	durchschnittlich
Verbposition	HAVAS	durchschnittlich	überdurchschnittlich	überdurchschnittlich	extrem hoch
	PDSS	überdurchschnittlich	überdurchschnittlich	extrem hoch	extrem hoch
Satzverbindung	HAVAS	**unterdurchschnittlich**	durchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich
	PDSS	durchschnittlich	extrem hoch	**unterdurchschnittlich**	überdurchschnittlich

Tabelle 5: *Ergebnisse in den Bildergeschichten im HAVAS 5 und in der PDSS (DLS)*

schnittlich hohe strukturelle Komplexität und angemessene Konnektivität der geäußerten Sätze. Eine linguistische Analyse der Spontansprachdaten des HAVAS 5 zeigt weiter, dass alle Kinder die DLS-Satzstruktur erworben haben und finite Verben in der zielsprachlichen Verbzweitstellung produzieren. Im „Wortschatz" und der „Aufgabenbewältigung" liegen die ermittelten Werte im durchschnittlichen bis unterdurchschnittlichen Bereich. Hingegen erzielten im Untertest zur Wortproduktion von Verben der PDSS alle Kinder kritische T-Werte. Diese Ergebnisse stehen in einem starken Kontrast. Eine Erklärung hierfür liefern die unterschiedlichen Bezugsnormen. Während der Vergleich mit monolingualen Kindern den Codas nicht gerecht wird und ein defizitäres Bild generiert, erlauben die Kriterien eines bilingualen Screenings eine ressourcenorientierte Darstellung der Fähigkeiten im Deutschen. Ferner zeigen sich zwischen der PDSS und dem HAVAS 5 leichte Unterschiede in den ermittelten Werten, wobei die Teilnehmer/innen der Studie überwiegend im HAVAS 5 besser abschneiden. Beim Kriterium „Aufgabenbewältigung" nähert sich dieser Unterschied einer statistischen Signifikanz stark an (Z(1.890), p = .059).

Gebärdensprachkompetenzen von Codas

Der Erwerb der Deutschen Gebärdensprache von Codas wurde bisher nicht hinreichend erfasst (Hänel 2005, Hennies et al. i.D.). Übereinstimmend wird jedoch hervorgehoben, dass der Erwerb der Verbkongruenz auch für die DGS als wichtiger Meilenstein sowie als Beleg für die syntaktische Nutzung des Gebärdenraums gewertet werden kann (Hänel 2005, Lillo-Martin & Meier 2011). Verbkongruenz wird in der DGS an Bewegungs-und Richtungsverben markiert. Dies erfordert die Bezugnahme auf anwesende oder abwesende Referenten. Mit ungefähr drei Lebensjahren erwerben Kinder gehörloser Native Signer die Fähigkeit, Referenzorte für abwesende oder anwesende Referenten zu markieren sowie Richtungsverben zielsprachlich zu produzieren (Hänel 2005). In den auf HAVAS 5 basierenden Spontansprachdaten konnten alle Codas die Aufgabe bewältigen und eine zusammenhängende Geschichte in DGS erzählen (s. Tabelle 6).

	Benni	Jan	Selina	Arnold
Alter	5;0	5;1	5;5	6;4
Aufgabenbewältigung	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich
Gesprächsverhalten	durchschnittlich	extrem hoch	extrem hoch	extrem hoch
Wortschatz	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich

Tabelle 6:
Ergebnisse in den Bildergeschichten im HAVAS 5 und in der PDSS (DLS)

Die explorative Analyse demonstriert, dass alle Codas sowohl einfache Verben (WEINEN, ESSEN) als auch Richtungs- und Bewegungsverben (KLETTERN, FLIEGEN, SPRINGEN) produzieren. Sie verorten die beiden Aktanten der Bildergeschichte mit dem R-Lokus, der allerdings im Bild deiktisch markiert wird. Insgesamt werden nur wenige Verben zielsprachlich flektiert; einfache nullmarkierte Verben überwiegen. Diese Ergebnisse bestätigen bisherige Veröffentlichungen insofern, als dass Codas die Gebärdensprache nicht selbstverständlich umfassend erwerben und dringend intensive Forschungen notwendig sind (vgl. z.B. Hadjikakou et al. 2009; Pizer et al. 2013; Petitto et al. 2001; Prinz & Prinz 1979). Soziolinguistische Faktoren sollten angemessen betrachtet und mit den sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen zur Modellierung bilingualer Realitäten verbunden werden, um mögliche Erklärungen für heterogene Spracherwerbsverläufe und -fähigkeiten zu diskutieren.

Ein kurzer Ausblick - Konsequenzen für Forschung, Diagnostik und Frühförderung

Hörende Kinder gehörloser Eltern rücken seit einigen Jahren wieder verstärkt in den Fokus des Forschungsinteresses. Ihre spezifische Spracherwerbssituation ist geeignet, über generalisierende Modelle des bilingualen Erwerbs und deren Konsequenzen für die (sprachliche) Bildung von Kindern in einer Minderheiten-/Mehrheitensituation zu reflektieren. Die Literatur zum Thema ist überschaubar und hinsichtlich ihrer Modellierung des Spracherwerbs widersprüchlich. Dies gilt umso mehr für die in der Literatur bisher noch gar nicht betrachtete Situation multilingual in der Migration aufwachsender hörender Kinder gehörloser Eltern mit nichtdeutscher Gebärden- und/oder Lautsprache. Wir schlagen vor, die Sprachentwicklung von Codas in ihrer Individualität aus einer Mehrsprachigkeitsperspektive wahrzunehmen und Entwicklungsverläufe und -prognosen zu überdenken. Legen Forschungsergebnisse und die Erwerbssituation vieler Codas die Annahme eines simultan-bilingualen Erwerbs nahe, verweisen die soziolinguistischen Aspekte des Erwerbskontextes von Codas eher darauf, dass sie ihre Mehrsprachigkeit in einem Minderheiten-/ Mehrheitenkontext entwickeln. Vor diesem Hintergrund ist von einer individuellen Sprachwahl und Sprachverwendung innerhalb und außerhalb der Familie auszugehen. Zudem zeigen die verfügbaren Ergebnisse zur DLS, insbesondere die unserer eigenen Studie, dass von der Altersnorm abweichende qualitative und quantitative Aspekte mit genuin sukzessiv-bilingualen Modellen angemessener zu fassen sind, anstatt davon auszugehen, dass DLS und DGS wie von monolingualen Kindern erworben werden.

Daneben zeigen Codas zudem besondere Spracherwerbsphänomene (z. B. Flüstern und

Deixis in den Gebärdensprachaufnahmen), die weder bei hörenden noch gehörlosen monolingualen Kindern beobachtet werden können. Diese Form des Codeblending ist anscheinend genuin für bimodal-bilinguale (hörende) Kinder. Hier wird diskutiert, dass die Familienkommunikation die Häufigkeit und die Art des Codeblending beeinflusst (Baker & van den Bogaerde 2008; Emmorey et al. 2005; 2008; Bishop & Hicks 2005; Pizer et al. 2013; Hofmann & Chilla i.D.).

Künftige Studien zum bimodal-bilingualen Erwerb bei Codas erfordern ein Längsschnittdesign, durch das qualitative Aussagen über Erwerbsformen und Erwerbsverläufe getroffen werden können. An die hier skizzierte Pilotstudie anschließend wird insbesondere der Erwerb der DGS besondere Berücksichtigung erfahren, da Codas die größte Gruppe an Native Signern abbilden. Ferner sollten bimodal-bilinguale Kompetenzen (Codeblending und Codeswitching) und deren kontext- bzw. personenabhängige Nutzung spezifiziert werden – speziell in Deutschland ein Forschungsdesiderat. Die explizite Berücksichtigung des Erwerbskontextes erscheint uns dabei unabdingbar. Gegenwärtig sind weder die soziolinguistischen Aspekte noch die unterschiedlichen Kommunikationssysteme in Familien mit gehörlosen Eltern und deren kontextabhängige Nutzung systematisch untersucht worden.

Die individuelle Förderung von Codas erfordert eine Mehrsprachigkeitsperspektive, die beide Sprachen beinhaltet und den individuellen Erwerbskontext sowie die bikulturelle Identitätsentwicklung in besonderem Maße berücksichtigt. Neben Angeboten, die über die Einzelförderung hinausgehen, sind kombinierte Förderkonzepte notwendig, die den Minderheiten- und Mehrheitenkontext der Kinder gleichwertig berücksichtigen. Einen ausführlichen Überblick über nachhaltige Frühförderansätze für Codas hat unter anderem Hofmann (2014) erstellt.

Grundlegend für alle künftigen Forschungs- und Förderaspekte bleibt jedoch die Aufklärung der Gesellschaft über Codas und ihre Sozialisationsbedingungen. Nicht zuletzt erfordern inklusive Bildungsprozesse eine Zusammenarbeit aller an der (sprachlichen) Bildung und Entwicklung des Kindes Beteiligten, wobei jede/r über ein grundlegendes Wissen um die besonderen Bedürfnisse sowie die Fördermöglichkeiten der Kinder verfügen muss. Die Beratung und Begleitung der Familien sowie die Unterstützung der sprachlich und kulturell gebundenen gehörlosen Eltern erfordert sowohl eine Sensibilität gegenüber jeder einzelnen Familie als auch ein Verständnis für die Gehörlosenkultur als sprachliche und kulturelle Minderheit.

Literatur

Allsop, Lorna & Jim Kyle (1997): „Deaf Parents and Their Hearing Children". Bristol, UK: The Deaf Studies Trust [Unpublished report].

Armon-Lotem, Sharon; Joel Walters & Natalia Gagarina (2011): „The impact of internal and external factors on linguistic performance in the home language and in L2 among Russian-Hebrew and Russian-German preschool children." In: Linguistic Approaches to Bilingualism 1:3, 291–317.

AWMF (2011): Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES) (Synonym: Spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES)) Interdisziplinäre S2k-Leitlinie. Online verfügbar unter: http://www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/049-006.html

Baker, Anne & Beppie van den Bogaerde (2008): „Code-mixing in signs and words in input to and output from children". In: Plaza-Pust, Carolina & Esperanza Morales-López (Hrsg.): Sign Bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations. Amsterdam: Benjamins, 1–27.

Bishop, Michele & Sherry Hicks (2005): „Orange eyes: Bimodal bilingualism in hearing adults from deaf families". In: Sign Language Studies 5, 188–230. doi:10.1353/sls.2005.0001.

Brackenbury, Tim; Tiffany Ryan & Trinka Messenheimer (2005): „Incidental Word Learning in a Hearing Child of Deaf Adults". In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education 11:1, 76-93.

Capirci, Olga; Jana M. Iverson; Sandro Montanari & Virginia Volterra (2002): „Gestural, Signed and Spoken Modalities in early Language Development: The Role of Linguistic Input". In: Bilingualism: Language and Cognition 5:1, 25-37.

Chilla, Solveig (2008): Erstsprache, Zweitsprache, Spezifische Sprachentwicklungsstörung? Eine Untersuchung des Erwerbs der deutschen Hauptsatzstruktur durch sukzessiv bilinguale Kinder mit türkischer Erstsprache. Hamburg: Dr. Kovač.

Chilla, Solveig (2013): Sprachdiagnostik in heterogenen Gruppen. Vortrag an der Universität Hamburg, August 2013.

Chilla, Solveig (2014): „Grundfragen der Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit und Synopse diagnostischer Verfahren". In: Chilla, Solveig & Stefanie Haberzettl (Hg.): Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen, Bd. 4: Mehrsprachigkeit. München: Elsevier, 57-71 .

Chilla, Solveig; Monika Rothweiler & Ezel Babur (2010/2013): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München: Ernst Reinhardt.

Daniels, Marylin (1993): „ASL as a factor in Acquiring English". In: Sign Language Studies 78, 23-29.

De Houwer, Annik (2009): An Introduction to Bilingual Development. Bristol: Multilingual Matters.

Emmorey, Karen; Helsa B. Borinstein & Robin Thompson (2005): „Bimodal bilingualism: Code-blending between spoken English and American Sign Language". In James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, & Jeff MacSwann (eds.): ISB4: Proceedings of the 4th international symposium on bilingualism. Somerville, MA: Cascadilla Press, 663–673.

Emmorey, Karen; Helsa B. Borinstein; Robin Thompson & Tamar H. Gollan (2008): „Bimodal bilingualism". In: Biling (Camb Engl) 11:1, 43-61.

Funk, Hiltrud (2004): Das nicht-gehörte Kind. Die Entfaltung des Selbst von hörenden Kindern mit hochgradig hörbehinderten Eltern. Möglichkeiten der Frühförderung. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.

Funk, Hiltrud (2009): „Zwischen Ignorieren und fürsorglicher Belagerung. Zur Unterstützung von Familien mit gehörlosen Eltern und hörenden Kindern". In: hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte 2, 69-73.

Fox, Annette V. (HG) (2007): TROG-D: Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses. Idstein: Schulz-Kirchner.

Genesee, Fred; Johanne Paradis & Martha Crago (2004): Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning. Baltimore: Brookes Publishing.

Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann + Helbig.

Griffith, Penny L. (1985): „Mode-Switching and Mode-Finding in a Hearing Child of Deaf Parents". In: Sign Language Studies 48, 195-222.

Grimm, Hannelore (Hg.) (2001): SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Leistungen. Göttingen: Hogrefe.

Grüner, Beate (2004): Die Sprachentwicklung hörender (Vorschul-)Kinder hochgradig hörgeschädigter bzw. gehörloser Eltern. Hamburg: Dr. Kovač.

Hadjikakou, Kika; Despina Christodoulou; Eleni Hadjidemetri; Maria Konidari & Nicoletta Nicolaou (2009): „The Experiences of Cypriot Hearing Adults With Deaf Parents in Family, School, and Society". In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education 14:4, 486-502.

Häuser, Detlef; Edith Kasielke & Ulrich Scheidereiter (1994): KISTE. Kindersprachtest für das Vorschulalter. Stuttgart: Deutsche Schultests Beltz.

Hamann, Cornelia (2012): „Bilingual Development and Language Assessment". In: Alia K. Biller; Esther Y. Chung & Amelia E. Kimball (Eds): Proceedings of the 36th Annual Boston Conference on Language Development (BUCLD), Somerville/MA: Cascadilla Press, 1–28.

Hennies, Johannes; Barbara Hänel-Faulhaber & Solveig Chilla (i.D.): „Gebärdenspracherwerb ". In: Domahs, Ulrike & BeatricePrimus (Hg.): Handbuch Sprachwissen: Laut – Gebärde – Buchstabe. Berlin; New York: de Gruyter.

Hofmann, Kristin (2011): Die lautsprachliche Entwicklung hörender Kinder gehörloser Eltern. Universität Erfurt [Unveröff. Magisterarbeit].

Hofmann, Kristin (2014): „Laut- und Gebärdenspracherwerb von hörenden Kindern gehörloser Eltern – Frühförderung". In: Chilla, Solveig & Stefanie Haberezettl (Hg.): Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen, Bd. 4: Mehrsprachigkeit. München: Elsevier, 241-249.

Hofmann, Kristin & Solveig Chilla (i.D.): „Bimodal Bilingual Language Development in Hearing Children of Deaf Parents". In: European Journal of Special Needs Education.

Johnson, Jeanne. M.; Ruth V. Watkins & Mabel L. Rice (1992): „Bimodal bilingual language development in a hearing child of deaf parents". In: Applied Psycholinguistics 13, 31-52.

Kanto, Laura; Kerttu Huttunen & Marja-Leena Laakso (2013): „Relationship between the Linguistic Environments and Early Bilingual Language Development of Hearing Children in Deaf-parented Families". In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1-19.

Kauschke, Christina & Julia Siegmüller (2010): Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen. 2nd ed. München: Urban & Fischer.

Lee; Jimmy (2009): Assessment Considerations with Hearing Children of Deaf Parents. Presentation, Gallaudet University.

Leonhardt, Annette & Beate Grüner (2000): „Zur Sprachentwicklung hörender Kinder hörgeschädigter Eltern". In: L.O.G.O.S Interdisziplinär 2, 103-110.

Leonhardt, Annette & Beate Grüner (2001): „Hörende Kinder hörgeschädigter Eltern – erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zur Sprachentwicklung von hörenden Kindern hochgradig hörgeschädigter und gehörloser Menschen". In: Hörgeschädigtenpädagogik 1, 28-34

Lillo-Martin, Diane Richard P. Meier (2011): „On the linguistic status of 'agreement' in sign languages". In: Theoretical Linguistics 37, 95-141.

Mallory, Barbara L.; Harvey W. Zingle & Jerome D. Schein (1993): „Intergenerational Communication Modes in Deaf – parented Families". In: Sign Language Studies 78, 73-92.

Meisel, Jürgen M. (2011): First and Second Language Acquisition. Parallels and Differences. New York: Cambridge University Press.

Morgan, Gary (2000): „Discourse cohesion in sign and speech". In: International Journal of Bilingualism 4, 279.300.

Murphy, Judith & Neil Slorach (1983): „The language development of pre-school hearing children of deaf parents". In: British Journal of Disorders of Communication 18, 118-127.

Paradis, Johanne (2010): „The interface between bilingual development and specific language impairment. Keynote article". In: Applied Psycholinguistics, 227–252.

Paradis, Johanne; Fred Genesee & Martha B. Crago (2011): Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism & second language learning (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Pearson, Barbara Z. (2007): „Social factors in childhood bilingualism in the United States". In: Applied Psycholinguistics 28, 399–410. doi:10.1017.S014271640707021X.

Pearson, Barbara Z. (2010): „We can no longer afford a monolingual norm. Commentary". In: Applied Psycholinguistics 31, 339–343.

Fortsetzung Literatur

Petitto, Laura Ann; Marina Katerelos; Bronna G. Levy; Kristine Gauna; Karine Tétreault & Vittoria Ferraro (2001): „Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition". In: Journal of Child Language 28, 453–496.

Wilhelm, Andrea (2008): „Sociolinguistic aspects of the communication between hearing children and deaf parents". In: Bishop, M. & Hicks, S.L. (Hrsg.) Hearing, Mother Father Deaf. Hearing people in deaf families. Washington DC: Gallaudet University Press, 99-131.

