

Für Wunder muss man beten,  
für Veränderungen muss man arbeiten  
(nach Thomas v. Aquin)

## Workshop: Wege zur Hörgeschädigtenschule

Eva-Marie Kammerer  
Doris Engel

Im folgenden Beitrag fassen wir Erfahrungen, Überlegungen, Erwartungen sowie Wünsche zusammen, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieses Workshops im Rahmen einer auf das oben genannte Thema bezogenen Befragung schriftlich geäußert haben.

Es antworteten Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die bereits Erfahrungen in einer Hörgeschädigtenschule haben sammeln können (rote Fragekärtchen) sowie solche, die unmittelbar vor der Zusammenführung und Neuordnung noch getrennt voneinander arbeitender Schwerhörigen- und Gehörlosenschulen stehen (blaue Kärtchen).

Beim Sichten und Sortieren der roten und blauen Antwortkärtchen stellten wir eine hohe inhaltliche Übereinstimmung in vergleichbarer quantitativer Verteilung fest, so dass sich eine Gegenüberstellung erübrigte. So werden beispielsweise die in einer bereits bestehenden Hörgeschädigtenschule erlebten Systemvorteile überwiegend auch von denjenigen erwartet, die noch vor der Schulzusammenführung stehen. Das gilt übrigens ebenso für

bereits erfahrene bzw. zunächst nur vermutete Nachteile.

Ein uns aufgrund häufiger Nennungen geradezu ins Auge springender Vorteil wird in dem bereits praktizierten bzw. gewünschten Austausch zwischen schwerhörigen und gehörlosen Schülerinnen und Schülern und ihrer Lehrkräfte gesehen, der dazu beiträgt, dass bestehende Vorurteile abgebaut und wechselseitige Akzeptanz als Basis für eine in verschiedenerlei Hinsicht konstruktive Kooperation entstehen kann. Wenn wir von gehörlosen Schülerinnen und Schülern schreiben, denken wir an hochgradig hörgeschädigte Kinder und Jugendliche, die Gebärdensprache brauchen. Überhaupt äußerten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Befragung durchweg mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler wie auch mit Blick auf sich selbst, wobei sich die Gesichtspunkte, die dabei eine Rolle spielten, weitgehend deckten.

So wird zwar ein intensiver Austausch zwischen schwerhörigen und gehörlosen Schülerinnen und Schülern und auch zwischen Schwerhörigen- und Gehörlosenlehrerinnen und -lehrern gerade hinsichtlich ihrer unterschiedlichen kommunikativen Orientierungen gewünscht.

Bei der Bildung von Lerngruppen und dem Einsatz der Lehrkräfte sollen jedoch die unterschiedlichen kommunikativen Orientierungen schwerhöriger und gehörloser Kinder und Jugendlicher (auditiv bzw. visuell) sowie daraus erwachsende Anforderungen an die Lehrkräfte im Kontext verfügbarer Kompetenzen gesehen werden.

Es wird wiederholt, also sehr nachdrücklich, auf den Zusammenhang zwischen dem Gelingen wechselseitiger Verständigung und dem Niveau der gesamten Bildungs- und Förderarbeit verwiesen.

In der folgenden Zusammenstellung der Befragungsergebnisse bündeln wir häufig gemachte Aussagen unter fettgedruckten Stichworten, fügen aber auch wörtliche Zitate ein. Es gab zwei Aussagen, die wir nicht verstanden und daher nicht aufgenommen haben. Hier können Missverständnisse eine Rolle gespielt haben, die mit dem umfangreichen Fragebogen und der hierfür leider zu kurzen Bearbeitungszeit zusammenhängen. Es gab unvorhersehbare Änderungen im Programm und in der Bildung von Arbeitsgruppen.

Dennoch erhielten wir von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern dieses

Workshops vielseitige Aussagen, die uns in ihrer Prägnanz und guten Strukturierbarkeit sehr beeindruckt haben. Damit kommen wir nun zu unserer Zusammenstellung.