Verfasserinnen:

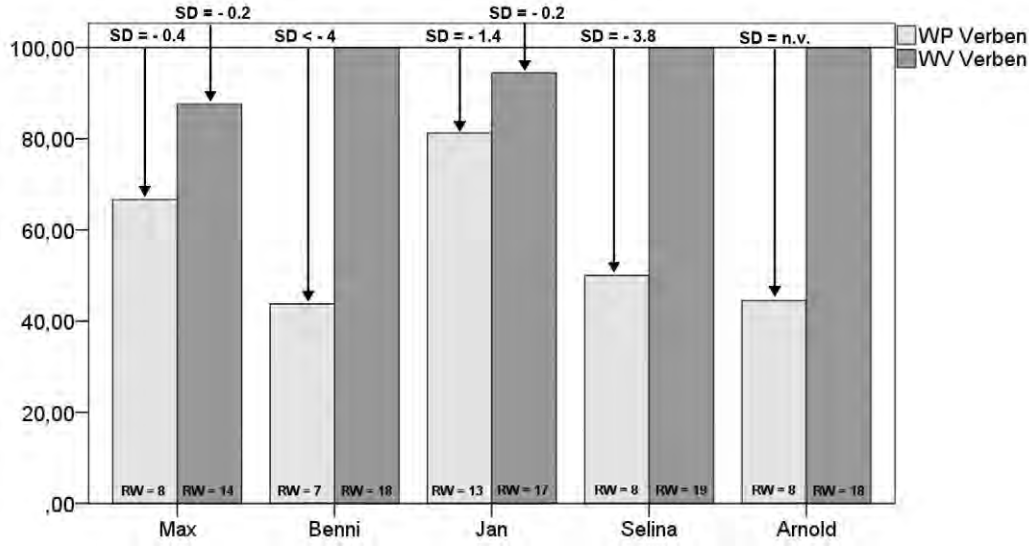
Prof. Dr. Solveig Chilla
Sprachbehindertenpädagogik,
Institut für Sonderpädagogik (IfS), Pädagogische Hochschule Heidelberg
chilla@ph-heidelberg.de

Kristin Hofmann
Wissenschaftliche Mitarbeiterin,
Universität Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Fachgebiet Sonder- und Sozialpädagogik
kristin.hofmann@uni-erfurt.de

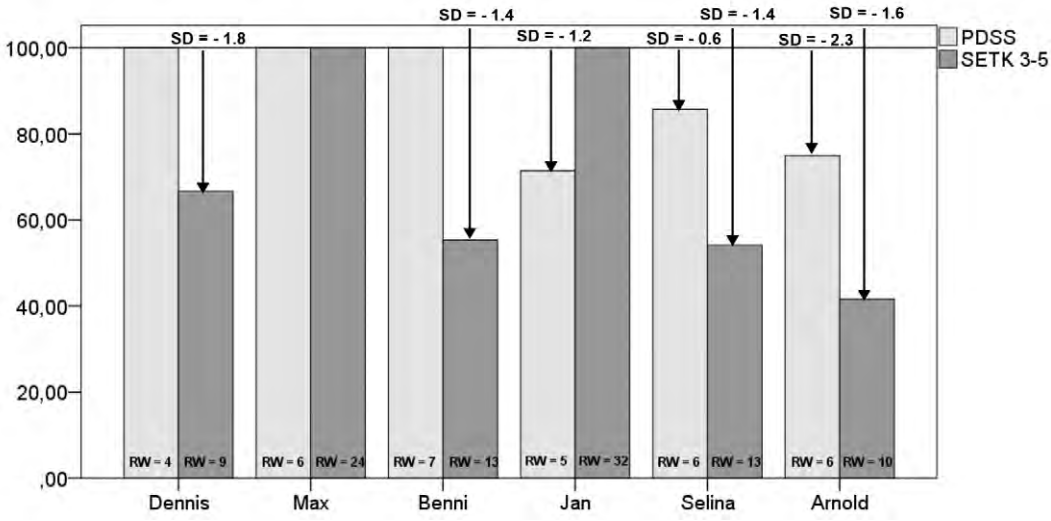
Appendix:

Test	Erfasste Lautsprachaspekte
SETK 3-5 Sprachentwicklungstest für drei-fünfjährige Kinder (Grimm 2001)	- Repräsentationsfähigkeit unbekannter Lautverbindungen - Verständnis und (Re-) Produktion von Sprache - Morphologische Regelbildung (Plural) - Gedächtniskapazität
PDSS Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (Kauschke & Siegmüller 2010)	- Wortverständnis und –produktion (N, V, A, P) - Kategorisierung von Gattungsbegriffen (semant. Ordnung) - Verständnis syntaktischer Strukturen und W-Fragen - freie Satzproduktion („gelenkte Rede") - Produktion einer zusammenhängenden Geschichte - Morphologische Regelbildung (Artikel, Plural, Kasus)
TROG-D Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (Fox 2007)	- Verständnis grammatischer Strukturen - beinhaltet bilinguale Abweichungswerte
HAVAS 5 Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes (Reich & Roth 2004)	- Mehrsprachiges Screening - Produktion einer zusammenhängenden Geschichte - Wortschatz, Grammatik, Gebrauch von Verben, Bewältigung der Gesprächssituation

Tabelle A-I: *Übersicht über die angewandten Testverfahren*



Grafik A-I: *Ergebnisse in Wortverständnis und Wortproduktion Von Verben*



Grafik A-II: *Ergebnisse in Pluralmarkierung in der PDSS und dem SETK 3-5*

Bilingual-bimodale Früherziehung hörgeschädigter Kinder – Stand der Diskussion und Perspektiven

Klaus-B. Günther

1. Vorbemerkungen

Während sich der bilingual-bimodale Ansatz in Deutschland aufgrund der erfolgreichen bilingualen Schulversuche in Hamburg und Berlin im Schulbereich zunehmend als alternativ-kompensatorisches Konzept gegenüber der dominanten aural-oralen Methode etabliert hat (vgl. Günther/Hennies 2011), gilt dies für den Früherziehungsbereich nicht; das nicht nur aufgrund der rigorosen Abwehr in den vergangenen 20 Jahren seitens der etablierten Hörgeschädigtenpädagogik und HNO-Medizin gegen jeglichen Versuch, bilinguale Konzepte auch im Früherziehungsbereich zu erproben, sondern auch aufgrund seinerzeit fehlender Kapazitäten in Verbindung mit ebenfalls fehlenden grundlegenden konzeptionellen und praxisbezogenen Anwendungsvorstellungen, auch wenn von bilingualer Seite schon Mitte der 1990er Jahre aktiv in die Diskussion eingegriffen wurde. Aber mit dem zur Zeit immer noch andauernden Fehlen einer aktiven, ausreichend etablierten und im hörgeschädigtenpädagogischen Diskurs beachteten Präsenz einer bilingual-bimodalen Früherziehung fehlt ein zentraler Mosaikstein, ohne den die bilingual-bimodale Förderung insgesamt langfristig zu einem zwar anerkannten aber bezüglich seiner Klientel auf fehlgelaufene aural-orale Früherziehungsunfälle begrenzten schulischen Reparaturbetrieb degeneriert.

Auf der anderen Seite blendet die dominante aural orientierte Frühförderung bis heute systematisch aus, dass auch unter optimalen Rahmenbedingungen die Lautsprachentwicklung bei einem viel zu hohen Teil der hörgeschädigten Kinder unbefriedigend verläuft, und ignoriert zugleich seit mehr als zehn Jahren bekannte, w.u. diskutierte Belege. Danach durchlaufen zum einen gebärdensprachlich sozialisierte gehörlose Kleinkinder vergleichbare Entwicklungsstufen in derselben Zeit wie hörende Kleinkinder in der Lautsprache und zum anderen gilt dies auch für einen simultanen laut- und gebärdensprachlichen Spracherwerb – und zwar für beide Sprachen. Dennoch wird von auraler Seite nach wie vor mit vermeintlich neuen fachwissenschaftlichen Argumenten gegen die Möglichkeit eines bilingual-bimodalen Spracherwerbs argumentiert.

2. Zur aktuellen auralen Kritik an den Möglichkeiten einer bilingual-bimodalen Früherziehung

Prototypisch für die Diskussion wurde der 2012 in der Hörgeschädigtenpädagogik erschienene Artikel von Gottfried Diller ausgewählt, der im Folgenden in kritisch widerlegender Intention analysiert werden soll.

2.1 Cochlea-Implantat in der fachwissenschaftlichen und -pädagogischen Diskussion

Vor der Folie der Entwicklung der Cochlea-Implantat-Technologie in den vergangenen Jahrzehnten – interessanterweise ohne Er-

wähnung des Neugeborenenhörscreenings – versucht Diller (2012) den bilingualen Ansatz einer kritischen Analyse zu unterziehen, ohne die vorhandene nationale und internationale pädagogische, linguistische und neurowissenschaftliche Forschungsliteratur auch nur ansatzweise zu erwähnen.[1,2] Maßgebend sind für ihn die über 20 Jahre gewachsenen Erfahrungen und Erfolge sowie damit verbundene völlig neue Möglichkeiten der Lautsprachentwicklung und -förderung durch Cochlea-Implantat(e), die auch wir als revolutionsartig bezeichnet haben und die heute bzgl. einer frühen Versorgung in der Fachdiskussion von niemandem infrage gestellt werden. Gleichwohl ist auf der einen Seite auch unter optimalen Rahmenbedingen die Lautsprachentwicklung bei einem beträchtlichen Teil der Kinder unbefriedigend[3] und auf der anderen Seite sind Forschung und Praxis des bilingualen Konzepts inzwischen so weitgehend und erfolgreich entwickelt worden,[4] dass sie auch für die Früh- und Vorschulerziehung ein ernst zunehmendes alternatives Konzept darstellen.

2.2 Neurowissenschaftliche Argumente gegen eine bilingual-bimodale Früherziehung hörgeschädigter Kinder – Analyse und Kritik

Besonders letzteres scheint der Grund für die erneuten Versuche von Diller und anderen zu sein mit vor allem neurowissenschaftlichen Befunden nachzuweisen, dass zumindest für die Früh- und Vorschulerziehungszeit eine bilingual-bimodale Förderung in Laut- und Gebärdensprache gar nicht möglich und darüberhinaus ein früher Einsatz von Gebärdensprache kontraindiziert ist, weil er die Reorganisation der Hirnareale nach Cochlea-Implantation be- oder verhindert. Dabei kommt er – um zu einer Entlehnung ihrer Begrifflichkeit nach Kral (2009; 2012), auf den wir später noch zu zurückkommen, zu greifen – zu einer Entkoppelung von Gebärden- und Lautsprache: „Es geht nicht um die Sprache, sondern um die Modalität auditiv versus visuell“ (Diller 2012, 241). Dementsprechend werden nur Untersuchungen herangezogen, die die Frage nach einem simultanen bimodalen Erwerbsmodell gar nicht mehr stellen.

Beispiel 1: Diller (2012, 240) zitiert ausführlicher aus der Probandenstudie zur cross-

1 Ein Kollege kommentierte ironisierend den Artikel von Diller (2012): „Bei dem gebärdensprachlichen Bilingualismus handelt es sich offensichtlich um ein völlig neues Forschungsfeld, zu dem es in Deutschland überhaupt keine Forschung gibt, weder neurowissenschaftliche noch erziehungswissenschaftliche! Zum Glück beschäftigt sich mal jemand damit …“ (Email an den Autor vom 13.1.2013).

2 Die punktuell-eklektischen, sich jeweils einzelne Stellen der Seiten 5-8 der 29-seitigen Einleitung des Handbuchs der Deutschen Gebärdensprache (Eichmann/Hansen/Heßmann 2012) beziehende Aussagen zur DGS von Diller (2012, 235) kann man selbst bei bestem Willen nicht als ersthafte fachliche Auseinandersetzung mit der Gebärdensprache akzeptieren.

3 Vgl. Szagun (2001; 210 sowie 2012 für eine Zusammenfassung ihrer Untersuchungen) und als Überblick für die wichtigsten deutschen Untersuchungen Günther (2012; 2012a).

4 Vgl. Günther und Hennies (2011) für einen Überblick sowie die Zwischen- und Abschlussberichte zu den beiden Schulversuchen von Günther u.a. (1999; 2004; 2011).

> modalen Plastizität bei Gehörlosen von Lambertz (2006, 53/54), nach der die „kortikale Reorganisation scheinbar vom Ausmaß des Hörverlustes abhängig ist. Kortikale Reorganisation scheint somit teilweise inhibiert zu werden. Dies ist eine wichtige Information im Hinblick auf kochleäre Implantate, insbesondere auf den Zeitpunkt der kochleären Implantation. Diese Arbeit unterstützt die These, dass diese Operation zum frühest möglichen Zeitpunkt vorgenommen werden sollte, um Cross Modality Plasticity und deren möglichen inhibierenden Einfluss auf die Wiederherstellung des Hörvermögens bzw. der Sprachverarbeitung zu vermeiden." Die Aussage stützt sich auf den Befund, dass bei der gebärdensprachlichen Präsentation nur eine „Aktivierung des rechtsseitigen primären auditorischen Kortex bei Gehörlosen ohne RHV (= Resthörvermögen – K.B.G.)", nicht aber bei den (mittelgradig) Schwerhörigen[5] nachgewiesen werden konnte.

Betrachtet man daraufhin die Untersuchungsstichprobe mit drei jeweils 12 Personen umfassenden Subgruppen von Lambertz (2006, 27-30), so besteht sie neben einer Hörenden-Kontrollgruppe (C) aus einer klassischen Gehörlosengruppe (A) ohne Restgehör mit mittlerem Hörverlust > 95 dB und einer als resthörig bezeichneten Gruppe (B – < 95 dB), die man korrekt „schwerhörig" hätte nennen müssen, da sie eine Person mit leichtgradiger Schwerhörigkeit und zehn mittelgradig Schwerhörige, aber lediglich einen resthörigen Probanden enthielt. Letzteres schränkt u.E. die Aussagekraft der Untersuchung erheblich ein, auch wenn nach Aussagen von Lambertz (2006, 28/29) die Schwerhörigen, wenn auch deutlich später als die Gehörlosen, DGS erworben haben sollen.[6] Das Durchschnittsalter der Hörgeschädigtengruppen lag bei 40 Jahren mit einer Streuung von 18 bis 65 Jahren. Von daher lässt sich rekonstruktiv bestimmen, dass das Gros der Gehörlosen eine mindestens 10-jährige klassische orale Erziehung durchlaufen hat, mit Tieftongeräten versorgt war und keinen Unterricht in Gebärdensprache erhalten, sondern diese in der nichtschulischen Kommunikation innerhalb der Einrichtung erworben hat.[7] Von daher ist das eigentliche Wunder, dass diese Gehörlosen überhaupt ein gewisses Niveau in einer Sprache selbständig erworben haben. Das bedeutet konkret, dass die neuralen Befunde sich auf eine verfehlte Methode zurückführen lassen und für heutige CI-Entscheidungen bedeutungslos sind.

Beispiel 2: Anders als Lambertz (2006) un-

5 Zur Kennzeichnung der RHV-Gruppe durch uns als schwerhörig s. nächsten Absatz im Text.

6 Eine genauere Kennzeichnung der DGS-Kompetenzen liegt für keinen der Probanden vor.

7 Es gibt bei Lambertz (2006) keine Hinweise, dass die Untersuchungsstichprobe gehörlose Kinder gehörloser Eltern enthielt.

tersuchten Sharma et al. (2009, 3[8] ; s. a. 2007) hörgeschädigte Kleinkinder mit Hilfe der Cortical Auditory Evoked Potentials (CAEP) und der Annahme: „After the sensitive period ends [...] there is a high likelihood of de-coupling of the primary auditory cortical areas from surrounding higher order cortex and cross-modal reorganization of secondary cortical areas". Am Ende des Beitrages präsentieren Sharma et al. (2009, 3) zwei konträrprototypische Fallbeispiele: Fall 1 wird über das Neugeborenenhörscreening erfasst, erhält mit vier Monaten Hörgeräte und mit 1;4 ein Cochlea-Implantat. Seine P1 CAEP zeigt eine altersangemessene Morphologie und Latenz, die Entwicklung der Sprachwahrnehmung ist vergleichbar mit hörenden Kindern, die des Sprechens wird für ein CI-Kind als exzellent eingeschätzt. Fall 2 ist postnatal mit 2 Monaten nach Meningitis ertaubt. Primärer Kommunikationsmodus war Gebärdensprache. Mit 4 Jahren erhielt sie Hörgeräte,[9] die sie jedoch nur unregelmäßig trug, und mit 7;4 (!) ein CI. Es verwundert nicht, dass die CAEP-Wellenformen auf einen „sich anormal entwickelnden oder reorganisierten auditorischen Cortex" verweisen sowie die Sprachwahrnehmung und das Sprechen sich auch nach der Implantation nur rudimentär ausbildeten.

Aus den spärlichen Angaben zu Fall 2 lässt sich herauslesen, dass das Kind keine Früherziehung erhalten hatte und auch keine gezielte Sprachförderung in Gebärdensprache stattfand. Schon die Hörgeräteversorgung erfolgte für ein gehörloses Kind extrem spät und die CI-Versorgung weit außerhalb des als angemessen geltenden Vierjahreszeitraums. Damit ist die bei dem Kind beobachtete kortikale Reorganisation auf die unzureichende Fördersituation zurückzuführen und kann ebenfalls nicht als Beispiel dienen für eine Kontraindikation des Einsatzes von Gebärdensprache im Rahmen eines bilingual-bimodalen Frühförderkonzeptes. Die kritischen Fälle sind nicht Kinder wie das vorgenannte Beispiel, bei denen die sensible Marke von vier Lebensjahren deutlich überschritten wurde und desweiteren keine konsequente Frühförderung betrieben wurde, sondern solche, die frühzeitig implantiert wurden sowie keine Mehrfachbehinderungen und andere Muttersprachen aufwiesen und dennoch massive Probleme mit dem Erwerb der Lautsprache hatten (vgl. Szagun 2001; 2010).

Als weitere Belege verweist Diller (2012, 241) auf Kral (2012, 44), der im Kontext neurowissenschaftlicher Befunde auch „[k]ognitive Folgen von Gehörlosigkeit" nennt. Bevor auf

8 Diller (2012, 240/241) gibt als Referenz einen unveröffentlichten Vortrag von Sharma (2011) an. Wir beziehen uns hier auf den Beitrag von Sharma et al. (2009 – zitiert nach dem NHI Public Access Autor Manuskript) mit praktisch identischem Titel.

9 Das Kind mit nicht näher bezeichneter anderer Nationalität erhielt die Hörgeräte in den USA. Ob es auch das CI in den USA erhielt, wird im Text nicht angegeben.

diese beispielhaft eingegangen wird, soll zunächst auf die von Kral (2009) vertretene Entkoppelungsthese eingegangen werden, die sich nahtlos in die neurowissenschaftliche Argumentation gegen ein bimodal-bikulturelles Konzept bei hochgradig hörgeschädigten Kindern einpasst.

> Als Ergebnis seiner Untersuchungen führt Kral (2009, 18) aus: „Summa summarum konnten wir zum ersten Mal nachweisen, dass bei Gehörlosigkeit die postnatale Entwicklung des auditorischen Kortex dramatisch verändert ist. Sowohl verzögerte Entwicklungsschritte wie auch degenerative Prozesse konnten dokumentiert werden." In den Schlussfolgerungen führt dies bei Kral (2009, 21/22) zur „Entkoppelungs-Hypothese": „Bei kongenitaler Gehörlosigkeit strukturieren sich die neuralen Netzwerke ohne auditorischen Eingang und generieren inkompetente (naive) neurale Netze. Diese sind nicht fähig, auditorische Reize adäquat zu repräsentieren. Kognitive (höhere) Repräsentationen können nicht entstehen. [...] Spätere Etablierung von höheren kognitiven Repräsentationen im auditorischen System wird durch cross-modale Reorganisation dieser Areale weiter erschwert. Die sensible Phase ist abgeschlossen."

Das Problem der Untersuchungen von Kral (2009; s.a. Lomber et al. 2010) ist, dass sie allein auf Auswertungen von Experimenten mit kongenital vertaubten vs. hörenden Kätzchen beruhen mit der Begründung struktureller neuraler Ähnlichkeiten mit dem menschlichen Gehirn und gleichzeitig keine Untersuchungen welcher Art auch immer mit hochgradig hörgeschädigten Kindern oder Erwachsenen durchgeführt wurden. Kral (2012, 44) verweist als weitergehende Bestätigung seiner Entkoppelungsthese auf die Ergebnisse anderer Forscher, was beispielhaft bzgl. des Kurzzeitgedächtnisses (KZG) diskutiert werden soll:

> „Durch die Entkoppelung des Höreingangs von kortikalen Funktionen ist es nicht möglich, durch Referenz auf das auditorische System Informationen zu repräsentieren. *So werden auch sprachliche Informationen nicht in Bezug auf das Hören (das ja nicht da ist), sondern auf das Sehen (Gebärdensprache) repräsentiert, die jedoch mehr Speicher benötigen. In der Folge haben Gehörlose eine verringerte Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses* (Koo et al. 2008, Bavelier et al. 2006)."

Die von uns hervorgehoben Ausführungen zur Begrenztheit des KZG von Gehörlosen aufgrund der gebärdensprachlich visuellen Verarbeitung sind spekulative Interpretationen von Kral. Bei Koo et al. (2008) gelten die Abweichungen beim KZG für alle, auch die rein laut-sprachlich geförderten Gehörlosen der Stichprobe. Der Beitrag von Balevier et al. (2006) ist Teil einer seit längerem geführten Forschungsdebatte, warum eine Rei-

he von Untersuchungen (s. ausführlich Hall & Balevier 2011) zu dem Ergebnis kommen, dass Gehörlose eine geringere KZG-Spanne für Gebärdensprache aufweisen als Hörende für Lautsprache und, fragen, welche Konsequenzen sich daraus für vergleichende linguistische Untersuchungen ergeben.

Bavelier et al. (2006, 1091) wiesen schon mit Bezug auf vorausgehende Experimente (Boutla et al. 2004) darauf hin, dass der Befund allein für serielle Erinnerungsspannen gilt, während bei anders strukturierten Anforderungen sich keine Unterschiede im Arbeitsgedächtnis zeigen. Hall und Bavelier (2011) haben dann diese Problemstellung noch einmal in einer Studie aufgenommen, in der eine aus CODAs und Nicht-CODAs bestehende ASL-kompetente Untersuchungsgruppe serielle (zufällige Anordnung der Zahlen 1-9) Gedächtnisaufgaben für gesprochenes Englisch und American Sign Language zu verarbeiten hatte, wobei faktoriell erfasst wurde, mit welchen Anteilen Englisch bzw. ASL bei Wahrnehmung, Enkodierung und Erinnerung verwandt wurde. Für Perzeption und Enkodierung wurde die niedrigere KZG-Spanne für Gebärdensprache erneut bestätigt, während sich für Recall ein leichter Anstieg zeigt. Hall & Bavelier (2011, 54) interpretieren das Ergebnis als Beleg, dass serielle Aufgabenstellungen nicht gradlinig in entsprechende ASL-Aufgabenstellungen übersetzt werden können, weil es bei letzterem eine visuelle- gebärdensprachliche Entsprechung für den im Englischen kapazitätserweiternd wirkenden phonologischen Loop bspw. bei den verwandten Zahlenreihen nicht gibt.

Wir sind deshalb ausführlicher auf die Untersuchungen zur KZG-Spanne eingegangen, weil deutlich wird, dass sich nach einer Inspektion der von Krals (2012, 44) genannten Referenzartikel die interpretativen Ableitungen als nicht haltbar erweisen in Hinblick auf ihre wertenden Interpretationen bzgl. der Folgen von Gehörlosigkeit. Vergleichbares gilt nach unseren Recherchen für Krals Literaturbelege bzgl. Schwierigkeiten in der Motorik und beim Lesen.

2.3 Forschungsbelege für einen bilingual-bimodalen Spracherwerb im Kleinkindalter

Vor daher ist die entscheidende Frage, ob eine simultane bilingual-bimodale Frühförderung mit Laut- und Gebärdensprache entgegen den suggestiven Annahmen von Diller (2012) und Kral (2012) auch unter neuralen Aspekten möglich ist. Tatsächlich ist die Annahme, dass es keine Belege für einen bilingual-bimodalen frühen Spracherwerb gebe, unzutreffend. Zu nennen sind hier besonders Arbeiten der renommierten Neurowissenschaftlerin Laura-Ann Petitto, die sich seit etwa 30 Jahren allgemeinen neuralen Grundlagen von Sprache sowie ihrer frühkindlichen Entwicklung unter expliziter Einbeziehung

von Gebärdensprache(n) und des bilingualen Spracherwerbs widmet (vgl. zusammenfassend Petitto 2005, 89, 91ff): Sie konnte zeigen, dass gebärdensprachlich sozialisierte gehörlose Kleinkinder vergleichbare Entwicklungsstufen in derselben Zeit durchlaufen wie hörende Kinder in der Lautsprache. Für unsere Diskussion noch bedeutungsvoller sind Petittos (2005, 89f.) Arbeiten zum simultanen bilingual-bimodalen Spracherwerb hörender Babys gehörloser Eltern:

> „[T]he bilingual hearing children exposed to both a signed and a spoken language from birth (e.g. one parent signs and the other speaks) demonstrate no preference whatsoever, even though they can hear. For example, these speaking-signing bilingual children acquiring French and LSQ [Langue des Signs Québécoise – K.B.G] produced their first word in French and their first sign in LSQ at the same time. Indeed, each of these signing-speaking children's languages are acquired on identical timetable, and this timetable is the same as for other bilingual children acquiring, for example French and English from birth; it is even the same, remarkably, as the timetable for monolingual children! And contrary to the fears of confusing children by exposing them too early two languages, bilingual children simultaneously exposed to two languages from birth achieve their linguistic milestones on the same timetable as monolinguals, revealing no language delay or confusion [...].[10] But the findings from the signing-speaking children provide us with data that have particularly clear theoretical implications. If speech *per se* were neurologically privileged at birth, then these children might have been expected to glean any morsel of sound that they could get, perhaps even turning from the visually signed input. Instead, they acquire both the signed and the spoken language to which they are exposed on an identical maturational timetable."

Eine von Kovelman et al. (2009, 112) durchgeführte Studie verwandte die funktionale Nah-Infrarot-Spektroskopie (fNIRS), um die generellen kognitiven vs. sprachspezifischen Prozessmechanismen der Sprachverarbeitung bei jungen bilingual-bimodalen Erwachsenen (CODAs) mit monolingualen Englischsprechern und gehörlosen ASL-Nutzern zu vergleichen, mit folgenden Ergebnissen: „Behavioral results revealed that accuracy was similar among groups and conditions. By contrast, neuroimaging results revealed that bilinguals in bilingual mode showed a greater signal intensity within [left – K.B.G.] posterior temporal regions (Wernicke's area) than in monolingual mode. Significance: Bilinguals' ability to use two languages effortless and without confusion involves the use of language-specific posterior temporal brain region."

10 Petitto führt hier zahlreiche Artikel zu den entsprechenden Untersuchungen auf.

Die Ergebnisse von Petitto und Kollegen stützen sowohl aus der Perspektive der frühen Entwicklung wie der sich langzeitlich entwickelnden Sprachkompetenz ein bilingual-bimodales Früherziehungskonzept für gehörlose Kleinkinder (s.a. Hänel-Faulhaber 2011; 2012). Der Einwand, dass es sich bei den aufgeführten Untersuchungen um hörende Kinder mit gehörlosem Elternteil handelt, sticht nicht, da es zunächst einmal gegen die Argumentation von Diller (2012) und anderen nachzuweisen galt, dass ein erfolgreicher simultaner bilingual-bimodaler Spracherwerb von Anfang an möglich ist.

2.4 Crossmodale Plastizität – Segen oder Fluch?

Crossmodale Plastizität bezeichnet die bemerkenswerte Fähigkeit des Gehirns, kompensatorisch ausgefallene oder fehlende sensorische Funktionen über andere Modalitäten zentral in den entsprechenden Arealen zu verarbeiten, wie z.B. bei Blinden das taktile Lesen (und Schreiben) mittels der Brailleschrift oder die Gebärdensprache bei Gehörlosen. Anders als bei der Brailleschrift haben Fachmediziner/innen und –pädagogen/innen seit über 200 Jahren bzgl. des Einsatzes von Gebärdensprache bzw. bilingual-bimodaler Erziehung bei Gehörlosen bekanntermaßen massive Probleme und rekurrieren heute auf neurowissenschaftliche Argumentationen, um letztgenannte im Frühförderbereich als kontraindiziert auszuschließen.

Aufgrund unserer kritischen Analyse einerseits und der Präsentation frühen bimodal-bilingualen Spracherwerbs andererseits lässt sich die These von Diller (2012) und Kral (2009) eindeutig zurückweisen. Eine Reorganisation der beteiligten Areale wird nicht durch einen frühen Einsatz von Gebärdensprache an sich hervorgerufen, sondern durch das Fehlen eines frühpädagogischen Konzeptes, indem gesichert auch der Erwerb der Verbalsprache gefördert wird. Am deutlichsten gilt dies für Krals (2009) allein auf der kognitiven Wahrnehmungsebene angelegten Experiment mit vertaubten Kätzchen. Die visuelle Kompensation ist für die Tiere Überlebensgarant, und was soll sich im Gehirn anderes entwickeln, wenn man die kleinen Katzen systematisch vertaubt und sie ihrem Schicksal überlässt? Letztgenannte Rahmenbedingungen sind übrigens ein starkes Argument gegen die Übertragung von Ergebnissen des Experiments auf gehörlose Kleinkinder, denn zum einen finden wir heute aufgrund des Neugeborenenhörscreenings und der frühen Versorgung mit Hörgeräten und CI kaum noch volltaube, den vertaubten Kätzchen vergleichbare gehörlose Kinder, und zum anderen erfolgt damit einhergehend auch eine nur wenige Kinder nicht erreichende frühe Förderung.

Anzumerken ist in diesem Zusammenhang auch, dass entgegen von Diller (2012), Kral (2009; 2012) und anderen vertretenen Argumentationen auch hörende kleine Kinder

auf dem Weg zur Sprache ab etwa dem 8./9. Monaten in Interaktion und Kommunikation mit der Mutter und anderen Bezugspersonen eine entwicklungsrelevante Phase eines vermehrten Gebrauches präsymbolischer Gebärden-/Gesten durchlaufen (Günther & Hennies 2012, 374ff). Entwicklungsneuropsychologisch lässt sich dies mit Lage und Funktion sowie auch gegenüber dem Broca-Zentrum früheren Entwicklung des Lexikon und Semantik verarbeitenden Wernicke-Areals erklären (Eliot 2010, 514; Zitat Pinker 1996, 361): „Das Wernicke-Zentrum sitzt gemeinsam mit den beiden benachbarten Bereichen [...] – dem Gyrus angularis und dem supramarginalis –, an der Schnittstelle von drei Hirnlappen, ideal gelegen zur Integration von Hirnströmen über visuelle Formen, Laute, Körperempfindungen (aus dem sensorischen Bereich) und räumlichen Beziehungen (aus dem Parietallappen)." Das bedeutet auch, dass das Wernicke-Areal mit seiner Umgebung in Relation zu dem sich langsamer entwickelnden Broca-Zentrum für frühe Verarbeitung bilingual-bimodaler Angebote besonders geeignet ist.

Von daher sehen wir gerade auch unter der Bedingung einer CI-Versorgung beim gehörlosen Kleinkind keine Kontradiktion zu einem bilingual-bimodalen Bildungs- und Erziehungskonzept, sondern im Gegenteil besonders gute Möglichkeiten, allen betroffenen Kindern eine optimale Sprachentwicklung zu ermöglichen.

3. Zum gegenwärtigen Stand einer bilingual-bimodalen frühen Bildung und Erziehung hörgeschädigter Kleinkinder [11]

Die Realisierung einer bilingual-bimodalen Frühförderung mit gehörlosen Kleinkindern setzt grundlegende theoretisch-konzeptionelle wie praktische Überlegungen voraus. Tatsächlich gibt es bis heute keine pädagogisch ausgearbeitete und wissenschaftlich fundierte Frühpädagogik mit gehörlosen Kleinkindern:

1) Anders als im Schulbereich ist in der Frühförderung nicht nur im deutschsprachigen Raum die aurale Methode absolut dominant.
2) Auch international gesehen gibt es im Grunde genommen bis dato keine echte bimodal-bilinguale Früherziehung. Bilinguale Förderung beginnt meist erst in der Schule. Die Frühförderung konzentriert sich in der Regel nur auf die Förderung einer Sprache, d.h. der Lautsprache (z.B. in Deutschland) oder der Gebärdensprache (z.B. in Schweden).
3) In Schweden als Mutterland des gehörlosenspezifischen Bilingualismus zeigt sich derzeit eine massive Abwendung der Eltern von CI-Kindern vom bisherigen Primat des Gebärdensprachaufbaus in der Früherziehung (Löfkvist 2012) und in anderen Ländern mit sukzessiv-bilingualen

11 Vgl. Günther/Hänel-Faulhaber/Hennies 2009; Günther u.a. i.V.

Ansatz wie den Niederlanden und den USA fordern prominente Vorreiter wie Knoors & Marschark (2012) eine auf eine radikale Zurücknahme insbesondere in der Früherziehung hinauslaufende Revision des Bilingualen Konzeptes.

Demgegenüber deuten sich in Deutschland entgegengesetzte Veränderungen an. Nach der recht erfolgreichen Etablierung des bilingualen Ansatzes im Schulbereich sind seit einigen Jahren in einer breiteren Öffentlichkeit häufig kaum bekannte Bemühungen um eine bilingual-bimodale Früh- und Vorschulförderung zu beobachten, die von kurzlebigen Initiativen an einigen Berliner Kindertagestätten über außerinstitutionelle Angebote wie dem „Netzwerk freiberuflicher Frühförderer für hörgeschädigte Kinder und Codas im Alter von 0 bis 7 Jahren“ *Quietschehände* (Würzberg & Kestner 2010), oder der *Familienbegleitung und heilpädagogische Frühförderung in Familien mit hörbehinderten Kindern SprachSignal* in Hamburg (Gericke 2009) bis hin zum Hamburger *Bildungszentrum Hören und Kommunikation* mit seinem inzwischen differenzierten Angebot von natürlich auraler, gebärdengestützter und bilingualer Frühförderung und der gerade gestarteten, aus der vorschulischen frühen Förderung der Ernst-Adolf-Eschke-Schule hervorgegangenen *inklusiven bilingualen Kindertagesstätte* für hörgeschädigte und hörende Kinder ab einem Jahr mit *Sinneswandel* als Träger reichen.

Es scheint also etwas in Bewegung geraten zu sein bzgl. einer bilingual-bimodalen Früherziehung, eine Situation, die für die wissenschaftliche begleitende Forschung unterschiedlicher Varianten genutzt werden sollte. Dabei sei vor einer abschließenden konzeptionellen Skizze folgendes betont: Eine bilingual-bimodale Frühförderung muss es ernst meinen mit dem bimodalen Anspruch, Gebärden- und Lautsprache von Anfang an gleichberechtigt zu fördern, und sie wird sich nur dann erfolgreich neben der dominanten auralen etablieren können, wenn aus ihr in einer der auralen Methode vergleichbaren Weise Kinder mit guten Kompetenzen auch in der Lautsprache hervorgehen, und sie muss auch akzeptieren können, dass ein Teil von ihnen bzw. ihren Eltern nach einiger Zeit den bilingual-bimodalen Weg verlässt. Wenn dies erreicht wird, bestehen m.E. gute Chancen für eine wesentlich breitere Basis als sie z.Z. für den Schulbereich besteht, weil der bilingual-bimodale Ansatz auf die Varianz bei der Entwicklung lautsprachlicher Fähigkeiten mit dem initialen Zweisprachenangebot direkt angelegt ist und zudem auch etwa ab Ende des zweiten Lebensjahres für die Verbalsprache leichter auf die schriftsprachliche Modalität ausweichen bzw. diese ergänzend einsetzen kann.

Selbstverständlich erfordert seine Realisierung mit gehörlosen Kleinkindern gesonderte theoretisch-konzeptionelle wie praktische Überlegungen und tatsächlich gibt es gegen-

wärtig noch keine ausgearbeitete und wissenschaftlich betreute Praxis einer solchen Frühförderung mit gehörlosen Kindern, was auf drei Gründe zurückzuführen ist:

- Anders als im Schulbereich ist in der Frühförderung bspw. im deutschsprachigen Raum die aurale Methode absolut dominant. Entsprechend der Diktion des Beitrages zuletzt von Diller (2012) gibt es eine gewisse Bereitschaft für einen Teil der hörgeschädigten Kinder Gebärdensprache bilingual einzusetzen, für den Früh- und Vorschulerziehungsbereich wird dies strikt abgelehnt.
- Andererseits wird international weitgehend dem schwedischen Beispiel eines sukzessiven gebärdensprachlich-bilingualen Modells mit der schriftsprachlichen Modalität als zweiter Sprache gefolgt, wodurch sich die auralen Kritiker bestätigt fühlten.
- Vor diesem Hintergrund und in Verbindung mit den Auseinandersetzungen der Ein- und Durchführung des Hamburger Bilingualen Schulversuches war seinerzeit die Realisierung des Schulkonzeptes absolut primär, auch wenn konzeptionelle Fragen der Früherziehung schon Mitte der 1990er Jahre angesprochen wurden (vgl. Günther 1995; 1997).

Im Gegensatz zur auralen Kritik einerseits und zum sukzessiv-schriftsprachorientierten schwedischen Modell andererseits, sehen wir durch das Neugeborenenhörscreening und das Cochlea-Implantat die Möglichkeiten einer simultanen bimodal-bilingualen Früherziehung entscheidend verbessert, weil eben ungleich realistischere Chancen einer lautsprachlichen Entwicklung gegeben sind. Ein solches wissenschaftlich und pädagogisch fundiertes Konzept ist für alle mehr als leichtschwerhörig hörgeschädigten Kinder von Vorteil und besonders für diejenigen, bei denen die Lautsprachentwicklung dennoch unzureichend verläuft, ein sicherndes Netz (vgl. Becker 2012, 211).