Es gab insgesamt **drei Fragenblöcke:**

- **Block A:** PRO UND CONTRA HÖRGESCHÄDIGTENSCHULE
- **Block B1:** im Fragebogen vorgegebene AKTUELLE FACHLICHE POSITIONEN – Fragen dazu
- **Block B2:** REIBUNGSFLÄCHEN zwischen Förderanspruch und Schulwirklichkeit
- **Block C:** BEGLEITENDE GEFÜHLE wie z. B. persönliche Ängste der Lehrkräfte

### Block A:

#### Pro und contra Hörgeschädigtenschule

Vorteile einer Hörgeschädigtenschule für die Schülerschaft

#### Durchlässigkeit – Angebotsvielfalt – soziales Umfeld

Die größeren Schülerzahlen begünstigen ein insgesamt differenzierteres, an individuellen Stärken und Bedürfnissen orientiertes Lern- und Förderangebot in jedoch sprachlich homogeneren Lerngruppen. Dabei sollen laut-, schrift- und

gebärdensprachliche Fähigkeiten der Schüler/innen berücksichtigt werden. Eine solche **Lerngruppendifferenzierung** soll dazu führen, dass schwerhörige und gehörlose Kinder und Jugendliche ihren tatsächlichen kognitiven Fähigkeiten entsprechend gefördert werden und ein **vergleichbares Bildungsniveau** erreichen. Diese **Angebotsvielfalt** innerhalb eines **gemeinsamen großen Systems** bedeutet weiterhin:

- Durchlässigkeit zwischen den Lerngruppen,
- Bereicherung des Schullebens für alle,
- mehr Möglichkeiten, Freunde und Freundinnen zu finden.

#### Kommunikation – Akzeptanz – Normalität

Unter einem **gemeinsamen Schuldach** lernen sich schwerhörige und gehörlose Kinder und Jugendliche im unmittelbaren Austausch miteinander kennen. Sie haben **mehr Chancen**, sich auf **unterschiedliche Kommunikationsweisen einzustellen, einander zu akzeptieren, miteinander zu kooperieren und voneinander zu lernen**. Über diese Form der Integration gewinnt Schulleben aus Sicht der Befragten an „**Natürlichkeit**“ bzw. an „**Normalität**“.

Darüber können bestehende **Vorurteile** zwischen schwerhörigen und gehörlosen Schülerinnen und Schülern **abgebaut** werden.

Schwerhörige Kinder erwerben die Lautsprache überwiegend auf auditivem Wege, haben darüber hinaus aber auch die Möglichkeit, sich visuell zur Gebärdensprache hin zu orientieren. Angeregt durch die **Kommunikation in einer gemischten Peergroup** entwickeln gehörlose Kinder und Jugendliche eher das Bedürfnis, sich **von sich aus** über ihre Gebärden- und Schriftsprachverwendung hinaus **auch lautsprachlich zu orientieren**. Sie lernen **frühzeitig wie von selbst**, sich flexibel auf unterschiedliche Kommunikationssituationen einzustellen, um **wechselseitiges Verstehen** zu erreichen.

#### Identitätsarbeit

Das insgesamt buntere Schulleben mit seiner **größeren Palette kommunikativer Möglichkeiten** trägt zu einer vielfältigeren Auseinandersetzung schwerhöriger und gehörloser Schülerinnen und Schüler mit der eigenen Persönlichkeit bei. Im Austausch miteinander setzen sie diese **Arbeit an ihrer Identität** später auch an der Berufsschule fort, nun aber unabhängig von Lehrern und Eltern.

Risiken einer Hörgeschädigten-  
schule für die Schülerschaft

#### **Benachteiligung von Minderheiten**

Es besteht die Sorge,

- dass die **Minderheit hochgradig hörgeschädigter und gehörloser Kinder und Jugendlicher** gegenüber der Mehrheit schwerhöriger Schülerinnen und Schüler **nicht angemessen gefördert** wird und
- die Mehrheit der Lehrkräfte nicht über eine **angemessene Gebärdensprachkompetenz** verfügt, was traditionelle „**orale Tendenzen**“ in der Methodik verstärken und die Bedeutung des Wissenserwerbs weiter zurückdrängen wird.

Es wird befürchtet,

- dass die **Unterbringungsmöglichkeiten im Internat** den Bedürfnissen eines neu geordneten großen Schulsystems nicht angepasst werden und
- die **Bedürfnisse mehrfachbehinderter hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler** „in dem größeren System untergehen“.