4. Skizzenhafte heuristische Konstruktion eines Fallbeispiels bilingual-bimodaler Früherziehung und seiner neural- und entwicklungstheoretischen Implikationen

Zunächst zum Hintergrund: Aufgrund des Neugeborenenhörscreenings und der Weiterentwicklung der Cochlea-Implantat-Technologie und -Versorgung gerät auch die hörgeschädigtenpädagogische Frühförderung in ein völlig neues Aufgabenfeld, nämlich die Arbeit mit Babys und Kleinstkindern. Das Erstaunliche ist dabei, dass frühkindliche Entwicklungstheorien inkl. der neuralen Bereiche mit Ausnahme der sensiblen Phasen für die Entwicklung des Hörens weitestgehend unberücksichtigt bleiben, obwohl sie m.E. für die frühen Förderkonzepte von grundlegender Bedeutung sind.

Für die Skizze konstruiere ich ein Fallbeispiel:

- Das Ursa genannte Baby von hörenden Eltern mit zwei nichtbehinderten Kindern im

Alter von 2 bzw. 3½ Jahren, die bislang keinerlei Erfahrungen mit Gehörlosigkeit haben, wird über das Neugeborenenhörscreening als hochgradig hörgeschädigt erfasst und durch zusätzliche Untersuchungen wird die Diagnose bestätigt. Nach Versorgung mit Hörgeräten und ausführlicher Beratung ergänzt durch eigene Recherchen und erste Kontakte zu Gleichbetroffenen entscheiden sich die Eltern für eine bilingual-bimodale Früherziehung und halten sich eine Option für eine Cochlea-Implantation entsprechend der zwischenzeitlichen Erfahrungen zu Beginn des 2. Lebensjahres offen.

- Auch die Früherziehungsstelle hat sich auf diesen für sie ersten Fall einer bilingual-bimodalen Förderung intensiv vorbereitet. Wie könnten die Vorbereitungen und Planungen aussehen, welche neural- und entwicklungspsychologischen Überlegungen einfließen?

4.1 Zentrale entwicklungsneurale/-psychologische Annahmen: Das 1. Lebensjahr

4.1.1 Das erste halbe Jahr

Im Zentrum des ersten Lebensjahres steht nach Piaget (1975) das Erwachen der Intelligenz, die er aufgrund ihrer Struktur als sensomotorisches Stadium bezeichnet und die gekennzeichnet ist durch

- dominante visuelle Wahrnehmung, Visomotorik und handmotorische Leistungen (Greifen, Tasten)
- episodisches Bewusstsein
- Fehlen von symbolischen Repräsentationsmöglichkeiten und dementsprechend
- lautliche Wahrnehmung und lautliche Produktion mit eher indirekt wirkenden basalkommunikativen Funktionen

Piagets bis heute im Kern geltende Erkenntnisse über das sensomotorische Stadium als ontogenetisch früheste Stufe der kindlichen Denkentwicklung finden eine Erklärung in der frühen neurophysiologischen Entwicklung der beiden Hauptsinnesbereiche:

- einer schnellen Entwicklung der zum Zeitpunkt der Geburt erst rudimentär ausgebildeten visuellen Wahrnehmung und einer wesentlich langsameren der pränatal schon angelegten auditiven Wahrnehmung. Während die primären Sehfähigkeiten schon nach einem halben Jahr, die Feinabstimmungen nach einem Jahr ausgebildet sind (vgl. Eliot 2010, 296), ist das Hören postnatal zwar schon früh funktionsfähig, aber reift sehr langsam bis zum Ende des Vorschulalters aus (Ebd., 327f).
- Dazu kommt noch die frühe Bindungserfahrung durch das intuitive, stark gestisch-mimisch geprägte Interaktions-/Kommunikationsverhalten der Bezugspersonen und Kontaktpersonen (z.B. Frühförderer/innen) eingebettet in die verwandten Sprachen, deren fundamentale Bedeutung für die Sprachentwicklung und ggf. -störungen beson-

ders von Papoušek (2008) aufgezeigt wurde. Vor diesem entwicklungstheoretischen Hintergrund geht das fiktive Frühförderteam für das erste halbe Jahr von drei handlungsrelevanten Problemfeldern aus, dass

1) einerseits die Eltern aufgrund der Gehörlosigkeit meinen, dass sie mit ihrem Baby nicht in ähnlicher Weise wie seinerzeit bei den hörenden älteren Geschwistern kommunikativ interagieren können und weiter
2) vermutlich noch mehr Probleme mit der Anregung basaler auditiver Wahrnehmung haben und
3) andererseits die Eltern über keine Gebärdensprachkenntnisse verfügen, die sie in ihrer bindungsstiftenden Funktion auch kurzfristig nicht in dem dafür erforderlichen Umfang erwerben werden können.

Fangen wir mit den Eigenzweifeln der Eltern an, so erscheinen diese nur bedingt berechtigt, denn bei den älteren Geschwistern haben sie mit Sicherheit ihre Kommunikationsmodi angepasst durch begleitende Gesten oder Alltagsgebärden, auditiv globalere Mittel wie Kinderlieder, eigene Melodien und Kinderreime. Deshalb setzt das Frühförderteam hier einen Beratungsschwerpunkt, indem es die Bedeutung jenes visualisierenden Verhaltens verdeutlicht und auch in Hinblick auf einen weitergehenden Gebärdengebrauch unterstützt.

Abb.1 : *Beispiel eines visualisierten Verhaltens (aus: Gericke 2009, 46: Gesten und Gebärden für die Kleinsten).*

(Abb. 1, vgl. Beispiele aus Gericke 2009).

Bei den Frühfördererinnen besteht Einigkeit, dass die interaktiven Erfahrungen von bindungsbezogener gebärdensprachlicher Kommunikation authentisch am besten von dem/der gehörlosen Frühförderer/in vermittelt werden, so wie ihm/ihr auch die Unterstützung der Eltern beim ihrem Gebärdenerwerb obliegt, während umgekehrt die zunächst basale auditive Wahrnehmungsförderung Part des/der hörenden Kollegen/in ist.

4.1.2 Das 2. Halbjahr des ersten Lebensjahres: Die Präsymbolische Zwischenstufe

Schon nach einem halben Jahr zeigen sich Veränderungen in den lautlichen und bei Kindern mit gebärdensprachlichen Sozialisationserfahrungen manuellen Aktivitäten an:

1) *lautliches und manuelles Babbeln*
   bezeichnet lautliche bzw. manuelle nicht objekt-, personen- oder handlungsbezogene Tätigkeiten, sondern scheinbar nicht intentionales Spielen mit Sprachlauten und KV-/VK-Silben bzw. Handformen und einfache silbische Handformenwechsel.
2) *Babysigns*
   Mit Babysigns bezeichne ich die – unabhängig von ihrer gegenwärtigen Vermarktung für hörende Babys als seit langem belegte, aber sprachentwicklungspsychologisch wenig beachtete – in der Mutter-Kind-Kommunikation auftauchenden Gesten und Gebärden vor und begleitend zum „Sprech"-Beginn etwa zwischen einem dreiviertel Jahr und zweieinhalb Jahren. Babysigns bleiben zunächst als vorsymbolische Gesten oder Prägebärden dem sensomotorischen Denken verhaftet. Ihr Auftauchen im letzten Drittel des ersten Lebensjahres entspricht der Entwicklungsdominanz der visuellen Wahrnehmung und der handmotorischen Produktion in dieser Phase und impliziert eine transformationelle entwicklungsfördernde Funktion.

Das Früherzieherinnenteam nimmt sowohl für die lautsprachliche Förderung wie für die gebärdensprachliche Kommunikation das lautliche bzw. manuelle Babbeln in spielerischen Formen intensiv auf. Babysigns werden für die Förderung der Gebärdenfähigkeit mit den Eltern im Sinne des Konzeptes Lautsprachunterstützender Gebärden (LUG) thematisiert. Der/die hörende Früherzieher/in setzt in der Kommunikation mit dem Kleinkind ebenfalls konsequent LUG ein.

4.2 Das zweite Lebensjahr: Von den ersten Wörtern zu der/den Sprache/n

Lange Zeit von der Sprachentwicklungsforschung relativ vernachlässigt steht der Erwerb erster Wörter im Mittelpunkt des zweiten Lebensjahres. Anhand dieser Wörter beginnen die Kinder nicht nur das phonologische Laut- oder Handzeichensystem auszudifferenzieren, ein gewisser Wort- bzw. Gebärdenschatz

ist auch Voraussetzung für den anschließenden Erwerb der Syntax bis zum Ende des dritten Lebensjahres. Als durch eine Reihe von Untersuchungen belegt gilt ein aktiver Wort-/Gebärdenschatz von über 50 und das Vorkommen einiger 2-Wort-/Gebärden-Äußerungen im Alter von 2 bis etwa 2 ½ Jahre als Voraussetzung für die weitere Sprachentwicklung. Diese Werte wurden auch bei der bilingual-bimodalen frühen Sprachentwicklung eines hörenden Kleinkindes gehörloser Eltern gefunden (vgl. Volterra et al. 2005, 24ff).

Das Früherziehungsteam orientiert sich in seinen Zielsetzungen an diesen Werten.
Darüber hinaus aber gibt es in enger Absprache mit den Eltern wesentliche Veränderungen: Ursa besucht seit ihrem ersten Geburtstag eine inklusive bilingual-bimodale Kindertagestätte für gehörlose und hörende Kinder mit Deutsch und Deutscher Gebärdensprache.
Für die Förderung der Entwicklung der Lautsprache gibt es weiterhin Frühförderstunden. Eine lange Diskussion zwischen den Frühförderern/innen und den Eltern gab es bzgl. der bevorzugten Kommunikationsmodalität zwischen Eltern und Kind. Man entschied sich schließlich für Deutsch mit LUG für die Phase des primären Spracherwerbs bis zum Alter von 4 Jahren, ohne die Entwicklung der Kompetenz der Eltern in DGS aus dem Auge zu verlieren.
Im Alter von 1;6 entschließen sich die Eltern zu einer CI-Versorgung, nicht weil sie unzufrieden sind mit dem bisher Erreichten, sondern weil sie sich davon eine noch bessere Entwicklung der Lautsprache erhoffen.
Die Früherzieher/innen ihrerseits führen nach dem zweiten Geburtstag von Ursa als eigenständige sowie den Lautspracherwerb stützende Sprachmodalität die Schriftsprache behutsam ein, wobei sie sich bspw. an dem graphischen Gespräch nach van Uden (1987) und der Listening-Reading-Speaking-Methode nach Ewing/Ewing (1964) orientieren.

… und wenn dieser fiktive Fall tatsächlich realisiert wird und bis hierhin gut gelaufen ist, wird er auch fürderhin zu einer erfolgreichen bilingual-bimodalen Erziehung und Bildung führen.

Literaturverzeichnis

Bavelier, D., Newport, E.L., Hall, M.I., Supalla, T. & M. Boutla (2006): Persistent Difference in Short-Term Memory Span between Sign an Speech. In: Psychological Science 17/2, 1090-1092.

Becker, C. (2012): Bilinguale Frühförderung. In: Leonhardt, A. (Hrsg.): Frühes Hören. Hörschädigungen ab dem ersten Lebenstag erkennen und therapieren. München/Basel: Reinhardt, 209-225.

Boutla, M., Supalla, T., Newport, E.L. & D. Bavelier (2006): Short-Term Memory Span between Sign: Insights from Sign Language. In: Nature Neurosciences 7, 997-1002.

Diller, G. (2012): Gebärde – Lautsprache – a never ending story. In: Hörgeschädigtenpädagogik 66/6, 232-243.

Deutscher Gehörlosenbund (Hrsg. - 2012): Bilingual aufwachsen: Gebärdensprache in der Frühförderung hörbehinderter Kinder. Berlin: DGB.

Eliot, L. (2010): Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren. Berlin: Berlin Verlag (englisches Original 1999).

Eichmann, H., Hansen, M. & J. Heßmann (Hrsg. – 2012): Handbuch der Deutschen Gebärdensprache – Sprachwissenschaftliche und anwendungsbezogene Perspektiven. Seedorf: Signum.

Ewing, A. & E. Ewing (1964): Teaching Deaf Children to Talk. Manchester: University Press/Washington D.C.: The Volta Bureau.

Gericke, W. (2009): babySignal. Mit den Händen sprechen – Spielerisch kommunizieren mit den Kleinsten. München: Kösel.

Günther, K.-B. (1995): Konzeption einer ganzheitlich-kommunikationsorientierten Frühförderung gehörloser und resthöriger Kinder. In: Sprache - Stimme - Gehör 19, 76-83.

Günther, K.-B. (1997): Früherziehung hochgradig hörgeschädigter Kinder – Neue Brücke oder alte Grenze zwischen Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagogik. In: Frerichs, H. H., Günther, K.-B. & J. M. H. Neppert, (Hg.): Perspektiven in der Schwerhörigenpädagogik. Festschrift zum 65. Geburtstag von W. Hartwig Claußen. Heidelberg: Groos, 93-110.

Günther, K.-B. (2012): Hörbehinderung als Sprach- und Kommunikationsstörung. In: Lüdtke, U. & Braun, O. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik Bd. 8: Sprache und Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer, 639-645.

Günther, K.-B. u.a. – (i.V.) Früherziehungshandbuch zur Arbeit mit hör- und sprachbehinderte Kleinkinder. Historische, entwicklungstheoretische und konzeptionelle Grundlagen – Einblicke und Perspektiven für die Praxis.

Günther, K.-B., Hänel-Faulhaber, B. & J. Hennies (2009): Bilinguale Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kinder – Entwicklungstheoretische Grundlagen und frühpädagogische Bildungspraxis. In: Frühförderung interdisziplinär 28, 179-186.

Günther, K.-B. & J. Hennies (2011): Bilinguale Bildung Gebärden-, Schrift- und Lautsprache gehörloser und hochgradig schwerhöriger Schüler in Deutschland – ein Resümee der Begleitforschung nach 20 Jahren. In: hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte 48/1, 34-46.

Günther, K.-B. & J. Hennies (Hrsg. – 2011): Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primar¬stufe – Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Seedorf: Signum.

Günther, K.-B. & Hennies, J. (2012): From pre-symbolic gestures to language: Multisensory early intervention in deaf children. In: Foolen, A. Lüdtke, U.M., Racine, T.P. & J. Zlatev, (Eds.): Moving ourselves, Moving others. Motion and emotion in intersubjectivity, consciousness, and language. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 369-382.

Günther, K.-B. in Zusammenarbeit mit Staab, A., Thiel-Holtz, V., Tollgreef, S. & H. Wudtke (1999): Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschülern – Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Hamburg: hörgeschädigte kinder, 149-157.

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

Hall, M.L. & D. Bavelier (2011): Short-term memory stages in sign vs. speech: The source of the serial span discrepancy. In: Cognition 120/1, 54-66.

Hänel-Faulhaber, B. (2011): Zum bilingualen Spracherwerb von Laut- und Gebärdensprache. Herrmann, B. (Hrsg.): Mein Kind – Ein Ratgeber für Eltern mit einem hörbehinderten Kind. Berlin: Deutscher Gehörlosen-Bund, 36-39.

Hänel-Faulhaber, B. (2012): Bimodale-bilinguale Mehrsprachigkeit bei Kindern mit Hörbehinderung. . In: Deutscher Gehörlosen-Bund (Hrsg.): Bilingual aufwachsen – Gebärdensprache in der Frühförderung hörbehinderter Kinder. Berlin: DGB, 21-25.

Knoors, H. & M. Marschark (2012): Language Planning of the 21st Century: Revisiting Bilingual Language Policy for Deaf Children. In: J. of Deaf Studies and Deaf Education 17:3, 291-305.

Koo, D., Crain, K., LaSasso, C. & G.F. Eden (2008): Phonological awareness and short-term memory in hearing and deaf individuals of different communication backgrounds. In Ann. N. Y. Acad. Sci. 1145, 83–99.

Kovelman, I., Shalinski, M.H.m White, K.S., Schmitt, S.N., Berens, M.S., Paymer, N. & L.-A. Petitto (2009): Dual language use in sign-speech bimodal-bilinguals: fNIRS brain-imaging evidence. In: Brain and Language 109, 112-123.

Kral, A. (2009) Hörerfahrung so früh wie möglich: Die Entkoppelungs-Hypothese. In: Specht, v. H. (Hrsg.): Materialsammlung vom 14. Multidisziplinären Kolloquium der GEERS-STIFTUNG am 18. Und 19. Februar 2008 im Wissenschaftszentrum Bonn. Schriftenreihe Band 17, GEERS-STIFTUNG: Dortmund, 15-25 (Diskussion 26-28).

Kral, A. (2012): Frühe Hörerziehung und sensible Phasen. In: Leonhardt, A. (Hrsg.): Frühes Hören. Hörschädigung ab dem ersten Lebenstag erkennen und therapieren, 26-45.

Lambertz, N. (2006): „Cross-Modal Plasticity" bei Gehörlosen Eine Probandenstudie zur Untersuchung der Hirnplastizität. Dissertation: Medizinische Fakultät der Universität Duisburg Essen (als PDF-Datei über Internet abrufbar).

Löfkvist, U. (2012): Auditory Habilitation in Scandinavia – change of perspectives and new challenges. Lesson: 1st International Congress on Family-Centered Early Intervention for Children who are Deaf or Hard of Hearing (FCEI), 31 May to 1 June 2012 in Bad Ischl, Austria (Program).

Lomber, S.G., Meridit, M.A. & A. Kral (2010): Cross-modal plasticity in specific auditory cortices underlies visual compensations in the deaf. In: Nature Neuroscience 13, 1421-1427.

Möbius, U. (2013): Bilinguale Schulversuch: „Ich brauche beide Sprachen". In: Eltern helfen Eltern. Jubiläumsausgabe Februar 2013, 29-32.

Papoušek, M. (2008): Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Die Sprache des Säuglings im Entwicklungskontext der Zwiesprache mit den Eltern. In: Brisch, K. H. & T. Hellbrügge (Hrsg.): Der Säugling – Bindung, Neurobiologie und Gene. Stuttgart: Klett-Cotta, 168-184.

Petitto, L. A. (2005): How the brain begets language. In: McGilvray, J. (Ed.): The Cambridge Companion to Chomsky. Cambridge et al: Cambridge University Press, 84-101.

Piaget, J. (1975): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart: Klett.

Pinker, S. (1996): Der Sprachinstinkt. München: Kindler.

Sharma, A., Gilley, P.M., Dorman, M.F. & R. Baldwin (2007): Deprivation-induced cortical reorganization in children with cochlear implants. In: Internat. J. of Audiology 46, 494-499.

Sharma, A., Nash, A.A. & M. Dorman (2009): Cortical development, plasticity and re-organisation in children with cochlear implants. In: J. of Communication Disorders 42/4, 272-279.