Vorteile einer Hörgeschädigten-  
schule für das Kollegium

#### **Personale Ressourcen – Angebotsvielfalt – Koopera- tion – Akzeptanz**

Das in einer Hörgeschädigten-  
schule größere Kollegium bietet

mehr „**personale Ressourcen**“ für ein **vielseitigeres Bildungs- und Förderangebot**. Die Lehrkräfte können verstärkt sehr **unterschiedliche individuelle Kompetenzen** einbringen und sich auch gegenseitig entlasten. Lehrkräfte beider Fachrichtungen **tauschen Erfahrungen und Kompetenzen** aus und arbeiten zusammen. Darüber werden **Vorurteile abgebaut**, es entstehen **positive Grundeinstellungen**, die auch die **Kooperation mit den Eltern** konstruktiv beeinflussen, so dass auch im Einvernehmen mit ihnen **passende Lerngruppen** für ihre Kinder gefunden werden können. Lehrkräfte beider Fachrichtungen finden über spezifische Einsatzmöglichkeiten hinaus Gelegenheit, die **Arbeit in der jeweils anderen Fachrichtung** kennen- und schätzen zu lernen und Verständnis für die **Bedürfnisse der jeweiligen Schülerschaft** zu entwickeln.

#### **Hörgeschädigte Kolleginnen und Kollegen – DGS-Fort- bildung**

In einer solchen Schule arbeiten auch schwerhörige und gehörlose Pädagoginnen und Pädagogen mit. Gehörlose Kolleginnen und Kollegen entwickeln **DGS-Lehrpläne**, die auch schwerhörigen Schülerinnen und Schülern offen stehen. Sie machen

ihren hörenden Lehrkräften gegenüber **Fortbildungsan-  
gebote in Deutscher Gebär-  
densprache**.

Risiken einer Hörgeschädigten-  
schule für das Kollegium

#### **Konzeptlosigkeit – Konkurrenz - Elternsorgen**

Zu den Nachteilen einer Hör-  
geschädigtenschule befragt  
äußerten sich einige Teilnehme-  
rinnen und Teilnehmer dahinge-  
hend, dass sie diese nicht sehen  
würden – auch wenn sie vermuten  
müssten, dass es sie wohl  
geben werde.

#### **Auszüge aus ihren Kommen- taren:**

- „*Es gibt keine Nachteile!*“
- „*Ich habe persönlich keine Bedenken, sehe aber Herausforderungen auf uns zukommen, die aufgrund der Bedenken von Eltern und Kollegen mit „nicht unerheblichen“ Schwierigkeiten verbunden sind.*“
- Wir müssen elterliche Bedenken „*aufnehmen und entkräften*“.
- Es wird befürchtet, dass „*organisatorische Umstrukturierungen nicht rasch genug zur gemeinsamen Konzeptarbeit genutzt werden.*“

Andererseits gibt der Kommen-  
tar einer Lehrkraft pessimi-

stisch zu bedenken, dass „*jede Gruppe lieber spezifisch unterrichtet werden*“ möchte, „*um sich möglichst wenig mit der Sprache der anderen auseinandersetzen zu müssen*“.

Befürchtet wird außerdem, so ein weiterer Kommentar, dass letztlich dann doch gehörlose, schwerhörige und wahrnehmungsgestörte Kinder zusammen unterrichtet würden, was aufgrund der **unterschiedlichen kommunikativen Bedürfnisse zu einer Arbeitsüberforderung** der betroffenen Lehrkraft führen würde.

Mehrere Teilnehmerinnen und Teilnehmer meinen, dass sie sich im Zuge der Neuordnung gezwungen fühlten, Gebärdensprache erlernen zu müssen. Gebärdensprachoffene Kolleginnen und Kollegen erleben sich hingegen nicht ausreichend qualifiziert. Sie befürchten, dass aufgrund **nicht ausreichender Gebärdensprachkompetenzen** der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen gehörlosenspezifische Bedürfnisse zu kurz kämen. Verschiedene didaktische Möglichkeiten des Spracherwerbs würden nicht hinreichend differenziert wahrgenommen.

Befürchtet wird auch, dass ein gewisses Konkurrenzdenken zwischen den Kolleginnen und Kollegen „*der jeweils ehemali-*

*gen anderen Schule*“ entstehen könnte.