Sharma, A. (2011): Cortical development, plasticity and re-organisation in children in hearing impaired. Vortrag/Präsentation, Phonak-Conference Stuttgart (Angaben nach Diller 2012, 243).

Szagun, G. (2001): Wie Sprache entsteht; Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalen Hören. Weinheim: Beltz.

Szagun, G. (2010): Einflüsse auf den Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat: Implantationsalter, soziale Faktoren und die Sprache der Eltern. In: hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte 47/1, 8-36. Szagun, G. (2012): Wege zur Sprache. Ein Ratgeber zum Spracherwerb bei Kindern mit einem Cochlea-Implantat. Lengerich: Pabst.

Uden; A. v. (1987): Eine differenzierende und sozial integrierende Methode in der Erziehung von gehörlosen Kindern. In: Gegner, U. (Hrsg.): Orientierungen in der Hörgeschädigtenpädagogik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Alfred Braun. Hwidelberg, 276-336.

Volterra, Virginia et al. (2005): Gesture and the emergence and development of language. In: Tomasello, M. & D. I. Slobin (Ed.): Beyond Nature – Nuture. Essays in Honor of Elizabeth Bates. Mahwah (NJ)/London, 3- 40.

Würzberg, K. & K. Kestner (2010): Quietschehände – Frühförderung mit Gebärdensprache. Presseerklärung vom 17.12.2010 (o. Ort). Ausführliche Informationen unter www.quietschehaende.de .

Verfasser:
Prof. em. Dr. Klaus-B. Günther,
Ehemaliger Leiter Abt. Gebärdensprach- und Audiopädagogik
Humboldt-Universität zu Berlin
klaus-b.guenther@reha.hu-berlin.de

Deaf History im DGS-Unterricht – fachwissenschaftliche und -didaktische Überlegungen zu einem neuen Unterrichtsfach

Sylvia Wolff

Als letztes Jahr die Wartelisten zur Jubiläumstagung immer länger wurden, entschieden wir kurzfristig unser Veranstaltungsangebot noch zu erweitern, um so vielen Interessenten/innen die Tagungsteilnahme zu ermöglichen. Wir erreichten schließlich die noch nie dagewesene Zahl von 180 Teilnehmern/innen. So hatte ich mich auch kurzerhand bereit erklärt, einen Workshop zur Umsetzung des DGS-Rahmenlehrplans im Bereich der Deaf History anzubieten. In dem gut besuchten Workshop trafen verschiedene Generationen, Kulturen und Berufsgruppen aufeinander (nicht nur Pädagogen/innen) und das machte die Diskussionen um so spannender. Einige der Themen und Fragen möchte ich hier aufgreifen. Dazu gehören: die aktuelle Standortbestimmung der Deaf History in Deaf Studies und in Bezug auf die Disability Studies sowie die Möglichkeiten des interkulturellen Geschichtsunterrichts im Rahmen des DGS-Unterrichts und in inklusiven Settings:

1. Wie sieht es mit der Standortbestimmung der Deaf History in Deutschland aus?

Mit einer knapp 35-jährigen Tradition zählt die Deaf History in Deutschland noch zu den jungen wissenschaftlichen Disziplinen. Entwickelt hat sie sich im Rahmen der Empowermentbewegung tauber und schwerhöriger Menschen in den 1980er und 1990er Jahren. Zu den Pionieren der Deaf History in Deutschland zählen z. B. Jochen Muhs, Horst Biesold, Bernd Rehling, Wolfgang Schmidt, Lothar Scharf und Hans-Uwe Feige und in jüngster Zeit vor allem Helmut Vogel. Was zuvor von sogenannten Hobbyhistorikern/innen eher sporadisch zusammengetragen wurde, entwickelte sich in den 1990er Jahren zu einem ausgewiesenen historischen Forschungsbereich. Gleichzeitig war es der Ausgangspunkt für die Abkehr von einer vorrangig oralistisch geprägten Geschichtsschreibung hörender Mediziner/innen und Pädagogen/innen. Bis zur Mitte des vorigen Jahrhunderts dominierten medizin- und bildungsgeschichtliche Abhandlungen, größtenteils selbst von hörenden Medizinern/innen und Pädagogen/innen geschrieben, wie bspw. von Hans Werner (1932), Eduard Walther (1882; 1888) oder Paul und Georg Schumann (Schumann 1940; Schumann & Schumann 1909; 1912). Charakteristisch für die Vielzahl dieser bildungshistorischen Veröffentlichungen ist, dass hier eine stark personenzentrierte Geschichtsschreibung erfolgte. Das „Who is who" der Hörgeschädigtenpädagogik, angefangen von den ersten privaten Bildungsversuchen bis zur institutionalisierten Bildung, liest sich wie eine große Erfolgsgeschichte. Nur selten wurde die eigene pädagogische Theorie und Praxis kritisch hinterfragt. Eine einseitige Fokussierung erfolgte häufig auf den Methodenstreit und damit zusammenhängende Spekulationen über den zu erwartenden Bildungserfolg. Kritisch reflektiert wurde allenfalls die Rolle der Gebärdensprache. Au-

ßerdem führte das berufsständische Denken der Gehörlosenpädagogen/innen zu einer gewissen Abschottung, vor allem gegenüber sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen zur Gebärdensprache und kritischen Meinungen der Betroffenen. In dieses Beschreibungsmuster passen sämtliche bildungshistorische Darstellungen zur Gehörlosenpädagogik von Schmalz (1830) bis Löwe (1992).

Seit Ende der 1980er Jahre stieg die Anzahl der Publikationen, in denen es um interkulturelle Zugänge zur Gebärdensprachgemeinschaft und Geschichte tauber und schwerhöriger Menschen ging. Organisationsgeschichten von Vereinen und Verbänden sowie die Biographieforschung erlebten einen enormen Aufschwung. Zu nennen sind bspw. die biographischen Aufsätze zu Persönlichkeiten der Taubenkultur von Muhs (1994), die Publikationen zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Thema Nationalsozialismus von Biesold (1988), Muhs (1999) und Scharf (2004) sowie die bildungsgeschichtlichen Veröffentlichungen von Feige (1999) und Vogel (2001a, 2001b). Die Geschichte der Empowermentbewegung tauber und schwerhöriger Menschen erlebt gegenwärtig eine stärkere Beachtung, wie z. B. die Arbeiten von Groschek (2008) und Söderfeldt (2013a, 2013b) zeigen.

Es sind zu Beginn der 1990er Jahre vor allem der Empowermentbewegung nahe stehende Autoren/innen, wie z. B. Karacostas (1993), Fischer (1991), Sacks (1990), List (1993) und Lane (1988), die einen kritischen Blick auf die historischen Auswirkungen des Oralismus an sich und einer einseitig ausgerichteten oralistischen Geschichtsschreibung werfen. Sie haben maßgeblichen Anteil daran, dass ab den 1990er Jahren die Deaf History auch in universitären Forschungen zunehmend rezipiert und thematisiert wird. Die ersten Bestrebungen zu einer Standortbestimmung der Deaf History gehen auf diese Blütezeit der Empowermentbewegung zurück und finden sich bei List (1993), Fischer (1991; Fischer & Lane 1993; Fischer & Vollhaber 1996) und Möbius (1992, 1993).

Und es ist der Beginn einer kritischen Auseinandersetzung mit historischen Befunden zur Pädagogisierung und Minorisierung tauber Menschen. Beispielhaft sind die Arbeiten von Hofer-Sieber (2000) und List (1991; 1966) zu nennen. Meine eigenen Arbeiten widmeten sich seit den 1990er Jahren in erster Linie den bildungsgeschichtlichen und sprachwissenschaftlichen Aspekten der Deaf History. Im Fokus standen und stehen historische Vorläufer didaktischer Konzepte, insbesondere Fragen zur bilingualen-bikulturellen Bildung und Erziehung (Vgl. Wolff 2003; 2005; 2006; 2013).

Zunehmend werden auch Vertreter/innen anderer Fachdisziplinen auf die Deaf History aufmerksam, wie z. B. die historische Sprach-

wissenschaft. Die 1994 erschienene Publikation „Auge und Ohr“ von Joachim Gessinger rückt die Geschichte tauber Menschen in den sprachphilosophischen Diskurs. Weitere Forschungen zur Rolle der Gebärdensprache in der zeichentheoretischen und Sprachursprungsdebatte von Hassler und Neis (Hassler & Schmitter 1999; Hassler & Neis 2009) folgen. Erst seit den 1980er Jahren erweiterte sich das Themenspektrum kontinuierlich. Hinzugekommen sind anthropologische, sprachphilosophische und soziohistorische Sichtweisen.

Maßgeblichen Anteil an der Etablierung der Deaf History haben eigens dafür ins Leben gerufene Organisationen. In Leipzig wurde 1996 die erste Deaf History Deutschland-Gruppe gegründet, aus der später die Interessengemeinschaft für Kultur und Geschichte (KUGG e. V., jetzt Bundesvereinigung für Kultur und Geschichte Gehörloser e.V.) hervorging. Die ersten Tagungen, wie z. B. in Leipzig 1996, waren geprägt von einem regen Austausch von tauben, schwerhörigen und hörenden Forschern/innen.

2. Welche Rolle spielt die Dis/ability History bei der Standortsuche der Deaf History?

Während sich die quellenbasierten Forschungen zur Deaf History immer weiter ausdifferenzieren, werden Fragen zur eigenen Standortbestimmung erst vereinzelt gestellt. So geschehen auf dem 2012 von der Abteilung Deaf Studies/Gebärdensprachdolmetschen an der Humboldt-Universität Berlin ausgerichteten Deaf Studies-Symposium. In seinem dort gehaltenen Vortrag konstatierte der Geschichtswissenschaftler Helmut Vogel, dass es zwischen Dis/ability Studies und Deaf Studies weitreichende Unterschiede gäbe. Während sich die Deaf History (Deaf Studies) am kulturellen Modell orientieren würde, favorisiere die Dis/ability History (Dis/ability Studies) das soziale Modell (Vogel 2012, Folie 7).

Dis/ability History ist Teil der transdisziplinären Dis/ability Studies. Die theoretischen Grundlagen haben ihren Ursprung in der Medizin und Medizingeschichte, Psychologie, Rehabilitationswissenschaft und Pädagogik. Das neu entstandene Fachgebiet betrachtet Behinderung als soziohistorische Konstruktion. Diesen Wissenschaftsanspruch hat die Soziologin Anne Waldschmidt, die zu den Begründern/innen der Dis/ability History gehört, auch in der besonderen Schreibweise von dis und ability ausgedrückt. Ihre Begründung zur kulturwissenschaftlichen Perspektive lautet folgendermaßen:

„Nicht behinderte Menschen als Randgruppe, sondern die Mehrheitsgesellschaft wird zum eigentlichen Untersuchungsgegenstand. Wie entsteht ›Normalität‹ als positiv bewertete Kontrastfolie zu ›Behinderung‹? Wer sind eigentlich ›wir Normalen‹? (Vgl. Goffman 1996)

Welche allgemeinen Funktionen erfüllt Behinderung‹? Im Anschluss an die Kulturwissenschaften werden – streng genommen – aus den Disability Studies eigentlich ›Dis/ability Studies‹. Mit der Einführung des Schrägstrichs geht es nicht mehr allein um die Kategorie Behinderung als eine Form der sozialen Ausgrenzung, sondern um die Verschränkungen und Verknüpfungen, das Wechselspiel von ›normal‹ und ›behindert‹, kurz, um das Transversale und Intersektionale, das zum eigentlichen Forschungsgegenstand wird.“ (Waldschmidt 2010, 19f.)

Obwohl wir bei der Dis/ability History immer den Hinweis auf den Behinderungsbegriff finden, gibt es dennoch einige Schnittmengen mit der Deaf History in der kulturhistorischen Betrachtung von Vergangenheit. Dis/ability History setzt zwar momentan den Fokus auf Behinderung, erfasst sie aber als eine soziokulturelle Konstruktion und gesellschaftliche Differenzkategorie. Im Vergleich zu anderen geschichtswissenschaftlichen Zugängen zum Thema Behinderung geht es der Dis/ability History nicht nur um die Art und Weise, wie Gesellschaften mit Menschen verfahren, die als behindert klassifiziert wurden, oder um deren Lebenslagen. Vielmehr blickt Dis/ability History durch die Kategorie Behinderung auf das menschliche Zusammenleben in Gesellschaften und den Umgang mit Unterschieden im Ganzen (Bösl 2009, 1f.).

Momentan gibt es noch klare Abgrenzungstendenzen zwischen der Dis/ability History und der Deaf History. Trennend sei hier der Behinderungsbegriff. Bösl verweist auf die häufig erscheinenden „Spezialgeschichten, die eine bestimmte Form von verkörperter Andersheit oder Behinderung oder eine bestimmte Gruppe von Menschen in den Mittelpunkt rücken“ (Bösl 2009, 22). Das gelte insbesondere für die Geschichte der Menschen mit Hörbehinderungen und hier wiederum vor allem für die amerikanische Forschung, in der die Deaf History bereits eine Art Subgenre der Dis/ability History bilde. Die Deaf Community würde sich als sprachliche Minderheit, nicht als Gruppe von Menschen mit Behinderungen wahrnehmen und sich auch so nicht in der Forschung wieder finden wollen. (Ebd.) Auf der anderen Seite finden wir in die USA die Deaf History selbstverständlich zum „disability social history Project“ dazugehörig. [1]

3. Welche didaktischen Zugänge sind im Rahmen des DGS-Unterrichts in Deaf History möglich?

Die Entwicklung der Deaf History war in den letzten Jahren mit mehreren Zielsetzungen verbunden. Vor allem sollte sie der Identitätsbildung von tauben und schwerhörigen Menschen dienen. Es galt sie als akademische Disziplin zu etablieren, so z. B. im Rahmen

1 Siehe z. B. Deaf history oder Deaf culture unter http://www.disabilityhistory.org/index.html und http://www.pbs.org/wnet/soundandfury/culture/deafhistory.htm

der Deaf Studies, in der Ausbildung von Gebärdensprachdolmetschern/innen und Gebärdensprach- und Audiopädagogen/innen. Gleichzeitig fand sie in einigen Bundesländern Aufnahme in die Rahmenlehrpläne des DGS-Unterrichts und als Teil des Faches Hörgeschädigtenkunde, wie im Rahmenlehrplan für das Unterrichtsfach Deutsche Gebärdensprache in Brandenburg, Berlin und Hamburg. Künftig bieten sich weitere Chancen, die Deaf History im Rahmen der interkulturellen Bildung zum selbstverständlichen Bestandteil allgemeiner Bildung werden zu lassen.

Wer den Rahmenlehrplan DGS genauer anschaut, findet neben den für die Sprachvermittlung modifizierten sprachlichen Standards wie „DGS verstehen und gebrauchen", „Sprachwissen und -bewusstsein" und „Sprachmittlung" auch den Bereich der Deaf History explizit ausgewiesen (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012). Das unterscheidet ihn von anderen Rahmenlehrplänen für Sprachen und Fremdsprachen, in denen die Themenbereiche des öffentlich-gesellschaftlichen und kulturellen Lebens zwar auch Bestandteil sind, jedoch nicht mit diesem spezifisch historischen Zugang. Für die Vermittlung des Unterrichtsfaches DGS bedeutet das, die theoretischen Grundlagen und praktischen Erfahrungen aus mindestens zwei Fachdidaktiken zu verknüpfen und einzusetzen, nämlich der (Fremd-)Sprachendidaktik und Geschichtsdidaktik. Bewährt hat sich dafür das interkulturelle Konzept des „Fremdverstehens".

Die Implementierung der Deaf History in den Rahmenlehrplan Deutsche Gebärdensprache geschah also mit zwei Zielstellungen. Erstens geht es um die Entwicklung eines interkulturellen Geschichtsbewusstseins und zweitens wurde hier eine grundlegende Erkenntnis der historischen Grundlagenforschung aufgegriffen, die sich folgendermaßen verkürzen ließe: Keine Identitätsbildung ohne Geschichte, kein Geschichtsbewusstsein ohne Sprache. Dahinter steht ein Prinzip der interkulturellen Geschichtsdidaktik, das mit dem kategorialen Verständnis von Geschichtsbewusstsein verbunden ist. Individuelles Geschichtsbewusstsein ist sozialisationsgebunden und kulturell tradiert. Sich seiner eigenen Geschichte bewusst zu werden und sie zu reflektieren, ist aber auch abhängig von den sprachlichen Kompetenzen. In der Geschichtsdidaktik ist die Re- und De-Konstruktion ein grundlegender Ansatz Geschichte zu denken, zu verstehen und aus ihr zu lernen. Unter der Re-Konstruktion wird der Aufbau eigener (narrativer) Aussagen über Vergangenes verstanden (Körber 2010, 25). Erst durch einen altersgemäßen Spracherwerb ist ein Kind in der Lage, Zeitdimensionen wie Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu erkennen, um Geschichte zu verstehen und Geschichte erzählen zu können. Mit zunehmendem Al-

Abb. 1: *Ziele der interkulturellen Geschichtsdidaktik*

ter wird dann auch die narrative Kompetenz ausgebildet, die nach Pandel (1987) mit Geschichtsbewusstsein gleichzusetzen ist. So stehen Geschichtsbewusstsein und ontogentische Entwicklung in einem engen Zusammenhang. Die subjektive Geschichtsdeutung steht hierbei im Vordergrund.

Insofern bietet das didaktische Konzept der Selbstwahrnehmung und des Fremdverstehens aus der interkulturellen Didaktik die Basis für die Vermittlung der Deaf History. Bodo von Borries (2008) schlägt für die interkulturelle Vermittlung von historischen Inhalten folgende Prinzipien vor:

- *Nationalgeschichte als Zustimmung zur imaginierten Gemeinschaft Nation*
  In der Nationalgeschichte neuer Art würden Migrations- und Integrationsprozesse einbezogen. Deutschland war immer auch ein Land aus vielen Zuwandern/innen, wie z. B. den Kelten, Germanen, Ukranen etc.. Jede Nation hat auch ein Integrationspotential ohne Gleichmacherei mit Identifikationsangeboten. Ein Risiko bilden Ethnozentrismus und Nationalismus. Für den Bereich der Deaf History immer wieder spannend das Thema der Nationalsprachen, die Frage von Bi-/Multilingualität.
- *Menschenrechtsgeschichte als „Zivilreligion", Menschen- und Bürgerrechte*
  Demokratie und Humanität als Werte und Normen und deren Durchsetzung stehen hier im Fokus. Aus abstrakten Inhalten gilt es identitätsstiftende Aspekte zu thematisieren. Der Anerkennungsprozess der Deutschen Gebärdensprache im Rahmen normativer Prozesse wäre hier ein interessantes Beispiel für die Deaf History.
- *Nahweltgeschichte als Orientierung (Lebenswelt der Schüler/innen)*
  Lebenswelt- und Adressatennähe ermöglichen Herkunftsgeschichten von Betroffenen in den Blick zu nehmen. Risiko besteht in der Verallgemeinerung von Einzelerfahrungen und in der sogenannten Kulturalisierungsfalle, die nur die eigene Herkunftskultur im Blick hat, wie z. B. bei familiär bedingter Taubheit.
- *Mentalitätsgeschichte als Hinwendung zu identitätsbildenden Fragen:*
  Woher kommen wir? Was sind wir? Wohin gehen wir? (Borries 2008, 91ff.)