#### **Block B1:**

#### **Im Fragebogen VORGE- BENE AKTUELLE FACH- LICHE POSITIONEN:**

- „Bei den hörgeschädigtenpädagogischen Methodenaus-einnersetzungen wird häufig übersehen, dass für eine **deutliche Mehrheit der hörgeschädigten Kinder**, nämlich diejenigen, die wir üblicherweise als schwerhörig bezeichnen, die Methodenfrage überhaupt keine Rolle spielt ...“ (*forum 1/98, K.-B. Günther in: Pädagogik statt Methodik, S. 30*). Sie erwerben **Lautsprache – mit sonderpädagogischer Unterstützung – auditiv**, was jedoch nicht bedeutet, dass sich allein darüber lautsprachliche Kommunikationsprobleme im Alltag auflösen würden.
- „Auf diesem Hintergrund wird für die **Sekundarstufe das fakultative Angebot eines Unterrichtsfaches Gebärdensprache** als gleichsam zusätzliche Fremdsprache vorgeschlagen“ (*Günther ebenda*).
- Daneben gibt es eine **deutlich kleinere Gruppe der gehörlosen u. resthörigen Kinder, für die über die Verwendung**

von **Manualzeichensystemen** hinaus (LBG, LUG, PMS, GMS) ein **bilinguales Vorgehen** empfohlen wird (s. auch *Günther*). Heute wird von einer **Gleichwertigkeit der Deutschen Laut-, Schrift- und Gebärdensprache** ausgegangen. Wichtig ist das Gelingen wechselseitiger Verständigung. „**Unterricht zielt auf .... Einstellungs- und Wissensänderungen** mit Blick auf ein „**Selberlernen der Unterrichteten**“, wozu es **ständig der „Sicherung einer reziproken Alltagskommunikation“ bedarf** (forum 2/99, H. Wudtke in: *Erziehender Unterricht – unterrichtende Erziehung*).

#### **a) Wie stehen Sie persön- lich zu diesen Aussagen?**

Die Aussagen werden **positiv** bewertet („*voll unterstützen*“, „*Zustimmung*“, „*positiv!*“).

Wichtig scheint zu sein, dass die **drei verschiedenen Sprachen (Laut- Schrift- und Gebärdensprache) gleichberechtigt** nebeneinander gesehen und den individuellen Bedürfnissen und Stärken der Schülerinnen und Schüler entsprechend angeboten werden. Dabei sollte das „*Selberlernen der Unterrichteten*“ eine größere Bedeutung haben, was ein „*Weiterlernen der Unterrichtenden*“ bedingt.

Nur so können Kommunikationsbarrieren abgebaut werden.

#### b) Wo stoßen Sie an Grenzen?

Ein Problem wird in einer oft nicht zu vermeidenden großen **Heterogenität der Lerngruppe** gesehen, in der **herkömmliche Formen des Frontalunterrichts** nicht mehr möglich sind und die unterschiedlichen kommunikativen Bedürfnisse und Fähigkeiten, beispielsweise im Gebrauch manueller Zeichensysteme, in ein **Spannungsfeld** führen.

Als schwierig wird erlebt, wenn Fördervorstellungen der Schule nicht den Erwartungen des familiären Umfeldes der Schülerinnen und Schüler entsprechen.

Schulintern hartnäckig fortgesetzte methodische Kontroversen „*rauben zu viel Kraft für die eigentlich wichtige Arbeit*“.

Vielfältige Fortbildungsangebote werden zu wenig in Anspruch genommen mit der Konsequenz sehr unterschiedlicher Qualifikationsniveaus innerhalb der Kollegien.

#### c) Sehen Sie Möglichkeiten zur Grenzüberschreitung?

**Offene, an den individuellen Bedürfnissen der Schülerin-**

**nen und Schüler orientierte, Arbeitsformen** tragen zur Optimierung von Lernsituationen bei.

Für die geringe Anzahl hochgradig hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher lässt sich **bilingualer Unterricht** realisieren, wenn **jahrgangsübergreifende Gruppen** gebildet werden.

Grundsätzlich werden **kollegiale, auch schulformübergreifende Kooperationen gewünscht**.

Eine **Flexibilisierung** der Unterrichtszeiten, vermehrte Kooperation der Lehrkräfte – auch über die eigene Schulform hinaus in den Regelschulbereich hinein – sind wünschenswert.

**Nachqualifikation** in der Deutschen Gebärdensprache auch für interessierte Schwerhörigenpädagoginnen und -pädagogen.

**Gebärdensprache als Unterrichtsfach** soll bereits in der Grundschule angeboten werden. Gebärdensprache als Kommunikationsform kann bei Bedarf schon im vorschulischen Bereich verwendet werden.

**Gehörlose bzw. schwerhörige Lehrerinnen und Lehrer, gehörlose bzw. schwerhörige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in auch anderen Rollen** sollen verstärkt eingestellt werden.

### Block B2:

#### REIBUNGSFLÄCHEN ZWISCHEN FÖRDERANSPRUCH UND SCHULWIRKLICHKEIT

##### Vorgegebene Thesen zum Förderanspruch:

- **Methodenfragen** haben sich an **individuellen Stärken und Förderbedürfnissen** schwerhöriger, resthöriger und gehörloser Schülerinnen und Schüler, aber auch an Elternpräferenzen zu **orientieren**
- **Individuelle Lern- und Entwicklungschancen** von Schülerinnen und Schülern sollten **im Hinblick auf gewählte Sprachlern- bzw. Kommunikationsgruppen** immer wieder neu **eingeschätzt werden**
- Auch **innerhalb** der Schule für hörgeschädigte Kinder u. Jugendliche hat die **förderdiagnostische Arbeit für eine individuell passende Förderplanung an individuell passenden Förderorten** an Bedeutung gewonnen
- Auch Schülerinnen u. Schüler mit gebärdensprachbegleitendem lautsprachlichem sowie bilingualem Unterricht haben aufgrund der verbesserten hörtechnischen Versorgung ein **Anrecht auf eine Hör-Spracherziehung**. Auch hier

liegt ein Grund für die **geforderte Durchlässigkeit** zwischen verschiedenen Lerngruppen innerhalb eines Schulsystems

Wie sieht es da aber in der Schulwirklichkeit aus? Es gibt:

- **Jahrgangsklassen**
- **Unterricht im 45-Minuten-takt**
- **Frontalunterricht ...**

Frage: **Was können wir besser machen?**

##### Konzeptarbeit - Flexibilität - Methodenvielfalt - Fortbildung

Die Schulneuordnung soll **konzeptionell** begleitet werden. **Schulleitung** sollte ihren gewachsenen Entscheidungsfreiraum nutzen, um Kolleginnen und Kollegen beider Fachrichtungen in der **Kooperation** zu unterstützen und ihnen **Fortbildung zu ermöglichen**. Konferenzen **sollen mehr inhaltliche Schwerpunkte haben**.

**G**ebraucht wird **Methodenvielfalt** nicht nur in kommunikativer Hinsicht sondern auch für eine flexiblere Umsetzung verschiedener Unterrichtsformen. So unterstützen **offene Unterrichtsformen** eine adressatenbezogen passende Verwendung unterschiedlicher Kommunikationsformen und

-strategien, fördern das Sozialverhalten und erweitern die Palette der Lernangebote. Dazu gehört auch die **Unterstützung bilingualer Konzepte**.

**E**s wird von einem **veränderten Berufsbild** ausgegangen. Der **erweiterte Katalog an Lerninhalten** (DGS als fakultatives Angebot bzw. als Wahlpflichtfach, Hör- und Kommunikationstaktik, Umgehen mit der eigenen Behinderung) verlangt, dass hörende Lehrkräfte mit ihren gehörlosen und schwerhörigen Kolleginnen und Kollegen kooperieren. Sonderpädagoginnen und -pädagogen haben ein erweitertes, auch außerhalb der Sonderschule liegendes Arbeitsfeld (z. B. **Früherziehung und Integration**), das konzeptionell berücksichtigt werden muss.