Gemeinschaft / Geschichte		Jahrgangsstufen 1/ 2
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

Abb. 2: *Themen und Inhalte der Jahrgangsstufe 1/2 (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012, 36)*

Wenn es also um die Vermittlung der Deaf History im DGS-Unterricht geht, dann stellt diese kulturhistorische und -wissenschaftliche Perspektive eine Möglichkeit dar. Bei der interkulturellen Geschichtsdidaktik geht es um die Ziele in Abb. 1.
Der Rahmenlehrplan DGS für Brandenburg, Berlin und Hamburg hat sich diese Prinzipien zur Aufgabe gemacht, wie die nachfolgenden Auszüge zeigen (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012):

Wie lässt sich also ein wirklichkeitsnaher und spannender Geschichtsunterricht gestalten und welche Bausteine zur Konstruktion einer neuen Architektur von Lehr- und Lernprozessen werden dazu benötigt? Was sieht konkret der DGS-Rahmenlehrplan dafür vor?

Seit sich in jüngster Zeit in Deutschland die Geschichte der Gehörlosen ihren Weg in die Klassenzimmer bahnt, setzt unter den Hörgeschädigtenpädagogen/innen die Erkenntnis durch, dass eine Identitätsentwicklung ihrer Schüler/innen auch einen historischen Bezugsrahmen braucht. Die Frage nach dem Verhältnis von Taubsein und Identität ist bereits seit den 1990er Jahren im Rahmen der Gebärdensprachbewegung präsent. Der neue Rahmenlehrplan „Deutsche Gebärdensprache“ sowie die Rahmenpläne für Sachunterricht, für Lebenskunde, Ethik, Religion (LER) und für Geschichte bieten eine Vielzahl von Möglichkeiten identitätsstiftende Fragen von Selbst- und Fremdwahrnehmung zu thematisieren. Raum und Zeit bilden hier die identitätsstiftenden Kategorien (vgl. Wolff 2005). Ausgehend vom NAHraum werden Themen behandelt, die der eigenen UMFELD-Geschichte (Familie, Wohn- und Schulort, Bezüge zur Community) entsprechen (Abb. 2). Hierbei gilt es natürlich auch immer Bezüge zum FERNraum (interkulturelle Erfah-

Gemeinschaft / Geschichte **Jahrgangsstufen 3/4**

Themen	Inhalte	fakultative Inhalte
Identität und Umwelt	- Selbstwahrnehmung - Wahrnehmung von Anderen - Kommunikationsverhalten von Gehörlosen, Schwerhörigen und Hörenden	- Kontaktaufnahme und -pflege zu einer Partnerklasse mit hörenden bzw. schwerhörigen Schülerinnen und Schülern
Spurensuche	- Besuch des regionalen Gehörlosenvereins	- Besuch historischer Orte zu aktuellen Anlässen
Gebärdensprachkünstlerische Ausdrucksformen	- Geschichtenerzählen	- bedeutende Geschichtenerzähler und -erzählerinnen

Abb. 3: *Themen und Inhalte der Jahrgangsstufe 3/4 (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012, 37)*

rungen, gesellschaftliche Entwicklungen) herzustellen. In der ersten Auseinandersetzung mit historischen Themen stehen die eigene Lebens- und Familiengeschichte im Blickfeld, hier vor allem in Bezug auf den Hörstatus und die genutzten Sprachen. In einem weiteren Schritt geht es um die Selbstwahrnehmung und das Fremdverstehen sowie den möglichen Perspektivenwechsel im Geschichtsunterricht (Abb. 3). Wie sahen sich beispielsweise taube Lehrer/innen und Schüler/innen im 18./19. Jahrhundert? Welche gesellschaftliche Wahrnehmung gab es zu dieser Zeit vom „Taubsein" und „Schwerhörigsein"? Aber auch: wie sehen sich taube und schwerhörige Menschen heute und wie werden sie gesehen? Anhand von Selbstzeugnissen tauber und schwerhöriger Menschen kann gezeigt werden, wie sie ihre Lebenserfahrungen reflektieren. Dem gegenüber können Darstellungen von hörenden Menschen gestellt werden, wie sie taube und schwerhörige Menschen gesellschaftlich wahrnehmen. Als Quellen dienen Schülerberichte, Briefe und Publikationen, die inzwischen auch aus dem Internet abgerufen werden können, wie z. B. digitalisierte Archivalien und Zeitschriften.[2]

Die Themen Selbst- und Fremdwahrnehmung sind also im Rahmenlehrplan fest verankert. Mit diesem offenen Konzept kommt der Rahmenlehrplan der Forderung nach einem individuellen Lernen in heterogenen Lerner/innengruppen nach. Jede Schülerin

2 Als Beispiel für den Unterricht im 18. Jahrhundert sei hier das Magazin für Erfahrungsseelenkunde (MfE) und die Berlinischen Monatsschrift (BM) genannt, in denen ein Lehrer des Berliner Taubstummeninstituts zahlreichen „Beobachtungen" und „Selbstzeugnisse" seiner Schüler veröffentlichten. Die Zeitschriften sind unter folgenden Adressen abrufbar: MfE http://telota.bbaw.de/mze/ und BM http://www.ub.uni-bielefeld.de/diglib/Berlinische_Monatsschrift/

und jeder Schüler hat die Möglichkeit seinen ganz persönlichen Zugang zur Gebärdensprache, Kultur und Geschichte tauber, schwerhöriger und hörender Menschen zu finden.
Jedoch kann die Thematik von Selbst- und Fremdbild nicht nur auf die Betrachtung von tauben und schwerhörigen Menschen auf der einen und hörenden Menschen auf der anderen Seite reduziert werden. Ohne den Einbezug von individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungen hätten solche Vereinfachungen fatale Folgen. Wie sich allein das Selbstbild tauber Lehrer aufgrund ihrer unterschiedlichen Sozialisation und Generationserfahrungen veränderte, zeigen z. B. die Biographien von Johann Karl Habermaß (1783-1826) und Otto Friedrich Kruse (1801-1880). Habermaß war zu Beginn des 19. Jahrhunderts von seinem hörenden Lehrer Ernst Adolf Eschke (1766-1811) an dem 1788 in Berlin gegründeten Königlichen Taubstummeninstitut noch in einem engen Schüler-Lehrer-Abhängigkeitsverhältnis ausgebildet worden. Kruse dagegen hatte die Möglichkeit, selbständig seinen Weg als Pädagoge zu gehen. Die beiden nachfolgenden Textauszüge zeigen, wie unterschiedlich z. B. die Selbstwahrnehmung von tauben Menschen aussieht:

Auszug aus einem Brief von Habermaß an den Hamburger Taubstummeninstitutsgründer Heinrich Wilhelm Buek, datiert 31. Januar 1822:

„(...) aber ich muss Sie vor allen Dingen bitten, nicht zu vergessen, dass Ihnen ein Taubstummer schreibt, und dass man von einem solchen Menschen, der seine ganze Bildung in einer Taubstummenanstalt erhalten hat, nicht viel verlangen kann." (Fünfter Bericht des Verwaltungsausschusses 1836, S. 157)
Habermaß hatte seine Ausbildung erhalten, als sich die Bildbarkeit von tauben Menschen noch auf dem gesellschaftlichen Prüfstand befand und sich taube Menschen ihrer eigenen Fähigkeiten selbst erst bewusst wurden.

Für Kruse war es keine Frage, dass taube Menschen eine eigene Identität besitzen. Im Unterschied zu Habermaß betrachtete Kruse taube und hörende Menschen als gleichgestellt:
„Besonders geist- und herzerhebend ist ihnen das frohe Bewusstseyn ihres Ichs und ihres unsterblichen Wesens und ihres – auch ihres Gottes und Heilandes; sie können glauben, hoffen und lieben..." (Kruse 1853, 10)

Selbst- und Fremdwahrnehmung ist also nicht statisch, sondern verändert sich. Körber (2012) betont, dass es bei der Reflexion dieser Frage wichtig sei, sich „auch die Unterschiede zwischen den beiden Formen des Fremdverstehens, nämlich des synchronen (gleichzeitigen) gegen über anderen Kulturen einer-, und des diachronen gegenüber anderen Zeiten andererseits, zu vergegenwärtigen." (Körber 2012, 3)

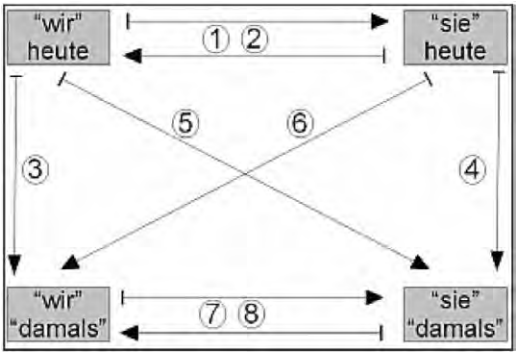


Abb. 4: *Wechselseitige Beziehung von gegenwärtigen "Kulturen, Sub- und Teilkulturen" (Körber 2012, 3)*

In der Grafik von Körber zeigen 1 und 2 die wechselseitige Beziehung von gegenwärtigen "Kulturen, Sub- und Teilkulturen" (Abb. 4). Das Verstehen der anderen Kultur ist jeweils mit einem Perspektivenwechsel verbunden. Die Bezeichnungen 3 und 4 zeigen, dass das Verstehen der jeweils anderen Kultur in der Vergangenheit bi-direktional nicht möglich ist. Ein Verstehen der anderen Kultur in der Vergangenheit basiert immer auf Überlieferungen und dem, was wir daraus interpretieren. Es gibt ansonsten keine Antworten. Umgekehrt können wir keine Rückmeldung aus vergangenen Kulturen zu unseren heutigen Interaktionen bekommen. Da die meisten Quellen schriftbasiert sind, haben wir über taube Menschen und die Gebärdensprache nur wenige Aufzeichnungen, aus denen die Kultur rekonstruiert werden kann. Hier ist die Verantwortung bei der historischen Interpretation groß. In 5 und 6 sind die doppelten Herausforderungen einer Geschichtsbetrachtung dargestellt. Zum einen ist es die eigene heutige Perspektive, mit der die Vergangenheit der anderen Kultur verstanden werden will, wie auch der Blick der anderen Kultur auf die eigene. In 7 und 8 wird über die Rekonstruktion das jeweilige Fremdverstehen in der Vergangenheit bezeichnet (Körber 2012, 3ff.). Generationen vor uns haben sich dieser realen Herausforderung gestellt, wenn auch der Begriff Kultur für taube und schwerhörige Menschen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung gesellschaftlich noch nicht präsent war.

Wenn es also um Identitätsfragen geht, dann auch immer um die Positionierung der von Assmann (2007) beschriebenen Ich-Identitat zur Wir-Identät. In der Geschichtsforschung wird hier das Bild von der Ich- und Wir-Identität genutzt. Die kollektive oder WIR-Identität ist das Bild, das eine Gruppe von sich aufbaut und mit dem sich die Gruppenmitglieder identifizieren (Vgl. Assmann 2007, 132). Der Einzelne wird in seinem Ich-Bewusstsein von den Gruppenmitgliedern geprägt. Damit ist jedoch nicht zwangsweise ein Wir-Bewusstsein verbunden. Gerade im Hinblick auf die Zugehörigkeit zu Gemeinschaften, wie z. B. der Tauben- oder Gebärdensprachgemeinschaft sind es vor allem Fragen der eigenen Reflexion. Erst durch die Begegnung mit andersartigen Gesellschaften und Kulturen kann das Wir-Bewusstsein gestärkt oder aber auch abgeschwächt werden. Es braucht also immer auch die „Anderen",

Abb. 5: *Identitätsbildung durch Biographieforschung* [3]

um die Ich-Identität zu entwickeln. Eine besondere Rolle in der Frage der Ich- und Wir-Identität spielen die historischen Vorbilder im Unterricht (Abb. 5).

Dazu werden im Rahmenlehrplan in der Jahrgangsstufe 5/6 konkrete inhaltliche Schwerpunkte genannt. Es geht vor allem um historische Fragen der Empowermentbewegung und die Rolle der historischen Vorbilder (Abb. 6).

Ab der Jahrgangsstufe 7/8 geht es in den sogenannten identitätsstiftenden FERN-raum. Im Fokus stehen internationale Bezüge zur Gehörlosengemeinschaft (Abb. 7). Für die Vermittlung dieser Unterrichtsthemen bietet die transkulturelle Geschichtsdidaktik, viele Möglichkeiten. Neben nationalgeschichtlichen und interkulturellen Sichtweisen be-

3 Folie aus meiner Workshop-Präsentation unter Verwendung einer Abbildung der homepage von www.taubwissen.de.

Gemeinschaft / Geschichte **Jahrgangsstufen 5/6**

Themen	Inhalte	fakultative Inhalte
Spurensuche	- Besuch des regionalen Gehörlosenvereins - eigene Schulgeschichte	- Besuch eines historischen Ortes aus aktuellem Anlass
Gehörlosengemeinschaft und Gebärdensprachgemeinschaft	- Vielfalt der Gruppe - außerschulische Vereine, Verbände, Veranstaltungen (regional, bundesweit, international) - Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens der Gehörlosengemeinschaft	- Kontaktaufnahme / -pflege mit räumlich weiter entfernten Mitgliedern der Gemeinschaft - Filme von und mit Gehörlosen - Biographien von gehörlosen Schauspielern
Gebärdensprachkünstlerische Ausdrucksformen	- Witze in DGS - Erzählungen in DGS	- bedeutende Gebärdensprachkünstler

Abb. 6: *Themen und Inhalte der Jahrgangsstufe 5/6 (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012, 38)*

nötigen Schüler/innen in einer Welt der Globalisierung weitere Kompetenzen, die das Geschichtsbewusstsein erweitern. Die transkulturelle Geschichtsdidaktik lässt über das nationale Geschehen hinaus Verflechtungsgeschichten zwischen den Kulturen in verschiedenen Nationen entdecken. In der Deaf History geben hier z. B. die seit Mitte des 19. Jahrhunderts stattfindenden „Internationalen Taubstummenkongresse" einen vielfältigen Eindruck in die kulturellen Verbindungen zwischen den Kontinenten.

Einen besonderen Schwerpunkt bildet in der Deaf History die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus (Abb. 8). In der Geschichtsdidaktik ist der Umgang mit Nationalsozialismus und Holocaust unter dem Begriff „Holocaust-Education" zusammengefasst.[4] Die Tatsache, dass wir es bereits mit der vierten Schüler/innengeneration seit der NS-Zeit zu tun haben und auch die Pädagogen/innen eine generationsspezifische Wahrnehmung dieser Zeit besitzen, lässt ein vielschichtiges „Generationenproblem" in Bezug auf die Wissensvermittlung über den Nationalsozialismus und Holocaust erwarten. Bei den Schülern/innen gibt es häufig keine familiären Anknüpfungspunkte mehr über

4 Der Begriff „Holocaust" dient der Bezeichnung des Prozesses der nationalsozialistischen Vernichtung des europäischen Judentums innerhalb des international als Holocaust Education bezeichneten Diskurses. Zu den definitorischen Zugängen vgl. Heyl (1994).

Gemeinschaft / Geschichte **Jahrgangsstufen 7/8**

Themen	Inhalte	fakultative Inhalte
Historische Persönlichkeiten der Gehörlosengemeinschaft	- Biografien von Persönlichkeiten der Gehörlosengemeinschaft in Europa (exemplarisch)	- Biografien von Persönlichkeiten der Gehörlosengemeinschaft in den USA (exemplarisch)
Stellung der Gebärdensprache und Bildungssituation in der Geschichte	- Lebenssituation Gehörloser in der Reformation und Aufklärung (exemplarisch)	- Geschichte der eigenen Schule

Abb. 7: *Themen und Inhalte der Jahrgangsstufe 7/8 (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012, 39)*

Gemeinschaft / Geschichte **Jahrgangsstufen 9/10**

Themen	Inhalte	fakultative Inhalte
Stellung der Gebärdensprache und Bildungssituation in der Vergangenheit	- Lebenssituation Gehörloser im 19. und 20. Jahrhundert - Der Mailänder Kongress und seine Folgen für die Lebenssituation und die Bildung Gehörloser	- Entstehung der ersten Gehörlosen- und Schwerhörigengemeinschaften in Europa
Gehörlosengemeinschaft im Nationalsozialismus	- Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses und seine Folgen für die Gehörlosen - Lebenswirklichkeit gehörloser Menschen im Nationalsozialismus	- Situation des Reichsverbandes Gehörloser Deutschlands während des Nationalsozialismus - Gehörlose Zeitzeugen - Doppelte Minderheit (gehörlose Juden)
Anerkennung der Gebärdensprache	- Geschichtliche Entwicklung der Anerkennung der DGS in Deutschland - Bedeutung der Anerkennung der DGS für den Einzelnen und für die Gehörlosengemeinschaft - UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen	- Situation in einem anderen Land (exemplarisch) - Geschichtliche Entwicklung der Anerkennung der DGS in Deutschland unter Berücksichtigung eines ausgewählten Bundeslandes - Vergleich mit anderen Minderheitensprachen in Deutschland - Entwicklung neuer Berufsbilder

Abb. 8: *Themen und Inhalte der Jahrgangsstufe 9/10 (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012, 41)*

die Zeit und die kommunikative Überlieferung von Zeitzeugen als eine Möglichkeit der Erinnerungskultur fällt langsam weg. Hinzu kommt, dass wir zahlreiche Schüler/innen mit Migrationshintergrund haben, die weder familiär noch kulturell Berührung mit dem Thema hatten. Dieser kulturelle Hintergrund kann jedoch auch als eine Chance gesehen werden, weil er eine Annäherung an das Thema aus einer nicht vorbelasteten Perspektive ermöglicht.

Wenn es also um die interkulturellen und intergenerativen Zugänge zum Nationalsozialismus geht, dann ist die Auswahl der Themen, Methoden und Medien immer auch eine Frage des begründeten Interesses der Schüler/innen. Nur so gelingt es zum Beispiel auch Jugendliche für das Thema zu gewinnen, die noch keinen historischen oder kulturellen Erfahrungshintergrund mit dem Nationalsozialismus haben. Für die Deaf History gibt es inzwischen zahlreiche textbasierte und filmische Medien. Studienfahrten, Gedenkstättenbesuche und Zeitzeugengespräche sollten genutzt werden.