**B**egrüßt werden grundsätzlich alle Maßnahmen und Organisationsformen, die **mehr Ruhe und Effektivität in die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit** tragen:

- **Zusammenstellung** arbeitsfähiger Lerngruppen
- **innerkollegialer Austausch** im Rahmen von Teamarbeit
- **größere Stundenblöcke**
- **altersübergreifende, problemorientierte Fördergruppen**
- **Ganztagsschule**
- **interdisziplinäre Zusammen-**

arbeit mit therapeutischen Diensten

#### Interaktion und Kommunikation

**DGS als Wahlpflichtfach bzw. nur als fakultatives Angebot wird kontrovers diskutiert:**

- Einerseits wird auf eine **veränderte Schülerschaft** hingewiesen (große Anzahl auditiv orientierter CI-Trägerinnen und Träger), durch die das Angebot eines gesonderten Unterrichtsfaches **Gebärdensprache** in Frage gestellt wird.
- Andererseits wird darauf hingewiesen, dass **Gebärdensprache** nicht als eine **kommunikative Notlösung** gesehen werden darf, sondern als **kulturelle Bereicherung auch für Schwerhörige und Hörende** erlebt wird. Gerade hier nehmen gehörlose Pädagoginnen und Pädagogen eine **Vorbildrolle** ein.
- Wenn Verständigung nur durch eine Verwendung **verschiedener Kommunikationsformen** realisiert werden kann, dann werden Kommunikationsstrategien gebraucht, auf welche Schülerinnen und Schüler auch im **außerschulischen Alltag** angewiesen sind.

**V**on Seiten der **Berufsschule** wird problematisiert, dass hochgradig

schwerhörige Schülerinnen und Schüler nur **mangelhafte Gebärdenskompetenzen** mitbringen, wodurch die Wissensvermittlung erheblich erschwert wird.

#### **Begleitende Gefühle wie z.B. persönliche Ängste der Lehrkräfte**

Vorgabe im Fragebogen: Eigentlich nett von uns Pädagoginnen und Pädagogen, dass wir erst zuletzt an uns selbst denken, was aber bitter nötig ist. Da gibt es nämlich eine spürbare Verunsicherung der Pädagoginnen u. Pädagogen, die vor der Neuordnung ihrer Schulen stehen.

#### **Frage: Wie können wir mutiger, neugieriger und innerlich ruhiger auf die neue Situation zugehen?**

(Was raten die „Roten“ den „Blauen“?)

#### **Schulkultur – Teamarbeit**

**E**ine lebendige Schulkultur soll dazu beitragen, dass zwischen schwerhörigen, gehörlosen, aber auch hörenden Schülerinnen und Schülern und ihren hörenden, schwerhörigen und gehörlosen Lehrerinnen und Lehrern vielfältige Kontakte entstehen. Das löst allseitige **Zufriedenheit** aus und inspi-

riert zu **alltagsnahen, praxisorientierten Konzepten**. „Es sollte nicht übereinander, sondern miteinander geredet werden,“ „nicht lange diskutiert“, sondern gehandelt und auch miteinander „gerauft“ werden.

**L**ehrerinnen und Lehrer müssen im Rahmen einer **vermehrten Teamarbeit** lernen, miteinander zu kooperieren und unterschiedliche Fähigkeiten und Neigungen als **Gewinn für alle** betrachten. Sie sollten sich selbst „*integrationsfähig*“ machen.

**H**örende Pädagoginnen und Pädagogen dürfen sich **nicht vor der Kommunikation mit schwerhörigen und gehörlosen Erwachsenen fürchten**, sie sollten sich ihren Kommunikationsformen gegenüber öffnen, Zugang zu Verbänden suchen, „*Neues lernen*“.

**G**ehörlose möchten die sie begleitende **Sorge** verlieren, die **Deutsche Gebärdensprache** könne aufgrund schrumpfender Bedeutung **verloren gehen**. Die Gebärdensprache soll auch in Zukunft bestehen „*egal, auch wenn es gar keinen Gehörlosen mehr gibt*.“

**V**iele Probleme lösen sich von allein, wenn tatsächlich „*das Kind im Mittelpunkt steht*“, und versucht wird,

ihm durch eine „*Stärkung der vorhandenen Möglichkeiten gerecht zu werden*“. Das erfordert allerdings auch, dass sächliche und räumliche Angebote innerhalb einer solchen schulischen Einrichtung sowie **förderdiagnostische Kompetenzen** des Personals **verbessert** werden.