In der Auseinandersetzung mit den didaktischen Konzepten des inter- und transkulturellen Geschichtsunterrichts geht es nun darum, geeignete Umsetzungsmöglichkeiten für die Deaf History zu erproben. Die hier genannten Modelle bedürfen dazu keiner besonderen Modifikation. Aus diesem Zugang erfährt auch die universitäre Lehrerbildung neue Aufgaben. Deaf History und Dis/ability History müssen künftig in der universitären Ausbildung von allen pädagogischen Fachrichtungen, in fachlichen Bereichen des Sachunterrichts sowie den geisteswissenschaftlich orientierten Fachdidaktiken verstärkt berücksichtigt werden. Darüber hinaus sollten alle Fachgebiete, die als ausgewiesenen Adressatenkreis taube und schwerhörige Menschen haben, die Deaf history in ihr Ausbildungskonzept integrieren. Dazu gehören bspw. ebenso alle medizinischen Ausbildungsrichtungen.

Der Unterricht in Deaf History sollte Bestandteil eines Geschichtsbewusstsein werden, das keine Ausgrenzung kennt. Vogel (2012) hat die verschiedenen Perspektiven des Eingebundenseins bereits in seinen folgenden Thesen benannt: Zu klären sei das „Verhältnis zwischen der Gehörlosengemeinschaft (als eine kulturelle/sprachliche Minderheit und eine Behindertengruppe) und der Mehrheitsgesellschaft in der Vergangenheit und Gegenwart“ und „die Gehörlosen sollen als bilinguale und bikulturelle Subjekte“ wahgenommen werden. Es sind die „Rechte auf die Zweisprachigkeit der Gehörlosen (zu) fördern“, verbunden mit „Respekt und Anerkennung der Gesellschaft gegenüber den Gehörlosen mit ihrer Sprache, Kultur und Geschichte“. Anzustreben sei eine „gleichberechtigte Partnerschaft zwischen Gehörlosen, gebärdensprachigen Menschen

und Hörenden im Sinne der Inklusion“ (Vogel 2012, Folie 9). Wie sich die historischen Bereiche in den Deaf Studies abbilden werden, haben Fischer et al (2009) im „Leitbild für die Deaf Studies“ formuliert. Den Ausgangspunkt bildet auch hier ein kulturell-sprachliches Selbstverständnis.

Auch ohne das von vielen Pädagogen/innen ersehnte Lehrbuch für Deaf History lässt sich dieses Fach mit vielen interessanten Methoden und Materialien vermitteln. Für den Rahmenlehrplan DGS hat Hennies (2013) eine „Kommentierte Literaturliste für das Unterrichtsfach Deutsche Gebärdensprache (DGS)“ erstellt, die eine umfangreiche Quellenbasis für den Deaf History-Unterricht bietet. Eine weitere Materialbasis stellt die von Bendias et al. (2013) erarbeitete Handreichung „Deutsche Gebärdensprache. Hilfen für die Einführung in Schulen mit DVD“ dar. Beide Handreichungen können über die angegebenen Links aus dem Internet abgerufen werden.

Grundsätzlich bietet das Internet einen weitreichenden Zugang zu unterschiedlichen Methodenpoolen[5] und historischen Quellen, wie z. B. digitalen Archiven, Zeitschriften- und Bildersammlungen, sowie zu informativen Filmen, die in Projekten wie „taubwissen“[6], bei der KUGG e. V. oder auf Initiative von Schülern/innen entstanden sind. Einen wahren Fundus an historischen Beiträgen enthält die Zeitschrift „Das Zeichen“. Auch auf der dfgs-homepage gibt es schon jetzt die Möglichkeit, eigene Materialien einzustellen und sich Anregungen von anderen Kollegen/innen zu holen. Davon sollte reichlich Gebrauch gemacht werden. Auch die „Ideenbörse“ auf unseren dfgs-Tagungen kann für einen geschichtsdidaktischen Austausch genutzt werden.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass es in der Deaf History noch ein großes Desiderat an Forschungen zur geschichtswissenschaftlichen Standortbestimmung und Theoriebildung gibt. Und auch in der inklusiven Geschichtsdidaktik, wie z. B. dort in der Lehr- und Lernforschung, sind empirische Arbeiten, die die didaktische Umsetzung konkret hinterfragen, wie z. B. von Musenberg und Riegert (2013), noch selten. Die Diskurse aus der Allgemeinen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik bieten dazu zahlreiche Anknüpfungspunkte und Erweiterungsmöglichkeiten.

5 siehe: http://methodenpool.uni-koeln.de

6 Dieses Projekt unter der Leitung von Prof. Dr. Christian Rathmann (Universität Hamburg) hat sich den unterschiedlichen Themen zur Sprache, Kultur und Geschichte tauber und schwerhöriger Menschen zugewandt. Besonders hervorzuheben ist der barrierefreie Zugang über unterschiedliche Medien, wie Filmen in DGS und informativen Texten. Siehe: http://www.taubwissen.de/content/index.php/geschichte

Literatur:

Assmann, Jan (2007): Das kulturelle Gedächtnis – Schrift, Erinnerung und politische Identität in früheren Hochkulturen. München.

Bendias, Maja; Fertig, Markus; Kersten, Eva; Kolbe, Vera; Martens-Wagner, Vera & Meike Wagner (2013): Deutsche Gebärdensprache. Hilfen für die Einführung in Schulen mit DVD. Im Auftrag des Landesinstituts für Schulentwicklung Baden-Württemberg. Stuttgart.

Biesold, Horst (1988): Klagende Hände. Solms.

Borries, Bodo von (2008): Erfahrende Migration und historische Bildung. Eckpunkte und Perspektiven. In: Lange, Dirk (Hg.): Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa. o. O., 91ff.

Bösl, Elsbeth (2009): Dis/ability History: Grundlagen und Forschungstand. In: H-Soz-u-Kult 07.07.2009. Unter: http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/2009-07-001 [ges. am: 23.7.2014]

Feige, Hans-Uwe (1999): „Denn taubstumme Personen folgen ihren thierischen Trieben…" (Samuel Heinicke). Gehörlosen-Biografien aus dem 18. und 19. Jahrhundert. Leipzig.

Fischer, Katja; Vogel, Helmut; Fries, Sabine; Geissler, Thomas; Rathmann, Christian; Peters, Christian; Goldschmidt, Stefann; Kollien, Simon & Alexander von Meyenn (2009): Leitbild Deaf Studies in Deutschland. In: Das Zeichen 23: 83, 438-439.

Fischer, Renate (1991): Geschichte der Gehörlosen. In: Das Zeichen 5: 17, 372–373.

Fischer, Renate; & Harlan Lane (Hg./1993): Looking back. A reader on the history of deaf communities and their sign languages. Hamburg.

Fischer, Renate & Tomas Vollhaber (Hg./1996): Collage: Works on international deaf history. Hamburg.

Fünfter Bericht des Verwaltungsausschusses der am 28sten May 1827 gestifteten Taubstummen-Schule für Hamburg und das Hamburger Gebiet. Hamburg1836. Beilage. Auszüge aus den Briefen von Johann Carl Friedrich Ludwig Habermaß (geboren 1783, gestorben 1826) an den Herrn Heinrich Wilhelm Buek, Med. et Chir. Dr., in Hamburg, S. 157-168.

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

Goffman, Erving (1996): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M..

Groschek, Iris (2008): Unterwegs in eine Welt des Verstehens. Gehörlosenbildung in Hamburg vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Hamburg.

Hassler, Gerda & Cordula Neis (Hg./2009): Lexikon sprachtheoretischer Grundbegriffe des 17. und 18. Jahrhunderts. Berlin.

Hassler, Gerda & Peter Schmitter (Hg./1999): Sprachdiskussion und Beschreibung von Sprachen im 17. und 18. Jahrhundert. Münster.

Hennies, Johannes (2013): Kommentierte Literaturliste für das Unterrichtsfach Deutsche Gebärdensprache (DGS). Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sonderpaedagogischer_foerderschwerpunkt/Kommentierte_Literaturliste_DGS.pdf [ges. am 24.7.2014].

Heyl, Matthias (1994): Von den Metaphern und der geteilten Erinnerung – Auschwitz, Holocaust, Schoah, Churban, „Endlösung". In: Schreier, Helmut & Matthias Heyl (Hg.): Die Gegenwart der Schoah. Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden. Hamburg, 11-32.

Hofer-Sieber, Ursula (2000): Bildbar und verwertbar: Utilitätsdenken und Vorstellungen der Bildbarkeit behinderter Menschen Ende 18. und Anfang 19. Jahrhundert in Frankreich. Würzburg.

Karacostas, Alexis (1993): Glottophagia-Fragmente: Ferdinand Berthier und die Geburt der Gehörlosenbewegung in Frankreich. In: Fischer, Renate & Harlan Lane (Hg.): Blick zurück. Ein Reader zur Geschichte der Gehörlosengemeinschaften und ihren Gebärdensprachen. Hamburg, 157-169.

Körber, Andreas (2010): Theoretische Dimensionen des interkulturellen Geschichtslernens. In: Ventzke, Markus; Mebus, Sylvia & Waltraud Schreiber (2010): Geschichte denken statt pauken auf der Sek. II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht. Radebeul, 25-48. Unter: urn:nbn:de:0111-opus-65402 [ges. am: 17.7.2014].

Körber, Andreas (2012): Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht. Unter: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-58492 [ges. am 17.7.2014].

Kruse, Otto Friedrich (1853): Über Taubstumme, Taubstummenbildung und Taubstummenanstalten nebst Notizen aus meinem Reisetagebuche. Schleswig.

Lane, Harlan (1988): Mit der Seele hören. Die Lebensgeschichte des taubstummen Laurent Clerc und sein Kampf um die Anerkennung der Gebärdensprache. München.

Gebärdensprache. Problemskizze zur Pädagogisierung der Gehörlosigkeit im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik 2: 37, 245-266.

List, Günther (1993): Arbeitsfeld und Begriff der „Deaf history" – ein Klärungsversuch. In: Das Zeichen 7: 25, 287–329

List, Günther (1996): Das comenianische ‚omnino' und seine pädagogische Behinderung. In: Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne & Norbert Wenning (Hg.): Zum Verhältnis von interkultureller und Allgemeiner Bildung. Münster 1996, 11-24.

Löwe, Arnim (1992): Hörgeschädigtenpädagogik international. Geschichte – Länder – Personen – Kongresse. Heidelberg.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg/Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hg./2012): Rahmenlehrplan Deutsche Gebärdensprache. Für die Grundschule und Sekundarstufe I. Berlin. Unter: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/rlp_gebaerdensprache.pdf?start&ts=1345443989&file=rlp_gebaerdensprache.pdf [ges. am 3.8.2014].

Möbius, Ulrich (1993): Aspekte der „Deaf history"-Forschung. In: Das Zeichen 6:22 (1992), 388–401 und 7:23 (1993), 5–13.

Muhs, Jochen (1994): Eduard Fürstenberg. In: Das Zeichen 8: 30, 422-423.

Muhs, Jochen (1999): Gehörlose im Nationalsozialismus. In: Beecken, Anne; Keller, Jörg; Prillwitz, Siegmund & Jörg Heiko Zienert (1999): Grundkurs Deutsche Gebärdensprache, Stufe I, Arbeitsbuch, Hamburg, 46-49.

Musenberg, Oliver & Judith Riegert (2013): „Pharao geht immer!" – Die Vermittlung zwischen Sache und Subjekt als didaktische Herausforderung im inklusiven Geschichtsunterricht der Sekundarstufe. Eine explorative Interview-Studie. In: Zeitschrift für Inklusion Online Nr. 1-2. Unter: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/202/207 [ges. am 4.7.2014].

Pandel, Hans-Jürgen (1987): Dimensionen des Geschichtsbewusstseins – Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: Geschichtsdidaktik, 12: 2, 130-142.

Sacks, Oliver (1990): Stumme Stimmen. Reise in die Welt der Gehörlosen. Reinbek.

Scharf, Lothar (2004): Gehörlose in der Hitlerjugend und Taubstummenanstalt Bayreuth: Zeitgeschichtliche Dokumentation der Jahre 1933 – 1945. Berlin.

Scharf, Lothar (2006): Taubstumme in der Hitlerjugend. Fridolin W. erzählt – Biografie und Dokumentation zu Gehörlosen im 3. Reich. Berlin.

Schmalz, Eduard (1830): Kurze Geschichte und Statistik der Taubstummenanstalten und des Taubstummenunterrichts nebst vorausgeschickten Bemerkungen über die Taubstummheit. Dresden.

Schumann, Paul (1940): Geschichte des Taubstummenwesens vom deutschen Standpunkt aus dargestellt. Frankfurt/M.

Schumann, Paul & Georg Schumann (Hg./1912): Samuel Heinickes gesammelte Schriften. Leipzig.

Schumann, Paul & Georg Schumann (1909): Samuel Heinicke. Leipzig.

Söderfeldt, Ylva (2013a): From Pathology to Public Sphere. The German Deaf Movement 1848-1914. Bielefeld.

Söderfeldt, Ylva (2013b): Der Anfang einer Selbsthilfebewegung? Die Organisation der Gehörlosen im 19. Jahrhundert. In: Deutsche Arbeitsgemeinschaft Selbsthilfegruppen e. V. (Hg.): Selbsthilfegruppenjahrbuch 2013. Gießen, 43-48. Unter: http://www.nakos.de/site/data/DAGSHG/SHGJahrbuch/2013-DAGSHG-JB.pdf [ges. am 24.7.2014].

Vogel, Helmut (2001a): Otto Friedrich Kruse (1801-1880). Gehörloser Lehrer und Publizist (Teil I). In: Das Zeichen 15: 56, 198-207.

Vogel, Helmut (2001b): Otto Friedrich Kruse (1801-1880). Mahner gegen die Unterdrückung der Gebärdensprache (Teil II). In: Das Zeichen 15: 57, 370-376.

Vogel, Helmut (2012): Deaf History: Entstehung, Theorie, Forschungen, Deaf History-Organisationen. Vortrag auf dem Deaf Studies-Symposium am 17.11.2012 in Berlin.

Waldschmidt, Anne (2010): Warum und wozu brauchen die Disability Studies die Disability History? Programmatische Überlegungen. In: Bösl, Elsbeth; Klein, Anne & Anne Waldschmidt (Hg.): Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung. Bielefeld, 11-27.

Walther, Eduard (1882): Geschichte des Taubstummenbildungswesens unter besonderer Berücksichtigung der Entwickelung des deutschen Taubstummenunterrichts. Bielefeld und Leipzig.

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

Werner, Hans (1932): Geschichte des Taubstummenproblems bis ins 17. Jahrhundert. Mit 15 Tafeln. Jena.

Wolff, Sylvia (2003): Der ‚Taubstumme' in der Sprachursprungsdebatte des 18. Jahrhunderts. In: dfgs-forum 11, 23-34.

Wolff, Sylvia (2005): Ein Netzwerk durch Zeit und Raum – der Beitrag konstruktivistischer Didaktik zur Identitätsbildung im Geschichtsunterricht. In: dfgs-forum 13, 42-54.

Wolff, Sylvia (2006): Von der „Pantomime" zum Unterrichtsfach „Hörgeschädigtenkunde" – Ein historischer Rückblick auf die bilinguale Erziehung für Hörgeschädigte. In: Sonderpädagogische Förderung 51: 4, 378-396.

Wolff, Sylvia (2013): Elementarunterricht und Sprachbildung unter besonderer Berücksichtigung der Unterrichtspraxis am Berliner Königlichen Taubstummeninstitut zwischen Aufklärung und Frühmoderne. Unter: http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/wolff-sylvia-2012-06-26/PDF/wolff.pdf

Internet:

http://deaftrain.de/artikel/38-was-versteht-man-unter-interkulturalitaet-2?sort=old

www.taubwissen.de

www.taubenschlag.de

www.kugg.de

www.youtoube.de

http://www.historicum.net/recherche/digitalisierte-quellen/textressourcen/

http://www.deafkipedia.de

http://www.gehoerlose-drittes-reich.de/index.php/buecher (homepage von Lothar Scharf zum Thema Nationalsozialismus)

Bibliotheken und Archive:

Bibliothek für Hör- und Sprachgeschädigtenwesen an der Samuel-Heinicke-Schule für Gehörlose Leipzig (http://www.landesschule-für-hörgeschädigte.sachsen.de/209.htm)

Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung Berlin (www.dipf.bbf.de)

Bibliothek und Archiv am IDGS Hamburg

Archiv beim Berliner Gehörlosenverband e. V.

Museum zur Geschichte der Gehörlosen und Schwerhörigen Frankfurt/M. http://www.gebaerdennetz.de/53-0-museum.html

Verfasserin:
Dr. Sylvia Wolff
Lehrkraft für besondere Aufgaben, Abt. Gebärdensprach- und Audiopädagogik
Humboldt-Universität zu Berlin
Email: sylvia.wolff@rz.hu-berlin.de

Einladung zur Mitgliederversammlung des DFGS

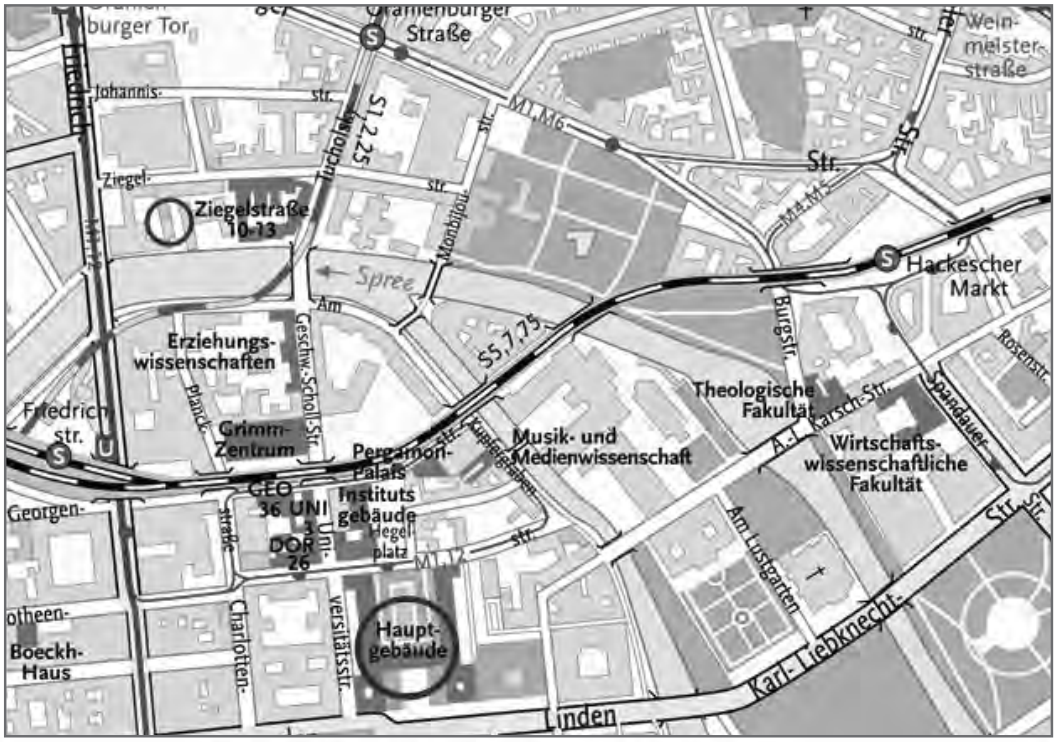
am Freitag, den 21. November 2014 um 18.30 Uhr im Auditorium maximum der Humboldt-Universität, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Tagesordnung:

TOP l: Protokoll der letzten Mitgliederversammlung (veröffentlicht in dieser Ausgabe)
TOP 2: Feststellung der Beschlussfähigkeit
TOP 3: Bericht des Vorstandes
TOP 4: Kassenbericht
TOP 5: Bericht der Kassenprüfer
TOP 6: DFGS Forum
TOP 7: Ziele und Aufgaben des DFGS
TOP 8: Jahrestagung 2015
TOP 9: Verschiedenes

gez. Paul Heeg
l. Vorsitzender

HORIZONTE erweitern
WEGE finden
DFGS - Jahrestagung
21.11.14 - 22.11.14
Humboldt-Universität Berlin
www.dfgs.org



Tagungsort/-büro:	**Humboldt-Universität zu Berlin, Campus Berlin-Mitte** • **Eröffnung** und **Plenumsveranstaltungen** finden im Auditorium maximum, Hauptgebäude, HU Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, statt. • **Workshops** finden im Gebäudekomplex Dorotheenstraße 24, 10117 Berlin statt. Das Gebäude befindet sich direkt gegenüber des Hintereingangs der HU am Hegelplatz.
Anmeldung/ Information:	DFGS-Geschäftsstelle c/o Dr. Paul Heeg Arsenalstr. 2-10 24768 Rendsburg info@dfgs.org / www.dfgs.org
Bankverbindung:	Sparda-Bank Essen · BLZ: 360 605 91 · Konto: 110 795 IBAN DE95 3606 0591 0000

Tagungsvarianten	nur Tagung	zzgl. EZ	zzgl. DZ
DFGS-Mitglied	125 €	279 €	213 €
Nichtmitglied	150 €	304 €	238 €
Stud. Mitglied*	45 €	199 €	133 €
Stud. Nichtmitglied*	65 €	219 €	153 €
* Vorlage der Studienbescheinigung erforderlich			

Der Festabend mit Buffet ist in der Anmeldegebühr inbegriffen.