**D**ie Nähe zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern, die Dokumentation von Beobachtungen, die vermehrten Kontakte zu Schwerhörigen, Gehörlosen und Hörenden tragen dazu bei, dass sich Ängste abbauen und die Gebärdendiskussion doch „*bitte vernachlässigt*“ werden kann.

**N**euer Zündstoff für „altverkrustete Konflikte“ kann bei einer Zusammenlegung der Schulen auch dann entschärft werden, wenn das realisiert wird, wozu folgender Kommentar einlädt:

„*Blaue, kommt zu den Roten, hospitiert und seht, dass es ein friedliches Miteinander geben kann. Konstruktives Streiten ist ein Gewinn für Alle.*“

**Nur so werden Mauern überwunden.**

## Zum Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten SchülerInnen

Vorstellung eines Dissertationsprojektes

Ilka Schäfke

(+ Übersicht der im Vortrag verwendeten Slides)  
Die Autorin ist Doktorandin bei Professor K.-B. Günther, am Institut für Behindertenpädagogik, Hamburg.

### I. Vorstellung der Arbeit

**D**ie Idee der Arbeit stammt aus der wissenschaftlichen Begleitung des Bilingualen Schulversuchs, der von 1993-1999 in Hamburg durchgeführt wurde. Die wiss. Begleitung, die von Prof. Günther geleitet wurde, hatte beide am Schulversuch teilnehmenden Klassen immer wieder im Hinblick auf ihre Schreibfähigkeiten untersucht und punktuell mit weiteren hörgeschädigten Klassen verglichen, um ihre Leistungen besser einschätzen zu können. Dabei stellte sich immer stärker die Frage danach, wie hörgeschädigte Kinder bundesweit und in anderen deutschsprachigen Ländern derzeit generell schreiben, wie weit ihre Schreibfähigkeiten entwickelt sind und welche Probleme bestehen. Darüber hinaus interessierte natürlich

die Fragestellung, welche Fähigkeiten in Bezug auf das Schreiben überhaupt angestrebt werden sollten.

### I.1 Zur Konzeption

**D**araus entwickelte sich folgendes Projekt: Alle Hörgeschädigtenschulen des dt. Sprachraums, die nicht ausschließlich mit mehrfachbehinderten Schülern arbeiten, habe ich angeschrieben und um ihre Mithilfe gebeten. Zwischen Mai und Nov. 2001 haben dann interessierte LehrerInnen ihre Klassen zu drei festgelegten Erzählanlässen Texte verfassen lassen (zu den Erzählanlässen und der Untersuchungspopulation später). Daneben wurden auch hörende Vergleichsklassen gebeten, unter denselben Bedingungen zu schreiben, damit sie mir erstens einen Eindruck vom Regelschulniveau vermitteln konnten, und zweitens Einflüsse des Erzählanlasses selbst ausgeschaltet werden konnten.

### I.2 Untersuchungspopulation

**I**m großen und ganzen ist die empirische Phase abgeschlossen. Die Textsammlung bildet schon jetzt mit Sicherheit die derzeit größte Sammlung von Texten hörgeschädigter SchülerInnen im deutschsprachigen

Raum. Die Anzahl bisher in meiner Datenbank erfassten Schüler beträgt insgesamt 542, davon 92 hörende und 450 hörgeschädigte. Hinzukommen weitere zwei hörende 9. Klassen (HS, RS), und weitere 10 hörgeschädigte Klassen, die ich bisher noch nicht einarbeiten konnte, weil ich sie erst in den vergangenen Tagen bekommen habe.

Die Studie ist demnach in der Mehrheit der Texte (ca. 700) als Querschnitt angelegt, lediglich die bilinguale Klasse aus Hamburg, an der die Erzählanlässe sozusagen getestet worden waren, ist im Längsschnitt erfasst.

Es sind insgesamt 9 Regelschulen und 35 Hörgeschädigtenschulen beteiligt. Wie sich letztere räumlich verteilen, zeigt das Dia. 5 Bundesländer haben sich nicht beteiligt: Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Thüringen und das Saarland.

### I.3 Die Erzählanlässe

**D**ie Studie ist so aufgebaut, dass in 3 Klassenstufen insgesamt 3 unterschiedliche Erzählanlässe verwendet wurden. Als Prämisse für alle 3 Anlässe gelten:

Alle Erzählanlässe sollten  
a) für die SchülerInnen wenn