21. Jahrestagung des DFGS in Berlin

Horizonte erweitern – Wege finden

Programm:

Freitag, 21. November 2014 (Auditorium maximum, Hauptgebäude, HU Berlin)

Zeit	Programmpunkt	Vortragende/r
16.00 Plenum (Audimax)	Eröffnung Grußworte	Dr. Paul Heeg, 1. Vors. DFGS; Mario Dobe, Senatsverwaltung, Berlin; Prof. Dr. Claudia Becker, HU Berlin
16.30 Plenum (Audimax)	Sprachstandserhebungen in Gebärdensprache	Prof. Dr. Tobias Haug, HfH Zürich
17.30 Plenum (Audimax)	Diskussionsrunde schwerhörige Pädagogen/innen	Thomas Nedden (Hamburg), Jasmin Mahler (München), Claudia Piplow (Potsdam), Jahan Daschty (Dortmund), Simone Brüwer (Köln) Moderation: Solveig Reineboth & Olga Rogachevskaya Berlin
18.15 Pause		
18.30	Mitgliederversammlung des DFGS	
20.00	Geselliger Abend mit Büffet im NH Berlin Mitte, Leipziger Str. 106-111,10117 Berlin	

Samstag, 22. November 2014 (Auditorium maximum, Hauptgebäude / Dorotheenstr. 24, HU Berlin)

Zeit	Programmpunkt	Vortragende/r
09.00 Plenum (Audimax)	Die Bedeutung von „gleichbetroffenen“ Peers in der Inklusion	Prof. Dr. Manfred Hintermair, PH Heidelberg Dr. Johannes Hennies, PH Heidelberg
10.00	Kaffeepause	
10.15 - 11:45	Bilingual und CI? Widerspruch, Widerstand?	Oliver Rien, Würzburg
Kleingruppen (Dorotheenstr.	Gebärdenlied	Helena Maschanow & Stefan Richter, Frankfurt a. M.
	Förderplanung der Hörgeschädigtenpädagogen/innen	Bettina Rörig, Hamburg
	Workshop zu dem lösungsorientierten „Ich schaffs“-Programm	Eszter Jókay, München
	Inklusion gehörloser Kinder in frühkindlichen Bildungseinrichtungen	Madlen Goppelt, Hamburg
12.00	**Mittagspause**	
13.30 Plenum (Audimax)	Eine Inklusionsgeschichte - Kinder-Wunsch, Eltern-Hoffnung und die Realität zeigt: es ist alles relativ	Katrin Pflugfelder, Grafrath
14:30 - 16:00 **Experimentierfeld** **(Open Space, Dorotheenstr.)**	• Material- und Ideenbörse (Julia Schülner, Lena Michalik) • Hörgeschädigtenkunde für schwerhörige Schüler/innen (Judit Gugel, Münster / Gelsenkirchen & Solveig Reineboth, Berlin) • CI-Beratung durch Tut (Taub und Türkis) • Kooperative Förderplanung (Tanja Hülscher, Berlin) • Inklusive bilinguale Kitas in Berlin und München (Anja Hennig, Sinneswandel, Berlin & Karin Wunderlich, Kinderkrippe Mondlicht, München)	
16.00	Kaffeepause (in der Ziegelstraße)	
16:30 Plenum (Audimax)	Abschlussplenum	
17.00	**Ende der Tagung**	

Mitgliederversammlung des DFGS

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

TOP 2: PROTOKOLL DER LETZTEN MITGLIEDERVERSAMMLUNG
Das Protokoll der Mitgliederversammlung 2012 wird ohne Anmerkungen einstimmig angenommen.

TOP 3: BERICHT DES VORSTANDS
Vorstandssitzungen
Der gesamte Vorstand hat sich im vergangenen Jahr viermal getroffen.
16.2. Berlin (Johannes Hennies)
8.6. Berlin (Sylvia Wolff, HU Berlin)
24.8. Berlin (Sieglinde Lemcke)
22.11. Berlin (HU Berlin)

Tagungsteilnahme (im Namen des DFGS)
15.6.13 Vortrag beim BDH NRW (J. Hennies)
7.-9.11.13 Tagung der Deutschen Gesellschaft in Eisenach (S. Wolff): Themen waren Inklusion, Dolmetscher, Schwerhörigenjugend, Taubblindheit, Zusammenarbeit der Verbände. Die Treffen sind ein großer Gewinn, da es einen guten Fachaustausch der Verbände gibt und Papiere verabschiedet werden. Die Bundesdirektorenkonferenz ist wieder Mitglied in der Deutschen Gesellschaft.

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.

Tagungsteilnahme
3.-5.4.13 Bodenseeländertagung in Stegen (Birgit Jacobsen): Die Tagung war sehr gut organisiert und fachlich interessant. Dem Einsatz von Gebärdensprache in der Bildung Hörgeschädigter wurde positiv und offen begegnet.
5.-8.5.13 Bundesdirektorenkonferenz in München (Paul Heeg): Es gibt an vielen Schulen viele Veränderungen, bes. in Richtung Kompetenzzentren
10.5.13 Gehörlose Eltern e.V. in Blossin (Sieglinde Lemcke)
15.6.13 Inklusion gehörloser Kinder an Regelschulen in Fulda (Birgit Jacobsen): Zentrale Aussage ist, dass die Kooperation im Team der allgemeinen Schule (Lehrer/in und Dolmetscher/in) sehr wichtig / entscheidend ist.
13.-15.11.13 Norddeutsche Direktorenkonferenz in Güstrow (Paul Heeg)

Taube Pädagogen/innen
Sieglinde Lemke berichtet von den Treffen von tauben Referendaren/innen, Studierenden, Lehrenden sowie dem Bundestreffen als Jubiläumstreffen

15.2.13 in Berlin: Taube Lehrer/innen-Treffen (Berlin/Brandenburg)
24.5.13 in Berlin: Taube Lehrer/innen-Treffen (Berlin/Brandenburg)
27. - 29.9.13 in Berlin-Heiligensee: Taube Lehrer/innen-Treffen (Bundestreffen)

Anfragen und Stellungnahmen
Das Kultusministerium Sachsen-Anhalt hat den DFGS um eine Stellungnahme zum Lehrplan DGS gebeten.
Der DFGS hat eine Stellungnahme zur Neujahrsansprache von Bundeskanzlerin Merkel abgegeben. Frau Merkel hatte sich in der Neujahrsansprache 2013 einseitig bzgl. Cochlea - Implantat geäußert. Der DFGS hat zwar keine Antwort erhalten, aber Frau Merkel hat in anderem Kontext ihre Aussagen relativiert.
DFGS-Mitglieder bitten darum, dass bei öffentlichen Äußerungen von Politikern vom Vorstand aus Stellung bezogen wird.

Homepage www.dfgs.org
An dem Wunsch nach mehr Videos und Barrierefreiheit wurde und wird gearbeitet
Neues:
- Plattform für Taube Pädagogen/innen (bei Anfragen können weitere Foren / Plattformen eingerichtet werden)
- Viele alte Forumshefte sind als PDF-Dateien veröffentlicht
- Es gibt eine Karte mit Einrichtungen für Hörgeschädigte

Unterstützung des Vorstands
Der Vorstand bedankt sich für für vielfältige Unterstützung insbesondere bei Claudia Becker, Manfred Büscher, Hanne Boyn, Eveline George-Kuhnert, Wolfgang Kleinöder, Laura M. Schwengber, Reinhard Riemer und Meike Vaupel.

TOP 4: VERABSCHIEDUNG DER SATZUNG
Der DFGS möchte Gemeinnützigkeit beantragen, damit z.B. auch Spendenbescheinigungen ausgestellt werden können. Der Rechtsanwalt des DFGS hat festgestellt, dass die Satzung so nicht gültig ist, weil für Teile der seit Jahren im DFGS-Forum veröffentlichten Satzung Beschlüsse in den Protokollen fehlen. Die gesamte Satzung wird zur Abstimmung gestellt. Gegenüber dem mit der Einladung zur Mitgiederversammlung im forum veröffentlichten Satzung werden folgende Änderungen beschlossen:
a) In § 2.1 Satz 2 wird das Wort „Halbjahreszeitschrift“ wird durch „Verbandszeitschrift“ ersetzt.
b) Einige Rechtschreibfehler werden korrigiert.

Die neue Satzung wird ohne Gegenstimmen und Enthaltungen verabschiedet. Damit ist die nach § 8.6 Satz 2 erforderliche Mehrheit von ¾ der abgegebenen gültigen Stimmen erfüllt.

TOP 5: GESPRÄCHE MIT DEM VON-LOEPPER-VERLAG

Johannes Hennies berichtet von Vorüberlegungen, das DGFS-Forum zusammen mit anderen Publikationen beim von Loeper-Verlag zu verlegen. Ziel wäre eine Reduktion des erheblichen Aufwandes. Sollte sich hier etwas Neues ergeben, werden die Mitglieder informiert.

TOP 5: KASSENBERICHT

- Durch die Beitragserhöhung und die Einzugsermächtigungen hat sich die Kasse konsolidiert.
- Dank an Felicitas Ibach und Birgit Jacobsen
- Nächstes Jahr wird auf das SEPA Verfahren umgestellt
- Die Mitgliederzahl beträgt: 205

TOP6: BERICHT DER KASSENPRÜFER

- Der Bericht der Kassenprüfer Manfred Büscher und Hanne Boyn wird vorgetragen: Es gibt keine Beanstandungen.
- Herr Büscher stellt den Antrag, den Vorstand zu entlasten
- Der Vorstand wird einstimmig entlastet

TOP 7: NEUWAHL DES VORSTANDS

Reinhard Riemer wird per Zuruf zum Wahlleiter ernannt.

Erste Vorsitzende / erster Vorsitzender

Sylvia Wolff teilt mit, dass sie gern als Vorsitzende gearbeitet hat, sich aber nun aus der aktiven Verbands- und Vorstandsarbeit zurückziehen wird. Vorschlag: Paul Heeg

Dr. Paul Heeg, Schulleiter, geb. 13. Mai 1957, wohnhaft Julius Leber-Straße 22, 48151 Münster wird bei 1 Enthaltung einstimmig zum neuen 1. Vorsitzenden des DFGS gewählt.

Paul Heeg nimmt die Wahl an und erläutert in einer kurzen Rede erläutert er seine Sicht des DFGS als einen Verband, der besonders für barrierefreie Kommunikation in der Bildung eintritt. Dies ist ein hoher Anspruch, der mit einem guten Vorstand und unterstützenden Mitgliedern erreicht werden kann!

Paul Heeg übernimmt die weitere Wahlleitung.

Wahl zur / zum 2. Vorsitzenden

Sieglinde Lemcke, Lehrerin an Sonderschulen, geb. 15.1.1970, wohnhaft Kluckstraße 25, 10785 Berlin wird einstimmig zur 2. Vorsitzenden gewählt.

Wahl des Schatzmeisters / der Schatzmeisterin

Birgit Jacobsen, Gebärdensprachdolmetscherin, geb. 14.3.1961, wohnhaft Bei den Höfen 11a, 22043 Hamburg – ist bereit und wird einstimmig gewählt.

Sieglinde Lemcke und Birgit Jacobsen nehmen die Wahl an.

Wahl der Beisitzer

Es kandidieren:

Johannes Hennies (z.Zt. Halle)

Asha Rayashekhar (Hamburg)
Lutz Pepping (Berlin)
Lena Michalik (Hamburg)
Julia Schülner (München)
Olga Rogachevskaya (Berlin)
Lukas Wozniak (Berlin)
Solveig Reineboth (Berlin)

Antrag auf Erweitertung des Vorstandes
Paul Heeg ist erfreut über die hohe Bereitschaft der Mitglieder zur Mitarbeit im Vorstand. Er erklärt, dass laut Satzung nur eine Anzahl von 6 Beisitzern vorgesehen ist, welche von der Mitgliederversammlung jederzeit mit einfacher Mehrheit erweitert werden kann.
Der Antrag auf Erweiterung des Vorstands gemäß §7.1 Satz 2 auf 8 TeilnehmerInnen wird mit 6 Ja-Stimmen, 22 Gegenstimmen und 25 Enthaltungen abgelehnt

Ablauf der Wahl der Beisitzer
Es wird ein Antrag auf geheime Abstimmung gestellt. Dem Antrag wird stattgegeben.

TOP 8: JAHRESTAGUNG 2014
Paul Heeg dankt Prof. Claudia Becker, dass die DFGS-Tagung 2014 wieder in Berlin stattfinden kann und Sylvia Wolff, dass sie bei der Organisation erneut unterstützt.

Meinungsbild Tagungsdauer
Einige Mitglieder äußern den Wunsch nach einer Verlängerung der Tagung, (Donnerstag bis Samstag statt Freitag / Samstag) insbesondere um mehr Zeit für Austausch zu haben.
Andere Mitglieder sehen das Probleme, dass sie an den Schulen Probleme haben, für die Tagung vom Unterricht freigestellt zu werden.

Meinungsbild Tagungsort
Viele Mitglieder äußern den Wunsch nach einer Tagung „unter einem Dach". Durch die Trennung von Tagung, Festabend und Übernachtung fehlt Raum für Netzwerkarbeit und lockeren Austausch.

23.11.2013, 12:30 Uhr – Beginn des 2. Teils der Mitgliederversammlung:

Es wird folgendes Meinungsbild zu den kommenden Jahrestagungen ermittelt:
Frage 1:
Sollte die Tagung in Zukunft unter einem Dach durchgeführt werden?
› die große Mehrheit der Anwesenden ist dafür.

Frage 2:
Sollte der Vorstand auch ein Tagungshaus mit begrenzter Kapazität anmieten und Interessenten/innen ablehnen z.B. Eisenach 120 Personen?
› keine Ja-Stimme, viele Nein-Stimmen

Frage 3:
Für wen wäre ein Tagungsort auch ohne ICE Anschluss akzeptabel?
› 16 Ja-Stimmen

Frage 4:
Soll die Jahrestagung 2014 wie geplant erneut in Berlin stattfinden, Umstellung erst ab 2015?
› die große Mehrheit der Anwesenden ist dafür.

Die Mehrheit der Mitglieder des DFGS wünscht wieder eine Jahrestagung, bei der Übernachtung und Tagung in einem Haus sind. Dafür sind sie bereit beim Ort Kompromisse zu machen, eine Beschränkung der Teilnehmerzahl kommt aber nicht infrage.
Vorschlag: 2015 in Essen

Fortsetzung Top 8 Wahl der Beisitzer
Es werden in geheimer Wahl gewählt und nehmen die Wahl an:

Johannes Hennies
Asha Rayashekhar
Lutz Pepping
Julia Schülner
Olga Rogachevskaya
Solveig Reineboth

Protokoll: Cordula Stepf (Homberg Efze) & Indra Schindelmann (Frankfurt)

Kostenbericht 2013			
Bezeichnung	BelegNr	Einnahmen	Einahmen Gesamt
Mitgliederbeiträge		6.479,00 €	24.266,12 €
Forum Verkauf		352,00 €	
Tagung 2013		17.116,62 €	
Tagung 2012		318,50 €	

Bezeichnung	BelegNr	Ausgaben	Ausgaben Gesamt
Auslagenerstattung Vorstand		1.692,68 €	11.824,69 €
Bankgebühren		130,92 €	
Beiträge DG		467,00 €	
Forum Druck/Versand		1.581,25 €	
Homepage		123,96 €	
Tagung 2013		7.063,38 €	
Tagung 2012		765,50 €	

Ist-Berechnung	Einnahmen	Ausgaben	Ist- Wert
	24.266,12 €	11.824,69 €	12.441,43 €

Kontoberechnung Stand 30.12.2013		
Ist-Wert	Übertrag 2012	Kontostand
12.441,43 €	4.886,45 €	17.327,88 €

Offene Forderungen			
Bezeichnung	Anzahl Mitglieder	gesamt Wert	Termin
Mitgliederbeiträge	196	1.788,00 €	
Tagung 2013		- €	
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
Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e. V.
IBAF-Gehörlosenfachschule
Arsenalstr. 2-10
24768 Rendsburg

Fax: 04331/126714
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 50,-
☐ EURO 18,-

☐ 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

IBAN des/der Zahlungspflichtigen (max. 35 Stellen)

Name des kontoführenden Kreditinstitutes

BIC (8 oder 11 Stellen)

Zahlungen wegen (Verpflichtungsgrund, evtl. Betragsbegrenzung)

Ort, Datum Unterschrift